

Socijalno i emocionalno učenje u inkluzivnom obrazovanju

Vračko, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:158:241710>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Socijalno i emocionalno učenje u inkluzivnom obrazovanju

Ana Vračko

Zagreb, rujan 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Socijalno i emocionalno učenje u inkluzivnom obrazovanju

Ana Vračko

Prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan 2021.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Socijalno i emocionalno učenje u inkluzivnom obrazovanju 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: Ana Vračko

Mjesto i datum: Zagreb, 8.9.2021.

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj mentorici prof. dr. sc. Anamariji Žic Ralić na svim savjetima i idejama kojima je doprinijela izradi ovog diplomskog rada. Hvala i svim profesorima od kojih sam učila proteklih godina i svoje znanje zaokružila ovim radom.

Veliko hvala mojim roditeljima što su vjerovali u mene, pružali mi podršku i omogućili mi da ostvarim svoj san. Hvala mojoj sestri Tei na riječima ohrabrenja u teškim trenucima tijekom studiranja.

Hvala mojim prijateljicama koje su bile uz mene, s kojima sam stvorila prekrasne uspomene tijekom studiranja i koje su upotpunile moj život.

Od srca se zahvaljujem mojoj psihoterapeutkinji M. F. te Sari Peranić (i njenom programu SamopuzdaniJA) koje su mi pružile podršku na mom putu osobnog rasta i razvoja, pomogle mi da promijenim svoj način razmišljanja i unaprijedim kvalitetu svog života. Tema ovog diplomskog rada povezana je s mojim radom na sebi i zato im hvala.

Naslov rada: Socijalno i emocionalno učenje u inkluzivnom obrazovanju

Ime i prezime studentice: Ana Vračko

Ime i prezime mentorice: Prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Sažetak rada

Socijalno i emocionalno učenje je proces kojim se razvijaju socijalna i emocionalna kompetencija koja ima veliku važnost za život svakog pojedinca. Vještine koje se pritom razvijaju odnose se na: svijest o sebi, upravljanje sobom, socijalnu svijest, vještine odnosa s drugima, odgovorno donošenje odluka. Socijalni i emocionalni razvoj djece potrebno je poticati unutar obitelji, u školi te u zajednici. Škola, kao odgojno-obrazovna ustanova, najveći naglasak stavlja na usvajanje akademskih vještina. Upravo zbog toga je potrebno uvesti programe socijalnog i emocionalnog učenja u nastavne planove i programe. To je nužno kako bi učenici tipičnog razvoja i učenici s teškoćama u razvoju mogli zajedno učiti, stvarati i održavati prijateljstva, uvažavati različitost i prihvaćati jedni druge. Upravo se inkluzija temelji na prihvaćanju različitosti i nediskriminaciji, a inkluzivno obrazovanje osigurava jednake mogućnosti obrazovanja za sve učenike.

U inkluzivnom obrazovanju učitelji imaju važnu ulogu te osim profesionalnog razvoja trebaju raditi i na osobnom razvoju i unaprjeđivati vlastitu socijalnu i emocionalnu kompetenciju. Oni utječu na klimu u razredu, na odnose između učenika s i bez teškoća te na kvalitetu odnosa učitelj-učenik. Vršnjaci tipičnog razvoja uvelike doprinose inkluzivnom obrazovanju. Osim što pozitivno utječu na razvoj mnogih vještina kod učenika s teškoćama, razvijaju svijest i empatiju prema učenicima s teškoćama, prihvaćaju različitost i unaprjeđuju vlastite socijalne i emocionalne vještine.

Učenici s različitim vrstama teškoća često imaju nedovoljno razvijenu socijalnu i emocionalnu kompetenciju što posljedično negativno utječe na njihove odnose s vršnjacima i učiteljima. Od velike je važnosti za inkluziju da se provode programi socijalnog i emocionalnog učenja kako bi inkluzija imala smisla i ne bi se svela samo na integraciju.

Upravo je cilj ovog rada dati pregled novijih istraživanja i spoznaja koje se odnose na socijalno i emocionalno učenje učenika s teškoćama u razvoju uključenih u redovne škole, kao i njihovih tipičnih vršnjaka. Nadalje, dobit će se uvid u važnost socijalne i emocionalne kompetencije učitelja te njihov utjecaj na proces inkluzije. Prikazana će biti i obilježja socijalnih interakcija učenika s različitim vrstama teškoća u inkluzivnim školama kako bi se uvidjela potreba za uvođenjem programa socijalnog i emocionalnog učenja s ciljem poboljšanja njihovih socijalnih i emocionalnih vještina te posljedično povećanje prihvaćenosti od strane vršnjaka tipičnog razvoja i razvoj prijateljstva.

Ključne riječi: socijalno i emocionalno učenje, inkluzija, učenici s teškoćama u razvoju, socijalne interakcije

Title: Social and emotional learning in inclusive education

Name and surname of the student: Ana Vračko

Name and surname of the mentor: Prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Program / module : Special education and rehabilitation, Inclusive education and rehabilitation

Abstract:

Social and emotional learning is a process that develops social and emotional competence which is very important for the life of each individual. The skills which are developing are: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. The social and emotional development of children needs to be encouraged in the family, at school and in the community. The school, as an educational institution, places the greatest emphasis on learning academic skills. That is why it is necessary to include social and emotional learning programs in the curricula. This is necessary so that students who are typical development and students with disabilities can learn together, make and maintain friendships, respect diversity and accept each other. Inclusion is based on acceptance of diversity and non-discrimination and inclusive education ensures equal educational opportunities for all students.

In inclusive education teachers have an important role, beside professional development they should also work on personal development and improve their own social and emotional competence. They affect the classroom climate, the relationships between students with and without difficulties, and the quality of the teacher-student relationship. Typical development peers contribute to inclusive education. In addition to positively influencing the development of many skills in students with disabilities, they develop awareness and empathy towards students with disabilities, accept diversity and improve their own social and emotional skills.

Students with different types of difficulties often have underdeveloped social and emotional competence, which negatively affects their relationships with peers and teachers. It is essential for inclusion, to implement programs of social and emotional learning so that inclusion would make sense and it would not be bring down to integration.

The aim of this paper is to provide an overview of new research and insights related to the social and emotional learning of students with disabilities involved in regular schools, as well as their typical peers. Furthermore, it will provide insight into the importance of teachers' social and emotional competence and their impact on the inclusion process. The characteristics of social interactions of students with different types of difficulties in inclusive schools will be presented in order to see the need for including social and emotional learning programs in order to improve their social and emotional skills, consequently increasing acceptance by typical development peers and development of friendship.

Keywords: social and emotional learning, inclusion, students with disabilities, social interactions

Sadržaj

1. UVOD	1
2. SOCIJALNO I EMOCIONALNO UČENJE	2
2.1. CASEL-ov model SEU	5
3. INKLUZIJA I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE	9
4. SOCIJALNA I EMOCIONALNA KOMPETENCIJA UČITELJA.....	13
4.1. Intervencije SEU i regulacije stresa za učitelje	16
4.2. Odnos učitelja i učenika	17
5. KLIMA U RAZREDU	19
6. ULOGA VRŠNJAKA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU.....	21
7. SOCIJALNI I EMOCIONALNI RAZVOJ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	25
8. OBILJEŽJA SOCIJALNIH INTERAKCIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA.....	28
8.1. Učenici s razvojno-jezičnim teškoćama	28
8.2. Učenici s teškoćama učenja.....	30
8.3. Učenici s ADHD-om	31
8.4. Učenici s intelektualnim teškoćama	34
8.5. Učenici s višestrukim teškoćama.....	35
8.6. Učenici sa senzoričkim oštećenjima.....	37
8.7. Učenici s poremećajem iz spektra autizma.....	38
9. ZAKLJUČAK	40
10. POPIS LITERATURE	41

1. UVOD

Socijalno i emocionalno učenje (SEU) je proces kojim se razvija socijalna i emocionalna kompetencija. Ova kompetencija je značajna za život svake osobe pa tako i djece s i bez teškoća u razvoju. Socijalnu i emocionalnu kompetenciju čine intrapersonalne i interpersonalne vještine. Intrapersonalne vještine su one vještine koje su potrebne za općenito i učinkovito funkcioniranje pojedinca poput samokontrole, regulacije emocija, postavljanja realnih ciljeva, korištenje strategija suočavanja te pozitivno razmišljanje. Za uspješnu interakciju s drugima potrebne su interpersonalne vještine kao što su aktivno slušanje, komuniciranje, pregovaranje, zauzimanje perspektive te rješavanje socijalnih problema (Domitrovich i sur., 2017).

Inkluzivno obrazovanje osigurava kreiranje mreže podrške u zajednici kojoj svi pripadaju i sudjeluju. To je proces odgovaranja na različite potrebe svih učenika kroz povećanje sudjelovanja u procesu učenja, u zajednici i kulturi te smanjivanje isključenosti i diskriminacije unutar i izvan obrazovanja (Watson i sur., 2012). Naglasak se stavlja na jedinstvene karakteristike, sposobnosti, interese i potrebe za učenjem koje ima svako dijete, a zadaća obrazovnog sustava je da kreira i provodi obrazovne programe koji uvažavaju te potrebe (UNESCO, 2005 prema Watson i sur., 2012).

U ovom ću radu naglasiti važnost programa SEU za sve pojedince u procesu inkluzivnog obrazovanja, a osobito za djecu s teškoćama u razvoju (TUR). Tijekom studiranja primijetila sam kako učenici s TUR često imaju nedovoljno razvijene socijalne i emocionalne vještine te kako se usvajanje ovih vještina pridaje najmanje pozornosti. Međutim, upravo su socijalne i emocionalne vještine ključne za uspješnu inkluziju. Čimbenici koji utječu na razvoj socijalne i emocionalne kompetencije su također i čimbenici inkluzije. Kako bi inkluzija imala smisla i ne bi se svela na integraciju, odnosno samo fizičku uključenost učenika s TUR u redovnu školu, potrebno je da učitelj ima dobro razvijenu socijalnu i emocionalnu kompetenciju kako bi bio pozitivan model učenicima, kreirao ugodno okruženje te poticao zajedništvo i prihvaćanje različitosti. Također, važno je razvijati socijalnu i emocionalnu kompetenciju učenika tipičnog razvoja radi njihove osobne dobrobiti, kao i dobrobiti odnosa s učenicima s TUR, ostvarivanja prijateljstva i uvažavanja različitosti. Programi SEU trebali bi biti sastavni dio plana i programa predškolskih i školskih ustanova.

2. SOCIJALNO I EMOCIONALNO UČENJE

Socijalno i emocionalno učenje (SEU) je proces kojim djeca i odrasli stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavove kako bi izgradili vlastiti identitet, upravljali svojim emocijama, razvili empatiju za druge, uspostavili i održavali zdrave odnose s drugima, donosili odgovorene odluke i postizali vlastite i kolektivne ciljeve. SEU se provodi unutar obitelji, škole i zajednice te je također važna suradnja istih kako bi se uspostavilo okruženje koje će biti poticajno za učenje i stvaranje iskustva (CASEL, 2020).

Integracija socijalnih i emocionalnih aspekata u akademsko učenje povremeno se javljala od 1990-ih godina, no tek kada se definicija školskog uspjeha i kvaliteta obrazovanja proširila na neakademske vještine počela su veća istraživanja u području SEU. Istraživanja koja su prikazali Osher i suradnici (2016) išla su u dva smjera. Jedan je pokazao povezanost socijalnih i emocionalnih vještina s akademskim uspjehom i drugim školskim ishodima. Drugi je pokazao povezanost socijalnih i emocionalnih vještina s kasnijim profesionalnim uspjehom.

Potreba za programima SEU je u današnjem svijetu još i veća zbog velikog utjecaja tehnologije na učenje, rad i međuljudske odnose te zbog raznih izazova poput problema nejednakosti i rasta broja stanovništva. Važno je usmjeriti buduća istraživanja u ovom području kako bi SEU postalo sastavni dio obrazovanja svakog djeteta (Osher i sur., 2016).

Organizaciju za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL - The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) osnovali su 1993. godine Linda Lantieri i Daniel Goleman s ciljem da se emocionalna inteligencija uklopi u nastavu u školama. Smisao je upravo da se u školsku svakodnevicu uvede poučavanje učenika kako bi se lakše nosili sa životom, što bi značilo da ojačaju svoju samopercepciju i samopouzdanje, razviju empatiju i suradnju te se nauče nositi s impulsima i osjećajima koji ih uznemiruju. Goleman (Lantieri i Goleman, 2012) naglašava važnost poučavanja socijalnih i emocionalnih vještina kroz njihovu implementaciju u nastavni plan i program jer su te vještine značajne za cijeli život. Zdravi temelji odnosa prema sebi i drugima pripremaju djecu za život, a ne samo prenošenje znanja. Uvođenje tehnika emocionalnog razvoja u obitelji i škole pružit će djetetu mogućnost emocionalnog razvoja. Najbolji školski programi SEU uklapaju se gotovo neprimjetno u uobičajene nastavne planove (Lantieri i Goleman, 2012).

