

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij: Engleski jezik i književnost i pedagogija

Iva Kuprešak

IZAZOVI AFEKTIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
Preddiplomski studij: Engleski jezik i književnost i pedagogija

Iva Kuprešak

IZAZOVI AFEKTIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Didaktika

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| 1. PRELAZAK S TRADICIONALNE NA SUVREMENU ŠKOLU | 4 |
| 1.1. Izazovi suvremene škole..... | 4 |
| 2. EMOCIONALNA PEDAGOGIJA | 7 |
| 2.1. Afektivna domena u odgojno-obrazovnom procesu | 7 |
| 2.1.1. Emocije u nastavi i njihov utjecaj na proces učenja | 9 |
| 2.1.2. “Čitanje” i razumijevanje učeničkih emocija | 11 |
| 2.1.3. Upravljanje emocijama..... | 13 |
| 3. KURIKULUMSKE ODREDNICE AFEKTIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA | 15 |
| 3.1. Kurikulum usmjeren na cjelovit razvoj djeteta | 15 |
| 3.1.1. Afektivno područje kurikuluma | 17 |
| 4. CILJEVI AFEKTIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA..... | 19 |
| 4.1. Odnos kognitivnih i afektivnih ciljeva u odgoju i obrazovanju | 19 |
| 5. PROMIJENJENA ULOGA NASTAVNIKA | 21 |
| 5.1. Uloga nastavnika u afektivnom odgoju i obrazovanju..... | 21 |
| 6. Zaključak..... | 23 |
| 7. Popis literature..... | 25 |

Sažetak

U ovom se radu analizira domaća i strana literatura o afektivnom odgoju i obrazovanju. Cilj je ovoga rada usmjeren na teorijski pregled literature o afektivnom odgoju i obrazovanju te na odnos kognitivnog naspram afektivnog u odgojno-obrazovnom procesu. Također, cilj je dobiti uvid u to koliki je učinak emocija na učenje i koji su mogući ishodi. Teorijske postavke utemeljene su na emocionalnoj pedagogiji i emocionalnoj psihologiji. Sam je pojam afektivnog odgoja i obrazovanja složen i može se pronaći pod različitim nazivima i terminima unutar emocionalnog i socijalnog odgoja i obrazovanja. U našoj se literaturi, prema nekim autorima, svrstava u konativno područje koje se odnosi na razvitak interesa, emocija te na formiranje stavova koji su osnova ličnosti svakog pojedinca. Suvremeno društvo znanja pred tradicionalnu je školu stavilo potrebu za promjenama uzimajući u obzir školu kao mjesto zajedničkog življenja učenika i nastavnika. Iako su nastojanja da se dijete stavi u središte odgojno-obrazovnog procesa sve veća, zastupljenost afektivnog područja u našim školama još je uvijek vrlo mala. Rezultati analize domaće i strane literature ukazuju na potrebu većeg pridavanja pažnje afektivnom u učenju i poučavanju. Od iznimne je važnosti implementacija afektivne domene u procesu odgoja i obrazovanja u kurikulume predškolskih i školskih kurikuluma. Važno je i pitanje koliko su naši učenici uključeni u organizaciju i osmišljavanje nastavnog plana i programa, odnosno koliko je važno njihovo mišljenje. Kako potaknuti emocije u nastavi važno je pitanje u pedagogiji te zahtijeva dodatna istraživanja kao i upravljanje emocijama koje je važan faktor uspješnog odgoja i obrazovanja u svim odgojno-obrazovnim ustanovama. Također, ističe se potreba daljnjeg proučavanja i većeg broja istraživanja.

Ključne riječi: afektivni odgoj, afektivno obrazovanje, emocionalna pedagogija, kurikulum

Uvod

U radu se obrađuje tema afektivnog područja u našem odgojno-obrazovnom procesu. Opisana je škola koju karakterizira tradicionalizam te transmisivsko prenošenje znanja nasuprot suvremenoj, humanističkoj školi koja polazi od nastave usmjerene na učenika. Postoji rašireno mišljenje, koje polazi od tradicionalizma škole, da su znanja i vještine važnije kao krajnji rezultat odgoja i obrazovanja od stavova i vrijednosti, odnosno da su stavovi i vrijednosti nešto što se nauči izvan škole, kod kuće ili kasnije u životu (Savickiene, 2010). Zbog toga su djeca u odgojno obrazovnim ustanovama od najranije dobi vođena time da je visoka ocjena najbolji pokazatelj uspjeha. Navedeno demantira Bloomova taksonomija koja podrazumijeva ravnomjeran razvoj kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog područja odgoja i obrazovanja. Bloom je zajedno s Krathwohlom i Masiaom napravio taksonomiju za afektivno područje koja se također temelji na hijerarhijskom obrascu. Ta je taksonomija zamišljena kao vodič za lakše snalaženje u oblikovanju specifičnih ciljeva na temelju kojih će se uspješno moći planirati i procijeniti ishodi učenja (Vizek-Vidović i sur., 2003). Za svaku domenu izdvojeni su ključni glagoli kako bi se naglasio procesni karakter učenja, odnosno, kvalitativni i kvantitativni ishodi učenja. Kognitivno područje odnosi se na stjecanje znanja, a zatim na razumijevanje, primjenu naučenog, analizu, sintezu i evaluaciju. Psihomotorna je domena povezana s vještinama i umijećima. Afektivni razvitak učenika, koji podrazumijeva stjecanje određenih vrednota te usvajanje stavova i vrijednosti (Matijević, 2004), najmanje je zastupljeno Bloomovo područje u odgojno-obrazovnoj praksi. Može se reći da je u većini slučajeva zanemarena i zapostavljena. To se može objasniti još uvijek zastupljenim tradicionalizmom u školstvu (Pivac, 2009). Međutim, oslanjanje na afektivno, što je prema Golemanu (1997) ključ za uspjeh, uvelike može promijeniti djelovanje naših škola te omogućiti sigurniji i lakši put ka uspješnom učenju. Temelj rada jest nastava usmjerena na potrebe i interese djeteta uz vjeru u njegov osobni samorazvoj. Savickiene (2010) prema Bohlin (1998) navodi komponente afektivne domene kao što su stavovi, vjerovanja, vrijednosti, mišljenja, samopoštovanje, vjera u vlastiti uspjeh, motivacija, zadovoljstvo, viđenje vlastitog uspjeha ili neuspjeha. Biti usmjeren na afektivno uključuje vlastitu želju i volju za sudjelovanjem u određenim aktivnostima (Oughton, 2007). Također, važno je i pitanje kako potaknuti učenike da uče temeljito i smisleno. Gotovo ne postoji aktivnost koja nije popraćena utjecajem naših vidljivih ili prikrivenih emocija. Veći oslonac na dječje želje i potrebe u razredu, koji će se usredotočiti na osobne

predispozicije, preferencije te osjećaj zadovoljstva u nastavi, trebao bi prožimati sastavnice kurikuluma. Prema Dryden i Vos (2001) svaki bi školski plan za unaprjeđenje vlastitog sustava trebao započeti s idejom tog sustava kakav bi on trebao biti, čak i onda kada bi se on morao redovito mijenjati i osuvremenjivati. Ukoliko je afektivna domena zapostavljena, kognitivno je područje također ugroženo. Ako je učenik nesretan i nezadovoljan to će svakako utjecati i na njegovu mogućnost pamćenja i kvalitetnog učenja. Niti jedan događaj u čovjekovom životu nije uskraćen za emocionalnu reakciju. Sve što čovjek radi popraćeno je negativnom ili pozitivnom emocionalnom podrškom. „Dobro učenje ne izbjegava emocije, već ih priželjkuje“ (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015: 219), ukoliko je učenik intrinzično motiviran da nešto učini te ukoliko su njegove potrebe zadovoljene, sigurno će i rezultati biti zadovoljavajući. U posljednjem poglavlju rada govorit će se i o promijenjenoj ulozi i zahtjevima za nastavnika u skladu sa suvremenim, humanističko-razvojnim kurikulumom.

