

Mišljenja i stavovi učitelja o provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika

Mrvić, Nina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:863083>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-19**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Nina Mrvić

**Mišljenja i stavovi učitelja o provedbi programa za socio-emocionalni razvoj
učenika**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**Mišljenja i stavovi učitelja o provedbi programa za socio-emocionalni razvoj
učenika**
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Trening socijalnih vještina

Mentor: prof. dr. sc. Sanja Skočić Mihić

Student: Nina Mrvić

Matični broj: 0299013017

U Rijeci, srpanj, 2024.

ZAHVALA

Želim izraziti svoju najiskreniju zahvalnost svojoj mentorici, prof. dr. sc. Sanji Skočić Mihić, za nesebičnu stručnu pomoć, kontinuiranu podršku i duboko razumijevanje koje mi je pružila tijekom izrade ovog diplomskog rada. Njezina stručnost i vodstvo bili su neprocjenjivi u svakom koraku ovog procesa i značajno su doprinijeli kvaliteti i uspjehu mog rada.

Također, želim uputiti posebno priznanje svojoj obitelji za njihovo beskrajno razumijevanje i bezuvjetnu podršku kroz sve godine mog studiranja. Njihova neprestana vjera u mene, kao i njihova emocionalna i moralna podrška, omogućili su mi da prevladam sve izazove i postignem ovaj važan cilj. Bez njihove ljubavi i podrške, moj akademski put ne bi bio ovako uspješan. Posebnu posvetu ovom radu dugujem svom ocu, koji je, iako više nije s nama, bio istinska inspiracija za odabir ove teme.

„Educating the mind without educating the heart is no education at all.“ —Aristotle

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.”

SAŽETAK

Teorijski koncepti socio-emocionalnog učenja i RULER programa ukazuju na važnost razvoja socijalnih vještina u obrazovnom kontekstu. Cilj je rad ispitati percepciju učitelja o: (1) profesionalnom razvoju, (2) iskustvima i (3) podršci stručnih suradnika u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika, kao i (4) stavove prema provedbi ovih programa, te (5) utvrditi razlike u stavovima učitelja prema provedbi ovih programa u odnosu na njihov iskaz o zastupljenosti tema o ovom područja tijekom inicijalnog obrazovanja.

Rezultati ukazuju da učitelji percipiraju oskudnu zastupljenost sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, tek trećina učitelja provodi ove programe u učionici, a četvrtina smatra da ima iskustvo u provedbi ovih programa. Percipiraju da im je podrška različitih profila stručnih suradnika u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika u većoj mjeri dostupna i kvalitetna. Učitelji imaju pozitivne stavove prema provedbi programa za razvoj socio-emocionalnih vještina u sve tri dimenzije stava: kognitivnoj, afektivnoj i bihevioralnoj. U potpunosti se slažu da ovi programi doprinose cjelokupnom razvoju učenika te su spremni oblikovati razredno ozračje koje odgovara na socio-emocionalne potrebe učenika. Učitelji imaju pozitivne do neutralne stavove o emocionalnom opterećenju u regulaciji nepoželjnih ponašanja učenika u razredu. Pozitivniji stavovi prema provedbi programa socio-emocionalnog razvoja učenika, u kognitivnoj dimenziji stava, dobiveni su kod učitelja koji su slušali teme o socio-emocionalnom razvoju učenika.

Ključne riječi: učitelji, programi, socio-emocionalne kompetencije, učenik, stavovi

SUMMARY

In the theoretical framework of this study, CESEL constructs of social-emotional learning (SEL) and the RULER approach to developing emotional intelligence were analyzed. The aim of the study is to examine teachers' perceptions of their experiences in implementing these programs for the development of students' social skills and their attitudes towards SEL programs. Additionally, the study explores teachers' perceptions of their experiences in implementing programs for the development of social-emotional skills, the level of teachers' professional development in the area of students' social-emotional development, and the availability and quality of support they receive from professional associates such as psychologists, pedagogues, and social pedagogues.

The results indicate that teachers perceive a scant representation of content related to students' social-emotional development in courses during their initial education and professional development. It was also found that only a third of teachers implement these programs in the classroom, and a quarter consider themselves experienced in implementing these programs. Teachers perceive that support from various profiles of professional associates in implementing programs for students' social-emotional development is largely available and of good quality. They have positive attitudes towards the implementation of programs for the development of social-emotional skills across all three dimensions of attitude: cognitive, affective, and behavioral. They fully agree that these programs contribute to the overall development of students and are willing to create a classroom environment that addresses the social-emotional needs of students. Teachers have positive to neutral attitudes about the emotional burden of regulating undesirable student behaviors in the classroom.

Keywords: teachers, socio-emotional competencies, student, opinions, attitudes

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 1.1. Socio-emocionalne vještine u obrazovanju | 2 |
| 1.2. Socio-emocionalno učenje | 5 |
| 1.3. RULER program..... | 9 |
| 1.4. Učitelji u razvoju socio-emocionalnih vještina | 14 |
| 2. PROBLEM, CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA..... | 22 |
| 2.1. Problem istraživanja | 22 |
| 2.2. Ciljevi istraživanja | 22 |
| 2.3. Hipoteze istraživanja..... | 23 |
| 3. METODA ISTRAŽIVANJA..... | 24 |
| 3.1. Opis uzorka..... | 24 |
| 3.2. Mjerni instrument | 30 |
| 3.3. Način provođenja istraživanja | 32 |
| 3.4. Metoda obrade podataka..... | 33 |
| 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA..... | 34 |
| 4.1. Profesionalni razvoj učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika..... | 34 |
| 4.2. Iskustva učitelja u provođenju programa za SE razvoj učenika | 39 |
| 4.3. Podrška primjeni programa socio-emocionalnog učenja..... | 43 |
| 4.4. Stavovi učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika | 45 |
| 4.5. Razlike u stavovima učitelja prema provedbi programa socio-emocionalnog razvoja u odnosu na inicijalno obrazovanje..... | 50 |
| 5. ZAKLJUČAK..... | 55 |
| 6. LITERATURA | 58 |

1. UVOD

Suvremeno inkluzivno obrazovanje usmjereno je na odgoj i obrazovanje učenika zasnovano na principima prihvaćanja raznolikosti među učenicima, poštivanja njihovih individualnih razvojnih karakteristika, pružanja potrebnih uvjeta i podrške za ostvarivanje punog potencijala svakog pojedinog učenika (*Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015*).

