

ЕМОЦИЈЕ У ШКОЛИ: СМЕТЊА ИЛИ ПОДРШКА УЧЕЊУ?*

*Милица Тошић Радев***

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Ана Пешикан

Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Анстракт. Емоције и когниција су у психологији дуго третирани као одвојени процеси. На емоције се гледало као на дистрактор рационалних процеса, па се настојало, посебно у школи, да се утицаји емоција у највећој мери умање. Савремена истраживања, неуробиолошка и психолошка, указују, потпуно супротно, да су емоције и когниција нераскидиво повезани. Свако учење има емоционалну основу и емоционални процеси су неопходни да би се било која врста знања корисно употребила у свакодневном животу. У првом делу овога рада дајемо преглед истраживања о утицају емоција на процес учења, на перцепцију, пажњу, памћење, критичко размишљање и мотивацију. У другом делу рада говоримо о емоцијама у образовном контексту, а у трећем о импликацијама истраживања емоција на образовање. Нови увиди о односу емоционалних и когнитивних процеса нужно се рефлектују на процес наставе/учења, али и на образовање наставника. Наставницима је још у току иницијалног образовања потребно пробудити свест о важности емоција у образовању и о професионалним обавезама и задацима који из тога следе.

Кључне речи: емоције и когниција, активно учење/настава, компетенције наставника, образовање наставника.

* *Напомене.* Рад је настао у оквиру пројекта *Индикатори и модели усклађивања породичних и пословних улога* бр. 179002 чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Лектор овог рада била је Љиљана Пешикан Љуштановић.

** E-mail: psi736@gmail.com

КАКО ЕМОЦИЈЕ УТИЧУ НА УЧЕЊЕ: НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

„Две се у мени побише силе, мозак и срце, памет и сласт,
Дуго су бојак страховит биле, ко страшни олуј и стари храст”

Лаза Костић, *Santa Maria della Salute*

Какав је однос између емоција и когниције? Да ли су емоције оно што треба одстранити, или барем држати под контролом, да не би биле дистрактор процеса мишљења, учења и памћења? По старој парадигми идеал разума/рационалног јесте ослобађање од емоција. Још од Аристотела наомамо западна филозофија наглашавала је разум, док је на емоције гледала као на претњу и сметњу, оно што би у школама требало држати под контролом (Solomon, 2000). Декартово „*Cogito, ergo sum*” („Мислим, дакле постојим”) према Дамасију, једном од водећих неуро истраживача данас, јасно изражава ту заблуду о одвојености мисли и осећања (Immordino-Yang & Damasio, 2011). Последњих пар деценија то традиционално схватање односа когниције и емоција почиње да се мења и све већа пажња посвећује се улози емоција у когнитивном функционисању. Фраза „Осећам, дакле учим” (Immordino-Yang & Damasio, 2011: 115) духовито сажима резултате тих истраживања, истичући управо тесну повезаност мисли и осећања.

На неуролошком нивоу гледано, емоције су од фундаменталног значаја за учење (Dalgleish, 2004; Damasio, 1994; Grindal, Hinton & Shonkoff, 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2011; Rolla, Hinton & Shonkoff, 2011). Емоције активирају и укључују комплексну неуронску мрежу и делове мозга од којих су многи активни приликом учења. Ове области укључују префронтални кортекс, хипокампус, амигдалу, хипоталамус и друге (Dalgeish, 2004; Davidson, 2003; Lang & Davis, 2006; MacLean, 1949). Када особа учи, емоције и когниција раде скупа беспрекорно у мозгу. Такође, мотивација регрутује мождане области које учествују у емоцијама, укључујући префронтални кортекс и амигдалу (Robins & Everitt, 1996). Дакле, емоционалне реакције и мотивација ученика побуђују и активирају лимбички систем, и тако директно утичу на процес учења (Scovel, 1978).

Дамасио (Damasio *et al.*, 1994) сматра да „когнитивни модел ума” представља осиромашену слику менталног ума. Он својим истраживањима доказује да су емоције интегрални део процеса логичког размишљања и доношења одлука, и у позитивном и у негативном смислу. Осећања делују на мишљење. С једне стране, снажна осећања могу да осујете расуђивање, а с друге, недостатак свести о осећањима може бити погубан, посебно при доношењу животних одлука које се не могу доносити само рационално, већ захтевају интуицију и осећања.

