

Socijalno-emocionalno učenje kao odgovor na potrebe učenika i suvremene škole

Jandrić, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:131:008517>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



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

**SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE KAO ODGOVOR NA
POTREBE UČENIKA I SUVREMENE ŠKOLE**

Diplomski rad

Matea Jandrić

Zagreb, 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE KAO ODGOVOR NA POTREBE
UČENIKA I SUVREMENE ŠKOLE**

Diplomski rad

Matea Jandrić

Mentorica: dr. sc. Dejana Bouillet

Zagreb, 2024.

Sadržaj

1.	UVOD	1
2.	Socijalno-emocionalno učenje: definiranje pojmova	2
2.1.	Socijalno-emocionalno učenje: povijesni pregled	2
2.2.	Definicija socijalno-emocionalnog učenja.....	5
2.3.	Temeljne socijalno-emocionalne kompetencije	6
3.	Uloga škole u socijalno-emocionalnom učenju kod učenika	9
3.1.	Zakonski aspekti	9
3.2.	Pedagoški aspekti.....	11
3.3.	Prikaz programa Vještine za djelovanje: model socijalno-emocionalnog učenja.....	19
4.	Metodologija istraživanja	22
4.1.	Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja	22
4.2.	Sudionici istraživanja.....	24
4.3.	Mjerni instrument	24
4.4.	Metoda prikupljanja i obrade podataka.....	25
4.5.	Etički aspekti istraživanja	25
5.	Rezultati istraživanja	26
5.1.	Udio učenika koji iskazuju potrebu za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija.....	26
5.2.	Razlike u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija s obzirom na spol učenika	34
5.3.	Razlike u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija s obzirom na obrazovni (gimnazijski ili strukovni) srednjoškolski program	36
6.	Rasprava	37
7.	Zaključak	40
8.	Literatura	41
9.	Popis slika, tablica i grafikona.....	50
10.	Prilog	52

Socijalno-emocionalno učenje kao odgovor na potrebe učenika i suvremene škole

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada jest utvrditi razinu razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija učenika zagrebačkih srednjih škola, temeljem modela socijalno-emocionalnog učenja kojeg je razvio CASEL, s obzirom na spol i izabrani obrazovni, odnosno gimnazijski ili strukovni srednjoškolski program. Socijalno-emocionalno učenje definirano je kao proces koji utječe na stjecanje i učinkovito primjenjivanje znanja, stavova i vještina potrebnih za razumijevanje i upravljanje osjećajima prema sebi i drugima, postavljanje i postizanje željenih ciljeva, održavanje pozitivnih odnosa te donošenje odgovornih odluka kod djece, adolescenata, ali i odraslih osoba. Istraživanje je provedeno u okviru evaluacije školskog preventivnog programa Vještine za djelovanje u hrvatskim srednjim školama, a taj se program provodio u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje i Uredom za droge i kriminalitet Ujedinjenih naroda. Sudionici su ovog istraživanja bili učenici (n = 265) iz odabranih prvih razreda dviju gimnazija i dviju strukovnih srednjih škola (tri razreda po školi). Istraživanjem je utvrđena potreba za dosljednijom i kvalitetnijom provedbom školskih preventivnih programa koji bi rezultirali povećanju razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija kod učenika jer najmanje trećina ispitanih učenika ne iskazuje primjerene socijalno-emocionalne kompetencije u socijalno izazovnim situacijama. Pokazalo se da su učenici muškog spola u većem riziku za izbor nasilnog i delinkventnog ponašanja u usporedbi s učenicima te da učenici strukovnih škola imaju slabije razvijene socijalno-emocionalne kompetencije u odnosu na učenike gimnazija.

Ključne riječi: socijalno-emocionalne kompetencije, socijalno-emocionalno učenje, preventivni programi, procjena kompetencija učenika, učenici srednjih škola

Social-emotional learning as a response to the needs of students and modern schools

Abstract

The aim of this thesis is to determine the level of development of social-emotional competences of students of secondary schools in Zagreb, based on the model of social-emotional learning developed by CASEL, with regard to gender and chosen educational, i.e. high school or vocational high school program. Social-emotional learning is defined as a process that affects the acquisition and effective application of knowledge, attitudes and skills necessary for understanding and managing feelings towards oneself and others, setting and achieving desired goals, maintaining positive relationships and making responsible decisions in children, adolescents, but also in adults. The research was carried out as part of the evaluation of the school preventive program Skills for Action in Croatian secondary schools, and this program was carried out in cooperation with the Agency for Education and the United Nations Office on Drugs and Crime. The participants of this study were students (n = 265) from selected first grades of two high schools and two vocational high schools (three grades per school). The research established the need for a more consistent and better implementation of school preventive programs that would result in an increase in the development of social-emotional competences among students, because at least a third of the examined students do not demonstrate appropriate social-emotional competences in socially challenging situations. It has been shown that male students are at greater risk of choosing violent and delinquent behavior compared to female students, and that students of vocational schools have less developed social-emotional competences compared to high school students.

Key words: social-emotional competences, social-emotional learning, preventive programs, assessment of student's competence, high school students

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva *Socijalno-emocionalno učenje kao odgovor na potrebe učenika i suvremene škole* rezultat isključivo moga istraživačkog rada na literaturi i istraživačkim podacima dobivenih u okviru školskog preventivnog programa *Vještine za djelovanje* u suradnji s *Agencijom za odgoj i obrazovanje* i *Uredom za droge i kriminalitet Ujedinjenih naroda (UNODC)*, uz mentoričino savjetovanje i vođenje te da su svi izvori gore navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskom pismu.

Podaci su korišteni temeljem suglasnosti UNODC-a za korištenje podataka iz istraživanja u svrhu pisanja ovog diplomskog rada koja je priložena ovom radu (*Prilog*).

Zahvala

Zahvaljujem se svojoj mentorici dr. sc. Dejani Bouillet na velikodušnoj potpori i kvalitetnim savjetima i idejama kojima mi je pomogla te uvelike doprinijela izradi ovog diplomskog rada.

Veliko hvala mojem zaručniku Danijelu koji je uvijek bio uz mene, pružao mi pomoć tijekom teških trenutaka studiranja te u konačnici uvijek vjerovao i podupirao moj uspjeh.

Posebno hvala mojim roditeljima i sestri što su vjerovali u mene i pružali mi podršku tijekom studiranja. Hvala mojim prijateljicama, Antoneli i Valentini, što su me podržavale u ostvarivanju sna i pomogle mi prebroditi sve prepreke uspješno i dostojanstveno.

Kao iskaz zahvalnosti, vama posvećujem ovaj rad.

1. UVOD

U današnjici se, kada je u pitanju odgojno-obrazovni kontekst, sve više raspravlja o kvalitetnom i cjelovitom razvoju adolescenata. Uzimajući u obzir okruženje unutar kojeg oni odrastaju, a samim time se i razvijaju, važna uloga tih procesa pripada obitelji, ali i odgojno-obrazovnim ustanovama koji su kao složeni konstrukti s adolescentima u međusobnoj povezanosti. Oni svoj identitet stvaraju i mijenjaju s obzirom na vanjski utjecaj odgojno-obrazovne ustanove, a sukladno tome vlastitim koracima dosežu ciljeve, zadaće i puteve željenog razvoja (Previšić, 2007; Wenger, 1999). Zbog toga je utjecaj odgojno-obrazovne ustanove, točnije školske sredine i kulture u kojoj žive i uče, presudan za njihov cjeloviti razvoj. Kada je riječ o cjelovitom razvoju pojedinaca, bitno je naglasiti da se može analizirati i sagledavati kroz nekoliko pojedinačnih područja, a prema autorici Popek (2019) to su: tjelesni i motorički, spoznajni, govorni te socijalno-emocionalni razvoj. U nastavku ćemo se ponajviše osvrnuti na socijalno-emocionalni razvoj učenika jer se empatija, iskazivanje i razumijevanje vlastitih emocija, razvijanje socijalnih vještina, sposobnosti rješavanja problema na primjeren način, te mnoge druge vještine koje čine kvalitetni socijalno-emocionalni razvoj, u odgojno-obrazovnom procesu nerijetko zapostavljaju iako predstavljaju njegovu vrlo bitnu komponentu (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Tendencija uvođenja promjena u odgojno-obrazovni sustav, shodno suvremenim pedagoškim paradigmama i novoj slici djeteta (Jurčević Lozančić, 2018), prati poticanje nastavnika i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika na nastojanje da se učenikov socijalno-emocionalni razvoj ne zapostavlja ni u kojem obliku te da ga se sve više uvodi kao jednu od osnova svake aktivnosti učenja i poučavanja. Nije sporno da je školsko okruženje izvor raznovrsnih socijalno-emocionalnih iskustava učenika. Kako bi se spriječile mnoge poteškoće i nepovoljni razvojni i akademski ishodi, koji su često rezultat nezadovoljavanja socijalno-emocionalnih potreba učenika, važno je ta iskustva uključiti u svakodnevno obrazovanje kroz aktivnosti i preventivne programe koji su temeljeni na dobrobiti i potrebama učenika. Naime, svaki bi odgojno-obrazovni djelatnik trebao poticati socijalno-emocionalno učenje koje povoljno utječe na razvoj vještina i sposobnosti koje pomažu učenicima da upravljaju svojim osjećajima, razvijaju društvenu svijest i svijest o sebi, stvaraju podržavajuće odnose sa sobom i drugima, imaju pozitivnu

sliku o sebi, rješavaju probleme na primjeren način te donose razumne i odgovorne odluke i ciljeve u svojem životu (CASEL¹, 2020). Sukladno novom pogledu na otkrivanje sebe i svojih mogućnosti, učenici trebaju otkrivati vlastiti identitet „kroz niz pokušaja i pogrešaka, uspjeha i neuspjeha, s porastom samostalnosti“, a u tome nastavnici i drugi odgojno-obrazovni djelatnici igraju vrlo bitnu ulogu (Dahl i sur., 2018, str. 442).

S obzirom na to da pedagogija kao društvena znanost između ostalog „proučava različite utjecaje na individualni i socijalni razvoj kao i druge čimbenike, procese i sadržaje oblikovanja ljudske osobnosti i identiteta“², neizbježno je i vrlo bitno baviti se socijalno-emocionalnim učenjem, koje doprinosi kvalitetnom socijalno-emocionalnom razvoju i dobrobiti učenika, čime se preventivno djeluje na nepovoljne razvojne ishode i činitelje rizika u školskom okruženju.

Imajući u vidu cilj pedagoškog djelovanja u odgojno-obrazovnom sustavu, ovaj će se rad temeljiti na definiranju socijalno-emocionalnog učenja kroz analizu potreba učenika i suvremene škole za provedbom školskih preventivnih programa za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija učenika, o njegovoj dobrobiti i očekivanim ishodima te načinima na koji bi se trebao realizirati u praksi.

2. Socijalno-emocionalno učenje: definiranje pojmova

2.1. Socijalno-emocionalno učenje: povijesni pregled

Danas smo u raznim životnim sferama neizbježno suočeni s mnogim globalnim, socijalnim, društvenim i ekonomskim izazovima zbog kojih se promicanje i njegovanje 'neakademske' vještina u obrazovanju smatra nužnijim nego ikada do sada (Schonert-

¹ CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) jest multidisciplinarna mreža u koju su uključeni raznovrsni istraživači, učitelji, nastavnici, praktičari i zagovornici prava djece s ciljem promoviranja i poticanja razvoja socijalno-emocionalnog učenja za sve učenike diljem svijeta (CASEL, bez dat.)

² pedagogija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 2.5.2024. <<https://www.enciklopedija.hr/clanak/pedagogija>>.

Reichl i sur., 2017). Istraživanja pokazuju da kod određenog broja učenika postoji povećana razina stresa, negativna percepcija školskog okruženja i problemi u socijalnim, emocionalnim i bihevioralnim područjima, odnosno razni *eksternalizirani* (nedovoljno kontrolirana i pretjerana ponašanja kao što su poremećaj ophođenja, agresivno ponašanje i delikvencija) i *internalizirani* (pretjerano kontrolirana ponašanja u kojima može doći do manifestiranja neugodnih osjećaja nevoljenosti, straha, tuge i povučenosti, a u konačnici i depresije) *poremećaji* (Jones i sur., 2013; Žeger, 2018). *California Healthy Kids Survey* (CHKS, 2005-2007, prema Payton i sur., 2008) pokazuje da postoji veliki udio (32%) učenika 9. razreda (učenici od 14. godine života) koji doživljavaju stalan osjećaj tuge i beznada. Ovakvi rezultati su doveli do sve veće zainteresiranosti i potrebe za cjelovitom vizijom obrazovanja, koja se ne odnosi samo na temeljne akademske kompetencije i vještine, nego na obrazovanje 'cijelog djeteta' (CASEL, 2020). Smatra se da će upravo socijalno-emocionalno učenje orijentirano na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija omogućiti učenicima da razviju otpornost i primjereno odgovore na određene probleme i nepovoljne životne situacije (Weissberg, 1996) te „učinkovito funkcioniraju u različitim domenama života“ (Vranjican i sur., 2019, str. 320).

Iako se za socijalno-emocionalno učenje u odgoju i obrazovanju, u punom smislu riječi, počela posvećivati pažnja tek u prošleme stoljeću, najdalji korijeni sežu čak i 380 godina pr. Kr., točnije kada je kroz svoj rad *Republika Platon* nastojao poticati određene sastavnice holističkog obrazovanja³ i obrazovni cilj razvoja suosjećanja, konstruktivizma i pouzdanja kod djece (Edutopia, 2011; prema Beaty, 2018).

U 20. stoljeću dolazi do velikog pomaka u razvoju mnogih programa koji predstavljaju 'pravi' početak uvođenja i promicanja socijalno-emocionalnog učenja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Između 1987. i 1992. godine Weissberg i Shriver, u suradnji s drugim profesorima, osnivaju *K-12 Program društvenog razvoja New Havena* (Weissberg i sur., 1997; prema Beaty, 2018), a istovremeno je osnovan W.T. Grant Konzorcij za promicanje socijalne kompetencije u školi (1992) kojeg su predsjedali Weissberg i Elias

³Holistička slika djeteta označava pristup djetetu kao subjektu odgojno-obrazovnog procesa u cjelini, na način da odgojno-obrazovni djelatnici (odgajatelji, učitelji, nastavnici i sl.) polaze od njegovanja njihove autonomnosti, samostalnosti i individualnih potreba i interesa te potiču učenje kroz vjeru u njihove sposobnosti i mogućnosti (Verhellen, 2015).

(Cummings i Haggerty, 1997, Edutopia, 2011, prema Beaty, 2018). Ta se grupa stručnjaka fokusirala na školsku prevenciju i razvoj djece i adolescenata, a osnovni im je cilj bio uvođenje nacrtu socijalno-emocionalnog učenja u škole. Ugrubo, taj je nacrt sastavni dio takozvane 'konstrukcije pozitivnog razvoja mladih' temeljem promicanja vještina kao što su emocionalno vezivanje (privrženost i predanost djeteta u socijalnim vezama u obitelji, grupama vršnjaka, školi, zajednici i društvu), otpornost u stresnim situacijama, socijalne kompetencije, emocionalne kompetencije, kompetencije usklađenosti ponašanja sa situacijom odnosno asertivna i djelotvorna ponašanja (Catalano i sur., 2004), osjećajnost, upravljanje i izražavanje emocijama, zadovoljstvom i sl. (Beaty, 2018). Prema autorima Weissberg i Shriver (1996), uvođenje ovakvih sveobuhvatnih programa u odgojno-obrazovne procese pomaže učenicima u razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija, što se očituje u boljem učenju, akademskom uspjehu te u konačnici i boljem ponašanju učenika prema sebi i drugima.

