

## СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА<sup>2</sup>

**Апстракт** Школско учење одвија се у средини која је између осталог одређена и квалитетом социоемоционалне интеракције и односа наставника и ученика. Последњих година све је већи број истраживања и радова који указују на значај и улогу социоемоционалног односа наставника и ученика током процеса наставе и учења. У овом раду анализирани су социоемоционална интеракција наставника и ученика, улога емоција у процесу наставе и учења и везаност за наставника, као специфичан квалитет емоционалног односа између ученика и наставника. Приказани су резултати великог броја истраживања који указују да су различити аспекти социоемоционалног односа значајни за учење, интрузивну мотивацију ученика, школско постојање, самоефикасност, доживљај себе, социјалне односе са вршњацима и наставницима, припадност на школу, ангажовање и ентузијазам у учењу, емоционалне проблеме и проблеме у понашању. Квалитетан однос с ученицима одражава се и на ентузијазам, задовољство послом и стрес наставника. У раду је истакнуто да наставник може бити база сигурности за ученике у школи, пружајући им сигурност и подршку које су неопходне за слободно истраживање и учење у школској средини. На крају рада даће су неке опште смернице за унапређивање наставничке праксе засноване на сазнањима о значају позитивне социоемоционалне односа између наставника и ученика.

**Кључне речи:** социоемоционална интеракција, интеракција наставник–ученик, емоције, везаност за наставника.

### Увод

Промене које се дешавају на ширем друштвеном плану почетком новог века донеле су са собом и промене на образовном плану, првенствено у виду потребе за целоживотним учењем, учењем не само садржаја, већ и различитих вештина и стратегија учења, одређивање компетентности према усвојеним знањима и вештинама, а не према природним способностима и сл. (Shuell, 1996). Због тога су промењене и улоге наставника и ученика у том процесу. Досадашња доминација истраживања когнитивних и мотивационих аспеката наставе и учења уступила је место све већем

1 E-mail: kkrstic@f.bg.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројекту Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција неопходних за животи у друштву оријентисаном ка Европским интеракцијама (бр. 179018) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

броју истраживања учења у контексту социоемоционалног односа наставника и ученика (Wubbels & Brekelmans, 2005).

У првом делу овог рада биће приказан значај социоемоционалне интеракције наставника и ученика. У наставку ћемо анализирати улогу емоција у настави и учењу, а у оквиру тога посебну пажњу ћемо посветити специфичном облику емоционалног односа – везаности ученика за наставника. На крају ћемо размотрити импликације ових сазнања о значају социоемоционалних аспеката образовног контекста за рад наставника.

### **Интеракција наставник–ученик**

Данас је већ општеприхваћена идеја да школско учење није само когнитивни процес, већ социјални, културни и међуљудски јер се одвија у контексту свакодневних интеракција ученика са вршњацима и наставницима, па квалитет тих односа одређују и само учење (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Krstić, 2012). Доминантна линија истраживања у образовању посвећена је когнитивним аспектима интеракције наставник–ученик, подучавању и подршци у учењу, док су социоемоционална клима у одељењу и социоемоционални однос наставника и ученика знатно мање истраживани. У литератури која се односи на социоемоционалне аспекте учења и наставе постоји велика шароликост појмова који се користе: академске емоције (Pekrun, 2006), емоционална и педагошка подршка (Hamre et al., 2013), однос наставник–ученик (Howes & Hamilton, 1993; Pianta, 1999), везаност за наставника (Bergin & Bergin, 2009), осећање припадања (Goodenow, 1993; Osterman, 2000), везаност за школу (Catalano et al., 2004). Без обзира на ту појмовну шароликост, постоји сагласност све већег броја истраживања која указују на то да је управо емоционални квалитет односа наставника и ученика, посебно на раним школским узрастима, значајан за процес учења и школско постигнуће (Bergin & Bergin, 2009; Catalano et al., 2004; Pekrun, 2006; Sakiz et al., 2012; Wubbels & Brekelmans, 2005), као и за прилагођеност ученика у школи (Baker et al., 2003; Baker, 2006; Howes et al., 2000; Pianta et al., 1995), квалитет односа са вршњацима (Birch & Ladd, 1998; Howes et al., 1994), развој когнитивних и социјалних компетенција (Howes & Smith, 1995). Успостављање позитивног односа са наставником у првим годинама школовања, односа који подржава развој кључних социјалних вештина, понашања и саморегулације, има дугорочне ефекте на развој поверења, прилагођености, мотивације за учење и генерално позитивног става према школи (Hattie & Yates, 2014; Pianta, 1999), као и на смањење емоционалних проблема и проблема у понашању ученика (O'Connor et al., 2011).

Полазећи од теоријског оквира модела учења кроз интеракцију (Hamre & Pianta, 2005; Hamre et al., 2013), аутори су у оквиру области интеракције наставник–ученик дефинисали три широка домена: 1) управљање разредом, 2) педагошка подршка и 3) емоционална подршка; а сваки од њих обухвата већи број различитих димензија и појмова (Pianta et al., 2008; Pianta, 1999). Компоненте ова три домена приказане су у табели 1. У оквиру тог модела разрађен је систем за евалуацију интеракције наставник–ученик од предшколског узраста до средње школе – CLASS (Pianta et al., 2008; Hafen et al., 2014; Hamre et al., 2013).

Табела 1. Домени и димензије интеракције наставник–ученик

Домен	димензије
Емоционална подршка	позитивна клима
	негативна клима
	осетљивост наставника
Управљање разредом	отвореност за перспективу ученика
	управљање понашањем
	продуктивност
Педагошка подршка	облици и методе подучавања
	разумевање садржаја
	анализа и истраживање
	квалитет фидбека
	употреба дијалога и дискусије

Извор: Hafen et al., 2014.

Истраживања применом тог система за евалуацију интеракције (CLASS) показују да се интеракција наставника и ученика, позитивније оцењена на описаним димензијама, одражава на боље академске вештине и постигнућа ученика (Hamre et al., 2014; La Paro et al., 2004; Mashburn et al., 2008), боље социјалне вештине, мање сукоба са наставницима и вршњацима (Burchinal et al., 2010; Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008), чак и на узрасту средње школе (Allen et al., 2013; Hafen et al., 2012). Ефекти позитивне интеракције наставника и ученика посебно су значајни за децу из осетљивих група, под ризиком неуспеха и напуштања школе (Hamre & Pianta, 2005). Полазећи од описаног модела и код нас је урађено истраживање ефеката квалитета интеракције наставник–ученик на постигнуће и однос према школи ученика четвртог и седмог разреда основне школе (Krstić, 2015). Резултати су показали да су педагошка подршка и позитиван емоционални однос наставника значајни предиктори успеха из математике на оба узраста и позитивног односа према школи и учењу на млађем узрасту.

