

Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije u djetinjstvu i adolescencij

Vrkić, Maja

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:761814>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Maja Vrkić

Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije u djetinjstvu i
adolescenciji

Završni rad

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Babić Čikeš

Osijek, 2020.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Maja Vrkić

**Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije u djetinjstvu i
adolescenciji**

Završni rad

Društvena znanost, psihologija, razvojna psihologija

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Babić Čikeš

Osijek, 2020.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

JMBAG: 0122227145

Potpis: *Maja Vrkić*

U Osijeku, 9.9.2020.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. FAZE EMOCIONALNOG RAZVOJA | 2 |
| 3. MODEL EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KAO SPOSOBNOSTI (MAYER -SALOVEY MODEL) | 3 |
| 3.1. Sposobnost preciznog opažanja, procjene i izražavanja emocija | 3 |
| 3.2. Emocionalne olakšice mišljenju | 4 |
| 3.3. Sposobnosti razumijevanja emocija i korištenja emocionalnog znanja | 5 |
| 3.4. Sposobnosti regulacije emocija u svrhu emocionalnog i intelektualnog razvoja | 6 |
| 4. SPOSOBNOSTI EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U DJETINJSTVU I ADOLESCENCIJI..... | 7 |
| 4.1. Razvoj sposobnosti opažanja i izražavanja emocija..... | 7 |
| 4.2. Razvoj sposobnosti razumijevanja emocija..... | 11 |
| 4.3. Razvoj sposobnosti regulacije emocija | 13 |
| 5. ZAKLJUČAK | 16 |
| 6. LITERATURA..... | 17 |

RAZVOJ SPOSOBNOSTI EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U DJETINJSTVU I ADOLESCENCIJI

Jedan od najčešće korištenih modela emocionalne inteligencije jest Mayer-Saloveyev model prema kojemu emocionalna inteligencija obuhvaća (1) sposobnosti prepoznavanja i izražavanja emocija, (2) sposobnosti priziva emocija kada one olakšavaju razmišljanje, te sposobnosti (3) razumijevanja i (4) regulacije emocija. Ovaj rad govori o razvoju navedenih sposobnosti emocionalne inteligencije u djetinjstvu i adolescenciji. Brojna istraživanja pokazuju da su djeca već u dojenačkoj dobi sposobna izražavati vlastite emocije i prepoznavati emocije na temelju vizualnih (facijalne ekspresije, pokreti tijela) i zvukovnih (ton glasa) podražaja, a daljnjim razvojem djeteta te se sposobnosti i dalje razvijaju. Razumijevanje emocija u dojenačkoj dobi svodi se na prepoznavanje emocija, no u ranom djetinjstvu postaje sve složenije i točnije. U razdobljima srednjeg djetinjstva i adolescencije dolazi do sve izraženijeg razvoja sposobnosti razumijevanja složenih i kontradiktornih emocija poput istodobnih osjećaja tuge i sreće. U dojenačkoj dobi regulaciju emocija olakšavaju sigurna privrženost roditeljima i njihova pomoć, a tijekom ranog djetinjstva novostečene jezične sposobnosti. Ova sposobnost nastavlja se razvijati tijekom srednjeg djetinjstva i adolescencije, a tijekom odrasle dobi dolazi do promjena u učestalosti korištenja pojedinih strategija regulacije emocija. Pokazalo se kako visoke razine emocionalne inteligencije pozitivno utječu na školski uspjeh, romantične i socijalne odnose pojedinaca te brojne druge segmente života. Dakle, sposobnosti emocionalne inteligencije razvijaju se tijekom cijeloga života, a adaptivan razvoj tih sposobnosti pogoduje brojnim aspektima života pojedinca.

KLJUČNE RIJEČI: emocionalna inteligencija, djetinjstvo, adolescencija, Mayer-Salovey model

1. UVOD

Izraz „emocionalna inteligencija“ prvi su put upotrijebili psiholozi Peter Salovey i John Mayer 1990. godine (Shapiro, 1998), a njegovu je popularnost među laicima i znanstvenicima izazvala Golemanova knjiga *Emocionalna inteligencija: Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije* izdana pet godina kasnije (Hajncel i Vučenović, 2013). Unatoč popularnosti i velikom broju istraživanja, još uvijek ne postoji jedinstveno određenje emocionalne inteligencije te ona ostaje pomalo kontroverzan psihološki konstrukt (MacCann i sur., 2014). Među znanstvenicima nije došlo do konsenzusa oko prirode samog konstrukta, kao ni oko specifičnih kvaliteta koje konstrukt emocionalne inteligencije obuhvaća (Zeidner i sur., 2004).

Neki znanstvenici emocionalnu inteligenciju definiraju kao posebnu intelektualnu sposobnost (Mayer i Salovey, 1999), neki kao osobinu ličnosti (Petrides i Furnham, 2001), a neki je smatraju kompozitom kognitivnih sposobnosti i niza različitih osobina poput fleksibilnosti, samoaktualizacije, optimizma, neovisnosti o drugima i sreće (Bar-On, 2006). Ova tri temeljna određenja emocionalne inteligencije dovode do podjele teorijskih modela na (1) modele emocionalne inteligencije kao sposobnosti, (2) modele emocionalne inteligencije kao osobine ličnosti te (3) "mješovite modele" emocionalne inteligencije (Kanesan i Fauzan, 2019). Model Mayera i Saloveya (1999), prema kojemu je emocionalna inteligencija konceptualizirana isključivo kao sposobnost, odnosno jedna vrsta inteligencije, najčešće je korišten model u području istraživanja emocionalne inteligencije (MacCann i sur., 2014) te se stoga ovaj rad temelji upravo na tom modelu.

Razvoj emocionalne inteligencije započinje u djetinjstvu, a ranije razvijene jednostavnije sposobnosti emocionalne inteligencije utječu na daljnji razvoj onih kompleksnijih (Mayer i Salovey, 1999). Pojedinac visoko razvijene emocionalne inteligencije, u usporedbi s drugima, bolje percipira i razumije emocionalna stanja te bolje upravlja emocijama (Mayer i sur., 2004). Također, takva osoba pokazuje manje sklonosti problematičnim i štetnim ponašanjima poput nasilnog ponašanja ili zlouporabe sredstava ovisnosti (García-Sancho i sur., 2014; Kun i Demetrovics, 2010). Nadalje, pokazalo se da postoji povezanost između određenih sposobnosti emocionalne inteligencije i školskog uspjeha (Babić Čikeš i Buško, 2015; Billings i sur., 2014; Qualter i sur., 2012) te da osobe visoko razvijene emocionalne inteligencije imaju bolje socijalne vještine, pokazuju veću sklonost suradničkom ponašanju, pokazuju veće zadovoljstvo brakom te se smatraju poželjnim romantičnim partnerima (Schutte i sur., 2001).

U nastavku teksta prvotno će biti opisane faze emocionalnog razvoja pojedinca prema Haviland-Jones, Gebelt i Stapley (1999), a nakon toga bit će prikazano detaljnije objašnjenje Mayer-Saloveyeva modela emocionalne inteligencije te razvoj sposobnosti koje uključuje taj model. Završni i najveći dio rada bit će posvećen spoznajama o razvoju emocionalne inteligencije u djetinjstvu i adolescenciji.

2. FAZE EMOCIONALNOG RAZVOJA

Da bismo bolje razumjeli razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije, prvo ćemo objasniti kako se razvijaju emocije tijekom ljudskog života. Haviland-Jones i suradnici (1999) smatraju kako postoje tri faze emocionalnog razvoja: (1) usvajanje, (2) diferenciranje i (3) preobrazba emocija.

Faza usvajanja emocija uključuje refleksne afektivne reakcije, temperament te usvajanje različitih emocionalnih obilježja (Haviland-Jones i sur., 1999). Ova faza odvija se u ranom djetinjstvu (Brajša-Žganec, 2003). Refleksne afektivne reakcije odnose se na repertoar emocionalnih reakcija s kojima se rađamo (Haviland-Jones i sur., 1999). Takvim reakcijama smatraju se, primjerice, plač dojenčeta prilikom doživljavanja boli ili ljutnja prilikom fizičke sputanosti. Temperament pojedinca određuje koji specifični podražaji mogu potaknuti određene emocionalne reakcije, ali i intenzitet tih emocionalnih reakcija (Haviland-Jones i sur., 1999). Dakle, ovisno o temperamentu, neka djeca bi na iznenadni zvuk u okolini mogla reagirati burno, a druga ne. Usvajanje različitih emocionalnih obilježja odnosi se na učenje prepoznavanja različitih emocija (npr. prema izrazu lica) (Haviland-Jones i sur., 1999). Važnu ulogu u usvajanju emocija ima interakcija s okolinom u kojoj dijete živi (Brajša-Žganec, 2003).

