Doprinos programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe

Markušić, Jela

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:740073

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Jela Markušić

Doprinos programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe

Završni rad

Izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
Studij hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Jela Markušić

Doprinos programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe

Završni rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Didaktika
Izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić- Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sadržaj

Uvod 1
1. Emocionalna pismenost – nova paradigma odgoja i obrazovanja 2
1.1. Emocionalna inteligencija i emocionalna pedagogija 2
1.2. Emocije i inteligencija – protivnici? 4
1.3. Emocije u školskom kontekstu 7
1.4. Emocionalno opismenjavanje ili školovanje emocija 9
2. Kvaliteta školske prilagodbe 12
2.1. Školsko i razredno ozračje 12
2.2. Odnosi između nastavnika i učenika 14
2.3. Partnerstvo škole, roditelja i zajednice 16
2.4. Programi emocionalnog opismenjavanja i kvalitete prilagodbe 18
Zaključak 24
Literatura 25

Sažetak

Težište ovoga rada je na emocionalnoj pismenosti i emocijama kao važnim odrednicama kvalitete prilagodbe, stoga je problem rada emocionalna pismenost kao nova paradigma odgoja i obrazovanja te u kontekstu toga istraživanje emocija, inteligencije i spoja tih dvaju sastavnica - emocionalne inteligencije. Problem rada je i kvaliteta školske prilagodbe u okviru koje se proučava školsko i razredno ozračje, odnos između nastavnika i učenika te partnerstvo škole, roditelja i zajednice. Cilj rada je ispitati doprinos programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe. Budući da se u novije vrijeme teži humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju, snažnijem prožimanju kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkoga u nastavi i učenju, te budući da mnogobrojni čimbenici određuju uspješnost ostvarenja suvremenoga nastavnog procesa kojemu nije jedini cilj postizanje akademske inteligencije, pregledom četrdeset i jednog naslova domaće i strane literature, analiziran je sadržaj povezan s doprinosom programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe. U radu se razmatra emocionalna pismenost kao domena nastave i učenja te se razmatraju pojmovi emocionalne inteligencije, emocija i inteligencije. Emocije se stavlja u školski kontekst i poradi važne uloge koju igraju u učionici navode se načini njihova opismenjavanja, odnosno školovanja emocija. Prikazuju se programi emocionalnog opismenjavanja koji doprinose kvaliteti školske prilagodbe koju određuju školsko i razredno ozračje, odnos između nastavnika i učenika te partnerstvo škole, roditelja i zajednice, i zaključuje se kako su oni dobar putokaz odgojno-obrazovnoj praksi te će doprinijeti ukupnoj kvaliteti školske prilagodbe.

Ključne riječi: emocije, inteligencija, emocionalna inteligencija, programi emocionalnog opismenjavanja, kvaliteta školske prilagodbe

Uvod

U radu se razmatra emocionalna inteligencija i emocionalna pismenost kao nova paradigma odgoja i obrazovanja te se u tom kontekstu promatra doprinos programa emocionalnog opismenjavanja kvaliteti školske prilagodbe.

Iako je emocionalna inteligencija kao skup kompetencija kojima se prepoznaju, izražavaju i razumijevaju vlastite i tuđe emocije s ciljem bolje komunikacije, donošenja dobrih odluka, određivanja životnih prioriteta, motiviranja sebe i održavanja dobrih međuljudskih odnosa (Chabot, Chabot, 2009), nedovoljno istražen i relativno nov pojam, za emocionalnu inteligenciju i emocionalne vještine sve se više smatra da u velikoj mjeri određuju uspješnost i zadovoljstvo životom.

Stoga, ako se uzme u obzir da je škola prvi društveni mehanizam s kojim se pojedinac susreće, nakon prikaza pojmova emocionalne inteligencije, emocija i inteligencije, u radu se, jer se njihova važnost u odgojno-obrazovnom procesu ne smije zanemariti, emocije stavlja u školski kontekst i prikazuju se učinci emocija na školske ishode.

Budući da emocionalne sposobnosti omogućuju pojedincu bolju prilagodbu i snalaženje u različitim situacijama i odnosima, u sljedećem se poglavlju naslovljenom „Emocionalno opismenjavanje ili školovanje emocija“ naglašava kako je emocionalna inteligencija vještina koja se može stjecati i razvijati te se upućuje na programe koji potiču stjecanje emocionalnih sposobnosti.

Sljedeća se poglavlja rada bave kvalitetom školske prilagodbe, odnosno ističu pedagošku važnost i utjecaj koji imaju školsko/razredno ozračje, odnos između nastavnika i učenika i postojanje partnerstva škole, roditelja i zajednice na akademski, emocionalni i socijalni razvoj učenika.

Naposljetku se razmatraju programi koji imaju za cilj razvijati emocionalne i socijalne vještine te se zaključuje o njihovu utjecaju na kvalitetu školske prilagodbe.

Pristup korišten pri izradi rada uvid je u dostupnu i relevantnu literaturu.

1. Emocionalna pismenost – nova paradigma odgoja i obrazovanja

1.1. Emocionalna inteligencija i emocionalna pedagogija

U određenom smislu, tvrdi Goleman (1995), ljudi imaju dva mozga, dva uma, dvije različite inteligencije: racionalnu i emocionalnu. U plesu osjećaja i misli, navodi isti autor, emocionalne sposobnosti vode naše trenutačne odluke i rade ruku pod ruku s racionalnim umom koji u emocijama igra provedbenu ulogu. Ipak, ponekad se emocije otmu nadzoru, a emocionalni mozak podivlja. Stare paradigme, nastavlja Goleman (1995), idealnim bi smatrale razum oslobođen utjecaja emocija. Ipak, ono što nove paradigme nastoje postići je unijeti sklad u odnos glave i srca, odnosno naučiti kako emocije učiniti inteligentnima, tj. kako se inteligentno služiti emocijama i razvijati emocionalnu inteligenciju. Stoga, Chabot i Chabot (2009) zaključuju kako je emocionalna pedagogija od iznimnoga značaja u odgoju i obrazovanju.

Naziv emocionalna inteligencija potječe od dvojice američkih psihologa Petera Saloveya i Johna Mayera koji su jednim izrazom željeli iskazati ljudske osobine kao što su suosjećanje, samopouzdanje i kontrola osjećaja (Weisbach, Dachs, 1999: 9). Stoga su se Salovey i Mayer odmaknuli od klasične paradigme svojih prethodnika te su zaključili da se u raspravi o inteligenciji ne mogu zanemariti emocije. I tako su 1990. razvili novo shvaćanje inteligencije koju su nazvali emocionalnom inteligencijom (Chabot, Chabot, 2009: 69). Za razliku od IQ-a koji ima gotovo stogodišnju tradiciju primjene na stotinama ispitanika, emocionalna je inteligencija nov pojam (Goleman, 1995: 34).

Emocionalna inteligencija uključuje sposobnost preciznog uočavanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost pristupa i/ili priziva osjećaja kad oni olakšavaju razmišljanje; sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih spoznaja te sposobnost regulacije emocija u svrhu pomaganja emocionalnom i intelektualnom razvitku (Salovey, Sluyter, 1999: 28).

Odnosno, to su (prema Golemanu, 1995: 34) sposobnosti kao što su mogućnost motiviranja samoga sebe i ustrajavanje unatoč poteškoćama i frustracijama; obuzdavanje impulzivnosti i odgađanje trenutka primanja nagrade; reguliranje svojih raspoloženja i onemogućavanje uzrujanosti da zaguši sposobnost razmišljanja; suosjećanje i nadanje.

Chabot i Chabot (2009) emocionalnu inteligenciju definiraju kao skup kompetencija koje omogućavaju da se prepoznaju, izraze i razumiju vlastite i tuđe emocije s ciljem bolje komunikacije, donošenja dobrih odluka, određivanja životnih prioriteta, motiviranja sebe i održavanja dobrih međuljudskih odnosa.