С друге стране, Вубелс и сарадници (Wubbels & Brekelmans, 2005; Wubbels et al., 1987) описују понашање наставника у односу према ученицима на две димензије: утицај (доминација – субмисивност) – описује ко и у којој мери контролише ситуацију на часу; и блискост (супротстављање – сарадња) – односи се на степен блискости и сарадње наставника и ученика. Укрштањем ове две димензије аутори су описали осам типова наставничког понашања: вођење; помагање/пријатељство; разумевање; давање слободе и одговорности ученицима; несигурност; незадовољство; опомињање и строгоћа (график 1). Истраживања показују да наставнички стилови које карактеришу висока доминација и сарадња (вођење и помагање/пријатељство) воде најбољим исходима, високом школском постигнућу, мотивацији и позитивном ставу према учењу (Wubbels & Brekelmans, 2005).



Извор: Wubbels & Brekelman, 2005.

График 1. Димензије и типови наставничког понашања

Слично томе, у литератури се наводи да се квалитет подучавања успешних наставника може описати кроз четири кључне димензије (Kunter et al., 2008): управљање одељењем (успостављање структурисане средине у којој се време добро користи, уз минимални ниво прекидања активности); подстицање когнитивне активације (пружање аутономије ученицима и омогућавање нових увида и сазнања); прилагођавање темпа рада конкретним ученицима и обезбеђивање подржавајућег социјалног окружења. Сва четири аспекта показала су се значајна за ученичку мотивацију, постигнућа и позитиван став према учењу (Klausmann et al., 2008).

Без обзира који се од бројних модела операционализације интеракције наставник–ученик користи, у литератури се може наћи велики број истраживања која указују на значај различитих аспеката или димензија социоемоционалне интеракције наставника и ученика у процесу наставе и учења. Емоционална подршка наставника показала се као један од најснажнијих предиктора школске и социјалне адаптивности ученика, мотивисаности и академског постигнућа, доживљаја задовољства и самоефикасности у школи, током целог основношколског узраста (Sakiz et al., 2012). Емоционално подржавајуће понашање обухвата брижност, заинтересованост, поштовање ученика, праведност, охрабрење и висока очекивања наставника од ученика и сл. Посебно је важно нагласити улогу емоционалне подршке за адолесценте, у старијим разредима основне школе, када долази до изражаја њихова потреба за другачијим квалитетом интеракције с одраслима, услед све израженије потребе за аутономијом, доживљајем успешности и ефикасности али потребе за припадањем (Eccles et al., 1993; Kuperminc et al., 2001; Osterman, 2000). Недостатак емоционалне подршке наставника на том узрасту повезан је са повећањем проблема у понашању: агресивност и ризично понашање (Rudasill et al., 2010; Sakiz et al., 2012). У истраживањима ученици описују наставнике као више контролишуће, дистанциране, мање пријатељски расположене; извештавају о паду емоционалне подршке наставника током старијих разреда основне школе, опадању њиховог осећања припадања, као и ангажовања и напора које улажу у школске активности (Sakiz et al., 2012). Ученици који опажају наставника као брижног али праведног, са виском очекивањима, који ствара добро структурисано окружење за учење више се ангажују у раду на часу, што

је повезано са редовним присуством на часовима и вишим постигнућем на тестовима, и то и у нижим и у вишим разредима основне школе (Klem & Conel, 2004). Све је већи број емпиријских налаза који показују да емоционална подршка наставника и одсуство анксиозности воде позитивним ставовима ученика према школи и учењу, већој ангажованости и мотивацији, бољој социјалној прилагођености, позитивнијој слици о себи, вишем постигнућу и мањим емоционалним проблемима и проблемима у понашању (Baker et al., 2003; Eccles et al., 1993; Rogers & Renard, 1999; Ryan & Deci, 2000; Turner et al., 2002). Емоционална подршка наставника је посебно значајна за децу из осетљивих група, за децу под ризиком од неуспеха у школи и последичног раног напуштања школовања, као и за децу која такву подршку не налазе у породици (Krstić et al., 2016; Simić & Krstić, 2014; Tucker et al., 2002).

Већ из претходног текста може се закључити да емоције наставника и ученика имају значајно место у процесу наставе и учења. Због тога ћемо им у наставку посветити мало више пажње.

### Емоције у образовању

Иако су емоције врло присутне у животу детета и саставни део сваке ситуације учења (Ivić, 1981; Schutz et al., 2006), још увек се мало зна о значају емоција у образовном контексту (Hascher, 2010; Schutz & Pekrun, 2006), изузимајући анксиозност (испитну и математичку), која је темељно испитивана (Finlayson, 2014; Pekrun et al., 2002; Radišić et al., 2015; Zeidner, 2007). У последњих 15 година све је већи број истраживања која се баве емоцијама у образовању, између осталог, као последица сазнања да емоције имају значајну улогу у процесу наставе и учења и да су значајан предиктор ученичког постигнућа и доброг стања у школи (Ahmed et al., 2013; Pekrun et al., 2002; Schutz & Pekrun, 2006). Деца школског узраста проводе у школи или у учењу велики део свог свакодневног времена. Имајући у виду да су учење и школско постигнуће врло важне теме у породици и ширем друштву, може се претпоставити да активности у вези с учењем и школом повлаче за собом мноштво разноврсних емоција: у вези са собом, вршњацима, наставницима, задацима, учењем. С обзиром на функцију емоција у свакодневном животу човека (Damasio, 2004), може се претпоставити да емоције утичу на когнитивне процесе и процес учења у целини, на постигнуће ученика, као и на њихово добробање и ментално здравље. Поред тога, позитивне емоције повезане с учењем и постигнућем кључне су за одржавање и развој базичне дечје радозналости, интересовања и мотивације за учење и ангажовање у академским активностима (Frenzel et al., 2009; Hidi & Reninger, 2006).

