

Прегледни рад  
уДК: 37.064:159.942  
doi: 10.5937/zrffp53-41323

# МОГУЋНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ

Драгана В. ДИМИТРИЈЕВИЋ<sup>1</sup>  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет  
Департман за педагогију

---

<sup>1</sup> dragana.dimitrijevic@filfak.ni.ac.rs

Рад примљен: 22. 11. 2022.

Рад прихваћен: 29. 6. 2023.

## МОГУЋНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ<sup>2</sup>

*Кључне речи:*  
емоције у школи;  
социо-  
емоционално  
учење;  
наставник;  
ученик;  
наставни  
садржаји.

*Сажетак.* Присутност различитих емоционалних стања, њихов развој и промена емоционалног изражавања током година отвара питање одговорности за емоционални развој деце, али и могућности школе као организоване васпитно-образовне установе за остваривање своје васпитне функције у овој области. Циљ овог рада је анализирати школу са аспекта емоционалног васпитања како бисмо указали на потенцијал и могућности школе за остваривањем постављених циљева и задатака у пракси. У раду је коришћена метода анализе садржаја на узорку доступних теоријских и емпиријских истраживања у овој области. Као најважнији допринос овог рада издваја се детаљна анализа концепта емоционално васпитање у школи са издвојеним циљевима, задацима, методама и садржајима који су практично применљиви и који могу бити основа имплементације емоционалног васпитања у свакодневnoj школској пракси. Изостанак системског решења за овај аспект васпитне делатности указује на то да покретач морају бити промене у циљевима и приоритетима васпитнообразовног рада имајући у виду повезаност емоционалних стања ученика са когнитивним развојем и академским постигнућем. На крају, као најзначајнији фактори имплементације емоционалног васпитања у школи издвојени су наставник, ученик и наставни садржаји.

<sup>2</sup> Ово истраживање подржало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2022-14/200165)

## Увод

Емоције су покретачи различитих облика понашања у свакодневним ситуацијама и интерперсоналним односима, што имплицира њихову неизоставну важност за науку и заступљеност у различитим областима научних истраживања. Позитивне емоције доводе се у везу са различитим аспектима добробити и успешности деце, док се негативне емоције повезују са негативним облицима понашања и проучавају обично са аспекта њихових исхода. Данас се често можемо сусрести са младима који не знају да изразе своје негативне емоције, страх, љутњу или бес, што код њих изазива неприхватљиве облике понашања као што су ризично понашање, низак ниво толеранције, зависност, као и интернализујуће проблеме, што указује на изражену потребу за васпитним деловањем (Bisquerra Alzina, 2005; Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). Брига о емоционалном развоју деце посебно добија на значају у условима савременог друштва које карактерише убрзани развој науке и технологије, што је довело до све веће отуђености деце и младих и занемаривања личних социјалних контаката.

Још у првим теоријским разматрањима емоционалног развоја деце, недвосмислено је указано на то да сви васпитни фактори доприносе емоционалном развоју, укључујући породицу, окружење и културу (Buck, 1983). Емоционално васпитање неопходно је и у породици и у школи, па његово реализовање у пракси представља интегрисану акцију ових фактора (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). Иако су породични односи основа емоционалног развоја у којима су деца део породичне експресивности позитивних и негативних емоција (Dimitrijević, 2020a), школа мора олакшати породицама да схвате шта је емоционално васпитање, зашто је важно и како да делују са циљем остваривања своје васпитне улоге (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). На могућности школе као фактора емоционалног васпитања указују и резултати примене програма социо-емоционалног учења који су довели до већег разумевања емоција и унутрашњег доживљаја (Gavazzi & Ornaghi, 2011), развоја емоционалне писмености (Knowler & Frederickson, 2013) и емпатије (Schonert-Reichl et al., 2012). Све поменуто

указује на то да школа треба да буде емоционално стабилно и подстицајно окружење, у коме се деца осећају прихваћено, подржано, сигурно и слободно да изразе своје емоције без угрожавања других.

Фокус овог рада је на сагледавању емоционалног васпитања са аспекта школе, а намера аутора је да укаже на могућности школе за остваривањем своје васпитне улоге у области емоционалног васпитања. У функцији остваривања постављеног циља, рад је приказан кроз три целине: 1) термилошко одређење емоционалног васпитања; 2) анализа концепта емоционалног васпитања у школи; 3) анализа школе у контексту сагледавања потенцијала и могућности за остваривање емоционалног васпитања.

### *Термилошко одређење емоционалне васпитања*

Иако је сам концепт емоционалног васпитања утемељен у другој половини XX века, још увек нема довољно теоријских и емпиријских података који се са педагошког аспекта баве овом темом. Актуелно стање настало је услед усмерености науке о васпитању на интелектуални, морални, естетски и радни аспект, док је емоционални аспект васпитања на теоријском нивоу био занемарен (Petrović & Dimitrijević, 2020). Са друге стране, емоционална интелигенција и емоционална компетентност често су у фокусу истраживања у области психологије, доприносећи развоју и неговању научног интереса у области емоција. Наш интерес проучавања емоционалног васпитања почињемо дефинисањем претходно поменутих појмова и указивањем на њихов међусобни однос како бисмо недвосмислено указали на одређење концепта емоционалног васпитања.

