

Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju

Rebernjak, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:158:247929>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u
školskom okruženju

Ivana Rebernjak

Zagreb, lipanj 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u
školskom okruženju

Studentica:

Ivana Rebernjak

Mentorica:

Doc. dr. sc. Miranda Novak

Zagreb, lipanj 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju* 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.

Ivana Rebernjak

Zagreb, lipanj 2020.

Naslov rada: Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju

Studentica: Ivana Rebernjak

Mentorica: Doc. dr. sc. Miranda Novak

Program/modul: Socijalna pedagogija/Odrasli

Sažetak rada

Socijalno-emocionalno učenje definira se kao proces kroz koji djeca i odrasli razumiju emocije i upravljaju njima, postavljaju i dostižu pozitivne ciljeve, osjećaju i pokazuju empatiju prema drugima, uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose te donose odgovorne odluke. Postoji više modela socijalno-emocionalnog učenja, a najpoznatiji je CASEL model koji kao ključne skupine kompetencija ističe socijalnu svijest, samosvijest, samokontrolu, vještine bitne u odnosima i odgovorno donošenje odluka. Usvojenost socijalno-emocionalnih vještina kod pojedinca doprinosi smanjenju problema u ponašanju i emocionalnih smetnji, pozitivnijim socijalnim ponašanjima i odnosima s drugima te poboljšanju akademskog postignuća. S obzirom da djeca velik dio svog vremena provode u školama, one su odlično mjesto za implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja te razvoj socijalno-emocionalnih vještina. U ovom zadatku ključnu ulogu imaju učitelji i njihova vlastita socijalno-emocionalna kompetencija, pedagoško znanje, iskustvo i obrazovanje. Navedena obilježja učitelja utječu na strategije upravljanja razredom, odnose koje razvijaju s učenicima te kvalitetu implementacije programa socijalno-emocionalnog učenja. Kako bi se učenici osjećali dobro, prihvaćeno i sigurno te kako bi mogli razviti socijalno-emocionalne vještine, važno je osigurati zdravu i podupiruću razrednu i školsku klimu. Najpoznatiji program socijalno-emocionalnog učenja u školama je PATHS program. Učinkovitost navedenog, ali i mnogih drugih programa potvrđena je brojnim istraživanjima.

Moguće je zaključiti da usvojenost i korištenje socijalno-emocionalnih kompetencija kod pojedinca rezultira brojnim pozitivnim i za život korisnim ponašanjima. Stoga je cilj ovog diplomskog rada prikazati povijesni razvoj područja, modele socijalno-emocionalnog učenja, primjenu socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju, učinkovite programe za razvoj socijalno-emocionalnih vještina te se osvrnuti na rezultate stranih istraživanja koji potvrđuju vrijednost i važnost primjene socijalno-emocionalnog učenja u školi. Na kraju će biti prikazane preporuke za kvalitetnu implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja u škole.

Ključne riječi: *socijalno-emocionalno učenje, socijalno-emocionalne vještine, univerzalna razina prevencije, promocija mentalnog zdravlja, učenici, učitelji, škola*

Title of work: Implementing socio-emotional learning programs in school context

Student: Ivana Rebernjak

Mentor: Doc. dr. sc. Miranda Novak

Program/module: Social pedagogy/Adults

Summary of the work

Socio-emotional learning is defined as a process through which children and adults understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions. There are several frameworks of socio-emotional learning and the most famous is the CASEL model, that emphasizes self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making as key groups of competencies. The acquisition of socio-emotional skills in an individual contributes to the reduction of behavioral problems and emotional disturbances, enhances more positive social behaviors and relationships with others, and the improvement of academic achievement. Since children spend much of their time in schools, school environment is a great place to implement socio-emotional learning programs and develop socio-emotional skills. Teachers and their own socio-emotional competence, pedagogical knowledge and background characteristics play a key role in this task. These characteristics of teachers affect classroom management strategies, the relationships they develop with students and the quality of implementation of socio-emotional learning programs. In order for students to feel good, accepted, safe, and to be able to develop social and emotional skills, it is important to ensure a healthy and supportive classroom and school climate. The most well-known social-emotional learning program in schools is the PATHS program. The effectiveness of this, as well as many other programs, has been confirmed by numerous studies.

It is possible to conclude that the adoption and use of socio-emotional competencies in an individual results in a number of positive and life-beneficial behaviors. Therefore, the aim of this thesis is to present the historical development of the area, models of socio-emotional learning, application of socio-emotional learning in the school environment, effective programs for the development of socio-emotional skills and review the results of foreign research that confirm the value and importance of socio-emotional learning in school. At the end, recommendations for quality implementation of socio-emotional learning programs in schools will be presented.

Key words: *socio-emotional learning, socio-emotional skills, universal preventive interventions, promotion of mental health, students, teachers, school*

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Povijesni razvoj područja	1
1.2. Socijalno-emocionalno učenje u školama kao javnozdravstveni pristup obrazovanju ...	4
2. MODELI SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA	6
2.1. Framework for Systemic Social and Emotional Learning/Model za sustavno socijalno-emocionalno učenje	7
2.2. ACT Holistic Framework/ACT-ov holistički model.....	8
2.3. Character Lab/Model karakternih snaga.....	10
2.4. Habits of Mind/Model Navike uma.....	11
3. SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU.....	14
3.1. Oblici programa u školskom okruženju i značaj pozitivne klime u procesu socijalno-emocionalnog učenja	15
3.2. Vještine i položaj učenika u socijalno-emocionalnom učenju	19
3.3. Važnost učitelja u procesu socijalno-emocionalnog učenja	21
4. PREGLED UČINKOVITIH PROGRAMA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA	27
4.1. Programi socijalno-emocionalnog učenja namijenjeni učenicima	28
4.1.1. PATHS	28
4.1.2. Child Development Project (CDP)	30
4.1.3. RULER	33
4.2. Programi za unaprjeđenje socijalno-emocionalne kompetencije učitelja.....	36
5. PREGLED ISTRAŽIVANJA UČINKOVITOSTI I IMPLEMENTACIJE PROGRAMA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA.....	38
5.1. Pregled istraživanja učinkovitosti programa socijalno-emocionalnog učenja.....	38
5.2. Preporuke za kvalitetnu implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja	41
6. ZAKLJUČAK	44
7. POPIS LITERATURE	46
8. PRILOZI.....	50

1. UVOD

Prisutnost socijalno-emocionalnih vještina kod pojedinca doprinosi postizanju pozitivnih ishoda na akademskom i poslovnom području te općenito u životu. Iz tog je razloga bitno na razini šire populacije osvijestiti važnost učenja i razvijanja socijalno-emocionalnih vještina od najranije dobi te ih uključiti u obrazovanje djece. S obzirom da škole nisu samo obrazovne, već i odgojne ustanove, smatram kako zajedno sa svim njihovim zaposlenicima imaju veliku ulogu u socijalno-emocionalnom učenju. Tijekom studiranja mi je područje socijalno-emocionalnog učenja postalo posebno zanimljivo. Iz tog sam razloga pisanje diplomskog rada iskoristila kao priliku i odlučila proširiti vlastito znanje o njemu. Uz to, nakon diplomiranja bih se voljela zaposliti kao stručna suradnica u školi. Kao rezultat spoja vlastitog interesa u ovom području te osobne preferencije za zapošljavanjem, ovaj diplomski rad bit će usmjeren na važnost i razvoj socijalno-emocionalnih vještina u školskom sustavu. Preglednih radova s navedenom tematikom ima mnogo na engleskom jeziku, a na hrvatskom gotovo da ih nema. Iz tog se razloga nadam kako će moj diplomski rad znatiželjnom čitatelju pomoći u odgovaranju na njegova pitanja. U ovom diplomskom radu čitatelj će imati prilike upoznati se s povijesnim razvojem otkrivanja važnosti socijalno-emocionalnog učenja te razvojem područja. Nadalje, imat će prilike saznati više o određenim modelima socijalno-emocionalnog učenja te socijalno-emocionalnom učenju u školskom okruženju. Isto tako, moći će pročitati koji programi socijalno-emocionalnog učenja su učinkoviti te što je brojnim stranim istraživanjima otkriveno o području. Na kraju će moći vidjeti koje su preporuke za kvalitetnu implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja.

1.1. Povijesni razvoj područja

Organizacija *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* definira socijalno-emocionalno učenje kao proces kroz koji djeca i odrasli razumiju emocije i upravljaju njima, postavljaju i dostižu pozitivne ciljeve, osjećaju i pokazuju empatiju prema drugima, uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose te donose odgovorne odluke (CASEL, 2020). Socijalno-emocionalno učenje doprinosi mnogim pozitivnim promjenama. Istraživanja su pokazala kako socijalno-emocionalnim učenjem kod djece dolazi do smanjenja problema u ponašanju i emocionalnih smetnji, pozitivnijih socijalnih ponašanja i veza s vršnjacima i odraslima, pozitivnijih stavova prema sebi i drugima, povećanja predanosti školi te poboljšanja akademskog postignuća, samoučinkovitosti, samopouzdanja, upornosti i empatije

(Durlak i sur., 2011; Farrington i sur., 2012; Sklad i sur., 2012, prema Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullota, 2015). Dugoročno, bolja socijalna i emocionalna kompetentnost povećava vjerojatnost visokoškolskog obrazovanja, karijernog uspjeha, pozitivnih obiteljskih i poslovnih odnosa, doprinosi boljem mentalnom zdravlju te smanjenju kriminalnog ponašanja (primjerice, Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill i Abbott, 2008, prema Weissberg i sur., 2015).

Korijeni socijalno-emocionalnog učenja proizlaze iz antičke Grčke. Platon je u svojoj knjizi „*Republika*“ predložio holistički kurikulum u obrazovanju koji zahtijeva ravnotežu školskih predmeta s osobnim i društvenim aspektima. Također je rekao kako se, održavajući aktivan odgoj i obrazovanje djece, razvijaju građani dobrog karaktera (Humphrey, 2013).

Početak pokreta socijalno-emocionalnog učenja počinje krajem 1960-ih godina kada James Comer kreće s pilotiranjem programa pod nazivom „*Comer School Development Program*“. Program je temeljen na ideji da djeca razvijaju vrijednosti u odnosima kroz odrastanje (Comer, 2013, prema Beaty, 2018). Teoretski okvir programa glasi „*Kako bi se djeca prikladno razvila, potrebne su im pozitivne interakcije s odraslima*“ (Comer i Ben-Avie, 1996, str. 28, prema Beaty, 2018). S ciljem razvitka takve vrste interakcije i odnosa, program je uključio brojne članove zajednice u obrazovni proces (Comer, 2013, prema Beaty, 2018). Uz pomoć programa, škole su uspostavile tim koji se sastojao od učitelja, roditelja, ravnatelja i zaposlenika na području mentalnog zdravlja. Program je uključivao dvije siromašne osnovne škole u New Havenu u Connecticutu koje su imale nizak akademski uspjeh, a uglavnom su je pohađali Afroamerikanci. Navedeni tim donosio je odluke na raznim područjima, od školskih akademskih i socijalnih programa do mijenjanja školskih procedura koje su izazivale problematična ponašanja kod učenika. Program je učenicima pomogao u poboljšanju akademskog uspjeha te smanjenju izostanaka i problema u ponašanju (Lunenburg, 2011).

Godine 1994. dolazi do jačanja termina „socijalno-emocionalno učenje“ te pokretanja organizacije „*Collaborative to Advance Social and Emotional Learning*“, prepoznatljive pod kraticom CASEL. Cilj organizacije je uspostavljanje visokokvalitetnog i na znanosti utemeljenog socijalno-emocionalnog učenja kao ključnog dijela obrazovanja djece i mladih. Te iste 1994. godine skupina edukatora, istraživača i zagovaratelja prava djece je na Fetzer Institutu održala konferenciju na kojoj se raspravljalo o učinkovitim i koordiniranim strategijama za unaprjeđenje socijalno-emocionalne kompetencije, akademskog uspjeha i zdravlja te prevenciju i smanjenje zdravstvenih, mentalnih i ponašajnih problema kod učenika

(Weissberg i sur., 2015). Na konferenciji su također istaknuli potrebu za učinkovitim školskim vodstvom i kvalitetnom koordinacijom među programima na školskoj razini (CASEL, 2020).

Konceptom socijalno-emocionalnog učenja šire građanstvo upoznalo se 1995. godine putem knjige novinara New York Timesa, Daniela Golemana, nazvane „*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*“. U knjizi je pisao o važnosti karaktera i mogućnosti učenja vještina koje grade karakter (Goleman, 2020). CASEL je 1997. godine zajedno s *The Association for Supervision and Curriculum Development* izdao knjigu koja se smatra prvim čvrstim temeljem na kojem se gradilo područje, nazvana „*Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*“. Ona je edukatorima pružila praktične strategije koje su im pomagale u osmišljavanju uključivanja socijalno-emocionalnog učenja u školstvo (Elias i sur., 1997, prema Beaty, 2018). Godine 2001. CASEL mijenja ime u „*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*“ s ciljem odražavanja novih istraživanja u području i osiguravanja prisutnosti znanstvenika (Edutopia, 2011).

U posljednjim se desetljećima kritičkim istraživanjima unaprijedila baza dokaza o učinkovitosti socijalno-emocionalnog učenja, osigurale su se smjernice nastavnicima te je porasla zajednica znanstvenika koji su predani unaprjeđenju područja. Također, postavljeni su standardi znanstveno utemeljenih programa te se djelovalo na unaprjeđenju implementacije programa u škole i lokalne zajednice. Standardi služe kao plan za instrukcije socijalno-emocionalnog učenja, prikazuju specifične ciljeve za učenike po razrednim razinama i prikazuju što bi učenici trebali biti sposobni znati i učiniti po tim razinama (CASEL, 2020). Također, oni pomažu u odabiru programa temeljenih na dokazima (Weissberg i sur., 2015).

U današnje vrijeme, CASEL te mnoge druge organizacije i sveučilišta nastoje programe socijalno-emocionalnog učenja postaviti u temelje osnovnoškolskog obrazovanja, a istraživači nastavljaju proučavati utjecaj socijalno-emocionalnog učenja na dječji školski i osobni uspjeh. Poticanje razvoja djece u odgovorne, produktivne, brižne i uključene građane neprestana je težnja obrazovanja, a kako navedeno uklopiti u praksu je i dalje područje koje se razvija te je glavno pitanje kojeg pokret socijalno-emocionalnog učenja teži riješiti (Edutopia, 2011).

1.2. Socijalno-emocionalno učenje u školama kao javnozdravstveni pristup obrazovanju

Unaprjeđivanje socijalno-emocionalnih kompetencija učenika utječe na širok spektar akademskih i ponašajnih ishoda. Dosadašnja istraživanja pokazuju da dobro implementirani programi socijalno-emocionalnog učenja doprinose pozitivnim i smanjuju negativne ishode među djecom i mladima predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi. Iz tog se razloga intervencije koje ciljaju povećati socijalno-emocionalne vještine mogu naći na brojnim područjima, uključujući školsko obrazovanje i javno zdravstvo. Intervencije koje promiču zdravlje populacije i koje ciljaju smanjiti određena rizična ponašanja u populaciji uključuju strategije za razvoj socijalno-emocionalne kompetencije. Programi socijalno-emocionalnog učenja u školama ciljaju podučiti učenike socijalno-emocionalnim vještinama te stvoriti školsku i razrednu kulturu koja doprinosi povećanju tih vještina. Stoga se može reći kako je socijalno-emocionalno učenje zajednički aspekt različitim intervencijama za dobrobit i uspjeh djece (Greenberg, Domitrovich, Weissberg i Durlak, 2017).

Socijalno-emocionalno učenje u školama može poduprijeti javnozdravstveni pristup obrazovanju iz tri razloga. Prvo, velik broj djece pohađa školu dugi niz godina i u njoj provodi velik dio svog dana. Iz tog je razloga škola idealno mjesto za provedbu intervencija koje su namijenjene djeci. Drugo, socijalno-emocionalno učenje doprinosi smanjenju vjerojatnosti pojave ponašajnih i emocionalnih problema, povećanju akademskog uspjeha te poboljšanju brojnih kompetencija učenika. Treće, univerzalne intervencije socijalno-emocionalnog učenja u školama, bazirane na dokazima učinkovitosti, mogu uvelike pozitivno utjecati na javno zdravlje te imaju brojne prednosti. Jednim se dolarom uloženim u univerzalni program socijalno-emocionalnog učenja uštedi više od jedanaest dolara utrošenih na tretman (Belfield i sur., 2015, prema Greenberg i sur., 2017). Nadalje, univerzalne intervencije nisu stigmatizirajuće s obzirom da su namijenjene svojoj djeci, koja jesu i nisu razvila probleme u ponašanju. Također, mogu reducirati ili prevenirati mnogobrojne emocionalne i probleme u ponašanju, ranu zlouporabu sredstava ovisnosti, delinkvenciju i loš školski uspjeh (Greenberg, 2010, prema Greenberg i sur., 2017). Naposljetku, učinci univerzalnih intervencija mogu se izdići nad individualnu razinu te obuhvatiti školsku kulturu, obitelji i vršnjačke grupe. Zaključno, intervencije takve vrste imaju snažne i trajne utjecaje na pojedince, ali također doprinose promjenama u normama i stavovima cijele populacije, kreirajući podržavajuće okruženje (Bailey i sur., 2015, prema Greenberg i sur., 2017).