1. PRELAZAK S TRADICIONALNE NA SUVREMENU ŠKOLU

1.1. Izazovi suvremene škole

Škola je tijekom povijesti prošla više različitih faza za koje su karakteristični različiti oblici i metode rada. Svaka od tih faza događala se u skladu s promjenama koje su se u isto vrijeme događale u društvu. Iz tog je razloga sadržaj i organizacija škole bila drugačija u određenim etapama ljudske povijesti. Početkom 20. stoljeća dolazi do potrebe za većim promjenama, a samim time i razvojem nove škole. S novom školom „biće škole“, odnosno učenik, želi se staviti u središte interesa (Pivac, 2009). Prema Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015) dosadašnja nastojanja da se potiče cjelovit razvoj djeteta te njegov afektivni razvoj nisu izazvali očekivane rezultate.

Škola bi trebala postati mjesto zajedničkog življenja učenika i nastavnika. Nova, suvremena škola „utemeljuje se na učeniku kao aktivnom čimbeniku svog i općeg razvoja“ (Pivac, 2009: 35). Bit promjena nalazi se u rekonceptualizaciji tradicionalnog bića škole. Reforma školstva ne bi se trebala odnositi samo na promjene u načinima ocjenjivanja, izbornosti predmeta, itd., već na promjenu karaktera škole čiji će subjekt biti učenik. Usmjerenost na dijete i njegove potrebe osnovna je postavka i Montessori sustava. Sredina Montessori škole uređena je prema djeci. U takvoj se sredini ističe važnost usmjeravanja na dijete te slobodan i individualan razvitak njegove ličnosti (Bognar i sur., 2002). Takve promjene zahtijevaju stalnu spremnost, otvorenost, kreativnost i inovativnost škola kako bi se uspješno prilagođavale okolnostima i uvjetima suvremenog društva, ali i postupnost u njezinom prelasku iz tradicionalne u suvremenu, humanu školu (Pivac, 2009).

Kako bi škole postale homogenija zajednica učenika i nastavnika, potrebno je ostvariti i aktivnu suradnju između nastavnika, učenika i njihovih roditelja te ih poticati da svi zajedno sudjeluju u promicanju boljeg društva. Pivac (2009) ističe snažnu potrebu razrađivanja jasne koncepcije škole u skladu sa stalnim promjenama postindustrijskog društva. Učenika se u školi može pronaći u različitim ulogama, neki su od njih pasivni, nezainteresirani, a drugi pak aktivni i kreativni. Može se postaviti pitanje zašto je tomu tako. Prema Glasseru (2004) kurikulum kvalitetne škole treba potaknuti dijete da samo kreira, stvara i odlučuje uz potporu svog učitelja. U školama postoji „stalno nastojanje da kontroliramo i sebe i druge, iako zapravo možemo kontrolirati jedino sebe“ (Glasser, 2004: 47) no, učitelj ili nastavnik nije onaj koji je kontrolor i „šef“, on se najprije treba usmjeriti na dijete kao pojedinca koji sam može odlučivati i djelovati ukoliko mu se za to pruži

prilika. Da bi se postigla kvalitetna škola potrebna je veća izmjena rada, ali i života škole u smislu većeg uvažavanja učenika kao nositelja vlastitog razvoja (Pivac, 2009).

Pivac (2009) govori o staroj imitativno-reproduktivnoj i novoj kreativno-inovativnoj školi u kojima se uloga učenika mijenja. Novu školu karakterizira aktivnost učenika koja predstavlja pomak u odnosu na tradicionalnu školu te tradicionalno shvaćanje učenika kao pasivnog i ovisnog pojedinca. Prelazak s tradicionalnog na suvremeni način rada kakav zahtijeva društvo znanja uključuje učenikovu ličnost koja je nositelj procesa promjena, „Intelektualno, emocionalno i etičko bogatstvo te ličnosti dinamična je potka prihvaćanja općeljudskih vrijednosti u svijetu promjena i kriterij njezine sukladnosti izazovima društva inovativnog karaktera“ (Pivac, 2009: 46).

Učenik postupno mijenja svoje mjesto i ulogu u odgojno-obrazovnom procesu što podrazumijeva uvažavanje njegovih interesa i potreba u čemu mu pomaže uloga nastavnika kao voditelja. Promjena uloge znači da se učenika oslobađa hijerarhičnosti i reproduktivnog karaktera škole s kojom on postaje kreativno i inovativno biće. Učenika treba motivirati za aktivan rad što zahtijeva veću aktivnost nastavnika koji bi se trebali usmjeriti na dijete kao središnji subjekt odgojno-obrazovnog procesa (Pivac, 2009). Također, manjak adekvatnog prostora u kojemu će se nastava odvijati ili njegovo neprikladno uređenje mogu djelovati na učenike. Osim toga, socijalno okruženje u razredu i međusobni odnosi također djeluju na pojedinca. Izjava da škola nije mjesto za zabavu utječe na djecu osnovne škole od prvih razreda utoliko što se kod njih javlja strah i smanjena motivacija za učenjem što će utjecati na njihovo viđenje i shvaćanje sebe i vlastitog uspjeha/neuspjeha (Chabot, D., Chabot., M., 2009).

Suvremena je škola usmjerena na učenika i njegovu osobnost koja je u svojoj osnovi složena te zahtijeva pojedinačan pristup. Pivac (2009) prema Dryden i Vos (2001) govori o modifikaciji modela tradicionalne škole u kojoj će učenici imati priliku biti nositelji organizacije škole. Autori Bognar i Matijević (2002) smatraju da odgojno-obrazovni proces postoji upravo zbog učenika jer su oni u tom procesu glavni subjekti te da „bez aktivnog sudjelovanja učenika u svim etapama i aspektima odgojno-obrazovnog procesa, odgoj i obrazovanje nisu mogući“ (32).

Kurikulum suvremene škole mora se oslanjati na dijete i njegove potrebe, a ne toliko na sadržaje onoga što će se poučavati. Važno je da polazi od gledišta da je svako dijete drugačije i da vrlo vjerojatno zahtijeva i drugačiji pristup. Svaki bi odgajatelj dijete i trebao doživljavati kao drugačije, posebno i jedinstveno te prema tome kreirati svoju nastavu. On također treba „značajno mijenjati način, pristup ili stil odgajanja, a ne samo metode, tehnike ili stvarati za to neke posebne

programe“ (Miljak, A., 1996: 32). Naše su škole usmjerene na stjecanje znanja koje će se mjeriti standardiziranim testovima, no upravo zbog razlike među učenicima takav način nije primjeren za sve. Zbog toga je važno usmjeriti se na djetetove potrebe te mu dati izbor (Miljak, 1996). Iako uloga afektivnog u odgoju i obrazovanju nije dovoljno istražena, postavke kurikuluma i kreativan način njegovog razvoja sve se više uvodi u nastojanja da se „stara“ škola kreativno i kritički izmijeni (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015).