Saarni (prema Saloyey, Sluyter, 1999: 73), govoreći o emocionalnim kompetencijama kao onima koje, neodvojive od kulturnog konteksta pretpostavljaju emocionalni razvoj i koje su ugrađene u

koncepcije kao što su suosjećanje, samokontrola, pravičnost te osjećaj reciprociteta, navodi sljedeće emocionalne kompetencije:

1. Osviještenost vlastitih emocionalnih stanja, uključujući i mogućnosti da se iskuse višestruke emocije, a na zrelijim razinama svijest o tome da se zbog nesvjesne dinamike ili selektivne nepažnje ne mora biti svjestan vlastitih osjećaja
2. Sposobnost uočavanja tuđih emocija i to na temelju situacijskih ili izražajnih signala koji posjeduju stanoviti stupanj kulturološkog konsenzusa glede njihova emocionalnog značenja
3. Sposobnost uporabe vokabulara emocija i izraza dostupnog u nečijoj (sub)kulturi, a na zrelijim razinama sposobnost usvajanja kulturalnih scenarija koji povezuju emociju s društvenim ulogama
4. Sposobnost za uživljavanje i suosjećanje s tuđim emocionalnim iskustvima
5. Sposobnost shvaćanja da unutarnje emocionalno stanje ne mora nužno odgovarati vanjskom izrazu, i u nas i u drugih, a na zrelijim razinama, sposobnost razumijevanja da nečije emocionalno-izražajno ponašanje možda utječe na drugo te sposobnost da se to uzme u obzir u vlastitim samo-prezentacijskim strategijama
6. Sposobnost prilagodbenog nadzora nad zazorljivim ili neugodnim osjećajima uporabom samoregulatornih strategija koje pojačavaju intenzitet ili vremensko trajanje takvih emocionalnih stanja (npr. „očvrsnulost na stres“)
7. Svijest da su ustroj ili priroda odnosa djelomice određeni kvalitetom emocionalne komunikacije unutar odnosa
8. Sposobnost emocionalne samodjelotvornosti: pojedinac smatra da se, sve u svemu, osjeća kako se želi osjećati

Goleman (1995) emocionalne vještine naziva metasposobnostima koje određuju koliko se uspješno možemo koristiti svim ostalim sposobnostima kojima raspolažemo (a među njih ubraja i goli intelekt). „Emocionalni je život područje u kojem netko, jednako kao u matematici ili čitanju, može biti više ili manje uspješan, te zahtijeva jedinstven skup sposobnosti. To koliko je određena osoba u tome vješta presudno je za to da bismo mogli razumjeti zbog čega je netko u životu tako uspješan, dok netko drugi, jednakih intelektualnih sposobnosti završava u slijepoj ulici (Goleman, 1995:36).

Dakle, iako je emocionalna inteligencija, poput intelektualne, funkcija mozga, ona obuhvaća cijelu osobu i uzajamno djeluje s njom – duhovno, tjelesno, osjećajno i ponašajno (Simmons, Simmons Jr, 2000). Stoga se često postavlja pitanje kako postajemo ono što jesmo, odnosno

zašto je netko ljubazan i prijateljski nastrojen dok je netko drugi neprijateljski raspoložen, ili zašto je netko odlučan dok je drugi popustljiv.

To se događa radi interakcije triju glavnih utjecaja, a to su nasljeđe (emocionalna inteligencija prenosi se kromosomima, npr. neka djeca su živahnija, druga su pasivna itd), fizičke/kemijske promjene u tijelu izazvane vanjskim utjecajima (ozljede mozga često uzrokuju neobjašnjiv strah, uzimanje droge izaziva halucinacije, hiperaktivnost ili pretjeranu mirnoću) te naposljetku učenje (emocionalne reakcije usvajaju se upijanjem od drugih, bilo na svjesnoj ili na nesvjesnoj razini; npr. često kritizirano dijete stvarati će osjećaj da je bezvrijedno) (Simmons, Simmons Jr, 2000).

1.2. Emocije i inteligencija – protivnici?

Kada se govori o emocionalnoj inteligenciji, potrebno je razložiti dvije njezine sastavnice, emocije i inteligenciju, koje se često doživljava kao protivnike jer se smatra kako emocije unose razdor u mišljenje. Emocionalni centri (Goleman, 1995), snažno utječu na funkcioniranje misaonih centara te često dolazi do suprotstavljanja tih dvaju umova (impulzivnog i nelogičnog emocionalnog te promišljenoga racionalnog). Ipak (Salovey, Sluyter, 1999), navode kako emocije mišljenje čine inteligentnijim te emocionalne reakcije često pojačavaju inteligenciju prekidajući postojeći proces i usmjeravajući na ono što bi u određenoj situaciji moglo biti važno.

Salovey i Sluyter (1999: 26) navode: „Mi smatramo da emocije svih zastava i boja potencijalno koriste procesu mišljenja, a ne da ga remete.“

Goleman (1995: 9) također potvrđuje: „ osjećaji su neophodni mislima, a misli osjećajima“ te tvrdi kako su emocije presudno važne za učinkovito i suvislo razmišljanje i donošenje važnih odluka.

Pri definiranju emocija nailazi se na teškoće te različiti autori donose različita određenja ovoga pojma (*Svatko zna što je to emocija, sve dok se ne zatraži definicija.*[1]*).*

Dio teškoća pri davanju odgovora na pitanje: „Što je to emocija?“, navode Oatley i Jenkins (1998, prema Oatley, Jenkins, 2002), proizlazi iz činjenice da se istoznačnicama emociji smatraju pojmovi osjećaj, afekt te pridjev emocionalan te se pri definiranju istih podrazumijeva čitav raspon stanja i okolnosti.

Prema Anićevu Rječniku hrvatskoga jezika (2007) emocije su snažne duševne pobuđenosti, osjećaji kao što su radost, gnjev, strah, ljubav itd., te su dio ljudske osobnosti.

[1] (Fehr, Russel, 1984: 464, prema: Oatley, Jenkins, 2002: 96)

Salovey i Sluyter (1999) emocije definiraju kao kratkoročna osjetna stanja koja uključuju sreću, bijes ili strah, a u kojima su smiješane razne količine osjeta na skali ugoda-nelagoda te uzbuđenost-smirenost. Oatley i Jenkins (2002), pišući o razumijevanju emocija, služe se „radnom definicijom" emocija za koju navode kako je sve više prihvaćena te glasi ovako (Oatley i Jenkins, 2002: 96):

1. Emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kada se cilj ostvaruje, a kao negativna kada je ostvarivanje cilja zapriječeno.
2. Srž emocije je spremnost na djelovanje i pravljenje planova; emocija daje prednost jednom ili više pravaca djelovanja za koje stvara osjećaj hitnosti – ona tako može prekinuti, ili se natjecati s alternativnim društvenim procesima ili djelovanjem. Različite vrste spremnosti stvaraju različite obrise odnosa s drugima.
3. Emocija se obično doživljava kao poseban tip duševnog stanja, koje katkad prate ili za njima slijede tjelesne promjene, izrazi i postupci.

Dakle, emocije su pokretači određenih ponašanja, odnosno - kako tvrde Chabot i Chabot (2009: 21), to su „moćni strojevi" koji nas pokreću iznutra, ali utječu i na vanjsko ponašanje. „Sve su emocije zapravo impulsi koji nas navode na djelovanje, trenutačni planovi za suočavanje sa životnim izazovima koje je u nas usadila evolucija" (Goleman, 1995: 6).

Kada je riječ o inteligenciji, također se postavlja pitanje postoji li njezina prava definicija, tko je inteligentan, kako izmjeriti inteligenciju i može li se ona uopće izmjeriti. Tradicionalne teorije sklone su mjerenju i povezivanju inteligencije s uspjehom u testovima inteligencije, no sve više kritiziraju se viđenja prema kojima postoji samo jedna ljudska inteligencija koja se procjenjuje kroz standardne psihometrijske instrumente.

Psihologijski rječnik Borisa Petza (1992) inteligenciju određuje kao svojstvo uspješnog snalaženja jedinke u novim situacijama u kojima ne pomažu stereotipna ponašanja i naučene navike, vještine i znanja te ju karakteriziraju prilagođene reakcije jedinke u prilikama bilo koje vrste.

Psiholog Howard Gardner (Gardner i sur, 1999) također daje slično određenje inteligencije odbacujući tvrdnje prema kojima je kvocijent inteligencije prediktor nečijeg uspjeha ili neuspjeha te inteligenciju objašnjava kao sposobnost rješavanja problema koji su cijenjeni u jednom ili u više kulturnih okruženja.

Prema tome, govoreći o inteligenciji, Gardner donosi sedam ključnih inteligencija: lingvistička (učinkovito korištenje riječi, bogat rječnik, izražajnost govora, efikasno manipuliranje jezikom, korištenje riječi u rješavanju praktičnih problema), logičko matematička (učinkovito korištenje brojeva, dobro logičko zaključivanje, lako uočavanje logičke strukture i odnosa te uzročno-posljedičnih veza, sposobnost otkrivanja obrazaca, sposobnost kategorizacije, klasifikacije, zaključivanja, generalizacije, računanja i provjere hipoteza), prostorna (točno opažanje i snalaženje u prostoru, sposobnost prostornog oblikovanja, osjećaj za boje, linije i oblike, mogućnost manipulacije i stvaranje mentalne slike s ciljem rješavanja problema, mogućnost grafičkog prezentiranja ideja), tjelesno-kinestetička (korištenje mentalnih sposobnosti za koordinaciju tjelesnih pokreta, sposobnost služenja cijelim tijelom u izražavanju misli i osjećaja, mogućnost korištenja ruku pri izradi predmeta, dobra koordinacija, ravnoteža), glazbena (osjećaj za glazbu, razlikovanje glazbe, glazbena kreativnost, glazbeno izražavanje – prepoznavanje i sastavljanje glazbenih tonova i melodija, osjećaj za ritam, dinamiku, melodiju), interpersonalna (uočavanje i razlikovanje raspoloženja, motivacija i osjećaja drugih ljudi, sposobnost neverbalnog izražavanja i prepoznavanje neverbalnih znakova) te intrapersonalna (poznavanje samog sebe i mogućnost djelovanja u skladu s tim, svijest o vlastitim raspoloženjima, namjerama, motivima, temperamentu i željama, samodisciplina, samorazumijevanje, samopoštovanje).

