

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/358615357>

Socijalno i emocionalno učenje—prema novim kurikulumima za obrazovanje učitelja

Conference Paper · February 2022

CITATIONS

3

READS

125

3 authors:



Maja Ljubetic

University of Split

43 PUBLICATIONS 168 CITATIONS

SEE PROFILE



Ina Reić Ercegovic

University of Split

79 PUBLICATIONS 469 CITATIONS

SEE PROFILE



Toni Maglica

University of Split

41 PUBLICATIONS 136 CITATIONS

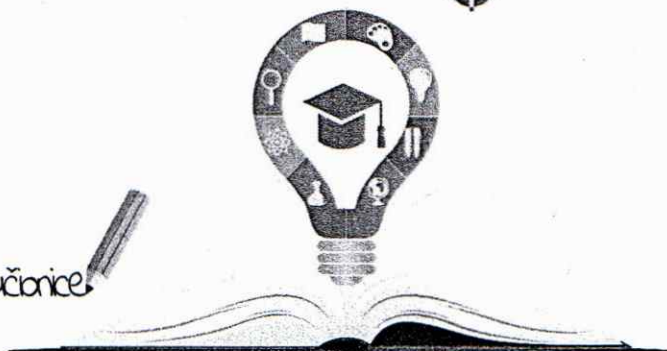
SEE PROFILE

Međunarodna znanstvena konferencija / International Scientific Conference
12. Dani osnovnih škola Krug od znanosti do učionice / 12th Days of Primary Schools

A Circle From Science to the Classroom



FILOZOFSKI FAKULTET



ZBORNIK RADOVA
MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA
12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA
KRUG OD ZNANOSTI DO UČIONICE

SPLIT, 2021.

ZBORNİK RADOVA
MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA 12. DANI OSNOVNIH ŠKOLA
KRUG OD ZNANOSTI DO UČIONICE

NAKLADNIK
SVEUČILIŠTE U SPLITU, FILOZOFSKI FAKULTET
POLJIČKA CESTA 35

ZA NAKLADNIKA
GLORIA VICKOV

UREDNIČE
Snježana Dobrota
Suzana Tomaš
Ivana Restović
Lada Maleš
Mila Bulić
Eva Jakupčević
Ines Blažević

LEKTORICA
Maja Čop

RECENZENTI
Saša Mladenović
Tomislav Volarić

ISSN:1849-7039 (digitalno)
ISSN: 1847-6899 (tiskano)

SPLIT, 2021.

SADRŽAJ

Chillian L. S. Hilton	
IMPROVING PEDAGOGY; THE ROLE OF QUALITY ASSURANCE WHEN WORKING ACROSS NATIONAL BOUNDARIES, CHALLENGES AND SUCCESSES	3
Jelena Martinović Bogojević	
GLAZBENA KREATIVNOST KAO IZAZOV U ZNANOSTI I NEOPHODNOST U PRAKSI	11
Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica	
SOCIJALNO I EMOCIONALNO UČENJE - PREMA NOVIM KURIKULIMA OBRAZOVANJA UČITELJA	25
Melanie Jukić, Ivana Restović	
MISKONCEPTI STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA U SPLITU O PUŠENJU	41
Ante Grčić, Morana Koludrović, Vanna Kosanović	
POTIČU LI ŠKOLSKE EKSURZIJE CJELOVITI RAZVOJ OSOBNOSTI? KVALITATIVNA ANALIZA SADRŽAJA ŠKOLSKIH EKSURZIJA	55
Nevenka Maras, Katarina Buble	
OBRAZOVNA NEUROZNANOST: STAVOVI I MIŠLJENJA BUDUĆIH ODGOJITELJA I UČITELJA	67
Rahuela Varga	
USPOREDBA UČENIČKE I UČITELJSKE PROCJENE POKAZATELJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE U NASTAVI	83
Ante Burger, Lucija Prnić, Ivan Ledić	
LONGITUDINALNA ANALIZA REZULTATA DOBIVENIH MJERENJEM BAZIČNIH MOTORIČKIH I FUNKCIONALNIH SPOSOBNOSTI I MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA KOD UČENIKA I UČENICA OSMIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE	95
Marija Karačić	
MIŠLJENJA RODITELJA O ULOZI RAVNATELJA ŠKOLE U ORGANIZACIJI SLOBODNOG VREMENA UČENIKA	105
Gabrijela Matić, Marijana Vrdoljak	
KULTURNE NAVIKE SPLITSKIH SREDNJOŠKOLACA	123
Mladen Hraste, Ana Mršić Zdilar, Ljubica Barbir	
STAVOVI UČENIKA O RAZLIČITIM NAČINIMA PODUČAVANJA MATEMATIKE	143
Ana Babić Pezo	
DJECA TREĆE KULTURE U HRVATSKOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU	149
Martina Mičija Palić, Denis Vasilj	
STAVOVI UČENIKA O POHAĐANJU GLAZBENE ŠKOLE U KONTEKSTU ODRŽIVOSTI GLAZBENO-OBRAZOVNOG SUSTAVA	169
Anita Zovko, Jelena Vukobratović	
SIGURNOST DJECE I MLADIH U ONLINE OKRUŽENJU	183
Tihana Škojo, Alma Mance	
CJELOŽIVOTNO UČENJE NASTAVNIKA GLAZBENE KULTURE U KONTEKSTU REALIZACIJE NASTAVE NA DALJINU	193

Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac, Toni Maglica
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

SOCIJALNO I EMOCIONALNO UČENJE - PREMA NOVIM KURIKULIMA OBRAZOVANJA UČITELJA¹

Sažetak: Obimna i recentna znanstvena literatura posljednjih desetljeća intenzivno se bavi proučavanjem dobrobiti socijalno-emocionalnog učenja (SEU) za djecu/učenike i učitelje te odgojno-obrazovni sustav i društvo u cijelosti. Izravne dobrobiti odnose se ne samo na povećani akademski uspjeh djece/učenika, već i na njihov osobni razvoj, samopouzdanje, vještinu građenja odnosa, timski rad i aktivno građanstvo te smanjivanje destruktivnih i autodestruktivnih ponašanja. Istodobno, pozitivni učinci SEU-a zamjetni su i kod učitelja jer umanjuju osjećaj profesionalnog sagorijevanja.

Iako obrazovna politika i zakonska regulativa u Republici Hrvatskoj omogućuje i potiče provedbu programa SEU-a s ciljem stjecanja i osnaživanja socio-emocionalnih kompetencija (SEK) učenika, ipak čini se, kako su programi SEU-a nedostatno zastupljeni u odgojno-obrazovnom procesu. Sporadične intervencije iz područja SEU-a u nastavni proces smatraju se nedostatnima za njegovo unaprjeđivanje, ali i željene ishode kod djece/učenika.

Rješenje se vidi u obogaćivanju kurikuluma obrazovanja odgojitelja/učitelja/stručnih suradnika koji bi omogućili stjecanje SEK-a tijekom njihova formalnoga obrazovanja te ih senzibilizirali za primjenu SEU-a u budućoj pedagoškoj praksi.

Ključne riječi: kompetencije, kurikulumi, socijalno i emocionalno učenje, učitelji

Summary: The extensive and recent scientific literature in the last decade has been intensively studying the benefits of social-emotional learning (SEL) for children/students and teachers, as well as for the educational system and society as a whole. Direct benefits relate not only to the children's/students increased academic achievement, but also to their personal development, self-confidence, relationship-building skills, teamwork and active citizenship, and the reduction of destructive and self-destructive behaviours. At the same time, the positive effects of SEL can be noticed in educators/teachers as they reduce the feeling of professional burnout.