Rezultati istraživanja (Weissberg, 2007 prema Lantieri i Goleman, 2012) u kojemu se uspoređivalo učenike koji su bili i koji nisu bili uključeni u programe SEU pokazali su da su učenici koji su sudjelovali u programima SEU koristili strategije smirivanja, naučili se bolje odnositi prema drugima, efikasnije su učili te se njihovo ponašanje značajno poboljšalo unutar i izvan škole. Opći uspjeh ovih učenika bio je 14% bolji od učenika koji nisu bili uključeni u programe SEU. Istraživanjem se pokazalo, ako se djeci pruži pomoć u kontroliranju osjećaja i odnosa, da im se zapravo pomaže i u poboljšanju sposobnosti učenja. To se može objasniti time da SEU djeluje na stvaranje neuronskih krugova. Prefrontalni korteks (upravljački centar mozga) je dio mozga koji je snažno pod utjecajem dječjih iskustava. U njemu se nalaze neuronski krugovi zaduženi za sprječavanje štetnih emocionalnih impulsa, kao i neuronski krugovi za pozornost, tj. smirivanje i koncentraciju. Kada dijete ne zna kako se smiriti jer osjeća veliki strah, tada je manje sposobno rješavati probleme, razumijevati nove ideje i ima manje kapaciteta za učenje. Primjer za to je dijete koje uhvati panika na ispitu i njegova koncentracija i pažnja će biti usmjerena na paniku, a ne na zadatke. Poznato je kako strah i zabrinutost otežavaju sposobnost učenja. Metodama SEU se postiže ono što su znanstvenici utvrdili, a to je da dijete ima najveću sposobnost za učenje kada nema impulzivnih i zabrinutih misli i kada su mu koncentracija i sposobnost pamćenja povišene (Lantieri i Goleman, 2012).

Lantieri (Lantieri i Goleman, 2012) navodi kako su djeca neprestano pod pritiskom zbog opterećenja u školi i potrebe za uspjehom te je škola postala značajan čimbenik stresa. Još u dječjem vrtiću, odgojitelji su pod pritiskom očekivanja okoline koja stalno rastu, a istovremeno nemaju osigurane uvjete za dobro odrađivanje posla. Zatim se u škole upisuje sve više učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika koji nisu kognitivno i emocionalno zreli za obavljanje školskih zahtjeva. Neprimjereno ponašanje se često miješa sa simptomima neprorađenog stresa i tako roditelji i učitelji djecu kore zbog radnji koja su posljedica preopterećenja, a ne namjerno loše ponašanje. Ovim dolazimo do saznanja da djeca i mladi moraju učiti i razvijati socijalne i emocionalne sposobnosti kako u školi tako i kod kuće te osigurati prilike za uvježbavanje tih sposobnosti. Na zdravstveni razvoj djece uvelike utječu dobro razvijene socijalne i emocionalne vještine. Konkretno bi to značilo da ako se djecu od predškolske dobi i rane osnovnoškolske dobi nauči konstruktivnom iskazivanju osjećaja i stvaranju odnosa poštovanja i ljubavi, postoji manja mogućnost za razvoj depresije, nasilja i psihičkih problema.

Goleman (Lantieri i Goleman, 2012) naglašava kako emocionalna inteligencija (EQ) ima jednaku važnost za razvoj i budućnost djece kao i IQ. Tako će uspjeh u školi djelomično ovisiti o sposobnosti učenika da si osigura i održi pozitivno socijalno okruženje. Razvijanjem socijalne i emocionalne sposobnosti pomažemo djeci ne samo u uspjehu u školi, već i uspjehu u drugim životnim područjima. Osobe koje imaju dobro razvijene socijalne i emocionalne sposobnosti su sretnije, samosvjesnije i kompetentnije.

SEU razvija se socijalna i emocionalna kompetencija koja je temelj za ostvarivanje kvalitetnih odnosa. Primjeri socijalno kompetentnog ponašanja su: regulacija emocija, razumijevanje tuđe perspektive, poznavanje socijalnih normi ponašanja i pravila grupe, uspostavljanje i održavanje prijateljskih odnosa i socijalne mreže. Istraživanja koja su provedena u Hrvatskoj pokazuju da djeca s TUR imaju nepovoljniji socijalni položaj u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja (Žic Ralić i Šifner, 2015).

SEU programi su osmišljeni kako bi pomogli školama da postanu mjesta na kojima se cijeni učenje, rađaju snovi, stvaraju vođe i otkrivaju talenti učenika (Cefai i Cavioni, 2014). Ključni kriteriji koje programi SEU moraju imati kako bi bili učinkoviti su: razvojna prikladnost, kulturološka relevantnost, sistematičnost, sveobuhvatnost, temeljenost na dokazima i unaprijed promišljenost (Osher i sur., 2016).

Pokazatelji razvijene socijalne i emocionalne kompetencije su odnosi s vršnjacima, odnosno prihvaćenost ili odbijenost od strane vršnjaka te interakcija s učiteljima i drugim stručnjacima koje sudjeluju u inkluzivnom obrazovanju (Brown i Conroy, 2011).

2.1. CASEL-ov model SEU

Postoji nekoliko modela SEU, a najčešći je CASEL-ov model SEU. U središtu ovog modela su temeljne socijalne i emocionalne vještine, odnosno kompetencije, organizirane u pet domena. Dvije domene su usmjerene prema sebi, druge dvije su relacijske i jedna je ponašajna. Te kompetencije su: svijest o sebi, upravljanje sobom, socijalna svijest, vještine odnosa s drugima, odgovorno donošenje odluka (CASEL, 2013).

Svijest o sebi je sposobnost razumijevanja vlastitih emocija, misli i vrijednosti te njihovog utjecaja na ponašanje. Ona se odnosi i na prepoznavanje vlastitih snaga i teškoća kao integralnog dijela samopouzdanja osobe. Svijest o sebi uključuje: integracija osobnog i socijalnog identiteta, određivanje osobnih, kulturalnih i jezičnih vrijednosti, prepoznavanje vlastitih emocija, povezanost misli, osjećaja i vrijednosti te preispitivanje predrasuda. Bitne komponente svijesti o sebi su samoeфикаsnost, način razmišljanja usmjeren prema rastu i razvoju te razvijanje interesa i osjećaja svrhe (CASEL, 2020).

To je sposobnost opisivanja vlastitih interesa, razmišljanja o svojim mislima i procesu učenja. Samopouzdanje, autonomija i samoeфикаsnost su dobro utemeljeni kod osoba koje imaju dobro razvijenu svijest o sebi. Također su pozitivni prema budućnosti i imaju osjećaj za značenje i svrhu (Cefai i Cavioni, 2014).

Upravljanje sobom je vještina upravljanja svojim emocijama, mislima i ponašanjima u različitim situacijama te usmjeravanje prema ostvarenju vlastitih ciljeva. Upravljanje sobom znači da osoba može odgoditi zadovoljenje neke potrebe, da može upravljati stresom te biti motivirana i angažirana u postizanju ciljeva. Neke od karakteristika ove kompetencije su: korištenje strategija za upravljanje stresom, samodisciplina i motiviranje sebe, postavljanje ciljeva, organizacijske vještine i planiranje, preuzimanje inicijative, demonstracija osobnog i kolektivnog djelovanja (CASEL, 2020).

Osoba koja ima dobro razvijenu ovu sposobnost može kontrolirati impulse, sudjelovati u pozitivnom razgovoru te ustraje u prevladavanju prepreka, kritički razmišlja o svom učenju i ponašanju te učinkovito rješava probleme. Osoba izražava ugodne i neugodne emocije na odgovarajući i socijalno prihvatljiv način te ima fokusiranu pažnju i svjesnost (Cefai i Cavioni, 2014).

Socijalna svijest je sposobnost razumijevanja tuđe perspektive i suosjećanje s osobama koje dolaze iz različitih sredina, kultura i konteksta. Također uključuje razumijevanje širih povijesnih i društvenih normi ponašanja kao i prepoznavanje obiteljskih, školskih i društvenih resursa i mogućnosti potpore. Socijalna svijest omogućava sagledavanje situacije iz tuđe perspektive, prepoznavanje sposobnosti u drugima, pokazivanje empatije i suosjećanja te zabrinutosti za osjećaje drugih, izražavanje zahvalnosti, ali i razumijevanje utjecaja sustava na ponašanje (CASEL, 2020).

Učenici koji imaju dobro razvijenu socijalnu svijest prepoznaju sličnosti i razlike drugih, poštuju različitost i cijene socijalnu uključenost. Također imaju osjećaj povezanosti i pripadnosti zajednici, uključuju se u prosocijalna ponašanja, motivirani su da doprinesu boljitku svoje škole i zajednice te koriste obiteljske, školske i resurse zajednice (Cefai i Cavioni, 2014).

Vještine odnosa s drugima odnose se na uspostavljanje i održavanje zdravih i podržavajućih odnosa s različitim osobama i skupinama. Jasna komunikacija, aktivno slušanje, suradnja, zajedničko rješavanje problema i konstruktivno rješavanje sukoba, prilagođavanje različitim socijalnim i kulturalnim zahtjevima, traženje i nuđenje pomoći samo su neke od vještina potrebnih za odnose s drugima. Za razvoj pozitivnih odnosa potrebno se zauzimati za prava drugih, odupirati se negativnom socijalnom pritisku te sudjelovati i surađivati u timu (CASEL, 2020).

Zadnja kompetencija SEU je odgovorno donošenje odluka. To je sposobnost donošenja brižnih i konstruktivnih odluka o vlastitom ponašanju i socijalnim interakcijama u različitim situacijama, a temelji se na etičkim standardima i procjeni koristi i posljedica za osobnu, socijalnu i kolektivnu dobrobit. Za ovu kompetenciju je značajno da je osoba znatiželjna i otvorenog uma, da može pronaći rješenja za osobne i socijalne probleme, da može predvidjeti i procijeniti posljedice tuđih radnji te da razvije vlastito mišljenje nakon analize informacija i činjenica. Važno je i da osoba prepoznaje važnost kritičkog promišljanja, da razmišlja o svojoj ulozi u promicanju, osobne, obiteljske i socijalne dobrobiti te evaluacija istih (CASEL, 2020).

Učenici, obitelj, škola i zajednica čine sustav koji oblikuje dječji razvoj, učenje i iskustva. Samostalno SEU ne može promijeniti nejednakost u obrazovnom sustavu, no može stvoriti uvjete za unaprjeđenje inkluzije. Sukladno tome SEU je potrebno integrirati u obrazovni kurikulum i kulturu škole, u širi kontekst školske prakse i obrazovne politike te kroz suradnju s obiteljima i organizacijama u zajednici (CASEL, 2020).

Socijalna i emocionalna kompetencija se može značajno poboljšati ukoliko se u razredu primjenjuju pristupi SEU koji uključuju nastavu tijekom koje se podučavaju i uvježbavaju socijalne i emocionalne vještine na razvojni, kulturološki i kontekstualno primjeren način, različite praktične oblike nastave poput suradničkog učenja i učenja putem projekata te ukoliko se SEU integrira u obrazovni kurikulum. Kvalitetna SEU nastava sadrži četiri ključne stavke predstavljene kraticom SAFE: slijed- pratiti koordinirani skup pristupa za poticanje razvoja kompetencija; aktivno- naglasak na aktivnim oblicima učenja koji pomažu učenicima u vježbanju i usvajanju novih vještina; fokusirano- implementacija kurikuluma koji namjerno naglašava razvoj kompetencija SEU; eksplicitno- definiranje i određivanje specifičnih vještina, znanja i stavova. SEU je najučinkovitije kada se provodi u sigurnom i poticajnom okruženju kojeg karakteriziraju pozitivni odnosi učitelja i učenika. Pri tome učitelji trebaju razumjeti i uvažiti jedinstvene snage i potrebe svakog učenika i podržati identitet učenika. Uvažavanjem osobnih iskustava učenika, njihovog doprinosa i kulturološkog podrijetla stvara se inkluzivno okruženje u razredu u kojemu su učenici partneri u obrazovnom procesu. Kada učitelji i učenici imaju pozitivne odnose olakšava se učenje, potiče se osobni rast i učenika i učitelja te se za probleme pronalaze zajednička rješenja (CASEL, 2020).

Škola je zadužena za kontinuirano planiranje, provedbu i evaluaciju SEU, kao i rad na poboljšanju SEU kako bi bila što bolja njegova integracija u školi. Upravo će rezultati SEU ovisiti o školskoj klimi, ali isto tako mogu i doprinijeti razvoju pozitivne školske klime. Poticanje zdrave školske klime i kulture zadatak je svih odraslih koji su uključeni u kontekst škole. SEU ima važnu ulogu u poboljšanju sustava podrške za učenike integriranjem ciljeva SEU s obrazovnom i bihevioralnom podrškom (CASEL, 2020).

Obitelj surađuje sa školom kako bi zajedno izgradili dječju socijalnu i emocionalnu kompetenciju. Članovi obitelji su prvi učitelji djeteta te oni najbolje poznaju svoje dijete i njegov razvoj, iskustva te potrebe koje ima. Te informacije su bitne kako bi se djetetu pružila potpora u socijalnom i emocionalnom razvoju. Ukoliko je obitelj angažirana u SEU, veći je i napredak. Iz tog razloga škole trebaju poticati obitelji, a osobito one koje su marginalizirane da sudjeluju u planiranju, provedbi i unaprjeđivanju SEU. Škole to mogu činiti na sljedeće načine:

redovitom dvosmjernom komunikacijom s obitelji, pružanje roditeljima pomoći koja je usmjerena na bolje razumijevanje razvoja vlastitog djeteta, pružanje podrške učiteljima u razumijevanju obiteljskog podrijetla i kulture, osiguravanje prilika za volontiranje u školi, proširivanje aktivnosti učenja i rasprava u domove te koordinacija obiteljskih usluga s partnerima u zajednici (CASEL, 2020).

Uloga zajednice je da pruža dodatnu podršku i usluge koje su potrebne školi i obitelji. Također zajednica pruža mogućnost mladim ljudima da vježbaju svoje socijalne i emocionalne vještine u svom okruženju te otvara mogućnosti za njihovu budućnost. Kako bi se integrirali napori SEU tijekom školskog dana i u vremenu izvan škole, školsko osoblje i članovi zajednice trebali bi surađivati i koordinirati strategije i komunikaciju vezane uz napore i inicijative SEU (CASEL, 2020).



