

Izazovi afektivnog obrazovanja

Buljubašić-Kuzmanović, Vesna; Gazibara, Senka

Source / Izvornik: **Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja, 2015, 13, 213 - 229**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:534641>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-18**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)




DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Izazovi afektivnog obrazovanja

Vesna Buljubašić-Kuzmanović*

vbuljubasic@ffos.hr

Senka Gazibara**

sgazibara@ffos.hr

UDK: 37:159.9

159.953.5-053.5

Pregledni članak / Review

Primljeno: 2. lipnja 2015.

Prihvaćeno: 7. srpnja 2015.

U radu se analizira domaća i strana literatura o afektivnom obrazovanju. Cilj analize usmjeren je na teorijska polazišta afektivnog obrazovanja, njegove kurikulumske perspektive i odgojno-obrazovne implikacije. Rezultati analize pokazali su emocionalnu i socijalnu utemeljenost afektivnog obrazovanja, njegov sukonstruktivan proces razvoja, preventivnu snagu i prediktorsku ulogu unutar osobnog, socijalnog i kulturnog razvoja te akademskih postignuća. Izazovi afektivnog obrazovanja sve su aktualniji unutar humanističke psihologije, kurikulumskih inovacija i razvoja postojeće škole kao most prema humanijem i cjelovitijem obrazovanju.

Ključne riječi: škola, učenici, afektivno obrazovanje, kurikulum, pedagoške implikacije.

* Dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović, izv. prof. na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Lorenza Jäger 9, 31000 Osijek.

** Senka Gazibara, magistra hrvatskog jezika i književnosti; magistra pedagogije; asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Lorenza Jäger 9, 31000 Osijek.

Uvod

Na učenje, kao izrazito složen i cjeloživotni proces, utječu mnogobrojni čimbenici koji se mogu sagledati unutar kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih ciljeva i ishoda učenja, polazeći od humanističke pedagogije i cjelovitog razvoja učenika te Bloomove taksonomije ciljeva odgoja i obrazovanja. Predmoderni, moderni i postmoderni idealizmi zanemarivali su snažniji razvoj afektivnog obrazovanja, što je ostavilo traga na današnje vrijeme. O tome svjedoče statistike o emocionalnim problemima i poremećajima u ponašanju djece i mladih.¹ Najveći broj stručnjaka slaže se sa zaključkom da je određena kombinacija osobina ličnosti² i iskustva u obitelji³ u interakciji s obilježjima šireg okruženja⁴

»prediktor razvoja delinkventnog ponašanja kod djece i mladih, tj. da se rizični i zaštitni činitelji identificiraju unutar pojedinca, izravno unutar obitelji ili školskoj sredini i u širem socijalnom okruženju.«⁵

Poremećaji u ponašanju najčešće nastaju unutar eksternaliziranih (aktivnih) i internaliziranih (pasivnih) problema djece i mladih. Eksternalizirani problemi, kao što su agresivnost, destruktivna ponašanja i hiperaktivnost, lakše su uočljivi i prepoznatljivi od internaliziranih jer se odnose na ponašanja koja su dostupna i vidljiva, dok su internalizirani pretjerano kontrolirajući i usmjereni prema sebi (npr. simptomi depresije i anksioznosti, povlačenje i zatvaranje u sebe, beživotnost).⁶ Isto tako, sukobi među roditeljima koji se ne razrješavaju na konstruktivan način narušavaju psihosocijalno funkcioniranje djece.⁷ De-

¹ Prema službenim podacima, delinkventno ponašanje mladih u Hrvatskoj raste. Od 2003. do 2007. godine uočava se porast broja prijavljenih maloljetnih počinitelja (Državni zavod za statistiku, 2008.). Službeni podaci pokazuju da su 2008. u odnosu na 2007. maloljetni počinitelji počinili 24,14 % više kaznenih djela i 6,6 % više djela teških tjelesnih ozljeda te 46,15 % više djela nasilničkog ponašanja.

Ivana VRSELJA, Ines SUČIĆ, Renata FRANC, Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi, *Društvena istraživanja*, 18 (2009), 4-5 (102-103), 739-762.

² Usp. Andreja BRAJŠA-ŽGANEC, Marina KOTRLA TOPIĆ, Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju, *Društvena istraživanja*, 18 (2009) 4-5, 717-738.

³ Usp. Ivana MACUKA, Sanja SMOJVER-AŽIĆ, Irena BURIĆ, Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskog ponašanja i prilagodbe mladih adolescenata, *Društvena istraživanja*, 21 (2012) 2, 383-403.

⁴ Usp. Marina AJDUKOVIĆ, Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži, u: Josipa BAŠIĆ, Josip JANKOVIĆ (ur.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*, Zagreb, Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, 1999, 47-62.

⁵ Arijana MATAGA TINTOR, Razlike u percepciji lokalne zajednice i prevencije poremećaja u ponašanju s obzirom na spol, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2006) 2, 84.

⁶ Usp. Miranda NOVAK, Josipa BAŠIĆ, Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije, *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (2008) 3, 473-498.

⁷ Usp. Uloga dječje percepcije roditeljskog ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema, *Društvena istraživanja*, 17 (2008) 6, 1179-1202.

presivne simptome i kod dječaka i kod djevojčica najviše izaziva percipirana prijetnja uslijed roditeljskog sukoba.

»Značajnim prediktorom depresivnih simptoma pokazala se još i dimenzija samookrivljanja za nastale roditeljske sukobe.«⁸

Uzimajući u obzir sve navedeno, kao i najnovije rezultate istraživanja,⁹ opravdano se postavlja pitanje na koji način integralan, transmoderan pristup može iznjedrili novu paradigmu obrazovanja usmjerenu na učenika i njegove potrebe ukoliko se i dalje zanemaruje afektivno područje nastave i učenja, a kognitivno stavlja u prvi plan. Stoga se u ovom radu analizira domaća i strana literatura o afektivnom obrazovanju. Cilj analize usmjeren je na teorijska polazišta afektivnog obrazovanja, njegove kurikulumske perspektive i odgojno-obrazovne implikacije, ali i aktualnosti vezane uz novu Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije koja, između ostalog, predviđa devetogodišnju osnovnu školu i cjelovitu kurikulumsku reformu.

