

Лидија Ђ. Златић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Слађана Р. Луковић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВОЈУ СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА**

Апстракт: Многе студије стављају акценат на важност социјалних вештина ученика, али поставља се питање како свакодневна школска пракса утиче на развој тих вештина. Социоемоционалне вештине, према другим ауторима, односе на способности којима особа регулише и управља сопственим мишљењем, емоцијама и понашањем, поставља и постиже позитивне циљеве, како доживљава себе и поштује перспективу другог, успоставља и одржава позитивне социјалне односе и одговорно доноси одлуке. У овом раду указујемо на различите компоненте наставничких улога и његових приступа које могу да утичу на развој ових вештина. Резултати различитих истраживања показују да промене у смислу учења социјалних вештина наставника, поготово у иницијалном образовању, али и касније, повећавају освешћеност ученикових социјалних вештина. Емпиријски налази указују на кључне карактеристике успешних програма развоја социоемоционалних вештина, при чему се наглашава неопходна специфична обука и тренинг наставника као део њиховог иницијалног образовања и стручног професионалног усавршавања, као и потреба за систематском подршком током саме примене програма који утичу на развој ових вештина код ученика. Наглашава се значај разумевања емоција и социјалних вештина код ученика од стране наставника као и развој свести наставника о начинима на које могу да утичу на развој социоемоционалних вештина, како да стварају позитивну атмосферу у учионици, како адекватно да реагују на различите емоције ученика.

Кључне речи: социјално понашање ученика, социоемоционалне вештине ученика, компетенције наставника, управљање разредом.

* lzlatiac@ptt.rs

* lukovic@pfu.kg.ac.rs

** Рад је развијен у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви, перспективе* (број 179026) који се реализује на Педагошком факултету у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Увидом у литературу, сагледава се и даље доминантна присутност истраживања о наставничким карактеристикама и понашањима која доприносе школском постигнућу и интелектуалном развоју, док су радови који се баве његовом социјализацијском улогом још увек у мањем броју присутни. Ипак, последњих двадесет година присутан је растући број истраживања из те области који је последица повећане свесности и врло експлицитних захтева да социоемоционално образовање треба да постане и интегрални део курикулума (Comar, 1997; Elias et al., 1997; Goleman, 1995, према: Cohen 2001, Jenings & Greenberg, 2009). Предмет и циљ овог рада јесте да дефинише и да укаже на значај социоемоционалних вештина код ученика. Циљ овог рада је и да пружи осврт на програме за подстицање развоја социоемоционалних вештина код ученика, као и на улогу коју наставник има у њиховом развоју. Такође, у овом раду биће указано и на компетенције наставника који су значајне за успешно подстицање развоја социоемоционалних вештина код ученика.

Налази и истраживања су показали да висококвалитетни програм усмерени на развој комуникационе компетенције ученика (који артикулишу социјалне и емотивне аспекте учења):

а) унапређују постигнуће ученика и њихово социјалноемоционално понашање, као и односе међу вршњацима;

б) значајни су у превенцији (и у куративи) када се ради о проблемима зависности од дрога, високо ризичног сексуалног понашања, испољавања агресије и других облика антисоцијалног понашања ученика у смислу редукције фреквенности и облика понашања (Consortium on the School – Based Promotion Social Competence, 1994; Durlak, 1996; Weisberg and Greenberg, 1998, према: J. Cohen, 2001; Bracket, Mayer Eenberg, T. M. 2009);

У реализацији таквих програма за ученике наставник сам мора да поседује развијену комуникациону компетенцију. Социјално и емоционално компетентни наставници постављају тон и атмосферу у разреду; развијају подржавајуће и охрабрујуће релације са својим ученицима и дизајнирају лекције и наставу тако да оснажују позитивне потенцијале својих ученика. Наставници промовишу интринзичку мотивацију својих ученика и охрабрују сарадњу између ученика и представљају моделе за адекватно комуникационо понашање и промоцију просоцијалног понашања. Оваква социјална клима у разреду се карактерише ниским нивоом конфликта и асоцијалног понашања, меким прелазима са једне активности на другу, адекватном експресијом емоција, јаким интересовањем и усмереношћу на задатак, као и подржавањем и одговорношћу за индивидуалне разлике и ученикове потребе (La Paro, Pianta, Darling-Hammond, Ansess & Ort, 2002; Gambone, Klem, Connell, 2002; Mc Neelu, Nonnemaker, Blum, 2002; Osher et al., 2007, према: Jenings & Greenberg, 2009).

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНЕ ВЕШТИНЕ УЧЕНИКА

Социјално и емоционално учење је процес током ког деца и одрасли уче да разумеју и управљају емоцијама, да одрже позитивне односе и донесу одговорне одлуке (O’Conner et al., 2017a). Социоемоционалне вештине најбоље могу да се дефинишу као индивидуалне карактеристике које имају порекло у реципрочној интеракцији између биолошких предиспозиција и срединских фактора, које се манифестују у конзистентним обрасцима мисли, осећања и понашања, које настављају да се развијају кроз формална и неформална искуства учења и која утичу на важне социоекономске исходе кроз живот једне особе (De Fruyt et al., 2015).