Godine 1994., osniva se CASEL, mreža stručnjaka koja se bavi promoviranjem i uvođenjem socijalno-emocionalnog učenja u školska okruženja. Početak provođenja misli u djelo krenulo je na konferenciji na Fetzer Institutu. Tamo se raspravljalo o raznovrsnim strategijama koje su za cilj imale uvođenje socijalno-emocionalnog učenja na dnevni red odgojno-obrazovnih ustanova, poboljšanje akademskog uspjeha te poticanje pozitivnog razvoja mladih kroz prevenciju zdravstvenih, mentalnih i bihevioralnih problema kod učenika (Rebernjak, 2020).

Godine 1995. izlazi knjiga *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* autora Daniela Golemana koja predstavlja prekretnicu u upoznavanju društva s konceptom socijalno-emocionalnog učenja (Goleman, 2020; prema Rebernjak, 2020). Osim te knjige, 1997. godine CASEL u suradnji s *The Association for Supervision and Curriculum Development* izdaje knjigu *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* koja je nastavnicima i učiteljima poslužila kao dobar temelj za izgradnju i uključivanje programa socijalno-emocionalnog učenja u svoju praksu (Rebernjak, 2020).

Nakon toga, sve se više razvija želja za izradom koncepata i strategija te uvođenjem programa koji se temelje na socijalno-emocionalnom učenju u odgojno-obrazovne sustave u mnogim zemljama.

2.2. Definicija socijalno-emocionalnog učenja

Socijalno-emocionalno učenje predstavlja proces kroz koji djeca, adolescenti, ali i odrasle osobe, stječu i učinkovito primjenjuju znanja, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje osjećajima prema sebi i drugima, postavljanje i postizanje željenih ciljeva, održavanje pozitivnih odnosa te donošenje odgovornih odluka (Zins i Elias 2007). Odgovorno je za promicanje i razvijanje aktivnog pristupa učenju koje pridonosi društveno prihvatljivom ponašanju, stavovima i procesima razmišljanja (CASEL, 2017) te iskorištavanju vlastitih snaga za prevladavanje poteškoća u socijalnim i akademskim situacijama (Cefai i Cavioni, 2014). Osim toga, u socijalno-emocionalnom učenju fokus se stavlja i na otvorenu komunikaciju koja je vrlo važna za učenikov razvoj i rast kao kompetentnog ljudskog bića.

Socijalno-emocionalno učenje važan je aspekt odgoja i obrazovanja učenika jer im nudi mogućnost usvajanja društveno prihvatljivog i individualno djelotvornog oblika ponašanja i snalaženje u mnogobrojnim neugodnim situacijama (sukobi, komunikacijski izazovi i sl.) u kojima se mogu naći.

Socijalno-emocionalno učenje kao sastavnica odgojno-obrazovnog procesa u kojem pojedinac odnosno učenik razvija socijalno-emocionalne kompetencije, vještine i preuzima povoljne oblike ponašanja kako bi postigao osobni, društveni i akademski rast i razvoj (Cefai i sur., 2018) utječe na stvaranje pozitivnog školskog ozračja i klime. Socijalno-emocionalno kompetentno ponašanje obilježavaju dvije međusobno povezane komponente, a to su socijalna, s jedne, i emocionalna kompetencija, s druge strane.

Emocionalna je kompetencija obilježena načinom na koji pojedinac razumije i izražava svoje osjećaje, misli i emocije (Vranjican i sur., 2019). Chabot i Chabot (2009) navode da je emocionalna kompetencija jedna od najvažnijih kompetencija koje bi pojedinac trebao razvijati jer su emocije neodvojivi dio svakog ljudskog bića. U riječi emocija nalazi se engleska riječ *motion* (hrv. pokret) te ju spomenuti autori objašnjavaju kroz metaforičko značenje kao „moćnih strojeva koji nas pokreću iznutra“, ali i kao utjecaj na „vanjsko ponašanje“ (Chabot i Chabot, 2009, str. 21). Spomenuto vanjsko ponašanje osobe u nužnoj je ovisnosti s okruženjem i osobama u kojemu se ona nalazi pa samim time i nužno

utječe na njih. Kako bi taj utjecaj bio sukladan s etičkim, društvenim i kulturnim normama i vrijednostima, nužno je da pojedinac razvija socijalne kompetencije. Slijedom toga, *socijalna kompetencija* očituje se u uspješnom stvaranju i održavanju pozitivnih odnosa i interakcija s drugim ljudima (Vranjican i sur. 2019). U konačnici, te kompetencije „zajedno čine prilagođeno ponašanje pojedinca u društvu“ (Curby, i sur., 2015, prema Vranjican i sur., 2019, str. 320).

Autor Goleman (2012) ističe da socijalno-emocionalno učenje predstavlja integraciju socijalno-emocionalnih kompetencija u školsku svakodnevicu odnosno nastavu. Također smatra kako ono učenicima pomaže da se suoče sa životom i problemima kroz ojačavanje samopouzdanja i samopercepcije. Poticaj za razvoj socijalno-emocionalnoga učenja u odgojno-obrazovnom procesu došao je zbog suočavanja s različitim problemima koji se izravno i neizravno dotiču školskog života učenika, a neki od njih su: konzumiranje opojnih supstanci i alkohola, agresivno ponašanje, napuštanje ili izostajanje iz škole i slično (Goleman, 2012).

2.3. Temeljne socijalno-emocionalne kompetencije

Mnogi su se autori složili oko toga da socijalno-emocionalno učenje potiče izgradnju i jačanje pet temeljnih područja socijalno-emocionalnih kompetencija, a Schonert-Reuch i sur. (2017) prema Ljubetić i Maglica (2020) navode sljedeća:

1. svijest o sebi (eng. *self-awareness*)
2. samoregulacija (eng. *self-management*)
3. društvena svijest (eng. *social awareness*)
4. vještine odnosa (eng. *relationship skills*)
5. odgovorno donošenje odluka (eng. *responsible decision*).

Svaka od ovih kompetencija podjednako je važna za cjelovit i primjeren razvoj osobe te joj mogu pružati pomoć u mnogim životnim problemima i situacijama u kojima će se naći tijekom svojeg života. Zbog njihove iznimne važnosti, u nastavku ćemo ukratko objasniti svaku kompetenciju pojedinačno.

Svijest o sebi predstavlja socijalno-emocionalnu kompetenciju koja pomaže osobi da točno procijeni vlastite osjećaje, interese, vrijednosti i osjećaj samopouzdanja (Munjas Samarin i Takšić, 2009). Autori Ljubetić i Maglica (2020) ovu kompetenciju objašnjavaju kao mogućnost prepoznavanja vlastitih osjećaja, misli i njegovog utjecaja na vlastito ponašanje te ispravne procjene vlastitih snaga i ograničenja.

Samoregulacija je sposobnost upravljanja i izražavanja vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u mnogobrojnim životnim situacijama (Ljubetić i Maglica, 2020; Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Ona, između ostalog, uključuje situacije u kojima dolazi do potrebe za samokontrolom, samomotivacijom, kontrolom stresora te ustrajnosti u postizanju željenih ciljeva.

Društvena svijest predstavlja socijalno-emocionalnu kompetenciju koja se definira kao mogućnost zauzimanja i sagledavanja različitih perspektiva, suosjećanja i empatiziranja s drugim osobama, razumijevanja različitih društvenih i etičkih normi ponašanja i prepoznavanja podrške i pomoći pružane od strane zajednice, obitelji i odgojno-obrazovnog okruženja (Ljubetić i Maglica, 2020; Munjas Samarin i Takšić, 2009).

CASEL (2020) navodi da je društvena svijest od velike važnosti kada govorimo o identifikaciji nepravdanih društvenih normi koje se opravdavaju bez primjerenog pokrića i tako utječu na određene pojedince i njihov život. Osim što se društvena svijest smatra kompetencijom, danas se stavljanje u 'tuđe cipele' može smatrati i vrlinom koja se prema istraživanju Sarae Konrath provedenom u suradnji s University of Michigan, nažalost, sve rjeđe nalazi u društvu mladih (Swanbrow, 2010).

Vještine odnosa su oblik socijalno-emocionalnih kompetencija koje osoba razvija kako bi bila sposobna upravljati i održavati pozitivne odnose s drugima te oduprijeti se neželjenim socijalnim utjecajima (Ljubetić i Maglica, 2020; Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Takve sposobnosti u praksi pomažu pojedincu kod uključivanja u komunikaciju s drugima, aktivnom slušanju, stvaranju suradničkih i partnerskih odnosa, konstruktivnim i nenasilnim načinima rješavanja sukoba i problema (Ljubetić i Maglica, 2020). Osim spomenutog, ova se kompetencija odnosi i na vježbanje timskog rada, zajedničko rješavanje problema, pokazivanje i snalaženje u vođenju grupa, zalaganju za zajednička

prava i prava drugih, a u konačnici i na samostalno traženje i/ili pružanje pomoći drugima (CASEL, 2020).

Posljednja, ali ne manje važna temeljna socijalno-emocionalna kompetencija koju pojedinac treba njegovati da bi ostvario i unaprijedio sposobnost donošenja konstruktivnih i dobro promišljenih odluka koje utječu na vlastito ponašanje i društvenu interakciju, sposobnost koja je temeljena na etičkim i društvenim normama i standardima te sposobnost doprinošenja dobrobiti za sebe i društvenoj zajednici (Ljubetić i Maglica, 2020; Munjas Samarina i Takšić, 2009) jest *odgovorno donošenje odluka* (Schonert-Reuch i sur., 2017, prema Ljubetić i Maglica, 2020).

Spomenute kompetencije učenici u odgojno-obrazovnom procesu stječu i razvijaju uz potporu nastavnika i stručnih suradnika od kojih se očekuje da potiču socijalno-emocionalni razvoj učenika, ali i u odnosu s vršnjacima. One su iznimno važna komponenta pozitivnog razvoja mladih koji obuhvaća (Lerner, 2004, Lerner i sur. 2005, prema Novak i sur. 2019):

- kompetencije (eng. *competence*), odnosno poticajna percepcija socijalnih, intelektualnih, obrazovnih i profesionalnih sposobnosti
- samosvijest (eng. *confidence*), odnosno prepoznavanje osobnih kapaciteta za samoregulaciju i prepoznavanje općeprihvaćenih društvenih vrijednosti
- karakter (eng. *character*), odnosno život usklađen sa socijalnim i kulturnim običajima i normama te sposobnost moralnog prosuđivanja
- povezanost s drugima (eng. *connection*), odnosno razvoj prihvatljivih i uvažavajućih međuljudskih odnosa te
- brižnost (eng. *caring*), odnosno mogućnost empatiziranja s drugima.

Koncept pozitivnog razvoja, poput koncepta socijalno-emocionalnog učenja, polazi od osnovne pretpostavke i ideje da svaka osoba ima potencijal za uspješan i zdrav razvoj ako se osiguraju primjereni uvjeti (Lerner i sur., 2005). Prema tome, socijalno-emocionalno učenje je proces koji može znatno pridonijeti pozitivnom razvoju učenika i tako postati značajan činitelj zaštite u školskom okruženju (Odak i sur., 2023).

3. Uloga škole u socijalno-emocionalnom učenju kod učenika

3.1. Zakonski aspekti

Škola, kao odgojno-obrazovna ustanova koja utječe na život učenika te njihov razvoj i odrastanje, ima obvezu temeljiti svoj rad na dobrobiti učenika i uskladiti ga s njihovim interesima. Svaki odgojno-obrazovni djelatnik mora djelovati sukladno postavljenim zakonskim aktima i smjernicama te tako osigurati i utjecati na povoljan i cjelovit razvoj učenika.

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine, 2008), među ciljevima odgoja i obrazovanja javljaju se poticanje i unaprjeđivanje društvenog, moralnog i duhovnog razvoja učenika te osposobljavanje učenika za život u multikulturnom okruženju, uz poštivanje različitosti i tolerancije te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva (članak 4.). Uz to, prema članku 67. istog *Zakona* (Narodne novine, 2008) školske su ustanove dužne „stvarati uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika te sprječavati neprihvatljive oblike ponašanja“.

Te su obveze detaljnije definirane u *Pravilniku o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima* (Narodne novine, 2013) koji u člancima 3. i 23. navodi kako su školske ustanove obvezne implementirati i provoditi postojeće te, po potrebi, razvijati nove preventivne programe koji se provode u sklopu redovite nastave, sata razrednika, školskih ili razrednih projekata, predavanja i sličnih školskih aktivnosti te moraju biti sastavni dio godišnjeg plana i programa ili školskog kurikulumu. Prema istom *Pravilniku* (Narodne novine, 2013) u članku 24. također se navodi obveza stručnih suradnika da dva puta godišnje, na kraju svakog polugodišta, provedu stručnu evaluaciju provedbe preventivnih programa.

Obaveza provođenja preventivnih programa spominje se i u *Protokolu o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima* (Narodne novine, 2024) u vidu obveze provođenja:

- preventivnih radionica i/ili savjetovanja za djecu i mlade te drugih aktivnosti s ciljem stvaranja prijateljskog okruženja, razvoja međusobnog uvažavanja, poštovanja različitosti te primjene nenasilne komunikacije
- preventivne strategije utemeljene na procjeni potreba konkretne odgojno-obrazovne ustanove koja je usmjerena prema učenicima, roditeljima i učiteljima/nastavnicima
- preventivnih programa kojima se promiče zaštita prava, sigurnosti i zdravlja djece i mladih
- programa usmjerenih osvještavanju neprihvatljivosti nasilja, usvajanju vještina nenasilnog rješavanja sukoba te postupanju u slučaju pojave nasilja među djecom i mladima
- programa razvoja socijalizacijskih vještina djece i mladih, posebno komunikacijskih vještina i nenasilnog rješavanja sukoba među djecom i mladima s naglaskom na mijenjanje stereotipnih uvjerenja i predrasuda koje pridonose nasilnom ponašanju kao prevencije pojave nasilja u odrasloj dobi.

Temeljem navedenih zakonskih akata, pravilnika i protokola, velika je odgovornost, u vidu prevencije nepovoljnih oblika ponašanja kod učenika, stavljena na odgojno-obrazovne djelatnike. Zbog toga je od iznimne važnosti da svi odgojno-obrazovni djelatnici budu kvalitetno educirani, između ostalog i u području provedbe prevencije u školskom okruženju te da kroz stručno usavršavanje i osposobljavanje, koje je obvezatno za sve odgojno-obrazovne djelatnike sukladno članku 115. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine, 2008), razvijaju i pospješuju svoje osobne, stručne i socijalno-emocionalne kompetencije kojima će moći potaknuti povoljan razvoj učenika. Kako bi provođenje takvih aktivnosti bilo moguće, potrebno je da i sami nastavnici razvijaju vlastite kompetencije odnosno pristupe odgojno-obrazovnom radu kroz razvoj i upotrebu potrebnih znanja i vještina koje će im omogućiti da podržavaju i vode učenike ka cjelokupnom razvoju (Odak i sur., 2023) te stvaraju pozitivno školsko okruženje temeljeno na povjerenju i međusobnom uvažavanju (Antičević i sur., 2021).