Socijalno-emocionalno učenje kao javnozdravstveni pristup obrazovanju trebalo bi se sastojati od dvije komponente. Prva komponenta obuhvaća razvoj opsežnih univerzalnih modela socijalno-emocionalnog učenja koji se izdižu iznad samog razreda te uključuju cijele škole i školska okruženja, obitelji i programe u zajednici. Druga komponenta odnosi se na integriranje univerzalnih modela socijalno-emocionalnog učenja zajedno sa službama na ostalim razinama, dajući školama zajednički okvir za unaprjeđenje školskog uspjeha i prevenciju problema mentalnog zdravlja. Kako bi se unaprijedila praksa školske prevencije, znanstvenici, edukatori i kreatori politika moraju zajedno surađivati kako bi kreirali opsežne i na znanosti utemeljene programe socijalno-emocionalnog učenja koji mogu unaprijediti sveukupno zdravlje zajednice (Jones i Bouffard, 2012).

2. MODELI SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA

Kako bismo jasnije razumjeli cijelo područje socijalno-emocionalnog učenja i ishode programa usmjerenih na socijalno-emocionalne kompetencije, važno je krenuti od modela koji nam mogu poslužiti kao putokazi u ovom interdisciplinarnom području. Na modele socijalno-emocionalnog učenja gleda se kao na organizirani sustav ili plan koji korisniku govori koja znanja, vještine i stavove bi trebao očekivati kod djece i mladih kroz njihov razvoj. Također, modeli govore koje ishode bismo trebali ili mogli očekivati od nekog programa, strategije ili prakse (Jones, Bailey, Meland, Brush i Nelson, 2019). Dobar model ima pet značajki: konkretnost, jasnoća, kontekstualnost i razvijenost, empirijska utemeljenost te kulturalna osjetljivost i nepristranost.

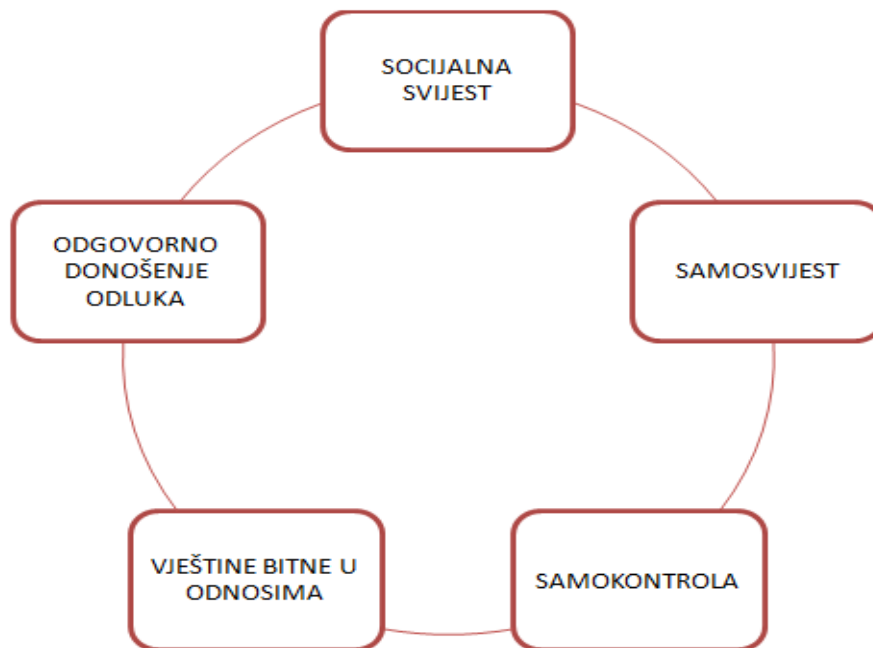
- 1) Konkretnost se odnosi na prikaz očekivanih promjena u ponašanju djece te pružanje seta realnih kratkoročnih i dugoročnih ishoda.
- 2) Jasnoća obuhvaća terminologiju koja je transparentna i povezana s mjerenjem, procjenom, strategijama i praksom.
- 3) Kontekstualnost i razvijenost se odnosi na naglašavanje glavnih događanja i promjena u različitim razvojnim periodima pojedinca.
- 4) Empirijska utemeljenost odnosi se na jasnu povezanost vještina unutar modela sa specifičnim ishodima koji unaprjeđuju ili predviđaju uspjeh u školi, na poslu i životu općenito.
- 5) Kulturalna osjetljivost i nepristranost podrazumijevaju postojanje različitih potrebnih vještina za uspjeh u drugačijim okruženjima i kulturama te naglašavaju rasna, etnička, rodna, socioekonomska i jezična promišljanja.

Modeli se koriste kao putokazi neke organizacije, programa ili zaklade te se preporuča da kod pokretanja znanstveno utemeljenih programa socijalno-emocionalnog učenja organizacija krene od nekog modela. Na taj su način plan aktivnosti i očekivani ishodi donositeljima odluka, nositeljima samog programa, provoditeljima aktivnosti i korisnicima vrlo transparentni. Postoje brojni modeli socijalno-emocionalnih vještina te iako su svi slični, važno je naglasiti kako nisu jednaki. Razlikuju se u svrsi, strukturi, djelokrugu, količini detalja, opsegu u kojem obuhvaćaju pitanja razvoja, konteksta i raznolikosti te vještinama koje naglašavaju (Jones i sur., 2019).

U nastavku će biti prikazani neki od modela socijalno-emocionalnog učenja koji su primjenjivi na školsko okruženje. To su *Framework for Systemic Social and Emotional Learning*, *ACT Holistic Framework*, *Character Lab* i *Habits of Mind*.

2.1. Framework for Systemic Social and Emotional Learning/Model za sustavno socijalno-emocionalno učenje

Vjerojatno najpoznatiji model socijalno-emocionalnog učenja je *Framework for Systemic Social and Emotional Learning* organizacije CASEL. Za njega se može reći da je krovni model te najčešće korišten u području. Identificira pet ključnih skupova kompetencija: socijalnu svijest, samosvijest, samokontrolu, vještine bitne u odnosima i odgovorno donošenje odluka (Weissberg i sur., 2015) (slika 1).



Slika 1. Framework for Systemic Social and Emotional Learning

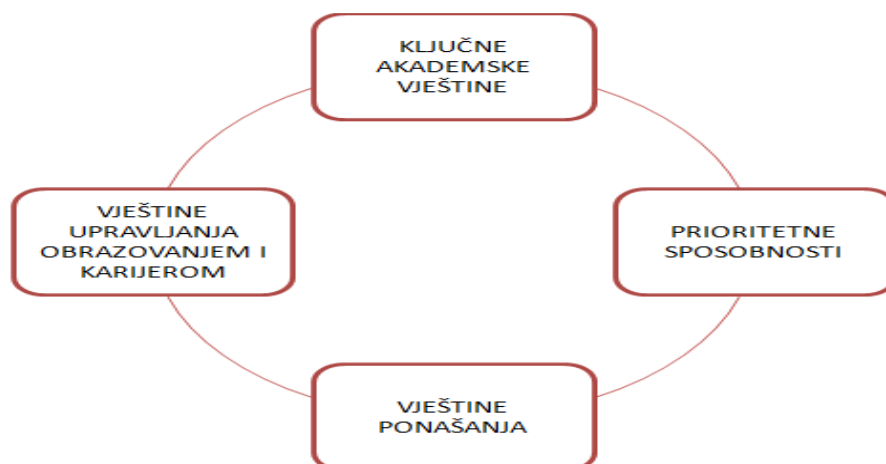
Socijalna svijest je sposobnost uviđanja perspektiva drugih osoba koje dolaze iz različitih kultura i suosjećanja s njima, razumijevanja socijalnih i etičkih normi ponašanja te prepoznavanja resursa i podrške u obitelji, školi i zajednici. Samosvijest uključuje sposobnost osobe da prepozna vlastite misli i emocije te njihov utjecaj na ponašanje. Također, uključuje

točnu procjenu vlastitih snaga i ograničenja te posjedovanje optimizma i samouvjerenosti. Visoka razina samosvijesti zahtijeva sposobnost prepoznavanja načina međusobne povezanosti misli, osjećaja i ponašanja. Samokontrola se odnosi na učinkovitu regulaciju vlastitih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama. To uključuje upravljanje stresom, kontroliranje impulsa, samo-motivaciju te kretanje u smjeru postizanja osobnih i akademskih ciljeva. Vještine bitne u odnosima uključuju jasnu komunikaciju, aktivno slušanje, surađivanje, odupiranje neprikladnom socijalnom pritisku, konstruktivno rješavanje sukoba te traženje i pružanje pomoći. To je dakle sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih odnosa s različitim pojedincima i grupama. Odgovorno donošenje odluka odnosi se na sposobnost konstruktivnih izbora vezanih uz osobna ponašanja i socijalne interakcije baziranih na promišljanju o etičkim standardima, sigurnosti, socijalnim normama, blagostanju sebe i drugih te evaluaciji mogućih posljedica (Weissberg i sur., 2015).

CASEL je uključio riječ „učenje“ u sintagmu „socijalno-emocionalno učenje“ s ciljem naglašavanja značaja i utjecaja školskog okruženja u kojem se odvija proces učenja vještina i stavova unutar pet navedenih skupova kompetencija (Weissberg i sur., 2015).

2.2. ACT Holistic Framework/ACT-ov holistički model

ACT Holistic Framework je multidimenzionalni model obrazovanja i radne spremnosti nastao u sklopu organizacije ACT. Primjenjiv je u školi, na fakultetu i radnom mjestu. Usmjerava se na vještine potrebne za akademski i poslovni uspjeh te se unutar njega može naići na četiri temeljne skupine vještina (slika 2) (Camara, O'Connor, Mattern i Hanson, 2015).



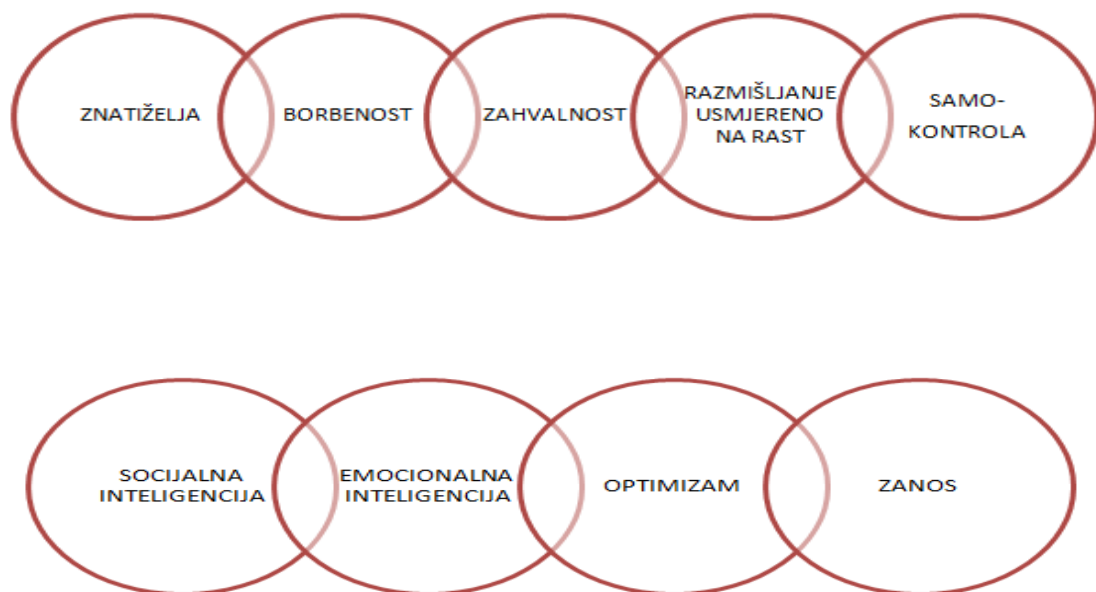
Slika 2. ACT Holistic Framework

Prva od njih su ključne akademske vještine koje uključuju znanje engleskog jezika, matematike i znanosti. Učenicima je potrebna određena razina vještina čitanja, pisanja i znanja iz matematike kako bi bili spremni za učenje u višim razredima, visokom obrazovanju i zaposlenju. Stoga predstavljaju temelj za buduće učenje. Ova skupina dakle naglašava progresivnu prirodu učenja te zajedno s drugom skupinom, tj. prioritarnim sposobnostima, identificira vještine kognitivnog učenja koje su nužne za uspjeh u 21. stoljeću. Iduća skupina su prioritarni sposobnosti koje se odnose na suradničko rješavanje problema, proučavanje i učenje, tehnološku pismenost, kritičko mišljenje i metakogniciju. Poželjno je da se ove vještine razviju tijekom obrazovanja, ali one ne dobivaju pažnju koju zaslužuju jer se pretpostavlja kako su ugrađene u školstvo te nisu povezane s nijednim određenim predmetom. Ova skupina se dakle fokusira na vještine koje nisu u fokusu tradicionalne akademske pouke, a koje su važne profesorima i poslodavcima, te daje integrativnu komponentu holističkom modelu akademskog i poslovnog uspjeha. Treća skupina su vještine ponašanja, a temelji se na brojnim istraživanjima iz područja psihologije. Vještine koje ova skupina uključuje su poštenje (npr. korektnost, skromnost), otvorenost uma (npr. kreativnost, prihvaćanje različitosti), održavanje smirenosti (npr. tolerancija na stres, samopouzdanje), socijalizacija (npr. asertivnost, optimizam), slaganje s drugima (npr. strpljenje, pomaganje) te kontinuiran trud (npr. upornost, usmjerenost na cilj). Obrazovanje djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi usmjerava se na oblikovanje ponašanja modeliranjem prikladnih ponašajnih vještina, za razliku od obrazovanja u višim razredima. Kada su učenici stariji, na akademski sadržaj se gleda kao na primarnu odgovornost obrazovnog sustava te uloga učitelja i škole u modeliranju ponašanja više nije jasna. U tom razdoblju razvoj ponašajnih vještina nije jednako važan i uvažavan kao razvoj akademskih. Brojna istraživanja pokazala su kako posjedovanje ove skupine vještina predviđa uspjeh u obrazovanju i poslu. Naposljetku, ponašajne vještine uvelike utječu na razvoj kognitivnih vještina. Posljednja skupina su vještine upravljanja obrazovanjem i karijerom. Ona uključuje poznavanje samog sebe (npr. očekivanja, osobne karakteristike), faktore okruženja (npr. podrška, ograničenja), integraciju (npr. donošenje odluka, planiranje postupaka i akcije) te upravljanje poslovnim i obrazovnim radnjama (npr. implementacija, cjeloživotno obrazovanje). Ova skupina vještina naglašava fokusiranje na stjecanje, kombiniranje i korištenje znanja o sebi i čimbenicima u okolini kako bi se postigli ciljevi. Osoba će imati bolje obrazovne i poslovne ishode ukoliko zna kako donijeti informirane odluke, postaviti dostižne ciljeve i ostvariti svoje planove. Također, ukoliko poznaje svoje vrijednosti i karakteristike, ima znanja o funkcioniranju poslovnog svijeta, potrebnim vještinama za uspjeh, donošenju odluka i planiranju, donosit će odluke koje

joj više odgovaraju, povećat će motivaciju za uspjehom i učenjem te će iskusiti pozitivnije ishode na školskom i poslovnom planu (Camara i sur., 2015).

2.3. Character Lab/Model karakternih snaga

Character Lab je model istoimene organizacije čiji su osnivači Angela Duckworth, Dave Levin i Dominic Randolph (Borowski, 2019). Karakterne snage koje model obuhvaća definirane su kao načini ponašanja, razmišljanja i osjećanja te se svrstavaju u tri skupine. Prva skupina su „snage srca“, tj. interpersonalne vještine (primjerice zahvalnost i socijalna inteligencija), snage koje pojedincu pomažu u razvoju i održavanju pozitivnih odnosa s drugim ljudima. Druga skupina su „snage volje“, tj. intrapersonalne vještine (primjerice samokontrola i borbenost), iliti radne snage koje osobi pomažu u ostvarivanju ciljeva. Posljednja skupina su „snage uma“, tj. intelektualne vještine (primjerice znatiželja), odnosno snage razmišljanja koje omogućuju bogat i neovisan misleni život. Svaka od ovih skupina obuhvaća mnoštvo snaga. Primjenjiv je na školsko okruženje, te se odnosi na djecu i mlade vrtičke, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi. Model uključuje sljedeće karakterne snage: znatiželja, borbenost, zahvalnost, razmišljanje usmjereno na rast (eng. *growth mindset*), samokontrola, socijalna i emocionalna inteligencija, optimizam te zanos (slika 3) (Borowski, 2019).



