

Stanislava Marić Jurišin
Svetlana Kostović
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu
Primljeno: 1. 7. 2016.
Prihvaćeno: 8. 11. 2016.

doi: 10.19090/gff.2016.2.185-201
UDK: 159.942.2/.6: 37.018.2
Pregledni naučni rad

„VASPITLJIVOST EMOCIJA”: PREMA „EMOCIONALNO PISMENOJ ŠKOLI“¹

Poslednjih godina emocionalna pismenost kao koncept, zasluženno pronalazi svoje mesto i u vaspitno-obrazovnom sistemu. Škola kao, deklarirana ustanova sa vaspitnom funkcijom postaje mesto na kome se emocije „uče” i „vaspitavaju”. U radu je dat osvrt na istorijski razvoj koncepta emocionalne pismenosti i soci-emocionalnih kompetencija kao ključnih kompetencija za XXI vek. Za polaznu osnovu uzet je Štajnerov model učenja emocionalne pismenosti pri čemu se poseban naglasak stavlja na segmente emocionalne svesnosti kao što su: emocionalna otupelost, fizičke senzacije, haotično primalno iskustvo, diferencijacija emocija, empatija i interaktivnost. Analizirajući relevantnu literaturu primetno je da raste broj istraživanja čiji rezultati idu u prilog tvrdnjama da se socijalne i emocionalne kompetencije mogu naučiti kroz programe integrisane u školski kurikulum, pri čemu takvi programi utiču i na smanjenje problematičnog ponašanja učenika i emocionalnih poteškoća, a istovremeno povećavaju socijalnu prilagođenost i podstiču akademska postignuća. U radu je dat prikaz aktuelnog stanja u našim školama kao i primeri dobre prakse iz zemalja koji se već duže bave socijalno-emocionalnim učenjem. Uzimajući u obzir akutnu situaciju na ovom polju u vaspitno-obrazovnoj praksi u R Srbiji u radu su date i značajne pedagoške implikacije koje ukazuju da u tom procesu podjednaka prava ali i obaveze imaju nastavnici, deca, škola, porodica, lokalna zajednica, resorno ministarstvo...

Ključne reči: emocionalna pismenost, socijalna kompetencija, emocionalna kompetencija, škola, programi za socijalno i emocionalno učenje.

UVOD

U aktuelnoj pedagoškoj literaturi XXI vek se često pominje, u kontekstu velikih očekivanja na polju humanizma i njegovog vaspitno-obrazovnog domena. Između ostalih imeperativa ističe se i jačanje socio-emocionalnih kompetencija dece i njihovo emocionalno opismenjavanje. Posebno mesto u operacionalizaciji istaknutih zahteva namenjeno je upravo vaspitno-obrazovnim institucijama. Kao društveno-pedagoška institucija usmerena na vaspitanje i obrazovanje mladih generacija, škola je u više minulih vekova odigrala nezamenjivu ulogu u

¹ stashamaric@ff.uns.ac.rs

Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP)”,(br.179010), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

pripremanju za život i razvoj najvećeg dela ljudske populacije, pa se pred nju i ovog puta postavljaju visoka očekivanja (Kostović, 2005).

Značajan broj autora bavi se sublimacijom mnogobrojnih komepetencija i veština koje su označene kao „ključne” za život u XXI veku. U mnoštvu takvih kompetencija posebno mesto zauzimaju emocionalne i socijalne kompetencije. Tako se, na primer, prema Suziću (Suzić, 2005) kao indikatori emocionalnih kompetencija navode: emocionalna svest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija; samopouzdanje, jasan osećaj vlastitih moći i limita; samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa; empatija i altruizam; istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta; adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promena; inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.

O tome kako mladi grade sopstvenu emocionalnu regulaciju ukazuje nam teorija sklonosti, koja regulaciju posmatra u odnosu na socijalnu interakciju (Shaver and Clark, 1994 prema Kostović i Marić Jurišin, 2011). Tri su osnove emocionalne regulacije: 1) deca rođenjem na svet donose određena znanja ili obrasce ponašanja, 2) podložnost i reagovanje ostalih na potrebe i sklonosti pojedinca podstiču razvoj očekivanja koja vode u nove socijalne odnose, 3) iskustvo sa značajnim ostalim ličnostima internalizuje se u set radnih modela u zavisnosti od ostalih ličnosti i procene sebe kao osobe koja je vredna postojanja i koja može da izgradi nove odnose. Boulbi (John Bowlby) tvrdi da se ovi obrasci internalizuju u stilove sklonosti tokom celog života, naročito u periodu adolescencije, a u osnovi tih odnosa su emocije.

Popularizaciji emocionalnog koncepta je svakako, svojim radom, doprineo i Goleman, iznoseći svoje stanovište da su emocionalne kompetencije naučene sposobnosti koje se temelje na emocionalnoj inteligenciji (Goleman, 2006). On takođe ističe da postoji dvadesetak različitih kompetencija koje su organizovane u 4 klastera: 1) emocionalna svesnost – poznavanje ličnih i tuđih emocionalnih stanja; 2) upravljanje sobom – kontrola sopstvenih emocija; 3) socijalna svesnost – empatija; 4) društvene veštine – uticajnost, komunikativnost, rešavanje konflikata, vođstvo, sposobnost za timski rad... (Goleman, 1998). Upravo se u školskim uslovima može ostvariti poželjna vršnjačka interakcija koja će pomoći deci i adolescentima da razviju poželjan stil ponašanja i reagovanja, odnosno stil koji će im omogućiti da žive ispunjen i „srećan” život (Kostović i Marić Jurišin, 2011).

Suzić, u svom radu takođe, navodi i socijalne komepetencije kao što su: razumevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa; saglasnost, usaglašenost sa ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija; grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uveravanja, organizacione sposobnosti, timske sposobnosti, podela rada; komunikacija: slušati otvoreno i slati uverljive poruke, komunikacija „oči u oči”, nenasilna komunikacija; podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti; uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratija; osećanje pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (Suzić, 2005). Pregledom literature stiće se utisak da se pod socijalnom kompetencijom najčešće podrazumevaju različite socijalne, emocionalne i kognitivne veštine

ponašanja koje su neophodne za uspešnu socijalnu adaptaciju (Anderson, Messick, 1974), takođe veliki je broj autora koji efikasnost u socijalnim interakcijama ističu upravo kao centralni aspekt ovog fenomena (Dodge, 1985; Rubin, Rose-Krasnor, 1992 prema Petrović, 2006).

