

Ispitivanje socijalno-emocionalnih kompetencija djece četiri godine nakon primjene PATHS-RASTEM programa

Škarica, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:072438>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Ispitivanje socijalno-emocionalnih kompetencija djece
četiri godine nakon primjene PATHS-RASTEM
programa

Dora Škarica

Zagreb, rujan, 2022

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Ispitivanje socijalno-emocionalnih kompetencija djece četiri godine nakon primjene PATHS-RASTEM programa

Dora Škarica

Mentor: izv. prof. dr. sc. Miranda Novak

Komentor: izv. prof. dr. sc. Josipa Mihić

Zagreb, rujan, 2022

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Ispitivanje socijalno-emocionalnih kompetencija djece četiri godine nakon primjene PATHS-RASTEM programa* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Dora Škarica

Mjesto i datum: Zagreb, rujan, 2022

Naslov rada: Ispitivanje socijalno-emocionalnih kompetencija djece četiri godine nakon primjene PATHS-RASTEM programa

Ime i prezime studentice: Dora Škarica

Ime i prezime mentorice: izv. prof. dr. sc. Miranda Novak

Ime i prezime komentorice: izv. prof. dr. sc. Josipa Mihić

Program/modul: Socijalna pedagogija/Djeca i mladi

Sažetak rada:

PATHS (hrv. Promoviranje Alternativnih Strategija Mišljenja) je univerzalni program prevencije utemeljen na konstruktima socijalnog i emocionalnog učenja. Iako prvo namijenjen djeci s oštećenjima sluha, od svoga se nastanka 1980-ih godina proširio se na razne populacije djece i pokazao višestruku učinkovitost. Za hrvatske potrebe, prevedeno je i kulturološki prilagođeno prvih 56 lekcija te je poznat pod imenom PATHS – RASTEM program. Kako je za kvalitetnu implementaciju nužno kontinuirano praćenje programa i njegovih ishoda, cilj ovog rada jest ispitati socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika 8. razreda osnovnih škola četiri godine nakon provedbe PATHS – RASTEM programa u koji su bili uključeni od 1. do 4. razreda osnovne škole, od 2007/2008. do 2010/2011. godine. Istraživanje se provodilo 2014/2015. godine u suradnji Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta te Istarske županije koja je podržavala projekt Zajednice koje brinu. Uzorak ispitanika sačinjava 108 učenika 8. razreda Osnovne škole Poreč u Poreču, Osnovne škole Ivo Lola Ribar u Labinu te Osnovne škole Matija Vlačić u Labinu, a svi su ispitanici u prosjeku imali 13 godina. Instrument koji je u svrhu ovog istraživanja preveden i prilagođen hrvatskoj populaciji jest *Middle Years Development Instrument* (MDI), korišten pod nazivom „Razumijevanje naših života“ te se sastoji od 86 čestica podijeljenih u četiri dimenzije: socijalni i emocionalni razvoj (15 subskala), povezanost s odraslima (4 subskale), povezanost s prijateljima (2 subskale), te školska iskustva (7 subskala). Ispitvale su se socijalne i emocionalne kompetencije, rodne razlike na procjenjivanim subskalama te razlike na procjenjivanim subskalama s obzirom na sudjelovanje u provođenju PATHS – RASTEM programa. Rezultati pokazuju kako se učenici na većini procjenjivanih subskala procjenjuju socijalno i emocionalno kompetentnima, s izuzetkom subskala Prosocijalno ponašanje i Ustrajnost, te je većina sudionika izjavila postojanje visoke povezanosti s odraslom osobom u obitelji, školi i susjedstvu/zajednici te postojanje bliskog prijatelja. Školska je klima procijenjena lošom, a ispitanici dobivanje dobrih ocjena u prosjeku označuju najvažnijima tijekom školovanja. Ispitujući rodne razlike, djevojke na većini subskala ostvaruju statistički značajan rezultat. S obzirom na sudjelovanje u provođenju PATHS – RASTEM programa, statistički je značajan rezultat ostvaren na sljedećim subskalama: Sreća, Povezanost s odraslima kod kuće, Privrženost školi, Ciljevi u budućnosti i Viktimizacija.

Ključne riječi: Socijalno-emocionalno učenje, SEU, PATHS, *Middle Years Development Instrument*, evaluacija

Title: Measuring socio-emotional competencies of children four years after PATHS-RASTEM program

Student: Dora Škarica

Mentor: izv. prof. dr. sc. Miranda Novak

Co-mentor: izv. prof. dr. sc. Josipa Mihić

Program/module: Social pedagogy/Children and Youth

Summary:

PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies) is a universal prevention program based on the constructs of social and emotional learning. Although it was originally designed for children with hearing impairments, since its inception in the 1980s, it have been implemented on various populations of children and has shown multiple effectiveness. For Croatian needs, the first 56 lessons were translated and culturally adapted, and the program is known under the name PATHS - RASTEM program. Since continuous monitoring of the program and its outcomes is necessary for quality implementation, the aim of this work is to examine the social and emotional competences of 8th grade elementary school students four years after the implementation of the PATHS - RASTEM program, in which they were involved from 1st to 4th grade, from the year 2007/2008 until 2010/2011. The research was carried out in 2014/2015 in cooperation with the Faculty of Education and Rehabilitation and the County of Istria, which supported the project "Zajednice koje brinu". The sample included 108 8th-grade students from Poreč Elementary School in Poreč, Ivo Lola Ribar Elementary School in Labin, and Matija Vlačić Elementary School in Labin, and all respondents were 13 years old on average. The instrument that was translated and adapted for the Croatian population for this research is the Middle Years Development Instrument (MDI), used under the name "Razumijevanje naših života" and consists of 86 items divided into four dimensions: social and emotional development (15 subscales), connectedness with adults (4 subscales), connection with friends (2 subscales), and school experiences (7 subscales). Social and emotional competencies, gender differences on the assessed subscales, and differences on the assessed subscales concerning participation in the implementation of the PATHS - RASTEM program were examined. The results show that students are assessed as socially and emotionally competent on most of the assessed subscales, except for the Prosocial Behavior and Perseverance subscales, and the majority of participants stated the existence of a high connectedness with an adult in the family, school, and neighborhood/community and the existence of a close friend. The school climate was assessed as bad, and the respondents, on average, indicated that getting good grades was the most important thing during schooling. Examining gender differences, girls achieve statistically significant results on most subscales. Concerning participation in the implementation of the PATHS - RASTEM program, a statistically significant result was achieved on the following subscales: Happiness, Connectedness with adults at home, School belonging, Future goals, and Victimization.

Key words: Social and emotional learning, SEL, PATHS, Middle Years Development Instrument, evaluation

Sadržaj

| | |
|---|----|
| Uvod..... | 1 |
| Izazovi rane adolescencije..... | 1 |
| Škola kao najisplativija investicija..... | 4 |
| Definiranje socijalnih i emocionalnih kompetencija..... | 5 |
| Socijalno i emocionalno učenje (SEU)..... | 6 |
| PATHS (<i>Promoting Alternative THinking Strategies</i>) program..... | 8 |
| Cilj, problemi i hipoteze istraživanja..... | 12 |
| Metodološki okvir istraživanja..... | 12 |
| Rezultati istraživanja..... | 16 |
| Socijalne i emocionalne kompetencije – razina i rodne razlike..... | 16 |
| Razlike u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini..... | 44 |
| Rasprava..... | 48 |
| Ograničenja istraživanja..... | 55 |
| Zaključak..... | 55 |
| Literatura..... | 57 |

Uvod

PATHS – RASTEM program u Hrvatskoj te traženje načina kako ga što bolje implementirati u školski sustav predmet je istraživanja posljednjih 15-ak godina. Međunarodna istraživanja nam govore kako on sadrži mnogobrojne koristi za učenike, učitelje te cjelokupnu školsku klimu, ali i da je, kao i kod svake prilagodbe stranog programa novom podneblju, ključno uzeti u obzir kulturološke razlike te posvetiti mnogo pažnje naknadnim provjerama i evaluacijama.

Od 2007/2008. do 2010/2011. godine PATHS – RASTEM program se provodio na području Osnovne škole Poreč (Poreč) i Osnovne škole Ivo Lola Ribar (Labin) u Istarskoj županiji. Četiri godine nakon njegove provedbe, učenici koji su sudjelovali u programu pohađaju osmi razred i želja je ispitivača provjeriti je li učinak programa još vidljiv i značajan. Učenici su podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, provedeno je istraživanje, a obrada rezultata sadržana je u ovome radu. Motivacija za njegovo pisanje proizašla je iz želje da program koji ima veliki potencijal učenicima školu približiti kao mjesto gdje se osjećaju ugodno te mjesto na kojemu se mogu izgrađivati kao cjelovite osobe ne stane sa svojim razvijanjem u hrvatskom školskom sustavu, već upravo suprotno, da ovo bude možda mali, ali važni korak njegovoj daljnjoj implementaciji.

U daljnjem je radu predstavljena rana adolescencija kao izazovno razvojno razdoblje, naglašen je utjecaj škole na mladu osobu te je pružen teorijski okvir školskih programa za socijalno i emocionalno učenje te sama struktura PATHS programa s njegovim praktičnim implikacijama. Navedeni su ciljevi, problemi i hipoteze istraživanja te njegov metodološki okvir, da bi zatim bili predstavljeni rezultati i navedena neka ograničenja ovoga istraživanja.

Izazovi rane adolescencije

Rana adolescencija prijelazno je razdoblje iz djetinjstva u odraslu dob koje prolazi svaki pojedinac. Rana faza adolescencije obuhvaća dob od 10. do 14. godine života, s time da kod djevojaka započinje otprilike dvije godine prije nego kod dječaka (Rudan, 2004). Riječ je o izazovnom razdoblju za pojedinca: mlada osoba više nije dijete, a nije još stupila u svijet odraslih, prima sve veću odgovornost, primjećuje i suočava se s tjelesnim, emocionalnim, intelektualnim, moralnim i socijalnim promjenama (Rudan, 2004; Protić, Koraj i Pranjić, 2020).

Kako njihov odnos sa svijetom odraslih još nije posve definiran, onaj s vršnjacima sve više dobiva na važnosti. Kako je pri predstavljanju podataka važno uzeti u obzir i socijalni kontekst, konkretno za Hrvatsku, mlada osoba u tom razdoblju najčešće upisuje 5. razred i prelazi iz razredne u predmetnu nastavu, tj. povećava se broj predmeta i pozdravlja se s učiteljem/učiteljicom s kojim/kojom je proveo prve četiri godine svoga školovanja.

To je razdoblje obilježeno počecima traženja uzbuđenja, ali vrlo često na društveno neprihvatljiv način. Ukoliko se na takvo ponašanje u pravo vrijeme ne odgovori primjereno, mlada osoba je u velikom riziku za razvijanje problema u ponašanju već u ranoj odrasloj dobi. Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika (HZJZ, 2020) ispitalo je učestalost opijanja 2 ili više puta kod dječaka i djevojčica od 11, 13 i 15 godina. Rezultati pokazuju kako udio učenika koji su se 2 ili više puta opili raste s dobi te da su dječaci skloniji opijanju. Prema rezultatima Istraživanja uporabe sredstava ovisnosti u općoj populaciji (Štimac Grbić i Glavak Tkalić, 2020), više od polovice ispitanika je prvi put konzumiralo alkohol u dobi nižoj od 18 godina, prosječna dob prve konzumacije je 16 godina i 1 mjesec, a učestalost konzumacije šest ili više čaša alkoholnih pića zaredom (tzv. *binge drinking*), najveća je u dobnoj skupini od 15. do 24. godine. Učestalost konzumacije duhana je na drugom mjestu, a najviše ga konzumiraju mladi od 15. do 24. godine. Kao što je slučaj i s alkoholnim pićima, intenzitet konzumacije raste s dobi te u svim dobnim skupinama više puše dječaci nego djevojčice. Ukupno 84.3 % dječaka i 84.4 % djevojčica od 13 godina izjavljuje kako nikada u životu nisu pušili. Mjereći broj učenika koji su tijekom života konzumirali duhan, na europskoj je razini naša zemlja na dvanaestom mjestu u dobnoj skupini od 11 godina, te na devetom mjestu kod učenika u dobi od 13 godina. (HZJZ, 2020). Kada je riječ o konzumaciji ilegalnih droga, Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika (HZJZ, 2020) je ispitalo samo učestalost konzumacije marihuane kod dječaka i djevojčica u dobi od 15 godina, prema kojemu je 16.6 % petnaestogodišnjaka i 12.5 % petnaestogodišnjakinja konzumiralo marihuanu jednom ili više puta u životu. Prema Istraživanju uporabe sredstava ovisnosti u općoj populaciji (Štimac, Grbić i Glavak Tkalić, 2020) kanabis je na vrhu po učestalosti konzumacije, a zatim slijede ecstasy, kokain i amfetamin. Gotovo polovica ispitanika prvi je put konzumirala kanabis u dobi nižoj od 18 godina, a najveću prevalenciju njegove konzumacije ima dobna skupina od 15. do 24. godine. S obzirom na prevalenciju konzumacije svih ilegalnih droga, ista se skupina nalazi na samome vrhu. Iako osobe u ranoj adolescenciji nisu obuhvaćene ovim istraživanjem, dobna skupina od 15. do 24. godine na samom je vrhu po prevalenciji konzumacije svih ispitanih

sredstava ovisnosti osim sredstava za smirenje i spavanje te možemo zaključiti kako zlouporaba sredstava ovisnosti u najvećem broju slučajeva započinje upravo u adolescenciji.

U rizična ponašanja svakako ubrajamo i seksualno rizično ponašanje, a sljedeći nam podaci ukazuju na važnost što ranije prevencij. Za razliku od prethodnih generacija gdje su u spolne odnose mladići stupali prije djevojaka, dobna granica se spustila na 16 – 17 godina za oba spola (Štulhofer i sur., 2005). Važne pokazatelje nudi i Međunarodno istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika (HZJZ, 2020) koje navodi da je 23,3 % 15-godišnjaka stupilo u spolni odnos, a tek je malo više od polovice koristilo kontracepciju. Uz to, u 2020. godini prijavljeno je 746 maloljetničkih trudnoća (HZJZ, 2021), a svaka od njih nosi zdravstvene i socijalne rizike prvenstveno za majku koja je prema Konvenciji o pravima djeteta (NN MU 12/93, 20/97) još uvijek dijete.

Uz rizik nastajanja spomenutih eksternaliziranih problema u ponašanju, važno je spomenuti i internalizirane probleme u ponašanju koji su kod mladih osoba itekako prisutni. Prema nedavnom istraživanju UNICEF-a (2021), 80 milijuna mladih od 10 do 14 godina ima razvijen neki oblik mentalnog poremećaja, dok se 40 % poremećaja odnosi na anksioznost i depresiju. U Hrvatskoj su u dobi od 15 do 29 godina najčešći uzrok mortaliteta ozljede vezane uz prometne nesreće i samoubojstva te u posljednjih nekoliko godina stopa suicida u toj dobi bilježi svoj porast i danas se on nalazi na trećem mjestu kao uzrok smrtnosti¹. Mnoga se djeca, umjesto traženja stručne pomoći, s problemom nose sama te on, nažalost, često predugo ostane nezamijećen.

Mladi u ranoj adolescenciji nalaze se na pragu zrelosti i ono što prime u toj dobi, oblikovat će ih i izgraditi kao osobu, a cilj je svakog stručnjaka koji radi s mladima da ishod takvog rasta bude pozitivan (Novak i sur., 2019). Kako bi intervencije postigla što bolje rezultat, preporuča se što raniji početak (Kranželić Tavra, 2003; Weare i Nind, 2011), a uzimajući u obzir sve karakteristike razdoblja adolescencije, ona jest pravo i krajnje vrijeme za početak dugoročnog i kvalitetnog ulaganja u mladu osobu. Mlada osoba smatra se osobom u riziku od nastanka svih ranije spomenutih problema, ali istovremeno je osoba s potencijalom te se postavlja pitanje kako je najbolje pripremiti za život te istovremeno prevenirati moguće probleme?

¹ <https://www.hzjz.hr/aktualnosti/izvrsena-samoubojstva-u-hrvatskoj-2021/> (Pristupljeno: 20. 6. 2022.)

Škola kao najisplativija investicija

Još je prije dva desetljeća Svjetska zdravstvena organizacija (2004) zaključila kako je škola najjeftinija institucija pomoću koje se može istovremeno poboljšati i fizička i psihička dobrobit cjelokupne populacije. Štoviše, školske bi usluge mogle biti jedini institucionalni način za zadovoljavanje potreba većine djece i adolescenata školske dobi na redovnoj osnovi i u velikom opsegu. Sustavan rad stručnjaka na unaprjeđenju obrazovnog sustava rezultirao je promjenom u načinu predavanja u školi te od nekadašnjeg isključivog predavača, učitelj može postati i uzor i mentor. Sukladno tome, obrazovni proces je svoju pažnju s učenikovog procijenjenog znanja preusmjerio na samog učenika, s naglaskom na njegov socijalni i emocionalni razvoj (Markuš, Neljak i Trstenjak, 2011; Marin, 2019; Zrilić, 2019). Danas se veća pozornost obraća na mentalno zdravlje i djece i djelatnika škole te se pojam *socijalnog i emocionalnog razvoja* smatra centralnim dijelom mentalnog zdravlja, iako je pojam mentalnog zdravlja širi i odnosi se na „stanje dobrobiti u kojem pojedinac ostvaruje svoje potencijale, može se nositi s normalnim životnim stresovima, može raditi produktivno i plodno te je sposoban(na) pridonositi svojoj zajednici“ (WHO, 2004; prema Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2020, str.65). U konačnici, razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija kod djece pridonosi unaprjeđenju njihovog mentalnog zdravlja (Novak, Vorkapić Jugovac i Šiljan Bembić, 2010; Oberle, Schonert-Reichl i Thomson, 2010; Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2020).

Ipak, u anketi koju su Patalay i sur. (2016, 2017) proveli u 1500 škola kroz 10 europskih zemalja, tek je 47 % škola izjavilo kako se briga o mentalnom zdravlju učenika nalazi na vrhu njihove liste prioriteta, dok više od polovice još nema brigu o mentalnom zdravlju implementiranu u politiku škole. Iako je od istraživanja Wittchena i sur. (2011) prošlo 11 godina, tada je procijenjeno kako je 38.2 % europske populacije – otprilike 165 milijuna ljudi - iskusilo jedan oblik mentalnog poremećaja u proteklih 12 mjeseci. Danas je taj broj, nažalost, vjerojatno puno veći. Na narušeno mentalno zdravlje se tako svake godine izdvaja i do 4 % BDP-a². Istovremeno, u svijetu postoje brojni programi za promociju mentalnog zdravlja u školskom okruženju koji su pokazani uspješnima u praksi te koji su evaluirani. Neke stvari koje su se u praksi pokazale učinkovitima su: promoviranje mentalnog zdravlja od predškolske dobi i tijekom cijele osnovne škole, dugoročne intervencije, rad na specifičnim problemima, mentorstvo te pristup usmjeren na cijelu školu (Weare i Nind, 2011; Patalay i sur. 2016, 2017).

² <https://www.oecd.org/health/mental-health.htm> (Pristupljeno: 20. 8. 2022.)

Prepoznata je i važnost socijalnih i emocionalnih kompetencija roditelja, odgajatelja i učitelja zaduženih za odgoj djece (Homan, 2017). Prema istraživanju Jennings i Greenberga (2009; prema Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2020) učitelji s razvijenim socijalnim i emocionalnim kompetencijama bolje razumiju i upravljaju emocijama, pokazuju veću sposobnost stvaranja konstruktivnih odnosa te ostvaruju veću samoeфикаsnost u podučavanju.

U obrazovnom sustavu potrebno je uvijek iznova postavljati pitanje: što je to što možemo promijeniti, a što će našoj djeci pomoći da žive boljim životom? S time na umu, u stalnom je porastu broj programa prevencije problema u ponašanju i ranih intervencija u školskom okruženju. Prema Kranželić Tavra (2003), od 1960-ih oni postaju sustavno evaluirani te ih po načinu izvođenja možemo podijeliti u tri skupine:

- Programi u školi
- Programi povezani sa školom
- Programi u zajednici

Kako je u fokusu ovog diplomskog rada školski program, važno je istaknuti kako su takvi programi specifični jer se odvijaju isključivo u školskoj zgradi te ih najčešće u razredu provodi sam učitelj/ica. Mogu biti usmjereni i implementirani na razini škole, djelujući pritom na samu strukturu škole i njezine unutarnje i vanjske interakcije; te na razini razreda, usmjeravajući se na razred kao cjelinu za sebe te na svakog učenika ponaosob. Neki od poznatijih programa u školi koji svojim sadržajem uključuju cijelu strukturu škole jesu: *Good Behaviour Game* (1969), *Full-service schools* J. Dryfoos (1994), *Socijalno i emocionalno učenje* i *Kvalitetna škola* W. Glassera (2001).

Definiranje socijalnih i emocionalnih kompetencija

Kako će u daljnjem tekstu više bit rečeno o socijalnom i emocionalnom učenju, nužno je objasniti temeljne pojmove. Socijalne kompetencije se prema Markuš (2010, str.432) definiraju kao „složeni konstrukt koji se odnosi na djelotvorno funkcioniranje pojedinca u socijalnom kontekstu uz istovremeno uspješno postizanje osobnih ciljeva“. Pritom ih ne smijemo izjednačiti sa socijalnim vještinama poput konstruktivnog rješavanja sukoba ili uspostavljanja kontakta očima jer su vještine specifična ponašanja pojedinca i kao takve samo jedan segment socijalnih kompetencija. S temeljima u razvojnoj psihologiji, usko su povezane s postizanjem mentalnog zdravlja pojedinca i njegove sredine, obraćajući pozornost na nijanse u sličnostima i različitostima svih pripadnika određene zajednice (European Parliament, 2006). Kako se

socijalne kompetencije pojedinca razvijaju, razvijanjem primjerice empatije ili sposobnosti suradnje, neizostavno počinju ulaziti u sferu emocionalnih kompetencija.

Za razliku od socijalnih kompetencija koje su usmjerene prema međusobnim interakcijama pojedinca s ostalim članovima društva, emocionalne su kompetencije u početku više usmjerene prema samome pojedincu i njegovoj sposobnosti razumijevanja vlastitih emocija te zatim na suživljavanje s tuđim, tj. mogućnosti empatije (Steiner, 1997; prema Loka, 2012). To je skup znanja i sposobnosti pojedinca koji svoj puni smisao dobivaju stvaranjem odnosa između pojedinca i društva. Za kontinuiran razvoj emocionalnih kompetencija, od izrazite je važnosti pristup usmjeren na emocije od najranije životne dobi (Loka, 2012).

Socijalno i emocionalno učenje (SEU)

U učionici se razvoj socijalnih i emocionalnih vještina ne može promatrati kao izolirana aktivnost s odmah vidljivim ishodom. Upravo suprotno, sam se proces razvijanja socijalnih i emocionalnih kompetencija izvodi postepeno i dio je svake školske aktivnosti, a oni najbolji programi implementirani u školama su gotovo neprimjetni u uobičajenom nastavnom planu, a uključuju cijelu strukturu škole, roditelje učenika i širu zajednicu (Weare i Nind, 2011; Durlak i sur., 2015). Učinkoviti programi nastajali su kroz sistematične znanstvene procese i sustavno su provjeravani.