Druga faza emocionalnog razvoja, diferenciranje, uključuje promjene u izražavanju emocija (Haviland-Jones i sur., 1999). Djeca o izražavanju emocija uče u kontekstu obitelji i kulture te kroz izravno poučavanje (Brajša-Žganec, 2003; Haviland-Jones i sur., 1999). Tijekom razvoja može se primijetiti kako pojedinac u većoj mjeri svoje emocionalne izraze prilagođava normama naučenim u tim kontekstima (Haviland-Jones i sur., 1999). Tako je, primjerice, moguće vidjeti kako osoba, koja je u djetinjstvu sreću izražavala veselim poskakivanjem, u odrasloj dobi sreću izražava samo osmijehom. Djeca koja uspješno reguliraju vlastite emocionalne doživljaje te na prikladan način izražavaju vlastite emocije smatraju se emocionalno kompetentnom (Brajša-Žganec, 2003).

Treća faza, faza preobrazbe emocija, je najsloženija i najmanje istražena (Brajša-Žganec, 2003), a uključuje dvije vrste preobrazbe (Haviland-Jones i sur., 1999). Prva vrsta preobrazbe uključuje načine na koje određeno emocionalno stanje preobražava, odnosno utječe na procese mišljenja, učenja ili planiranja reakcija (Haviland-Jones i sur., 1999). Primjerice, sreća može povoljno utjecati na kreativno razmišljanje, a tuga i ruminacija otežavati učenje. Druga vrsta preobrazbe odnosi se na promjene samih emocionalnih doživljaja uslijed određenih iskustava (Haviland-Jones i sur., 1999). Jednostavni emocionalni doživljaj može se preobraziti u određeni sustav mišljenja ili ponašanja (Haviland-Jones i sur., 1999). Primjerice, tuga izazvana tuđom nevoljom može se pretvoriti u suosjećanje i empatiju te želju za skrbi o drugima.

3. MODEL EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KAO SPOSOBNOSTI (MAYER -SALOVEY MODEL)

Prema modelu Mayera i Saloveya (1999) emocionalna inteligencija sastoji se od četiri dimenzije: sposobnosti preciznog opažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnosti priziva određenih osjećaja kada oni olakšavaju razmišljanje, sposobnosti razumijevanja emocija i korištenje emocionalnog znanja te sposobnosti regulacije emocija u svrhu emocionalnog i intelektualnog razvoja. Četiri dimenzije emocionalne inteligencije u modelu su poredane od jednostavnijih prema složenijim psihološkim procesima, a svaka dimenzija sadržava nekoliko reprezentativnih sposobnosti poredanih prema redoslijedu pojavljivanja u razvoju pojedinca (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). One sposobnosti koje se nalaze niže na hijerarhiji pogoduju razvoju sposobnosti koje su više na hijerarhiji (Mayer i Salovey, 1999). Ovaj model prevladavajući je teorijski model za opis strukture temeljnih sposobnosti uključenih u emocionalnu inteligenciju među modelima sposobnosti (MacCann i sur., 2014) te će stoga njegove dimenzije biti detaljnije opisane u nastavku teksta.

3.1. Sposobnost preciznog opažanja, procjene i izražavanja emocija

Prva dimenzija odnosi se na pojedinčevo prepoznavanje i izražavanje emocija. Djeca su u najranijoj dobi sposobna prepoznati emocije u vlastitim fizičkim stanjima, osjećajima i mislima (Mayer i sur., 2016). Obzirom na nedovoljno razvijenu sposobnost regulacije emocija, izražavanje emocija u dojenačkoj dobi smatra se odrazom stvarnog emocionalnog stanja djeteta (Vasta i sur., 1998). Djeca vlastite emocije izražavaju pomoću vokalizacija, gesti te facijalnih ekspresija (Vasta i sur., 1998). Također, već u najranijoj dobi dolazi do razlikovanja emocionalnih izraza lica i

reagiranja na facijalne ekspresije drugih ljudi (Grossmann i sur., 2007; Rigato i sur., 2010), ali i prepoznavanja emocionalnih stanja na temelju govora ili ponašanja (Grossmann i sur., 2006; Vaillant-Molina i sur., 2013; Zieber i sur., 2014). Nadalje, osim sposobnosti prepoznavanja i razlikovanja vlastitih i tuđih emocionalnih stanja, djeca razvijaju i sposobnost imaginativnog pripisivanja osjećaja živim bićima i neživim objektima (Mayer i Salovey, 1999). Razvoj imaginativnog mišljenja djeci omogućuje izvođenje zaključaka o drugima na temelju vlastitih iskustava. Primjerice, dijete može primijetiti vlastito potišteno držanje u trenucima zabrinutosti te, obzirom na to, donositi zaključke o emocionalnom stanju druge osobe istog držanja (Mayer i Salovey, 1999). Nadalje, dolazi do razvoja sposobnosti prepoznavanja emocija gdje god se one mogu uočiti (kod drugih ljudi, u umjetnosti, arhitekturi i sl.) (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Daljnjim razvojem osoba postaje sposobna pratiti vlastita emocionalna stanja te o njima precizno izvještavati (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Osim toga, pojedinac razvija svijest o utjecaju kulture i konteksta na izražavanje emocija (Mayer i sur., 2016). Odrasle osobe, na najvišem stupnju razvoja ove sposobnosti emocionalne inteligencije, sposobne su razlikovati točno i netočno te iskreno i lažno (ili manipulativno) izražavanje emocija (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016).

3.2. Emocionalne olakšice mišljenju

Druga dimenzija ovog modela odnosi se na sposobnost priziva određenih emocija kada one olakšavaju razmišljanje. Ova dimenzija uključuje različite načine na koje emocionalna stanja pomažu kognitivnim procesima. Na primjer, prizivanje određenih emocija može olakšavati donošenje odluka ili pamćenje (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Primjerice, odrasla osoba može predvidjeti kako će se osjećati na novom radnom mjestu te, obzirom na to, zaključiti treba li prihvatiti posao (Mayer i Salovey, 1999). Također, pokazalo se kako ugodne emocije pogoduju porastu opsega pažnje i pamćenja, dok neugodne emocije sužavaju njihov opseg (Johnson i sur., 2010; Yegiyan i Yonelinas, 2011). Nadalje, priziv emocija može pomoći razumijevanju iskustava druge osobe (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Tako, primjerice, djeca tijekom slušanja određene priče mogu u sebi prizvati spomenute osjećaje kako bi razumjeli osjećaje lika u priči (Lagattuta i Wellman, 2001). Što realističnije pojedinac priziva emocije, to mu više ova sposobnost pomaže u kognitivnim procesima (Mayer i Salovey, 1999). Sljedeći način na koji emocije pomažu kognitivnim procesima jest usmjeravanje pozornosti na važne promjene unutar osobe, ali i u njezinoj okolini (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Primjerice, dojenče će plakati ukoliko je gladno, dijete će biti zabrinuto zbog svoje domaće zadaće

dok gleda crtani film, a odrasla osoba će biti zabrinuta zbog prezentacije koju treba održati sljedeći dan na poslu. Zbog većeg stupnja kognitivne razvijenosti, odrasla osoba će, u usporedbi s djetetom, biti sklonija započeti ponašanje s ciljem otklona neugodnih emocija (npr. učenje sadržaja prezentacije) (Mayer i Salovey, 1999). Nadalje, emocije mogu pomoći u približavanju različitih perspektiva (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Promjene raspoloženja od ugodnih do neugodnih mogu pojedinčevu perspektivu promijeniti od optimistične do pesimistične te na taj način potaknuti razmatranje različitih stajališta (Mayer i Salovey, 1999). Osim toga, različita emocionalna stanja mogu potaknuti pojedinca na različite načine rješavanja određenog problema (Mayer i Salovey, 1999; Mayeri sur., 2016). Primjerice, sreća može potaknuti pristup problemu na kreativan način (Zenasni i Lubart, 2002). Dakle, različita raspoloženja mogu olakšati izvršavanje različitih aktivnosti ili donošenje određenih zaključaka (Mayer i Salovey, 1999).