Učitelji igraju ključnu ulogu u stvaranju temelja za inkluzivno okruženje u kojem se svaki učenik osjeća podržano, cijenjeno i poticano na osobni i akademski napredak. Uloga škole i suvremenog učitelja postaje ključna u promicanju povjerenja, suradnje te stvaranju poticajnih okruženja za učenje koja potiču socio-emocionalno učenje (Rebrenjak, 2020). U *Preporuci o statusu učitelja* koja je usvojena na Posebnoj sjednici Međuvladine konferencije o statusu učitelja, pod pokroviteljstvom UNESCO-a u Parizu 5. listopada 1966. godine navodi se izraz "učitelj" koji obuhvaća sve pojedince u školskom sustavu koji su zaduženi za obrazovanje i skrb učenika (Spajić-Vrkaš & Stanić-Rašin, 2015).

„Postoji potreba za reformom obrazovnog sustava i usvajanjem politika koje bi sustavno poticale razvoj socio-emocionalnih vještina kod učenika u školama“ (Moreira et al., 2013) kao i za prilagodbom školskih kurikuluma te stavljanja naglaska na promicanje socijalnih i emocionalnih vještina kod djece. Edukacija učitelja o važnosti i implementaciji programa socio-emocionalnog razvoja učenika može biti ključna za poboljšanje njihove pripremljenosti i kompetencija u ovom području.

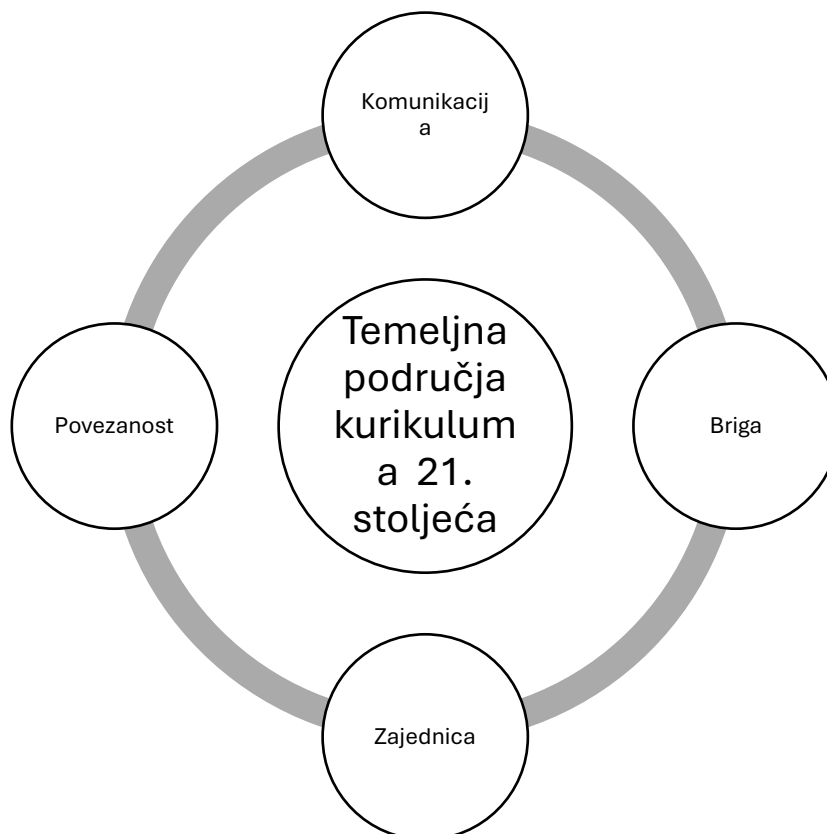
U radu se polazi od uloge učitelja u kreiranju poticajnih okruženja koja podržavaju i potiču razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod učenika, kako bi se osigurao njihov osobni i akademski napredak. Usmjeren je na identifikaciju učiteljske percepcije obrazovnih mogućnosti u području socio-emocionalnog razvoja učenika, iskustvima u primjeni programa za razvoj socijalnih vještina i njihov provedbi kao i stavovima učitelja o utjecaju primjene programa na razvoj socijalnih vještina učenika.

1.1.Socio-emocionalne vještine u obrazovanju

Socio-emocionalne vještine tzv. „*nekomunikativne, mekane ili životne vještine, predstavljaju skup ponašanja, stavova i vrijednosti potrebnih pojedincu za uspješno rješavanje međuljudskih i društvenih situacija te za efikasno i etičko suočavanje sa svakodnevnim izazovima*“ (Villaseñor, 2017). Odnose se na emocionalni aspekt te uključuju prepoznavanje i kontrolu emocija i ponašanja, te društveni aspekt, koji pomaže pojedincu u boljoj komunikaciji s drugima (CASEL, 2003). Socijalne vještine osnova su za uspješnu komunikaciju i razvoj partnerskih odnosa pojedinca s okolinom. One potiču pojedinca na razvijanje kreativnog i kritičkog razmišljanja te olakšavaju donošenje odluka (Buljubašić-Kuzmanović & Blažević, 2015).

Četiri temeljna područja kurikuluma za obrazovanje u 21. stoljeću autora Walsh (2002) prikazana su na Slici 1.

Slika 1.Temeljna područja kurikuluma 21. stoljeća



Walsh (2002.) naglašava četiri temeljna područja kurikuluma za obrazovanje u 21. stoljeću: komunikacija, briga, zajednica i povezanost. U tom kontekstu, socijalna kompetencija, koja obuhvaća individualne i međuljudske vještine, smatra se ključnom za postizanje uspjeha (Jacobs, 2010). S obzirom na značaj razvoja socio-emocionalnih vještina u školskom sustavu, implementacija ovih načela igra ključnu ulogu u osiguravanju inkluzivnog i poticajnog okruženja za sve učenike.

Socijalna kompetencija odnosi se na poštovanje individualnosti svakog učenika, razvijanje partnerstva i suradnje između učitelja i učenika te uspostavljanje komunikacije i prezentiranje koncepta od strane učitelja na način prilagođen razumijevanju svakog pojedinog učenika (Ješić, 2010).

Bitna komponenta u razvoju socijalne kompetencije kod djece je sposobnost upravljanja vlastitim emocijama (Grgić et al., 2014). Bitno je istaknuti razliku između socijalnih vještina i socijalne kompetentnosti, jer se vještine odnose na konkretna djelovanja pojedinaca, dok se kompetentnost odnosi na način na koji pojedinac koristi te vještine u svom društvenom okruženju. Pojedinac može biti opisan kao socijalno kompetentan ako uspješno primjenjuje socijalne vještine na adekvatan način te postiže svoje važne osobne ciljeve (Markuš, 2010).