Емоције могу изазвати и подстаћи различите школске ситуације: атмосфера у одељењу, интеракција с наставником, похвала или критика од друга или наставника, ситуација оцењивања, заједнички рад и дискусија на часу, решавање задатака и сл. У односу на њих ученик може доживети различите емоције, као што су понос, срећа, задовољство, љутња, досада, анксиозност, туга, фрустрација, беспомоћност и сл. (Schutz et al., 2006). Специфично, све емоције које су повезане са наставом и учењем у школи, интеракцијама у одељењу и школским постигнућем називају се академске

емоције (на пример, уживање у учењу, понос због успеха, испитна анксиозност и сл.) (Pekrun et al., 2002).

Академске емоције могу бити позитивне и негативне, слабог или јаког интензитета, па ће се разликовати и њихов утицај на учење. Позитивне академске емоције ученика подстичу мотивацију за учење, олакшавају памћење, утичу на доживљај самоефикасности, подстичу креативност и дивергентно мишљење и сл. (Hascher, 2007; Pekrun et al., 2002; Schutz et al., 2006). Међутим, ако је њихов интензитет прејак, имаће негативне ефекте на учење, ометајући пажњу, концентрацију и запамћивање. С друге стране, негативне емоције имају негативан утицај на учење: одвлаче пажњу ученика, отежавају присећање, снижавају мотивацију, подстичу одустајање од решавања проблема и учења, воде негативним ставовима према учењу и школи, па и ка раном напуштању школовања (Boekaerts, 2006; Finlayson, 2014; Hamre & Pianta, 2005; Krstić, et al., 2016; Radišić et al., 2015; Simić & Krstić, 2014). Истраживања показују да су позитивне и негативне емоције ученика повезане са другачијим стратегијама обраде података, решавања проблема и метакогнитивним стратегијама и да могу имати различит ефекат на учење, зависно од важности садржаја за ученика, тежине задатка, климе у одељењу итд. (Ashcraft, 2002; Brown et al., 2008; Hascher, 2010; Pekrun et al., 2002). Поред валенце, тј. разликовања позитивних и негативних емоција, у литератури се наводи да је за разумевање деловања емоција на постигнуће и учење неопходно разликовање емоција које активирају, подстичу на активност и оних које имају супротан, деактивирајући ефекат (Ahmed et al., 2013; Pekrun et al., 2002). Тако и позитивне и негативне емоције могу подстицати на активност (на пример, задовољство током учења и понос, односно анксиозност и стид) или деловати неподстицајно и утицати на смањивање активности ученика (на пример, олакшање као позитивна емоција, или досада и беспомоћност као негативне емоције). Међутим, функција и дејство емоција зависиће од много фактора, па тако у неким случајевима анксиозност или досада могу активирати ученика да нешто ради, учи, решава задатке (Peixoto et al., 2016; Turner & Waugh, 2007). Истраживања показују да је дејство емоција на постигнуће и успех ученика посредовано већим бројем различитих когнитивних и мотивационих фактора, као што су мотивација, стратегије учења, когнитивни ресурси, индивидуална или спољашња регулација учења (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006). Када се говори о развоју академских емоција, теоретичари указују на когнитивне евалуације интеракције ученика и његове средине које су значајне за настанак, одржавање или мењање академских емоција. Поред тога, могуће је и да емоције имају различито дејство на учење и постигнуће код различитих ученика, зависно од њиховог пређашњег искуства, важности садржаја, вредности, очекивања и постављених циљева и бројних других индивидуалних фактора (Ahmed et al., 2013; Pekrun, 2006; Turner & Waugh, 2007).

На крају, када говоримо о повезаности и утицају емоција на учење и постигнуће, важно је истаћи њихов међузависан однос. Као што емоције утичу на учење и постигнуће, доживљај (не)успеха и повратне информације о учењу и постигнућу повратно утичу на емоције ученика (Pekrun et al., 2002).

Када анализирамо значај емоција за учење, не можемо се задржати само на емоцијама ученика. До сада је у истраживачким радовима врло мало пажње посвећено

емоцијама наставника и њиховом утицају на наставу и учење (Frenzel et al., 2009; Hascher, 2010). Као и ученици, и наставници могу искусити позитивне и негативне емоције у вези с радом на часу, ученицима, наставним методама и сл. Позитивне емоције које се најчешће помињу у контексту наставничког рада су љубав и брига према деци. Иако се ученици најчешће везују за учитељице (Sutton & Wheatly, 2003), неки емпиријски налази показују да наставници оба пола испољавају подједнаку бригу (Hargreaves, 1998), као и да таква осећања испољавају и наставници у вишим разредама основне школе и у средњој школи (Sutton & Wheatly, 2003).

Наставници такође често истичу уживање и задовољство у раду с децом у школи. Већина наставника наводи однос с децом као извор задовољства у наставним и ваннаставним активностима, посебно када су деца респонзивна и сарадљива (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatly, 2003). Осећање задовољства и поноса повезано је и с напредовањем деце, њиховим ангажовањем, постигнутим циљевима и резултатима, посебно ученика који у почетку имају веће тешкоће или спорије напредују (Hagenauer et al., 2015). Важни извори позитивних емоција наставника су и блискост са децом, сарадљивост деце и родитеља, кооперативност колега, поштовање и подршка родитеља (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatly, 2003). Налази показују да је блискост с ученицима значајан предиктор наставничког задовољства, односно анксиозности у одсуству блискости.

У литератури се наводи и ентузијазам наставника, посебно млађих, као пратећи део процеса наставе и учења, као резултат стимулативне интеракције с ученицима, њихове радозналости и мотивисаности за рад и учење (Sutton & Wheatly, 2003).

С друге стране, најчешће негативне емоције наставника јесу љутња и фрустрираност. Оне се повезане са проблемима у понашању ученика, недисциплином на часу, непоштовањем школских правила, несарадљивошћу колега или непоштовањем и небригом родитеља (Hagenauer et al., 2015; Sutton & Wheatly, 2003). Често се наставници љуте када лоше резултате ученика приписују њиховом понашању, лењости и непажњи (Reyna & Weiner, 2001). Поред ових емоција, негативне емоције које наставници могу доживети су и анксиозност, беспомоћност, туга – повезане са различитим аспектима њиховог искуства с ученицима.

Добростање наставника у школи и задовољство послом уско су повезани са високим ангажовањем и посвећеношћу, али и високом отпорношћу на стрес, прихватањем неуспеха и неодустајањем (Spilt et al., 2011). Истовремено, наставници које карактерише висока ангажованост, висока отпорност и већи ентузијазам (Klausmann, et al., 2008; Kunter et al., 2008) пружају бољу подршку ученицима у учењу, у смислу бољег прилагођавања темпа рада, боље когнитивне активације ученика и пружања адекватне социјалне подршке. Овакав стил рада повезан је са вишом интринзичком мотивацијом ученика (Klausmann et al., 2008).