2. EMOCIONALNA PEDAGOGIJA

2.1. Afektivna domena u odgojno-obrazovnom procesu

Emocionalnu pedagogiju Chabot D. i Chabot M. (2009) smatraju važnom za svakog učenika i nastavnika. Svaki je pojedinac pod snažnim utjecajem vlastitih emocija. One će usmjeriti njegovo djelovanje u svakoj situaciji, pa tako i u okolnostima u kojima osoba uči. Kada učenik uči u pozitivnom emocionalnom okruženju brže će i efikasnije pamti (Suzić, 2008). Na proces učenja utječu mnogobrojni čimbenici koji se mogu promatrati unutar kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih zadataka i ciljeva učenja te unutar postavki Bloomove taksonomije (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Emocije kao takve mogu uvelike utjecati na intelektualne i socijalne sposobnosti pojedinca. One mogu djelovati pozitivno i negativno utoliko što mogu poboljšati obavljanje određenih poslova, ali i onesposobiti pojedinčevo svakodnevno funkcioniranje (Chabot, D., Chabot, M., 2009). Stoga, pitanje o važnosti afektivnog nad kognitivnim u 21. stoljeću postaje i više nego važno jer suvremeno društvo zahtijeva cjeloviti razvoj pojedinca, odnosno zahtijeva integraciju sve tri domene učenja: kognitivnu (glava), afektivnu (srce) i psihomotoričnu (ruke) (Gazibara, 2013).

Prema Golemanu (1997) emocionalna je inteligencija važnija od akademske. Akademske uspjehe na životni uspjeh utječe tek nekih dvadesetak posto, dok se ostatak odnosi na sve druge segmente koji utječu na pojedinca. Velik udio zauzimaju emocije koje postaju „generator kognicije“, a ne više ometajući čimbenik nastave (Suzić, 2008, prema Greenspan i Benderly, 1997). Pozitivne i negativne emocije velikim dijelom utječu na način na koji pojedinca funkcionira te zbog toga mogu dovesti do promjena u dosadašnjem djelovanju mozga. Postavlja se pitanje može li se stvoriti poveznica akademskog uspjeha i emocija, odnosno između akademskog i emocionalnog kurikulum (Loka, 2012).

Chabot D. i Chabot M. (2009) navode četiri vrste sposobnosti ili kompetencija. Prva je od njih kognitivna koja se usko vezuje sa znanjem. Iduća je tehnička kompetencija te socijalna kompetencija. Kao četvrtu vrstu sposobnosti navode emocionalnu kompetenciju te ju definiraju kao sposobnost koja uključuje doživljavanje vlastitih emocija i odgovor, odnosno reakciju u skladu s doživljenom emocijom. Navode kako je iznimno važno usredotočiti se na „emocionalni mozak“ kod procesa učenja. Većina će učitelja i nastavnika učenikov neuspjeh pripisati njegovim smanjenim kognitivnim mogućnostima ili jednostavno lijenosti, bez razmišljanja o afektivnom. Postoji znatan

broj učenika koji pokazuju lošiji rezultat na testovima znanja, ali zato pokazuju zadivljujuće poznavanje činjenica koje nisu povezane sa školskim gradivom. Upravo zbog toga, potrebno je veće uvažavanje afektivne domene u odgojnim i obrazovnim procesima u školama. Bude li afektivno područje prihvaćeno među odgojno-obrazovnim djelatnicima bit će i veće zadovoljstvo među učenicima.

2.1.1. Emocije u nastavi

Nedostatak emocionalne kompetencije u školama, među njezinim djelatnicima i učenicima, može dovesti do značajnih posljedica za učenike. „Učenje nije stvar kognitivne kompetencije već emocionalne“ (Chabot, D., Chabot, M., 2009: 18), odnosno, kako bi proces učenja za učenika bio uspješan, važno je da je motiviran i potaknut pozitivnim emocijama. Prema Miljković i Rijavec (2009) pozitivne emocije neće se moći razviti bude li se o njima samo poučavalo, nego ih je potrebno iskustveno doživjeti što znači da „moramo stvarati mjesta za učenje u kojima ljudi mogu biti sretni“ (501). Rijavec (2014) unutar pozitivne psihologije govori o konceptu sreće i pozitivnih emocija kao glavnom čimbeniku uspjeha. Smatra se da pozitivne emocije mogu promijeniti socijalna ponašanja te djelovati na misaone procese pojedinca. Također, Miljković i Rijavec (2009) govore o pozitivnim emocijama u nastavi kao ključnom čimbeniku za veću pozornost učenika u nastavi. Nadalje, pozitivne će emocije utjecati na način na koji pojedinac razmišlja pa će njegove odluke biti brže i učinkovitije.

Emocije utječu na proces učenja pa je poznato da teškoće s učenjem najčešće imaju osobe koje su podložne stresu ili su anksiozne i tjeskobne. Miljković i Rijavec prema McGuire (1998) navode da se prvi simptomi stresa i depresije kod mladih javljaju već u dobi od petnaest godina što je svakako drastična promjena u odnosu na ne tako daleku prošlost kada je stres bio obilježje ljudi koji su u zrelijoj dobi skloni stresu zbog poslovnih i drugih životnih obaveza. Iako su stresni događaji normalan i neizbježiv dio svakog odrastanja, stres koji djeca doživljavaju zbog loše ocjene neće imati loše posljedice samo na njegov osjećaj sigurnosti u sebe, nego također može utjecati i na njegov zdrav razvoj (Stojčević i sur., 2008).

Svaka veća aktivnost učenika na nastavi može splasnuti ukoliko na njega podsvjesno djeluju negativne emocije koje ga blokiraju. Prema Suzić (2008) negativne emocije u nastavi vodit će prema nižem samovrednovanju pojedinca. Često je prisutan i strah od škole koji se uglavnom vezuje uz strah od ispitivanja i ocjenjivanja i iz kojeg proizlaze negativne emocije i školski neuspjeh (Matijević, 2004). Istraživanje provedeno od strane Svjetske zdravstvene organizacije u ukupno četrdeset i jednoj državi na broju od oko dvije stotine tisuća učenika u dobi od jedanaest do petnaest godina pokazalo je da školu voli manje od pedeset posto učenika, odnosno tek 38% jedanaestogodišnjaka, a taj se broj kod petnaestogodišnjaka smanjio na čak 20%. U navedenom istraživanju sudjelovali su i učenici iz Republike Hrvatske koji su se također našli na samom dnu

ljestvice (WHO, 2008). Ukoliko učenici imaju negativan stav prema školi, učinit će sve da je kao takvu i izbjegnu te će ulagati manji trud u svoj napredak.

Svaki se pojedinac na različit način nosi s emocijama. Nema svatko jednake sposobnosti reguliranja i upravljanja vlastitih ponašanja. Postoje individualne razlike među učenicima koje su važne za njihovu prilagodbu u školskom i vršnjačkom okruženju. S obzirom da „negativne emocije, loši roditelji, loši učitelji i loše kritike imaju veći utjecaj od dobrih“ (Miljković i sur., 2009: 488), važno je da se djecu usmjerava prema mehanizmima regulacije koji će im omogućiti da se nauče nositi s vlastitim emocijama kako bi djelovali u skladu s okolinom (Burić i sur., 2011). Svaka veća trauma ili ozbiljnije stresno stanje u kojemu se pojedinac nalazi može ostaviti snažan trag na funkciju mozga. Osim toga, pojedinac će imati negativnije misli onda kada je pod utjecajem negativnih emocija (Miljković i sur. 2009). Ista je situacija i s manjim traumama koje mogu pogoditi djecu tijekom njihovog školovanja. Iz tog je razloga učenicima potrebno pružiti potporu te emocionalnu podršku u svim školskim situacijama koje se za njih u nekim trenucima mogu činiti nerješive.