Although educational policy and legislation in the Republic of Croatia enable and encourage the implementation of SEL programmes with the aim of acquiring and strengthening students' socio-emotional competencies (SEC), it still seems that SEL programmes are insufficiently represented in the educational process. Sporadic SEL interventions in the teaching process are considered insufficient for its improvement, but also for achieving the desired outcomes for children/students. The solution is seen in enriching the educators'/teachers'/expert associates' education curriculum that would enable them to acquire the SEC during their formal education and sensitize them to the application of SEL in their future pedagogical practice.

Keywords: competencies, curricula, social and emotional learning, teachers

¹ Termin je rodno neutralan, a odnosi se na učitelje u najširem smislu (od odgojitelja u predškolskim ustanovama i domovima do visokoškolskih profesora).

UVOD

Poticaj za istraživanje koje će biti prezentirano u ovom radu jest navod autora Niemi i Weissberg (Schonert-Reichl, Kitil i Hanson-Peterson, 2017: 3), koji glasi: „Ako učitelji nisu svjesni vlastitog socijalnog i emocionalnog razvoja i ako ih se ne poduči učinkovitim nastavnim praksama za SEU², vjerojatno neće obrazovati učenike koji napreduju u školi, karijeri i životu“. Podržavajući ovo razmišljanje, pozornost autora usmjerena je na teorijsko proučavanje izrazito obimne, recentne i relevantne znanstvene literature koja se bavi SEU-om. Istodobno, kako bismo provjerili zastupljenost socio-emocionalnog učenja u dokumentima koji reguliraju pedagošku praksu ustanova ranoga i predškolskog odgoja te osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj, proučili smo relevantnu zakonsku regulativu (Ljubetić i Maglica, 2020). „Usprkos znanstveno dokazanim brojnim dobrobitima za djecu, mlade i zajednicu u cjelini te formalno-pravnom okviru koji omogućava i potiče ovo učenje, u Hrvatskoj nije zabilježena sustavna praksa implementacije programa socio-emocionalnog učenja utemeljenog na znanosti i/ili izvršnoj praksi“ (Ljubetić i Maglica, 2020: 658). Mogućih razloga tome je mnogo, no jedan od vjerojatnijih jest onaj koji govori u prilog činjenici da ni odgojitelji ni učitelji, a ni stručni suradnici - pedagozi nisu tijekom svoga obrazovanja primjereno obrazovani ni usmjeravani na stjecanje i unaprjeđivanje socio-emocionalnih kompetencija (SEK)³.

U sklopu ovoga teorijskog istraživanja analizirali smo kurikulum obrazovanja budućih odgojitelja, učitelja i pedagoga na Filozofskom fakultetu u Splitu te ustanovili kako se sporadično spominju socio-emocionalne kompetencije djece/učenika i važnost njihova stjecanja, a istodobno ni jedan kolegij ne sadrži u svom nazivu SEK ili SEU (ni obvezatni ni izborni kolegiji). Logičnim se nameće pitanje kako će odgojitelji i učitelji koji nisu obrazovani na način da sustavno stječu i unaprjeđuju vlastite SEK znati stvoriti kontekst (okruženje i ozračje) koji će promovirati SEU te omogućiti djeci stjecanje SEK-a.

Najčešće, u praksi se SEU shvaća kao „dodatak“ ili „nešto novo“ za što odgojitelji i učitelji nemaju dostatno „vremena“ u prenapregnutom odgojno-obrazovnom procesu, naglašavaju Niemi i Weissberg te zaključuju: „SEL je esencija dobrog podučavanja“ (Schonert-Reichl, Kitil, Hanson-Peterson, 2017:3). Istodobno, Cefai, Downes i Cavioni (2021: 15) u recentnom analitičkom izvješću Europskoj komisiji ističu kako se sve više „socio-emocionalne kompetencije prepoznaju kao ključne vještine 21. stoljeća potrebne, ne samo za razvoj karijere i aktivno građanstvo, nego i za dobrobit i mentalno zdravlje djece i mladih. Uključivanje SEU-a u kurikulum škole jedan je od najučinkovitijih pristupa koji podupire psihološku dobrobit i snage djece i mladih te jača njihovu otpornost“. Štoviše, Preporuke ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje donesene od strane Europske komisije (*EU Council, 2018*, prema Cefai, Downes, Cavioni, 2021:15), „Osobnu, socijalnu i učiti kako učiti kompetenciju“ prepoznaju kao jednu od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja. Ona se definira kao „sposobnost promišljanja o sebi, učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, konstruktivni rad s drugima, izdržljivost i upravljanje vlastitim učenjem i karijerom..., što uključuje suočavanje s neizvjesnošću i kompleksnošću, učiti kako učiti, potporu fizičkoj i emocionalnoj dobrobiti, održavanje fizičkog i mentalnog zdravlja te sposobnost vođenja zdravstveno-svjesnog i budućnosti-usmjerenog života, suosjećajnost te upravljanje sukobima u inkluzivnom i podržavajućem kontekstu“.

Unatoč svim preporukama i očitim prednostima SEU-a u odgojno-obrazovnim ustanovama diljem EU, izvješća govore o nedovoljnoj zastupljenosti vještina za 21. stoljeće (uključujući socijalne i emocionalne kompetencije) u kurikulumima škola. Mogući razlog tome

2 SEU = socio-emocionalno učenje

3 SEK = socio-emocionalne kompetencije

je što su u mnogim zemljama članicama načini vrednovanja tradicionalni, poput onih koji se odnose na znanje i kompetencije specifične za predmet, a koji nisu prikladni za procjenu SEU-a (Cefai i sur., 2021).

Procjene kvalitete učeničkih iskustava u školi uglavnom se usredotočuju na akademski uspjeh (što jest važan pokazatelj), međutim, potrebno je posvetiti veću pozornost jednako važnim ishodima koji uključuju socijalnu i emocionalnu prilagodbu, a koja ima značajan utjecaj na život učenika u školi i izvan nje. Odnosno, još preciznije, kvalitetu ukupnih učeničkih iskustava u školi najtočnije predstavlja međuodnos akademskih, socijalnih i emocionalnih ishoda na koje u velikoj mjeri utječe kvaliteta odnosa (podržavajućih ili stresnih) među učenicima, članovima obitelji i vršnjacima izvan ustanove, ali i učiteljima koji imaju jednako snažan i ponekad snažniji utjecaj na učenikovu dobrobit (Murray-Harvey & Slee, 2007).

U svjetlu aktualne „nove normalnosti“, sve brutalnijih i učestalijih vršnjačkih sukoba u i izvan odgojno-obrazovnih ustanova o kojima izvješćuju naši i svjetski mediji, napada učenika i roditelja na prosvjetne djelatnike te učestalih verbalnih napada u javnom diskursu čini se opravdanim razmotriti mogućnosti otklanjanja ili barem umanjivanja tih pojava u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova i prosvjetne djelatnosti općenito. Izloženost djece takvim negativnim i štetnim iskustvima tijekom odrastanja povezana je s negativnim zdravstvenim ishodima, povećanim rizičnim ponašanjem te općenito lošim ishodima kasnije u životu (Struck, Stewart-Tufescu, Asmundson, Asmundson, Afifi, 2021; Greenberg, i sur., 2017). Štoviše, glavni zaključak recentnog istraživanja Struck i sur. (2021) jest da se područje proučavanja negativnih i štetnih utjecaja na dječji razvoj eksponencijalno povećalo u posljednjih dvadeset godina te nastavlja stalni rast. Posebice, interes znanstvene javnosti usmjerava se prema području terapijskih intervencija i preventivnih strategija povezanih s negativnim i štetnim utjecajima na dječji razvoj (Struck i sur., 2021).

