

Razvoj socio-emocionalnih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja

Solenički, Doroteja

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:942226>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA
TIJEKOM INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA**

Diplomski rad

Doroteja Solenički

Zagreb, 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA TIJEKOM INICIJALNOG
OBRAZOVANJA UČITELJA**

Diplomski rad

Doroteja Solenički

Mentor: dr.sc. Zoran Horvat

Zagreb, 2022.

ZAHVALE

Na početku se želim zahvaliti mentoru dr.sc. Zoranu Horvat na strpljenju, vodstvu i potpori te svim stručnim znanjima i savjetima koje je sa mnom podijelio tijekom izrade ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem se prijateljicama i kolegicama koje su mi pomogle da prevladam svaku prepreku te uvijek bile uz mene kao moralna podrška.

Posebnu zahvalnost i najveću zaslugu za ono što sam postigla pripisujem svojim roditeljima i bratu, koji su uvijek vjerovali u mene i bodrili me. Njihova podrška i nesebično razumijevanje bili su mi od velike važnosti tijekom cijelog studiranja.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Inicijalno obrazovanje učitelja	2
3. Kompetencijski pristup obrazovanju	4
3.1. <i>Nastavničke kompetencije</i>	6
3.1.1. <i>Didaktičke dimenzije kompetencija učitelja</i>	10
3.1.2. <i>Pedagoške dimenzije kompetencija učitelja</i>	11
3.1.2.1. <i>Socio-emocionalne kompetencije učitelja</i>	13
4. Socio-emocionalno učenje	14
4.1. <i>Socio-emocionalno učenje i razvoj djece/učenika</i>	16
4.2. <i>Utjecaj socio-emocionalne kompetentnosti učitelja na razvoj učenika</i>	18
5. Metodologija istraživanja	20
5.1. <i>Problem istraživanja</i>	20
5.2. <i>Ciljevi istraživanja</i>	21
5.3. <i>Hipoteze istraživanja</i>	22
5.4. <i>Uzorak ispitanika</i>	22
5.5. <i>Mjerni instrument</i>	23
5.6. <i>Postupak prikupljanja i obrade podataka</i>	24
6. Analiza rezultata	24
6.1. <i>Deskriptivna analiza</i>	24
6.1.1. <i>Zadovoljstvo studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama</i>	24
6.1.2. <i>Svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina</i>	26
6.1.3. <i>Mišljenja studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama</i>	26
6.2. <i>Razlike u stavovima obzirom na spol</i>	29
6.3. <i>Razlike u samoprocjenama u odnosu na završeni fakultet</i>	33
7. Rasprava	40
8. Zaključak	42
9. Literatura	43
10. Prilozi	51
<i>Prilog 1. Anketni upitnik</i>	51
<i>Prilog 2. Popis dijagrama</i>	63
<i>Prilog 3. Popis tablica</i>	63

Razvoj socio-emocionalnih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati razinu samoprocjene studenata završnih godina učiteljskih studija o važnosti poznavanja i primjene socio-emocionalnih vještina, njihovo zadovoljstvo studijskim programima u kontekstu emocija i području socio-emocionalnog učenja te samoprocjene studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama. Dobiveni rezultati ukazuju na visoku svjesnost studenata o nužnosti razumijevanja socio-emocionalnog područja i posjedovanja kompetencija unutar njega te su mišljenja da bi programi učiteljskih studija trebali nuditi kvalitetniju izobrazbu tog područja. Nadalje, rezultati su pokazali osnovnu razinu samoprocjene socio-emocionalnih kompetencija ispitanika koja se ne razlikuje između studenata i studentica. Utvrđene su razlike između studenata različitih fakulteta, prilikom čega studenti/ce Učiteljskog fakulteta u Zagrebu iskazuju veću razinu zadovoljstva, svjesnosti i mogućnosti samoprocjene u svim ispitivanim kategorijama.

Ključne riječi: socio-emocionalno učenje, socio-emocionalne kompetencije, učiteljskih studija, samoprocjene studenata.

Development of social-emotional competences during initial teacher education

Summary

The aim of this thesis was to examine the level of self-assessment of students in the final years of teacher studies about the importance of knowing and applying socio-emotional skills, their satisfaction with study programs in the context of emotions and the field of socio-emotional learning, and students' self-assessment of their own socio-emotional competencies. The obtained results indicate a high awareness of students about the necessity of understanding the socio-emotional area and possessing competencies within it, and they are of the opinion that teacher studies programs should offer better training in this area. Furthermore, the results showed the basic level of self-assessment of socio-emotional competencies of the subjects, which does not differ between male and female students. Differences between students of different faculties were determined, whereby students of the Faculty of Teacher Education in Zagreb show a higher level of satisfaction, awareness and self-assessment possibilities in all categories.

Key words: social-emotional learning, social-emotional competences, teacher studies, students self-assessment

1. Uvod

U današnje vrijeme, djeca i mladi najveći dio svog vremena provode u školi gdje se, doživljavajući razne situacije, grade kao osobe i uspostavljaju vlastiti integritet. Kako bi u tome bili uspješni, tj. kako bi razvili svijest o sebi i uspješne odnose s drugima, odgojno-obrazovne ustanove i njihovi djelatnici trebali bi dio svog djelovanja usmjeriti i na socio-emocionalno učenje, a ne samo na kognitivne aspekte. Emocije, kao i sposobnost njihova uočavanja, razumijevanja i reguliranja, neizbježan su čimbenik u uspješnom razvoju gotovo svih područja ličnosti učenika (uključuje razvoj dječje samosvijesti, društvenu svijest, vještine donošenja odluka, sposobnost uspostavljanja odnosa i sposobnosti upravljanja sobom..) (CASEL, 2003), dok oni vrlo često nisu sigurni kako bi se s njima nosili. Upravo zbog toga, učitelji su ti koji u tom procesu imaju izrazito značajnu ulogu te redovnu nastavu i svakodnevne situacije trebaju koristiti kao mogućnost razvoja socio-emocionalnih vještina učenika. Međutim, pitanje je jesu li dovoljno osposobljeni za takav zadatak. Prema kurikulumu učiteljskog studija, program obrazovanja budućih učitelja u najvećoj je mjeri usmjeren na konkretna nastavna područja i njihovu metodičku izvedbu, dok se socio-emocionalnim kompetencijama pridaje znatno manje mjesta. No, za uspostavljanje što kvalitetnijih odnosa s učenicima, adekvatno reagiranje na različite socio-emocionalne situacije unutar razreda, vođenje učenika do određenog akademskog i socijalnog uspjeha, ali i zbog prevencije gomilanja vlastitog stresa koji ovakav posao može uzrokovati, nužno je kvalitetno ih educirati i pripremiti u tom području.

Prvi dio rada baviti će se inicijalnim obrazovanjem učitelja, a nastavno na to, analizirati će se terminološko određenje pojma kompetencija te će se prikazati ključne dimenzije nastavničkih kompetencija. Fokus teorijskog dijela će biti na socio-emocionalnim vještinama, njihovom određenju i podjeli, odnosu između socio-emocionalnih kompetencija i socio-emocionalnog učenja te na razumijevanju kako socio-emocionalne kompetencije učitelja utječu na razvoj socio-emocionalnih vještina učenika. U drugom, empirijskom dijelu rada prikazati će se rezultati provedenog istraživanja. U istraživanju su sudjelovali studenti završne godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Filozofskog fakulteta u Splitu, smjer učiteljski studij, gdje su se anonimnim, anketnim upitnikom ispitali njihovi stavovi. Cilj istraživanja je utvrditi koliko su ispitanici svjesni važnosti poznavanja i prakticiranja emocionalnih vještina za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces, misle li da su tokom studiranja dostatno osposobljeni o socio-emocionalnim vještinama te

smatraju li se dovoljno kompetentnima u tom području. Nadalje, želi se ustanoviti znaju li studenti prepoznati svoje emocije te njihov utjecaj na druge i njihove odnose, kako se nose sa stresom i konfliktnim situacijama te mogu li i u kojoj mjeri regulirati svoje emocije. Razumiju li tuđe osjećaje i prepoznaju li kognitivna stanja povezana s određenim emocijama te znaju li u takvim situacijama adekvatno usmjeriti učenike (npr. prepoznavanje pozitivnih strana negativnih emocija), ali i mogu li kvalitetno prepoznati i regulirati svoja emocionalna stanja kako ne bi došlo do iscrpljenosti i sindroma izgaranja na poslu.

Rezultati odgovora na ova pitanja otkriti će nam znaju li budući učitelji kako raditi s učenicima na identificiranju i upravljanju emocionalnim stanjima te mogu li modeliranjem prethodno navedenih socio-emocionalnih vještina, ostvariti pozitivne ishode rada s djecom i njihov prosocijalni razvoja.

2. Inicijalno obrazovanje učitelja

Žele li ići u korak s vremenom i promjenjivim tržištem rada te si osigurati stabilan život, ljudi moraju biti osposobljeni brzo i efikasno odgovoriti zahtjevima koji se pred njih postavljaju. Kako bi se to realiziralo nužno je kvalitetno obrazovanje te kompetentni učitelji i nastavnici kao ključni akteri i nositelji odgojno-obrazovnog procesa. Da bi učitelji bili uspješni u obavljanju svog posla, nužno je njihovo profesionalno djelovanje temeljiti na raznovrsnim kompetencijama stečenim prilikom inicijalnog obrazovanja i sudjelovanjem u nastavnoj praksi. Inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave čini integrirani petogodišnji studij, sastavljen od optimalnog odnosa stručnog i znanstvenog dijela programa budućih učitelja s jedne strane te pedagoškog, psihološkog, didaktičkog i metodičkog osposobljavanja s druge strane (Kostović-Vranješ, 2016).

Prva posve specijalizirana ustanova za obrazovanje učitelja bila je “Pedagoška akademija” s dvogodišnjim programom, a ustanovljena je u Zagrebu 1849. Nastavni plan i program tad je obuhvaćao 18 predmeta, od koji su se dva bavila metodama nastave: *Opća didaktika* i *Posebna didaktika*. Godine 1904. učiteljske škole postaju četverogodišnje ustanove, a 1929. izašao je novi obrazovni zakon po kojem je njihovo trajanje produženo s 4 na 5 godina. Pomak u školovanju učitelja i nastavnika postignut je 1936. godine kada je u Zagrebu otvorena dvogodišnja Učiteljska viša škola, međutim, mogli su je upisati samo učenici s diplomom srednje učiteljske škole (koji su maturirali s odličnim ili vrlo dobrim) i trogodišnjom učiteljskom praksom (Franjković, 1958). S obzirom na različite političke i

društvene okolnosti, obrazovni zakon koji je određivao trajanje i školovanje učitelja konstantno se mijenjao, no do ključnih promjena dolazi tek kada se novim Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju iz srpnja 2003. prepoznaje potreba da se hrvatska znanost i obrazovanje uključe u europski istraživački prostor i europski prostor visokog obrazovanja. Sukladno općim principima Bolonjske deklaracije i ostalih europskih dokumenata vezanih uz Bolonjski proces, ugrađene su temeljne zakonske pretpostavke za transformaciju hrvatskoga sustava visokog obrazovanja (Vizek Vidović, 2005). Uvođenjem Bolonjskog sustava studiranja u hrvatske visokoškolske ustanove, učiteljski fakulteti usmjerenost na transmisiju specifičnih teorijskih i metodoloških znanja polako zamjenjuju osposobljavanjem studenata za praktičnu primjenu novih spoznaja u profesionalnom kontekstu, a raskorak između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina pokušava se prevladati uvođenjem kurikuluma usmjerenog na kompetencije (Vizek Vidović, 2009). Dolazi do izrade dokumenata koji određuju i definiraju skup znanja, vještina, stavova i iskustva potrebnih učiteljima za kvalitetno i učinkovito djelovanje unutar njihove profesije (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009; Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education, 2003; Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper, 2008), tj. do izrade kompetencijskog okvira čije je polazište analiza stručnih poslova i zadataka koje učitelji moraju obavljati u svojoj profesiji, ali i kompetencija koje trebaju razvijati kod učenika (Letina, 2013). Kako Hrvatić i Piršl (2005) navode, izobrazba učitelja sada je rezultat suodnosa teorijskog pristupa znanja i potrebnih nastavnih umijeća, odnosno učiteljski je studij koncipiran prema stjecanju teorijskih znanja, ali i osposobljavanju studenata za transformaciju i primjenu „akademskih” znanja u konkretne nastavne situacije. Fleksibilan je, modularan (izborni kolegiji) i usmjeren prema osposobljavanju studenata za snalaženje u različitim izazovima i socijalnim odnosima u školi/razredu (suradnja s učenicima i roditeljima, motivacija za učenje, rješavanje konflikata...), a sadržaj i struktura studija omogućuje uvođenje inovacija, implementiranje novih pedagoških spoznaja, senzibiliziranje za studij, profesiju i cjeloživotno obrazovanje (Hrvatić i Piršl, 2005).

Iako su prethodno navedene promjene dovele do poboljšanog inicijalnog obrazovanja učitelja, programi na fakultetima još uvijek nedovoljno zastupaju praktični dio usvajanja znanja i razvijanja kompetencija. Neposredan je nastavni rad u razrednom odjelu ključan za osposobljavanje učitelja tijekom njihova inicijalnog obrazovanja, odnosno teorijska znanja stečena na predavanjima, bez iskustva u realnim školskim uvjetima, nisu dovoljna za kvalitetnu praktičnu izvedbu sata (Županić Benić, 2018). Učitelji se u praksi svakodnevno

susreću s nepredvidivim situacijama, zbog čega je potrebno da su snalažljivi, umiju improvizirati i snaći se korištenjem različitih strategija. Također, nedovoljno obavljanje školske prakse tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja dovodi do nemogućnosti razvijanja temeljnih pedagoških kompetencija (Županić Benić, 2018). Kada bi studenti imali više prilika za sudjelovanje u praktičnoj nastavi, mogli bi refleksivno promatrati i kritički promišljati o vlastitoj izvedbi te uočiti dobre, ali i one manjkave obrasce ponašanja na kojima trebaju poraditi. S vremenom bi naučili prepoznati vlastite reakcije u određenim situacijama te kako ih kontrolirati, tj. kako iz njih izvući optimalnu korist za druge i sebe.

3. Kompetencijski pristup obrazovanju

Riječ kompetencija dolazi od latinske riječi *competentia* što u hrvatskom jeziku označava: biti prikladan, biti za što, biti prema čemu, međutim postoji i mnogo različitih termina kao što su npr. vještine (skills), pismenost (literacy), sposobnosti (abilities) i sl. koje se upotrebljavaju kao sinonimi za kompetenciju (Žepić, 1991). Može se reći kako zapravo ne postoji univerzalna i opće prihvaćena definicija, već u različitim područjima ona ima različito značenje. Kako bi nadišao poteškoće u određenju pojma, tj. pomirio različitosti teorijsko-metodoloških pristupa, Weinert (2001b prema Baranović, 2006) odustaje od pokušaja davanja znanstvene definicije i govori o minimalnim kriterijima definiranja pojma kompetencija koje je nužno zadovoljiti. Prvi kriterij navodi da se pojam kompetencija odnosi na potrebne pretpostavke (sposobnosti) pojedinca ili grupe pojedinaca koje su potrebne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva. Prema drugom se kriteriju, pojam kompetencija upotrebljava kada potrebne pretpostavke za uspješno djelovanje obuhvaćaju kognitivne i nekognitivne komponente, tj. motivacijske, etičke, voljne, i/ili socijalne komponente. Nadalje, treći kriterij nalaže da pojam kompetencije implicira dovoljan stupanj složenosti da bi se uspješno izvršili zahtjevi i zadaci, za razliku od vještina koje pretpostavljaju automatizirane aktivnosti, odnosno repetitivnu primjenu znanja. A, posljednji kriterij govori kako je proces učenja nužna pretpostavka za stjecanje kompetencija, odnosno za stjecanje pretpostavki za uspješno obavljanje kompleksnih zadataka, tj. zahtjeva (Weinert, 2001b). Na temelju ovih kriterija Weinert (2001b prema Palekčić, 2005) pojam kompetencija definira kao kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, ali i kao motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti koje omogućuju da se rješenja problema uspješno i odgovorno koriste u varijabilnim situacijama.