Емоције наставника утичу на различите аспекте наставничког рада, интеракције с ученицима и шире климе у одељењу. Досадашња истраживања показују да су позитивне емоције наставника повезане са доживљајем самоефикасности и мотивацијом наставника, доживљајем и евалуацијом ученика, одабиром различитих стратегија управљања одељењем и наставе/учења, затим са креативношћу и подршком коју наставник пружа, интринзичком мотивацијом ученика и атрибуцијом успеха. С друге

стране, негативне емоције утичу на стрес наставника, мању посвећеност и подршку ученицима, снижавање циљева и очекивања, али и на анксиозност ученика итд. (Beilock et al., 2010; Pekrun et al., 2006; Reyna & Weiner, 2001; Sutton & Wheatly, 2003). Позитивне емоције наставника, уживање у теми или задацима, ентузијазам у раду на часу и сл. повезани су с квалитетом наставничке праксе, али и с ученичким позитивним доживљајем, вредновањем теме и задатака и позитивнијим односом према предмету и учењу (Frenzel et al., 2009). Поред тога, истраживања показују да се може говорити о реципрочном деловању емоција ученика и наставника (Košir & Tement, 2014). Педагошка подршка, посвећеност, квалитет интеракције и комуникације с ученицима утицаће на академске емоције ученика, мотивисаност и ангажовање, али и ученичке емоције могу повратно утицати на начин рада, климу у одељењу, ентузијазам, ангажовање и емоције наставника (Frenzel et al., 2009; Hagenauer et al., 2015; Pekrun et al., 2002).

Близуак и топао однос с наставником ствара у одељењу атмосферу која обезбеђује ученицима неопходну емоционалну сигурност за слободно истраживање, учење и напредовање. Овај специфични емоционалан однос везаности за наставника, размотрићемо у наставку текста.

### **Везаност за наставника**

Афективна везаност је појам који се односи на понашање детета када оно тражи заштиту и подршку од особе за коју је везано. Дефинише се као систем понашања који је усмерен на успостављање близине и контакта с особом за коју је дете везано, најчешће мајком, а у функцији пружања сигурности и заштите (Bowlby, 1958). Понашања која дете може да користи да би успоставило близину и контакт са мајком могу бити различита и зависе од узраста детета, његовог унутрашњег стања, али и услова у околини. У почетку су то плакање, осмехивање, гукање, пружање руку, протест при одвајању, затим пузање ка мајци, контакт очима, а како дете сазрева, све чешће ту улогу има вербална комуникација. Каже се да дете има базу сигурности у особи за коју је везано, што значи да дете има уверење да је та особа доступна, предвидљива, доследна и да ће правовремено и на одговарајући начин реаговати на његове позиве и сигнале (Bretherton, 1985). Полазећи од базе сигурности и враћајући јој се по потреби, дете постаје самопоуздано и може да истражује свет око себе, да се игра и учи, с уверењем да ће одрасла особа бити ту да га подржи и да му помогне ако затреба (Bowlby, 1958). Насупрот томе, деца која немају осећај сигурности у односу с родитељем узнемиренa су и забринута, мање радознала и мање склона истраживању и са мањим капацитетом за игру и учење. О несумњивом значају афективне везаности за родитеље за учење и уопште развој детета говори велики број емпиријских налаза (Thompson, 2008; Weinfeld et al., 2008). Сигурно везана деца имају бољи рани когнитивни развој захваљујући неспутаној радозналости, спремности да се упусте у ризик и да истражују околину и уче кроз искуство.

Дете ће развити однос везаности с одраслом особом која брине о њему, али ће од квалитета тог односа, интеракције и бриге зависити и квалитет везаности. Разлике у квалитету везаности могу се описати као четири обрасца везаности: један је



образац сигурне везаности, док су три обрасца облици несигурне везаности: преокупирана, избегавајућа и дезорганизована (Ainsworth et al., 1978; Krstić, 2007; Main & Solomon, 1990).

Иако налази истраживања нису увек сагласни, има довољно емпиријских потврда да је сигуран образац везаности за родитеље у раном детињству предиктор бољег емоционалног, социјалног и когнитивног функционисања и психосоцијалне прилагођености током детињства и адолесценције. За тему овог рада релевантни су налази који показују да је сигурна везаност за родитеље повезана с когнитивним и језичким способностима, процесима обраде информација, селективном пажњом, памћењем, вештинама комуникације, школским постигнућем, интринзичком мотивацијом, са вербалним и математичким способностима, разумевањем прочитаног, нижом испитном анксиозношћу, бољом концентрацијом итд. (Granot & Mayselless, 2001; Krstić, 2007; Krstić, 2012; O'Connor & McCartney, 2007; Stievenart et al., 2011).

Поред везаности за родитеље и значаја који она има за учење и развој детета, однос наставник–ученик се такође може разматрати као однос везаности. Како дете расте и проширује се круг одраслих с којима долази у контакт, тако се шири и круг особа за које дете може бити везано и које могу имати улогу базе сигурности. То могу бити васпитачи, тренери, свештеници, а врло често и учитељи и наставници. Наиме, полазећи од теорије везаности, бројни аутори и истраживачи указују на то да наставник у школи може пружити детету исту врсту емоционалне сигурности и имати исту улогу и значај за дете као и осетљив и респонзиван родитељ код куће, па се о односу наставник–ученик може говорити као о односу везаности (Bergin & Bergin, 2009; Howes et al., 2000; Murray & Greenberg, 2000). Кључна карактеристика коју тај однос треба да задовољи да би био однос везаности јесте да дете користи наставника као базу сигурности за истраживање и учење (Bretherton, 1985).

Као што у породици развијају сигурну везаност за родитеља који је осетљив, респонзиван и доступан, и у школи ће ученици развити сигурну везаност за наставника који је ангажован и укључен у позитивним интеракцијама с ученицима, осетљив за потребе и перспективу ученика, има висока очекивања од њих, подржава отворену комуникацију, аутономију и самосталност у раду, охрабрује и пружа помоћ и подршку када је то потребно (Davis, 2003; Gurland & Grolnick, 2003; Howes & Hamilton, 1993).