Svaka školska obaveza za djecu može biti stresna i teška situacija pa je važno da ga učitelj ili nastavnik usmjerava i vodi kako to ne bi loše utjecalo na njegove intelektualne i socijalne mogućnosti. Chabot D. i Chabot M. (2009) ističu kako je važno da učitelji i nastavnici u svojoj nastavi obrate veću pozornost na emocionalnu pedagogiju kako bi uspješno poticali pozitivne emocije koje će poticati poželjna ponašanja i razmišljanja koja bi na kraju trebala voditi većem uspjehu učenika te većoj kreativnosti, društvenosti i energiji (Miljković i sur., 2009). Kada razred postane okruženje u kojem vladaju pozitivne emocije i ugodna razredna klima, učenici će kreativnije razmišljati te učinkovitije djelovati, a sve što nauče u procesu učenja zasigurno će se zadržati u njihovu pamćenju.

2.1.2. „Čitanje“ i razumijevanje učeničkih emocija

Kada se govori o izražavanju emocija, važno je prethodno ih prepoznati i znati o kojoj se emociji radi. S obzirom da emocije imaju veliku ulogu u životu pojedinca, nemoguće ih je zanemariti u odgojno-obrazovnom procesu. Briga za život pojedinca uključuje i brigu za njegovo emocionalno stanje. Da bismo mogli pomoći drugome, potrebno je poznavati samoga sebe, odnosno ističe se važnost pronalaženja načina uz pomoć kojih će se ljude potaknuti da reguliraju svoje emocije (Mortari, 2015). Izraziti svoje emocije na najbolji način moguće je naučiti. Bitno je znati upravljati svojim emocijama jer u suprotnom one mogu izazvati daljnje probleme. Kod djece je prisutna nemogućnost ili zbunjenost kod izražavanja emocija. Neki od njih nisu sigurni trebaju li iskreno pokazivati svoje osjećaje ili ih sakriti, a postoje i oni koji su skloni u svakoj situaciji djelovati impulzivno ne razmišljajući o posljedicama (Chabot, D., Chabot, M., 2009).

Učitelj je zadatak „točno dešifrirati jezik emocija“ (Chabot, D., Chabot, M., 2009: 73) jer će uspješna komunikacija između njega i njegovih učenika ovisiti o ispravnom čitanju i razumijevanju djetetovih emocija. Iz toga proizlazi važnost učitelja kao osobe koja se može uživjeti u tuđa stanja, odnosno ističe se njegova empatičnost. Kompetencije nastavnika, koje podrazumijevaju i njegovu empatičnost, omogućuju mu da može učeniku pomoći izraziti vlastite emocije. Važno je slušati učenikove probleme jer je to put prema razumijevanju i mijenjanju svojeg načina rada. „Učitelj postaje pomoćnik, facilitator koji prati učenika tijekom prepoznavanja, izražavanja i razumijevanja emocija“ (Chabot, D., Chabot, M., 2009: 102).

Djeca i mladi, koji su u razdoblju potraživanja vlastitog identiteta te izgrađivanja osobnosti, često se nalaze pred problemima koji sprječavaju njihov uspješan rast i razvoj te prilagodbu na širu zajednicu. Termin „mladi u riziku“ (Bašić, 2004) predstavlja djecu i mlade koji imaju određene probleme u obitelji, školi ili nekom drugom okruženju i koji podliježu rizičnim ponašanjima. Prema Bašić (2004) djeca i mladi „u riziku“ su oni koji žive u obiteljima koje su ovisnici o alkoholu i drogama, ona djeca koje su žrtve fizičkog, seksualnog ili emocionalnog zlostavljanja, koja su iz različitih razloga napustila školu ili su u nepovoljnoj ekonomskoj situaciji te ona koja su počinila bilo kakvo nasilno ili delikventno ponašanje pa čak i pokušala samoubojstvo. Neki autori navode da su među mladima u riziku i one osobe koje su u opasnosti da ne odrastu u zrele, odrasle, odgovorne osobe.

Čimbenici rizika mogu se pronaći u individualnim karakteristikama, obiteljskom životu, školi, zajednici, i u vršnjačkim odnosima. Autori Vrselja, Sučić i Franc (2009) definiraju ih kao „iskustva

mlade osobe koja povećavaju šanse za rizično ponašanje“ (Vrselja i sur., 2009: 742). Međutim, iako su mladi u tom razdoblju skloni propitivanju i ispitivanju, to ne znači da ih treba pustiti da samostalno i besciljno lutaju pripisivajući to sve samo jednoj fazi u njihovim životima. Ukoliko se dijete ili mladu osobu ne preusmjeri i ne izvede na pravi put, moguće je da će rizično ponašanje voditi teškim socijalno neprilagođenim ponašanjima koja se kasnije teško mogu iskorijeniti lakšim putem. Osobe koje nemaju odgovarajuću podršku iz obitelji i škole skloni su eksperimentirati sa stvarima koje nisu sigurne i koje često pođu po zlu. Sve ono što im je zabranjeno često im se u trenucima slabosti i nesigurnosti čini iznimno privlačnim (Bašić i sur., 2004).

Rizična ponašanja potrebno je razmatrati na mikro i makro razini. To uključuje uzimanje u obzir genetički model, crte ličnosti, kulturni kontekst, socijalno-ekonomski sustav, osobnost, obiteljske, školske, društvene i druge utjecaje. Marginaliziranje problema, koji se primjećuju u socijalnoj okolini, samo pridonose porastu rizičnih ponašanja djece i mladih čiji su uzroci brojni i različiti. Ponekad je rizično ponašanje rezultat ignoriranja i neprimjerene pomoći i zaštite u obitelji, školi ili široj okolini, a ponekad je rezultat mnogo dubljih i kompleksnijih društvenih problema (Ferić Šlehan i sur., 2008). Vjerovanje da mladi podliježu rizičnim ponašanjima samo u adolescentskim fazama smatra se netočnom. Ukoliko ne prevladaju krizu na koju su naišli, moguće je da će se rizična ponašanja javljati i kasnije zbog toga što nisu naučili kako se nositi s krizom u određenoj fazi života (Bašić i sur., 2004).

2.1.3. Upravljanje emocijama

Prema Dryden (2001) emocionalno je stanje svakog pojedinca pod utjecajem njegovih komunikacijskih sposobnosti, umijeća održavanja odnosa, motivacije i samopoštovanja. Svi pojedinci nemaju iste sposobnosti, mogućnosti niti su svi motivirani jednakim intenzitetom. Suzić (2008) govori o afektivnom stilu¹ koji podrazumijeva sklonost pojedinca da u iskazivanju emocija reagira na uglavnom dosljedan način, bez obzira na to reagira li impulzivno ili smireno. Razlikuju se tri afektivna stila: impulzivni, uravnoteženi i inhibirani. Impulzivna je osoba ona koja svoje emocije ne može zadržati niti kontrolirati, uravnotežena ona koja ima sposobnost upravljanja vlastitim emocijama, a afektivno inhibirana osoba svoje će emocije skrivati. Svako od navedenih stanja utjecat će na učenika.

Emocije su često nepredvidive i „u neredu“. Posljedice njihovih djelovanja razlikuju se od osobe do osobe. Osjećaji uglavnom ne varaju, ali način na koji ih osoba izražava može biti pogrešan (Oughton i sur., 2007). Burić i sur. (2011) prema Gross (1998) definiraju emocionalnu regulaciju kao proces kojim pojedinci mogu utjecati na to koje će emocije doživjeti i u kolikoj mjeri te kako će ih izraziti. U emocionalnoj inteligenciji govori se o dvije dimenzije upravljanja emocijama. Prva je od njih intrapersonalna dimenzija koja se odnosi na upravljanje osobnim emocijama te interpersonalna dimenzija koja se odnosi na pomaganje drugima u shvaćanju i upravljanju vlastitim emocijama. Interpersonalna dimenzija važna je kako za učitelja tako i za njegove učenike. „Učitelj igra vrlo važnu ulogu u uspostavljanju odnosa sa svojim učenicima kako bi im pomogao da nauče izražavati, prepoznavati, razumijevati i upravljati emocijama koje mogu djelovati na učenje“ (Chabot, D., Chabot, M., 2009: 87), stoga je važna komunikacija koja se među njima razvija od prvoga dana.