Za afektivno obrazovanje može se reći da je pretežito konativno područje odgoja koje se odnosi na »doživljavanje okolnog svijeta, na razvoj interesa, emocija, usvajanje stavova i formiranje uvjerenja kao bitnih komponenti ponašanja ličnosti«. ¹⁰ Budući da je ono složena, višedimenzionalna struktura, nema jedinstvenog i općeprihvaćenog odgovora na pitanje što je afektivno obrazovanje. Stoga se afektivno obrazovanje u domaćoj i stranoj literaturi pojavljuje pod različitim nazivima, često unutar emocionalnog i socijalnog, duhovnog i kulturološkog te interakcijsko-komunikacijskog oblika odgoja i obrazovanja s naglaskom na humanističku i holističku paradigmu razvoja, uvažavajući posebnost svakog djeteta i njegov cjelovit razvoj. Iako ne postoji standardan način definiranja afektivnog obrazovanja, mnogo je aspekata povezanih s afektivnim obrazovanjem, često skrivenih i implicitnih, teško mjerljivih i dostupnih, čiji se rezultati ne moraju nužno uočavati ili biti samorazumljivi. Neki elementi povezani s afektivnim obrazovanjem fokusiraju se na vrijednosti i individualizirani

⁸ Ivana MACUKA, Marina JURKIN, Odnos sukoba roditelja i psihosocijalnih problema mladih adolescenata, *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (2014) 1, 65.

⁹ Europsko istraživanje o pušenju, alkoholu i drogama među učenicima ESPAD – *The European School Survey. Project on Alcohol and other Drugs*, 2011, Zagreb, 2012, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2013/11/espada_2011.pdf (03.07.2015), provedeno je 2011. godine u 36 europskih zemalja, među kojima i u Republici Hrvatskoj. Rezultati za Hrvatsku pokazuju sljedeće: 85 % mladih izjasnilo se da su barem jednom pili alkohol u posljednjih 12 mjeseci (europski prosjek je 82 %), 66 % mladih pilo je alkohol u posljednjih mjesec dana (europski prosjek je 57 %), 21% mladih se u posljednjih mjesec dana opilo (europski prosjek je 17 %), 54 % mladih je u posljednjih mjesec dana sudjelovalo u brzom ispijanju alkoholnih pića – 5 ili više pića zaredom (europski prosjek je 39 %) – Hrvatska je u ovakvom obliku pijenja alkohola kod mladih na 3. mjestu. I dalje se bilježi porast prekomjernog pijenja i kod mladića i kod djevojaka. Najpopularnije piće kod mladića je pivo, dok djevojke češće piju žestoka pića. Najčešća mjesta okupljanja su parkovi, školska ili dječja igrališta ili blizina noćnih klubova i diskoteka.

¹⁰ Josip MILAT, *Pedagogija – teorija osposobljavanja*, Zagreb, Školska knjiga, 2005, 110.

vrijednosni sustav pojedinca,¹¹ stavove i uvjerenja,¹² različite interese i obrasce ponašanja¹³ te skrb i potporu koju učenici daju i dobivaju. Odgojno-obrazovni sustavi i škola imaju zadaću poticati i pratiti cjelovit razvoj djece, a samim tim i afektivni. Međutim, dosadašnja nastojanja ne daju očekivane rezultate, što je rezultiralo sve većom krizom odgojne funkcije škole koja se često zanemaruje ili uzima kao uzgredni bonus. Pretpostavke o afektivnom obrazovanju kao ključu školskog uspjeha i ponašanja učenika¹⁴ nisu dovoljno istražene, ali njegove kurikulumske perspektive i sukreativan način razvoja sve je aktualniji unutar kreativno-kritičkog preobražaja postojeće škole.

1. Teorijska polazišta afektivnog obrazovanja

Teorijska polazišta afektivnog obrazovanja svoja uporišta imaju u humanističkoj psihologiji, smjeru koji je 1960-ih A. Maslow razvio u cijeli pokret – »treću silu« (uz psihoanalizu i bihevizizam).

»Humanistička psihologija polazi od stajališta o čovjeku kao slobodnom, dinamičnom i kreativnom biću, koje je odgovorno za vlastitu sudbinu, koja može i treba utjecati na osobni razvoj i rasti i na ostvarenje svojih ljudskih potencijala.«¹⁵

Središnji pojam te teorije je samoostvarenje, potencijalna prirodna težnja svih živih bića, koju ističe i C. Rogers¹⁶ koji je nastojao istražiti mogućnosti zdravoga čovjekova razvoja te razvio terapijski pristup usmjeren na osobu koja polazi od toga da osoba ima dovoljno unutrašnjih kapaciteta za razvoj svih svojih potencijala u produktivnom odnosu, koji stvara s terapeutom ili nekom drugom osobom koja joj pomaže u preuzimanju odgovornosti za svoj život. Za Rogersa

»dobar život je proces, a ne stanje. To je pravac, a ne određište. Pravac koji predstavlja dobar život je onaj koji je odabran od strane organizma u cijelosti, i to onda kada postoji psihološka sloboda kretati se u bilo kome pravcu.«¹⁷

¹¹ Usp. David R. KRATHWOHL, Benjamin S. BLOOM, Bertram B. MASIA, *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II. Affective domain*, New York, David McKay Co., Inc., 1964.

¹² Usp. Donald F. SELLIN, Jack W. BIRCH, *Psychoeducational development of gifted and talented learners*, Rockwell, MD, Aspen, 1980.

¹³ Usp. Artur A. CARIN, Robert B. SUND, *Creative questioning. Sensitive listening techniques. A self-concept approach*, Columbus, OH: Merrill, 1978.

¹⁴ Usp. Daniel GOLEMAN, *Emocionalna inteligencija - zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*, Zagreb, Mozaik knjiga, 1997.

¹⁵ Boris PETZ (ur.), *Psihologijski rječnik*, Jastrebarsko, Naklada Slap, 2005, 163.

¹⁶ Usp. Carl Ransom ROGERS, *The Foundations of the Person-Centered Approach*, *Education*, 79 (1979) 2, 98-107.

¹⁷ Carl Ransom ROGERS, *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1961, 186-187.

Pedagoške implikacije humanističke psihologije ogledaju se u načelima humanističkog obrazovanja sadržanih u bitnom učenju koje je smisleno, samoinicirano i samoevaluirano, odnosno učenici najbolje uče kada imaju želju i potrebu za znanjem. Umijeće kako učiti važnije je od velike količine znanja, samovrednovanje je jedini smisleni način vrednovanja učeničkog rada, osjećaji su važni podjednako kao i činjenice i učenik najbolje uči u sredini koja ga ne ugrožava. Afektivna dimenzija obrazovanja dobila je popularnost u školama i svakodnevnom životu pojavom knjige D. Golemana *Emocionalna inteligencija* (EI) koji je pojam EI suprotstavio pojmu kognitivne inteligencije (QI). Njegovo objašnjenje zašto je emocionalna inteligencija važnija od kognitivne utemeljeno je na meta-analizi različitih istraživanja koja izvješćuju kako je velik uspjeh postignut u razvoju inteligencije djece, dok su njihove emocionalne i društvene vještine u naglom opadanju.¹⁸