Ученици који су везани за наставника доживљавају наставника као особу која је доступна, поуздана, која ће пружити утеху, помоћ или подршку када им је потребна, са којом могу отворено да разговарају и којој се могу обратити када су у школи узнемирени. Истовремено, такав наставник ствара атмосферу у којој се осећају сигурно да слободно уче и истражују, али и да погреше и доживе неуспех (Krstić, 2015). Наставници такав однос с ученицима доживљавају као близак, неконфликтан, складан, обележен поштовањем и брижношћу (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Налази показују да су девојчице склоније блиском и мање конфликтном односу са наставницима него дечаки, као и да блискост и везаност са наставницима опада током старијих разреда основне школе (Baker, 2006; Krstić, 2015).

Свако учење, а посебно школско, захтева од ученика доста улагања: захтева отвореност за нова искуства, суочавање са различитим изазовима и тешкоћама који су повезани с учењем, решавање проблема, али подразумева и самопоуздање да може

да научи, као и схватање и спремност да може да погреша и учи на основу грешака. Управо због тога је важан квалитетан и сигуран однос са наставником, у оквиру кога ће се ученик осећати сигурно да проба, истражује, погреша, тражи помоћ и подршку (Burchinal et al., 2010; Hattie & Yates, 2014; Howes et al., 1994).

Истраживања показују да је позитиван, охрабрујући, подржавајући однос наставника с ученицима значајан предиктор прилагођености на школу, квалитета вршњачких односа и академског постигнућа (Howes & Smith, 1995; Krstić, 2012; Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman 2004). Сигурно везани ученици више напредују у учењу, активнији су на часу, више мотивисани, имају више постигнуће и позитивнији однос према школи (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Pianta et al., 2008). Неки аутори сматрају да је топао и подржавајући однос наставника према ученику подједнако важан као и квалитетан образовни програм (Pianta & La Paro, 2003). У поменутом нашем истраживању ефеката квалитета интеракције наставник–ученик на постигнуће и однос према школи (Krstić, 2015) утврђени су слични резултати: да је везаност за наставника значајан предиктор оцена из математике у четвртог разреда и позитивног става према школи и учењу у четвртог и седмом разреда основне школе.

И када није однос везаности, однос између ученика и наставника има неке аспекте налик везаности, па се у литератури срећу бројни слични појмови којима се могу описати различити квалитети односа наставника и ученика, еквивалентно различитим обрасцима везаности детета за родитеља. Неки аутори преузели су појмове којима се описује везаност за родитеље, па говоре о сигурној, избегавајућој и преокупираној везаности за наставника (Howes & Hamilton, 1993; Howes et al., 1994).

С друге стране, Линч и Чикети (Lynch & Cicchetti, 1992) описују однос ученика и наставника кроз пет категорија: оптимални, депривирани, неангажовани, збуњени и просечни.

Пјанта и сарадници (Pianta et al., 2008) описују квалитет односа наставник–ученик на основу три димензије: конфликт, зависност и блискост. Конфликтност се односи на степен у ком наставник доживљава однос с учеником као негативан, испуњен сукобима; зависност описује однос у коме ученик превише зависи од наставника, ослања се и тражи помоћ и подршку и када му није потребна. Насупрот томе, димензија блискост описује однос који карактеришу поверење и усклађеност, који је испуњен топлином и отвореном комуникацијом, у коме ученик тражи и ослања се на подршку, али не зависи од наставника (Pianta, 1999). Аутори указују на то да интеракција коју карактерише блискост и одсуство сукоба и зависности води бољој комуникацији наставника и ученика, већем поштовању школских правила и прихватању наставничких очекивања, већем ангажовању ученика на часу, већој интринзичкој мотивацији, бољим односима с вршњацима и већем школском постигнућу (Hamre & Pianta, 2001; Howes et al., 1994; Hughes et al., 2008; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta & Stuhlman, 2004). Од самог наставника и његовог понашања у интеракцији с ученицима зависи колико ће близак однос успоставити, док су конфликтност и зависност више одређене карактеристикама самог детета и његових ранијих искустава. Блискост са наставником повезана је с укупном бољом прилагођеношћу ученика, док су конфликти повезани са чешћим изостајањем из школе, нижом мотивацијом за учење, лошијим социјалним односима и чешћим агресивним понашањем. Поред тога, конфликти

знатно повећавају стрес наставника и снижавају задовољство послом (Chang, 2009; Hamre et al., 2008; Hattie & Yates, 2014; Pianta & Stuhlman, 2004).

Резултати једног нашег истраживања показали су да је око 30% ученика седмог разреда сигурно везано за наставнике, чешће за наставнике српског језика него математике, али да је исто толико ученика преокупирано, зависно и анксиозно у односу са наставником. Мањи број ученика није успоставио однос везаности са наставницима, изражавајући независност, без потребе за подршком, поверењем или ослањањем на наставника. Резултати су такође показали да сигурно везани ученици чешће имају боље оцене из српског и математике од њихових несигурно везаних вршњака (Krstić, 2012).

Близак и подржавајући однос са наставником посебно је значајан за децу који такав однос немају у породици и свом ширем социјалном окружењу. Квалитетан однос са наставником тада може деловати не само на академско постигнуће (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005), већ може послужити као протективни фактор за рано напуштање школовања, малолетничку делинквенцију и бројне друге проблеме у емоционалном и социјалном развоју детета и адолесцента (Hattie & Yates, 2014; Krstić et al., 2016; Myers & Pianta, 2008; Simić & Krstić, 2014). За такву децу школа постаје основни агенс социјализације и акултурације, а подржавајући, топао однос са наставником њихов једини ослонац.

### **Закључак: импликације за рад наставника**

У овом раду нисмо се бавили стручношћу наставника у области коју предају, ни управљањем одељењем (дисциплиновањем), не умањујући притом значај тих аспеката наставничког рада. Циљ овог рада био је да се нагласи још један аспект процеса наставе и учења, а то је социоемоционални однос и интеракција наставника и ученика. На основу горенаведених истраживања, можемо закључити да је тешко игнорисати улогу и значај социоемоционалне интеракције у образовном контексту. Емоције, поред когнитивних фактора и мотивације, знатно доприносе процесу наставе и учења и успеху ученика у школском окружењу. Изучавање емоција и социоемоционалне интеракције у учионици може нам обезбедити дубље и софистицираније разумевање процеса наставе и учења, као и проблема који у том процесу настају, а све то у циљу унапређивања образовне праксе и рада наставника (Schutz et al., 2006). Као и све емоције, и академске емоције су под утицајем генетских предиспозиција и физиолошких процеса, али оно што је за њих специфично јесте да су суштински обликоване односима и процесима у одељењу: наставничком праксом, квалитетом интеракције с наставником, социјалном климом у одељењу, интеракцијама са вршњацима и сл. То још једном указује на важност изучавања социоемоционалне интеракције и размене у одељењу, чије би боље разумевање омогућило и осмишљавање превентивних мера и мера за унапређивање наставничке праксе.