<https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

3. INKLUZIJA I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova ima veliki utjecaj na dječji razvoj te je kao takva prikladna za provođenje programa SEU. Sve veći broj učenika s TUR se uključuje u redovne škole kroz proces inkluzije, a upravo programi SEU mogu doprinijeti uspješnosti inkluzije i inkluzivnog obrazovanja. SEU i inkluzija su usko povezani jer dijele zajedničke čimbenike koji su potrebni za njihovo ostvarivanje.

Inkluziju možemo definirati kao proces prevladavanja barijera koje ograničavaju prisutnost, sudjelovanje i postignuća učenika, dok se integracija odnosi na smještaj učenika s TUR u ustanove redovitog obrazovanja uz određene prilagodbe i resurse, pod uvjetom da se mogu uklopiti u već postojeće okruženje, strukture i stavove (UNESCO, 2017). Žic Ralić i Šifner (2015) u svom radu opisuju još neke definicije integracije i inkluzije. Integracija se temelji na medicinskom modelu invaliditeta koji ističe djetetovu teškoću i očekuje se da se dijete prilagodi postojećem odgojno-obrazovnom sustavu. Inkluzija je šira od integracije jer uključuje proces izgradnje škole kao zajednice koja prihvaća, podržava i koristi potencijale koji proizlaze iz različitosti. Inkluzija se temelji na socijalnom modelu i škola je ta koja se treba prilagoditi djetetu, odnosno prilagođava se nastavni plan i program, metode i postupci u radu, ovisno o djetetovim mogućnostima, sposobnostima i teškoćama.

Inkluzivno obrazovanje još uvijek nema svoju međunarodno dogovorenu definiciju (European Agency, 2017). Originalno se ovaj naziv koristi kao borba protiv diskriminacije učenika s TUR, međutim inkluzivno obrazovanje je mnogo šire od toga (OECD, 2004 prema European Agency, 2017). UNESCO (2017) definira inkluzivno obrazovanje kao proces jačanja kapaciteta obrazovnog sustava kako bi svaki učenik postigao svoj puni potencijal. Na pojam inkluzivnog obrazovanja danas možemo gledati kao odgovor na vrlo raznoliko i sve složenije društvo. Cilj inkluzivnog obrazovanja je promicanje vrijednosti ljudskih prava, slobode, tolerancije i nediskriminacije kroz obrazovanje. Temelji se na inovativnim pristupima i praksama razvijenim za učenike s TUR kako bi njihovo obrazovanje bilo učinkovito te jednako za sve učenike (European Agency, 2017).

Djeca s TUR spadaju u najmarginaliziraniju i najisključeniju skupinu djece i samim time im je uskraćeno pravo na kvalitetno obrazovanje. Obrazovanje za djecu s TUR je različito od države do države i njihovih politika, a uključuje: posebne škole i centre, posebne razrede u integriranim školama ili inkluzivne škole. Inkluzivne škole omogućuju učenicima s TUR da se obrazuju u redovitim uvjetima uz uklanjanje prepreka i pružanje podrške. Osnivanje inkluzivnih škola

smatra se poželjnim za ostvarivanje ravnopravnosti i ljudskih prava, a ima i obrazovne, socijalne i ekonomske koristi (UNESCO, 2017).

Pravo na obrazovanje je pravo koje imaju sva djeca i ono je propisano brojnim dokumentima. Države su dužne poštivati, štiti i ispunjavati pravo svih učenika na obrazovanje. Usvajanjem Agende za održivi razvoj do 2030. i ciljeva održivog razvoja mnoge države, među kojima se nalazi i Republika Hrvatska, obvezale su se na obnovljeni okvir za održivi razvoj u kojemu je cilj broj četiri usmjeren upravo na inkluzivno obrazovanje te je sredstvo za postizanje svih ostalih ciljeva održivog razvoja. Naglasak je stavljen na rješavanje svih oblika marginalizacije i isključivanja, rješavanje nejednakosti u pristupu, sudjelovanju, procesima i ishodima učenja. Osim što se naglašava rodna ravnopravnost poseban naglasak stavlja se i na učenike koji su prethodno često bili isključeni poput siromašnih učenika, učenika pripadnika nacionalnih manjina te učenika s TUR (UNESCO, 2017).

Glavna poruka obrazovne politike je da je svaki učenik važan i da su svi učenici jednako važni, no primjena te poruke u praksi nije jednostavna. Potrebna je promjena u razmišljanju i praksi na svim razinama obrazovnog sustava, od učitelja u učionici i ostalih koji izravno pružaju obrazovna iskustva, do osoba odgovornih za nacionalnu politiku kako bi se ta poruka djelotvorno primjenjivala u praksi (UNESCO, 2017).

Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2015 prema European Agency, 2017) navodi kako je krajnji cilj inkluzivnog obrazovanja osigurati učenicima visokokvalitetno obrazovanje u lokalnoj zajednici. Kako bi se to moglo ostvariti potrebna je promjena obrazovne kulture u praksi podučavanja i pružanja podrške. To bi značilo da se trebamo odmaknuti od modela učenja koji nalaže da svi učenici uče na isti način i usmjeriti se prema prilagođenom pristupu obrazovanja kako bi se povećala sposobnost sustava da odgovori na različite potrebe učenika, a da ih se pritom ne kategorizira i etiketira. Škole trebaju razviti inkluzivno okruženje za učenje koje će biti svima dostupno te prilagođeno individualnim potrebama svakog učenika (European Agency, 2017).

Inkluzivno obrazovanje podupire pravo na jednake mogućnosti obrazovanja za sve učenike te odbacuje bilo koju vrstu segregacije i isključivanja učenika. Inkluzivno obrazovanje je povezano i sa socijalnim ishodima obrazovanja, a omogućava veće sudjelovanje u zajednici, izgradnju odnosa te povećava mogućnost zapošljavanja (European Agency, 2017).

Ukoliko dijete pohađa školu, ne mora nužno značiti da je to obrazovanje kvalitetno. Inkluzivno obrazovanje je proces koji uzima u obzir socijalne, kulturalne razlike i razlike u učenju, a temelji se na čimbenicima koji pomažu u prepoznavanju i uklanjanju prepreka za učenje i sudjelovanje u obrazovanju. Prepreke mogu biti povezane sa sposobnošću škole da potakne kreativnost učenika i rješavanje problema, oblicima nastave i odnosima učitelja i učenika. Pozitivni odnosi između učitelja i učenika povećavaju socijalnu i emocionalnu dobrobit učenika s TUR i drugih koji su u nepovoljnom položaju (European Agency, 2017).

Cilj inkluzivnog obrazovanja utemeljen je na političkim inicijativama europskih država kako bi se osiguralo da kvalitetno obrazovanje bude dostupno svima. U mnogim zemljama je vidljiv napredak u inkluzivnom obrazovanju i sve više učenika s TUR se obrazuje u redovnim školama (European Agency, 2017).

Razvoj inkluzivnih i ravnopravnih politika zahtijeva prepoznavanje da poteškoće učenika proizlaze iz aspekata samog obrazovnog sustava, a odnosi se na načine na koje su obrazovni sustavi trenutno organizirani, oblike nastave koji se pružaju, okruženje za učenje i načine u kojem se napredak učenika podržava i vrednuje (UNESCO, 2017).

Integriranje načela jednakosti i inkluzije u obrazovnu politiku uključuje (UNESCO, 2017):

- Vrednovanje prisutnosti, sudjelovanja i postignuća svih učenika, bez obzira na njihov kontekst i osobne karakteristike.
- Prepoznavanje benefita različitosti učenika, kako živjeti i učiti od različitosti.
- Prikupljanje, uspoređivanje i evaluiranje dokaza o preprekama u pristupu obrazovanju, sudjelovanju i postignućima, s posebnim naglaskom na učenike koji su u najvećem riziku od neuspjeha, marginalizacije ili isključenosti.
- Izgradnja zajedničkog razumijevanja da inkluzivniji i ravnopravniji obrazovni sustavi imaju potencijal za promicanje rodne ravnopravnosti, smanjenje nejednakosti, razvoj sposobnosti učitelja i sustava i poticanje podržavajućeg okruženja za učenje, što će dovesti do ukupnog poboljšanja kvalitete obrazovanja.
- Angažiranje ključnih sudionika u obrazovanju i zajednici kako bi se stvorili uvjeti za inkluzivno učenje i potaknulo šire razumijevanje načela inkluzije i jednakosti.
- Učinkovita provedba promjena i praćenje njihovog učinka, prepoznajući da je izgradnja uključivanja i jednakosti u obrazovanju trajni proces, a ne jednokratni napor.

Kako bi se ovo moglo ostvariti, važna je uključenost i drugih sustava poput zdravstva, socijalne skrbi i službi za zaštitu djece.

Izloženost djeci tipičnog razvoja ne znači da će se razviti pozitivni vršnjački odnosi. Upravo zato učitelj i socijalno okruženje imaju važnu ulogu u poticanju i promicanju socijalnog i emocionalnog razvoja te prihvaćanja i stvaranja prijateljstva između djece tipičnog razvoja i djece s TUR. Stručnjaci koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu trebaju imati znanje i informacije potrebne za rad s učenicima s TUR te kreirati pozitivnu socijalnu klimu u kojoj su svi učenici prihvaćeni te imaju prilike surađivati i stvarati i održavati prijateljstva (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Čimbenici koji utječu na inkluziju i na socijalni i emocionalni razvoj učenika odnose se na učitelje, klimu u razredu te vršnjake o čemu će više pisati u narednim poglavljima.

4. SOCIJALNA I EMOCIONALNA KOMPETENCIJA UČITELJA

Socijalna i emocionalna kompetencija je jedan važan čimbenik koji utječe na uspjeh učenika, učitelja i škola. Često je zanemarena socijalna i emocionalna kompetencija učitelja koja jako utječe na kvalitetu učenja, odnos učitelja i učenika, upravljanje razredom i izgaranje (burnout) učitelja (Jones i sur., 2013).

Lažna je pretpostavka da svaki učitelj posjeduje socijalnu i emocionalnu kompetenciju u istoj mjeri. Kao i kod ostalih kompetencija, one se mogu izgraditi kroz podučavanje i druge oblike podrške. Temelj u ovom pristupu je razumijevanje SEU, prepoznavanje kako SEU utječe na učenje i podučavanje te otvorenost za inovacije i promjene u kulturi škole (Jones i sur., 2013).

Neke vještine SEU kod odraslih dolaze prirodno, a za neke trebaju uložiti napor. Socijalna i emocionalna kompetencija se razvija od djetinjstva, odnosno od rođenja kroz složene interakcije, a na njih također utječe i kontekst. Ukoliko je školska kultura podržavajuća dolazi do poboljšanja socijalne i emocionalne kompetencije osoblja te se stvaraju uvjeti kako bi se ta kompetencija mogla učinkovito koristiti. Većina intervencija SEU je usmjerena na djecu. Učitelji dobivaju malo znanja i podrške za provedbu i učinkovitu podršku socijalnom i emocionalnom razvoju učenika, a još manje za poticanje vlastitog socijalnog i emocionalnog razvoja (Jones i sur., 2013).

Jones i suradnici (2013) su u svome radu dali pregled spoznaja o utjecaju socijalne i emocionalne kompetencije učitelja na učenike. Socijalna i emocionalna kompetencija učitelja utječe na kvalitetu odnosa učitelja i učenika. Učitelji koji dobro reguliraju svoje emocije imat će pozitivan utjecaj te će biti zadovoljni poslom. Učitelji koji su smireni, pozitivni i zadovoljni vjerojatnije će postupati s učenicima na jedan topao i osjetljiv način, čak i kad se učenici izazovno ponašaju. Nekoliko je istraživanja potvrdilo da učenici imaju bolju socijalnu prilagodbu i višu akademsku kompetenciju kada imaju visokokvalitetne odnose s učiteljima. Suprotno, kada učitelji i učenici imaju negativne odnose s čestim konfliktima, učenici će biti manje angažirani u školi te je vjerojatnije da će imati negativna akademska postignuća. Učitelji modeliraju socijalne i emocionalne vještine učenika. Promatranjem učitelja u stresnim situacijama učenici uče iz načina na koji učitelji upravljaju frustracijama, održavaju kontrolu nad sobom i razredom, ostaju usredotočeni bez obzira na distrakcije i mijenjaju pristupe po potrebi. Osim toga učenici uče iz načina na koji učitelji postupaju s djecom koja imaju slabo razvijene socijalne i emocionalne vještine. Socijalna i emocionalna kompetencija učitelja utječe na njihovu sposobnost organizacije i upravljanja razredom. Pozitivno okruženje je izrazito

važno i uključuje učinkovite pristupe upravljanju ponašanjem, kao i prakse koje potiču kreativnost, odabir i autonomiju i razmišljanje učenika. Da bi izgradili takvo okruženje, nastavnici moraju održavati osjećaj smirenosti, biti organizirani, osjećati kontrolu nad razredom i razvijati socijalno povjerenje kod učenika i obitelji (Jones i sur., 2013).

Način ophođenja učitelja prema pojedinom učeniku u razredu utječe na to kako će se učenici odnositi jedan prema drugome. Tako će učenici na temelju interakcije između učenika i učitelja odrediti koji su im učenici dragi, a koji nisu. Na prihvaćenost od strane vršnjaka utjecat će ton, način i sadržaj kojim se učitelj obraća nekom učeniku. Važno je naglasiti da odnošenje učitelja prema pojedinom učeniku utječe i na njegovo samopoimanje (Žic Ralić, 2014).

Okolinski čimbenici poput stresa utječu na sposobnost učitelja i učenika da razviju i koriste socijalnu i emocionalnu kompetenciju. Istraživanja pokazuju da su učitelji danas pod većim stresom i nesretniji nego ikad prije te da sve više učitelja napušta svoju profesiju. Istraživanje koje je provedeno na roditeljima i učiteljima pokazalo je da kad su odrasli pod stresom ili depresijom njihove interakcije s djecom postaju manje tople, oštrije i s više konflikata. Također, učitelji koji imaju ograničene vještine emocionalne regulacije mogu imati problema u nošenju sa stresom i nisu dobar model za učenike. Stres također remeti procese kognitivne regulacije, uključujući pažnju, pamćenje i rješavanje problema (Jones i sur., 2013).