U ranom detinjstvu socijalni i emocionalni razvoj su usko vezani za svaku drugu oblast rasta i razvoja deteta (fizičkog rasta i razvoja, razvoja komunikacije i jezičkih veština, razvoja kognitivnih veština kao i uspostavljanja ranih veza i odnosa). Ukoliko je detetu uskraćena mogućnost da na vreme i na adekvatan način razvija svoje socio-emocionalne potencijale ono može biti pod većim rizikom od školskog neuspeha, maloletničke delinkvencije kao i raznih drugih problema tokom života. Dokazano je da emocije utiču na spremnost i sposobnost za učenje, kao i na osećaj sigurnosti u školskom okruženju. Upravo je ovo razlog zbog kojeg se socio-emocionalnom razvoju pridaje posebna pažnja u institucijama vaspitno-obrazovnog karaktera. Od njega direktno zavise kako akedmska postignuća deteta tako i njegova samoaktuelizacija, životne vrednosti i stavovi.

KOMPETENCIJE I INTELIGENCIJE ZA XXI VEK

Socijalna i emocionalna kompetencija

Razvoj socijalnih i emocionalnih veština omogućava deci da uče od odraslih, da sklapaju prijateljstva, da izraze svoje misli i osećanja, i da se uspešno nose sa frustracijom. Ove veštine pak, za uzvrat, direktno utiču na kognitivna postignuća deteta i njegovu sposobnost ovladavanja ranom pismenošću, matematikom i jezičkim veštinama. U prvim godinama života deca naglo razvijaju socijalne i emocionalne kapacitete koji treba da ih pripreme i osposobe da budu samouvereni, da imaju poverenja, da budu empatični, intelektualno radoznali, sposobni da ovladaju jezikom i komunikacijama. To konkretno znači da se očekuje da dete razvije sledeće sposobnosti:

- iskustvo, upravljanje i izražavanje čitavog spektra pozitivnih i negativnih emocija;
- razvijanje bliskih, zadovoljavajućih odnosa sa drugom decom i odraslima;
- aktivno istraživanje svoje okoline i učenje (Cohen et al., 2005).

Istraživanja socijalnog razvoja deteta su posle dugog zanemarivanja, značajno učestala u poslednjih 30 godina. Ovome su bitno doprinele i brojne studije koje su uočile vezu između problematičnih odnosa sa vršnjacima i lošeg socijalnog, emocionalnog i akademskog postignuća (Kupersmidt et al., 1990; Newcomb et al., 1993; Parker, Asher, 1987; Parker et al., 1995 prema Petrović, 2006).

Prikladan socijalni razvoj zahteva poznavanje i razumevanje normi, pravila i vrednosti zajednice iz koje dete potiče i u kojoj živi, kao i ovladavanje umećima koja su potrebna za delotvornu interakciju unutar te zajednice. Da li će i u kojoj meri dete postati socijalno kompetentno zavisi direktno od njegove sposobnosti regulacije

emocija, poznavanja i razumevanja okoline, te njegove sposobnosti da se ponaša u skladu sa tim spoznajama. Osnovne socijalne veštine čine veštine slušanja, lepog i odvažnog govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih, veštine postavljanja pitanja, čekanje na red i uključivanje u igru, prikladno praćenje uputstava, traženje prijatelja za igru i pružanje pomoći drugima. Socijalno kompetentno dete može iskoristiti podsticaje iz okoline kao i svoje lične, i postići dobre razvojne rezultate i kompetentno učestvovati u zajednici kojoj pripada (Katz i McClellan, 1997; Raver i Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997 prema Brajša-Žganec, 2003).

Emocije, pak, čine osnovne elemente socijalnih interakcija tokom čitavog života, determinišući tako smisao svake interakcije. Naglašavanju socijalne prirode emocija doprineo je jedan relativno nov termin u psihologiji – emocionalna kompetencija. Takođe se smatra da je dečija emocionalna kompetencija ključna za uspešne interpersonalne odnose sa vršnjacima (Brown, Dunn, 1991; Cassidy et al, 1992; Denhman, 1986; Hubbard, Coie, 1994 prema Petrović, 2006).

Ključna obeležja emocionalnog razvoja obuhvataju sposobnost deteta da identifikuje i razume sopstvena osećanja, da tačno tumači i razume emotivna stanja drugih, da se nosi sa snažnim emocijama i izrazi ih na konstruktivan način, da reguliše sopstveno ponašanje, da razvija empatiju, i da uspostavlja i održava veze i odnose sa drugima (Naučni nacionalni savet za razvoj deteta, 2004 prema <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>).

Emocije kao posledice socijalnih iskustava iz okoline motivišu kognitivne procese i ponašanja te regulišu fiziološke, kognitivne i bihevioralne aspekte ponašanja pojedinaca u okolini (Goodyer, 1990; Vander-Zander, 1993 prema Bajša-Žganec, 2003). Bajša-Žganec takođe navodi da se prema nekima autorima faze emocionalnog razvoja mogu podeliti u tri grupe, a to su usvajanje emocija, diferencijacija i transformacija emocija.

Obe ove kompetencije za svojoj bazičnu osnovu uzimaju emocije, otud i potreba da se emocionalnoj inteligenciji i emocionalnoj pismenosti prida veći značaj u vaspitno – obrazovnom diskursu.

Emocionalna pismenost kao konstrukt emocionalne inteligencije

Budući da dete nije samo „mali mozak” koji treba ispuniti informacijama, poslednjih decenija se u naučnim i prosvetnim krugovima sve više i češće raspravlja o konceptu emocionalne inteligencije.

Emocionalna inteligencija predstavlja drugačiji način da se bude „pametan”. Ona uključuje znanje o onome šta osoba oseća, kao i korišćenje vlastitih osećanja za donošenje dobrih odluka u životu. Može se reći i da je ona „skup emocionalnih veština koje nam omogućuju da odaberemo ispravan način upotrebe osećaja i nesvesnih, instinktivnih mehanizama u interakciji sa drugim ljudima, kao i u shvatanju i poboljšanju samoga sebe” (Goleman, 2006). Emocionalnu inteligenciju karakteriše pet osnovnih veština: 1) *Poznavanje sopstvenih emocija*, 2) *Posedovanje iskrene sposobnosti za empatiju*, 3) *Upravljanje sopstvenim emocijama*, 4) *Popravljanje emocionalne štete*, 5) *Spajanje veština*.

Termin *emocionalna inteligencija* su prvi put upotrebili i definisali Piter Salovej i Džon Majer 1990.godine. To svakako ne znači da se ranije nije o tome govorilo, ali se mora priznati da je EI (emocionalna inteligencija) uvek bila u senci IQ. Ipak, još je Trondajk 20 – ih, 30 – ih pretpostavio da je emocionalna inteligencija poseban vid IQ. Ovo je kasnije odbačeno jer je 1960. socijalna inteligencija proglašena „beskorisnom“, iz razloga što ju je bilo teško izmeriti. Upravo je kognitivna psihologija imala snažan uticaj i na pedagošku praksu. Smatralo se da emocije ometaju misaoni proces i da otežavaju učenje, iako je još Platon govorio o vaspitanju emocija. Međutim, u narednom periodu, sve je više psihologa koji se bave ovom temom, te se povećava i broj istraživanja koja ukazuju na značaj emocionalne inteligencije i njenog uticaja na životni uspeh. Upravo je Gardner taj koji donosi prekretnicu, naime on je klasifikovao sedam područja u kojima se prepoznaju mnogostruke ljudske sposobnosti: verbalno – lingvističke, logičko – matematičke, vizuelno – prostorne, telesno – kinestetičke, muzičko – ritmičke, interpersonalne i intrapersonalne. Gardnerovom pojmu intrapersonalnih sposobnosti odgovara Golemanov pojam emocionalne kompetencije, a pojmu interpersonalnih sposobnosti pojam socijalne kompetencije (Suzić, 2002).