Osim individualnih određenja različitih autora, važno je spomenuti i primjer međunarodnog definiranja i selekcije ključnih kompetencija, kao što je Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Godine 2006. objavljena je prva verzija, Preporuka Europskog Parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, prema kojoj kompetencije čine znanja, vještine i stavovi, a obuhvaćala je osam područja: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturalna senzibilizacija i izražavanje (Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2006). Međutim, svijet su s vremenom zahvatile velike i ubrzane promjene, a zahtjevi u pogledu kompetencija postali su podložni promjenama u društvu, zbog čega je došlo do revidiranja Preporuke iz 2006. godine. Definicija kompetencija sada je poprimila širi smisao, određujući ih kao „kombinaciju znanja vještina i stavova pri čemu se znanje sastoji od činjenica i podataka, koncepata ideja i teorija koje već postoje te podupiru razumijevanje određenog područja ili teme. Vještine se definiraju kao sposobnost i mogućnost provođenja procesa i korištenja već postojećim znanjem za postizanjem rezultata, a stavovi opisuju spremnost na djelovanje ili reagiranje na ideje, osobe ili situacije te povezani način razmišljanja.“ (Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2018, 1). Preporukom Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje zamjenjuje se Preporuka iz 2006. godine, a osam područja temeljnih kompetencija koje predstavljaju referentni okvir za kurikulumske politike u zemljama Europske unije, sada su:

- kompetencija pismenosti,
- kompetencija višejezičnosti,
- matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu
- digitalna kompetencija,
- osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti,
- kompetencija građanstva,
- poduzetnička kompetencija,
- kompetencija kulturne svijesti i izražavanja.

Naravno, različita shvaćanja i definiranja pojma kompetencija postoje i unutar odgojno-obrazovnog područja. U ovome se kontekstu, pojam kompetencija prvo počeo koristiti u strukovnom obrazovanju kako bi se njime označila sposobnost izvršavanja nekog zadatka. Leksikon temeljnih pedagoških pojmova (Mijatović, 2000 prema Ćatić, 2012, 176) definira ga kao „osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način.“ Uz Mijatovića, tu su i drugi hrvatski autori koji definiraju kompetencije pozivajući se pritom na određenja stranih autora (Mijatović, 2000 prema Ćatić, 2012). Tako na primjer Palekčić (2005) u početku prihvaća Weinertovu definiciju, no, u svom kasnijem radu navodi i njihovu metakognitivnu dimenziju, istaknutu od strane Freya te definiranu kao „snop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca.“ (Frey, 2004, 904 prema Palekčić, 2008, 410). Također, tu su i Hrvatić i Prišel (2007, str. 396 prema Ćatić, 2012) koji prihvaćaju definiciju Poole, Nielsen i Horigani Langan-Fox (1998 prema Ćatić, 2012, 176) i kompetencije određuju kao „kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji“.

3.1. Nastavničke kompetencije

Zbog dinamičnosti i složenosti posla te odgovornosti u svakodnevnom radu, razvijanje višestrukih kompetencija neizostavno je u učiteljskoj profesiji.

„Učitelj - jedna je od rijetkih osoba koje pamtimo cijeloga života. To je osoba od koje često očekujemo da u određenim situacijama zamijeni roditelja, psihologa, sociologa, defektologa, glumca, pjevača, plesača, slikara, sportaša i još mnogo toga ako to situacija od njega traži. Učitelj predstavlja sinergiju mnoštva osoba koje imaju jedan zajednički cilj – odgoj i obrazovanje mladoga čovjeka.“ (Vanek, Maras, Karabin, 2001, 350).

Tomljenović i Novaković (2017) navode kako se kompetencije učitelja očituju u brznoj i efikasnoj prilagodbi neočekivanim nastavnim situacijama, poticanju učenika na samostalnost i rad, razvoju njegove osobnosti kao i suvremenim nastavnim metodama i strategijama. Takav učitelj učenicima osigurava kontinuirani razvoj njihovog intelektualnog, moralnog, estetskog, radnog i motoričkog razvoja. Osim toga, Jurčić (2012), prilikom tumačenja kompetencija, važnost pridaje i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, navodeći kako je nužno da kompetentnost učitelja priznaju i oni s kojima radi. Učenici, roditelji, kolege i drugi djelatnici škole su oni koji također utječu na vlastitu percepciju kompetentnosti

kod svakog učitelja. Kroz interakciju s njima, njihov doživljaj i zadovoljstvo školom te rezultate koje učenici ostvaruju, učitelji procjenjuju vlastitu stručnost u vidu znanja, vještina, sposobnosti i vrijednosti koje zagovaraju.

Nadalje, važno je spomenuti i međunarodni projekt Tuning educational structures in Europe (2006) koji za cilj ima izradu konkretnog općeg pristupa pri primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju, a u koji pripada i razvijanje profesionalnih profila i ciljanih ishoda učenja, u smislu generičkih kompetencija i specifično predmetnih kompetencija. Kompetencije su, unutar ovog projekta, shvaćene kao individualne mogućnosti svakog pojedinca, sastavljene od kombinacije obilježja koja mu omogućuju kvalitetnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. One predstavljaju mješavinu tri elementa:

1. znanja i razumijevanja: teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje
2. znanje o tome kako djelovati: praktična primjena znanja u određenim situacijama
3. znanje o tome kako biti: vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu

te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti. Podijeljene su na specifično-predmetne, tj. akademske, vezane uz specifičan predmet i generičke koje su važne za sve programe te nisu vezane za određenu akademsku disciplinu. Generičke kompetencije podijeljene su u tri skupine:

- a) interpersonalne kompetencije: kritičke i samokritičke sposobnosti, timski rad, međuljudske vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima, uvažavanje različitosti, sposobnost rada u međunarodnom okruženju i etička predanost
- b) instrumentalne kompetencije: sposobnost analize i sinteze, sposobnost organiziranja i planiranja, temeljno opće znanje u području, utemeljenost znanja u profesiji, komunikacija na materinjem jeziku, poznavanje stranog jezika, vještine uporabe računala i upravljanja informacijama
- c) sistemske kompetencije: sposobnost primjene znanja u praksi, istraživačke vještine, sposobnost učenja, sposobnost prilagodbe novoj situaciji, vodstvo, samostalni rad, vođenje projekta i sl.

Prema Europskoj komisiji (2017) nastavničke su kompetencije svrstane u pet različitih kategorija:

- 1) osposobljenost učitelja za nove načine rada i primjenu odgovarajućih pristupa obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika, za organiziranje optimalnoga i motivirajućeg okruženja koje će olakšati i poticati proces učenja te za

- timski rad s drugim učiteljima i suradnicima u odgojno-obrazovnom procesu
- 2) osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda, u školi i sa socijalnim partnerima: razvijanje kurikuluma, organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnoga rada, suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima
 - 3) osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novoga znanja kod učenika: razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja
 - 4) razvijanje vlastite profesionalnosti, istraživačkog pristupa i usmjerenosti prema rješavanju problema te usmjeravanje profesionalnoga razvoja k procesu cjeloživotnoga učenja
 - 5) primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u situacijama formalnoga učenja.

Ekspertna skupina u Tuning projektu izdvojila je konkretne kompetencije koje pripadaju prethodno navedenim kategorijama (Tuning, 2008 prema Vizek Vidović, 2009):

- sposobnost sistematične kritičke analize obrazovnih teorija i pitanja obrazovne politike
- sposobnost uočavanja povezanosti između pojedinih aspekata obrazovnih teorija, obrazovne politike i obrazovne prakse
- sposobnost poučavanja u području vezanom uz opće ljudske vrijednosti, građanstvo i demokraciju, te sposobnost promišljanja vlastitog vrijednosnog okvira
- sposobnost razumijevanja i primjene obrazovnih teorija i metodologije kao temelja za nastavne aktivnosti
- sposobnost prepoznavanja i reagiranja na individualne potrebe učenika kao i na složenost procesa učenja
- svijest o različitim okruženjima u kojima se učenje može odvijati
- razumijevanje strukture i svrhe edukacijskih sustava
- svijest o različitim ulogama sudionika procesa učenja
- sposobnost provedbe primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim obrazovnim okruženjima
- sposobnost vođenja obrazovnih/razvojnih projekta
- sposobnost savjetovanja (učenika i roditelja) o različitim obrazovnim pitanjima razvojnim problemima
- sposobnost vođenja i evaluiranja obrazovnih programa, aktivnosti i materijala
- sposobnost razumijevanja utjecaja društvenih promjena u lokalnoj zajednici na obrazovanje

- sposobnost vođenja i koordiniranja multidisciplinarnog obrazovnog tima
- razumijevanje trendova u obrazovanju i prepoznavanje mogućnosti njihove primjene u praksi
- predanost učenikovom napretku i postignuću
- kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja
- poznavanje predmeta poučavanja
- sposobnost djelotvornog komuniciranja s pojedincima i grupama o obrazovnim pitanjima
- sposobnost stvaranja ozračja poticanja za učenje
- sposobnost upotrebe e-učenja i njegovog integriranja u poučavanje i učenje
- sposobnost poboljšanja okolinskih uvjeta u kojima se učenje i poučavanje odvijaju
- sposobnost prilagodbe kurikuluma i nastavnih materijala zahtjevima specifičnog obrazovnog okruženj
- sposobnost kreiranja i primjene različitih strategija za praćenje i vrednovanje procesa i ishoda učenja
- sposobnost integracije osoba s posebnim potrebama u obrazovni sustav.

Iz navedenih podjela može se uvidjeti da, iako unutar Europskog socijalnog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, postoji kategorija koja se odnosi na osobne i socijalne kompetencije, u prethodno spomenutim europskim i domaćim člancima te službenim dokumentima vezanim uz određenje ključnih kompetencija učitelja, ona je gotovo pa i u potpunosti zanemarena. Usvajanje vještina i sposobnosti poput reguliranja vlastitih emocionalnih stanja i održavanja psihičkog zdravlja, nužnih za uspostavljanje kvalitetnih međuljudskih odnosa, nošenje sa stresom, za rad i učenje u različitim okruženjima te za razumijevanje drugih i pregovaranje, ne dobiva ni upola toliko na važnosti kao kada je riječ o osposobljavanju za primjenu odgovarajućih strategija učenja i poučavanja, primjeni digitalne tehnologije, usvajanju teorijskih znanja iz akademskih područja, itd. Iako se sa svakom novom generacijom učitelja može uočiti pomak iz tradicionalnog u suvremeno shvaćanje njihove uloge, državne politike i dalje podržavaju usmjerenost na stručno-metodičke kompetencije. Na taj se način ne utječe samo na buduće učitelj, već ono označava i formiranje učenika usmjerenih isključivo na njihova postignuća, tj. na postizanje kompetentnosti i učinkovitosti kojom će si osigurati konkurentnost na tržištu rada te time ostvariti što veći ekonomski kapital.

Jurčić (2012; 2014) ističe multimenzionalnost kompetencija učitelja te ih dijeli na didaktičke dimenzije i pedagoške dimenzije koje ćemo prikazati u nastavku rada.

3.1.1. Didaktičke dimenzije kompetencija učitelja

U dvadeset i prvom stoljeću i suvremenoj školi, promijenjena je uloga učitelja iz predavača u ulogu voditelja, organizatora i suradnika. On, primjenom suvremenih metoda i oblika rada u nastavi, učenike potiče na otkirvanje i razvijanje njihovog punog potencijala, a kako bi u tome bio uspješan, nužno je da posjeduje različite didaktičke i pedagoške kompetencije.

Prema Jurčiću (2014) se didaktičke kompetencije očituju prilikom odabira i primjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranja i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanja razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanja učenikova postignuća u školi te prilikom razvoja modela odgojnog partnerstva s roditeljima.

Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma odnosi se na primjenu nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih sustava nastave i didaktičkih načela prilikom čega je nužno da sadrži ciljeve i sadržaj učenja, situacije i strategije učenja i poučavanja, vrednovanje postignuća učenika te samovrednovanje rada (Jurčić, 2014).

Iduća je kompetencija vezana uz organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Tu je s jedne strane organizacija koja se očituje u stvaranju smislenog i produktivnog procesa učenja za svakoga učenika; u jasnom i strukturiranom prezentiranju novih sadržaja; u postavljanju ciljeva i zadataka sukladno predviđanju konkretnih nastavnih situacija te u osmišljavanju i realizaciji sata utemeljena na dogovoru (suplaniranju i suorganizaciji), a zatim i zajedničkom vrednovanju (suanalizi nastave). Vođenje odgojno-obrazovnog procesa drugi je dio ove kompetencije, a odnosi se na početak nastavnog sata prilikom kojeg učitelj, zajedno s učenicima, dogovara metode, oblike i načine rada, uzimajući pritom u obzir trenutnu situaciju u kojoj se nalaze, njihova raspoloženja, potrebe i interese (Jurčić, 2014).

Nadalje, dio dimenzije didaktičke kompetentnosti čine i kompetencije učitelja u oblikovanju razredno-nastavnog ozračja. Ono ne obuhvaća samo spektar različitih fizičkih obilježja razreda, već i socijalne odnose između učitelja i učenika, kao i među učenicima samim. “Razredno ozračje predstavlja ukupan život i rad u odgojno-obrazovnom procesu, u svoj njegovoj cjelini, odnosno kategoriju odnosa kao prirodu i intenzitet međusobnih odnosa nastavnika i učenika te kategoriju razvoja kao osobno napredovanje učenika.” (Jurčić, 2014, str. 86). Kako bi takvo razredno-nastavno ozračje funkcioniralo, tj. kako bi se svi sudionici

ovog procesa osjećali ugodno, a samim time i više motivirano, potrebno je zadovoljiti četiri osnovna uvjeta:

- a) nastavnikova podrška: poticanje i hrabrenje učenika, optimistična očekivanja, prihvaćanje individualiteta učenika, pokazivanje smirenosti i strpljenja, održavanje umjerene distance prema učenicima, davanje prilika da se učenici „poprave”
- b) razredna kohezija: motivi i potrebe učenika koji se mogu zadovoljiti u razredu
- c) ispitna anksioznost: izaziva tjeskobu, uznemirenost, zabrinutost, strepnju, nelagodu, napetost i slično
- d) opterećenje učenika: izvanškolske i izvannastavne aktivnosti, uvjeti učenja u školi, uvjeti življenja u obitelji, satnica, udžbenici i očekivanja roditelja i nastavnika

(Jurčić, 2014).