Slika 3. Character Lab

Osoba koja sa znatiželjom pristupa objektu učenja će bolje usvojiti znanje, više će vremena voljno posvetiti učenju te će se spremnije prisjetiti naučenog. Borbenost predviđa postizanje izazovnih ciljeva koji su pojedincima važni. Kako bi pojedinac postignuo taj važan cilj, nisu toliko bitni prirodni talent ili kvocijent inteligencije koliko su bitni ustrajnost i strast uloženi u njegovo postizanje. Zahvalni ljudi su sretniji i ispunjeniji, bolji prema drugima, imaju više strpljenja i povjerenja u druge. Također, izražavanjem zahvalnosti se jača povezanost s drugima. Razmišljanje usmjereno na rast pomaže u fokusiranju na razvoj mnogih sposobnosti, preuzimanju izazova, izdržavanju napora i isprobavanju novih strategija. Istraživanja pokazuju da je mozak kao mišić, može se jačati i osoba može na sebi promijeniti ono što joj se ne sviđa putem misaonog rasta. Samokontrola predviđa akademsko i profesionalno postignuće, fizičku i emocionalnu dobrobit, pozitivne socijalne odnose te financijsku sigurnost. Socijalna inteligencija doprinosi sreći, zdravlju i uspjehu. Posjedovanje emocionalne inteligencije obuhvaća prepoznavanje, razumijevanje, izražavanje i kontroliranje osjećaja što potiče zdravo funkcioniranje na poslu, u školi i kod kuće (Bono i sur., 2020). Optimizam pojedincu daje vjeru u pozitivnu budućnost, a zanos je važan jer ga ispunjava uzbuđenjem i energijom (EASEL Lab, 2020).

2.4. Habits of Mind/Model Navike uma

Habits of Mind je model kojeg su razvili Arthur L. Costa i Bena Kallick te predstavlja skup navika uma koje su srž socijalnih, emocionalnih i kognitivnih ponašanja, a prisutne su kod ljudi koji se na kvalitetan način nose s problemima i raznim svakodnevnim situacijama (Costa, 2000). Te se navike mogu primjenjivati u školi, svakodnevnim situacijama, kod kuće te na poslu. One međusobno nisu isključive, već su povezane te se pojavljuju situacijski. Ključne su za učinkovito učenje, uspješne odnose i produktivnost na poslu. Navike uma koje ovaj model predstavlja su ustrajnost, upravljanje impulzivnošću, preispitivanje problema, primjenjivanje prethodno stečenog znanja na nove situacije, stvaranje i osmišljavanje, metakognicija, fleksibilno razmišljanje, kontinuirano učenje, zajedničko razmišljanje više osoba, slušanje drugih s razumijevanjem i empatijom, precizno i jasno razmišljanje i komuniciranje, težnja točnosti i preciznosti, odgovaranje sa strahopoštovanjem i čuđenjem, prikupljanje informacija svim osjetilima, korištenje humora i odgovorno preuzimanje rizika (slika 4) (Costa, 2000).



Slika 4. Habits of Mind

Na učinkovito i kvalitetno ponašanje ljudi ne utječe samo ovih šesnaest navedenih navika uma. Dakle, ova lista nije potpuna, već je otvorena za dopunjavanje drugim vještinama. Rješavanju određenog zadatka sve dok nije ispunjen doprinosi ustrajnost. Ustrajni ljudi ne

odustaju lako, sposobni su analizirati problem te razviti strategiju s ciljem njegova rješavanja. Imaju više strategija te ako jedna nije učinkovita, primijene drugu. Kako bi se problem riješio, važno je znati upravljati impulzivnošću. To znači, prvo promisliti i na temelju promišljenog reagirati kako bi se smanjila vjerojatnost pogrešnog postupanja. Nadalje, za rješavanje problema važno je i njegovo preispitivanje, odnosno promišljanje o mnogim pitanjima koja se uz njega vežu. Također, korisno se dosjetiti određenih iskustava te primijeniti prethodno stečeno znanje na nove situacije. Stvaranje i osmišljavanje pomaže u razvijanju kreativnih tehnika rješavanja problema. Metakognicija iliti razmišljanje o vlastitom razmišljanju omogućava pojedincu spoznati činjenicu da nešto ne zna i osvijestiti što točno ne zna. Kada to uvidi, zna koje su mu informacije potrebne kako bi riješio određeni problem. Fleksibilno razmišljanje omogućava ljudima da promijene svoje mišljenje nakon dobivanja dodatnih informacija o objektu spoznaje te iz tog razloga mogu pristupiti problemu iz različitih kutova. Fleksibilnost uma je bitna i za promoviranje socijalne različitosti, omogućujući pojedincu prepoznati cjelovitost i jasnoću u načinu doživljavanja i stvaranja značenja drugih ljudi. Kontinuiranim učenjem osobe pronalaze nove i bolje načine rješavanja raznih poteškoća. U sklopu toga, problemi, konflikti i razne okolnosti gledaju se kao vrijedne prilike za učenje. Međusobno razmišljanje i suradnja više osoba omogućava brže i efikasnije rješavanje zadataka te korištenje manje energije. Navika uma koja pretpostavlja slušanje drugih s razumijevanjem i empatijom omogućava ljudima da doista čuju što im druga osoba ima za reći, a da je pritom ne slušaju samo površno. Precizno i jasno razmišljanje i komuniciranje igra važnu ulogu u povećanju kognitivne mape osobe i njezine sposobnosti da razmišlja kritički što je temeljna baza za efikasne postupke. Nadalje, nastojanje u točnosti i preciznosti odnosi se na točnost, ispravnost i preciznost u poslu. Navika uma koja se veže uz odgovaranje sa strahopoštovanjem i čuđenjem obuhvaća entuzijastičan, strastven osjećaj vezan uz učenje, ispitivanje i savladavanje građiva. Osobe čiji su svi osjetilni putovi otvoreni upijaju više informacija iz okoline. Za učinkovito učenje potrebno je iskusiti svijet na što više različitih načina te je iz tog razloga prikupljanje podataka svim osjetilima vrlo važno. Humor pomaže u oslobađanju kreativnosti, potiče razvoj vještina mišljenja te pronalazak novih prijateljstava. Posljednja navika uma kaže kako svi rizici nisu vrijedni njihova poduzimanja i da je potrebno uzeti u obzir prethodna iskustva, promisliti o posljedicama, znati što je prikladno i odgovorno preuzeti rizike (Costa, 2000).

3. SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Usvajanje socijalno-emocionalnih vještina predstavlja ključni razvojni zadatak svakog djeteta. Učenje vještina obuhvaća uspješno prepoznavanje i nošenje s vlastitim i tuđim emocijama u socijalnom okruženju. Započinje od najranijih dana djetetova života te se kontinuirano nastavlja do odrasle dobi, kroz različite faze i različitim intenzitetom (Weissberg i sur., 2015). Socijalna i emocionalna kompetencija u današnje je vrijeme jednako važna za uspjeh u školi i na poslu kao i znanje jezika i književnosti, znanje iz matematike te kompjuterske vještine. Uviđanje i razumijevanje tuđe perspektive, razvoj empatije prema drugima i stvaranje zdravih odnosa unaprijeđuje uspjeh u akademskom i privatnom životu te smanjuje rizik za agresiju, nasilje i depresiju (Greenberg, Kusche i Riggs, 2004, prema Greenberg i Kusche, 2012). Djeca koja imaju razvijene socijalno-emocionalne vještine se lakše emocionalno prilagođavaju, imaju kvalitetnije mentalno zdravlje te pozitivnije odnose s vršnjacima i odraslima. Velik dio vremena djeca provode u školama te su stoga škole dobro okruženje za podršku socijalno-emocionalnom razvoju koji se događa i samom socijalizacijom (Jones i Bouffard, 2012). Socijalno-emocionalno učenje pretvara učionice u brižna okruženja u kojima se djeca osjećaju njegovanima što posljedično doprinosi akademskim postignućima (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011, prema Brackett i Rivers, 2014). Programi socijalno-emocionalnog učenja kreirani su kako bi stvorili okruženje pogodno za učenje koje odgovara razvojnim potrebama učenika, uključujući osjećaje pripadanja, sigurnosti i zajedništva (Becker i Luthar, 2002; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczek i Hawkins, 2004, prema Brackett i Rivers, 2014). S provedbom socijalno-emocionalnog učenja trebalo bi započeti od vrtićke dobite razvojno prikladno nastaviti do kraja srednje škole (Brackett i Rivers, 2014). Longitudinalnim istraživanjima utvrđeno je kako učenici čije škole kroz redovni nastavni plan ili dodatni sadržaj potiču razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija imaju bolje akademsko postignuće, niže stope problema u ponašanju, manje emocionalnih problema te pokazuju prosocijalno ponašanje (Aspy, Oman, Veseley, McLeroy, Rodine i Marshall, 2004; Bradshaw, Rodgers, Gahndour i Garbarino, 2008; Moffit, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts i sur., 2011, prema Kurtović, Babić Čikeš, Križanić, Vrdoljak i Biljan, 2018). Također je utvrđeno da ciljane socijalno-emocionalne intervencije mogu unaprijediti karakteristike razreda te socijalno-emocionalno blagostanje učenika (primjerice, Brackett, Rivers, Reyes i Salovey, 2012; Brown, Jones, LaRusso i Aber, 2010; Raver i sur., 2011, prema Brackett i Rivers, 2014).

3.1. Oblici programa u školskom okruženju i značaj pozitivne klime u procesu socijalno-emocionalnog učenja

Zadatak programa socijalno-emocionalnog učenja u školama je unaprjeđenje socijalno-emocionalnih vještina učenika. Domitrovich, Durlak, Staley i Weissberg (2017) tvrde kako ovi programi u školskom okruženju mogu biti primijenjeni u tri oblika, a to su poboljšanje školske klime, izravno podučavanje vještina koje pridonose socijalno-emocionalnom razvoju te kombinacija prva dva oblika. Programi čiji je zadatak poboljšanje školske klime usmjereni su na poboljšanje jednog ili nekoliko čimbenika školske klime. To primjerice može biti stvaranje prirodnih prilika za učenike da nauče i prakticiraju specifične socijalno-emocionalne vještine ili se pak može odnositi na strukturalne promjene unutar škole koje potiču osjećaj zajedništva (npr. manje veličine razreda) (Dusenbury i sur., 2015). Programi koji uključuju izravno podučavanje sastoje se od lekcija usmjerenih na razvoj jedne ili više kompetencija, a uključen je cijeli razred. Lekcije se sastoje od objašnjenja vještina koje se podučavaju, njihove demonstracije te uvježbavanja vještina igranjem uloga i sličnim vježbama. Na kraju se učenicima daju povratne informacije na izvedeno te podrška u budućem vježbanju i primjeni vještina (CASEL, 2016). Socijalno-emocionalne vještine najbolje se stječu kombinacijom poboljšanja školske klime i izravnim podučavanjem vještina u razrednom okruženju. Integriranje poučavanja vještina u pozitivnu razrednu i školsku klimu doprinosi razvoju i unaprjeđenju socijalno-emocionalnih vještina te pozitivnih stavova prema sebi, drugima i školi. Navedeno posljedično dovodi do povećanja prosocijalnog ponašanja i akademskog uspjeha te smanjenja internaliziranih i eksternaliziranih problema učenika (Cefai, Bartolo, Cavioni i Downes, 2018).

Kurtović i suradnice (2018) opisuju četiri oblika programa socijalno-emocionalnog učenja u školama. Prvo, socijalno-emocionalno učenje može biti ponuđeno kao dodatni sadržaj koji se provodi u obliku aktivnosti jednom ili više puta tjedno. Drugo, može biti dijelom nastavnog plana. To znači da se redovna nastava i svakodnevne situacije koriste kao mogućnost razvoja socijalno-emocionalnih vještina kroz interakciju učitelja i učenika te oblikovanje interakcija među učenicima od strane učitelja. U posljednjih nekoliko godina postoji kontinuirani porast problema mentalnog zdravlja učenika, a stručnih suradnika u predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju nema dovoljno. Uvođenjem programa socijalno-emocionalnog učenja u redovni nastavni plan radi se na osnaživanju učenika i prevenciji problema mentalnog zdravlja. Na taj način učitelji koji imaju vještine za prepoznavanje i adekvatno reagiranje na potrebe učenika mogu ostvariti i održavati

podržavajući odnos s učenicima, razvijati njihove socijalno-emocionalne vještine te postati ključni akteri u poticanju pozitivnog razvoja djece i mladih. Ovakva vrsta programa doprinosi razvoju socijalno-emocionalnih vještina ne samo učenika već i učitelja. Treći oblik programa odnosi se na promjenu interpersonalnih i organizacijskih čimbenika na razini škole, što uključuje školsku klimu i praksu koje promiču pozitivna ponašanja učenika na razrednoj i školskoj razini. Posljednji oblik programa uključuje obitelji i zajednice u planiranje, implementaciju i evaluaciju programa. Greenberg i suradnici (2017) tvrde kako programi, koji proširuju socijalno-emocionalno učenje na područje obitelji i zajednice, učvršćuju utjecaj školskih pristupa. Organizacije u zajednici mogu podržati školske učinke dajući učenicima više prilika za usvajanje i primjenu socijalno-emocionalnih vještina. Programi koji obuhvaćaju školu, obitelj i zajednicu, a karakterizirani su jednakošću, zajedničkim ciljevima i značajnim ulogama za obitelj i zajednicu, potvrđeni su učinkovitima u unaprjeđenju socijalno-emocionalnih vještina i akademskog uspjeha učenika.

Stephanie Jones i Suzanne Bouffard (2012) razvile su model socijalno-emocionalnog učenja u školama (slika 5) gdje je velik naglasak stavljen na kvalitetu školskog i razrednog okruženja te širu školsku politiku koja se odnosi na kompetencije učitelja i kulturu koja promiče razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija.



Slika 5. Model socijalno-emocionalnog učenja u školama (Jones i Bouffard, 2012)

U centru modela prikazana su ključna područja socijalno-emocionalnih vještina u tri kategorije, a to su emocionalni procesi, kognitivna regulacija te socijalne i interpersonalne vještine. Emocionalni procesi uključuju znanje i izražavanje emocija, emocionalnu i ponašajnu regulaciju te empatiju i uviđanje tuđe perspektive. Kognitivna regulacija odnosi se na kontrolu i usmjeravanje pažnje, sprječavanje neprimjerenih odgovora, radnu memoriju i vještine planiranja te kognitivnu fleksibilnost. Socijalne i interpersonalne vještine obuhvaćaju razumijevanje socijalnih znakova, rješavanje problema i prosocijalne vještine. Ova područja socijalno-emocionalnih vještina povezana su s razvojem kratkoročnih i dugoročnih ishoda učenika. To uključuje bolji akademski uspjeh i ponašajnu prilagodbu, učinkovito rješavanje problema, uzimanje u obzir perspektiva drugih, slaganje s drugom djecom, manju agresivnost u ponašanju te mentalno zdravlje i blagostanje. Na povezanost između socijalno-emocionalnih vještina i ishoda učenika utječu mnogi okolinski faktori kao što su zajednica, obitelj, vršnjaci i ostale interakcije koje učenici ostvaruju. Također, na navedenu povezanost utječe i škola. U školskom okruženju važna su dva područja, a to su školska kultura i klima te učinkovita implementacija programa socijalno-emocionalnog učenja. Socijalno-emocionalne vještine, ponašanja i ishodi učenika te područja školskog okruženja su pod utjecajem socijalno-emocionalne kompetencije, pedagoškog znanja i pozadinskih karakteristika učitelja te zajednice i zakona. Kao što je prikazano u ovom modelu, socijalno-emocionalne vještine učenika razvijaju se u kompleksnom sustavu okruženja, interakcija i odnosa (Jones i Bouffard, 2012).

Škole i razredi su dinamični i međusobno povezani sustavi koji se sastoje od karakteristika učitelja, učenika, ostalog školskog osoblja i njihovih međusobnih odnosa. Putem školske i razredne kulture i klime mogu se uvidjeti obrasci razmišljanja, osjećanja, djelovanja i komuniciranja svih članova. Kako bi se socijalno-emocionalne vještine učenika i školskog osoblja unaprijedile, potrebno je utjecati na klimu i kulturu (Jones i Bouffard, 2012). Zdravu razrednu klimu karakteriziraju lagan prelazak s jedne aktivnosti na drugu, prikladno izražavanje emocija, učinkovita komunikacija i rješavanje problema, usmjerenost na zadatak, niska razina sukoba i neprikladnog ponašanja te podrška i odgovaranje na individualne razlike i potrebe učenika (La Paro i Pianta, 2003, prema Jennings i Greenberg, 2009). Njena svojstva su također i kvalitetni odnosi učenika s učiteljima i vršnjacima, dosljednost školskih pravila, osjećaj fizičke sigurnosti, podržavajući odnosi, zajednički ciljevi i norme te suradnja i osjećaj zajedništva na razini škole (Kurtović i sur., 2018). Školska i razredna klima utječu na socijalno-emocionalno učenje kao i obrnuto, kvalitetno podučavanje socijalno-emocionalnih

vještina mijenja kvalitetu škole iznutra. Kada je u školama i razredima malen postotak zlostavljanja i nasilja, učenici se manje boje, kvalitetnije rješavaju konfliktne situacije te učinkovitije i produktivnije surađuju s drugima. Kao rezultat navedenog, manje je disciplinskih incidenata i ometanja u učenju što vodi pozitivnijim akademskim ishodima (The Pennsylvania State University, 2018). Školska klima koja je sigurna, akademski izazovna, emocionalno podupiruća te omogućuje suradnju, doprinosi razvoju socijalne i emocionalne kompetencije učenika. Takvo sigurno ozračje pozitivno utječe na mentalno zdravlje, ponašanje i akademsko postignuće učenika (Thapa i sur., 2013, prema Greenberg i sur., 2017), doprinosi nižoj stopi izostanaka i pedagoških mjera te smanjenju psiholoških problema kod učenika (Kurtović i sur., 2018). Na kulturu i klimu utječu trenutna i prethodna iskustva učenika i učitelja. Primjerice, neprimjereno ponašanje jednog učenika može utjecati na interakcije učitelja s cijelom grupom te može odvratiti ostale učenike i učitelja od trenutnog zadatka (Thomas i sur., 2011, prema Jones i Bouffard, 2012).

