

Милица Н. Тошић Радев¹

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Ана Ж. Пешикан

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK-37.015.3

159.942-057.874

159.923.5-057.874

DOI: 10.5937/nasvas1701037T

Прегледни рад

НВ год. LXVI 1/2017

„КОМАДИЋ КОЈИ НЕДОСТАЈЕ“ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА: СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ²

Апстракт Школски програм који је усмерен само на когнитивне садржаје и процесе не може изаћи у сусрет потреби индивидуе и савременој друштва. У раду ће бити детаљно приказан концепт социоемоционалног учења који се не може више занемаривати и прескакати у образовању ни ученика, ни наставника. Социоемоционално учење подразумева свеобухватни приступ који налашава развој и примену социоемоционалних компетенција потребних за успех у школи, али и у животној. Поред бројних позитивних исхода као што су: побољшање ставова према себи, побољшање просоцијалног понашања, мања учесничка проблематичних и ризичних понашања, резултати сујеришу и јасну повезаност између социоемоционалних вештина и образовних постигнућа. Међутим, током иницијалног образовања и стручног усавршавања наставници рејко добијају обуку која се односи на социоемоционалне аспекте рада у школи, што је изразито лоше с обзиром на бројне позитивне исходе ове врсте програма и налазе да се емоционална интелигенција наставника може развијати и да програмима који томе теже дају одличне резултате. Укратко, ефикасна школска, али и социоемоционална настава настаје на темељу добро планираног професионалног развоја школског особља, а укључивање емоционалних и социјалних аспеката у школски програм неопходно је уколико желимо да решимо неке од тежих проблема у систему образовања.

Кључне речи: социоемоционално учење, социоемоционалне компетенције, улоге наставника, иницијално образовање наставника.

¹ E-mail: milica.tosic@filfak.ni.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних у друштву оријентисаном на европске интеграције (бр. 179018), који реализује Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Иако су се у психологији издиференцирале три кључне компоненте за опис људског учења: когниција, мотивација и емоције, узнемиравајуће је колико су емоције занемарене у образовању (Hargreaves, 2000). У двадесетом веку доминантан је био однос према емоцијама као према дистрактору когнитивног („Хајде да то решимо хладне главе“), а у истраживањима није било теме о емоцијама (Nias, 1996). Свеукупно гледано, постоји отпор ка бављењу емоцијама у образовању и оне представљају једно од најконтроверзнијих питања у области образовања (O'Connor, 2008).

Настава и учење се не односе само на знања и вештине већ поред академских имају и јаке социјалне и емоционалне компоненте (Zins et al., 2004). Окосница наставе и учења је узајамна интеракција наставник–ученик. По речима Пијанте (Pianta, 1999, према: Leitao & Waugh, 2007), за сву децу су односи са наставницима најважнији аспект искуства у учионици и представљају потенцијални ресурс за побољшање њихових развојних исхода. У том смислу, Пијанта наглашава да је немогуће посветити се само академском постигнућу и циљевима, јер је срж живота у учионици друштвена и емоционална (Pianta, 1999, према: Leitao & Waugh, 2007).

Полазећи од веровања да су социоемоционални аспекти развоја лична и приватна ствар, све до краја двадесетог века истраживачи су приоритетом у образовању сматрали когнитивне и академске аспекте. Иако је мисија образовања планско и систематско посредовање цивилизацијских знања новим генерацијама, главна улога школе не може бити пуки пренос знања једне генерације другој, с нагласком на учењу чињеница и развијању интелектуалних вештина. Све је очигледније да курикулум који се бави само интелектуалним вештинама не може бити адекватан и не може одговорити захтевима времена и друштва у коме живимо.

Одавно су истраживачи указали на то да је акценат на информацијама и когнитивним садржајима дехуманизовао наше школе, удаљио је од ученика и створио систем образовања који већина ученика опажа као незанимљив и неважан. Такође, они истичу да промовисању све безличнијег друштва, између осталог, доприносе и школе које негирају афективни домен и да негирање емотивне и креативне стране ученика сасвим сигурно има велике негативне последице (Sonnier, 1989). Неки аутори упозоравају да је последица избегавања сфере осећања и то што је нестала било каква радост због учења и школовања, као и да неуспех школе у повезивању емоција и учења/наставе објашњава због чега млади не виде школу као место где се дешавају и уче ствари које су им важне и потребне за живот (Moskowitz, 1978, према: Sonnier, 1989).

Време у коме живимо карактеришу динамичне промене, стални изазови, несигурност, непредвидивост и „сеизмичке промене у привреди“, који су последица како техничко-технолошких иновација тако и глобализације, па се и природа послова и радна снага данас знатно разликују од оних у ранијим деценијама (Kirsch et al., 2007: 6). С променом друштвених околности мењало се и оно што се захтева од образовања. Данас се говори о компетенцијама ученика које далеко превазилазе концепте писмености из двадесетог века и специфична стручна знања (Griffin et al., 2012).

Приватни и пословни успех ученика данас лежи у њиховим социоемоционалним вештинама, способности да разумеју себе и друге, да имају развијену саморегулацију, да добро комуницирају, одговорно доносе одлуке, критички мисле, да буду информационо и информатички писмени, умеју посвећено да решавају проблеме, да се прилагоде новим захтевима и промењеним околностима и имају одговоран однос према властитом здрављу, здрављу других и животної средини (Binkley et al., 2012). У тим условима: „Неговање само когнитивних капацитета, уз одсуство људске димензије, изгледа сумњив подухват“ (Gardner, 2006: 19).