Један од модела који се користи за приказивање социјалних и емоционалних вештина ослања се на модел личности Великих пет (Big Five) и у складу са њим дефинисано је пет кључних домена социоемоционалних вештина: емоционална регулација, односи са другима, сарадња, оријентација на задатак и отвореност, а додат је и шести домен сложених вештина (OECD, 2018; OECD, 2019; Крстић, 2019). Испитујући структуру која је у основи осам инструмената који се често користе како би се процениле социоемоционалне вештине у детињству и адолесценцији, аутори (Primi et al., 2015) су пронашли да та структура показује јаку паралелу са димензијама модела личности Великих пет (екстраверзија, сарадљивост, емоционална стабилност (неуротицизам), отвореност за искуства и савесност), допуњена шестом димензијом која се односи на негативну валенцу.

Други значајан модел обухвата пет кључних компетенција које су циљ социоемоционалног учења: свест о себи, саморегулација, друштвена свест, управљање међуљудским односима и одговорно доношење одлука (O’Conner et al., 2017b; Крстић, 2019). Сви широки домени социоемоционалних вештина имају учешћа у успешности у каснијем образовању, на раду и животним исходима, од којих вештине које припадају савесности и емоционалној стабилности конзистентно предвиђају већину испитиваних исхода (OECD, 2018). Компетенције које дефинишу социјално и емоционално учење могу се одредити и кроз самосвесност, самоуправљање, социјалну свесност, вештине управљања односима, одговорно доношење одлука (O’Conner et al., 2017c). Такође, OECD Лонгитудинална студија развоја вештина у градовима спецификује три домена индивидуалног функционисања која су од нарочитог интереса: управљање емоцијама, рад с другима и постизање циљева (John & Fruyt, 2015).

Према налазима различитих истраживања когнитивне вештине не могу да компензују недостатак социјалних и емоционалних вештина, и једне и друге су важне и потребне за напредак у животу, односно социјалноемоционалне вештине су неопходан састојак сета вештина потребних за ефективно функционисање у различитим сферама живота (OECD, 2018). Нпр. велики број студија потврђује повезаност социоемоционалних вештина са школским

оценама, као што је студија која је потврдила да су, и након што се контролишу пол и IQ, особине које припадају домену савесности, као што су самоконтрола, истрајност и одговорност, конзистентни предиктори школских оцена (Nofle & Robbins, 2007 према OECD, 2018; OECD, 2019). Студије потврђују значај домена савесности и у сфери запошљавања, као и екстраверзије и отворености за искуства и сарадљивости (OECD, 2019). Други важан домен за који је такође потврђено да је предиктор академских постигнућа јесте емоционална регулација (Lounsbury et al., 2004, према OECD, 2019). Такође, домени отвореност и сарадња су повезани са оценама, мада ови домени немају исту предиктивну моћ као претходна два (OECD, 2019). Социоемоционалне вештине које припадају различитим доменима модела Великих пет, а у највећој мери савесност и емоционална регулација, такође су повезане и са физичким и менталним здрављем и са различитим обрасцима здравственог понашања (OECD, 2019). Студије које се баве повезаношћу економских исхода и постигнућа на когнитивним тестовима, допуњене су налазима да и некогнитивне вештине такође утичу на постигнућа на когнитивним тестовима. Резултати студије у којој су резултати на тесту разложени на когнитивну и некогнитивну компоненту, показују да су поред когнитивних и некогнитивне вештине такође значајне за повезаност постигнућа на тесту и економског раста (Balart, Oosterveen, Webbink, 2017).

Полазећи од емпиријских података и други аутори указују да социјално и емоционално учење подстиче развој социјалних вештина и позитивно утиче на академска постигнућа ученика (O’Conner et al., 2017c). Њихови резултати показују да програми за подстицање социјалног и емоционалног учења показују позитивне ефекте на широк опсег социјалних и академских исхода у популацији ученика, као што су повећана академска мотивација, самоефикасност, препознавање емоција, емпатија и везивање за школу. Ови програми такође побољшавају вештине решавања конфликта и редукују антисоцијална понашања и проблеме у понашању. Иако социјалне и културалне разлике могу утицати на исходе социјалног и емоционалног учења (низак СЕС, етничке мањине, пол, ученици из града у односу на село) показује се да су ови програми такође ефикасни и у субпопулацијама ученика као и на укупној популацији ученика (O’Conner et al., 2017c). Налази студија на Карибанским острвима (Bokerr-Hennighan, Meeks Gardner, Cnan, Walker, 2009, Pawel & Granthan, Mc Gregor, 2007; Samms Vaugen, 2001 према: Klark, 2017) указују да су дечје социоемоционалне вештине повезане са њиховим академским извођењем. Поред свих услова, укључујући социоекономски статус родитеља, као и културолошка уверења окружења, врло су битне наставничке улоге и утицај наставника на развијеност социоемоционалних вештина ученика, и у предшколском периоду, као и њиховој даљој надоградњи у основној школи. Такође, социоемоционалне вештине ученике је потребно систематски развијати кроз програме за њихово подстицање.