Емоционална интелигенција је појам који је један од најучесталијих у научним радовима у периоду од 2000. године, а значајан удео помињања може се наћи и међу одбрањеним докторским дисертацијама, што указује на интерес младих истраживача и даје основу за очекивањем нових достигнућа у овој области наредних година (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Емоционална интелигенција односи се на способност уочавања и препознавања емоција, разумевања емоција и емоционалних стања и она је мисаона регулација емоција у сврху подстицања емоционалног и мисаоног развоја (Salovey & Mayer, 1990). Са аспекта других аутора, емоционална интелигенција дефинише се и као теорија перформанса (Goleman, 1997) или као теорија добробити личности, лична способност саморегулације, што се разликује од социјалне интелигенције која представља вештину међуљудских односа (Bar-On, 2000). Иако се поменута теоријска полазишта разликују, у основи се може препознати сличност која се огледа у три садржајна аспекта: личне особине као што су самопоштовање, прилагодљивост, мотивација; друштвене карактеристике као што су емпатија, асертивност

и социјалне вештине; емоционални атрибути као што су емоционална експресија, управљање и регулисање емоцијама (Humphrey et al., 2007).

Као манифестни део емоционалне интелигенције издваја се емоционална компетентност. То је научена способност која се манифестује у спољашњој делатности или раду, а која је заснована на емоционалној интелигенцији (Goleman, 2001). Емоционалне компетенције могу се посматрати на основу различитих теоријских модела. Према конструкту емоционалне интелигенције Мајера и Саловеја разликују се четири кључне компетенције које интегришу емоције и когницију, и то: 1) перцепција и изражавање емоција; 2) емоционални аспект мишљења; 3) разумевање и анализирање емоционалних информација; 4) регулација емоција (Salovey & Mayer, 1990; Salovey et al., 2008). Други теоријски модел издваја пет димензија емоционалних компетенција, и то: 1) емоционалну свест; 2) емоционалну регулацију; 3) личну аутономију; 4) социјалну компетентност; 5) животне компетенције и благостање (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). За потребе овог рада издвајамо други теоријски модел, по коме се емоционална компетентност посматра и као исход емоционалног васпитања (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014), што имплицира могућност васпитних утицаја за подстицање развоја сваке од појединачних компетенција.

Емоционално васпитање, по првобитној дефиницији, обухвата искуство и инструкције које подстичу стицање знања о емоцијама уз разумевање значења емоционалног понашања (Buck, 1983). Посматрано са аспекта исхода, обухвата и све процесе и методе које се користе за подстицање развоја социо-емоционалних компетенција и за њихово промовисање (Cohen, 2001) и представља континуиран и трајан процес који доводи до развоја и усавршавања емоционалних компетенција (Bisquerra Alzina, 2005; Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). Иако у приказаним дефиницијама видимо различите приступе емоционалном васпитању, прихватљиво је емоционално васпитање посматрати као скуп васпитних интервенција усмерених ка емоционалном развоју деце. Конкретније, посматрано са аспекта школе, емоционално васпитање обухвата планирано васпитно деловање, стварање одговарајућих услова и одговарајуће васпитне климе, који имају за циљ да ученика доведу до емоционалног развоја (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). Емоционално васпитање посматра се као део образовног процеса који се поред емоција бави и ставовима, осећањима и веровањима ученика водећи рачуна о њиховом социо-емоционалном развоју и самопоштовању (Lang, 1998, стр. 4; 2002, стр. 22). Анализом представљених теоријских приступа емоционалном васпитању, јасно је да за организован и планиран емоционални развој деце у школи потребно много више од повремених интервенција које су усмерене ка развоју појединачних емоционалних компетенција. Школу је потребно организовати као оптимално и подстицајно окружење за живот и рад ученика

и као место у коме ће се подједнака пажња посвећивати свим аспектима развоја личности, укључујући и емоционални развој.

### *Емоционално васпитање у школи: циљеви, задаци и методе*

Последњих година емоционално васпитање у школи често је у фокусу истраживача. Креирају се различити програми социо-емоционалног учења и проучава се ефикасност њихове примене (Schonert-Reichl et al., 2012; Knowler & Frederickson, 2013; Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020), али се и приступа компаративној анализи садржаја и исхода различитих програма (Durlak et al., 2011; Petrović & Dimitrijević, 2020). Потврђена успешност поменутих програма указује на потенцијале школе у овој области и указује на улогу наставника и целокупног школског окружења за емоционални развој деце. У овом контексту издвајамо схватање да је питање емоција деце у школи свакодневни проблем којим се није довољно бавити одређени временски период предвиђеним програмом већ је потребно да брига о емоцијама буде део свакодневне школске праксе (Станковић, 2007). Наша намера је да укажемо на могућности школе за остваривање емоционалног васпитања.