Budući da nema općeprihvaćene definicije niti modela afektivnog obrazovanja koji su znanstveno provjereni te u praksi potvrđeni, teorijska analiza ovoga rada temeljit će se na nekim njegovim dimenzijama, elementima i sastavnicama. Za suvremenu pedagojsku znanost kao dobro polazište afektivnom obrazovanju, osim emocionalne i socijalne inteligencije, svakako je emocionalna pedagogija te Gardnerova spoznaja o različitim vrstama inteligencije. S aspekta nastave i učenja, ne može se zaobići Pestalozzijeva trijada o jedinstvu glave, srca i ruku ili, govoreći suvremenim jezikom, jedinstvo kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog razvoja. Afektivnu dimenziju obrazovanja nalazimo unutar alternativnih pedagogija i kulture škole, njezinu ozračju i praksi. Isto tako, istraživanja emocionalne inteligencije sve više uključuju i naglašavaju njezine pedagoške implikacije,¹⁹ što je u suvremenoj pedagogiji obilježeno pedagojskim koncepcijama koje pokušavaju odgovoriti prirodi djeteta, nastoje humanizirati njegov život i optimalizirati njegov razvoj.

»Emocije kao osnova socijalnih odnosa, jezik socijalnog života kod ljudi, obrazac koji uzajamno povezuje ljude«,²⁰ utkane su i u waldorfsku pedagogiju²¹ koja naglašava jedinstvo tijela, duše i duha – u zdravom tijelu zdrav duh.²² Ne razvija se samo djetetov intelekt i kognicija, već se njeguje i njegov osjećajni život, razvijaju se radne i stvaralačke navike te osnažuju njegova volja i interes. Skrbi se o njegovim potrebama i cjelovitom razvoju, a osobita se pozornost

¹⁸ Usp. Isto

¹⁹ Usp. Peter SALOVEY, John D. MAYER, Što je emocionalna inteligencija?, u: Peter SALOVEY, David J. SLUYTER (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija. Pedagoške implikacije*, Zagreb, Educa, 1999, 19-50.

²⁰ Isto, 87.

²¹ Utemeljitelj je waldorfske pedagogije Rudolf Steiner, austrijski pedagog, znanstvenik i filozof. Naziv waldorfski potječe od naziva tvornice Waldorf Astoria u Stuttgartu. Djeca radnika te tvornice bili su prvi učenici waldorfske škole osnovane 1919. godine.

²² Frans CARLGREN, *Odgoj ka slobodi. Pedagogija Rudolfa Steinera*, Zagreb, Društvo za waldorfsku pedagogiju, 1991.

daje razvoju osjetila, »vratima koja vode u svijet«. ²³ Pričom, plesom, glazbom, ritmom, slikanjem i umjetničkim oblikovanjem prožeti su gotovo svi nastavni sadržaji. Euritmijom ²⁴ se na suptilnoj razini kretanja učenici obraćaju sami sebi i svoje osjećaje pokazuju na umjetničkoj razini. Waldorfska pedagogija kao svoj prepoznatljiv pristup ističe: »U strahopoštovanju primiti dijete, u ljubavi ga odgajati i u slobodi otpustiti.« ²⁵

1.1. Emocionalna i/ili afektivna pedagogija

Emocionalna pedagogija ²⁶ kao nov način razumijevanja učenja i poučavanja upućuje na to da emocionalne sposobnosti mogu značajno objasniti ne samo teškoće u učenju već i školski uspjeh. Naime, praksa je pokazala da su pristupi poučavanju uglavnom kognitivni, a takvi su i očekivani rezultati. Glavni razlog tomu je što se drži da je učenje prvenstveno kognitivni proces, a samim tim problemi u učenju kognitivne naravi, ²⁷ što je neprihvatljivo jer se emocionalna i/ili afektivna domena učenja ne uzima u obzir. Još i danas često ostaje neprepoznata njezina važnost za uspješno kognitivno funkcioniranje. Primjerice, ponekad emocije mogu omesti ili potaknuti intelektualne, proceduralne ili socijalne sposobnosti.

»Stoga je podjednako važno obratiti pozornost na razvoj naših emocionalnih sposobnosti kako bi ih u svakodnevnom životu mogli upotrijebiti u vlastitu korist.« ²⁸

Emocionalna pedagogija ima organizacijski kostur u još jednom trendu, spoznaji da osim kognitivne postoje druge vrste inteligencije. Gardnerova teorija višestrukih inteligencija ²⁹ temelji se na kritici prema stavu da postoji samo jedna ljudska inteligencija koja može biti procijenjena kroz standardne psihometrijske instrumente, a to je rezultat na testu inteligencije (IQ) koji je godinama bio glavna i osnovna indicija nečijih sposobnosti. ³⁰ »Gardner definira sedam (neki autori navode osam, a u posljednje se vrijeme spominje i

²³ Vesna BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, Stvaralaštvo waldorfske pedagogije i djeca s poteškoćama u razvoju, u: Julijo MARTINČIĆ, Dubravka HACKENBERGER (ur.), *Međunarodna kolonija mladih. Ernestinovo 2003.-2008.*, Zagreb – Osijek, Intergrafika, 2010, 111-117, 114.

²⁴ Euritmija je dušom prožeta kultura tijela; kada se uživimo u glasove ili tonove i oblikujemo ih u euritmijske pokrete, tada je to djelatnost prilikom koje se aktiviraju sve duševne snage i čitavo ljudsko tijelo.

²⁵ *Isto*, 115.

²⁶ Usp. Daniel CHABOT, Michel CHABOT, *Emocionalna pedagogija. Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*, Zagreb, Educa, 2007.

²⁷ *Isto*, 10.

²⁸ *Isto*, 13.

²⁹ Usp. Howard GARDNER, Mindy L. KORNHABER, Warren K. WAKE, *Inteligencija. Različita gledišta*, Jastrebarsko, Naklada Slap, 1999.

³⁰ Usp. Mirjana POSAVEC, Višestruke inteligencije u nastavi, *Život i škola*, 56 (2010) 2, 55-64.

deveta – egzistencijalna, no sam autor još nije siguran ispunjava li sve tražene kriterije) ključnih inteligencija»³¹ koje rijetko djeluju samostalno, međusobno se prožimaju i nadopunjavaju.