ПРОГРАМИ ЗА ПОДСТИЦАЊЕ СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИХ ВЕШТИНА

Различите студије потврђују значај тренинга за развој социоемоционалних вештина и у одраслом добу, иако се ове вештине развијају од раног детињства (OECD, 2019). На њихов развој утичу родитељи и социјална средина у којој дете одраста, а значајну улогу имају и школа, наставници, вршњаци и ваннаставне активности. Klark (2017) указује да неке од врло битних социјално емоционалних вештина које треба развијати код деце су саморегулација и управљање саморегулацијом јер се на тај начин осигурава да ће ученици бити сигурни у себе и развијати самосталност и независност. Деца која немају развијене саморегулационе вештине имају великих потешкоћа у адаптацији на школске захтеве, самим тим и на академска постигнућа. Постављање захтева и задатака које захтевају метакогнитивне активности код деце воде ка развијању саморегулисаног учења код ученика, и ту наставник има кључну улогу. Студија која је истраживала ефекте курикулума који је осмишљен за учење социоемоционалних вештина (Ashdown & Bernard, 2011) кроз лекције које су биле дизајниране да уче децу самопоуздање, упорност, организацију и емоционалну резилијентност кроз експлицитне, директне инструкције подржане различитим додатним социјалним и емоционалним наставним праксама, показује позитивни ефекат на нивое социоемоционалних компетенција и добростања, редукацију проблема у понашању, као и повећање постигнућа у читању.

Већина програма који подстичу социјално и емоционално учење користе комбинацију техника фокусираних на вештине, као што су часови засновани (формирани) у учионици (*eng. classroom-based lessons*), директну инструкцију, и прилику за практиковање социјалног и емоционалног учења кроз игре улога и моделовање, и фокусираних на средину као што је креирање услова који подстичу социјалне и емоционалне вештине који обухватају климу у учионици, праксе подучавања, управљање одељењем и школске иницијативе. За развој социјалних и емоционалних вештина неопходан је тренинг наставника и техничка помоћ (O’Conneret al., 2017a). Налази истраживања показују да ефективни програми социјалног и емоционалног учења подстичу и подржавају учење кроз активности у учионици.

Сумирајући налазе различитих студија Крстић указује да највише ефеката на развој социоемоционалних вештина у школском контексту имају програми који комбинују експлицитно подучавање овим вештинама са стварањем подржавајуће и сигурне климе у учионици и школи које укључују и примену одговарајућих наставничких пракси (Крстић, 2019). Крстић при томе истиче да технике усмерене на вештине подразумевају предавања, директно подучавање и вежбање вештина кроз играње улога и моделовање понашања при чему наглашава да највећи ефекат има „уграђивање” социоемоционалног учења у наставу других садржаја. Такође наглашава да су најјефикаснији програми

који користе низ повезаних и међусобно усклађених активности које су усмерене на развој појединачних вештина, као што су комуникација, емпатија, решавање проблема, саморегулација, а не социоемоционалних вештина уопште, као и да социоемоционално учење може бити део пројектног и тимског рада (Крстић, 2019). Указује се на значај посредног развијања социоемоционалних вештина кроз друге облике активности у учioniци и школи кроз примере као што су учешће ученика у ученичком парламенту, секцијама, укључивање ученика у доношење одлука у одељењу и школи, едукације и радионице усмерене на превенцију здравствених и проблема у понашању, волонтирање, укључивање ученика у активности у заједници и слични други облици рада са ученицима у школи (O’Conner et al., 2017a). Фактори који доприносе ефикасности програма социоемоционалног учења укључују климу у одељењу, стратегије подучавања и социоемоционалне компетенције самих наставника (O’Conner et al., 2017b).

Када наставници стварају услове за осећај заједништва у разреду, ученици испољавају просоцијалне оријентације (коперативно, помоћ, брига за другог) што има за последицу резултат смањено дисруптивно понашање (Battistich, Solomon, Watson, Schaps, 1997). Истраживања студије наведених аутора показују успехе програма који обезбеђују логитудиналну евиденцију. Један од таквих програма који су експлицирли поменути аутори је SEL програм (social and emotional learning) дизајниран да измени просоцијални развој тако што ће се ученицима обезбедити прилике да сарађују помажући једни другима и да рефлектују искуства једни са другима, да промовишу емпатију и децентрацију, и уче како да партиципирају у заједничком доношењу одлука која се односе на разредна правила.

Програм је заснован на претпоставци да ученици имају базичне потребе за припадањем и да доприноси заједништву стварајући кохезивну групу са заједничким циљем и када су те потребе задовољене, ученици постају повезани са школском заједницом и почињу да се понашају у складу са школским вредностима редукујући потребу за екстраналном контролом одраслих. Студија о програму је спроведена (24 школе у 6 различитих области у САД које су 3 године реализовале тај програм) путем опсервација током школских година, као и упитника који су попуњавали и наставници и ученици, а односили су се на школску климу и осећај заједништва.

Резултати су показали да тренинг и употреба SEL програма води ка повећању топлине наставника и подржавајућег понашања, наглашавајући просоцијалне вредности, охрабрујући сарадњу, изазивајући промишљање код ученика и експресију идеја, то су импресије наставника. А ученици су у својој процени извештавања о повећању академског ангажовања, позитивном интерперсоналном понашању и осећају да такво понашање промовише осећај заједништва, уживање на часовима, учење мотивације, бригае за друге, вештине решавања конфликта, демократске вредности, осећај ефикасности и алтрустичко понашање.