Prema CASEL-u (2020), „*The Collaborative for Academic Social & Emotional Learning*“, najčešćem modelu socijalnog i emocionalnog učenja (SEU; u literaturi poznat i kao „SEL“ ili „*social and emotional learning*“) ono je definirano kao proces kroz koji svi mladi ljudi i odrasli stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavove za razvoj zdravih identiteta, upravljanje emocijama i postizanje osobnih i kolektivnih ciljeva, osjećaju i pokazuju empatiju prema drugima, uspostavljaju i održavaju odnose podrške i donose odgovorne i brižne odluke. Kako je u njegovo provođenje uključena obitelj, škola i zajednica, od izuzetne je važnosti njihova stalna i neprekidna suradnja kako bi stvorili sigurno i poticajno okruženje za iskustveno učenje te uspješnu inkluziju svih učenika (Durlak i sur., 2015; Osher i sur., 2016; CASEL, 2020; Vračko, 2021).

Postepena integracija programa za socijalno i emocionalno učenje započela je 1990.-ih godina, ali veća istraživanja o njihovom utjecaju započela su unazad dvadesetak godina (Durlak i sur., 2015; Antolić i Novak, 2016). Istraživanja i meta-analize o utjecaju SEL programa provedene u Sjedinjenim Američkim Državama i u Europi uglavnom su provodili znanstvenici u suradnji s educiranim učiteljima i stručnjacima pomažućih profesija (psiholozi, pedagozi, socijalni

radnici, socijalni pedagozi, edukacijski rehabilitatori,...) te su istaknuli dvostruku korist od intervencije: učenici koji su uključeni pokazali su poboljšane socijalne i emocionalne kompetencije (npr. izraženije socijalne vještine, pozitivnije stavove prema sebi i drugima, pozitivno društveno ponašanje) i smanjen postotak manifestacije internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju u usporedbi s kontrolnom skupinom vršnjaka (Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2020). Meta-analiza provedena od strane Durlaka i sur. (2011) obuhvaćala je 213 univerzalnih programa za socijalno i emocionalno učenje. Rezultati su pokazali pozitivne učinke na testovima postignuća, socijalnim i emocionalnim vještinama te smanjeno neprihvatljivo ponašanje u razredu, a učinci su se pokazali konzistentnima tijekom šestomjesečnog praćenja za sve razrede i starosne dobi učenika. Praćenje utjecaja SEL programa na okolno okruženje – razrede, obitelj i širu zajednicu – također je pokazalo pozitivne učinke (Durlak i sur., 2011; Durlak i sur.; 2015). Najnovije istraživanje Cefai i sur. (2022) koje je obuhvatilo 7789 učenika u šest europskih država ispitalo je učinak SEL programa u školskom okruženju, s napomenom kako se trajanje provođenja programa razlikovalo po državama s obzirom na epidemiološke mjere koje su tada bile na snazi. Značajnoga utjecaja nije bilo na području akademskih ishoda, ali eksperimentalna skupina koja je bila uključena u neki oblik SEL programa pokazala je značajne rezultate na području socijalnih i emocionalnih kompetencija i prosocijalnog ponašanja te znatno smanjenje pojavljivanja eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju, bez razlike kod djece sa i bez posebnih potreba.

Ostala istraživanja SEL programa u školskom okruženju također navode njihove pozitivne učinke: smanjenje rizičnih ponašanja, usvajanje pozitivnih stavova, vještina i znanja za bolju regulaciju emocija, povećanu empatiju, stvaranje kvalitetnijih odnosa, preveniranje i tretmanski učinak na simptome depresije, poboljšanje slike o sebi, jačanje povezanosti sa školom, bolja školska klima, bolje ponašanje u razredu, poboljšana akademska motivacija i bolji školski uspjeh, korištenje strategija smirivanja i time smanjenje agresivnih ispada (Goleman, 1997; Durlak i sur., 2011; Durlak i sur., 2015; Wigelsworth i sur., 2016; Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2020). U novijim studijama znanstvenici više ne postavljaju pitanje „Postižu li SEL programi zadovoljavajuće učinke?“ nego „Što napraviti kako bi SEL program bio što bolji?“ (Wigelsworth i sur., 2016).

Kako bi program socijalnog i emocionalnog učenja bio što bolje integriran u nastavu i time postigao i bolji učinak, on mora biti primjeren dobi učenika i po svom intenzitetu i po trajanju. Uz početak provođenja od najranije dobi, preporuka stručnjaka je da se program sastoji od minimalno osam lekcija u školskoj godini, da se provodi dvije godine zaredom te da je usmjeren

na promociju mentalnog zdravlja, a ne na preveniranje problema s mentalnim zdravljem, iako se te dvije stvari u praksi isprepliću (Kusché i Greenberg, 1994; Wells, Barlow i Stewart-Brown, 2003; Durlak i sur., 2015). Prema Osheru i sur. (2016) ključni čimbenici učinkovitih programa za socijalno i emocionalno učenje su još: kulturološka relevantnost, sistematičnost, sveobuhvatnost, temeljenost na dokazima i pripremljenost.

Važnost već razvijenih socijalnih i emocionalnih kompetencija kod učitelja iznesena je ranije u tekstu. Ovdje je još bitno za napomenuti da su sami provoditelji programa za socijalno i emocionalno učenje najčešće učitelji te da na njima leži najveća odgovornost, a njihova veća educiranost je pozitivno povezana s većim zadovoljstvom poslom i smanjenim stresom i mogućnosti sagorijevanja, tzv. *burnout-a* (Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2020). Također, proces učenja od najranije dobi najčešće se odvija učenjem po modelu, a sam učitelj jedini je i najvažniji model koji učenici imaju. Kao i kod roditeljstva, autoritativan stil vođenja razreda s jasno definiranim i dobro objašnjenim granicama i pravilima, ali istovremeno uz poticanje komunikacije i potporu, pokazao se najboljim načinom za stvaranje sigurne okoline za djetetovo svakodnevno učenje i sazrijevanje (Gettinger, 2003; prema Markuš, 2010; Durlak i sur., 2015).

Unaprijed osmišljene i planirane aktivnosti neizostavan su aspekt svakog programa bez obzira ne njegovu ciljanu populaciju ili vrstu rizika i one su jedna od značajki uspješnih programa (Barry, 2007). Dobro osmišljeni programi za socijalno i emocionalno učenje kombiniraju više metoda učenja (npr. poučavanje, modeliranje, igranje uloga) kako bi se vještine naučile i uspješno primijenile u svakodnevnom životu (Nation i sur., 2003; prema Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007).

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) program

Motivacija za pisanje ovog rada vezana je uz pokušaj procjene učinka PATHS programa socijalnog i emocionalnog učenja koji se od 2007/2008. do 2010/2011. godine provodio na području Osnovne škole Poreč i Osnovne škole Ivo Lola Ribar Labin u Istarskoj županiji. PATHS (hrv. Promoviranje Alternativnih Strategija Mišljenja) je univerzalni program prevencije utemeljen na konstruktima socijalnog i emocionalnog učenja. Razvijen je 1980.-ih od strane Carol A. Kusché i Marka T. Greenberga te je u početku bio namijenjen djeci s poteškoćama sluha te njihovim učiteljima, ali polako se proširio na različite populacije djece (npr. one s problemima u ponašanju, s poteškoćama u učenju, intelektualnim teškoćama, autistični spektar, nadarenu djecu,...). Trenutno je prilagođen za primjenu u vrtiću te u nižim

razredima osnovne škole. Iako se provodi u školskom okruženju, a glavni provoditelji su educirani odgajatelji i učitelji, aktivnosti koje djeca svladavaju mogu se primijeniti i generalizirati na ostale životne situacije (Kusché i Greenberg, 1994; Novak, Vorkapić-Jugovac i Šiljan Bembić, 2010).

Prema Kusché i Greenbergu (1994) sam je program nastajao u skladu s pet konceptualnih modela:

- ABCD razvojnim modelom = usredotočuje se na promicanje optimalnog rasta te postepenu integraciju afekata, emocija, ponašanja i kognitivnog razumijevanja;
- eko-bihevioralnim sistemskim modelom = naglasak se stavlja na školsku klimu i poboljšanje uvjeta u učionici;
- razvojnim neurološkim teorijama = usredotočuje se na razvoj neuronskih veza između prefrontalnog orbitalnog korteksa i subkortikalnog limbičkog područja;
- teorijom emocionalne inteligencije;
- psihoanalitičkim pristupom odgoju i obrazovanju = usmjeren na poboljšanje emocionalnog i kognitivnog rasta, promicanje mentalnog zdravlja i sprječavanje stresa

Sukladno tome, Elliot (2002, prema Novak, Vorkapić-Jugovac i Šiljan Bembić, 2010, str.141) je definirao osnovne principe prema kojima se provodi PATHS program:

- „Škola i školsko okruženje osnova su ekološkog pristupa djetetu i trebaju biti u centru pažnje planiranih promjena.
- Kako bi se postigle značajne promjene u socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji kod djece, važno je problemu pristupiti holistički te planirati aktivnosti koje utječu na emocije, ponašanje i kognicije.
- Sposobnost djece da razumiju svoje emocije i govore o njima temelji se na njihovoj sposobnosti da inhibiraju ponašanje uz pomoć korištenja govora i verbalne samokontrole.
- Sposobnost djece da razumiju svoje emocije i emocije drugih ljudi osnova je učinkovitog rješavanja problema i pozitivnih socijalnih interakcija.
- Razvojni modeli naglašavaju da je iznimno važno graditi zaštitne čimbenike jer su upravo oni ključ sprječavanja loše prilagodbe. Vještine poput kritičkog mišljenja, rješavanja problema te sposobnosti da točno predviđaju i procjenjuju situacije povećavaju mogućnost pozitivnih socijalnih interakcija te osiguravaju veću mogućnost iskustava za učenje.“

Prilikom stvaranja i usavršavanja programa u SAD-u, kao i prilikom primjene u nekim europskim državama (Njemačka, Velika Britanija, Nizozemska, Švicarska), među školskom su djecom dobiveni pozitivni ishodi na sljedećim područjima: poboljšano je razumijevanje vlastitih i tuđih emocija, smanjeni su simptomi depresije, povećana je samokontrola, poboljšane su socijalne kompetencije (interpretacija socijalnih interakcija, vještina rješavanja problema i komunikacijske vještine), smanjena je impulzivnost u ponašanju, fizička agresija te problemi ophođenja i suprotstavljanja (Greenberg, Kusché, Cook i Quamma, 1995; Hindley i Reed, 1999; Greenberg, 2006; Hacker, Lösel, Stemmler, Jaurusch i Beelmann, 2007; Louwe, van Overveld, Merk, de Castro i en Knoop, 2007; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; sve prema Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017).

Ipak, rezultati nisu bili ujednačeni s obzirom na povećanje prosocijalnog ponašanja, stvaranje kvalitetnih vršnjačkih odnosa i smanjenje agresivnog ponašanja kod djece koja već manifestiraju probleme u ponašanju (Malti, Ribeaud i Eisner, 2011; prema Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017). Navedeno ukazuje na još veću važnost ispitivanja kulturalnih razlika prilikom implementacije programa u zajednicu.

U Hrvatskoj je program prilagođen i njegova je implementacija započela tijekom jeseni 2006. godine s pilot provedbom, a sam proces je detaljno opisan u trećoj knjizi projekta „Zajednice koje brinu“ (Bašić i Grozić-Živolić, 2010) koji je provodjen na području Istarske županije. Nakon dvije godine provođenja provedena je evaluacija pomoću Upitnika za procjenu socijalne kompetencije za učitelje i Upitnika za prepoznavanje emocija te je pokazana veća razina socijalnih kompetencija i kod eksperimentalne i kontrolne skupine. Pretpostavka je kako je takav porast rezultat sazrijevanja. Iako statistički nije značajan, eksperimentalna je skupina zabilježila veći postotak prepoznavanje emocije „tuge“, „ljutnje“ i „straha“, dok je emocija „sreće“ podjednako prepoznata kod obje skupine.

Za hrvatske je prostore još bitno navesti nešto rigorozniju evaluaciju PATHS programa koja je obuhvatila 568 djece u 57 razreda na području Zagreba, Rijeke i Istarske županije u razdoblju 2010. do 2012. godine, u sklopu drugog projekta čija je namjera bila testiranje SEL kurikulumu u osnovnim školama u Hrvatskoj. Iako univerzalni programi prevencije imaju svoje prednosti (npr. nestigmatizacija ili stvaranje zajedničkog jezika i pravila), njihova kvaliteta dolazi do izražaja kada je riječ o utjecaju na različite podskupine (npr. utječe li na više ili manje rizičnu djecu). U kontekstu istraživanja u ovoj studiji, promjene u ponašanju su pokazane kod djece nižeg rizika, dok je naglašena potreba za većom pozornosti prilikom prilagodbe i provođenja

programa kako bi on obuhvatio i djecu u većem riziku za razvoj problema u ponašanju (Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017).

Prema Novak, Vorkapić Jugovac i Šiljan Bembić, H. (2010) sam PATHS kurikulum sastoji se od: priručnika, lekcijama s pripadajućim fotografijama/posterima, te karticama osjećaja. Lekcije se mogu podijeliti u tri veće cjeline:

1. spremnost i samokontrola (12 lekcija),
2. osjećaji i odnosi (56 lekcija) te
3. interpersonalno rješavanje problema (33 lekcije).

Za hrvatske potrebe, prevedeno je i kulturološki prilagođeno prvih 56 lekcija te je poznat pod imenom PATHS – RASTEM program.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj ovog diplomskoga rada jest ispitati socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika 8. razreda osnovnih škola četiri godine nakon provedbe PATHS – RASTEM programa u koji su bili uključeni od 1. do 4. razreda osnovne škole. Postavljeni su sljedeći problemi i hipoteze:

Problem 1. Ispitati socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika 8. razreda osnovnih škola nakon provedbe PATHS – RASTEM programa.

Problem je eksplorativnog karaktera što znači da će se na problem odgovoriti samim istraživanjem te se odgovor unaprijed ne pretpostavlja.

Problem 2. Ispitati rodne razlike na procjenjivanim dimenzijama: Socijalni i emocionalni razvoj (15 subskala), Povezanost s odraslima (4 subskale), Povezanost s prijateljima (2 subskale) i Školska iskustva (7 subskala).

Hipoteza 2. Pretpostavlja se kako će postojati razlika u spolu na procjenjivanim subskalama te da će, na temelju dosadašnjih spoznaja, djevojke ostvariti veći rezultat nego mladići.

Problem 3. Ispitati razlike na procjenjivanim subskalama s obzirom na sudjelovanje u provođenju PATHS – RASTEM programa.

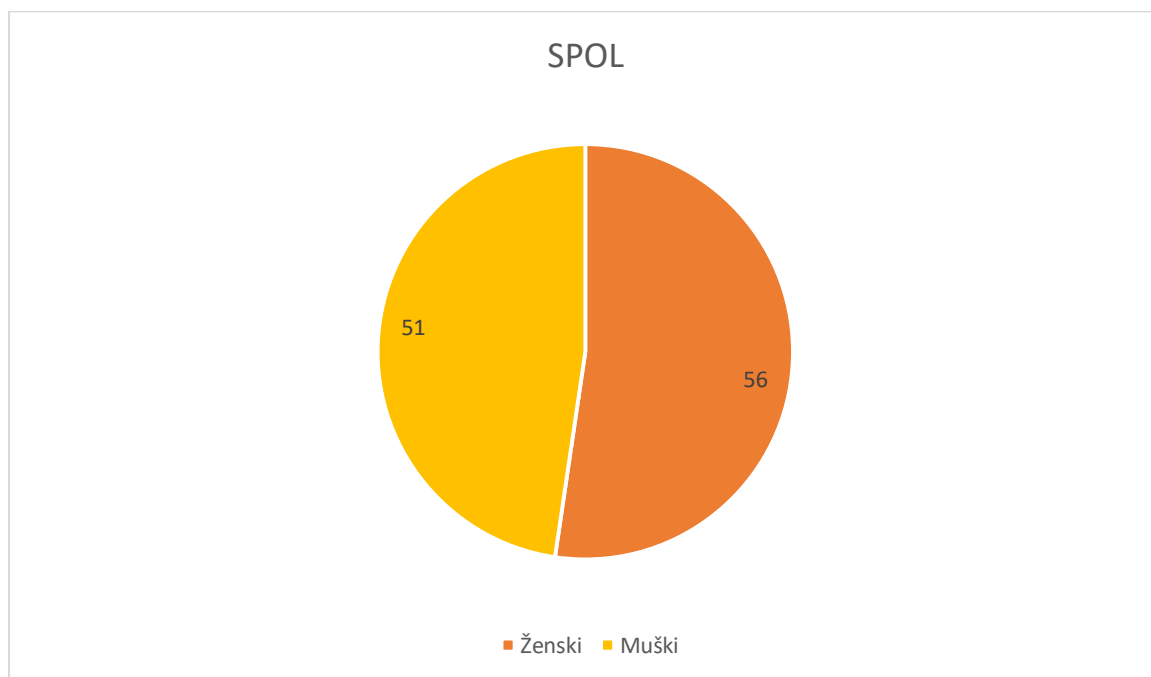
Hipoteza 3. Pretpostavlja se kako će postojati razlika u prosječnim rezultatima s obzirom na to je li ispitanik sudjelovao u provođenju PATHS – RASTEM programa tijekom nižih razreda osnovne škole ili nije te da će, na temelju dosadašnjih spoznaja, ispitanici koji su sudjelovali u provođenju programa ostvariti veći rezultat nego oni ispitanici koji su bili u kontrolnoj skupini i nisu bili uključeni u program socijalno-emocionalnog učenja.

Metodološki okvir istraživanja

Uzorak ispitanika

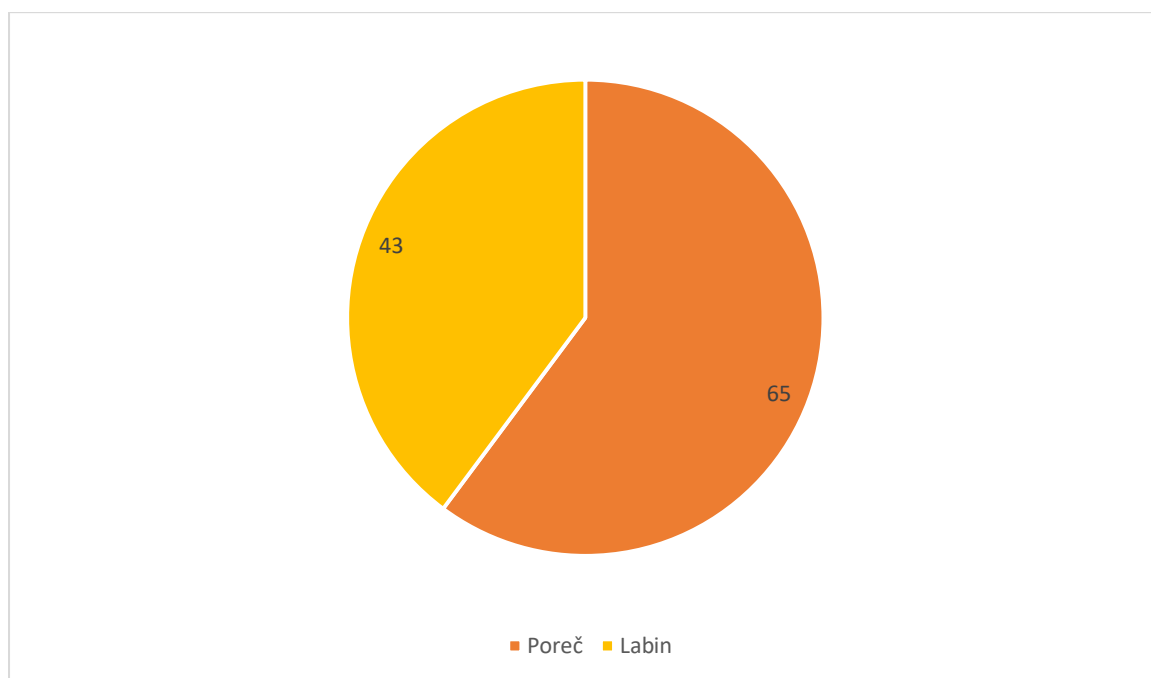
Uzorak istraživanja sačinjava 108 učenika 8. razreda Osnovne škole Poreč u Poreču, Osnovne škole Ivo Lola Ribar u Labinu te Osnovne škole Matija Vlačić u Labinu. U OŠ Poreč i u OŠ Ivo Lola Ribar Labin se tijekom školske 2007./2008. godine provodio PATHS - RASTEM program i to od 1. do 4. razreda. Ostali su učenici bili raspodijeljeni u kontrolnu skupinu. U

svrhu istraživanja učinaka PATHS-RASTEM programa školske godine 2014./2015. učenici eksperimentalne i kontrolne skupine ispunili su anketu „Razumijevanje naših života“. U ukupnom je uzorku bilo zastupljeno više učenica (N=56) od učenika (N=51), dok se jedan učenik nije izjasnio po pitanju spola.



Slika 1. Broj sudionika istraživanja po spolu

Svi učenici uključeni u istraživanje u prosjeku su imali 13 godina. Prema području provedbe istraživanja, više je sudionika pohađalo nastavu u Osnovnoj školi Poreč u Poreču (N=65), 24 je sudionika pohađalo nastavu u Osnovnoj školi Ivo Lola Ribar u Labinu, a 19 sudionika u Osnovnoj školi Matija Vlačić u Labinu.



Slika 2. Broj sudionika istraživanja prema području provedbe istraživanja

Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje se provodilo u suradnji Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta te Istarske županije koja je podržavala projekt Zajednice koje brinu s ciljem evaluacije učinaka PATH-RASTEM programa. Kako se program provodio u dva razreda u Osnovnoj školi Poreč te se dva razreda u Osnovnoj školi Ivo Lola Ribar Labin, ta je skupina učenika još od 1. razreda osnovne škole definirana kao eksperimentalna ili intervencijska (N=68) dok su još jedan razred iz Osnovne škole Poreč i dva razreda iz Osnovne škole Matije Vlačića u Labinu bili u kontrolnoj skupini (N=39).

U uvodu upitnika naglašeno je kako je istraživanje u potpunosti dobrovoljno i anonimno te se u svakom trenutku moglo odustati od rješavanja bez negativnog učinka u smislu kažnjavanja ili negativne ocjene. Naglašeno je i kako nema točnih i netočnih odgovora te da su podaci koje učenik u upitniku iznese povjerljivi te isti neće biti pokazani prijateljima, roditeljima, nastavnicima i ravnatelju. Provoditelj istraživanja čitao je pitanja s upitnika na koja su sudionici odgovarali stavljajući kvačice kod samo jednog odgovora ili upisujući kratki odgovor na crtu. Prvo su pročitana testna pitanja koja su služila za učenikovu samoprovjeru i ona nisu uključena u analize. Naglašeno je i kako učenik može u svakome trenutku zatražiti pomoć. Na kraju svake

stranice napisan je podsjetnik sudioniku kako bi provjerio je li sve ispunio prije nego krene na iduću stranicu.

Middle-Years Development Instrument (MDI)

Instrument koji je u svrhu ovog istraživanja preveden i prilagođen hrvatskoj populaciji jest *Middle Years Development Instrument (MDI)*. Prema Schonert-Reichl i sur. (2013) MDI je upitnik samoiskaza namijenjen djeci od 4. do 8. razreda osnovne škole, usmjeren na njihova mišljenja i iskustva u školi i izvan nje. On omogućuje ispitivanje povezanosti dječjih socijalnih i emocionalnih kompetencija, fokusiran je na razvojno razdoblje "srednjeg djetinjstva" (ili rane adolescencije), uključuje razmatranje i pozitivnih i negativnih ishoda te daje djeci glas prilikom izvješćivanja o vlastitim iskustvima. Pitanja podijeljena u 5 skupina obuhvaćaju sljedeća područja: fizičku dobrobit, socijalnu povezanost, socijalne i emocionalne kompetencije, iskustva u školi te korištenje slobodnog vremena.