Efikasno poticanje razvoja socijalnih i emocionalnih vještina ključno je za pomoć mladima u razvoju otpornosti prema rizicima poput zlouporabe sredstava, maloljetničke trudnoće, pridruživanja uličnim bandama te napuštanja školskog obrazovanja. U današnjem sve kompleksnijem obrazovnom okruženju, postaje sve očitije da akademski uspjeh učenika nije ograničen samo na njihovu kognitivnu sposobnost. Napredak u obrazovanju zahtijeva holistički pristup koji uključuje i razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Društveni sustavi u životima djece, poput obitelji, škole i zajednice, trebaju se baviti društvenim i emocionalnim izazovima koje djeca doživljavaju na smislen i koristan način (Bronfenbrenner, 2000).

Zbog sve veće važnosti razumijevanja i prilagođavanja emocijama, postoji sve veći interes za razvijanje različitih intervencija, poput implementacije programa koji se fokusiraju na socijalno i emocionalno učenje (Munjas Samarin & Takšić, 2009). U tom kontekstu, programi poput RULER-a i koncepti socio-emocionalnog učenja (SEL) postaju ključni čimbenici u oblikovanju optimalnog školskog okruženja za razvoj cjelovitih i dobro prilagođenih pojedinaca.

1.2. Socio-emocionalno učenje

„SEL, skraćenica za socijalno i emocionalno učenje, je bitan dio procesa obrazovanja i ljudskog razvoja. Kroz autentična partnerstva škola-obitelj-zajednica, SEL doprinosi obrazovnoj jednakosti i izvrsnosti, osiguravajući okruženja za učenje temeljena na povjerenju i suradnji, jasnom i smislenom kurikulumu te kontinuiranom vrednovanju (CASEL, 2003)“.

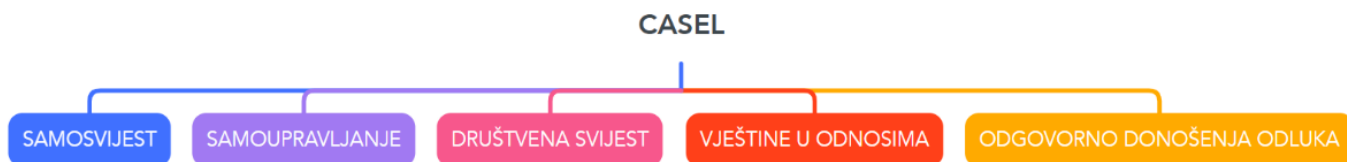
Socijalno-emocionalno učenje (SEU) je proces u kojem pojedinac razvija znanja, stavove i vještine kako bi prepoznao i upravljao emocijama, bolje se snalazio u vanjskom svijetu, gradio i održavao odnose s drugima te donosio učinkovite odluke (Munjas Samarin & Takšić, 2009).

Dobro socijalno i kognitivno funkcioniranje kod djece temelji se na vještinama upravljanja emocijama, uključujući razumijevanje i kontroliranje vlastitih emocija te empatiju i sposobnost prepoznavanja emocionalnih stanja drugih osoba (Cefai & Cooper, 2009).

SEL programa koncipiran je kao pristup obrazovanju s fokusom na poučavanje djece kako integrirati vlastite emocije, kognitivne funkcije i ponašanje kako bi unaprijedili svoje socio-emocionalne vještine i cjelokupnu socijalnu kompetenciju (Markuš, 2010). Goleman ističe da socijalna kompetencija, kao dio emocionalne inteligencije, uključuje svijest i razumijevanje vlastitih emocija, posebno prilikom donošenja važnih odluka. Također, obuhvaća sposobnost uspostavljanja pozitivnih međuljudskih odnosa i mirno rješavanje konflikata (Markuš, 2010).

Pet glavnih područja društvenih i emocionalnih vještina prikazanih na Slici 2.

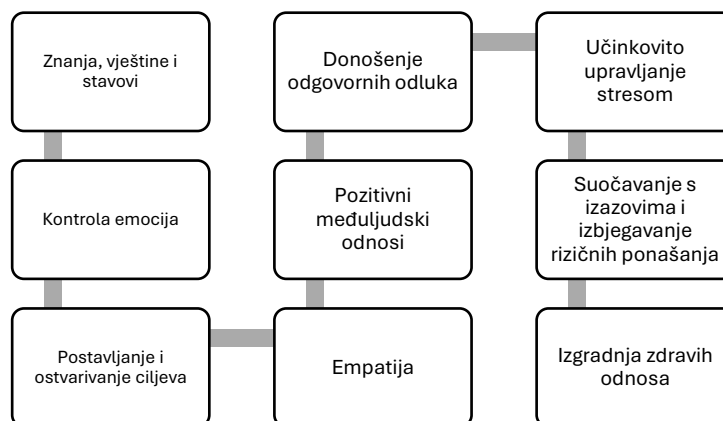
Slika 2. Pet glavnih područja društvenih i emocionalnih vještina



The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) definira „pet glavnih područja društvenih i emocionalnih vještina, koja su međusobno povezana: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest, vještine u odnosima i odgovorno donošenje odluka.

Prikaz procesa socio-emocionalnog učenja prikazanog na Slici 3.

Slika 3. Prikaz procesa socio-emocionalnog učenja



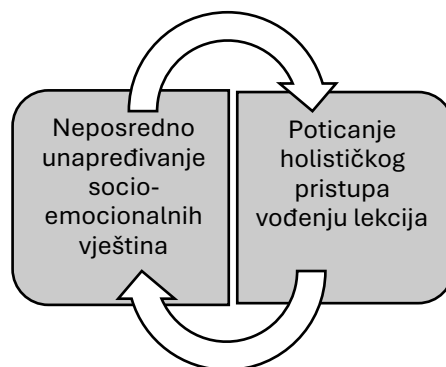
CASEL teorijski okvir socio-emocionalnog učenja (SEL) definira socio-emocionalnu kompetenciju kao neizostavan element obrazovanja i ljudskog razvoja“(CASEL, 2003). Socio-emocionalno učenje obuhvaća proces kroz koji kako djeca tako i odrasli usvajaju i uspješno primjenjuju znanje, stavove i vještine neophodne za razumijevanje i kontrolu emocija, postavljanje i ostvarivanje pozitivnih

ciljeva, osjećanje empatije prema drugima, održavanje pozitivnih međuljudskih odnosa, donošenje odgovornih odluka, učinkovito upravljanje stresom, suočavanje s izazovima, izbjegavanje rizičnih ponašanja i izgradnju zdravih odnosa s vršnjacima.

S obzirom na činjenicu da razvijanje socio-emocionalnih vještina nije automatski proces, posebno kod djece koja su izložena visokom riziku, potrebno je pružiti im konkretnije i intenzivnije oblike učenja (Webster-Stratton & Reid, 2004). To uključuje skup osobnih i društvenih vještina koje pojedincima omogućuju razumijevanje i upravljanje emocijama, razumijevanje drugih, održavanje odnosa i donošenje razumnih odluka prema osobnim ciljevima.