У серијама студије које су биле усмерене на постигнуће у учењу (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, Deci, 2004, према: Jennings & Greenberg, 2009) тестирана је хипотеза да клима у којој доминирају интринзички циљеви и аутономно супортивно учење може унапредити постигнућа ученика, извођење и отпорност. Важна димензија која је одговорна за стварање такве средине за учење захтева вишу социјалну и емоционалну компетенцију наставника. Наставници морају да успоставе такву атмосферу да промовишу учениково истраживање и интринзичком наградом за учење и креирање одговорне средине која допушта аутономију и кооперативно учење.

Резултати истраживања у коме је проучаван утицај наставне праксе на развој соціоемоционалних вештина код ученика (Korbel & Paulus, 2018) су показали да модерна наставна пракса има важан утицај на развој соціоемоционалних вештина, а посебно на интринзичку мотивацију и самопоуздање. С обзиром на то да су социјалне емоционалне вештине највише васпитљиве током детињства и адолесценције, јако је битна интервенција у том периоду (Koch, Natshiger, Nelsen, 2015, према: Korbel & Paulus, 2018). Модерна наставна пракса које је занована на раду у малим групама, повећаном броју међусобних контаката у раду на задацима, јасно давање повратне информације о показаним резултатима, доводи до веће интринзичке мотивације и већем самопуздању после одређеног времена (Algan, Cohue, Shiefifer, 2013, према: Korbel & Paulus, 2018). Истраживање заступа ширу инклузију модерне наставне праксе на школским часовима.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ РАЗВОЈА СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА

Соціоемоционалне компетенције наставника и њихово унапређивање

У литератури се указује се на значај који, поред родитеља, наставник има у развоју социјалноемоционалних компетенција код деце. Пре свега, ставља се нагласак на социјализацију емоција код наставника и емоционалне компетенције наставника које се могу остварити кроз емоционалне способности наставника, моделовање (учење по моделу), реаговање и инструкције о начинима експресије емоције ученика (Denham et al., 2012). Када су у питању социјалне и емоционалне компетенције наставника важно је указати на то да се начини на које се наставник носи са својим емоцијама несумњиво доприносе њиховој социјализацији емоционалних компетенција ученика. Соціоемоционалне компетенције наставника пре свега подразумевају високу самосвесност и високу социјалну свесност, подржавају просоцијалне вредности и заговарају одговорно доношење одлука као и процену начина на који њихове одлуке могу да утичу на друге. Укључују и перцепцију сопствених и емоција других кроз фацијалну и телесну експресију, употребу емоција како би се под-

стакле когниција и акција, разумевање емоција – уважавање њиховог тока и последица и управљање емоцијама (Mayer et al., 2001; O’Conner et al., 2017b; Крстић, 2019; Jeenings & Greenberg, 2009; Denham et al., 2012).

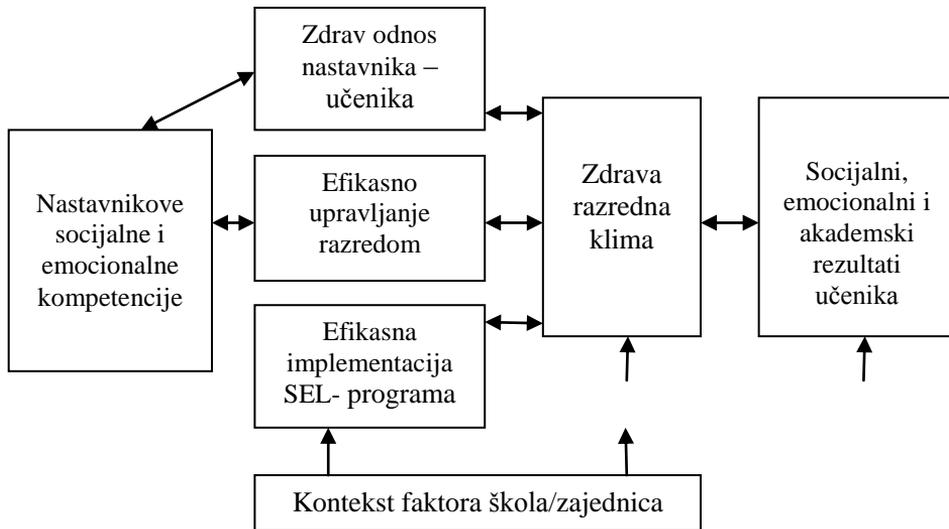
Начини да се унапреде социјалне и емоционалне компетенције наставника укључују директне тренинге, рефлексивну супервизију и изградњу међусобних односа као и технике за смањивање стреса (O’Conner et al., 2017b). Важно је да се тренинзи наставника усмере на пружање подршке наставницима да буду вољни да покажу своје емоције, да остану емоционално позитивни у учионици упркос изазовима, као и да модулирају сопствене разумљиво негативне емоције, затим да тачно изразе емоције, да стварају позитивну атмосферу, да рефлектују и управљају емоцијама. Тренинг наставника би требало да се фокусира и на начине који помажу наставницима у вредновању њихове подржавајуће улоге у односу на дечје емоције, као и да им пруже специфичне стратегије за реаговање на дечје тешке емоције. Тренинг наставника може да подстакне њихову свесност о улози и значају за ученике као и њихово учење социјалних и емоционалних вештина. Кроз тренинг и нови наставници уче како да користе специфичне стратегије када реагују на негативна осећања ученика (O’Conner et al., 2017b; Denham et al., 2012).