Temeljem analiza (Schonert-Reichl i sur., 2009; Schonert-Reichl i sur., 2013; Thomson i sur., 2018) potvrđena je pouzdanost i konvergentna i divergentna valjanost upitnika te je sustavno prilagođavan populaciji ispitanika.

U hrvatskoj inačici upitnik se naziva „Razumijevanje naših života“ te se sastoji od 86 čestica podijeljenih u sljedeće četiri dimenzije: socijalni i emocionalni razvoj, povezanost s odraslima, povezanost s prijateljima, te školska iskustva. Dimenzija slobodnog vremena nije uključivana u hrvatsku inačicu upitnika.

Za statističku obradu podataka korišten je program IBM SPSS Statistics 23 pomoću kojega su izračunati prosječni rezultati te je t-testom za nezavisne uzorke ispitano postojanje statistički značajne razlike.

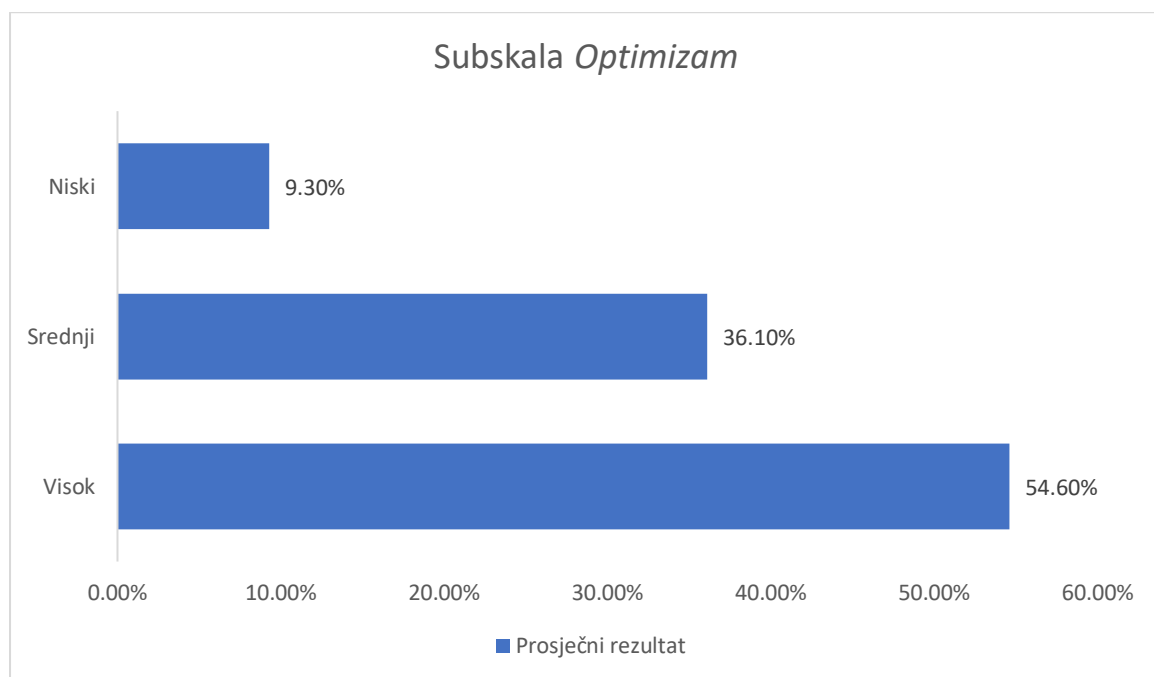
Rezultati istraživanja

Socijalne i emocionalne kompetencije – razina i rodne razlike

Subskale su grupirane u četiri različite dimenzije: Socijalni i emocionalni razvoj, Povezanost s odraslima, Povezanost s prijateljima i Školska iskustva. Za svaku je subskalu izračunat prosječni rezultat te je t-testom za nezavisne uzorke ispitano postoji li statistički značajna razlika u rezultatima s obzirom na spol. Za statističku obradu podataka korišten je program IBM SPSS Statistics 23.

Dimenzija: Socijalni i emocionalni razvoj

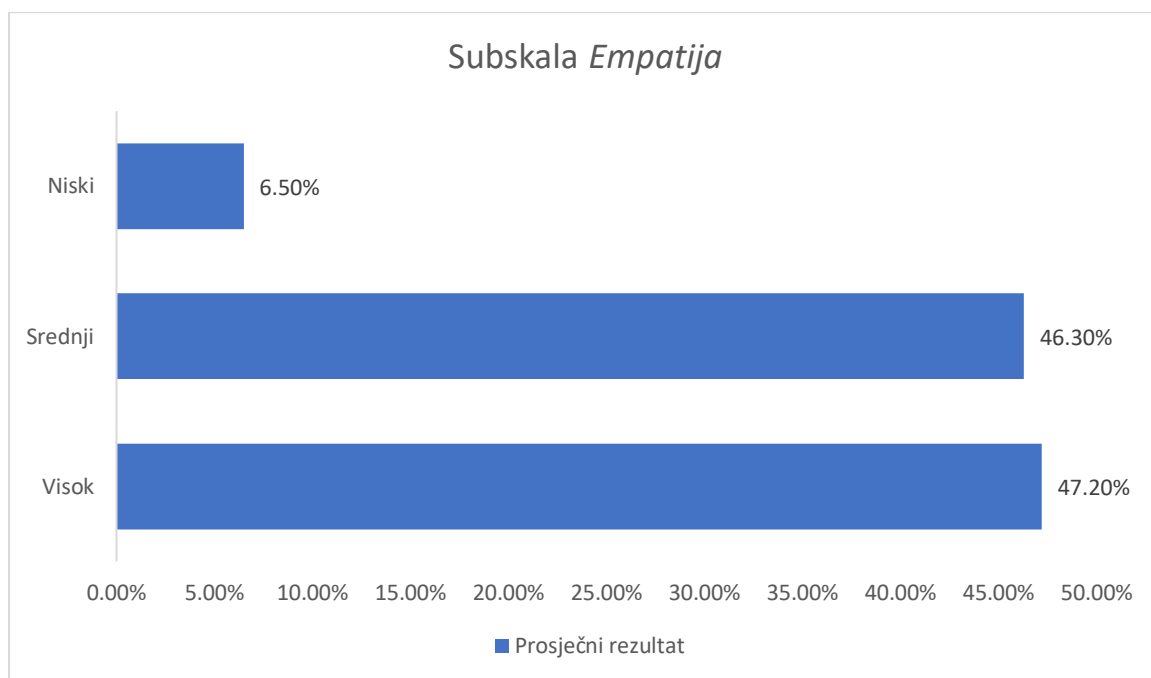
Dimenzija *Socijalni i emocionalni razvoj* sastoji se od 15 subskala: *Optimizam*, *Empatija*, *Prosocijalno ponašanje*, *Samopoštovanje*, *Sreća*, *Tuga*, *Briga*, *Kratkoročna samoregulacija*, *Dugoročna samoregulacija*, *Odgovorno donošenje odluka*, *Svijest o sebi*, *Ustrajnost*, *Asertivnost*, *Vlastiti smisao* i *Volontiranje*.



Slika 1. Prosječni rezultat sudionika na subskali Optimizam

Subskala *Optimizam* mjerila je pozitivna odnosno negativna očekivanja ispitanika s obzirom na vlastitu budućnost. Najveći dio ispitanika (54.6 %) izrazio je visoku razinu optimizma, dok 9.3 % izražava izrazitu zabrinutost u vezi vlastite budućnosti.

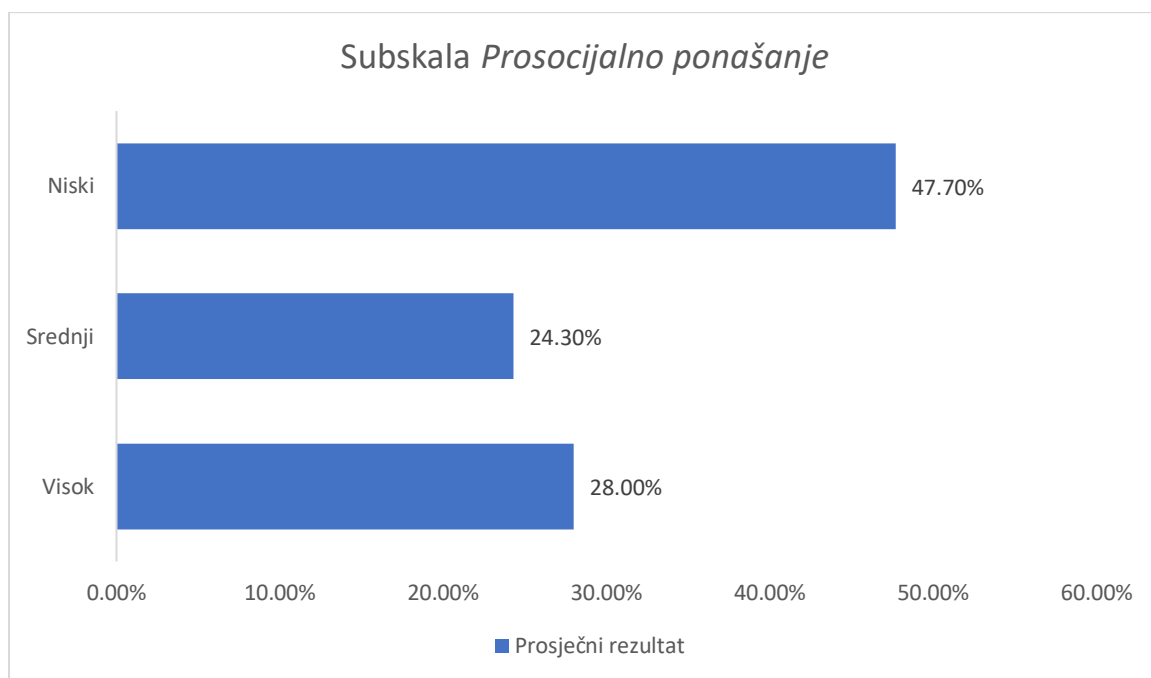
Razlika između djevojaka i mladića na subskali *Optimizam* nije statistički značajna ($t(105) = 0.479, p > 0.05$).



Slika 2. Prosječni rezultat sudionika na subskali Empatija

Subskala *Empatija* odnosila se na vlastitu procjenu prepoznavanja tuđih emocija te je na toj skali približno jednak dio ispitanika u prosjeku postigao visoki (47.2 %) i srednji (46.3 %) rezultat, odnosno većina ispitanika (N=101) smatra kako uspješno prepoznaje tuđe emocije.

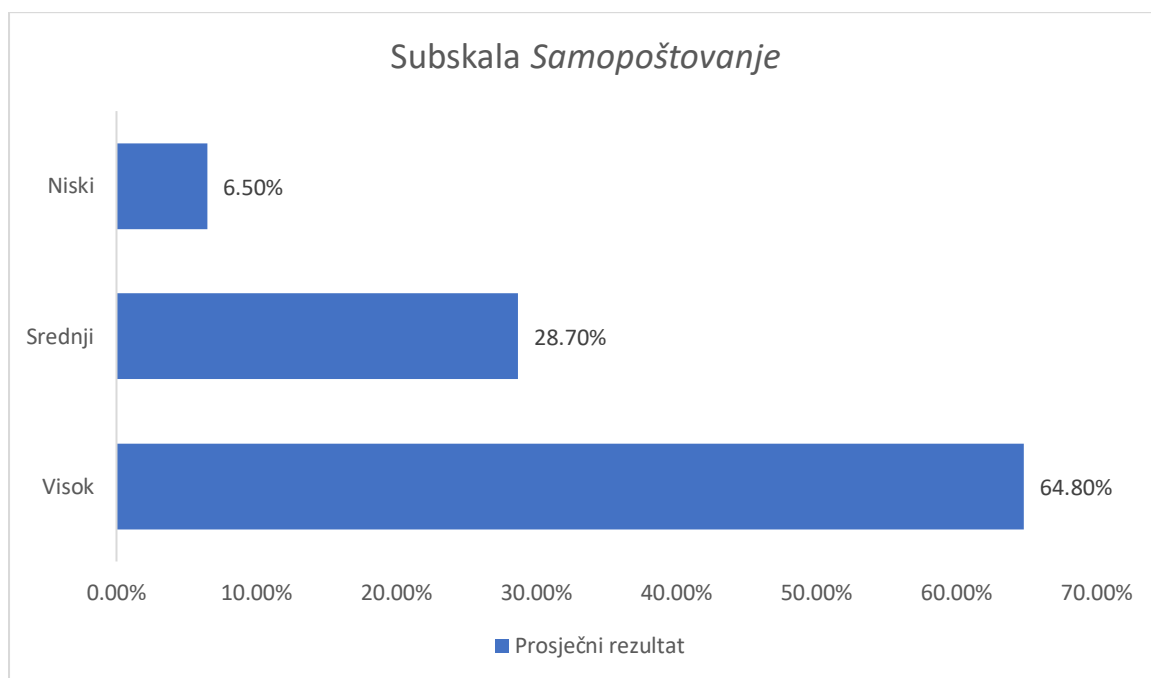
Razlika između mladića i djevojaka na istoj subskali je statistički značajna ($t(105) = -2.241, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku samoprocjenjuju veću razinu empatije nego mladići ($M\check{Z} = 2.54; MM = 2.27$).



Slika 3. Prosječni rezultat sudionika na subskali Prosocijalno ponašanje

Subskala *Prosocijalno ponašanje* ispitala je koliko često je tijekom te školske godine ispitanik smatrao da je postupio odgovorno i na društveno adekvatan način. Najveći broj ispitanika postigao je niski rezultat (47.7 %, N=51) koji označava kako je prosocijalno postupio nekoliko puta ili nijednom tijekom te školske godine, dok je tek 30 ispitanika (28 %) odgovorilo kako su prosocijalno postupili jednom ili više puta tjedno. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

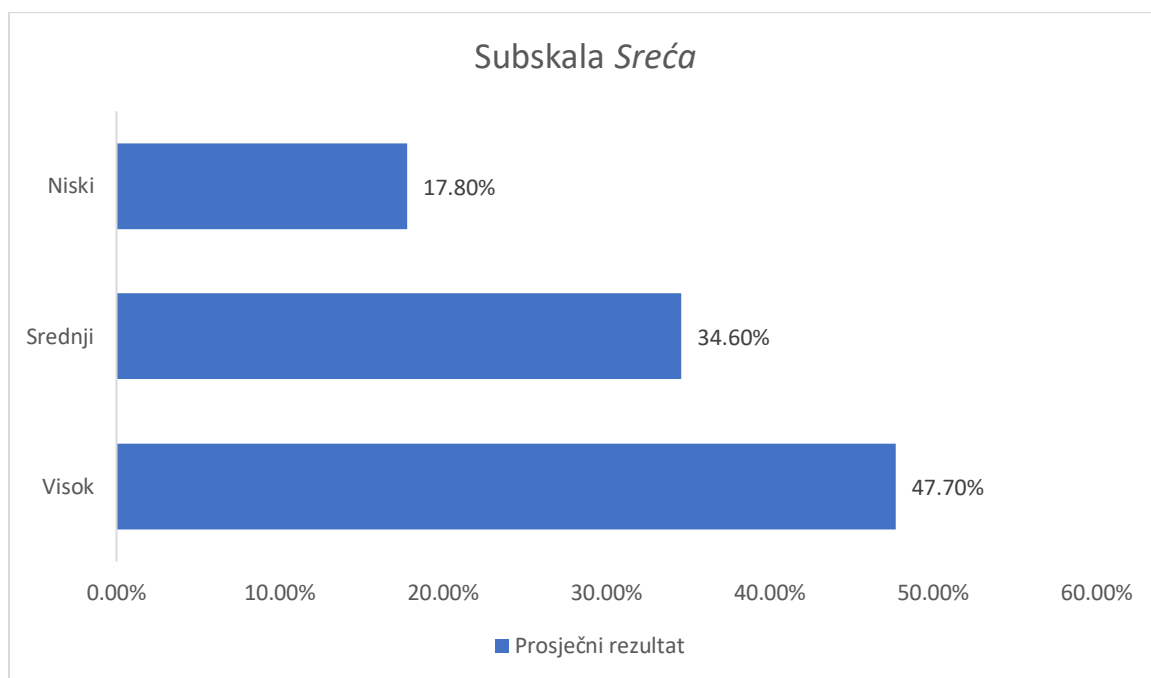
Razlika između mladića i djevojaka subskali *Prosocijalno ponašanje* je statistički značajna ($t(104) = -2.251, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku više puta procjenjuju kako su u situacijama odgovarale prosocijalno nego mladići ($M\check{Z} = 1.96; MM = 1.6$).



Slika 4. Prosječni rezultat sudionika na subskali Samopoštovanje

Subskala *Samopoštovanje* mjerila je ispitanikovu procjenu vlastite vrijednosti i zadovoljstvo s istim. Najveći broj ispitanika (N=70) izjavio je kako postoji mnogo dobrih stvari koji se tiču njihove slike o sebi, dok je 7 ispitanika izjavilo suprotno, tj. nisu zadovoljni vlastitom slikom o sebi i ne pronalaze razlog zbog kojeg bi bili na sebe ponosni.

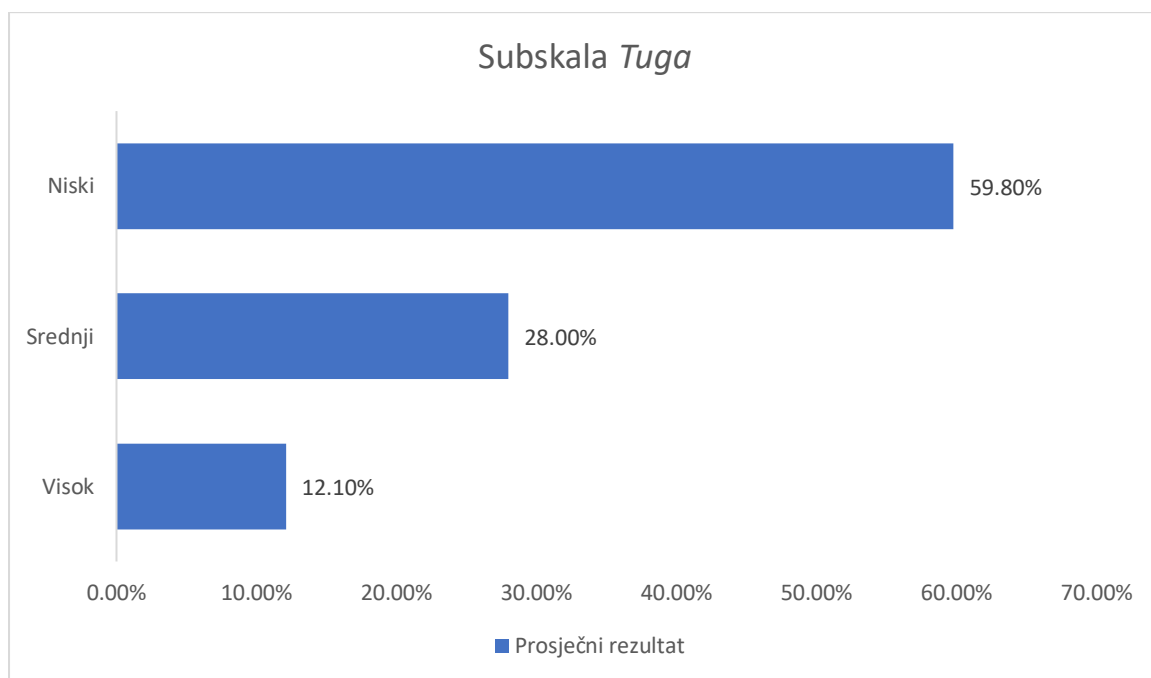
Na istoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(105) = 1.087$, $p > 0.05$).



Slika 4. Prosječni rezultat sudionika na subskali Sreća

Subskala *Sreća* mjerila je koliko su ispitanici zadovoljni vlastitim životom. Najveći broj ispitanika (N=51) je izjavio kako je zadovoljan životom te ne postoje ili postoje u maloj mjeri stvari koje bi voljeli promijeniti, dok je 19 ispitanika izjavilo kako uopće nisu zadovoljni vlastitim životom. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

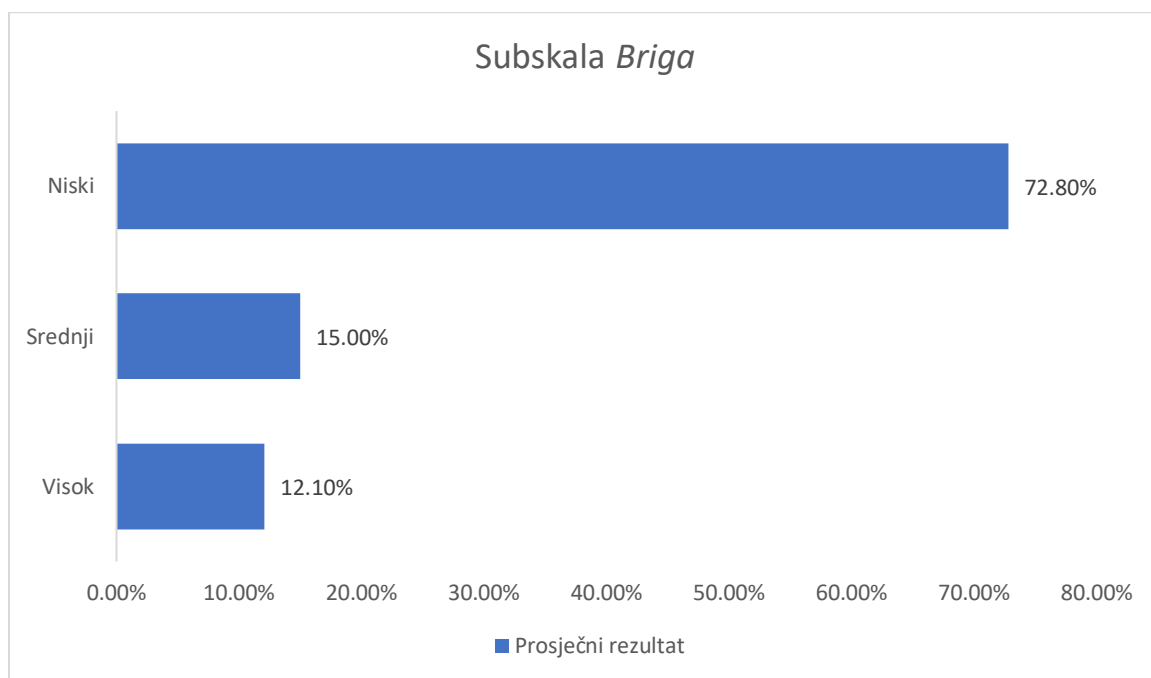
Razlika između mladića i djevojaka na istoj subskali nije statistički značajna ($t(104) = 0.372$, $p > 0.05$).