Uvažavajući cjelovitost i integrativnost ljudskog bića, osobito u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja koje integrira sve tri domene učenja: kognitivnu (glava), afektivnu (srce) i psihomotoričku (ruke)³² te različite stilove i metode učenja, škole moraju ići dalje od »štrebanja«, učenja napamet i bez razumijevanja. Poticanjem afektivnog obrazovanja snažnije će biti prepoznata nova vizija učenja i poučavanja usmjerena na učenika i njegove potrebe. Afektivna se domena ne odnosi samo na različite osjećaje koji prate naše misli i percepcije, već prvenstveno na osnovne moralne osjećaje ljubavi, vjere, povjerenja i zahvalnosti zajedno s našom sviješću, osjećanjem dobrote, usmjeravanju života prema moralnim vrijednostima.³³ U tom kontekstu E. Jensen³⁴ ističe da učenje nije samo mentalna funkcija, već naši osjećaji također utječu na učenje i određuju zašto učimo i jesmo li sigurni u to učenje ili drukčije rečeno – u nešto vjerujemo i dajemo nečemu značenje tek kada imamo snažne osjećaje prema tomu. Riječ je o vrijednostima, osjećajima i stavovima, odnosno unutar afektivne domene učenja ključna je interakcija naših osjećaja, djelovanja i mišljenja.³⁵ Dobro učenje ne izbjegava emocije, već ih priželjkuje. Emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno.³⁶

Emocionalna je dimenzija nastave zapostavljena, što se ogleda u relativno kasnom prepoznavanju odgojno-obrazovne klime³⁷ i razredno-nastavnog ozračja kao drugog lica škole,³⁸ kao »brižne zajednice«, mjesta na kojem će učenici osjećati poštovanje, brižnost, uključenost i prihvaćenost, kao poticaj za razvoj osobne i društvene kompetencije. Stoga sa »školovanjem emocija«, odnosno emocionalnim *opismenjavanjem* učenika i nastavnika, ali i roditelja, treba započeti što ranije, tijekom čitavog školovanja. Hawkins i suradnici³⁹ ističu, iako promjena nema preko noći, da djeca u čijim se školama provode programi

³¹ Usp. *isto*, 56.

³² Usp. Senka GAZIBARA, »Head, Heart and Hands Learning« – A Challenge for Contemporary Education, *Journal of Education Culture and Society*, 4 (2013) 1, 71-82.

³³ *Isto*.

³⁴ Usp. Eric JENSEN, *Poučavanje s mozgom na umu*, Zagreb, Educa, 2005.

³⁵ Usp. Eric JENSEN, *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*, Zagreb, Educa, 2003.

³⁶ Usp. Keith OATLEY, Jennifer M. JENKINS, *Razumijevanje emocija*, Jastrebarsko, Naklada Slap, 2003, 93.

³⁷ Usp. Snježana KRAGULJ, Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi, *Život i škola*, 25 (2011) 1, 35-60.

³⁸ Usp. Branko BOŠNJAK, *Drugo lice škole*, Zagreb, Alinea, 1997.

³⁹ Usp. Frances P. HAWKINS, Eric SCHAPS, Victor BATTISTICH, The Seattle Social Development Project, u: J. McCorda, J. Tremblay (ur.), *The Prevention of Antisocial Behavior in Children*, New York, Guilford, 1992.

emocionalne pismenosti napreduju iz razreda u razred sve bolje, uočljivija su poboljšanja u školskom ozračju i prilagodbi. Rezultati njihova istraživanja u osnovnim školama u Seattleu pokazali su pozitivniju povezanost škole i roditelja, dječaci su manje agresivni, djevojčice manje autodestruktivne, manje je ometanja nastave, kazni i bježanja s nastave, manje ovisnosti, delinkvencije, bolji su rezultati u standardiziranim ispitivanjima znanja.

1.2. Socijalna i kulturna dimenzija afektivnog obrazovanja

Uz emocionalan veže se i socijalni razvoj djeteta snažno koncentriran na međusobne veze i međuljudske odnose. Entuzijazam koji dijete pokazuje u učenju i njegova omiljenost među vršnjacima mogu biti itekako važni za njegovu uspješnost na poslu i u braku dvadeset godina kasnije. To su potvrdile studije provedene u poslovnom svijetu širom Amerike, ističe Shapiro,⁴⁰ koje su pokazale da se ponašanje odraslih nije uvelike promijenilo od vremena kada su bili djeca i da je učinak nekih ljudi na poslu slabiji zbog društvene izolacije koja je, pretpostavlja se, posljedica niske socijalne kompetentnosti i loše prilagodbe još iz predškolskih i osnovnoškolskih dana. Rezultati istraživanja dječje socijalne kompetencije u vrtiću⁴¹ ukazuju na to kakva će biti njihova uspješnost i socijalna kompetentnost u školi. Razvijen je i pedagoški model poticanja i praćenja razvoja dječje socijalne kompetencije,⁴² postavljen kao interakcija individualnih obilježja, socijalnih umijeća i vršnjačkih odnosa. Razvojni učinci tih interakcija doprinose boljem objašnjenju različitih oblika školske prilagodbe, a samim time i ponašanja učenika. Međutim, njegova šira primjena nije uočena u praksi, za razliku od programa koji se i danas provode u školama. A riječ je o »Programu društvenog razvitka« (K-12) C. DeFalco,⁴³ koji obuhvaća poticanje razvoja društvene/emocionalne kompetencije učenika unutar svakog razreda/dobi učenika. Isto tako Hatchov⁴⁴ program »Prijatelji, diplomate, vođe – interpersonalna inteligencija na djelu« vrlo je popularan u poticanju razvoja dječje socijalne kompetencije i vršnjačkih odnosa.

Longitudinalna studija Weisberga i suradnika⁴⁵ o promicanju društvenih sposobnosti kod učenika 5.-8. razreda, na temelju neovisnih promatranja i

⁴⁰ Usp. Lawrence E. SHAPIRO, *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djece*, Zagreb, Mozaik knjiga, 1998.

⁴¹ Usp. Anthony D. PELLEGRINI, Carl D. GLICKMAN, Measuring kindergartners' social competence, *Young Children*, 45 (1990) 4, 40-44.

⁴² Usp. Lilian, G. KATZ, Diane E. McCLELLAN, *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb, Educa, 1999.

⁴³ Karol DE FALCO, Komentar praktičara, u: Peter SALOVEY, David SLUYTER (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija. Pedagoške implikacije*, Zagreb, Educa, 1999, 55-58.

⁴⁴ Tomas HATCH, Prijatelji, diplomati i vođe u vrtiću. Interpersonalna inteligencija na djelu, u: Salovey, Sluyter (ur.), *Emocionalni razvoj...*, 103-126.