Укључивање емоционалних и социјалних аспеката у школски курикулум било би начин да се реше неки од горућих проблема у систему образовања (Fernandez Berrocal & Ruiz, 2008), јер „директне интервенције у психолошким детерминантама учења јесу обећавајући и најделотворнији путеви реформе“ (Wang et al., 1997: 210). Иако у стручним образовним круговима и даље постоји неслагање у вези с местом и улогом емоција у процесу образовања и васпитања деце и у вези с питањем како би емоције требало укључити у курикулум, несумњиво је да се концепт афективног образовања или социоемоционалног учења (даље у тексту: СЕУ) аргументима и истраживачким налазима изборио за место важне теме за квалитет и успешност образовања данас, која се не може више занемаривати и прескакати било у образовању ученика, било наставника.

Шта је социоемоционално учење?

Централна идеја већине СЕУ програма јесте да је могуће, па и неопходно, експлицитно подучавање социоемоционалним вештинама и њихово учење и стицање, то јест, да сама когниција није довољна за успех у учионици или, што је још важније, у животу (Goleman, 1995). „Социоемоционалне и животне вештине морају бити експлицитно учене у основној и средњој школи. Као и код учења читања или математике, уколико социоемоционалне вештине нису учене систематски, оне неће бити интернализоване“ (Elias, 2006: 7).

Многи од елемената савремених СЕУ програма могу се видети и у ранијим дискурсима. Још шездесетих и седамдесетих година двадесетог века говорило се о афективном образовању. Под афективним образовањем подразумевао се онај део процеса образовања који се бави емоцијама ученика, њиховим ставовима и интерперсоналним односима, социјалним вештинама, а такође укључује и морални, духовни и вредносни развој, као и развој личности ученика уопште. Исту идеју о потреби целокупног развоја детета у различитим земљама и периодима наглашавају и други приступи с различитим називима: прогресивно образовање (Cremin, 1959; Reese, 2001), хуманистичко образовање (Shapiro, 1986), образовање животних вештина (Hopson & Scally, 1981), културни и духовни развој (Wicks et al., 1993), образовање карактера (Gray, 2010; Prestwich, 2004), вредносно и морално образовање (Berkowitz, 2002; Berkowitz & Bier, 2007; Halstead, 1996; Young, 1989) итд.

Термин социјално и емоционално учење (*social and emotional learning*) увела је група истраживача са Фецер института³, као „концептуални оквир за решавање проблема младих и превазилажење фрагментарности која карактерише многе постојеће превентивне програме усмерене на специфичне проблеме (нпр. ХИВ, вршњачко насиље итд.)“ (Elias et al., 1997, према: Greenberg et al., 2003: 467). Основна идеја је да СЕУ може, преко развоја важних компетенција и вештина, битно утицати на узроке који леже у основи свих наведених проблема, истовремено подржавајући и школско постигнуће ученика. Притом, СЕУ се битно разликује од бављења директним факторима ризика, јер промовише позитиван развој младих. Из рада групе са Фецер института настала је и организација *Заједница академској, социјалној и емоционалној учења (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL⁴)*, која је један од главних центара за истраживање и промоцију СЕУ. Њихов основни циљ је успостављање високог квалитета СЕУ у школама, као суштинског дела образовања, од предшколског до краја високог образовања (Greenberg et al., 2003).

СЕУ је „процес стицања и ефикасне примене знања, ставова и вештина неопходних да се препознају емоције и да се њима управља, да се развија старање о другима или брига за друге, доносе одговорне одлуке, успостављају позитивни односи и да се буде успешан у ношењу с изазовним ситуацијама“ (Zins & Elias, 2006: 1). СЕУ је постао свеобухватни програм и приступ који обухвата многе различите покрете у образовању који наглашавају сличне концепте и вештине, а израстао је из истраживања емоционалне интелигенције. Фокус овог приступа јесте на испуњењу следећих задатака у образовању и развоју ученика на: (а) „усвајању и одговарајућем коришћењу интерперсоналних вештина“ и (б) „интернализацији просоцијалних ставова и вредности потребних за постизање циљева, решавање проблема, остваривање емоционалне укључености у школи и на раду, као и за успех у школи и у животу“ (Johnson & Johnson, 2004: 40). CASEL је идентификовао низ социјалних и емоционалних компетенција (даље у тексту: СЕК) које леже у основи ефикасног и успешног обављања важних животних задатака.

СЕК се састоје од пет ширих категорија, и то су: 1) самосвест; 2) саморегулација емоција; 3) самоконтрола и самомотивација, 4) емпатија и социјална свест; и 5) интерперсоналне вештине (Elias et al., 1997). Самосвест укључује препознавање и именовање емоција; саморегулација емоција подразумева контролисање, пре свега, негативних импулса; самомотивација се односи на вештине као што су усмереност на постојеће задатке, постављање краткорочних и дугорочних циљева, поправљање постигнућа на основу добијене повратне информације, покретање позитивне мотивације, активирање наде и оптимизма и слично; емпатија и социјална свест подразумевају вештину слушања других и саосећања с њима; и интерперсоналне вештине обухватају широк спектар компетенција важних у друштвеним односима, као што су, на пример, асертивност, лидерство, преговарачке вештине итд.

3 Фецер институт (The Fetzer Institute) је приватна фондација са седиштем у Каламазу, држава Мичиген, САД. Основао га је 1962. године Џон Фецер (John E. Fetzer) емитер и бивши власник бејзбол тима Detroit Tigers. Од оснивања институт се бави индивидуалним и јавним здрављем, од првих истраживања физичког и менталног здравља до савремене мисије развоја свести о моћи љубави и опраштања у настајућој глобалној заједници.