Slika 5. Prosječni rezultat sudionika na subskali Tuga

Subskala *Tuga* mjerila je slaganje ispitanika s tvrdnjama poput „Često se osjećam nesretno.“, „Uzrujam se zbog raznih stvari.“ i „Osjećam da često griješim.“ Najveći broj ispitanika (N=64) navedene tvrdnje ne smatra ili smatra u maloj mjeri istinitima, a visok prosječni rezultat je ostvarilo 13 ispitanika (12.1 %). Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

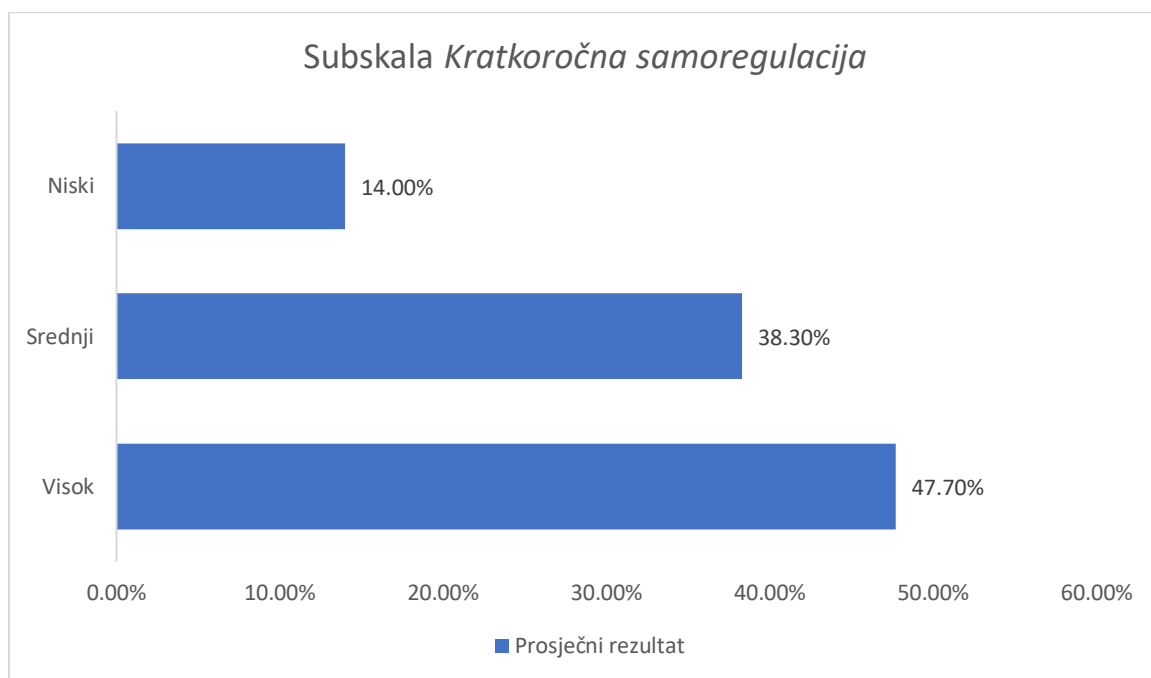
Razlika između mladića i djevojaka na subskali *Tuga* nije statistički značajna ($t(104) = -1.785$, $p > 0.05$).



Slika 6. Prosječni rezultat sudionika na subskali Briga

Subskala *Briga* procjenjivala je ispitanikovu zabrinutost u vezi ostavljanja dojma kod drugih osoba te zadirivanja i ogovaranja od strane vršnjaka. Najveći broj ispitanika (N=78) ne izražava ili izražava djelomično slaganje s postavljenim tvrdnjama, a 13 ispitanika se u potpunosti slaže s njima (12.1 %). Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

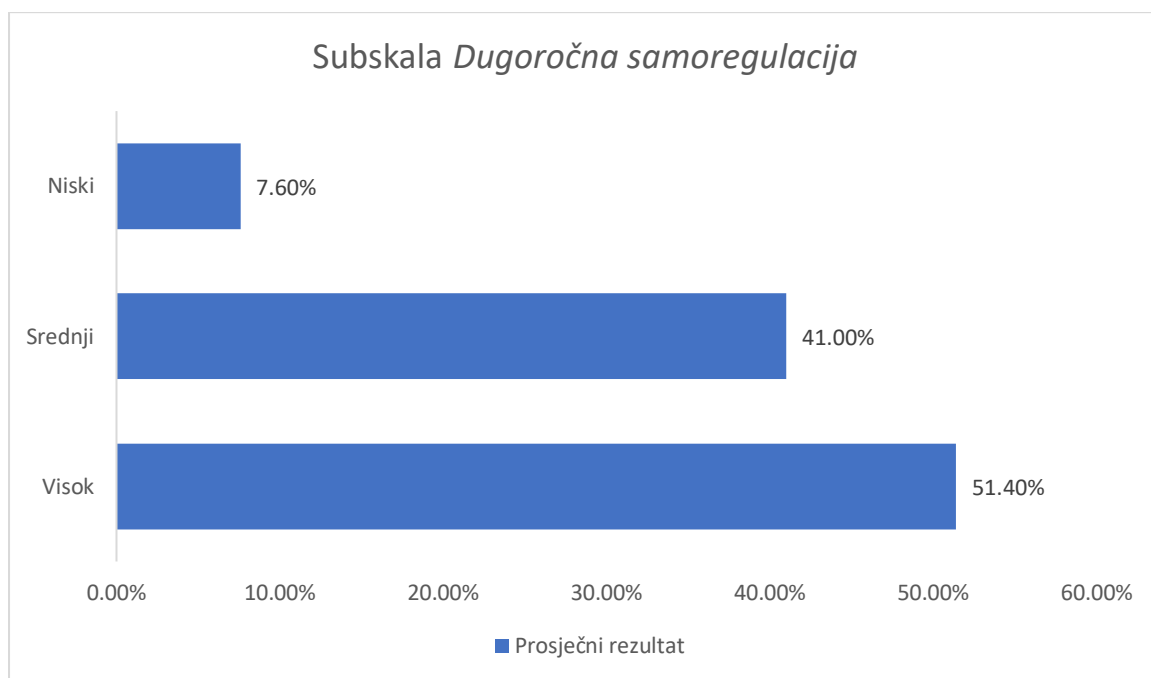
Razlika između mladića i djevojaka na subskali *Briga* nije statistički značajna ($t(104) = -1.497$, $p > 0.05$).



Slika 7. Prosječni rezultat sudionika na subskali Kratkoročna samoregulacija

Subskala *Kratkoročna samoregulacija* ispitivala je sposobnost osobe da prilagodi vlastito ponašanje, misli i emocije s ciljem postizanja određenih rezultata. Najveći broj ispitanika (N=51) izjavljuje kako smatra da može raditi pod pritiskom emocija i usprkos ometanjima s treće strane. Tek 10 ispitanika manje smatra kako im to djelomično polazi za rukom, a ukupno 15 ispitanika (14 %) smatra kako ne može ili teško može prilagoditi vlastito ponašanje kada se nalazi pod emocionalnim pritiskom. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

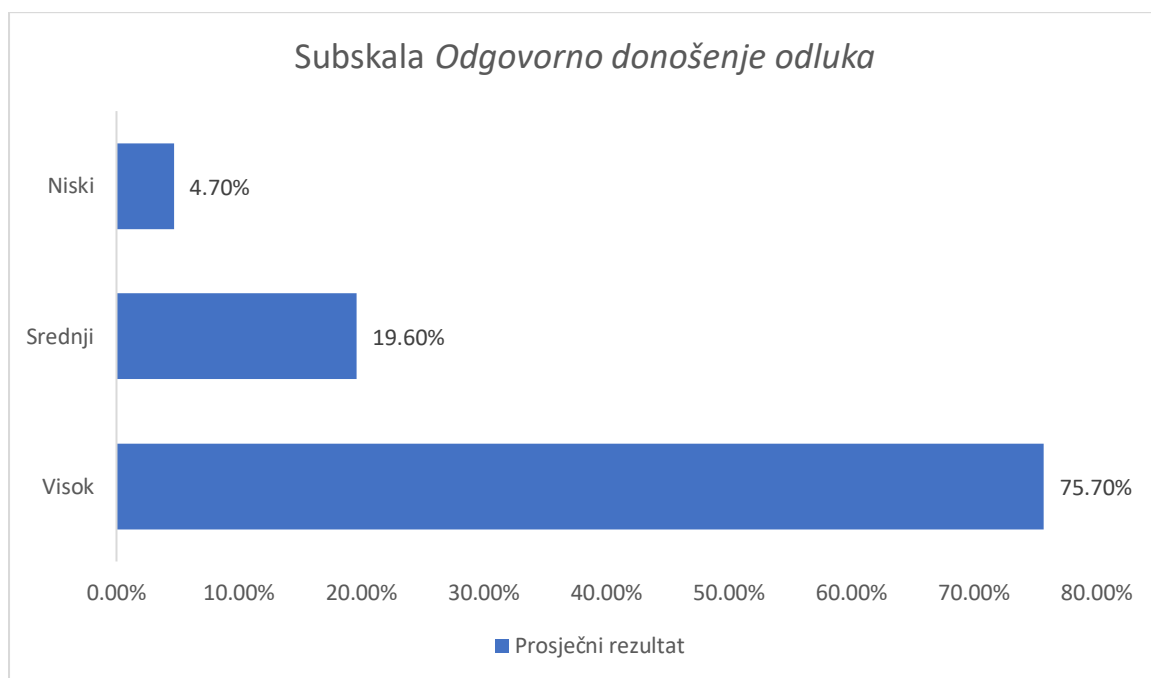
Na ovoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(104) = -0.499$, $p > 0.05$).



Slika 8. Prosječni rezultat sudionika na subskali Dugoročna samoregulacija

Subkala *Dugoročna samoregulacija* odnosi se na mogućnost reguliranja vlastitog ponašanja i emocija te sposobnost planiranja s ciljem postizanja dugoročnih ciljeva. Najveći broj ispitanika (N=54) smatra kako ispravno procjenjuje težinu zadatka i potreban napor koji on zahtijeva te može uskladiti emocije. Tek devet ispitanika manje se djelomično slaže s navedenim tvrdnjama, a osam ispitanika (7.6 %) je izjavilo kako ne mogu regulirati ponašanje i emocije u svrhu postizanja dugoročnih ciljeva. Troje ispitanika nije odgovorilo na sva pitanja.

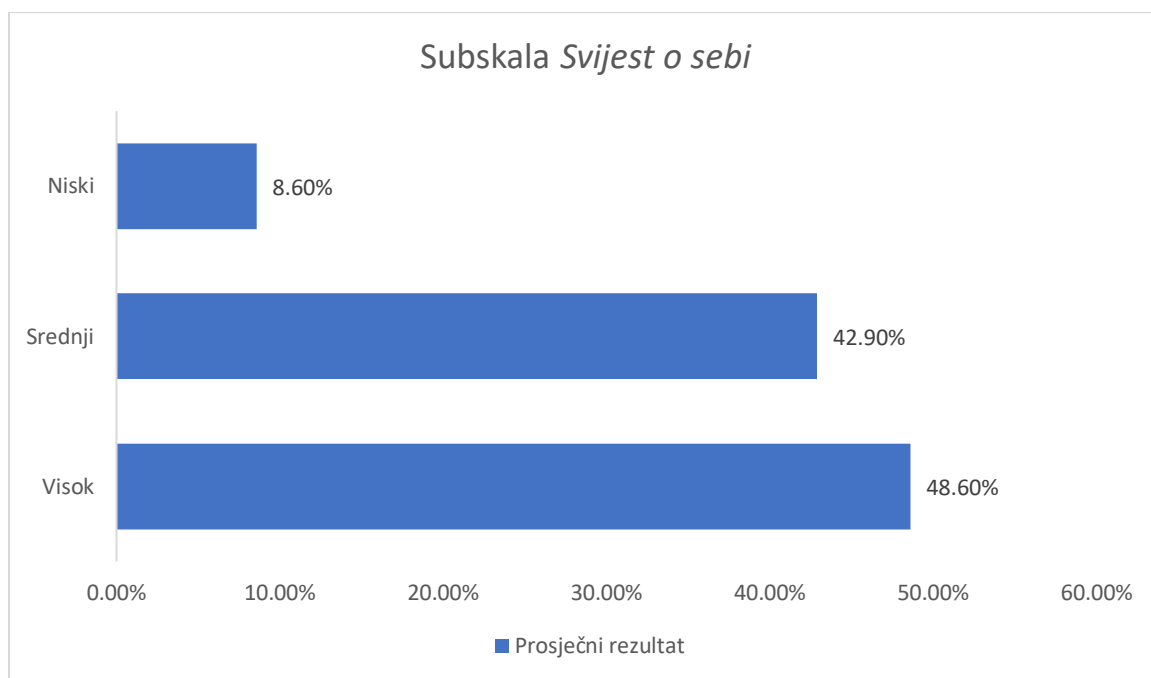
Na subskali *Dugoročna samoregulacija* razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(102) = -1.771, p > 0.05$).



Slika 9. Prosječni rezultat sudionika na subskali Odgovorno donošenje odluka

Subskala *Odgovorno donošenje odluka* odnosi se na samoprocjenu ispitanika u vezi donošenja prosocijalnih i realističnih odluka te preuzimanja odgovornosti za svoje postupke. Većina ispitanika (N=81) smatra kako u potpunosti ili u velikoj mjeri razmišlja o posljedicama vlastitih odluka te preuzima odgovornost za iste. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

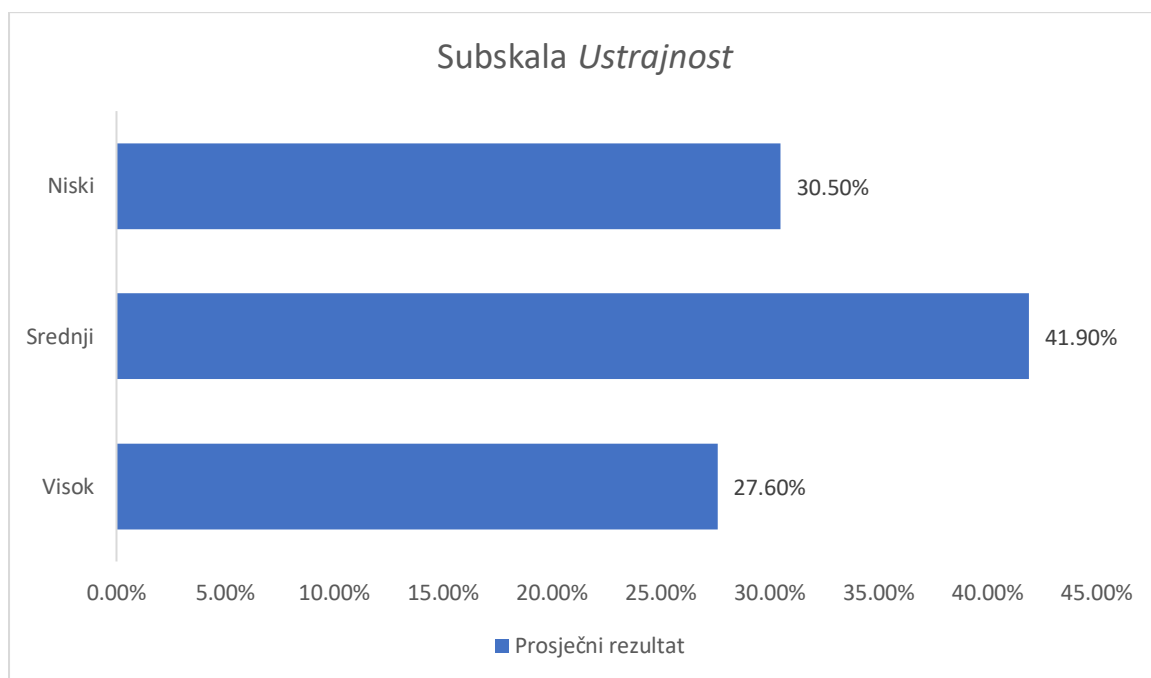
Razlika između mladića i djevojaka na istoj subskali je statistički značajna ($t(104) = -4.207, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku smatraju kako odgovornije donose vlastite odluke nego mladići ($M\check{Z} = 2.91; MM = 2.49$).



Slika 10. Prosječni rezultat sudionika na subskali Svijest o sebi

Subskala *Svijest o sebi* procjenjuje sposobnost prepoznavanja utjecaja vlastitih emocija i misli na ponašanje ispitanika. Najveći broj ispitanika (N=51) smatra kako može uspješno prepoznati i regulirati vlastite emocije, a devet ispitanika (8.6 %) smatra kako u tome uopće ne uspijeva ili uspijeva u maloj mjeri. Troje ispitanika nije odgovorilo na sva pitanja.

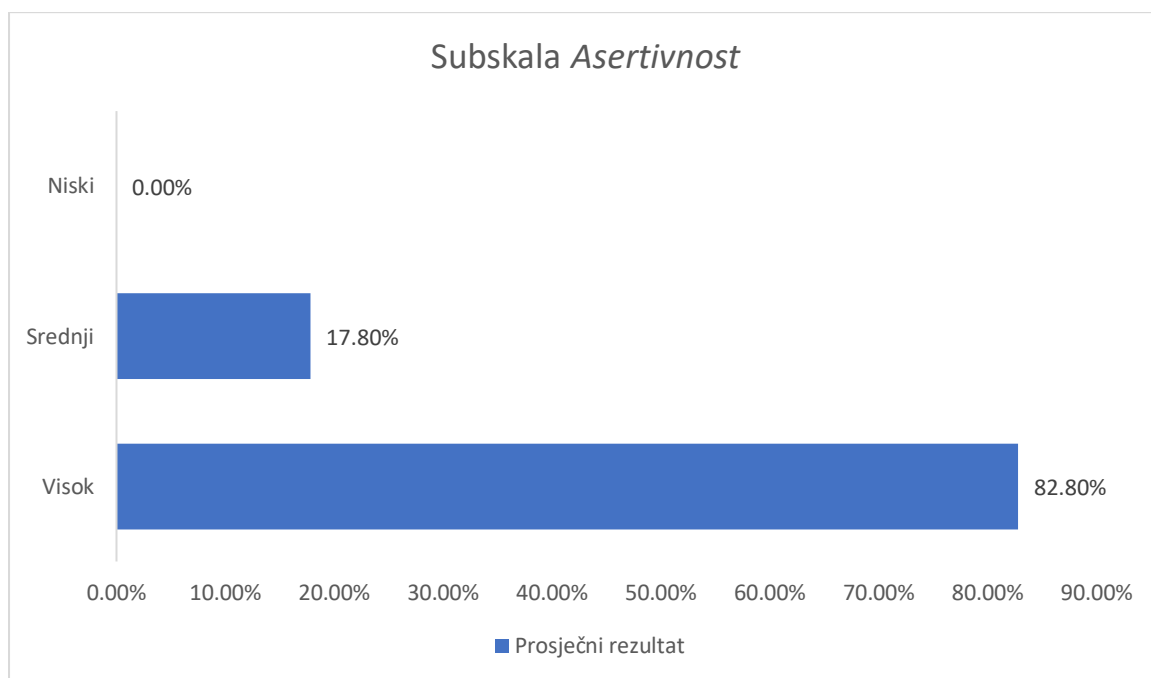
Na subskali *Svijest o sebi* razlika između mladića i djevojaka je statistički značajna ($t(102) = -2.755, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku procjenjuju kako bolje prepoznaju vlastite emocije i misli nego što ih procjenjuju mladići ($M\check{Z} = 2.56; MM = 2.22$).



Slika 11. Prosječni rezultat sudionika na subskali Ustrajnost

Subskala *Ustrajnost* odnosi se na ustrajnost u završavanju dobivenih zadataka ili postavljenih ciljeva unatoč preprekama. Najveći broj ispitanika (N=44) procjenjuje kako su često ustrajni te završavaju dobivene zadatke, a 30.5 % (N=32) ispitanika je odgovorilo kako se gotovo nikad ili ponekad drže zacrtanog plana. Troje ispitanika nije odgovorilo na sva pitanja.

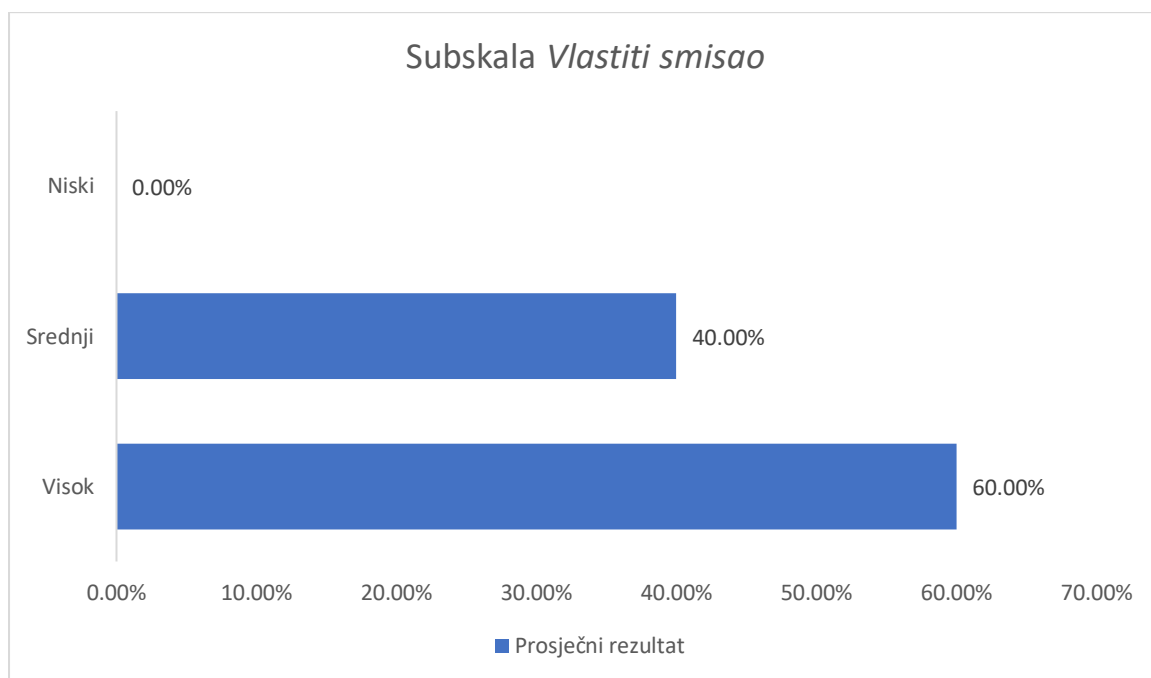
Na subskali *Ustrajnost* razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(102) = -0.533, p > 0.05$).