Jednu od novijih definicija emocionalne inteligencije daju Majer, Salovej i Karuzo: „Emocionalnu inteligenciju definišemo kao sposobnost percepcije emocija, pristup i generisanje emocija kao i emocionalnu podršku mišljenju, razumevanju emocija i emocionalno znanje te regulaciju emocija koja promovise emocionalni i intelektualni razvoj“ (Suzić, 2003: 3 prema Stanković, 2007).

Kod Golemana se ne pronalazi direktno odvajanje emocionalne pismenosti od emocionalne inteligencije, dok Štajner govori da je emocionalna pismenost, emocionalna inteligencija koja se zasniva na ljubavi. Ipak emocionalna inteligencija je ključ pre svega ličnog uspeha i zbog toga Goleman insistira na učenju emocionalne inteligencije. On daje brojne primere učenja emocionalne inteligencije i njenog uvođenja u školske kurikulume. Takođe ukazuje i na povezanost između emocionalnih veština i akademskog uspeha.

Ono što je takođe zanimljivo jeste da se EQ – emocionalni koeficijent, za razliku od Emocionalne pismenosti, ne može izmeriti. Iako se naučnici trude i istražuju načine merenja još uvek ne postoje validni i pouzdani merni instrumenti.

Sa druge strane, emocionalna pismenost podrazumeva sposobnost prepoznavanja sopstvenih i tuđih emocija kao i reagovanja u skladu sa njima. Emocionalna pismenost je emocionalna inteligencija koja se zasniva na ljubavi (Štajner, 2007), a emocionalno pismena osoba je u stanju da osvesti svoja osećanja, bila ona prijatna ili neprijatna i da dela u skladu sa svojim saznanjima.

Neozbiljno bi bilo prevideti snagu i značaj emocija. One se koriste u medijima, prilikom manipulacije ljudima, zastrašivanja, ucene, ali isto tako i prilikom razvoja samokontrole i samoaktualizacije. Ono čemu škola pa i samo društvo treba da teže jesu emocionalne veštine koje mogu poboljšati ljudski život (ili još bolje, život uopšte), a veštine te vrste jesu one koje polaze od ljubavi. Najlepša i najoptimističnija strana ovog Štajnerovog koncepta jeste upravo vera u ljude,

humanost i ljubav. Štajner smatra da je osnovni cilj učenja emocionalne pismenosti pomoći ljudima da sarađuju jedni sa drugima bez manipulacije i primoravanja, koristeći emocije i empatiju. Po njemu trening emocionalne pismenosti polazi iz srca i sastoji se od pet osnovnih veština:

1. Poznavanje sopstvenih emocija – ljudi često ne umeju pa prepoznaju svoja osećanja, samim tim ni da ih ispolje i verbalizuju, a ukoliko to ne mogu sa sopstvenim osećanjim logično je da ne mogu ni sa tuđim.
2. Posedovanje iskrene sposobnosti za empatiju – to je sposobnost da tuđe emocije osećamo kao naše, da prepoznamo emociju kod druge osobe, da je razumemo i da se identifikujemo sa njom.
3. Upravljanje sopstvenim emocijama - emocionalna pismenost nije samo prepoznavanje emocija, ona zahteva i uspešno „baratanje” njima, odnosno znati kada i kako reagovati, kako izražavati ili ne izražavati emocije i kako to utiče na nas i na druge. Ovo ujedno znači i preuzeti odgovornost za svoje delanje. Takođe je potrebno naučiti kako da izražavamo svoje emocije i to na produktivan i bezopasan način.
4. Popravljanje emocionalne štete – „ta teška strana reč *izvini*” – ovde je upravo akcenat na tome da li znamo kada i kako da se izvinimo, što opet podrazumeva da umemo da prepoznamo grešku i preuzmemo odgovornost za nju.
5. Spajanje veština - podrazumeva poznavanje i uspešno „usklađivanje” svih prethodnih veština koje dovode do razvoja sposobnosti koja se naziva emocionalna interaktivnost.

Pokušavajući da pojasni ovaj koncept i u želji da ga razradi Štajner daje skalu emocionalne svesnosti. *Emocionalna otupelost*, predstavlja dno skale i najteži je oblik emocionalne nepismenosti. Osnovne odlike su joj ignorisanje i zanemarivanje sopstvenog tela i telesnih senzacija. Sledeću kategoriju čine *fizičke senzacije*. Ovde se već očitava telesna svesnost, ali i dalje nema prepoznavanja emocija. Sledi *primalno haotično iskustvo*, gde osoba nije u stanju da izrazi rečima svoja osećanja, što i dalje predstavlja veliki hendikep. Emocionalna pismenost uslovno počinje kategorijom lingvističke linije, odnosno sposobnošću da se prevaziđe ta verbalna barijera i da se osećanja izraze rečima. Zatim sledi kategorija *diferencijacije* gde je osoba svesna svojih osećanja, ume da ih prepozna kao i da odredi njihov intenzitet, da o njima razmišlja i govori sa drugima. *Uzročnost* je još viša kategorija, kada osoba shvata i razume razloge za nastanak svojih osećanja. Sledi *empatija*. U ovu kategoriju spadaju ljudi koji mogu da saosećaju sa emocijama drugih i da ih razumeju. Na vrhu skale nalazi se *interaktivnost* koja podrazumeva razumevanje emocionalne razmene između ljudi. Kao što može da se primeti, Štajner ostavlja prostor na skali između interaktivnosti i 100% svesnosti, jer veruje u mogućnost učenja i razvoja.

Sam proces učenja emocionalne pismenosti počinje i završava se u srcu. Naime ovaj koncept je moguće savladati putem tri jednostavna koraka, a to su:

1. Otvaranje srca – koje zahteva pokazivanje i primanje ljubavi.
2. Analiza emocionalne mape - podrazumeva detektovanje emocionalnog terena na kome osoba živi.
3. Preuzimanje odgovornosti – podrazumeva iskreno izvinjenje bez pravdanja.

Upravo ovo učenje ima i svoju strategiju koja doprinosi iskrenosti, kretativnom upravljanju emocijama, prevazilaženju emocionalne otupelosti i uznemirenosti, primeni stečenih znanja i veština, poboljšanju veza i odnosa itd. Koraci učenja:

Tabela 1.

