

ЕМОЦИЈЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Тања Станковић-Јанковић*, Весна Гојковић

Originalni naučni rad doi:10.7251/NSK 1501005S UDK: 159.942:[75:37.016]

Резиме

Намјера аутора је била истицање значаја емоција у настави ликовне културе. Пошло се од сазнања до којих су дошли бројни психолози, педагози и други истраживачи на пољу проучавања односа између емоција и наставе/учења, као и емоција у настави ликовне културе. Циљ истраживања је утврђивање односа између емоција ученика у настави ликовне културе и а) пола, б) узраста, те в) успјеха ученика. Истраживањем је обухваћено 320 ученика три бањалучке основне школе. За потребе истраживања кориштен је адаптирани инструмент

назван Скала позитивних и негативних осјећања у настави ликовне културе. Утврђено је да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у интензитету њихових позитивних и негативних емоција. Показало се да, у зависности од узраста, долази до промјене у интензитету позитивних, али и негативних емоција. На крају, утврђено је да постоје статистички значајне корелације између успјеха ученика и њихових емоција.

Кључне ријечи: емоције/осјећања, ликовна култура, пол, узраст, успјех.

Увод

Традиционална школа је доминантно заступала рационалан и „хладан“ приступ ученику. Често су је ученици доживљавали као неугодно мјесто, јер

* Тања Станковић-Јанковић је доцент на Студијском програму педагогије на Филозофском факултету у Бањој Луци, а предаје предмете из области Методике васпитно-образовног рада. Контактe у вези са овим радом можете остварити на e-mail: tanjastjankovic@gmail.com

без муке нема науке. С друге стране, савремена школа емоцијама ученика придаје посебан значај. Све је више аутора који се баве истраживањем емоција ученика, како у појединим наставним предметима тако и у цјелокупној настави. Емоције нису нешто што ученици и наставници могу или требају *оставити испред врата учионице*. Још је Фландерс окарактерисао овакве учионице као *емоционалне пустиње* (Flanders, 1970 – види код: Сузић, 2003). Данашња сазнања о важности емоција у васпитно-образовном процесу чине ситуацију нешто бољом. Емоције више не можемо третирати само као дистракторе наставе. Оне су дио вербалне и невербалне комуникације, предмет су учења путем умјетности.

Постоје различита тумачења и дефиниције емоција (осјећања)¹. Емоције најчешће настају као резултат вредновања „догађаја у вези са свим оним што сматрамо важним: нашим циљевима, нашим бригама и тежњама“ (Outli, 2005, стр. 15). Можемо их дефинисати и као „некакво кретање, покретање или узбуђено стање које је резултат одређене ситуације која је за личност значајна или је последица неког унутрашњег менталног стања“ (Станковић, 2007, стр. 19). Из овог се види да су емоције углавном усмјерене ка одређеном циљу или догађају од важности и да изостанком истих, изостаје и осјећање. Уз њих долазе и

разне тјелесне појаве као што су убрзан рад срца, знојење, дрхтање руку и гласа и слично. Емоционални живот личности заузима веома значајно мјесто у свим облицима стваралаштва. Од развијености и интензитета емоционалног живота зависи срећа и осјећај задовољства сваког појединца.

Ненад Сузић (2008) сматра да ни таленат ни рад неће дати резултате ако нема перзистенције, а у основи перзистенције је емоционална активност човјека. Ако се код ученика јављају позитивне емоције у настави, ако он воли оно што ради, истрајаваће на школским задацима без обзира на њихову тежину. Чак су нека истраживања показала да су ученици спремни напорно радити ако при томе наилазе на емоционалну подршку наставника и њихових вршњака (Goodenow, 1993; Wentzel, 1994 – види код: Suzić 2008). То важи и за умјетничку културу. Наиме, показало се да ученици, док улажу напор да побољшају своју вјештину цртања, желе подршку наставника и вршњака (Kalin, 2005). Још једно истраживање потврђује да су пријатне емоције јаче изражене што ученици већи значај у учењу придају наставниковом доприносу побољшању учења, тражењу помоћи, те перзистенцији и пажњи (Станковић-Јанковић, 2008). С друге стране, истраживања Ненси Ајзенберг и сарадника показала су да „дјеца склона крајњим негативним емоцијама теже да се са својом љутњом носе неконструктивно“ и да испоље релативно висок ниво агресије (Eisenberg, 2000, стр. 684). Ова

¹ Педагошке енциклопедије и лексикони српског говорног подручја дају нам увид у одређење појмова емоције и осјећања, на основу којег их можемо третирати као синониме.