Slika 12. Prosječni rezultat sudionika na subskali Asertivnost

Subskala *Asertivnost* odnosi se na spremnost uvažavanja drugačijeg mišljenja uz istovremeno kritičko zastupanja vlastitog. Većina ispitanika (N=88) smatra kako se može kritički zastupati vlastito mišljenje. Nijedan ispitanik nije negativno odgovorio na ponuđene tvrdnje, dok jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

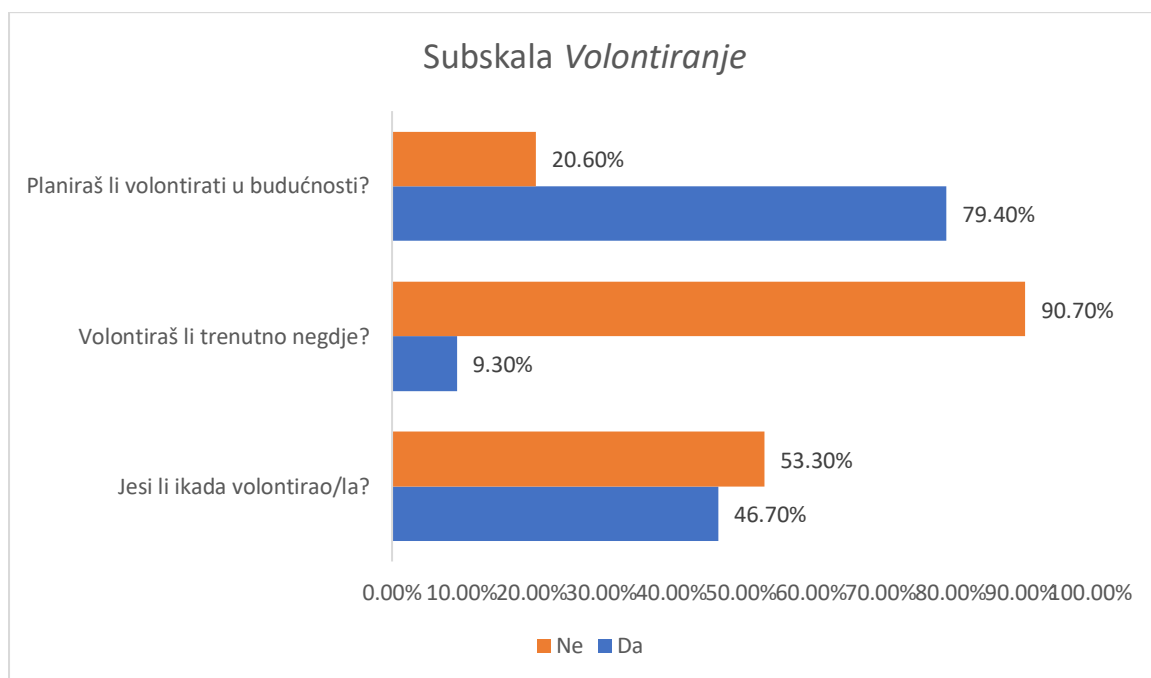
Na ovoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(104) = -1.973$, $p > 0.05$).



Slika 13. Prosječni rezultat sudionika na subskali Vlastiti smisao

Subskala *Vlastiti smisao* odnosi se na vjerovanje kako ispitanik kao pojedinac može dati doprinos te pronaći smisao života. Najveći broj ispitanika (N=63) smatra kako može doprinijeti ovome svijetu te se trudi to i postići, dok se ostali sudionici (N=42) djelomično slažu s tvrdnjama. Troje ispitanika nije odgovorilo na sva pitanja.

Na subskali *Vlastiti smisao* razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(102) = -0.481$ $p > 0.05$).



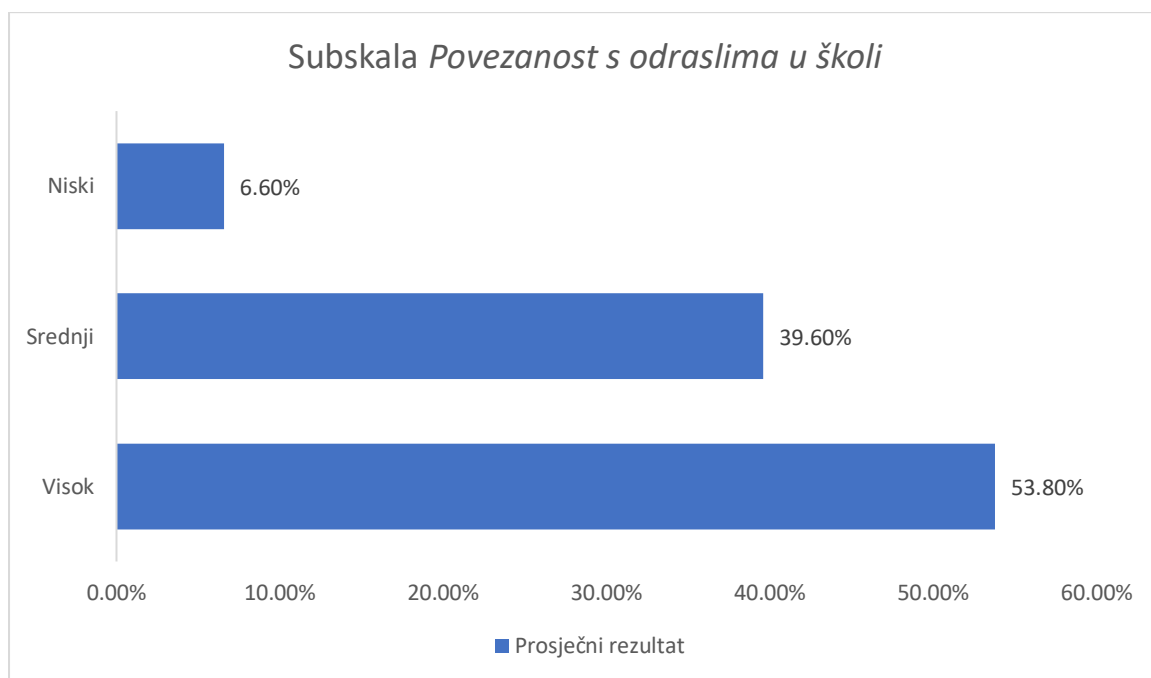
Slika 14. Prosječni rezultat sudionika na subskali Volontiranje

Subskala *Volontiranje* odnosi se na ispitanikov trenutni volonterski angažman i planove za budućnost, sastoji se od tri pitanja na koja se odgovaralo s da, odnosno ne. Na pitanje „Jesi li ikada volontirao/la?“ više je od polovice ispitanika (N=57) izjavilo kako nije. Na pitanje „Volontiraš li trenutno negdje?“ tek je 10 ispitanika (9.3 %) odgovorilo potvrdno, dok je na pitanje „Planiraš li volontirati u budućnosti?“ 85 sudionika (79.4 %) odgovorilo potvrdno. Jedan sudionik nije odgovorio na sva pitanja.

Za sva tri pitanja na subskali *Volontiranje* razlika između mladića i djevojaka je statistički značajna samo na pitanju „Planiraš li volontirati u budućnosti?“ ($t(102) = -2.657$ $p < 0.05$). Djevojke u prosjeku izražavaju veću želju za volontiranjem u budućnosti od mladića ($M\check{Z} = 0.69$; $MM = 0.89$).

Dimenzija: Povezanost s odraslima

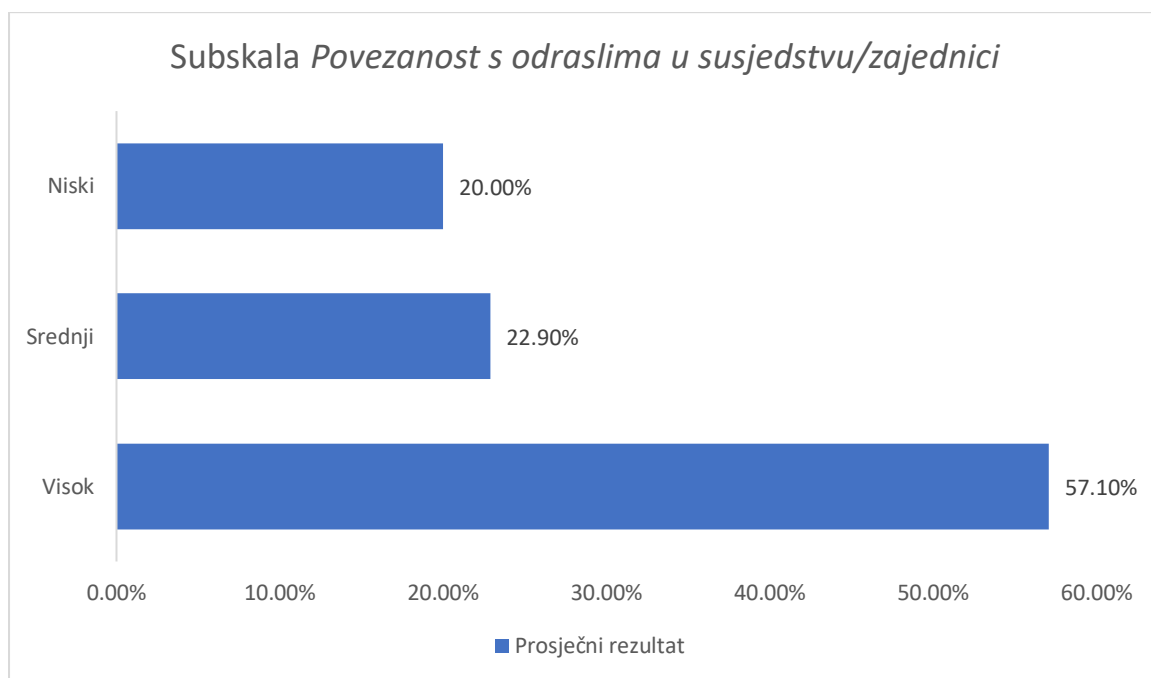
Dimenzija *Povezanost s odraslima* sastoji se od četiri subskale: *Povezanost s odraslima u školi*, *Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici*, *Povezanost s odraslima kod kuće* i *Broj važnih odraslih osoba u školi*.



Slika 15. Prosječni rezultat sudionika na subskali Povezanost s odraslima u školi

Subskala *Povezanost s odraslima u školi* ispitala je postojanje barem jednog djelatnika škole kojeg ispitanici smatraju podržavajućim. Najveći broj ispitanika (N=57) je izjavio kako u školi postoji osoba kojoj je stalo do njih i spremna ih je poslušati, a sedam ispitanika (7.7 %) smatra kako takva osoba uopće ne postoji. Dva ispitanika nisu odgovorila na sva pitanja.

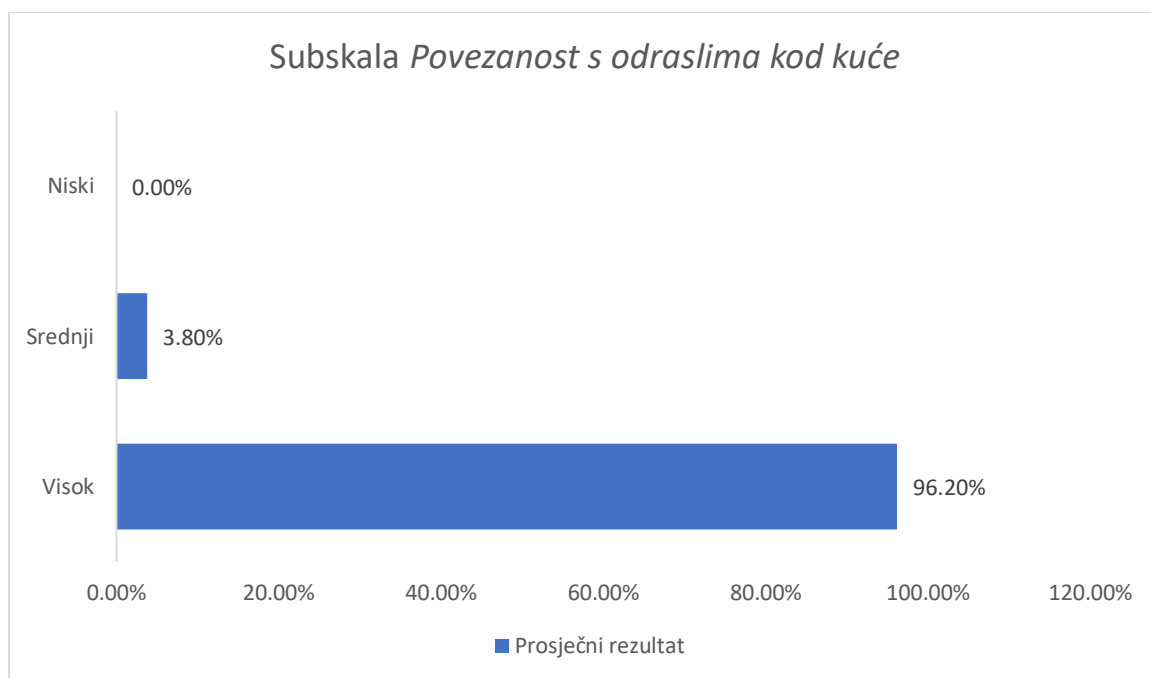
Na istoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(103) = -0.882$, $p > 0.05$).



Slika 16. Prosječni rezultat sudionika na subskali *Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici*

Slično kao prethodna subskala, subskala *Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici* ispitala je postojanje barem jedne osobe u susjedstvu/zajednici koju ispitanici smatraju podržavajućim, a da ona nije djelatnik škole ni član obitelji. Najveći broj ispitanika (N=60) smatra kako takva osoba postoji, dok 20 ispitanika (20 %) smatra kako tvrdnje nisu istinite. Troje ispitanika nije odgovorilo na sva pitanja.

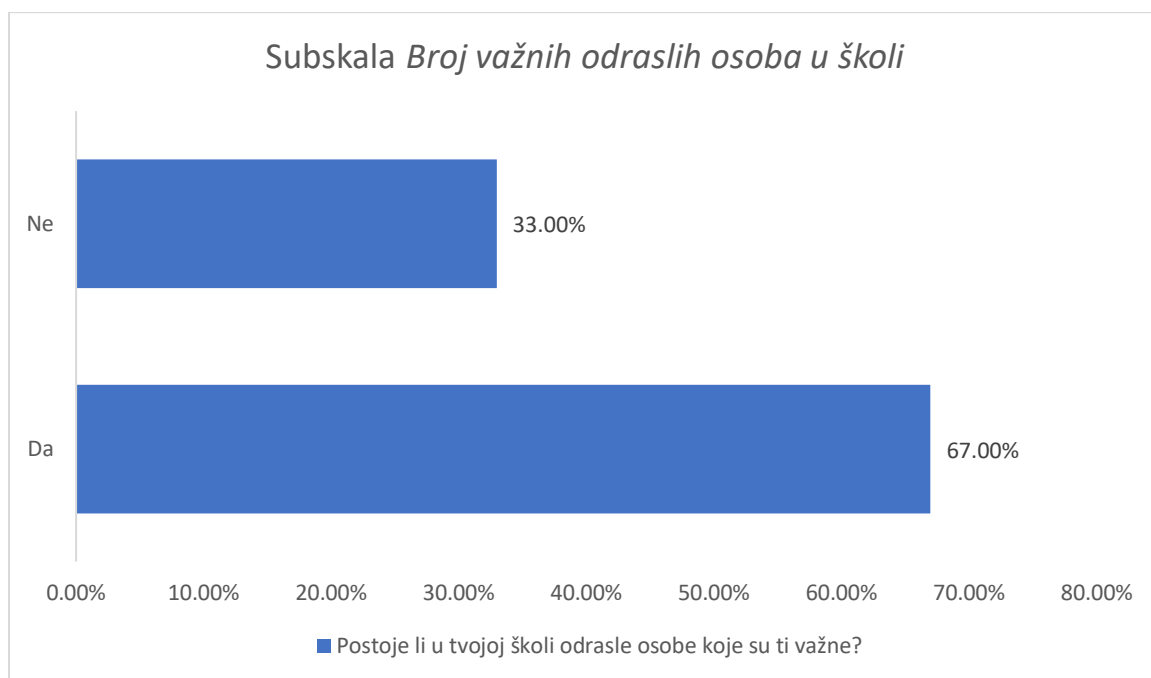
Razlika između mladića i djevojaka na subskali *Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici* je statistički značajna ($t(102) = -3.033, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku više smatraju više nego mladići kako u susjedstvu/zajednici postoji podržavajuća osoba ($M\check{Z} = 2.58; MM = 2.12$).



Slika 17. Prosječni rezultat sudionika na subskali Povezanost s odraslima kod kuće

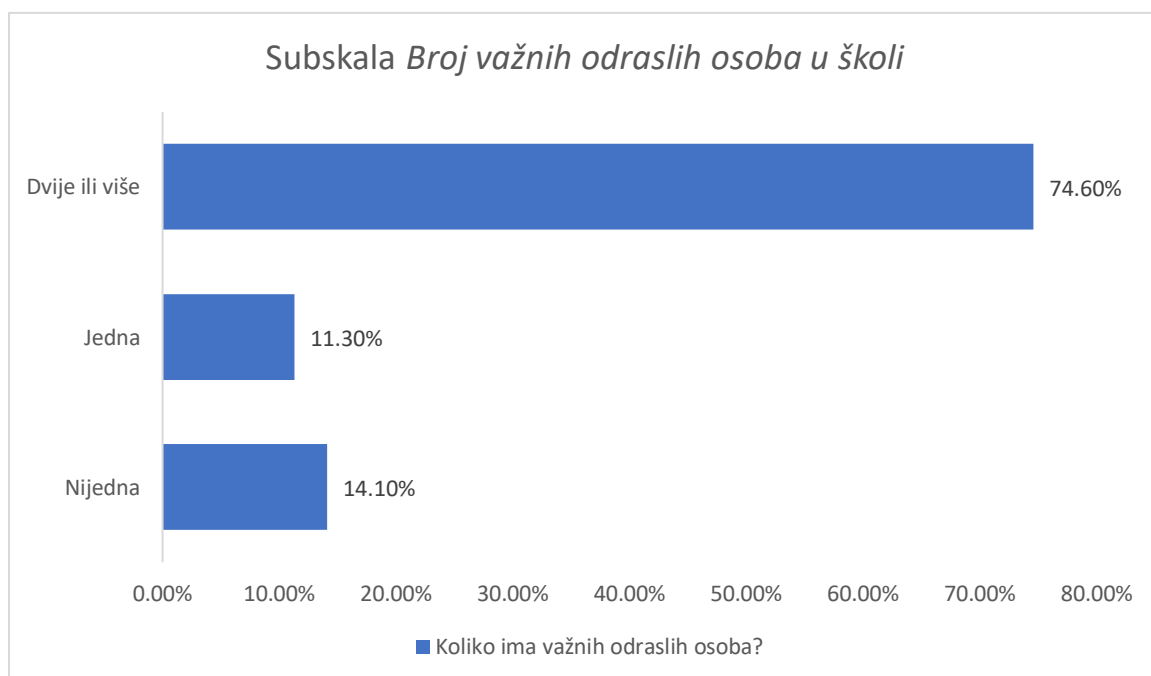
Subskala *Povezanost s odraslima kod kuće* ispituje postojanje važnih odraslih u obitelji ispitanika. Niti jedan ispitanik nije odgovorio kako takva osoba ne postoji, četiri se ispitanika djelomično slaže s tvrdnjama, dok je najveći broj ispitanika (N=102) izjavio kako se u potpunosti slaže s tvrdnjama, tj. u obitelji pronalazi barem jednu podržavajuću odraslu osobu. Dvoje ispitanika nije odgovorilo na sva pitanja.

Na istoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(103) = -1.114$, $p > 0.05$).



Slika 18. Rezultat sudionika na subskali Broj važnih osoba u školi

Ukoliko postoji važna odrasla osoba u školskom okruženju, na subskali Broj važnih odraslih osoba u školi ispitanici su upisali inicijale najviše šest osoba koje smatraju važnima. 71 ispitanik (67 %) je izjavio kako takva osoba postoji.



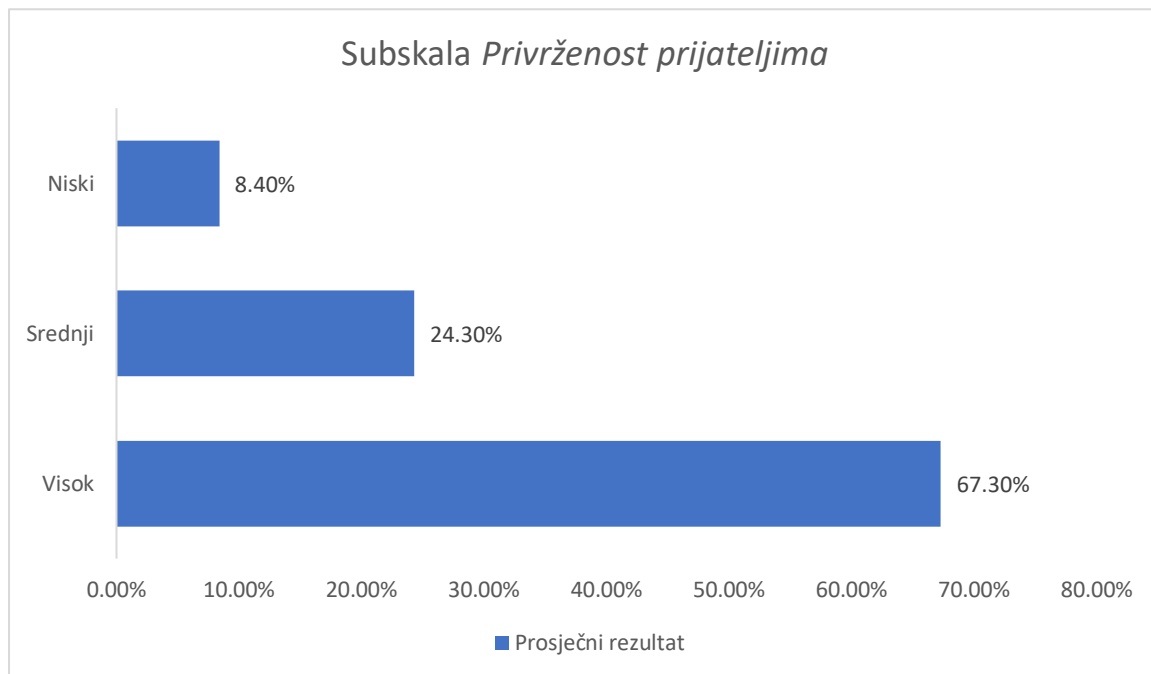
Slika 19. Prosječni rezultat sudionika na subskali Broj važnih osoba u školi

Od ispitanika koji su odgovorili potvrdno na prethodno pitanje, 10 ispitanika (14.1 %) nije navelo inicijale važne osobe, dok je najveći broj ispitanika (N=53) naveo inicijale dvije ili više osoba.

Na subskali *Broj važnih odraslih osoba* u školi postoji statistički značajna razlika između mladića i djevojaka na pitanju „Postoje li u tvojoj školi odrasle osobe koje su ti važne?“ ($t(103) = -2.623, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku smatraju kako u školi postoji više odraslih osoba s kojima su uspostavile podržavajući odnos ($M\check{Z} = 0.79; MM = 0.55$).