4 Видети: <http://www.casel.org/>

За разлику од интелигенције, способности које чине емоционалну интелигенцију могу се учити, вежбати и јачати, могу се научити као било који други предмет (Goleman, 1995). СЕК могу да се кроз наставу уче по моделу, као и практиковањем, применом у различитим ситуацијама, тако да се ученици могу оспособити да их користе у свакодневном животу (*Safe and Sound...*, 2003). То се најбоље реализује кроз ефикасну наставу у школама, ангажовањем ученика у адекватним активностима у учионици и ван ње, укључивањем ученика, родитеља и шире заједнице у развојно планирање и слично. Школе могу пружити велике могућности за вежбање и развој одговарајућих СЕК код ученика. Зинс и сарадници (Zins et al., 2007) наводе различите могућности примене програма СЕУ у школама: примена великог броја посебних СЕУ садржаја и наставних програма усмерених на специфичне проблеме; интеграција СЕУ са редовним наставним програмима, при чему се тако стечена вештина може примењивати и у наставним активностима, али и ван школе; развој подстицајног окружења за учење и бројни други. Овај последњи приступ подразумева да се учење дешава у безбедној атмосфери, где се води рачуна о свим ученицима и у којој постоје велика очекивања у погледу успеха ученика. На овај начин ученици се могу више ангажовати у наставним активностима и могу осећати већу повезаност с другима, а ти ближи односи и боља комуникација у одељењу могу довести до тога да ученици слободније потраже помоћ када им је потребна.

Поред наведених, постоје и други начини примене СЕУ програма: промена метода рада у настави (нпр. увођење кооперативног учења), ослањање на принципе СЕУ у управљању одељењем и у спровођењу дисциплинских мера, подстицање партнерства између родитеља и школе, коришћење могућности за експериментално и активно учење или кроз разне ваннаставне и ваншколске програме (нпр. активности на дечјем игралишту, спортске активности, заједнички ручак) (Zins et al., 2007).

Упркос овој богатој листи могућности, у најефикаснијим СЕУ програмима препознају се две опште стратегије: развој СЕК код ученика и срединско-организациона промена (Taylor & Dymnicki, 2007). Објашњавајући ове стратегије Дурлак и сарадници (Durlak et al., 2011) наводе да прва стратегија подразумева примену СЕК на начин који је примерен околностима и развојном нивоу ученика у одређеној култури. То заправо одговара већ изнетом уверењу да се СЕК могу научити у школи, а затим широко примењивати и користити. Друго, СЕУ подстиче социоемоционални развој ученика кроз успостављање сигурне средине за учење која води рачуна о ученику, а укључује успостављање топле и конструктивне социоемоционалне одељенске климе (Mavroskoufis, 2013).

Аргументи за примену СЕУ у школи

Поред стицања знања потребно је да у школи ученици развију кључне (често се називају и генеричке или опште) компетенције, радне навике и вредности које ће им бити више него потребне за касније учествовање у друштву и обављање важних друштвених улога (Greenberg et al., 2003). Потребно је да образовање доприноси благостању ученика и њиховој срећи, да подстиче развој ефикасне комуникације и компетенција које обезбеђују топле и подржавајуће односе с другима, укључујући и емпатију за друге. Такође, образовање треба да изнедри појединце који одговорно

доносе одлуке и који су отпорни и резистентни на бројна друштвено непожељна понашања и притиске (Schonert Reichl & Humel, 2007). Налази више прегледних студија показују да је развој СЕК које ученици стичу кроз СЕУ програме повезан с другим позитивним исходима, какви су побољшање ставова према себи и другима, повећање просоцијалног понашања, нижи ниво емоционалног стреса и мања учесталост проблематичног понашања (насиље у школи, злоупотреба дрога и сл.) (Catalano et al., 2002; Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004).

Иако је препознато да је неопходан развој СЕК ученика и мада постоје бројни истраживачки налази који говоре о позитивним ефектима примене и развоја СЕУ у школи, ипак још увек постоји отпор према њиховој примени, пре свега због страха да ће бављење СЕУ одузети време које је важније усмерити на академска постигнућа (Elias et al., 2003). Међутим, резултати истраживања доказују управо супротно: тесну повезаност између СЕК и образовних постигнућа. Штавише, фокусирањем на само когнитивне стандарде и процесе којима се ови стандарди остварују, ми се, у ствари, удаљавамо од остваривања тих циљева, зато што занемарујемо чињеницу да је узимање емоција у обзир основа за постизање и одржавање когнитивних стандарда (Hargreaves, 2000). Емоције, сасвим извесно, имају утицаја на школско учење когнитивних садржаја. Емоције су utkане у низ когнитивних процеса који учествују у процесу учења, у учење, пажњу, памћење, доношење одлука, мотивацију и социјално функционисање. Рационално, логично резонување не може бити адекватно употребљено у стварном свету уколико је лишено емоција (Immordino Yang & Damasio, 2011; Тошић Радев, 2016).

Денхам (Denham, 2005) сумирајући налазе већег броја аутора наводи да поред тога што социоемоционалне компетенције директно подржавају когнитивни развој, спремност за школу и школску прилагођеност, оне то чине и индиректно, преко својих доприноса социјалним способностима и вештини саморегулације ученика. Наиме, деца која су у стању да изграде добре односе са својим наставницима и друговима, чему доприносе СЕК, имају више позитивних осећања према школи, активнија су у настави и постижу више од деце која немају СЕК (Denham, 2005). Једно новије истраживање (Greenberg, 2006) сугерише да СЕУ програми могу поправљати централне извршне когнитивне функције, као што су инхибиторна контрола, планирање и слично, а преко бољег развоја когнитивне регулације емоција у области префронталног кортекса. Укратко, когнитивне и емоционалне компетенције нераскидиво су испреплетане и заједно формирају важну основу за школски успех (Hawkins et al., 2004). На пример, ученици који су самосвесни и самопоуздани више се труде и дуже истрајавају у сусрету с изазовима (Aronson, 2002), док су ученици са вишим нивоима аспирације самодисциплинованији, боље мотивишу себе и организују своје учење, боље управљају својим стресом, па су због свега тога и успешнији (Duckworth & Seligman, 2005).