3.3. Sposobnosti razumijevanja emocija i korištenja emocionalnog znanja

Treća dimenzija ovog modela odnosi se na sposobnosti razumijevanja emocija i korištenje znanja o emocijama (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). U dobi od šest mjeseci dolazi do jasnijeg interpretiranja značenja emocionalnih ekspresija, na što upućuju dječje oponašanje emocionalnih izraza lica te stvaranje preferencija prema određenim emocionalnim ekspresijama (Vasta i sur., 1998). Jedna od sposobnosti unutar ove dimenzije, koja se najranije razvija, jest sposobnost imenovanja različitih emocija i prepoznavanje odnosa među njima (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Brojna istraživanja pokazala su kako se sposobnost prepoznavanje emocionalnih izraza lica počinje značajno razvijati u dobi od tri godine te da s porastom dobi dolazi do napretka u razvoju ove sposobnosti (Brajša-Žganec, 2003). Dakle, razvoj ovih sposobnosti započinje ubrzo nakon što dijete stekne sposobnost prepoznavanja emocije, a djetetu omogućuje prepoznavanje sličnosti i razlika između određenih emocija poput ljubavi i simpatije (Mayer i Salovey, 1999). Druga sposobnost ove dimenzije emocionalne inteligencije vezana je uz kontekst u kojemu se emocije pojavljuju, a odnosi se na sposobnost prepoznavanja uzroka i posljedica određenih emocionalnih stanja kao i njihova značenja (Mayer i sur., 2016). Roditelji imaju važnu ulogu u razvoju ove sposobnosti kod djece. Na primjer, oni mogu pomoći djetetu da poveže svoje neugodne emocije s nedavnim gubitkom prijatelja (Mayer i Salovey, 1999). Osim roditelja, važnu ulogu u razvoju ove sposobnosti imaju i kognitivne i jezične sposobnosti djeteta te je stoga razvoj usko povezan s maturacijom djeteta (Brajša-Žganec, 2003). Neke od sposobnosti koje se stječu tijekom odrastanja jesu sposobnost procjenjivanja koje specifične situacije bi mogle izazvati određene emocionalne reakcije te sposobnost razlikovanja raspoloženja od emocija

(Mayer i sur., 2016). Također, tijekom razvoja dolazi do stjecanja sposobnosti razumijevanja složenih emocionalnih stanja, poput osjećaja strahopoštovanja ili istodobnih osjećaja ljubavi i mržnje (Keller i sur., 2003; Larsen i sur., 2007; Mohorić i sur., 2016; Zajdel i sur., 2013). Nadalje, dolazi do razvoja sposobnosti prepoznavanja mogućih prijelaza između emocija, odnosno prepoznavanje uobičajenih lanaca u kojima se emocije vrlo često javljaju. Primjerice, osoba kod koje je razvijena ova sposobnost razumjet će da se ljutnja i bijes nakon što izazovu određenu reakciju mogu pretvoriti u zadovoljstvo ili sram, ovisno o ishodima reakcije. Konačno, dolazi i do razvoja sposobnosti predviđanja kako bi se pojedinac mogao osjećati u budućnosti ili u određenoj situaciji, kao i sposobnosti prepoznavanja kulturalnih razlika u procjenjivanju emocija (Mayer i sur., 2016).

3.4. Sposobnosti regulacije emocija u svrhu emocionalnog i intelektualnog razvoja

Posljednja dimenzija emocionalne inteligencije prema ovom modelu odnosi se na svjesnu regulaciju vlastitih, ali i tuđih emocija (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Krajem prve godine života djeca počinju regulaciju vlastitog ponašanja temeljiti na emocionalnim izrazima ljudi u njihovoj okolini (Vasta i sur., 1998). Primjerice, djeca će u nepoznatim situacijama često gledati emocionalni izraz roditelja kako bi odabrala vlastitu emocionalnu reakciju. U okviru ove klase sposobnosti najranije se razvija otvorenost prema osjećajima, bilo ugodnim ili neugodnim, te informacijama koje ti osjećaji prenose (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Daljnjim razvojem pojedinca dolazi do razvoja sposobnosti zadržavanja ili udaljavanja od određenog emocionalnog stanja ovisno o procjeni njegove korisnosti (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Na primjer, osoba koja osjeća ljutnju može se povući kako bi se umirila jer procjenjuje da u tom trenutku ljutnja nije korisna emocija. Dakle, pojedinac donosi procjenu određene situacije i njezina konteksta te na temelju te procjene bira prikladnu emocionalnu reakciju (Brajša-Žganec, 2003). Sljedeća sposobnost odnosi se na sposobnost praćenja vlastitih emocionalnih stanja (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur., 2016). Razvijajući ovu sposobnost osoba postaje svjesna, ne samo emocije koju osjeća, nego i njezine uobičajenosti u određenoj situaciji, jasnoće te utjecaja na njezino funkcioniranje (Mayer i Salovey, 1999). Primjerice, pojedinac može biti svjestan da njegovo trenutno raspoloženje utječe na njegov način razmišljanja. Nadalje, razvija se i sposobnost odabira strategija koje će pomoći održavanju, oslabljivanju ili pojačavanju određenih emocionalnih reakcija. Također, razvijaju se i sposobnosti upravljanja vlastitim i tuđim emocijama u svrhu postizanja željenog emocionalnog stanja (Mayer i sur., 2016). Tri prethodno navedene

sposobnosti osobi omogućuju da upravlja vlastitim i tuđim emocionalnim stanjima ublažavanjem neugodnih i poticanjem ugodnih emocija (Mayer i Salovey, 1999).

Dakle, prema ovom modelu, emocionalnu inteligenciju čine sposobnosti prepoznavanja i izražavanja emocija, sposobnosti priziva emocija kada one olakšavaju kognitivno funkcioniranje te sposobnosti razumijevanja i regulacije emocija (Mayer i Salovey, 1999). Ova četiri skupa sposobnosti razvijaju se tijekom pojedinčeva života, a jednostavnije sposobnosti, koje se ranije razvijaju, pogoduju kasnijem razvoju složenijih sposobnosti (Mayer i Salovey, 1999). Razvoj navedenih sposobnosti tijekom djetinjstva i adolescencije bit će opisan u nastavku teksta.

4. SPOSOBNOSTI EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U DJETINJSTVU I ADOLESCENCIJI

U nastavku teksta bit će prezentirana saznanja o razvoju emocionalnih sposobnosti u djetinjstvu i adolescenciji. Svaka od dimenzija (opažanje i izražavanje emocija, razumijevanje i upravljanje emocijama) bit će predstavljena kroz četiri odlomka. Prva tri odlomka svake dimenzije govorit će o pojedinim dijelovima djetinjstva: (1) dojenačkoj dobi i najranijem djetinjstvu (od rođenja do 2. godine), (2) ranom djetinjstvu (predškolska dob; od 2. do 6. godine) i (3) srednjem djetinjstvu (školska dob; od 6. do 11. godine) (Berk, 2008), a četvrti odlomak biti će posvećen razdoblju adolescencije. Radi lakšeg praćenja i razumijevanja teksta valja napomenuti da adolescencija obuhvaća razdoblja rane adolescencije (puberteta; od 10. do 14. godine), srednje adolescencije (od 15. do 18. godine) te kasne adolescencije (od 19. do 22. godine) (Rudan, 2004).

Druga dimenzija modela Mayera i Saloveya nije uključena zbog nedostatka znanstvenih istraživanja koja se bave razvojem te klase sposobnosti. Babić Čikeš (2017) navodi dva potencijalna razloga nedovoljne istraženosti, a to su teškoće u operacionalizaciji ove dimenzije te znanstveni nalazi u korist trofaktorskom modelu kojim bi prva i druga dimenzija Mayer-Saloveyeva modela činile jedan faktor (Fan i sur., 2010). Iz navedenih razloga znanstvena saznanja u ovom radu podijeljena su u preostale tri kategorije: opažanje i izražavanje emocija, razumijevanje i upravljanje emocijama.