Utvrđivanje učenikova postignuća u školi postupak je prilikom kojeg učitelj, na temelju razumijevanja pojma znanja i školske ocjene, tijekom kontinuiranih provjera objektivno prati učenikovo ponašanje te primjenjujući pravedni kriterij interpretira njegova postignuća (Jurčić, 2014).

Posljednji, ali ne manje važan dio dimenzije didaktičkih kompetencija odnosi se na razvoj modela odgojnog partnerstva između roditelja i škole. Kao što u obzir treba uzeti individualnost svakog djeteta, isto je tako nužno biti spreman i individualno pristupiti roditeljima. Upravo zbog njihovih specifičnih zahtjeva i stavova koji ponekad nisu usklađeni s mišljenjem učitelja, nužna je njegova kompetentnost u uspostavljanju kvalitetnih odnosa s roditeljima jer će na taj način jedino i moći voditi svrsishodan odgojno-obrazovni proces (Jurčić, 2014).

3.1.2. Pedagoške dimenzije kompetencija učitelja

Dimenzije pedagoških kompetencija omogućuju fleksibilnu prilagodbu raznovrsnim zahtjevima odgojno-obrazovnog procesa, a kako bi u tome bio uspješan i učinkovit, potrebno je svladati svih njenih osam kategorija: osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emotivnu, interkulturalnu, razvojnu kompetenciju te vještine u rješavanju problema (Jurčić, 2012).

Osobna kompetencija učitelja dolazi do izražaja kod individualnog pristup svakom učeniku, analiziranjem svakodnevnih situacija u kojima se nalazi i prilikom uočavanja njihovih posebnosti. Učitelj koji ima razvijenu osobnu kompetenciju uvažava učenika, empatičan je, pokazuje fleksibilnost, susretljivost i strpljenje te je objektivan i pravedan, što znači da

preuzima odgovornost za (ne)uspjeh svakog učenika te pokušava pronaći najbolje rješenje za danu situaciju (Jurčić, 2012).

Iduća je komunikacijska kompetencija koja uključuje vještine uspostavljanja i održavanja dijaloga, uključujući pritom aktivno slušanje mišljenja i ideja učenika kako bi mogli uvažiti njihove prijedloge i potrebe, dati im pravovaljanu povratnu informaciju te ih uputiti u odgovarajućem smjeru (Brooks i Heath, 1993). Učitelj koji ima razvijene kvalitetne komunikacijske vještine te razumije verbalne i neverbalne znakove učenika, s lakoćom će graditi pozitivno i poticajno razredno ozračje unutar kojeg će se oni osjećati slobodno i sigurno iznijeti vlastito mišljenje, a prilikom čega će graditi osjećaj samopoštovanja i vlastite vrijednosti te aktivno sudjelovati i lakše savladavati nastavni sadržaj (Meyer, 2005).

Analitička se kompetencija učitelja odnosi na njegovu mogućnost sagledavanja i propitivanja tijeka nastavnog sata. Konkretnije, učitelj ima razvijenu analitičku kompetenciju ako tijekom sata kvalitetno analizira napredak učenika, što i kako učenici shvaćaju, jesu li motivirani te kakva je njihova realizacija općih i posebnih ciljeva nastavnoga sata (Jurčić, 2012).

Kao još jednu od pedagoških kompetencija Jurčić (2012) navodi interkulturalnu kompetenciju koja podrazumijeva prihvaćanje i poštivanje različitih stilova života, vrijednosti, običaja i kultura učenika, neovisno o njihovom spolu, dobi, rasi, etnicitetu, vjeroispovijesti, itd. Učitelj koji je interkulturalno osjetljiv nastojat će vlastite predrasude ili negativna mišljenja, ostaviti iza sebe te se usredotočiti na stvaranje razrednog ozračja koja će svim učenicima omogućiti da se osjećaju ugodno i prihvaćeno, bez naglašavanja njihovih različitosti ili uspoređivanja s drugima.

Nadalje, važno je spomenuti i razvojnu kompetenciju unutar pedagoške dimenzije. Ona se odnosi na učitelja koji konstantno kritički sagledava svoj rad te pedagoške i didaktičke uspjehe prilikom odgojno-obrazovnog procesa kako bi mogao ići u korak s vremenom, razvijati svoja znanja i sposobnosti, a samim time i učenicima omogućiti što kvalitetniji odgoj i obrazovanje (Jurčić, 2012).

Osim toga, razvojna je kompetencija zapravo jedan od preduvjeta za uspostavu vještina rješavanja problema u različitim nastavnim situacijama. Njegovo vlastito usavršavanje omogućuje mu da prepozna stanja u kojima se učenici nalaze, razumije poteškoće s kojima se suočavaju, ali i probleme razreda u cjelini zbog čega onda, uz prikladan odabir nastavnih metoda i oblika rada, reagira na njihove potrebe i pronalazi najučinkovitija rješenja (Jurčić, 2012).

Za kraj, važno je spomenuti da su dio pedagoške dimenzije kompetencija i socijalne i emocionalne kompetencije, usmjerene na prepoznavanje, razumijevanje i regulaciju vlastitih i

tuđih emocija, a samim time i izgradnju kvalitetnih odnosa s drugima, no budući da su one fokus ovog rada, o njima će se detaljnije govoriti u idućim poglavljima.

3.1.2.1. Socio-emocionalne kompetencije učitelja

Uspostava odnosa u svim segmentima ljudskog života jedan je od najtežih zadataka koje pojedinac izvršava, stoga nije potrebno naglašavati njegovu kompleksnost kada je riječ o odnosima unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Kako bi radili u najboljem interesu učenika, učitelji moraju biti timski igrači te zajedno s roditeljima, ostalim djelatnicima škole, ali i samim učenicima, uspostaviti kvalitetnu komunikaciju i suradničke odnose. Upravo zbog toga, kod učitelja je nužno da ima visoko razvijenu socijalnu kompetentnost. Njihova uljudnost, pristupačnost i tolerancija, uvažavanje i poštivanje drugih, sposobnost rješavanja konflikata i mirnog dolaženja do rješenja problema, autoritet koji nije temeljen na strahu i prisili te socijalno odgovorno ponašanje kakvo zahtijeva škola, a koje se odnosi na poštovanju i prihvaćanje pravila i običaja, središte je socijalne kompetencije (Jurčić, 2014).

Prilikom određenja socijalne kompetencije, ne smije se zaboraviti niti emocionalna kompetencija, budući da one stoje uz bok jedna drugoj i međusobno se nadopunjuju. Prema Golemanu (1997), emocionalnu kompetenciju čini sposobnost pojedinca da se nosi s vlastitim teškoćama (samosvijest, samosvladavanje i motiviranost) i ovladava odnosima s drugim ljudima (empatija i društvena umijeća), a Arnold (2008) potvrđuje ovakvo viđenje te navodi da ona omogućuje prepoznavanje i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija kako bi se na efikasan način mogli "boriti" s njima.

Kako što su i Jennings i Greenberg (2009) zaključili, učitelj visokih socio-emocionalnih kompetencija svjestan je sebe, tj. svojih emocionalnih snaga i slabosti. Uz to, prepoznaje vlastite emocije i njihov utjecaj na njega samoga, ali i njegove interakcije i odnose s drugima te ih može kontrolirati i voditi prema pozitivnim akcijama. Isti autori još navode kako učitelj, koji ima visoko razvijenu socijalnu svijest, jednako dobro uočava i razumije emocionalna stanja drugih i njihove perspektive, zbog čega je sposoban izgraditi snažne i podržavajuće odnose. Također, Jennings i Greenberg (2009) smatraju da takav učitelj donosi odgovorne odluke bazirane na procjeni brojnih čimbenika i promišljanju kako će njegove odluke utjecati na druge ljude te preuzima odgovornost za vlastite postupke. Učitelj koji prepoznaje emocije pojedinog učenika i shvaća kako one motiviraju njegovo ponašanje, koji je sposoban uočiti na koji su način učenikova kognitivna stanja povezana s tim emocijama i može ih kvalitetno usmjeriti, spreman je učinkovito odgovoriti na njegove individualne potrebe (Jennings i Greenberg, 2009). Dobro razvijene socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su i zbog

sprječavanja profesionalnog sagorijevanja koje karakterizira emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i slab osjećaj postignuća na poslu (Maslach, Jackson i Leiter, 1997 prema Jones, Bouffard i Weissbourd, 2013). U današnje su vrijeme pred učitelje postavljeni sve veći emocionalni zahtjevi i svakodnevne stresne situacije koje se procjenjuju kao prijeteće, a na koje oni mogu slabo utjecati, zbog čega učiteljsko zanimanje postaje jedna od najstresnijih profesija koja uključuje rad s ljudima (Montgomery i Rupp, 2005, prema Schonert-Reichl, 2017). Učitelju nije uvijek lako biti brižan i podržavajući, naročito kada se učenici neprimjerenom ponašaju, ali unatoč vlastitim emocionalnim stanjima, on mora pronaći prikladne načine za njihovo izražavanje ili suzdržavanje te uspjeti održati razvoj zdravih odnosa s učenicima (Hargreaves, 2000, prema Jennings i Greenberg, 2009). Nedovoljna osposobljenost i nedostatak podrške prilikom ovakvih uvjeta za rad dovode do nakupljanja nezadovoljstva i iscrpljenosti, što se onda itekako odražava na odgojno-obrazovni proces, lošu nastavničku praksu te učenike koji ostvaruju slabije rezultate u svim područjima razvoja. Kako bi se takve situacije spriječile, studentima učiteljskog fakulteta, ali i učiteljima koji su u odgojno-obrazovnoj praksi, potrebno je osigurati odgovarajuće obrazovanje, tj. usavršavanje njihovih socio-emocionalnih vještina. Primjer koji ukazuje na prednosti usavršavanja učitelja u socio-emocionalnom području je istraživanje provedeno od strane Jennings i sur. (2013). Oni su, promatrajući program koji uključuje usavršavanje emocionalnih vještina, svijesnosti, brižnosti i suosjećanja, kod učitelja uočili manju razinu stresa, veću svjesnost i samoučinkovitost te općenito bolju kvalitetu poučavanja. Slični učinci postignuti su i istraživanjem Roeser i sur. (2013) prilikom kojeg su učitelji prošli obuku o praćenju njihovih unutarnjih reakcija na razne situacije te prakticiranju razumijevanja i kvalitetnog nošenja s istim, a nakon tromjesečnog promatranja, učitelji u eksperimentalnoj skupini pokazali su manji stres i izgaranje nakon programa.

4. Socio-emocionalno učenje

Iako početak socio-emocionalnog učenja započinje krajem 1960-ih godina kada James Comer pokreće „Comer School Development Program“, usmjeren na razvoj učenika i njihovih životnih vrijednosti putem pozitivnih interakcija s odraslima (Comer, 2013 prema Beaty, 2018), na njegovom se izučavanju i usavršavanju intenzivnije radi još od 1994. godine. Skupina odgajatelja, profesora, istraživača i zagovornika djece sastala se tada u Institutu Fetzer kako bi pronašli učinkovite strategije kojima će osigurati holistički razvoj učenika, tj.

unaprjeđenje socio-emocionalnih kompetencija, akademskog uspjeha, zdravlja te prevenciju i smanjenje zdravstvenih, mentalnih i ponašajnih problema. Iz razgovora koji se vodio, uspješno je postignut dogovor te grupa Fetzer predstavlja pojam *socijalno i emocionalno učenje* kao konceptualni okvir za njegovanje društvenih i emocionalnih kompetencija učenika putem eksplicitne nastave (Weissberg i sur., 2015). Također, pokrenuta je i organizacija *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - CASEL, neprofitna organizacija u Chicagu koja je bila na čelu sjevernoameričkih i međunarodnih napora za promicanje socio-emocionalnog učenja. Osnovali su je Daniel Goleman i Eileen Growald, a misija CASEL-a je uspostaviti socio-emocionalno učenje kao bitan dio obrazovanja (Cristovao, Candeias i Verdasca, 2017). "Zamišljamo svijet u kojem obitelji, škole i zajednice rade zajedno kako bi podržali zdrav razvoj sve djece. Sva djeca postat će angažirani cjeloživotni učenici koji su svjesni sebe, koji su brižni i povezani s drugima i koji donose odgovorne odluke" (CASEL, 2003, 5).

U CASEL-u (2012) socio-emocionalno učenje definirano je kao proces kojim mladi i odrasli ljudi uče upravljati emocijama, osjećati i pokazivati empatiju prema drugima, uspostavljati i održavati odnose podrške i brige za druge te donositi odgovorne odluke i uspješno se snalaziti u izazovnim situacijama, a što će na kraju rezultirati razvojem zdravih identiteta te ostvarivanjem osobnih i kolektivnih ciljeva. Preciznost i objektivnost koncepta i CASEL-ovog tumačenja, potvrdili su i brojni drugi znanstvenici koji socijalno i emocionalno učenje također vide kao proces kojim osoba usavršava svoju sposobnost integracije i regulacije mišljenja, osjećaja i ponašanja te na taj način pridonosi vlastitom cjelovitom razvoju (Elias i sur., 1997).

Kako bi se realizirali ovi ciljevi, CASEL (n.d.) govori o potrebi razvijanja pet kompetencija: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest, vještine odnosa i odgovorno odlučivanje te smatra kako se one mogu podučavati i primjenjivati u različitim razvojnim fazama, od djetinjstva do odrasle dobi, ali i preko različitih kulturnih konteksta.

Samosvijest je prva od kompetencija koje su vezane uz samog pojedinca, tj. intrapersonalnu domenu, a predstavlja mogućnost prepoznavanja i razumijevanja vlastitih emocija i misli te njihov utjecaj na ponašanje u različitim kontekstima. To uključuje kapacitete za prepoznavanje osobnih snaga i ograničenja s dobro utemeljenim osjećajem samopouzdanja i svrhe kao što su: integriranje osobnih i društvenih identiteta, identificiranje osobnih, kulturnih i jezičnih dobara, ispitivanje predrasuda itd. Nadalje, tu je i samoupravljanje, kao sposobnost učinkovitog upravljanja vlastitim emocijama, mislima i ponašanjem u različitim situacijama, npr. sposobnost odgađanja zadovoljstva ili upravljanja stresom.

Nasuprot njima, postoje kompetencije koje obuhvaćaju interpersonalnu domenu, tj. usmjerene su na uspostavljanje kvalitetnog odnosa između pojedinaca i okoline, a jedna od njih je društvena svijest. Točnije, sposobnost razumijevanja tuđe perspektive i suosjećanja s drugima, naročito onih iz različitih sredina, kultura i konteksta. U ovu kategoriju spadaju i vještine koje podrazumijevaju sposobnosti jasnog komuniciranja, aktivnog slušanja, suradničkog rada na rješavanju problema, traženja i pružanja potrebne pomoći, konstruktivnog pregovaranja u sukobima itd. Posljednja, no ne i manje bitna kompetencija je odgovorno donošenje odluka o osobnom ponašanju i društvenim interakcijama u različitim situacijama. Ona je dio i individualnog i društvenog procesa, odnosno proteže se kroz jednu i drugu domenu, a uključuje sposobnosti za razmatranje etičkih standarda i sigurnosnih pitanja te za procjenu koristi i posljedica različitih radnji za osobnu, društvenu i kolektivnu dobrobit (CASEL, n.d.).