S druge pak strane, veliki broj istraživanja povezuje dječje socio-emocionalne vještine i prosocijalno ponašanje s raznim pozitivnim životnim ishodima te studije dokazuju kako te vještine i ponašanja već u ranoj i predškolskoj dobi snažno predviđaju buduća akademska postignuća (Hart, DiPerna, Lei i Cheng, 2020). Stoga i ne čudi da su škole u Sjedinjenim Američkim Državama pokazale veliki interes za provedbu programa koji promiču SEL (SEL; *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL], 2018). Pretpostavlja se kako SEL (*hrvatska inačica je SEU*) promovira učenička postignuća kao rezultat povezanosti socio-emocionalnih kompetencija učenika (socijalne vještine, emocionalni procesi, kognitivne regulacije) i stavova/ponašanja (npr. pristup učenju, poput angažmana i motivacije), a koji olakšavaju akademsko učenje (DiPerna i Volpe, 2001; DiPerna i Elliott, 2002). Dakle, s jedne strane, SEU je moguće razumijevati kao zaštitni čimbenik i promotor izgradnje dobrih vršnjačkih odnosa i odnosa učenika i učitelja te s druge, kao kvalitetan prediktor akademskih postignuća učenika. U prilog tome govore provedena istraživanja diljem svijeta koja ukazuju na pretpostavku kako SEU predstavlja vrlo obećavajući pristup u prevenciji problema u ponašanju, promociji pozitivne prilagodbe i unaprjeđenju akademskog uspjeha djece (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, Durlak, 2017; Diekstra i Gravesteijn, 2008; Zins et al., 2004; Weissberg, Kumpfer and Seligman, 2003; Greenberg et al., 2003; Wilson, Gottfredson i Najaka, 2001). Autorica Brajša-Žganec (2002) ističe kako su djeca koja su ovladala prosocijalnim vještinama i razumiju tuđa emocionalna stanja bolji učenici, rijetko manifestiraju internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju, fizički su zdravija te imaju jače samopoštovanje i povjerenje u ljude oko sebe.

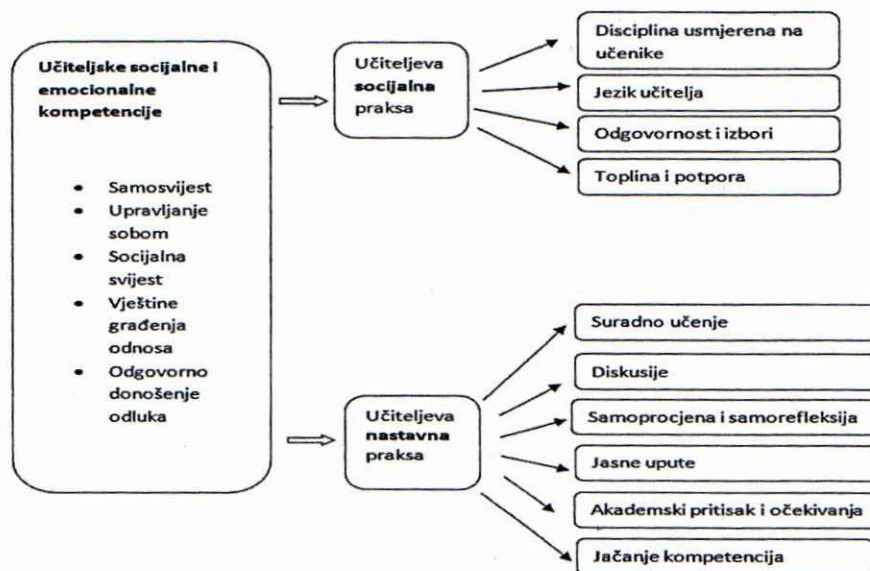
KAKO RAZUMIJEMO SEU I SEK?

Prema definiciji (CASEL, 2019; Payton i sur., 2008), proces kojim i djeca i odrasli stječu znanja, stavove i vještine za prepoznavanje i upravljanje vlastitim emocijama, postavljaju i ostvaruju pozitivne ciljeve, pokazuju skrb i brigu za druge, uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose, donose odgovorne odluke i učinkovito upravljaju interpersonalnim situacijama naziva se SEU. Kompetencije stečene tim procesom nazivaju se socio-emocionalne kompetencije. Utvrđeno je slaganje velikog broja autora oko toga što one predstavljaju (Zins & Ellias, 2006; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Jedna od najčešće korištenih klasifikacija je ona autora Schonert-Reichl, Kitil i Hanson-Peterson (2017:6) prema kojoj su „socio-emocionalne kompetencije organizirane u pet domena i to: Svijest o sebi, Upravljanje sobom, Društvena svijest, Odnosne vještine i Odgovorno donošenje odluka“, a detaljnije će biti objašnjene u potpoglavlju 2.

Dobrobiti od razvijenih SEK-a kod djece (i odraslih) višestruke su: doprinose boljim odnosima s vršnjacima, većoj školskoj spremnosti i općenito osjećaju osobne dobrobiti (Schoon, 2021). Goleman (1999) naglašava kako posebice emocionalne kompetencije određuju uspjeh i opće zadovoljstvo u životu te u svim odnosima. Pojedinci koji su stekli spomenute kompetencije te razvili pripadajuće vještine, stavove i uvjerenja, bit će zdraviji, brižniji, etičniji i donosit će odgovornije odluke u životu. Istodobno, oni će izbjegavati one oblike ponašanja koji rezultiraju negativnim posljedicama poput interpersonalnog nasilja, uživanja opojnih sredstava i zlostavljačkog ponašanja (Elias i sur., 1997).

ODNOS IZMEĐU UČITELJSKIH VJEŠTINA SEU I UČITELJSKE PRAKSE SEU

Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji razvijaju podupiruće odnose s učenicima, kreiraju i organiziraju aktivnosti koje se temelje na učeničkim snagama te pomažu učenicima razvijati socijalne i emocionalne vještine nužne za aktivno sudjelovanje u učionici (Jennings i Greenberg, 2009). Koncept učiteljskih SEK-a, jednako kao i kod učenika, obuhvaća pet SE vještina (svijest o sebi, upravljanje sobom, socijalna svijest, vještine građenja odnosa i odgovorno donošenje odluka) koje čine temelj učiteljeve socijalne i nastavne prakse. Svaka od navedenih 10 učiteljskih praksi (slika 1) na jedinstven način olakšava stjecanje i razvoj učeničkih socijalnih, emocionalnih i akademskih vještina.



Slika 1. Yoder (2014: 3), Učiteljske prakse, Center on Great Teachers & Leaders (GTL Center)

Kako bi se razumjela uloga učiteljskih SEK-a u oblikovanju učiteljske prakse i izgradnji SEK-a djece/učenika, kratko će se pozornost usmjeriti na objašnjenje učiteljskih SEK-a (prema GTL Center).

Učiteljska svijest o sebi

Samosvijest podrazumijeva sposobnost procjene vlastitih osjećaja, interesa, vrijednosti i snaga s ciljem održanja visokih uvjerenja o samoučinkovitosti. U učioničkom kontekstu, od učitelja se ne traži samo da razumiju stavove i mišljenja pojedinaca, već se očekuje da prepoznaju vlastita ograničenja, odnosno da shvate kako različiti aspekti njihove osobnosti utječu na njihovo podučavanje. Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji razumiju da su njihova ponašanja pod utjecajem višestrukih osobnih čimbenika (njihova iskustva, osobnost, emocije, znanje, mišljenja i stavovi). Također su svjesni da su pod tim istim utjecajima i ponašanja njihovih učenika, stoga učitelji moraju premostiti razlike kojih su svjesni u odnosu na svoje učenike te izgraditi snažne međuljudske odnose i uključiti učenike u učenje.