Zahvaljujući mnogim programima profesionalnog razvoja (primjerice program Razvoj osobnih i socijalnih kompetencija *Foruma za slobodu odgoja*⁴ koji odgojno-obrazovnim djelatnicima nudi profesionalni razvoj u području razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija djece i mladih, kao i stručnjaka koji s njima rade, s posebnim fokusom na komunikaciju i odnose, prevenciju nasilja, poštivanje različitosti, inicijative i kreativnost djece i mladih te donošenje zdravih odluka i odabira), nastavnici mogu kvalitetno i osposobljeno provoditi programe socijalno-emocionalnog učenja i tako doprinosti osjećaju sigurnosti i zadovoljstva te razvoju povoljnih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih potencijala učenika (Rebernjak, 2020).

3.2. Pedagoški aspekti

U današnjici se sve više stručnjaka iz raznih domena društvenih znanosti (psiholozi, pedagozi, sociolozi i sl.) bave istraživanjima ponašanja djece i mladih te načinima na koji se suočavaju sa socijalno-emocionalnim poteškoćama i problemima, kako bi mogli preventivno utjecati na negativne ishode koji se nerijetko javljaju kao rezultat manifestiranja tzv. *nepovoljnih oblika ponašanja* kod učenika, koje Skupnjak (2020) naziva agresivno, pasivno te pasivno-agresivno ponašanje.

Keresteš (2007, str. 34, prema Ajduković i sur., 2008, str. 187) smatra kako *agresivno ponašanje* „obuhvaća široki raspon specifičnih ponašanja kojima je zajedničko obilježje potencijal nanošenja štete ili povrede drugim osobama ili stvarima te namjera da se takva šteta nanese“. S druge strane, *pasivno se ponašanje* najčešće javlja u sukobima u kojima učenik stavlja tuđe potrebe i interese ispred svojih kako bi izbjegao daljnji sukob i neugodnu situaciju (primjerice kada učenik vjeruje da ne može postići uspjeh u sukobu, odustaje i prepušta se podređenom položaju naspram druge osobe). Ovaj oblik ponašanja kasnije može izazvati osjećaj ljutnje i bijesa prema drugima te na taj način izazvati pasivno-agresivne reakcije koje se očituju kroz povećanu upotrebu sarkazma, izgovora, laži, prevara i manipulacije te mnogim neverbalnim oblicima komunikacije kao što su ljutit i nezadovoljan izraz lica, mrštenje, 'kiseli' osmijeh i sl. (Skupnjak, 2020).

Krstić i Kekuš (2023) *pasivno-agresivno ponašanje* definiraju kao oblik neizravnog agresivnog reagiranja osobe u određenoj konfliktnoj situaciji na pasivan način, odnosno

⁴ Programi – Forum za slobodu odgoja (bez. dat). Preuzeto s <https://fso.hr/programi/>

kroz ignoriranje, emocionalno ucjenjivanje (primjerice situacija u kojoj se osoba koristi emocionalnim ucjenama kao što je plakanje), neizravno manipuliranje, preusmjerena agresivnost (primjerice kada osoba tijekom ili nakon konfliktne situacije zalupi vratima) i sl.

Oblik ponašanja u kojima učenici na izravan i prikladan način postupaju u određenoj situaciji sukladno vlastitoj vrijednosti i dostojanstvu, ali uzimajući u obzir i poštovanje drugih, te kojim se učenik bori i brani svoja prava i izražava vlastita mišljenja (ili pak odbija nerazumne zahtjeve) na prihvatljiv i otvoren način bez osjećaja krivnje, nelagode ili straha, mnogi autori nazivaju *asertivno ponašanje* (Alinčić, 2013; Košutić i sur., 2012; Kozina i sur., 2011; Skupnjak, 2020). Autorica Tovilović (2005) asertivnost povezuje sa samopouzdanim i samouvjerenim ponašanjem kroz koje se pojedinac zna na pogodan način izraziti i zauzeti za sebe u situacijama kada je to potrebno. Autori Lange i Jakubowska (1976, prema Tovilović, 2005) asertivnost definiraju, s jedne strane kao 'sredstvo' za uspostavljanje zdravih interpersonalnih odnosa, a s druge strane kao izražavanje misli, osjećaja i uvjerenja na izravan, iskren i povoljan način bez ugrožavanja prava druge osobe. Iako se u određenim situacijama osobe mogu ponašati odnosno reagirati na različite načine, od pedagoške je važnosti da se stil ponašanja, koji dominira njihovim cjelokupnim interpersonalnim ponašanjem, ne udaljava od asertivnoga (Skupnjak, 2020).

Postoje mnoga istraživanja koja se bave proučavanjem učeničkog ponašanja, odnosno učestalosti upotrebe asertivnog, pasivnog ili agresivnog oblika reagiranja u određenim situacijama, s obzirom na određene faktore razlika. Kada govorimo o spolu kao faktoru razlika, neke studije smatraju da je nemoguće generalizirati zaključke s obzirom na mušku i žensku asertivnost jer ona u najvećoj mjeri ovisi o kvaliteti interpersonalnog konteksta (Košutić i sur., 2012).

Rezultati ranijih istraživanja koji pokazuju kako su muškarci asertivniji u usporedbi sa ženama (Košutić i sur., 2012; Eskin, 2003, prema Sarkova i sur., 2013), pripisuju se mogućim razlozima da se asertivno ponašanje (uz agresivno) kod muškaraca u prošlosti poticalo još od rane dobi, dok su se kod žena asertivnost i agresivnost smatrale neprimjerenima (Stojčić, 2014) pogotovo u patrijarhalnijim kontekstima i područjima. Muškarci koji su pokazivali asertivne crte ponašanja smatrali su se kognitivno, socijalno

i emocionalno inteligentnima, dok su se žene koje su iskazivale asertivno ponašanje, u bilo kojoj mjeri, smatrale neprivlačnima i neinteligentnima (Marangunić, 2002).

U suprotnosti tome, određena istraživanja pokazuju kako su dječaci skloniji aktivnijim oblicima ponašanja kao što je, između ostalog, i agresivno ponašanje (Buljan-Flander i sur. 2007; Ciairano i sur., 2009; Novak i Bašić, 2008; Ricijaš i sur, 2010 i drugi), dok su djevojke u adolescenciji sklonije pasivnim oblicima ponašanja (Glavina i Keresteš, 2007, prema Novak i Bašić, 2008; Karagozoglu i sur., 2008, prema Sarkova i sur., 2013).

Sudeći po razlikama spomenutih rezultata, pedagoška je odgovornost škole i odgojno-obrazovnih djelatnika da učenike usmjeravaju i među njima njeguju i potiču asertivni oblik ponašanja, dok na primjeru agresivnog, pasivnog i/ili agresivno-pasivnog ponašanja pravodobno djeluju i reagiraju bez obzira na spol učenika. Osim toga, razlog koji ide u prilog tome je da su učenici, pogotovo u razdoblju adolescencije, sve više izloženi mnogobrojnim činiteljima koji u konačnici utječu na usvajanje i prihvaćanje navedenih oblika ponašanja te poticanje istih među vršnjacima (Đuranović, 2014).

Coie i sur. (1993, prema Novak i sur., 2019, str. 157) *rizične činitelje* definiraju kao utjecaje „koji pojačavaju vjerojatnost: (1) prvog pojavljivanja problema, (2) napredovanja prema vrlo ozbiljnom stanju te (3) podržavanju problematičnih stanja“. Budući da se rizični činitelji nerijetko kumuliraju i povezuju se s više od jednim područjem (npr. neprimjereni roditeljski postupci, loš školski uspjeh, nisko samopouzdanje), usredotočenost pedagoškog djelovanja i odgojno-obrazovnog procesa na socijalno-emocionalno učenje, može imati dalekosežne prednosti i doprinose razvoju učenika (O'Connell i sur., 2009). To je važan *činitelj zaštite* koje Coie i sur. (1993, prema Novak i sur., 2019, str. 157) definiraju kao uvjete „koji štite' mlade ljude od negativnih posljedica izloženosti riziku i to kroz: (1) smanjivanje utjecaja rizičnih čimbenika, (2) prekidanje procesa kroz koji rizični čimbenici djeluju i (3) prevenciju prvog pojavljivanja rizičnih čimbenika“.

Europski preventivski kurikulum (2020) navodi značajnu važnost *etiološkog modela*⁵ u kreiranju i odabiru preventivnih programa jer on pomaže u prepoznavanju činitelja rizika i činitelja zaštite koji su povezani s pojavom odnosno njenim smanjenjem i prevencijom spomenutih nepovoljnih oblika ponašanja. U nastavku ćemo pomoću tablice prikazati najčešće činitelje, ovisno o izvoru rizika/zaštite, koji mogu utjecati na manifestiranje određenih oblika ponašanja kod učenika te u konačnici i na njihov cjelokupan razvoj (tablica 1).

Tablica 1. Rizični i zaštitni činitelji (UNODC, 2013, prema *Europski preventivski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatora javnog mišljenja i kreatora politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti*, 2020)

Izvor rizika ili zaštite	Rizični činitelji	Zaštitni činitelji
<i>Obitelj</i>	<ul style="list-style-type: none"> • nedovoljna uključenost i nadzor • okrutno, nasilno roditeljstvo ili zanemarivanje od strane roditelja • negativni uzori • zanemarivanje fizičkog stanja • stresno, kaotično okruženje • korištenje sredstava ovisnosti od strane roditelja 	<ul style="list-style-type: none"> • povezanost s roditeljima i skrbnicima • podržavajući, brižan i pogodan oblik roditeljskog nadzora

⁵ *Etiologija* je prema *Europskom preventivskom kurikulumu (2020, str. 24)* „medicinski termin koji označava uzroke ili porijeklo bolesti ili drugih poremećaja te čimbenike koji stvaraju ili predisponiraju ljude za njih“.

<p><i>Škola</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • slaba kvaliteta rane edukacije • negativna školska klima • slaba uključenost škole • nedostatak zdravstvene edukacije i preventivnih programa • nedostatak izvannastavnih aktivnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • prosocijalne vještine • razvoj (primjerice donošenje odluka i rješavanje problema) • preventivni programi i intervencije (podučavanje vještinama odupiranja vršnjačkom pritisku i sl., podučavanje ključnih aktera (roditelji i nastavnici) vještinama socijalizacije, poput roditeljstva i upravljanja razredom i sl.) • uključenost u obrazovanje
<p><i>Vršnjaci</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • antisocijalni vršnjaci • izlaganje alkoholu, cigaretama i drugim sredstvima ovisnosti, nasilju, kriminalu • nedostatak nadzora vršnjačkih odnosa od strane roditelja • moderna tehnologija - društvene mreže 	<p>-</p>
<p><i>Zajednica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • siromaštvo; visoka razina nezaposlenosti • beskućništvo; stanovanje ispod standarda • dječji rad • ograničen pristup zdravstvenoj skrbi • antisocijalne norme, slaba neformalna društvena kontrola • nedostatak socijalne kohezije, nepovezanost, nedostatak društvenog kapitala • konflikti/ratovi • socijalna isključenost, nejednakost, diskriminacija 	<ul style="list-style-type: none"> • kvaliteta obrazovanja i ostali čimbenici povezani sa školom • pozitivne norme u zajednici

	<ul style="list-style-type: none"> • neredi u susjedstvu • lak pristup alkoholu, cigaretama i drugim sredstvima ovisnosti te vatrenom oružju • ograničen pristup hrani • toksična izlaganja • mediji 	
<i>Osobne karakteristike</i>	<ul style="list-style-type: none"> • negativna reakcija na nove podražaje • agresivnost • nemarnost • impulzivnost • problemi vezani uz mentalno zdravlje • spor govor • kognitivni deficiti • slabe vještine donošenja odluka i rješavanja problema • deficit u emocionalnoj regulaciji i percepciji • disregulirani fiziološki odgovori • loše suočavanje 	<ul style="list-style-type: none"> • uravnoteženi temperament • samoregulacija

Pedagoške preventivne strategije i suvremeni preventivni programi koji se provode u školama trebaju se temeljiti na spomenutim konceptima zaštitnih i rizičnih činitelja, točnije na preventivnom djelovanju koje ima za cilj smanjenje i pravodobno otklanjanje rizičnih činitelja i poticanje, jačanje i osiguravanje zaštitnih činitelja, rano otkrivanje problema ili poteškoća te pravodobno i pogodno pružanje pomoći učenicima (Meščić-Blažević, 2007). Zato postoji potreba za razvojem i poticanjem sveobuhvatnih preventivnih programa u školskom okruženju koji su usmjereni na socijalno-emocionalnu dobrobit učenika (Europski preventivni kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatora javnog mišljenja i kreatora politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti, 2020).

Bašić (2009) navodi da se prevencija odnosi na procese odnosno radnje koje trebaju prethoditi pojavi problema i poteškoća u ponašanju te nepovoljnim ishodima kod učenika. Ona se, u školskom okruženju može javljati na više načina, ovisno o ciljanoj populaciji na koju se želi njome utjecati.

Lepeza preventivnih programa (slika 1) nam nudi tri skupine prevencije: *univerzalnu* koja cilja različite skupine neovisno o njihovom riziku, točnije opću populaciju, *selektivnu* koja cilja skupine pojedinaca kod kojih se javlja povećana razina rizika za pojavom problema i/ili poremećaja u ponašanju te *indiciranu* koja je usmjerena na visokorizične pojedince kod kojih se počela javljati određena razina negativnih ishoda u ponašanju, tzv. ranjive pojedince (Europski preventivski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatora javnog mišljenja i kreatora politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti, 2020).



Slika 1. Preventivna i intervencijska lepeza (Mrazek i Haggerty, 1994; prema Europski preventivski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatora javnog mišljenja i kreatora politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti, 2020, str. 29)

Važnost univerzalne razine prevencije očituje se u tome da su svi učenici izloženi određenom stupnju rizika, koji se od učenika do učenika razlikuje, te se sveobuhvatnom prevencijom može dosljedno djelovati i utjecati na svakog od njih. Osim toga, ukoliko se visokorizične skupine i ranjive pojedince učestalo izolira kako bi se provodili zasebni

oblici prevencije, dokazano može rezultirati povećanjem njihovog rizičnog ponašanja (Europski preventivski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatore javnog mišljenja i kreatore politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti, 2020). Zbog toga se u školskom okruženju ponajviše treba njegovati i primjenjivati univerzalna razina prevencije koja će obuhvatiti i povoljno utjecati na razvojne ishode svih učenika.

Slijedom toga, preventivni programi socijalno-emocionalnog učenja u školama prvenstveno su pozicionirani na univerzalnu razinu prevencije, a primarni im je cilj zaštita svih učenika od djelovanja činitelja rizika te osiguranje uvjeta i zaštitnih činitelja za njihov povoljan akademski i socijalno-emocionalni razvoj.

Postoje istraživanja koja su pokazala kako socijalno-emocionalno učenje pozitivno utječe na razvoj različitih skupina učenika neovisno o dobi, spolu, etničkoj ili kulturnoj različitosti, području školovanja, socio-ekonomskim karakteristikama, pokazivanju znakova socijalno-emocionalnih ponašajnih problema te dijagnosticiranju mentalnih poremećaja i sl. (Durlak i sur., 2011; Domitrovich i sur., 2017; Payton i sur., 2008).