Iduća važna stvar koja utječe na socio-emocionalno učenje je okruženje u kojem se osoba nalazi, a koji oblikuje njena iskustva, učenje i razvoj općenito. Prema CASEL-u (n.d.) razredni odjel kojega je dijete dio, škola u koju ide, njegova obitelj i šira društvena zajednica, sustavi su koji ostavljaju direktan trag prilikom izgradnje jedne osobe. Naposljetku, upravo će se na taj način, integriranjem znanja o socio-emocionalnim vještinama u akademske kurikulume i kulturu škole te stalnom suradnjom s obiteljima i društvenim organizacijama, omogućiti uvjeti za ostvarivanje intervencija koje imaju snažne i trajne utjecaje na pojedince, ali i stvaranje inkluzivnijeg i pravednijeg društva (Bailey i sur., 2015 prema Greenberg i sur., 2017).

4.1. Socio-emocionalno učenje i razvoj djece

Budući da vrijeme u kojem živimo sa sobom svakodnevno donosi nove promjene, sposobnosti koje smo nekad smatrali nezamjenjivim polako padaju na dno ljestvice. Danas potreba za emocionalnom inteligencijom u nekim slučajevima nadmašuje i onu za tehničkom i radnom sposobnošću (Cristovao, Candeias i Verdasca, 2017), a prema Izvješću o budućnosti poslova Svjetskog ekonomskog foruma (World Economic Forum, 2016), emocionalna je inteligencija predviđena kao jedna od 10 najboljih radnih vještina u 2020. godini. To dovodi do zaključka kako prioritet ne bi trebao biti isključivo na poučavanju tradicionalnih predmeta, već i onih koji će im omogućiti snalaženje u ubrzanom i rastućem svijetu, bez da izgube kontrolu impulsa te mogućnost koncentracije i emocionalne regulacije (Lopes i Salovey, 2004). Upravo je zbog toga socio-emocionalno učenje ključno za cjelokupan razvoj djeteta.

Ono utječe na sve aspekte izgradnje ličnosti, od njegovih akademskih postignuća, preko smanjenih problema u ponašanju do kvalitetnih socijalnih odnosa i razvoja empatije te samoprihvatanja (Esen-Aygun i Sahin-Taskin, 2017; CASEL, 2003; Domitrovich, Cortes, i Greenberg, 2007; Elias, 2003; Hromek i Roffey, 2009; Márquez, Martin, i Brackett, 2006; Payton i sur., 2000). Istraživanja su pokazala da učenici, čiji učitelji prilikom svog rada pozornost obraćaju i na socio-emocionalno učenje te se trude stvoriti pozitivnu radnu atmosferu i osjećaj sigurnosti, iskazuju više interesa i želje za stjecanjem novih znanja i vještina te samim time, bez prevelikog napora, ali i učinkovitije, izvršavaju svoje školske obaveze (Rothbart i Jones, 1998).

Ljudski je mozak programiran tako da na snažne negativne podražaje, npr. u situacijama u kojima se osoba ne osjeća sigurno ili je pod stresom, reagira poput “bori se” ili “bježi”, što se može uočiti i u svakodnevnim školskim prilikama (Jenes, 1998 prema Kassem, 2002). Učenici prilikom održavanja nastave, kod određenih učitelja, mogu osjećati strah, sram, nelagodu, nesigurnost, itd. zbog čega će se aktivirati njihov obrambeni mehanizam i automatski im onemogućiti potpunu posvećenost praćenju, razumijevanju i pamćenju nastavnog sadržaj, narušenog visokim stupnjem tjeskobe (Elias, 2009). Motivacija i angažiranost oko školskih obaveza u tim je slučajevima svedena na minimum, a učenici nisu sigurni u vlastite sposobnosti pa postavljanje viših akademskih ciljeva gotovo da i ne postoji (Cipek, 1996).

Također, nedostatak socio-emocionalnog učenja tijekom nastave, osim na usmjeravanje i zadržavanje pažnje te ignoriranje ometajućih faktora, utječe i na izgradnju konkretnih vještina povezanih s kognitivnim razvojem (Zins i sur., 2004). Vještina koje učenicima omogućuju samostalno identificiranje i organiziranje koraka potrebnih za izvršavanje aktivnosti i postizanje željenog cilja, uzročno-posljedično razmišljanje, pristup problemu na nove i fleksibilne načine te rješavanje problema i donošenje odluka (Jones i Bouffard, 2012). Nadalje, socio-emocionalno učenje ima iznimno veliku ulogu u prevenciji devijantnog ponašanja te odolijevanju iskušenjima pušenja, alkohola ili bilo koje druge vrste ovisnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2008). Učenici koji mogu razumjeti, prepoznati i imenovati emocije kod samog sebe i drugih, koji mogu razumjeti povezanost između situacije i emocija te koristiti učinkovite strategije kontrole i na prikladan način izraziti vlastite emocije, ovladali su emocionalnim sposobnostima pa prilikom nošenja sa svakodnevnim izazovima, razočaranjima ili neuspjesima ne podliježu brzim i kratkoročnim “rješenjima” (Jones i Bouffard, 2012).

Kako bi procijenio prethodno navedene sposobnosti i vještine, Coskun (2019) je proveo istraživanje na uzorku od 12 osnovnoškolaca, u dobi od 10 godina, koji su sudjelovali u programu socio-emocionalnog učenja. Putem polustrukturiranog intervjua i fenomenološkom analizom podataka, tj. učeničkih odgovora (“Kada sam sretan, smiješim se prijateljima, ali ako sam bijesan, mrštim se.”; “Na primjer, kada sam poražen, mogu kontrolirati svoju ljutnju i nezadovoljstvo. Čestitati pobjedniku umjesto dopustiti da me bijes prepusti.”...), došao je do rezultata koji ukazuju kako je socio-emocionalno učenje učenike učinilo kompetentnima za prepoznavanje i označavanje vlastitih emocija, shvaćanje veze između emocija i ponašanja, a samim time i njihove regulacije. Ruku pod ruku s ovim rezultatima idu i pozitivni ishodi potvrđeni istraživanjima od strane Hallama (2009) te Wymana i suradnika (2010). Njihova interpretacija rezultata istraživanja pokazuje da djeca sudionici programa socio-emocionalnog učenja postaju kompetentnija u poznavanju utjecaja emocija na ponašanje te strateških načina kontrole istih. Uz prepoznavanje i samoregulaciju emocija, socio-emocionalno učenje utječe i na općenito stanje uma učenika. Svjesnost vlastitih sposobnosti i prostora za rast i unaprjeđenje te razumijevanje odnosa između vlastitih misli, osjećaja i realnih situacija, pomažu učenicima u zaštiti od, i prilikom, upravljanja negativnim emocijama, u razlikovanju ispravnih i pogrešnih vrijednosti, promišljanju o mogućim posljedicama koje njihove odluke mogu prouzročiti te odgovornom ponašanju u suživotu s drugima (Jones i sur., 2017). Posljednje, no ne i manje važne su kvalitetne socijalne i interpersonalne vještine. Aktivna uključenost u socio-emocionalno učenje omogućuje uspostavljanje pozitivnih međuljudskih odnosa, razumijevanje ponašanja drugih te empatičnost i povećanu društvenu brigu, iz čega će se kod učenika razviti osjećaj pripadnosti, ali i korisnosti i svrhe (Jones i sur., 2017).

4.2. Utjecaj socio-emocionalne kompetentnosti učitelja na razvoj učenika

U posljednjih se nekoliko godina, broj istraživanja na području socio-emocionalnog učenja i njegovog utjecaja na razvoj djetetove ličnosti, znatno povećao. Međutim, što je s učiteljima koje je potrebno osposobiti da pokreću i potiču učenike na ostvarivanje njihovih punih potencijala. Bez vlastitih znanja, vještina i sposobnosti u bilo kojem području, nemoguće je ostaviti značajan utisak na druge. Ako ne razumijemo koja je dobrobit ovog područja za učitelje i kako njihove socio-emocionalne kompetencije utječu na učenike, ne možemo znati na koji način promovirati i poticati socio-emocionalno učenje unutar učionice. Socio-emocionalne kompetencije učitelja izravno utječu na stjecanje očekivanih učenikovih kompetencija tako što svojom kompetentnošću u tom području učitelj potiče i uči učenike da

odrastaju u osobe koje se mogu brinuti o sebi i o drugima, znaju slušati i razumjeti druge, međusobno surađivati, nenasilno rješavati sukob i doći do kompromisa, poticati druge na odgovorno i pravedno ponašanje te poticati prijateljske odnose (Jurčić, 2014). Opće je poznato da je jedan od načina na koji djeca najbolje uče tako što gledaju i oponašaju postupke njima bliskih ljudi, što znači da učitelji vlastitim ponašanjem modeliraju socio-emocionalne vještine koje bi učenici trebali usvojiti. Proučavajući njihove reakcije te načine na koje reguliraju vlastite emocije i usmjeravaju tuđe, učenici uče kako svladati frustraciju i održati kontrolu te kako ne dopustiti različitim emocionalnim stanjima da ih ometaju ili koče prilikom svakodnevnih aktivnosti (Jones, Bouffard i Weissbourd, 2013).

Na primjer, učitelji koji su konstantno pod stresom postaju manje topli, oštriji i konfliktni te učenicima ne predstavljaju učinkovite načine suočavanja sa stresom, već kod njih remete procese kognitivne regulacije, pažnju, pamćenje i rješavanje problema (Jones, Bouffard i Weissbourd, 2013). Točnije, oni svoje emocionalno stanje projiciraju na same učenike, a istraživanje Milkie i Warner (2011, prema Schonert-Reichl, 2017) pokazalo je kako se u razredima koje vode takvi učitelji pronalazi više djece s problemima mentalnog zdravlja.

Isto tako, učitelj koji je otvoren prema učeniku koji pokazuje izazovno ponašanje i poteškoće sa samoregulacijom, tj. koji može prepoznati i razumjeti da je riječ o utjecaju određenih emocija, nastojat će ga saslušati i pokazati veću zabrinutost i empatiju te mu pružiti podršku, umjesto da automatski pribjegava kaznama i uopće ne pokušava otkriti uzrok njegova ponašanja. Takva će podrška učitelja imati dugotrajne utjecaje na pozitivni socio-emocionalni i akademski razvoj učenika, posebice u nižim razredima (Lynch i Cicchetti, 1992, prema Jennings i Greenberg, 2009), a unutar učionice će se stvoriti ugodno, sigurno i podržavajuće razredno ozračje te će se graditi odnos povjerenja. Takav će kontekst učenicima pružiti osjećaj povezanosti sa školskim okruženjem te sigurnost za razvoj novih ideja i preuzimanje rizika koji su ključni za proces učenja (Murray i Greenberg, 2000; Watson, 2003, prema Jennings i Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Jedno je istraživanje čak pokazalo da je kvaliteta odnosa učenik-učitelj bolji prediktor prilagodbe obrazovnom procesu i školskog uspjeha od drugih čimbenika kao što je obrazovanje učitelja (Mashburn i sur., 2008).

Nadalje, Jurčić (2014) navodi da socio-emocionalno kompetentan učitelj ne koristi oblike komunikacije koji naglašavaju hijerarhijsku strukturu moći, već integrirane pristupe koji reduciraju njegov monopol i pridonose suradničkom učenju. “U suradničkom učenju učenici razvijaju: empatični osjećaj („bolji” učenici razvijaju empatično razumijevanje prema svojim „slabijim” suučenicima), razumijevanje, samopoštovanje i ophođenje koje se pokazuje kao određeni stupanj samopouzdanja u njihovim odnosima i općenito poštovanje intrinzičnih

prednosti pomaganja, bolje međusobno prihvaćanje i poštovanje, bez obzira na razlike u spolu, stupnju sposobnosti, darovitosti, teškoćama i slično.” (Jurčić, 2014, 82) U nastavnom procesu tada sudjeluje veći broj učenika, smanjuje se njihova količina ukočenosti i straha te ih se potiče na samostalno promišljanje, a sve to dovodi do osjećaja zadovoljstva, samopouzdanja i autonomnosti te usvajanja znanja koje je operativnije, primjenjivije i trajnije (Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Jurčić, 2014).

5. Metodologija istraživanja

5.1. Problem istraživanja

Iako kompleksnost određenja pojma kompetencija ukazuje na velike promjene kada je riječ o redefiniranju uloge učitelja i sposobnosti nužnih za kvalitetno izvršavanje njihove zadaće, još se uvijek zanemaruje sfera socio-emocionalnog učenja i kompetencija koje iz toga proizlaze. Sagledavanje šireg konteksta, uočavanje novih potreba učenika te različitih faktora koji utječu na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, pritom uključujući i poznavanje i razumijevanje emocija (OECD, 2005), pridonijelo je odmaku od inzistiranja na isključivo sadržajno-predmetnim (stručnim) i didaktičkim kompetencijama, međutim niti na jednom od učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj ne postoje konkretni kolegiji koji se eksplicitno bave kategorijom socio-emocionalnih kompetencija. Tako se npr. na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu studijski program većinom sastoji od metodičke skupine predmeta i predmeta po modulima, dok se teme vezane uz emocije, uspostavu socijalnih odnosa, razvoj samosvijesti i društvene svijesti u manjoj mjeri mogu obraditi kroz samo nekolicinu njih: kroz kolegij *Razvojna psihologija 1 i 2* na prvoj godini te *Motivacija i socijalni odnosi u razredu* na drugoj godini (Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2019). Analizirajući silabus predmeta, slična se situacija može zamijetiti i na Učiteljskom fakultetu u Rijeci i Filozofskom fakultetu u Splitu. Na Filozofskom fakultetu u Splitu studenti, o ovim temama, imaju priliku slušati samo na kolegijima *Osnove razvojne psihologije*, *Psihologija motivacije i socijalizacija u razredu* te *Pedagoška komunikacija* (Filozofski fakultet u Splitu, n.d.), dok na Učiteljskom fakultetu u Rijeci postoji kolegij *Poticanje socio-emocionalnih kompetencija u razredu*, međutim taj kolegij nije jedan od kolegija koje su studenti obvezni položiti (Učiteljski fakultet u Rijeci, 2013).

Ovakvom raspodjelom kolegija očito je da socio-emocionalne vještine i dalje pripadaju području o kojem se ne uči unutar konkretnih predmeta. Socio-emocionalno učenje doživljava se kao proces koji započinje još od najranijih dana djetetova života, a razvija se

prilikom odnosa s njemu bitnim osobama te stjecanjem konkretnih iskustva putem kojih uči kako se nositi s određenim emocionalnim stanjima. Međutim, emocije i socio-emocionalne vještine itekako su plodno tlo za osmišljavanje nastavnog sadržaja posvećenog isključivo ovom području. Većina ljudi zapravo poznaje samo nekoliko osnovnih emocija i nije svjesna njihova širokog spektra pa samim time nisu ni u mogućnosti pravilno ih raspoznati te na njih adekvatno reagirati. No, kada dijete ili odrasla osoba zna prepoznati i imenovati emociju o kojoj se radi, vrlo je vjerojatno da će na nju bolje reagirati nego kada ne razumije koje ga stanje obuzima. To potvrđuju i istraživanja koja su pokazala da će dijete bolje prepoznati i razumjeti emociju ako o toj emociji dobije više informacija (Barth i Bastiani, 1997; MacDonald i sur., 1996).