Prikaz dva cilja SEL-a na Slici 4.

Slika 4. Dva cilja SEL-a



Program SEL ima dva osnovna cilja: 1) neposredno unapređivanje socio-emocionalnih vještina i 2) poticanje holističkog pristupa vođenju lekcija, postavljajući značajne ciljeve za učenike kroz pružanje pozitivnih, rastu usmjerenih povratnih informacija tokom nastave, reflektirajući o stečenom znanju i vještinama te osiguravajući da učenici sami procijene svoj napredak (Berzina & Martinsone , 2021).

Neki od ključnih principa pri razvoju SEL-a obuhvaćaju integraciju pristupa temeljenih na provjerenim teorijama dječjeg razvoja i znanstvenim istraživanjima, upotrebu različitih metoda učenja kako bi se potaknula angažiranost učenika u stvaranju pozitivne atmosfere u učionici koja promiče učenje, brigu i odgovornost, primjenu stečenih vještina u svakodnevnim situacijama i osposobljavanje djece za primjenu socio-emocionalnih vještina u praksi, poticanje škola na usklađivanje i integraciju programa, uključivanje socijalnih i emocionalnih vještina koje potiču pozitivne interakcije s učiteljima i razvoj radnih navika, angažiranje školskog osoblja, učenika, roditelja i zajednice u primjeni i modeliranju socio-emocionalnih vještina, osiguravanje kvalitetne implementacije kroz stručno vođenje i sudjelovanje sudionika u planiranju, pružanje strukturiranog profesionalnog razvoja i podrške za sve zaposlenike u školi, provođenje procjene potreba radi utvrđivanja veze između provođenja SEL-a i akademskog uspjeha te osiguranja stalne odgovornosti i poboljšanja (Fredericks, 2003).

„Efikasno SEL zahtijeva strateški, sistemski pristup koji uključuje suradnju svih dionika, od voditelja lokalnih uprava i škola do partnera u zajednici i članova obitelji, kako bi se osigurala podrška potrebna za učenike. Uspješno SEL nije samo program ili dodatak, već integrirani pristup koji promiče socijalni, emocionalni i akademski razvoj djece“ (CASEL, 2003). Kratkoročni ciljevi socijalno-emocionalnog učenja usmjereni su na promoviranje socijalnih i emocionalnih vještina te pozitivnih ponašanja koja vode do poboljšane prilagodbe i akademskog uspjeha (John Payton et al., 2008).

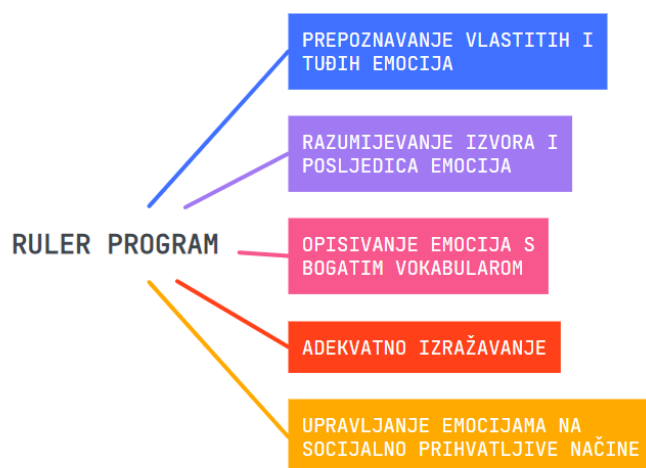
Kako bi programi socijalno-emocionalnog učenja bili uspješni, ključno je osigurati visokokvalitetnu provedbu. Važnost podrške programu i njegova učinkovita implementacija ističu se kao ključni faktori, naglašavajući važnost podrške lokalne zajednice i obrazovnih institucija (Webster-Stratton & Reid, 2004).

1.3. RULER program

RULER pristup socijalnom i emocionalnom učenju je znanstveno utemeljen model koji uključuje niz praksi za potpunu integraciju socijalnog i emocionalnog učenja na razini cijele škole (Nathanson et al., 2008). Pristup socijalnom i emocionalnom učenju koncipiran je s ciljem unaprjeđenja dinamike učionice putem stručnog razvoja i kurikuluma koji integrira poučavanje emocionalne inteligencije u interakcije između učitelja i učenika (Hagelskamp et al., 2013).

Cilj je RULER-a integrirati načela emocionalne inteligencije u funkcioniranje svake škole, od vođenja ravnatelja, preko načina poučavanja učitelja, učenja učenika, do podrške obitelji učenicima. Kroz primjenu vještina, alata i načela RULER-a, školske zajednice mogu oblikovati sigurna, pravedna i inkluzivna okruženja za učenje, potičući napredak svih učenika (RULER Approach, n.d.). Prikaz pet osnovnih emocionalnih vještina na Slici 5.

Slika 5. Prikaz pet osnovnih emocionalnih vještina



RULER je sveobuhvatan program socijalnog i emocionalnog učenja koji se fokusira na pet osnovnih emocionalnih vještina, oslanjajući se na konceptualni model i teoriju emocionalne inteligencije (Brackett et al., 2011);(Salovey et al., 2001). Pet osnovnih emocionalnih vještina koje obuhvaća jesu prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, razumijevanje izvora i posljedica emocija, opisivanje emocija s bogatim vokabularom te adekvatno izražavanje i upravljanje emocijama na socijalno prihvatljive načine (Brackett et al., 2011).

Program se fokusira na emocije jer su one od suštinskog značaja u društvenim interakcijama, procesu učenja, samoprocjeni i razumijevanju različitih perspektiva (Salovey et al., 2001). RULER istovremeno promiče razvoj emocionalne inteligencije kod djece i odraslih te poboljšava atmosferu učenja u školama.