Određena su istraživanja također potvrdila da je moguće unaprijediti učeničku angažiranost u nastavi i njihovo ponašanje te smanjiti njihova rizična ponašanja (napuštanje škole, agresivno ponašanje i uporaba alkohola i droge) ukoliko se u školskom sustavu, točnije kroz aktivnosti socijalno-emocionalnog učenja, na pravilan način potiče razvoj temeljnih socijalno-emocionalnih kompetencija učenika (Zins i Elias, 2006, Durlak i Weissberg, 2005, Taylor i Dymnicki, 2007, prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Kranželić Tavra (2002) navodi da stjecanje i jačanje socijalnih kompetencija, koje su u nužnoj ovisnosti s emocionalnim, pozitivno doprinosi razvoju učenika te se u školskom okruženju javljaju kao glavni zaštitni činitelj koji kod učenika stvara zaštitnu barijeru prema rizičnim činiteljima, a samim time i prema negativnim ishodima njihovog razvoja. Također škole koje potiču razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija kroz svoj redoviti kurikulum, rezultiraju povoljnim ishodima kod učenika u vidu visokih akademskih postignuća, asertivnog ponašanja, niže stope rizičnog i problematičnog ponašanja te emocionalnih poteškoća i problema kod učenika (Aspy i sur., 2004, Bradshaw i sur., 2008, Moffit i sur., 2011, prema Kurtović i sur., 2018).

Budući da je ponašanje rezultat biološkog nasljeđa, ali i procesa učenja, način provođenja odgojno-obrazovnog rada u školama ima važnu ulogu u ostvarivanju ishoda socijalno-emocionalnog učenja. Wang, Heartel i Walberg (1993, prema Šimić Šašić i Sorić, 2011) ističu da vođenje razreda, komunikacija učenika i nastavnika, poučavanje, razredna klima i okruženje imaju skoro podjednak utjecaj na proces učenja kao i učeničke sposobnosti, vještine i mogućnosti. Nastavnici i stručni suradnici trebaju iskoristavati svakodnevne situacije kao prilike za poticanje razvoja temeljnih socijalno-emocionalnih kompetencija kroz interakciju i suradnju s učenicima. Osim toga, kvalitetne, dobro osmišljene i organizirane aktivnosti koje potiču razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija pozitivno utječu na odgojno-obrazovne ishode kod učenika (Kurtović i sur, 2018).

Zaključno, vrlo je važno da svi odgojno-obrazovni djelatnici osvijeste da mogu kroz dobro organizirane preventivne programe i aktivnosti socijalno-emocionalnog učenja unaprijediti svoj odgojno-obrazovni rad i doprinijeti razvoju učenika (CASEL, bez dat.). Osim toga, na taj način odgojno-obrazovni djelatnici potiču učenike da, na pravilan i pogodan način, zadovoljavaju vlastite potrebe, ostvaruju poticajne međuljudske odnose, prijateljstva, razvijaju povjerenje, samopoštovanje, autonomiju, osjećaj samopouzdanja, ostvaruju poštovanje drugih, postignuća i uspjeh, potvrđivanju vlastite sposobnosti i potencijale, samoostvarenje i sl. (Vujić, 2004), što je među temeljnim ciljevima odgoja i obrazovanja u školama. Nerijetko se nezadovoljavanje potreba javlja kao jedan od glavnih uzroka za pojavu i manifestiranje nepovoljnih (rizičnih) oblika ponašanja učenika kao što su agresivno, delikventno i sl. (Đuranović i Opić, 2013).

3.3.Prikaz programa Vještine za djelovanje: model socijalno-emocionalnog učenja

Jedan od sveobuhvatnih međunarodnih programa koji predstavlja *primjer dobre prakse* u načinu provođenja preventivnih aktivnosti kroz jačanje socijalno-emocionalnih kompetencija učenika te onaj koji daje dobar uvid u to kako socijalno-emocionalno učenje u praksi može poticati ostvarivanje spomenutih ciljeva škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja je usmjerena na dobrobiti i interese učenika sukladno njihovim univerzalnim potrebama naziva se Vještine za djelovanje (Skills for Action) kojeg nudi volonterska humanitarna organizacija *Lions Clubs International Foundation* (lionsclubs.org).

Program Vještine za djelovanje temelji se na uvjerenju da mladi, koji kroz odrastanje razvijaju svoj karakter, manifestiraju pozitivna ponašanja, imaju visoka očekivanja te rješavaju probleme koji utječu na njihov život, zajednicu i društvo na asertivan način, mogu postati važan resurs pozitivnih promjena u svijetu.

Program nastavnicima i stručnim suradnicima nudi mnogobrojne radionice i aktivnosti socijalno-emocionalnog učenja orijentirane na izgradnju temeljnih socijalno-emocionalnih kompetencija učenika (svijest o sebi, samoregulacija, društvena svijest, vještine odnosa, odgovorno donošenje odluka) kroz vježbu, zabavu i učenje. Navedeni je program namijenjen srednjim školama, a tematski je usmjeren na razvoj osobnosti, sprječavanje nasilničkog ponašanja među učenicima te promicanje socijalno-emocionalnog učenja, društveno korisnog učenja i svijesti o nepovoljnim posljedicama korištenja droga i konzumiranja alkohola.

Vodič je rangiran u 4 razine (4 školske godine), a svaka razina sadrži po 16 radionica podijeljenih u 5 cjelina (tablica 2):

1. *Poticajna zajednica učenja* (1 radionica)
2. *Osobni razvoj* (4 radionice)
3. *Društveni razvoj* (6 radionica)
4. *Zdravlje i prevencija* (4 radionice)
5. *Refleksija i zaključak* (1 radionica).

Tablica 2. Popis radionica s obzirom na razinu i cjelinu u kojoj se obrađuju (Lions Clubs International Foundation, 2019)

<i>1. Poticajna zajednica učenja</i>	<i>1. Tko si ti?</i>
	<i>1. Osnovne vrijednosti i mogućnosti rasta 2. Samopoštovanje – od snaga do djelovanja 3. Istraživanje ljudskih osjećaja</i>

2. <i>Osobni razvoj</i>	4. <i>Pod stresom i što učiniti u vezi s njim?</i>
3. <i>Društveni razvoj</i>	1. <i>Slušanje i poštovanje drugih</i> 2. <i>Uspješno komuniciranje</i> 3. <i>Zdravi naspram nezdravih odnosa</i> 4. <i>Rješavanje sukoba</i> 5. <i>Uloge u nasilnom ponašanju</i> 6. <i>Elektroničko nasilje</i>
4. <i>Zdravlje i prevencija</i>	1. <i>Donošenje zdravih životnih odluka</i> 2. <i>Negativne posljedice korištenja sredstava ovisnosti</i> 3. <i>Stilovi donošenja odluka i prevencija ovisnosti</i> 4. <i>Vanjski pritisak</i>
5. <i>Refleksija i zaključak</i>	1. <i>Što smo naučili?</i>

Navedene se radionice s učenicima, s obzirom na određenu razinu, međusobno nadopunjuju i dodatno usavršuju.

Program je osmišljen tako da se razine, cjeline i radionice mogu prilagoditi vremenskim okvirima sveobuhvatnih kurikuluma različitih srednjih škola. Program se može provoditi u sklopu satova razredne zajednice, u sklopu međupredmetnih tema ili kao poseban školski preventivni program te prilagoditi trajanju određenog programa (trogodišnji ili četverogodišnji program).

Na početku svake cjeline stoji prikaz koji nastavnicima nudi:

- popis socijalno-emocionalnih kompetencija koje će se razvijati ponuđenim aktivnostima
- popis vještina koje će učenik moći naučiti i razviti na kraju svake cjeline
- popis materijala potrebnih za realizaciju aktivnosti
- aktivnost koja potiče suradnju sa zajednicom, povezivanje s obitelji i povezivanje s drugim nastavnim predmetima te
- aktivnosti za razvoj vještina izvan radionice.

Lions Quest programi koriste četverofaznu didaktičku strukturu koja čini sastavni dio komponenti i obilježja programa. Te su faze sljedeće:

1. faza: *Otkrivanje*
2. faza: *Povezivanje*
3. faza: *Vježbanje*
4. faza: *Primjenjivanje*

Svrha faze *Otkrivanje* očituje se u saznanju kakvo učenici predznanje imaju o temi radionice. Shodno tome, ova faza uvijek započinje tematskom uvodnom aktivnošću koja ima za cilj uključivanje učenika i naglašavanje njihovog prethodnog znanja. Program nudi projekcijske materijale i sadržava detaljne upute kako organizirati i voditi ovu fazu.

Faza *Povezivanje* jest faza u kojoj se nastoji povezati postojeće znanje učenika s novim konceptima i vještinama. Nove se informacije učenicima prezentiraju pomoću projekcijskih materijala koji su također dostupni u sklopu spomenutog programa.

Treća faza, odnosno faza *Vježbanje* predstavlja fazu uvježbavanja novih vještina i koncepata s kojima su učenici upoznati tijekom prethodne faze. Osim što se neke aktivnosti mogu provoditi uključujući ponuđene projekcijske materijale, mnoge praktične vježbe provode se koristeći radne listove *Učenički dnevnik*. *Učenički dnevnik* predstavljaju individualne radne bilježnice svakog pojedinog učenika. Na završetku faze *Vježbanje* učenici odgovaraju na reflektivna pitanja koja su im ponuđena unutar spomenutih dnevnika.

Svrha četvrte faze *Primjenjivanje* očituje se u primijeni novog koncepta i/ili vještine učenika u novim situacijama izvan učionice.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Pedagoško bi djelovanje, između ostalog, trebalo obuhvaćati analizu potreba učenika i suvremene škole za provedbom školskih preventivnih programa za razvoj socijalno-

emocionalnih kompetencija učenika, s obzirom na razinu njihove svijesti o sebi i društvu, sposobnosti upravljanja i izražavanja vlastitih osjećaja, misli i ponašanja, odgovornog donošenja odluka te vještinu stvaranja odnosa s drugima.

Sukladno navedenom, cilj ovog istraživanja je utvrditi razinu razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija učenika zagrebačkih srednjih škola, temeljem modela socijalno-emocionalnog učenja kojeg je razvio CASEL, s obzirom na spol i izabrani obrazovni, odnosno gimnazijski ili strukovni srednjoškolski program.

Iz navedenog cilja proizlaze sljedeći zadaci istraživanja:

1. utvrditi udio učenika prvih razreda srednjih škola koji iskazuju potrebu za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija
2. utvrditi postoji li razlika u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija između učenika i učenica
3. utvrditi postoji li razlika u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija između učenika gimnazija i strukovnih škola.

Istraživanje je provedeno u okviru evaluacije školskog preventivnog programa Vještine za djelovanje u hrvatskim srednjim školama, a taj se program provodi u suradnji s *Agencijom za odgoj i obrazovanje* i *Uredom za droge i kriminalitet Ujedinjenih naroda* u 11 srednjih škola u Hrvatskoj.

U istraživanju se polazi od sljedećih hipoteza:

H1: Učenici srednjih škola imaju potrebu za sudjelovanjem u strukturiranim programima socijalno-emocionalnog učenja.

H2: Postoji statistički značajna razlika u potrebi za socijalno-emocionalnim učenjem između učenika ženskog i muškog spola.

H3: Postoji statistički značajna razlika u potrebi za socijalno-emocionalnim učenjem između učenika strukovnih škola i gimnazije.

Hipoteze su utemeljene na prethodnim istraživanjima koja ukazuju na zastupljenost učenika s problemima u ponašanju u populaciji (Bouillet, i sur., 2018), opstojnost razlika

u socijalno-emocionalnoj zrelosti djevojaka i mladića (Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Buljan-Flander i sur. 2007; Ciairano i sur., 2009; Božiković i sur., 2020; Kuzman, 2009; Košutić i sur., 2012; Novak i Bašić, 2008; Ricijaš i sur, 2010 i mnoga druga) i na dokazanoj povezanosti socijalno-emocionalnih kompetencija i odabranog obrazovnog programa (Brebrić, 2008; Penić, 2019; Suldo, 2009 i sl.).

4.2. Sudionici istraživanja

Sudionici ovog istraživanja bili su učenici prvih razreda dviju gimnazija i dviju strukovnih srednjih škola (po tri razreda iz svake škole). Upitnik je ispunilo 265 učenika, od kojih je 139 (52,5%) bilo gimnazijskog, a 126 (47,5%) strukovnog smjera. Od ukupnog broja ispitanika, 69 (26,3%) ispitanika muškoga su spola, 193 (73,7%) ispitanika su ženskog spola, dok se 3 (1,1%) ispitanika o pitanju spola nije izjasnilo.

U ovom se radu, zbog zaštite identiteta ispitanika, neće navoditi nazivi škola. Svi su učenici upitnike popunjavali prije provedbe programa Vještine za djelovanje u njihovom razredu.

4.3. Mjerni instrument

U istraživanju su korišteni podaci koji čine sastavni dio *Upitnika za procjenu socijalno-emocionalnih vještina učenika* koji je sastavljen za potrebe evaluacije programa Vještine za djelovanje.

Upitnik je nastao u okviru programa kojeg u suradnji provode *Ured za droge i kriminalitet Ujedinjenih naroda (UNODC)* i *Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO)*. Sadrži opće podatke o učeniku (spol, dob, škola, uspjeh), 40 tvrdnji koje mjere stupanj slaganja (5-stupnjska skala), a odnose se na 5 ključnih socijalno-emocionalnih kompetencija, 26 pitanja koja mjere odnos učenika prema sredstvima ovisnosti i 10 vinjeta koje opisuju različite socijalne situacije (koje upućuju na potrebu korištenja socijalno-emocionalnih vještina) u kojima učenici biraju način na koji bi u njima postupili.

Vinjete su istraživačke tehnike koje se koriste u psihologiji, pedagogiji i srodnim društvenim znanostima te predstavlja „kratke, pažljivo konstruirane opise osoba, objekata ili situacije koji predstavljaju sustavnu kombinaciju određenih karakteristika“, a koriste se kako bi se izazvali i saznali dosljedni stavovi, uvjerenja i ponašanja ispitanika s obzirom na prikazane scenarije. (Atzmüller i sur., 2016; Atzmüller i Steiner, 2010; prema Brković i sur, 2012, str. 278).

4.4. Metoda prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje se provodilo u školskoj godini 2023./24., a podatke su prikupljale socijalne pedagoginje zaposlene u školama u kojima su prikupljeni podaci za istraživanje.

Nakon anketiranja i prikupljanja, podaci su obrađeni na deskriptivnoj razini (distribucija odgovora učenika prema pojedinim pitanjima) i primjenom *Mann-Whitney* neparametrijskog testa. Mann-Whitney test je neparametrijski test za analizu razlika između dva nezavisna uzorka ispitanika, s pretpostavkom da distribucija rezultata statistički značajno odstupa od normalne distribucije (McKnight i Najab, 2010). Za analizu podataka korišten je statistički softverski program SPSS kojeg je razvila kompanija IBM (International Business Machines).