Академске емоције су посебно значајне ако се има у виду савремени нагласак на целоживотном учењу, па је један од циљева наставе да подстиче позитивне академске емоције у односу према учењу и постигнућу (Frenzel et al., 2009). Видели смо из налаза истраживања да су позитивне емоције повезане са процесом учења, воде генерално

позитивнијем односу према учењу и доприносе подстицању и одржавању интринзичке мотивације за учење, што су све неопходни предуслови целоживотног учења.

Поред тога, наставници имају важну улогу у подстицању и одржавању интринзичке мотивације ученика за учење. Мотивација ученика, поред тога што зависи од личних фактора, као што су очекивања, уверења, циљеви, вредности, зависи и од интерперсоналних фактора, конкретно ентузијазма, заинтересованости, укључености и подршке наставника. Наставник може да мотивише ученике да раде и уче, али то може да уради на различите начине, вршећи притисак и повећавајући степен контроле над активношћу ученика, односно подстичући унутрашњу мотивацију и подржавајући њихову аутономију. Својим поступцима као што су: слушање, праћење и награђивање напредовања, обезбеђивање времена и прилика за самостални рад и за изражавање мишљења, охрабривање, одговарање на питања ученика, узимање у обзир перспективе и мишљења ученика, праћење њихових потреба и интересовања, давање образложења и сл., наставник подржава аутономију, ангажовање и унутрашњу мотивацију ученика (Reeve et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000; Turner & Patrick, 2004).

Из наведених налаза може се закључити да је за учење и школско постигнуће ученика, поред садржаја, стандарда и курикулума, педагошке подршке и стила наставе, подједнако значајна и емоционална подршка наставника и везаност ученика, посебно за децу која такву подршку немају у породици (Downer et al., 2010; Hamre & Pianta, 2005).

На основу наведених теоријских и емпиријских сазнања могуће је дефинисати нека општа упутства како се може позитивно утицати на емоције ученика и квалитет интеракције наставник–ученик (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006). Уз стручно знање и вештине управљања одељењем, унапређење социоемоционалног односа наставника и ученика допринеће бољој реализацији наставног процеса и остваривању предвиђених циљева.

*Подизање свесћи наставника о важности и значају позитивне социоемоционалне интеракције с ученицима.* Предуслов унапређења овог аспекта процеса наставе и учења је свакако подизање свести и постизање сагласности наставника о важности и улози емоција и позитивне интеракције у том процесу. Упознавање наставника о значају емоција у процесу наставе и учења, ефектима различитих стилова подучавања и важности тоглог, подржавајућег односа с ученицима створиће предуслове за прављење позитивних помака у пракси.

*Неговање тојлол и подржавајуће односа с ученицима.* Видели смо да бројни налази потврђују да наставник треба и може да буде „родитељ” или „сигурна база” у школи. Видели смо да налази показују да је то посебно важно на млађем основношколском узрасту, али да се позитивни ефекти могу видети и на старијим узрастима. Дете ће највише и најбоље учити ако се осећа сигурно у присуству наставника, ако доживљава наставника као особу која ће га подржати, помоћи ако затреба. Ако осећа да је прихваћено, поштовано, слободно да мисли, истражује, греша и учи из грешака. Таква интеракција са наставницима има вишеструко позитивне ефекте на социјални, емоционални и когнитивни развој ученика. Овакав однос са наставником може бити за неку децу једини топао, позитиван и подржавајући однос, а као такав и фактор превенције бројних емоционалних и проблема у понашању.

*Нејовање позиитивне аймосфере.* Атмосфера у којој наставници и ученици раде и уче утицаће умногоме на ток тог рада, продукте и ефекте, ентузијазам, мотивисаност, задовољство и наставника и ученика. Топла и подржавајућа атмосфера у одељењу, која подстиче сарадњу, прихватање и припадност, размену мишљења, бесконфликтну комуникацију, дискусију и дијалог најбољи је контекст за учење, напредовање и развој ученика и контекст у коме ће наставник доживљавати најмање стреса, а највише ентузијазма и задовољства у раду с ученицима.

*Унапређивање квалитетна педагошке погршке.* Као што истраживања показују, наставник може много да уради да утиче на интринзичку мотивацију за учење, на ентузијазам, напор који ће ученици улагати, на доживљај самоефикасности, на начин како ће учити и какве ће резултате остваривати. Различити су начини како се то може остварити: коришћење дијалога и дискусије у настави, конструктивно формативно оцењивање, пружање подршке уз подстицање самосталности, истраживања, решавања проблема, коришћење грешака за учење, а не кажњавање ученика...

*Обезбеђивање аутономије ученицима.* Стварање атмосфере сигурности и подршке у одељењу, у којој ће се ученици осећати сигурно да уче и истражују, у којој ће се различитим интерактивним методама подстицати њихова аутономија и саморегулација у учењу допринеће одржавању ученичке интринзичке мотивације, ангажованости и ентузијазма у учењу, позитивног доживљаја себе и сопствене самоефикасности, па и академског постигнућа. Ученици ће много више учити и напредовати ако нешто уче и раде зато што их интересује и желе то него ако то раде зато што им је тако наставник рекао!

*Постављање високих очекивања од ученика.* Постављање високих очекивања од ученика, усклађених са њиховим способностима, један је од начина мотивисања ученика, изградње њиховог самопоуздања и подстицања активности и улагања труда у служби учења.

Унапређивање наставничке праксе може се остварити на неколико начина. Унапређивање иницијалног образовања наставника свакако је први корак за нове генерације наставника. Усавршавање наставника кроз програме стручног усавршавања у овој области допринеће и подизању свести о значају социоемоционалне интеракције у одељењу, као и стицања потребних знања и вештина за остваривање позитивне интеракције. Поред тога, хоризонтално учење и размена искуства међу наставницима у истој школи такође је богат, а неискоришћен ресурс за усавршавање праксе наставника у овом домену (Baucal i Pavlović Babić, 2016).