Gardner ovaj model višestrukih inteligencija proširuje još dvama vrstama inteligencije: naturalističkom (povezanost s prirodom i njezino razumijevanje) te egzistencijalnom (odnosi se na filozofska pitanja života), ali isto tako navodi i kako je ovaj broj od sedam (odnosno devet) vrsta inteligencije proizvoljan broj te kako ne postoji čarobni broj kojim bi se mogla označiti raznovrsnost ljudske nadarenosti. Također, ističe i kako svaka od ovih inteligencija ne funkcionira sama za sebe, neovisno jedna o drugoj već kako se tipovi ovih inteligencija međusobno preklapaju i zajedno djeluju.

Chabot i Chabot (2009: 68) donose razvoj pojma inteligencije koji je prikazan u tablici 1.

Tablica 1. Razvoj pojma inteligencije

Godina	**Istraživač**	**Shvaćanje inteligencije**
1905.	Alfred Binet	Što nam omogućava uspjeh u školi
1927.	Charles Spearman	Jedinstvena opća kognitivna sposobnost
1938.	Louis Thurstone	Sastoji se od sedam nezavisnih faktora
1983.	Howard Gardner	Osam različitih vrsta inteligencije
1988.	Robert Sternberg	Tri ključna elementa

1990.	Peter Salovey i John Mayer	Emocionalna inteligencija – nekognitivna vrsta inteligencije
1996.	Daniel Goleman	Emocionalna inteligencija – što nam omogućava uspjeh u životu

1.3. Emocije u školskom kontekstu

Ako se pođe od ciljeva američke škole (Ornstein, Levine, 1989, prema Klarin, 2006) među kojima su stjecanje znanja i vještina, intelektualni razvoj, razvoj interpersonalnih odnosa, autonomija i razvoj osobnosti, ostvarivanje građanskih prava, razvoj kreativnosti, razvoj emocionalnog i tjelesnog zdravlja, razvoj moralnih vrijednosti i samoaktualizacija, tada škola postaje vrlo važnim mjestom na kojemu se na sustavan način potiču svi aspekti razvoja mlade osobe.

Ipak, Bognar i Dubrovički (2012) navode rezultate provedenog istraživanja prema kojemu, ako se usporede ugodne i neugodne emocije spram škole, odnos je 75% prema 25% u korist neugodnih emocija. Dominante emocije u školi su dosada, nervoza, zabrinutost i uplašenost (Bognar i sur., 2004, prema Bognar, Dubovički, 2012). Dakako, takve emocije ometaju uspješno učenje i takva neugodna emocionalna klima pokazatelj je da nastava nije u skladu s interesima i potrebama učenika.

Ambrosi-Randić i Hadžiselimović (2010) ističu važnost emocija u školi te navode istraživanja prema kojima se potvrdio utjecaj emocija na kvalitetu učenja i intelektualna postignuća (Pekrun i sur., 2002), ali i na kvalitetu komunikacije i socijalnih odnosa u razredu ili nekoj drugoj obrazovnoj grupi (Andersen, Guerrero, 1998., Meyer ,Turner, 2002).

Chabot i Chabot (2009) donose popis emocija koje su stalno prisutne i koje mogu utjecati na kvalitetu učenja. Budući da se među tim emocijama nalazi samo jedna koja je istinski pozitivna, autori tvrde kako je upravo stoga vrlo važno poboljšati emocionalnu inteligenciju kako bi se povećao učinak emocija koje su povezane s radošću, što će rezultirati većoj motiviranosti, a to će u konačnici koristiti školi.

U tablici 2. prikazani su primjeri socijalnih emocija stečenih učenjem (Chabot, Chabot, 2009: 41).

Tablica 2. Emocije stečene učenjem

Okidači	**Emocije**	**Ponašanja**
Nelagoda u školskom sustavu	Nesigurnost (strah)	Napuštanje (bijeg)

(prijetnje)		
Teškoće u nekom predmetu (prepreka)	Frustracija (ljutnja)	Kritika sustava (napad)
Neuspjeh (gubitak)	Prevarenost (tuga)	Nemotiviranost (povlačenje)
Prigovor i prezir (averzivna situacija)	Poniženje (gađenje)	Udaljavanje (odbacivanje)
Negativna povratna informacija od nastavnika (odbijanje)	Prezir	Nepristojan odgovor učenika (suprotstavljanje)
Neočekivan rezultat (neočekivanost)	Začuđenost (iznenađenost)	Razdraženost (usmjeravanje)
Uspjeh i poticanje (poželjna situacija)	Entuzijazam (veselje)	Motiviranost, zanimanje (približavanje)

Osim ovih primarnih emocija, koje nastaju spontano i naglo dostižu vrhunac te se brzo gube, postoje i sekundarne, koje mogu trajati duže te su doživljaji njima izazvani vrlo izraženi (Chabot, Chabot, 2009).

Ipak, postoje i emocije koje se razlikuju od primarnih i sekundarnih, a to su pozadinske emocije koje zahtijevaju pažljive promatrače. Takve emocije uključuju vrlo suptilno neverbalno izražavanje, a znakovi koji ih otkrivaju mogu biti držanje tijela, pokretljivost glave, vrata i udova, nagli pokreti, živost lica, jasnoća pogleda, tempo govora (Chabot, Chabot, 2009).

U kontekstu odgoja i obrazovanja, svi ti znakovi moraju biti prepoznati kako bi se razumjelo što se događa u razredima.

„Nesumnjivo je da primarne i sekundarne emocije, poput straha, ljutnje ili tuge, mogu ometati učenje, no najvjerojatnije najveću štetu nanose pozadinske emocije“ (Chabot, Chabot, 2009: 51).

Budući da emocije imaju snažan učinak na percepciju, prosudbu i ponašanje (Chabot, Chabot, 2009) emocije mogu imati ili pojačavajući ili smanjujući utjecaj na pamćenje i učenje.

U tablici 3. prikazuju se učinci pozitivnih i negativnih emocija na školske ishode (Chabot, Chabot, 2009: 29).

Tablica 3. Učinci emocija na školske ishode

Negativne emocije	**Pozitivne emocije**
Blokiranje	Motiviranost
Odustajanje	Interes
Izostanci	Uključenost

Gubitak vremena	Ustrajnost
Sabotaža	Suradnja
Odugovlačenje	Fleksibilnost
Otpor	Otvorenost uma
Loša komunikacija	Suosjećanje
Sukobi	Prihvaćanje
Nedostatak suradnje	Kreativnost
Nesigurnost	Sklad

1.4. Emocionalno opismenjavanje ili školovanje emocija

Škola je prvi društveni mehanizam s kojim se pojedinac susreće, a akademska inteligencija (navodi Goleman, 1995) gotovo da i ne priprema pojedinca za krize i prilike koje pred njega postavlja život. Još je Pestalozzi odgojni cilj raščlanio na tri zadaće: odgoj glave (uma), odgoj srca (morala) te odgoj ruke (radni i tjelesni odgoj) (Mušanović, Lukaš, 2011), ali i danas je naglasak na odgoju glave, dok se emocionalna dimenzija zanemaruje.

Dakle, iako su učenička emocionalna iskustva u školskom okruženju brojna, raznolika i intenzivna te utječu na učenje, poučavanje i postignuće te usmjeravaju interakcije i oblikuju osobni rast i razvoj (Pekrun i sur. 2002, prema Burić, Sorić, 2011), tek se u novije vrijeme počelo posvećivati pažnju emocijama koje učenici doživljavaju. Hladni racionalni pristup nastavi i danas se gleda kao ideal kojemu treba težiti (Bognar, Dubovički, 2012).

McPhail (prema Humphrey i sur, 2007) navodi kako uvjerenja da emocije izazivaju iracionalne odluke i ponašanja, ulogu emocija stavljaju u zadnji plan, u svim sferama života, pa tako i u odgoju i obrazovanju. Suzić (2008: 154) pak ističe: Prošla su vremena kada se smatralo da emocije ometaju nastavu. Danas je poznato da su emocije „generator kognicije“ (Greenspan, Benderly, 1997) te da nastava treba poticati i razvijati emocionalnu inteligenciju djece.

Dakle, uloga odgoja i obrazovanja (Humphrey i sur., 2007) je spojiti oboje, i racionalno i emocionalno, kako bi djeca bila što bolje pripremljena za svijet odraslih koji ih čeka.

Goleman (1995) navodi kako visok IQ nije jamstvo za uspjeh, prosperitet ili životnu sreću, ali su škole i kultura i dalje opsjednute akademskim sposobnostima te zanemaruju emocionalnu inteligenciju koja je izuzetno važna za individualnu sudbinu.