⁴⁵ Roger, P. WEISSBERG i dr., Social Competence Promotion as a Primary Prevention Strategy. A Tale of Two Projects, *Prevention in Human Services*, 7 (1990) 1, 177-200.

izjava učenika i učitelja, u usporedbi s kontroliranom skupinom pokazala je: poboljšane sposobnosti rješavanja problema, više veza s vršnjacima, bolju kontrolu poriva i nagona, poboljšano ponašanje, poboljšanu interpersonalnu učinkovitost i popularnost, poboljšanje sposobnosti suočavanja s problemima, bolje suočavanje s tjeskobom, manje delinkventnog ponašanja, poboljšane vještine rješavanja sukoba. Lantieriov⁴⁶ »Program kreativnog rješavanja problema«, ocjenjivan od predškolske dobi do 12. razreda, prema nastavničkim procjenama, prije i nakon provođenja programa emocionalnog opismenjavanja, pokazao je manje nasilja i verbalnih ponižavanja, brižniju atmosferu, više spremnosti za suradnju i poboljšanje komunikacijskih vještina.

Afektivno obrazovanje, osim emocionalne i socijalne, ima i kulturološku dimenziju. Mijatović kulturu određuje kao »skup misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koje pobliže određuju pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju«. ⁴⁷ U tom smislu kultura osigurava modele identiteta i djelovanja svojih pripadnika, a mjere njezine uspješnosti uključuju kriterije opstojnosti, održivosti i razvoja. Kulturu škole, isto kao i prethodne konstrukte, ne prati pojmovna jasnoća i preciznost. Polazeći od antropoloških gledišta, kultura je škola međuljudskih odnosa ili društveno *ljepilo* koje drži ljude na okupu,⁴⁸ način kako ljudi razmišljaju⁴⁹ i kako rade.⁵⁰

»Poslovnost, produktivnost, inicijativa, suradnja, zatim organiziranost, primjereni načini ponašanja, humani odnosi, tolerancija, neposrednost, bliskost, pluralnost u osnovi su suvremenog ustroja škole i njezine kulture.«⁵¹

Misli se na one vidljive, ali i na mnogobrojne aktivnosti često manje vidljive, za »sustavan način poučavanja učenika te poticanje i unaprjeđivanje njihovog intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima.«⁵²

Škola se kao timska, mrežna i, prema novim nagnućima, virtualna odgojno-obrazovna ustanova temelji na interakcijama. Koliko su te interakcije poticajne, asertivne i otvorene te koliko se otkrivaju i preveniraju štetna ponašanja, važni su pokazatelji njezine kulture. Dakle, kultura škole orijentirana je na odnose, na poticanje podržavajućeg, ljubaznog i nenasilnog odnosa prema drugima, na produktivnu školsku klimu, cjelovit razvoj učenika i sukonstruktivan razvoj kurikuluma u čiju su implementaciju i evaluaciju uključeni školski i izvanškolski

⁴⁶ Linda LANTIERI, Komentar praktičara, u: Peter SALOVEY, David SLUYTER. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna...*, 127-130.

⁴⁷ Antun MIJATOVIĆ, Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti, *Napredak*, 143 (2002) 1, 5-17.

⁴⁸ Usp. Jon PROSSER, *School Culture*, London, P.C.P., 1999.

⁴⁹ Usp. Clifford GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.

⁵⁰ Usp. Terry E. DEAL, Allan A. KENNEDY, *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*, Penguin Books, 1988.

⁵¹ Josip PIVAC, *Izazovi školi*, Zagreb, Školska knjiga, 2009, 58.

⁵² Nacionalni okvirni kurikulum, Zagreb, MZOŠ, 2010, 15.

ski nositelji razvoja. Sažeto rečeno, kultura škole ogleda se u dimenziji odnosa, dimenziji osobnog razvoja ili orijentaciji prema cilju, ishodima i procesima razvoja, dimenziji održavanja i promjene sustava te njegove učinkovitosti u izazovima budućnosti.⁵³

2. Kurikulumske perspektive

Kao što se vidi iz teorijske analize, emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija (EI), bitne su odrednice »novog pristupa odgoju«. ⁵⁴ Empatija, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema u suradnji s drugima, upornost, prijateljsko ponašanje, ljubaznost i poštovanje⁵⁵ odrednice su afektivnog obrazovanja. Naime, Goleman je proširio značenje termina EI izvan njegova originalnog značenja i u njega uključio strukture poput optimizma, motivacije, svjesnosti, socijalne kompetencije i komunikacijske vještine, da bi ukazao na to koliko emocije imaju važnu ulogu u odnosu prema sebi i drugima, predmetima i pojavama. Njegov model EI neki autori smatraju preširokim te da nije opravdano neintelektualne osobine nazivati inteligencijom.⁵⁶ Unatoč tome, u školama su se razvili različiti programi emocionalnog opismenjavanja usmjereni na različite oblike kompetentnosti, kako učenika, tako nastavnika i roditelja. Pod emocionalnom se pismenošću podrazumijeva sposobnost prepoznavanja, rukovođenja i primjerenog izražavanja emocija.⁵⁷ Korijene je emocionalne pismenosti moguće potražiti u zahtjevima duhovno-znanstvenih pedagoga o »važnosti intuicije«, odnosno »pedagoškog takta« koje Rogers naziva empatijom.⁵⁸ Emocionalna je pismenost prepoznata u obrazovanju nadarenih gdje se ističe da je ova komponenta (i kvaliteta) ličnosti nastavnika bila dugo zanemarena jer se smatralo da je stručna kompetentnost najvažniji uvjet da nastavnik prepoznata i vodi nadarenog učenika. Nekompetentno socijalno ponašanje može biti posljedica slabo razvijene socijalne kompetencije, ali i nekih varijabla ličnosti

⁵³ Usp. Vladimir STRUGAR, *Kultura, odgoj i škola. Suočavanje s izazovima budućnosti*, u: Hrvoje VRGOČ (ur.), *Škola i obilježja hrvatske nacionalnosti. Jezik, povijest, kultura, vjera*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2005, 41-61.

⁵⁴ Usp. Salovey, Sluyter (ur.), *Emocionalni razvoj...*, 1999.

⁵⁵ Usp. Lawrence E. SHAPIRO, *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djece*, Zagreb, Mozaik knjiga, 1998.

⁵⁶ Usp. Vladimir TAKŠIĆ, Vesna ŠTOKALO, Svjetlana KOLIĆ-VEHOVEC, *Prognostička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi*, Rijeka, Filozofski fakultet, 1997.

⁵⁷ Usp. Marko MUŠANOVIĆ, Sofija VRCELJ, Jasminka ZLOKOVIĆ, *Emocionalna pismenost učitelja i razvoj nadarene djece u školi*, u: Marjan BLAŽIĆ (ur.), *Nadarjeni – izkorišćen ali prezrtpotencijal?*, Novo Mesto, Slovensko združenje za nadarjene, 2003, 371-377.

⁵⁸ *Isto*, 375.

i samopoimanja.⁵⁹ Isto tako, potvrđena je značajna povezanost socijalnih umijeća, usamljenosti i socijalno povučenog ponašanja.⁶⁰ Sve navedeno pokazuje važnost afektivnog obrazovanja, emocionalne i socijalne kompetentnosti učenika promatrajući promjene kroz koje prolazi u svom fizičkom, emocionalnom i kognitivnom sazrijevanju.