Интелект не може нормално функционисати без активирања емоција. Почевши од Дамасија, водећи теоретичари у области емоционалне интелигенције покушавају да емоцијама врате значај, указујући чак и на то да су емоције те које одређују с колико успеха користимо своје компетенције, па и саму интелигенцију. Нова истраживања управо откривају да људски мозак није у стању да доноси рационалне одлуке без активирања својих емоционалних процеса (Turner & Stets, 2005). Тако је код пацијената с оштећењем вентромедијалног префронталног кортекса, који нису имали смањење интелектуалних способности, било угрожено социјално понашање и емпатија, морално понашање, могућност да се сагледају своја понашања и одлуке и њихове последице (Immordino-Yang & Damasio, 2011). Разлог њиховог лошег резонувања и понашања била је немогућност да се користе емоционалне информације услед повреде и оштећења делова мозга који регулишу емоције и социјалне односе (Damasio *et al.*, 1994). Заправо, налази указују да уколико емоције одвојимо од рационалног размишљања, то резултира управо лошим резонувањем, доношењем погрешних одлука и немогућношћу даљег учења у свакодневном животу (Immordino-Yang & Damasio, 2011). Другим речима, емоционални процеси су готово неопходни *да би се било која врста знања* (укључујући и оно које се стиче у структурираном школском окружењу) *пренела и могла користити у реалном, свакодневном животу* (Immordino-Yang & Damasio, 2011).

Утицај емоција на пажњу, памћење и мотивацију

Емоције изразито утичу на усмеравање пажње неопходне за учење (Phelps, 2006). Опште је познато да емоције одређују на које ће се информације обратити пажња, јер информације на које су усмерене емоције добијају повећану пажњу (Lang & Davis, 2006). Тако ће у настави емоције ученика утицати на количину интересовања и пажње коју ће они посветити наставним задацима (Izard, 2009). Негативне емоције сужавају пажњу, размишљање и репертоар понашања ученика, док их позитивне емоције проширују (Fredrickson & Branigan, 2005). Ученици успешније уче и извршавају задатке када се осећају безбедно, срећно и узбуђено у вези с одређеном материјом (Oatly & Nundy, 1996).

Теорија контроле пажње претпоставља да је вероватнији оптимални когнитивни учинак онда када су ресурси пажње широко распрострањени, него када је пажња уско фокусирана на одређени задатак (Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo, 2007), пошто усмеравање пажње на управљање емоцијама и њихову контролу може умањити способности важне за учење, какве су слушање и размишљање (Blankstein, Toner & Flett, 1989). Вештина контроле властитих емоција веома је значајна у управљању пажњом и за адекватну примену менталних процеса потребних за учење (Blair, 2002). Резултати истраживања потврђују да су

ученици с бољим емоционалним вештинама успешнији од осталих ученика у фокусирању и одржавању пажње на часу (Nelson, Martin, Hodge, Navill & Kamphaus, 1999). У једном истраживању нађено је да децу коју вршњаци у одељењу класификују као срећну и наставници процењују као децу с бољом и квалитетнијом пажњом. С друге стране, деца за коју су вршњаци наводили да су често тужна или бесна, оцењена су од стране наставника као деца која имају слабију пажњу (Trentacosta, Izard, Mostow & Fine, 2006).

Иако емоције могу да подстакну размишљање ученика, оне, такође, могу да интерферирају с процесом учења. Ако су ученици превише узбуђени или ентузијастични, уместо да раде методично и пажљиво, могу радити немарно или брзо. Негативне емоције, као што су бес, анксиозност и туга могу скренути пажњу ученика с учења, јер их ометају у решавању задатка. Иако неке врсте негативних емоција (нпр. анксиозност и фрустрација) могу мотивисати ученика да уложи више напора у задацима учења, друге врсте негативних емоција, као што су бес или туга, имају несумњиво негативан утицај, пошто врло лако могу довести до одустајања од рада на задатку (Efklides, 2006). Сукоб или страх у процесу учења могу створити негативни „афективни филтер”, који омета ученикове способности да обради нове информације (Pennington, 1996), што разбија стару илузију да ће ученици прилежније и боље радити када се плаше наставника. Негативна емоционалност, попут, на пример, промена расположења или недостатка контроле властитих емоција, повезана је с већим бројем непажљивих и хиперактивних понашања и нижим нивоима образовних компетенција код ученика (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2004). Очито је да ће позитивна, безбедна и пријатна атмосфера за учење знатно допринети квалитету ефеката учења.

Наше памћење појединих догађаја, као и наше сећање, поред других фактора, зависи и од наше пажње, од тога да ли смо уопште усмерили пажњу, колико смо пажње посветили одређеној ситуацији и којем њеном аспекту. Наиме, пажња која је посвећена одређеном садржају утиче на учење и памћење датог материјала (Phelps, 2006), као и на касније сећање тих информација (Craik, Govoni, Naveh-Benjamin & Anderson, 1996). Почевши од тога што емоције привлаче пажњу која директно утиче на учење, утврђено је да емоционални однос према материји делује на процес памћења, и то на свим нивоима у овом процесу, почев од процесуирања информација и њихове обраде у радној меморији, до консолидације садржаја у дугорочној меморији (La Bar & Cabeza, 2006). Добро су познати, такозвани, *струп* експерименти (*stroop experiments*) у когнитивној психологији, у којима се од испитаника тражи да одређену боју доделе емоционално неутралним и емоционално обојеним речима, комбинујући на тај начин релативно аутоматски процес читања с релативно контролисаним процесом означавања боје. Резултати ових истраживања показују да је испитаницима потребно више времена да бојом