Buljubašić-Kuzmanović (2008) ističe kako dijete ne može sudjelovati u procesu učenja dok nisu zadovoljene njegove potrebe koje uključuju i potrebu razvoja fleksibilnih, pilagodbenih načina

regulacije emocija. To, navodi autorica, podrazumijeva poticanje i praćenje razvoja dječje emocionalne pismenosti kao sastavnoga dijela odgojno-obrazovnog procesa, ali također, to podrazumijeva i novi pristup osjećajima kao svojevrsnoj moći koja se može izgubiti, zlorabiti ili rabiti, što zahtijeva stalnu pedagošku skrb.

Salovey i Sluyter (1999: 143) tvrde: „Znamo da su emocije jako važne za odgojno-obrazovni proces jer potiču koncentraciju, koja potiče učenje i pamćenje. Mi nikad zapravo nismo potpuno shvatili emocije pa ne znamo kako ih regulirati u školi – osim što odveć odnosno premalo emocija proglašavamo neposluhom i prebacujemo ih uglavnom u društvene predmete, tjelesni odgoj, odmore i izvanškolske aktivnosti. Nikad nismo dobro uklopili emocije u nastavne programe i nastavu.“

I Goleman (1995) ističe važnost emocionalnih vještina te navodi kako brojni dokazi potvrđuju da osobe koje imaju velike emocionalne sposobnosti te oni koji dobro upravljaju vlastitim osjećajima, koji iščitavaju i učinkovito reagiraju na osjećaje drugih, imaju prednost u svim područjima te su zadovoljniji i učinkovitiji u životu.

Salovey i sur. (2002, prema Brdar, Bakarčić, 2006) tvrde kako se emocionalno kompetentni pojedinci uspješnije suočavaju sa stresnim događajima pomoću prepoznavanja i aktiviranja najučinkovitije strategije suočavanja te uspješno reguliraju negativne emocije u situacijama stresa. Oni rjeđe upotrebljavaju pasivne strategije suočavanja (odustajanje, dezangažman i sl.) te češće pristupaju aktivnom rješavanju problema.

Petrides i sur. (2004) također potvrđuju ovakva stajališta i navode kako različite vrste emocionalnih padova i niskog samopoštovanja učenika vode poremećajima u ponašanju. Pojedinci s dobro razvijenim socijalnim vještinama, nastavljaju isti autori, koji aktivno emocionalno procjenjuju i reguliraju emocije, manje će biti izloženi stresnim i neugodnim situacijama, dok će se oni sa slabijim društvenim i socijalnim vještinama češće osjećati odbačenima što će rezultirati njihovim ponašanjem u nekonvencionalnim oblicima.

Prema tome, potrebno je znatno više pažnje posvetiti emocionalnoj inteligenciji u nastavi. „Obrazovanje koje ne obraća pozornost na emocionalnu inteligenciju manjkavo je obrazovanje“ (Simmons, Simmons Jr, 2000: 18).

Takšić i sur. (2006) navode kako je jedna od specifičnosti emocionalne inteligencije pretpostavka da se, za razliku od IQ-a, ona može razvijati (zbog toga se u literaturi pod pojmom emocionalne inteligencije pojavljuju i nazivi: emocionalna pismenost, emocionalna kompetentnost, emocionalni kvocijent).

Zagovaratelji teze da je emocionalna inteligencija vještina koja se može stjecati i razvijati, istraživanja usmjeravaju u pravcu razvoja programa koji će poticati emocionalnu inteligenciju (Humphrey i sur., 2007).

2. Kvaliteta školske prilagodbe

2.1. Školsko i razredno ozračje

Elias, Hunter i Kress, (2001) (prema Munjas Samarin, Takšić, 2009) tvrde da, kako bi se istinski unaprijedio socioemocionalni život djece i intenzivno iskoristili kapaciteti za učenje, škole moraju postati zajednice gdje je socioemocionalno učenje integrirano s akademskim učenjem. U tome kontekstu posljednjih godina, navodi Domović (2004), sve veći broj hrvatskih autora piše o fenomenu i značaju školske i razredne klime[2], a Matijević (1997) tvrdi kako je još Stjepan Novotny (1867., str 122-123) raspravljao o tzv. „školskom duhu".

Dakle, odgojno-obrazovno ozračje ima svoju pedagošku važnost koju temelji na kvaliteti rada, zadovoljavanju potreba učenika, inovativnom i kreativnom radu nastavnika/odgajatelja, novim oblicima tehnološke komunikacije te dvosmjernom djelovanju kao procesu, a ne gotovom činu (Rosić, 1997).

Matijević (1997) tvrdi kako se pojam odgojno-obrazovnoga ozračja odnosi na stanje koje obilježava zadovoljstvo ili nezadovoljstvo svih subjekata koji sudjeluju u pripadajućoj odgojno-obrazovnoj komunikaciji i kako će se taj pojam najlakše objasniti traženjem odgovora na pitanje kako se osjećaju subjekti takve komunikacije. Isti autor navodi kako socijalna i emocionalna klima koja vlada u nastavnim situacijama utječe na radnu motivaciju nastave te ostavlja tragove na psihičkom životu učenika i učitelja.

I Bognar i Dubovički (2012) navode kako je školsko ozračje jedno od temeljnih odrednica učinkovitosti nastavnoga procesa te će odgojno – obrazovna situacija uvelike ovisiti o emocionalnoj klimi, odnosno ozračju koje može biti više ili manje ugodno ili više ili manje neugodno. Dakle, razredno-nastavno ozračje jedna je od varijabli koja u velikoj mjeri može utjecati i na emocionalni i socijalni razvoj učenika (Rijavec, 1997: 70), stoga bilo koja strategija promjene, koja ima za cilj poboljšanje škole, mora započeti s promjenom školske klime (Domović, 2004: 124).

Valja naglasiti kako je istraživanja školske sredine moguće podijeliti na istraživanja na razini razreda i na razini škole – na istraživanja razredne i školske klime (Domović, 1997).

Radi boljeg razumijevanja razlike između razrednog i školskog ozračja, treba istaknuti kako razredna klima podrazumijeva odnose između nastavnika i njihovih učenika ili samo između

[2] Treba napomenuti kako je u novije vrijeme, tvrdi Domović (2004), umjesto termina „klima" u uporabi termin ozračje.

učenika, dok školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i ravnatelju (Fraser i sur, 1988, prema Domović, 1997: 56,57).

Jurić (1993: 63) (prema Domović, 2004) ističe kako se pod školskom klimom, koju još naziva i školskom atmosferom, podrazumijeva specifičan pečat školskog života koji oblikuju i doživljavaju osobe što u njemu sudjeluju (ravnatelj, nastavnici, učenici i ostale osobe u školi). „Školska klima je relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom“ (Domović, 2004: 41).

Školsko ozračje podrazumijeva spektar odnosa između vodstva škole, nastavnika, učenika i svih zaposlenih u školi, odnosno općenit odnos spram škole, odnos među osobljem, poticanje stručnog razvitka nastavnika, načine donošenja i provođenja odluka, potporu učenicima, profesionalni interes, slobodu pri odlučivanju, kreativnost nastavnika i dr. (Domović, 2004). Školsko ozračje jest splet čimbenika koji školi daju osobit način djelovanja, odnosno onaj je čimbenik po kojem se pojedine škole međusobno razlikuju (Domović, 2004: 42) dok je razredno ozračje ono koje se odnosi na nastavničku potporu, zadovoljstvo, povezanost, natjecanje, teškoće, istraživanje i dr. te se taj pojam temeljno veže uz odnose nastavnika i učenika u svezi s događajima u razredu (Domović, 2004).

Dakle, razredno ozračje obuhvaća procese u užoj okolini (Bošnjak, prema Domović, 2004).

Školska se klima ostvaruje na različite načine, a Domović (2004) tvrdi kako to ovisi o tome kako sudionici tumače i ostvaruju svoje uloge na osnovi njihova samostalnog razumijevanja u svezi sa zakonitostima i pravilima ustanova.

Poticajno školsko okruženje Lewis, Schaps i Watson (1995) (prema Klarin, 2006) definiraju kao mjesto u kojemu se učitelji i učenici brinu jedan za drugoga, aktivno sudjeluju i doprinose različitim aktivnostima, odlučuju, imaju osjećaj pripadanja, identificiraju se jedan s drugim te dijele iste ciljeve i iste vrijednosti. Klarin (2006) nastavlja kako je takvo okruženje preduvjet za zadovoljenje osnovnih emocionalnih potreba. Povoljna školska klima istodobno je učinak po sebi i čimbenik koji djeluje na druge učinke škole (Domović, 2004: 124), a pozitivna školska klima utječe na emocionalne i ponašajne ishode kod mladih (Nader, 2008, prema Velki i sur, 2014).