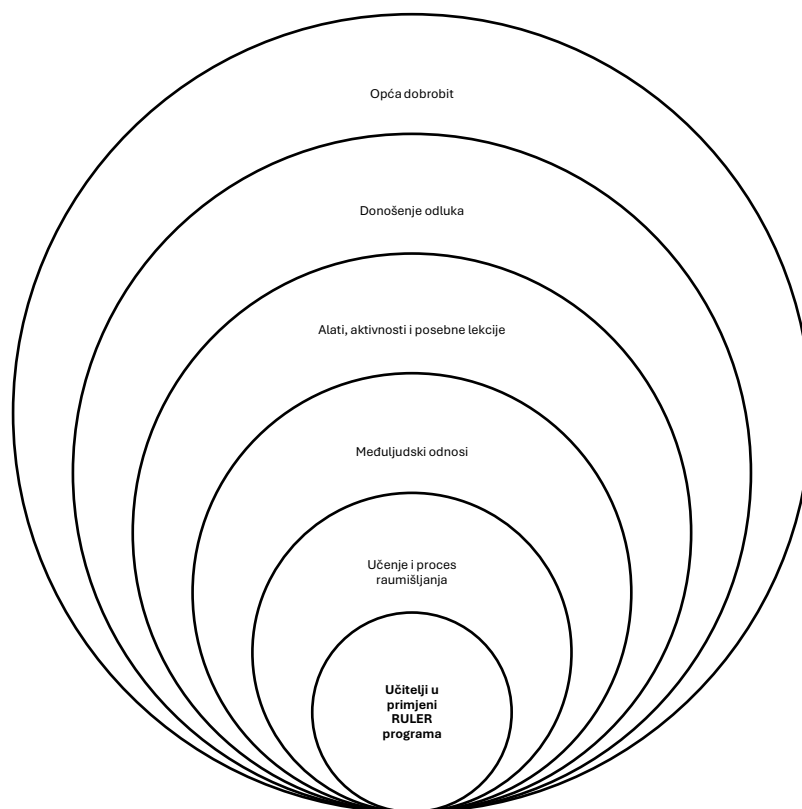
Program RULER poboljšava školsku klimu i angažman učenika, što je potvrđeno studijom u učionicama petog i šestog razreda. Učionice koje su implementirale RULER ocijenjene su bolje u emocionalnoj podršci i organizaciji razreda. Također, učenici koji su sudjelovali u programu postigli su bolje akademske rezultate, posebno u engleskom jeziku i radnim navikama, što je pokazala studija na učenicima petog i šestog razreda. Program RULER također jača odnose među učenicima i učiteljima, što se pokazalo ključnim za poboljšanje njihove akademske uspješnosti i prilagodljivosti (RULER Approach, n.d.)

Programi socijalnog i emocionalnog učenja poput RULER-a doprinose jačanju otpornosti djece na psihopatološke probleme poput depresije, delinkvencije i zlouporabe sredstava ovisnosti. Ovakvi programi potiču razvoj vještina prepoznavanja i upravljanja emocijama, upravljanja ponašanjem te razvoja empatije kod djece. Također, pridonose poboljšanju stavova djece o sebi i drugima, potičući odabir prosocijalnih ponašanja i smanjenje emocionalnih teškoća i problema u ponašanju (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

RULER se temelji na uvjerenju da su sve emocije važne i da se individualno doživljavaju, ovisno o identitetu i porijeklu pojedinca. „Do sada, RULER je usvojilo preko 4000 javnih i privatnih škola diljem Sjedinjenih Država te u drugim zemljama poput Australije, Kine, Engleske, Italije, Meksika i Španjolske (RULER Approach, n.d.). Alati RULER-a usmjereni su na izgradnju pozitivnih emocionalnih veza, razvijanje svijesti o vlastitim i tuđim emocijama, upravljanje emocijama na optimalan način, razvoj empatije i razumijevanja, rješavanje sukoba te obnovu zajednice nakon sukoba. Na taj način, RULER pruža temelje za rad na raznolikosti, jednakosti i inkluziji, te protiv rasizma, kroz razvoj vještina i jezika potrebnih za otvorene razgovore i ostvarivanje pravednih praksi (RULER Approach, n.d.).

U nedavnom istraživanju, evaluacija učinka programa RULER socijalnom i emocionalnom učenju otkriva da ove univerzalne intervencije usmjerene na poboljšanje kvalitete međusobnih interakcija u petom i šestom razredu kroz usavršavanje nastavnika i prilagođavanje nastavnih planova i programa rezultiraju boljim rezultatima organizacije razreda i većom podrškom nastavnom procesu u usporedbi sa školama koje ne primjenjuju RULER pristup (Villaseñor, 2017). Prikaz učiteljeve uloge u procesu i primjeni RULER programa na Slici 6.

Slika 6. Učiteljeva uloga u proces i primjeni RULER programa



RULER pomaže učiteljima da: (a) „shvate kako emocije poboljšavaju proces razmišljanja, učenja, međuljudske odnose, donošenje odluka i opću dobrobit; (b) uključe alate, aktivnosti i posebne lekcije za razvoj vlastite emocionalne inteligencije (EI) i EI svojih učenika, prepoznajući da je ključno da učitelji prvo razviju svoje socio-emocionalne vještine kako bi potom unaprijedili socio-emocionalne vještine svojih učenika“ (Nathanson et al., 2008).

Program se oslanja na četiri ključna alata koji su dostupni svim članovima školske zajednice - od ravnatelja, učitelja, osoblja, učenika do obitelji: a) povelja: uspostavlja i održava pozitivnu emocionalnu atmosferu postavljanjem zajedničkih normi o željenim osjećajima i međusobnoj podršci u njihovom ostvarivanju, b) mjerac

raspoloženja: potiče samoprocjenu i osviještenost o društvenim dinamikama te podržava razvijanje bogatog emocionalnog rječnika i strategija za regulaciju emocija, c) meta-trenutak: pruža strukturu za odgovaranje na emocionalne situacije na način koji je u skladu s individualnim vrijednostima i potiče zdrave međuljudske odnose i osobno blagostanje i d) plan: razvija empatiju i vještine rješavanja sukoba pružajući smjernice za razumijevanje konflikata i obnovu zajednice koja je pogođena (RULER Approach, n.d.)

1.4. Učitelji u razvoju socio-emocionalnih vještina

Učitelj ima ključnu i odlučujuću ulogu u procesu socio-emocionalnog razvoja učenika. U suvremenom inkluzivnom obrazovanju inkluzivni učitelj potiče kontinuirani razvoj načela u odgojno- obrazovnom okruženju (*Profile of Inclusive Teachers / European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, n.d.) prihvaćanje raznolikosti učenika kao resursa i bogatstva u obrazovanju; važnost podrške svim učenicima te postavljanje visokih očekivanja za postignuća svakog učenika; nužnost suradnje i timskog rada među učiteljima kako bi se osiguralo uspješno inkluzivno okruženje, i kontinuirani osobni i profesionalni razvoj učitelja, prepoznajući obrazovanje kao proces učenja u kojem učitelji preuzimaju odgovornost za svoj cjeloživotni razvoj.

Učitelji imaju ključnu ulogu u socio-emocionalnom razvoju učenika jer oblikuju njihove socijalne i emocionalne vještine u učionici, potiču interakciju između učitelja i učenika te efikasno upravljaju i organiziraju razred. Razumijevanje izazova s kojima se učitelji suočavaju u promicanju socio-emocionalnih vještina ključno je za njihovu uspješnu pripremu u tom području. To omogućuje prilagodbu inicijalnog obrazovanja učitelja i planiranje aktivnosti profesionalnog razvoja koje će adekvatno odgovoriti na te izazove.