Kako bi se i ova razina odgojno-obrazovnog procesa s vremenom poboljšala, a (budući) učitelji u nastavu počeli implementirati sve više znanja vezanih uz socio-emocionalno područje, nužno je da oni prvo postanu svjesni utjecaja koje socio-emocionalno učenje ima na cjeloviti razvoj učenika, ali i na njihov vlastiti profesionalni identitet, a zatim i usvoje sva potrebna znanja za njegovo provođenje.

5.2. Ciljevi istraživanja

Svrha ovog istraživanja je ispitati razinu samoprocjene studenata završnih godina učiteljskih studija o važnosti poznavanja i primjene socio-emocionalnih vještina, njihovo zadovoljstvo studijskim programima u kontekstu emocija i području socio-emocionalnog učenja te samoprocjene studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama.

Postavljeni istraživački ciljevi su:

- istražiti percepciju studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina u nastavnoj praksi
- istražiti stupanj zadovoljstva studenata učiteljskim studijem u kontekstu socio-emocionalnog učenja
- istražiti samoprocjene studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama
- istražiti smatraju li studenti da postoji potreba za većom integracijom sadržaja o socio-emocionalnom učenju unutar studijskih programa i kolegija koji se bavi ovom temom

5.3. Hipoteze istraživanja

Sukladno prethodno navedenim istraživačkim problemima formirano je 10 hipoteza:

H1 Studenti su svjesni prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike, ali i njihov profesionalni razvoj.

H2 Studenti smatraju da na studiju nisu dovoljno učili o socio-emocionalnim kompetencijama.

H3 Studenti smatraju da je potrebna veća integracija znanja o socio-emocionalnom učenju tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja.

H4 Studenti se smatraju kompetentnima u socio-emocionalnoj dimenziji učiteljskog posla.

H5 Postoje statistički značajne razlike između spolova u njihovim stavovima o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina.

H6 Postoje statistički značajne razlike između spolova u njihovom zadovoljstvu educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama.

H7 Postoje statistički značajne razlike između spolova u njihovim samoprocjenama o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama.

H8 Postoje statistički značajne razlike između studenata različitih fakulteta u njihovim stavovima o svjesnosti o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina.

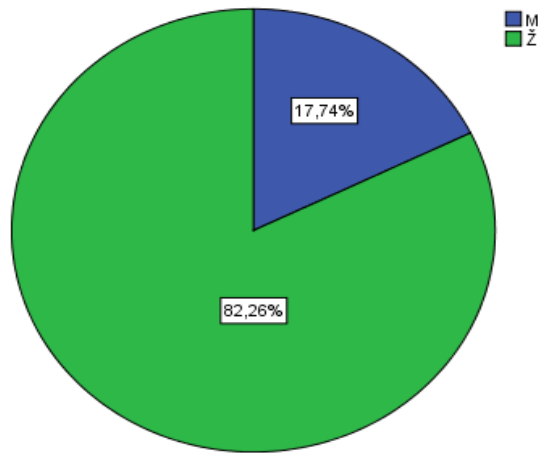
H9 Postoje statistički značajne razlike između studenata različitih fakulteta u njihovim stavovima o zadovoljstvu educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama.

H10 Postoje statistički značajne razlike između studenata različitih fakulteta u njihovim samoprocjenama o socio-emocionalnim kompetencijama.

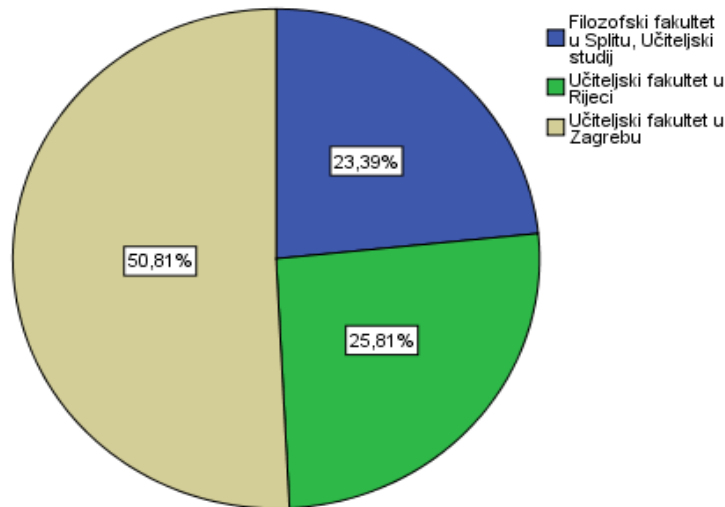
5.4. Uzorak ispitanika

Uzorak obuhvaćen ovim istraživanjem kombinacija je prigodnog i namjernog neprobabilističkog uzorka, a prikupljen je slanjem poziva za sudjelovanje u istraživanju na zajedničke email adrese studijskih godina. U istraživanju je sudjelovalo 124 ispitanika koji su studenti završnih godina (4. i 5. godina integriranih učiteljskih studija) Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Učiteljskog fakulteta u Rijeci te Filozofskog fakulteta u Splitu. Od ukupnog broja ispitanika, 82,26% su činile djevojke dok je mladića bilo 17,74% (Kružni dijagram 1). Malo više od polovice ispitanika (50,81%) studira na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, a ispitanika koji studiraju na Učiteljskom fakultetu u Rijeci je 25,81%. Najmanji postotak ispitanika u ovom istraživanju studira na Filozofskom fakultetu u Splitu, Učiteljski studij, njih 23,39% (Kružni dijagram 2).

Kružni dijagram 1. Spol ispitanika



Kružni dijagram 2. Fakultet studiranja



5.5. Mjerni instrument

U istraživanju je korištena kvantitativna metodologija, a podaci su prikupljeni uz pomoć anketnog upitnika. Prvi dio upitnika sastoji se od pitanja kojima se saznaju opći podaci ispitanika- spol, dob i fakultet koji pohađaju, a drugi je sastavljen od ukupno 39 čestica podijeljenih u dva dijela. Svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina te njihovo zadovoljstvo educiranošću o socio-emocionalnom učenju i pripremi za stjecanje socio-emocionalnih kompetencija, čestice su koje čine jedan dio druge polovice upitnika (1-11), dok je ostatak preuzet iz CASEL-ovog (Collaborative for Academic, Social and Emotional learning, 2017) upitnika Osobna procjena i refleksija – kompetencije socio-emocionalnog učenja za voditelje škola, osoblje i odrasle (eng. Personal

Assessment and Reflection - SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults). Čestice su prezentirane u obliku tvrdnji, a ljestvica stajališta formirana je prema Likertovoj 5-stupanjskoj numeričkoj ljestvici (*u potpunosti se slažem- 5, djelomično se slažem- 4, niti se slažem niti se ne slažem- 3, djelomično se slažem- 2, u potpunosti se ne slažem- 1*).

5.6. Postupak prikupljanja i obrade podataka

Temeljem pregleda i analize relevantne literature postavljen je problem istraživanja na temelju kojeg su određeni i ciljevi istraživanja. Zatim je uslijedilo sastavljanje anketnog upitnika, planiranje ispitivanja te na kraju i njegova provedba. Istraživanje je provedeno tijekom lipnja i srpnja 2022. godine online anketnim upitnikom koji je kreiran putem Google forms platforme, a podaci su prikupljeni slanjem poziva za sudjelovanje u istraživanju na zajedničke email adrese studijskih godina. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno i sudionicima je anonimnost bila osigurana te im je naglašeno da u bilo kojem trenutku mogu odustati.

6. Analiza rezultata

6.1. Deskriptivna analiza

6.1.1. Zadovoljstvo studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama

U Tablicama 2-4 su prikazani deskriptivni parametri odgovora ispitanika na tvrdnje koje predstavljaju zadovoljstvo studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina te samoprocjenu studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama.

Što se tiče zadovoljstva studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (Tablica 1), studenti su se u prosjeku slagali sa tvrdnjama: "Tijekom školske prakse/vježbi susreo/la sam se s različitim nepredvidivim situacijama kroz koje sam puno naučio/la o školskoj praksi" (M:3.73, SD=0.92), "Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se s pojmom socio-emocionalnog učenja" (M:3.61, SD=0.92) te "Tijekom školske prakse/vježbi sudjelovao/la sam u kolegijalnom opažanju" (M:4.07, SD=0.88). No, unatoč slaganju sa ovim tvrdnjama, najveću prosječnu vrijednost odgovora (M:4.15, SD=0.86) je imala tvrdnja "Potrebna je veća integracija znanja o socio-emocionalnom učenju tijekom

inicijalnog obrazovanja studenata". Drugim riječima, studenti su se u prosjeku u najvećoj mjeri slagali s tom tvrdnjom. S druge strane, najmanja prosječna vrijednost odgovora (M:2.98, SD=0.85) je zabilježena za tvrdnju "Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom stanju i kompetencijama" što ukazuje na blago neslaganje studenata sa tom tvrdnjom. Prosječne vrijednosti za tvrdnje "Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija" (M:3.03, SD=1.01) te "Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se sa saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije" (M:3.35, SD=0.93) dalje ukazuju na podijeljeno mišljenje studenata pri izjašnjavanju o ovim tvrdnjama. Na temelju odgovora ispitanika, potvrđuju se H2 i H3, budući da većina ispitanika smatra da na studiju nisu dovoljno učili o socio-emocionalnim kompetencijama te da im je potrebna veća integracija znanja unutar ovog područja.

Tablica 1. Deskriptivni parametri odgovora o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama

	N	Prosječna vrijednost	Std. Devijacija
1. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se s pojmom socio-emocionalnog učenja.	124	3,61	,92
2. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije.	124	3,35	,93
3. Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama.	124	2,98	,85
4. Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija.	124	3,03	1,01
5. Tijekom školske prakse/vježbi susreo/la sam se s različitim nepredvidivim situacijama kroz koje sam puno naučio/la o školskoj praksi.	124	3,73	,92
6. Tijekom školske prakse/vježbi sudjelovao/la sam u kolegijalnom opažanju.	124	4,07	,88
7. Potrebna je veća integracija znanja o socio-emocionalnom učenju tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja.	124	4,15	,86

6.1.2. Svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina

Prosječne vrijednosti odgovora studenata na tvrdnje koje ispituju njihovu svjesnost o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (Tablica 2) ukazuju da se studenti djelomično slažu sa svim tvrdnjama; ponajviše smatraju da su socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces (M:4.28, SD=0.84). Ispitanici su pomalo neodlučni oko tvrdnji da o socio-emocionalnim vještinama nije nužno učiti kroz formalno obrazovanje, već se one stječu iskustvom (M:3.10, SD=0.91) te jesu li socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije od stručno-metodičkih kompetencija (M: 3.19, SD=0,82), a s tvrdnjom o svjesnosti prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i roditelje slaže se nešto veći broj ispitanika (M: 3.77, SD=0.91). Vidljivo je da su ispitanici svjesni prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike, ali i njih same pa se prema tome H1 potvrđuje.

Tablica 2. Deskriptivni parametri odgovora o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina

	N	Prosječna vrijednost	Std. Devijacija
8. Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje.	124	3,77	,91
9. Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces.	124	4,28	,84
10. Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija.	124	3,19	,82
11. O socio-emocionalnim vještinama nije nužno učiti kroz formalno obrazovanje, već se one stječu iskustvom.	124	3,10	,91

6.1.3. Mišljenja studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama

Tablica 3 prikazuje osnovne deskriptivne parametre za odgovore ispitanika na tvrdnje koje se odnose na njihovu samoprocjenu o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama. Budući da su prosječne vrijednosti za svaku tvrdnju veće od 3, može se zaključiti kako studenti smatraju da su njihova socio-emocionalna kompetentnost na temeljnoj razini, stoga se H4 prihvaća. Prihvatanje hipoteze nam govori da su studenti spremni za budući rad u odgojno-obrazovnom procesu, no potrebno im je daljnje usavršavanje u području te kompetentnosti.

Također, s obzirom na prosječne vrijednosti odgovora studenata koje su veće od 4, čini se da su studenti, ispitanici u ovom istraživanju vrlo samosvjesni, imaju potpuni uvid u svoje emocije, reakcije i načine funkcioniranja istih, empatični te spremni za suradnju sa drugima.

Tablica 3. Deskriptivni parametri odgovora o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama

	N	Prosječna vrijednost	Std. Devijacija
12. Osjećam se spremno za suočavanje sa izazovima koji me očekuju na budućem poslu.	124	3,63	,85
13. Kroz različite nepredvidive situacije stekao/la sam znanje i vještine koje će mi koristiti na budućem poslu.	124	3,83	,82
14. Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina.	124	4,18	,80
15. Osjećam se spremno adekvatno reagirati na pozitivne/negativne reakcije učenika u nastavi.	124	3,89	,73
16. Osjećam se osposobljenim/om pomoći ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.	124	3,80	,87
17. Kroz kolegijalno opažanje puno sam naučio/la o davanju i primanju konstruktivnih kritika.	124	4,14	,76
18. Osjećam se kompetentnim za uspostavljanje kvalitetnog odnosa s roditeljima učenika.	123	3,92	,795
19. Osjećam se spremno za održavanje razredne discipline.	124	3,90	,75
20. Za uspostavljanje razredne discipline potreban je autoritarni pristup učitelja.	124	3,56	1,10
21. Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku.	124	4,19	,70
22. Koristim samorefleksiju kako bih mogao/la razumjeti čimbenike koji pridonose mojim emocijama i kako moje emocije utječu na mene.	124	3,87	,81
23. Prepoznajem kada moje emocije, misli i pristranosti pozitivno/negativno utječu na moje ponašanje te moje reakcije na ljude i situacije.	124	4,08	,78
24. Svjestan/na sam svojih prednosti i ograničenja kao budućeg učitelja/ice.	124	4,17	,68
25. Pronalazim načine upravljanja snažnim emocijama koji neće negativno utjecati na druge.	124	4,08	,68
26. Osjećam se spremnim/om za rješavanje problema u stresnom i emocionalno zahtjevnom okruženju.	124	3,92	,73
27. Mogu sam/a sebe smiriti kada sam nervozan/na ili pod stresom.	124	3,99	,70

28. Suočen/a s novim informacijama i stvarnošću, brzo prilagođavam svoje planove.	124	4,09	,65
29. Mogu shvatiti nečiju perspektivu i osjećaje iz verbalnih i neverbalnih znakova.	123	4,15	,76
30. Obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih.	124	4,27	,70
31. Pokazujem brigu za druge kada vidim da su na neki način povrijeđeni.	124	4,27	,75
32. Pitam druge o njihovom iskustvu i perspektivi prije nego što ponudim svoju verziju događaja.	124	4,19	,73
33. Ostajem usredotočen/a kada slušam druge i pažljivo razmatram njihovo značenje.	124	4,22	,70
34. Mogu artikulirati ideje koje su mi važne na načine koji uključuju druge.	124	4,19	,69
35. Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno ozračje.	124	4,33	,71
36. Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja.	124	4,34	,72
37. Kad sam uznemiren/na s nekim, razgovaram s njim o tome kako se osjećam i slušam njegovu perspektivu.	124	4,09	,84
38. Otvoreno priznajem svoje greške sebi i drugima te radim na tome da se situacije isprave.	124	4,10	,80
39. Razmatram kako moje osobne i profesionalne odluke utječu na živote drugih.	124	4,21	,73

Iako razlike nisu velike, kada je riječ o tvrdnjama vezanim uz spremnost za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi poput „Osjećam se spremno adekvatno reagirati na pozitivne/negativne reakcije učenika u nastavi.“ (M:3.89, SD=0.73) i „Osjećam se osposobljenim/om pomoći ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.“ (M:3.80, SD=0.87), prosječna vrijednost odgovora bila je nešto niža od odgovora na tvrdnje o samoprocjeni konkretnih socio-emocionalnih vještina. Ovakvi rezultati nastaju kao kombinacija problema nedovoljnog znanja iz socio-emocionalnog područja i nedostatka praktičnog dijela izobrazbe na učiteljskim studijima. Učitelji će se kvalitetnije moći nositi s različitim reakcijama učenika i na njih optimalno reagirati te znati na koji način raditi s učenicima posebnih odgojno-obrazovnih potreba ako su imali prilike više se put susresti s takvim situacijama i učiti iz vlastitih isutava. Nadalje, važno je prokomentirati i tvrdnju „Za uspostavljanje razredne discipline potreban je autoritarni pristup učitelja“ gdje je prosječna vrijednost odgovora bila M:3.56, što znači da poprilično veliki broj budućih učitelja autoritarni stil smatra prihvatljivim

u odgojno-obrazovnom procesu. Ovime se zapravo može uočiti kako se djeca još uvijek doživljavaju kao bića pred koja se postavljaju očekivanja i zahtjevi te nad kojima se vrši prisilna kontrola, dok je razina njihove autonomije na najnižem stupnju. Budući da je tu glavni cilj postizanje poslušnosti bez suprotstavljanja pravilima, s učenicima se ne razgovara o njihovim emocijama i razumijevanju istih, što dovodi do problematičnih ponašanja i slabo razvijenih socio-emocionalnih vještina.