4.5. Etički aspekti istraživanja

Učenici su u istraživanje uključeni temeljem prethodno dobivenih suglasnosti ravnatelja škola, stručnih suradnika socijalnih pedagoga, roditelja i učenika za sudjelovanje u programu evaluacije školskog preventivnog programa. Sukladno točki 3.10. Etičkog kodeksa istraživanja s djecom iz 2020. godine (Ajduković i Keresteš, 2020) za istraživanja koja se provode kao sastavni dio redovitog odgojno-obrazovnog procesa i ne izlaze izvan okvira djetetovih uobičajenih iskustava u odgojno-obrazovnim ustanovama u pravilu nije potrebno tražiti informirani pristanak.

Agencija za odgoj i obrazovanje je organizirala stručni skup na kojem su socijalni pedagozi informirani o programu. Potom su ravnatelji škola pisanim putem informirani o

programu te je evaluacija programa uvrštena u školske kurikulume za školsku godinu 2023./24.

Na razini svake škole odabrani su razredi u kojima su socijalni pedagozi vodili program. U tim su razredima održani roditeljski sastanci te, sukladno školskim praksama, provedene su procedure za omogućavanje realizacije programa. Pristanci učenika za sudjelovanje u istraživanju su traženi prilikom predstavljanja programa u razredima u kojima se isti realizira. Tako je osigurana informiranost učenika o svrsi prikupljanja podataka.

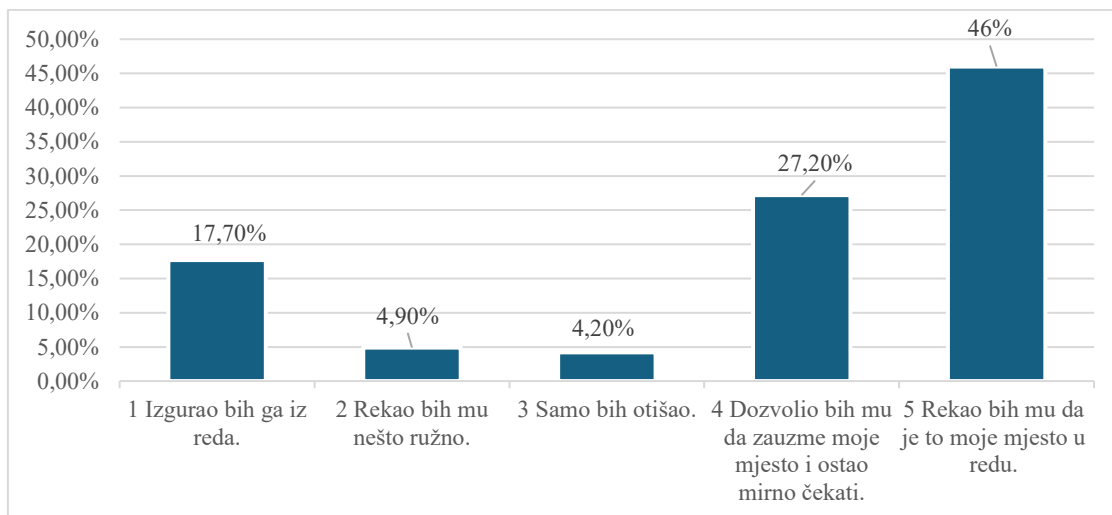
Etički aspekti kvantitativnih istraživanja i mogućnosti narušavanja same privatnosti i identiteta sudionika koji su ispunjavali upitnike/ankete u potpunosti mogu utjecati na valjanost i pouzdanost samog istraživanja i s time se postavlja etička dilema koja se tiče mogućnosti korištenja već prikupljenih podataka u svrhu pisanja diplomskog rada. Slijedom toga, svi su upitnici šifrirani (anonimni), a u samom izvještaju o istraživanju neće se prikazivati podaci koji bi mogli otkriti identitet učenika (npr. točan naziv škole i razreda u kojem je istraživanje provedeno). Spomenuti su podaci poznati autoru ovog rada i socijalnim pedagoginjama koje su provodile program i prikupljale podatke, ali identitet ispitanika s obzirom na ispunjeni upitnik nije ni njima poznat.

Nadalje, kako bi se omogućilo korištenje i analiziranje spomenutih podataka u svrhu pisanja diplomskog rada, dobivena je pisana suglasnost UNODC-a (vidjeti *Prilog*).

5. Rezultati istraživanja

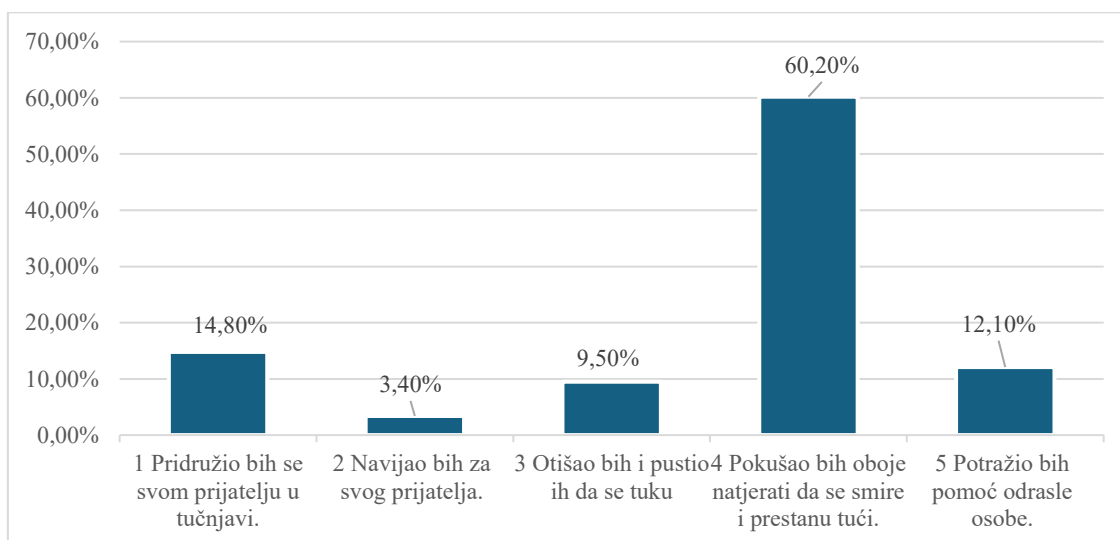
5.1. Udio učenika koji iskazuju potrebu za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija

Prvi je istraživački zadatak ovog rada utvrditi udio učenika prvih razreda srednjih škola koji iskazuju potrebu za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija. Zadatak je ostvaren grafičkim prikazom i analizom distribucije odgovora učenika na 10 ponuđenih socijalnih situacija (vinjeta).



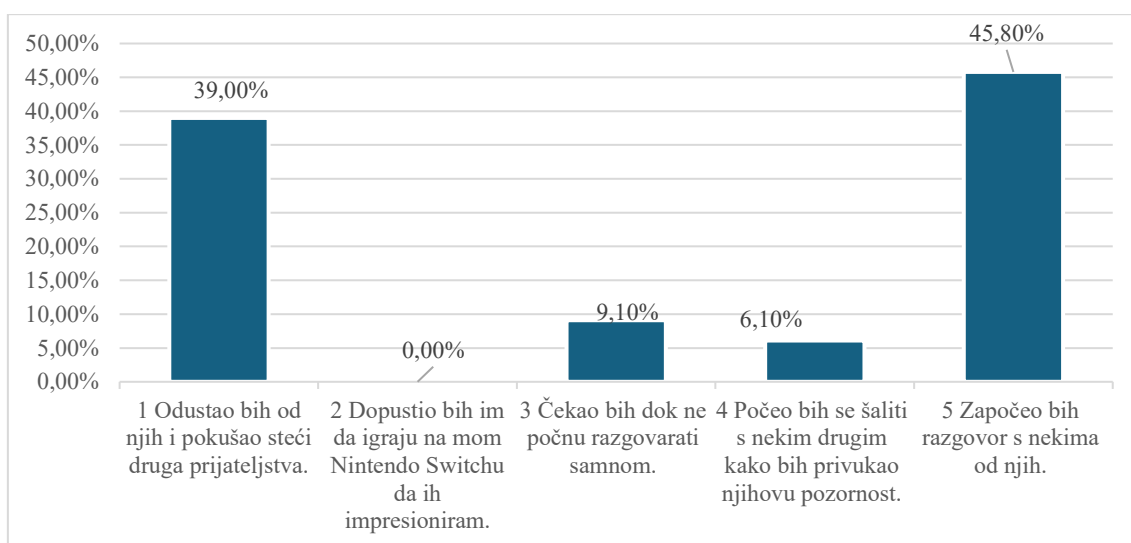
Grafikon 1. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da za vrijeme školskog odmora čekaš u redu u pekari. Dolazi tvoj vršnjak i izgura te iz reda“

Iz podataka prikazanim u *grafikonu 1* proizlazi da bi nešto više od petine učenika u opisanoj situaciji koristilo agresivne oblike komunikacije (guranje iz reda i korištenje ružnih riječi i/ili izraza), dok bi oko trećine učenika koristilo pasivan oblik komunikacije (prepuštajući svoje mjesto vršnjaku i/ili odustajanjem od kupnje u pekari). Nešto manje od polovice učenika postupilo bi asertivno, što znači da bi komunicirali svoju potrebu s vršnjakom na miran i uvažavajući način.



Grafikon 2. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da vidiš svog prijatelja kako se tuče s nepoznatim vršnjakom ispred kafića.“

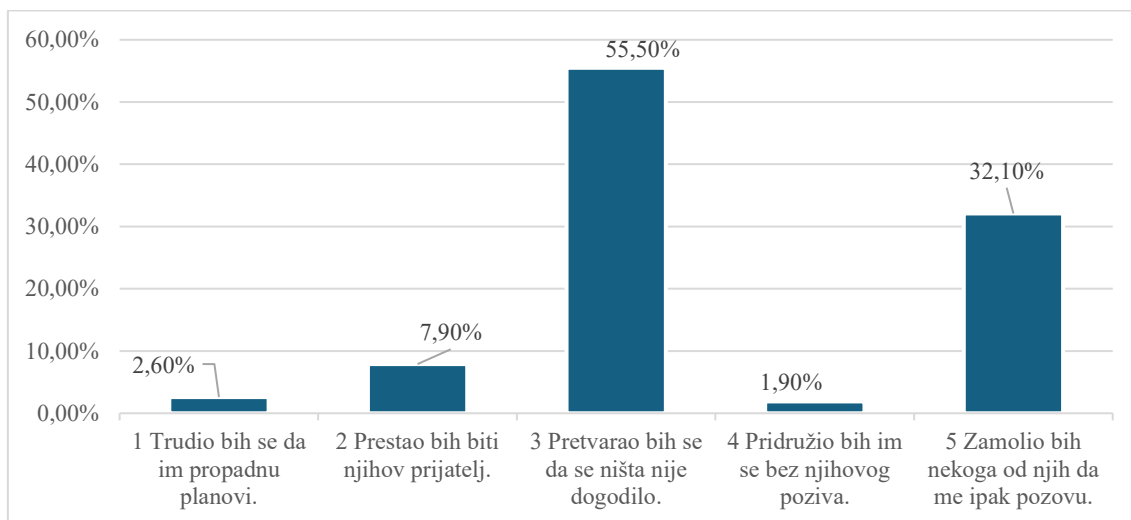
U *grafikonu 2* vidljivo je da bi nešto manje od petine učenika u ovoj situaciji postupilo na agresivan i/ili pasivno-agresivan način (pridruživanje tučnjavi i/ili poticanje prijatelja na nju). Nešto manje od desetine učenika u navedenoj bi situaciji postupilo na pasivan način jer bi, iako su svjesni tučnjave, istu zanemarili i samo otišli. S druge strane, veliki bi broj učenika, skoro tri petine, postupilo na način da bi pokušali smiriti vršnjake u tučnjavi iako se od učenika ne očekuje uplitanje u tučnjavu odnosno bilo kakav oblik sukoba (fizički ili verbalni). Samo 12,10% učenika postupilo bi na primjeren (asertivan) način jer bi se obratili odrasloj osobi za pomoć kada bi vidjeli fizički sukob svojih vršnjaka.



Grafikon 3. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da si novi učenik u svom razredu. Ovo je tvoj prvi dan u školi i htio bi se sprijateljiti s jednom grupom učenika, ali oni ne pokušavaju komunicirati s tobom.“

Grafikon 3 prikazuje da postoji podijeljenost među učenicima s obzirom na odabrani pristup u zamišljenoj situaciji u kojoj je cilj sprijateljiti se s određenom grupom učenika.

S jedne strane, nešto malo manje od polovice učenika pristupilo bi spomenutom izazovu na pasivan način tako što bi odustali ili čekali da ga grupa vršnjaka s kojima se želi sprijateljiti primijeti. S druge strane, druga polovica učenika, odabralo bi asertivan pristup situaciji (započeli bi komunikaciju s osobama s kojima se žele sprijateljiti ili bi pokušali privući njihovu pozornost kroz šalu s drugim učenicima). Zanimljivo je kako nijedan učenik ne bi izabrao zajedničko druženje i igranje na *Nintendo Switchu* kao pristup stvaranju prijateljstva.

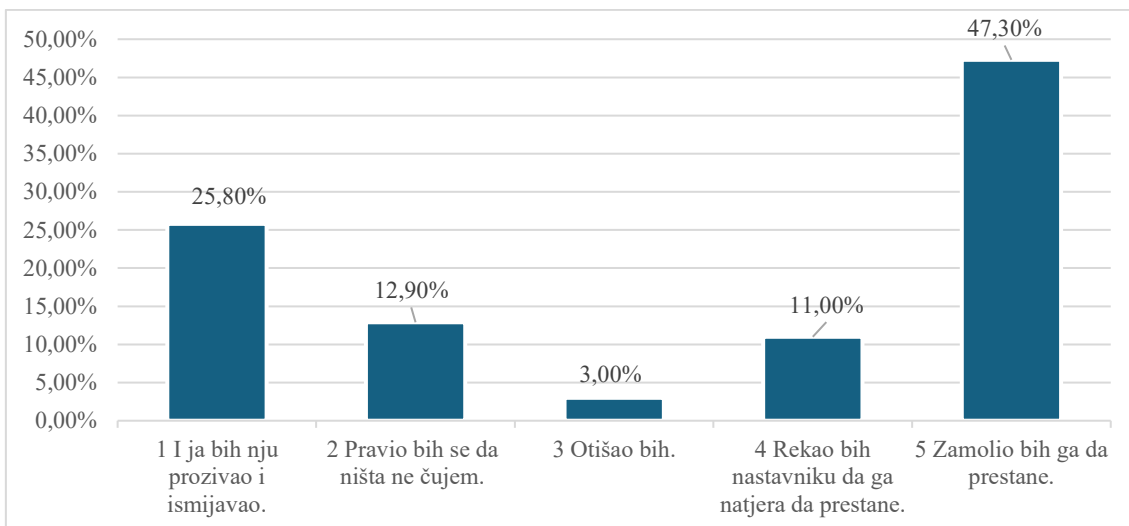


Grafikon 4. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da čuješ da tvoji prijatelji planiraju ići na koncert grupe koja ti se jako sviđa. Htio bi ići s njima, ali nisi pozvan.“

U ponuđenoj situaciji, prema podacima prikazanim u *grafikonu 4*, nešto malo više od polovice učenika zanemarilo bi želju za odlaskom na koncert s prijateljima jer nisu pozvani, što nam ukazuje na to da bi pristupili situaciji na pasivan način jer bi se suzdržali od komunikacije i dogovora s prijateljima neovisno o želji za odlaskom na koncert.