„Mindfulness” технике и рефлексивна супервизија могу да помогну наставницима да дођу до својих емоција и да остваре разумевање. Подучавање или настава о емоцијама кроз рефлексивну супервизију може да помогне наставницима да прошире речник о емоцијама као и да повећа њихову лакоћу у расправљању о емоцијама, затим да цене разговоре између наставника и ученика о емоцијама, и да одржавају такве размене о емоцијама кроз активности у учионици и дијалоге о тренутним интеракцијама у учионици. Када је у питању стратегија рефлексивне супервизије и грађења међусобних односа она се односи и на редовне састанке са подржавајућим супервизором који се фокусирају на искуства, размишљања и осећања директно повезана са наставом који могу подржати наставнике да се суоче са свакодневним стресом, да приступе и постигну разумевање сопствених емоција како би ефикасније решавали текуће проблеме (O’Conner et al., 2017b; Denham et al., 2012).

Стратегије усмерене на редукцију стреса могу бити корисне наставницима како би усвојили технике којима могу подстицати и развијати своје социјалне и емоционалне компетенције. Редукција стреса може да помогне наставница у томе да изразе позитивне реакције на емоције деце (Denham et al., 2012).

Када наставницима недостају ресурси да ефикасно управљају социјалним и емоционалним изазовима, деца показују низак ниво на усмерености задатка и извођење (Marzano, Marzano, Pickering, 2003, према: Jenings & Greenberg, 2009).

У циљу илустрације, послужићемо се схемом која указује на просоцијално усмерену климу у разреду.



Слика 1. Просоцијални разред: модел наставникових социјалних и емоционалних компетенција у разреду и постигнућа ученика (Jenings & Greenberg, 2009).

Модел указује на три значајна аспекта у којој наставникова социјална и емоционална компетенција (SEC – social & emotional competence – у даљем тексту) има значајну улогу. Прво, посматра се наставников SEC као важан допринос развоју подржавајуће релације између ученика и наставника.

Друго, претпоставља се да ће наставници који имају виши SEC демонстрирати више ефикасно управљање разредом. Вероватније је да ће бити проактивни, вешто користити емоционалну експресију и вербалну подршку да промовишу ентузијазам и уживање у учењу и да воде и каналишу ученикова понашања.

Као треће, модел указује да ће наставници са вишим SEC-ом бити бољи промотери и квалитетнији у извођењу SEL (social-emotional learning) курикулума зато што су модел жељеног социјалног и емоционалног понашања.

Такође, модел одређује релацију између ова три аспекта и жељених резултата ученика, као и разредне климе. Унапређење разредне климе може оснажити наставников ентузијазам, ефикасност и посвећеност професији, тако да то може превентивно деловати на наставниково сагоревање.

Аутори модела полазе од ширег концепта SEC (развијен од стране Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning, 2008, U.S.A.) која укључује пет емоционалних, когнитивних и бихејвиоралних аспеката: самосвесност

(self awareness), социјалну свесност (social awereness), одговорно доношење одлука (responsible decision making), управљање собом (self-management) и управљање релацијама (relationship management).

Социјално и емоционално компетентни наставници имају високу самосвесност (self awereness). Они препознају своје емоције, емоционалне обрасце и знања како да генеришу и користе емоције као што је радост и ентузијазам да мотивишу учење и код себе и код других. Имају реалистичко разумевање сопствених способности и препознају своје емоционалне снаге и слабости.

Социјално и емоционално компетентан наставник поседује, такође, високу самосвесност. Они знају како њихова емоционална експресија утиче на интеракције са другима. Такође, такви наставници препознају и разумеју емоције других. Они су способни да развију јаку и подржавајућу релацију кроз заједничко разумевање и сарадњу и могу ефикасно изналазити решење за конфликтне ситуације. Они су културно сензитивни, способни да заузму перспективу других и да то примене у релацијама са различитим учесницима образовног процеса (ученицима, родитељима, колегама).

Социјално и емоционално компетентан наставник промовише просоцијалне вредности и прави одлуке засноване на процени фактора како њихове одлуке могу утицати и на њих и на друге. Такође поштују друге и преузимају одговорност за њихове одлуке и акције (responsible decision making).

Социјално и емоционално компетентан наставник зна како да управља својим емоцијама и понашањима и такође зна како да управља релацијама са другима, чак и у ситуацијама које су узнемиравајуће. Они ефикасно постављају правила и ограничења, али са поштовањем према ученицима.

Способност да се према свим ученицима поступа на позитиван и конструктиван начин није лако развити. Суштина је у употреби да се подигну очекивања и стандарди за све ученике.

Лонгитудинална студија Бирча и Лада (Birch & Ladd, 1998) на узроку од 200 деце предшколског узраста и њихових васпитача (17) је демонстрирала да перцепција васпитачевих релација са децом у предшколском узрасту, значајно утиче на учениково понашање и његову релацију са учитељем у првом разреду основне школе. Аутори закључују да деца која су укључена у конфликтне релације са васпитачима могу бити мање мотивисана да емитују просоцијална понашања.