Деца проведу велики део времена током детињства и адолесценције у школском окружењу, па школа има велики социјализацијски утицај. Улога школе и наставника није само у преношењу специфичних знања и вештина, већ можда и првенствено у промовисању и развијању ангажовања, мотивације и ентузијазма за учење. Деца ће завоleti и волети школско учење само ако се оно одвија у пријатној, топлој, подржавајућој атмосфери.

## Литература

- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 1, 150–161.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2013). Observations of Effective Teaching in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the CLASS-S. *School Psychology Review*, Vol. 42, No. 1, 76–98.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 11, 181–185.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of Teacher–child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 3, 211–229.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, Vol. 18, No. 2, 206–221.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2016). *3P pristup: prepoznaj, promoviši i proširi*. U A. Baucal i D. Pavlović Babić (ur.), *Prepoznaj, promoviši, proširi: priče o uspešnim školama* (str. 7–37). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. & Levine, S. C. (2010). Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 107, No. 5, 1860–1863.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, Vol. 21, No. 2, 141–170.
- Birch, S. & Ladd, G. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-child Relationship. *Developmental Psychology*, Vol. 34, No. 5, 934–946.
- Boekaerts, M. (2006). Understanding Students' Affective Processes in the Classroom. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 37–56), San Diego: Academic Press.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 39, 350–373.
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing Points of Attachment Theory and Research*. The Society for Research in Child Development, Vol. 50, No. 1–2, 3–35.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 5th ed., Vol. 1, (pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Brown, M., Brown, P. & Bibby, T. (2008). „I Would Rather Die“: Reasons Given by 16-year-olds for not Continuing their Study of Mathematics. *Research in Mathematics Education*, Vol. 10, 3–18.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C. & Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association Between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-income Children in Pre-kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25, 166–176.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, 252–261.

- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, Vol. 21, No. 3, 193–218.
- Damasio, A. R. (2004). Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer (Eds.), *Feelings and Emotions* (pp. 49–57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, Vol. 38, No. 4, 207–234.
- Downer, J. T., Sabol, T. & Hamre, B. K. (2010). Teacher–child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-domain Links to Children’s Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, Vol. 21, 699–723.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students’ Motivation. *The Elementary School Journal*, Vol. 93, No. 5, 553–574.
- Finlayson, M. (2014). Addressing Math Anxiety in the Classroom. *Improving Schools*, Vol. 17, No. 1, 99–115.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R., Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 3, 705–716.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 13, No. 1, 21–43.
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment Security and Adjustment to School in Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 25, No. 6, 530–541.
- Gurland, S. & Grolnick, W. (2003). Children’s Expectancies and Perceptions of Adults: Effects on Rapport. *Child Development*, Vol. 74, No. 4, 1212–1224.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2012). The Pivotal Role of Adolescent Autonomy in Secondary School Classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 41, No. 3, 245–255.
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. A. & Pianta, R. C. (2014). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 35, 651–680.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. (2015). Teacher Emotions in the Classroom: Associations with Students’ Engagement, Classroom Discipline and the Interpersonal Teacher–student Relationship. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 30, No. 4, 385–403.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early Teacher–child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, Vol. 72, No. 2, 625–638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, Vol. 76, No. 5, 949–967.
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-specific Elements of Teacher–child Interactions: Associations with Preschool Children’s Development. *Child Development*, Vol. 85, No. 3, 1257–1274.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers’ Perceptions of Conflict with Young Students: Looking Beyond Problem Behaviors. *Social Development*, Vol. 17, No. 1, 115–136.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, Vol. 113, No. 4, 461–487.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, 811–826.
- Hascher, T. (2007). Exploring Students' Well-Being by Taking a Variety of Looks into the Classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 4, No. 3, 331–349.
- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 1, 13–28.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge, NY.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, Vol. 41, No. 2, 111–127.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1993). The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-child Relationships and Children's Social Competence with Peers. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 8, 15–32.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 10, 381–404.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-child Relationship. *Child Development*, Vol. 65, No. 1, 253–263.
- Howes, C., Phillipsen, L.C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No. 2, 113–132.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. & Loyd, L.K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, 1–14.
- Ivić, I. (1981). Igra deteta i njena uloga u razvoju. *Zbornik radova* 5. Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača pedagoških ustanova, 5–23.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, 262–273.
- Klausmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Instruction: The Important Role of Self-regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 702–715.
- Košir, K. & Tement, S. (2014). Teacher-student Relationship and Academic Achievement: A Cross-lagged Longitudinal Study on Three Different Age Groups. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 29, No. 3, 409–428.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the Student-teacher Relationship as a Factor of School Achievement. *Teaching Innovations, special issue*, Vol. 28, No. 3, 167–188.
- Krstić, K., (2007). Afektivno vezivanje iz perspektive razvojne psihologije. U N. Hanak i A. Dimitrijević (ur.), *Afektivno vezivanje. Teorija, istraživanje, psihoterapija* (str. 21–43). Centar za izdavačku delatnost Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.