Otvaranje srca	Analiza emocionalne mape	Preuzimanje odgovornosti
1. Davanje stroukova	6. Iskaz postupak – osećanje	10. Izviniti se za svoje greške
2. Traženje stroukova	7. Prihvatanje iskaza	11. Prihvatiti izvinjenje
3. Prihvatanje stroukova	postupak – osećanje	12. Ne prihvatiti izvinjenje
4. Odbijanje stroukova	8. Otkrivanje intuitivnih predosećanja	13. Moliti za oprostaj
5. Davanje stroukova samom sebi	9. Validacija intuitivnih osećanja	14. Oprostiti
		15. Ne oprostiti

(Štajner, 2007)

„EMOCIONALNO PISMENA ŠKOLA” ILI ZAŠTO SU NAM POTREBNI PROGRAMI EMOCIONALNE PISMENOSTI U ŠKOLI?

Tradicionalna škola je zanemarivala emocionalne kompetencije, tačnije smatralo se da emocije nisu predmet vaspitanja i da samo usporavaju i ugrožavaju vaspitanje, te da ih treba držati po strani. Poslednjih godina raste broj stručnjaka koji uz akademsko postignuće, naglašavaju važnost razvoja detetovih socijalnih i emocionalnih veština (emocionalno opismenjavanje) kroz školovanje. Oni takođe insistiraju na nužnoj reformi i transformaciji škole. Jedna od mogućih transformacija jeste i unutrašnja transformacija, restrukturalizacija i inovacija vaspitno-obrazovnog procesa (Kostović i Marić Jurišin, 2011). Imperativ je modernija, humanija, efikasnija škola, koja za svoje polazište uzima realne životne snage deteta, a okrenuta je u potpunosti autentičnom učeniku sa realnim kapacitetom razvoja, potrebama, interesovanjima, razvojnim problemima (Kostović, 2006). To je škola koja aktivno participira u emocionalnom opismenjavanju učenika.

Imajući u vidu da je nastava u svojoj biti socijalni sistem koji predstavlja izvorište različitih vaspitno relevantnih iskustava jasna je i potreba za mnogobrojnim pokušajima definisanja upravo ovog socijalno – psihološkog aspekta škole. U zavisnosti od predmetne usmerenosti relevantnih istaživanja apostrofiraju se različiti termini: socijalna klima (Lippit, White, 1986; Mandić, 1980), socio-emocionalna klima (Hoy, 1969; Merland, 1975; Oljača, 1996), razredna klima (Čudina, 1985), emocionalna klima (Brophy, 1989; Babić, 1983), pedagoška klima (Laketa, 1996), atmosfera u nastavi (Đorđević, 1996 prema Kostović, 2005).

Uprkos različitim terminološkim određenjima jasno je da reč o „situaciji u razredu koja olakšava, otežava ili onemogućuje proces učenja i određena je nastavnikovim ponašanjem i karakteristikama učenika” (Brophy, 1989 prema Kostović, 2005).

Inicijalno istraživanje nivoa emocionalne pismenosti (odnosno emocionalne svesti) učenika u Srbiji, koje je sproveda S. Marić Jurišin (2010.) na uzorku od 171 čenika četvrtog razreda gimnazije i 164 učenika osmog razreda osnovne škole, ukupno njih 335 (od čega je 146 ispitanika muškog pola i 189 ispitanica ženskog pola) ukazuje da: učenici imaju prosečan profil emocionalne svesnosti; uslovno se mogu okarakterisati kao prosečno emocionalno pismeni; devojčice pokazuju veći stepen emocionalne pismenosti u odnosu na dečake; dečaci pokazuju veći stepen emocionalne otupelosti; devojčice su na višem nivou diferencijacije emocija; nema statistički značajne razlike u empatiji s obzirom na pol; devojčice pokazuju veći stepen interakcije; generalno postoje razlike u emocionalnoj pismenosti u odnosu na pol; nema razlike u emocionalnoj pismenosti prema uzrastu; nema statistički značajne razlike u stepenu emocionalne otupelosti između učenika osnovne i srednje škole; učenici srednje škole pokazuju veći stepen diferencijacije emocija u odnosu na osnovce (to je ujedno i jedina komponenta u kojoj su srednjoškolci superiorniji); učenici srednje škole pokazuju znatno niži stepen empatije u odnosu na učenike osnovne škole; nema statistički značajne razlike među učenicima osnovne i srednje škole u stepenu interakcije.

Posebno je interesantna činjenica da učenici srednje škole pokazuju znatno niži stepen empatije u odnosu na učenike osnovne škole. Ovakvi rezultati se podudaraju sa rezultatima dobijenim u istraživanjima vezanim za emocionalnu i socijalnu kompetenciju, koja su pokazala da se u tradicionalnoj školi kako se ide prema višim razredima više guše nego što se razvijaju kompetencije za XXI vek (Suzić, 2002). Dobijeni rezultati ukazuju na nužnost i značaj aktivne participacije škole na polju emocionalnog opismenjavanja dece budući da razvoju emocionalne pismenosti osim porodice pridonose i vršnjaci, nastavnici, školska klima, lokalna zajednica i detetova okolina (Elias i Clabby, 1992; Goleman, 1997; Vulić-Protorić, 2001; Buljubašić-Kuzmanović, 2007 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2008).

Mnogobrojna su istraživanja koja u vezu dovode emocionalnu pismenost učenika i njihovo ponašanje, agresivnost, konzumiranje psihoaktivnih supstanci, odgovornost, motivaciju, angažovanje u nastavi, akademska postignuća, školske obaveze, status u vršnjačkoj grupi, sliku o sebi, samopuzdanje i samopoštovanje...

U tom procesu pojednaka prava ali i obaveze imaju i prosvetni radnici, prosvetne vlasti i deca. U zemljama koje imaju već bogato iskustvo u radu na polju emocionalnog opismenjavanja danas se mahom govori o *programima za podsticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod dece i mladih*, međutim kod nas je situacija nešto drugačija. Ukoliko želimo da podstaknemo promenu kod dece nužno je prvo te promene inkorporirati u lični i profesionalni identitet nastavnika. Kako je nasatvnik ključna karika u samom funkcionisanju škole ne sme se zanemariti ni njegov značaj u „oživljavanju” savremenih teorija i kurikuluma u direktnoj praksi. Naime postoji čitav niz primera kako neka teorija i kada postane „službena” ne

mora nužno imati uticaj i na vaspitno-obrazovnu praksu. Jedan od razloga zbog kojeg se to dešava jeste i raskol između teorije i prakse, tj. dihotomije između pojmova teoretičar i praktičar, koja se ogleda u različitom polju interesovanja, različitim odgovornostima i ingerencijama. Neki autori čak smatraju da teoretičari i praktičari ne žive u istom svetu (Hammersley, 2002. prema Slunjski, 2011). Postoji više razloga zbog kojih se nove teorije ne mogu direktno implemetirati u praksu i biti uspešne. Pre svega praktičari često nemaju neophodna inicijalna znanja, zatim nedovoljno razumljive teorije, direktno preuzimanje tuđih teorija, nepripremljenost terena i neprilagođenost konkretnim konzumentima iste...