означе емоционалне него неутралне речи (Pratto & John, 1991). Ова разлика рефлектује и перцептивну пристрасност и аутоматско шифрирање афективних информација (Williams, Mathews & MacLeod, 1996). Рејвел и Лофтус показују да емоционална побуђеност повећава стопу и број информација које се шифрирају у јединици времена (Revelle & Loftus, 1992). Зато је у случају емотивно обојеног материјала убрзана обрада материјала и његова интеграција и асимилација с постојећим когнитивним структурама. Емоције могу имати улогу медијатора према дугорочној меморији, јер имају предност у процесуирању и дуже и детаљније се обрађују у радној меморији.

Поред важности емоција за брзину памћења садржаја, оне могу бити и детерминанта врсте садржаја који ће бити меморисан. Количина пажње и квалитет процесуирања нове информације биће већи што је постојећа информација више у складу с тренутним расположењем особе. По овој хипотези, пријатни догађаји ће добити бољу обраду када су људи у пријатном расположењу, док ће непријатни догађаји бити боље обрађени када су људи у непријатном расположењу (Bower, Gilligan & Monteiro 1981).

Емоције нису добиле заслужено место у познатим теоријама мотивације, теорији циља, теорији очекиваних вредности и теорији самоефикасности. Постојеће концепције мотивације углавном се баве мислима и уверењима ученика и обично се усмеравају само на две компоненте људског учења – когницију и мотивацију (Ford, 1992). Форд пишући о улози и месту емоција у мотивационим теоријама наводи да „иако је одавно препознат значај емоционалног искуства за мотивацију, ипак, постоји тенденција да емоције буду виђене као посебан извор мотивационе енергије, а не као интегрални део мотивационих образаца” (Ford, 1992: 8). Слично упозоравају и други аутори да се „емоције често третирају као последични процес у мотивацији, иако постоје докази да оне могу да играју централну улогу у објашњењу ученичких реакција на изазовне ситуације у раду и учењу” (Turner, Thorpe & Meyer, 1998: 769). Ови налази нам кажу да емоције нису само последица когнитивних и мотивационих процеса, већ су важан посредник између мотивације и активности, тј. приступања учењу или избегавања учења.

Заправо, мотивација подразумева скуп међусобно повезаних веровања и емоција, које директно утичу на понашање (Martin, Marsh, McInerney & Wentzel, 1999). Бак илуструје потребу за интегративним приступом у разматрању односа емоција и мотивације правећи аналогију с односом материје и енергије: „...баш као што је енергија потенцијал који се манифестује у материји, мотивација је потенцијал који се манифестује у емоцијама. Мотивација и емоције јесу само две стране истог феномена, два аспекта истог процеса” (Buck, 1985: 396). У чланку под називом „Откривање емоција у истраживањима мотивације у учионици”, аутори Мејер и Тарнер наводе резултате истраживања изведених

у последњих десет година и дискутују о многим изненађујућим налазима, који су их навели на закључак да су „емоције суштински део проучавања мотивације у контексту учионице и интеракција које се у њој одвијају” (Meyer & Turner, 2002: 107). И заиста, резултати истраживања потврђују да ученици који показују интересовање за школске задатке и који се позитивно осећају када се сретну с образовним изазовима имају тенденцију да буду успешнији од осталих ученика у школи и на стандардизованим тестовима (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). Такође, ученичко уживање у учењу повећава когнитивне ресурсе у учењу, истовремено смањујући ирелевантне мисли ученика током учења. За негативне емоције, анксиозност, стид и беспомоћност, наравно, важи обрнуто. Сажето речено, позитивне емоције јачају интересовање и мотивацију ученика за учење, док их негативне емоције, као осећај беспомоћности и досада, смањују (Christianson, 2014). Све у свему, појединци су мотивисани да се укључе у активности у ситуацијама у којима доминирају позитивне емоције и избегавају ситуације с негативним емотивним набојем (Cain & Le Doux, 2008; Lang, 2010; Lang & Davis 2006). Ови налази јасно потврђују претпоставку да емоције нису само последица когнитивних и мотивационих процеса већ је мотивација управо вођена емоцијама. Исто тако потпуно су јасне њихове педагошке реперкусије на пожељно понашање наставника и на важност атмосфере у средини за учење и важност позитивне школске климе.