Upravljanje sobom / Regulacija emocija

Regulacija emocija određuje se kao sposobnost uspješnog upravljanja emocijama i vještine modificiranja valencije, intenziteta i vremenskog tijeka emocija. Blewitt i sur., (2018) naglašavaju kako su programi socijalnog i emocionalnog učenja posebno uspješni u povećanju emocionalnog znanja, odnosno razumijevanju i regulaciji emocija.

Iako se očekuje reguliranje obiju vrsta emocija, ipak je naglašenija potreba za reguliranjem negativnih emocija. Učitelji, kao i drugi odrasli, ne doživljavaju iste emocije u istim socijalnim situacijama te se razlikuju u svojoj sposobnosti njihove regulacije. Primjerice, jedan učitelj može pokazivati bijes kad učenik ne obavlja zadatak dok se drugi učitelj može osjećati tužno, ali to ne pokazuje. Oni također mogu koristiti različite strategije pri regulaciji svojih osjećaja. Od učitelja se očekuje da neprestano uspješno reguliraju svoje emocije, kao i emocije svojih učenika. Učitelji koji imaju veću sposobnost emocionalne regulacije opremljeniji su za nošenje sa zahtjevima koje izazivaju emocije od učitelja s manjim kapacitetom za to. Učitelji s razvijenijim socio-emocionalnim kompetencijama mogu prepoznati svoje pozitivne i negativne emocije u interakciji s učenicima, roditeljima i kolegama te upravljati svojim emocijama prema potrebi s ciljem uvažavanja razlika u učionicama. Konkretno, socio-emocionalno kompetentni učitelji prepoznaju da se perspektive razlikuju prema dobi, spolu, socijalnim, etničkim, obrazovnim i ekonomskim i sl. pozadinama. Oni prepoznaju i cijene zajedničke osobine i jedinstvenost koja postoji među njihovim učenicima i kolegama te usmjeravaju prosocijalno ponašanje učenika i potiču njihovu usredotočenost na učenje. Oni modeliraju ponašanje kako bi pomogli učenicima da sami reguliraju vlastite emocije dajući im smjernice i postavljajući im granice.

Društvena svijest

Društvena svijest odnosi se na svijest o drugima, uključujući zauzimanje socijalne perspektive. Ova konstrukcija uključuje promatranje svijeta iz tuđe perspektive i donošenje zaključaka o drugim ljudima, uključujući njihove sposobnosti, stavove, očekivanja, osjećaje, kao i potencijalne reakcije. Društvena svijest odnosi se na nečiju sposobnost razumijevanja tuđe perspektive te prepoznavanje i prihvaćanje pojedinačnih i grupnih sličnosti i razlika. Posebice, učitelji s razvijenim socio-emocionalnim kompetencijama razumiju da različite perspektive

ovise o dobi, spolu, socijalnim, etničkim, obrazovnim i ekonomskim pozadinama. Oni prepoznaju i cijene zajedničke osobine, ali i jedinstvenost svojih učenika i kolega.

Odnosi / Socijalne vještine

Još jedna važna dimenzija SEU-a interpersonalne su vještine vidljive u ponašanjima koje pojedinac aktivira kako bi uspješno izvršio svoju društvenu zadaću. Prepoznatljiva su u prosocijalnom ponašanju, suradnji, empatičnim odgovorima, društvenom angažmanu, poštovanju drugih te izostanku problematičnih interakcija. Učitelji s razvijenim SEK-om uspostavljaju i održavaju zdrave odnose s učenicima, roditeljima i kolegama. Oni su u stanju prevenirati sukobe, upravljati situacijom ako do nje dođe te riješiti sukob između sebe i učenika, roditelja i kolega, ali istodobno i rješavati sukobe među učenicima, pokazujući prosocijalno i suradničko ponašanje te poštujući i osjećajući empatiju prema drugima.

Odgovorno donošenje odluka

Odlučivanje je postupak u kojem pojedinac razmatra niz mogućnosti i pokušava odlučiti koja je najbolji način za postizanje željenog ishoda. Učitelji često moraju donositi trenutačne odluke koje određuju njihove interakcije s učenicima, ali izazivaju i moguće reakcije drugih čimbenika unutar i izvan učionice. Odluka koju učitelj donosi u trenutku jest njegovo djelovanje prepoznatljivo u riječima, ali i njegovu ponašanje. Jedan od izazova učiteljskog poziva istodobno je prepoznavanje potreba i ponašanja učeničkog kolektiva te usmjerenost na sadržaj podučavanja. Studije su pokazale kako učitelji-veterani u odnosu na učitelje početnike imaju sposobnost filtrirati različite okolinske podražaje te se usredotočiti na one relevantne (Yoder, 2014). Učitelji s razvijenim SEK-om koriste više izvora informacija za donošenje odluka o podučavanju, upravljanju učionicom te interakcijama s učenicima, njihovim roditeljima i kolegama. Sposobni su objektivno razmotriti potrebe, dobrobiti i akademske ciljeve pojedinih učenika te razreda u cjelini, kao i uvažiti spoznaje o emocionalnim i akademskim potrebama učenika pri donošenju trenutačnih odluka i dugoročnih odgojno-obrazovnih planova.

UČITELJSKE PRAKSE KOJE PROMOVIRAJU SEU

Payton i sur. (2008) izvješćuju kako su brojna istraživanja pokazala višestruke pozitivne ishode kod djece u čijim su se vrtićima i školama provodili programi SEU. Autori navode značajan porast u pozitivnim stavovima prema sebi, drugima i školi, socijalnim ponašanjima, nošenju s problemima, a uočen je i pozitivan rast u akademskoj izvedbi. Stoga, značajnim se čini istražiti učiteljske prakse koje promoviraju SEU ili su njime nadahnute, a koje potiču i omogućuju željene odgojno-obrazovne ishode.

UČITELJEVA SOCIJALNA PRAKSA

Disciplina usmjerena na učenika

Disciplina usmjerena na učenika odnosi se na vrste strategija upravljanja razrednim odjeljenjem. Kako bi učitelji bili učinkoviti u disciplini usmjerenoj na učenika, koriste disciplinske strategije koje su razvojno prikladne za njihove učenike i koje motiviraju učenike na primjereno ponašanje u učionici.

Takva disciplina razvidna je u situacijama kada učenici imaju mogućnost samousmjeravanja te kada mogu sami objasniti što se događa u učionici. Učitelji ne bi trebali pokušavati nadvladati svoje učenike niti bi trebali koristiti kaznene mjere kako bi postigli poželjno učeničko ponašanje. Upravo suprotno, učenici i učitelji trebali bi dogovoriti/razviti

zajedničke vrijednosti i norme ponašanja u učionici. Ova strategija omogućava učenicima pravila povezati sa sveobuhvatnom vizijom vođenja učeničkog kolektiva.