Емоционално васпитање у школи функционише на најмање три нивоа са различитим циљевима, па тако може бити усмерено на: 1) *појединце*, са циљем подстицања њиховог самопоштовања, емоционалне писмености, личне добробити и вештина учења; 2) *групе*, са акцентом на природу и квалитет интеракције које се остварују унутар групе; 3) *институције*, са пажњом на квалитет климе и етоса школе (Lang, 2003, стр. 22). Као исходи емоционалног васпитања издвајају се: 1) развијање свести о себи и другима; 2) флексибилност и креативност при доношењу одлука и решавању проблема; 3) капацитет за сарадњу; 4) способност регулације импулса; 5) развој комуникацијских вештина; 5) способност самомотивације; 6) способност остваривања и одржања пријатељстава (Cohen, 2001; Cohen & Sandy, 2007). Неки од циљева емоционалног васпитања могу бити: 1) преузимање одговорности за своје понашање; 2) вредновање себе; 3) преговарање о сукобу; 4) саосећање и сарадња са другима (Antidote, 2003); 5) идентификовање емоција других; 6) подизање прага толеранције на фрустрације; 7) развијање способности регулације сопствених емоција; 8) спречавање штетних ефеката негативних емоција; 9) развијање способности мотивисања себе; 10) стварање позитивних емоција (Bisquerra Alzina, 2005; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2012). На сличне елементе указује и Станковић (2007), кроз аспекте васпитања емоционалности, и издваја: 1) самосвест; 2) саморегулацију; 3) мотивацију; 4) емпатију; 5) социо-емоционалне способности. Главни принцип којим се треба руководити

је да су сва осећања прихваћена и да треба дозволити ученицима да на недеструктиван и ефикасан начин доживе и испоље емоције (Sorin, 2009). Прихваћеност емоција не значи да су прихваћени и сви облици понашања који могу произаћи из емоција, нпр., у реду је да дете осећа љутњу или бес, али није прихватљиво да као резултат тога удара другарицу (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). То указује на важност подстицања развоја саморегулације и интерперсоналних вештина код ученика.

На основу свега поменутог, можемо издвојити основне задатке на које емоционално васпитање у школи треба да одговори. То су: 1) развијање емоционалне свести ученика схваћене као способност препознавања емоција и емоционалних стања; 2) развој саморегулације ученика кроз културу понашања и деловања у складу са својим емоционалним стањем; 3) јачање личних снага ученика (самопоштовање, самовредновање, самопоуздање, свесност својих могућности и лимита, итд.); 4) преузимање одговорности за сопствено понашање; 5) овладавање вештинама неопходним за остваривање успешних интерперсоналних односа.

Развијање емоционалне свести представља услов и полазну основу даљег емоционалног развоја. Када ученици препознају своју емоцију, повежу је са тренутном ситуацијом и освесте разлог њеног настанка, разумеју корене саме емоције и потенцијалне каузалности, формирана је основа за примену ових вештина и у социјалним односима. Као други значајан задатак издвајамо развој саморегулације емоција, који кроз управљање сопственим емоцијама и понашањима доводи до ојачања личних снага и успешности у социјалним односима. Емоционална свест је сегмент који је најприсутнији у нашој васпитној пракси, чиме се указује на добру полазну основу за освешћивањем могућности остваривања и осталих задатака. Сложеност представљених задатака указује на то да ефекти нису видљиви одмах, а то је и један од разлога зашто је овај аспект васпитања у нашим школама обично на нивоу имплицитног деловања. Ипак, потребно је организовано и систематски се бавити задацима емоционалног васпитања како би се дугорочно утицало на квалитет живота ученика, а како би се уједно допринело и краткорочним циљевима попут прилагођености у школи и остваривања академског постигнућа.

Када говоримо о емоционалном васпитању у школи, важно је обратити пажњу и на методе и организационе облике рада којима се обезбеђује остваривање постављених задатака, јер они могу да захтевају другачији приступ и организацију. На пример, Сорин истиче да је за успешно емоционално васпитање потребан вербални приступ, проактивни приступ и коришћење уметности. Вербални приступ подразумева пропитивање и емпатију, проактивни приступ предузимање радњи у складу са емоцијама, док се уметност користи за подстицање изражавања емоција (Sorin, 2009). Као најефикаснији начини емоционалног учења у школама издвајају се:

1) контрола понашања, заснована на награђивању и моделовању пожељног понашања од стране наставника; 2) „бацање у ватру“, које подразумева креирање ситуација у којима је неизбежно испољити емоције; 3) коришћење митова, бајки и легенди као основу за разговор о емоцијама; 4) ситуације дебате на задату тему у којима се разматра испољавање емоција у одређеној ситуацији (Kristjansson, 2001).