ЕМОЦИЈЕ У ШКОЛИ

Поред неуробиолошких истраживања, и резултати психолошких и педагошких истраживања сугеришу да је неопходно укључивање емоционалних аспеката у школске планове и програме. У складу са овим, последњих деценија све више се говори о емоцијама у настави, појављује се велики број нових и различитих контруката у психологији образовања, као што су на пример: социо-емоционална клима (npr. Freiberg & Stein, 1999), емоционални рад (Hochschild, 1983), емоционална географија (Hargreaves, 2001) и слично. Такође, све је већи број истраживања различитих феномена чији су налази индиректно повезани са важношћу емоција у наставном процесу, као на пример истраживања карактеристика доброг и ефикасног наставника (npr. Korthagen, 2004; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007) и истраживања фактора који утичу на квалитет учења и наставе. У овој другој групи посебно су релеванта истраживања социо-емоционалног учења (npr. Greenberg *et al.*, 2003; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004) и интеракције наставника и ученика (npr. Birch & Ladd, 1997; Cornelius-White, 2007; McCombs, 2004). Паралелно са овим налазима, у пракси почиње да се поклања пажња развоју емоционалне интелигенције и бројних социо-емоционалних компетенција и ученика и наставника.

Налази истраживања показују да социо-емоционална клима утиче на емоционални став ученика према наставнику и боји однос ученика према градиву, утиче на ученичку пажњу, на прихватање и разумевање градива и ефикасност учења. Када се успостављају топли, сараднички односи наставника с ученицима, када су наставници поуздани и доступни ученицима и стварају безбедно окружење у учионици, квалитет постигнућа ученика је бољи (Тошић Радев, 2016).

Студије показују да компетентни наставници обраћају пажњу на своје емоције, као и на емоције својих ученика (Zembylas, 2007; Тошић Радев, 2016). Они су свесни важности препознавања емоционалног стања ученика, виде то као кључну компоненту своје наставничке улоге, користе своје разумевање ученичких емоција при доношењу различитих наставних одлука, и томе прилагођавају властите педагошке стилове и праксу (Ahn, 2005; McCaughtry & Rovigno, 2003; Sutton, 2004). Истраживања су потврдила да су позитивне емоције наставника повезане с употребом ефикаснијих наставних стратегија, док висок ниво негативних емоција код наставника смањује његову мотивацију да квалитетно предаје, као и мотивацију ученика да уче (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Sutton & Wheatley, 2003). Заправо, анализом бројних радова може се закључити да емоционалне карактеристике наставника јесу препознате као најважније карактеристике наставника за успостављање добре емоционалне климе и свеукупну успешност у обављању наставничких улога (Вјекјић, 2000).

Заступници новог, али све утицајнијег програма социо-емоционалног учења наглашавају да се школа не сме бавити само образовним циљевима наставе и когнитивним доменом, већ се мора посветити и ученичком социо-емоционалном развоју и њиховим афективним потребама у процесу учења. Социјално-емоционално учење се због тога назива „комадићем које недостаје“ (в. Тошић Радев и Пешикан, 2017), јер повезује академска знања ученика са специфичним сетом вештина важних за примену стечених знања, за успех у школи, али и животу уопште“ (Elias, 2005: 6). Слично неуробиолошким налазима, и ови налази јасно истичу да когнитивно и афективно нису супростављени концепти већ се, напротив, прожимају и узајамно подржавају.

Да емоције не ометају когнитивну ефикасност већ, напротив, да тек удружени разум и емоције доводе до ефикасног учења, потврђују и резултати врло обухватне мета-анализе која је имала за циљ да идентификује најзначајније факторе који утичу на учење (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Анализирано је укупно 28 фактора, а од првих 11 категорија осам њих односе се на социо-емоционалне утицаје: управљање, менаџмент у учионици, подршка родитеља, социјалне интеракције ученика и наставника, атрибути социјалног понашања, мотивационо-афективни атрибути, вршњачка група, школска култура и клима у учионици. Изненађујуће, показало се да су фактори као што су држава, округ,

школска политика, организационе функције, наставни план и програм, карактеристике наставе и карактеристике ученика имали најмање утицаја на учење.

Исто тако, према Националном центру за образовну статистику (National Center for Education Statistics, 2002) један од најважнијих разлога за напуштање школе јесу социо-емоционални фактори, као што су неслагање с наставницима или вршњацима, осећај одбачености и небезбедности. Резултати неких истраживања сугеришу да се на основу емоционалних реакција наставника може прогнозировать степен ризика да ће ученик напустити школу у осмом разреду (Rumberger, 1995). А осипање ученика јесте један од кључних параметара квалитета образовања, његове доступности и праведности, па зато и један од најозбиљнијих проблема не само образовног система већ и друштва у целини.

ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА ЕМОЦИЈА НА ОБРАЗОВАЊЕ

У данашњим школама, нажалост, образовање је преузело апсолутни примат над васпитањем, приоритет имају високо рационализовани аспекти образовања (знање, вештине, извођења, планирање и слично) који се могу мерити – што представља посебан проблем – док су емоције и даље прилично занемарене (Hargreaves, 2000). Резултати истраживања емоција указују да је неопходно да се у образовну праксу унесу промене у односу на улогу емоција у настави/учењу. Како показују налази истраживања, уважавање емоција у настави/учењу доприносило би бољем развоју ученика и бољем квалитету њиховог образовања. Дух времена у коме живимо (експлозија знања, техничко-технолошке иновације, брзе промене, конкурентност, стални изазови, мењање природе послова и услова за рад, итд) наметнуо је потребу за развојем, такозваних, *кључних компетенција за 21. век*. Данашњој и будућој радној снази много више су потребне генеричке компетенције него компетенције специфичне за одређено занимање, ниво одговорности или оне које су ограничене на данашња радна места (Griffin, McGaw & Care, 2012). Како се мењала природа и изглед радних места, тако се мењају и захтеви за образовањем и потребним компетенцијама. Социо-емоционалне компетенције спадају у кључне компетенције за 21. век, јер су неопходне за ношење управо са изазовима савременог доба, са непредвидљивошћу и несигурношћу коју носе брзе промене, неопходне за решавање проблема и ефективну размену и сарадњу са другима (Pešikan & Lalović, 2016).

Уколико се не обрати пажња на емоције у образовању, и ученици и друштво ће бити на губитку (Martin & Reigeluth, 1999). Имајући све то у виду, неопходно би било систематски радити на буђењу свести о утицају емоција на квалитет образовања, на школски успех и свеукупни развој ученика. У том смислу, од кључне важности је образовање настав-

ника у овом домену. Бројна истраживања показују да су наставницима неопходне емоционалне компетенције и, што је посебно важно, да се оне могу учити и развијати (Calderhead, 1992; Colling, 1994; Тошић Радев, 2016). Од изузетне важности јесте да наставник има увид у властите емоције, свест о властитом емоционалном реаговању и начину његовог манифестовања у настави и да је у стању да то контролише, јер његова немогућност да контролише властиту физиолошку побуђеност и понашање може у великој мери ометати квалитет наставе (Garner, 2010).

Иако је у свету написано на стотине хиљада радова о томе како треба да изгледа добар наставник, које карактеристике треба да има, мало радова се систематски бави дефинисањем и класификовањем наставничких улога и њиховим емпиријским проучавањем. Нарочито мало пажње посвећено је афективној улози наставника, која је изузетно важан део његове професионалне улоге. Разрадом ове наставничке улоге и дефинисањем обавезних и очекиваних понашања особе која је у улози наставника спречило би се да се наставници понашају на темељу особина личности, уместо на основу професионалних знања и свести о професионалној улози коју имају као наставници (Тошић Радев, 2016).

У нашој земљи иницијално образовање наставника генерално је предметно усмерено, док је развој практичних и методичких компетенција запостављен (Ivić, Pešikan i Antić, 2003; *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*, 2012; Ђигић, 2013). У програме иницијалне обуке наставника требало би увести садржаје који би плански и систематски оспособљавали будуће наставнике за разумевање овог аспекта њихове професије. То би подразумевало да се у програме наставничких факултета морају укључити: знања о емоцијама и њиховом утицају на наставу/учење; развој емоционалних компетенција будућих наставника; и њихова обука да се ефикасно носе са емоцијама у разреду и да развијају емоционалне компетенције својих ученика.

Међу променама које су неопходне у програмима наставничких факултета и програмима стручног усавршавања морале би бити обухваћене емоционалне и социјалне компетенције. Анализа *Каталога програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника* за школску 2016/17. и 2017/2018. (2016) годину показује да су занемарљиво заступљени програми који се баве емоционалним компетенцијама наставника или ученика, а они постојећи, по правилу, веома кратко трају (нпр., 8 сати) (Тошић Радев & Pešikan, 2017). Не треба сметнути са ума да би, последно са променама програма иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника, нужно било укључити и емоционалне компетенције као један од параметара у процени квалитета рада наставника. Такође, потребно би било укључити процену квалитета социо-емоционалне климе у вредновање рада школе као институције.

Гледано са становишта образовања, значајан је налаз да се емоционалне вештине уче и да се могу усавршавати, и то како компетенције

наставника, тако и ученика. Квалитетно образовање требало би да учи децу позитивним и здравим обрасцима понашања, да етички и одговорно доприносе својој групи и да развијају базичне емоционалне и социјалне компетенције, које су важне за приватни и професионални живот у одраслом добу (Elias *et al.*, 1997; Jackson & Davis, 2000; Osher, Dwyer & Jackson, 2002). Заступници покрета социо-емоционалног учења сматрају да је најважнија срединско-организациона промена (Taylor & Dymnicki, 2007), да ће она подстаћи социо-емоционални развој ученика. Ово подразумева креирање топле и конструктивне социо-емоционалне одељенске климе и успостављање сигурне средине за учење, средине која води рачуна о ученику (Mavroskoufis, 2013).