6.2. Razlike u stavovima obzirom na spol

Za ispitivanje postojanja statistički značajnih razlika između spolova, tj. mladića i djevojaka u ovom istraživanju, u njihovim odgovorima na tvrdnje koje predstavljaju zadovoljstvo studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina te samoprocjenu studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama upotrebljen je Mann Whitney U test. Razina statističke značajnosti je postavljena na $p < 0,05$. Rezultati Mann Whitney U analiza su prikazani u Tablicama 4-6.

Po pitanju zadovoljstva studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, statistički značajne razlike između djevojaka i mladića nisu utvrđene (Tablica 4) budući da je p vrijednost za sve tvrdnje veća od 0,05 pa se time H_0 odbacuje. Međutim, kada je riječ o pojmu socio-emocionalnog učenja, nešto veću educiranost pokazuju mladići, a u saznanjima i vještinama socio-emocionalnih kompetencija prednjače djevojke. Također, djevojke pokazuju više prakse u raspravama o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama te su temu socio-emocionalnog učenja unutar različitih kolegija spominjale u većoj mjeri nego mladići. U prosjeku se muški spol, kroz školsku praksu, češće susretao s različitim nepredvidivim situacijama i sudjelovao u kolegijalnom opažanju. Za potrebu veće integracije znanja o socio-emocionalnom učenju tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja založio se nešto veći postotak mladića.

Tablica 4. Mann Whitney U test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između mladića i djevojaka)

	Spol	N	Prosječni Rang	p vrijednost
1. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se s pojmom socio-emocionalnog učenja.	M	22	67,18	,47
	Ž	102	61,49	
2. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se	M	22	56,77	,38

saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije.	Ž	102	63,74	
3. Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama.	M	22	59,23	,61
	Ž	102	63,21	
4. Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija.	M	22	51,55	,10
	Ž	102	64,86	
5. Tijekom školske prakse/vježbi susreo/la sam se s različitim nepredvidivim situacijama kroz koje sam puno naučio/la o školskoj praksi.	M	22	72,30	,13
	Ž	102	60,39	
6. Tijekom školske prakse/vježbi sudjelovao/la sam u kolegijalnom opažanju.	M	22	72,95	,11
	Ž	102	60,25	
7. Potrebna je veća integracija znanja o socio-emocionalnom učenju tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja.	M	22	64,07	,81
	Ž	102	62,16	

Statistički značajne razlike između djevojaka i mladića nisu utvrđene u njihovim odgovorima o svjesnosti važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (Tablica 5, $p > 0,05$) stoga se H_5 ne prihvaća. I mladići i djevojke su gotovo pa identičnog mišljenja kada je riječ o nužnosti socio-emocionalnih kompetencija za kvalitetan odgojno-obrazovni proces, a najviše se razilaze u tvrdnji da o socio-emocionalnim vještinama nije nužno učiti kroz formalno obrazovanje, već da se one stječu iskustvom, gdje djevojke u nešto većem broju uočavaju važnost formalnog obrazovanja.

Tablica 5. Mann Whitney U test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između mladića i djevojaka)

	Spol	N	Prosječni Rang	p vrijednost
8. Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje.	M	22	65,00	,70
	Ž	102	61,96	
9. Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces.	M	22	62,14	,95
	Ž	102	62,58	
10. Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija.	M	22	56,82	,33
	Ž	102	63,73	

11. O socio-emocionalnim vještinama nije nužno učiti kroz formalno obrazovanje, već se one stječu iskustvom.	M	22	68,48	,35
	Ž	102	61,21	

Mladići i djevojke u ovom istraživanju se statistički značajno ne razlikuju niti u njihovoj samoprocjeni o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (Tablica 6, $p > 0,05$), što znači da se i H7 odbacuje.

Najviše razvijenim socio-emocionalnim vještinama mladići su označili spremnost za održavanje razredne discipline, pronalaženje načina upravljanja snažnim emocijama koji neće negativno utjecati na druge i smirivanje samog sebe kada su pod stresom. Kod djevojaka je situacija malo drugačija pa su one najveću socio-emocionalnu kompetentnost procijenile u korištenju samorefleksije za razumijevanje vlastitih emocija, mogućnosti prepoznavanja kada njihove emocije izravno utječu na njihovo ponašanje te u pokazivanju brige za druge kada vide da su na neki način povrijeđeni.

Tablica 6. Mann Whitney U test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između mladića i djevojaka)

	Spol	N	Prosječni Rang	p vrijednost
12. Osjećam se spremno za suočavanje sa izazovima koji me očekuju na budućem poslu.	M	22	67,73	,42
	Ž	102	61,37	
13. Kroz različite nepredvidive situacije stekao/la sam znanje i vještine koje će mi koristiti na budućem poslu.	M	22	67,64	,42
	Ž	102	61,39	
14. Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina.	M	22	64,91	,71
	Ž	102	61,98	
15. Osjećam se spremno adekvatno reagirati na pozitivne/negativne reakcije učenika u nastavi.	M	22	65,98	,59
	Ž	102	61,75	
16. Osjećam se osposobljenim/om pomoći ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.	M	22	69,68	,27
	Ž	102	60,95	
17. Kroz kolegijalno opažanje puno sam naučio/la o davanju i primanju konstruktivnih kritika.	M	22	67,23	,46
	Ž	102	61,48	
18. Osjećam se kompetentnim za uspostavljanje kvalitetnog odnosa s roditeljima učenika.	M	22	64,73	,67
	Ž	101	61,41	

19. Osjećam se spremno za održavanje razredne discipline.	M	22	71,34	
	Ž	102	60,59	,17
20. Za uspostavljanje razredne discipline potreban je autoritarni pristup učitelja.	M	22	69,05	
	Ž	102	61,09	,33
21. Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku.	M	22	61,41	
	Ž	102	62,74	,86
22. Koristim samorefleksiju kako bih mogao/la razumijeti čimbenike koji pridonose mojim emocijama i kako moje emocije utječu na mene.	M	22	56,43	
	Ž	102	63,81	,35
23. Prepoznajem kada moje emocije, misli i pristranosti pozitivno/negativno utječu na moje ponašanje te moje reakcije na ljude i situacije.	M	22	58,00	
	Ž	102	63,47	,48
24. Svjestan/na sam svojih prednosti i ograničenja kao budućeg učitelja/ice.	M	22	60,52	
	Ž	102	62,93	,75
25. Pronalazim načine upravljanja snažnim emocijama koji neće negativno utjecati na druge.	M	22	71,18	
	Ž	102	60,63	,16
26. Osjećam se spremnim/om za rješavanje problema u stresnom i emocionalno zahtjevnom okruženju.	M	22	62,09	
	Ž	102	62,59	,95
27. Mogu sam/a sebe smiriti kada sam nervozan/na ili pod stresom.	M	22	70,61	
	Ž	102	60,75	,19
28. Suočen/a s novim informacijama i stvarnošću, brzo prilagođavam svoje planove.	M	22	59,84	
	Ž	102	63,07	,67
29. Mogu shvatiti nečiju perspektivu i osjećaje iz verbalnih i neverbalnih znakova.	M	22	61,45	
	Ž	101	62,12	,93
30. Obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih.	M	22	61,20	
	Ž	102	62,78	,84
31. Pokazujem brigu za druge kada vidim da su na neki način povrijeđeni.	M	22	58,00	
	Ž	102	63,47	,48
32. Pitam druge o njihovom iskustvu i perspektivi prije nego što ponudim svoju verziju događaja.	M	22	67,66	
	Ž	102	61,39	,42
33. Ostajem usredotočen/a kada slušam druge i pažljivo razmatram njihovo značenje.	M	22	63,80	
	Ž	102	62,22	,84
34. Mogu artikulirati ideje koje su mi važne na načine koji uključuju druge.	M	22	63,34	
	Ž	102	62,32	,89
35. Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno	M	22	63,89	,83

ozračje.	Ž	102	62,20	
36. Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja.	M	22	61,73	,90
	Ž	102	62,67	
37. Kad sam uznemiren/na s nekim, razgovaram s njim o tome kako se osjećam i slušam njegovu perspektivu.	M	22	55,89	,31
	Ž	102	63,93	
38. Otvoreno priznajem svoje greške sebi i drugima te radim na tome da se situacije isprave.	M	22	60,39	,74
	Ž	102	62,96	
39. Razmatram kako moje osobne i profesionalne odluke utječu na živote drugih.	M	22	64,45	,76
	Ž	102	62,08	

Dobiveni rezultati ne potvrđuju postavljene hipoteze ovog istraživanja o statističkim razlikama između spolova (H5, H6 i H7) te se umjesto njih, prihvaćaju nulte hipoteze koje konstatiraju da statističke značajne razlike između djevojaka i mladića u njihovim odgovorima na tvrdnje koje predstavljaju zadovoljstvo studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina te samoprocjenu studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama ne postoje.

6.3. Razlike u samoprocjenama u odnosu na završeni fakultet

Kruskal Wallis test je upotrebljen za utvrđivanje postojanja statistički značajnih razlika između studenata/ica koji pohađaju Učiteljski fakultet u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Rijeci i Filozofski fakultet, Učiteljski studij u Splitu u njihovim odgovorima na tvrdnje koje se odnose na: zadovoljstvo studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, svjesnost studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina te samoprocjenu studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama. Razina statističke značajnosti je postavljena na $p < 0,05$.

Što se tiče zadovoljstva studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (Tablica 7), statistički značajne razlike između studenata/ica iz Zagreba, Rijeke i Splita su utvrđene za tvrdnje:

- „Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se sa znanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije“ ($p = 0,000$)
- „Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama“ ($p = 0,009$)

- „Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija“
($p = 0,000$)

Tablica 7. Kruskal Wallis test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1), Rijeke (2) i Splita (3))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
2. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije.	1	63	74,30	0,000
	2	31	54,34	
	3	30	46,15	
3. Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama.	1	63	71,61	0,009
	2	31	54,40	
	3	30	51,73	
4. Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija.	1	63	74,25	0,000
	2	31	52,97	
	3	30	47,67	

Za svaku od ovih tvrdnji prosječni rang odgovora, na temelju kojeg je i dobivena statistički značajna razlika u odgovorima između studenata/ica različitih fakulteta, je bio veći kod studenata/ica iz Zagreba u usporedbi sa prosječnim rangom studenata/ica iz Splita i Rijeke. Sa saznanjima i vještinama socio-emocionalnih kompetencija najmanje su upoznati studenti iz Splita, isti studenti imaju namanje prakse u raspravama o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama. Kod studenata iz Rijeke tema socio-emocionalnog učenja unutar različitih studijskih kolegija spominjala se češće nego kod studenata iz Splita. Dobivenim rezultatima dokazuje se da su se studenti/ce iz Zagreba u statistički značajno većem stupnju slagali sa spomenutim tvrdnjama nego studenti/ce iz Splita i Rijeke. Time se H9, o postojanju statistički značajne razlike između studenata različitih fakulteta u njihovim stavovima o zadovoljstvu educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, potvrđuje

Kako bi se ustanovilo između kojih točno fakulteta ove statistički značajne razlike postoje za navedene tvrdnje upotrebljen je Mann Whitney test. Rezultati prikazani u Tablicama 8 i 9 ukazuju da su se odgovori studenata/ica s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu statistički značajno razlikovali od odgovora studenata/ica iz Učiteljskog fakulteta u Rijeci i iz Filozofskog fakulteta u Splitu ($p < 0,05$).

Tablica 8. Mann Whitney U test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Rijeke (2))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
2. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije.	1	63	52,48	0,008
	2	31	37,39	
3. Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama.	1	63	51,48	0,034
	2	31	39,42	
4. Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija	1	63	52,87	0,005
	2	31	36,60	

Tablica 9. Mann Whitney U test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Splita (3))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
2. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije.	1	63	53,83	0,000
	3	30	32,67	
3. Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama.	1	63	52,13	0,004
	3	30	36,22	
4. Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija.	1	63	53,39	0,001
	3	30	33,58	

Također, iz dobivenih podataka može se uočiti da su studenti Filozofskog fakulteta u Splitu u najmanjoj mjeri zadovoljni educiranošću i količinom znanja koja im se, tijekom studija, pruža iz socio-emocionalnog područja. Ovakvi su rezultati zapravo i očekivani, budući da studijski program Filozofskog fakulteta u Splitu svojim studentima nudi samo jedan kolegij na temelju kojeg bi se trebala postići socio-emocionalna kompetentnost.

Rezultati Kruskal Wallis analize za utvrđivanje razlika između studenata/ica iz Zagreba, Splita i Rijeke u njihovoj svjesnosti o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (Tablica 10) potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika za tvrdnje:

- „Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje“ (p = 0,000).
- „Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces“ (p = 0,002).
- „Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija“ (p = 0,043).

Studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, najveću razinu svjesnosti pokazali su u uočavanju prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje, međutim još uvijek u najmanjoj mjeri smatraju da su socio-emocionalne kompetencije važnije od stručno-metodičkih. Za razliku od njih, Studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci, ali i Filozofskog fakulteta u Splitu tvrdnju o važnosti socio-emocionalnih kompetencija spram stručno-metodičkih, označili su kao onu s kojom se najviše slažu.