И друга истраживања указују на значење везе између аспеката односа наставник – ученик и дечјег прилагођавања у школи (Pionta, 1992; Birch & Ladd, 1996, према: Шевкушић, 2004). Ови налази указују на то да је прилагођавање млађе деце значајно повезано са квалитетом односа кога карактерише топлина, одсуство конфликта и отворена комуникација. Такође, када наставници обезбеде одговарајући ниво аутономије и поставе јасна очекивања у погледу дечјег понашања, ученици развијају јачи осећај за заједништво и

испољавају социјално компетентна понашања. Између осталих налаза је и то да су опажања млађих адолесцената о томе да наставници брину о њима позитивно повезана са њиховом тежњом да остваре социјалне циљеве (Wentzel, 1998). Слични налази показују да ученици, чији наставници испољавају заинтересованост за њихове емоционалне проблеме и потребе, имају боље социјалне односе са вршњацима, показују мање антисоцијалног понашања и мање изостајања са наставе (Withall & Lewis, 1964, према: Шевкушић, 1994).

Метаанализа која је урађена на узроку од преко 100 студија (Marzano et al., 2003, према: Jennings & Greenberg, 2009), је показала да су наставници који су имали висок ниво квалитета релација са својим ученицима, имали 30% мање проблема у понашању својих ученика током године него наставници који нису поседовали тај аспект. У овој студији се указује на појам „mental set” који је значајан јер има највећи ефекат на редукцију дисруптивног понашања. Конструкт „mental set” укључује висок ниво ситуационе свесности и свесне контроле понашања релативног за ту ситуацију. Он укључује емоционалну објективност која је повезана са SEC димензијом *self-managment*. Наставници који успеју да одрже равнотежу и под притиском, остају опуштени са способношћу да и даље буду усмерени на задатак и недоживљавајући то лично, много су успешнији менаџери у разреду.

ВЕШТИНА УПРАВЉАЊА РАЗРЕДОМ

Социјална и емоционална компетенција наставника игра важну улогу и у управљању разредом. Овај приступ охрабрује и просоцијална и коперативна понашања кроз постављање топле и подржавајуће атмосфере, асертивно постављање граница као и асертивно вођење, примену прементивних стратегија пре него контролу негативног понашања путем казни. Бројна је евиденција о томе (Angell, 1991; Bredkamp & Coople, 1997; Brophy, 2006; Marzano et al., 2003; De Vries & Zan, 1994; Ginott, 1993; Glasser, 1988, 1981; Kohn, 1996; Lavin & Nolan, 2006; Nodggins, 2005; Osher et al., 2007; Watson & Batish, 2006, према: Jennings & Greenberg, 2009).

Још седамдесетих година у Америци су започела прва истраживања на националном нивоу, која су као резултат имала нагласак на промени парадигме управљања разредом. Од модела који је био усмерен на креирање и примену правила који регулише ученикова понашања ка клими, која ставља нагласак на само-регулацију понашања (Weinstein, 1999, Jennings & Greenberg, 2009). Weinstein (Weinstein, 1999) даље артикулише ову промену парадигме укључујући 4 главне промене у приступу. Веинштајнова прва промена је од управљања научног „као торбу трикова”, која може бити усвојена у два сата неког модула стручног усавршавања ка пракси, моделу, парадигм која захтева промишљено доношење одлука и рефлексиву. Ова промена захтева

ангажовање SEC димензија као што су самосвесност, социјална свесност и способност да се доносе одговорне одлуке.

Друга промена је усмерена ка промени управљачке климе која треба да обезбеди послушност ка пракси која убрзава ученикову саморегулацију (Weinstein, 1999). Помажући ученицима у саморегулацији (пре него у усвајању правила) захтева висок ниво свесности, сензитивности и промишљеног доношења одлука. Наставници морају да посматрају, разумеју и одговоре ефикасно на учениково понашање.

Трећа промена наглашава важност развоја и учења правила која комбинују когнитивну и афективну перспективу као и препознавање потреба да се постави на поверењу и бризи релација између наставника и ученика, као и међу самим ученицима. Наставници који имају развијенију SEC знају како да развијају јаке и подржавајуће везе кроз заједничко разумевање и кооперацију и могу ефикасно да изналазе солуције у конфликтним ситуацијама.

И на крају, четврта промена – од стратегије управљања која подржава поглед на разред као место за рутинизирани, наставнику усмерене активности ка месту за активно, ученику усмерено учење (Weinstein, 1999). Наставници који имају високу SEC знају своје границе и могу асертивно да поставе границе у односу на ученике.

КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

Када се узму у обзир такви захтеви, треба имати у виду који су критеријуми за припремање курикулума који треба да подстичу и комуникациону компетентност наставника, који ће самим тим имати шири трансфер на касније социјално понашање ученика.

Припремање курикулума за наставу комуникације се заснива (Бјекић, Златић, Бојовић, 2010; Златић и Бјекић, 2007; Златић и Бјекић, 2015):

- општим дидактичко-методичким постулатима на којима се заснива формулисање и других наставних дисциплина у високошколској настави;
- специфичностима садржаја, различитим теоријским приступима, наглашеној интерактивности метода у наставном процесу, тешкоћама у мерењу резултата учења комуникационе компетентности итд.

Кортаген (Kortagen, 2001, према: Бјекић, Златић, Бојовић, 2010) залаже се за холостички приступ професионалном развоју по коме појединачне компетенције не могу да се изједначе са генералном компетентношћу, као и за холистички приступ образовању наставника заснован на развојним парадигмама између хуманистичких и бихејвиоралних концепција. Сматрамо да

савремено образовање комуникационо компетентног наставника треба да интегрише ове различите перспективе.