Ne postoji mogućnost uvođenje nove teorije bez prethodne promene svesti. Mnogi autori, među kojima je i Senge sa saradnicima (2007) smatraju da postoji samo jedna stvar koja može menjati svest i način razumevanja čoveka, a to je učenje. Pravo znanje praktičara jeste ono koje njihovu svakodnevnu vaspitnu praksu čini kvalitetnijom, a to može samo ono znanje koje su praktičari „proživeli“ i prihvatili, tj. znanje koje su sami izgradili (Slunjski, 2011). Ovde na videlo izlazi drugi problem a to je odsustvo povezanosti teorije i prakse, naime njih dve moraju uzajamno da se prožimaju i proizilaze jedna iz druge. Tako vaspitno-obrazovnom praksom svakog pojedinačnog nasatvnika ponajviše upravlja njegova „lična“ koncepcija koju različiti autori nazivaju različitim imenima npr. „folk-uverenja učitelja“ (Bruner, 2000), drugi „slikom učitelja o detetu“ (Malaguzzi, 1998), treći „implicitnim teorijama učitelja“ (Elliott, 1998), a neki „mentalnim modelima“ (Senge, 2003 prema Slunjski, 2011). Kako god ih nazivali reč je o vrednostima i stajalištima koja predstavljaju svojevrsnu prizmu kroz koju praktičar definiše sopstvenu ulogu u vaspitanju i obrazovanju dece.

Problem ograničenih mogućnosti prevođenja teorije u praksu, najčešće je uzrokovan upravo neskladom „implicitnih“ i „eksplicitnih“ teorija nastavnika, odnosno njihovih „teorija o akciji“ i „teorija u akciji“ (Schoon, 1990). Iako deklarativno oni mogu prihvatiti promenu, delatno do nje neće doći ukoliko ona nije usklađena sa njihovom implicitnom pedagogijom. Ono što nastavnika može podstaći na proces promene lične paradigme jeste bolje upoznavanje vlastitih vrednosti, uverenja i stajališta, koja su i njemu samom često nedovoljno poznata, te bolje razumevanje vlastite vaspitno-obrazovne prakse, ali i sticanje znanja o različitim teorijskim polazištima.

Brojna istraživanja ukazuju na to da ima smisla edukovati nastavnike i učitelje na polju emocionalne pismenosti, pri čemu se ti edukativni programi uglavnom baziraju na osposobljavanju praktičara da budu u stanju da prepoznaju emocionalne faktore koji utiču na učeničko ponašanje, kao i da izaberu adekvatne akcije koje bi doprinele stvaranju povoljnije emocionalne klime u razredu tokom nastave i samim tim osigurali bolje uslove za rad i postignuće (Keener et all., 2007 prema Pantić, 2009). Hrvatić i Piršl ističu da se emocionalna pismenost nastavnika ogleda u prihvatanju i razumevanju deteta (kao kompletene ličnosti) a zatim i davanju prednosti strategijama rada koje za primat imaju socio-emocionalni razvoj deteta, nasuprot onima koje ga koče i sputavaju. Odatle kao nužan uslov proizilazi kontinuirano i permanentno usavršavanje i osposobljavanje nastavnika

i njegove ličnosti za tako odgovornu funkciju koja mu je pripadajuća. Nažalost ova komponenta je dugo bila zanemarivana (ili je još uvek) i sagledavana izvan konteksta razvoja škole i kurikuluma (Hrvatić i Piršl, 2007). Prateći izloženi koontinuum logično bi bilo da uz emocionalno opismenjavanje dece, nastavnika i škole moramo imati i emocionalno opismenjene tvorce obrazovne politike. Oni su apriori prvi koji bi morali biti nosioci promena koje želimo da vidimo u savremenoj školi. One moraju stvarati podsticajno okruženje koje podrazumeva bolje i primerenije vaspitno-obrazovne postupke usmerene na celovit razvoj ličnosti deteta. Tom kvalitetu nesumnjivo u velikoj meri pridonosi i kompetentan i pripremljen nastavnik.

U podsticanju emocionalne pismenosti nastavnik se može naći u jednoj od pet uloga: voditelja, posmatrača, prijatelja, onoga koji okrivljuje i onoga koji kažnjava. *Nastavnik koji kažnjava* koristi se kritikom, ljutnjom, ponižavanjem. *Onaj koji okrivljuje* je osoba koja se ponajviše koristi ćutanjem i izbegavanjem pohvala i ohrabrivanja. Oba ova tipa nastavnika koriste se negativnom kontrolom, dok se *nastavnik posmatrač* i *nastavnik prijatelj* koriste pozitivnom kontrolom. Međutim za sva četiri tipa je karakteristično da nastavnik nastoji da kontroliše učenika. *Nastavnik prijatelj* izbegava neugodnost, zabavan je i pozitivno orjentisan, a *nastavnik posmatrač* se koristi disciplinom po načelu podražaj-reakcija sa pozitivnim i negativnim posledicama. Najzanimljivija je peta uloga u kojoj *nastavnik voditelj* podstiče samokontrolu i koristi se restitucijom. On insistira na vraćanju samopoštovanja putem vlastitog truda (Gossen, 1994 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2008).

Proces implementacije koncepta emocionalne inteligencije u nastavu bi mogao da se odvija upravo putem osveščivanja značaja emocionalne pismenosti za vaspitno-obrazovni rad i to prvo kod nastavničkog kadra, koji bi zatim tu svest prenosili na učenike putem gradiva, kreativnih aktivnosti, vannastavnih aktivnosti... (Pantić, 2009). Stoga bi zaposleni u školama trebalo da prođu obuku iz oblasti emocionalne pismenosti, da budu „otvorenog srca”, senzibilisani, iskreni i otvoreni, da „ne igraju igre” sa decom, da podstiču korišćenje emocionalno pismenih medija, da nauče decu emocionalnoj samoodbrani i naposljetku, da budu strpljivi (Kostović i Marić Jurišin, 2011). Sa druge strane oni koji se tek pripremaju za nastavnički poziv morali bi ove kompetencije steći i utemeljiti još tokom svog inicijalnog obrazovanja.

U katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu u okviru programa za vaspitni rad navode se i sledeći programi (ukupno 140 programa) koji se bave emocionalom i socijalnom kompetencijom eksplicitno ili implicitno: Upravljanje emocijama u radu sa decom/učenicima; Uticaj emocionalne inteligencije na upravljanje odeljenjem, grupom i procesom učenja; Škola nenasilja; Škola tolerancije; Društveni razvoj učenika u savremenoj školi i društvu – upoznaj i pokreni; Nastavnik kao kreator klime u odeljenju... Međutim ostaje nejasno čijim se to oni kometencijama bave...(http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=18#kompetencije)

Programi za socijalno i emocionalno učenje (SEU programi)

Savremena pedagoška praksa dovela je u fokus pitanje imperativa vaspitno-obrazovnog procesa. To pitanje direktno proizilazi iz odrednice i definicije savremene škole, odnosno iz odgovora na to da li je škola u svojoj biti vaspitno – obrazovna, obrazovno – vaspitna ili samo obrazovna institucija. Iako među teoretičarima nije postignut konsenzus u odgovoru na ovu dilemu, u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, stoji da je škola obrazovno-vaspitna ustanova čiji je osnovni obrazovno-vaspitni cilj pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog učenika, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima (“Sl.glasnik RS”, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - autentično tumačenje i 68/2015). U praksi je, međutim, zastupljena hijerarhijska lestvica gde se kao primarni aspekt razvoja nalazi upravo intelektualni razvoj. Uprkos tome, ukoliko se pođe od činjenice da svaka ljudska spoznaja počinje sa osećanjima, sasvim je jasno da procesi kognitivne i afektivne prirode ne idu jedni bez drugih. Na ovaj način povezuju se vaspitna i obrazovna funkcija u jedan proces. Ističući samo intelektualni aspekt razvoja školi se oduzima vaspitna funkcija, a sa druge strane ne mogu se očekivati ni neki posebni i potencijalno ostvarivi dometi na intelektualnom planu, ukoliko se zanemari socio-emocionalni aspekt razvoja. Dete ne može učestvovati na adekvatan nači u procesu učenja sve dok nisu zadovoljene njegove potrebe koje uključuju i potrebu razvoja fleksibilnih načina regulacija emocija, što konkretno podrazumeva podsticanje i praćenje razvoja dečije emocionalne pismenosti kao sastavnog dela obrazovno-vaspitnog (vaspito-obrazovnog) procesa, ali i izmenjen pristup osećanjima kao svojevrsnoj moći koja zahteva konstantnu pedagošku brigu (Buljubašić-Kuzmanović, 2008).

Programi emocionalne pismenosti pružaju mogućnost deci da nauče i ovladaju veštinama koje im omogućavaju da imaju visoku emocionalnu svesnost, da poseduju više emocionalne kontrole i budu sposobni za stvaranje i održavanje bliskih veza i odnosa. Emocionalna pismenost vodi emocionalnom zdravlju, a emocionalno zdravlje doprinosi ostvarivanju sveukupnih potencijala deteta (čoveka) u svim aspektima života. Statistike ministarstva zdravlja koje se bave mentalnim zdravljem pojedinih zemalja (UK, Novi Zeland...) ukazuju da jedno od petoro dece ima problem mentalnog zdravlja. Ovakvi podaci ukazuju na to da je zaista potrebno ozbiljno ulaganje u programe emocionalne pismenosti za decu ali i odrasle. Uvažavajući istaknute prediktore, zemlje poput UK i Novog Zelanda su u svoj vaspitno-obrazovni sistem inkorporirali „emocionalno pismene” kurikulume koji za svoja polazišta uzimaju Golemanovo učenje. U svoj rad oni uvode i programe koji za cilj imaju razvoj samosvesnosti, empatije, samomotivacije, socijalnih veština, povezanost sa drugima, aktivnog učestvovanja, mišljenja, upravljanje osećanjima, upravljanje sobom... (<http://theresehoyle.com/tag/emotional-genius/>)

Stručnjaci različitih profesija saglasni su u pokušaju objedinjenja relevantnih znanja i saznanja, kako bi osmislili strategije primarne prevencije kroz programe kojima deci pomažu u razvijanju socijalne i emocionalne kompetencije. Programi imaju preventivan karakter, ali je ideja da veštine i znanja koji oni donose postanu

osnova vaspitnog procesa. Takođe, programi ove vrste imaju za cilj da učine decu otpornijom na razne psihopatološke probleme, tako što će kod njih podsticati veštine prepoznavanja i upravljanja emocijama (kod sebe i drugih), zatim samokontrole, empatije i prosocijalnog ponašanja (Kuterovac Jagodić, 2003).

U kontekstu razvoja emocionalne pismenosti navode se i SEU programi, odnosno programi za podsticanje socijalnog i emocionalnog učenja pri čemu se socijalno-emocionalno učenje definiše kao proces sticanja znanja, stavova i veština koje se odnose na prepoznavanje i upravljanje emocijama, snalaženje u socijalnim vezama i odnosima i učinkovito donošenje odluka (Payton et al., 2008 prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Takvih programa je u svetu dosta i svi oni pozitivno utiču na socijalni, emocionalni i akademski uspeh dece i adolescenata. Salovey, Mayer i Caruso su još 2000. godine naveli podatak o postojanju preko 300 programa koji se bave socijalnim i emocionalnim učenjem, od čega je čak 150 programa bilo orjentisano na emocionalnu pismenost. Međutim simptomatično je to što je samo mali broj ovih programa kreiran pre svega za podsticanje socijalne i emocionalne kompetencije, uglavnom su to programi kreirani u druge svrhe. Osim ovog nedostatka autori ukazuju i na problem nedovoljne kontrole uslova sprovođenja i vrednovanja programa, kao i neprimerenost programa različitim uzrastima (svaki uzrast spram svojih razvojnih karakteristika zahteva i obradu specifičnih tema, kao i načina obrade) (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje u Americi je 2005. godine napravilo opsežnu analizu SEU programa, tačnije njih 242 od čega su izdvojili 80 koji ciljaju učeničku populaciju, a od toga izdvojili još 22 koji su se pokazali kao delotvorni i jasni. 2003. godine Greenberg i saradnici rade sličnu analizu i daju svoju podelu postojećih programa. Analizirani programi mogu se podeliti u sledeće kategorije: *Programi za promociju mentalnog zdravlja*, analizirano 130 preventivnih programa za decu uzrasta od 5 do 18 godina (programi za izgradnju opštih socio-emocionalnih veština, programi za prevenciju nasilja, programi za promenu školske klime i višekomponentni programi koji su usmereni na više domena); *Programi za prevenciju korišćenja psihoaktivnih supstanci*, analizirano 207 univerzalnih preventivnih programa (neinteraktivni i interaktivni programi); *Programi za prevenciju asocijalnog ponašanja, izostajanja iz škole i korišćenja droge*, analizirano 165 studija preventivnih intervencija (sedam tipova individualno usmerenih intervencija – savetovanje, mentorstvo, samokontrola, instrukcija socijalne kompetentnosti i četiri tipa intervencija usmerenih na okolinu – uspostavljanje normi ponašanja, upravljanje disciplinom...); *Programi za podsticanje akademskog uspeha i učenja*, analiza 91 istraživanja (definisano je 11 kategorija uticaja vezanih za učenje, od čega 8 uključuje socio-emocionalne činioce – klima u razredu, motivisanje sebe za rad, upravljanje stresom i emocijama, rešavanje problema, donošenje odluka...); *Programi za pozitivan razvoj mladih i Programi utemeljeni na školskom kurikulumu*.