Dimenzija: Povezanost s prijateljima

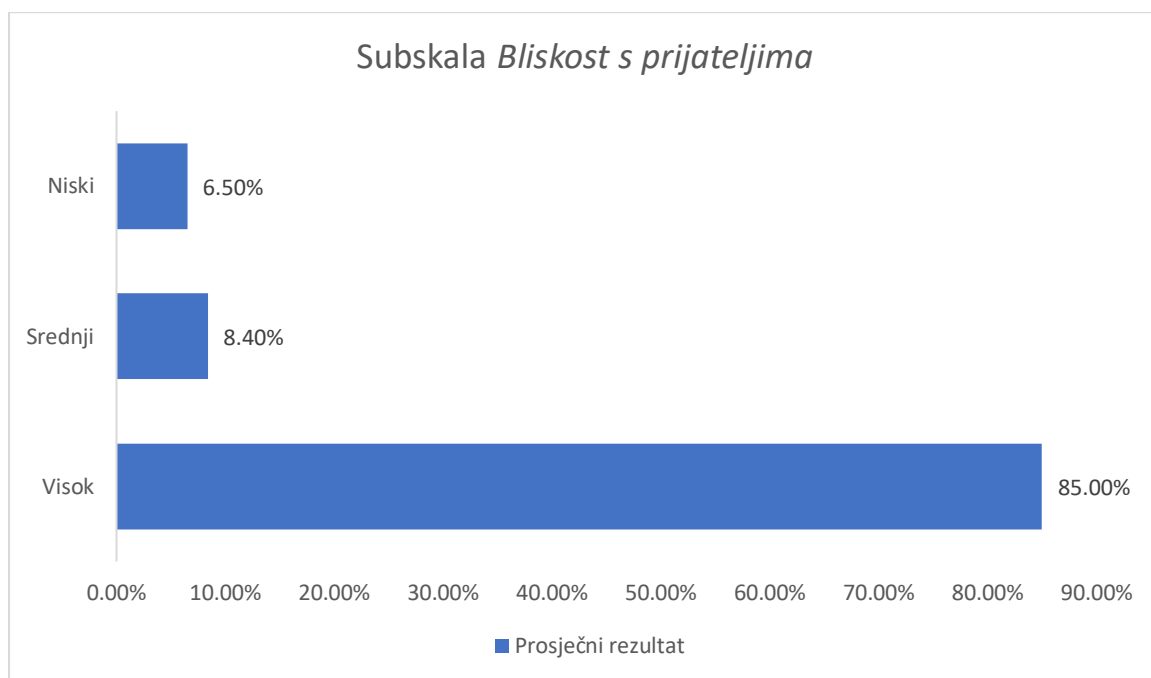
Dimenzija *Povezanost s prijateljima* sastoji se od dvije subskale: *Privrženost prijateljima* i *Bliskost s prijateljima*.



Slika 20. Prosječni rezultat sudionika na subskali Privrženost prijateljima

Subskala *Privrženost prijateljima* kod ispitanika ispituje osjećaj pripadnosti kada se on nalazi u grupi vršnjaka. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja. Najveći broj ispitanika (N=72) izjavljuje kako se u grupi vršnjaka osjeća ugodno, dok se devet ispitanika (8.4 %) ne slaže s tvrdnjama, tj. u društvu vršnjaka se ne osjeća ugodno.

Na subskali *Privrženost prijateljima* razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(104) = -0.549$ $p > 0.05$).



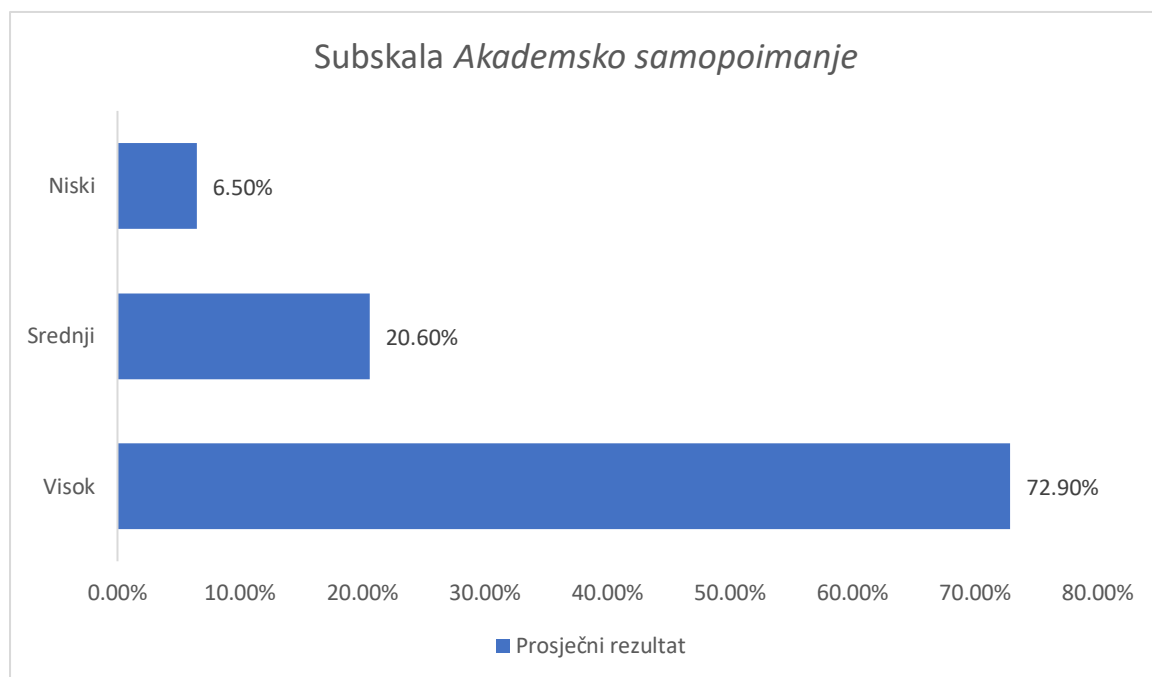
Slika 21. Prosječni rezultat sudionika na subskali Bliskost s prijateljima

Subskala *Bliskost s prijateljima* se od prethodne razlikuje po tome što mjeri kvalitetu naspram kvantitete, tj. postojanje barem jednog bliskog prijatelja. Najveći je broj ispitanika (N=91) izjavio kako postoji barem jedan bliski prijatelj s kojim je ostvario podržavajući odnos, a sedam ispitanika (6.5 %) izjavljuje kako nema takvu osobu. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

Na istoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(104) = -1.391$, $p > 0.05$).

Dimenzija: Školska iskustva

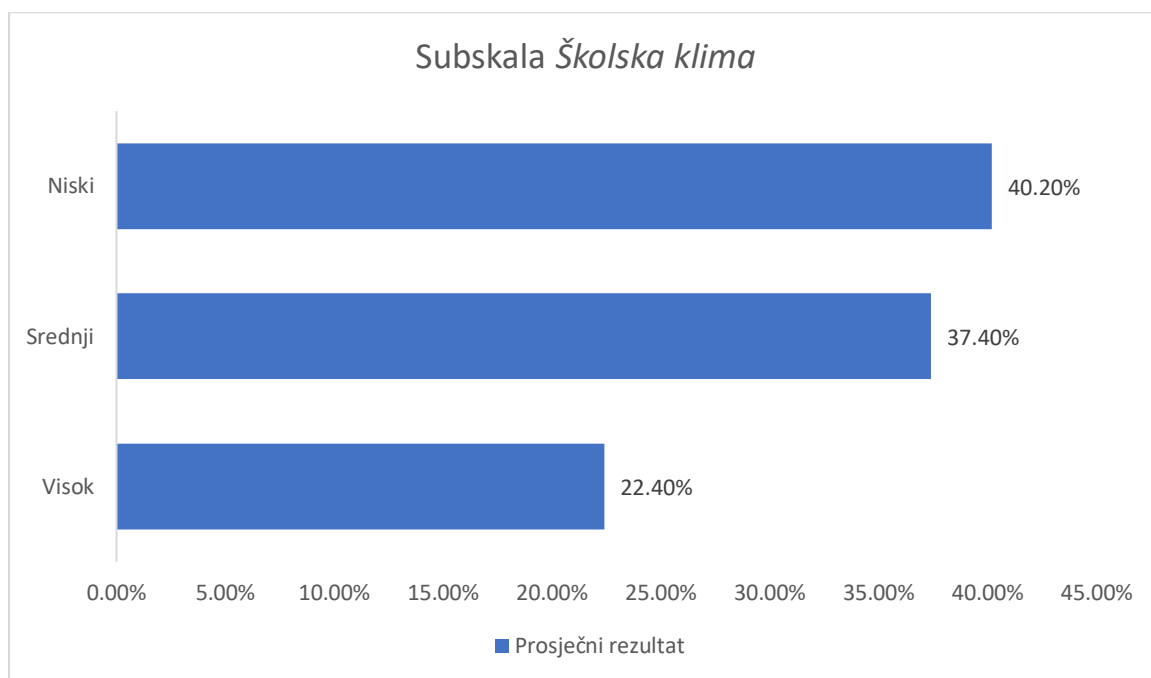
Dimenzija *Školska iskustva* sastoji se od sedam subskala: *Akademsko samopoimanje*, *Školska klima*, *Privrženost školi*, *Motivacija*, *Ciljevi u budućnosti*, *Aspiracije* i *Viktimizacija*.



Slika 22. Prosječni rezultat sudionika na subskali Akademsko samopoimanje

Subskala *Akademsko samopoimanje* odnosi se na ispitanikovo uvjerenje o vlastitoj akademskoj sposobnosti: svladavanje nastavnih sadržaja i samouvjerenost u školskim obavezama. Najveći broj ispitanika (N=78) je izrazio visoku samouvjerenost, dok se sedam ispitanika (6.5 %) ne slaže s ponuđenim tvrdnjama. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

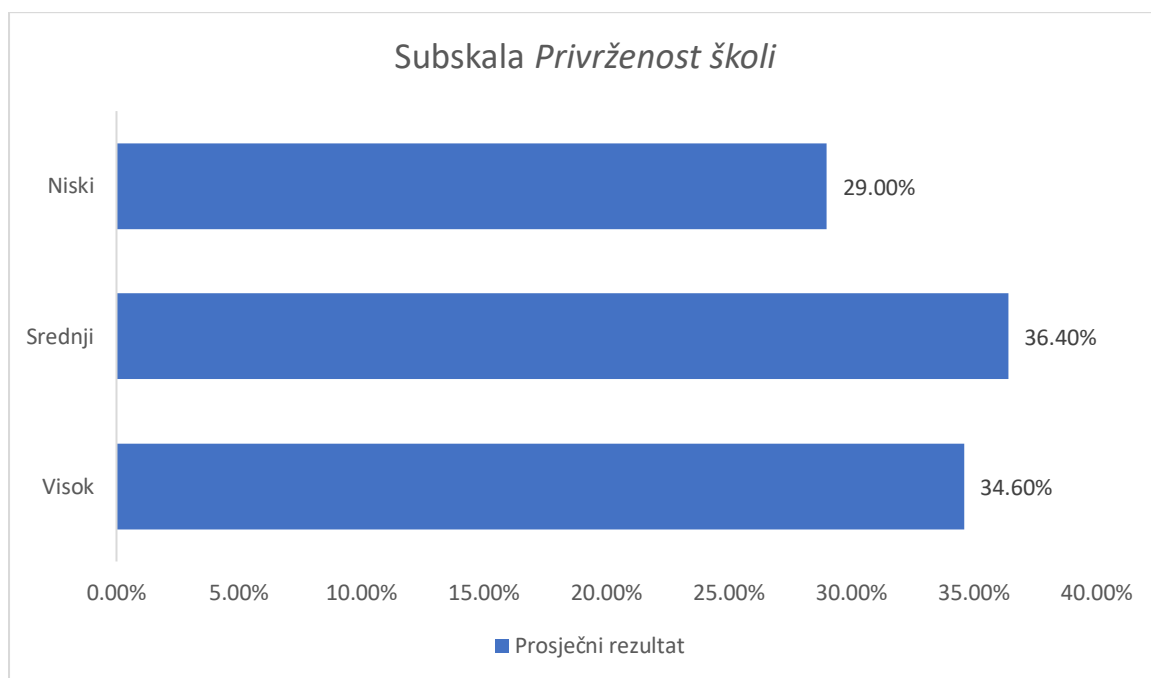
Na istoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(104) = -1.195$, $p > 0.05$).



Slika 23. Prosječni rezultat sudionika na subskali Školska klima

Subskala *Školska klima* ispituje ispitanikovu percepciju škole kao mjesta interakcije nastavnika i učenika te učenika međusobno. Najveći broj ispitanika (N=43) u opisuje klimu u školi kao nepodržavajuću uz manjak poštovanja između profesora i učenika te učenika međusobno. Nešto manji broj ispitanika (N=40) se djelomično slaže s ponuđenim tvrdnjama, dok tek 24 ispitanika (22.4 %) školsku klimu opisuju kao podržavajuću. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

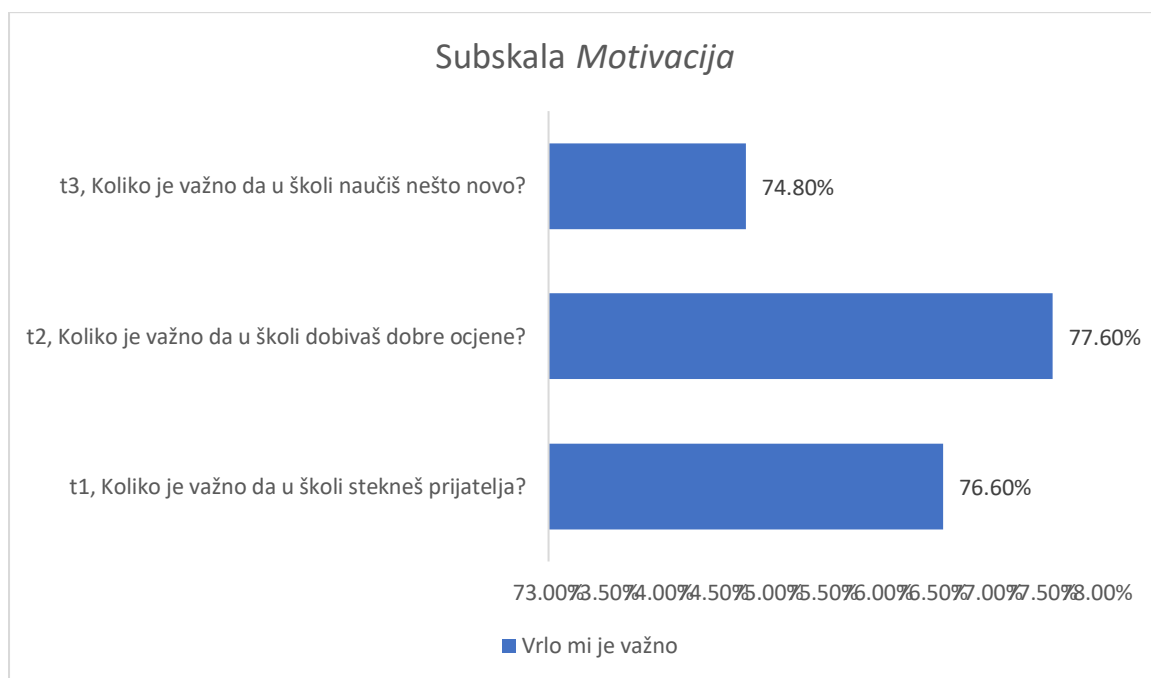
Razlika između mladića i djevojaka na subskali *Školska klima* nije statistički značajna ($t(104) = -0.586$ $p > 0.05$).



Slika 24. Prosječni rezultat sudionika na subskali Privrženost školi

Subskala *Privrženost školi* ispituje razinu ispitanikove percepcije vlastite pripadnosti i važnosti u školskom okruženju. Najveći broj ispitanika (N=39) izražava djelomično slaganje s ponuđenim tvrdnjama, 37 ispitanika (34.6 %) se u potpunosti slaže s tvrdnjama, dok se 31 ispitanik (29 %) u potpunosti ne slaže ili se slaže u maloj mjeri. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

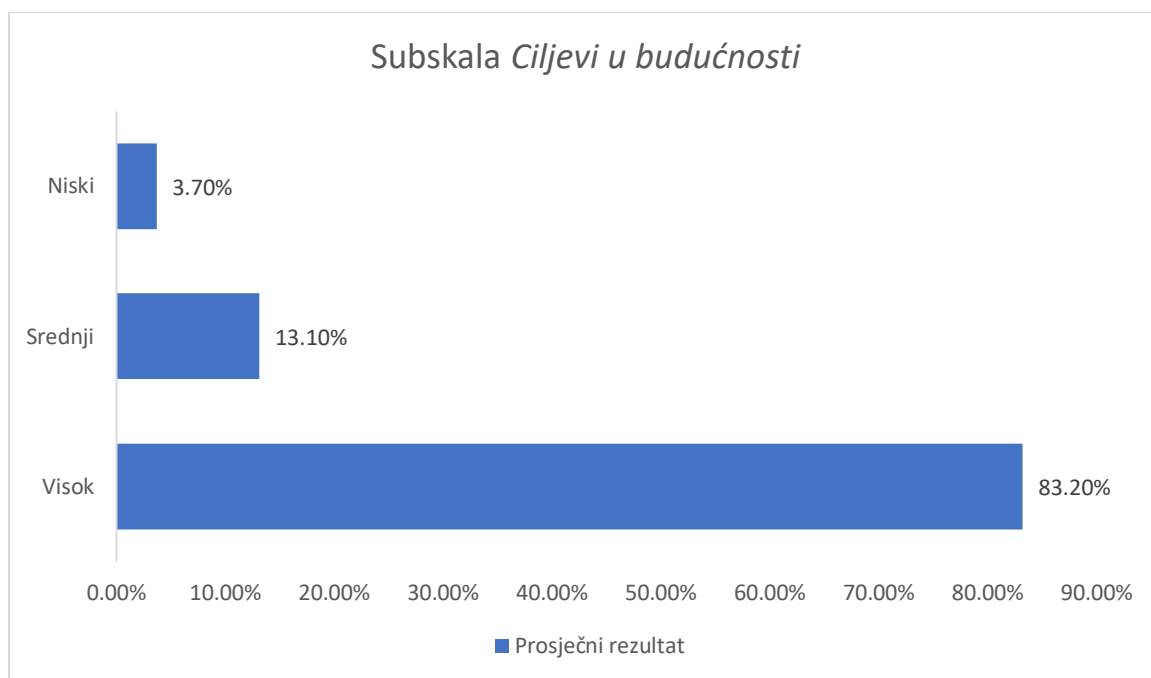
Na istoj subskali razlika između mladića i djevojaka nije statistički značajna ($t(104) = -0.585$, $p > 0.05$).



Slika 25. Rezultati sudionika na subskali Motivacija

Subskala *Motivacija* ispituje ispitanikovu motivaciju u školi koja uključuje upoznavanje novih prijatelja, dobivanje dobrih ocjena i učenje novih stvari, a rezultati prikazuju one ispitanike koji su navedena područja označili kao „vrlo važne“. Na pitanje „Koliko je važno da u školi stekneš prijatelja?“ 82 ispitanika (76.6 %) su odgovorila kako im je to vrlo važno, na pitanje „Koliko je važno da u školi dobivaš dobre ocjene?“ 83 ispitanika (77.6 %), a na pitanje „Koliko je važno da u školi naučiš nešto novo?“ 80 ispitanika (74.8 %). Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

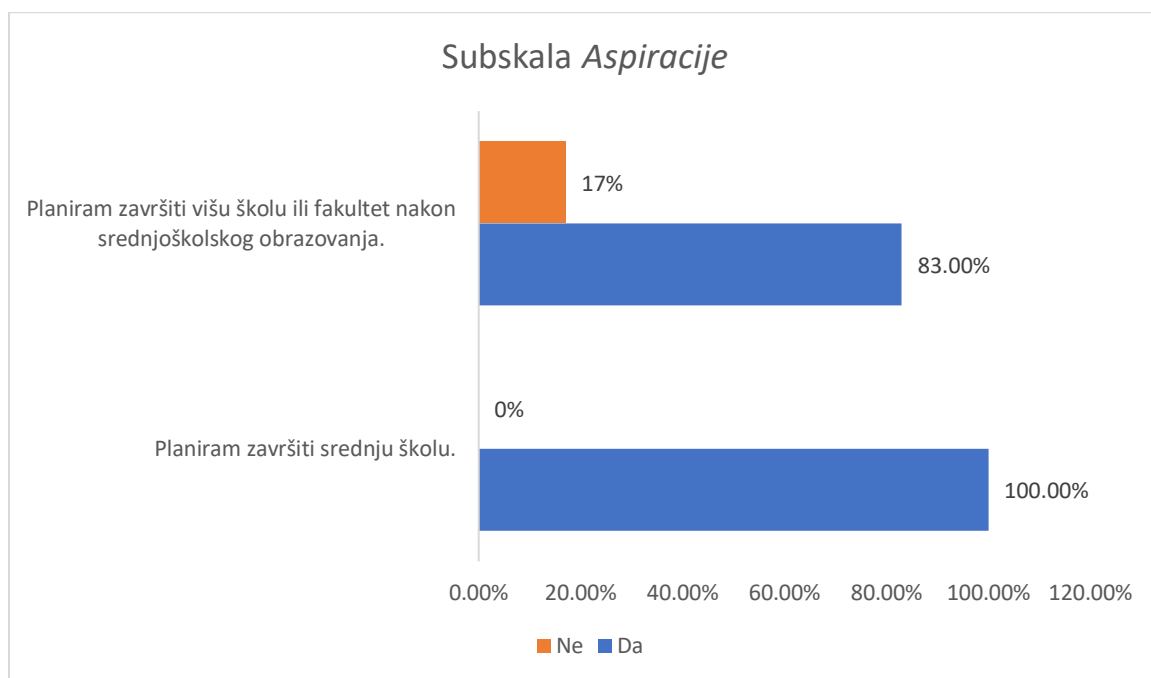
Na subskali *Motivacija* nije dobivena statistički značajna razlika između mladića i djevojaka ($t_1 (104) = -0.755 p > 0.05$; $t_2 (104) = -1.194 p > 0.05$; $t_3 (104) = -0.385 p > 0.05$).



Slika 26. Prosječni rezultat sudionika na subskali Ciljevi u budućnosti

Subskala *Ciljevi u budućnosti* ispituje postojanje dugoročnih ciljeva kod ispitanika. Rezultati pokazuju kako najveći broj ispitanika (N=89) ima planove za budućnost, dok se četiri ispitanika (3.7 %) nije složilo s ponuđenim tvrdnjama. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

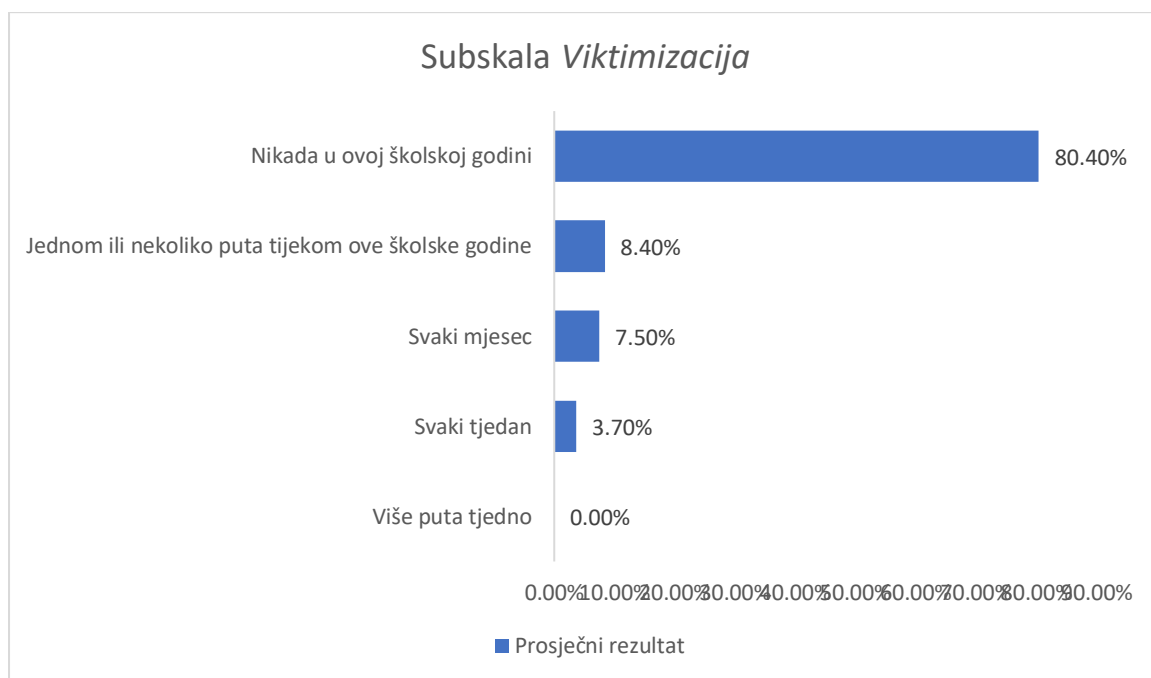
Na subskali *Ciljevi u budućnosti* postoji statistički značajna razlika između mladića i djevojaka ($t(104) = -2.177, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku iskazuju veću razinu postojanja dugoročnih ciljeva nego što ih iskazuju mladići ($M\check{Z} = 2.89; MM = 2.69$).