Također, učitelji bi trebali provoditi proaktivne strategije upravljanja razrednim odjeljenjem umjesto reaktivnih. Proaktivni pristup očit je kada se učitelji koriste upravljačkim strategijama dosljedno, a te su strategije povezane s normama i vizijama funkcioniranja razrednog odjeljenja. Ako učenik prekrši pravilo, posljedice bi trebale biti logične u odnosu na pravilo koje je prekršeno te svima poznate i unaprijed dogovorene. Primjerice, ako učenik gura drugog učenika u redu, primjerena posljedica bila bi da cijeli tjedan bude zadnji u redu. Dakle, posljedica treba biti povezana s incidentom, a ne općenita. Razvojem logičnih pravila i dosljednom primjenom prirodnih posljedica, učenici počinju učiti kako regulirati vlastito ponašanje i rješavati probleme i u nekim izazovnijim situacijama koje nastaju u razredu.

Jezik učitelja

Jezik učitelja odnosi se na način na koji učitelji razgovaraju s učenicima, odnosno pružaju im povratne informacije. Učitelji bi trebali ohrabrivati učenički trud i rad, ističući ono što je učenik dobro napravio i što treba dodatno napraviti kako bi poboljšao svoja postignuća. Primjerice, jezik učitelja ne bi trebao biti samo pohvala (npr. "Sjajno ste to učinili."), nego ohrabrivanje u smislu (npr. „Vidim da ste vrijedno radili na ovom matematičkom zadatku. Kad se usredotočite i stvarno razmišljate o onome što radite te kada objasnite svoje razmišljanje, dobivate točnije odgovore.“). Također, jezik učitelja trebao bi potaknuti učenike na praćenje i regulaciju vlastita ponašanja, a ne im govoriti kako se ponašati (npr. „Koje smo strategije naučili kad naiđemo na problem koji nismo sigurni kako riješiti?“).

Odgovornost i izbor

Odgovornost i izbor odnose se na stupanj do kojeg nastavnici dopuštaju učenicima odgovorno donositi odluke o svom radu u učionici. Učitelj stvara razredno okruženje u kojem su postavljene demokratske norme i gdje učenici aktivno doprinose razvoju normi i postupaka u učionici, jednako kao i akademskim temama i/ili načinima njihova učenja. Uvažavanje demokratskih normi ne znači da će sve što učenici predlažu, biti i usvojeno, već učitelj individualizira nastavni proces te tako omogućuje da se čuje glas svakog učenika u razredu. Odnosno, učitelj im omogućuje činjenje kontroliranih i smislenih izbora. Drugim riječima, učitelji ne bi trebali dati učenicima „nekontroliranu slobodu“, već im ponuditi određene izbore koje učenici mogu odabrati tijekom nastave i aktivnosti, u kojima su sami odgovorni za donesene odluke.

Drugi su načini koji učenicima omogućuju osjećaj odgovornosti u učionici podučavanje vršnjaka, aktivno sudjelovanje u podučavanju ili sudjelovanje u programima pružanja pomoći u zajednici (volontiranje). Kada učenici produže vrijeme svojeg učenja kako bi pomogli drugima, često se osjećaju odgovornijima i u učionici.

Toplina i podrška (učitelj i vršnjak)

Toplina i podrška odnosi se na akademsku i socijalnu potporu koju učenici dobivaju od svojih učitelja i od svojih vršnjaka. Učitelj stvara učionicu u kojoj učenici znaju da se učitelj brine o njima. Pitanjima koja upućuju svojim učenicima (akademska i neakademska), učitelji mogu pokazati da im je stalo do svojih učenika, pratiti učenike kada imaju problem ili su zabrinuti dijeleći s učenicima vlastite anegdote i priče te djelujući na način za koje učenici znaju da je riskiranje i postavljanje pitanja sigurno u učionici. Ukratko, učitelji trebaju stvoriti

strukture u učionici u kojima će se učenici osjećati uključenima i cijenjenima od strane vršnjaka i učitelja. To je moguće učiniti putem kratkih sastanaka na početku nastave, trenutke tijekom dana ili nastave ili putem projekata u kojima učenici imaju priliku međusobno podijeliti ono što uče.

UČITELJEVA NASTAVNA PRAKSA

Suradničko učenje

Suradničko učenje odnosi se na određeni nastavni zadatak u kojem nastavnici omogućuju učenicima zajednički rad usmjeren k postizanju zajedničkog cilja. U suradničkom učenju učitelji od učenika traže više od grupnog rada. Učenici aktivno rade sa svojim vršnjacima na sadržaju na smislen način. Kako bi suradničko učenje bilo učinkovito, potrebno je uključiti pet osnovnih elemenata: (1) pozitivnu međuovisnost, (2) individualnu odgovornost, (3) promicanje međusobne uspješnosti, (4) primjenu interpersonalnih i socijalnih vještina i (5) grupne procese (skupina raspravlja o napretku u postizanju cilja). Kada provode suradničko učenje, učitelji bi trebali voditi računa o elementu odgovornosti kako one kolektivne, tako i individualne kako bi se osiguralo da svi članovi sudjeluju u izvedbi zadatka i procesu učenja. Da bi ovaj način rada imao utjecaja na učenje učenika, kao i razvoj njihovih socijalnih i emocionalnih vještina, učenici moraju zajednički komentirati način na koji rade te zajednički kontrolirati svoj napredak prema postavljenom cilju.

Rasprave u učionici

Razgovori u učionici odnose se na razgovore koje učenici i učitelji vode oko sadržaja podučavanja. Tijekom takvih razgovora učitelji postavljaju više otvorenih pitanja i traže od učenika da detaljnije obrazlože vlastito razmišljanje i razmišljanje svojih vršnjaka. Kada se rasprave u učionici dobro obave, učenici i učitelji neprestano nadograđuju međusobne misli i većinu vremena dijalogom upravljaju učenici. Kako bi imali učinkovite rasprave, učitelji bi trebali razvijati komunikacijske vještine učenika. Točnije, učitelji osiguravaju uvjete u kojima učenici uče kako proširiti vlastito razmišljanje te proširiti razmišljanja svojih kolega iz razreda. Učenici trebaju naučiti kako pažljivo slušati i izdvojiti glavne ideje onoga što govore kolege iz razreda. Učitelji se također moraju pobrinuti da učenici imaju dovoljno znanja o sadržaju podučavanja (rasprave) te da steknu vještine potrebne za održavanje sadržajne rasprave.

Samorefleksija i samoprocjena

Samorefleksija i samoprocjena zadatci su nastave kojima nastavnici traže od učenika da aktivno razmišljaju o vlastitu radu. Kako bi se učenici samostalno osvrnuli na svoj rad, učitelji od njih trebaju tražiti da ga procijene. To ne znači da učitelji jednostavno pružaju odgovore i učenici prate jesu li odgovorili točno ili netočno. Upravo suprotno, učenici trebaju učiti kako rigoroznije procijeniti vlastiti rad u odnosu na dogovorene standarde koji su ili predviđeni od strane učitelja ili su sukreirani u učionici. Međutim, proces tu ne bi trebao biti gotov. Učenici trebaju također razmišljati o tome kako poboljšati svoj rad na temelju samoprocjene. Kako bi se pomoglo učenicima u ovom procesu, učitelji moraju dogovoriti ciljeve i prioritete zajedno s učenicima. Ako učenici ne znaju koji su ciljevi, kako ih postići te kada su ti ciljevi ostvareni, učenici će ulagati manje napora u učenje. Uz postavljanje ciljeva, učenici moraju naučiti kako pratiti napredak u ispunjavanju postavljenih ciljeva. Osim toga, kada učenici samopromišljaju, uče kada i kako potražiti pomoć i gdje mogu tražiti resurse.