4.1. Razvoj sposobnosti opažanja i izražavanja emocija

Rezultati brojnih istraživanja sugeriraju da djeca već u dojenačkoj dobi pokazuju sposobnost prepoznavanja različitih emocionalnih izraza lica. Primjerice, Rigato i suradnici (2010) utvrdili su kako djeca dojenačke dobi preferiraju sretne izraze lica u usporedbi s uplašenim. Prema

rezultatima istraživanja kojeg su proveli Grossmann i suradnici (2007) u dobi od sedam mjeseci djeca pokazuju veću osjetljivost na sretne izraze lica, dok u dobi od 12 mjeseci pokazuju veću osjetljivost na ljutite izraze lica. Takvi rezultati sugeriraju da u dobi između sedam i 12 mjeseci dolazi do određene promjene u percepciji emocionalnih izraza lica. Osim što mogu prepoznavati vizualne emocionalne podražaje, pokazalo se da djeca u dojenačkoj dobi mogu prepoznavati i zvukovne emocionalne podražaje. Grossmann i suradnici (2005) djecu u dobi od sedam mjeseci izlagali su sretnim ili ljutitim zvukovnim podražajima te uočili da dojenčad u ovoj dobi više pažnje posvećuje ljutitim zvukovnim podražajima nego sretnim. Grossmann i suradnici (2006) također su ispitivali može li dojenčad u dobi od sedam mjeseci percipirati kongruentnost i nekongruentnost vizualnih i zvukovnih emocionalnih podražaja. Dojenčad su izlagali sretnim i ljutitim izrazima lica nakon čega su im puštali zvukovne podražaje sretnog ili ljutitog tona. Rezultati pokazuju da dojenčad u dobi od sedam mjeseci uspješno prepoznaje kongruentnost i nekongruentnost dvaju različitih podražaja. Vaillant-Molina i suradnici (2013) dojenčad u dobi od 3,5 i pet mjeseci izlagali su vizualnim (facijalne ekspresije) i zvukovnim (vokalne ekspresije) emocionalnim izrazima druge djece dojenačke dobi. Djeca su bila izložena jednoj facijalnoj ekspresiji za ugodnu emociju, jednoj facijalnoj ekspresiji za neugodnu emociju te jednoj vokalnoj ekspresiji ugodne ili neugodne emocije. Zadatak je bio uspješno izvršen ukoliko je dijete pogled zadržalo na facijalnoj ekspresiji koja predstavlja istu emociju kao i vokalna ekspresija. Pokazalo se da dojenčad u dobi od pet mjeseci uspješno povezuje vizualne i verbalne izraze ugodnih i neugodnih emocija druge djece, dok se djeca u dobi od 3.5 mjeseca nisu pokazala uspješnom u tom zadatku. S druge strane, Kahana-Kalman i Walker-Andrews (2001) proveli su slično istraživanje na dojenčadi staroj 3,5 mjeseca te ispitivali utječe li poznatost vizualnog podražaja na djetetovu reakciju. Otkrili su da kada dojenčetu majka pokazuje izraze lica, ono znatno dulje gledala prema njezinu izrazu lica ukoliko se on poklapa sa istodobnim verbalnim emocionalnim podražajem, dok dojenčad izložena emocionalnim izrazima lica nepoznate žene nije dulje zadržavala pogled na njezinu licu u istoj situaciji. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da dojenče u dobi od 3,5 mjeseca može prepoznati sretne i tužne izraze lica kojima je izloženo od strane poznate osobe. Nadalje, pokazalo se da djeca mogu prepoznavati emocionalna stanja i pomoću tjelesnih kretnji. Zieber i sur. (2014) djeci u dobi od 6,5 mjeseci istodobno su prikazivali dva vizualna prikaza glumaca s prekrivenim licima (jedan je pokazivao kretnje vezane uz sreću, a drugi uz bijes). Dojenčad je pokazivala sklonost kretanju tijela koje je u skladu s popratnim verbalnim emocionalnim podražajem (poput smijeha ili gundanja). Nadalje, iako je izražavanje emocija prisutno tijekom cijelog života kao jedan od načina komunikacije, u ovoj dobi ono se smatra jednim od najvažnijih načina komunikacije (Greenberg i Snell, 1999). Scheiner i suradnici (2002) navode da djeca u dojenačkoj dobi svoje emocije mogu

vokalno izražavati na nekoliko različitih načina: gugutanjem, plakanjem, kratkim plakanjem, stenjanjem, brbljanjem, smijanjem, vrištanjem i poklicima. Papaeliou i suradnici (2002) utvrdili su postojanje razlika između emocionalnih i funkcionalnih vokalnih reakcija dojenčadi. Emocionalnim vokalnim reakcijama smatrane su reakcije kojima je dojenče izražavalo različite ugodne ili neugodne emocije (npr. sreću ili ljutnju), a funkcionalnim vokalnim reakcijama smatrane su one vokalizacije kojima je dojenče nastojalo uspostaviti ili održati komunikaciju s osobom u svojoj okolini (npr. pokazivanje igračke ili odgovaranje na sugovornikovu rečenicu). Rezultati su pokazali da su vokalizacije kojima dojenčad izražava emocije duljeg trajanja i viših frekvencija. Dakle, djeca već u najranijoj dobi mogu prepoznavati različite emocije, kongruentnost ili nekongruentnost različitih emocionalnih podražaja, ali i izražavati vlastite emocije unatoč nerazvijenim govornim sposobnostima.

Tijekom ranog djetinjstva, odnosno predškolskog razdoblja, jedna od najvažnijih razvojnih zadaća jest naučiti integrirati novostečene govorne sposobnosti i sposobnosti prepoznavanja emocija (Greenberg i Snell, 1999). Usvajanje govornih sposobnosti djetetu omogućuje suvislije i organiziranije izražavanje emocija, koje je do tada moglo izraziti isključivo ponašanjem (Dodge, 1986; prema Greenberg i Snell, 1999). Iako djeca češće govore o vlastitim emocionalnim stanjima, također znaju govoriti i o emocionalnim stanjima drugih ljudi (Harris, 2008). Wellman i suradnici (1995; prema Harris, 2008) sugeriraju kako već dvogodišnjaci sistematično govore o emocijama. No, dvogodišnjaci koriste uži spektar naziva za ugodna (sreća, ljubav) i neugodna (ljutnja, tuga) emocionalna stanja u usporedbi sa starijom djecom (Harris, 2008). Wang i suradnici (2014) proveli su istraživanje na djeci u dobi od tri i četiri godine. Djeca su slušala priče u kojima se glavni lik mogao osjećati sretno, tužno, uplašeno ili ljutito, nakon kojih su zaključivali o emocionalnom stanju glavnog lika te izvještavali o tome kako bi se oni osjećali na njegovom mjestu. Rezultati su pokazali da se sposobnost prepoznavanja ugodnih emocija razvija ranije i brže nego sposobnost prepoznavanja neugodnih emocija. Također, pokazalo se da djeca predškolske dobi ranije uče kategorizirati facijalne ekspresije jednostavnih emocija u odnosu na složene (Widen i Russell, 2008), a da od jednostavnih emocija najlakše prepoznaju emociju tuge, a potom sreće i ljutnje (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). No, djeca ne atribuiraju emocije samo onda kada su im jasno vidljive u okolini, nego ih spremno atribuiraju i izmišljenim likovima, lutkama te plišanim igračkama (Harris, 2008). Također, istraživanje koje su proveli Lagattuta i Wellman (2001) pokazalo je kako djeca predškolske dobi tijekom slušanja priča uspješno prizivaju emocionalna stanja koja su doživjela u prošlosti kako bi razumjeli emocionalna stanja likova u

priči. Dakle, tek što progovore djeca spremno izvještavaju o vlastitim i tuđim emocijama te ih pridaju neživim objektima.