Desetina učenika odlučila je neprimjerenim (agresivnim) pristupom odgovoriti na situaciju (trudili bi se upropastiti planove prijateljima ili bi se prestali družiti s njima), dok bi njih vrlo malo (približno 2%) odgovorili na pasivno-agresivan način jer bi im se pridružili bez obzira jesu li pozvani ili ne.

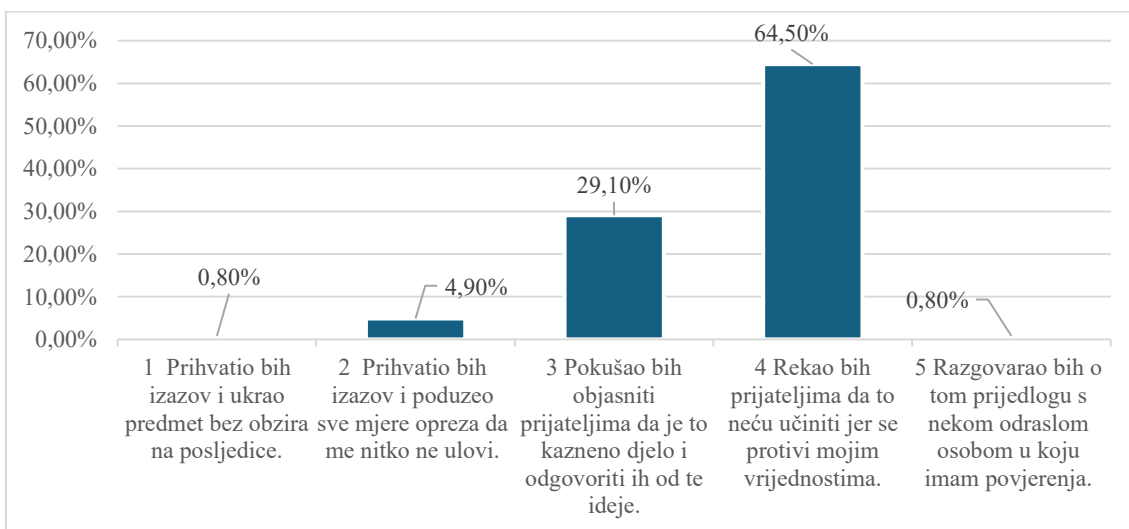
Uvažavajući vlastite želje i potrebe, jedna trećina učenika odgovorila bi na zamišljenu izazovnu situaciju upotrebivši asertivan oblik komunikacije (kroz razgovor s prijateljima bi se potrudili da ih netko ipak pozove na koncert).



Grafikon 5. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da ste ti i drugi učenik iz tvog razreda na školskom igralištu. Jedna te osoba počne prozivati i ismijavati te..“

U grafikonu 5 vidljivo je kako bi skoro tri petine učenika spomenutoj situaciji pristupilo na odgovarajući i podržavajući način (komunicirali bi na asertivan način s osobom koja ih vrijeđa i/ili bi se obratili nastavniku u slučaju spomenutog problema).

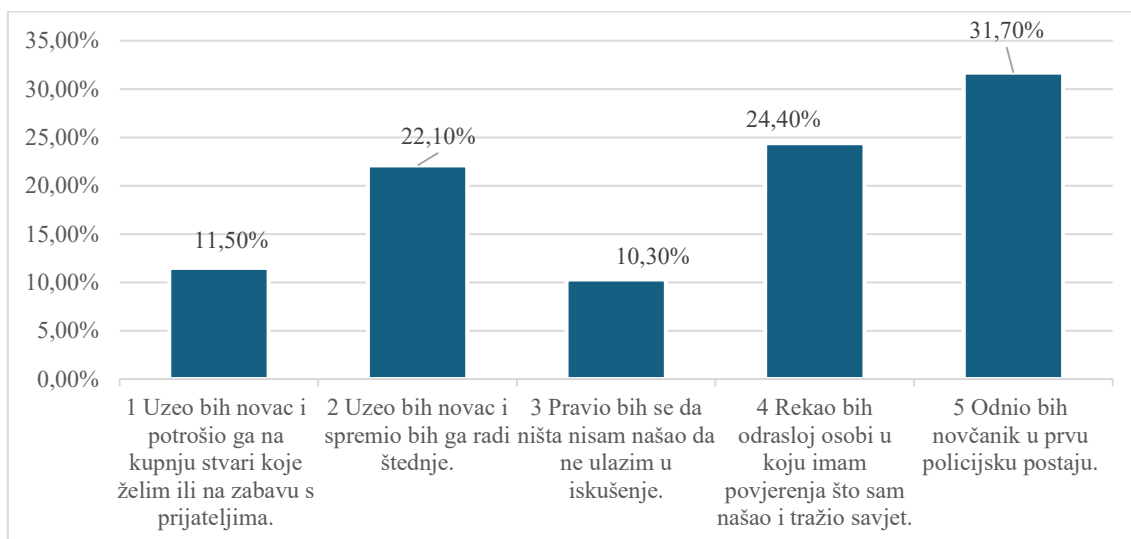
Jedna četvrtina učenika na spomenutu bi situaciju odgovorila uzvraćajući uvrede, što pokazuje da bi ti učenici pristupili agresivnoj komunikaciji. S druge strane, pasivnoj komunikaciji (pravili bi se da ne čuju osobu koja ih vrijeđa i/ili bi samo otišli) pristupilo bi oko 16% učenika.



Grafikon 6. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da te tvoji prijatelji nagovaraju da sudjeluješ u izazovu koji zahtijeva da iz dućana ukradeš neki odjevni predmet u vrijednosti od 50 eura.“

Prema podacima prikazanima u *grafikonu 6*, mali broj učenika (svega 5,70%) pristupilo bi krađi odjevnog predmeta na nagovor svojih vršnjaka što znači da bi pristupili podržavajući neprimjereno i delikventno ponašanje u spomenutoj socijalnoj situaciji.

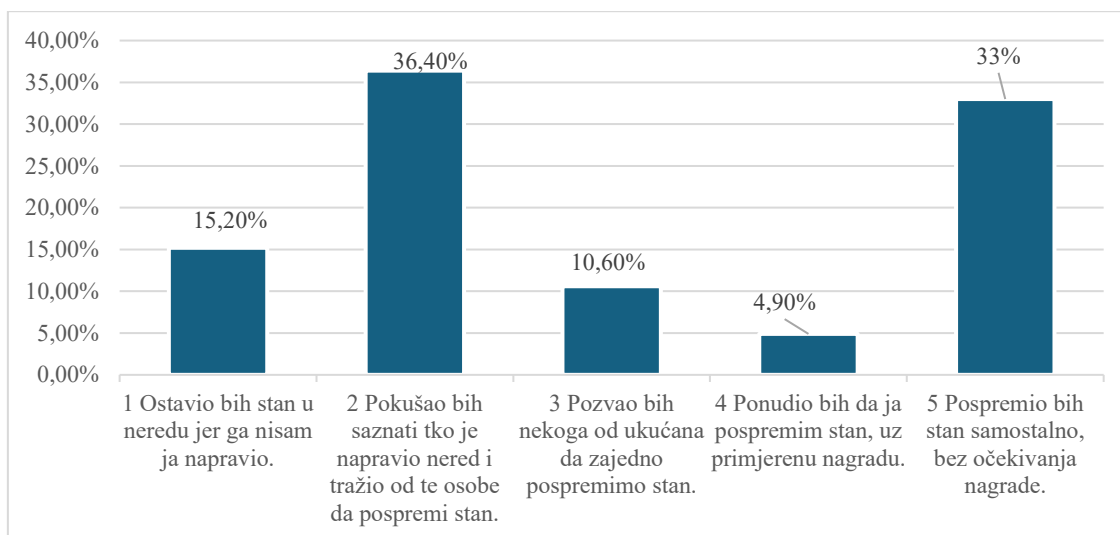
Zanimljiva je činjenica kako bi se većinski dio učenika (njih 93,60%) usprotivilo vršnjacima i postavljenom izazovu jer smatraju taj postupak neprimjerenim i društveno neprihvatljivim. S odraslom osobom bi se savjetovao vrlo mali broj učenika.



Grafikon 7. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da šetajući gradom nađeš tuđi novčanik u kojem se nalazi 300 eura, ali nema dokumenata koji bi otkrili vlasnika.“

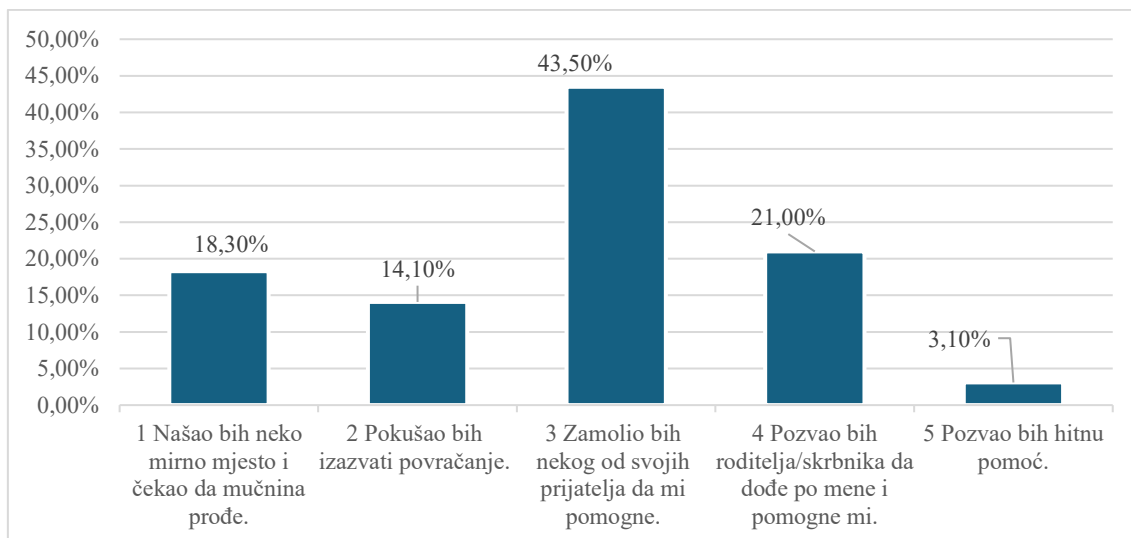
Prikazani podaci u *grafikonu 7*, pokazuju da bi jedna trećina učenika uzela novac te ga upotrijebila na određeni način (za zabavu ili štednju) što ukazuje na aspekte nepovoljnog pristupa ovoj socijalnoj situaciji. Nekolicina učenika (oko 10%) pristupila bi ovoj situaciji na pasivan način, tako što bi zanemarili novčanik kojeg su uočili kako ne bi došli u iskušenje da potroše pronađen novac u njemu. Jedna četvrtina učenika obratila bi se odrasloj osobi za savjet, a nešto manje od jedne trećine učenika odnijela bi novčanik u policijsku postaju kako bi se pronašao vlasnik. Prema tome, tek nešto više od polovice

učenika bi u sličnoj situaciji postupilo na način koji ukazuje na primjerenu razvijenost socijalno-emocionalnih kompetencija.



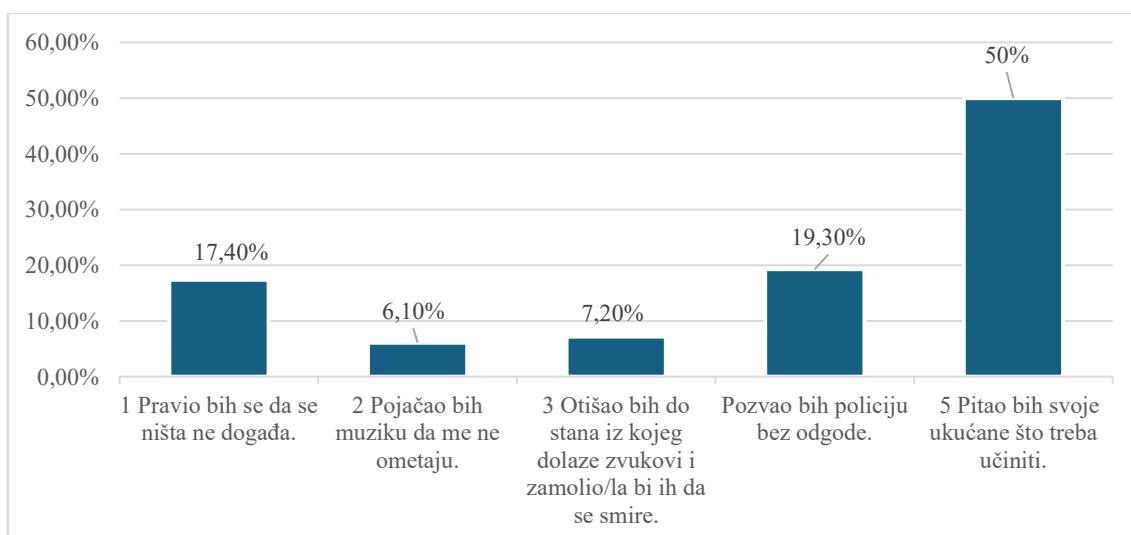
Grafikon 8. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da dolaziš kući iz škole i u stanu nailaziš nered kojeg je netko ostavio za sobom.“

Podaci koje možemo iščitati iz *grafikona 8* ukazuju na to da bi oko polovice ispitanih učenika postupilo na pasivan način komunikacije (ostavili bi stan u neredu ili bi pospremili stan samostalno bez komunikacije s drugima ili osobom koja je nered ostavila). S druge strane, njih je nešto više od trećine odgovorilo da bi pokušali pronaći osobu koja je ostavila nered te bi od te osobe tražili da taj nered i pospremi što predstavlja neprihvatljiv pristup spomenutom problemu. Učenici koji bi nered pospremili s ukućanima (druga trećina učenika), pristupili bi problemu na asertivan način. Nekoliko bi učenika (njih 5%) odgovorilo na zamišljenu situaciju primjenom pasivno-agresivne komunikacije (tražili bi nagradu za pospremanje nereda).



Grafikon 9. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da si se na nekoj zabavi napio do mjere da osjećaš jaku mučninu.“

U grafikonu 9 vidljivo je kako bi jedna trećina učenika zamišljenoj situaciji pristupila pasivno, jer se nikome ne bi obratili za pomoć, što je zabrinjavajuće jer im to u ovakvoj situaciji može naštetiti i izazvati ozbiljne posljedice. Njih 43,50% zatražilo bi pomoć prijatelja, dok bi njih oko 25% zatražilo pomoć odrasle osobe (točnije roditelja/skrbnika ili medicinskog osoblja) što bi u ovom slučaju bilo najprimjerenije i sukladno razvijenoj socijalno-emocionalnoj kompetenciji odgovornog donošenja odluka.