Uravnotežena nastava

Uravnoteženu nastavu imaju oni učitelji koji uspostavljaju odgovarajuću ravnotežu između aktivne nastave i izravne poduke, kao i odgovarajuću ravnotežu između individualnog i suradničkog učenja. Putem uravnotežene nastave učitelji pružaju učenicima mogućnosti izravnog učenja sadržaja, kao i angažiranje oko sadržaja. Ravnoteža, međutim, ne znači jednaku podjelu između pojedinih vrsta nastave. Većina programa i znanstvenika koji se zalažu za SEU promiču aktivne oblike nastave u kojima učenici sa sadržajem komuniciraju na više načina, uključujući igre, projekte, kvizove i različite druge vrste. Iako su aktivni oblici poduke tipični za rad s učenicima, ove aktivnosti ne bi trebale biti samo za zabavu. Učitelji bi se trebali služiti strategijama koje učenicima predstavljaju jedan od najboljih načina za učenje i interakciju sa sadržajem. Primjer aktivnog oblika podučavanja jest učenje temeljeno na projektu (Slunjski, 2012). U ovakvom obliku rada, učenici su aktivno uključeni u rješavanje problema, koji bi se mogao riješiti u suradnji ili neovisno. Čak i tijekom neovisnih projekata, učenici se obično moraju oslanjati na druge da bi pronašli potrebne informacije. Tijekom trajanja projekta učenici bi trebali planirati, nadzirati i razmišljati o svom napretku prema završetku.

Akademski pritisak i očekivanja

Akademski pritisak odnosi se na nastavnikovu provedbu smislenog i izazovnog rada, a akademska očekivanja usredotočuju se na učiteljevo uvjerenje da svi učenici mogu i hoće uspjeti. Učenici bi trebali osjetiti da je akademsko obrazovanje izuzetno važno, da učitelj želi njihov uspjeh te da se moraju potruditi u tom izazovnom poslu kako bi uspjeli. Međutim, ovi zahtjevi ne bi trebali dovesti do toga da nastavnici budu prestrogi prema svojim učenicima. Trebali bi osigurati ozračje u kojem učenici osjećaju potrebu za uspjehom, ali i imaju osjećaj odgovornosti za uspjeh ili neuspjeh u radu. Da bi bili uspješni u ovoj praksi, učitelji moraju znati što su njihovi učenici u akademskom smislu sposobni postići, ali i kako će emocionalno odgovoriti tom izazovu.

Izgradnja kompetencija - modeliranje, vježbanje, povratne informacije, vođenje

Izgradnja učeničkih kompetencija događa se kada učitelji sustavno pomažu u razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija tijekom tipičnog nastavnog ciklusa: ciljevi nastavne jedinice, uvod u nove sadržaje / modeliranje, grupne i individualne aktivnosti (praksa) i promišljanje/zaključivanje. Svaki dio nastavnog ciklusa pomaže u jačanju određenih SEK, sve dok ih učitelj integrira u nastavne sadržaje. Tijekom čitave nastave učitelj bi trebao modelirati prosocijalno ponašanje (tj. vještine pozitivnih odnosa) među učenicima. Kad učenici sudjeluju u grupnom radu, učitelj potiče njihovo pozitivno socijalno ponašanje i podučava ih kako ga koristiti tijekom vježbanja prosocijalnih vještina u grupi. Učitelj također daje povratne informacije učenicima o tome kako komuniciraju i uče. Ako se pojave problemi između učenika tijekom zajedničkog rada ili ako se pojave problemi sa sadržajem, učitelj vodi učenike kroz rješavanje problema koristeći strategije rješavanja sukoba.

PROGRAMI SEU-a U DJEČJIM VRTIĆIMA I ŠKOLAMA

Uvidom u praksu odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj, razvidno je da se programi SEU-a uglavnom provode povremeno i fragmentarno (jedna ili nekoliko radionica za odabrani uzorak odgojnih grupa / razreda) te da ih najčešće provode stručni suradnici ili odgojitelji/učitelji za koje ne postoje uvijek informacije koliko su i na koji način educirani/obrazovani za područje SEU (Ljubetić i Maglica, 2020). Ovaj nalaz potvrđuju i Bailey, Stickle, Brion-Meisels i Jones (2019), koji ističu kako se mnogi tradicionalni programi

SEU-a sastoje od skriptiranih i sekvencioniranih kurikuluma koji su dizajnirani za upotrebu u tjednom bloku od 30 minuta, a često ih vodi školski savjetnik ili imenovani voditelj SEU-a. Takvi programi obično su skupi, zahtijevaju značajnu obuku i stalnu podršku te ograničavaju individualnu autonomiju ili izbor jer se prilagodbe ili odstupanja od skripte smatraju prijetnjama za originalnost programa. Upravo stoga, Bailey i sur., (2019), naglašavaju kako poticanje i osnaživanje svih učitelja da dizajniraju svoju nastavu u području SEU-a ima smisla jer oni najbolje poznaju svoje učenike, a njihovi odnosi, zapažanja i odluke presudni su za pružanje učinkovite i pravovremene socio-emocionalne podrške učenicima. Naglašava se potreba za pristupom SEU-u koji je fleksibilniji i lakše izvediv za primjenu te prilagodljiv individualnim potrebama i potrebama razreda, a istovremeno postiže značajne ishode za djecu.

U svijetu se programi SEU provode u tisućama škola i dječjih vrtića u SAD-u, Velikoj Britaniji, Australiji, Nizozemskoj i Norveškoj (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullotta, 2015, prema Ljubetić i Maglica, 2020). Štoviše, svih 50 država u SAD-u imaju dogovorene standarde SEU za predškolsku djecu, a neke od država integrirale su SEU u standarde akademskog učenja (Elliott i Gresham, 2017). Iako je više od 500 evaluiranih programa SEU-a potvrdilo promjene u socio-emocionalnim vještinama djece i mladih od dječjeg vrtića do visokog obrazovanja (Weissberg i sur., 2015; Elias i sur., 1997, prema Ljubetić i Maglica, 2020) te je utvrđeno kako ti programi mogu biti učinkoviti, ne samo za unaprjeđivanje socio-emocionalnih vještina, već i za smanjivanje problema u ponašanju i unaprjeđivanje akademskih postignuća djece i mladih (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, Durlak, 2017; DiPerna, Elliott, 2002), ipak postoje otpori za njihovu implementaciju. Bailey i sur. (2019) ističu kako praktičari najčešće navode da: (a) nastavni programi SEU doživljavaju se nebitnima jer ne odražavaju učenička iskustva, ponekad su infantilni, pojednostavljaju ili ignoriraju stvarne izazove s kojima se učenici susreću u svakodnevnom životu; (b) nema dovoljno vremena za SEU zbog akademskih prioriteta; (c) učitelji i osoblje ne dobivaju dovoljno podrške za uspješno provođenje programa SEU-a ili za sudjelovanje u vlastitom autentičnom socio-emocionalnom rastu i (d) kruti nastavni planovi ne dopuštaju učiteljima da odgovore na evoluirajuće potrebe učenika.