Slika 27. Prosječni rezultat sudionika na subskali Aspiracije

Subskala *Aspiracije* ispituje želje i planove ispitanika u vezi nastavljanja obrazovanja nakon završetka osnovne škole. Pitanja se odnose na planiranje upisa i završavanja srednje škole te više škole ili fakulteta. Svi su ispitanici (N=107) potvrdno odgovorili na upisivanje i završavanje srednje škole, a većina ispitanika (N=88) je potvrdan odgovor dala i na pitanje upisivanja i završavanja više škole ili fakulteta. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

Na subskali *Aspiracije* pronađena je statistički značajna razlika između djevojaka i mladića s obzirom tvrdnju „Planiram završiti višu školu ili fakultet nakon srednjoškolskog obrazovanja.“ ($t(104) = -2.843, p < 0.05$). Djevojke u prosjeku iskazuju veću želju upisivanja više škole ili fakulteta od mladića ($M\check{Z} = 0.93; MM = 0.73$).



Slika 28. Prosječni rezultat sudionika na subskali Viktimizacija

Subskala *Viktimizacija* ispituje koliko je puta tijekom te školske godine ispitanik doživio neki oblik fizičkog, verbalnog, društvenog i cyber zlostavljanja. Najveći je broj ispitanika (N=86) izjavio kako nikada tijekom te školske godine nije doživio neki oblik zlostavljanja. Devet ispitanika (8.4 %) su ga doživjeli jednom ili nekoliko puta tijekom iste školske godine, osam ispitanika (7.5 %) ga je doživjelo svaki mjesec, a četiri ispitanika (3.7 %) svaki tjedan. Jedan ispitanik nije odgovorio na sva pitanja.

Na subskali *Viktimizacija* nije pronađena statistički značajna razlika između mladića i djevojkā ($t(104) = -0.827$ $p > 0.05$).

Razlike u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini

Kako bi se ispitalo razlike u rezultatima na raznim dimenzijama socijalno-emocionalnih kompetencija, proveden je t-test za nezavisni uzorak za svaku od subskala na četiri uključene dimenzije. Preliminarna analiza deskriptivnih podataka pokazuje da je skupina ispitanika koja je sudjelovala u provođenju PATHS - RASTEM programa (eksperimentalna skupina) postigla više rezultate na većini subskala (izuzev: Empatija, Prosocijalno ponašanje, Odgovorno donošenje odluka, Ustrajnost, Bliskost s prijateljima, Akademsko samopooimanje, Motivacija – ocjene, Motivacija – prijatelji, Aspiracije – upis fakulteta / više škole) te je postigla niže

rezultate na subskalama Tuga i Briga. Na tri subskale postignut je isti prosječni rezultat kod eksperimentalne i kontrolne skupine: Svijest o sebi, Asertivnost i Volontiranje („Planiraš li volontirati u budućnosti?“). Iako razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine pokazuju određeni trend, važno je u obzir uzeti statističku značajnost.

Statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine dobivena je na pet subskala: Sreća, Povezanost s odraslima kod kuće, Privrženost školi, Ciljevi u budućnosti i Viktimizacija. Učenici koji su sudjelovali u provođenju PATHS – RASTEM programa, četiri godine nakon njegovog provođenja izjavljuju kako se češće osjećaju sretnima, ostvaruju kvalitetnije odnose s odraslim osobama u obitelji, osjećaju veću privrženost prema školi, imaju jasnije ciljeve za budućnost te su manje izloženi nekom obliku nasilja u odnosu na učenike koji nisu sudjelovali u provođenju PATHS - RASTEM programa.

Tablica 1. Prosječni rezultati eksperimentalne i kontrolne skupine po subskalama te statistička značajnost

| Subskale: | Eksperimentalna skupina | | Kontrolna skupina | | t-test | df | p |
|----------------------------|-------------------------|-------------|-------------------|-------------|---------------|------------|---------------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Optimizam | 3.96 | 0.81 | 3.79 | 0.85 | -1.047 | 105 | 0.298 |
| Empatija | 3.84 | 0.57 | 3.88 | 0.65 | 0.383 | 105 | 0.702 |
| Prosocijalno ponašanje | 3.015 | 1.011 | 3.097 | 0.99 | 0.402 | 104 | 0.689 |
| Samopoštovanje | 4.093 | 0.73 | 3.9 | 0.78 | -1.319 | 105 | 0.190 |
| Sreća | 3.79 | 0.83 | 3.42 | 0.93 | -2.135 | 104 | 0.035* |
| Tuga | 2.62 | 0.89 | 2.97 | 0.93 | 1.920 | 104 | 0.058 |
| Briga | 2.083 | 1.16 | 2.39 | 1.15 | 1.293 | 104 | 0.199 |
| Kratkoročna samoregulacija | 3.799 | 0.798 | 3.72 | 0.72 | -0.511 | 104 | 0.610 |
| Dugoročna samoregulacija | 3.84 | 0.67 | 3.68 | 1.078 | 0.201 | 104 | 0.324 |
| Odgovorno donošenje odluka | 4.24 | 0.78 | 4.25 | 0.68 | 0.020 | 104 | 0.984 |
| Svijest o sebi | 3.79 | 0.67 | 3.79 | 0.64 | -0.018 | 102 | 0.985 |

| | | | | | | | |
|--|-------------|--------------|-------------|-------------|---------------|------------|---------------|
| Ustrajnost | 3.23 | 0.82 | 3.29 | 1.036 | 0.330 | 102 | 0.742 |
| Asertivnost | 4.34 | 0.48 | 4.34 | 0.64 | -0.009 | 104 | 0.993 |
| Vlastiti smisao | 3.88 | 0.93 | 3.81 | 0.75 | -0.456 | 102 | 0.650 |
| Volontiranje - prošlost | 0.46 | 0.502 | 0.47 | 0.506 | 0.175 | 104 | 0.862 |
| Volontiranje – sadašnjost | 0.059 | 0.24 | 0.16 | 0.37 | 1.680 | 104 | 0.096 |
| Volontiranje - budućnost | 0.79 | 0.41 | 0.79 | 0.41 | -0.56 | 104 | 0.955 |
| Povezanost s odraslima u školi | 2.95 | 0.69 | 2.78 | 0.84 | -1.100 | 104 | 0.274 |
| Povezanost s odraslima u susjedstvu | 2.801 | 0.94 | 2.76 | 1.11 | -0.185 | 103 | 0.853 |
| Povezanost s odraslima kod kuće | 3.82 | 0.304 | 3.66 | 0.44 | -2.189 | 104 | 0.031* |
| Broj odraslih osoba | 2.72 | 0.615 | 2.38 | 0.88 | -1.949 | 69 | 0.055 |
| Privrženost prijateljima | 4.078 | 0.83 | 4.00 | 0.84 | -0.465 | 104 | 0.643 |
| Bliskost s prijateljima | 4.55 | 0.73 | 4.56 | 0.88 | 0.078 | 104 | 0.938 |
| Akademsko samopoimanje | 4.16 | 0.84 | 4.303 | 0.58 | 0.937 | 104 | 0.351 |
| Školska klima | 3.11 | 0.98 | 3.026 | 1.009 | -0.395 | 104 | 0.694 |
| Privrženost školi | 3.42 | 1.042 | 2.93 | 1.16 | -2.202 | 104 | 0.030* |
| Motivacija – prijatelji | 3.72 | 0.54 | 3.74 | 0.503 | 0.152 | 104 | 0.880 |
| Motivacija – ocjene | 3.66 | 0.64 | 3.82 | 0.46 | 1.312 | 104 | 0.192 |

| | | | | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|--------------|---------------|------------|----------------|
| Motivacija - znanje | 3.76 | 0.46 | 3.63 | 0.63 | -1.243 | 104 | 0.217 |
| Ciljevi u budućnosti | 4.57 | 0.67 | 4.22 | 0.802 | -2.298 | 104 | 0.024* |
| Aspiracije – fakultet / viša škola | 0.82 | 0.38 | 0.86 | 0.35 | 0.545 | 103 | 0.587 |
| Viktimizacija | 1.32 | 0.27 | 2.04 | 1.17 | 4.888 | 104 | 0.000** |

*p<0.05

**p<0.01

Rasprava

Izazovi s kojima se djeca suočavaju u ranoj adolescenciji su mnogobrojni. Škola, kao mjesto gdje osoba u tom razdoblju provodi najveći dio svoga vremena, ima važnu ulogu jer joj je cilj osigurati da se učenik osjeća sigurno i prihvaćeno, oblikuje svoja razmišljanja i stavove te se usmjerava u organizaciji slobodnog vremena i planova za budućnost. Programi socijalnog i emocionalnog učenja tome pridonose, a kao jedan od njih, PATHS-RASTEM program je u izvornoj verziji dokazano učinkovit. Imajući na umu da su kod svake prilagodbe programa novoj sredini nužna istraživanja i kontinuirane procjene kvalitete implementacije, ovaj rad tome daje doprinos s ciljem kako bi daljnja upotreba PATHS – RASTEM programa u hrvatskim školama bila što rasprostranjenija te njegova implementacija što kvalitetnija.

Prvi istraživački problem je bio ispitati socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika 8. razreda osnovnih škola nakon provedbe PATHS – RASTEM programa. S obzirom na eksplorativni karakter problema nije postavljena hipoteza, a za dobivanje odgovora korišten je upitnik samoiskaza „Razumijevanje naših života“, prilagođena verzija *Middle Years Development Instrument*-a. Upitnik se sastojao od 28 subskala podijeljenih u četiri dimenzije.

Prva je dimenzija mjerila socijalni i emocionalni razvoj te je uključivala subskale na kojima su učenici procjenjivali vlastitu kompetentnost u određenim područjima: optimizmu, empatiji, prosocijalnom ponašanju, samopoštovanju, sreći, tuzi, brizi, kratkoročnoj samoregulaciji, dugoročnoj samoregulaciji, odgovornom donošenju odluka, svijesti o sebi, ustrajnosti, asertivnosti, vlastitom smislu i volontiranju. Izračunati su prosječni rezultati ispitanika te je na većini subskala (Optimizam, Empatija, Samopoštovanje, Sreća, Kratkoročna samoregulacija, Dugoročna samoregulacija, Odgovorno donošenje odluka, Svijest o sebi, Asertivnost, Vlastiti smisao) on bio visok, tj. ispitanici su na ponuđene tvrdnje odgovorili s „Jako se slažem“ ili „Djelomično se slažem“. Na subskali Briga i subskali Tuga ispitanici su prosječno označili niski rezultat, tj. njihovi odgovori su bili „Uopće se ne slažem“ i „Djelomično se ne slažem“, a navedeno označava kako se većina ispitanika ne suočava s osjećajem tuge (59.8 %, N=64) ili brige (72.8 %, N=78) u trenutnom životnom razdoblju. Na obe subskale 12.1 % ispitanika je postiglo visoki rezultat. Izuzetak jest subskala Prosocijalno ponašanje na kojoj je većina ispitanika postigla niski rezultat (47.7 %, N=51), tj. procijenili su kako tijekom školske godine nisu ili su tek nekoliko puta postupili na društveno prihvatljiv način (npr. razveselili nekoga ili pomogli nekome). Na subskali Ustrajnost većina ispitanika je postigla srednji rezultat (41.90 %, N=44) čime su izjavili kako često smatraju da su marljivi i da završe ono što započnu. Na

toj je subskali važno za istaknuti kako 30.5 % (N=32) ispitanika procjenjuje kako uopće nisu marljivi i gotovo nikada ne završe ono što započnu. Na subskali Volontiranje rezultati su bili podijeljeni s obzirom da se subskala sastojala od tri pitanja: „Jesi li ikada volontirao/la?“, „Volontiraš li trenutno negdje?“ i „Planiraš li volontirati u budućnosti?“ 53.3 % (N=57) ispitanika izjavljuje kako nikada nije volontiralo, 9.3 % (N=10) ih trenutno negdje volontira, a u budućnosti se volontiranjem namjerava baviti 79.4 % (N=85) ispitanika.

Iako su slična istraživanja na nacionalnoj razini rijetka te su uglavnom provedena na populacijama srednjoškolaca, dobiveni rezultati mogu svoju potporu pronaći u nekim prijašnjim istraživanjima. Istraživanje provedeno od Reić Ercegovac, Maglica i Ljubetić (2021) na populaciji osnovnoškolaca i srednjoškolaca grada Splita (N=481) za cilj je imalo ispitati odnos između samopoštovanja, samoučinkovitosti, zadovoljstva s obitelji i životom, usamljenosti i akademskoga postignuća tijekom adolescencije. Rezultati potvrđuju visoku razinu zadovoljstva životom i samopoštovanja u predadolescenciji i ranoj adolescenciji te pokazuju tendenciju smanjenja tijekom narednih godina. Visoko zadovoljstvo životom na populaciji mlađih adolescenata (N=104) potvrđuje i istraživanje Penezića (2016). U projektu „Pozitivan razvoj adolescenata u Hrvatskoj (PRAG - HR)“, provedenom tijekom 2018. godine, sudjelovalo je ukupno 10 138 učenika srednjih škola. Dobiveni rezultati govore kako je 21.3 % ispitanika pokazalo ozbiljne i vrlo ozbiljne simptome depresivnosti, dok je za simptome anksioznosti taj postotak iznosio 32.5 % (MZO, 2019). Kako je ipak riječ o starijoj populaciji, a navedeni simptomi se povećavaju s dobi (Macuka, 2016), niži postotak zastupljenosti tuge i brige kod adolescenata ide u prilog dosadašnjim spoznajama. Razvoj prosocijalnog ponašanja povezan je s emocionalnim razvojem (Raboteg-Šarić, 1995), a srednji prosječni rezultat na subskali Prosocijalno ponašanje može se objasniti većom samokritičnosti ispitanika koja je karakteristična u toj dobi ili nepostojanjem dovoljno situacija nalik ponuđenim tvrdnjama kako bi ispitanik mogao prosocijalno djelovati. Spomenuta veća samokritičnost također može biti razlog za veći postotak ispitanika koji smatra kako su rijetko ili uopće nisu marljivi. Volontiranje je aktivnost koja je dugo poznata, ali tek je unazad nekoliko desetaka godina dobila veći medijski prostor i značenje. Dobiveni vrlo niski rezultat mladih koji su naveli kako trenutno volontiraju može svoje obrazloženje dobiti u Zakonu o volonterstvu (NN 58/07, 22/13, 84/21) prema kojemu dijete mlađe od 15 godina može volontirati samo uz pisanu suglasnost zakonskog zastupnika te organizator volontiranja mora biti odgojno-obrazovna ustanova, dok učenici stariji od 15 godina također moraju imati pisanu suglasnost zakonskog zastupnika, ali nemaju ograničenja po pitanju organizatora volontiranja. Kako je ovo istraživanje obuhvatilo

učenike od 13 godina i to na području Istarske županije, niski rezultat po pitanjima jesu li volontirali u prošlosti i volontiraju li trenutno je razumljiv te postotak učenika koji volontira ovisi o organizaciji škole na tom području. Ipak, učenici o volontiranju navise saznaju preko osnovne škole te se aktivnije uključuju u njega tijekom srednje škole (Kozina i Mimica, 2016; Čavar, Pavić i Racz, 2018; Malogorski, 2019).

Druga dimenzija sastojala se od subskala koje su ispitivale samoprocjenu povezanosti ispitanika s odraslima te su je dobiven visok rezultat na svim subskalama (Povezanost s odraslima u školi, Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici, Povezanost s odraslima kod kuće, Broj odraslih osoba), tj. ispitanici smatraju kako osobu od povjerenja i podrške mogu pronaći i školi, i u zajednici te kod kuće. Najveći rezultat postignut je na subskali Povezanost s odraslima kod kuće (96.2 %, N=102) i na njoj nije bilo ispitanika koji se nisu slagali sa ponuđenim tvrdnjama. Na subskali Broj odraslih osoba 67 % (N=71) ispitanika je odgovorilo kako postoji odrasla osoba koju smatraju važnom, a 74.60 % (N=53) ispitanika koji su odgovorili potvrdno su naveli inicijale dvije ili više njima važnih osoba.

S obzirom na ispitanikovu samoprocjenu povezanosti s odraslima u obitelji, istraživanje Merkaš (2012) istaknulo je postojanje umjereno visoke pozitivne korelacije između socijalnih kompetencija adolescenata i osjećaja sigurnosti adolescenta u obitelj. Adolescenti su pritom povezanost s obitelji procijenili važnijom nego što su to procijenili sami roditelji. Odnosi s roditeljima te postojanje važnih osoba u školi i okruženju koje adolescent smatra bliskim, zaštitni su čimbenici za razvoj rizičnih ponašanja u budućnosti (Ricijaš, 2009; Belošević, Ferić i Mitrić, 2021), a čak privrženost jednom roditelju može jednako kvalitetno prevenirati probleme u ponašanju kao privrženost djeteta prema oba roditelja (Ručević, 2011). Prema Piko i Kovács (2010) privrženost adolescenata roditeljima doprinosi njihovim socijalnim kompetencijama i samopoštovanju.

Treća je dimenzija također ispitivala povezanost, ali onu s prijateljima, te je ispitivala samoprocjenu privrženosti i bliskosti ispitanika s njima. Na obje subskale (Privrženost s prijateljima, Bliskost s prijateljima) postignut je visok rezultat, tj. većina je ispitanika na ponuđene tvrdnje odgovorila s „Djelomično se slažem“ ili „Jako se slažem“ te je time procijenila kako postoji barem jedan prijatelj/prijateljica koja ih razumije, s kojom se osjećaju ugodno te mogu razgovarati kada osjećaju potrebu.

Važnost prijatelja u adolescenciji objašnjena je ranije u tekstu, a samo prijateljstvo između dvije osobe najčešće započinje na temelju međusobnih sličnosti. Privrženost vršnjacima također može biti uzrok nastanka problema u ponašanju ako i sami vršnjaci pokazuju neki oblik rizičnog ponašanja (Ricijaš, 2009). S druge strane, postojanje bliskih odnosa s vršnjacima može biti važan zaštitni čimbenik te smanjiti vjerojatnost nekog oblika viktimizacije (Belošević, Ferić i Mitrić, 2021).

Četvrta se dimenzija odnosila na školska iskustva – ona koja se odnose na školu općenito (npr. školsku klimu) te ona koja se odnose na učenikove buduće obrazovne korake (npr. upis srednje škole, fakulteta ili više škole). Na subskalama Akademsko samopoimanje i Ciljevi u budućnosti ispitanici su postigli visoki rezultat te time istaknuli uvjerenost u vlastite sposobnosti (72.90 %, N=78) i postojanje dugoročnih ciljeva na obrazovnom planu (83.20 %, N=89). Na subskali Školska klima ispitanici su u najvećoj mjeri istaknuli lošu (40.20 %, N=43) te zatim srednju (37.40 %, N=40) školsku klimu. Na subskali Privrženost školi postignut je srednji (36.4 %, N=39) te zatim visok (34.60 %, N=37) rezultat te su time ispitanici istaknuli kako se, unatoč prethodnoj nepovoljnoj procijeni školske klime, u školi osjećaju važnima. Subskala Motivacija sastojala se od tri tvrdnje te je procjenjivala koliko je u okviru škole ispitaniku važno stjecanje prijatelja, dobrih ocjena i znanja. Sva su tri područja ostvarila visok rezultat, a najviše ispitanika je stjecanje dobrih ocjena označilo kao važnima (77.6 %, N=83). Sljedeće je po važnosti stjecanje prijatelja (76.6 %, N=82) dok je stjecanje znanja na visokom, ali zadnjem mjestu (74.8 %, N=80). Na subskali Aspiracije svi su ispitanici označili namjeru da upišu i završe srednju školu, a nešto manji broj ispitanika (83 %, N=88) namjerava upisati i završiti fakultet ili više školu. Na subskali Viktimizacija najveći je broj ispitanika (80.4 %, N=86) izjavio kako nikada tijekom te školske godine nije bio izložen nekom obliku fizičkog, verbalnog, društvenog i cyber zlostavljanja, ali postoje ispitanici koji se s time susreću na tjednoj (3.7 %, N=4) ili mjesečnoj (7.5 %, N=8) razini.

Istraživanje Reić Ercegovac, Maglica i Ljubetić (2021) potvrdilo je visoku razinu akademskog samopoimanja na populaciji predadolescenata i adolescenata, s naglaskom kako je razina akademskog samopoimanja opada s godinama. Privrženost školi i školskim obavezama nije bila sustavno istraživana na nacionalnoj razini zbog nepostojanja kvalitetnog mjernog instrumenta, a istraživanja su pokrenuli Roviš i Bezinović (2011) na populaciji učenika svih srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji (N=1927) te su došli do zaključka kako učenici s višim ocjenama ostvaruju veću privrženost. Naveli su neke od prediktora privrženosti školi:

pohvaljivanje i podrška učenicima, poticajnost škole, tj. nastojanje razvijanja raznovrsnih potencijala kod učenika. Također, navode kako dobre ocjene jačaju osjećaj sposobnosti i uspješnosti, a neposredno zatim i privrženosti. Ovo istraživanje nije uzimalo u obzir akademski uspjeh ispitanika tako da nije moguće ispitati postoji li poveznica između dobivenih ocjena, akademskog samopoimanja i privrženosti školi. Istraživanje Roviša i Bezinovića (2011) potvrdilo je rezultat ovog istraživanja prema kojemu je ispitaniku u školi najvažnije dobivanje dobrih ocjena. Školska klima je jedan od zaštitnih čimbenika s obzirom da mladi provode većinu svojega vremena upravo u školi (Piko i Kovács, 2010). Za razliku od dobivenih rezultata, dosadašnja istraživanja (Velki, Kuterovac-Jagodić i Antunović, 2014; Rončević, Beno i Vukelić, 2018) pokazuju suprotne tendencije, tj. učenici školsku klimu uglavnom procjenjuju pozitivnom. Visoke akademske aspiracije potvrdio je i longitudinalni istraživački projekt “Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene” (Jokić i sur., 2019) proveden 2016. do 2019. u kojem je sudjelovalo 28 zagrebačkih osnovnih škola i više od 2700 učenika. Gotovo su svi učenici (94.5 %) izjavili kako žele završiti srednjoškolsko obrazovanje, a 58.5 % učenika sa sigurnošću zna da želi upisati i završiti fakultet, dok 8 % učenika ne namjerava upisati fakultet te i to ne odudara od dobivenih podataka. Učenici su također izjavili kako velik utjecaj na vlastite obrazovne aspiracije imaju obrazovne aspiracije njihovih roditelja koji očekuju njihovo upisivanje fakulteta ili više škole. Prema Istraživanju o zdravstvenom ponašanju učenika (HZJZ, 2020), 9.4 % dječaka i 4.1 % djevojčica od 11 godina izjavilo je kako je doživjelo neki oblik zlostavljanja najmanje dvaput unazad nekoliko mjeseci te je, nažalost, rezultat na ovom istraživanju potvrdio taj prosjek.