сознања о емоцијама ученика у настави могу бити корисна наставницима како би побољшали квалитет свог рада и однос са ученицима. По том питању настава ликовне културе пружа велике могућности.

Дакле, јасно је да је емоционална клима у одјељењу резултат различитих социјалних односа, како између наставника и ученика, тако и међу самим ученицима. Ученици ће доживљавати позитивне емоције ако се њихово мишљење узме у обзир и ако се између ученика и наставника његују партнерски односи. Такође, емоционална клима на часу битно зависи од особина наставника. „Наставници које ученици виде као личности са позитивним особинама развијају повољну емоционалну климу на часу” (Сузић, 2001, стр. 13). С друге стране, неугодна емоционална клима може бити резултат несклада између ученичких потреба и интереса у односу на оно што им школа нуди. Такође, другачије емоције су заступљене у односима компетиције него у односима кооперације и помагања. Нека истраживања показала су да су доминантне емоције у настави досада и страх, забринутост и уплашеност (Vognar i Hugo, 2004 – види код: Vognar и Kragulj, 2009). Ако се упореде угодне и неугодне емоције, однос је 75% према 25% у корист неугодних емоција. Ладислав Богнар је у свом другом истраживању утврдио да особе код којих преовладавају неугодне емоције не привлаче младе људе и они их најчешће избјегавају (ibidem, 2004). Овај

податак може бити изузетно користан наставницима, јер су они ти који су свакодневно окружени младим људима. Показало се да би омјер позитивних и негативних емоција требао бити изнад 3:1, а испод 11:1 у корист позитивних емоција, а то би значило, пренесено на школску праксу и васпитно-образовни рад, да на сваку критику требају доћи барем четири похвале (Miljković и Rijavec, 2009).

Можемо се запитати каква је веза умјетности и емоција. Умјетност је, једноставно речено, израз емоција (Kolingvud, 1938 – види код: Outli, 2005). Умјетност обогаћује и надахњује, интензивира емоције у нама. Стварајући опуштenu емоционалну климу на часовима ликовне културе заправо стварамо услове за развој креативности и емоционалности ученика. Но, добро је знати да, осим дјеце, и одрасли креативније размишљају када су позитивно расположени (Salovey и Sluyter, 1999). Како би се интензивирале пријатне емоције и подигао ниво креативности ученика, часови ликовне културе треба да омогуће слободан избор наставних техника и материјала, да осигурају флексибилност у раду, те да се одвијају кроз сарадњу у опуштеној атмосфери. Различите умјетничке активности у школи као што су музика, сликање, игре маште и слично могу вишеструко помоћи ученицима да се изразе, те да се суоче са емоцијама (властитим и туђим) које могу бити болне и прикривене (Kristjansson, 2000 – види код: Vognar и Kragulj, 2009). Све у свему, сва-

ка емоција у настави, била она позитивна или негативна, добром ликовном педагогу неће промаћи тек тако. Познавање рада ученика значи и познавање њихових различитих емоционалних стања. Управо та сазнања и правилан однос према њима воде успостављању квалитетније везе наставника и ученика која доприноси већој продуктивности у раду.

Све израженија потреба за емоционалним васпитањем добрим дијелом може бити задовољена управо кроз наставу ликовне културе. Дјеца прилично рано могу да науче да идентификују емоције, али им треба дужи низ година да обједине информације из више извора (Salovey и Sluyter, 1999). Управо ту се огледа значај и улога наставника, али и родитеља. Од њих зависи да ли ће дјеца на прави начин објединити информације, да ли ће их култивисати. У школи се, кроз дјела ликовне умјетности, може вршити анализа и вербализација осјећања (радост, срећа, меланхолија) и психолошких особина (одлучност, њежност, кукавичлук), а у оквиру самосталног ликовног изражавања препоручује се израда портрета или представљање на неки други начин (говором тијела, мимиком), ученицима блиских особа, са нагласком на емоционална стања и психолошке особине и уз двосмјерну комуникацију са одјељењем (шире: Хорват, 2001). Овакав начин рада представља прву степену у емоционалном описмењавању, с једне стране, али и могућност наставника да час обоји емоционално угодним бојама

и подстакне креативност ученика, с друге стране.