2.1. Interakcija, komunikacija i suradnja

Škola budućih nagnuća sve se više ističe kao prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja⁶¹ ili kao humana, stvaralačka i socijalna zajednica koja treba među učenicima poticati i razvijati suradnju umjesto nezdrave kompeticije, otvorenost umjesto izolacije, prijateljstva umjesto stigmatizacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti.⁶² Ta suvremena promišljanja škole među prvima su podržali poznati didaktičari afirmirajući svoje modele nastave kao interakcijski proces, kao i brojni pedagozi s područja mikropedagogije, proučavanjem svih onih procesa koji su značajni za odgoj, a vezani su uz međuljudski odnos.⁶³ Na važnost je interakcije u odgojno-obrazovnom procesu ukazao V. Jurić⁶⁴ i posebno naglasio interpersonalne komunikacijske kompetencije učenika koje definira kao »stupanj u kojem su nečija ponašanja primjerena situaciji i tako omogućuju osobi da ostvari svoje individualne i relacijske ciljeve«.⁶⁵

Otvoreno i moralno, humanistički usmjereno obrazovanje⁶⁶ mora odgovoriti na učenikove potrebe, poticati njegovu samoaktualizaciju i osjećaj vlastite vrijednosti, personalizirati obrazovne odluke i praksu te poticati razvoj osnovnih znanja, vještina i sposobnosti za život u modernom društvu. Na tom putu važno je prepoznati ulogu osjećaja, vrijednosti i doživljaja te osigurati klimu učenja koja je poticajna, koju određuju dva aspekta: afektivna kvaliteta odnosa i komuniciranje očekivanja.⁶⁷ Npr., učenici koji percipiraju da ih nastavnik voli

⁵⁹ Usp. Ingrid BRDAR, Socijalna kompetencija i neki aspekti ličnosti, Rijeka, *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3 (1994) 1, 11-19.

⁶⁰ Usp. Mira KLARIN, *Razvoj u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji kontekst razvoja djeteta*, Jasrebarsko, Naklada Slap, 2006.

⁶¹ Usp. Jasminka LEDIĆ, Škola. Prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja, u: Hrvoje VRGOČ (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer, danas, sutra*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1996, 203-206.

⁶² Usp. Vlatko PREVIŠIĆ, Suvremena škola. Odgojno-socijalna zajednica, u: Hrvoje VRGOČ (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1996, 303-306.

⁶³ Usp. Marija BRATANIĆ, *Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb, Školska knjiga, 1991.

⁶⁴ Usp. Vladimir JURIĆ, *Metoda razgovora u nastavi*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1979.

⁶⁵ Kathleen K. REARDON, *Interpersonalna komunikacija. Gdje se misli susreću*, Zagreb, Alinea, 1998, 72.

⁶⁶ Usp. Svjetlana KOLIĆ-VEHOVEC, *Edukacijska psihologija*, Rijeka, Filozofski fakultet, 1998, 82.

⁶⁷ Usp. isto, 148-149.

imaju bolja postignuća i pozitivnije ponašanje od učenika koji procjenjuju da ih nastavnik manje uvažava. Uspješniji učenici dobivaju više prilike za odgovaranje, više pozitivnih neverbalnih povratnih informacija, češće su pohvaljivani, a rjeđe ignorirani. Istraživanje škole kao zajednice odrastanja⁶⁸ pokazalo je da se poticajne pedagoške mjere češće izriču mlađim učenicima, a represivne starijim. Djevojčice dobivaju više pohvala od dječaka, a dječaci su u prosjeku čak tri puta češće kažnjavani od djevojčica. Učenici kojima je izrečena opomena, ukor ili kazna pokazuju nemoć u socijalnim odnosima, što traži skrb i prevenciju. Sve su to izazovi školi, njezinu socijalnom biću i afektivnom obrazovanju.

2.2. Kurikulum – razvojne odrednice i aktualnosti

Na osnovi spoznaja o prirodi i važnosti socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa za cjelovit razvoj djeteta, suvremena pedagogija tradicijsku abecedu obrazovnog diskursa proširuje na razvoj odnosa.⁶⁹ Dryden i Vos⁷⁰ snažno zagovaraju potrebu za četverodjelnim školskim kurikulumom koji čine: kurikulum osobnog rasta i razvoja, kurikulum životnih sposobnosti, kurikulum učenja kako učiti i učenja kako misliti te sadržajni kurikulum. Dodge i suradnici⁷¹ govore o kreativnom kurikulumu, razvijenom u SAD-u, utemeljenom na teorijama Maslowa, Piageta i Vygotskog. Kreativni kurikulum polazi od činjenice da je proces učenja u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi pun kontradiktornosti: s jedne strane dinamičan i vrlo predvidljiv, a s druge pun iznenađenja, što govori o sukonstruktivnom i reflektivnom procesu njegova nastajanja.⁷²

Nacionalni okvirni kurikulum⁷³ Republike Hrvatske karakterizira »prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj«. ⁷⁴ Iako je prošlo već pet godina od njegove implementacije u školski sustav, praksa je pokazala potrebu njegove revizije zbog niza nedorečenosti, nepotpune razrade i usklađenosti s europskim trendovima i razvojnim procesima. Nova Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije⁷⁵ teži izgraditi sustav za identificiranje, poticanje i razvoj sposobnosti i

⁶⁸ Usp. Vesna BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, Škola kao zajednica odrastanja, *Pedagojska istraživanja*, 9 (2012) 1-2, 43-57.

⁶⁹ Usp. Vesna BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi, *Pedagojska istraživanja*, 7 (2010) 2, 191-203.

⁷⁰ Usp. Gordon DRYDEN, Jeannette VOS, *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa, 2001.

⁷¹ Usp. Diane T. DODGE, Laura J. COLKER, Cate HEROMAN, *Creative Curriculum*, (2002) www.creativecurriculum.net/research.cfm (01.04.2015).

⁷² Usp. Arijana MILJAK, Teorijski okviri sukonstrukcije kurikuluma, u: Vlatko PREVIŠIĆ (ur.), *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaji, struktura*, Zagreb, Školska knjiga, 2007, 177-215.

⁷³ Usp. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa RH, 2010.

⁷⁴ *Isto*, 9.

⁷⁵ Usp. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=22355> (03.06.2015).

potencijala pojedinaca te ojačati službe za cjeloživotno, osobno i profesionalno usmjeravanje, unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete, sustav priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina. Sustav trajnoga profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika važna je sastavnica Strategije, kao i šira primjena informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju.