На крају, потребно је истаћи везу између концепције школе и односа према емоцијама у школи. Схватање да емоције ометају когнитивне процесе сасвим одговара традиционалном концепту наставе. У њему је фокус на добром презентовању одабраних програмских садржаја и на ономе што ради наставник, а учење је, доминантно, усвајање чињеница с разумевањем и њихова адекватна репродукција. Наставник је главни актер, неко ко зна и ко се, уз помоћ различитих дидактичких средстава и помагала, труди да што боље пренесе знање својим ученицима. Карактеристична метафора за ово схватање школског учења јесте „ум као посуда” у коју наставник „сипа” знања, а одговорност ученика је да „усвоји” презентовано. Иза овога лежи назовимо га „адитивни концепт учења”, то јест, схватање да је учење усвајање (додавање) релевантних знања, чињеница и процедура које ће се користити. У овом моделу јасно је да је фокус на когнитивним процесима, пре свега на памћењу и разумевању, а да емоцијама нема места, осим када дође до дисциплинских питања. У овом концепту наставе не само што се на емоције не рачуна, већ се оне одстрањују из наставе/учења колико год је то могуће. Наставници по правилу сматрају да емоције ометају наставу и да оне припадају приватној сфери, да им није место у настави/учењу. Сматрају да у школи треба да се управља ученичким емоцијама и, евентуално, одговара на њих, али никако не виде школу као место где је могуће и/или потребно изазивати одређене врсте емоција, било код наставника било код ученика (Hargreaves, 2000). Дакле, усмереност школе на програм, на садржај који треба пренети ученицима, сасвим је компатибилна са схватањем да су емоције и когниција одвојени и супарнички процеси.

Једна од импликација истраживачких налаза о емоцијама било би и заговарање савремене концепције образовања усмереног на ученика и концепта активног учења. У овој концепцији учење се схвата као преговарање и стварање значења, конструкција знања кроз комуникацију с другима. По овој, такозваној социо-конструктивистичкој концепцији, учење је процес властите конструкције знања кроз социјалну интеракцију. Нико не може пренети, „прелити” готово знање у нечију главу, свака глава мора да га сама конструише уз помоћ зрелијег, искуснијег

партнера или извора који више зна. Сваки ученик улази у наставу са својим претходним знањима (академским и свакодневним) и на бази тих знања сам/а ствара нова значења, *активно учи*. Логично је ако је настава оријентисана на ученика да буде другачији однос према емоцијама. У активном учењу/настави препознаје се и признаје њихова важна улога, оне су саставни део наставе/учења, део на који се рачуна. То се види у многим аспектима наставе: другачији је дијапазон наставничких улога, укључује и афективну улогу наставника; одговорност за учење подељена је између наставника и ученика, што подразумева и обострану емоционалну укљученост; брижно се ради на стварању пријатне и добре социо-емоционалне климе у учионици и у школи, средине у којој се ученици осећају добро, сигурно, слободно и заштићено, јер таква атмосфера омогућава и подстиче процес учења; користи се дијапазон различитих метода учења, а кооперативне методе подстичу социјалне размене између ученика, као и ученика и наставника или других особа – ресурса у учењу; мења се и природа оцењивања, које није само провера тачности репродукције знања и умења, већ нужно укључује и бројне друге аспекте и компетенције ученика (нпр., способност да организује рад у групи или координира тим радом, способност презентовања резултата свог рада, комуникацијске вештине, истрајност, самосталност у раду, способност аргументованог доношења одлука). Тесна повезаност когниције с емоцијама објашњава добрим делом супериорност кооперативних метода учења у односу на друге, посебно компетитивне. Кооперативне стратегије су боље управо због емоционалне и социјалне климе у којој се решавају задаци или слушају други, због осећаја сигурности, подршке и прихватања емоционалних реакција ученика, некада и планског узиђивања тих емоција у задатак, што посебно доприноси памћењу датог садржаја.

Када дубље разматрамо однос когниције и емоција и реперкусије тог односа на наставну праксу, почињемо боље да разумевамо зашто су одређени образовни феномени тако сложени, попут, на пример, процеса оцењивања ученичког постигнућа. Ученичке емоције не утичу само на постигнуће већ и на наставничко процењивање ученичког знања и умења. О том закривљењу у оцењивању говоре бројне докимолошке студије. То како ученици доживљавају своје место у одељењу, свој статус, какав им је емоционални доживљај образовног искуства (на који посебно снажно утиче емоционални однос с наставником), утицаће на њихова постигнућа, што добрим делом објашњава нижа постигнућа ученика из породица с ниским социо-економским статусом и део проблема око увођења инклузије у школу. Далеко је већа неједнакост између ученика у погледу емоционалног доживљаја школе него у погледу њихове когнитивне (не)припремљености, познавања градива или нивоа претходног знања.