Сумирајући налазе бројних студија Денхам (Denham, 2005) наводи да социјални и емоционални фактори, то јест, социоемоционалне вештине доприносе предикцији успеха у школи и онда када су узети у обзир бројни други релевантни фактори, укључујући и ранији школски успех. На пример, у истраживању Капраре и сарадника (Caprara et al., 2000) нађено је да се постигнуће ученика у осмом разреду може боље предвидети познавањем просоцијалног понашања ученика у трећем разреду него на темељу познавања њихових школских оцена на том узрасту. Слично, Венцел

(Wentzel, 1993) наводи да понашања деце као што су сарадња, помагање другима и спремност да се дели са другима јесу бољи предиктор постигнућа ученика него интелигенција ученика.

Потребно је истаћи налазе две метаанализе. Прва је имала за циљ да идентификује најзначајније факторе који утичу на учење (Wang et al., 1997). Резултати су показали следеће: у првих 11 фактора (од укупно 28 анализираних фактора који утичу на учење) по важности утицаја, чак осам се односи на социоемоционалне утицаје. У другој метаанализи показало се да ученици у школама у којима су примењени CEY програми показују побољшање у социоемоционалном домену, али и за 11 одсто боље постигнуће на тестовима у односу на ученике из контролне групе (Durlak et al., 2011). Поред тога, налази показују да ученици који похађају CEY програме више воле школу и имају развијенији осећај припадности школи и бољу мотивацију за учење (Zins et al., 2004), мање изостају са часова, на часовима показују више конструктивних, а мање неадекватних понашања, и последично имају бољи успех, као и боље оцене из владања (Weissberg & Durlak, 2005, према: Schonert Reichl & Hymel, 2007).

На крају, можемо закључити да фокусирање само на образовне, когнитивне циљеве нема много шанси да донесе успех (Adelman & Taylor, 2000). Због тога, узимање у обзир социјалног и емоционалног развоја ученика није „додатак“ у наставном програму, већ је неопходан предуслов да би сви ученици били успешни. Управо због тога што представља део образовања који повезује академско знање с одређеним сетом компетенција важних за успех у школи, али и за успех у приватном, јавном и професионалном животу – CEY се понекад назива „комадићем који недостаје“⁵ у систему образовања (Elias, 2006: 6).

Развој социоемоционалних компетенција наставника

Опште је познато да су школе један од кључних агенса социјализације (Schonert Reichl et al., 2012), па се у њима могу врло лако и ефикасно подстицати и CEK ученика. Истраживачи у овој области наглашавају да је бављење социјалним и емоционалним аспектима наставе и личношћу ученика неопходно у 21. веку уколико нам је циљ да ученици буду академски успешни, али, још важније, успешни и у животу (Greenberg et al., 2003). Укратко, они наглашавају да је CEY данас више него икад нужна компонента школске реформе (Zins et al., 2004).

Нажалост, наставници не уче о CEY у свом иницијалном образовању или у стручном усавршавању (Elias et al., 2000). С друге стране, управо они су примарни реализатори наставе и умногоме доприносе успеху CEY програма. образовање о CEY требало би да буде централна компонента у припреми и професионалном развоју наставника (Elbertson et al., 2010). Будућим наставницима врло често се током иницијалног образовања ствара представа да су лична и емоционална димензија наставе мање важне, па се они због тога много више баве техничким аспектима наставе и ретко добијају посебну

⁵ Реч је, иначе, о наслову чувене сликовнице Шела Силверстајна (Shel Silverstein) *Комадић који недостаје*, у којој се управо домен емоција, пријатељства и топлине језиком слике и поетским једноставним приповедањем деци представља као битан део целовитог и оствареног живота.

обуку која би се односила на социјално-емоционалне проблеме у учионици или на развој СЕК уопште (Hargreaves, 1998). Нарочито је парадоксално да се пажња посвећује унапређивању развоја ученика, а изразито мало развоју наставника, упркос доказима о кључном утицају наставника на развој добре климе у учионици и на постигнућа ученика (Jennings & Greenberg, 2009).

Последњих деценија доста пажње посвећено је наставничким социоемоционалним компетенцијама, нпр. емоционалној интелигенцији и благостању наставника (Eisenberg, 2003). Богата истраживачка база доказује да је кроз иницијално образовање наставника нужно плански и систематски развијати њихове емоционалне компетенције (нпр.: Cohen, 2006; Elias et al., 1997; Hargreaves, 1998, 2001a; Jennings and Greenberg, 2009). Међутим, све донедавно ова богата теоријска грађа није ваљано коришћена и имплементирана у процесу наставничког иницијалног образовања, па ни каснијим програмима стручног усавршавања наставника (Jennings & Greenberg, 2009). С друге стране, резултати истраживања сугеришу да је емоционална интелигенција значајна у процесу припреме, обуке и усавршавања особа које се припремају за наставничку професију, али и искусних наставника (Byron, 2001). Узимајући у обзир налаз да наставници немају висок ниво емоционалне интелигенције, као и онај да се вештине емоционалне интелигенције могу повећати кроз образовне програме (Corgoran & Torney, 2010), постаје јасно да је и могуће и потребно посветити пажњу развоју вештина емоционалне интелигенције код наставника. Такође, налази показују да су наставничке СЕК повезане с квалитетом примене СЕУ, што има своје даље импликације на бројне компетенције и постигнућа ученика (Solomon, 2000).