Jennings i Greenberg (2009 prema Jones i sur., 2013) razvili su teorijski model koji opisuje kako SEU i stres međusobno djeluju kako bi stvorili povratnu petlju koju nazivaju "kaskadom izgaranja". Prema modelu, učitelji s jačom socijalnom i emocionalnom kompetencijom imaju pozitivnije odnose s učenicima, učinkovitije upravljaju svojim razredom i provode SEU programe usmjerene na učenike s većom vjernošću. Rezultat toga je pozitivna i zdrava klima u razredu koja podržava pozitivne ishode učenika. Isti ishodi recipročno utječu na odnose učitelja i učenika te socijalne i emocionalne vještine. U ovom slučaju se radilo o pozitivnom krugu, no kada je taj krug negativan s vremenom dolazi do izgaranja učitelja. Upravo iz tog razloga je važno da se intervencije SEU usmjerene na učitelje bave stresom. Većina intervencija radi na principu smanjivanja čimbenika koji dovode do stresa, no potrebno je naučiti učitelje kako da se nose sa stresom kada ga ne mogu izbjeći.

Istraživanjima se utvrdilo kako je učiteljima potrebna obuka, podučavanje i drugi oblici podrške kako bi mogli učinkovito provoditi programe SEU. Potrebno je potvrditi alate koji su napravljeni kako bi učitelji procijenili vlastitu socijalnu i emocionalnu kompetenciju (Osher i sur., 2016).

Humphries i suradnici (2018) iznose novije spoznaje o utjecaju učitelja na školsko okruženje. Učitelji određuju opću klimu učionice - akademska i socijalna očekivanja zajedno s emocionalnom klimom. Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji mogu stvoriti okruženje koje potiče i razvija pozitivne odnose učenika i učitelja, iskorištava snage i sposobnosti učenika, promiče unutarnju motivaciju učenika, promiče suradnju, modelira regulaciju primjerenu dobi i strategije rješavanja sukoba podržava pozitivnu komunikaciju. Također, percepcija i stavovi učitelja o programima SEU utječu na provedbu programa, učinkovitost, dugovječnost i učinkovito usvajanje socijalnih i emocionalnih vještina.

O utjecaju i važnosti učitelja i njihove uloge govore Cefai i Cavioni (2014) u svome radu iznoseći brojne spoznaje. Učitelji trebaju biti osposobljeni za nošenje s raznim izazovima u radu, za povezivanje s kolegama, učenicima i roditeljima te za održavanje vlastite motivacije i osjećaja učinkovitosti i kompetentnosti. Učitelji koji su socijalno i emocionalno kompetentni mogu, osim pozitivno utjecati na SEU učenika, prepoznati i spriječiti te se lakše nositi sa stresorima svoje profesije. Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji znaju koje su im jake, a koje slabe strane, imaju visoko razvijenu emocionalnu svijest i adekvatno reguliraju svoje emocije. Ti učitelji osim što dobro razumiju sebe, oni dobro razumiju druge i njihove perspektive i osjećaje, mogu se s njima povezati i surađivati, a odluke donose odgovorno. U razredu su ovi učitelji pozitivni modeli učenicima te učinkovito provode programe SEU, a to posljedično dovodi do razvoja pozitivne klime u razredu, kao i poboljšanja socijalnih i emocionalnih vještina učitelja. Učitelje treba podučavati socijalnoj i emocionalnoj kompetencije tijekom fakulteta te kroz stručna usavršavanja, edukacije i predavanja, kao i kroz svakodnevno iskustvo. To će spriječiti burnout i osjećaj istrošenosti učitelja.

4.1. Intervencije SEU i regulacije stresa za učitelje

Jones i suradnici (2013) predlažu sljedeće intervencije za učitelje kako bi se lakše nosili sa stresom te poboljšali vlastite socijalne i emocionalne vještine:

Intervencije usmjerene na emocije (Emotion-focused training) – pružanje podrške u emocionalnoj regulaciji može pomoći učiteljima da se nose sa stresom, frustracijama i izazovima kao što su emocionalna preopterećenja učenika izazvana traumom. Ove intervencije trebaju pomoći učiteljima da prepoznaju emocionalnu prirodu svog rada, prepoznaju i odražavaju svoje emocije i uzroke istih te se nose s teškim emocijama kroz preoblikovanje, rješavanje problema i emocionalno upravljanje. RULER je pristup koji je između ostalog usmjeren i na učitelje i to na prepoznavanje, razumijevanje, označavanje, izražavanje i regulaciju osjećaja. Tijekom početnog dvodnevnog treninga, učitelji uče o alatima koje oni i njihovi učenici, mogu koristiti za stvaranje emocionalno podržavajuće klime razreda i škole.

Intervencije za izgradnju odnosa (Relationship-building interventions)- Intervencije osmišljene za poticanje pozitivnih interakcija učitelja i učenika često koriste poduku, u kojoj profesionalni mentori pružaju povratne informacije i specifične strategije u razredu. 4R's (Reading, Writing, Respect, i Resolution) + MTP (My Teaching Partner) su novi pristupi usmjereni na podučavanje SEU. MTP nudi web mjesto s videozapisima i drugim izvorima kojima učitelji mogu pristupiti u bilo kojem trenutku, a mogu sudjelovati i u dvotjednom pojedinačnom savjetovanju putem interneta. Učitelji redovito snimaju video zapise vlastitog predavanja o vještinama SEU, pismenosti i jeziku i dobivaju povratne informacije od savjetnika.

Mindfulness i smanjenje stresa (Mindfulness and stress reduction) – Mindfulness je i stanje bivanja i pristup koji se temelji na meditaciji i tehnikama koje pomažu usredotočiti se. Kad su ljudi svjesni oni su usredotočeni, svjesni su sadašnjeg trenutka i prihvaćaju situacije takve kakve jesu. Strategije koje se koriste su: duboko disanje, refleksija, joga i svjetovna meditacija. Cilj mindfulnessa je pružanje pomoći učiteljima da budu manje reaktivni, a više reflektivni, odgovorni i fleksibilni. Dva programa mindfulnessa za učitelje su CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) and SMART (Stress Management and Resilience Training). Oba programa imaju za cilj izgradnju pozornosti učitelja, zadovoljstva poslom, osjećaja prema učenicima i učinkovitosti za reguliranje emocija.

SEU rutine (SEL routines) – učitelji mogu imati koristi od struktura i rutina koje ih kontinuirano podsjećaju i vode u korištenju vještina SEU. Neki programi i učionice imaju zidne plakate koji

Podsjećaju učenike i odrasle na korištenje strategija poput tehnika smirivanja i „ja“ poruka. SECURE (Social, Emotional, and Cognitive Understanding and Regulation) je program u kojemu su rutine sastavni dio. Rutine uključuju Stop and Stay Cool- postupak u tri koraka za zadržavanje kontrole nad osjećajima i Stablo odlučivanja - koje vodi odabiru.

4.2. Odnos učitelja i učenika

Poznato je da je odnos odgojitelja i djeteta te kasnije učitelja i učenika važan i ima značajan utjecaj na ponašanje djece, no većina istraživanja je provedena upravo s djecom tipičnog razvoja. Dosadašnje su studije utvrdile tri čimbenika koji utječu na kvalitetu odnosa učenika i učitelja. Prvi čimbenik je teorija privrženosti prema kojoj na odnos učenik-učitelj utječu vjerovanja učenika o učiteljima, o sebi i o njihovim očekivanjima od tog odnosa. Drugo je motivacijska perspektiva prema kojoj motivacija učitelja, njegove socijalne vještine i praksa u podučavanju utječu na kvalitetu odnosa učenika i učitelja. S obzirom na socijalno kulturalnu perspektivu, kvaliteta odnosa može utjecati na komunikaciju u razredu, međusobno povezivanje i dijeljenje materijala. Odnosi između učitelja i djeteta povezani su sa socijalnim i kognitivnim ishodima već u predškolskoj dobi (Davis, 2003 prema Rhoad-Drogalis i sur., 2017). Osim utvrđenih čimbenika koji utječu na kvalitetu odnosa između učitelja i učenika, Rhoad-Drogalis i suradnici (2017) u svome radu iznose i druge zaključke istraživanja vezane uz taj odnos. Visokokvalitetni odnosi između odgojitelja i djeteta u ranom djetinjstvu mogu zaštititi djecu od rizika povezanih s ranim internalizacijskim ponašanjem. Pozitivne strane bliskog odnosa učitelja i učenika uviđaju se u pozitivnom stavu prema školi i većem akademskom sudjelovanju. No, ponekad preblizak odnos može dovesti do toga da djeca postanu ovisna o svojim učiteljima, što im posljedično otežava istraživanje, odnosno učenje i mogu se osjećati usamljenima. Bliski odnosi s učiteljima s niskom razinom sukoba, povezani su s većom socijalnom kompetencijom među malom djecom.

Iako je mali broj istraživanja usmjeren na odnose učitelj-učenik s TUR pokazalo se da djeca s TUR u predškolskom i osnovnoškolskom periodu doživljavaju kvalitetu tog odnosa drugačijom od njihovih tipičnih vršnjaka (Rhoad-Drogalis i sur., 2017). U istraživanju Demirkaya and Bakkaaloglu (2015 prema Rhoad-Drogalis i sur., 2017) sudjelovala su djeca s različitim teškoćama u razvoju (IT, govorne i jezične teškoće, motorički poremećaji, emocionalne teškoće) te su učitelji iznosili kako je odnos učitelja i djece s teškoćama češće okarakteriziran s više sukoba i manje bliskosti.

Postoje principi koji mogu pomoći u stvaranju boljeg odnosa između učitelja i učenika. Jedan od pristupa je da se stvori mreža podrške za učitelje s ciljem promicanja dobrobiti, usmjeravanje znanja i uvjerenja vezanih uz kvalitetu odnosa učenika i učitelja kako bi se poboljšala sposobnost učitelja da odgovore na znakove djece. Drugi način čine povratne informacije o odnosu učitelj-učenik koje omogućavaju učiteljima da postanu svjesni odnosa s učenicima, a samim time i rade na poboljšanju tog odnosa (Rhoad-Drogalis i sur., 2017).

5. KLIMA U RAZREDU

Za socijalno i emocionalno učenje jako je važna pozitivna klima u razredu gdje se učenici osjećaju sigurno i podržano, gdje promatraju SEU u praksi te imaju prilike vježbati vještine koje su učili tijekom SEU. Učenje i provođenje vremena u „emocionalno pismenoj“ učionici koju karakteriziraju brižni i podržavajući odnosi te sudjelovanje u aktivnostima prilagođenim potrebama učenika uz korištenje snaga učenika omogućava da SEU bude ugrađeno u svakodnevni život razreda (Cefai i Cavioni, 2014).

Iskustva učenika kao i ponašanja koja odabiru kako bi zadovoljili svoje potrebe su povezana s obiteljskim, školskim i vršnjačkim vezama i mogućnostima. Na inkluzivnu klimu u razredu utječu odnosi između učenika, učitelja i obitelji. Kako bi učitelji mogli stvoriti to inkluzivnu ozračje u razredu važno je da polaze od socijalnih prilika u kojima učenici žive te da svakom učeniku pristupaju individualno (Bouillet and Kudek-Mirošević, 2015).

Temelj brižnih, podržavajućih i inkluzivnih učionica koje promiču SEU sastoji se od sljedećih karakteristika (Cefai, 2008 prema Cefai i Cavioni, 2014):

- Brižni odnosi između učitelja i učenika, izgrađeni na povezanosti, poštovanju, razumijevanju i podršci, a pri tome se učenici osjećaju sigurno, cijenjeno i imaju povjerenja u svoje učitelje.
- Pozitivno upravljanje učionicom koje se temelji na ponašanju usmjerenom na učenje, donošenju pravih izbora te na uzajamnom poštovanju.
- Vršnjačka podrška - učenici se brinu jedni o drugima, međusobno se podržavaju te podučavaju jedni druge.
- Suradničko učenje s naglaskom na zajedničkom stvaranju iskustava u učenju.
- Aktivno sudjelovanje- učenici sudjeluju u iskustvenim aktivnostima koje su usmjerene na učenika te su povezane sa njihovim životnim iskustvima pri čemu je naglasak na proces učenja, a ne samo na uspjeh.
- Inkluzija i uspjeh za sve učenike – svi učenici bez obzira na razlike u sposobnostima, interesima i drugim karakteristikama imaju priliku aktivno sudjelovati u aktivnostima i biti uspješni u svom učenju.

- Glas i izbor se odnosi na savjetovanje učenika o aktivnostima i ponašanju, pruža im se mogućnost izbora, imaju autonomiju u radu te znaju i ostvaruju svoja prava.
- Pozitivna uvjerenja i velika očekivanja koje učitelji imaju te se učenici osjećaju cijenjenima kao učenici i kao osobe.
- Suradnja učitelj-roditelj odnosi se na njihovo partnerstvo jer rade zajedno kako bi olakšali i podržali učenje učenika.
- Timski rad – učitelj surađuje sa stručnim suradnicima i drugim nastavnicima te se međusobno podučavaju i pružaju podršku.

Ovakvom klimom u razredu stvara se osjećaj zajedništva, zadovoljavaju se djetetove potrebe za povezanošću, kompetentnosti, autonomijom i zabavom. Time se internaliziraju akademske i društvene vrijednosti kao što su: međusobno razumijevanje i poštovanje, dijeljenje, podrška, solidarnost, suradnja i druga prosocijalna ponašanja. To povećava vjerojatnost aktivnog uključivanja učenika u proces učenja, razvijanja osjećaja samopouzdanja i samopoštovanja, nošenja s teškoćama i rješavanja problema na konstruktivan način (Cefai i Cavioni, 2014). Day i Qing (Cefai i Cavioni, 2014) su još 2009. godine naglasili kako je stvaranje škole kao organizacije koja brine o učenicima i učiteljima nužno u suvremenom kontekstu nastave.