Chabot D. i Chabot M. (2009) navode pozitivne učinke empatije kao što su mogućnost prepoznavanja tuđih emocija iz neverbalnih znakova koje šalju. Zatim, empatija poboljšava i kvalitetu međuljudskih odnosa utoliko što će se pojedinci bolje razumjeti i biti spremniji pomoći jedni drugima. Neki od pozitivnih učinaka još su i poboljšano razumijevanje tuđih potreba, bolji školski uspjeh te poticanje pozitivnih emocija (95). Kao što je navedeno, emocije ne treba gušiti niti potiskivati. Ukoliko pojedinac to učini, moguće je da će time pobuditi neku drugu koja će djelovati

¹ *afektivni stil*: „podrazumijeva tendenciju ili sklonost osobe da u iskazivanju emocija u različitim situacijama reagira na relativno dosljedan način, bez obzira na to reagira li impulzivno, uravnoteženo ili inhibirano“ (Suzić, N. 2008: 154)

lošije nego ona prvotna. Najbolji je način poticati javljanje pozitivnih emocija koje će biti najbolje sredstvo za upravljanje negativnim emocijama.

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) govore o psihologiji efikasne (djelotvorne) nastave kojoj je predmet proučavanja utjecaj nastavnika na njegove učenike. Nastavnikovo ponašanje zajedno s osobinama učenika može olakšati ili otežati proces učenja u nastavi. O njima ovise i razredna klima te razredno ozračje. Posljedice razrednog ozračja na učenike mogu biti različite. One ovise o učenicima, njihovim prethodnim iskustvima te navikama. Za neke je učenike npr. učinkovitija klima u kojoj je zastupljen demokratski stil nastavnika pa će ondje neki od njih izgubiti osjećaj sigurnosti, što će ovisiti o odgoju u obitelji i sl. Krajnji rezultati učenja mogu se podijeliti na dvije kategorije; kognitivni i motorni rezultati (znanja, vještine i navike) te afektivni rezultati (vrijednosti, motivi, stavovi, kreativnost).

Ne postoji „savršena formula“ koja će se moći primijeniti u svim odgojnim i obrazovnim situacijama. Važno je biti usmjeren na učenika, na situacije na koje se može djelovati. Djeca mladenačke (adolescentske) dobi sklona su osjećajima tuge, potištenosti, nesigurnosti, obeshrabrenosti i osamljenosti. Nužno je usmjeravanje pozornosti na dječja stanja i potrebe (Burić i sur., 2011). Kao što Glasser (2001) ističe, kvalitetna škola djetetu će dati do znanja da je nastavnicima i učiteljima stalo do njih, „Malo prijateljskog zanimanja između nastavnika i učenika može imati dalekosežne posljedice“ (112).

3. KURIKULUMSKE ODREDNICE AFEKTIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

3.1. Kurikulum usmjeren na cjelovit razvoj djeteta

„Poučavanje je teško i u najboljim uvjetima, a kad se ne razmišlja o potrebama učenika i nastavnika, još je teže pa i nemoguće“ (Glasser, 2004: 29). Za tradicionalne je kurikulume karakteristično zanemarivanje snažnijeg razvoja afektivnog obrazovanja što svoje posljedice ima u današnjem vremenu (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Ukoliko nastava nije usmjerena na dijete, odnosno ukoliko se ne zadovoljavaju njegove potrebe, mogući su emocionalni problemi u razvoju djeteta te javljanje rizičnih ponašanja zbog nezadovoljavanja i zanemarivanja osnovnih dječjih potreba. Zadatak je stručne službe u školi djeci osigurati sigurno i poticajno razredno i cjelokupno školsko okruženje s obzirom da djeca u školama provode većinu svoga vremena. Postoje djeca koju uz školu vežu pozitivna iskustva, ali postoje i oni kojima je škola ogromna tegoba i izvor stresa (Brajša-Žganec i sur., 2009). Može se postaviti pitanje koji su izvori straha, može li se na njih utjecati te može li nova paradigma obrazovanja afektivnu domenu i usmjerenost na dijete staviti u središte proučavanja (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015).

Petrović-Sočo (2009) uspoređuje tradicionalni, bihevioristički kurikulum i suvremeni, humanističko-razvojni kurikulum. Tradicionalni kurikulum, koji se temelji na postavkama biheviorizma, drži da se djecu poučava na način da se znanje prenosi s učitelja na dijete te da svako dijete treba ostvariti onakav uspjeh koji odražava želje i potrebe društva u kojem se nalazimo. Osnova je tradicionalnog kurikuluma u shvaćanju da je najvažniji krajnji rezultat učenja te da zahtjevi stavljeni pred svu djecu moraju biti jednaki bez obzira na uvjete. Naraštaji nastavnika usmjeravali su se na usvajanje znanja, vještina i navika te na završnu provjeru usvojenog (Matijević, 2004). Tradicionalni se kurikulum zalaže za „uprosječivanje djece, usmjerenost na rezultate i linearno prenošenje znanja, naspram individualnosti, originalnosti“ (Petrović-Sočo, 2009: 124), što zasigurno nije želja suvremenog društva.

Za razliku od tradicionalnog kurikuluma, koji polazi od biheviorizma i transmisijskog prenošenja znanja, suvremeni se kurikulum temelji na humanim odnosima te poticanju razvitka ranog odgoja. Suvremenim se kurikulumom nastoji dijete, „kao individualno, humano, originalno, neponovljivo, kreativno i socijalno biće, a ne znanje kao produkt, kao jedinu dimenziju kurikuluma“ (Petrović-Sočo, 2009: 128), staviti u središte te ga promatrati kao subjekt odgojnog-obrazovnog procesa što će ga staviti u ulogu su-konstruktor znanja. Suvremeni, humanističko-razvojni

kurikulum polazi od činjenice da „odgoj i obrazovanje nisu samo formativni nego i transformativni“ (Petrović-Sočo, 2009: 126), odnosno da je i sam kurikulum sklon stalnim promjenama i izmjenama te da kao takav pruža učitelju i učeniku šansu da sudjeluje u njegovom konstruiranju. Kurikulum usmjeren prema učeniku podrazumijeva kurikulum koji odgovara na potrebe djeteta te svakome daje mogućnost da se razvija u skladu s vlastitim potencijalom (Pažin-Ilakovac, 2012, prema Previšić, 2007). Učenik se u takvom kurikulumu „potiče i afirmira kao temeljni čimbenik pedagoškog procesa“ (Pivac, 2009, 99). Petrović-Sočo prema Kamenov (1996) govore o potrebi kontinuiranog osuvremenjivanja kurikuluma što podrazumijeva inovativnost, kreativnost i otvorenost ka stalnim i dinamičnim promjenama. Ovakav kurikulum dijete promatra kao društveno biće koje je bespogovorno spremno za učenje i sudjelovanje u zajednici s vršnjacima i odraslima te koje kao takvo samo konstruira vlastita znanja bez da mu se ona transmisijski prenose.