Sazrijevanjem, u školskom razdoblju, djeca počinju pokazivati sve točniju diferencijaciju u izražavanju i prepoznavanja emocija (Haviland-Jones i sur., 1999). Durand i suradnici (2007) tvrde kako djeca u dobi od šest godina emocije sreće i tuge prepoznaju gotovo jednako uspješno kao odrasle osobe. Također, tvrde da takvu uspješnost u prepoznavanju straha djeca dostižu u dobi od sedam godina, u prepoznavanju ljutnje u dobi od devet godina, a u prepoznavanju gađenja u dobi od 11 godina. Osim toga, u ovoj dobi djeca se prilikom izražavanja emocija u različitim socijalnim situacijama počinju priklanjati kulturalnim i obiteljskim očekivanjima i normama, a ukoliko im se ne priklone smatra ih se „teškima“ ili emocionalno nezrelima (Haviland-Jones i sur., 1999). Chaplin i Aldao (2013) izvještavaju o spolnim razlikama u izražavanju ugodnih i neugodnih emocija. Primjerice, djevojčice su sklonije izražavanju ugodnih emocija poput sreće te potiskivanju neugodnih emocija poput tuge, dok su dječaci skloniji izražavanju neugodnih emocija poput ljutnje. Obzirom na to da su u prethodnim razvojnim razdobljima spolne razlike izrazito malene ili nikakve, razlika u izražavanju emocija u ovom razdoblju objašnjava se različitom socijalizacijom dječaka i djevojčica (Chaplin i Aldao, 2013). Razvoj ovih sposobnosti pokazao se važnim za svakodnevno adaptivno funkcioniranje djece ove dobi. Primjerice, Krulić i Velki (2014) pokazale su kako su sposobnosti percepcije i procjene emocija povezane s vjerojatnošću nasilnog ponašanja u višim razredima osnovne škole. Djeca koja su postizala niže rezultate na podtestu emocionalne inteligencije koji je mjerio te sposobnosti pokazivala su više nasilnog ponašanja. Također, pokazalo se da, prilikom rješavanja izazovnih i stresnih zadataka u školi, djeca sa oskudnijim znanjem o emocijama i slabije razvijenom sposobnosti izražavanja emocija iskazuju nepoželjna ponašanja koja ometaju njihovu pažnju i sudjelovanje u nastavnim zadacima (Trentacosta i sur., 2006).

Daljnijim razvojem pojedinca nastavlja se i razvoj sposobnosti prepoznavanja emocija. Na to ukazuju rezultati istraživanja koje su proveli Thomas i suradnici (2007) koji pokazuju kako su odrasle osobe uspješnije u detektiranju suptilnih promjena u emocionalnim izrazima lica u usporedbi s adolescentima i djecom. U kontekstu sposobnosti izražavanja emocija, Haviland-Jones i suradnici (1999) tvrde kako se u adolescenciji nastavlja trend prilagođavanja socijalnim normama, odnosno da dolazi do izraženog uvježbavanja i preuzimanja odraslih oblika emocionalne komunikacije – dječaci prihvaćaju oblik emocionalne komunikacije odraslih muškaraca, a djevojčice odraslih žena.

Dakle, sposobnost prepoznavanja emocija počinje se razvijati još u dojenačkoj dobi. Osim što djeca u toj dobi razvijaju preferencije prema određenim izrazima lica (Rigato i sur., 2010), ona također uspješno povezuju emocionalne izraze istih emocija iz različitih izvora (npr. facijalne ekspresije i verbalnog izraza) (npr. Grossmann i sur., 2006). Također, iako u toj dobi jezične sposobnosti još nisu razvijene, dojenčad uspješno izražava svoje emocije (npr. Papaeliou i sur., 2002). Daljnjim razvojem, prvenstveno usvajanjem jezičnih sposobnosti, djeca postaju sve organiziranija i uspješnija u izražavanju vlastitih, ali i prepoznavanju tuđih emocija (Dodge, 1986; prema Greenberg i Snell, 1999). S porastom dobi djeteta, u srednjem djetinjstvu i adolescenciji, izražavanje emocija priklanja se kulturalnim i obiteljskim normama, a ona djeca koja ih ne usvoje smatraju se emocionalno nezrelom (Haviland-Jones i sur., 1999). Sposobnosti prepoznavanja emocija nastavljaju se razvijati i nakon adolescencije (Thomas i sur., 2007).

4.2. Razvoj sposobnosti razumijevanja emocija

Dok se razumijevanje emocija u dojenačkoj dobi svodi na prepoznavanje emocija, koje je opisano u prethodnom odjeljku, u predškolskoj dobi razumijevanje emocija postaje sve točnije i složenije. Djeca u ovom razdoblju prepoznaju uzroke, posljedice i ponašajne znakove emocija (Berk, 2008). Ponašanje djeteta u određenim situacijama ovisi o načinu na koji ono tumači njihov emocionalni kontekst (Greenberg i Snell, 1999). Ukoliko djeca pogrešno protumače emocionalni kontekst određene situacije, veća je vjerojatnost njihova odabira neprilagođene reakcije. Lagattuta i Wellman (2001) proveli su istraživanje sposobnosti razumijevanja emocija na djeci od tri do pet godina. Djeca su slušala priče u kojima je glavni lik osjetio određenu ugodnu ili neugodnu emociju koja je mogla biti situacijski opravdana ili ne. Istraživači su ispitivali dječju sposobnost tumačenja povezanosti između emocionalne reakcije i situacije. Pokazalo se da djeca točnije zaključke o povezanosti situacije i emocionalne reakcije donose kada se radi o neugodnim emocionalnim stanjima u usporedbi s ugodnim, ali se ta razlika smanjuje kod starije djece. No, nekoliko istraživanja pokazalo je da djeca koja često u svojim obiteljima doživljavaju ili su svjedoci ekstremno neugodnih emocija pokazuju značajno niže razine razumijevanja emocija i sposobnosti suočavanja s njima (Dunn i Brown, 1994; prema Lagattuta i Wellman, 2002) te da su za bolje razumijevanje neugodnih emocija zaslužni razgovori o prošlim i hipotetskim neugodnim emocijama između djece i njihovih roditelja (Lagattuta i Wellman, 2002). Nadalje, pokazalo se da djeca predškolske dobi mogu predvidjeti što bi određena osoba mogla učiniti obzirom na njezino raspoloženje te da su djeca u ovom razvojnem razdoblju sposobna interpretirati, predviđati i mijenjati osjećaje drugih ljudi (Berk, 2008).

U osnovnoškolskoj dobi dolazi do napredovanja u razumijevanju složenih emocija. U istraživanju koje su proveli Zajdel i suradnici (2013) djeca u dobi od pet do 12 godina gledala su crtani film u kojemu je glavni lik osjećao tugu zbog napuštanja obitelji, ali i sreću zbog ostvarivanja vlastitih želja. Zadatak djece bio je odgovoriti na pitanja o osjećajima glavnog lika. Pokazalo se da su starija djeca sposobnija prepoznati složeno emocionalno stanje glavnog lika u usporedbi s mlađom djecom. Rezultate u korist napredovanja sposobnosti razumijevanja složenih emocija tijekom razvoja djeteta pružaju i brojna druga istraživanja (npr. Keller i sur., 2003; Larsen i sur., 2007). No, osim sposobnosti razumijevanja složenih emocija, pokazalo se da se i sposobnost doživljavanja složenih emocija razvija usporedno s razvojem djeteta (Larsen i sur., 2007; Zajdel i sur., 2013). Drugim riječima, starija djeca sklonija su izvještavati o doživljavanju mješovitih emocija.

Rezultati istraživanja kojeg su proveli Mohorić i suradnici (2016) pokazali su da su učenici 7. i 8. razreda uspješniji od učenika 5. razreda osnovne škole na testu razumijevanja emocija. Ovakve razlike pripisuju se razvojnom razdoblju u kojem se učenici nalaze. Naime, sposobnost razumijevanja emocija razvija se usporedno sa sposobnošću prepoznavanja tuđih emocija, razvojem empatije (uživljavanja u emocionalno stanje drugih) te razvojem svijesti o vlastitim emocijama, a razvoj svih navedenih sposobnosti odvija se usporedno s općim razvojem djeteta (Mohorić i sur., 2016). Također, u ranoj adolescenciji, razdoblju puberteta, dolazi do poboljšanja u razumijevanju mješovitih i kontradiktornih osjećaja prema istoj osobi (Babić Čikeš, 2017; Mohorić i sur., 2016). Burnett i suradnici (2011) proveli su istraživanje razumijevanja emocija koje se pojavljuju u socijalnim situacijama (sram, krivnja) te njihovih mješavina. Istraživanje je provedeno na djeci u dobi od devet do 16 godina, a rezultati su pokazali da se sposobnost razumijevanja ovih emocija i njihovih mješavina razvija s dobi. Osim toga, u adolescenciji dolazi do razvoja svijesti o tome da su emocije individualne reakcije na određene događaje te da ih nije moguće u potpunosti kontrolirati (Mohorić i sur., 2016).