Знање није довољно и зато је емоционално васпитање прожето практичним приступом и коришћењем групне динамике, саморефлексије, игре, интроспекције, опуштања, дијалога (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2012), што подразумева комбиновање искуствених и партиципативних метода, уважавајући лично искуство детета, његове потребе и окружење (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). Поред тога, издвајамо педагошку радионицу као посебан организациони облик рада који обједињује више метода и који се првенствено заснива на групном раду и искуственим методама, погодним за развој емпатије (Dimitrijević, 2020b), као и других елемената емоционалног развоја. Као примери активности који се могу користити у оквиру емоционалног васпитања издвојени су: 1) точак осећања, који се састоји од препознавања и идентификовања својих осећања на занимљив начин по коме се одређено осећање објашњава другима уз сопствени пример; 2) конструктивна жалба за изражавање беса и каналисање негативних осећања; 3) ирационална уверења, која је потребно идентификовати и осветити како би се понашање усмерило рационалним мислима (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2012); 4) емоционални дневник, који обухвата писање својих осећања; 5) цртање лица које осликава одређену емоцију; 6) повезивање важних догађаја са емоцијама које их прате (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014).

О методама рада у оквиру емоционалног васпитања у школи можемо закључивати и на основу програма социо-емоционалног учења који су се показали успешним у пракси. Анализом више програма показало се да су најефикаснији они програми који су садржали учење о емоцијама, препознавање позитивних и негативних емоција, развој емпатије и тренинг емоционалне писмености (Petrović & Dimitrijević, 2020), као и да је потребно најмање десет једночасовних сесија у оквиру програма, док се трајнији резултати добијају тек дугорочним спровођењем (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014). Резултати примене два програма у редовној пракси, од којих је један намењен наставницима, а други ученицима, у трајању од 30 недеља (9 месеци), на основу података иницијалног и финалног тестирања, показали су значајно побољшање емоционалних компетенција код учесника програма, што потврђује тезу да се емоционалне компетенције могу научити и унапредити у школи (Pérez-Escoda et al., 2012). Иако програми социо-емоционалног учења имају ограничено трајање, па и они који су одрживији у пракси, њихова разноликост и заступљеност у школама



у свету даје значајне податке који представљају добру полазну основу за дефинисање емоционалног васпитања као саставног дела свакодневне школске праксе.

У складу са основном идејом овог рада издвајамо програм емоционалног васпитања ОКАПИ (Mira-Galvañ & Gilar-Corbi, 2020). Основна идеја програма је креирање позитивне школске климе и имплементација социо-емоционалног учења у редовни курикулум школе. Обухвата конкретна упутства за проучавања и садржи алате који се могу примењивати у свакодневним ситуацијама, уз фокус на креирање околности у којима би ученици применили социо-емоционалне компетенције у пракси. Пет компоненти које чине окосницу програма су: 1) организација учионице; 2) кооперативно учење; 3) позитивно окружење у учионици; 4) укљученост свих чланова школске заједнице; 5) емоционално васпитање као кључни део курикулума. Спровођење програма показало је позитивне резултате и на академски успех ученика, а као најзначајнији аспект његове ефикасности издвојено је инкорпорирање свих елемената у свакодневни школски живот.

### *Школа као контекст емоционалног васпитања*

Емоционална искуства настају у интеракцији појединца и окружења (Schutz et al., 2006) и свако може у одређеној ситуацији да доживи емоционалну некомпетентност, а на то указује и важност контекста (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) и потврђује значај проучавања школе и школског окружења са аспекта емоционалног васпитања. Посматрајући школу у овом контексту потребно је указати на двоструки процес: 1) ученици доживљавају и испољавају емоције у различитим околностима и интерперсоналним односима у школи; 2) остваривањем своје васпитне функције, школа подстиче емоционални развој деце. Основни задатак школе је да препозна емоције ученика, проучи изворе настанка и прихвати их као значајне како би на основу тога креирали подстицајно окружење у коме ће се неометано одвијати социјални и емоционални развој и како би се остварило академско постигнуће ученика.

### *Емоције ученика у школи*

Школа као васпитнообразовно окружење код ученика може изазвати позитивне емоције као што су радост, смех, изненађење, али и негативне као што су стид, страх или туга (Станковић, 2007). Важност проучавања емоција ученика у школи препозната је на више нивоа код којих су емоције издвојене као посредници бољег академског и социјалног функционисања.

Са једне стране, ученици ће дуже памтити оно што су учили у позитивном расположењу него у негативном, а са друге стране, негативне емоције блокирају когнитивно функционисање (Miljković & Rijavec, 2009). Срећа у школи повезана је са академским функционисањем, док су и срећа и бес посредно повезани са постигнућем преко укључености ученика у наставу (Kwon & Kupzyk, 2016). Испољавање позитивних емоција у настави позитивно корелира са прихваћеношћу од стране вршњака и касније академске вештине, док испољавање позитивних емоција током одмора корелира са прихватањем од стране вршњака и негативно корелира са сукобом са наставницима (Hernández et al., 2016).