Naglasak se kod suvremenog kurikuluma stavlja na socijalne interakcije, poticajno razredno okruženje² te individualne čimbenike kao što su ličnost djeteta, način, tempo i stil učenja. Osim toga, u središtu su pozornosti potrebe djeteta počevši od razvojnih i osnovnih individualnih potreba do njegovih osobnih težnji, ambicija i prava (Petrović-Sočo, 2009). Ključan je položaj djeteta koji u suvremenom kurikulumu dobiva svoju važnu ulogu, „ono postaje istinski subjekt procesa učenja i kreator vlastitog znanja, uz uvjet da u poticajnom okruženju živi i uči s drugom djecom i osjetljivim odgojiteljem koji zna promatrati i slušati, vidjeti i čuti“ (Petrović-Sočo, 2009: 128) te na temelju toga reagirati uvažavajući potrebe djeteta. Uloga je učitelja, nastavnika, pedagoga da bude poticajni voditelj prema ostvarivanju zajedničkog cilja. Međutim, može se postaviti pitanje kako mjeriti efikasnost nastavnog sata jer ako je znanje jedini čimbenik uspjeha onda se zanemaruju emocije, a ako su to ipak emocija postoji opasnost od pretvaranja nastave u mjesto zabave (Suzić, 2008).

Dryden i Vos (2001) govore o kurikulumu kojeg čine četiri grane, odnosno kurikulum koji naglašava samopouzdanje kod učenika te razvoj ličnosti. Također, ističu i važnost razvoja sposobnosti koje su potrebne za život pojedinca. Iduće je učenje o tome kako učiti i kako misliti te specifične akademske, tjelesne i umjetničke sposobnosti učenika. U velikom broju kurikuluma diljem svijeta naglasak se stavlja na samopoštovanje te je veća usmjerenost na učenika umjesto na sadržaj onoga što se poučava.

² *poticajno razredno okruženje*: „okruženje u kojemu se uči, koje razvija vještine, potiče interese i omogućuje učenje među vršnjacima i s djecom različite dobi te učenje u malim grupama“ (Petrović-Sočo, 2009: 128)

3.1.1. Afektivno područje kurikuluma

Prema Milatu (2005) strukturu čovjekove ličnosti čini kognitivno, spoznajno područje kojeg čine znanja i intelektualne sposobnosti, afektivno koje se izražava mišljenjima, stavovima i ponašanjem te psihomotorično koje se iskazuje vještinama i sposobnostima. Jedno bez drugog teško je promatrati jer razvoj jednog uvijek će utjecati i na razvoj drugog. Konativno³ područje, područje je odgoja i odnosi se na afektivni doživljaj okoline koji je iznimno važan dio nastavnog procesa. Zadatak je svakog nastavnika da učenika zainteresira za aktivnosti koje će kod njega izazvati zadovoljstvo. Svako novo saznanje u životu učenika utjecat će na promjenu dotada naučenog što podrazumijeva neraskidivu vezu između kognitivnog i afektivnog. Upitna je zastupljenost navedene veze u našim kurikulumima.

Loka (2012) prema istraživanju provedenom od strane Knut Gundersen i Frode Svartda (2009), postavlja pitanje otvorenosti kurikuluma, odnosno koliko je moguće u kurikulumu kao prioritet odgojno-obrazovnog procesa uvesti afektivnu komponentu. Prema navedenom istraživanju došlo se do zaključka kako se emocije poput straha, iznenađenosti, gađenja, srama i ljutnje u velikoj mjeri zanemaruju. Iz istraživanja je izveden zaključak da je u nastavi prisutna nedovoljna usmjerenost na emocije učenika kao i njihovo javljanje što može dovesti do otežanog procesa učenja.

Istraživanje provedeno od strane Suzić (2008) govori o razlici javljanja pozitivnih i negativnih emocija tijekom nastavnoga sata. Rezultati istraživanja pokazali su da pozitivne emocije tijekom nastave slabe te se naglo pojačavaju na samom kraju sata što se može objasniti činjenicom da se ljudi obično raduju kraju aktivnosti, no razlog zbog kojega je to tako u nastavi objašnjava se tradicionalnom nastavom. Tradicionalna nastava zahtijeva visok stupanj koncentracije i kognitivne usredotočenosti što će izazvati slabljenje pozitivnih emocija. Također, istraživanje je pokazalo da je moguće ostvariti visok stupanj kognitivne usredotočenosti i pozitivnih emocija onda kada učenici rade na grupnim zadacima koji ih ispunjavaju te onda kada imaju emocionalnu podršku od strane svojih odgajatelja.

Problem kurikuluma leži u poučavanju koje se rijetko ili uopće ne oslanja na vrlo bitan segment učenja – emocije. Malo je učitelja koji se u svojim metodama poučavanja obraćaju pozornost na emocionalne potrebe svojih učenika (Chabot, D., Chabot, M., 2009). Analiza emocija

³ *konativno*: psih. a. koji se odnosi na temeljne težnje koje se očituju ponašanjem i djelatnostima b. koji je posljedica htjenja, a ne spoznajnog (kognitivnog) (<http://hjp.znanje.hr/>)

i efikasnosti nastave u istraživanju provedenom od strane Suzić (2008) pokazuje da s efikasnošću sata opadaju pozitivne emocije. Odgovor se opet nalazi u tradicionalizmu i reproduktivnosti nastavnog procesa. Nastava koja je manje efikasna ima više vremena za opuštanje i poticanje pozitivnih emocija. Sigurno je da se efikasnost nastave ne može smanjiti, ali može se koristiti različitim kooperativnim i interaktivnim modelima nastave koji bi učenicima olakšali proces učenja. Zajedničkim radom potaknut će se pozitivne emocije kod učenika (Suzić, 2008).

Pozitivne emocije u razredu mogu se potaknuti ukoliko se zadovolji fiziološka, socijalna, psihološka i duhovna uгода. Svaka od njih podrazumijeva učiteljevu ulogu u kreiranju nastavnog sata koji će zadovoljiti svaku od navedenih potreba. Problem je u tome što većina toga nije uključena kod kreiranja kurikuluma. No, izostanak zadovoljenih potreba može negativno utjecati na učenika (Chabot, D., Chabot, M., 2009).

Velik broj istraživanja ukazuje na važnost usmjeravanja cjelokupnog procesa učenja kod djece na razvoj osjećaja da su kompetentni, odnosno sposobni svojim radom doći do rješenja, a ne samo na rješenje kao konačan produkt njihovog rada i truda. Ista ta istraživanja pokazuju i da će usmjeravanje na emocije potaknuti razvoj kreativnosti i pozitivnog viđenja procesa učenja (Chabot, D., Chabot., M., 2009). Također, učitelj mora isticati ulogu učenika u procesu učenja u smislu da učenik može izabrati i prepoznati metode učenja svojih vršnjaka, ali i svojih te da može prepoznati uspjeh.

4. CILJEVI AFEKTIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

4.1. Odnos kognitivnih i afektivnih ciljeva u odgoju i obrazovanju

Ciljevi odgoja i obrazovanja u nastavi odnose se na kognitivni, afektivni i motorički razvitak. Afektivni razvitak učenika vezuje se uz emocije, mišljenja i interese te uz usvajanje stavova i vrijednosti. Kurikulumom se trebaju konkretno odrediti ciljevi afektivnog odgoja i obrazovanja u skladu s razvojem i osobnim mogućnostima pojedinca (Matijević, 2004). Ciljevi odgoja i obrazovanja prema postavkama suvremenog kurikuluma moraju se mijenjati prema zahtjevima društva. Osim što kurikulum moraju prožimati sva potrebna znanja i vještine koje se moraju steći obrazovanjem, važno je i da se ondje nalaze sve individualne i društvene vrijednosti koje bi se i odgojnim i obrazovnim procesom trebale steći. Dakle, to znači da se osim kognitivnih zadataka i ciljeva moraju postaviti i afektivni zadatci i ciljevi odgojno-obrazovnog procesa (Sekulić-Majurec, 2005).