ЗАКЉУЧАК

Упркос гомилању доказа о важности емоција у процесу образовања, у нашим школама, као и много деценија раније, није препознато њихово место, па је и даље нагласак на усвајању предметних садржаја. Главни проблем у оваквом приступу јесте лако губљење из вида ученика/особе која учи, па су често предмети важнији од оних којима се предају (Lynch, 1981, према: Sonnier, 1989). То је врло очигледно у току школовања у коме учитељи/це највише воде рачуна о ученицима (делом захваљујући њиховом иницијаном образовању, а делом због узраста ученика који то нужно намеће), док предметни наставници, по правилу, приоритет дају садржајима које предају и себе више виде као стручњаке за предмет него наставнике. Ово је посебно очигледно у високом образовању, где се недостатак усмерености на студенте веома често правда ставом да је реч о пунолетним формираним особама и да ту нема места социо-емоционалним аспектима учења (Pešikan & Lalović, 2016; Pešikan, Poleksić & Antić, 2016). Овакав став је резултат традиционалне концепције наставе усмерене на програм, за разлику од савремених концепција наставе/учења које у основи имају оријентацију на онога ко учи и на сам процес учења. Аутори који се баве улогом емоција у образовању сматрају да се укључивањем емоционалних и социјалних аспеката у школске програме могу решити важни проблеми у образовању (Fernandez-Berrogal & Ruiz, 2008; Pešikan & Lalović, 2016; Tošić Radev, 2016) и да „директне интервенције у психолошким детерминантама учења јесу обећавајући и најделотворнији пут реформе” (Wang *et al.*, 1997: 210).

Сви изнети налази у овом раду указују да су ученицима за школовање и за живот након школовања неопходне емоционалне вештине, а наставницима морају имати емоционалне компетенције како би их њима могли подучити. Наставницима је још у току иницијалног образовања потребно пробудити свест о важности емоција у образовању и о професионалним обавезама и задацима који из тога следе. Са бригом о емоцијама у школи, школе би могле постати много пријатнија, а педагошки много ефективнија места и за ученике и за наставнике.

Коришћена литература

- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237–242.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, 33(3–4), 499–520.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.

- Blankstein, B., Toner, B. B. & Flett, G. L. (1989). Test anxiety and the contents of consciousness: Thought listening and endorsement measures. *Journal of Research in Personality*, 23(3), 269–286.
- Bower, G. H., Gilligan, S. G. & Monteiro, K. P. (1981). Selectivity of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4), 451–473.
- Buck, R. (1985). An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(3), 389–413.
- Bulotsky-Shearer, R. & Fantuzzo, J. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools*, 41(7), 725–736.
- Cain, C. K. & LeDoux, J. E. (2008). Emotional processing and motivation: In search of brain mechanisms. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 17–34). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education* (pp. 139–146). Albany: State University of New York Press, cases and critiques.
- Christianson, S. (2014). *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. New York: Psychology press.
- Colling, C. (1994). *Staff development for teaching and learning*. UCoSDA Briefing paper 12.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–145.
- Craik, F. I. M., Govoni, R., Naveh-Benjamin, M. & Anderson, N. D. (1996). The effects of divided attention on encoding and retrieval processes in human memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125(2), 159–180.
- Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(7), 583–589.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M. & Damasio, A. R. (1994). The Return of phineas gage: Clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264(5162), 1102–1105.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve, *Educational Horizons*, Vol. 85(2), 111–132.
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52(1), 129–132.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet.
- Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 18(3), 287–291.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J. (2005). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & 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.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personalagency beliefs*. London: Sage.

- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313–332.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate: Measuring, improving, and sustaining learning environments* (pp. 11–29), Philadelphia: Falmer Press.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Grindal, T., Hinton, C. & Shonkoff, J. (2011). The science of early childhood development: Lessons for teachers and caregivers. In B. Falk (Ed.), *Defense of childhood*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- 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*, 5(1), 115–133.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1–25.
- Jackson, A. & Davis, P. G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. 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. Retrieved Novembar 23, 2016 from World Wide Web <http://katalog2016.zuov.rs/>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- La Bar, K. S. & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54–64.
- Lang, P. J. & Davis, M. (2006). Emotion, motivation and the brain: Reflex foundations in animal and human research. *Progress in Brain Research*, 156(1), 3–29.
- Lang, P. J. (2010). Emotion and motivation: Toward consensus definitions and a common research purpose. *Emotion Review*, 2(3), 229–233.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Education & Psychology*, 97(2), 184–196.
- MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the 'visceral Brain': Recent developments bearing on the papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11(6), 338–353.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J. & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 109–125.
- Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instruc-*