Jedan od najučinkovitijih pristupa razvoju socio-emocionalnih vještina kod učenika je implementacija socio-emocionalnih intervencija učenja od strane učitelja (Villaseñor, 2017). Ove intervencije obuhvaćaju posebne programe koji su obično dizajnirani s ciljem unaprjeđenja obrazovnih, društvenih i/ili ekonomskih ishoda, kao što su akademski napredak, socio-emocionalni razvoj i ponašanje (rezultat socio-emocionalnih vještina). Njihova svrha je poticanje stjecanja i razvoja socio-emocionalnih vještina kod djece, učenika, roditelja i/ili učitelja (Villaseñor, 2017). S obzirom na navedeno učiteljeva ključna uloga podrazumijeva dosljednost u implementaciji programa za poticanje socio-emocionalnog učenja i razvoj socio-emocionalnih vještina kod svojih učenika.

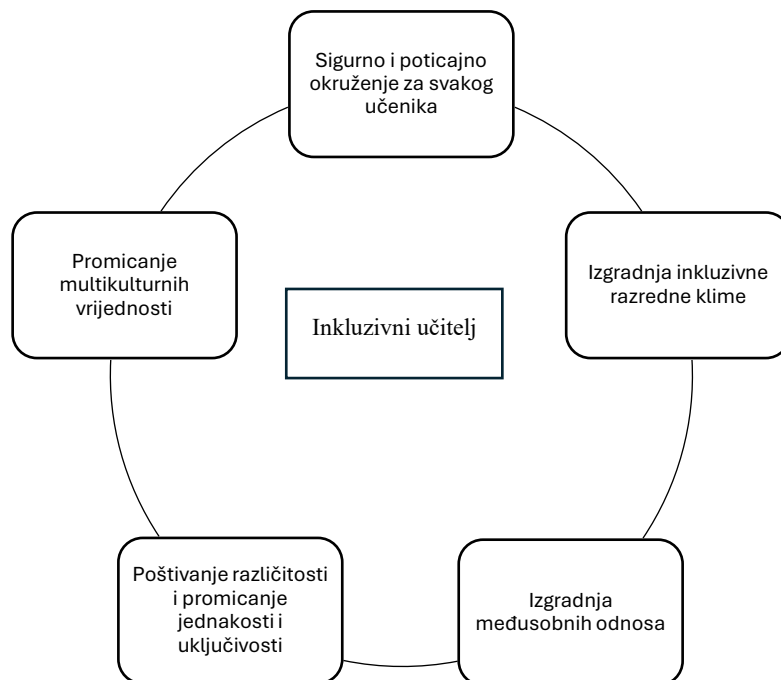
„Učitelji imaju moć utjecati na socio-emocionalni razvoj svojih učenika ili djece s kojom rade putem razvijanja vlastitih socio-emocionalnih vještina“ (Villaseñor, 2017). Socio-emocionalnih vještine kod učitelja mogu izravno utjecati na socio-emocionalni razvoj učenika, što može rezultirati pozitivnim ili negativnim ishodima. „Učitelji koji su socio-emocionalno kompetentni obično posjeduju veću razinu samosvijesti te su sposobni upravljati svojim emocijama, ponašanjem i odnosima, što često dovodi do učinkovitijeg upravljanja razredom i utječe na socio-emocionalni i akademski napredak učenika“ (Rebrenjak, 2020).

S druge strane, nedostatak socio-emocionalnih vještina kod nastavnika, nedostatak resursa ili metoda za poticanje socio-emocionalnog i/ili akademskog razvoja učenika može rezultirati negativnim ishodima (Domitrovich et al., 2017) .

Učitelji imaju mogućnost razviti ili unaprijediti socio-emocionalne vještine kod učenika putem usvajanja određenih stavova i ponašanja, primjenom specifičnih praksi za poboljšanje dobrobiti učenika i klime u učionici, te kroz učenje o važnosti socio-emocionalnih vještina (Takšić i Smojver-Ažić, 2016). *„Razumijevanje učiteljevih izazova na razini promicanja socijalnih i emocionalnih kompetencija središnji je aspekt za učinkovitu pripremu učitelja u ovom području, što omogućuje uvođenje promjena u inicijalnu obuku učitelja i nacrt aktivnosti profesionalnog razvoja koje će ispuniti te potrebe (Moreira et al., 2013).“*

Na Slici 7 prikazane su zadaće inkluzivnog učitelja prema autoricama Skočić Mihić, Butković i Mrvić.

Slika 7. Zadaće inkluzivnog učitelja prema Skočić Mihić, Butković i Mrvić (2024)



„Učitelj bi trebao: 1) osigurati sigurno i poticajno okruženje za svakog učenika, 2) izgraditi inkluzivnu razrednu klimu u kojoj se svi učenici osjećaju dobrodošli, 3) izgraditi odnose s učenicima i između učenika kako bi se mogli uključiti s drugima, 4) naučiti svakog učenika da poštuje različitost i postane vrsta građana koji promiču jednakost i ukljućivost, i 5) promicati multikulturalne vrijednosti kako bi se na odgovarajući način odgovorilo na sve raznolikiju učeničku populaciju i njihove individualne obrazovne potrebe (Skočić Mihić et al., 2024)“.

Stanulis, Fallona i Pearson (2002) učiteljima je potrebna podrška u slijedećim područjima: (a) upravljanje razredom, (b) razumijevanje školskih procedura, (c) prilagodbu nastavnog sadržaja dječjem razvoju specifičnom za određeni razred, (d) efikasnu komunikaciju s roditeljima, te (e) prilagodbu nastave za rad u izoliranim uvjetima (Stanulis et al., 2002).

Drugim riječima, programi socio-emocionalnog učenja mogu se direktno fokusirati i na učitelje. „*Drugi način na koji programi socio-emocionalnog učenja mogu potaknuti razvoj socio-emocionalnih vještina učenika je kroz izravnu interakciju između učitelja i učenika te poboljšanjem atmosfere u učionici* (Villaseñor, 2017)“.

Jennings i Greenberg (2009) navode da učitelji s izraženim socijalnim i emocionalnim kompetencijama posjeduju visoku razinu samosvijesti, sposobni su prepoznati vlastite emocije i koriste ih na konstruktivan način kako bi potaknuli učenje kod svojih učenika. Takvi učitelji realno procjenjuju vlastite sposobnosti, kao i snage i slabosti, posebice u području emocionalne inteligencije. Takvi su učitelji vješti u samoregulaciji i sposobni su kontrolirati svoje emocije i ponašanje na način koji promiče pozitivnu atmosferu u učionici, čak i u izazovnim emocionalnim situacijama.