- Krstić, K., Lazarević, L. J. B. & Stepanović Ilić I. (2016). Dropout as a Result of Education with no Space for Diversity. In Surian, Allesio (Ed.), *Open Spaces for Interactions and Learning Diversities* (pp. 129–136), Sense Publishers.
- Krstic, K. (2012). School Learning and Student-teacher Attachment. *Patchwork. Learning diversities*, Belgrade, 30.08. – 1.09. 2012. Conference proceedings: full papers, 164–172. Retrieved August 30, 2011 from the World Wide Web  
[http://www2.unine.ch/files/content/sites/patchworks2012/files/CONFERENCE\\_PROCEEDINGS.pdf](http://www2.unine.ch/files/content/sites/patchworks2012/files/CONFERENCE_PROCEEDINGS.pdf)
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction. *Learning and Instruction*, Vol. 18, 468–482.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology Among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 2, 141–159.
- La Paro, L. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal*, Vol. 105, 409–426.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to their Teachers. *New Directions for Child Development*, Vol. 57, 81–108.
- Main, M. & Solomon, J., (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121–160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development*, Vol. 79, No. 3, 732–749.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationships with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No. 5, 423–445.
- Myers, S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 37, No. 3, 600–608.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Attachment and Cognitive Skills: An Investigation of Mediating Mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 28, 458–476.
- O'Connor, E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, Vol. 48. No. 1, 120–162.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 3, 323–367.
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L. & Monteiro, V. (2016). „How Do you Feel About Math?": Relationships Between Competence and Value Appraisals, Achievement Emotions and Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212-016-0299-4.
- Pekrun, R. (2006) The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, Vol. 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, 583–597.
- 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*, Vol. 37, No. 2, 91–105.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, Vol. 33, No. 3, 444–458.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M. & Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 2, 365–397.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual*, Pre-K. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. (1995). The First two Years of School: Teacher-child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development & Psychopathology*, Vol. 7, 295–312.
- Pianta, R.C. & La Paro, K. (2003). Improving Early School Success. *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 7, 24–29.
- Radišić, J., Videnović, M. & Baucal, A. (2015). Math Anxiety – Contributing School and Individual Level Factors. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 30, No. 1, 1–20.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209–218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing High School Students' Engagement by Increasing their Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, Vol. 28, 147–169.
- Reyna, C. & Weiner, B. (2001). Justice and Utility in the Classroom: An attributional Analysis of the Goals of Teachers' Punishment and Intervention Strategies. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 2, 309–319.
- Rogers, S. & Renard, L. (1999). Relationship-driven Teaching. *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 1, 34–37.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009) Teacher-child Relationship Quality: The Roles of Child Temperament and Teacher-child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, 107–120.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A Longitudinal Study of Student-Teacher Relationship Quality, Difficult Temperament, and Risky Behavior from Childhood to Early Adolescence. *Journal of School Psychology*, Vol. 48, No. 5, 389–412.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, 68–78.
- Sakiz G., Pape S.J. & Woolfolk Hoy A. (2012). Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology*, Vol. 50, No. 2, 235–255.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 1–8). San Diego: Elsevier Inc.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotions in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, Vol. 18, No. 4, 343–360.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and Learning in a Classroom Context. In D. C. Berliner & R. C. Calffe (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726–764). New York, USA: Macmillan Library Reference.
- Simić, N. & Krstić, K. (2014). School Characteristics Related to Primary and Secondary School Dropout in Serbia; saopštenje na međunarodnom skupu *The European Conference on Educational*

*Research: The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe*; Porto, Portugal, 2–5 September 2014.

- Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–student Relationships. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, No. 4, 457–477.
- Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J. C. & Van de Moortele, G. (2011). The Reciprocal Relation Between Children’s Attachment Representations and their Cognitive Ability. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 35, No. 1, 58–66.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 4, 327–358.
- Thompson, R. (2008). Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers; In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application* (pp. 348–365). New York: The Guilford Press.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., et al. (2002). Teacher and Child Variables as Predictors of Academic Engagement Among Low-income African American children. *Psychology in the Schools*, Vol. 39, No. 3, 477–488.
- Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. *Teachers College Record*, Vol. 106, 1759–1785.
- Turner, J. E. & Waugh, R. M. (2007). A Dynamical Systems Perspective Regarding Students’ Learning Processes: Shame Reactions and Emergent Self-organizations. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 125–145). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Turner, J. E., Husman, J. & Schallert, D. L. (2002). The Importance of Students’ Goals in their Emotional Experience of Academic Failure: Investigating the Precursors and Consequences of Shame. *Educational Psychologists*, Vol. 37, 79–89.
- Weinfeld, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. (2008). Individual Differences in Infant-caregiver Attachment: Conceptual and Empirical Aspects of Security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application (2nd ed.)* (pp. 78–101). New York: Guilford.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher–student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, Vol. 43, 6–24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hermans, J. (1987). Teacher Behavior: An Important Aspect of the Learning Environment? *The Study of Learning Environments*, Vol. 3, 10–25.
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, Future Directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 159–177). San Diego: Elsevier Inc.

Примљено: 25. 10. 2016.  
Прихваћено за штампу: 14. 12. 2016.

## THE SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS OF TEACHING AND LEARNING

**Abstract** *School learning takes place in an environment which is, among other factors, defined by the quality of the socio-emotional interactions and relationships between teachers and students. In recent years, an increasing number of studies and papers have drawn attention to the importance and role of the socio-emotional relationship between teachers and students in the process of teaching and learning. This paper analyzes the socio-emotional interaction of teachers and students, the role of emotions in the process of teaching and learning, and attachment to a teacher as a specific quality of the emotional relationship between students and teachers. The paper presents the findings of numerous studies which indicate that various aspects of the socio-emotional relationship are important for learning, for students' intrinsic motivation, their academic achievement, self-efficacy, self-perception, social relationships with their peers and teachers, school adjustment, engagement and eagerness to learn, and emotional and behavioral problems. The quality of their relationship with students also affects the enthusiasm of teachers, their job satisfaction, stress levels and well-being. The paper points out that a teacher can be a secure base for students at school, providing them with the security and support they need for free research and learning in the school environment. The final section of the paper offers general guidelines for improving teaching practice based on what is known about the importance of a positive socio-emotional relationship between teachers and students.*

**Keywords:** *socio-emotional interaction, teacher-student interaction, emotions, attachment to teachers.*

## СОЦИО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Резюме** *Обучение в школьной среде происходит в обстоятельствах, которые, помимо всего прочего, определяются качеством социо-эмоциональных взаимодействий и взаимоотношений преподавателей и учеников. В последнее время увеличилось число научно-исследовательских работ, выдвигающих на первый план важность и роль социо-эмоциональных отношений между преподавателями и учениками в процессе преподавания и обучения. В данной работе приводятся результаты анализа социо-эмоциональных взаимодействий между преподавателями и учениками, роль эмоций в процессе обучения и привязанность к преподавателю в качестве специфичного эмоционального отношения между учеником и преподавателем. Приводятся результаты ряда исследований, которые показывают, что различные аспекты социо-эмоциональных отношений значительно влияют на обучение, внутреннюю мотивацию учеников, успеваемость, самооэффективность, самоощущение, социальные отношения со сверстниками и преподавателями, адаптацию к школе, участие и энтузиазм в обучении, эмоциональные проблемы и проблемы в поведении. С другой стороны, качественное отношение с учениками влияет на энтузиазм, удовлетворенность работой, добросовестность и стресс у преподавателя. В статье подчеркивается возможность преподавателя обеспечить безопасность и поддержку ученику как необходимое условие для свободного развития и обучения в школьной среде. В конце статьи приводятся некоторые общие рекомендации для совершенствования педагогической практики в опоре на знания о важности положительных социо-эмоциональных отношений между преподавателями и учениками.*

**Ключевые слова:** *социо-эмоциональное взаимодействие, взаимодействие преподаватель-ученик, эмоции, привязанность к преподавателю.*