Postoje dva načina na koje obrazovno okruženje utječe na razvoj i korištenje socijalno-emocionalnih vještina. Prvo, ljudi s kojima učenici ulaze u interakciju mogu olakšati ili otežati socijalno-emocionalno učenje. Odnosi s drugima su podloga na kojoj se socijalno-emocionalne vještine izgrađuju, dakle interakcija s učiteljima i vršnjacima pomaže u razvitku samokontrole - vještine koja je temelj za razvitak socijalno-emocionalne kompetencije. Isto tako, kroz odnose s drugima učenici usvajaju socijalna pravila i strategije za samokontrolu (Jones i sur., 2017b). Istraživanja pokazuju da su učinci socijalno-emocionalnog učenja posebno snažni kada su odrasli sudionici aktivno uključeni u obrazovanje učenika na način da njeguju i modeliraju vlastitu socijalno-emocionalnu kompetenciju (Brackett i sur., 2009). Istraživanja nadalje pokazuju kako učenici koji imaju pozitivne, kontekstualno i razvojno prikladne, fleksibilne i temeljene na povjerenju odnose s odraslima, imaju više pristupa interakcijama koje podržavaju socijalno-emocionalno učenje. Također, učenici koji imaju pristup razvojno prikladnim alatima za učenje, kao što su knjige i igračke, lakše usvajaju socijalno-emocionalne vještine (Brion-Miesels i Jones, 2012, prema Jones i sur., 2017b). Drugo, određena obilježja okruženja mogu više ili manje utjecati na učenikovo izražavanje socijalno-emocionalnih vještina koje već posjeduje. Primjerice, učenik je sposobniji usmjeriti pažnju na učitelja i školski zadatak u razredu gdje nije kontinuirano ometan ili zabrinut zbog vršnjačke agresije (Jones i sur., 2017b).

3.2. Vještine i položaj učenika u socijalno-emocionalnom učenju

Učenici koji posjeduju socijalno-emocionalne vještine uspješniji su na brojnim područjima. Bolje se slažu s drugima i ostvaruju bolji uspjeh u školi, razvijaju uspješnije karijere te imaju bolje mentalno i fizičko zdravlje kad odrastu. Također, razredi kao cjeline učinkovitije djeluju, a proces učenja je kvalitetniji kad učenici mogu usmjeriti svoju pažnju na zadatak, upravljati negativnim emocijama te se nositi s poteškoćama (primjerice, Ladd, Birch i Buhs, 1999; Raver, 2002, prema Jones i sur., 2017b). Učenici koji učinkovito upravljaju mišljenjem, pažnjom i ponašanjem će imati bolje ocjene (Blair i Razza, 2007; Bull i sur., 2008; Epsy i sur., 2004; Howse, Lange i sur., 2003; McClelland i sur., 2007; Ponitz i sur., 2008, prema Jones i sur., 2017b), a putem naprednijih socijalnih vještina lakše će razviti i održati prijateljstva, imati pozitivnije odnose s učiteljima, biti aktivni u razrednim aktivnostima te pozitivno angažirani u učenju (Denham, 2006, prema Jones i sur., 2017b).

Intervencije socijalno-emocionalnog učenja najučinkovitije su kada su sadržaj i metode razvojno prikladni. U predškolskoj dobi učinkovite su intervencije koje uključuju igru, osnovnoj školi didaktičko poučavanje, a u adolescenciji intervencije koje uključuju učenikovu točku gledanja te potrebu za autonomijom i poštovanjem. Neurološke i fizičke promjene pojedinca određuju koje su socijalno-emocionalne vještine najvažnije u određenoj razvojnoj fazi. Set socijalno-emocionalnih vještina pojedinca raste s vremenom, stoga vještine koje su ranije naučene služe kao podloga za razvoj naprednijih vještina. Navedeno pretpostavlja kako učenici moraju razviti određene socijalno-emocionalne kompetencije prije nego što mogu savladati druge (Jones i Doolittle, 2017c). Primjerice, kada djeca krenu u školu, uče kako razumjeti vlastita i tuđa emocionalna stanja. Navedena vještina je temelj za vještinu učinkovitog rješavanja problema u složenijim socijalnim interakcijama (Jones, Barnes, Bailey i Doolittle, 2017a). Nadalje, neke vještine su više ili manje važne u pojedinim razdobljima, a omogućuju učenicima suočiti se sa zahtjevima određene razvojne faze. Kako se mijenjaju okruženja u kojima djeca rastu, uče i igraju se, tako se mijenjaju i zahtjevi koji se stavljaju pred njih kako bi bili uspješni (Jones i sur., 2017b).

McKown (2017) smatra kako su određene socijalno-emocionalne vještine učenika značajno povezane s pozitivnim ishodima. To su prepoznavanje emocija, shvaćanje tuđe perspektive i rješavanje problema. Učenici koji imaju razvijeniju sposobnost prepoznavanja emocija kod drugih imaju bolje ishode na brojnim područjima. Istraživanja su pokazala kako znanje o emocijama predviđa socijalnu kompetenciju i akademski uspjeh (Izard i sur., 2001, prema McKown, 2017). Metaanaliza 14 studija pokazala je kako su učenici koji su u razdoblju od

prvog do šestog razreda postali bolji u prepoznavanju i razumijevanju emocija putem facijalnih ekspresija, tona glasa i položaja tijela također bili uspješniji čitači te pokazivali bolje znanje iz matematike. Nadalje, metaanaliza je pokazala kako je sposobnost prepoznavanja emocija bila pozitivno povezana sa samokontrolom, samopoštovanjem i prihvaćanjem vršnjaka (Nowicki Jr. i Duke, 1994, prema McKown, 2017). Učenici koji shvaćaju perspektivu druge osobe su više prosocijalni, manje agresivni i povučeni te bolje prihvaćeni od strane vršnjaka (Walker, 2005; Banerjee i Watling, 2005, prema McKown, 2017). Vještina rješavanja problema pomaže učenicima u razumijevanju interpersonalnih sukoba i generiranju ideja o rješavanju tih problema, a povezana je s boljim akademskim funkcioniranjem (Denham i sur., 2012, prema McKown, 2017), manjom agresivnošću i većim uključivanjem u pozitivna socijalna ponašanja (McKown, 2009, prema McKown, 2017).

Prema autorima Jones i Bouffard (2012) postoji dvanaest socijalno-emocionalnih vještina koje su povezane s pozitivnim ishodima djece. One su podijeljene u četiri skupine, a to su kognitivna regulacija, emocionalni procesi, socijalne i interpersonalne te ostale vještine. Kognitivna regulacija uključuje kontrolu i usmjeravanje pažnje, sprječavanje neprimjerenih odgovora, radnu memoriju i vještine planiranja te kognitivnu fleksibilnost. Navedene vještine omogućuju učenicima usmjeravanje i zadržavanje pažnje na trenutačnom zadatku, ignoriranje ometajućih čimbenika, potiskivanje neprimjerenog ponašajnog odgovora s ciljem postizanja dugoročnog cilja, zadržavanje i korištenje informacija u kratkom vremenskom periodu, pamćenje višekomponentnih postupaka, identificiranje i organiziranje koraka ili učestalosti događaja koji su potrebni kako bi se izvršila aktivnost i postigao željeni cilj, prebacivanje s jednog zadatka na drugi, uzročno-posljedično razmišljanje, pristup problemu na nove i fleksibilne načine te ignoriranje nebitnih informacija pri rješavanju problema. U sklopu skupine emocionalnih procesa nalaze se vještine znanja i izražavanja emocija, emocionalne i ponašajne regulacije te empatije i uviđanje tuđe perspektive. Ove vještine pomažu učenicima razumjeti, prepoznati i imenovati emocije kod samog sebe i drugih, izraziti emocije koje su situacijski prikladne, razumjeti povezanost između situacije i emocija te koristiti učinkovite strategije kontrole emocija. Socijalne i interpersonalne vještine odnose se na razumijevanje socijalnih znakova, rješavanje problema i prosocijalne vještine. Navedene vještine učenici koriste kako bi interpretirali znakove iz socijalnog okruženja te ih koristili s ciljem razumijevanja ponašanja drugih, generirali učinkovite strategije ili rješenja za izazovne situacije te ostvarili učinkovite interakcije i pozitivne odnose s drugima. Posljednja skupina nazvana dodatne vještine sastoji se od karaktera i stanja uma. Karakter se odnosi na

razlikovanje ispravnog i pogrešnog, vaganje opcija i promišljanje o mogućim posljedicama, uzimanje u obzir osjećaja drugih ljudi, odgovorno ponašanje te postupanje na određeni način unatoč tome što je lakše postupiti drugačije. Ove vještine, vrijednosti i navike podržavaju učenike u odgovornom i zajedničkom životu s drugima. Stanje uma obuhvaća znanje o vlastitim sposobnostima i mogućnostima unaprjeđenja, izražavanje zahvalnosti i optimizma, razumijevanje važnosti fizičkog i mentalnog zdravlja, razumijevanje kako osjećaji i ponašanje međusobno utječu te bivanje u trenutku. Pozitivan misaoni rast pomaže učenicima u zaštiti od i upravljanju negativnim emocijama kako bi uspješno ispunili zadatke i slagali se s drugima (Jones i sur., 2017b).

3.3. Važnost učitelja u procesu socijalno-emocionalnog učenja

Učitelji su pokretači i nositelji programa socijalno-emocionalnog učenja u školama i unutar razreda. Za učinkovito i uspješno poučavanje i učenje socijalno-emocionalnih vještina potrebno je sigurno, brižno, podržavajuće i dobro organizirano okruženje. Ono što uvelike utječe na razvoj takvog okruženja su socijalno-emocionalna kompetencija i blagostanje učitelja. Posljedično, navedeno se odražava i na prirodu odnosa između učitelja i učenika. Učenici koji se ugodno osjećaju sa svojim učiteljima ustrajni su i više voljni suočiti se s izazovnim zadacima. Nedovoljno razvijene socijalno-emocionalne vještine učitelja mogu nepovoljno utjecati na akademski uspjeh učenika (Schonert-Reichl, 2017).

Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji imaju visoku razinu samosvijesti. Prepoznaju svoje emocije i znaju kako ih iskoristiti u poticanju na učenje sebe i drugih. Znaju koje su njihove snage i slabosti. Nadalje, imaju visoku socijalnu svijest. Znaju kako njihove emocije utječu na odnose s drugima, razumiju tuđe osjećaje te mogu učinkovito rješavati konfliktne situacije. Kulturalno su osjetljivi, svjesni su postojanja različitih perspektiva od njihovih. Donose odgovorne odluke bazirane na procjeni brojnih čimbenika te promišljanju kako će njihove odluke utjecati na druge ljude. Poštuju druge ljude te preuzimaju odgovornost za svoje postupke. Znaju kako upravljati vlastitim osjećajima, ponašanjem te odnosima s drugima. Sposobni su upravljati svojim emocijama i kada su uznemireni. Dobro se nose s neizvjesnošću koja proizlazi iz omogućavanja samostalnosti i neovisnosti učenika (Jennings i Greenberg, 2009). Kad učitelji imaju navedene vještine, podučavanje je ugodnije i osjećaju se učinkovitijima (Goddard, Hoy i Woolfolk Hoy, 2004, prema Jennings i Greenberg, 2009). Navedene socijalno-emocionalne vještine učitelja smatraju se idealnima, ali se prilikom

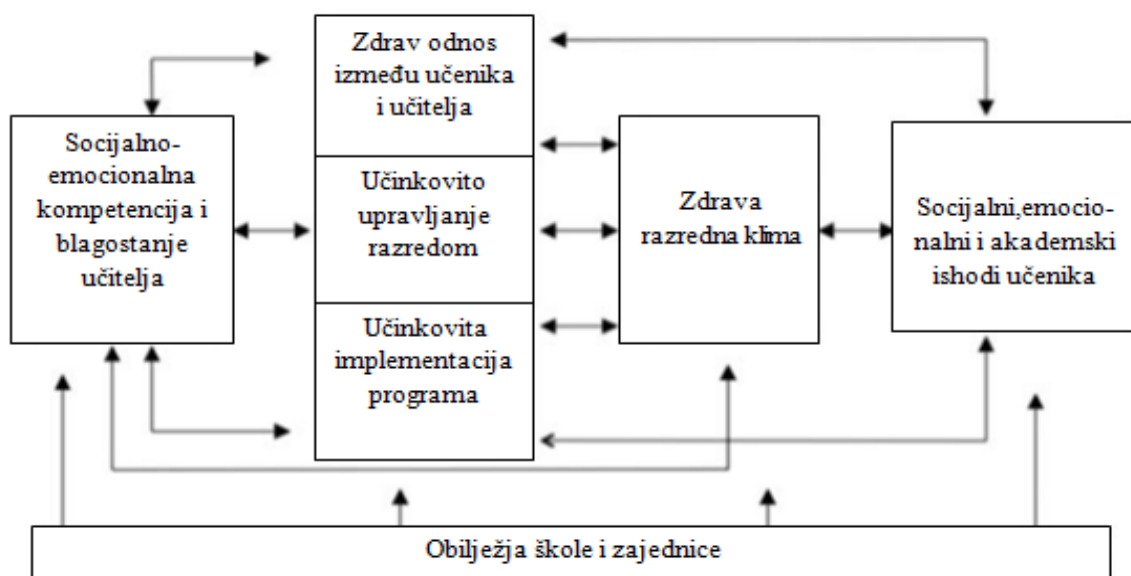
obrazovanja učitelja malo pažnje posvećuje njihovom razvitku i podržavanju. Obrazovni sustav pretpostavlja kako učitelji imaju potrebne socijalno-emocionalne vještine za razvoj toplog i podržavajućeg okruženja za učenje, podržavajućeg i suradničkog odnosa s roditeljima, profesionalnog odnosa s kolegama, emocionalnu raspoloživost učenicima, regulaciju emocija, rješavanje konfliktnih situacija među učenicima i upravljanje izazovnim ponašanjima učenika, ali to nerijetko nije slučaj (Jennings i Greenberg, 2009).

Istraživanje autora Bridgeland, Bruce i Hariharan (2013, prema Schonert-Reichl, 2017) utvrdilo je slaganje učitelja s uključivanjem socijalno-emocionalnog učenja u cjelokupno obrazovanje. Učitelji vjeruju kako se socijalno-emocionalne vještine mogu naučiti te da doprinose mnogim pozitivnim učincima kao što su školski uspjeh te razvoj spremnosti za fakultet i zaposlenje. Nadalje, smatraju kako je za učinkovitu implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja potrebna podrška ključnih ljudi u školskom okruženju, posebice ravnatelja. Schonert-Reichl (2017) dodaje kako na kvalitetu i uspjeh programa socijalno-emocionalnog učenja može utjecati uvjerenje učitelja u posjedovanje potrebnih vještina i znanja te motivacije za vjernu i točnu provedbu.

Iako učitelji imaju vrlo pozitivan odnos prema socijalno-emocionalnom učenju, postoje razlozi koji ih mogu spriječiti u provedbi istih unutar njihovih razreda. U današnje su vrijeme pred učiteljima brojni i visoki zahtjevi, a problem leži u rijetkim mogućnostima pohađanja edukacija koje se usmjeravaju na važnost socijalno-emocionalnih problema u razredu ili razvijanje socijalno-emocionalnih vještina za uspješno upravljanje tim problemima. Kad učiteljima nedostaju ranije navedene vještine, oni su pod stresom jer ne mogu učinkovito upravljati razredom. To može imati negativan utjecaj na obavljanje posla, odnos između učenika i učitelja, razrednu klimu te može voditi u sagorijevanje (eng. *burnout*) učitelja (Jennings i Greenberg, 2009). Prema istraživanju Montgomery i Rupp (2005, prema Schonert-Reichl, 2017), učiteljsko zanimanje jedno je od najstresnijih profesija koje uključuju rad s ljudima. Kao najčešći uzrok stresa utvrđeno je postojanje situacije koju učitelj procijeni kao prijeteću, ali ima male mogućnosti utjecanja na nju. Visoke razine stresa mogu dovesti do sagorijevanja, smanjenog zadovoljstva na poslu, lošije kvalitete podučavanja, slabijih akademskih ishoda učenika te lošeg psihičkog zdravlja i blagostanja učitelja. Osjećaj stresa je prijelazan te ukoliko je profesor pod stresom, učenici trpe kolateralnu štetu. Istraživanje Milkie i Warner (2011, prema Schonert-Reichl, 2017) pokazalo je kako učitelji koji doživljavaju veće razine stresa imaju u svojim razredima više djece s problemima mentalnog zdravlja. Kako bi učitelji bili učinkoviti u poticanju razvoja socijalno-emocionalnih vještina

kod svojih učenika, potrebno je i njima samima pružiti mogućnosti i uvjete za razvitak osobne socijalno-emocionalne kompetencije, o čemu će kasnije biti više riječi (Schonert-Reichl, 2017).