Међутим, иако су кључни фактор у креирању позитивне средине за учење, наставници најчешће не пролазе кроз програме СЕУ (Fleming & Bay, 2004). Врло су ретки програми који покушавају да код наставника развијају практичне вештине за бављење социјалним интеракцијама и емоцијама у настави, као и о техникама које воде изградњи здраве емоционалне климе у учионици (Brackett et al., 2009). Тек с увођењем СЕУ у школама јављају се СЕК наставника. Примери ових програма су: *Емоционално интелигентан наставник (Emotional intelligent teacher training)*, *Интервенције базиране на освешћености наставника (Mindfulness-Based Interventions)*, *Храброст да се њерегаје (Courage to Teach)* итд. Међутим, осим ретких изузетака, већина програма СЕУ не бави се наставничким, већ ученичким компетенцијама (Jennings & Greenberg, 2009).

Ипак, све је веће интересовање да се СЕУ уведе као део базичне обуке наставника и њиховог стручног усавршавања. Америчко удружење факултета за образовање наставника (*The American Association of Colleges of Teacher Education*) почело је да развија програм који се бави моралном и етичком димензијом образовања наставника (Imig, 2007). Ова димензија, између осталог, обухвата теме везане за СЕУ. Национални институт за здравље детета и људски развој и Национална асоцијација за акредитацију образовања наставника, такође, препоручују да се посебна пажња у образовању наставника посвети њиховим СЕК (*Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-Based Pedagogy, Policy, and Practice*, 2007). И многи други научници и истраживачи истичу важну улогу СЕУ програма у образовању наставника (према: Hoffman, 2009). Истраживања која се баве евалуацијом програма који су усмерени на унапређивање емоционалне интелигенције наставника или СЕУ програма за обуку

наставника показују да се ове компетенције код наставника могу развијати и да програми који томе теже дају врло добре резултате (Battistich et al., 1997; Brown et al., 2010; Hallam, 2009). Наставници треба да буду свесни социјалних и емоционалних потреба својих ученика, али и својих сопствених. Поред тога, они треба да буду сигурни у властито знање и вештине потребне за реализацију таквих програма (Greenberg et al., 2003). Од наставничког знања, од њихове сигурности и вештина у реализацији СЕУ програма, зависиће како ће се ови програми спроводити и како ће и колико ученици развити СЕК. Ефикасна школска, али и социоемоционална настава настаје на темељу добро планираног професионалног развоја школског особља.

Наставник је један од најважнијих фактора који утиче на ученичко постигнуће и медијатор између ученика и света који се изузетно брзо мења. Нове компетенције које се очекују од наставника постале су саставни део глобалних и европских докумената која уређују образовне политике (Caena, 2011; *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, 2005). Међутим, у образовању наставника, као и у курикулумима, у фокусу је школско постигнуће (Bar On, 2007), знање, когниција и техничка умења, док су сасвим занемарени вредности, морал, емоционално учење и социјално искуство (Day et al., 2007; Hargreaves, 2001b). Иста је ситуација у нашем образовању, занемарени су социјални и афективни аспекти који знатно утичу на учење. Када се погледају студијски програми наставничких факултета у Србији, можемо рећи да у иницијалном образовању наставника једва да се у оквиру неког од психолошко-педагошких предмета помиње СЕУ, а нигде се не могу препознати активности које су намењене развоју СЕК будућих наставника или њиховој припреми да их развијају код својих ученика. Слична је ситуација и у региону (Pešikan i Lalović, 2016).

Истраживања у нашој средини показују да ученици као пожељне особине својих наставника најчешће наводе оне које се испољавају у односу наставника према ученицима (Nagulić, 1980) и као особине добрих наставника издвајају бројне афективне атрибуте (нпр. топлина, љубазност, пријатељски однос, смисао за хумор, разумевање проблема ученика и заинтересованост за њих итд.; према: Вјекич, 1999). Свеобухватна анализа стања у основном образовању код нас (*Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 2001) налази да ученици осмог разреда основне школе наводе као пожељне карактеристике наставника да буду добри и занимљиви предавачи, да имају смисао за хумор, да воле и знају да се шале и да ученике третирају једнако. Сличне карактеристике наводе и сами наставници као пожељне (Avramović i Vujačić, 2010). Укратко, емоционалне карактеристике наставника, као што су емоционална интелигенција и емоционална стабилност, препознате су као најважније карактеристике наставника за успостављање добре емоционалне климе (Вјекич, 2000) и свеукупну успешност у обављању свих наставничких улога (Stojiljković i sar., 2012).

Међутим, налази домаћих истраживања показују да, упркос важности емпатије у обављању наставничке професије, наставници нису довољно емпатични да би одговорили циљевима наставног процеса (Anđelković i sar., 2009; Вјекич, 2000) и по степену емпатичности они се чак не разликују много од административних радника (Radovanović, 1993). Аутори упозоравају да настава не подстиче развој емпатије, а наставници су чак више окренути себи и властитим осећањима него осећању других (Stojiljković, 2014). Ипак, разлике у изражености емпатије варирају, па је нађено да у нашој средини

наставници разредне наставе и основношколски наставници показују већу способност саосећања у односу на наставнике у средњем и високом образовању, што је у складу и са налазима Тошић Радев, чије истраживање показује да ученици седмог разреда основне школе у просеку врло добро процењују компетентност предметних наставника у многим аспектима који су у домену афективне улоге наставника (Тошић Радев, 2016).