Dakle, sposobnost razumijevanja emocija u dojenačkoj je dobi na razini prepoznavanja emocija, dok u ranom djetinjstvu dolazi do njezina razvoja. Djeca tada postaju sposobna prepoznati uzroke i posljedice određenih emocija te predvidjeti ponašanje druge osobe na temelju njezina emocionalnog stanja (Berk, 2008). Također, daljnjim razvojem, u srednjem djetinjstvu i adolescenciji, dolazi do značajnog napretka u razumijevanju složenih i kontradiktornih emocija poput istodobnih osjećaja sreće i tuge (npr. Mohorić i sur., 2016; Zajdel i sur., 2013).

4.3. Razvoj sposobnosti regulacije emocija

John i Gross (2004) razdoblja dojenačke dobi i djetinjstva smatraju razdobljima stvaranja temelja za razvoj strategija regulacije emocija kakve se mogu opaziti u odrasloj dobi. Također, tvrde kako važnu ulogu u tom procesu igraju maturacija (biološko sazrijevanje), temperament i socijalne veze djeteta (npr. s roditeljima, učiteljima, vršnjacima). Obzirom na to da u dojenačkoj dobi kognitivni i lingvistički razvoj ne prate tempo emocionalnog razvoja, dojenčetu za regulaciju emocija na raspolaganju preostaju jedino senzomotorički procesi poput odvrćanja pažnje od neugodnog podražaja (Greenberg i Snell, 1999). Osim preusmjeravanjem pažnje, dojenčad se u regulaciji svojih emocija služi i strategijama samoumirivanja (npr. sisanjem palca) i izbjegavanja (npr. fizičko udaljavanje od neugodnog podražaja) (Crockenberg i Leerkes, 2004; Thomas i sur., 2017). Thomas i suradnici (2017) proveli su ispitivanje o utjecaju emocionalnog stanja majke tijekom trudnoće na temperament djeteta te o utjecaju temperameta na odabir strategija regulacije emocija u dojenačkoj dobi. Utvrdili su kako veće razine anksioznosti majke tijekom trudnoće predviđaju teži temperament djeteta te da su djeca težeg temperameta sklonija koristiti strategiju izbjegavanja u usporedbi sa strategijom preusmjeravanja pažnje s neugodnog podražaja. Nadalje, istraživanje Crockenberg i Leerkes (2004) dotiče se povezanosti socijalnih veza djeteta s njegovom regulacijom emocija. Pokazalo se da su djeca najmanje uznemirenosti pokazivala ukoliko im je majka pružila podršku verbalnom ili vizualnom interakcijom prilikom njihova odvrćanja pažnje od neugodnog podražaja. Zapravo, u većini slučajeva, u dojenačkoj dobi dijete se oslanja na roditeljsku pomoć u regulaciji emocija (Greenberg i Snell, 1999). Osim toga, vrlo važnima za razvoj sposobnosti regulacije emocija smatraju se djetetovi rani odnosi privrženosti (Sroufe, 1979; prema Greenberg i Snell, 1999). Pokazalo se da djeca predškolske dobi koja su tijekom ranih razdoblja života razvila sigurnu privrženost sa svojim roditeljima uspješnije reguliraju vlastite emocije u usporedbi s djecom koja su s roditeljima razvila izbjegavajuću ili opiruću privrženost (Sroufe, 2005). Drugim riječima, djeca koja su tijekom dojenačke dobi razvila sigurnu privrženost sa svojim roditeljima kasnije su uspješnija u prilagođavanju vlastitih emocionalnih reakcija situacijama u kojima se nalaze.

U predškolskoj dobi, razvojem govornih sposobnosti, dolazi do razvoja kontrole nad neverbalnim izražavanjem emocija, a samim time i do napretka u regulaciji emocija (Hesse i Cicchetti, 1982; prema Greenberg i Snell, 1999). Vigotski je, promatrajući djecu predškolske dobi, uočio kako tijekom rješavanja problema katkada sama sebi govore upute (koje su im ranije davali roditelji), a tu pojavu nazvao je privatnim govorom. Zaključio je kako taj govor postupno, tijekom

razvoja djeteta, postaje internaliziran u misli i vodi ka razvitku djetetove sposobnost samoregulacije (Vasta i sur., 1998). Razgovor o neugodnim emocionalnim stanjima te internalizacija roditeljskih objašnjenja i uputa pokazali su se vrlo važnima u razvoju regulacije emocija. Lagattuta i Wellman (2002) istraživali su postoji li razlika u načinima na koje djeca predškolske dobi i njihovi roditelji govore o ugodnim u odnosu na neugodne emocije. Pokazalo se da djeca i roditelji kvantitativno podjednako govore o ugodnim i neugodnim emocionalnim stanjima, ali da postoji razlika u načinu na koji o njima govore. Tijekom razgovora o neugodnim emocijama korišten je širi emocionalni vokabular te se u većoj mjeri govorilo o uzrocima neugodnih emocionalnih stanja i njihovoj povezanost s drugim mentalnim stanjima (namjerama, željama, vjerovanjima) djece. Ovi se rezultati objašnjavaju time što su neugodne emocije intenzivnije i uznemirujuće te je stoga potrebno više pozornosti posvetiti njihovoj regulaciji nego regulaciji ugodnih emocija (Denham, 1998; prema Lagattuta i Wellman, 2002). Pokazalo se da tijekom ranog djetinjstva dječje sposobnosti izražavanja i upravljanja neugodnim emocijama, posebice ljutnjom i tugom, imaju važnu ulogu u stvaranju njihovih društvenih odnosa (Denham i sur., 1991).

U razdoblju srednjeg djetinjstva dolazi do internalizacije i automatskog služenja spomenutim privatnim govorom (Greenberg i Snell, 1999). Razvojem djeteta govor dobiva funkciju vodiča, odnosno gubi ulogu puke pratnje prilikom izvršavanja različitih radnji te počinje pomagati u organizaciji ponašanja (Greenberg i Snell, 1999). Drugim riječima, internalizirani privatni govor preuzima funkciju posrednika između namjere (ili želje) potaknute emocijama i stvarnog ponašanja. Manjkavosti ovog procesa mogu izazvati probleme u ponašanju i impulzivne reakcije (Kendall i Braswell, 1985; prema Greenberg i Snell, 1999). Izard i suradnici (2001) utvrdili su kako viši stupanj razvijenosti govornih sposobnosti pridonosi razvoju sposobnosti regulacije emocija. Djeca koja imaju razvijenije verbalne sposobnosti, u usporedbi s djecom koja imaju slabije razvijene verbalne sposobnosti, točnije percipiraju emocije te stoga primjenjuju adekvatnije strategije regulacije neugodnih emocija. Nadalje, Greenberg i Snell (1999) tvrde kako djeca u osnovnoškolskom razdoblju postaju sposobna regulirati vlastite emocije u svrhu lakšeg rješavanja problema te da je posljedica neuspjeha u tom procesu odabir neadekvatnih rješenja problema i neprilagođenog ponašanja. Također, djeca u ovom razdoblju uče potiskivati nepoželjne načine izražavanja emocija. Primjerice, Malatesta i McFadden (1995; prema Haviland-Jones i sur., 1999) otkrili su da djeca u ovoj dobi sve češće stišću usne kada osjećaju ljutnju ili grizu donju usnu kada osjećaju strah.