2.2. Odnosi između nastavnika i učenika

Budući da je suvremena škola svjesna vrijednosti mladoga bića te mu nastoji pomoći na putu samoostvarenja, suvremena nastava traži „pomak s transfera znanja na razvoj kompetencija“ (Baranović, 2006, prema Tot, 2010), a zahtjevi koji se sve češće stavljaju pred suvremene učitelje i učenike odnose se na dobro razvijene vještine komuniciranja (čitanje, pisanje, usmeno izražavanje, slušanje), sposobnost za samostalno učenje, društvenost (etičnost, pozitivni stavovi, odgovornost), sposobnost rada u timu, sposobnost prilagodbe novim okolnostima, sposobnost promišljanja (rješavanje problema; kritičke, logičke, numeričke vještine) te sposobnost pretraživanja i vrednovanja informacija (znanje o tome gdje pronaći i kako obraditi informacije) (Bates, 2004, prema Tot, 2010). Kako bi se ostvarili ovakvi zahtjevi te kako bi se učenik ostvario u cijelosti, uloga nastavnika dobiva nova značenja te uvelike utječe na kvalitetu školskoga odgoja i obrazovanja. Stoga, Suzić (2008) navodi kako je ključan moderator efikasne nastave nastavnik.

Kako se kvaliteta učeničko-nastavničke interakcije empirijski višestruko pokazala jednim od najboljih prediktora učeničkog uspjeha (Huitt, 2003), odnosno razine učeničke angažiranosti u nastavi i učenju, te kako ishodi učenja (poput postignuća izraženog ocjenom ili osjećaja samoefikasnosti) povratno djeluju na karakteristike učenika i na njihovu motivaciju, možemo pretpostaviti da upravo vrsta ostvarene interakcije nastavnik-učenik predstavlja ključnu determinantu (Šimić Šašić, Sorić, 2011: 38).

Kako se u novije vrijeme sve više teži prelasku s instruktivističke na konstruktivističku paradigmu poučavanja, podrazumijeva se da nastavnici pomažu učenicima u konstruiranju znanja radije nego u prikazivanju niza činjenica (Kok-Aun, 2004), a umjesto dominantne predavačko-diseminatorske uloge, učitelj postaje voditelj, motivator, suradnik, suistraživač, poticatelj stvaranja ideja, stavova, mišljenja, vrijednosti i sl. (Mušanović, 2000, 5).

Promjena rutina tradicionalnog podučavanja i razvoj novih didaktičkih perspektiva, prema navodima Brooksa i Brooksa (prema Mušanović, 2000), sastoji se između ostalog u razvoju sljedećih odlika konstruktivističkog učitelja: poticanje klime radoznalosti i propitivanja traženjem od učenika da razmišljaju koja bi pitanja mogla postaviti o temi, korištenje kognitivne terminologije, uporaba izvornih podataka i primarnih izvora, zahtijevanje jasnog izražavanja učenika, uključivanje studenata u situacije stjecanja novih iskustava koja će omogućiti promjenu prethodnih koncepcija znanja o kojima raspolažu.

Stevanović (2004) tvrdi kako bi nastavnici trebali organizirati, poticati, pokazivati izvore novih ideja, predlagati promjene i nuditi alternative za diferencirane postupke stjecanja znanja, kako bi

trebali odgajati u kreativnosti, a nastavni bi proces, kako on ističe, trebala karakterizirati partnerska, timska, kooperativna i interaktivna stvaralačka uključenost subjekata toga procesa.

Nastavnik kroz vrstu interakcije s učenikom može djelovati na individualne karakteristike učenika (npr. potičući vjerovanja o kontroli, pripisivanje uspjeha u učenju zalaganju, potičući učeničku percepciju samoefikasnosti, orijentaciju na učenje i sl.), što vodi efikasnijem izboru i korištenju strategija učenja, te uspješnijem suočavanju s negativnim emocijama na ispitu, a upravo upotreba efikasnih strategija učenja i niska ispitna anksioznost dovest će do boljeg školskog postignuća (Šimić Šašić, Sorić, 2011: 52).

Suzić (2008) ističe kako učenici vide nastavnika kao opredjeljujuću komponentu za vlastitu aktivnost u razredu pa čak i za pomaganje vršnjacima te prema tome navodi: „Volja učenika da uspostave konsenzus u pogledu ciljeva koji se odnose na kvalitetu rada i pomaganje vršnjacima ovisi o njihovoj percepciji nastavnika kao osobe koja učenike uvažava kao ličnosti i kao učenike“ (Covington, 2000, 180, prema Suzić, 2008).

Također, autor navodi rezultate provedenih istraživanja prema kojima se potvrđuje da, ukoliko nastavnik emocionalno podupire i surađuje s učenicima, učenici mnogo više i radije obavljaju obveze na satu, ulažu više napora i ustrajniji su, te izražavaju veću želju za samousavršavanjem.

Suzić (2008) navodi i rezultate istraživanja prema kojima je percepcija nastavnikove potpore učenicima pozitivno povezana s interakcijskim tehnikama i nastavnim metodama koji se primjenjuju u učionici te ističe da metode i tehnike rada koje nastavnik odluči primijeniti u nastavi ovise o njegovoj osposobljenosti i pedagoškoj profesionalnosti.

„Dobar će nastavnik, poput dobrog plivača, primjenjivati one tehnike i metode koje zahtijeva situacija. Plivač koji poznaje više stilova plivanja lako će se prilagoditi uzburkanom moru, brzoj rijeci ili mirnom jezeru, za razliku od plivača koji poznaje samo jedan stil. Slično je i u nastavi. Nastavnik koji dobro vlada metodama i tehnikama tradicionalne nastave, interaktivnoga ili kooperativnog učenja te raznim oblicima individualizacije, lako će nastavu prilagoditi potrebama djece, za razliku od nastavnika koji poznaje samo metode tradicionalne nastave“ (Suzić, 2008:155).

Već je Flanders (1970, prema Šimić Šašić, Sorić, 2011) isticao da način poučavanja utječe na učenike te da nastavnici direktivnim poučavanjem pasiviziraju učenike, te da bi se više koristi postiglo indirektnom interakcijom odnosno aktivnim poučavanjem.

Šimić Šašić i Sorić (2011) donose pregled istraživanja odnosa stila rukovođenja u razredu i uspješnosti učenika. Navode rezultate prema kojima se najbolji uspjeh u smislu izvođenja zadatka postigao autoritarnim stilom rukovođenja. Ipak, autorice također navode kako ovakav stil interakcije ne pogoduje razvoju komunikacijskih vještina, niti potiče motivaciju za

postignućem. S druge strane, nastavljaju autorice, autoritativan stil rukovođenja je nešto manje efikasan u izvođenju zadatka, ali u razredima autoritativnih nastavnika vladaju prijateljski odnosi i zadovoljstvo obavljanjem zadatka. Ostala dva stila rukovođenja u razredu (popustljiv i ravnodušan stil) ne ostvaruju uspjeh ni po jednom kriteriju. Ono što karakterizira ta dva stila jest slaba uspješnost u izvođenju zadatka, nezadovoljstvo izvođenjem zadatka te loši međuljudski odnosi.

Ryan i Grolnick (1986, prema Šimić Šašić, Sorić, 2011) naglašavaju da nastavnici koji podupiru autonomiju učenika djeluju na povećanje intrinzične motivacije, radoznalosti i želje za izazovom kod učenika, dok oni učenici koji su pod kontrolom svojih nastavnika, gube inicijativu, manje učinkovito uče, posebice kada učenje zahtijeva konceptualno, kreativno procesiranje (Ryan, Deci, 2000, prema Šimić Šašić, Sorić, 2011).

Dakle, kako navode Šimić Šašić i Sorić (2011), podrška od strane nastavnika u razredu povezana je s većim osjećajem autonomije kod učenika, pozitivnijim funkcioniranjem u smislu angažmana u razredu, emocionalnošću, kreativnošću, intrinzičnom motivacijom, psihološkom dobrobiti, boljim razumijevanjem pojmova, akademskim postignućem, upornošću u školi (Reeve, Jang, 2006; Grolnik, Ryan, 1987; prema Šimić Šašić, Sorić, 2011), te boljom prilagodbom u školi (Soenens,Vansteenkiste, 2005; prema Šimić Šašić, Sorić, 2011). Harter (1982, prema Šimić Šašić, Sorić, 2011) ističe kako podrška učeničkoj autonomiji pozitivno korelira s opaženom akademskom kompetentnošću i globalnim samopoštovanjem.

S obzirom na sve navedeno, čini se nužnim upoznati nastavnike s važnošću koju kvaliteta interakcije učenik-nastavnik ima u procesu poučavanje-učenje te, kako navode Šimić Šašić i Sorić (2011), identificiranjem učinkovitih vrsta interakcija za ostvarenje obrazovnih ciljeva, bez obzira jesu li to kratkoročni (npr. svladavanje određenog gradiva) ili dugoročni (npr. razvoj vještina cjeloživotnog učenja) ciljevi, moglo bi se pomoći nastavnicima da postavljene ciljeve uspješnije ostvare.

2.3. Partnerstvo škole, roditelja i zajednice

Oduvijek se nailazilo na nerazumijevanje odnosa između obitelji i škole, te kako navodi Previšić (2007), takav odnos uglavnom se temeljio na informiranju roditelja o uspjehu djece. Ipak, suvremena škola nastoji promijeniti takvu praksu te sve više pokušava uključiti roditelje i zajednicu u školske aktivnosti i učiniti ih svojim partnerima koji će ravnopravno surađivati i sudjelovati u odgojno-obrazovnom procesu. Kada govori o školi bez slabih učenika (škola s najmanjom ocjenom dobar), Stevanović (2004) tvrdi kako su roditelji najznačajniji partneri takve

škole i kako njihov najveći doprinos nije u sudjelovanju na roditeljskim sastancima i dolaženju na informacije, nego uključivanje u realizaciju programskih sadržaja i zadataka za svaku školsku godinu.