Pokazalo se da *Programi za pozitivan razvoj mladih* imaju ključnu ulogu kako u promociji zdravlja, tako i u prevenciji socijalno neprihvatljivog ponašanja.

Catalano i saradnici (2002) su uradili opsežnu studiju postojećih programa za pozitivan razvoj mladih, kako bi se pre svega što tačnije definisao sam koncept „pozitivnog razvoja mladih“. Budući da i dalje postoje različite definicije istraživači su pokušali da sublimiraju i identifikuju neka zajednička obeležja ovih programa. Po njima su to: uspostavljanje bliskih odnosa; podsticanje otpornosti na negativne uticaje; unapređivanje socijalne, emocionalne, kognitivne i moralne kompetencije; podsticanje samo-određenja i jasnog identiteta; podsticanje samoeфикаsnosti i unapređivanje prosocijalnih normi. Ovi programi usmereni su mahom na razvoj specifičnih veština na području emocija, kognicije, ponašajni i moralni razvoj. Analizom ishoda 161 programa, evidentno je da je došlo do unapređenja interpersonalnih veština, kvaliteta odnosa i relacija sa vršnjacima, napretka u akademskom postignuću, kao i smanjenja neprimerenog i agresivnog ponašanja u školi. Još je značajno napomenuti da su svi programi, koji su označeni kao efikasni, bili bazirani na najmanje pet konstrukata vezanih za pozitivan razvoj mladih (kompetencije, samoeфикаsnost i prosocijalne norme...), a osobeno je i to što su u svima njima upotrebljavani strukturirani programski vodiči i njihovo sprovođenje je bilo duže od devet meseci, što je znatno uticalo na postizanje dugoročnih promena u ponašanju (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Osim programa za pozitivan razvoj mladih, posebna pažnja se pridaje i *Programimam utemeljenim na školskom kurikulumu*. Brojni su autori koji zastupaju tezu da unapređivanje i razvoj emocionalne i socijalne kompetencije, kao i prevencija društvenog ponašanja u školama ima smisla (Elias, Hunter i Kress, 2001; Mauer Brackett i Plain, 2004; Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004 prema Munjas Samarin i Takšić, 2009). Payton i saradnici (2008) su sumirali rezultate iz 317 istraživanja, pri čemu su oni polazeći od sadržaja i ciljeva programa, analizu podelili u tri segmenta: programi namenjeni učenicima bez identifikovanih emocionalnih problema ili problema u ponašanju; učenicima kod kojih su prepoznati rani znaci emocionalnih poteškoća; i programi koji su sprovedeni u vannastavnim aktivnostima. Payton i saradnici došli su do zaključka da postoje pozitivni efekti ovakvih programa kako kod dece sa emocionalni poteškoćama, tako i kod učenika bez emocionalnih i ponašajnih poteškoća; kod rasno i etnički različitih sredina; kod različitih uzrasta i mesta stanovanja (grad i selo). Opšti je zaključak da ovakva vrsta programa povlači sa sobom niz pozitivnih promena. Jedan ovakav program (SEU program za emocionalno opismenjavanje) realizovan je i Hrvatskoj 2007. godine, a za cilj je imao da osposobi i nauči decu da imenuju osećanja putem serije zadataka kako u školi tako i kod kuće. Ovaj program bazira se u stvari na prvom koraku o kome govori i Štajner, a to je prepoznavanje i verbalizovanje vlastitih emocija kao osnova za dalji lični rad i razvoj. Nakon tri meseca sprovođenja pomenutog programa mereni rezultati ukazuju da je nakon tretmana emocionalnog opismenjavanja došlo do povećanja rezultata na testu emocionalnog znanja i razumevanja emocija, kao i do smanjenja učestalosti agresivnih izgređa kod učenika (Munjas Samarin 2007).

U Srbiji SEU programi nažalost još uvek nemaju adekvatnu primenu u vaspitno-obrazovnim institucijama, niti su na taj način priznati od resornog ministarstva, ali

se svest o njima polako menja pre svega zahvaljući radu nevladinog sektora i lokalnih zajednica. Tako je, recimo omladinski centar Vega u okviru DIY Changemakers platforme, pokrenute 2014, osmislo projekat Koba Yagi Toys (kobayagi.rs), kao socijalno preduzeće u kojem žene iz ranjivih grupa proizvode igračke. To su "uradi sam" igračke za uzrast od 5 do 10 godina, koje podstiču kreativnost, samostalnost i empatiju. Tokom 2015. Vega je postala deo globalne edukativne mreže Design For Change čiji rad je posvećen osnaživanju dece i mladih kao budućih pokretača promena (changemaker) u lokalnoj zajednici kroz upotrebu „design thinking“ metodologije. Tako su 2016. godine osmislili projekat pod nazivom „Budi i ti super heroj emotivac“. Njihova ideja je bila da pokrenu Školu za superheroje, u okviru koje bi se organizovale serije interdisciplinarnih radionica, usmerenih na praktično i kreativno rešavanje problema i razvoj veština 21. veka koje su potrebne deci. Ideja za projekat je došla kao logičan sled ranije realizovanih aktivnosti. Jedan od prvih projekata bio je razvoj Koba Yagi EnimalZ lutaka - kartica za pričanje priča i radionica za predškolce. Projekat su podržali USAID, Trag fondacija, Grupa 484 i UniCredit fondacija, Udruženje poslovnih žena Srbije, Smart kolektiv i više od 100 građana koji su učestvovali u kampanji, ali ne i bilo koja formalna institucija iz obrazovno-vaspitnog sistema Republike Srbije. Nažalost sredstva za realizaciju projekat nisu prikupljena i on još uvek čeka na svoju praktičnu primenu (kobayagi.rs).

ZKLJUČNA RAZMATRANJA

U ranom detinjstvu socijalni i emocionalni razvoj su usko vezani za svaku drugu oblast rasta i razvoja deteta (fizičkog rasta i razvoja, razvoja komunikacije i jezičkih veština, razvoja kognitivnih veština kao i uspostavljanja ranih veza i odnosa). Ukoliko je detetu uskraćena mogućnost da na vreme i na adekvatan način razvija svoje socio-emocionalne potencijale ono može biti pod većim rizikom od školskog neuspeha, maloletničke delinkvencije kao i raznih drugih problema kasnije u životu. Upravo je ovo razlog zbog kojeg se socio-emocionalnom razvoju pridaje posebna pažnja u institucijama vaspitno-obrazovnog karaktera. Od njega direktno zavise kako akedmska postignuća deteta tako i njegova samoaktuelizacija, životne vrednosti i stavovi.