Tradicionalnim je kurikulumom sve unaprijed određeno te se on kao takav mora slijediti. Nastavni plan i program unaprijed je propisan te ima svoje točno određene ciljeve i zadatke. On se sastoji od sati koji su rezervirani za provjeravanja ili testiranje, a koji se temelje na kognitivnom području poučavanja. Učenik bi nakon toga mogao nabrojiti, definirati, klasificirati i sl. što prema Bloom-u uključuje tek prvu razinu znanja (dosjetiti se) (Sekulić-Majurec, 2005). Nasuprot tradicionalnim viđenjima nastavnog plana i programa nalazi se suvremeniji, fleksibilniji i otvoreniji kurikulum koji nudi veću izbornost predmeta i kojima je u središtu učenik. Međutim, prema Sekulić-Majurec (2005) naše su odgojno-obrazovne ustanove još uvijek daleko od onoga što se smatra poželjnim za dijete. Još uvijek okruženi smo stranim školama koje mladima daju izbor te koje ih osposobljavaju za kritičko i samokritičko vrednovanje.

Osnovni je cilj afektivnog odgoja i obrazovanja naučiti učenike kako učiti, što je i jedan od prijedloga međupredmetnih tema našeg kurikuluma. Time bi se učenicima omogućilo da razviju znanja i vještine uz pomoć kojih će upravljati svojim učenjem te da nauče kako primijeniti određene strategije u situacijama u kojima uče (MZOS, 2016). Cilj je dakle osposobiti učenike za samostalno učenje koje se temelji na vlastitoj spoznaji, na vlastitom viđenju sebe i svojih sposobnosti i potencijala te na izgradnji pozitivne slike o vlastitom ja što podrazumijeva afektivnu dimenziju odgoja i obrazovanja (Sekulić-Majurec, 2005).

U odgojno-obrazovnim ustanovama osobito su važne individualne razlike među učenicima. Kada se postavljaju ciljevi i zadatci odgojno-obrazovnog procesa, odnosno afektivnog odgoja i obrazovanja, treba se usmjeriti na dugoročne posljedice. „Osnovni preduvjet postizanja dobrih rezultata poučavanja jest nastavnikova vještina usklađivanja težine gradiva, metode poučavanja i brzine napredovanja sa sposobnostima i emocionalnim karakteristikama učenika“ (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996: 132).

Navode se „indirektni“ oblici interakcije koji mogu biti odgovorni za bolje rezultate učenja, odnosno mogu pobuditi veću aktivnost kod učenika te veću zainteresiranost za predmet poučavanja. Kao neki od oblika „indirektnih interakcija“ jesu razredna diskusija, rad u skupini te samostalan rad učenika na različitim projektima. Veliki se naglasak stavlja na inicijativu i slobodu u nastavi (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996).

Međutim, autori Andrilović i Čudina-Obradović (1996) naglašavaju da je za djecu manjeg uzrasta važnija direktna interakcija i to ponajviše zbog održavanja razredne discipline te veće količine vremena provedenog u radu. Nadalje, kod indirektnog poučavanja nastavnika veći je njegov interes za učenikove pozitivne i negativne emocije te je veća empatija i razumijevanje učeničkih emocija. Učitelj ili nastavnik u takvom radu potiče i ohrabruje učenikov rad te prihvaća njegove ideje što kod učenika izaziva reakciju i osobni doprinos.

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) prema J. S. Kounin (1970) nastoje pomiriti obje vrste interakcije. Tako ističu da je važno usmjeriti učenikovu pažnju naglašavanjem onoga što je drugačije, novo i posebno (direktno poučavanje), pobrinuti se da su svi učenici uključeni u rad (indirektni oblik interakcije) te davanjem mogućnosti za osobni identitet i odgovornost svakog učenika što podrazumijeva bijeg od konformiranja s grupom.

5. PROMIJENJENA ULOGA NASTAVNIKA

5. 1. Uloga nastavnika u afektivnom odgoju i obrazovanju

Prema suvremenom kurikulumu, kojemu se teži, nastavnik gubi ulogu pokornog izvršitelja propisanih zahtjeva koji su određeni izvan stvarnih odgojno-obrazovnih situacija, nastavnik je aktivni sudionik stvaranja kurikuluma. Nastavnik više nije samo osoba koja izvršava odgojno-obrazovnu zadaću, nego on postaje „kreativno-inovativni stručnjak“ (Pivac, 2009: 102) koji aktivno sudjeluje u afirmaciji svojih učenika kao aktivnih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. O nastavniku se promišlja kao o „akcijskom istraživaču“ i „refleksivnom praktičaru“ čija je uloga samokritički pratiti i vlastiti rad i napredak, a ne samo učenički. Posljedica ovakvih nastojanja jest ideja o stvaranju sukonstruktivističkog kurikuluma u čijem stvaranju sudjeluju i nastavnici (Sekulić-Majurec, 2005).

Rad nastavnika najviše bi trebao biti usmjeren prema učenicima i njihovom odgoju i obrazovanju. „Dobar će nastavnik, poput dobrog plivača, primjenjivati one tehnike i metode koje zahtijeva situacija“ (Suzić, 2008: 155), odnosno učitelj koji vlada različitim metodama i tehnikama lakše će se prilagoditi skupini djece u kojoj se nalazi. Uloga je pedagoga izrazito važna jer on svojim djelovanjem, odnosno svojom inovativno-razvojnog i savjetodavnog zadaćom, može utjecati na osjetljivost ostalih nastavnika za socijalne i emocionalne potrebe djeteta (Pažin-Ilakovac, 2012 prema Milat, 2002). Posebno je važna emocionalna potpora nastavnika jer će zahvaljujući njoj učenici biti samouvjereniji i spremniji upustiti se u rad na nastavi (Suzić, 2008).

„Naravno, dijete ima i druge potrebe: fiziološke te potrebe za pripadanjem, ljubavi, sigurnosti, samoaktualizacijom. Zadaća je odraslih da uredi sredinu (poticajna sredina) u kojoj će djeca moći zadovoljiti te svoje potrebe“ (Matijević, 2004: 15), a kako bi uspješno izvršavali takvu kompleksnu zadaću, nužna je njihova angažiranost oko organizacije i pronalaska adekvatnih postupaka u skladu sa zahtjevima suvremenog društva (Pivac, 2009).

Rašireno je mišljenje da je „slika o nekom učeniku stvarana u školskoj i obiteljskoj sredini na temelju uspjeha na ispitima provjere znanja“ (Matijević, 2004). Međutim, kriteriji su uspjeha samo kognitivno područje, odnosno uspjeh na testovima u kojima se provjerava znanje temeljeno na zapamćivanju različitih činjenica i podataka. Poznata je izreka da je dobar učenik onaj koji zna knjigu „od korica do korica“ te da su ostale značajke pojedinčeve sposobnosti u potpunosti zanemarene.

Prema Bloom-u svo naučeno znanje imat će svoju svrhu i smisao samo onda kada ga učenik počne shvaćati i smisleno povezivati u stvarnim situacijama te onda kada sve naučeno bude mogao kritički analizirati i povezati s otprije naučenim (Matijević, 2004). U tomu mu može pomoći uloga nastavnika. Pivac (2009) govori o partnerskom odnosu učenika i nastavnika koji mijenja tradicionalnu, staru školu u suvremenu školu okrenutu prema učeniku kao temelju uspješnog odgojno-obrazovnog procesa.