U suvremenoj se pedagoškoj literaturi pak pojam spomenute suradnje često zamjenjuje pojmom partnerstva jer se nastoji istaknuti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja (Kolak, 2006) te se naglašava kako je temelj partnerskoga odnosa angažiranost koja potiče zajednički rad i predlaže uvažavanje uloge članova šire obiteljske zajednice te aktivniji odnos s ostalim čimbenicima izvan obiteljskog okruženja.

U partnerskom pristupu pedagoški djelatnici škole, u svom školskom i nastavnom kurikulumu, utvrđuju odgovarajuće koncepcije odnosa s roditeljima koje su usmjerene na razvijanje integriteta škole i obitelji (Jurić, 2004, prema Jurčić, 2010) te koje obuhvaćaju ponudu kreativnog i otvorenog programa suradnje, redovito uključivanje roditelja u donošenje odluka i komunikaciju s njima, spremnost za pronalaženje načina za rješavanje problema i slično (Kolak, 2006, prema Jurčić, 2010). Model partnerstva označava simultano i organizirano istodobno sudjelovanje heterogenih partnera u vizualizaciji i realizaciji nekog općeg cilja kojim teži kvalitetna škola. Škola se uvijek javlja kao dio konteksta roditelja, učenika i lokalne zajednice i kao podskup cijelog obrazovnog sustava (Stevanović, 2004).

Prema tome, partnerstvo se može odrediti kao najviša razina suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice i vrtića/škole, a koji se odvijaju u određenom kontekstu i imaju određeno vrijeme trajanja (Ljubetić, 2014). Ista autorica navodi kako, u partnerstvu obitelji i škole, roditelji se smatraju „prvim učiteljima“ svoje djece pa su prema tome uključeni i u sve aktivnosti škole, a svako novo iskustvo u razrednim i školskim aktivnostima pomoći će roditeljima unaprijediti i pojačati odgojno djelovanje u obiteljskom domu (Jurčić, 2010: 141).

Stevanović (2004) tvrdi kako nije samo učiteljeva odgovornost u pogledu prenošenja znanja, nego je to odgovornost i njegovih roditelja (staratelja), lokalne i šire društvene zajednice. Isto tako, osim što će uključivanje roditelja i zajednice u rad škole doprinijeti razvoju učenika, takva će praksa doprinijeti i radu učitelja i roditelja. Kada bi svaki roditelj proveo određeno vrijeme sjedeći u razredu, tvrdi Previšić (2007), promatrajući rad nastavnika ili pomažući mu u nekim aktivnostima vjerojatno bi stekao veće razumijevanje za težinu nastavničkoga poziva, a nastavnik bi se više zalagao u radu.

Isto tako, uključivanje u rad škole roditeljima omogućuje provjeru svojih odgojnih postupaka, stjecanje novih spoznaja o svojoj djeci te razmjenu iskustava s ostalim roditeljima (Novoselić, i sur, 2013), a nastavniku donosi spoznaje o tome da on nije samo „prenositelj znanja, već ujedno i učenik, savjetnik i suputnik djeteta i roditelja“ (Kosić, 2009: 227).

Takva praksa pridonosi stvaranju međusobnog boljeg razumijevanja, tolerancije, suosjećanja i poštovanja“ (Previšić, 2007, 379).

Epstein (prema Pahić i sur, 2010) razlikuje šest tipova roditeljske uključenosti koji predstavljaju osnovu za učinkovito partnersko djelovanje: roditeljstvo, komunikacija, volontiranje, učenje kod kuće, odlučivanje i zajednički rad sa zajednicom.

Roditeljstvo podrazumijeva izvršavanje osnovnih obiteljskih obveza kako bi se stvorili zdravi uvjeti u obiteljskom okruženju. Komunikacija uključuje obvezu škole da komunicira s roditeljima o školskoj praksi i nastavnom programu dok volontiranjem roditelji pomažu nastavnicima i školskom osoblju kako bi podržali akademske, sportske i druge aktivnosti.

Učenje kod kuće podrazumijeva uključenost obitelji u postizanju vještina i bogaćenju aktivnosti na obrazovnom planu kod kuće kako bi se olakšalo učenje na satu, a sudjelovanje roditelja u donošenju odluka može se ostvariti u školskom vijeću ili sličnim školskim organizacijama koje se bave donošenjem odluka na razini škole.

Posljednji tip uključenosti jest rad sa zajednicom koja je obveza škole, a cilj joj je identificirati i integrirati resurse i usluge zajednice kako bi se poboljšale praksa obitelji i škole te kako bi se promicao učenički uspjeh (Smrekar i sur., 2010, prema Ljubetić, 2014).

Dakle, partnerska nastojanja, odnosno zajednička aktivnost obitelji i škole doprinijet će boljoj komunikaciji i interakciji između učenika, roditelja i učitelja, većoj povezanosti škole i šire društvene zajednice (Maleš, 1994, prema Kolak, 2006), ali ponajprije uspostavi pozitivnih odnosa koji vode pozitivno usmjerenom razvoju učenika, njegovom napredovanju i cjelokupnom razvoju (Irović, 1994, prema Kolak, 2006).

2.4. Programi emocionalnog opismenjavanja i kvalitete prilagodbe

Saarni (prema Salovey, Sluyter, 1999) navodi kako bi najdjelotvorniji način kako promicati emocionalne kompetencije bilo osmisliti programe koji se obraćaju višestrukoj prirodi emocionalne kompetencije. Naglašava se kako ovakvi programi imaju za cilj učiniti djecu otpornijima na razne psihopatološke probleme poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zlouporabe droga itd., i to tako da se kod djece potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama kod sebe i drugih, kontrole vlastitih reakcija, empatije i prosocijalnog ponašanja i slično (Kuterovac Jagodić, 2003, prema Munjas Samarin, Takšić, 2009).

U literaturi se navode različiti programi za poticanje emocionalne inteligencije, a Munjas Samarin i Takšić (2009) navode kako su istraživači ovih programa ustvrdili kako su programi za pozitivan razvoj mladih općenito usmjereni na:

• uspostavljanje bliskih odnosa
• poticanje otpornosti (na negativne utjecaje)
• promicanje socijalne, emocionalne, kognitivne i moralne kompetencije
• poticanje samo-određenja i jasnog identiteta
• poticanje samoefikasnosti
• promicanje prosocijalnih normi (zdravih standarda ponašanja)

„Tijekom posljednjeg desetljeća vidljiv je povećan interes za primjenu programa koji imaju za cilj razvijati socijalne i emocionalne vještine, poput rješavanja problema, donošenja odluka, komunikacijskih vještina, prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija i nošenje s njima na primjeren način, regulacije emocija, upravljanja vlastitim ponašanjem i slično“ (Takšić i sur. , 2006: 742).
Takšić i sur. (2002), u istraživanju o odnosu između akademske i emocionalne inteligencije te u njihovom utjecaju na školski uspjeh, navode kako je kvalitativna analiza odgovora na otvoreno pitanje u istraživanju u jednoj zadarskoj gimnaziji o tome što bi trebalo uvesti u obrazovni program, pokazala kako su učenici zainteresirani i motivirani za sadržaje koji bi im objasnili što se to s njima događa i kako da se efikasno suočavaju s burnim razdobljem adolescencije i puberteta. To je ustvari pokazatelj toga kako su programi emocionalnoga opismenjavanja nužni u današnjem školstvu.
Tečajevi (programi) emocionalne pismenosti korijene imaju u pokretu afektivnoga obrazovanja iz šezdesetih godina kada se držalo da se psihološke i motivacijske lekcije uče na dubljoj razini ukoliko ih se poveže s neposrednim iskustvom onoga što se uči konceptualno (Goleman, 1995). „Pokret za emocionalnu pismenost, međutim, preokreće pojam afektivnog obrazovanja naglavce – umjesto korištenja čuvstvenih stanja za školovanje, on školuje sama čuvstva“ (Goleman, 1995: 272). Goleman (1995) također ističe kako velik broj tečajeva (programa) emocionalnog opismenjavanja potječe iz kontinuiranog niza školskih programa prevencije od kojih se svaki bavi pojedinim specifičnim problemima.
Elias i sur. (2001) (prema Takšić i sur., 2006) identificirali su šest tipova programa koji promiču akademsko, socijalno, emocionalno i zdravstveno ponašanje i koji su namijenjeni osnovnoškolskom uzrastu i adolescentima:

1. organizacijske strategije na razini škole (cilj im izgraditi produktivne odnose između lokalne i školske zajednice, koji će promovirati učenje i mentalno zdravlje);
2. struktura i klima u učionici (nastoje povećati mogućnosti za aktivno sudjelovanje u učenju i razvoj podržavajućih odnosa s odraslima i vršnjacima);

3. programi povećanja socijalne kompetentnosti (usmjerenost na razvoj i unaprjeđivanje djetetovih vještina samokontrole, upravljanja stresom, rješavanja problema i donošenja odluka, kao i na njihovu afektivnu osviještenost i kapacitete za refleksiju);
4. ciljani programi prevencije (imaju fokus i svrha im je prevencija identificiranoga problematičnog ponašanja);
5. programi zdravstvenog obrazovanja (osmišljeni s ciljem promoviranja mentalnoga i fizičkoga zdravlja kod učenika);
6. multikomponentne strategije prevencije (ciljaju na nekoliko domena funkcioniranja, npr. akademska, socijalna i zdravstvena ponašanja, a obično se provode na razini školskog okruga, zajednice ili oboje).