Tablica 10. Kruskal Wallis test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1), Rijeke (2) i Splita (3))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
8. Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje.	1	63	76,67	0,000
	2	31	52,45	
	3	30	43,13	
9. Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces.	1	63	72,55	0,002
	2	31	54,47	
	3	30	49,70	
10. Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija.	1	63	69,22	0,043
	2	31	54,61	
	3	30	56,53	

Mann Whitney test je ponovno upotrebljen kako bi se ispitalo između kojih točno fakulteta ove statistički značajne razlike postoje. Rezultati prikazani u Tablicama 11 i 12 ukazuju da su se odgovori studenata/ica s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu statistički značajno razlikovali od odgovora studenata/ica i iz Rijeke i iz Splita (p < 0,05). Kod usporedbe odgovora studenata/ica iz Zagreba i studenata/ica iz Splita (Tablica 12) statistički značajne razlike pronađene su za tvrdnje: "Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje" (p = 0,000) i "Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces" (p = 0,002) dok su prilikom usporedbe odgovora studenata/ica iz Zagreba i studenata/ica iz Rijeke (Tablica 11) statistički značajne razlike pronađene za tvrdnje: "Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i

učitelje" ($p = 0,001$), "Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces" ($p = 0,009$) i "Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija" ($p = 0,039$).

Za svaku utvrđenu statističku razliku u odgovorima na tvrdnje o svjesnosti važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina prosječni rang odgovora bio je veći kod studenata/ica iz Zagreba u usporedbi sa prosječnim rangom studenata/ica iz Splita i Rijeke, drugim riječima, studenti/ce iz Zagreba su se u statistički značajno većem stupnju slagali sa spomenutim tvrdnjama nego studenti/ce iz Splita/ i Rijeke. U skladu s dobivenim rezultatima H9 se prihvaća, tj. postoje statistički značajne razlike između studenata različitih fakulteta u njihovim stavovima o zadovoljstvu educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama

Tablica 11. Mann Whitney U test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Rijeke (2))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
8. Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje.	1	63	53,71	0,001
	2	31	34,87	
9. Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces.	1	63	52,08	0,009
	2	31	38,19	
10. Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija.	1	63	51,13	0,039
	2	31	40,13	

Tablica 12. Mann Whitney U test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Splita (3))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
8. Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje.	1	63	54,95	0,000
	3	30	30,30	
9. Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces.	1	63	52,47	0,002
	3	30	35,52	

Po pitanju statistički značajnih razlika između studenata/ica iz Zagreba, Rijeke i Splita u samoprocjeni vlastitih socio-emocionalnih kompetencija (Tablica 13), Kruskal Wallis analizom su te razlike utvrđene za tvrdnje:

- Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina ($p = 0,038$).
- Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku ($p = 0,021$).
- Obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih ($p = 0,027$).
- Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno ozračje ($p = 0,005$).
- Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja ($p = 0,001$).

Tablica 13. Kruskal Wallis test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1), Rijeke (2) i Splita (3))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
14. Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina.	1	63	70,03	0,038
	2	31	55,23	
	3	30	54,20	
21. Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku.	1	63	70,44	0,021
	2	31	56,55	
	3	30	51,97	
30. Obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih.	1	63	70,29	0,027
	2	31	55,50	
	3	30	53,38	
35. Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno ozračje.	1	63	71,85	0,005
	2	31	51,81	
	3	30	53,92	
36. Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja.	1	63	72,10	0,001
	2	31	51,73	
	3	30	53,47	

Usporedbom odgovora studenata/ica pojedinih fakulteta na navedene tvrdnje (Tablice 14 i 15), Mann Whitney analizom se ustanovilo da postoje statistički značajne razlike između odgovora studenata/ica sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i odgovora studenata/ica i iz Rijeke i iz Splita ($p < 0,05$). Za svaku od ovih tvrdnji, vezanu za samoprocjenu vlastitih socio-emocionalnih kompetencija, prosječni rang odgovora je bio veći kod studenata/ica iz student/ica iz Zagreba. Zaključno, studenti/ce iz Zagreba su se u statistički značajno većem

stupnju slagali sa spomenutim tvrdnjama nego studenti/ce iz Splita i Rijeke, čime se i H10, o postojanju statistički značajne razlike između studenata različitih fakulteta u njihovim samoprocjenama o socio-emocionalnim socio-emocionalnim kompetencijama potvrđuje.

Tablica 14. Mann Whitney U test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Rijeke (2))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
14. Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina.	1	63	51,25	0,039
	2	31	39,89	
21. Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku.	1	63	50,99	0,054
	2	31	40,40	
30. obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih.	1	63	51,26	0,036
	2	31	39,85	
35. Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno ozračje.	1	63	52,55	0,005
	2	31	37,24	
36. Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja.	1	63	52,71	0,003
	2	31	36,92	

Tablica 15. Mann Whitney U test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Splita (3))

	Fakultet	N	Prosječni rang	P vrijednost
14. Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina.	1	63	50,79	0,034
	3	30	39,05	
21. Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku.	1	63	51,45	0,012
	3	30	37,65	
30. obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih.	1	63	51,02	0,023
	3	30	38,55	
35. Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno ozračje.	1	63	51,30	0,013
	3	30	37,97	
36. Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja.	1	63	51,40	0,011
	3	30	37,77	

Studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci su, kao svoje najkvalitetnije socio-emocionalne vještine, procijenili prepoznavanje i imenovanje vlastitih emocija u određenom trenutku te obraćanje pažnje na osjećaje drugih i prepoznavanje utjecaja vlastitog ponašanja na njih. I za studente Filozofskog fakulteta u Splitu, prethodno navedena tvrdnja bila je označena najviše puta, no uz nju su, kao svoju kvalitetu, procijenili i vještine vezane uz strpljenje za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina. S druge pak strane, ono na čemu bi studenti iz Rijeke trebali najviše poraditi je pružanje prilika drugima za iznošenje njihovih ideja, dok su studenti iz Splita najmanje vješti u prepoznavanju i imenovanju emocija u određenom trenutku.

7. Rasprava

Iako u današnje vrijeme istraživači i praktičari pokazuju sve više i više interesa za područje socio-emocionalnog učenja te njegov utjecaj na razvoj učenika, znanja dobivena različitim istraživanjima još se uvijek ne implementiraju u programe učiteljskih studija. Kurikulum učiteljskih fakulteta nije još dostatno strukturiran na način da svojim polaznicima osigurava sudjelovanje u kolegijima namijenjenim postizanju kompetentnosti u socio-emocionalnom području, što znači da mu oni koji kreiraju studijske programe još uvijek ne pridaju dovoljan značaj. Budući učitelji, ali i oni koji su već godinama u odgojno-obrazovnoj praksi, prepušteni su osobnom snalaženju te samoinicijativnom radu i kontinuiranom usavršavanju vlastitih socio-emocionalnih kompetencija. Upravo zbog toga pitanje je kolika je zapravo njihova socio-emocionalna kompetentnost, budući da na samom početku svog profesionalnog rada imaju relativno nisku razinu znanja o utjecaju socio-emocionalnog učenja na njihove učenike.

Dobiveni rezultati pokazuju kako ispitanici poznavanje i prakticiranje socio-emocionalnih vještina smatraju nužnim za kvalitetan odgojno-obrazovni proces. Također, većina ispitanika procjenjuje visokim svoju emocionalnu kompetenciju, tj. smatraju da mogu dobro prepoznati i procijeniti svoje emocije te njima kvalitetno upravljati. Kada je riječ o socio-emocionalnom području, ispitanici smatraju da je njihova kompetentnost na osnovnoj razini te da su spremni za budući rad, no isto tako su svjesni potrebe za daljnjim usavršavanjem i napredovanjem. S druge pak strane, pokazuju neslaganje s tvrdnjom da su na fakultetu dovoljno učili o socio-emocionalnim vještinama i imaju podijeljena mišljenja oko učestalosti rada u području socio-emocionalnog učenja unutar različitih studijskih kolegija. Na isti su način odgovorili na pitanje koje se ticalo načina kojim se socio-emocionalne

kompetencije usvajaju, pokazujući neodlučnost oko toga je li za to potrebno formalno obrazovanje ili bi se one trebali dominantno stjecati iskustvom u nastavnoj praksi.

Može se uočiti kako su navedeni rezultati slični onima koje su dobile Hernández-Amorós i Urrea-Solano (2017). One su provele kvalitativno istraživanje prilikom kojeg su se usredotočile na stajališta i percepcije studenata nastavnika, na Sveučilištu u Alicanteu (Španjolska), prema emocionalnom obrazovanju i ulogu koju ono treba imati u njihovoj budućoj profesionalnoj praksi. Na kraju istraživanja sudionici su naglasili uočavanje utjecaja koji socio-emocionalno učenje ima na akademski uspjeh učenika, primijetili da suočavanje s emocijama promiče proaktivniju i motivirajuću učionicu te ustanovili da rad na emocijama još uvijek nema isti status i priznanje kao drugi aspekti kurikuluma i da je potrebna veća predanost tim obrazovnim aspektima.

Što se tiče spola ispitanika, on se nije pokazao povezan s procjenom socio-emocionalnih kompetencija ili zadovoljstvom učiteljskim studijem, međutim utvrđena je razlika između fakulteta koji studenti pohađaju te njihovih odgovora na tvrdnje koje predstavljaju zadovoljstvo educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama, svjesnost o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina te samoprocjenu o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama. Ovakvi rezultati ukazuju ne samo na općenitu nedovoljnu zastupljenost kolegija koji će se baviti znanjima i vještinama iz socio-emocionalnog područja, već i na nužnost usklađivanja programa učiteljskih studija koja će svim studentima na našim učiteljskim i nastavničkim studijima pružiti jednak izvor informacija i mogućnosti za profesionalni razvoj.

Metodološka ograničenja ovog istraživanja koje treba uzeti u obzir prilikom obrade i interpretacije rezultata se odnose na relativno mali uzorak ispitanika (N=124), ali i nesrazmjer između broja studenata koji pohađaju Učiteljski fakultet u Zagrebu u odnosu na studente Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Filozofskog fakulteta u Splitu (na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu studira 50,81%, na Učiteljskom fakultetu u Rijeci 25,81%, a na Filozofskom fakultetu u Splitu njih 23,39%). Međutim, uz navedena ograničenja, rad pruža uvid u stavove studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Filozofskog fakulteta u Splitu o socio-emocionalnom učenju i razvoju socio-emocionalnim kompetencijama tijekom njihova inicijalnog obrazovanja te može biti dobra podloga za daljnja istraživanja i promišljanja o toj problematici u kontekstu odgojno-obrazovne prakse.

8. Zaključak

Svakim se danom način na koji društvene institucije funkcioniraju sve više i više mijenja pa niti one koje se tiču odgoja i obrazovanja nisu ostale pošteđene. Uloge svakog njezinog aktera kontinuirano prolaze kroz transformacije, što podrazumijeva kako su se i očekivanja koja se postavljaju pred učitelje promijenila. Većina učitelja svoj posao više ne svodi na podučavanje osnovnih predmeta i prenošenje informacija koje su se bez pogovora prihvaćale, zbog čega je i njihova priprema bila usmjerena isključivo na aspekte metodike te znanja i vještina iz konkretnih predmeta.

Danas je cilj osposobiti djecu za snalaženje u različitim životnim uvjetima i prilagodbu brzim promjenama, uz mogućnost vlastite emocionalne regulacije te uspostave kvalitetnih socijalnih odnosa. Upravo je zbog toga uloga socio-emocionalnih kompetencija učitelja neizostavan čimbenik organizacije i didaktičkog planiranja učionice 21. stoljeća. Budući da su učitelji koji su tek počeli s radom donedavno bili u ulozi studenata, oni se u početku svog rada moraju brzo prilagoditi na niz novih odgovornosti koje se pred njih postavljaju, a što može rezultirati uznemirenošću i stresom u početku njihova rada. Iako je istraživanje pokazalo kako su studenti sigurni u svoje socio-emocionalne sposobnosti te se osjećaju spremnima za vođenje razreda, oni će tek ulaskom u učionicu osvijestiti izazove koji im predstoje. Kako bi se učitelji početnici što bolje nosili sa zahtjevnim situacijama, nužno je prilikom njihova inicijalnog obrazovanja znatno više pažnje posvetiti upoznavanju socio-emocionalnog područja te usvajanju odgovarajućih kompetencija. Takav će način i pristup obrazovanju učitelja rezultirati većim zadovoljstvom učitelja, kao i njihovom motiviranošću za rad, što će direktno utjecati i na učenike te njihov cjeloviti razvoj.

9. Literatura

1. Arnold, R. (2008) Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti*, 10 (1), str. 133-146. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/44979> (10.9.2022.)
2. Baranović, B. (2006) Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U Baranović, B. (Ur.) *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*, str. 8-38. Zagreb:Institut za društvena istraživanja.
3. Beaty, J. (2018). History of Social and Emotional Learning. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, 1(2), str. 67-72. Dostupno na: <https://revues.imist.ma/index.php/IAJESP/article/view/14402> (19.8.2022.)
4. Brooks, W. D. i Heath, R. W. (1993) *Speech Communication*. Dubuque: William C. Brown
5. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008) Odnos emocionalne pismenosti i ponašanja učenika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), str. 301-313. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29571> (21.8.2022.)
6. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003) *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505359.pdf> (22.8.2022.)
7. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012) *Effective social and emotional learning programs*. Dostupno na: <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/CASEL-Guide-SOCIAL-EMOTIONAL-LEARNING.pdf> (22.8.2022.)
8. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (n.d.) *What is SEL?* Dostupno na: <https://casel.org/what-is-sel/> (22.8.2022.)
9. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (n.d.). *Guide to schoolwide SEL: Personal SEL Reflection*. Dostupno na: <https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self-assessment> (22.8.2022.)
10. Cipek, S. (1996) Značaj pedagoške klime u razrednom odjelu – uloga razrednika u njezinom stvaranju, U Vrgoč, H. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, str. 203-207. Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor
11. Coskun, K. (2019) Evaluation of the Socio Emotional Learning (SEL) Activities on Self-Regulation Skills Among Primary School Children. *The Qualitative Report*,

- 24(4), str. 764-780. Dostupno na: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss4/9/> (21.8.2022.)
12. Cristóvão A.M, Candeias A.A. i Verdasca J. (2017) Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology*, 8(1913). Dostupno na: <https://psycnet.apa.org/record/2017-51588-001>
13. Ćatić, I. (2012) Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 9 (1/2), str. 175-187. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/167693> (19.8.2022.)
14. Dolzhenko, I.N. (2017) *Social and Emotional Learning and Preservice Teacher Education: Assessing Preservice Teachers' Knowledge, Beliefs, and Attitudes*. Disertacija. University of North Texas. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED584087> (21.8.2022.)
15. Domitrovich, C.E., Cortes, C.C. i 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), str. 67-91. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/6539667_Improving_Young_Children's_Social_and_Emotional_Competence_A_Randomized_Trial_of_the_Preschool_PATHS_Curriculum (21.8.2022.)
16. Elias, M.J., Gager, P., i Leon, S. (1997) Spreading a warm blanket of prevention over all children: Guidelines for selecting substance abuse and related prevention curricula for use in the schools. *The Journal of Primary Prevention*, 18(1), str. 41-69. Dostupno na: <https://psycnet.apa.org/record/1997-07043-003> (21.8.2022.)
17. Elias, M.J. (2003) *Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series*. Brussels: International Academy of Education. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED473695> (21.8.2022.)
18. Elias, M.J. (2009) Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. *Educational Policy*, 23(6), str. 831-846. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904808330167> (21.8.2022.)
19. Esen-Aygun, H. i Sahin-Taskin, C. (2017) Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), str. 205-215. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137527> (21.8.2022.)