Истраживање

Хипотезе

Главна хипотеза у овом истраживању гласи: постоји међузависан однос између осјећања ученика у настави ликовне културе и а) пола, б) узраста, те в) успјеха ученика. Главну хипотезу смо разложили у неколико помоћних. *Прва*, постоји значајна разлика између осјећања дјечака и осјећања дјевојчица у настави ликовне културе. *Друга*, постоји међузависан однос између узраста и осјећања ученика у настави ликовне културе. *Трећа*, постоје статистички значајне корелације између успјеха (општег и из ликовне културе) и осјећања ученика у настави ликовне културе.

Инструменти

Да бисмо провјерили постављене хипотезе, било је неопходно користити одговарајући инструмент. Инструмент је настао адаптацијом *Скала позитивних и негативних осјећања* (Positive and Negative Affect Schedule – Watson, Tellegen & Clark, 1998). Оригинални инструмент има 20 ајтема од којих 10 мјери позитивна ($\alpha = 0,87$), а 10 негативна ($\alpha = 0,87$) осјећања ученика за вријеме наставе и испита. Наш инструмент, *Скала позитивних и нега-*

тивних осјећања у настави ликовне културе, садржи исти број ајтема, али се они односе на позитивна ($\alpha = 0,95$) и негативна ($\alpha = 0,86$) осјећања ученика у настави ликовне културе. На питања се одговара скалом Ликертовог типа од $I = \text{нимало не вриједи за мене}$ до $5 = \text{потпуно вриједи за мене}$, као и у оригиналном инструменту.

Узорак

Узорак чине ученици три бањалучке основне школе: 118 ученика основне школе „Бранко Радичевић“, 92 ученика основне школе „Борисав Станковић“ и 110 ученика основне школе „Георги Стојков Раковски“. Укупно је обухваћено 320 ученика (по једно одјељење V, VI, VII, VIII и IX разреда), од чега је 151 женског и 169 мушког пола.

Начин провођења истраживања

На самом почетку, ученицима је објашњен основни смисао истраживања и наглашено да последице тестаторовог читања тврдње дају одговоре, а ако им нешто не буде јасно, могу подићи руку и тражити појашњење. Ученици су на листу за одговоре уписивали: а) податке о себи (пол, назив школе коју похађају, општи успјех на полугодишту и крају школске године, успјех из ликовне културе на полуго-

дишту и на крају школске године) и б) степене слагања/неслагања са прочитаним тврдњама.

У раду су примјењени метод *теоријске анализе и синтезе* и *сревеј метод*. Прикупљени подаци су обрађени статистичким програмом SPSS 20 for Windows.

Резултати истраживања

Прва помоћна хипотеза у овом истраживању гласи да постоји значајна разлика између осјећања дјечака и осјећања дјевојчица у настави ликовне културе. Потврду ове помоћне хипотезе налазимо у Табели 1. Позитивна осјећања у настави ликовне културе су више изражена код дјевојчица него код дјечака. С друге стране, негативна осјећања у настави ликовне културе су више изражена код дјечака. У једном ранијем истраживању о осјећањима ученика у настави музичке културе нађено је да нема статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица у интензитету њихових позитивних осјећања, али да су негативна осјећања у настави музичке културе више изражена код дјечака него код дјевојчица (Станковић-Јанковић, 2011), док друго истраживање показује да је уживање у музици знатно веће код дјевојчица у односу на дјечака (Поробић, 2012). Слично показују и истраживање о емоцијама у учењу учења: пријатне емоције су израженије код дјевојчица, а непријатне код дјечака (Станковић-Јанковић, 2012). Међутим, примјетно је да ученици