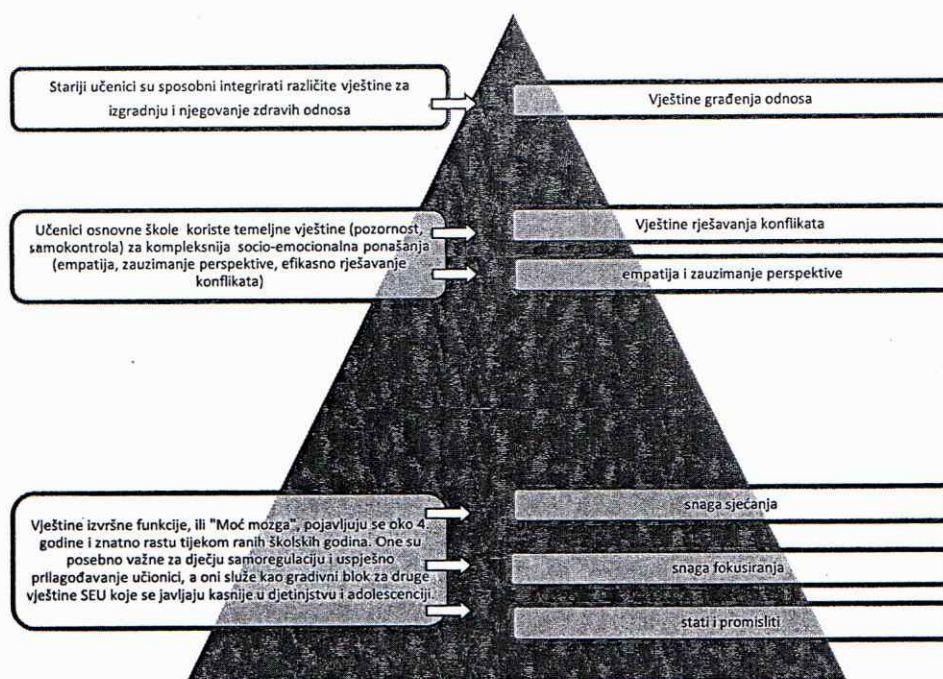
Čini se logičnim postaviti pitanje: je li opravdano slijediti „kruti nastavni plan“ ili „evoluirajuće potrebe učenika“ kojih smo (svi) svjesni? Odnosno, koliko je moguće ostvariti akademska postignuća, ako se pri tome zanemaruju stvarne potrebe učenika, posebice one iz domene socio-emocionalnih? Ili, vrlo aktualno, je li zaista moguće kvalitetno usmjeriti pozornost učenika na akademska postignuća u, primjerice, uvjetima COVID-19 pandemije i nastave na daljinu, ili pak učestalih potresa nakon onih razornih te gubitka doma, više generacijskog suživota u privremenom kontejner-smještaju i sl.?

Nemamo iluziju kako jednoznačan odgovor na postavljena pitanja leži u programima SEU-a, ali vjerujemo kako njihova provedba može donekle ublažiti navedene teškoće, kako one trenutačne, tako i one koje neminovno dolaze.

Kako ipak dati priliku SEU-u u vrtićima i školama? Bailey i sur. (2019) navode kako je za razliku od jedinstvenog pristupa SEU-u potreban pristup koji je razvojni, fleksibilan i odgovara lokalnim potrebama - usredotočen na strategije koje nastavnici trebaju provoditi prema potrebi, a ne prema redoslijedu nastavnih planova i programa koje trebaju slijediti. Stoga, ovi autori nude tri osnovne ideje za uspješno SEU:

Prvo, SEU je potrebno organizirati kao razvojni model koji identificira specifične vještine prilagođene dobi djece/učenika. Socio-emocionalne vještine pojavljuju se u određenim fazama razvoja, a s vremenom rastu i mijenjaju se. Primjerice, kao rezultat brzog rasta i reorganizacije određenih regija i mreža u mozgu, izvršne funkcije značajno se poboljšavaju tijekom ranog djetinjstva, dok su druge SEK ključne tijekom srednjeg djetinjstva

I u adolescencije. Razvojni model trebao bi artikulirati koje socijalne i emocionalne vještine postavljaju temelje drugima i u kojoj dobi, omogućujući tako odgojiteljima/učiteljima da se usredotoče na određene vještine tipične za određeno razdoblje umjesto da pokušavaju raditi sve odjednom. „Razvojna piramida SEU“ (Bailey i sur., 2019) omogućuje identifikaciju ključnih područja fokusa za svaku razinu odgojno-obrazovnog sustava te prikazuje moguću nadogradnju vještina tijekom vremena (slika 2).



Slika 2. Razvojna piramida SEU (Bailey i sur., 2019)

Drugo, SEU bi se trebao usredotočiti na fleksibilne strategije i prakse, a ne samo na kurikulume. McClelland, Tominey, Schmitt i Duncan (2017) ističu kako je SEU najučinkovitiji kada djeca imaju česte prilike vježbati SE vještine u različitim kontekstima. Tradicionalni nastavni planovi i programi često su složeni i opterećujući za provedbu pa je rješenje moguće naći u fleksibilnom pristupu primjenjivom u bilo kojem kontekstu i u bilo koje doba (npr. školski hodnici, dvorane za tjelesni odgoj, blagovaonica, igralište i sl.), stoga je vjerojatnije da će se dosljednije primjenjivati u cijeloj školi. Potrebno je, stoga, identificirati uobičajene strategije i prakse - koje se smatraju ključnim „aktivnim sastojcima“ za pokretanje promjene u učinkovitim programima SEU-a. Fokusiranje na ove strategije, umjesto na sveobuhvatne kurikulume ili skripte, omogućava učiteljima i osoblju ustanove da se bave izazovima ili prilikama kada se one pojave. Kako učitelji integriraju strategije SEU-a u svoje svakodnevne rutine ili aktivnosti na načine koji im odgovaraju, učenici imaju češće prilike vježbati socio-emocionalne vještine. Ovaj pristup također može povećati dosljednost u cijeloj školskoj zajednici i ublažiti prijelaz učenika iz razreda u razred.

Treće, SEU je najučinkovitiji kada učitelji odgovaraju na specifične potrebe i iskustva učenika. Kako bi omogućili svrhovito učenje, učitelji moraju planirati nastavu koja odražava iskustva učenika u školi, kod kuće i u njihovim zajednicama (Slunjski, 2012). To vrijedi ne samo za SEU, već i za sve predmete podučavanja. No, u praksi se to najčešće doživljava kao izazov. U fokus grupama o kojima izvješćuju Bailey i sur. (2019) učitelji su komentirali da postojeći nastavni planovi i programi SEU-a nisu uvijek primjereno dizajnirani za učenike, stoga može biti teško uključiti ih. Međutim, pristupom zasnovanim na strategiji SEU-a, učitelji mogu samostalno odlučiti što će, kada i kako primijeniti. Također, potiče ih se da prilagode

strategije SEU-a specifičnim potrebama učenika, razreda i školske zajednice. Osnaživanje učitelja da osmisle svoje upute za SEU ima smisla jer oni najbolje poznaju svoje učenike pri čemu je potrebno učiteljima osigurati primjerenu potporu čitavog niza resursa SEU-a. Međutim, budući da previše fleksibilnosti može potkopati djelotvornost programa SEU-a, pozornost znanstvenika, kreatora i evaluatora programa SEU-a usmjerena je na identificiranje bitnih (obveznih) elemenata strategije te onih neobveznih, odnosno prilagodljivih lokalnom kontekstu, individualnim potrebama učenika i/ili nastavnim specifičnostima (Bailey i sur., 2019).

ZAKLJUČAK

Napredak u području neuroznanosti doveo je do povećanog uvažavanja učinaka ranih utjecaja na mozak te, posebice, na jezični, kognitivni i socijalno-emocionalni razvoj (Mendelson i Klass, 2018). Istodobno, proučavani su i sustavi odgovora na stres koji su pokazali kako čimbenici okoliša poput siromaštva, kroničnog stresa i traume mogu utjecati na razvoj mozga te djelovati na sposobnost djece da usredotoče pozornost, prisjećaju se, planiraju aktivnosti, samokontroliraju svoja ponašanja i snalaze se u odnosima s drugima te kako oni utječu na njihovo cjeloživotno učenje, ponašanje i zdravlje. Kada učitelji bolje razumiju način na koji stres utječe na sposobnost mozga da upravlja izvršnom funkcijom i regulira osjećaje, tada bolje razumiju učenikova ponašanja, a što ih može inspirirati da slijede nove pristupe koji podržavaju socijalni i emocionalni razvoj jednako kao i akademsko učenje (Baily i sur., 2019).