Jennings i Greenberg (2009) razvili su model u kojem je opisan položaj učitelja u procesu socijalno-emocionalnog učenja. Model prosocijalnog razreda (eng. *Prosocial Classroom Model*) prikazuje utjecaj socijalno-emocionalne kompetencije i blagostanja učitelja na korištenje strategija upravljanja razredom, odnose koje razvijaju s učenicima te njihovu sposobnost implementacije programa socijalno-emocionalnog učenja. Navedeni medijatori mogu razviti zdravu razrednu klimu koja vodi do akademskog i socijalno-emocionalnog uspjeha učenika. Na socijalno-emocionalnu kompetenciju i blagostanje učitelja, zdravu razrednu klimu i ishode učenika mogu utjecati brojna obilježja škole i zajednice (slika 6).



Slika 6. Model prosocijalnog razreda (Jennings i Greenberg, 2009)

Socijalno-emocionalna kompetencija učitelja pomaže učitelju u prepoznavanju osjećaja učenika, razumijevanju kognitivnih stanja povezanih s tim osjećajima te shvaćanju utjecaja kognicije i osjećaja na ponašanje učenika. Nadalje, pridonosi mu u učinkovitijem upravljanju razredom, zadovoljavanju potreba učenika, pružanju verbalne podrške te izgradnji snažnih i podržavajućih odnosa kroz razumijevanje i suradnju. Također, ukoliko su učitelji socijalno-

kompetentni, učinkovitije će implementirati nastavni plan socijalno-emocionalnog programa jer su svojim ponašanjem dobar i poželjan model željenog ponašanja (Jennings i Greenberg, 2009).

Prvi važan medijator između socijalno-emocionalne kompetencije i blagostanja učitelja te zdrave razredne klime, socijalno-emocionalnih i akademskih ishoda učenika je podržavajući odnos između učenika i učitelja. Učenikova percepcija podrške učitelja ima izravan utjecaj na njegovu motivaciju vezanu uz školske zadatke (Wentzel, 1998, prema Jennings i Greenberg, 2009). Kada su učitelji brižni i podržavajući, tada pružaju učenicima osjećaj povezanosti sa školskim okruženjem te sigurnosti za razvoj novih ideja i preuzimanje rizika koji su ključni za proces učenja (Mitchell-Copeland, Denham i DeMulder, 1997; Murray i Greenberg, 2000; Watson, 2003, prema Jennings i Greenberg, 2009). Učitelju nije uvijek lako biti brižan i podržavajuć, posebice kada se učenici neprimjereno ponašaju i ugrožavaju njegovu dobrobit. Reguliranje negativnih emocija koje se javljaju kod učitelja može biti izazovno i izvor stresa (Carson i Templin, 2007; Sutton, 2004, prema Jennings i Greenberg, 2009). Unatoč osjećajima ljutnje, gađenja, tuge i frustracije, za razvoj i održavanje zdravih odnosa s učenicima, učitelji moraju pronaći prikladne načine za izražavanje ili suzdržavanje svojih osjećaja u razrednom okruženju (Hargreaves, 2000, prema Jennings i Greenberg, 2009). Upravo su učenici koji su u najvećem riziku za razvijanje problema u ponašanju i problema u regulaciji emocija oni učenici koji su u najvećoj potrebi za podržavajućim odnosom s učiteljima (U.S. Department of Health and Human Services, 1999, prema Jennings i Greenberg, 2009). Neprikladni odnosi s učiteljima mogu kod učenika dovesti do loših osjećaja prema školi te straha, otuđenja i razdvajanja od škole. Kad se učenici osjećaju otuđenima od škole, u većem su riziku za razvoj antisocijalnih ponašanja, delinkvencije i školskog neuspjeha (U.S. Department of Education, 1998, prema Jennings i Greenberg, 2009). Podrška učitelja učenicima prilikom njihovog izazovnog ponašanja može imati dugotrajne utjecaje na pozitivni socijalno-emocionalni razvoj učenika, posebice u ranim razredima (Lynch i Cicchetti, 1992, prema Jennings i Greenberg, 2009). Važno je osigurati politike i intervencije koje će bolje pripremiti učitelje na razvoj podržavajućih odnosa sa svim učenicima i unaprjeđenje osjećaja povezanosti učenika sa školom (Jennings i Greenberg, 2009). U hrvatskom kontekstu, to se prije svega odnosi na sustavne promjene u načinu obrazovanja učitelja te uklapanje podrške socijalno-emocionalnim vještinama i programima u kurikulum učiteljskih fakulteta, kako bi stečena načela učitelji u svom radu mogli prenositi dalje.

Drugi važni medijator je učinkovito upravljanje razredom. Uzimajući u obzir prirodu usvajanja znanja učenika, u posljednje se vrijeme promiče autoritativan i proaktivan pristup upravljanju razredom. Takva vrsta pristupa potiče prosocijalna i suradnička ponašanja kroz stvaranje tople i podržavajuće okoline, što se pokazalo učinkovitijim od kontroliranja negativnih ponašanja učenika putem kažnjavanja (Angell, 1991; Bredekamp i Copple, 1997; Brophy, 2006; DeVries i Zan, 1994; Ginott, 1993; Glasser, 1988, 1998a; Kohn, 1996; Levin i Nolan, 2006; Marzano i sur., 2003; Noddings, 2005; Osher i sur., 2007; Watson, 2003; Watson i Battistich, 2006, prema Jennings i Greenberg, 2009). Nadalje, unaprjeđuje predanost učenika školi, akademsku uključenost i školska postignuća. Također, naglašava važnost samoregulacije učenika s ciljem razvoja okruženja u kojem oni dijele odgovornost u stvaranju pozitivne razredne klime (Weinstein, 1999; Woolfolk Hoy i Weinstein, 2006, prema Jennings i Greenberg, 2009). Isto tako, navedeni pristup doprinosi reduciranju problema u ponašanju kod učenika (Osher i sur., 2007, Jennings i Greenberg, 2009). Weinstein (1999, prema Jennings i Greenberg, 2009) navodi obilježja i ponašanja učitelja koja su povezana s učinkovitim upravljanjem razredom. Samosvijest, svijest o drugima te sposobnost donošenja odgovornih odluka pomaže učiteljima u pažljivom praćenju ponašanja učenika, prevenciji neprikladnih ponašanja te podržavanju usmjerenosti učenika na zadatak. Učitelji koji ostaju smireni prilikom disciplinskih problema i ne shvaćaju osobno takva ponašanja su vrlo učinkoviti u upravljanju razredom. Prednost pred kreiranjem pravila i prijetnjom kaznama učitelji moraju dati stvaranju odnosa koji kod svakog učenika potiče otkrivanje intrinzične nagrade za učenje i kreiranje okruženja koje dopušta autonomiju i suradnju (Jennings i Greenberg, 2009).

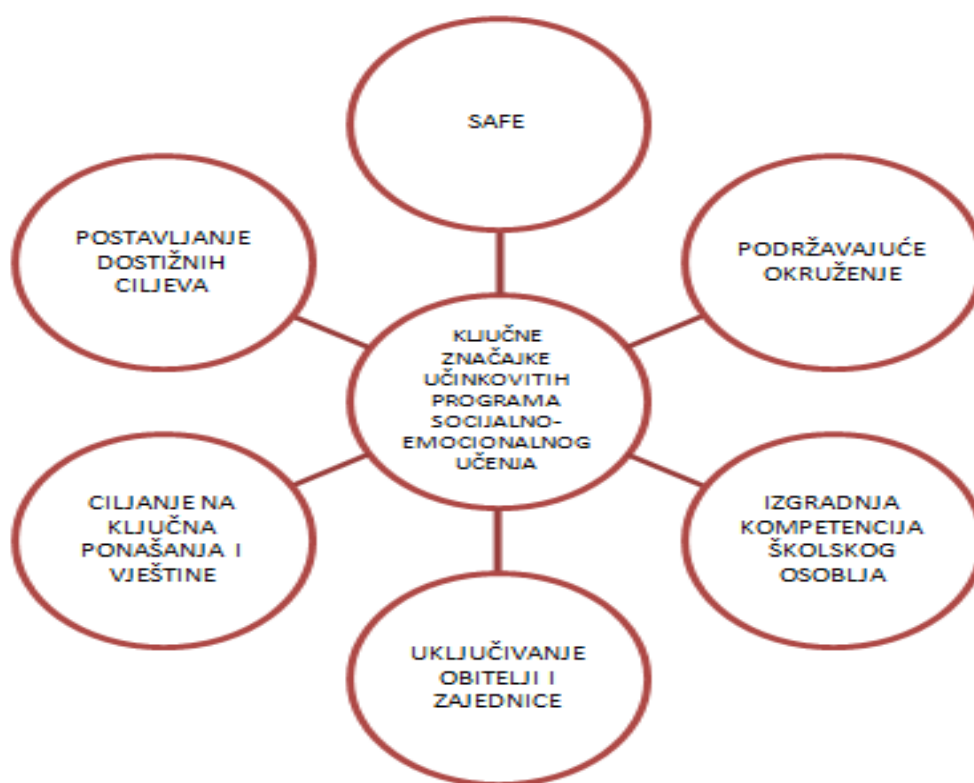
Treći i posljednji medijator je učiteljeva sposobnost implementacije programa socijalno-emocionalnog učenja. Prikladno planiranje koje obuhvaća visokokvalitetni trening učitelja ključno je za osiguravanje kvalitetne implementacije. Učitelj koji je svjestan svojih emocionalnih odgovora te može prepoznati i suosjećati s učenikom bit će bolje pripremljen za integriranje nastavnog plana programa socijalno-emocionalnog učenja u sve dnevne aktivnosti i lekcije (Jennings i Greenberg, 2009). Točnost s kojom učitelji implementiraju programe socijalno-emocionalnog učenja povezana je s njihovim uvjerenjem o usklađenosti programskih aktivnosti s njihovim pristupom u učenju, uvjerenjem o dobivanju prikladne podrške od ravnatelja, mišljenjem o vlastitoj sposobnosti upravljanja ponašanjem učenika, ugodnosti u provedbi socijalno-emocionalnog nastavnog plana, predanosti razvoju socijalno-emocionalnih vještina učenika i percepcijom o podršci školske kulture za socijalno-

emocionalno učenje (Domitrovich i sur., 2016; Ransford i sur., 2009; Reyes i sur., 2012; Rimm-Kaufman i Sawyer, 2004; Kam, Greenberg i Walls, 2003, prema Schonert-Reichl, 2017). Za učinkovitu implementaciju programa od strane učitelja bitna su i uvjerenja učitelja o njihovoj učinkovitosti poučavanja te učiteljsko znanje i razumijevanje socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja učenika. Učitelji koji razumiju razvoj djece i adolescenata sposobniji su stvoriti iskustva učenja koja podržavaju socijalnu, emocionalnu i akademsku kompetenciju te unaprijediti ishode učenika (Schonert-Reichl, 2017).

4. PREGLED UČINKOVITIH PROGRAMA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA

Programi socijalno-emocionalnog učenja pomažu djeci u postizanju pozitivnih ciljeva, donošenju odgovornih odluka i razvoju vještina prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama te prosocijalnog ponašanja u interpersonalnim odnosima. Utječu i na akademski razvoj, stvarajući pozitivnu i poticajnu školsku okolinu (Munjas Samarina i Takšić, 2009).

Kako bi se smatrao učinkovitim, program socijalno-emocionalnog učenja treba zadovoljiti šest značajki (Jones i sur., 2017b) (slika 7).



Slika 7. Ključne značajke učinkovitih programa socijalno-emocionalnog učenja (Jones i sur., 2017b)

Prvu od njih utvrdili su Durlak i suradnici (2011, prema Jones i sur., 2017b) te je prikazana akronimom SAFE koji se sastoji od četiri elementa, a prikazuje se riječima *sequenced*, *active*, *focused* i *explicit*. *Sequenced* ili „određeni redosljed“ odnosi se na povezani i koordinirani set

aktivnosti koji potiče razvoj vještina. *Active* ili „aktivno“ uključuje aktivne načine učenja koji učenicima pomažu u svladavanju vještina. *Focused* ili „fokusirano“ je komponenta koja naglašava razvijanje osobnih i socijalnih vještina. Na kraju, *explicit* ili „određeno“ uključuje ciljanje na specifične socijalne i emocionalne vještine. Na temelju nekoliko istraživanja (Jones i Bouffard, 2012; Jones, Bailey i Jacob, 2014; Jones, Bailey, Brion-Meisels i Partee, 2016, prema Jones i sur., 2017b) utvrđene su ostale značajke učinkovitosti. Druga značajka ističe važnost provedbe programa u podržavajućem okruženju. Školski i razredni kontekst koji podržava socijalno-emocionalni razvoj učenika uključuje aktivnosti za učenike i školsko osoblje koje grade socijalno-emocionalne vještine te utemeljuju klimu i prosocijalne norme za učinkovito unaprjeđenje zdravih veza, podrške poučavanju i upravljanje razredom. Treća značajka odnosi se na unaprjeđenje socijalno-emocionalnih kompetencija školskog osoblja te integriranje tih vještina s pedagoškim vještinama. Četvrta uključuje uzimanje u obzir okruženja u kojima učenici uče, žive i rastu te izgradnju partnerstva između obitelji, škole i zajednice koje može poduprijeti razvoj vještina učenika. Peta značajka odnosi se na ciljanje na ključni set vještina među brojnim područjima razvoja, uključujući emocionalne procese, socijalne i interpersonalne vještine te kognitivnu regulaciju. Posljednja značajka obuhvaća postavljanje dostižnih ciljeva, odnosno određivanje kratkoročnih i dugoročnih ishoda koji su razumna očekivanja za uloženi trud (Jones i sur., 2017b).

U ovom poglavlju bit će prikazani primjeri učinkovitih programa za razvoj socijalno-emocionalnih vještina učenika, bilo da je riječ o ulaganju u kontekst ili izravnom podučavanju učenika. PATHS program i RULER program obuhvaćaju izravno podučavanje vještina kroz dodatni sadržaj, poboljšanje razredne i školske klime te uključuju članove obitelji u program. *Child Development Project* je usmjeren na poboljšanje razredne i školske klime, provodi se istovremeno uz regularni nastavni plan te također uključuje članove obitelji. Također, bit će prikazani oblici programa za unaprjeđenje socijalno-emocionalne kompetencije učitelja koja je važna za učinkovito podučavanje učenika socijalno-emocionalnim vještinama.

4.1. Programi socijalno-emocionalnog učenja namijenjeni učenicima

4.1.1. PATHS

PATHS program je univerzalni preventivni program kreiran s ciljem unaprjeđenja socijalno-emocionalnih kompetencija, akademskog postignuća i obrazovnih procesa te smanjenja agresije, neprikladnog ponašanja i emocionalne rastresenosti kod djece. Također, putem

programa se razvija kvalitetna razredna i školska klima (Greenberg i Kusche, 2012). Programom se djeci pružaju znanja i vještine potrebne za samokontrolu, razumijevanje, izražavanje i kontroliranje osjećaja te učinkovito rješavanje problema (Greenberg, Domitrovich i Bumbarger, 2000). Može se implementirati u nastavni plan, a mogu ga provoditi učitelji i stručni suradnici. S obzirom da se sposobnosti i potrebe djece razlikuju u različitim razvojnim stadijima, postoje dvije verzije PATHS programa, a to su osnovnoškolski (od prvog do šestog razreda) te vrtićki i predškolski. Oba oblika programa učinkovita su u redovnom obrazovanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama, što je posebno bitno jer sva djeca trebaju opsežnu socijalno-emocionalnu edukaciju (Greenberg i Kusche, 2012).