Southam-Gerow i Kendall (2000) tvrde kako je jedan od ciljeva adolescencije naučiti regulirati emocije na adaptivan način. Adolescenti koji ostvare taj cilj socijalno su kompetentniji, a njihovi odnosi s vršnjacima su kvalitetniji (Spinard i sur., 2006). S druge strane, oni koji ne ostvare taj cilj pod povećanim su rizikom za razvoj psihičkih problema i poremećaja (Southam-Gerow i Kendall, 2000). Rezultati istraživanja Babić Čikeš i Buško (2015) sugeriraju da tijekom rane adolescencije adaptivnoj regulaciji emocija, točnije procjeni adekvatnosti emocionalne reakcije u određenoj situaciji, pridonose znanje o emocijama i empatija kao mogućnost uživanja u emocionalna stanja druge osobe. Također, pokazalo se da tijekom adolescencije dolazi do porasta svijesti o interpersonalnim posljedicama određenih načina izražavanja emocija te do pojave razlika u načinima izražavanja emocija u različitim socijalnim kontekstima (npr. pred roditeljima ili pred vršnjacima) (Shipman i sur., 2001; prema Zeman i sur., 2006). Nadalje, postoji pretpostavka da se razvoj strategija regulacije emocija završava u kasnom djetinjstvu ili adolescenciji (Demetriou, 2000), no rezultati nekih istraživanja ukazuju na to da se strategije regulacije nastavljaju razvijati i nakon tih razdoblja. Rezultati istraživanja koje su proveli Jaffe i suradnici (2010) pokazali su kako uporaba strategije ponovne procjene postaje učestalija na prijelazu iz kasnog djetinjstva u ranu adolescenciju, no McRae i suradnici (2012) sugeriraju da se porast učestalosti korištenja ove strategije ne zaustavlja u adolescenciji nego da se nastavlja tijekom odrasle dobi. Zimmermann i Iwanski (2014) proveli su istraživanje razvojnih promjena u korištenju strategija regulacije emocija od rane adolescencije do srednje odrasle dobi. U istraživanje su bile uključene sljedeće strategije: adaptivna regulacija (npr. prihvaćanje ili ponovna procjena), traženje socijalne podrške (npr. razgovor s bliskom osobom), pasivnost (npr. izostanak reakcije), izbjegavanje (npr. usmjeravanje pažnje na neku drugu aktivnost), potiskivanje osjećaja (npr. skrivanje osjećaja), disfunkcionalna ruminacija (npr. opetovano razmišljanje o određenoj situaciji) i disregulacija (npr. okrivljavanje drugih bez obzira na opravdanost tog postupka). Rezultati su pokazali da najmanji broj strategija regulacije koriste osobe u srednjoj adolescenciji, ali da tijekom adolescencije i odrasle dobi dolazi do bitnih promjena. osobe Korištenje adaptivne regulacije emocija i traženja socijalne podrške tijekom adolescencije pokazuje promjenu prema U-krivulji, što znači da adolescenti ove strategije najviše koriste tijekom rane i kasne adolescencije, a najmanje tijekom srednje adolescencije. S druge strane, Silk i suradnici (2003) nisu uočili promjene u strategijama regulacije emocija od rane do srednje adolescencije. Nadalje, Zimmermann i Iwanski (2014) otkrili su da pasivnost kao strategija regulacije emocija opada nakon rane adolescencije te da se izbjegavanje u adolescenciji i odrasloj dobi koristi podjednako rijetko. Disfunkcionalna regulacija, potiskivanje osjećaja i opća disregulacija se tijekom adolescencije koriste češće nego u ranoj odrasloj dobi.

Dakle, obzirom na nedovoljno razvijene kognitivne i lingvističke sposobnosti, dojenčad se prilikom regulacije emocija oslanja na nekoliko jednostavnih strategija poput odvratanja pažnje od neugodnog podražaja, ali i na roditeljsku pomoć i podršku (Crockenberg i Leerkes, 2004). Razvoj govornih sposobnosti olakšava dječju regulaciju emocija u razdoblju ranog djetinjstva (Hesse i Cicchetti, 1982; prema Greenberg i Snell, 1999), a u srednjem djetinjstvu djeca koja imaju razvijenije govorne sposobnosti točnije prepoznaju tuđe i uspješnije reguliraju vlastite emocije (Izard i sur., 2001). U razdoblju adolescencije, djeca postaju svjesna posljedica različitih emocionalnih reakcije te prilagođavaju vlastite reakcije socijalnim kontekstima u kojima se nalaze (Shipman i sur., 2001; prema Zeman i sur., 2006). Daljnjim razvojem, u odrasloj dobi, dolazi do promjena učestalosti korištenja određenih strategija regulacije emocija u usporedbi s razdobljem adolescencije (McRae i sur., 2012; Zimmermann i Iwanski, 2014).

5. ZAKLJUČAK

Emocionalna inteligencija sastoji se od četiri dimenzije, odnosno četiri skupine sposobnosti: sposobnosti preciznog opažanja i izražavanja emocija, sposobnosti priziva određenih emocija kada one olakšavaju razmišljanje, sposobnosti razumijevanja emocija te sposobnosti regulacije emocija (Mayer i Salovey, 1999; Mayer i sur.; 2016). U ovom radu prezentirane su spoznaje o razvoju sposobnosti opažanja i izražavanja, razumijevanja te regulacije emocija u djetinjstvu i adolescenciji, a obzirom na nedostatak istraživanja o sposobnostima priziva određenih emocija kada one olakšavaju mišljenje, ta dimenzija nije obuhvaćena ovim radom.

Djeca već u dojenačkoj dobi pokazuju sposobnost prepoznavanja emocija prema različitim izrazima lica (Grossmann i sur., 2007; Rigato i sur., 2010), tjelesnim kretnjama (Zieber i sur., 2014) te zvukovnim podražajima (Grossmann i sur., 2005). U toj dobi izražavanje emocija, koje se može odvijati na nekoliko načina: gugutanjem, plakanjem, kratkim plakanjem, stenjanjem, brbljanjem, smijanjem, vrištanjem i poklicima (Papaeliou i sur., 2002), smatra se jednim od najvažnijih načina komunikacije (Greenberg i Snell, 1999). Razvojem djeteta, u predškolskom razdoblju dolazi do integracije novostečenih govornih sposobnosti i sposobnosti prepoznavanja emocija, što djetetu omogućuje jednostavnije izražavanje emocija (Greenberg i Snell, 1999). Na ovom stupnju razvoja djeca koriste uži spektar naziva za emocija (Harris, 2008), lakše prepoznaju ugodne nego neugodne emocije (Wang i sur., 2014) te lakše prepoznaju jednostavne emocije nego složene (Widen i Russell, 2008). Početkom srednjeg djetinjstva djeca počinju pokazivati sve točniju diferencijaciju u izražavanju i prepoznavanju emocija (Haviland-Jones i sur., 1999). Osim povećane točnosti, izražavanje emocija u srednjem djetinjstvu i adolescenciji karakterizira

značajno priklanjanje kulturalnim i obiteljskim očekivanja i normama (Haviland-Jones i sur., 1999) te spolnim razlikama uvjetovanim različitom socijalizacijom djevojčica i dječaka (Chaplin i Aldao, 2013). No, razvoj ove sposobnosti ne zaustavlja se u adolescenciji nego se nastavlja i u odrasloj dobi (Thomas i sur., 2007).

Razumijevanje emocija u dojenačkoj dobi svodi se na prepoznavanje emocija, a u ranom djetinjstvu ono postaje složenije i točnije. Djeca postaju sve bolja u prepoznavanju uzroka, posljedica i ponašajnih znakova emocija, ali i u predviđanju i interpretaciji i mijenjanju osjećaja drugih ljudi (Berk, 2008). Daljnjim razvojem, u srednjem djetinjstvu dolazi do razvoja sposobnosti razumijevanja složenih emocija (Keller i sur., 2003; Larsen i sur., 2007; Zajdel i sur., 2013), koja se, zajedno s općom sposobnošću razumijevanja emocija, nastavlja razvijati i tijekom adolescencije (Babić Čikeš, 2017; Mohorić i sur., 2016). Adolescenti razvijaju svijest o tome da su emocije individualne reakcije na specifične situacije te da se ne mogu u potpunosti kontrolirati (Mohorić i sur., 2016).