6. ULOGA VRŠNJAKA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Vršnjaci urednog razvoja imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Oni direktno i indirektno utječu na razvoj komunikacijskih, socijalnih i akademskih vještina, fine i grube motorike te na razvoj svakodnevnih životnih vještina učenika s TUR. Vršnjaci pritom razvijaju vještine poučavanja i zagovaranja, a povećava se svijest i osjetljivost na teškoće, odnosno invaliditet. Većina vršnjaka je voljna pružiti podršku učeniku s TUR u razredu, osobito učenicima nižih razreda. Međutim, postoje i učenici koji se ne osjećaju ugodno u interakciji i pružanju podrške učeniku s motoričkim, senzoričkim i intelektualnim teškoćama. Pri tome je važno naglasiti da ih se može poticati, no ne i prisiljavati da pomažu. Učenici sebi prirodno biraju prijatelje te se to treba uvažavati i kada je riječ o učenicima s TUR. Učiteljeva uloga je da prepozna situacije u kojima vršnjaci mogu pružiti podršku učeniku s TUR umjesto učitelja. Pri tome je važno obratiti pažnju na primjeren intenzitet podrške kako pomoć vršnjaka ne bi ometala samostalnost učenika s TUR i njegovo usvajanje znanja (Downing i Eichinger, 2008a).

Špelić i Zuliani (2013) naglašavaju potrebu za uvođenjem programa razvoja empatije i primjerenih oblika empatijskog ponašanja tipičnih učenika, kao i potrebu za educiranjem učitelja za rad u inkluzivnim uvjetima.

Smjernice za poticanje vršnjaka u pružanju podrške učenicima s TUR (Downing i Eichinger, 2008a):

- Pitati učenika želi li biti u interakciji s određenim učenikom te kreirati mogućnosti za da to i ostvari.
- Učitelj može prepoznati kojem učeniku tipičnog razvoja bi dobro došla interakcija s učenikom s TUR radi poboljšanja vlastitih socijalnih, emocionalnih i akademskih vještina.
- Pomoći učenicima s TUR u uključivanju izvannastavne aktivnosti i školske klubove.
- Nagrađivati učenike koji pružaju vršnjačku podršku.
- Stručni suradnici u školi mogu podučiti učenike tipičnog razvoja vršnjačkoj podršci.

U mlađoj dobi (vrtić i niži razredi osnovne škole) vršnjaci rado pomažu djeci s teškoćama. Ono što njih potiče na pomaganje vršnjaku s teškoćama je njihova prirodna znatiželja za različitosti i zanimanje za uzroke te različitosti. Učitelj je osoba koja treba osigurati prilike da se svi međusobno upoznaju kroz različite načine rada poput rada u paru ili grupi. Preporuča se da učenik s TUR sam bira svog partnera, ukoliko i drugi učenici sami odabiru svog para. Međutim, treba pripaziti da nije uvijek isti učenik pružatelj podrške, odnosno partner u učenju. Učitelji mogu rotirati učenike kako bi se izmjenjivali i kako ne bi došlo do preopterećenja jednog učenika. Moguće je i dopustiti učenicima koji su završili sa svojim zadatkom da pruže pomoć učenicima koji još rješavaju zadatak te im je potrebna pomoć (Downing i Eichinger, 2008a).

U višim razredima osnovne škole te u srednjoj školi malo je teže pronaći vršnjake koji su voljni pružati podršku učeniku s TUR zbog želje za popularnošću i uklapanjem, pritiska vršnjaka te prkosa autoritetu što su zapravo obilježja ponašanja u pubertetu. Prepreka u interakciji učenika s TUR i vršnjaka je često odrasla osoba koja je pomoćnik u nastavi. Istraživanjem se pokazalo da neposredna blizina odrasle osobe cijelo vrijeme smanjuje prilike za vršnjačku interakciju. Prisutnost asistenta smanjuje i komunikaciju između učitelja i učenika s TUR jer se neki učitelji obraćaju direktno asistentu, umjesto učeniku. U istraživanju koje je provedeno s učenicima s TUR u srednjoj školi pokazalo se da učenici s TUR mogu doživljavati pomoć asistenta u nastavi korisnom, ali također je mogu doživljavati kao prepreku za razvijanje prijateljstva s vršnjacima. Učenici s IT koji su bili intervjuirani osjećali su se često odbačenim, izoliranim i posramljenim (Downing i Eichinger, 2008a).

U SAD-u primjer dobre prakse je program „Best Buddies“ gdje se uparuju učenik s IT i vršnjak tipičnog razvoja. To je volonterski program, a učenici zajedno sudjeluju u različitim aktivnostima poput odlaska u kino ili na ručak. Sudionici ovog programa, u istraživanju koje su proveli Hardman i Clark (2006 prema Downing i Eichinger, 2008a), su se obvezali da tijekom godine dana, najmanje jednom tjedno ostvarivati interakciju, u živo, preko emaila ili telefona. Većina sudionika je imala pozitivno iskustvo te su naveli kako im je to obogatilo njihov život.

Učenici s TUR imaju mnoge sličnosti s vršnjacima, međutim njihov način komuniciranja i potrebe za prilagodbom ometa stvaranje prijateljstva. Zato je važno poučiti učenike bez teškoća kako razumjeti i prepoznati što im učenik s teškoćama želi reći. Informiranje vršnjaka o snagama, sposobnostima, načinu komuniciranja i potrebama učenika s TUR je važan preduvjet njihove interakcije te se može odvijati na formalnoj i neformalnoj razini. Neki od prijedloga za

razumijevanje učenika s TUR su: gledanje (dokumentarnih) filmova s tematikom invaliditeta, anonimno postavljanje pitanja te raspravljanje na satu o tim pitanjima, „učenik tjedna“ – svaki tjedan se jedan učenik predstavlja razredu, govori čime se bavi, što voli i ne voli. Najbolje je informirati samo učenike tog razreda kako bi razumjeli funkcioniranje učenika s obzirom na njegove vizualne, auditivne i fizičke sposobnosti te kako bi znali komunicirati i ostvariti interakciju s učenikom s TUR. Naglasak pri tome nikako ne bi trebao biti na teškoći i ograničenjima, nego na snagama, potencijalima i sposobnostima te na pronalaženju sličnosti između učenika s TUR i vršnjaka (Downing i Eichinger, 2008a).

Načini dijeljenja informacija vršnjacima o učeniku s TUR (Downing i Eichinger, 2008a):

- Roditelji ili braća i sestre učenika s TUR mogu informirati razred putem videa, fotografija, prezentacije i predmeta.
- Učitelj i/ili edukacijski rehabilitator mogu voditi raspravu o sposobnostima i ograničenjima učenika pri čemu taj učenik može i ne mora biti prisutan, ovisno o njegovim željama i željama obitelji.
- Učitelji mogu učenicima zadati da pročitaju knjigu u kojoj glavni lik ima teškoću sličnu učeniku s TUR te potom o tome razgovarati.
- Učitelji mogu odgovarati na pitanja o teškoćama kada se ona prirodno pojave.
- Informiranje se može uklopiti u nastavni plan i program npr. kroz temu diskriminacije, različitosti i ljudskih prava.
- Prijatelji učenika s TUR mogu druge učenike informirati.
- Učenicima se može dati zadatak u kojem će istražiti različite vrste teškoća.

Vještine interakcije su jako važne za iniciranje i održavanje prijateljstva. Ukoliko učenik nema razvijen govor, njegove misli i želje ostaju neprepoznate, a interakcija s okolinom otežana. Kako bi se interakcija mogla ostvariti potrebno je poučiti učenike tipičnog razvoja načinima komunikacije s kojima se služe učenici s TUR. Učenici mogu naučiti kako se služiti augmentativnim ili alternativnim sistemom komunikacije, taktilnim ili vizualnim znakovima ili raznim objektima. Učenike je potrebno poučiti strpljenju osobito ako učeniku s TUR treba više vremena kako bi odgovorio. Kako bi se izbjeglo odnošenje prema učeniku s IT kao prema djetetu, potrebno je vršnjake podučiti kako da se odnose prema njemu kao ravnopravnom vršnjaku. Ključnu ulogu u odnosu vršnjaka prema učeniku s TUR ima učitelj. Učitelj bi trebao

biti pozitivni model, što znači da ako se on odnosi prema učeniku s poštovanjem, veća je vjerojatnost da će se i drugi učenici tako odnositi prema njemu (Downing i Eichinger, 2008a).

Prilikom pružanja pomoći učenicima s motoričkim teškoćama učenike je potrebno poučiti kolika je pomoć primjerena, odnosno što učenik može učiniti, što se očekuje da samostalno učini, a u čemu bi mu podrška koristila. Također ih se može naučiti kako da učenika sigurno voze u kolicima i zakoče kolica ili da izrade neke prilagodbe i pomagala za učenika. Kad se radi o učenicima sa senzornim teškoćama potrebni su drugačiji pristupi u interakciji. Ako učenik ima oštećenje vida, drugi učenici bi trebali verbalizirati svoje akcije te se predstaviti kada prilaze učeniku te najaviti svoj odlazak, materijale staviti na stol ispred učenika i jasno reći što i gdje se nalazi. Učenici trebaju razumjeti da je prikladno učenika s oštećenjem vida lagano dodirnuti. Također ih se može podučiti kako da budu videći vođa učenik. Ako učenik ima oštećenje sluha interakciju je potrebno započeti vizualnom ili taktilnom pažnjom te se služiti gestama, mimikom, neverbalnom komunikacijom, konkretima i fotografijama. Moguće je učenike poučiti nekim dijelovima znakovnog jezika (Downing i Eichinger, 2008a).

Učenici s teškoćama se ponekad ponašaju na neobičan i neočekivan način poput vrtnje u krug, gledanje u svjetla u stropu, ljuljanje glave ili tijela što može biti teško za razumijevanje drugima, a također i negativno utječe na interakciju. Potrebno je pojasniti učenicima bez teškoća zašto dolazi do ovih ponašanja – stimulacija ili smirivanje te se može povezati s nekim njihovim ponašanjem koje ima istu funkciju npr. žvakanje žvakaće gume, ljuljanje nogama dok sjede, igranje s kosom i slično. Prepoznavanje tih sličnosti omogućava smanjivanje straha i nesigurnosti, a time se otvara mogućnost za interakciju. Učitelj i učenici mogu podučiti učenika zamjenskom ponašanju koje će imati istu funkciju, ali će biti socijalno prihvatljivije. Važno je da učenici znaju kako trebaju postupiti u situaciji kada dođe do nepoželjnog ponašanja poput agresije, a kasnije vidjeti koji je bio uzrok tom ponašanju kako bi se preveniralo iduće. Učitelji bi trebali poticati i nagrađivati pozitivna ponašanja svih učenika (Downing i Eichinger, 2008a).

Prijateljstvo između učenika s TUR i učenika tipičnog razvoja je svakako moguće. Učenik bez teškoća može imati važnu ulogu u poticanju svog prijatelja s TUR da se uključi u interakciju s drugima te pojasni način njegove komunikacije drugima. Prijatelj koji dobro poznaje učenika s TUR može prepoznati njegove signale kojima komunicira te ih „prevesti“, odnosno pojasniti vršnjacima i učitelju. Pohađanje istog razreda i zajedničko učenje može dovesti do pozitivnijih stavova, jačanja prijateljstva i stvaranja mreže podrške. Kada učenik tipičnog razvoja smatra učenika s TUR svojim prijateljem ima prirodnu intenciju da ga uključuje u razredne i školske aktivnosti (Downing i Eichinger, 2008a).

7. SOCIJALNI I EMOCIONALNI RAZVOJ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Brown i Conroy (2011) su u svom radu dali pregled istraživanja koja daju uvid u različite aspekte socijalne i emocionalne kompetencije kod djece s TUR. Socijalni i emocionalni razvoj započinje čim se dijete rodi. U početku su to socijalne razmjene između djeteta i odrasle osobe, a kasnije se razvijaju u složene socijalne interakcije. Upravo su te interakcije u ranom djetinjstvu važne za razvoj socijalne i emocionalne kompetencije. Socijalne situacije maloj djeci pružaju brojne mogućnosti učenja i poučavanja, a njihove pozitivne socijalne interakcije promiču trajna prijateljstva. Socijalno emocionalna kompetencija ima veliku ulogu u kvaliteti života djece i iz tog razloga je potrebno razvijati socijalne i emocionalne vještine osobito kod djece koja su u riziku za kašnjenjem ili već kasne u razvoju.

Sve je veća potreba za prevencijom i ublažavanjem socijalnih i emocionalnih teškoća kod male djece neovisno jesu li one povezane s nekim utvrđenim razvojnim teškoćama poput intelektualnih teškoća ili poremećaja iz spektra autizma ili su povezane s okolinskim čimbenicima kao što su zlostavljanja djece, život u siromaštvu ili čak oboje. Socijalne prilike, kontekst socijalnih interakcija, vršnjačke, kulturalne i obiteljske karakteristike su sve čimbenici koji utječu na socijalnu i emocionalna kompetenciju. Djeca koja imaju poteškoće u socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji često imaju negativne interakcije kao što su verbalna ili fizička agresija s vršnjacima, suprotstavljeno prkosno ponašanje prema odraslima i socijalna izolacija od drugih, a javljaju se i poteškoće u odnosu s učiteljima. Upravo ti problemi u interakcijama s učiteljima i vršnjacima povećavaju vjerojatnost odbacivanja djece od strane vršnjaka. Iz tog razloga je veliki broj intervencija usmjeren upravo prema povećanju pozitivnih interakcija s roditeljima, učiteljima i vršnjacima te prema smanjenju nepoželjnih ponašanja (Brown i Conroy, 2011).