Gledano sa stajališta afektivnog obrazovanja, predložena vizija odgoja i obrazovanja u središte procesa stavlja dijete/učenika kojemu sustav odgoja i obrazovanja osigurava najbolje moguće uvjete i podršku za uspješno učenje i cjelovit razvoj. Kurikulumska reforma, osim temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, uključuje i razvoj vještina, stavova, kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, inicijativnosti, poduzetnosti, estetskog vrednovanja, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini. Predviđa veću slobodu izbora sadržaja, metoda i oblika rada utemeljenih na didaktičko-metodičkom pluralizmu nastave i učenja, »jasno definiranim odgojno-obrazovnim ishodima koji nisu isključivo kognitivne prirode«.76 Vidjet ćemo koliko će kurikularne promjene osigurati kvalitetno obrazovanje, doprinijeti boljitku gospodarstva i društvu općenito.

3. Implikacije afektivnog obrazovanja na odgojno-obrazovnu praksu

Afektivno obrazovanje učenicima pomaže da razviju osnovne životne vještine, jača njihove duhovne, moralne, socijalne i kulturne snage. Ono je obveza škole i pravo svakog djeteta, ključ njegova emocionalnog i socijalnog razvoja, kao svojevrsna »znanost o sebi« uključujući odnose koje inicira, održava i razvija. Daljnja njegova raščlamba, konstruktivna i etična, vodi do morala i složenog područja kao što su osjećaji i čovjekova duhovnost. Filozofija osjećaja (također moral osjećaja, etika osjećaja, emocionalizam) vrijedi kao kriterij pri prosudbi između dobra i zla.⁷⁷

Talijanski svećenik i pedagog don Bosco utemeljitelj je salezijanske pedagogije⁷⁸ utemeljene na uvjerenjima koja proizlaze iz slavnog tročlanog sustava: razuma, vjere i ljubaznosti, a njezina sama srž mudrosti odnosi se na preventivni sustav. Danas, kao i u don Boscovo vrijeme, tri elementa obilježavaju mladež: gubitak povjerenja u odrasle, tjeskobno gledanje na budućnost i poteškoće socijalizacije.⁷⁹ Međutim, školska prevencija nije dovoljna, važnost se daje i rodi-

⁷⁶ Isto, 21.

⁷⁷ Usp. Alois HALDER, *Filozofski rječnik*, Zagreb, Naklada Jurčić, 2002, 115.

⁷⁸ Usp. Carlo NANNI, *Preventivni sustav danas. Salezijanska pedagogija i duhovnost*, Zagreb, Salesiana, 2014.

⁷⁹ Usp. Jean M. PETITCLERC, Najznačajnije vrednote preventivnog sustava, *Kateheza*, 31 (2009)

teljima te samom društvu i svemu onome što se čini u užoj i široj zajednici da se spriječe problemi u ponašanju i emocionalne teškoće mladih.⁸⁰ Presudna je za prevenciju pomoć djeci da razviju samomotivaciju i samokontrolu, koje su jednako važne za školu i uspjeh u učenju kao i djetetova inteligencija.⁸¹

Do danas su razvijeni mnogi preventivni programi u afektivnoj i socijalnoj domeni (npr. prevencija depresije, optimizam, asertivnost i sl.). Temelje se na pozitivnoj psihologiji, a njihovi učinci provedeni u praksi ukazuju na značajnu povezanost tih programa s povećanjem dobrobiti učenika, njihovim poboljšanim odnosima te školskim uspjehom.⁸² Pozitivna psihologija relativno je nova grana psihologije, koja potiče dobrobit, napredak, karakter, smisao i vrline djeteta, što je usko vezano za etos cjelovitog učenja učenika u školama 21. stoljeća.⁸³ U skladu s tim, povećava se i interes za pozitivan odgoj i obrazovanje (*Positive Education*), s prepoznavanjem škole kao mjesta koje ima vrlo važnu ulogu u poticanju dobrobiti te povezanosti dobrobiti sa školskim uspjehom.⁸⁴ Značajan, a ujedno i najrašireniji istražen program dobrobiti i prevencije depresije kod mladih je *Penn Resiliency Program* (PRP) čiji je cilj povećati sposobnost učenika u nošenju sa svakodnevnim stresom i problemima koji se često pojavljuju za vrijeme adolescencije. Ovaj program potiče optimizam učeći učenike da realističnije i fleksibilnije misle o problemima s kojima se susreću; poučava učenike asertivnosti, kreativnoj oluji ideja, donošenju odluka, opuštanju i vještinama suočavanja i rješavanja problema.⁸⁵ Tijekom posljednjih 20 godina, 17 istraživanja evaluiralo je PRP, uključujući u program više od 2000 djece i adolescenata u dobi od 8 do 15 godina. Rezultati istraživanja pokazuju da PRP omogućuje pozitivna i pouzdana poboljšanja dobrobiti učenika.⁸⁶

Strath Haven Positive Psychology Program prvo je empirijsko istraživanje programa pozitivne psihologije za adolescente. Ovaj program razvijen je u Americi za poučavanje učenika vještinama potrebnim za razvoj pozitivnih emocija te identificiranje i korištenje vlastitih karakternih snaga.⁸⁷ Program, ovisno o prilagodbi, sadrži 20-25 tema i koristi Peterson i Seligmanov okvir vrijednosti u akciji (*VIA – Values in Action*) podijeljenih u šest jezgrovnih vri-

1, 36-42.

⁸⁰ Usp. Lawrence E. SHAPIRO, *Malo prevencije. Kako roditelji mogu spriječiti probleme u ponašanju i emocionalne probleme*, Zagreb, Mozaik knjiga, 2002, 13-14.

⁸¹ Isto, 92.

⁸² Usp. Lea WATERS, A Review of School-Based Positive Psychology Interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28 (2011) 2, 75-99.

⁸³ Isto, 76.

⁸⁴ Usp. Jacolyn M. NORRISH i dr., An applied framework for Positive Education, *International Journal of Wellbeing*, 3 (2013) 2, 147-161.

⁸⁵ Usp. Martin E. P. SELIGMAN i dr., Positive education. Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35 (2009) 3, 293-311.

⁸⁶ Usp. isto, 297.

⁸⁷ Usp. Lea WATERS, A Review of School-Based Positive Psychology Interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28 (2011) 2, 75-99.

jednosti: mudrost, hrabrost, humanost, pravda, umjerenost i transcendencia.⁸⁸ *Geelong Grammar School (GGS) Model for Positive Education* značajan je primijenjeni okvir koji se razvijao tijekom pet godina implementacije pozitivnog odgoja i obrazovanja (*Positive Education*) kao cjelovit školski pristup u jednoj australskoj školi. Eksplicitno i implicitno poučavanje u kombinaciji sa širokom školskom praksom cilja na šest domena dobrobiti, uključujući pozitivne emocije, pozitivnu uključenost, pozitivno postignuće, pozitivnu svrhu, pozitivne odnose i pozitivno zdravlje, stavljajući naglasak na karakterne snage.⁸⁹ Ovaj model pruža strukturiran put za implementaciju pozitivnog odgoja i obrazovanja u škole, okvir za provedbu evaluacije i istraživanja te je osnova za daljnju teorijsku raspravu i razvoj.