Grafikon 10. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da u svom susjedstvu čuješ znakove tučnjave“

Podaci iz grafikona 10 pokazuju da petina učenika ne bi napravila ništa povodom toga da u susjedstvu primijete zvukove tučnjave (pravili bi se da ih ne čuju ili bi pojačali muziku kako ih zvukovi tučnjave ne bi ometali) što ukazuje na mogućnost pasivnog pristupa prema ozbiljnim životnim situacijama iako su ovdje prikazane kao zamišljene. Nešto manje od tri četvrtine učenika postupila bi na primjeren i odgovoran način (pozvali bi policiju ili bi se savjetovali s ukućanima). Mali broj učenika (7,20%) otišlo bi do stana u kojemu se čuju znakovi tučnjave te bi pokušali smiriti situaciju što predstavlja iznimno opasno i neprimjereno ponašanje pogotovo za maloljetnike i djecu.

Sumarno, rezultati dobiveni ovim istraživanjem potvrđuju hipotezu (H1) kojom je pretpostavljeno da učenici srednjih škola imaju potrebu za sudjelovanjem u strukturiranim programima socijalno-emocionalnog učenja. Takav zaključak proizlazi iz činjenice da čak oko 23% učenika u izazovnim situacijama koje su povezane s nasilnim ponašanjem bira nasilan (agresivan) oblik komunikacije, samo oko 20% učenika u izazovnim situacijama traži pomoć odrasle osobe te da tek oko 50% učenika iskazuje primjerenu razinu razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija jer u izazovnim situacijama bira asertivno ponašanje.

5.2. Razlike u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija s obzirom na spol učenika

Drugi zadatak ovog istraživanja je utvrditi postoji li razlika u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija između učenika i učenica (muški i ženski spol). Pritom je pretpostavljeno da postoji statistički značajna razlika u potrebi za sudjelovanjem s obzirom na spol učenika.

U ovom je dijelu istraživanja, za potrebe obrade podataka, korišten neparametrijski *Mann-Whitney* test. U *tablici 3* prikazani su podaci vinjeta u kojima je utvrđena statistički značajna razlika u iskazanim socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na spol učenika.

Tablica 3 Statistički značajne razlike u iskazanim socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na spol učenika

Vinjete	Muški spol		Ženski spol		MW ($p \leq 0,05$)
	M	SD	M	SD	
Zamisli da vidiš svog prijatelja kako se tuče s nepoznatim vršnjakom ispred kafića.	3,12	1,330	3,69	1,103	5020,000
Zamisli da ste ti i drugi učenik iz tvog razreda na školskom igralištu. Jedna te osoba počne prozivati i ismijavati te.	2,88	1,767	3,61	1,679	5077,500
Zamisli da šetajući gradom nađeš tuđi novčanik u kojem se nalazi 300 eura, ali nema dokumenata koji bi otkrili identitet vlasnika.	2,97	1,529	3,60	1,329	5072,500
Zamisli da u svom susjedstvu čuješ znakove tučnjave.	3,41	1,682	3,92	1,467	5555,000

M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; MW = *Mann-Whitney* test

Iz podataka koji su prikazani u *tablici 3* proizlazi da postoji statistički značajna razlika među učenicima, s obzirom na spol, u vinjetama koje sadržavaju situaciju koja uključuje određeni oblik nasilnog (agresivnog) sukoba. Osim toga, u vinjeti gdje se situacija temelji na (ne)zadržavanju novčanika u kojemu se nalazi povećana svota novaca također je uočena spomenuta razlika. Pritom vidimo kako je potreba za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija veća kod učenika, nego kod učenica.

Od sveukupno 10 vinjeta, u 4 je vinjete utvrđena razlika u potrebi sudjelovanja, s obzirom na spol učenika. Stoga su, rezultati istraživanja djelomično potvrdili postavljenu hipotezu

(H2) u kojoj se pretpostavljalo da postoji statistički značajna razlika u potrebi za socijalno-emocionalnim učenjem između učenika ženskog i muškog spola.

Utvrđeno je da svi učenici trebaju programe socijalno-emocionalnog učenja, a osobito učenici muškog spola kada je riječ o prevenciji nasilnog i delikventnog ponašanja.

5.3. Razlike u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija s obzirom na obrazovni (gimnazijski ili strukovni) srednjoškolski program

Treći zadatak u istraživanju jest utvrditi postoji li razlika u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija između učenika s obzirom na upisani obrazovni (gimnazijski ili strukovni) srednjoškolski program. Pritom se polazi od hipoteze da postoji statistički značajna razlika u potrebi za sudjelovanjem s obzirom na upisani program kod učenika.

U ovom se dijelu istraživanja, za potrebe obrade podataka, također koristio neparametrijski *Mann-Whitney* test. U *tablici 4* prikazani su podaci vinjeta u kojima je utvrđena statistički značajna razlika u iskazanim socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na učenike gimnazija i strukovnih škola.

Tablica 4 Razlika u iskazanim socijalno-emocionalnim kompetencijama između učenika s obzirom na odabrani obrazovni, odnosno gimnazijski ili strukovni srednjoškolski program

Vinjete	Gimnazija		Strukovna škola		MW ($p \leq 0,05$)
	M	SD	M	SD	
Zamisli da vidiš svog prijatelja kako se tuče s nepoznatim vršnjakom ispred kafića.	3,68	1,085	3,35	1,299	7545,000
Zamisli da ste ti i drugi učenik iz tvog razreda na školskom	3,65	1,632	3,15	1,806	7352,000

igralištu. Jedna te osoba počne prozivati i ismijavati te.					
Zamisli da dolaziš kući iz škole i u stanu nailaziš na nered kojeg je netko ostavio za sobom.	2,82	1,421	3,28	1,617	7481,000
Zamisli da u svom susjedstvu čuješ znakove tučnjave.	3,99	1,532	3,56	1,516	6843,500

M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; MW = *Mann-Whitney* test

Prema podacima prikazanim u *tablici 4* proizlazi da postoji statistički značajna razlika među učenicima, s obzirom na upisani gimnazijski ili strukovni smjer srednjoškolskog obrazovanja, u vinjetama u kojima se također javlja situacija temeljena na sukobu (pasivnog ili aktivnog oblika nasilja) između određenih osoba. Osim toga, statistički značajna razlika vidljiva je i u vinjeti u kojoj su odgovori temeljeni na pristupu učenika kada bi vidjeli u stanu nered koji oni sami nisu napravili. Pritom je vidljivo kako postoji veća potreba za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija kod učenika strukovnih škola u odnosu na učenike iz gimnazija.

Iako se u upitniku nalazi 10 ponuđenih zamišljenih situacija (vinjeta), samo se u 4 situacija ukazuje na postojanje razlika u potrebi sudjelovanja, s obzirom na obrazovni program učenika. Slijedom navedenog, rezultati istraživanja djelomično potvrđuju postavljenu hipotezu (H3) koja pretpostavlja da postoji statistički značajna razlika u potrebi za socijalno-emocionalnim učenjem između učenika gimnazijskog i strukovnog obrazovnog smjera. Utvrđeno je da postoji veća potreba za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija, osobito kada je riječ o učenicima strukovnih škola.

6. Rasprava

Cilj je ovog istraživanja bio, temeljem obrade i analize prikupljenih podataka, utvrditi razvijenost socijalno-emocionalnih kompetencija učenika zagrebačkih srednjih škola te

na temelju toga otkriti potrebu za sudjelovanjem u školskim preventivnim programima temeljenim na aktivnostima socijalno-emocionalnog učenja s obzirom na njihov spol i izabrani obrazovni, odnosno gimnazijski ili strukovni srednjoškolski program.

Rezultati istraživanja potvrdili su hipotezu (H1) kojom je pretpostavljeno da učenici srednjih škola imaju potrebu za sudjelovanjem u strukturiranim programima socijalno-emocionalnog učenja, s obzirom na činjenicu da od ukupnog broja učenika, njih čak 22% u izazovnim situacijama koje su povezane s nasilnim ponašanjem bira nasilan oblik komunikacije, samo 20% u izazovnim situacijama traži pomoć odrasle osobe, a tek oko 50% učenika iskazuje primjerenu razinu razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija jer u izazovnim situacijama bira asertivno ponašanje. Osim toga, rezultati istraživanja djelomično su potvrdili postavljenu hipotezu (H2) u kojoj se polazilo od pretpostavke da postoji statistički značajna razlika u potrebi za socijalno-emocionalnim učenjem između učenika ženskog i muškog spola. Također je djelomično potvrđena hipoteza (H3) da postoji statistički značajna razlika u potrebi za sudjelovanjem s obzirom na upisani srednjoškolski program kod učenika. Utvrđeno je da svi učenici imaju potrebu za sudjelovanjem u programima socijalno-emocionalnog učenja, a osobito učenici muškog spola te učenici strukovnih srednjih škola kada je riječ o prevenciji nasilnog i delikventnog ponašanja.

Dobivene rezultate možemo povezati s dosadašnjim istraživanjima koja su se bavila analiziranjem kvalitete preventivnih programa temeljenih na razvoju socijalno-emocionalne kompetentnosti učenika, uspješnosti njihove implementacije i provedbe u odgojno-obrazovnim ustanovama te evaluacijom dobivenih rezultata. Primjerice, istraživanje Nikčević-Milković i Mikac (2016) pokazuju kako postoji korisnost i povoljni učinci provođenja programa prevencije nasilja kod učenika u vidu povećane svjesnosti učenika na potrebu za sudjelovanjem u radionicama, primjerenije postupanje u određenim problematičnim i/ili izazovnim situacijama, zauzimanje za sebe sukladno vlastitim potrebama i željama bez nanošenja štete drugim osobama, traženje pomoći od drugih osoba kada se pokaže potreba za time i sl. Osim toga, preklapanje s rezultatima spomenutog istraživanja očituje se u tome da postoji veća potreba za sudjelovanjem u preventivnim programima kod učenika srednjih strukovnih škola, s obzirom na učenike gimnazijskog smjera.

Rezultati istraživanja Bouillet i sur. (2015) potvrđuju pozitivne promjene u razini razvijenosti učeničkih socijalno-emocionalnih kompetencija u vidu učestalije primjene prosocijalnog ponašanja, smanjenja nemirnog i nediscipliniranog ponašanja te poboljšanih vršnjačkih odnosa među učenicima nakon provedbe programa i intervencija temeljenih na preventivnom djelovanju razvoja problema u ponašanju učenika. Slične rezultate dobili su i Ricijaš i sur. (2013) u svojem istraživanju evaluacije preventivnog programa „Tko zapravo pobjeđuje“. Na važnost socijalno-emocionalnog učenja upućuje i činjenica da je samo polovica ispitanih učenika pokazala određeni oblik asertivnog pristupa zamišljenim situacijama. Temeljem rezultata evaluacije školskih preventivnih programa, moguće je zaključiti o postojanju potrebe za učestalijom i kvalitetnijom provedbom aktivnosti socijalno-emocionalnog učenja u zagrebačkim srednjim školama kako bi se stvorila zaštitna mreža usmjerena na učenike i njihovu dobrobit te dosljednije potaknuo razvoj pozitivne svijesti o sebi i društvu te unaprijedila samoregulacija, vještine odnosa i odgovorno donošenje odluka kod svih učenika.

Iako su rezultati pokazali kako učenici muškog spola češće iskazuju potrebu za sudjelovanjem u preventivnim programima, zbog učestalijeg društveno neprimjerenog, odnosno nasilnog i/ili delikventnog pristupa problematičnim i izazovnim situacijama, ne smije se doći do zaključaka koji će umanjiti potrebe učenika za preventivnim djelovanjem na njihov socijalno-emocionalni razvoj. Na takvom su tragu i rezultati ranije spomenutih istraživanja koji govore kako postoji ovisnost interpersonalnog konteksta u pristupu određenim situacijama s obzirom na muški i ženski spol (Košutić i sur. 2012). Sukladno tome, prevencija se u odgojno-obrazovnim ustanovama ponajprije mora postaviti na univerzalnu razinu s ciljem uključenosti svih učenika, kako bi se povoljno utjecalo na njihove razvojne aspekte i onemogućila pojava, odnosno smanjila manifestacija različitih nepovoljnih oblika komunikacije i ponašanja.

Nedostatak provedenog istraživanja očituje se u prigodnom uzorku ispitanika koji je sudjelovao u ovom istraživanju te nas u konačnici navodi da je rezultate nemoguće generalizirati na sve učenike srednjih škola. Neovisno o tome, rezultati ovog i dosadašnjih istraživanja zajedno ukazuju na postojanje potrebe za dosljednijim pedagoškim djelovanjem u odgojno-obrazovnim ustanovama u vidu provedbe preventivnih programa, točnije radionica i aktivnosti socijalno-emocionalnog učenja od strane nastavnika i stručnih suradnika te njegov pozitivan učinak na cjelokupan razvoj učenika.

7. Zaključak

Rezultati istraživanja razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija učenika zagrebačkih srednjih škola omogućili su nam uvid u potrebu sudjelovanja učenika u školskim preventivnim programima sukladno aktivnostima socijalno-emocionalnog učenja, s obzirom na njihov spol i izabrani obrazovni srednjoškolski program. Potvrđeno je kako postoji velik broj učenika, odnosno adolescenata koji upućuju na određene probleme u odabiru prihvatljivog pristupa određenim socijalnim situacijama što ukazuje na bitnu ulogu u provođenju preventivnih programa i aktivnosti socijalno-emocionalnog učenja koji zaštitnički djeluju na učenike te ih štite od negativnih ponašajnih posljedica nastalih utjecajem rizičnih činitelja unutar, ali i izvan 'zidova' odgojno-obrazovnih ustanova.

Osim što postoji zakonska obveza provođenja preventivnih programa i aktivnosti s ciljem cjelovitog razvoja učenika koja se očituje u učestalom usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika kako bi kvalitetno ostvarivali svoj temeljni cilj preventivnog djelovanja na razvojne socijalno-emocionalne ishode učenika, od pedagoške je važnosti njegovati temeljne socijalno-emocionalne kompetencije učenika kako bi u konačnici ostvarivali vlastite potrebe i želje na zadovoljavajući način te se znali nositi s izazovnim životnim situacijama na primjeren i odgovarajući način.

Slijedom toga, kako bi se omogućio kontinuirani razvoj i poboljšanje preventivnog djelovanja srednjih škola u svrhu dobrobiti učenika, postoji potreba za daljnjim istraživanjima socijalno-emocionalnog razvoja učenika te razvoja preventivnih programa usmjerenih na socijalno-emocionalno učenje u školskim kurikulumima koji bi nadogradili i obogatili postojeće načine razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija učenika.

Rezultati potvrđuju potrebu za univerzalnim programima prevencije u svim srednjim školama, ali i potrebu osiguravanja dostupnosti selektivnih programa za učenike koji iskazuju sklonost neprihvatljivim ponašanjima, osobito nasilnom i delinkventnom ponašanju.