позитивна осјећања интензивније осјећају од негативних, како у овом, тако и у ранијим истраживањима. Ова, али и истраживања неких других аутора, указују да, када су у питању емоције ученика, постоје полне разлике, те да је неопходно радити на развијању ликовног сензибилитета дјечака. Поставља се питање да ли су ове разлике културолошки условљене или су у позадини приче физиолошке разлике. Наиме, показало се да је “мрежа неурона код мушкараца гушћа у амигдали – органу који учествује у обради емоционалних надражаја”, па би се могло очекивати да су мушкар-

ци “емотивнији” него што се сматрало раније (Heršković, 2011, стр. 49). Сагледамо ли раније наведено, можемо констатовати да, незанемарујући значај физиологије, у умјетности, као и у науци, много тога резултат је учења и правилног вођења, па самим тим и културолошког миљеа у којем ученици одрастају. Умјетнички предмети (музичка и ликовна култура) пружају могућност ученицима да своје позитивне емоције интензивирају, да каналишу негативне емоције, да се суоче са одређеним емоцијама кроз бројне медије и слично.

Табела 1

Разлика између аритметичких средина с обзиром на пол ученика (проијена ученика о позитивним и негативним осјећањима у настави ликовне културе)

Варијабла	Дјевојчице		Дјечаци		<i>t</i> -вриједност	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Позитивна осјећања (10 ајтема)	32,85	12,41	29,12	13,31	2,579	0,010
Негативна осјећања (10 ајтема)	16,78	7,05	21,13	10,42	-4,321	0,000

Напомена: Негативни предзнак у *t*-вриједностима значи да статистичка значајност разлике аритметичких средина иде у корист друге варијабле.

Друга потхипотеза гласи: постоји међузависан однос између узраста и осјећања ученика у настави ликовне културе. У Табели 2 можемо читати шта се дешава са осјећањима како ученици прелазе у више разреде. У VI разреду интензитет емоција је највећи, а потом, како ученици прелазе у више разреде, позитивна осјећања

су све мање изражена. Када су у питању негативне емоције слика је другачија. Од V до VIII разреда интензитет негативних емоција расте, затим у VIII разреду је нешто нижи него у VII разреду, а у IX разреду су најинтензивније. Педагошки оптимистично је то што су позитивне емоције знатно интензивније изражене у односу на негативне.

Табела 2

Анализа варијансе (ANOVA) за однос позитивних/негативних осјећања и узраста (разред)

Варијабла	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Позитивна осјећања (10 ајтема)	V	68	36,88	10,90	37,062	0,000
	VI	69	41,19	9,22		
	VII	69	27,17	13,35		
	VIII	59	23,49	10,47		
	IX	55	23,11	9,12		
	Тотал	320	30,88	13,01		
Негативна осјећања (10 ајтема)	V	68	15,41	6,43	7,244	0,000
	VI	69	17,19	9,04		
	VII	69	21,58	10,67		
	VIII	59	19,27	7,95		
	IX	55	22,64	9,79		
	Тотал	320	19,08	9,23		

У ранијем истраживању о осјећањима ученика у настави музичке културе, показало се да, у зависности од узраста, такође, долази до промјене у интензитету позитивних, али и негативних осјећања (Станковић-Јанковић, 2011). Такође, истраживања која се односе на емоције у учењу и настави (без фокусирања на конкретне наставне предмете) показују да:

– Са порастом старосне доби ученика основне школе (VI, VII, VIII, IX), емоција радост изазвана едукацијом има тренд пада, док емоција гађење изазвана мотивацијом има тренд раста (Станковић, 2007);

– Интензитет пријатних емоција у учењу учења опада како ученици прелазе у више разреде основне школе (Станковић-Јанковић, 2012);

– По питању непријатних емоција у учењу учења није уочен тренд опадања или раста интензитета у односу на узраст, али је уочено да постоје разлике у интензитету емоција ученика различитог узраста (*ibidem*).