Zeidner, Matthews i Roberts (2002) (prema Munjas Samarin, Takšić, 2009) navode kako je većina postojećih programa socijalnog i emocionalnog učenja preširoko definirana da bi njihovo proučavanje razjasnilo koncept emocionalne inteligencije. Stoga autori određuju temeljne pretpostavke za efikasan razvoj i implementaciju programa emocionalne inteligencije (367, 368 str.):

1. Intervencijski programi za razvoj emocionalne inteligencije trebali bi biti temeljeni na čvrstom teorijskom okviru, dopuštajući jasnu definiciju emocionalne inteligencije i smislenu logiku za definiranje ciljeva i metoda za njihovu realizaciju.
2. Potrebno je odrediti specifične ciljeve programa za ciljanu populaciju. Ciljevi bi trebali biti usmjereni na jačanje onih ključnih komponenti emocionalne inteligencije definiranih na osnovi konceptualnog okvira u podlozi programa. Željeni ishodi trebaju biti izraženi u terminima specifičnih vještina koje će dijete naučiti.
3. Moraju biti identificirani specifični edukacijski, socijalni i kulturalni konteksti u kojima će intervencijski programi biti primijenjeni. Potrebno je voditi računa o dobi učenika i kulturalnoj grupi, školskoj okolini i kulturi, karakteristikama nastavnika i osoblja te široj zajednici. Programi bi trebali biti osjetljivi, relevantni i uvažavajući s obzirom na etničku pripadnost, spol i socioekonomsku strukturu učenika.
4. Programi ne bi smjeli biti učeni kao "dodaci" redovnom kurikulumu, već moraju biti potpuno integrirani u sveukupni akademski program škole kako bi se akademski predmeti nadopunjavali, povezujući lekcije o emocijama s drugim predmetima (književnosti, umjetnosti, znanosti).

5. Trebalo bi uložiti poseban trud kako bi se omogućila generalizacija stečenih emocionalnih vještina na kontekste izvan učionice. Nužno je uvježbavati naučeno kao i dobivati povratne informacije o svojoj izvedbi od okoline.
6. Bitno je adekvatno pripremiti nastavnike i drugo osoblje uključeno u program emocionalne inteligencije. Osoblju koje će provoditi ili nadgledati program treba osigurati zadovoljavajuću razinu znanja, vještina i stručnosti. Stoga je nužno trenirati nastavnike prije i za vrijeme implementacije programa.
7. Kad god je moguće, buduće studije trebale bi koristiti prave eksperimentalne nacrte za evaluaciju efikasnosti programa. Također treba mjeriti kvalitetu implementacije programa. U procesu evaluacije važno je procijeniti tko je sudjelovao u provođenju programa, u kojoj mjeri (uzimajući u obzir čestinu i trajanje) je osiguran trening provoditeljima, kakav je bio kontekst treninga, kakvi su postojeći mehanizmi za nadgledanje provođenja programa prema planu, tehničku podršku, kvalitetu intervencije i afektivne reakcije učenika na program. Kako bi se procijenili ishodi programa, nužno je koristiti pouzdane i valjane mjere emocionalne inteligencije, pri čemu postoji hitna potreba za razvojem primjerenih kriterijskih mjera za procjenu utjecaja emocionalne inteligencije na djecu i mlade.

Ipak, postoje i skeptici koji tvrde kako nije potrebno poučavati djecu emocionalnim vještinama; smatraju da je taj proces kod djece nešto prirodno. No, Shapiro (2007), navodi kako su se okolnosti uvelike promijenile i kako moderno doba emocionalno pritišće pojedince te je upravo stoga potrebno poučavati djecu emocionalnim i društvenim vještinama.

„Ako su zbog preopterećenosti i užurbanosti vaša djeca postala sklona ljutnji i bijesu, možete ih naučiti kako da prepoznaju i kontroliraju te osjećaje. Ako je, zbog čestih preseljenja i vašeg straha za njihovu sigurnost, djeci ograničen boravak na otvorenom i druženje s vršnjacima, možete ih poučiti društvenim vještinama koje će im pomoći da pronađu i zadrže prijatelje. Ako je dijete uznemireno zbog vašeg razvoda ili novog braka, ako je tjeskobno u novim situacijama ili zanemaruje školu, možete ga poučiti određenim vještinama emocionalne inteligencije kako biste mu pomogli da se suoči s tim teškoćama koje su sastavni dio odrastanja i da ih uspješno prevlada“ (Shapiro, 2007: 7).

Goleman (1995) ističe kako, iako programi emocionalnog opismenjavanja ništa ne mijenjaju preko noći, kako djeca napreduju iz razreda u razred, uočljivijima postaju poboljšanja u ozračju koje vlada školom, a koristi tih tečajeva širokih su razmjera. Autor navodi kako učenici koji sudjeluju u ovakvim programima uspješnije imenuju vlastite emocije, razumijevaju uzroke

pojedinih osjećaja, tolerantniji su na frustracije i razvijenije su im sposobnosti upravljanja srdžbom. Također, primjerenije izražavaju bijes, bez sukoba, bolje se suočavaju sa stresom, manje su osamljeni, odgovorniji su te imaju poboljšane sposobnosti empatije i obzirnosti prema tuđim osjećajima. Isto tako, programi emocionalnih opismenjavanja poboljšavaju rezultate u akademskim sposobnostima i uspjehu u školi.

Munjas Samarin i Takšić, (2009) navode kako se intervencijski programi koji promiču akademsko, socijalno, emocionalno i zdravstveno ponašanje povezuju uz pozitivan razvoj mladih, promociju mentalnog zdravlja, prevenciju uporabe psihoaktivnih supstanci, prevenciju socijalnog ponašanja i izostanaka iz škole te promicanje akademske izvedbe i učenja.

Promjene koje takvi programi donose na individualnoj su razini samosvijet, socijalna svijet, upravljanje sobom, odgovorno donošenje odluka te interpersonalne vještine dok su sustavne promjene mikrosustav (društvene norme, zakoni, organizacijske strukture, obrazovna praksa) te mezosustav (veze/odnosi obitelji, škole i zajednice).

Kako bi pokazao važnost programa usmjerenih na razvoj emocionalne pismenosti, Goleman (1995) donosi prikaz ranije provedenih programa i njihove rezultate pa tako navodi kako je program Znanosti o sebi u uporabi već gotovo dvadeset godina te je pionir i preteča zamisli o emocionalnom opismenjavanju. Među temama koje se uče ovim programom jesu svijest o vlastitom biću, u smislu prepoznavanja osjećaja i stvaranja odgovarajućeg rječnika, uočavanju veza između misli, osjećaja i reakcija, spoznavanje posljedica alternativnih odluka i primjena tih spoznaja na odluke o pitanjima o seksu, drogi, pušenju. Također, ovim programom nastoji se promotriti vlastito biće u pozitivnom, ali realističnom svjetlu kako bi se izbjegla opasnost prenaglašenoga samopoštovanja te se osobita pozornost posvećuje vezama, učenju samouvjerenosti umjesto srdžbe i pasivnosti te učenju umijeća suradnje, razrješavanja sukoba i dogovornog postizanja kompromisa.

Goleman (1995) također navodi kako, u vrijeme kada je nastavni program preopterećen temama i predmetima, razumljivo je da se neki protive uvođenju novoga predmeta koji bi se ticao emocionalnoga obrazovanja. Stoga, Goleman navodi kako se emocionalne lekcije mogu prirodno uklopiti u ostale predmete poput čitanja, pisanja, zdravstvenoga obrazovanja, poznavanja prirode i društva itd.

Jedan od takvih modela programa jest nevidljivi program emocionalnih i društvenih sposobnost Child Development Project koji nudi unaprijed pripremljeni sklop materijala koje se uklapaju u postojeće nastavne programe. Tako učenici prvog razreda na satu čitanja dobivaju priču „Žaba i žabac su prijatelji“ te se ta priča koristi kao podloga za razgovor o prijateljstvu i pitanjima poput onih kako se ljudi osjećaju kada ih netko prevari. Niz pustolovina potiče teme samosvijesti,

svijesti o prijateljevim potrebama, o tome kako je to kada vas netko zadirkuje i o iznošenju osjećaja prijatelju (Goleman, 1995: 282).

Goleman (1995) tvrdi kako su neki od najučinkovitijih programa emocionalnoga opismenjavanja nastali kao odgovor na neki konkretan problem, ponajprije na nasilje.