Општи налаз анализа и истраживања у Србији јесте да су наставници кроз образовање на факултетима припремљени једино на теоријском нивоу, док је практични део запостављен, као и да је образовање наставника доминантно предметно усмерено, а да су запостављене методичке компетенције (Ђигић, 2013). У складу са концепцијом целиживотног учења, ове базичне компетенције требало би да се даље дограђују кроз праксу и различите облике и програме стручног усавршавања и професионалног развоја наставника. Међутим, када се погледају програми стручног усавршавања за школску 2016/17. и 2017/2018. годину (*Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018*, 2016) види се да, од укупно 961 понуђених програма, шест програма (0,6%) се бави емоцијама и емоционалном интелигенцијом. То су програми број 138, 160 и 164 и, међу програмима које је одобрио Педагошки завод Војводине, програми број 932, 944 и 955. Поред занемарљиве заступљености програма који се баве емоционалним компетенцијама наставника и ученика, проблем је и трајање ових обука. Од шест програма, четири трају по један дан, један траје два, а један три дана. То је само још један показатељ проблема који постоје у вези с концепцијом стручног усавршавања наставника у Србији (Пешикан и сар., 2010а, 2010б).

Важан ослонац за креирање програма образовања будућих наставника и програма стручног усавршавања наставника представља документ *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (2011). Тим документом дефинисане су компетенције наставника које су потребне за остваривање циљева образовања: 1) компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе; 2) компетенције за поучавање и учење; 3) компетенције за подршку развоју личности ученика; и 4) компетенције за комуникацију и сарадњу. Компетенције за подршку развоју личности ученика подразумевају да наставник треба да познаје и разуме карактеристике психичког, емоционалног и социјалног развоја ученика, док последња група подразумева да наставник треба да буде опремљен вештинама које обезбеђују успешну сарадњу и комуникацију са свим учесницима васпитно-образовног рада. Међутим, познавање и разумевање карактеристика емоционалног и социјалног развоја ученика само је једна, можемо рећи полазна компонента афективне улоге наставника (Тошић Радев, 2016). То, у сваком случају, није довољно, не обухвата бројне друге афективне компетенције наставника, а не помиње се ни оспособљеност наставника да их развија код ученика.

На крају, слично налазима у страниј литератури, и резултати домаћих аутора потврђују васпитљивост социоемоционалних компетенција, тј. да наставници који су прошли кроз неке програме стручног усавршавања (нпр. *Учионица добре воље, Асертивни Штренини* итд.) могу лакше да разумеју становиште другог и показују већу бригу и разумевање за друге, на основу чега се закључује да је „најважније да наставник буде мотивисан да почне да се додатно усавршава, као да је прекретница сама та одлука да се нешто учини за сопствени професионални развој“ (Stojiljković, 2014: 166).

Закључак

Да би задовољила потребе индивидуе и друштва и испунила циљеве образовања, школа се не може бавити само „испоруком програма“, то јест, готових знања и когнитивним доменом, већ се мора посветити и социоемоционалном развоју ученика и њиховим афективним потребама у процесу учења, јер без ових компонената нема ни доброг академског постигнућа. Резимирајући налазе других студија, Ванг и Ку (Wang & Ku, 2010) закључују да је процес наставе који игнорише афективно образовање непотпун и нехуман, а да интегрисање CEУ у наставу представља кључни начин за побољшање успеха ученика, и то не само у школи (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006).

Образовањем се мора тежити ка целовитом развоју ученика и неговању свих вештина, ставова и знања неопходних за успешно функционисање у савременим захтевним и врло турбулентним друштвеним околностима. Нова времена захтевају научно писменог грађанина, који треба да разуме свет око себе и да се понаша рационално, етично, одговорно и савесно према својој социјалној и природној средини, али и према будућности (Antić i Pešikan, 2015). Карактеристике времена у коме живимо изродиле су захтев за новим кључним компетенцијама у којима су тесно срасли знање и умење са ставовима, емоцијама и вредностима. Знање без моралности, дара за емпатију, познавања себе и других и без социјалних вештина и умења, без способности за успостављање сарадње с другима не само да нам није потребно, већ може бити и опасно (Schonert Reichl & Hymel, 2007).

Неопходно је истаћи одговорност свих оних који се баве организацијом и евалуацијом рада наставника, њиховим образовањем и усавршавањем, али и одговорност наставника као појединаца. Истраживачки налази показују да понашања наставника на часу и у школи имају дупло већи утицај на постигнућа ученика у односу на утицај свих мера просветних и школских власти (Marzano & Marzano, 2003), као и да је наставник важан фактор који утиче на постигнућа ученика (Marzano et al., 2003). Истраживања показују да је свака успешна промена у школи у директној вези са вештинама и способностима самих наставника (Darling Hammond, 1996; Fitzgerald & Bass, 1997). Зато се и један текст Марије Торес дел Кастиљо, међународног експерта за образовање, сликовито зове: *Без реформе образовања наставника нема ни реформа образовања* (Torres, 1996).

Социјално-емоционално учење понекад се назива „комадићем које недостаје“, јер представља део образовања који повезује академска знања ученика са специфичним сетом вештина важних за примену стечених знања, за успех у школи, породици, заједници, на радном месту и животу уопште (Elias, 2006: 6). Когнитивно и афективно нису супротстављени концепти, напротив, прожимају се, преплићу и учење не може бити ефикасно уколико занемаримо социоемоционалне аспекте наставе и CEК ученика у њој. Без њих се не можемо снаћи у захтевним и променљивим околностима савременог света, а смисао школовања јесте да изађемо опремљени „међу свет и међу људе“ или, како је то Елајас пословично сажето и ефектно формулисао: „Школа треба да припреми ученике за тест живота, а не за живот тестова“ (Elias, 2001: 1).