Djeca s ili bez teškoća u razvoju mogu imati velike koristi od pojačanih pozitivnih socijalnih interakcija s drugima, osobito s vršnjacima. Intervencije temeljene na dokazima uključuju pojačivače, upute, poticanja, modele, probe, povratne informacije, rasprave ili njihove kombinacije s ciljem poboljšanja vršnjačkih interakcija (Brown i Conroy, 2011).

Na psihosocijalni razvoj djece s i bez teškoća utječu odnosi s vršnjacima. U interakciji s prijateljima koriste se i usvajaju vještine koje su važne za kognitivni, socijalni, emocionalni i komunikacijski razvoj. Škole su usmjerene na stjecanje, korištenje i generalizaciju akademskih vještina, međutim nedovoljno se pažnje posvećuje socijalnom i emocionalnom razvoju. O važnosti socijalne inkluzije kao važne sastavnice obrazovnog programa za učenike s TUR govore strana i hrvatska istraživanja (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

O školi kao mjestu učenja socijalne interakcije, primanja i razvijanja socijalne podrške te stvaranja prijateljstva govore Žic Ralić i Šifner (2015) u svom radu koji se temelji na pregledu brojnih istraživanja. Prihvaćenost djece s TUR u razredu ovisit će o socijalnim vještinama djece s TUR, socijalnim vještinama vršnjaka i samom socijalnom kontekstu, odnosno mogućnosti za razvoj kvalitetnih odnosa. Učenici s TUR u našim školama ne ostvaruju dobre socijalne kontakte s vršnjacima u razredu. Pretpostavlja se da su razlozi za to: čimbenici razreda poput klime u razredu, međusobno uvažavanje i tolerancija, čimbenici načina rada u razredu – rad u paru i grupi, razina poticanja interakcije među učenicima; čimbenici koji se odnose na učenika s TUR kao što su nedovoljno razvijene komunikacijske i socijalne vještine; čimbenici vezani uz tipične vršnjake npr. njihova socijalna kompetencija; a ponekad učitelji negativno percipiraju učenika s TUR (Žic Ralić i Šifner, 2015).

U Hrvatskoj je sve više edukacijskih rehabilitatora dio stručnog tima škole te rade na prihvaćanju djece s TUR unutar razreda i škole, provode aktivnosti za usvajanje socijalnih vještina i kreiraju pozitivno okruženje i mogućnosti za razvoj socijalne interakcije (Žic Ralić i Šifner, 2015).

Prije je stručna podrška učeniku, roditeljima i učiteljima bila usmjerena na prilagodbe koje bi omogućile akademski uspjeh djece s TUR, dok se prepuštalo samoj djeci da se snađu u uspostavljanju prijateljskih odnosa. Edukacijski rehabilitatori trebaju poticati razvoj socijalne kompetencije kroz neposredni rad s učenicima s TUR i vršnjacima, savjetovati roditelje i učitelje kako oni mogu doprinijeti boljem socijalnom položaju učenika s TUR (Žic Ralić, 2014).

Kada djeca imaju dobre socijalne i emocionalne vještine i obrazuju se u okruženju koje podržava emocionalno zdravlje i dobrobit mogu postići sljedeće (DFES, 2005 prema Cefai i Cavioni, 2014):

- Biti učinkoviti i uspješni učenici.
- Stvarati i održavati prijateljstva.
- Nositi se s konfliktima i konstruktivno ih rješavati.
- Riješiti probleme s drugima ili samostalno.
- Upravljati osjećajima frustracije, anksioznosti i ljutnje.
- Postići unutarnji mir i optimizam za ostvarenje ciljeva.
- Nositi se s neuspjehom i biti ustrajni u suočavanju s preprekama.
- Raditi kooperativno i zajedno se igrati.
- Pošteno se natjecati i uvažavati protivnike te dostojanstveno pobjeđivati i gubiti.
- Prepoznati i boriti se za svoja prava i prava drugih.
- Razumjeti i uvažavati razlike i zajedničke osobine ljudi, poštivati različita mišljenja i uvjerenja.

8. OBILJEŽJA SOCIJALNIH INTERAKCIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA

Obilježja socijalnih interakcija učenika s TUR je važno opisati kako bi se uvidjelo koliko je potrebno s njima provoditi programe SEU koji bi poboljšali njihovu socijalnu i emocionalnu kompetenciju, a samim time bi se utjecalo i na bolju vršnjačku prihvaćenost i uključenost učenika s teškoćama u razredu, školi i zajednici. U nastavku će biti prikazana socijalna obilježja učenika s TUR koji su uključeni u redovne škole.

8.1. Učenici s razvojno-jezičnim teškoćama

Socijalnom interakcijom učenika s razvojno-jezičnim teškoćama bavili su se Rhoad-Drogalis i suradnici (2017). Dali su pregled dosadašnjih spoznaja temeljenih na brojnim istraživanjima. Tako navode da učenici s razvojno-jezičnim teškoćama često imaju teškoće povezane s učenjem kao što su: motivacija, ustrajnost, odgovornost, suradnja i neovisnost. Pozitivna ponašanja u učenju smanjuju vjerojatnost pojavljivanja socijalnih i emocionalnih problema i akademskih poteškoća. Za socijalnu interakciju s vršnjacima važne su jezične vještine, što djecu s razvojnim jezičnim teškoćama stavlja u rizik za otežanom suradnjom s vršnjacima. Što se tiče socijalne i emocionalne kompetencije, pokazalo se da su djeca s razvojnim jezičnim teškoćama često sramežljiva, a kasnije, u školskom periodu se povlače u sebe. Djeca s razvojnim jezičnim teškoćama često imaju problema s emocionalnom regulacijom u socijalnim situacijama te su rijetko uključeni u razgovore s vršnjacima. Fujiki i suradnici (1999 prema Rhoad-Drogalis i sur., 2017) su utvrdili kako učitelji smatraju da djeca s razvojnim jezičnim teškoćama žele komunicirati s vršnjacima, no u tome ih ometa strah, anksioznost te nedostatak socijalnih vještina. Mnoga istraživanja koja navode Rhoad-Drogalis i suradnici (2017) su pokazala kako učenici s razvojnim jezičnim teškoćama imaju slabije razvijene socijalne vještine te više problema u ponašanju od njihovih tipičnih vršnjaka. Učitelji su izvijestili i o isključenju djece s razvojnim jezičnim teškoćama iz igre, manje imaju prijatelja te su više usmjereni na odrasle osobe (Fujiki i sur., 1996 prema Rhoad-Drogalis i sur., 2017). Te teškoće u socijalnim interakcijama prate ih i u adolescenciji kada doživljavaju veći socijalni stres te su u riziku da postanu žrtve vršnjačkog nasilja (Rhoad-Drogalis i sur., 2017). Neki od čimbenika koji utječu na pojavu socijalno emocionalnih problema ove skupine učenika su: ozbiljnost teškoće, spol,

socio-ekonomski status. Tako će djevojčice s razvojnim jezičnim teškoćama rjeđe doživljavati depresiju i imati probleme u ponašanju od dječaka. Djeca koja su u sedmoj godini života imala bolje razvijene jezične vještine imala su kvalitetnija prijateljstva u adolescenciji. Jezične vještine su sastavni dio socijalnih interakcija što djecu s razvojnim jezičnim teškoćama stavlja u nepogodan položaj jer postoji veća vjerojatnost da će imati češće probleme u socijalnim odnosima (Rhoad-Drogalis i sur., 2017).

Savjeti za poboljšanje interakcije kod djece s razvojno-jezičnim teškoćama (Sightsavers, 2018):

- Učitelj treba biti pozitivan model, odnosno primjer učenicima kako da komuniciraju i ponašaju se.
- Poticati učenike da vježbaju pravilnu komunikaciju npr. jasno govore, pažljivo slušaju i ne prekidaju druge.
- Grupne rasprave mogu pomoći učeniku s jezičnim teškoćama ukoliko sudjeluje u interakciji s vršnjacima koji tečno komuniciraju.
- Osigurati prilike za komunikaciju između učenika u razredu.
- Ne forsirati učenika da govori ispred cijelog razreda ukoliko mu to nije ugodno, ali ga poticati da se uključuje u rasprave.
- Poučiti druge učenike da ne govore umjesto učenika s teškoćama, daju mu vremena da postavi pitanje ili odgovori na njega, ukoliko ga ne razumiju da to jasno kažu, da ne pretpostavljaju da ih učenik s teškoćama ne razumije, da ne očekuju da će ih učenik s TUR slušati duži period, da prije obraćanja učeniku organiziraju svoje misli kako ne bi zbunili učenika.
- Poučiti učenike drugim načinima komunikacije npr. putem sličica, znakova i asistivne tehnologije te koristiti kratke i jasne rečenice kako bi ih učenik razumio.

8.2. Učenici s teškoćama učenja

Većina intervencija kod učenika s teškoćama učenja (TU) je usmjerena na pružanje podrške u vidu čitanja, pisanja i računanja, a zanemaruje se socijalni i emocionalni aspekt o čemu govore istraživanja prikazana u radu Cavioni i suradnika (2017). Prema DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) "Specifični poremećaji učenja mogu imati negativne funkcionalne posljedice tijekom cijelog života, uključujući [...] visoku razinu psihološkog stresa i lošije cjelokupno mentalno zdravlje." (str. 73). Sociometrijom u više istraživanja dobiveno je da su učenici s TU izolirani i odbačeni od strane društva. Vršnjaci ih manje biraju za svoje partnere što posljedično dovodi do smanjene mogućnosti za interakciju i izgradnju prijateljstva te se povećava osjećaj usamljenosti (Cavioni i sur., 2017). Ono što je značajno za učenike s TU je da oni imaju dovoljno socijalnog znanja, no ne znaju ga primijeniti. Također, rezultati istraživanja pokazuju da učenici s TU imaju najboljeg prijatelja, međutim većinom taj prijatelj ima isto teškoće učenja (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Druge studije su utvrdile kako neki učenici s TU pripadaju određenoj grupi, međutim te grupe karakteriziraju problemi u ponašanju i niske razine prosocijalnog ponašanja. U doba adolescencije učenici s TU češće se upuštaju u rizična ponašanja poput zlouporabe droga i alkohola, kockanja, delikvencije i nezaštićene spolne aktivnosti, a sve s ciljem kako bi bili prihvaćeni u društvu. Osim toga učenici s TU uspoređuju svoje rezultate s rezultatima vršnjaka te sebe smatraju drugačijima i manje sposobnima što negativno utječe na njihovo samopoštovanje i samoučinkovitost. Ovi učenici imaju poteškoće u pravilnom tumačenju socijalnih situacija, prepoznavanju emocija i predviđanju posljedica ponašanja, kao i u korištenju strategija za rješavanje sukoba. Učenici s TU mogu razviti somatske simptome poput migrena i bolova u trbuhu, osobito ako im teškoće nisu prepoznate, a u adolescenciji su sve više prisutni depresivni i anksiozni simptomi (Cavioni i sur., 2017).

SEU može ublažiti teškoće u socijalnim odnosima između učenika s TU i vršnjaka, a prijedlozi za to opisani su u radu Feuerborn i Tyre (2009). Učenici s TU imaju teškoća s prepoznavanjem emocija te kako bi razvili emocionalno razumijevanje, učenike je potrebno naučiti prepoznati složene emocije te imenovati ih. Edukacijski rehabilitatori to mogu poučavati na način da se povezuju misli i reakcije tijela s osjećajima, da se napravi popis složenijih emocija s njihovim opisom. Svakako je potrebno osigurati prilike za vježbanje izražavanja emocija poput „Osjećam

se... kada...“. Učenike je također potrebno poučiti emocionalnom izražavanju na društveno prikladan način, što bi značilo da se učenike uči kako mogu svjesno izabrati način reagiranja na određenu situaciju, umjesto da reagiraju emocionalnim ispadima ili potiskivanjem intenzivnih emocija. Jedna od strategija koja se može koristiti je „emocionalni termometar“ kojim učenici identificiraju svoju emociju, intenzitet te emocije i odrede prikladan način izražavanja te emocije. Važno je učenike informirati o stresu i tehnikama nošenja sa stresom. Tako edukacijski rehabilitatori mogu poticati tjelesno i mentalno opuštanje dubokim disanjem i postupnim opuštanjem dijelova tijela. Za razumijevanje tuđe perspektive i poučavanje empatije potrebno je poučiti učenike s TU da prepoznaju emocionalne signale na vršnjacima, a to se može učiti putem različitih igara kao što su prepoznavanje emocija putem izraza lica, igre glume, korištenje priča te raspravom kako se ne osjećaju svi isto i ne reagiraju svi pojedinci na istu situaciju na isti način. S rješavanjem socijalnih problema učenici s TU često imaju teškoća te ih je potrebno poučiti osnovnim koracima kojima će riješiti taj problem na društveno prihvatljiv način – identificirati sukob, pronaći sve moguće ideje za rješavanje tog sukoba, odrediti obostrano prihvatljivo rješenje i sklopiti dogovor. Pri tome se može učenicima ispričati priča u kojoj je glavna tema sukob i raspraviti s njima na koji način bi oni riješili taj sukob (Feuerborn i Tyre, 2009).