Osnovnoškolski PATHS sastoji se od 131 lekcije. Pokriva pet područja, a to su samokontrola, razumijevanje osjećaja, pozitivno samopoštovanje, veze i odnosi te vještine rješavanja interpersonalnih problema. Sastoji se od četiri velike cjeline. Spremnost i samokontrola (12 lekcija) je prva od njih te se usmjerava na razvoj vještina spremnosti i samokontrole. Zatim slijede osjećaji i odnosi (56 lekcija), a obuhvaćaju emocionalno i interpersonalno razumijevanje. Treća cjelina je kognitivno rješavanje interpersonalnih problema (33 lekcije), a pokriva 11 formalnih koraka za rješavanje problema. Posljednja cjelina je zapravo dodatna cjelina koja se usmjerava na izgradnju pozitivnog samopoštovanja te poboljšanje vršnjačke komunikacije i odnosa (30 lekcija) (Greenberg i sur., 2000). Svaka od cjelina usmjerava se na određeno područje vještina, ali su aspekti svih pet navedenih područja vještina integrirani u svaku cjelinu. Lekcije se provode dva do tri puta tjedno uz svakodnevne aktivnosti za podržavanje i generalizaciju sadržaja provedenih lekcija (Greenberg i Kusche, 2012). Za provedbu jedne lekcije potrebno je 30 minuta. Najkorištenije metode u PATHS programu su diskusije, vizualni prikazi, čitanje knjiga i priča te igranje uloga koje su u skladu s dobnim razvojem učenika (Jones i sur., 2017b). Kartice s crtežima i slikama lica koja prikazuju različite emocije koriste se u prva dva razreda osnovnoškolskog PATHS programa. Voditelji programa (učitelji ili stručni suradnici) potiču djecu na rasprave o trenutnim i prethodnim osjećajima, iskustvima, mišljenjima i potrebama. Razredna kohezija potiče se kroz uobičajene aktivnosti te se naglašava važnost uključenosti u veće grupe i njegovanja suosjećanja prema drugima. Provoditeljima su osigurani priručnici za provedbu, ali im je također pružena fleksibilnost u prilagodbi PATHS nastavnog plana, u skladu s razrednim potrebama (Greenberg i Kusche, 2012). Kako bi se potaknulo uključivanje i podrška članova obitelji, osigurana su pisma za roditelje i domaći zadaci. Na taj se način upotreba vještina proširuje na kućno okruženje (Greenberg i sur., 2000).

Predškolski i vrtićki PATHS program sadrži 45 lekcija koje su kreirane posebno za mlađu djecu. Uključuje lekcije na teme kao što je davanje pohvala, osnovni i složeniji osjećaji, strategija samokontrole temeljena na „tehnicu kornjače“ te rješavanje problema. Brojne lutke, fotografije i slike lica na kojima su prikazani osjećaji se koriste u lekcijama s ciljem prikazivanja i upoznavanja s konceptima. Lekcije se provode tjedno prilikom čega svi sjede u krugu, a nakon toga se vještine vježbaju zajedničkim aktivnostima (primjerice, igre u grupama, slikovni projekti, vrijeme za priču). Lekcije se mogu integrirati u već postojeću strukturu predškolskih i vrtićkih programa (Greenberg i Kusche, 2012).

Teorija na kojoj se program temelji je ABCD (*Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic*) model razvoja. Usmjerava se na integriranje osjećaja, ponašanja i kognitivnog razumijevanja u skladu s razvojem, prepoznajući da su dječje ponašanje i samoregulacija funkcije emocionalne osviještenosti, emocionalno-kognitivne kontrole i socijalno-kognitivnog razumijevanja (Greenberg i sur., 2000). U kreiranju PATHS programa koristili su se faktori koje se smatra ključnima za učinkovit školski nastavni plan socijalno-emocionalnog učenja. To su integriranje različitih uspješnih pristupa i teorija, temeljenost na razvojnom modelu, više razina koje se prolaze kroz različite razrede, snažan fokus na emocije i emocionalni razvoj, primjena vještina na svakodnevne situacije, dugoročni trening i podrška implementaciji te mnogobrojna mjerenja procesa i ishoda kako bi se procijenio uspjeh i učinak programa (Greenberg i Kusche, 2012).

Kako bi se program provodio, potrebno je učiteljima ili odgojiteljima osigurati trening. Treninge provode certificirani PATHS treneri. Odvijaju se u dva dana te može sudjelovati do 30 sudionika (učitelji, školsko osoblje, ravnatelj, itd). PATHS treneri osiguravaju i kontinuiranu internet ili telefonsku podršku (Greenberg i Kusche, 2012).

4.1.2. Child Development Project (CDP)

Child development project je univerzalni program namijenjen osnovnoškolskoj populaciji čiji cilj je uvesti promjene u razredima i školama te pretvoriti škole u brižne zajednice. Također cilja ohrabriti razvoj prosocijalnih stavova, motiva i ponašanja kod djece koji reflektiraju razmišljanje o potrebama i osjećajima drugih, brigu za dobrobit druge osobe i želju za balansiranjem vlastitih potreba i želja s tuđima u konfliktnoj situaciji (Battistich i sur., 1991, prema Sanger i Osguthorpe, 2009). Usmjerava se na unaprjeđenje zaštitnih čimbenika i povezanosti sa školom, kreiranje podržavajućeg i suradničkog školskog okruženja te

prepoznavanje uloge socijalnog konteksta u postizanju pozitivnih razvojnih ishoda (Sanger i Osguthorpe, 2009).

Temelji se na pretpostavci da zadovoljavanje temeljnih potreba učenika u školskom okruženju, prvenstveno potrebu za pripadanjem i autonomijom, vodi većoj privrženosti i povezanosti sa školom, što posljedično doprinosi povećanju predanosti školskim normama i vrijednostima te ponašanju u skladu s njima (Sanger i Osguthorpe, 2009). Stoga se u sklopu programa učenicima omogućuju brojne prilike za pružanje i primanje pomoći, raspravu o iskustvima drugih kako bi razumjeli i poštovali njihove potrebe, osjećaje i perspektive, raspravljajući o vlastitom ponašanju i ponašanju ostalih kako bi se vidjelo jesu li poštovane vrijednosti brige i poštovanja prema drugima te socijalne odgovornosti, razvijanje i vježbanje važnih socijalnih kompetencija, vježbanje autonomije, sudjelovanje u donošenju odluka o razrednim normama, pravilima i aktivnostima te surađivanje s drugima kako bi se postigli zajednički akademski i socijalni ciljevi (Battistich i sur., 1997, prema Sanger i Osguthorpe, 2009).

Kako bi se stvorilo socijalno okruženje za koje se može reći da je brižna zajednica za učenje, CDP program uključuje različite elemente. Komponente programa utemeljene su na četiri međusobno povezana principa koji će biti prikazani u nastavku. Prvi se odnosi na izgradnju stabilnih, toplih i podržavajućih odnosa. Takva vrsta odnosa ključna je za pozitivan razvoj učenika (Battistich, Schaps, Watson, Solomon i Lewis, 2000). Kada učenici osjećaju da učitelji i vršnjaci brinu o njima, cijene ih i podržavaju, oni razvijaju povezanost sa školom, što je ključni zaštitni čimbenik kod razvoja problema u ponašanju (Resnick i sur., 1997, prema Battistich i sur., 2000). Drugi princip obuhvaća uključivanje socijalnih i etičkih dimenzija u učenje. Škole imaju ključan zadatak u prenošenju važnih moralnih poruka o tome što je ispravno te koja socijalna i etička pravila se trebaju poštovati. Treći princip naglašava aktivan razvoj uma. Stoga se u programu kod učenika potiče istraživanje, rješavanje problema i stvaranje značenja. Učenicima različitih kulturalnih i etničkih pozadina, stilova učenja i vještina se pruža mogućnost uključivanja u nastavni plan na način koji je najprikladniji njihovim potrebama. Također, interakcijama među učenicima iz različitih obitelji, kultura i drugačijih perspektiva se proširuju iskustva putem kojih se razvija dublje razumijevanje svijeta. Posljednji princip naglašava važnost razvoja intrinzične motivacije. Program se jako usmjerava na razvoj intrinzične motivacije učenika za učenje i podržavanje vrijednosti školske zajednice. Učitelji pomažu učenicima u razumijevanju važnosti učenja za stjecanje vještina koje su potrebne za uspješne i produktivne živote te razloga koji leže iza pravila i

očekivanja, pri čemu ih uključuju u aktivno donošenje odluka vezano uz razredne norme i pravila. Učenike se izbjegava motivirati vanjskim poticajima (nagrade i kazne), u aktivnostima se naglašava suradnja, a ne natjecanje, te se učenicima pomaže u istraživanju njihovih vlastitih ciljeva učenja (Battistich i sur., 2000).

Nastavni plan i aktivnosti programa temelje se na četiri opisana principa. Program ima tri komponente, a to su razredna, školska i komponenta obiteljske uključenosti. Razredna komponenta sastoji se od tri aspekta: suradničko učenje, nastavni plan i program jezičnih umjetnosti utemeljenih na književnosti te razvojna disciplina (Battistich i sur., 2000). Razredna komponenta usmjerava se na neprisilna sredstva u upravljanju razredom te cilja na razvoj internalnih izvora motivacije za odgovorno i prosocijalno ponašanje, identifikaciju s grupom te akademski angažman (Watson, 2008, prema Sanger i Osguthorpe, 2009). Ovakvim se djelovanjem želi razviti odgovorno ponašanje učenika koje proizlazi iz osjećaja predanosti zajednici i vlastitog rasuđivanja, a ne iz osjećaja koje pobuđuju nagrade i kazne. Nadalje, učenicima se pomaže u izgradnji interpersonalnih vještina, razvoju predanosti normama te povezanosti s učiteljima, drugim učenicima i školom. Isto tako, svakog učenika tretira se kao jednako važnog člana grupe (Battistich i sur., 2000).

Suradničko učenje obuhvaća rad u parovima ili malim grupama na zadacima i projektima koji zahtijevaju suradnju. Zadaci i projekti trebaju biti zanimljivi i izazovni kako bi učenici imali želju sudjelovati u grupi bez dobivanja nagrada. Na početku svake aktivnosti raspravlja se o specifičnim ciljevima učenja i socijalnim vještinama potrebnima za uspješnu suradnju. Po završetku zadatka, reflektira se i raspravlja o prethodnoj grupnoj interakciji. Takve aktivnosti pomažu učenicima u izgradnji interpersonalnih veza te razvoju socijalnih i etičkih vještina. Idući aspekt je nastavni plan i program jezičnih umjetnosti utemeljenih na književnosti. Ovaj aspekt se temelji na čitanju knjiga kako bi se učenici upoznali s različitim iskustvima, postignućima te razmišljanjima o važnim socijalnim, kulturalnim i etičkim problemima koji su važni drugim ljudima. Neke knjige se čitaju naglas, kako bi loši i dobri čitači imali priliku razmišljati i sudjelovati u raspravi o priči. Osim ulaganja u tečnost čitanja, knjige i diskusije pomažu učenicima unaprijediti razumijevanje sebe i drugih. Posljednji aspekt je razvojna disciplina. Ona naglašava proaktivan pristup učenju koji pruža učenicima prilike za učenje i prakticiranje samokontrole i vještina potrebnih za primjenu etičkih principa u životne situacije. Zadatak učitelja je poticanje brige i odgovornosti kod učenika za uspostavljanje sigurnog i brižnog razrednog okruženja minimiziranjem ekstrinzične kontrole ponašanja, odgovaranjem na neprikladno ponašanje nekažnjavajućim načinima, aktivnim uključivanjem

učenika u razvoj i održavanje razrednih pravila i normi te davanjem učenicima prikladnih razina odgovornosti za upravljanje razredom i donošenje odluka. Razredna komponenta upotpunjena je komponentom povezivanja učenika na razini škole te integriranja roditelja u školsku zajednicu (Battistich i sur., 2000).

Aktivnosti školske komponente kreirane su s ciljem izgradnje brižne zajednice na razini škole uključivanjem učitelja, učenika, roditelja i ostalih članova obitelji u širok spektar projekata i aktivnosti koje su ne-natjecateljske i uključujuće. Ova komponenta također uključuje vršnjačko mentoriranje koje spaja mlađe i starije učenike i naglašava razvoj pomažućih veza i odnosa kroz iskustva koja mogu varirati od „turneje dobrodošlice“ po školi na prvi dan škole do zajedničkih projekata u čitanju i matematici (Battistich i sur., 2000).

Program povezuje članove obitelji sa školom kroz aktivnosti kod kuće. Učenici odrađuju te aktivnosti s roditeljima ili skrbnicima, a povezane su s učenjem u razredima. Mnoge aktivnosti uključuju učenikovo intervjuiranje roditelja o temama povezanima s razrednim aktivnostima i raspravljanje o specifičnim problemima povezanima s knjigama koje učenici čitaju. Aktivnosti su kreirane kako bi razvile proširene razgovore i komunikaciju između učenika i njihovih roditelja te povezale učenikov dom s njegovim iskustvima u školi. Također, cilj im je pomoći učenicima u razvoju znanja i razumijevanja obiteljskih vjerovanja, iskustava, kulture i nasljeđa, a te informacije kada se podijele u razredu pomažu proširiti svačije znanje i razumijevanje svijeta. Isto tako, ciljaju pomoći roditeljima u razvoju podržavajućih odnosa s djetetom i jezičnih vještina djeteta te prenošenju nasljeđa i vrijednosti djeci (Battistich i sur., 2000).

4.1.3. RULER

RULER je program socijalno-emocionalnog učenja namijenjen djeci i mladima vrtičke, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi čiji cilj je potaknuti emocionalnu kompetenciju kod učenika te razviti podržavajuće i zdravo školsko okruženje (Jones i sur., 2017b). Alati za učenje i lekcije su integrirani u standardni akademski nastavni plan. Akronim RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotions*) sastoji se od pet međusobno povezanih vještina emocionalne kompetencije, a to su prepoznavanje, razumijevanje, imenovanje, izražavanje i regulacija emocija. Prepoznavanje emocija odnosi se na zamjećivanje prisutnosti neke emocije prepoznavanjem promjena u vlastitim mislima i tijelu ili u facijalnoj ekspresiji i glasu druge osobe (Brackett i Rivers, 2014). Učenici koji

primjećuju emocionalne znakove kod sebe ili drugih su sposobni prilagoditi vlastito ponašanje i odgovoriti na socijalno prikladan način (Ekman, 2003, prema Brackett i Rivers, 2014). Učenici koji bolje razumiju emocije znaju koji su uzroci i posljedice emocija te kako one utječu na pažnju, misli, odluke i ponašanja (Denham, 1998, prema Brackett i Rivers, 2014). Imenovanje emocija odnosi se na stvaranje poveznica između doživljavanja emocija i pripadajuće riječi za te emocije. Ova vještina pomaže učenicima u učinkovitoj komunikaciji, socijalnim interakcijama i smanjenju nerazumijevanja (Brackett i Rivers, 2014). Učenici koji znaju ispravno imenovati emocije imaju pozitivnije socijalne interakcije i bolji uspjeh u školi (Rivers, Brackett, Reyes, Mayer i sur., 2012, prema Brackett i Rivers, 2014). Izražavanje emocija odnosi se na znanje o tome kako i kada izraziti različite emocije prema različitim ljudima u brojnim kontekstima. Regulacija ili pak upravljanje emocijama obuhvaća strategije koje se koriste za upravljanje mislima, osjećajima i ponašanjima povezanim s emocionalnim iskustvom. Učenici koji koriste širok spektar strategija kontrole emocija sposobni su postići različite ciljeve (Brackett i Rivers, 2014).

Program se temelji na modelu postignuća emocionalne kompetentnosti koji tvrdi da je stjecanje znanja i vještina prepoznavanja, imenovanja, razumijevanja, izražavanja i regulacije emocija (vještine RULER programa) ključno za razvoj učenika, njihov akademski angažman, donošenje odluka, kvalitetu odnosa, dobrobit i životni uspjeh (Rivers i Brackett, 2011, prema Brackett i Rivers, 2014). Prema navedenom modelu, emocionalna kompetentnost razvija se kroz poštovanje važnosti emocija u procesu učenja, odnosima i osobnom rastu, stjecanje znanja i vještina vezanih uz širok spektar emocija, boravak u okruženjima koja su sigurna i podržavajuća za doživljavanje širokog spektra emocija i prakticiranja RULER vještina, učestalost izloženost odraslima i vršnjacima koji koriste RULER vještine te redovite prilike za prakticiranje i korištenje RULER vještina u socijalnim interakcijama s popratnim povratnim informacijama na njihovu primjenu kako bi njihovo korištenje postalo automatsko i vješto (Brackett i Rivers, 2014).

Tri aspekta kreiraju program RULER, a to su trening za školsko osoblje, integriranje razvoja emocionalne kompetencije učenika u nastavni plan te uključivanje obitelji. Programom se omogućuju prilike učenicima, zaposlenicima škole i članovima obitelji za učenje i primjenu vještina u dnevnim interakcijama (Brackett i Rivers, 2014). Kako bi se program mogao implementirati u škole te kako bi one dobile materijal programa, potrebno je da minimalno tri zaposlenika škole završe trening u trajanju od četiri dana čime stječu potrebne vještine za njegovu provedbu. Poželjno je da na treningu sudjeluju učitelji različitih razina razreda,

stručni suradnik i ravnatelj. Kako bi se podržala implementacija, autor programa školama osigurava četiri personalizirana internet ili telefonska razgovora s ciljem podrške implementaciji (Jones i sur., 2017b). Program uključuje i edukaciju članova obitelji o tome kako razviti i primijeniti svaku RULER vještinu kod kuće s ciljem razvoja zdravih odnosa, veće povezanosti među članovima obitelji i blagostanja. Kako bi program uspio, važno je da odrasli članovi obitelji budu aktivni sudionici (Brackett i Rivers, 2014).