Како се ученици осећају у школи и које ситуације доприносе томе проучавано је у више квалитативних студија, у којима је потврђено да су најучесталије емоције анксиозност, уживање у учењу, нада, понос, олакшање, али и бес, стид и досада. Анксиозност је чинила око 25% свих доживљених емоција у школи, и то у ситуацијама приликом полагања испита, али и током наставе и учења (Pekrun et al., 2002). Када говоримо о ситуацијама у којима ученици доживљавају емоције, важно је истаћи податке да током саме наставе ученици учесталије испољавају позитивне од негативних емоција, али углавном испољавају интензивније емоције у периодима одмора и пауза између часова него у току саме наставе (Hernández et al., 2016). Потврђена је и повезаност доживљених емоција са узрастом, при чему се преласком у више разреде долази до смањења позитивних емоција попут радости, изненађења и мотивације (Станковић, 2007). Приказани подаци указују на то да је у проучавању емоција ученика неопходно уважити и околности које их прате и време настанка, али не смемо занемарити чињеницу да и индивидуалне разлике између ученика у великој мери одређују њихове емоције. Два ученика у истој ситуацији могу доживети различите емоције, па тако један ученик може бити узбуђен, а други фрустриран због домаћег задатка из математике (Pekrun, 2014). Иста ситуација може покренути различите емоције, а када су покренуте негативне емоције попут фрустрираности или страха/угрожености током испитивања, ученици су усмерени ка неутрализовању тих емоција, а не на задатак или садржај (Miljković & Rijavec, 2009), што утиче на учење кроз поремећај мотивације и пажње ученика, али и путем стратегија учења и саморегулацију учења (Pekrun, 2014) и може довести до смањења укључености у школске активности и мањег академског постигнућа.

Посматрајући поменути различитост емоција ученика у односу на околности и факторе у којима настају, али и њихове индивидуалне карактеристике са аспекта дефинисаних циљева и задатака емоционалног васпитања у школи, са аспекта праксе потребно је освестити следећа питања: 1) у којим ситуацијама се јављају позитивне и/или негативне емоције ученика; 2) какви социјални односи владају у одељењу/школи; 3) када је

реч о настави, утврдити о ком предмету се ради; 4) које су карактеристике наставника који предаје тај предмет; 5) каква је дидактичко-методичка организација наставног часа.

### *Фактори остваривања емоционалног васпитања у школи*

Школу карактерише мноштво фактора који утиче на појаву и развој емоција и емоционалних стања од којих се као најзначајнији издвајају наставник, ученик и наставни садржаји. Иако живот ученика у школи, осим наставе, у великој мери одређују и одмори, као и односи и правила која постоје између запослених, настава је најорганизованији вид васпитнообразовног рада који заузима већи део школског дана. Основу за издвајањем поменутих фактора налазимо у чињеници да се настава заснива на интеракцијском односу између наставника, ученика и наставних садржаја, а уједно представља и емоционалну праксу по којој сви ученици и наставници користе своје емоције (Hargreaves, 2000). Осим тога, издвојена посредничка улога доживљених емоција ученика у школи у односу на школске факторе и успеха ученика кроз њихову ангажованост у настави (Goetz et al., 2007; Hernández et al., 2016; Kahu et al., 2015) јасно указује на могућности школе за подстицањем ангажованости ученика и бригу о емоцијама које су кључни фактор.

Емоционална стања наставника директно утичу на емоције и понашања ученика, што указује на то да наставници могу свесно подстицати позитивне емоције ученика у учионици и развити ентузијазам према учењу (Frenzel et al., 2009). Наставник који прихвата емоције као саставни елемент наставе разуме сопствене емоције и емоције других, шаље својим ученицима невербалну поруку да су њихова осећања у реду и да су вредни поштовања (Pantić, 2009). Не смемо занемарити осећања оних са којима је дете у интеракцији, у овом случају наставника, као ни начин на који се ученику сугерише шта да уради јер је имитација начин на који ученици усвајају емоције и понашања (Станковић, 2006). Усмереност наставника на савладавање задатака и лични напредак ученика негативно корелира са бесом и досадом код ученика, док усмереност наставника на постигнуће позитивно корелира са анксиозношћу и стидом код ученика (Baudoin & Galand, 2017). Притисак усмерен на постигнуће и очекивање неуспеха препознат је као основни фактор који доприноси емоционалном узбуђењу, што указује на потребу да наставници креирају могућности да се ученици носе за захтевима и да им повећају шансе за постизањем успеха (Pekrun et al., 2002). Осим стратегијама учења, наставници утичу на емоције ученика креирањем позитивне емоционалне климе у одељењу, па су, када наставници одговарају на потребе ученика и креирају осећај заједништва и позитивне

односе у одељењу, ученици ангажованији у самој настави и остварују боље академске резултате (Reyes et al., 2012). Само емоционално компетентан и уравнотежен наставник може омогућити ученицима позитивну климу у одељењу, што потврђује да је припрема и обучавање наставника први корак ка имплементирању емоционалног васпитања у свакодневни школски живот (Bisquerra-Alzina & Perez Escoda, 2014).