Istraživanja potvrđuju da je izuzetno važno raditi na programima koji su od značaja za rani razvoj dece, koji će kasnije doprineti pozitivnim ishodima učenja u svim oblastima, održavajući fokus na promociji pravilnog socio-emocionalnog razvoja. Uprkos tome što programi socio-emocionalnog učenja još uvek nisu pronašli adekvatno mesto u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi, ostaje dovoljno prostora za pedagoški optimizam jer se kako Štajner kaže emocionalna pismenost uči i ona je „vaspitljiva“, za nju nikada nije kasno i ona polazi iz srca što implicira da su nam svi potrebni resursi dostupni samo ih treba iskoristiti.

Polazeći od navedenih primera dobre prakse potrebno je težiti razvoju modela emocionalne pismenosti koji bi bio utkan u školski kurikulum i razvijao: sposobnost prepoznavanja, verbalizovanja i razumevanja emocija kod sebe ali i drugih;

sposobnost kontrole i upravljanja emocijama kao i preuzimanje odgovornosti za vlastito delanje; samomotivaciju i samoevaluaciju kao i ovladavanje mnoštvom veština za uspostavljanje i održavanje što kvalitetnijih veza i odnosa sa dugima (poput veštine slušanja, nenansilne komunikacije i rešavanja konflikata).

Preduslov uvođenja ovakvih programa jeste kontinuiran i osavremenjan rad sa budućim prosvetnim radnicima i drugim profesionalcima koji se pripremaju za rad sa decom predškolskog i školskog uzrasta, ali i sa praktičarima u vaspitno-obrazovnim ustanovama svih nivoa na čiji profesionalni razvoj je potrebno delovati imajući u vidu da je za istinsku promenu potrebno vreme. Kako kaže Ralf Darendorf: „za promenu vlasti potrebno je šest dana, za promenu zakona šest meseci, za promenu institucije šest godina, a za promenu vrednosti i izgradnju slobodnog društva 60 godina” (Darendorf, 1990 prema Marić Jurišin, 2015). Dakle za ostvarivanje istinskih promena u zajednici potrebna je vizija, istrajnost, doslednost i kontinuitet, koji nažalost u praksi često izostaju.

Stanislava Marić Jurišin, Svetlana Kostović

“EDUCABILITY OF EMOTIONS”: EMOTIONALLY LITERATE SCHOOL APPROACH

In recent years, emotional literacy as a concept finds its rightful place in the educational system. The school, as a declared institution with the function of upbringing becomes the place where the emotions are taught and learnt. The paper gives an overview of the historical development of the concept of emotional literacy and socio-emotional competencies as key competencies for the XXI century. For a starting point the Steiner's model of learning emotional literacy was taken with a special emphasis on the segments of emotional consciousness such as emotional numbness, physical sensations, chaotic primal experience, differentiation of emotions, empathy and interactivity. By analyzing the relevant literature it was noticeable that there is a growing number of studies whose results support the statements that the social and emotional competencies can be learnt through programs integrated into the school curriculum, where such programs affect the reduction of the student's problematic behavior and emotional difficulties, but at the same time increasing social adjustments and encourage academic achievement. Programs like these are common in the world and they all have a positive impact on the social, emotional and academic success of children and adolescents. Salovey, Mayer and Caruso back in 2000 pointed out that over 300 programs dealing with social and emotional learning existed, of which as many as 150 programs were oriented towards emotional literacy. But it is symptomatic that only a small number of these programs were designed primarily to encourage social and emotional competencies. In addition to this shortfall the authors point to the problem of insufficient control of the conditions of implementation and evaluation of programs, as well as the inadequacy of programs for different ages (Munjas Samarin i Takšić, 2009). The analyzed programs, done by mentioned authors, as well as the others presented in this paper, can be divided into the following categories: Programs for promotion of mental health; Programs for the prevention of the use of psychoactive substances; Programs for the prevention of antisocial behavior, truancy and drug use; Programs to encourage academic achievement and learning; Programs for positive youth development and Programs based on the school curriculum. The paper presents the current situation in our schools and

some examples of good practice from countries that have long been engaged in social-emotional learning. Taking into account the acute situation in this field in the upbringing and educational practice in the Republic of Serbia this paper offers significant pedagogical implications, which indicate that in this process teachers, children, schools, families, local communities, the line ministry, etc. have the same rights and obligations.

Keywords: emotional literacy, social competence, emotional competence, schools, programs for social and emotional learning.

LITERATURA:

- Brajša-Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Odnos emocionalne pismenosti i ponašanja učenika. *Odgojne znanosti*, Vol.10, br.2, 301-313.
- Cohen, J., and others. (2005). *Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three. <http://www.zerotothree.org/policy>
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466 – 474.
- Goleman, D. (2006). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Hrvartić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V.(ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 333-335.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu. <http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=18#kompetencije>
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kostović, S. (2006). Škola na putu ka Evropi znanja, Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji – *Zbornik radova*, knjiga 2, 33-44
- Kostović, S., Marić Jurišin, S. (2011). Škola i socio-emocionalni razvoj učenika: od interakcionističke teorije ka konfluentnom obrazovanju. *Pedagogija*, 3, 365-372.
- Kuterovac Jagodić, G. (2003). Emocionalno opismenjivanje: novi izazov za predškolske ustanove. *Zbornik radova XV simpozija socijalne pedijatrije*, 51-53.
- Marić Jurišin, S. (2015) *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice*. Doktorska disertacija odbranjena 24.04.2015. godine u Novom Sadu.

Munjas Samarin, R. (2007). Utjecaj emocionalnog opismenjavanja na razvoj

- emocionalne kompetentnosti u ranoj adolescenciji. *Magistarska disertacija*. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremene psihologija*, 12, 2, 355-372.
- Naučni nacionalni savet za razvoj deteta, <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>
- Pantić, J. (2009). Emocionalna inteligencija u nastavi. *Psihologija i obrazovanje*, 14,1, 77-88.
- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija – karakteristike i međusobni odnosi* – magistarski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.
- Publikacija Udruženja za akademsko, socijalno i emocionalno učenje - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*. Chicago, IL: Author.
- “Sl.glasnik RS”, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - autentično tumačenje i 68/2015)
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanković, T. (2007). *Vaspitanje emocionalnosti u školi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2002). Kompetencije za XXI vijek. U zborniku: *Emocije i ciljevi učenika i studenata* (157-196). Banja Luka: TT – centar.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Štajner, K. (2007). *Školovanje srca*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass. <http://theresehoyle.com/tag/emotional-genius/>
<http://kobayagi.rs>