Rezultati istraživanja potvrđuju činjenicu da je socijalne i emocionalne kompetencije moguće razviti programima integriranim u školski kurikulum (SEU – socijalno i emocionalno učenje).⁹⁰ Učinkovit su način smanjenja problematičnih ponašanja i emocionalnih poteškoća učenika, povećavaju socijalnu prilagodbu i potiču akademski uspjeh. U praksi je provedeno mnogo takvih programa, još 2000. godine postojalo je oko 300 programa o socijalnom i emocionalnom učenju u američkim školama te oko 150 programa emocionalne pismenosti.⁹¹

3.1. Izazovi školi

Razliku između formalne i progresivne pedagogije⁹² te njezine kurikulum-ske perspektive moguće je sagledati u Freireovoj *Pedagogiji obespravljenih* koja ukazuje na potrebu za aktivnom, kritičkom i dijaloškom akcijom u odgoju i obrazovanju, odnosno napuštanje »bankarskog« oblika obrazovanja prema novim mogućnostima punijeg i bogatijeg individualnog i socijalnog života. Koncept bankarskog obrazovanja⁹³ ljude sagledava kao prilagodljiva bića kojima se može upravljati: učitelj podučava, a učenike treba podučavati, učitelj zna sve, a učenici ništa, učitelj misli, a učenici su oni za koje učitelj misli, učitelj govori, a učenici slušaju poslušno, učitelj disciplinira, a učenici su oni koje treba disciplinirati, učitelj bira i nameće svoj izbor, a učenici se pokoravaju, učitelj radi, a učenici imaju privid da rade preko učiteljeva rada, učitelj bira sadržaj programa, a učenici se (koje nitko ništa ne pita) prilagođavaju, učitelj zamjenjuje autoritet

⁸⁸ Usp. isto, 82.

⁸⁹ Norrish i dr., *nav. dj.*, 147.

⁹⁰ Usp. Radenka MUNJAS SAMARIN, Vladimir TAKŠIĆ, Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata, *Suvremena psihologija*, 12 (2009) 2, 355-371.

⁹¹ Usp. isto.

⁹² Usp. Thomas GARY, *Kratak uvod u pedagogiju*, Zagreb, Educa, 2015.

⁹³ Usp. Paolo FREIRE, *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb, Odras – Održivi razvoj zajednice, 2002, 63.

znanja svojim profesionalnim autoritetom koji suprotstavlja slobodi učenika, učitelj je subjekt procesa učenja, a učenici su puki objekt.

»U bankarskom konceptu obrazovanja, znanje je dar što ga oni koji se smatraju sveznalicama predaju onima koje smatraju neznsicama. Pripisivanje drugima potpunog neznanja osobina je ideologije obespravljena koja poriče obrazovanje i znanje kao istraživačke procese.«⁹⁴

Gledajući iz današnje perspektive i otvorenosti škole prema razvoju, stvaralaštvu i inovacijama, kontinuitet razvoja škole ne očituje se samo u njezinoj prošlosti, već u neprekidnom kritičkom problematiziranju njezine sadašnjosti.⁹⁵ U svim kulturama, religijama i društvima posebno se cijenilo šest vrlina koje su nazvane temeljnim: mudrost, odvažnost, humanost, pravednost, umjerenost i transcendentnost.⁹⁶ Mudrost i znanje razvijaju se problemskom nastavom i školom mišljenja. Odvažnost koja je uravnotežena, bez pretjerivanja, prepoznaje se kao upornost i marljivost, integritet, prirodnost, iskrenost i vitalnost, kao uživanje u životu, strast i entuzijazam. Humanost najbolje opisuje velikodušnost, suosjećajnost, obzirnost i pravednost, ljubav, osobna socijalna i emocionalna inteligencija. Pravednost se sagledava kroz odgovornost, moralnost/poštenje i sposobnost vođenja, a umjerenost kao samokontrola, razboritost, skromnost i poniznost, opraštanje i milosrđe, blagost. Kao kulminacija svih ovih vrlina pojavljuje se i transcendentnost, ono što prelazi granice iskustva, a najčešće se odnosi na one vrline koje omogućuju čovjeku vezu sa svijetom oko sebe i svemirom.⁹⁷ Izazovi afektivnog obrazovanja obuhvaćaju sve navedeno na putu prema humanijem obrazovanju, usmjerenom na učenika i njegove potrebe.

Zaključak

U radu se analizira domaća i strana literatura usmjerena na teorijska polazišta afektivnog obrazovanja, njegove kurikulumske perspektive i odgojno-obrazovne implikacije. Teorijska polazišta definirana su unutar humanističke psihologije, emocionalne pedagogije, emocionalno-socijalnog razvoja djeteta te emocija kao prediktora osobnog društvenog i kulturnog razvoja. Interakcijsko-komunikacijski oblik odgoja i obrazovanja temelj je kurikuluma, kao i njegova sukonstruktivna procedura nastajanja. Kreativnost i terapijski učinci afektivnog obrazovanja, njegova snaga prevencije, doprinosi akademskim postignućima i izgradnji dobrog odnosa prema sebi i drugima, sagledavaju se kao izazovi, mostovi prema boljem i humanijem obrazovanju kojem se teži i za kojim se neprekidno traga.

⁹⁴ *Isto*, 58-59.

⁹⁵ Usp. Josip PIVAC, *Izazovi školi*, Zagreb, Školska knjiga, 2009, 40.

⁹⁶ Usp. Majda RIJAVEC, Dubravka MILJKOVIĆ, *Tko su dobri ljudi?*, Zagreb, IEP – D2, 2006, 7.

⁹⁷ Usp. *isto*, 185.

Vesna Buljubašić-Kuzmanović, Senka Gazibara

Challenges of affective education

Summary

This paper analyses national and international literature that deals with affective education. The aim of the analysis focuses on theoretical starting points of affective education, its curricular perspectives and educational implications. The results of the analysis indicate the emotional and social foundation of affective education, its co-constructive procedure of development, preventive force and predictive role in regard to personal, social and cultural development, as well as academic achievement. The challenges of affective education are gaining more and more prominence within humanistic psychology, curricular innovations and school development, as paths towards a more humane and holistic education.

Key words: school, students, affective education, curriculum, pedagogical implications.

(na engl. prev. Katarina Rengel)