Како за креирање курикулума, тако и за креирање наставних програма и курсева (по многим ауторима могуће је задржати назив курикулум за сва три вида пројектовања наставе), за развој образовања учитеља и наставника је релевантно опредељивање креатора курикулума између европске хуманистичке оријентације и америчког прагматизма у приступу (Previšić, 2007). Прагматичка оријентација стварања курикулума је основа концепта и модела инструкционог дизајна који омогућава виши ниво операционализације процедура стварања курикулума.

На основу одлика комуникационо компетентног наставника (Бјекић и Златић, 2006; Вјекић et al., 2008; Reardon, 1998, према: Златић и Бјекић, 2015), програмима за развој комуникационе компетентности треба омогућити да се развију следеће комуникационе компетенције наставника: прилагодљивост и флексибилност; укљученост у разговор и вештине слушања (пре свега ученика); умеће вештина управљања разговором (регулисање своје интеракције и контрола социјалних ситуација које су у настави разноврсне, постављање и мењање циљева разговора, сагледавање социјалних односа и планирање свог ангажовања; емпатичност која је у раду са ученицима веома важна; успешност у постизању комуникационих циљева, усклађеност очекивања са датом ситуацијом; спремност за тимски рад; вешто решавање комуникационих конфликта, посебно вештине медијације у раду са ученицима; спремност за континуирано стицање знања која олакшавају увиде у комуникационе ситуације, свесност о сопственом комуникационом понашању; континуирано развој комуникационих вештина, увежбавање размене порука, континуирано овладавање коришћењем разноврсних средстава комуникационог процеса итд;

У фази планирања развоја курикулума и курсева комуникационе компетентности наставника одређују се циљеви, дефинишу исходи, планирају наставне јединице и лекције, планира техничка подршка и начин наставне интеракције.

Када размишља о циљевима програма за подстицање комуникационе компетентности будућих наставника, креатор програма се сусреће интелектуалним дилемама формативним за развој програма (Златић и Бјекић, 2007; Златић и Бјекић, 2015):

– дилема о односу теорија и вештина у програмима односи се на одлуку наставника шта ће више нагласити у програмима и колико ће простра дати знањима о комуникацији (теорија, појмови, процеси, принципи), а колико ће простора дати увежбавању вештина (како обезбедити да се постигне крајњи исход да студент буде способан да комуницира ефикасно).

– дилема томе који циљеви имају приоритет – циљеви процеса или циљеви продуката – ставља пред креатора програма задатак да направи аде-

кватну равнотежу између њих; иако је продукте лакше евалуирати у наставном процесу (нпр. презентације, говоре, одговоре на питања), процеси су ти који усмеравају учениково даље понашање и однос према садржајима.

У сваком случају, развој комуникационих програма и њихова интеграција у иницијално образовање будућих наставника постаје све више нужност, а не алтернативни избор (Бјекић и Златић, 2007).

Ипак, наглашава се да је професионални развој наставника у циљу побољшања њихове улоге у подстицању социоемоционалних компетенција ограничен (Нап, 2014). Препоручује се пет кључних компоненти: идентификовање садржаја професионалног развоја заснованог на контекстуалним потребама учесника, секвенционирање професионалног развоја у складу са оквиром подршке позитивном понашању, обезбеђивање могућности учесницима да добију повратне информације о њиховој примени, вођење учесника да рефлектују о својим властитим праксама и прихватање социокултурне перспективе у оквиру професионалног развоја. Ефективан професионални развој наставника има потенцијал да унапреди знања и праксе наставника као и њихово рефлексивно размишљање који су од велике важности и вероватно повезани са целокупним развојем и учењем код деце. Обезбеђивање могућности да се имплементира ново учење и прими конструктивна повратна информација је веома важно, при чему не треба занемарити усмеравање учесника да рефлектују нарочито у вези са децом социјалном компетенцијом (Нап, 2014).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Последњих година (John & De Fruyt, 2015) социоемоционалне вештине су означене као кључна компонента потребна за вештине запошљавања јер укључују сет компетенција за које се сматра да су круцијалне за развој индивидуе, за запослење и здраво функционисање у садашњем и будућем друштву. Наглашава се да је, међу другим вештинама које су потребне за 21. век, неопходан и кластер социоемоционалних вештина (De Fruyt, Wille, John, 2015; Neubert et al., 2015; John & Mauskopf, 2015) при чему се истиче да су ове вештине кључне за процену подобности појединаца за рад у широком опсегу послова са различитим степеном сложености, те да би морали да их узму у обзир и психолози из индустријске и психологије рада.

С обзиром на то да се истиче значај социоемоционалних вештина и у свету рада, важно је бавити се њима, подстицати их и развијати од раног узраста. Школа, посебно посредством наставника, као један од примарних учесника у процесу васпитања и образовања, врши снажан социјални утицај на ученике. Поред социоемоционалне компетентности наставника, важне су и вештине управљања разредом, а постоје и бројни програм који су развијени са циљем имплементирања наставних пракси које позитивно утичу на развој

социоемоционалних вештина ученика. Бројни радови указују на то да на школско учење утиче квалитет односа и интеракција са вршњацима и наставницима (Baucal i Altaras-Dimitirijević, 2016). Од велике је важности укључивати наставнике у различите програме дизајниране тако да подстичу развој социоемоционалних вештина код ученика, као и да се ова социоемоционална компетенција, заједно са комуникационом, подстиче и кроз професионални развој наставника.