Литература

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2000). Moving Prevention From the Fringes Into the Fabric of School Improvement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, Vol. 11, No. 1, 7-36.
- Anđelković, V., Stojadinović, N. i Stojiljković, S. (2009). Empatičnost nastavnika mladih sa premećajima ponašanja. U T. Stefanović Stanojević, S. Vidanović i V. Anđelković (ur.) *Obrazovanje i razvoj* (str. 175-197). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva. *Psihološka istraživanja*, Vol. 18, No. 1, 99-119.
- Aronson, J. (2002). *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. New York: Academic Press.
- Avramović, Z. i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bar On, R. (2007). How Important Is It to Educate People to Be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done? In R. Bar On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 1-14). Westport: Praeger.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, Vol. 32, No. 3, 137-151.
- Berkowitz, M. W. (2002). The Science of Character Education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (pp. 43-63). Stanford: Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, Vol. 5, No. 1, 29-48
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). New York: Springer.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, god. 33, br. 3-4, 499-520.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C. & Salovey, P. (2009). A Sustainable, Skill-based Model to Building Emotionally Literate Schools. In R. Thompson, M. Hughes, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Tools* (pp. 329-358). New York: Wiley.
- Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L., Torrente, C. & Berg, J. (2010). *The Longitudinal Impact of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention on Classroom Climate and Teacher Processes and Practices*. Retrieved March 6, 2016 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514151.pdf>.
- Byron, C. M. (2001). *The Effects of Emotional Knowledge Education in the Training of Novice Teachers* (doctoral dissertation). New York: Teachers College, Columbia University.
- Caena, F. (2011). Literature Review Quality in Teachers' Continuing Professional Development. *Education and Training, 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission. Retrieved December 21, 2016 from World Wide Web http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.

- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, Vol. 11, No. 4, 302-306.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, L., Pollard, J. A. & Arthur, M. W. (2002). Prevention Science and Positive Youth Development: Competitive or Cooperative Frameworks? *Journal of Adolescent Health*, Vol. 31, No. 6, 230-239.
- Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-Based Pedagogy, Policy, and Practice* (2007). National Institute of Child Health and Human Development & National Association for the Accreditation of Teacher Education. Retrieved January 15, 2016 from the World Wide Web https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/child_adol_dev_teacher_ed.pdf
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 2, 201-237.
- Corcoran, R. & Tormey, R. (2010). Teacher Education, Emotional Competencies and Development Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 2, 2448-2457.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952. *The School Review*, Vol. 67, No. 2, 160-173.
- Darling Hammond, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 1, 4-10.
- Day, C., Sammons, P., Stobard, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Denham, S. A. (2005). The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education*, (pp. 85-103). New York: Lawrence Erlbaum.
- Duckworth, A. S. & Seligman, M. E. P. (2005). Selfdiscipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, Vol. 16, No. 12, 939-944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, 405-432.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Eisenberg, J. N. (2003). Prosocial Behavior, Empathy, and Sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Eds.), *Well-Being: Positive Development Across the Life Course* (pp. 253-267). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Elbertson, N., Brackett, M. A. & Weissberg, R. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins & A. Lieberman (Eds.), *The Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Bruene Butler, L., Blum, L. & Schuyler, T. (2000). Voices From the Field: Identifying and Overcoming Roadblocks to Carrying Out Programs in Social and Emotional Learning/Emotional Intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 11, No. 2, 253-272.
- Elias, M. J. (2001). Preparing Children for the Tests of Life, Not a Life of Tests. *Education Week*, Vol. 21, No. 4, 40.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, Vol. 32, No. 3, 303-320.
- Elias, M. J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-emotional Learning in the Classroom* (pp. 4-14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fernandez Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 6, No. 2, 421-436.
- Fitzgerald, J. & Bass, J. (1997). The Frontline of Reform: Teachers as Implementors of School to Work. *Educational Forum*, Vol. 61, No. 4, 336-342.
- Fleming, J. E. & Bay, M. (2004). Social and Emotional Learning in Teacher Preparation Standards. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds), *Building Academic Success on Social Emotional Learning* (pp. 94-110). New York: Teachers Collage Press.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Harvard: Business Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gray, T. (2010). *Character Education in Schools*. Retrieved March 5, 2016 from the World Wide Web <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/21>.
- 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*, Vol. 58, No. 6/7, 466-474.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface With Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 1094, No. 1, 139-150.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Hallam, S. (2009). An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Wellbeing in Primary School Children. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3, 313-330.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 8, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, Vol. 103, No. 6, 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2001b). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H. & Catalano, R. F. (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 2, 533-556.

- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifeskills Teaching*. London: McGraw-Hill.
- Imig, D. G. (2007). *Emotional Learning in Teacher Education Programs*. Retrieved May 25, 2015 from the World Wide Web www.edutopia.org/david-g-imig-emotional-learning-teacher-education-programs.
- Immordino Yang, M. H. & Damasio, A. (2011). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, Vol. 5, No. 1, 115-133.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, 491-525.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). The Three Case of Promoting Social and Emotional Learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (pp. 40-58). New York: Teachers College Press.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018* (2016). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.
- Kirsch, I., Braun, H., Yamamoto, K., & Sum, A. (2007). *America's Perfect Storm: Three Forces Changing Our Nation's Future*. Princeton: Educational Testing Service.
- Leitao, N. & Waugh, R. F. (2007). *Student Views' of Teacher-Students Relationships in the Primary School*. Retrieved May 10, 2017 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/49281663_Students%27_Views_of_Teacher-Student_Relationships_in_the_Primary_School.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management, *Educational Leadership*, Vol. 61, No. 1, 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. C. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works – Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mavroskoufis, D. (2013). Learning Environments. In L. W. Anderson (Ed.), *Teaching for Learning* (pp. 51-73), Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija*, god. 13, br. 1-2, 73-82.
- Nias, J. (1996). Thinking About Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 3, 293-306.
- O'Connor, K. E. (2008). „You Choose to Care“: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. 1, 117-126.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010a). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, 278-296.
- Pešikan, A., Antić, S., i Marinković, S. (2010b). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 3, 471-482.
- Pešikan, A. i Lalović, Z. (2016). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Izveštaj o rezultatima istraživanja u okviru projekta „Moje vrijednosti i vrline (2015-2018) – podrška škole razvoju odabranih kompetencija učenika za 21. vijek“. Podgorica: Zavod za školstvo i UNICEF Crna Gora.
- Prestwich, D. L. (2004). Character Education in America's Schools. *School Community Journal*, Vol. 14, No. 1, 139-150.