Осим наставника, ученици су у школи у свакодневној интеракцији са вршњацима. Однос са вршњацима, представљен кроз подршку и прихваћеност, умногоме одређује доживљене емоције у школи. Неприхваћена деца обично намећу своје мишљење у групи, покушавају да буду главна, због чега су изложена негативним емоцијама или се повлаче у себе и остају изолована, док, са друге стране, прихваћена деца чешће показују љубазност, сарадњу и спремност да помогну (Станковић, 2006). Прихваћеност од стране вршњака препозната је и као фактор преко којег позитивне емоције ученика у учионици и за време одмора индиректно утичу на већу укљученост ученика у настави (Hernández et al., 2016). Са друге стране, потврђена је и повезаност спремности за испољавање негативних емоција са стварањем блиских веза, већим бројем пријатеља, као и већа спремност да се помогне и пружи подршка особи која испољава негативне емоције (Graham et al., 2008). Ови подаци су значајни јер истичу значај и позитивних и негативних емоција, а то имплицира да негативне емоције не треба кочити већ усмерити ученике ка њиховом разумевању и развијању способности регулације јер и негативне емоције могу имати позитивне ефекте.

Иако је јасан став аутора да емоционално васпитање треба да се инкорпорира у актуелне наставне предмете (Станковић, 2007; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2012), као и да наставник има велику улогу у креирању тзв. дидактичке емоционалности, при којој подстиче ученике да потпуније доживе наставне садржаје (Поткоњак и др., 1996, стр. 158), значајно је истаћи то да нису садржаји свих наставних предмета једнако емоционално обојени. Истраживањем академских емоција ученика у различитим доменима којим су обухваћени наставни предмети Математика, Физика, Немачки језик и Енглески језик, потврђено је да постоји разлика између наставних предмета у доживљеним емоцијама, као и да постоји корелација истих емоција код сличних предмета (Математике и Физике, као и Немачког језика и Енглеског језика) (Goetz et al., 2007). Опажање, процена и изражавање емоција могу да се уче у оквиру проучавања књижевности, ликовног и музичког (Sakač & Pantić, 2012). Емоције су основа језика и лингвистике, при чему су емоције предуслов за функционисање језика, а уједно је језик начин за изражавање својих емоција (Foolen, 2012). Изражавање емоција може имати другачије значење када се користи једна реч која директно описује емоцију и када се емоција изрази у контексту (Greasley et al., 2000), што даје основу за коришћење наставних предмета

посвећених лингвистици за подстицање разумевања емоција и адекватног емоционалног изражавања. Што се тиче наставе Физичког васпитања, мета-анализом дошло се до закључка да моторичке активности које доминирају на овим часовима доприносе развоју способности изражавања емоција и управљања емоцијама код ученика (Espoz-Lazo et al., 2020). На крају, неизоставно је поменути ликовну и музичку уметност услед потврђене повезаности позитивног емоционалног развоја (разумевања емоција и испољавања позитивних емоција) са учешћем у музичким активностима (Harmon & Kyle, 2015), позоришним представама (Larson & Brown, 2007) и осталим културним ваннаставним активностима заснованим на музичкој и сценској уметности (Martinez et al., 2016).

### *Закључна разматрања*

Анализа школе у контексту емоционалног васпитања приказана у овом раду потврђује полазну идеју да емоционално васпитање није изолован и периодичан процес већ да прожима све аспекте живота и рада деце у школи (Станковић, 2007). У складу са овим схватањем, емоционално васпитање у школи потребно је реализовати на нивоу институције, социјалних група (разреда и одељења) и на нивоу појединаца. Имплементација емоционалног васпитања у школи не треба да буде изолован процес већ треба да се одвија паралелно са моралним, интелектуалним, социјалним и физичким васпитањем уважавајући могућности свакодневног школског живота. Истовремено, васпитне интервенције треба усмерити ка свим елементима емоционалног васпитања, чиме би се обезбедило формирање свесне, самосталне и одговорне личности која разуме своја осећања и осећања других, поседује интерперсоналне вештине и која је оспособљена да правилно усмерава своје понашање.

Школа је окружење у коме ученици проживљавају различите емоције у зависности од околности, међуљудских односа и индивидуалних разлика. Истовремено, проживљене емоције представљају полазну основу за идентификовањем ризичних фактора и околности које претежно проузрокују негативна емоционална стања или ометају правилан емоционални развој како би усмерили акције ка њиховом неутрализовању. Креирањем школе као безбедног и сигурног окружења у коме се деца осећају прихваћено и подржано, са минималним околностима које им проузрокују анксиозност и стрес, ученици остварују своје потенцијале и креирају успешне социјалне односе, што доводи и до бољег академског постигнућа.