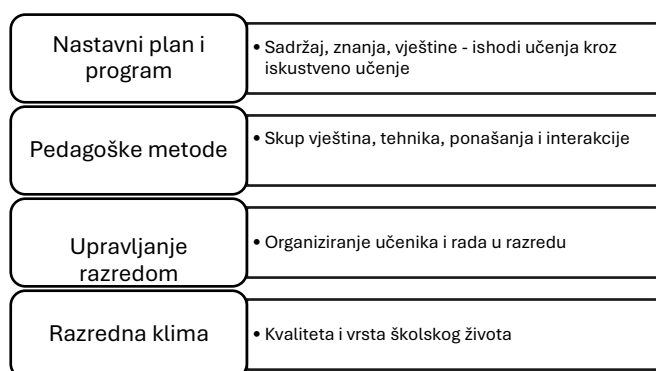
Učiteljski stil obuhvaća način djelovanja tijekom poučavanja, što uključuje osobne karakteristike učitelja. Drugim riječima, učiteljski stil određen je ponašanjem učitelja i odgovorom učenika (Šimić - Šašić, 2011). Određeni način vođenja nastave od strane učitelja značajno utječe na kvalitetu poučavanja, međusobne odnose između učitelja i učenika, komunikaciju među samim učenicima te na formiranje razrednog ozračja koje se reflektira na dinamici grupe (Bratanić, 1993).

Preporučuje se da učitelji koji provode programe socio-emocionalnog učenja redovito dobivaju podršku i konstruktivne povratne informacije od drugih stručnjaka kako bi osigurali bolju izvedbu (Buchanan et al., 2009). Ovakva podrška omogućuje učiteljima lakšu, učinkovitiju i integritetniju implementaciju programa. Također, pruža im prilike za poboljšanje kada je to potrebno. Ključno je da ova podrška proizlazi iz suradničkog odnosa između nastavnika i drugih stručnjaka poput školskih psihologa, savjetnika, istraživača ili drugih kolega. U istraživanju koje govori o povezanosti školske klime i SEL-a rezultati su pokazali da kako bi se održala potrebna promjena u

ishodima mentalnog zdravlja, potrebno je pružati redovitu podršku učiteljima (Berzina S. & Martinsone B., 2021).

Villaseñor (2017) navode četiri glavna čimbenika u razvoju *socio-emocionalnih vještina u razredu*, kao što je vidljivo u Slici 8.

Slika 8. Koncept četiri glavna čimbenika u razvoju socio-emocionalnih vještina



Kao što je vidljivo iz Slike 8, (1) *Nastavni plan i program* je jedan od ključnih čimbenika koji sudjeluju i međusobno djeluje u razvoju socio-emocionalnih vještina u razredu. Smatraju da Nastavni plan i program koji normira sadržaj, znanja i vještine, odnosno ishode učenja te *koji postavlja da ih usvoje, te stoga oblikuje iskustvo učenja. Nastavni planovi i programi mogu promicati razvoj socio-emocionalnih vještina unutar određenog predmeta (vertikalni model), u različitim disciplinama ili predmetima (horizontalni ili interdisciplinarni) ili u obje situacije (mješoviti model), (2) Pedagoške metode, koje se odnose na skup vještina, tehnika, ponašanja, vrstu jezika i interakcije koje učitelji koriste za pružanje informacija, promicanje znanja, poučavanje vještina i poticanje procesa učenja. Konkretno, ovaj faktor odnosi se na učiteljev stil poučavanja, (3) Upravljanje razredom, koje se odnosi na skup vještina, tehnika i ponašanja kojima učiteljima omogućuju organiziranje učenika i rada u razredu. Učinkoviti učitelji trebali bi pokazivati jače upravljačke vještine te (4) Školska klima – ili, u ovom slučaju, razredna klima – koja se odnosi na kvalitetu i vrstu školskog života, a ovisi o normama, vrijednostima, međuljudskim odnosima,*

društvenim interakcijama te organizacijskim procesima i strukturama – koncept koji je usko povezan s pedagoškim metodama i upravljanjem razredom (Villaseñor, n.d.)“.

Slično, u pregledu preko 800 istraživačkih radova o uspješnoj nastavi i učenju, upravo istaknuo zdravi i podržavajući odnosi u učionici kao ključni faktor u suočavanju s izazovima nastavnog procesa i učenja (Hattie prema Arnold, 2011). Trenutna istraživanja pokazuju da su školska klima i SEL neodvojivi procesi koji međusobno utječu jedan na drugoga (Osher & Berg, 2018).

Podržavajuća i sigurna školska klima potiče razvoj socijalno emocionalnih vještina kod učenika, a obrnuto - socijalno emocionalno kompetentniji učenici i učitelji promiču povoljniju školsku klimu (Barbarasch & Elias, 2009). Iako je jasno da su školska klima i SEL međusobno povezani, potrebno je provesti daljnja istraživanja kako bismo dobili detaljnije razumijevanje odnosa, budući da je školska klima multidimenzionalan konstrukt (Osher & Berg, 2018).

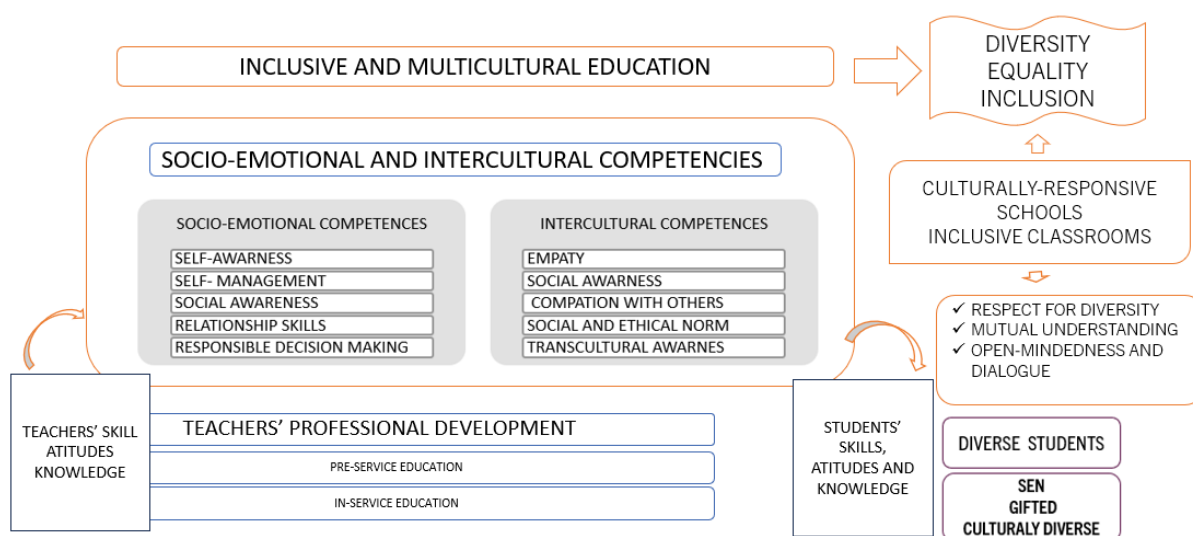
„Istraživanja sugeriraju da su socijalne i emocionalne kompetencije temeljne za: akademski uspjeh i završetak učenja na razini nakon srednje škole, kasniji uspjeh na poslu i mentalno zdravlje, kvalitetne odnose i građanski angažman u odrasloj dobi, dok su obrnuto povezane s negativnim ishodima kao što su kriminalno ponašanje i korištenje tvari (Domitrovich et al., 2017).“