- Radovanović, V. (1993). Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, god. 26, br. 1/2, 11–50
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning* (2005). Brussels: Commission of the European Communities.
- Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, Vol. 41, No. 1, 1-24.
- Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs* (2003). Chicago: CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Schonert Reichl, K. A. & Hymel, S. (2007). Educating the Hearts as Well as the Mind. Social and Emotional Learning for School and Life Success. *Education Canada*, Vol. 47, No. 2, 20-25.
- Schonert Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman Zait, A. & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-aged Children. *School Mental Health*, Vol. 4, No. 1, 1-21.
- Shapiro, S. B. (1986). Survey of Basic Instructional Value in Humanistic Education. *Journal of Humanistic Education and Development*, Vol. 24, No. 4, 144-158.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.
- Stojiljković, S., Đigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, 960-966.
- Stojiljković, S. (2014). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Solomon, R. C. (2000). The Philosophy of Emotions. In Lewis, M & J. M. Haviland Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, second edition (pp. 3-15). London: The Guilford Press.
- Sonnier, I. L. (1989). *Affective Education: Methods and Techniques*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ – analiza i preporuke* (2001). Beograd: UNICEF.
- Taylor, R. D. & Dymnicki, A. B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 17, No. 2-3, 225-231.
- Torres del Castillo, R. M. (1996). Without the Reform of Teacher Education There Will Be No Reform of Education. *Prospects*, Vol. 26, No. 3, 447-467.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 3, 249-294.
- Wang, C. & Ku, H. (2010). A Case Study of an Affective Education Course in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 58, No. 5, 613-628.
- Wentzel, K. R. (1993). Does Being Good Make the Grade? Social Behaviour and Academic Competence in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357-364.
- Wicks, R. J., Parsons, R. D. & Capps, D. (Eds.) (1993). *Clinical Handbook of Pastoral Counselling*, vol. 1. Mahwah: Paulist Press.
- Young, I. S. (1989). *Moral Education: A Comparative Study of Confucian, Platonic and Kohlbergian approaches* (doctoral dissertation). Massachusetts: University of Massachusetts.

- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Walberg, H. J. & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the Heart of School Reform: Social and Emotional Learning for School Success. *NASP Communiqué*, Vol. 33, No. 3, 33-35.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 1-13). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.

Примљено: 21. 01. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 24. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

“THE MISSING PIECE” IN THE EDUCATIONAL PROCESS: SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING

Abstract *A syllabus focused solely on cognitive content and processes cannot meet the needs of the individual and of contemporary society. This paper looks in detail at the concept of social and emotional learning, which can no longer be neglected or overlooked in the education of either students or teachers. Social and emotional learning involves a comprehensive approach that emphasizes the development and utilization of social and emotional competences necessary not only for high academic achievement but also for success in life. In addition to a number of positive outcomes, such as improved self-image, improved prosocial behavior, and a lower incidence of problematic and risky behaviors, the findings also suggest a strong link between social and emotional skills and academic achievement. Yet in the course of their initial education and professional development, teachers rarely receive training in the social and emotional aspects of their work, which is particularly regrettable considering the numerous positive outcomes of these programs, as well as findings that indicate that teachers' emotional intelligence can be improved and that programs geared towards this yield excellent results. In sum, teaching that is effective both academically, on the one hand, and socially and emotionally, on the other, can be achieved through the well-planned professional development of teaching staff, while the introduction of emotional and social aspects into the syllabus is essential if we are seeking to resolve some of the pressing problems of the education system.*

Keywords: *social and emotional learning, social and emotional competences, teacher roles, initial teacher training.*

„НЕДОСТАЮЩИЙ КУСОЧЕК“ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Резюме *Программа обучения, которая ставит в центр внимания только когнитивное содержание и когнитивные процессы не может удовлетворить всем потребностям личности и современного общества. В данной статье подробно представлена концепция социально-эмоционального обучения, которое уже не может быть проигнорировано и пропущено в образовании и учеников и учителей. Социально-эмоциональное обучение предполагает комплексный подход, подчеркивающий формирование и использование социально-эмоциональных компетенций, необходимых для успешной учебы в школе и для жизни. В дополнение к ряду положительных результатов, таких как улучшение уверенности в себе, улучшение про-социального поведения, снижение уровня рискованного и плохого поведения, результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи между социальными и эмоциональными умениями и образовательными достижениями. Тем не менее, в процессе вузовского образования и профессионального усовершенствования, учителя редко получают профессиональную подготовку, связанную с социально-эмоциональными аспектами работы в школе. Это очень плохо потому что многочисленные положительные результаты программ обучения свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект учителей может развиваться и программы в этом смысле дают отличные результаты. Короче говоря, эффективное школьное и социально-эмоциональное обучение происходит на основе хорошо спланированного профессионального развития учительского кадра школы, а также включения эмоциональных и социальных аспектов в школьные программы является необходимым условием, если мы хотим решать некоторые из насущных проблем в системе образования.*

Ключевые слова: *социально-эмоциональное обучение, социально-эмоциональные компетенции, роли учителя, образование учителей.*