8.3. Učenici s ADHD-om

Obilježja ADHD-a kao što su impulzivnost, nepažnja, slabe izvršne funkcije i teškoće emocionalne regulacije doprinose socijalnom neuspjehu ove skupine učenika (Žic Ralić, 2018). Učenici s ADHD-om imaju poteškoće u vršnjačkim interakcijama te imaju manje prijatelja, a prijateljstva koja ostvaruju su nerijetko niže kvalitete. Također, često su neprihvaćeni od strane vršnjaka te sudjeluju u vršnjačkom nasilju. Nekoliko istraživanja ove tematike (Žic Ralić i Šifner, 2014) je utvrdilo da učenici s ADHD-om imaju slabo razvijene socijalne vještine, niska je razina prihvaćenosti od strane vršnjaka te imaju poteškoća u prijateljskim odnosima. Razlozi poteškoća u odnosu s vršnjacima odnose se na same karakteristike ADHD-a poput impulzivnosti, niske tolerancije na frustraciju, nedostatak empatije i osjetljivosti na emocije, potrebe i perspektivu drugih te usmjerenost na trenutno zadovoljavanje svojih potreba.

Prihvatanje ili odbijanje nekog djeteta ovisi o njegovom socijalnom statusu, što bi značilo da će vršnjaci vjerojatno odbaciti učenika koji je okarakteriziran kao hiperaktivan (Žic Ralić i Šifner, 2014).

Garden i Gerdes (2013 prema Žic Ralić i Šifner, 2014) definiraju tri područja koja utječu na interakciju s vršnjacima:

- Poteškoće emocionalne regulacije.
- Ometajuća i neprimjerena ponašanja (impulzivnost, nasilnost, nametljivost, nerazvijene vještine potrebne za dijeljenje, suradnju i izmjenjivanje).
- Sociokognitivne teškoće i poteškoće rješavanja socijalnih problema.

U emocionalnoj regulaciji učenici s ADHD-om imaju dvije vrste teškoća (Barkley, 2010 prema Žic Ralić i Šifner, 2014):

- Nesposobnost inhibicije – snažne emocionalne reakcije i socijalno neprihvatljiva ponašanja.
- Teškoće samoregulacije – nesposobnost samosmirivanja fiziološkog uzbuđenja.

Učenici s ADHD-om često imaju teškoća s održavanjem prijateljstva i zbog komunikacijske specifičnosti, odnosno imaju slabo razvijene vještine slušanja, često ignoriraju verbalne informacije, nametljivi su u komunikaciji, nema recipročnog smjenjivanja u govoru te teško prilagođavaju svoje verbalno ponašanje promjenama koje nastaju u komunikaciji. Gubitak prijateljstva rezultat je njihove usredotočenosti na sebe te nerazumijevanje posljedica istih (Žic Ralić i Šifner, 2014).

Oko 50% djece s ADHD-om ne uspijeva uspostaviti i održati blisko obostrano prijateljstvo, manje je stabilno prijateljstvo i ima više sukoba u odnosu nego kod tipičnih vršnjaka (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Vršnjaci djecu s ADHD-om ne prihvaćaju zbog toga što ne poštuju pravila igre, imaju česte pritužbe te su nepažljivi. Djeca s ADHD-om ne obraćaju pažnju na vršnjake tijekom interakcije, a često precjenjuju svoje sposobnosti i vještine. Ta pogrešna procjena vlastite kompetencije dovodi do toga da nisu svjesni kako bi trebali poraditi na sebi i unaprijediti svoje vještine i ponašanje. Osim toga, učenici s ADHD-om češće imaju iskustvo vršnjačkog nasilja, u odnosu na djecu tipičnog razvoja. Međutim, pokazalo se da ukoliko učenik s ADHD-om ima barem

jednog uzajamnog prijatelja smanjuje se mogućnost negativnih iskustava kao što je uključenost u vršnjačko nasilje, bilo u ulozi žrtve ili nasilnika (Žic Ralić, 2018).

Neke od intervencija koje se mogu koristiti kako bi se unaprijedili odnosi između učenika s ADHD-om i tipičnih vršnjaka uključuju trening socijalnih vještina, trening socijalnih vještina uz aktivno sudjelovanje roditelja i intervencije s uzajamnim prijateljem djeteta s ADHD-om. Kada su u intervencije uključeni roditelji ili prijatelj, istraživanja su pokazala da te intervencije dovode do značajnijeg uspjeha u vršnjačkim odnosima djece s ADHD-om (Žic Ralić, 2018).

Žic Ralić i suradnici (2017 prema Žic Ralić, 2018) navode smjernice za unaprjeđenje socijalne kompetencije kod učenika s ADHD-om:

- Poučavati učenika ispravnom ponašanju u određenoj socijalnoj situaciji.
- Poticati učenika na suradnju s vršnjacima što uključuje: pomaganje, slušanje drugog učenika, uvažavanje tuđeg mišljenja, dogovaranje oko postizanja zajedničkog cilja, uvažavanje različitosti, ravnopravnost i izmjenjivanje u igri.
- Učiti dijete da izbjegava nesuradničko ponašanje poput svađanja, nadglasavanja, nametanja, podcjenjivanja i odbacivanja drugih.
- Poučiti učenika s ADHD-om razumijevanju različitih načina komuniciranja, usmjeriti njegovu pažnju na izraz lica, ton glasa, namjere, geste i znakove drugih.
- Različitim igrama učiti prepoznavanje emocija na licima drugih.
- Povezivati situacije s osjećajima.
- Podučavati učenika da prepozna je li mu netko nešto učinio namjerno ili slučajno.
- Podučavati povezivanje tona glasa i geste s osjećajima i situacijom.

Provođenje radionica u inkluzivnim razredima jedan je način provođenja SEU. Tako je Arambašić (2013 prema Žic Ralić, 2014) provela osam radionica u redovnom razredu koji su između ostalih učenika pohađala tri učenika s ADHD-om. Teme radionica su bile: suradnja, poštivanje različitosti, međusobno uvažavanje, prijateljstvo, prepoznavanje emocija i nenasilno rješavanje sukoba. Po završetku radionica pokazalo se da su radionice pospješile kvalitetu odnosa te su se učenici u razredu bolje osjećali. Također, učenici su se više uključivali u zajedničke igre i aktivnosti, a razvila su se i nova prijateljstva.

8.4. Učenici s intelektualnim teškoćama

Učenici s intelektualnim teškoćama (IT) imaju poteškoća u socijalnim interakcijama koje se očituju u vidu teškoća sudjelovanja u naizmjeničnoj interakciji, čitanja i interpretacije socijalnih znakova, procesuiranje socijalnih informacija te socijalne prilagodbe (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Rezultati istraživanja prikazani u radu Žic Ralić i Ljubas (2013) pokazuju da učenici s IT ostvaruju više socijalnih interakcija i prijateljstava s učenicima tipičnog razvoja u osnovnoj školi, nego što to uspijevaju u srednjoj školi. Utvrđeno je da dolazi do poboljšanja kvalitete života učenika s IT prilikom interakcija s vršnjacima. Učenici s IT koji pohađaju redovnu školu imaju više prijatelja, od učenika koji polaze školu po posebnom programu. Razlog tome može biti taj što u redovnoj školi učenici imaju više prilika za interakciju s vršnjacima. Karakteristike prijateljstva djece s IT su tipične za mlađu djecu. Oni često „kupuju“ prijatelje tako što im čine usluge i poklanjaju stvari. Opisuju prijatelje kao one s kojima se zabavljaju i koji im pomažu. Za razliku od tipičnih vršnjaka kojima je važna bliskost, učenici s IT bliskost traže u odnosima s članovima obitelji. Osim toga, djeca tipičnog razvoja se često igraju s prijateljima nakon škole, dok djeca s IT spavaju ili obavljaju kućanske poslove.

Djeci tipičnog razvoja nije lako uspostaviti i održati kontakt s djecom s IT, u to trebaju uložiti puno truda te se zadovoljiti s manje zreloom socijalnom igrom (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Žic Ralić i Ljubas (2013) naglašavaju kako proces inkluzije može povećati socijalne interakcije djece s IT, u slučaju kada su učenici prihvaćeni, kada se poštuju njihove mogućnosti i klima u razredu je pozitivna. U tim uvjetima potiče se socijalni razvoj i usvajaju se vještine socijalno kompetentnog ponašanja, a posljedično to olakšava stvaranje prijateljstva. U drugom slučaju, kada škola nije osjetljiva na potrebe učenika, sama fizička prisutnost i mogućnost socijalne interakcije neće dovesti do razvoja socijalnih vještina.

Carter i suradnici (2010) u svom radu daju pregled intervencija kojima je cilj ublažiti socijalni neuspjeh učenika s IT i/ili PSA te poboljšati njihove socijalne i emocionalne vještine. Autori predlažu intervencije koje su usmjerene na podršku. Tako izravnu podršku učenicima pružaju odrasle osobe s ciljem poticanja interakcije između učenika s i bez teškoća. Važno je osigurati podršku u svladavanju obrazovnog sadržaja, ali i napraviti neke promjene u samom izgledu učionice kako bi se potaklo kako akademsko sudjelovanje, tako i socijalno. U razredu je potrebno učenicima zadavati grupne radove s ciljem promicanja suradnje i međuovisnosti.

Jedna od intervencija koja se koristi kao prilika za razvijanje socijalnih odnosa između djece s i bez teškoća su interaktivne aktivnosti. Za učenike s IT kreiraju se i individualni planovi podrške. Osim intervencija koje su usmjerene na podršku, koriste se i intervencije usmjerene na vršnjake. Kako bi se poboljšala interakcija između učenika s TUR i vršnjaka, vršnjacima su dodjeljivane specifične uloge unutar pojedinih aktivnosti. Potom se provode aktivnosti za promicanje razumijevanja teškoća učenika. Trening interakcije s vršnjacima pruža upute učenicima tipičnog razvoja kako biti učinkoviti komunikacijski partneri i facilitatori interakcije s učenicima s TUR. Pored toga, preporuča se kreirati vršnjačku mrežu s ciljem pozitivnijih socijalnih i komunikacijskih ishoda u razredu i školi. Odredi se jedan ili više vršnjaka bez teškoća koji bi pružio akademsku i socijalnu podršku učeniku s TUR, a dobivao bi pomoć odrasle osobe kao i povratne informacije.

8.5. Učenici s višestrukim teškoćama

Učenici s višestrukim teškoćama imaju jedinstvene teškoće i potrebe. Vrlo su heterogena skupina u pogledu sposobnosti, karakteristika i potreba za učenjem. Mnogi od njih imaju poteškoća s komuniciranjem svojih potreba i želja, sa slobodnim kretanjem i pristupom okolini te s učenjem apstraktnih pojmova i koncepata. Upravo zato je potrebno uključiti ove učenike u programe koji će brinuti o njihovim medicinskim i fizičkim potrebama, koji će koristiti strategije za lakše učenje i usvajanje znanja te koji će razvijati socijalne i emocionalne vještine učenika s višestrukim teškoćama. Učenicima s TUR je potrebno pružiti podršku u interakciji s drugima, dok je vršnjacima tipičnog razvoja potrebno pomoći u razumijevanju načina funkcioniranja i komuniciranja učenika s višestrukim teškoćama (Horn i Kang, 2011).

Učenici s višestrukim teškoćama trebaju imati prilike za interakciju, dovoljno stimulacije, vršnjake kao modele te pristup temeljnom sustavu obrazovanja. To sve mogu ostvariti u redovnim razredima. Ovim učenicima su potrebni responzivni komunikacijski partneri, a to će imati u inkluzivnom obrazovanju. U posebnim razredima gdje se nalaze učenici sa sličnim teškoćama interakcija i komunikacija su minimalne, a također nemaju niti vršnjake kao modele od kojih bi mogli učiti i koji će ih poticati na interakciju. Sama fizička prisutnost učenika s TUR

u inkluzivnom razredu ne osigurava socijalni razvoj, razvoj komunikacije i vještina potrebnih za prijateljstvo. Opći cilj obrazovanja je pomoći učenicima u samoodređenju kako bi preuzeli aktivnu ulogu u donošenju odluka u životu. Jako je važno da učenici znaju koje su njihove snage, da postave ciljeve na osobnom rastu i razvoju i aktivno rade na njihovom ostvarenju te grade svoje samopouzdanje (Downing i Eichinger, 2008b). Učenici s višestrukim teškoćama u inkluzivnom razredu razvijaju primjerene socijalne i bihevioralne vještine te vještine važne za ostvarivanje i održavanje prijateljstva. O tome govore i rezultati istraživanja prema kojima vršnjaci urednog razvoja omogućavaju puno više socijalnih interakcija i više stimulacija, a veća je i kvaliteta tih interakcija nego u segregirajućim uvjetima gdje se nalaze samo učenici s TUR. Inkluzivno obrazovanje nema samo pozitivan utjecaj na učenike s TUR, već i na učenike tipičnog razvoja. Učenici tipičnog razvoja više poštuju, prihvaćaju i razumiju učenike s TUR kada imaju iskustvo interakcije s njima i zajedno se školuju. Osim toga, uče i različite načine na koje mogu komunicirati ukoliko učenik s višestrukim teškoćama nije verbalan ili se služi različitim komunikacijskim uređajima. U istraživanju (Peck i sur., 2004 prema Downing i Eichinger, 2008b) u kojem je sudjelovalo 389 roditelja djece urednog razvoja koja pohađaju inkluzivne razrede s barem jednim učenikom s višestrukim teškoćama, ispitivao se utjecaj inkluzije na njihovu djecu. Istraživanje je pokazalo da 78% roditelja smatra da inkluzija nije imala nikakav utjecaj na akademski uspjeh njihovih učenika, 15% roditelja je prijavilo pozitivan utjecaj, a 7% negativan utjecaj. Mnogi roditelji su u komentarima naglasili socijalne benefite inkluzije. Jedan važan doprinos inkluzije je i mogućnost stvaranja prijateljstva između učenika s i bez teškoća čemu uvelike doprinose programi vršnjačke podrške (Downing i Eichinger, 2008b).

8.6. Učenici sa senzoričkim oštećenjima

Učenici sa senzoričkim oštećenjima su u riziku od toga da ne prime informacije koje su od velikog značaja za razvoj koncepata i vještina. Postoji međuovisna veza između senzornog i motoričkog sustava. Motorički sustav se oslanja na vid i sluh koji osiguravaju informacije i povećavaju motivaciju za kretanjem i učenjem. Senzorna oštećenja imaju utjecaj na cjelokupno funkcioniranje učenika te tako utječe i na akademski uspjeh, kao i na socijalne odnose s vršnjacima (Durando i sur., 2017).