Drugi istraživački problem odnosio se na ispitivanje rodni razlika na procjenjivanim subskalama te je postavljena hipoteza prema kojoj se pretpostavlja kako će djevojke u prosjeku postizati veći rezultat na subskalama nego mladići. Srednje razlike varijabla između djevojaka i mladića testirane su t-testom za nezavisne uzorke.

Djevojke su postigle statistički značajnu razliku na sljedećim subskalama: Empatija, Prosocialno ponašanje, Odgovorno donošenje odluka, Svijest o sebi, Volontiranje (pitanje: „Planiraš li volontirati u budućnosti?“), Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici, Ciljevi u budućnosti, Aspiracije (s obzirom na planirano završavanje fakulteta ili više škole nakon srednjoškolskog obrazovanja) te Broj odraslih osoba gdje djevojke navode više važnih osoba

nego što to čine mladići. S obzirom da djevojke nisu postigle veći prosječni rezultat na svim subskalama, hipoteza je djelomično potvrđena.

Na početku je važno ponovno istaknuti i imati na umu razliku u sazrijevanju između mladića i djevojaka te činjenicu kako za djevojke taj proces počinje ranije nego za mladiće (Rudan, 2004). Pojedine studije (Reić Ercegovac, Maglica, Ljubetić, 2021) naglašavaju kako mladići u prosjeku postižu veći rezultat prilikom ispitivanja zadovoljstva životom i samopoštovanja nego djevojke. Rezultati ovog istraživanja su tome išli u prilog prilikom ispitivanja optimizma, samopoštovanja, sreće te nepostojanja tuge i brige, ali razlika na navedenim subskalama nije statistički značajna. S time na umu, Mihić i Bašić (2008) ističu kako su djevojke u prosjeku rizičnije za razvijanje internaliziranih problema u ponašanju nego što su to mladići, dok su mladići u većem riziku za razvijanje eksternaliziranih problema u ponašanju. Također, djevojke u prosjeku iskazuju veću zabrinutost oko škole i budućnosti nego što to iskazuju mladići (Maglica i Jerković, 2014) što je također potvrđeno ovim istraživanjem.

Statistički značajna razlika u korist djevojaka na subskalama Empatija i Prosocijalno ponašanje potvrđuje prijašnja istraživanja (Raboteg-Šarić, 1997; Keresteš, 2005; Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014), a ono se također može povezati sa željom za volontiranjem u budućnosti. Istraživanje uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad (Forčić, 2007) provedeno na široj populaciji je potvrdilo kako žene imaju pozitivnije stavove o volontiranju te se u njega više uključuju.

Povezanost s odraslima u susjedstvu/zajednici te broj važnih osoba pokazali su se statistički značajnima, a istraživanja Bezinovića i sur. (2015) te Selestrin (2017) također pronalaze kako djevojke češće razvijaju pozitivne odnose s odraslima u obitelji, školi i susjedstvu nego što to čine mladići. Navedeno govori u prilog spomenutom manjem riziku za razvijanje eksternaliziranih problema u ponašanju kod djevojaka budući da razvijeni odnosi predstavljaju snažne zaštitne čimbenike (Belošević, Ferić i Mitrić, 2021).

Veća predanost školskim obavezama te bolje školsko funkcioniranje od strane djevojaka dobiveno je u istraživanjima Roviša i Bezinovića (2011), Roviša (2015) te Reić Ercegovac, Maglice i Ljubetić (2021). Navedeno možemo povezati s većom željom djevojaka za nastavkom obrazovanja, za razliku od mladića koji nakon završetka srednje škole nemaju toliko izraženu želju krenuti u istom smjeru. Iako se privrženost školi i predanost školskim obavezama

smanjuje s porastom dobi učenika (Roviš i Bezinović, 2011), ovo je istraživanje pokazalo suprotan trend te su ispitanici privrženost školi i akademske aspiracije procijenili važnima.

Treći istraživački problem se odnosio na ispitivanje razlika na procjenjivanim subskalama s obzirom na sudjelovanje ispitanika u provođenju PATHS – RASTEM programa. Pretpostavljeno je kako će razlika postojati te da će ispitanici koji su prije četiri godine sudjelovali u provedbi PATHS – RASTEM programa ostvariti veći prosječni rezultat na procjenjivanim subskalama nego oni ispitanici koji nisu sudjelovali u njegovom provođenju. Rezultati su pokazali kako su ispitanici koji su prije četiri godine sudjelovali u provođenju PATHS – RASTEM programa u prosjeku ostvarili veći rezultat na više subskala nego oni koji nisu sudjelovali te se hipoteza smatra djelomično potvrđenom. Statistički je značajan rezultat ostvaren na sljedećim subskalama: Sreća, Povezanost s odraslima kod kuće, Privrženost školi, Ciljevi u budućnosti i Viktimizacija.

Prednosti školskih programa za socijalno i emocionalno učenje, kao i PATHS programa, navedene su ranije u tekstu, a ovo je istraživanje potvrdilo već spomenuta (Goleman, 1997; Durlak i sur., 2011; Durlak i sur., 2015; Wigelsworth i sur., 2016; Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2020). Kao i prethodno ispitivanje učinkovitosti PATHS - RASTEM programa na nacionalnoj razini (Bašić, Grozić-Živolić, 2010) eksperimentalna skupina je zabilježila veći postotak prepoznavanja emocije „tuge“ i „ljutnje“, ali za razliku od prethodnog ispitivanja gdje na subskali sreće nije bio zabilježena razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine, sada je ta razlika statistički značajna. Nadalje, prijašnji rezultati nisu bili konzistentni po pitanju manifestiranja agresivnog ponašanja (Malti, Ribeaud i Eisner, 2011; prema Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017). U ovom su istraživanju ispitanici koji su sudjelovali u PATHS – RASTEM programu izjavili kako su manje puta doživjeli neki oblik zlostavljanja od onih koji nisu. Time je moguće zaključiti kako su i sami manje manifestirali agresivno ponašanje, iako procjena vlastitog agresivnog ponašanja nije bila zasebno ispitivana. Nadalje, na subskalama Empatija i Prosocijalno ponašanje te Bliskost s prijateljima postignut je manji prosječni rezultat od ispitanika koji nisu sudjelovali u programu te nisu potvrđena istraživanja čiji su rezultati pokazali povećanje prosocijalnog ponašanja, povezanosti s prijateljima te razumijevanje tuđih i vlastitih emocija (Malti, Ribeaud i Eisner, 2011; prema Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017). Na svim subskalama koje mjere povezanost ispitanika s odraslima, ispitanici koji su sudjelovali u programu ostvarili su veći prosječni rezultat što nije potvrđeno nacionalnim istraživanjima, ali je potvrđeno u istraživanjima izvan Hrvatske (Greenberg, Kusché, Cook i Quamma, 1995;

Hindley i Reed, 1999; Greenberg, 2006; Hacker, Lösel, Stemmler, Jaursch i Beelmann, 2007; Louwe, van Overveld, Merk, de Castro i en Knoops, 2007; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; sve prema Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017).

Ograničenja istraživanja

Uz prethodno navedene rezultate, potrebno je istaknuti određena ograničenja tijekom provedbe ovoga istraživanja. Prije svega je važno za spomenuti mali ukupni broj ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 108 učenika tri osnovne škole u dva grada Istarske županije. Iako je uzorak ispitanika bio ravnomjerno raspodijeljen po pitanju spola, eksperimentalna i kontrolna skupina nije bila ujednačena po broju ispitanika. Prethodno je istraživanje (Novak, Mihić, Bašić i Nix, 2017) obuhvatilo pet puta veći uzorak ispitanika te ne možemo jasno zaključiti jesu li ostvareni njegovi zaključci (veća pozornost prilikom prilagodbe i provođenja programa kako bi on obuhvatio i djecu u većem riziku za razvoj problema u ponašanju), ali s manjim brojem uzorka smanjuje se vjerojatnost kako je obuhvaćeno mnogo djece u većem riziku.

Nadalje, kako su ispitanici kontrolne i eksperimentalne skupine bili učenici istih škola, nije isključen međusobni utjecaj između skupina te je na tome području nedostajalo kontrole od strane provoditelja istraživanja.

Metoda samoprocjene koja je bila korištena također nalazi na svoje nedostatke. Jedna od njih je mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora što se u budućnosti može umanjiti uključivanjem roditelja, učitelja i vršnjaka u procjenu.

Kako je sam nacrt istraživanja imao određene slabosti, preporuka je da on bude kompleksniji te da se jasnije odredi praćenje kontrolne i eksperimentalne skupine. Kako je ovo istraživanje provedeno 4 godine nakon što su ispitanici sudjelovali u provođenju PATHS – RASTEM programu, ne postoji uvid u rezultate koji bi ispitanici ostvarili da je ono bilo provedeno odmah po završetku izvođenja PATHS – RASTEM programa. Usporedba te dvije skupine rezultata mogla bi imati veće praktične implikacije.

Zaključak

Cilj rada bila je ispitati socijalne i emocionalne kompetencije kod učenika 8. razreda osnovnih škola četiri godine nakon provedbe PATHS – RASTEM programa u koji su bili uključeno od 1. do 4. razreda osnovne škole. Ispitivale su se socijalne i emocionalne kompetencije, rodne razlike na četiri procjenjivane dimenzije podijeljenih na 28 subskala te razlike na

procjenjivanim subskalama s obzirom na sudjelovanje u provođenju PATHS – RASTEM programa.

Rezultati istraživanja pokazuju kako se učenici na većini procjenjivanih subskala procjenjuju socijalno i emocionalno kompetentnima, s izuzetkom subskala Prosocijalno ponašanje i Ustrajnost gdje je postignut niski (47.7 %, N=51), odnosno srednji prosječni rezultat (41.90 %, N=44). Navedeni rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima na tom području. Na subskalama Briga i Tuga ispitanici su postigli niski prosječni rezultat, a postotak ispitanika koji se suočava s tugom i brigom u adolescenciji sukladan je recentnim istraživanjima o mentalnom zdravlju adolescenata u Hrvatskoj (MZO, 2019). Učenici koji su prije četiri godine sudjelovali u PATHS – RASTEM programu izjavljuju kako se češće osjećaju sretnima te je taj rezultat statistički značajan. Uzimajući u obzir razliku u sazrijevanju između mladića i djevojaka, rezultati pokazuju kako su djevojke ostvarile veći rezultat na većini subskala, ali posebno treba istaknuti visoki, iako ne statistički značajni rezultat na subskalama Tuga i Briga koji ide u prilog prijašnjim spoznajama kako su djevojke u većem riziku za razvijanje internaliziranih problema u ponašanju (Mihčić i Bašić, 2008). Nadalje, ispitujući povezanost s odraslim osobama, većina ispitanika je odgovorila kako postoji osoba koju smatraju važnom u obitelji, školi te zajednici/susjedstvu. Djevojke su ostvarile veći rezultat nego mladići što je bilo u skladu s prethodnim istraživanjima prema kojima djevojke za razliku od mladića više njeguju stvaranje odnosa (Bezinović i sur., 2015; Selestrin, 2017). Povezanost s prijateljima je također procijenjena visokom, te je time naglašena jedna od karakteristika razdoblja adolescencije u kojoj prijatelji sve više dobivaju na značaju, dok je, s obzirom na sudjelovanje u PATHS – RASTEM programu, povezanost s odraslima kod kuće bila statistički značajna, odnosno ispitanici koji su sudjelovali u programu procjenjuju postojanje kvalitetnijih odnosa s odraslima u obitelji. S obzirom na školska iskustva, ispitanici su uvjereni u vlastite sposobnosti te imaju jasnije ciljeve za budućnost. Djevojke tu postižu veći rezultat te iskazuju veću privrženost školi i predanost radnim obavezama ali, za razliku od prethodnih istraživanja, privrženost školi i akademske aspiracije porastom dobi nisu gubile na važnosti. Privrženost školi i Ciljevi u budućnosti su također bili statistički značajni za ispitanike koji su sudjelovali u PATHS – RASTEM programu te su procijenili veću privrženost školi i postojanje jasnijih ciljeva za budućnost. Školska je klima procijenjena lošom te navedeno nije bilo u skladu s prethodnim istraživanjima prema kojima učenici uglavnom izvještavaju o dobroj školskoj klimi. Uspoređujući motiviranost ocjenama, znanjem ili prijateljima, ispitanici dobivanje dobrih ocjena u prosjeku označuju najvažnijima tijekom školovanja. Svi ispitanici imaju želju upisati

srednju školu te većina želi upisati fakultet ili višu školu. Kada je riječ o viktimizaciji, 3.7 % ispitanika je izjavilo kako je doživljava na tjednoj razini. Viktimizacija je pokazana kao statistički značajna subskala te ispitanici koji su sudjelovali u provođenju PATHS - RASTEM programa izvještavaju kako su manje puta iskusili neki oblik zlostavljanja od onih koji nisu sudjelovali.

Iako ne postoje sustavna nacionalna istraživanja ovoga područja te je i ovo istraživanje imalo svoje nedostatke u pogledu malog broja uzorka, mogućnosti davanja socijalno poženih odgovora, nedovoljno kompleksnog nacrtu te mogućnosti međusobnog utjecaja između eksperimentalne i kontrolne skupine, neizostavan je njegov praktični značaj. Dobrobiti školskih programa za socijalno i emocionalno učenje kao i PATHS programa već su dokazane brojnim istraživanjima, a prilagodba istih novom kulturnom području zahtijeva upornost, strpljivost, edukaciju što većeg broja stručnjaka te kontinuirane provjere i evaluacije kako bi dali što veći doprinos svim sudionicima. Ovo je jedna od takvih provjera, a njezini rezultati govore u prilog daljnjem korištenju i unaprjeđivanju PATHS – RASTEM programa u hrvatskim školama. Škola je u ovom slučaju možda najisplativija investicija, ali ona sadržava najvažniji kapital – mlade – koji su temelj sadašnjeg i budućeg društva te zaslužuju da se u njih kvalitetno i dugotrajno ulaže.

Literatura

1. Antolić, B. i Novak, M. (2016). Promocija mentalnog zdravlja: Temeljni koncepti i smjernice za roditeljske i školske programe. *Psihologijske teme*, 25 (2), 317-339.
2. Barry, M. (2007). Generic principles of effective mental health promotion. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(2), 4-16.
3. Bašić, J., Ferić Šlehan, M. & Kranželić Tavra, V. (2007) *Zajednice koje brinu - model prevencije poremećaja u ponašanju: Strategijska promišljanja, resursi i programi prevencije u Istarskoj županiji*. Pula; Zagreb, Istarska županija.
4. Belošević, M., Ferić, M. i Mitrić, I. (2021). Čimbenici otpornosti i iskustvo vršnjačkog nasilja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57 (2), 20-46.
5. Bezinović, P., Roviš, D., Rončević, N., & Bilajac, L. (2015). Patterns of internet use and mental health of high school students in Istria County Croatia: cross-sectional study. *Croatian medical journal*, 56(3), 297–305.

6. CASEL (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Dostupno putem poveznice: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> (Pristupljeno 20. 6. 2022.)
7. Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12, 65-82.
8. Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Tatalovic Vorkapić, S., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I., Simões, C., Santos, M. & Colomeischi, A. A. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Front. Psychol.* 13:925614.
9. Čavar, J., Pavić, J. i Racz, A. (2018). Procjena stavova i zastupljenost volontiranja u srednjoškolskoj populaciji na području grada Vinkovaca. *Medica Jadertina*, 48 (3), 143-156.
10. Durlak, J. A., Domitrovich C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. Guilford Press.
11. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474–501.
12. European Parliament (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning *Official Journal of the European Union*, 394, 30.12.2006, p. 10–18 [EUR-Lex - 32006H0962 - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](#) (Pristupljeno 26. 5. 2022.)
13. Forčić, G. (2007). Volonterstvo i razvoj zajednice: sudjelovanje građana u inicijativama u zajednici: istraživanje uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad. Rijeka: Udruga za razvoj civilnog društva Smart.
14. Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
15. Grgić, N., Babić Čikeš, A. i Ručević, S. (2014). Emocionalna inteligencija, agresivno i prosocijalno ponašanje učenika rane adolescentske dobi. *Život i škola*, LX (32), 43-58.
16. Homan, S. (2017). *Emocionalna inteligencija (Završni rad)*.
17. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2020). Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika 2017./2018. Zagreb: HZJZ. Dostupno putem poveznice:

- https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/05/HBSC_2018_HR.pdf. (Pristupljeno: 20. 6. 2022.)
18. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2021). Pobačaji u zdravstvenim ustanovama u Hrvatskoj 2020. godine. Zagreb: HZJZ. Dostupno putem poveznice: https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2021/09/Bilten_POBACAJI_2020.pdf. (Pristupljeno: 20. 6. 2022.)
 19. Jokić, B., Ristić Dedić, Z., Erceg, I., Košutić, I., Kuterovac Jagodić, G., Marušić, I., Matić Bojić, J. i Šabić, J. (2019). Obrazovanje kao cilj, želja i nada – Završno izvješće znanstveno- istraživačkog projekta Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene (COBRAS). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
 20. Konvencija o pravima djeteta, NN MU 12/93, 20/97
 21. Kozina, M. i Mimica, N. (2016). Stavovi učenika škole za medicinske sestre o volontiranju. *Sestrinski glasnik*, 21 (3), 216-220.
 22. Kranželić Tavra, V. (2003) Programi prevencije poremećaja u ponašanju i ranih intervencija u školskom okruženju. U: Bašić, J. & Janković, J. (ur.) *Lokalna zajednica : izvorište Nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži ; Povjerenstvo VRH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih.
 23. Kusché, C. A. i Greenberg, M. T. (1994). The PATHS curriculum. Developmental Research and Programs, Seattle.
 24. Loka, S. (2012). Promicanje emocionalne kompetencije kao izazov za kurikulum. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 165-171.
 25. Macuka, I. (2016). Emocionalni i ponašajni problemi mlađih adolescenata – zastupljenost i rodne razlike. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 65-86.
 26. Maglica, T. i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*, 63 (3), 413-431.
 27. Malogorski, O. (2019). Volontiranje u srednjoj školi. *Bjelovarski učitelj*, 24 (1-3), 27-36.
 28. Markuš, D., Neljak, B. & Trstenjak, B. (2011). Kompetencije u tjelesnom i zdravstvenom odgojno obrazovnom području: procjena učeničke trenutačne osposobljenosti. U: Prskalo, I. & Novak, D. (ur.) *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću – kompetencije učenika*.

29. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444.
30. Merkaš, M. (2012). Uloga obitelji u razvoju socijalne kompetencije adolescenta. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
31. Mihić, J. i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije - eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3), 445-471.
32. MZO (2019). Kako je biti adolescent u Hrvatskoj danas? Dostupno putem poveznice: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Vijesti/2019/2019//PRAG%20-%20HR%20MZO%20sazetak%20panelisti.pdf> (Pristupljeno: 10. 9. 2022.)
33. Novak, M., Vorkapić Jugovac, G. & Šiljan Bembić, H. (2010). PATHS – školski preventivni program socijalno-emocionalnog učenja. U: Bašić, J. & Grozić-Živolić, S. (ur.) *Zajednice koje brinu- Model prevencije poremećaj u ponašanju djece i mladih: Razvoj, implementacija i evaluacija prevencije u zajednici*. Pula-Zagreb, Istarska županija, str. 140.-158.
34. Novak, M., Mihić, J., Bašić, J., & Nix, R. L. (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International journal of psychology : Journal international de psychologie*, 52(2), 87–95.
35. Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V. i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 26 (2), 155-184.
36. Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of youth and adolescence*, 39(11), 1330–1342.
37. Osher, D. i sur. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681.
38. Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B., and Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child Adolesc. Mental Health* 21, 139–47.
39. Patalay, P., Gondek, D., Moltrecht, B., Giese, L., Curtin, C., Stanković, M., et al. (2017). Mental health provision in schools: approaches and interventions in 10 European countries. *Glob. Mental Health* 4:e10.

40. Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 15 (4-5 (84-85)), 643-669.
41. Piko, B. F. and Kovács, E. (2010). Do parents and school matter? Protective factors for adolescent substance use. *Addictive Behaviors*, 35(1), 53–56.
42. Protić, D., Koraj, I., Pranjić, V. (2020). Spolnost i adolescencija. *Nastavnička revija*, 1 (1), 21-39.
43. Raboteg-Šarić, Z. (1995) Psihologija altruizma. Zagreb, Alinea.
44. Raboteg-Šarić, Z. (1997). Uloga empatije i moralnog rasuđivanja u prosocijalnom ponašanju adolescenata. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31)), 493-512.
45. Ricijaš, N. (2009). Pripisivanje uzročnosti vlastitog delinkventnog ponašanja mladih. Doktorska disertacija. Pravni fakultet, Zagreb.
46. Rončević, N., Beno, J. i Vukelić, N. (2018). Razlike u percepciji školske klime srednjoškolaca s obzirom na osnivača škole. *Život i škola*, LXIV (1), 59-70.
47. Roviš, D. (2015). *Privrženost učenika školi kao zaštitni čimbenik u razvoju različitih ponašanja* (Disertacija).
48. Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49 (2 (190)), 185-208.
49. Ručević, S. (2011). Povezanost privrženosti roditeljima s rizičnim i delinkventnim ponašanjem kod adolescenata. *Društvena istraživanja*, 20 (1 (111)), 167-187.
50. Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix* 10 (52), 36-39.
51. Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children's Well-Being and Assets across Multiple Contexts. *Social indicators research*, 114(2), 345–369.
52. Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., Oberle, E. & Thompson, K. (2009). *Identifying Indicators and Tools for Measuring Social and Emotional Healthy Living: Children Ages 5-12 Years*. Spring Final Report. Ottawa, ON: Public Health Agency of Canada and Vancouver, BC: Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education
53. Selestrin, Z. (2017). *Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualnih čimbenika otpornosti adolescenata grada Zagreba* (Diplomski rad).
54. Stanić, I. (1999). Samoubojstvo mladih velika zagonetka. Zagreb: Medicinska naklada

55. Štimac Grbić, D., Glavak Tkalić, R. (Ur.). (2020). Uporaba sredstava ovisnosti u općoj populaciji Republike Hrvatske: 2019. i analiza trendova uporabe 2011.-2019. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
56. Štulhofer, A., Dokmanović, M., Ajduković, D., Božičević, I. i Kufrin, K. (2005). Seksualnost mladih u Hrvatskoj: simboličke i bihevioralne promjene od 1972. do 2005.. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 327-341.
57. Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 107-118.
58. UNICEF (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York: UNICEF.
59. Velki, T., Kuterovac- Jagodić, Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2): 151-165.
60. Vračko, A. (2021). *Socijalno i emocionalno učenje u inkluzivnom obrazovanju* (Diplomski rad).
61. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26 Suppl 1, i29–i69.
62. Wells, J., Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2003). "A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools", *Health Education*, Vol. 103 No. 4, pp. 197-220.
63. WHO (2004). World Health Organization. Global strategy on diet, physical activity and health. *Fifty-seventh world health assembly, WHA57.17, Agenda item 12.6*.
64. Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K. & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*. 46. 347-376. 10.1080/0305764X.2016.1195791.
65. Wittchen, H.U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., Fratiglioni, L. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655-679.
66. Zakon o volonterstvu, *Narodne novine* 58/07, 22/13, 84/21