Veće razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja rezultiralo je porastom broja ustanova u svijetu koje provode programe SEU-a. Istraživanje Taylor, Oberle, Durlak i Weissberg (2017) potvrđuje pozitivne učinke programa SEU te ukazuje da ti učinci mogu trajati i do tri godine nakon intervencije. Nadalje, postojeća istraživanja sugeriraju da bi programi SEU-a mogli biti posebno važni za djecu/učenike iz obitelji s niskim primanjima jer su vjerojatnije od svojih imućnijih vršnjaka izloženi riziku od socijalnih, emocionalnih, bihevioralnih i akademskih problema (Baily i sur., 2019; Assessment Work Group, 2019). Također, nedavna istraživanja otkrivaju da programi SEU imaju najveći učinak među učenicima s najvećim brojem rizika, uključujući one s nižim socioekonomskim statusom ili one koji zaostaju za svojim vršnjacima bilo akademski ili bihevioralno (Baily i sur., 2019).

Još jedan izuzetno važan aspekt pozitivnih učinaka primjene programa SEU-a jest onaj koji se odnosi na izravne dobrobiti za nastavnike. Posljednjih desetljeća opsežna istraživanja posvetila su značajnu pozornost sagorijevanju učitelja. Zahvaljujući negativnim osobnim, organizacijskim i socijalnim utjecajima (npr. narušeno mentalno zdravlje, profesionalni stres, smanjeni radni učinak i sl.), preventivni naponi i intervencije u području SEU-a korišteni su kako bi se učinci sagorijevanja smanjili na najmanju moguću mjeru (Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris, Katz, 2013). Kako su stresori specifični za nastavu uglavnom povezani sa socio-emocionalnom domenom, posljednjih se godina povećavaju intervencije usmjerene na SEU za učitelje (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, Marques-Pinto, 2021; Greenberg, Brown, Abenavoli, 2016). Zamjetan je rastući broj empirijskih dokaza koji govore o doprinosu intervencija SEU-a poboljšanju osobnih postignuća učitelja. Posebice, ističe se njihova djelotvornost u slučaju sindroma izgaranja učitelja jer umanjuju emocionalnu iscrpljenost učitelja.

Navedeni pokazatelji potkrjepljuju tezu o opravdanosti primjene programa SEU te dobrobitima za učenike, učitelje i odgojno obrazovni sustav (a posredno i društvo) u cijelosti, stoga, smatra se nužnim uključiti SEU u kurikulum obrazovanja učitelja (Oliveira i sur., 2021; Ljubetić i Maglica, 2020; Reić Ercegović i Koludrović, 2009).

Pred obrazovnom politikom, ali i kreatorima studijskih programa obrazovanja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika – pedagoga izazov je inoviranja kurikulumu njihova obrazovanja, a u skladu s načelima i preporukama važeće legislative koja regulira odgojno-obrazovnu praksu u Republici Hrvatskoj, primjerima pozitivne prakse u svijetu i kod nas te nalazima suvremenih znanstvenih istraživanja. Pri tome, važno je ne zaboraviti: „Da bi se doprlo do učenika, obrazuj učitelje“ (Schonert-Reichl, Kitil, Hanson-Peterson, 2017).

LITERATURA

1. Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69.
2. Assessment Work Group. (2019). Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Izveštaj dostupan na: measuringsel.casel.org. Pristupljeno: 19.5.2021.
3. Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., Jones, S.M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100 (5), 53-58.
4. Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Netw Open*. 2018, Dec. 7; 1(8):e185727. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. PMID: 30646283; PMCID: PMC6324369.
5. Brajša-Žganec, A. (2002). Roditeljske metaemocije i socijalno-emocionalni razvoj djece (disertacija). Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
6. Cefai, C. Downes, P. Cavioni. V. (2021). 'A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU', *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/506737.
7. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2019). <https://casel.org/core-competencies/> (preuzeto: 18. 12. 2020.)
8. DiPerna, J. C., Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31, 293-97.
9. DiPerna, J. C., Volpe, R. J. (2001). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*. 31, 298-312.
10. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Elliott, S. N., Gresham, F. M. (2017). SSIS SEL Edition Classwide Intervention Program Manual, Pearson, PsychCorp.
12. Goleman, D. (1999). Working with Emotional Intelligence. London: Bloomsbury
13. Hart, S. C., DiPerna, J. C., Lei, P. –W. Cheng, W. (2020). Nothing Lost, Something Gained? Impact of a Universal Social-Emotional Learning Program on Future State Test Performance. *Educational Researcher*, 49(1), 5-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898721>
14. Diekstra, R. F., Gravestijn, C. (2008). Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide. *Social and Emotional Education: An International Analysis* (pp. 255-312).

- http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2008/ingles%202008/Results2008.pdf
15. Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS“ curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
 16. EU COUNCIL (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. Preuzeto sa: [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Posjećeno: 03. 5. 2021.
 17. Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist* 58(6-7): 466-74. Doi: [10.1037/0003-066X.58.6-7.466](https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466)
 18. Greenberg, M. T., Brown, J., Abenavoli, R. (2016). "Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools," Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Preuzeto 21. 5. 2021. s: https://www.rwjf.org/content/dam/farm/reports/issue_briefs/2016/rwjf430428.
 19. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Weissberg, R., Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children*, 27, 13-32- doi: [10.1353/foc.2017.0001](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001).
 20. Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
 21. Ljubetić, M., Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia, *International journal of evaluation and research in education*, 9 (3): 650-659. doi:<http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20495>
 22. McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S., Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27 (1), 33-48.
 23. Mendelson, A. L., Klass, P. (2018). Early Language Exposure and Middle School Language and IQ: Implications for Primary Prevention. *Pediatrics*, 2018; 142(4): e20182234
 24. Murray-Harvey, R., Slee, P. T. (2007). Supportive and Stressful Relationships With Teachers, Peers and Family and Their Influence on Students' Social/Emotional and Academic Experience of School. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 17(2):126-147. DOI: <http://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.126>.
 25. Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educ Psychol Rev* (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
 26. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
 27. Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2009). Razvijanje emocionalne kompetentnosti budućih učitelja tijekom studija. Kurikulum ranog odgoja i obveznog obrazovanja, Bouillet, D., Matijević, M. (ur.). Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu str. 589-600.
 28. Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional*

- learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
29. Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social- Emotional Competences, *Frontiers in Psychology*, 12: 515313 doi: 10.3389/fpsyg.2021. 515313
 30. Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Zagreb, Profil.
 31. Struck, S., Stewart-Tufescu, A., Asmundson, A. J. N., Asmundson, G. G. J., Afifi, T. O. (2021). Adverse childhood experiences (ACEs) research: A bibliometric analysis of publication trends over the first 20 years *Child Abuse & Neglect*, 112 February 2021, 104895
 32. Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., 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, 1156–1171.
 33. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., i Gullotta, T. P. (2015) Social and emotional learning: Past, present, and future.
https://www.researchgate.net/publication/302991262_Social_and_emotional_learning_Past_present_and_future/download (preuzeto: 13.1. 2019.)
 34. Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17, 247–272 (2001).
<https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
 35. Zins, J. E., Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp.1-13). Betheseda, MD. National Association of School Psychologists.