Socijalne interakcije i odnosi u ranom djetinjstvu snažno utječu na socijalni i emocionalni razvoj, komunikaciju i razvoj kognicije. Razvoj ovih područja može biti ugroženo ukoliko dijete ima oštećenje sluha i/ili vida uz druge dodatne teškoće. Istraživanja s djecom s TUR pokazala su da je dobra responzivnost roditelja na djetetove signale povezana s razvojem privrženosti te socijalnim, kognitivnim i komunikacijskim razvojem kod djeteta. Jako je važno prepoznavati manje, suptilnije i neverbalne signale koje dijete sa senzoričkim oštećenjem šalje. Ukoliko roditelji odgovaraju na signale djeteta, to ga potiče na akciju te češće inicira interakciju. Polaskom u školu učenici sa senzoričkim oštećenjima je potrebno dati više vremena da upoznaju i istraže prostor te se prilagode na nove osobe, prostore, zvukove, mirise... u suprotnom može doći do toga da se učenici povlače u sebe i osjećaju se anksiozno. Osim toga, važno je vršnjake upoznati s načinom funkcioniranja učenika s TUR, odnosno podučiti ih kako da komuniciraju s učenikom. Na primjer, da pri ulasku i izlasku iz prostorije pozdrave učenika s oštećenjem vida. U školi učitelj i vršnjaci imaju glavnu ulogu u responzivnosti na signale učenika s TUR. Učenici s TUR se osjećaju nekompetentno i nesigurno ukoliko drugi ne prepoznaju njihove pokušaje komuniciranja, a ukoliko se to događa često učenik će vjerojatno izgubiti motivaciju za bilo kakvim pokušajima komuniciranja ili će imati nepoželjna ponašanja. Učitelj je zadužen za određivanje optimalne razine podrške koju će pružiti učeniku, a da pri tome potiče aktivnost i samostalnost učenika kako ne bi došlo do naučene bespomoćnosti (Durando i sur., 2017).

Učenicima je također potrebno osigurati dostatnu količinu senzornih informacija, u protivnom pretjerana ili smanjena razina podražaja može dovesti do repetitivnih ponašanja u funkciji samoregulacije. Učenici sa senzoričkim oštećenjima imaju malo interakcija sa svojim vršnjacima i okolinom te nemaju mogućnost spontanog učenja. Roditelji i učitelji trebaju kreirati prilike u kojima će učenici vježbati vršenje izbora i samousmjeravanje kako bi se povećala njihova neovisnost i samostalnost. Manjak socijalnih interakcija je velika prepreka za

razvoj socijalnih vještina i razvijanje prijateljstva kod učenika s TUR te im je u tome potrebna podrška odraslih osoba (Durando i sur., 2017).

8.7. Učenici s poremećajem iz spektra autizma

Učenici s poremećajem iz spektra autizma (PSA) su u riziku od socijalne isključenosti što negativno utječe na učinkovito sudjelovanje u obrazovanju te na njihovo mentalno zdravlje i razvoj općenito. U interakciji s drugima, osobito vršnjacima djeca uče razumjeti i primjereno odgovoriti na razne socijalne situacije, međutim djeca s PSA imaju manje prilika za interakcijom, a samim time i za socijalnim razvojem. Pojedini učenici s PSA imaju želju za socijalnim interakcijama i prijateljstvom, no svjesni su da imaju teškoća u započinjanju i održavanju prijateljstva što ih frustrira i često se osjećaju usamljenim. Inkluzivno obrazovanje je učinkovita strategija za poboljšanje socijalnih interakcija. Poticanje pozitivnih interakcija učenicima s PSA omogućava stjecanje socijalnih vještina u razredu te osjećaj zadovoljstva prijateljstvom (Yi i Siu, 2020).

Učenici s PSA najčešće ne iniciraju interakciju s drugima te rijetko reagiraju na pokušaje vršnjaka za interakcijom (Zakai-Mashiach i sur., 2020). Nadalje, učenici s PSA imaju poteškoće sa shvaćanjem normi i pravila ponašanja koja često ne poštuju upravo iz razloga što ih ne razumiju, a samim time dolazi do nepoželjnog ponašanja. Češće se upuštaju u situacije koje mogu biti opasne za njih zbog nerazumijevanja posljedica riskantnog ponašanja. Ovo sve utječe na učenikovu socijalizaciju s vršnjacima te dovodi do izolacije učenika (Akhmetzyanova Artemyeva, 2020). Vršnjački vođene intervencije mogu pomoći učenicima s PSA u razvoju socijalnih vještina (Zakai-Mashiach i sur., 2020).

Istraživanjima se pokazalo da učenici s visokofunkcionirajućim autizmom mogu imati prijatelja, no slabija je kvaliteta tog prijateljstva (Žic Ralić i Ljubas, 2013). U istraživanju koje su proveli Bauminger i suradnici (2008 prema Žic Ralić i Ljubas, 2013) cilj je bio utvrditi razlike u karakteristikama prijateljstva djece s visokofunkcionirajućim autizmom u mješovitim i nemješovitim prijateljstvima. Rezultati su pokazali kako su mješovita prijateljstva stabilnija,

više je povezanosti i pozitivnih socijalnih ponašanja u odnosu na nemješovite skupine. U mješovitim skupinama su djeca s visokofunkcionirajućim autizmom imala bolje rezultate na sposobnostima receptivnog jezika. Mješovita prijateljstva bila su slična prijateljstvima tipične djece u vidu paralelne igre, pozitivnog utjecaja, dijeljenja i aktivnosti koje su usmjerene k cilju.

Carter i suradnici (2010) su u svom istraživanju koje se bavi vršnjačkim interakcijama učenika s PSA i/ili IT koristili intervencije usmjerene na učenike s PSA kako bi poboljšali odnose između učenika u razredu i razvijali socijalnu i emocionalnu kompetenciju učenika s PSA. Jedna od intervencija odnosila se na korištenje asistivne tehnologije poput korištenja slika, komunikacijskih knjiga i uređaja kako bi učenici s PSA mogli komunicirati s drugim učenicima. Druga intervencija je bila vezana uz kognitivno bihevioralan trening socijalnih vještina-podučavanje društvenih koncepata, učenje emocija i konstruktivno rješavanje problema. Zatim su se podučavale neke druge vještine koje nisu socijalne, ali su povezane s njima jer omogućavaju druženje s vršnjacima. Primjer drugih vještina su igranje igara i poznavanje korištenja računala. Učenike s PSA se također podučavalo naizmjeničnom razgovoru kroz upoznavanje sa strukturom razgovora i davanjem uputa kako bi obje osobe koje razgovaraju naizmjenično govorile. Potom su se koristile strategije za promicanje generalizacije, a sastojale su se od više primjera i učenikovih preferencija. Učenike se također podučavalo da upravljaju vlastitim socijalnim ponašanjem koristeći postavljanje ciljeva, samopoticanje, samonadziranje i samoevaluaciju. Jedna od intervencija odnosila se na korištenje socijalnih priča. To su individualizirane priče koje opisuju određenu socijalnu situaciju koju učenik s PSA može smatrati izazovnom te se objašnjavaju reakcije drugih na tu situaciju i daju primjeri prikladnih socijalnih odgovora. Učenici su podučavani i općim socijalnim i komunikacijskim vještinama. Osim prethodno opisanih intervencija koje su usmjerene na učenike s PSA, korištene su i intervencije usmjerene na vršnjake koje su se koristile i kod učenika s IT te su kao takve navedene u poglavlju „Učenici s intelektualnim teškoćama“.

9. ZAKLJUČAK

Škole kao odgojno-obrazovne institucije najveći naglasak stavljaju na usvajanje akademskog znanja. Međutim škole trebaju učenike poučiti i onim vještinama koje nisu akademske kako bi ih pripremile za život u današnjem svijetu. Jedne od tih vještina su i socijalne i emocionalne vještine. Podučavanje tih vještina provodi se putem socijalnog i emocionalnog učenja, a osobito je važno da se SEU provodi u inkluzivnim razredima. Inkluzivno obrazovanje omogućava jednake mogućnosti obrazovanja za sve učenike te ima brojne pozitivne socijalne ishode. Učitelji su ključni čimbenici u inkluzivnom obrazovanju te kao takvi trebaju razvijati i unaprjeđivati svoju socijalnu i emocionalnu kompetenciju kako bi bili pozitivni modeli svojim učenicima te kako bi ih tome mogli učiti. Učenici s TUR mogu imati teškoća s učenjem po modelu, ali će imati koristi od izravnog poučavanja socijalnim i emocionalnim vještinama, kao i njihovi vršnjaci koji uče po modelu, ali nemaju pozitivan model od kojeg bi mogli učiti. Vršnjaci tipičnog razvoja imaju pozitivan utjecaj na učenike s TUR i pridonose razvoju njihovih vještina. Osim toga razvijaju svijest i empatiju prema učenicima s TUR, prihvaćaju različitost i unaprjeđuju vlastite socijalne i emocionalne, kao i druge vještine. Učenici s različitim vrstama teškoća često imaju nedovoljno razvijenu socijalnu i emocionalnu kompetenciju što posljedično negativno utječe na interakciju s učiteljima i vršnjacima te im otežava stvaranje i održavanje prijateljstva. Iz svega navedenog možemo zaključiti kako inkluzija ne može biti potpuna bez socijalnog i emocionalnog učenja. Citat (Lantieri i Goleman, 2012): „*Socijalno i emocionalno učenje je poput police osiguranja za zdrav, pozitivan i uspješan život!*“, upravo govori o važnosti socijalnog i emocionalnog učenja za život i osobni rast i razvoj svakog čovjeka pa tako i svih onih koji su uključeni u proces inkluzivnog obrazovanja.

10. POPIS LITERATURE

Akhmetzyanova, A. i Artemyeva, T. (2020). Features of interaction with children with developmental disorders with peers and adults.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. Fifth Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Bouillet, D. i Kudek-Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. Croatian Journal of Education, 17 (2), 11-26.

Brown, W. H. i Conroy, M.A. (2011). Social-Emotional Competence in Young Children With Developmental Delays: Our Reflection and Vision for the Future. Journal of Early Intervention, 33 (4), 310-320.

Carter, E. W., Sisco, G. L., Chung, Y-C., Stanton-Chapman, T.L. (2010). Peer Interactions of Students with Intellectual Disabilities and/or Autism: A Map of the Intervention Literature, 35 (3-4), 63-79.

CASEL (2013). CASEL Guide: Preschool and Elementary Edition. Dostupno na: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

CASEL (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Dostupno na: <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

Cavioni, V., Grazzani, I. i Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for inclusion, 9 (2), 100-109.

Cefai i Cavioni (2014). Social and emotional education in primary school. Integrating theory and research into practice. New York: Springer.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., i Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child development, 88(2), 408-416.

Downing, J. E., Eichinger J. (2008a). The Important Role of Peers in Inclusive Education. U J. E. Downing (Ur.), Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers, Third Edition (str. 213-231). Baltimore: Brookes Publishing.

Downing, J. E., Eichinger J. (2008b). *Educating Students with Diverse Strengths and Needs Together*. U J. E. Downing (Ur.), *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*, Third Edition (str. 1-15). Baltimore: Brookes Publishing.

Durando, J., Chen D., Petroff J. G. (2017). *Educating Students with Sensory Disabilities*. U F. P. Orelove, D. Sobsey, D. Gilles (Ur.), *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*, Fifth Edition (str. 99-139). Baltimore: Brookes Publishing.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs. Brussels: European Parliament.

Feuerborn, L. i Tyre, A. (2009). *Practical Social-Emotional Learning Tools for Students with Specific Learning Disabilities in the United States of America*, *The Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 21-25.

Horn, E. i Kang, J. (2011). *Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn?*, *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248.

Humphries M.L., i sur. (2018). *Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms*. *Journal of Applied School Psychology*, 34 (2), 157-179.

Jennings, P.A. i Greenberg, M.T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., i Weissboard, R. (2013). *Educators' social and emotional skills vital to learning*. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.

Lantieri, L. i Goleman, D. (2012). *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Split: Harfa.

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.

Rhoad-Drogalis, A. i sur. (2017). Teacher–child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental language disorders. *International Journal of Language i Communication Disorders*, 53 (2), 324–338.

Sightsavers (2018). Inclusive education for children with disabilities: teacher training pack. Dostupno na: <https://www.sightsavers.org/wp-content/uploads/2019/03/Sightsavers-inclusive-education-for-children-with-disabilities-Teacher-training-pack.pdf>

Špelić, A., Zuliani, Đ. (2013). Uloga prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u socijalizaciji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 100-114.

UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*.

Watson, D., Emery, C., i Bayliss, P. (2012). *Children’s social and emotional well-being in schools. A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.

Yi, H. i Siu, Q. (2020). His inner-self must be good: An ethnographic-vignette study of social interactions between children with autism spectrum disorder and typically developing peers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-24.

Zakai-Mashiach, M., Dromi, E. i Al-Yagon, M. (2020). Social Inclusion of Preschool Children With ASD: The Role of Typical Peers. *Journal of Special Education*, 1-10.

Žic Ralić, A. (2014). Vršnjaci i djeca s teškoćama. U Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*. Centar inkluzivne potpore IDEM, Zagreb, 41-56.

Žic Ralić, A. (2018). Roditeljstvo djetetu s poremećajem pažnje / hiperaktivnim poremećajem (ADHD). U *Building Bridges Promoting Wellbeing for Family*, Priručnik za roditelje, PSI WELL project, str. 209-231.

Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22 (3), 435-453.

Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 453-484.

Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak*, 156 (1-2), 77-92.