U dojenačkoj dobi dijete prilikom regulacije emocija koristi strategije odvratanja pažnje od neugodnog podražaja, samoumirivanje i izbjegavanje (Crockenberg i Leerkes, 2004; Thomas i sur., 2017). Također, roditeljska pomoć pri regulaciji emocija (Greenberg i Snell, 1999; Crockenberg i Leerkes, 2004) te privrženost između roditelja i djeteta (Sroufe, 2005) pokazale su se vrlo važnima za regulaciju emocija u ovom razdoblju. U razdoblju ranog djetinjstva, regulaciju emocija olakšavaju uporaba novostečene vještine govora (Hesse i Cicchetti, 1982; prema Greenberg i Snell, 1999) i internalizacija roditeljskih objašnjenja emocionalnih stanja (Lagattuta i Wellman, 2002). Sposobnost regulacije emocija nastavlja se razvijati i u osnovnoškolskom razdoblju. U ovom razdoblju djeca postaju sposobna regulirati vlastite emocije u svrhu lakšeg rješavanja problema, a posljedica neuspjeha u tom procesu jest odabir neadekvatnih rješenja problema i neprilagođenog ponašanja (Greenberg i Snell, 1999). Tijekom adolescencije dolazi do razvoja svijesti o posljedicama određenih načina izražavanja emocija te do pojave razlika u načinima izražavanja emocija ovisno o socijalnom kontekstu (npr. pred roditeljima ili pred vršnjacima) (Shipman i sur., 2001; prema Zeman i sur., 2006). Iako se pretpostavlja da je razvoj strategija regulacije u potpunosti završen u kasnom djetinjstvu ili adolescenciji (Demetriou, 2000), neka istraživanja pokazuju da dolazi do određenih promjena u uporabi strategija regulacije emocija tijekom adolescencije i odrasle dobi (McRae i sur., 2012; Zimmermann i Iwanski, 2014).

6. LITERATURA

- Babić Čikeš, A. (2017). Emocionalna inteligencija i agresivno ponašanje u djetinjstvu i adolescenciji–Pregled istraživanja. *Psihologijske teme*, 26(2), 283-308.
<https://doi.org/10.31820/pt.26.2.2>
- Babić Čikeš, A. i Buško, V. (2015). Emocionalna inteligencija u ranoj adolescenciji: korelati sposobnosti upravljanja emocijama i predikcija školskog uspjeha. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(1), 21-45. <http://dx.doi.org/10.5559/di.24.1.02>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Billings, C. E., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. i Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.017>
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(3 (89)), 477-496.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G. i Blakemore, S. J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 681-689. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.007>
- Chaplin, T. M. i Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735.
<https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Crockenberg, S. C. i Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology*, 40(6), 1123.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1123>
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and selfregulation. U: M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-regulation* (str. 209-251). San Diego: CA: Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50036-6>

- Denham, S. A., Renwick, S. M. i Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62(2), 242-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01528.x>
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F. i Baudouin, J. Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>
- Fan, H., Jackson, T., Yang, X., Tang, W. i Zhang, J. (2010). The factor structure of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 781-785. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.004>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M. i Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Greenberg, M. T. i Snell, J. L. (1999). Razvoj mozga i emocionalni razvitak: uloga poučavanja u organizaciji čeonog režnja. U: P. Salovey, D. J. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije* (str. 131-162). Zagreb: Educa. (Izvorno izdanje tiskano 1997).
- Grossmann, T., Striano, T. i Friederici, A. D. (2007). Developmental changes in infants' processing of happy and angry facial expressions: A neurobehavioral study. *Brain and Cognition*, 64(1), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.10.002>
- Grossmann, T., Striano, T. i Friederici, A. D. (2006). Crossmodal integration of emotional information from face and voice in the infant brain. *Developmental Science*, 9(3), 309-315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00494.x>
- Grossmann, T., Striano, T. i Friederici, A. D. (2005). Infants' electric brain responses to emotional prosody. *Neuroreport*, 16(16), 1825-1828. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000185964.34336.b1>
- Hajnel, L. i Vučenović, D. (2013). Emocionalna inteligencija: modeli i mjerenje 20 godina poslije. *Suvremena psihologija*, 16(1), 95-112.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. *Handbook of Emotions*, 3, 320-331.

- Haviland-Jones, J., Gebelt, J. L. i Stapley, J. C. (1999). Pitanja razvitka u emocijama. U: P. Salovey, D. J. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije* (str. 304-328). Zagreb: Educa. (Izvorno izdanje tiskano 1997).
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. i Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jaffe, M., Gullone, E. i Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(1), 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.008>
- John, O. P. i Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Johnson, K. J., Waugh, C. E. i Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion, 24*(2), 299-321. <https://doi.org/10.1080/02699930903384667>
- Kahana-Kalman, R. i Walker-Andrews, A. S. (2001). The role of person familiarity in young infants' perception of emotional expressions. *Child Development, 72*(2), 352-369. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00283>
- Kanesan, P. i Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-Bangi, 16*(7), 1-9.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. i Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1348/026151003321164582>
- Krulić, K. i Velki, T. (2014). Ispitivanje povezanosti emocionalne inteligencije i nasilja među školskom djecom. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 60*(32), 27-41.
- Kun, B. i Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance use & misuse, 45*(7-8), 1131-1160. <https://doi.org/10.3109/10826080903567855>

- Lagattuta, K. H. i Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Lagattuta, K. H. i Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72(1), 82-102. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00267>
- Larsen, J. T., To, Y. M. i Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01870.x>
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A. i Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14(2), 358. <https://doi.org/10.1037/a0034755>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. i Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P. i Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1999). Što je emocionalna inteligencija? U: P. Salovey, D. J. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije* (str. 19-54). Zagreb: Educa. (Izvorno izdanje tiskano 1997).
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., Gabrieli, J. D. E. i Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *SCAN*, 7, 11-22. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr093>
- Mohorić, T., Takšić, V. i Šekuljica, D. (2016). Uloga razumijevanja emocija u razvoju simptoma depresivnosti i anksioznosti u ranoj adolescenciji. *Socijalna psihijatrija*, 44(1), 0-58.

- Papaeliou, C., Minadakis, G. i Cavouras, D. (2002). Acoustic patterns of infant vocalizations expressing emotions and communicative functions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 311-317. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/024))
- Petrides, K. V. i Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M. i Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007>
- Rigato, S., Farroni, T. i Johnson, M. H. (2010). The shared signal hypothesis and neural responses to expressions and gaze in infants and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(1), 88-97. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp037>
- Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 10(52), 36-39.
- Scheiner, E., Hammerschmidt, K., Jürgens, U. i Zwirner, P. (2002). Acoustic analyses of developmental changes and emotional expression in the preverbal vocalizations of infants. *Journal of Voice*, 16(4), 509-529. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(02\)00127-3](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(02)00127-3)
- 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. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Shapiro, L. E. (1998). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Silk, J. S., Steinberg, L. i Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Southam-Gerow, M. A. i Kendall, P. C. (2000). Cognitive-behavior therapy with youth: advances, challenges, and future directions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 7(5), 343-366. [https://doi.org/10.1002/1099-0879\(200011\)7:5<343::AID-CPP244>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1099-0879(200011)7:5<343::AID-CPP244>3.0.CO;2-9)
- Spinard, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, H. i Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion related regulation to children's

- social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Thomas, J. C., Letourneau, N., Campbell, T. S., Tomfohr-Madsen, L. i Giesbrecht, G. F. (2017). Developmental origins of infant emotion regulation: Mediation by temperamental negativity and moderation by maternal sensitivity. *Developmental Psychology*, 53(4), 611.
<https://doi.org/10.1037/dev0000279>
- Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R. i LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10(5), 547-558. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. i Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148>
- Vaillant-Molina, M., Bahrick, L. E. i Flom, R. (2013). Young infants match facial and vocal emotional expressions of other infants. *Infancy*, 18, 97-111.
<https://doi.org/10.1111/infa.12017>
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wang, Y., Liu, H. i Su, Y. (2014). Development of preschoolers' emotion and false belief understanding: A longitudinal study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(4), 645-654. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.4.645>
- Widen, S. C. i Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Yegiyan, N. S. i Yonelinas, A. P. (2011). Encoding details: Positive emotion leads to memory broadening. *Cognition & Emotion*, 25(7), 1255-1262.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2010.540821>

- Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G. i Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(5), 582-603. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.732125>
- Zeidner, M., Roberts, R. D. i Matthews, G. (2004). The emotional intelligence bandwagon: Too fast to live, too young to die? *Psychological Inquiry, 15*, 239-248. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_04
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. i Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zenasni, F. i Lubart, T. (2002). Effects of mood states on creativity. *Current Psychology Letters, 2*(8), 33-50.
- Zieber, N., Kangas, A., Hock, A. i Bhatt, R. S. (2014). The development of intermodal emotion perception from bodies and voices. *Journal of Experimental Child Psychology, 126*, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.005>
- Zimmermann, P. i Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>