Prema Bašić (2009) osnovna je orijentacija nastavnika orijentacija na dijete, odnosno na učenika. Važno je imati povjerenja u dijete u smislu da ono samo sebe najbolje poznaje i da mu nastavnik, učitelj ili pedagog tu može pomoći tako što će ga savjetovati, pratiti i voditi ukoliko je to potrebno. Zapravo je važan partnerski odnos između učenika i učitelja koji se svjesno živi i svjesno konstruira. Pustiti dijete da bude samostalno ne treba značiti da ono već od najranije dobi treba biti socijalni akter koji će imati samostalnost u djelovanju i odlučivanju. Time se djeci nameće odgovornost koje oni još nisu svjesni.

Za učenike je važan određeni autoritet, odnosno za njihov razvoj potrebne su i određene granice jer bez njih „ne mogu upoznati vlastite granice i doživjeti drugoga – onoga nasuprot njemu – kao “ti” koje je različito i ima drugačiju interpretativnu sliku svijeta s kojom treba uspostaviti dijalog“ (Bašić, 2009: 38). Cowley (2006) navodi kako je jedna od najbitnijih osobina kvalitetnog učitelja upravo njegova sposobnost vođenja i upravljanja ponašanjem svojih učenika. Posjedovanje ove osobine važno je kako bi se učenicima pomoglo u učenju, naročito ako se učitelj nalazi u školi u kojoj ima puno učenika koji su problematičnog ponašanja. „Tek kada su učenici koncentrirani, disciplinirani i kada se lijepo ponašaju, možemo u njima potaknuti želju za učenjem“ (Cowley, 2006: 20).

6. Zaključak

Pregledom literature može se zaključiti da će položaj te uloga učenika i nastavnika u kompleksnom pedagoškom procesu biti odrednica karaktera škole. Odmakom od tradicionalizma naših škola moći će se odgovoriti na suvremene zahtjeve postindustrijskog društva. Prelaskom s transmisijskog prijenosa znanja i frontalne nastave na suradničko učenje i učenika kao središta odgoja i obrazovanja naše će škole napredovati. Nova, suvremena škola potražuje inovativne i kreativne nastavnike koji su spremni i otvoreni za promjene. Nastojanja da škola doživi stvarnu promjenu iz tradicionalne u suvremenu traži postupnost i upornost kako bi ona zaista dobila novi izgled. Reforma školstva zahtijeva zajednički rad i trud svih stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom procesu u suradnji s roditeljima i učenicima. Samo na taj način škola će postati bolje mjesto zajedničkog življenja učenika i nastavnika. Posebice važnom smatra se uloga djeteta koja je odveć zanemarena. Učenik nije samo subjekt koji prima znanje koje mu nastavnik donosi, već je on aktivan sudionik osobnog razvoja. Biti usredotočen na potrebe i interese djeteta znači vjerovati da je svako dijete jedinstveno i posebno te da mu se s tim vjerovanjem mora i pristupiti. Razumijevanje dječjih emocija i pomoć pri reguliranju emocija kod djece može promijeniti i akademska postignuća učenika te njihov drugačiji pogled na školu, ali i sebe kao važnog suradnika u procesu promjene. Ciljevi odgoja i obrazovanja u cijelosti podrazumijevaju razvoj kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog područja. Teorijske postavke polaze od podjednakog uvažavanja sva tri područja, no u odgojno-obrazovnoj praksi to je nešto drugačije. Afektivno područje ujedno je i najmanje zastupljeno i najmanje proučavano područje. Zanemarivanje afektivne domene objašnjava se još uvijek tradicionalnim pristupom prisutnom u staroj školi. Međutim, uspješan rast i razvoj učenika nije moguć bez uvažavanja sva tri područja. Stoga je potrebno osvijestiti škole o važnosti nastave koja bi trebala biti više usmjerena na dijete, nego na sadržaj onoga što je propisano tradicionalnim planom i programom. Suvremeni kurikulum treba, osim potrebnih znanja i vještina koje bi se trebale steći u određenom vremenskom razdoblju, sadržavati i dječje interese i potrebe pa tako umjesto velikog broja sati rezerviranog za ispitivanja i ocjenjivanja treba postojati i vrijeme za učenika. Potrebna je i bolja organizacija slobodnog vremena učenika s obzirom da je to još uvijek jedino vrijeme u kojemu se učitelji više mogu posvetiti učeničkim interesima i hobijima. Promijeniti rad naših škola i njihovih djelatnika zahtijeva cjelovitu reformu. Promjene moraju krenuti iz sveučilišta na kojima se obrazuju budući učitelji i nastavnici. Njihov koncept škole mora biti izmijenjen novim načinima i postupcima bez kojih kvalitetnija suvremena škola neće biti moguća. Ne uzme li se u

obzir afektivno područje te ukoliko ono ne postane ključna kurikulumska odrednica, izostat će pozitivni učinci odgoja i obrazovanja u cijelosti. Afektivni odgoj i obrazovanje mogu imati dalekosežne posljedice u smislu kreativnije, inovativnije i slobodnije nastave usmjerene na učenika te mogu postati put prema ostvarivanju ciljeva suvremenog, humanijeg društva.

6. Popis literature

1. Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
3. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27-44.
4. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Brajša-Žganec, A., Kotrla Topić, M., Raboteg-Šarić, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 18 (4-5), 717-738.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V., Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, 13(2), 213-229.
7. Burić, I., Macuka, I., Smojer-Ažić, S. (2011). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskoga ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. *Društvena istraživanja*, 21(2), 383-403.
8. Chabot., D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: EDUCA.
9. Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju – Kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: EDUCA.
11. Ferić Šlehan, M., Mihić, J., Ricijaš, N. (2008). Rizična ponašanja mladih i njihova percepcija očekivanih posljedica za rizično ponašanje od strane roditelja. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 16 (2), 47-59.
12. Gazibara, S (2013). »Head, Heart and Hands Learning« – A Challenge for Contemporary Education, *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 71-82.
13. Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola*. Zagreb: EDUCA.
14. Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
15. Loka, S. (2012). Promicanje emocionalne kompetencije kao izazov za kurikulum. *Pedagojska istraživanja*, 9(1/2), 165-171.
16. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

17. Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
19. Miljković, D., Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obraovanju. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 150(3-4), 488-506.
20. MZOS (2016). *Prijedlog - Nacionalni okvirni kurikulum međupredmetne teme (Učiti kako učiti)*. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=14316&sec=2685> (18. svibnja 2016.)
21. Mortari, L. (2015). Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 157-176.
22. Oughton, J., Pierre, E. (2007). The Affective Domain: Undiscovered Country. *College Quarterly*, 10(4), 1-7.
23. Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. *Školski vjesnik*, 61(1-2), 27-39.
24. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagojska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
25. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Rijavec, M. (2014). Treba li sreću poučavati u školi?. *Croatian journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp.Ed.1), 229-240.
27. Savickiene, I. (2010). Conception of learning outcomes in the bloom's taxonomy affective domain. *The quality of higher education*, 7, 37-59.
28. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagojska istraživanja*, 2(2), 267-276.
29. Stojčević, A., Rijavec, M. (2008). Provjera djelotvornosti programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u osnovnoj školi. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 149(3), 326-338.
30. Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagojska istraživanja*, 5(2), 153-163.
31. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003): *Planiranje i evaluacija obrazovnog procesa*. (U) Psihologija obrazovanja, IEP, d.o.o. Zagreb (str. 405-468).
32. Vrselja, I., Sučić, I., Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 18 (4-5), 739-762.

33. World Health Organization (2008). *Health behavior in school-aged children - International report from the 2005/2006 survey*. Edinburg: HBSC - International Coordinating Centre. Dostupno na: www.euro.who.int/Document/E91416 (9. svibnja 2016.)