Ови налази односе се на наставу у цјелини (не на одређени наставни предмет), али нам помажу да сагледамо емоције из више углова. Сасвим је јасно да прелазак у више разреде основне школе доноси ученицима мање задовољства и пријатних емоција, како у неумјетничким тако и у умјетничким предметима. Поражавајуће је то да овакав тренд прати наставу ликовне културе која пружа огромне могућности за интензивирање пријатних емоција у настави.

Табела 3

Пирсонови коефицијенти корелације између емоција и успјеха ученика

Варијабла	Општи успјех на полугодишту	Општи успјех на крају године	Успјех из ликовне културе на полугодишту	Успјех из ликовне културе на крају године
Позитивна осјећања (10 ајтема)	0,09	0,11	0,17**	0,12*
Негативна осјећања (10 ајтема)	-0,15**	-0,16**	-0,24**	-0,21**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Трећа потхипотеза гласи: постоје статистички значајне корелације између успјеха (општег и из ликовне културе) ученика и њихових осјећања у настави ликовне културе. Ову потхипотезу не можемо у потпуности прихватити (Табела 3). Статистички значајне корелације постоје између успјеха из ликовне културе (на полугодишту и на крају школске године) како са позитивним тако и са негативним емоцијама. Но, када су у питању корелације општег успјеха са емоцијама видимо да између негативних емоција и успјеха постоје статистички значајне корелације, а између позитивних емоција и успјеха нису откривене статистички значајне корелације. Слично је показало и једно раније истраживање: уз нижи општи успјех ученика иде повећање страха, жалости, гађења, љутње и срама (Станковић, 2007). Још неки докази који иду у корист позитивних емоција

говоре нам да што је боље оцијењена реализација наставе нижи је ниво негативних емоција, те да ученици који су исказали виши ниво позитивних емоција о настави и учењу имају веће постигнуће на тесту знања, док ученици који имају виши ниво негативних емоција постижу мањи успјех на тесту знања (Suzić, 2002). Новије истраживање, такође, указује да што је бољи општи успјех (на полугодишту и на крају школске године), ученици интензивније изражавају радост и понос, а слаби интезитет срама и страха (Станковић-Јанковић, 2012).

Наведени резултати истраживања, с једне стране, потврђују да „негативне емоције могу бити *Ахилова пета* учениковог неуспјеха“ (Haslam, 2004), док, с друге стране, указују на добробит позитивних емоција за успјех ученика. Стварамо ли кроз наставу ликовне културе емоционално опуштenu атмосферу у којој ће ученици осјећати

пријатне (позитивне) емоције, стварамо добру основу за продуктиван рад ученика који неминовно води ка успјеху.

Закључна дискусија

У традиционалној школи, било какво уплитање емоција у наставу/учење ученика сматрало се непожељним. Емоције су биле непожељне, јер како се сматрало могу да помуте ум. Међутим, „потреба“ савремених аутора да се баве питањем значаја емоција у васпитно-образовном процесу наводи их на размишљање и преиспитивање васпитно-образовне праксе, наводи их на бројна истраживања.

Нас је занимало шта се дешава са емоцијама у настави умјетничких предмета, или конкретно, у настави ликовне културе. Утврђено је да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у интензитету њихових позитивних и негативних емоција. Позитивне емоције у настави ликовне културе су више изражене код дјевојчица, а негативне код дјечака. Када је у питању узраст, показало се да су позитивне емоције најинтензивније код ученика VI разреда, а потом, како ученици прелазе у више разреде, позитивна осјећања су све мање изражена. С друге стране, најинтензивније негативне емоције осјећају ученици IX разреда. Када је у питању трећа потхипотеза, утврђено је да постоје ста-

тистички значајне корелације између успјеха из ликовне културе (на полу-годишту и на крају школске године) како са позитивним тако и са негативним емоцијама. Но, када су у питању корелације општег успјеха са емоцијама, откривено је да између негативних емоција и успјеха постоје статистички значајне корелације, а између позитивних емоција и успјеха нису откривене статистички значајне корелације. Уважавање искуства и мишљења ученика могуће је уколико постоји и уважавање њихових емоција. Нажалост, много чешће ситуације су оптерећеност наставника лекцијама које предају и занемаривање постигнућа својствених искориштавању постојећих когнитивних и афективних области ученика (Selaković, 2011).