- tional-design theories and models, Volume II: A new paradigm of instructional theory* (pp. 485–510). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mavroskoufis, D. (2013). Learning environments. In L.W. Anderson (Ed.), *Teaching for learning* (pp. 51–73). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in South-east Europe.
- McCaughy, N. & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 355–368.
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. 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.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114.
- National Center for Education Statistics (2002). *Dropout rates in the United States 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Offices of Educational Research and Improvement.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V. & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 687–700.
- Oatley, K. & Nundy, S. (1996). Rethinking the role of emotions in education. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 257–274). Cambridge, MA: Blackwell.
- Osher, D., Dwyer, K. & Jackson, S. (2002). *Safe, supportive, and successful schools, step by step*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(1), 67–68.
- Pennington, M. (1996). The "cognitive-affective filter" in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change. *System*, 24(3), 337–350.
- Pešikan, A. i Lalović, Z. (2015). *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – Izvještaj o rezultatima istraživanja*. Podgorica: UNICEF Crna Gora i Zavod za školstvo.
- Pešikan A., Poleksić, V. i Antić, S. (2016). Smart education for smart agriculture: Key competencies for the 21st century in courses of animal sciences (pp. 561–571). Invited paper. *International Symposium on Animal Science 2016*. Belgrade: Faculty of Agriculture.
- Pešikan, A. i Lalović, Z. (2016). *Analiza socio-emocionalnih i ključnih kompetencija u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori*. Podgorica: UNICEF Crna Gora.
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review Psychology*, 57, 27–53.
- Pratto, F. & John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 380–391.
- Revelle, W. & Loftus, D. A. (1992). The implications of arousal effects for the study of affect and memory. In S. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory* (pp. 113–150). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robbins, T. W. & Everitt, B. J. (1996). Neurobehavioural mechanisms of reward and motivation. *Current Opinion in Neurobiology*, 6(2), 228–236.
- Rolla, A., Hinton, C. & Shonkoff, J. (2011). *The science of early childhood development. Hacia un modelo interdisciplinario: Biología, interacción social y desarrollo infantil temprano*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142.
- Solomon, R. C. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis & 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.
- Strategija razvoja vaspitanja i obrazovanja u RS do 2020* (2012) – nacrt teksta.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- 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?," a book edited by J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang and H. J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 225–231.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Tošić Radev, M. & Pešikan, A. (2017, u štampi). „Komadić koji nedostaje u procesu obrazovanja“: Socio-emocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148–170.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758–771.
- Turner, J. H. & Stets J. E (2005). *The sociology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Williams, J. M., Mathews, A. & MacLeod, C. (1996). The emotional stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 120(1), 3–24.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367.
- 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.

Примљено 25.2.2017; прихваћено за штампу 28.6.2017.

EMOTIONS AT SCHOOL: AN OBSTACLE
OR AN ENCOURAGEMENT TO LEARNING?

Milica Tošić Radev

Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

Ana Pešikan

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

Emotions and cognition have long been treated as separate processes in psychology. Emotions were considered a distractor of rational processes, and it was endeavoured, especially at school, to reduce the influence of emotions to the lowest level possible. However, the contemporary research in the field of neurobiology and psychology states the complete opposite – that emotions and cognition are inextricably bound. Every kind of learning has an emotional grounding, while the emotional processes are necessary in order to utilise any kind of knowledge in everyday life. The first part of the current paper provides an overview of the studies dealing with the influence of emotions on the learning process, perception, attention, memory, critical thinking and motivation. In the second part of the paper, we speak about emotions in the educational context, and in the third about the implications of the studies dealing with emotions for education. The new insights into the relation between the emotional and cognitive processes inevitably have a bearing on the process of teaching and learning, as well as on teacher education. It is necessary to raise teachers' awareness of the importance of emotions in education and the consequent professional commitments and tasks as early as in the stage of pre-service education.

Key words: emotions and cognition, active learning, teacher competences, teacher education.

ЭМОЦИИ В ШКОЛЕ: ПРЕПЯТСТВИЕ ИЛИ ПОДДЕРЖКА УЧЕБЕ?

Милица Тошич Радева

Философский факультет, Университет в Нише, Сербия

Анна Пешикан

Философский факультет, Университет в Белграде, Сербия

Аннотация

Эмоции и когнитивные процессы в психологии длительное время рассматривались как отдельные процессы. На эмоции исследователи смотрели как на на дистрактор рациональных процессов, вследствие чего прилагались усилия, особенно в школе, к минимизации воздействия эмоций. Современные исследования, нейробиологические и психологические, указывают, совершенно противоположно, на то, что эмоции и когнитивные процессы неразрывно связаны друг с другом. Любая учебная деятельность имеет эмоциональную основу, и эмоциональные процессы необходимы для полезного использования любого вида знаний в повседневной жизни. В первой части предлагаемой работы дается обзор исследований о воздействии эмоций на процесс учебной деятельности, на восприятие, внимание, запоминание, критическое мышление и мотивацию. Во второй части работы говорится об эмоциях в образовательном контексте, а в третьей об импликациях исследования эмоций на образование. Новые воззрения на соотношение между эмоциональными и когнитивными процессами неминуемо отражаются на процессе обучения/учебы, но вместе с тем и на образование учителей. В учителях необходимо еще в ходе образования на уровне бакалавриата поощрять сознание важности эмоций в образовании и о вытекающих отсюда профессиональных обязанностях и задачах.

Ключевые слова: эмоции и когнитивные процессы, активное обучение/учебная деятельность, компетенции учителя, образование учителей.