Литература

- Ashdown, D. M. & Bernard, M. E. (2011). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405.
- Balart, P., M. Oosterveen & Webbink, D. (2017). Test scores, noncognitive skills and economic growth. *Economics of Education Review*, 63, 134–153.
- Battish, V., Solomon, Watson, M. & Schaps, E. (1995). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151.
- Baucal, A. & Altaras-Dimitirijević, A. (2016). Introduction to the special issue on socio-emotional aspects of developmental and educational processes. *Psihologija*, 49(4), 313–318.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and teacher-child relationship. *Development Psychology*, 34, 934–936.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2007). Како наставници решавају пословне интерперсоналне конфликти. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужцу*, 10(8), 41–58.
- Бјекић, Д., Златић, Л. и Војовић, М. (2007). Izobraževanje komunikacijskog kompetentnog učitelja. *Didaktica-Slovenica, Pedagoška obzorja*, 25(5), 29–43.
- Cohen, J. (2001). *Excerpted with permission of teachers College Press, from Caring Classrooms / Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, edited by J. Cohen. New York. Teacher College Press.
- De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281.
- Denham, S., Bassett, H. & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- Han, H. (2014). Supporting early childhood teachers to promote children’s social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 171–179.

- Jennings A. P. & Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relational to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- John, O. & Fruyt, F. De (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. Paris: OECD Publishing.
- John, O. & Mauskopf, S. (2015). „Self-reported socio-emotional qualities: Five factors for 21st century skills?”. *Poster presented at the Biennial Meetings of the Association for Personality Research*. Saint Louis, Missouri.
- Klark, K. Z. (2017). Select Caribbean teachers perspectives on the socio/emotional skills children need to successfully transition to primary school. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1403–1412.
- Korbel, V. & Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills?. *Educational Economics*, Vol. 26, 337–355.
- Крстић, К. (2019). Емоције ученика: делић који недостаје. У С. Маринковић (ур.): *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе* (27–53). Ужице: Педагошки факултет.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- Neubert, J. C., Mainert, J., Kretzschmar, A. & Greiff, S. (2015). The assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*.
- OECD (2018). Social and Emotional Skills for student success and well-being. Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. Retrieved June 23, 2020 from the World Wide Web <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/db1d8e59en.pdf?expires=1590409720&id=id&accname=guest&checksum=CBD26372651DE0DEF58F382BF9F99150>.
- OECD (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. Retrieved June 26, 2020 from the World Wide Web <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5007adef-en.pdf?expires=1590409891&id=id&accname=guest&checksum=C1E3C12A4B8758FA1B88C3A2F1E22488>.
- Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum – Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. & De Fruyt, F. (2015). *The development of a nationwide inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth*. Manuscript in preparation.
- Reardon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija? Gde se misli susreću?*. Zagreb: Alines.
- Шевкушић, С. (1994). Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашање. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 26, 149–165.

- Vangelisti, A. L., Daly, J. A. & Friedrich, G. W. (1999). The prosocial classroom Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Weinstein, C. S. (1999). Reflections on best practices and promising programs. In H. J. Freiberg (ed.): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (145–163). Boston: Allyn & Bacon.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Support and adjustment in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2007). Настава комуникације у образовању наставника. *Иновације у настави*, XIX(4), 14–27.
- Златић, Л. (2014). Ефекти програма комуникационе компетенције на развој вербалне ненасилне комуникације студената будућих учитеља. *Зборник радова*, XVII(16). Ужице: Учитељски факултет, 191–204.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2015). *Комуникациона компетентност наставника: концептуализација, мерење и развој*. Ужице: Учитељски факултет.
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017a). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programmes (part 1 of 4)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017b). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning (part 3 of 4)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017c). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programmes (part 4 of 4)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.

Lidija D. Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Sladana R. Luković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

THE ROLE OF TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIOEMOTIONAL SKILLS

Summary

Many studies emphasize the importance of students' social skills, but the question is how everyday school practice affects the development of these skills. Socio-emotional skills, according to other authors, relate to the abilities by which a person regulates and manages his own thoughts, emotions and behavior, sets and achieves positive goals, how he experiences himself and respects the perspective of others, establishes and maintains positive social relationships and makes responsible decisions. In this paper, we point out the different components of teacher roles and their approaches that can influence the development of these skills. The results of various research show that changes in the sense of teaching the teachers their social skills, especially in initial education, but also later, increase the awareness of students' social skills. Empirical findings indicate the key characteristics of successful socio-emotional skills development programs, emphasizing the necessary specific training and coaching of teachers as part of their initial education and professional development, as well as the need for systematic support during the implementation of programs that affect development of these skills in students. The importance of understanding emotions and social skills in students by teachers is emphasized, as well as the development of teachers' awareness of ways that can influence the development of socio-emotional skills, how to create a positive atmosphere in the classroom and how to adequately respond to different emotions.

Keywords: *social behavior of students, socio-emotional skills of students, teacher competencies, classroom management.*