8. Literatura

1. Ajduković, M., Keresteš, G. (2020) *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Preuzeto 15.05.2024. s <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Eti%20C4%8Dki%20kodeks%20istra%20C5%BEivanja%20s%20djecom%20-%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf>
2. Alinčić, M.(2013). Osobine ličnosti i asertivnost kao prediktori samopoštovanja i socijalne anksioznosti. *Primenjena Psihologija*, 6(2), 139–154. Preuzeto s <https://doi.org/10.19090/pp.2013.2.139-154>
3. Antičević, T. (2021). Agresivnost u adolescenciji. Istraživanje nekih oblika agresivnog ponašanja srednjoškolaca. *Nastavnička revija*, 2 (2), 3-23. Preuzeto s <https://doi.org/10.52444/nr.2.2.1>
4. Bašić, S. (2009). The Child (Student) as a Partner in Education: a Critical Reflection. *Odgojne znanosti*, 11 (2 (18)), 27-44. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/48439>
5. Beaty, J. (2018). History of Social and Emotional Learning. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, 1(2), 67-72. Preuzeto 10.05.2024. s <https://revues.imist.ma/index.php/IAJESP/article/view/14402>
6. Bouillet, D. i sur. (2015). Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije. Zagreb: *Forum za slobodu odgoja*. Preuzeto s <https://fso.hr/fso-publikacije/razvoj-modela-rane-odgojnoobrazovne-intervencije-u-osnovnoj-skoli-od-ideje-do-evaluacije/>
7. Bouillet, D., Bićanić, J., Ivančan, A., Novosel Guszak, D., Rovis Brandić, A., Sitar, M. (2018). *Socijalnopedagoški mozaik: Razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Božiković, T., Reić Ercegovac, I., Kalebić Jakupčević, K. (2020). Doprinos temperamenta i roditeljskog ponašanja razvojnim ishodima djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 69 (2), 397-417. Preuzeto s <https://doi.org/10.38003/sv.69.2.11>
9. Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149 (3), 296-311. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82742>;

10. Brković, I., Keresteš, G., Kuterovac-Jagodić, G. (2012). Usporedba rezultata transverzalnoga i longitudinalnoga pristupa procjeni razvoja samoregulacije u ranoj adolescenciji. *Psihologijske teme*, 21 (2), 273-297. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/89526>
11. Buljan-Flander, G., Durman Marijanović, Z. i Ćorić Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16 (1-2 (87-88)), 157- 174. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/18925>
12. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Odnos emocionalne pismenosti i ponašanja učenika. *Odgojne znanosti*, 10 (2(16)), 301-313. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29571>
13. CASEL (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* Preuzeto 10.05.2024. s <https://casel.org/wpcontent/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
14. Catalano, R. F., M. Lisa Berglund, Jean A. M. Ryan, Heather S. Lonczak, & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124. Preuzeto s <http://www.jstor.org/stable/4127638>
15. Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni V., Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU*. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/323178628_Strengthening_Social_and_E_motional_Education_as_a_Core_Curriculum_Area_across_the_EU_A_review_of_the_international_evidence
16. Cefai, C., Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer Science + Business Media. Preuzeto s <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>
17. Chabot, D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. EDUCA, Zagreb
18. Ciairano, S., Kliwer, W., Rabaglietti, E. (2009): Adolescent Risk Behavior in Italy and The Netherlands, A Cross-National Study of Psychosocial Protective Factors. *European Psychologist*, 14(3), 180-192. Preuzeto s

https://www.researchgate.net/publication/265085597_Adolescent_Risk_Behavior_in_Italy_and_The_Netherlands_A_Cross-National_Study_of_Psychosocial_Protective_Factors

19. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (bez dat.). *About us/Our Mission and Work*. Preuzeto 4.5.2024. s <https://casel.org/about-us/our-mission-work/>
20. Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441–450. Preuzeto s https://www.academia.edu/48233499/Importance_of_investing_in_adolescence_from_a_developmental_science_perspective
21. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., Weissberg, R. P. (2017). Socioemotional competence: An Essential Factor for Promoting Positive adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. Preuzeto s <https://sred.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12739>
22. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 474–501. Preuzeto s <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/impact-enhancing-students-social-emotional-learning-meta-analysis-school-based-universal-interventions.pdf>
23. Đuranović, M. (2014). Rizično socijalno ponašanje adolescenata u kontekstu vršnjaka. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 119-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124305>
24. Đuranović, M. i Opić, V. (2013). Mogućnosti prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 8(1.), 101-111. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/122644>
25. *Europski preventivski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatora javnog mišljenja i kreatora politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti* (2020). Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://www.hzjz.hr/sluzba-za-suzbijanje-zlouporebe-droga/europski-preventivski-kurikulum/>

26. Goleman, D. (2012). *Vježbe za razvoj emocionalne inteligencije*. Split: harfa d.o.o. Preuzeto s <https://www.izvorznanja.com/teaser//497.pdf>
27. Jones, S. M., Bouffard, S. M., Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan* 94(8), 62-65. Preuzeto s https://www.nationalresilienceresource.com/Education/Educators_social_and_emotional_skills.pdf
28. Jurčević Lozančić, A. (2018). New paradigms of understanding a child, quality of childhood and childhood institutionalization. *Život i škola*, 64 (1), 11-17. Preuzeto 5.5.2024. s <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.1>
29. Košutić, Ž., Dukanac, V., Bradić, Z., Mitković, M., Mandić-Maravić, V., Pejić, M., Mitić, M., Peulić, A., Raković, I., i Lecić-Toševski D. (2012). Aserktivnost kod adolescenata s anksioznim poremećajima - povezanost sa dimenzijama ličnosti, socijalnom zrelošću i sociodemografskim karakteristikama. *Psihijatrija danas*, 1, 47-59.
30. Kozina, M., Hudin, D. i Miščančuk, M. (2011). Aserktivnost. *Reumatizam*, 58 (2), 207-207. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124502>
31. Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 1-12. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/17642>
32. Krstić, A., Kekuš. D. (2023). Asertivna komunikacija u zdravstvu. *Pons*, 20(1), 37–42. Preuzeto s <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1820-2411/2023/1820-24112301037K.pdf>
33. Kurtović, A., Vuković, I., & Gajić, M. (2018). The effect of locus of control on university students' mental health: Possible mediation through self-esteem and coping. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 152(6), 341–357. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1463962>
34. Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18 (2_Adolescencija), 155-172. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/57135>
35. Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., & Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44(176), 925–948.

36. Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S.,... Ma, L. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programmes, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings from the First Wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *J. Early Adolesc.* 25(1) 17–71. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/237237630_Positive_Youth_Development_Participation_in_Community_Youth_Development_Programs_and_Community_Contributions_of_Fifth-Grade_AdolescentsFindings_From_the_First_Wave_Of_the_4-H_Study_of_Positive_Youth_Development
37. Lions Clubs International Foundation (2019). Lions Quest Skills for Action: Facilitator's Resource Guide. neobjavljeni materija
38. Ljubetic, M., Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 650. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/344129973_Social_and_emotional_learning_in_education_and_care_policy_in_Croatia
39. Marangunić, N. (2002). Evaluacija upitnika sramežljivosti i asertivnosti USA. (Diplomski rad, Filozofskog fakulteta, Zagreb). Preuzeto s <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/156/1/NikolaMaragnunić.pdf>
40. McKnight, P. E., Najab, J. (2010). Mann-Whitney U Test. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Preuzeto s <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0524>
41. Meščić-Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 301-306. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118308>
42. Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2024). *Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima*. Preuzeto s <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Protokol%20o%20postupanju%20u%20slu%C4%8Daju%20nasilja%20me%C4%91u%20djecom%20i%20mladima.pdf>

43. Munjas Samarina, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 355-370. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82959>
44. Nikčević-Milković, A., Mikac, V. (2016). Evaluacija programa „prevencija nasilja u mladenačkim vezama“ u lokalnoj zajednici grada Gospića. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 23(3), 489–508. Preuzeto s <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i3.85>https://www.researchgate.net/publication/315322489_EVALUACIJA_PROGRAMA_PREVENCIJA_NASILJA_U_MLADENACKIM_VEZAMA_U_LOKALNOJ_ZAJEDNICI_GRADA_GOSPICA
45. Novak, M., Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3), 473-498. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31382>
46. Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V. i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 26 (2), 155-184. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.294>
47. O'Connell M. E., Boat T., Warner K. E.. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Preuzeto s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK32775/>
48. Odak, I., Marušić, I., Matić Bojić, J., Pužić, S., Bakić, H., Eliasson, N., ... Veldin, M. (2023). Teachers' Social and Emotional Competencies: A Lever for Social and Emotional Learning in Schools. *Sociologija i prostor*, 61 (1 (226)), 105-122. Preuzeto s <https://doi.org/10.5673/sip.61.1.5>
49. Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K.,... Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students Findings from Three Scientific Reviews. *Technical Report Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
50. Pedagogija. (bez dat.) u *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Preuzeto 15.05.2024. s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/pedagogija>.

51. Penić, A. (2019). Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 160 (1-2), 85-104. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/224382>
52. Polić, P. (2015). Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta? *Pedagojska istraživanja*, 12(1-2), 149-162.
53. Popek, I. (2019). *O razvojnim područjima*. [Blog objava] Preuzeto 5.5.2024. s <https://www.pedskologija.com/razvojna-podrucja/>
54. Pravilniku o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima NN 132/13 Preuzeto s <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=2691>
55. *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People Progress and Possibilities*. (2009). Preuzeto 15.05.2024. s <https://nap.nationalacademies.org/resource/12480/Preventing-Mental-Emotional-and-Behavioral-Disorders-2009--Report-Brief-for-Researchers.pdf>
56. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, d.d., str. 15 – 39
57. *Programi – Forum za slobodu odgoja* (bez. dat) Preuzeto s <https://fso.hr/programi/>
58. Rebernjak, I. (2020). *Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju*. (Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb). Preuzeto s <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A772/datastream/PDF/view>
59. Ricijaš, N., Huić, A., Dodig, D., Kranželić, V. (2013). Osmišljavanje, implementacija i evaluacija preventivnog programa kockanja mladih „Tko zapravo pobjeđuje?“ [projektni izvještaj] Preuzeto s https://bib.irb.hr/datoteka/654656.IZVJESTAJ_-_PREVENTIVNI_PROGRAM_2013.pdf
60. Ricijaš, N., Krajcer, M., Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12(1(19)), 45-63. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59599>
61. Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova-Greekova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., van den Heurel, W., & van Dijk, J. P. (2013). Associations Between Assertiveness, Physical Well-Being and Self-Esteem in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 147-154. Preuzeto s

https://www.researchgate.net/publication/263146341_Associations_between_assertiveness_psychological_well-being_and_self-esteem_in_adolescents

62. Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. *A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. Vancouver: University of British Columbia. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>
63. Skupnjak, D. (2020). Rješavanje konflikata i vještine asertivnosti. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 98-116. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/236779>
64. Steiner, P. M., Atzmüller, C., & Su, D. (2017). Designing Valid and Reliable Vignette Experiments for Survey Research: A Case Study on the Fair Gender Income Gap. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 7(2). Preuzeto s <https://pdfs.semanticscholar.org/4cb3/9b66fec2235b03fa3c82627be52a6ee9b36d.pdf>
65. Stojčić, Ž., Perković, I., Stašević, I., Stojčić, N., Ropac, D. (2014). Ispitivanje odnosa percepcije sukoba i asertivnosti kod medicinskih sestara. *Acta medica Croatica*, 68 (3), 259-271. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/136986>
66. Swanbrow, D. (2010). *Empathy: College students don't have as much as they used to*. University of Michigan News. Preuzeto s <https://news.umich.edu/empathy-college-students-don-t-have-as-much-as-they-used-to/> - michigan istraživanje za empatiju
67. Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35-54. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/83107>
68. Tovilović, S. (2005). Asertivni trening: efekti tretmana, održivost promena i udeo terapeuta u terapijskom ishodu. *Psihologija*, 38(1). Preuzeto s <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2005/0048-57050501035T.pdf>
69. U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2009). *Risk and protective factors for mental, emotional, and behavioral disorders across the life cycle*. Preuzeto s

<https://youth.gov/youth-topics/youth-mental-health/risk-and-protective-factors-youth>

70. Verhellen, E. (2015). The Convention on the Rights of the Child: Reflections from a historical, social policy and educational perspective. U: E. Desmet, S. Lembrechts, D. Reynaert, i W. Vandenhole (ur.). *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Routledge, 43-59.
71. Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak*, 160(3-4), 319-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/231177>
72. Vujić, V. (2004). *Menadžment ljudskog kapitala*. Opatija: Fakultet za turistički i hotelski menadžment. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:191:403168>.
73. Weissberg, R. P., Shriver, T. P. (1996) School-Based Prevention Programs: A Comprehensive Strategy. *Spotlight on Student Success*, 113 Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403338.pdf>
74. Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University press.
75. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 156/23) Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
76. Zins, J. E., Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
77. Žeger, A. (2018). *Eksternalizirani i internalizirani problemi u ponašanju djeteta* (Završni rad, Učiteljski fakultet, Zagreb). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:228627>

9. Popis slika, tablica i grafikona

Slika 1.: Prevencijska i intervencijska lepeza (Mrazek i Haggerty, 1994; prema Europski prevencijski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatore javnog mišljenja i kreatore politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti, 2020, str. 29)

Tablica 1.: Rizični i zaštitni činitelji (UNODC, 2013; prema Europski prevencijski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatore javnog mišljenja i kreatore politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti, 2020)

Tablica 2.: Popis radionica s obzirom na razinu i cjelinu u kojoj se obrađuju (Lions Clubs International Foundation, 2019)

Tablica 3.: Razlike u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija s obzirom na spol učenika

Tablica 5.: Razlika u potrebi za sudjelovanjem u školskom preventivnom programu za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija između učenika s obzirom na odabrani obrazovni, odnosno gimnazijski ili strukovni srednjoškolski program

Grafikon 1. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da za vrijeme školskog odmora čekaš u redu u pekari. Dolazi tvoj vršnjak i izgura te iz reda“

Grafikon 2. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da vidiš svog prijatelja kako se tuče s nepoznatim vršnjakom ispred kafića.“

Grafikon 3. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da si novi učenik u svom razredu. Ovo je tvoj prvi dan u školi i htio bi se sprijateljiti s jednom grupom učenika, ali oni ne pokušavaju komunicirati s tobom.“

Grafikon 4. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da čuješ da tvoji prijatelji planiraju ići na koncert grupe koja ti se jako sviđa. Htio bi ići s njima, ali nisi pozvan.“

Grafikon 5. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da ste ti i drugi učenik iz tvog razreda na školskom igralištu. Jedna te osoba počne prozivati i ismijavati te.“

Grafikon 6. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da te tvoji prijatelji nagovaraju da sudjeluješ u izazovu koji zahtijeva da iz dućana ukradeš neki odjevni predmet u vrijednosti od 50 eura.“

Grafikon 7. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da šetajući gradom nađeš tuđi novčanik u kojem se nalazi 300 eura, ali nema dokumenata koji bi otkrili vlasnika.“

Grafikon 8. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da dolaziš kući iz škole i u stanu nailaziš nered kojeg je netko ostavio za sobom.“

Grafikon 9. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da si se na nekoj zabavi napio do mjere da osjećaš jaku mučninu.“

Grafikon 10. Distribucija učenika prema odgovoru na vinjetu „Zamisli da u svom susjedstvu čuješ znakove tučnjave“

10. Prilog



Belgrade, 20 March 2024

CONSENT

to the use of data collected for the purpose of evaluating Lions Quest school prevention programmes for the purpose of writing theses by students of pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, under the supervision of Prof. DeJane Bouillet, Ph.D., associate of the United Nations Office on Drugs and Crime.

All contributions should highlight the contribution of the United Nations Office on Drugs and Crime and the Lions Clubs International Foundation to the research.

Žana Glavendekić

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Glavendekić", is written over the printed name.

Regional adviser, Programme
coordinator UNODC Programme
office in Belgrade