20. European Trade Union Committee for Education (2009) *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper (2009)*. Dostupno na: <https://www.csee-etuice.org/en/resources/publications/438-teacher-education-in-europe-an-etuice-policy-paper-2009> (22.8.2022.)
21. European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2009) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Dostupno na: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (22.8.2022.)
22. European Higher Education Area (EHEA) (2003) *Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education*. Dostupno na: <http://www.ehea.info/cid101886/tuning-educational-structures-europe.html> (22.8.2022.)
23. Europska komisija (2017) *Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život*. Dostupno na: https://education.ec.europa.eu/policies/school/about-school-policy_hr (22.8.2022.)
24. Filozofski fakultet u Splitu (n.d.) *Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij*. Dostupno na: https://www.ffst.unist.hr/odsjeci/uciteljski_studij (12.9.2022.)
25. Franjković, D. (1958) *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
26. Goleman, D. (1997) *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga
27. Hallam, S. (2009) An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), str. 313-330. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/233618483_An_evaluation_of_the_Social_and_Emotional_Aspects_of_Learning_SEAL_programme_Promoting_positive_behaviour_effective_learning_and_well-being_in_primary_school_children (21.8.2022.)
28. Hernández-Amorós, M. J. i Urrea-Solano, M. E. (2017) Working with emotions in the classroom: future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, str. 511–519. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/314715441_Working_with_Emotions_in_the_Classroom_Future_Teachers'_Attitudes_and_Education (21.8.2022.)
29. Hromek, R. i Roffey, S. (2009) Promoting Social and Emotional Learning With Games: “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, 40(5), str. 626-644.

- Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046878109333793>
(21.8.2022.)
30. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005) Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), str. 251-265. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/205419> (18.8.2022.)
31. 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), str. 491-525. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693> (10.3.2022.)
32. Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. Greenberg, M. T. (2013) Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology*, 28(4), str. 374–390. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/233911328_Improving_classroom_learning_environments_by_Cultivating_Awareness_and_Resilience_in_Education_CARE_Results_of_two_pilot_studies (21.8.2022.)
33. Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012) Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), str. 3-22. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED540203> (21.8.2022.)
34. Jones, S. M., Bouffard, S. M. i Weissbourd, R. (2013) Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94, str. 62-65. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171309400815> (21.8.2022.)
35. Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., Stickle, L. (2017) *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs- A practical resource for schools and OST providers*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
36. Jurčić, M. (2012) Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo d.o.o.
37. Jurčić, M. (2014) Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 77-91. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/205883> (17.8.2022.)
38. Kassem, C.L. (2002) Developing the teaching professional: what teacher educators need to know about emotions. *Teacher Development*, 6(3), str. 363-372. Dostupno na:

- https://www.researchgate.net/publication/316648224_Developing_the_teaching_professional_What_teacher_educators_need_to_know_about_emotions (21.8.2022.)
39. Kostović-Vranješ, V. (2016) Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, str. 166-188. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/154589> (10.9.2022.)
40. Letina, A. (2013) Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i škola*, 29(59), str. 341-356. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/121414> (18.8.2022.)
41. Lopes, P. i Salovey, P. (2004) Toward a broader education: social, emotional, and practical skills. U Zins J., Weissberg R., Wang M. i Walberg H., *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*, str. 76-93. New York, NY: Teacher College Press
42. Márquez, P., Martin R, i Brackett, M. (2006) Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, str. 118-123. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/6509289_Relating_emotional_intelligence_to_social_competence_and_academic_achievement_in_high_school_students (21.8.2022.)
43. Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D., Howes, C. (2008) Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79, str. 732-749. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/5361900_Measures_of_Classroom_Quality_in_Prekindergarten_and_Children's_Development_of_Academic_Language_and_Social_Skills (21.8.2022.)
44. Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
45. Murray, C. i Greenberg, M. T. (2000) Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, str. 423-445. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/223577678_Children's_Relationship_with_Teachers_and_Bonds_with_School_An_Investigation_of_Patterns_and_Correlates_in_Middle_Childhood (21.8.2022.)

46. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 209-233. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/205416> (19.8.2022.)
47. Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), str. 403-423. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29584> (19.8.2022.)
48. Payton, J. W., Graczyk, P., Wardlaw, D., Bloodworth, M., Tompsett, C., i Weissberg, R. P. (2000) Social and emotional learning: A framework of promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, str. 179-185. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/12417921_Social_and_emotional_learning_A_framework_for_promoting_mental_health_and_reducing_risk_behavior_in_children_and_youth (21.8.2022.)
49. Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006), *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20), str. 169-173. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/61536> (10.9.2022.)
50. Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje (2018). Dostupno na: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (10.9.2022.)
51. Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). Dostupno na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf> (10.9.2022.)
52. Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. i Harrison, J. (2013) Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), str. 787–804. Dostupno na: <https://psycnet.apa.org/record/2013-14682-001> (21.8.2022.)
53. Rothbart, M. K. i Jones, L. B. (1998) Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), str. 479-491. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/285375171_Temperament_and_self-regulation (21.8.2022.)

54. Schonert-Reichl, K. A. (2017) Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), str.137-155. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/319481149_Social_and_Emotional_Learning_and_Teachers (21.8.2022.)
55. Vanek, K., Maras, A. i Karabin, P. (2021) Tko su dobri učitelji? Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu, 70(2), str. 349-370. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/265588> (19.8.2022.)
56. Vijeće Europske unije (2018) *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.*
57. Vizek Vidović, V. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
58. Vizek Vidović, V. (2009) *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike.* Zagreb: Filozofski fakultet
59. Tomljenović, Z. i Novaković, S. (2017) Profesionalni razvoj učitelja primarnog obrazovanja na likovnoumjetničkom i likovnopedagoškom području. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19 (3), str. 177-195. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/296463> (19.8.2022.)
60. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2019). *Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij.* Dostupno na: https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/03/US903_CORE.pdf (12.9.2022.)
61. Učiteljski fakultet u Rijeci (2013) *Studijski program: Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij.* Dostupno na: https://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/STUDIJSKI_PROGRAM_US_proieni_tekst_s_odlukama.pdf (12.9.2022.)
62. Weinert, F. E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U D. STR. Rychen i L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies*, str. 45-65. Seattle: Hogrefe & Huber.
63. 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*, str. 3-19. New York: The Guilford Press

64. World Economic Forum (2016) *Izvyješću o budućnosti poslova Svjetskog ekonomskog foruma*. Dostupno na: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_2016_17.pdf (22..2022.)
65. Wyman, P.A., Cross, W., Hendricks Brown C., Yu, Q., Tu X., Eberly S. (2010) Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), str. 707-20. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/41549060_Intervention_to_Strengthen_Emotional_Self-Regulation_in_Children_with_Emerging_Mental_Health_Problems_Proximal_Impact_on_School_Behavior (21.8.2022.)
66. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., i Walberg, H. J. (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
67. Žepić, M. (1991) *Latinsko hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga
68. Županić-Benić, M. (2018) Samorefleksije studenata učiteljskog studija o praktičnoj izvedbi nastave likovne kulture. *Nova prisutnost* 16(1), str. 117-131

10. Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik

27. 09. 2022. 01:00

Razvoj socio-emocionalnih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja

Razvoj socio-emocionalnih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja

Poštovane studentice i studenti,

ispred Vas se nalazi anketni upitnik sastavljen u svrhu pisanja diplomskog rada pod nazivom Razvoj socio-emocionalnih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja. Anketni upitnik provodi se s ciljem istraživanja svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina, njihovog zadovoljstva educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama te samoprocjene studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama.

Istraživanje provodi Doroteja Solenički, studentica 2. godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom dr. sc. Zvonimira Horvat.

Anketni upitnik sadrži demografske podatke te niz tvrdnji na koje odgovarate prema skali s obzirom na stupanj slaganja i stupaj učestalosti. U upitniku nema točnih i netočnih odgovora, a Vaš je zadatak odabrati odgovor koji najbolje odražava Vaše mišljenje. Molim Vas da na što manje pitanja nastojite odgovoriti neutralno. Za ispunjavanje upitnika potrebno je otprilike 10 minuta. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i u cijelosti anonimno. Odgovori se ni na koji način neće moći povezati s konkretnom osobom. Prikupljeni podatci biti će korišteni isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada. Vaše sudjelovanje iznimno je vrijedan doprinos u ovome istraživanju pa Vas ovim putem molimo za suradnju. Naglašavamo da u svakome trenutku imate pravo na odustajanje od sudjelovanja u ovome istraživanju. Nastavkom potvrđujete da ste pročitali uvod te da ste obaviješteni o svrsi i postupku ovoga istraživanja.

Unaprijed Vam zahvaljujem na vremenu i trudu izdvojenom za ispunjavanje upitnika,

Doroteja Solenički

1. 1. Spol

Označite samo jedan oval.

Ž

M

2. 2. Dob (na praznu crtu upišite Vašu dob)

3. Koji od navedenih fakulteta pohađate?

Odaberite sve točne odgovore.

- Učiteljski fakultet u Zagrebu
 Učiteljski fakultet u Rijeci
 Filozofski fakultet u Splitu, Učiteljski studij

Molim Vas da prema sljedećim stupnjevima na skali od 1 do 5 procijenite slaganje s niže navedenim tvrdnjama:

- 1 - u potpunosti se ne slažem
2 - djelomično se ne slažem
3 - niti se slažem, niti se ne slažem
4 - djelomično se slažem
5 - u potpunosti se slažem

4. 1. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se s pojmom socio-emocionalnog učenja.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 2. Tijekom predavanja na studiju upoznao/la sam se saznanjima i vještinama koja pripadaju u socio-emocionalne kompetencije.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 3. Na studiju smo dovoljno raspravljali i učili o socio-emocionalnom učenju i kompetencijama.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 4. Tema socio-emocionalnog učenja spominjala se unutar različitih studijskih kolegija.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 5. Tijekom školske prakse/vježbi susreo/la sam se s različitim nepredvidivim situacijama kroz koje sam puno naučio/la o školskoj praksi.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 6. Tijekom školske prakse/vježbi sudjelovao/la sam u kolegijalnom opažanju.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 7. Potrebna je veća integracija znanja o socio-emocionalnom učenju tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 8. Svjestan/na sam prednosti socio-emocionalnog učenja za učenike i učitelje.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 9. Socio-emocionalne kompetencije učitelja nužne su za kvalitetan i svrsishodan odgojno-obrazovni proces.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 10. Socio-emocionalne kompetencije učitelja važnije su od stručno-metodičkih kompetencija.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 11. O socio-emocionalnim vještinama nije nužno učiti kroz formalno obrazovanje, već se one stječu iskustvom.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 12. Osjećam se spremno za suočavanje sa izazovima koji me očekuju na budućem poslu.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 13. Kroz različite nepredvidive situacije stekao/la sam znanje i vještine koje će mi koristiti na budućem poslu.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 14. Imam strpljenja za pojašnjavanje nastavnog sadržaja i vođenje učenika različitih sposobnosti i vještina.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 15. Osjećam se spremno adekvatno reagirati na pozitivne/negativne reakcije učenika u nastavi.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 16. Osjećam se osposobljenim/om pomoći ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 17. Kroz kolegijalno opažanje puno sam naučio/la o davanju i primanju konstruktivnih kritika.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 18. Osjećam se kompetentnim za uspostavljanje kvalitetnog odnosa s roditeljima učenika.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 19. Osjećam se spremno za održavanje razredne discipline.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 20. Za uspostavljanje razredne discipline potreban je autoritarni pristup učitelja.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 21. Mogu prepoznati i imenovati vlastite emocije u određenom trenutku.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. 22. Koristim samorefleksiju kako bih mogao/la razumijeti čimbenike koji pridonose mojim emocijama i kako moje emocije utječu na mene.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 23. Prepoznajem kada moje emocije, misli i pristranosti pozitivno/negativno utječu na moje ponašanje te moje reakcije na ljude i situacije.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 24. Svjestan/na sam svojih prednosti i ograničenja kao budućeg učitelja/ice.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. 25. Pronalazim načine upravljanja snažnim emocijama koji neće negativno utjecati na druge.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 26. Osjećam se spremnim/om za rješavanje problema u stresnom i emocionalno zahtjevnom okruženju.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. 27. Mogu sam/a sebe smiriti kada sam nervozan/na ili pod stresom.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. 28. Suočen/a s novim informacijama i stvarnošću, brzo prilagođavam svoje planove.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. 29. Mogu shvatiti nečiju perspektivu i osjećaje iz verbalnih i neverbalnih znakova.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. 30. Obraćam pažnju na osjećaje drugih i prepoznajem kako moje riječi i ponašanje utječu na njih.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. 31. Pokazujem brigu za druge kada vidim da su na neki način povrijeđeni.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. 32. Pitam druge o njihovom iskustvu i perspektivi prije nego što ponudim svoju verziju događaja.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. 33. Ostajem usredotočen/a kada slušam druge i pažljivo razmatram njihovo značenje.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. 34. Mogu artikulirati ideje koje su mi važne na načine koji uključuju druge.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. 35. Dobro surađujem s drugima i stvaram kolegijalno ozračje.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. 36. Nastojim svima pružiti priliku za iznošenje vlastitih ideja.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. 37. Kad sam uznemiren/na s nekim, razgovaram s njim o tome kako se osjećam i slušam njegovu perspektivu.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. 38. Otvoreno priznajem svoje greške sebi i drugima te radim na tome da se situacije isprave.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. 39. Razmatram kako moje osobne i profesionalne odluke utječu na živote drugih.

Označite samo jedan oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Google nije izradio niti podržava ovaj sadržaj.

Google Obrasci

Prilog 2. Popis dijagrama

Kružni dijagram 1. Spol ispitanika

Kružni dijagram 2. Fakultet studiranja

Prilog 3. Popis tablica

Tablica 1. Deskriptivni parametri odgovora o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama

Tablica 2. Deskriptivni parametri odgovora o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina

Tablica 3. Deskriptivni parametri odgovora o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama

Tablica 4. Mann Whitney U test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između mladića i djevojaka)

Tablica 5. Mann Whitney U test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između mladića i djevojaka)

Tablica 6. Mann Whitney U test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između mladića i djevojaka)

Tablica 7. Kruskal Wallis test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1), Rijeke (2) i Splita (3))

Tablica 8. Mann Whitney U test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Rijeke (2))

Tablica 9. Mann Whitney U test o zadovoljstvu studenata educiranošću o emocijama i socio-emocionalnim vještinama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Splita (3))

Tablica 10. Kruskal Wallis test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1), Rijeke (2) i Splita (3))

Tablica 11. Mann Whitney U test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Rijeke (2))

Tablica 12. Mann Whitney U test o svjesnosti studenata o važnosti poznavanja i prakticiranja socio-emocionalnih vještina (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Splita (3))

Tablica 13. Kruskal Wallis test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1), Rijeke (2) i Splita (3))

Tablica 14. Mann Whitney U test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Rijeke (2))

Tablica 15. Mann Whitney U test o samoprocjeni studenata o vlastitim socio-emocionalnim kompetencijama (razlike između studenata/ica iz Zagreba (1) i Splita (3))