Jedan od takvih programa je Program kreativnog rješavanja programa te se ovaj tečaj koncentrira na načine izglađivanja sporova. Angel Perez, sudionik takvoga programa navodi kako je ovaj program promijenio njegov način razmišljanja te navodi: „Otkako sam počeo sudjelovati u ovom programu, razmišljam na pozitivniji način. Ako meni netko nešto učini negativno, ne pokušavam uzvratiti negativnom protumjerom, pokušavam riješiti problem."

Osim što ovakvi programi smanjuju sukobe, slučajeve vrijeđanja i nazivanja pogrdnim imenima, oni i jačaju brižnost među djecom (Goleman, 1995).

Goleman (1995) navodi i program pod imenom PATHS (Parents and Teachers Helping Students) koji također pomaže u skretanju s puta koji vodi u nasilje i zločin i iako je prvenstveno namijenjen onima koji su izloženi riziku od naginjanja zločinu i nasilju, u programu sudjeluju svi učenici kako bi se izbjeglo stigmatiziranje problematičnije podskupine.

Jedna od najvažnijih lekcija ovoga programa jest upravljanje srdžbom. Djecu se uči o tome da je u redu imati sve vrste osjećaja, ali da su određene reakcije primjerene dok druge nisu, stoga se ističe sposobnost samokontrole.

Među brojnim provedenim programima navode se i programi Društveni razvoj i Program promicanja društvenih sposobnosti koji su također rezultirali poboljšanim ponašanjem, boljom kontrolom nagona, pozitivnijom povezanosti s obitelji i školom.

Ukratko, za programe emocionalnog opismenjavanja idealno je da započinju rano, da budu primjereni dobi, da traju tijekom čitavog razdoblja školovanja i da sadrže tijesno povezane napore u školi, kod kuće i unutar zajednice (Goleman, 1995: 292).

„Osim ovih obrazovnih prednosti, čini se da ovakvi programi pomažu djeci bolje ispuniti svoje živote uloge, postati bolji prijatelji, učenici, sinovi i kćeri – te da je vjerojatnije da će u budućnosti biti i bolji supružnici, radnici i šefovi, roditelji i građani" (Goleman, 1995: 296).

„I dok svakodnevni sadržaj predavanja o emocionalnoj pismenosti može izgledati prozaično, rezultat – čestita ljudska bića – danas je za našu budućnost presudniji nego ikada (Goleman, 1995: 273).

Zaključak

Iako se na obrazovanje o emocijama i njihovo opismenjavanje gleda sa skepticizmom, pregledom i analizom literature može se zaključiti kako one, iako ih se i danas pokušava isključiti iz nastave, igraju značajnu ulogu u učionici.

U dinamičnom vremenu u kojemu cjeloživotno obrazovanje postaje temelj i ključ razvoja i uspjeha pojedinca i društva općenito, potrebno je najprije zavoljeti učenje i sam proces stjecanja znanja vještina, sposobnosti i spoznaja.

Stoga, kako bi se smanjile one negativne i povećao broj pozitivnih emocija u nastavi, potrebno je novo promišljanje nastavnoga procesa koje neće u prvom redu biti usmjereno akademskom znanju i postignuću, već će se sve više pomicati emocionalnom planu stvaranjem ugodnoga školskoga i razrednoga ozračja, prijateljskih odnosa učenika i nastavnika te kooperativnog partnerstva škole, roditelja i cjelokupne zajednice.

Kako bi se takva nastojanja ostvarila, uvidom u provedene rezultate istraživanja, značajnima se pokazao doprinos programa usmjerenih na razvoj emocionalnih kompetencija. Analizom literature ustvrdilo se da takvi programi u velikoj mjeri utječu na kvalitetu školske prilagodbe unaprjeđujući odgojno-obrazovnu praksu te su samo neki od pozitivnih ishoda provedbe programa emocionalnog opismenjavanja smanjenje delikventnih oblika ponašanja, bolji rezultati u standardiziranim ispitivanjima znanja, umješnije rješavanje problema, poboljšane vještine komuniciranja te općenito pozitivniji stavu sudionika tih programa prema sebi, drugima, prema životu u cijelosti.

Dakle, kako bi hladni racionalni pristup nastavi koji je u određenoj mjeri prisutan i danas i kojim se akademsku inteligenciju i dalje stavlja na prvo mjesto školskoga sustava, zamijenio spoj racionalnoga i emocionalnoga, i kako bi se shvatila važnost emocija u školskome sustavu te kako bi ih se bolje integriralo u taj sustav, buduća istraživanja valja usmjeriti u pravcu detaljnijih proučavanja efekata koje donose programi emocionalnoga opismenjavanja.

Literatura

1. Ambrosi-Randić, N., Hadžiselimović Dž. (2010). Emocije pri ispitivanju intelektualnih sposobnosti učenika. *Metodički ogledi,* 17 (1-2), 133-148.
2. Anić, V. (2007). Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi liber
3. Bognar, L., Dubovički, S. (2012). Emocije u nastavnom procesu. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (1), 135-163.
4. Brdar, I., Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme,* 15 (1), 129-150.
5. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Odnos emocionalne pismenosti i ponašanja učenika, *Odgojne znanosti,* 10 (2), 301-313.
6. Burić, I., Sorić, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama – doprinosti učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14 (2), 183-199
7. Chabot, D., Chabot, M. (2009). Emocionalna pedagogija. Zagreb: Educa.
8. Domović, V. (1997). Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje. U Zbornik stručno-znanstvenog skupa (ur. Hrvoje Vrgoč), *Školsko i razredno nastavno ozračje, put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* (56-64). Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
9. Domović, V. (2004). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Gardner, H., Kornhaber M., Wake W. (1999). Inteligencija: različita gledišta. Jastrebarsko: Naklada Slap,
11. Goleman, D. (1995). Emocionalna inteligencija : zašto može biti važnija od kvocijenta ineligencije. Zagreb: Mozaik knjiga
12. Humprey, N., et al. (2007). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology,* 27 (2), 235-254.
13. Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*. 6 (1-2) 139-149.
14. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap
15. Kok-Aun T., Boon-Tiong H, M.K. Chew C. , P. Riley II J. (2004). Teaching, Teacher Knowledge and Constructivism**.** *Educational Research for Policy and Practice*, 2 (3), 195-204.

16. Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*. 3 (2), 123-138.
17. Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja.* 55 (22), 227-234.
18. Ljubetić, M. (2014). Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice. Zagreb: Element d.o.o.
19. Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U Zbornik stručno- znanstvenog skupa (ur. Hrvoje Vrgoč), *Školsko i razredno nastavno ozračje, put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* (33-44). Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
20. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija,* 12 (2), 355- 371.
21. Mušanović, M., Lukaš, M. (2011). Osnove pedagogije. Rijeka: HFD
22. Novoselić, D., Domišljanović, D., Bogut, I. (2013). Čitanje naglas učenika s roditeljima volonterima u Osnovnoj školi "Castelli International School", Grottaferrata, Rim (Italija). *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja.* 59 (29), 397-404.
23. Oatley, K., Jenkins M. J. (2002). Razumijevanje emocija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Pahić, T., Miljević – Riđički, R., Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*. 12 (2), 329-346.
25. Petrides, K. V., et al. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences,* 36, 277-293
26. Petz, B. (1992). Psihologijski rječnik. Zagreb: Prosvjeta
27. Previšić, V. (ur.) (2007). Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga.
28. Rijavec, M. (1997). Utjecaj ozračja na emocionalni i socijalni razvoj učenika. U Zbornik stručno- znanstvenog skupa (ur. Hrvoje Vrgoč), *Školsko i razredno nastavno ozračje, put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* (70-72). Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
29. Rosić, V. (1997). Odgojno-obrazovno ozračje učeničkih domova i njihova pedagoška važnost. U Zbornik stručno- znanstvenog skupa (ur. Hrvoje Vrgoč), *Školsko i razredno*

nastavno ozračje, put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi (45-55). Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.

30. Salovey, P., Sluyter, David J. (1999). Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija. Zagreb: Educa
31. Simmons, S., Simmons Jr, J. (2000). Emocionalna inteligencija: procjene i vrste. Zagreb: Izvori
32. Shapiro, L. (2007). Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta. Zagreb: Mozaik knjiga
33. Stevanović, M. (2004). Škola po mjeri učenika. Varaždinske Toplice: Tonimir
34. Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja,* 5(2), 153-163.
35. Šimić Šašić, S., Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14 (1), 35-55.
36. Školsko i razredno-nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi školi i nastavi
37. Takšić, V. (2002). Prognostička valjanost emocionalne inteligencije (kompetentnosti) za uspjeh u školi, *Psihologijske teme*, 11, 81-90.
38. Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija : teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15 (4/5), 729-752.
39. Velki, T., Kuterovac Jagodić, G., Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17 (2), 161-166.
40. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencija i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 65-78.
41. Weisbach, C., Dachs, U. (1999). Kako razviti emocionalnu inteligenciju – put do osjećajne zrelosti. Zagreb: DZS d.d