Prva godina implementacije obuhvaća *Anchors of Emotional Intelligence*, odnosno temelje emocionalne kompetencije. Sastoji se od četiri alata, a to su *Charter*, *Mood Meter*, *Meta-Moment* i *Blueprint*. *Charter* je dokument kojeg zajednički razvijaju svi članovi školske zajednice, a sadrži temeljnu misiju koja se želi ostvariti. Cjelokupni tim zaposlenika škole kreira ga na školskoj, a učenici i učitelji na razrednoj razini. Ključne komponente koje dokument mora sadržavati su osjećaji za koje sudionici žele da su prisutni u zajednici (npr. osjećaj vrijednosti i poštovanja), identificirana ponašanja koja doprinose tim osjećajima te smjernice za nošenje s neugodnim osjećajima i sukobima. *Mood Meter* je alat samosvijesti za razvoj RULER vještina. Pomaže učenicima i odraslim sudionicima u razvoju samosvijesti, socijalne svijesti i sofisticiranog emocionalnog rječnika, postavljanju dnevnih ciljeva kako se žele osjećati u školi te razvoju strategija za postizanje ciljeva. Učitelji koriste ovaj alat još i kako bi poboljšali pamćenje i učenje kod učenika uzimajući u obzir različita raspoloženja za različite aktivnosti poučavanja. *Meta-Moment* je proces za poboljšanje reflektivne prakse i samoregulacije. Pomaže učenicima i odraslim sudionicima u prepoznavanju trigeru i primjeni učinkovitih strategija prilikom izazovnih emocionalnih iskustava. *Blueprint* je alat za učinkovito rješavanje problema u izazovnim situacijama, razvoj empatije i razumijevanje perspektive drugih. Ovi alati uče se kroz 16 lekcija (Brackett i Rivers, 2014). Nastavni plan uključuje preporuke kako koristiti *Classroom Charter* i *Mood Meter* u hodniku i blagovaonici škole. Program sadrži i ostale dodatne aktivnosti koje integriraju navedene alate kroz cijeli školski dan. Korištenje alata potiče se i na stručnim sastancima osoblja škole kako bi se podržao njihov emocionalni razvoj (Jones i sur., 2017b).

U drugoj godini implementacije primjenjuje se *Feeling Words Curriculum* te uključuje 16 cjelina od kojih je svaka usmjerena na drugi osjećaj i riječ kojom se naziva taj osjećaj. Svaka cjelina sadrži pet lekcija koje traju 10-15 minuta te se provode u razdoblju od dva tjedna. Riječi i osjećaji se uče kroz pričanje o vlastitom iskustvu, povezivanjem s akademskim kontekstom i raspravom o kontroliranju tog osjećaja. Roditelji se uključuju u program putem dobivanja pisma, radionica te online pristupa RULER alatima. Svaka treća lekcija u svakoj od

16 cjelina *Feeling Words Curriculum* uključuje domaću aktivnost koja od učenika zahtijeva komunikaciju s članovima obitelji o tom osjećaju. Alati koji se najviše koriste u obje godine implementacije su diskusije, vizualni prikazi, pisanje, didaktička pouka te priče i knjige (Jones i sur., 2017b).

Dva su ciljana kratkoročna ishoda programa, a to su unaprijeđene RULER vještine emocionalne kompetencije među učenicima i odraslim sudionicima te unaprijeđena emocionalna klima (kvaliteta socijalnih i emocionalnih interakcija) u razredu, školi, zajednici i kod kuće. Iz kratkoročnih ishoda proizlaze željeni dugoročni ishodi koji obuhvaćaju akademski uspjeh, kvalitetu veza i odnosa te zdravlje i blagostanje učenika (Brackett i Rivers, 2014).

4.2. Programi za unaprjeđenje socijalno-emocionalne kompetencije učitelja

Kroz obrazovanje učitelji dobivaju malo znanja i vještina koji su potrebni za razvoj socijalne i emocionalne kompetencije učenika te stvaranje pozitivnog razrednog okruženja koje potiče njihov uspjeh. U protekla dva desetljeća intenzivno su se gradili uspješni programi za poboljšanje kvalitete pripreme i profesionalnog razvoja učitelja. Razvili su se i profesionalni standardi, poboljšala se priprema učitelja te su se povećala ulaganja u programe koji su omogućili mentoriranje i potporu profesionalnom razvoju učitelja (Schonert-Reichl, 2017). U nastavku će biti prikazani oblici programa unaprjeđenja blagostanja i socijalno-emocionalne kompetencije učitelja.

Kada je u pitanju poboljšanje socijalno-emocionalnih kompetencija i blagostanja te upravljanja stresom kod učitelja, učinkovitim je utvrđeno korištenje *mindfulnessa*, tj. usredotočene svjesnosti. *Mindfulness* predstavlja stanje osobe u kojem je ona pažljiva, neosuđujuća, posvećena sadašnjem trenutku, osjećajima, mislima, percepcijama i tjelesnim senzacijama. Dva takva programa koja se baziraju na *mindfulnessu* su CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) i SMART-in-Education (*Stress Management and Resiliency Training*). Cilj ovih programa je povećati svjesnost učitelja, zadovoljstvo poslom, empatiju prema učenicima, učinkovitost u regulaciji emocija te smanjiti stres i sagorijevanje (Schonert-Reichl, 2017). Istraživanje Jennings i suradnika (2017, prema Schonert-Reichl, 2017) pokazalo je kako učitelji nakon sudjelovanja u CARE programu pokazuju poboljšanje u regulaciji emocija, smanjenju negativnih emocija i pritiska u obavljanju svakodnevnih zadataka. Također, u razredima učitelja koji su sudjelovali u programu se međusobna

emocionalna podrška održala kroz cijelu školsku godinu. Drugi oblik programa je trening emocionalne inteligencije. Većina programa socijalno-emocionalnog učenja ne usmjerava se na socijalno-emocionalnu kompetenciju učitelja u njihovom podučavanju. Program *The Emotionally Intelligent Teacher training* (Brackett i Caruso, 2006, prema Jennings i Greenberg, 2009) kreiran je s ciljem unaprjeđenja emocionalnih vještina i emocionalne osviještenosti učitelja te primjene navedenih vještina u školskom okruženju kao podrška programima socijalno-emocionalnog učenja za učenike. Program pokriva tri područja: prepoznavanje i imenovanje emocija, razumijevanje emocija te pokazivanje i regulacija emocija u odgovoru na situacije s kojima se učitelji redovito susreću u razredu. Učinkovitim se pokazao spoj treninga emocionalne osviještenosti i *mindfulness* prakse. Treći oblik programa je povećanje predanosti poučavanju koji se temelji na razvoju „unutarnjeg života“ i podržavanju osobnog razvoja učitelja. Parker Palmer je 1998. godine razvio program *Courage to Teach* koji uključuje trodnevne vježbe svaka četiri mjeseca tijekom jedne godine. Njegov cilj je pomoći učiteljima razviti brižne i povjerljive odnose s kolegama i učenicima te istražiti povezanost između njegovanja „unutarnjeg života“ i javnog obrazovanja (Center for Courage and Renewal, bez dat., prema Jennings i Greenberg, 2009). Posljednji oblik programa je podučavanje učitelja o socijalno-emocionalnom razvoju učenika. Učitelji rijetko u sklopu svog obrazovanja dobivaju znanja o socijalno-emocionalnom razvoju djece. Vrlo je važno pružiti im ovu vrstu znanja kako bi bolje razumjeli proces razvoja socijalno-emocionalne kompetencije i potrebe učenika različitog uzrasta s ciljem razvoja učinkovitog i brižnog razrednog okruženja te boljeg razumijevanja odnosa između emocija, kognicije i ponašanja. Umjesto davanja ukora učeniku za neprimjereno ponašanje, navedeno znanje može pomoći učitelju u osmišljavanju načina pomaganja učeniku u samoregulaciji. Učitelj mora razumjeti kako se kontrola emocija razvija i kako podržati njezin daljnji razvoj. Autori Modela prosocijalnog razreda smatraju kako je potrebno učiteljima osigurati mogućnost razvitka socijalno-emocionalne kompetencije i blagostanja što bi im pomoglo u učinkovitoj implementaciji programa socijalno-emocionalnog učenja u razredima (Jennings i Greenberg, 2009).

5. PREGLED ISTRAŽIVANJA UČINKOVITOSTI I IMPLEMENTACIJE PROGRAMA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA

Mnogi istraživači evaluirali su stotine studija na području socijalno-emocionalnog učenja, u kojima su bile uključene stotine tisuća djece vrtićke, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi različitih nacija. Utvrđeno je da su univerzalni školski programi socijalno-emocionalnog učenja učinkoviti u poboljšanju brojnih područja razvoja učenika, a posebno se ističe unaprjeđenje akademskog uspjeha učenika. Znatno broj istraživanja pokazuje da programi socijalno-emocionalnog učenja mogu biti uspješno implementirani u različite školske sustave diljem svijeta. Također, istraživanja potvrđuju da razredni učitelji mogu učinkovito provoditi programe socijalno-emocionalnog učenja. Utvrđeno je i da programi socijalno-emocionalnog učenja na razini škole i zajednice u posljednje vrijeme sve više naglašavaju korištenje modela utemeljenih na dokazima (Mahoney, Durlak i Weissberg, 2018).

5.1. Pregled istraživanja učinkovitosti programa socijalno-emocionalnog učenja

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger (2011) proveli su meta-analizu 213 studija koje su uključivale preko 270.000 učenika. Svaka studija evaluirala je određeni program socijalno-emocionalnog učenja i bila je uspoređena s ishodima učenika u kontrolnim grupama tih programa. Programi koji su se evaluirali bili su univerzalni, dakle uključivali su sve učenike u školama koje su sudjelovale, a ne samo određene selektirane grupe. Autori su željeli odrediti ishode koji se postižu socijalno-emocionalnim programima i količinu promjena koje učenici pokazuju kao rezultat sudjelovanja te utvrditi koje su značajke programa povezane s boljim rezultatima. Nalazi su pokazali da školski programi socijalno-emocionalnog učenja potiču brojne pozitivne ishode te su odlične strategije za razvoj učenika u brojnim područjima. Primjerice, doprinose značajnom smanjenju problematičnog ponašanja kod učenika, kao što su neposlušno i agresivno ponašanje, te emocionalnog stresa vidljivog u simptomima anksioznosti, depresije i stresa. Nadalje, pomažu u poboljšanju školskog postignuća i ocjena. Programi socijalno-emocionalnog razvoja pokazali su se učinkovitima za različite skupine učenika – osnovnoškolce, srednjoškolce, učenike u ruralnim, suburbanim i urbanim područjima te učenike različitih etničkih i kulturalnih značajki. Evaluacijom se utvrdilo da je postojeće školsko osoblje učinkovito u provedbi programa. Nadalje, utvrđeno je da je kvaliteta implementacije jako bitna te da su pozitivni ishodi vjerojatniji kada su programi provedeni dobro i prema planu. Zaključno, autori konstatiraju da kvalitetno

dizajnirani i implementirani programi socijalno-emocionalnog učenja, koje provode učitelji, mogu postignuti značajna poboljšanja u socijalno-emocionalnom razvoju učenika, ponašanju i akademskom postignuću. Također, mogu biti učinkovito integrirani u rutinu obrazovne prakse.

Rezultati novije meta-analize objavljeni su 2017. godine, a proveli su je autori Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger. Ova meta-analiza obuhvatila je 82 školske univerzalne intervencije socijalno-emocionalnog učenja u kojima je sudjelovalo 97.406 djece i mladih vrtičke, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi. Intervencije su se uglavnom provodile kao razredne lekcije u trajanju od 30 do 45 minuta. Neke od njih uključivale su razvoj socijalno-emocionalnih vještina u redovno obrazovanje, a manji dio intervencija je uz razrednu obuhvaćao i školsku razinu. Učenici koji su sudjelovali u intervencijama, pokazivali su značajne i pozitivne prednosti u prosjeku 3.75 godina nakon intervencije naspram kontrolne grupe. Imali su kvalitetnije socijalno-emocionalne vještine, stavove i indikatore blagostanja od sudionika kontrolnih grupa te su postizali bolje akademske uspjehe. *Follow-up* točke provedene su od 6 mjeseci do 18 godina nakon intervencije te su pokazale pozitivan utjecaj socijalno-emocionalnog učenja na razvoj mladeži. Pojedinci koji su bili dijelom intervencija, imali su bolje odnose s drugima, češće su završavali srednju školu i pohađali fakultet, bili su manje uhićivani te su imali manje mentalnih poremećaja. Pozitivni ishodi bili su slični neovisno o socio-ekonomskim karakteristikama, rasi ili području školovanja sudionika (Taylor, Durlak, Oberle i Weissberg, 2017).

Payton i sur. (2008) proveli su meta-analizu indiciranih programa socijalno-emocionalnog učenja, odnosno intervencija namijenjenih učenicima koji pokazuju rane znakove socijalnih, ponašajnih i emocionalnih problema, ali nemaju dijagnosticiran mentalni poremećaj ili potrebu za prilagođenim programom. Obuhvaća 80 studija u koje je bilo uključeno 11.337 učenika. Više od polovice evaluiranih programa sastojalo se od jedne intervencije, kao što su susreti malih grupa na kojima se rješavaju problemi na način da voditelji sudionike podučavaju različitim socijalnim i emocionalnim vještinama (primjerice, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, stvaranje prijateljstava, nošenje s provokacijama). Preostali programi bili su multikomponentni te su uključivali kombinacije individualnih, grupnih, razrednih i roditeljskih radionica. Utvrđeni su ishodi slični kao i kod univerzalnih intervencija. Učenici koji pohađaju indicirane programe socijalno-emocionalnog učenja, naspram kontrolnih grupa, pokazuju povećanje socijalno-emocionalnih vještina, pozitivnije stavove prema sebi i drugima, pozitivnija socijalna ponašanja, manje problema u ponašanju i emocionalnog stresa

te bolji školski uspjeh. Nadalje, osoblje škole učinkovito je u provedbi indiciranih programa socijalno-emocionalnog učenja. Programi su jednako učinkoviti za učenike različitih problema, dobi, etničkih i socio-ekonomskih obilježja te područja iz kojih dolaze. Programi kod kojih je proveden *follow-up* šest mjeseci po završetku pokazuju održivost promjena.

O učinkovitosti PATHS programa provedena su brojna istraživanja i uključuju različitu populaciju učenika: učenici u regularnom obrazovanju, učenici s posebnim potrebama te učenici koji su gluhi ili imaju oštećenja sa sluhom (Greenberg i Kusche, 1993, 1998; Greenberg, Kusche, Cook i Quamma, 1995; Kam, Greenberg i Kusche, 2004; Riggs, Greenberg, Kusche i Pentz, 2006, prema Greenberg i Kusche, 2012). Sva istraživanja pokazala su da kod učenika, koji su barem jednu školsku godinu pohađali PATHS program, dolazi do značajnog poboljšanja u prepoznavanju i razumijevanju emocija te unaprjeđenju vještina rješavanja problema. Učitelji izjavljuju o poboljšanju samokontrole, emocionalnog razumijevanja i sposobnosti toleriranja frustracije kod učenika. Nadalje, programom se smanjuju impulzivnost učenika, ponašajni i emocionalni problemi, unaprjeđuje se radna memorija te se povećava sposobnost integriranja informacija i planiranja kod zadataka rješavanja problema. Kod gluhe djece dolazi do poboljšanja u kognitivnoj fleksibilnosti i čitanju. Longitudinalna istraživanja kontinuirano pokazuju da PATHS program doprinosi poboljšanjima u socijalno-emocionalnoj kompetenciji, kognitivnim sposobnostima i razvoju brižne razredne atmosfere (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999, 2010; Greenberg i Kusche, 1993, 1998; Greenberg, Kusche, Cook i Quamma, 1995, prema Greenberg i Kusche, 2012). Također je utvrđeno da su za uspjeh PATHS programa ključni podrška ravnatelja i kvalitetna implementacija (Kam, Greenberg i Walls, 2003, prema Greenberg i Kusche, 2012).

Battistich, Schaps i Wilson (2004) istraživali su učinkovitost programa *Child Development Project*. Istraživanje je obuhvatilo šest škola i 1.246 učenika koji su u nižim razredima osnovne škole sudjelovali u navedenom programu. Učenici triju škola bili su u grupi „visoke implementacije“, a preostali su bili u grupi „niske implementacije“. Autori su proveli *follow-up* kada su ti isti učenici išli u više razrede osnovne škole. Pokazalo se da program i „visoke“ i „niske implementacije“ ostvaruje brojne pozitivne učinke kod učenika po završetku programa. Naspram kontrolne grupe, učenici koji su sudjelovali u programu pokazivali su veću uključenost i predanost školi te manje problema u ponašanju. Kod učenika koji su sudjelovali u „visokoj implementaciji“ postigli su se veći učinci te su oni uz navedeno postizali i bolje školske uspjehe te su se više družili s prosocijalnim vršnjacima.