Ликовна култура даје велике могућности у развијању јединствености ученика и интензивирању позитивних емоција. Образовање у умјетности може помоћи ученицима да се ослободе униформности која доминира у школама, те да препознају оно што је различито и јединствено у њиховом раду и у њима самима (Eisner, 2002 – види код: Hadžić Jovančić, 2011). Униформност је нешто што може водити гушењу креативности и позитивних емоција ученика.

Надамо се да смо овим радом привукли пажњу педагошке научне јавности. Одговарајући на питање односа између емоција и наставе/учења, као и на питање емоција у настави ликов-

не културе, наметнуло се низ задатака за нова проучавања и истраживања. Неки од њих су: трагање за разлозима који доводе до смањења интензитета позитивних осјећања код дјечака у односу на дјевојчице, могућности креирања васпитно-образовног амбијента којим би предуприједили опадање интензитета позитивних осјећања у вишим разредима основне школе и омогућили откривање и промовисање осјећања (емоција) у ликовној култури/умјетности.

Литература

- Bognar, L. i Kragulj, S. (2009). *Emocije u nastavi*. Преузето 1. децембра 2011. са сајта http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Emocije_u_nastavi_BG.dotx.pdf.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development, *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Hadžić-Jovančić, N. (2011). Umjetnosti u opštem obrazovanju: Šta sve obrazovanje može da nauči od umjetnosti, *Pedagogija*, br. 2, 195–203.
- Haslam, S. (2004). Емоције су чињенице живота, *Васпитање и образовање*, бр. 3, 160–173.
- Heršković, N. (2011). *Mozak*. Beograd: Laguna.
- Хорват, В. (2001). Предмет визуелне културе као један од најповољнијих амбијената за развој емоционалне интелигенције, *Настава и васпитање*, бр. 2, 266–277.
- Kalin, N. M. (2005). Children's Views on Teaching and Learning in Drawing, *Arts and Learning Research Journal*, 21(1), 217–236.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2009). *Emocije u nastavi*. Преузето 2. децембра 2011. са сајта <http://www.profil-international.hr/index.php>.
- Outli, K. (2005). *Emocije – kratka istorija*, Beograd: Clío.
- Porobić, S. (2012): Muzička skala kreativnosti (maska) po mjeri učenika, *Naša škola*, бр. 3-4, 75–99.
- Potter, E. F., & Edens, K. M. (2006). Using drawing for math instruction: Relationship of performance in art and math. *Arts and Learning Research*, 22(1), 43–66.
- Selaković, K. (2011). Konstruktivistički pristup u nastavi likovne kulture. Зборник радова са научног скупа: *Настава и учење – стање и проблеми* (стр. 611–622), Ужице: Учитељски факултет.
- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa.
- Statistical collection: *SPSS 20.0 for Windows*.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић-Јанковић, Т. (2008). Значај обуке за учење и емоције ученика. Зборник радова са научног скупа: *Наука, култура и идеологија* (389–406), Бања Лука: Филозофски факултет.

- Станковић-Јанковић, Т. (2010). Учећа цивилизација и учећа нација: Сврха и циљ учећа. Зборник са Првог конгреса педагога Републике Српске (25–27. јун 2009. године): *Развој педагошке науке и реформске промјене у образовању и васпитању, Наша школа, бр. 3-4*, 183–202.
- Станковић-Јанковић, Т. (2011). [Музичка култура и емоције ученика], Необјављени сирови подаци.
- Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учећа и емоције у настави*, Бања Лука: Арт принт.
- Сузић, Н. (2001). Емоционална димензија мотивације у настави. *Педагогија - часопис Савеза педагошких друштава Југославије, бр. 3/2001*, 13-28.
- Suzić, N. (2002). *Емоције и циљеви ученика и студената*. Ванја Лука: ТТ-Centar.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави (треће издање)*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Suzić, N. (2008). Емоције и афективни стилови у настави. *Pedagogijska istraživanja, br. 2*, 153–165.
- Watson, D., Tellegen, A. & Clark, L. (1998). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070.