Импликације које произилазе из овог рада, а које се могу применити у свакодневној школској пракси можемо представити на три нивоа: 1) школе – креирати школу као отворену институцију за родитеље,

подстаћи сарадничке односе свих запослених и креирати подржавајућу атмосферу у којој ученици имају слободу да кажу своје дилеме и проблеме; 2) наставнике – усмерити их на коришћење могућности наставних садржаја својих предмета, примењивати кооперативне и искуствене методе рада, померити тежиште са стратегија постигнућа на стратегије активног учења; 3) ученике – развијати емпатију, толеранцију, подстицати ненасилну комуникацију, јачати личне карактеристике деце, освестити негативне емоције, подстицати просоцијално деловање.

Изоловано деловање школе/појединца или промене на једном нивоу васпитнообразовних активности нису довољне. Имплементација емоционалног васпитања подразумева системски приступ и интегрисано деловање сваке појединачне школе, наставника и ученика. Реорганизација васпитнообразовног рада и системска емоционална освешћеност јесте основа и покретач свих промена. Први корак су промене у образовању наставника укључујући иницијално образовање будућих васпитача, учитеља, наставника, али и стручно усавршавање и додатна обука оних који су у систему. Фокус је на личној емоционалној добробити, разумевању емоционалне димензије васпитног процеса и њихове улоге у подстицању и креирању школе као емоционално подржавајуће и отворене установе. Како би емоционално васпитање постало део свакодневне праксе, потребна је реорганизација васпитнообразовног система укључујући саму наставу, али и ваннаставне и ваншколске активности и то: 1) усмереност ка савременим наставним системима као што су пројектна настава, игролика настава, интегративна настава и тимска настава; 2) примена савремених методичких поступака и техника рада попут симулације, обрнуте учионице, мождане олује и сл.; 3) оснаживање наставника и ученика за преузимање искуствене и кооперативне улоге; 4) унапређивање социјалних и емоционалних компетенција наставника и ученика.

### *Литература*

- Поткоњак, Н. и др. (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић, Т. (2006). Значај емоционалног васпитања. *Педагошка стварност*, 52 (5–6), 375–384.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Antidote. (2003). *The Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-School Strategies*. David Fulton in Asssoication with Antidote Campaign for Emotional Literacy.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional*

- Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (363–388). New Jersey: Jossey-Bass.
- Baudoin, N. & Galand, B. (2017). Effects of Classroom Goal Structures on Student Emotions at School. *International Journal of Educational Research*, 86, 13–22.
- Bisquerra-Alzina, R. & Perez Escoda, N. (2014). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Acompanyant El Seu Present: Professionals Amb La Infància*, 10, 185–194.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 95–114.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales (Emotional Competences). *Educación*, XXI(10), 61–82.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1–12.
- Buck, R. (1983). Emotional Development and Emotional Education. In: R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotions in Early Development* (259–292). Academic Press.
- Cohen, J. (2001). Social and Emotional Education: Core Concepts and Practices. In: J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children* (3–29). New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, J. & Sandy, V. S. (2007). The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. In: R. Bar-On, J.G. Maree, M. J. Elias (Eds.), *Educating People to be Emotionally Intelligent* (63–79). London: Praeger Publishers.
- Dimitrijević, D. (2020a). Emotional Education in the Context of Family Emotional Expressiveness. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 3(2), 305–315.
- Dimitrijević, D. (2020b). Radioničarski rad u nastavi u kontekstu podsticanja empatije. *Годишњак за педагогоију*, 5 (1), 93–104.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Wiley Online Library*, 82(1), 405–432.
- Espoz-Lazo, S., Huete, R. R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences*, 10(8), 1–12.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A Theoretical and Empirical Review of Its First 15 Years of History. *Psicothema*, 18, 7–12.
- Foolen, A. (2012). The Relevance of Emotion for Language and Linguistics. In: A. Foolen, U. M. Lüdtke, T. P. Racine, J. Zlatev (Eds.), *Moving Ourselves, Moving Others* (349–369). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
- Gavazzi, I. G. & Ornaghi, V. (2011). Emotional State Talk and Emotion Understanding: A Training Study with Preschool Children. *Journal of Child Language*, 38(5), 1124–1139.

- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., Lüdtke, O. (2007). Between- and Within-Domain Relations of Students' Academic Emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715–733.
- Goleman, D. (1997). Emotional Intelligence in Context (Foreword). In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (xiii-xvi). New York: BasicBooks.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In: C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (13–26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Graham, S. M., Huang, J. Y., Clark, M. S., Helgeson, V. S. (2008). The Positives of Negative Emotions: Willingness to Express Negative Emotions Promotes Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(3), 394–406.
- Greasley, P., Sherrard, C., Waterman, M. (2000). Emotion in Language and Speech: Methodological Issues in Naturalistic Approaches. *Language and Speech*, 43(4), 355–375.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Harmon, J. & Kyle, G. T. (2015). Positive Emotions and Passionate Leisure Involvement. *Article in Annals of Leisure Research*, 19(1), 62–79.
- Hernández et al. (2016). Emotional Expression in School Context, Social Relationships, and Academic Adjustment in Kindergarten. *Emotion*, 16(4), 553–566.
- Humphrey, N. et al. (2007). Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254.
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., Zepke, N. (2015). Linking Academic Emotions and Student Engagement: Mature-Aged Distance Students' Transition to University. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497.
- Knowler, C. & Frederickson, N. (2013). Effects of an Emotional Literacy Intervention for Students Identified with Bullying Behaviour. *Educational Psychology*, 33(7), 862–883.
- Kristjansson, K. (2001). The Didactics of Emotion Education. *Analytic Teaching*, 21(1), 5–15.
- Kwon, K., & Kupzyk, K. (2016). Emotional Expressivity and Emotion Regulation: Relation to Academic Functioning among Elementary School Children. *Emotion and Academic Functioning*, 32(1), 75–88.
- Lang, P. (1998). Towards an Understanding of Affective Education in a European Context. In: P. Lang, Y. Katz, I. Menezes (Eds.), *Affective Education in Europe* (3–19). London: Bloomsbury Publishing.
- Lang, P. (2003). Affective Education in Schools: A Personal Response. In: M. Yuen et al. (Eds.), *Life Skills Development and Comprehensive Guidance Program: Theories and Practices* (36–45). Hong Kong, China: Life Skills Development Project, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Larson, R. W. & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What Can Be Learned from a High School Theater Program?. *Child Development*, 78(4), 1083–1099.



- Martinez, A., Coker, C., McMahon, S. D., Cohen, J., Thapa, A. (2016). Involvement in Extracurricular Activities: Identifying Differences in Perceptions of School Climate. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 70–84.
- Miljković, D. & Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 150 (3–4), 488–506.
- Mira-Galvañ, M.-J. & Gilar-Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1100.
- Pantić, J. (2009). Emocionalna inteligencija u nastavi. *Психологија и образовање*, 14 (1), 77–88.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series-24*. UNESCO International Bureau of Education.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., Bisquerra, R. (2012). Developing the Emotional Competence of Teachers and Pupils in School Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Petrović, J. & Dimitrijević, D. (2020). Emotional Education in School: Development, Importance and Programs. *Knowledge International Journal*, 43(2), 309–315.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.
- Sakač, M. & Pantić, J. (2012). Socio-Emotional Learning Programmes in School. *Nastava i vaspitanje*, 61(2), 221–231.
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J., Mayer, J. D. (2008). Emotional Intelligence. In: E. B. Michael Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions – Third Edition* (533–548). New York: The Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4(1), 1–21.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343–360.
- Sorin, R. (2009). Teaching Emotional Literacy. In: M. Bhatnagar (Ed.), *Emotional Literacy: Concept, Application and Experiences* (43–52). Hyderabad, India: ICFAI University Press.

Dragana V. DIMITRIJEVIĆ

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

## Possibilities of Implementing Emotional Education in the School Context

### Summary

The presence of different emotional states, their development and changes in emotional expression over the years raises the question of responsibility for the children's emotional development. This question indicates the possibility and responsibilities of the school as an organized educational institution to fulfil its educational function in this area. The aim of this work is to analyse the school from the aspect of emotional education in order to point out the strengths and possibilities of the school to achieve the set goals and tasks in practice. The paper used the method of content analysis based on a sample of available theoretical and empirical research. The most important contribution of this paper is a detailed analysis of the concept of emotional education in school with separate goals, tasks, methods, and contents that are practically applicable and can be the basis of the implementation of emotional education in everyday school practice. The absence of a systemic solution for this aspect of educational activity indicates that the driver must be changes in the goals and priorities of educational work, bearing in mind the connection of students' emotional states with cognitive development and academic achievement. In the end, the teacher, the student, and the teaching contents were singled out as the most important factors in the implementation of emotional education in school.

School is an environment in which students experience different emotions depending on the circumstances, interpersonal relationships, and individual differences, but also the context in which emotional education is carried out. At the same time, school also affects the emotional development of children. Observing teaching as an integral and most organized part of school life, which is based on the interaction between teachers, students, and teaching content, we highlight teaching opportunities for encouraging children's emotional development. Courses focused on linguistics, art, and social studies offer multiple possibilities of emotional experience with their content, while the possibilities of other teaching subjects can be highlighted by the application of experiential and cooperative work methods that will enable students to develop collaborative relationships, understanding of others, and tolerance in group work. Teachers have the main role in emotional education by creating a positive and stimulating environment and by using the possibilities of course content to increase students' emotional competencies. Relationships

with peers stand out in the context of creating a school as a safe and supportive environment where children can practice competencies in social relationships.

Educational interventions should be aimed at all elements of emotional education, which would develop a conscious, independent, and responsible person who understands their feelings and the feelings of others, possesses interpersonal skills, and knows how to properly direct their behaviour.

*Keywords:* emotions in school; socio-emotional learning; teacher; student; teaching content.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).