Brojna istraživanja provedena su s ciljem utvrđivanja učinkovitosti i RULER programa. Njima je utvrđeno da se njegovom ugradnjom u škole razvijaju ponašanja i promjene u školskoj klimi koji su ključni za pozitivni razvoj i akademsko postignuće. Nakon jedne godine provedbe programa, učenici imaju više zaključne ocjene (Brackett i sur., 2012, prema Brackett i Rivers, 2014), prisutna je veća povezanost između učenika i učitelja, učenici imaju više autonomije, zlostavljanje među učenicima se smanjuje, učitelji su više fokusirani na interese i motivaciju učenika (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson i Salovey, 2012, prema Brackett i Rivers, 2014), emocionalna podrška u razredima je viša, a razredna organizacija je bolja (Hagelskamp, Brackett, Rivers i Salovey, 2012, prema Brackett i Rivers, 2014). Također, u razredima koje vode učitelji koji su sudjelovali u većem broju treninga, prošli više lekcija te su ocjenjeni visokokvalitetnim implementatorima programa, učenici imaju pozitivnije ishode, veću emocionalnu kompetentnost i razvijenije vještine rješavanja problema (Reyes, Brackett, Rivers, Elberston i Salovey, 2012, prema Brackett i Rivers, 2014).

5.2. Preporuke za kvalitetnu implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja

Organizacija CASEL razvila je korake za implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja u škole. Prvo je potrebno uspostaviti zajedničku viziju socijalno-emocionalnog učenja svih sudionika. Zadatak je škole sazvati sve sudionike kako bi se razvila jasna vizija socijalno-emocionalnog učenja koja je u skladu s vizijom zajednice i uključuje socijalni, emocionalni i akademski uspjeh za sve učenike. Zatim se utvrđuju resursi i potrebe vezane uz socijalno-emocionalno učenje. Škole temeljito ispituju postojeće aktivnosti i procjenjuju potrebe učenika, članova obitelji i osoblja. Na taj se način škole nadograđuju na postojećim programskim snagama, eliminiraju neučinkovite programe, primjenjuju programe kada je prikladno te planiraju zadovoljiti utvrđene potrebe. Potom je potrebno razviti višegodišnji plan implementacije socijalno-emocionalnog učenja koji opisuje kako će se vizija postići, uključujući praćenje napretka tokom vremena. Važno je pružiti kontinuirani profesionalni razvoj osoblju škole kako bi se razvio unutarnji kapacitet za poticanje socijalno-emocionalnog učenja. Nakon toga se usvaja program socijalno-emocionalnog učenja koji je utemeljen na dokazima. Škole odabiru i implementiraju jedan ili više programa socijalno-emocionalnog učenja koji školskom osoblju pružaju smjernice za praksu utemeljene na istraživanjima. Ta praksa podržava razvoj socijalno-emocionalnih vještina te pomaže utemeljiti koordinirano vođenje programa i zajednički jezik vezan uz socijalno-emocionalno učenje. Također je

potrebno integrirati politike i aktivnosti na razini cijele škole kako bi se potaknulo socijalno, emocionalno i akademsko učenje svih učenika. Naposljetku, važno je koristiti dokaze za unaprjeđenje prakse. Zaposlenici škole trebali bi koristiti podatke o školskoj klimi, socijalno-emocionalnoj kompetenciji učenika i implementaciji programa kako bi započeli ciklus istraživanja za poboljšanje prakse, razvoj planova za poboljšanje škola te informiranje zajednice o potrebnoj podršci za socijalno-emocionalno učenje (CASEL Guide, 2013).

Prema autorima Greenberg i suradnici (2017), sustavni naponi za unaprjeđenje i implementaciju socijalno-emocionalnih programa u školskom sustavu trebali bi uključivati sljedeća obilježja: razvoj vizije koja na prvo mjesto stavlja potpuno integriranje socijalno-emocionalnog s akademskim učenjem za sve učenike; izgradnja socijalno-emocionalnog učenja na postojećim snagama i podrškama na svim razinama; uspostavljanje infrastrukture i resursa za profesionalni razvoj koji mogu izgraditi osviještenost važnosti socijalno-emocionalnog učenja, povećati socijalno-emocionalnu kompetenciju odraslih i njegovati učinkovitu praksu u području; uspostavljanje standarda za socijalno-emocionalno učenje koji sadrže opseg i redoslijed programa socijalno-emocionalnog učenja; usvajanje i ustrojavanje programa temeljenih na dokazima za razvoj socijalno-emocionalnih vještina u razredima i školi; integriranje socijalno-emocionalnog učenja i podržavajuće klime u sve školske ciljeve, prioritete, inicijative, programe i strategije; razvoj učinkovitih strategija za učestalu komunikaciju s roditeljima kako bi se uspostavilo partnerstvo za povećanje socijalno-emocionalne kompetencije i pozitivnog ponašanja učenika; suradnja sa specijaliziranim uslugama mentalnog zdravlja kako bi se uskladili pristupi za razvoj vještina učenika i upravljanja njihovim ponašanjem u različitim okruženjima te uspostavljanje zajednice među školskim osobljem kako bi se ohrabrila upotreba podataka za unaprjeđenje prakse socijalno-emocionalnog učenja i ishoda učenika. Nadalje, za unaprjeđenje programa socijalno-emocionalnog učenja i donošenje odluka o njihovoj budućnosti, voditelji programa trebali bi kontinuirano procjenjivati perspektive sudionika, program implementacije, ishode učenika, školske i resurse zajednice, zakone te znanstvene napretke. Istraživanja pokazuju kako će razredni i školski programi socijalno-emocionalnog učenja biti kvalitetno implementirani i održivi kada su usklađeni s prioritetima zajednice i podržani od strane ravnatelja, učitelja i ključnih ljudi u zajednici. Prema Hanover Research (2017) je za potpunu i kvalitetnu implementaciju potrebno još da učitelji promiču socijalno-emocionalno učenje u razredima i predstavljaju modele po kojima učenici mogu usvajati socijalno-emocionalne vještine, sudjelovanje članova obitelji u školskim aktivnostima koje podržavaju socijalno-emocionalno

učenje te da se koncepti učionice podržavaju u okruženjima van razreda (primjerice, vještine se koriste i u hodnicima i na igralištima).

Bouffard, Parkinson, Jacob i Jones (2009, prema Jones i sur., 2017b) navode najčešće metode koje se nalaze u učinkovitim programima socijalno-emocionalnog učenja utemeljenih na dokazima, a koje su utvrđene analizom sadržaja vodećih programa socijalno-emocionalnog učenja. Te metode su rasprave, didaktičke instrukcije, korištenje knjiga i priča, podučavanje riječi i izraza vezanih uz koncept socijalno-emocionalnog učenja, pisanje o osobnim iskustvima vezanima uz temu socijalno-emocionalnog učenja, aktivnosti crtanja koje imaju određeni cilj, kreativni projekti, stvaranje vizualnih prikaza (poster i plakati), korištenje videa ili pjesama, vježbanje vještina, igranje uloga, korištenje igara te upotreba pokreta i fizičke aktivnosti.

6. ZAKLJUČAK

Korijeni socijalno-emocionalnog učenja proizlaze još iz antičke Grčke, a početak njegova uvođenja u škole seže u 1960-e godine u New Havenu u Connecticutu. Nakon što su istraživanja potvrdila učinkovitost i pozitivne ishode programa koji potiču socijalno-emocionalnu kompetenciju učenika, nastavlja se s njihovim razvitkom i daljnjom implementacijom u škole. S vremenom dolazi do jačanja termina „socijalno-emocionalno učenje“, sve se više istraživača posvećuje području, počinju se provoditi brojna istraživanja učinkovitosti programa, određuju se standardi programa utemeljenih na znanosti, izdaju se brojne knjige na navedenu tematiku te se razvijaju brojni modeli socijalno-emocionalnog učenja od strane raznih autora i institucija. Najpoznatiji model socijalno-emocionalnog učenja je *Framework for Systemic Social and Emotional Learning* organizacije CASEL. U današnje se vrijeme radi na integriranju programa socijalno-emocionalnog učenja u školsku kulturu i standardno obrazovanje.

Za uspjeh pojedinca na raznim područjima života, ključno je posjedovanje brojnih socijalno-emocionalnih vještina. Razvoj tih vještina započinje u najranijoj dobi djeteta unutar obitelji te se kasnije nastavlja kroz odrastanje u školskom okruženju. Pojedinci s razvijenijom socijalno-emocionalnom kompetencijom imaju kvalitetnije odnose s drugima, postižu bolje školske ishode te su mentalno zdraviji. S obzirom da djeca velik dio vremena provode u školama, škole su odlično mjesto za provedbu programa socijalno-emocionalnog učenja. Upravo se zbog toga na socijalno-emocionalno učenje u školama može gledati kao na javnozdravstveni pristup u obrazovanju. Uzevši u obzir univerzalnost intervencija i opseg obuhvaćene djece te brojne pozitivne ishode, među kojima je i kvalitetnije mentalno zdravlje, može se reći da programi socijalno-emocionalnog učenja pozitivno utječu na promoviranje pozitivnog zdravlja opće populacije.

Programi socijalno-emocionalnog učenja u školama mogu biti primijenjeni u nekoliko oblika, a to su izravno podučavanje vještina kao dodatni sadržaj, djelovanje na organizacijske čimbenike na razini škole čime se poboljšava školska klima, mogu biti dijelom nastavnog plana te uza sve navedeno mogu uključiti obitelji i zajednice u školske programe čime učenici imaju priliku vježbati i učvrstiti svoje vještine i van školskog okruženja. Vjerojatno najpoznatiji program socijalno-emocionalnog učenja je PATHS program namijenjen djeci vrtićke i osnovnoškolske dobi.

Kako bi učenici bili spremni suočiti se s brojnim izazovima na koje nailaze svaki dan, mogli usvojiti socijalno-emocionalne vještine te se osjećali dobro i prihvaćeno, važno je da školska klima i okruženje budu topli, podržavajući i sigurni. Ključni „igrači“ u provedbi programa socijalno-emocionalnog učenja u školama su učitelji. Socijalno-emocionalne kompetencije i dobro mentalno zdravlje učitelja pozitivno utječu na upravljanje razredom, razvoj odnosa s učenicima te kvalitetnu implementaciju programa socijalno-emocionalnog učenja. Isto tako, učitelji su modeli po kojima učenici usvajaju ponašanja i vještine te je stoga socijalna-kompetentnost učitelja poželjna i potrebna. Nedostatak iste može se negativno odraziti na učenike. Brojna istraživanja pokazuju uspješnost i pozitivne ishode programa socijalno-emocionalnog učenja s učenicima različitih problema, dobi, etniciteta, kulture, mjesta stanovanja te socio-ekonomskih prilika.

Iz svega napisanoga može se zaključiti da je bitno osvijestiti važnost socijalno-emocionalnog razvoja djece i mladih. To je ujedno prvi korak prema implementaciji programa socijalno-emocionalnog učenja u škole čime se osigurava pozitivan razvoj učenika i osoblja te stvaranje sigurnog, toplog i podržavajućeg okruženja u kojem su sudionici spremni na postizanje uspjeha i suočavanje sa svakodnevnim izazovima. Važno je još napomenuti da je uključivanje obitelji, kao primarnih zajednica djeteta, u proces socijalno-emocionalnog učenja vrlo dobrodošlo jer se time pozitivni ishodi učenika podržavaju, osnažuju te povećavaju i van školskog okruženja.

Pišući ovaj diplomski rad ostvarila sam svoju namjeru te sam proširila vlastito znanje o socijalno-emocionalnom učenju u školama i njegovim sudionicima. Osobno sam još više osvijestila važnost razvoja socijalno-emocionalnih vještina kod djece i mladih. Ukoliko ću se kroz svoj radni vijek zaposliti kao stručna suradnica u školi, zasigurno ću znanje o temi usvojeno kroz studiranje i pisanje ovog diplomskog rada primijeniti u svom svakodnevnom radu. Vjerujem da sam ovim diplomskim radom uspjela znatiželjnom čitatelju odgovoriti na pitanja vezana uz provedbu programa socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju.

7. POPIS LITERATURE

1. Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D. i Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on Students' Drug Use and Other Problem Behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
2. Battistich, V., Schaps, E. i Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
3. Beaty, J. (2018). History of Social and Emotional Learning. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, 1(2), 67-72.
4. Bono, G., Brackett, M., Damon, W., Duckworth, A., Elbertson, N., Haimovitz, K., Malin, H., Prinstein, M., Yeager, D. (2020): Playbooks: Develop Character in classrooms. Preuzeto s: <https://characterlab.org/playbooks/> (15.04.2020.).
5. Borowski, T. (2019). Character Lab's Tripartite Taxonomy of Character. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessment Work Group.
6. Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C. i Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. U D. Thompson, M. Hughes i J. Terrell (ur.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, & tools* (329-358). New York: Pfeiffer.
7. Brackett, M. A. i Rivers S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. U R. Pekrun i L. Linnenbrink-Garcia (ur.), *International Handbook of Emotions in Education* (368–388). New York: Routledge.
8. Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K. i Hanson, M. A. (2015): Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success. ACT Research Report Series.
9. Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. i Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence. Preuzeto s: http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf (06.06.2020.).

10. Costa, A. L (2000). Describing the Habits of Mind. U A. L. Costa i B. Kallick (ur.), *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success* (21-41). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. 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.
12. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 474–501.
13. Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E. i Mart, A. K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (532-548). New York: The Guilford Press.
14. EASEL Lab (2020): Navigate the complex field of social and emotional learning. Preuzeto s: <http://exploresel.gse.harvard.edu/frameworks/67/> (15.04.2020.).
15. Edutopia (2011): Social and Emotional Learning: A Short History. Preuzeto s: <https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history> (06.04.2020.).
16. Goleman, D. (2020). Emocionalna inteligencija: Zašto je važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
17. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. i Bumbarger, B. (2000). Preventing Mental Disorders in School-age Children: A Review of the Effectiveness of Prevention Programs.
18. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P i Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27 (1),13 - 32.
19. Greenberg, M. T. i Kusche, C. A. (2012). The PATHS Curriculum: Promoting Emotional Literacy, Prosocial Behavior, and Caring Classrooms. U S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer i M. J. Furlong (ur.), *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (435-446). New York: Routledge.
20. Hanover Research (2017). Best practices in social-emotional learning.

21. Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: a critical appraisal*. London: SAGE Publications Ltd.
22. 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 (1), 491 – 525.
23. Jones, S., Bailey, R., Meland, E., Brush, K. i Nelson, B. (2019). *Tools for Selecting & Aligning International Frameworks for Social, Emotional, and Related Skills*. Harvard Graduate School of Education.
24. Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R. i Doolittle, E. J. (2017a). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27 (1), 49 - 72.
25. Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 25 (4), 1–22.
26. Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion- Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. i Stickle, L. (2017b). *Navigating SEL from inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs: a practical resource for schools and OST providers (elementary school focus)*. Harvard Graduate School of Education with Funding from the Wallace Foundation.
27. Jones S. M. i Doolittle E. J. (2017c). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27 (1), 3 - 12.
28. Kurtović, A., Babić Čikeš, A., Križanić, V., Vrdoljak, G. i Biljan, I. (2018). *Socijalno-emocionalno učenje u odgoju i obrazovanju. Elaborat o programu cjeloživotnog učenja*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
29. Lunenburg, F. C. (2011). The Comer School Development Program: Improving Education for Low-Income Students. *National forum of multicultural issues journal*, 8 (1), 1-14.
30. Mahoney, J. L., Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 18-23.
31. McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance, and Standards. *The Future of Children*, 27 (1), 157 - 178.

32. Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370.
33. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D., Schellinger, K. B. i Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
34. Sanger, M. i Osguthorpe, R. (2009). Analysing the Child Development Project using the Moral Work of Teaching Framework. *Journal of Moral Education*, 38(1), 17-34.
35. Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27 (1), 137 – 156.
36. Taylor, R. D., Durlak, J. A., Oberle, E. i Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.
37. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Guide (CASEL Guide) (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*.
38. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2016). *District guide to systemic social and emotional learning*.
39. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020): About CASEL. Preuzeto s: <https://casel.org/>(05.04.2020.).
40. The Pennsylvania State University (2018). *School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches*.
41. Weissberg, R. P., Durlak, J.A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (3–19). New York: The Guilford Press.

8. PRILOZI

Slika 1. Framework for Systemic Social and Emotional Learning	7
Slika 2. ACT Holistic Framework.....	8
Slika 3. Character Lab	10
Slika 4. Habits of Mind	12
Slika 5. Model socijalno-emocionalnog učenja u školama (Jones i Bouffard, 2012).....	16
Slika 6. Model prosocijalnog razreda (Jennings i Greenberg, 2009)	23
Slika 7. Ključne značajke učinkovitih programa socijalno-emocionalnog učenja (Jones i sur., 2017b).....	27