Socio-emocionalne i interkulturalne kompetencije (SEL) ističu profesionalni razvoj učitelja kao ključni element u promicanju inkluzivnog obrazovanja (Skočić Mihić et al., 2024). Naglašava se važnost kvalitete obrazovanja koje učitelji primaju prije i tijekom njihove karijere, s ciljem osposobljavanja učitelja za kompetencije potrebne za stvaranje sigurnih, poticajnih i raznolikih okruženja za učenje koja aktivno prihvaćaju i integriraju različitosti u aktivnoj dinamici učionice. Uz odgovarajuće obrazovanje i stručnu podršku te obuku, učitelji su sposobni značajno utjecati na atmosferu povjerenja, poštivanja različitosti, empatije, suradnje i solidarnosti. Učitelji će tada biti osposobljeni za prepoznavanje i rješavanje kriznih situacija na adekvatan način, uvijek poštujući prava i najbolje interese djeteta.

Skočić Mihić, Butković i Mrvić (2024) prikazuju hipotetski okvir socio-emocionalnih i interkulturalnih kompetencija učitelja u promicanju inkluzivnog obrazovanja za raznolike učenike, temeljen na teorijskim konceptima SEL-a i

interkulturalnih kompetencija. Slika 9 prikazuje okvir socio-emocionalnih i interkulturalnih kompetencija učitelja u promicanju inkluzivnog obrazovanja za raznolike učenike.

Slika 9. Okvir društvenih, emocionalnih i interkulturalnih kompetencija učitelja u promicanju inkluzivnog obrazovanja za raznolike učenike.



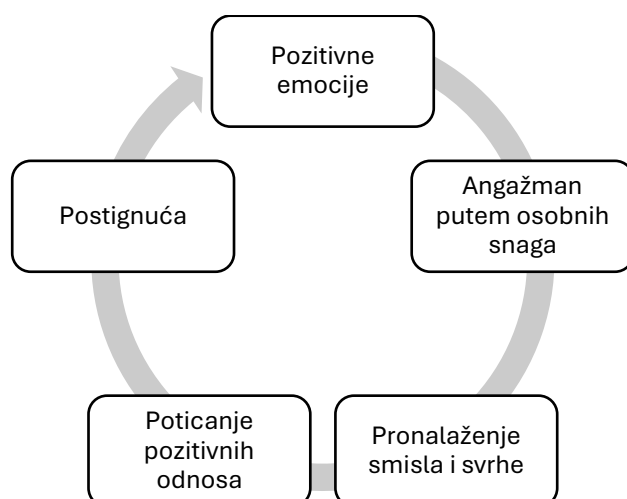
Kao što se može vidjeti na Slici 9, škole su zajednice koje razvijaju pozitivan stav prema raznolikim učenicima i pružaju alate kako koegzistirati s različitostima na razini individualnih potreba i kulturnih razlika. Kulturno osjetljive škole, atmosfera učenja i kurikulum koji aktivno promiču vrijednost svakog člana društva i ističu doprinos svake etničke zajednice koja čini nacionalnu kulturu imaju potencijal smanjiti i ublažiti mnoge negativne čimbenike socijalizacije i ponašanja prema ljudima različitih kulturnih i etničkih pozadina. One igraju ključnu ulogu u promicanju vrijednosti kao što su jednakost, otvorenost, otvoreni dijalog i poštovanje različitosti.

Učitelji su u poziciji da odgovore na potrebe raznolikih učenika (učenici s posebnim potrebama, daroviti, te lingvistički, etnički i/ili kulturno raznoliki) u učionici

i pomognu njihovom razvoju prema budućim odgovornim građanima koji će sami postati zagovornici poštovanja i uvažavanja različitosti. Kako bi odgovorili na raznolikost, učitelji trebaju imati sposobnost “vidjeti odnos između kulturno raznolikih učenika, sposobnost posredovanja, interpretiranja, kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno raznolikih učenika”. Stoga, SEI kompetencije postaju sve važnije u današnjim školama.

Na Slici 10. vidljiv je prikaz pet ključnih područja blagostanja prema Seligmanu i autorima (2009).

Slika 10. Pet ključnih područja blagostanja



Pet ključnih područja blagostanja koja bi trebala biti uključena u školske programe jesu pozitivne emocije, angažman putem osobnih snaga, pronalaženje smisla i svrhe, poticanje pozitivnih odnosa te postignuća (Seligman et al., 2009).

2. PROBLEM, CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

2.1. Problem istraživanja

Iako je prepoznato da socio-emocionalni razvoj igra ključnu ulogu u cjelokupnom razvoju učenika, postoje razlike u načinu na koji se ovi programi provode u učionicama. Stoga je istraživanja usmjereno na razumijevanju percepcije i stavova učitelja o provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika. Dobiveni podaci mogu biti korisni za dublje razumijevanje učiteljske osposobljenosti u području provedbe programa za socio-emocionalni razvoj učenika, i iskustva u primjeni ovih programa.

2.2. Ciljevi istraživanja

Cilj je ovog istraživanja ispitati stavove i mišljenja učitelja o provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika..

Podciljevi rad su:

1. Utvrditi učiteljsku percepciju zastupljenosti sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja
2. Utvrditi iskustva učitelja u provođenju programa za socio-emocionalni razvoj učenika (imaju li iskustvo, jesu li provodili programe i koje skupine učenika imaju nižu razinu socio-emocionalnih kompetencija)
3. Utvrditi stavove učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika
4. Utvrditi dostupnost i kvalitetu podrške stručnih suradnika u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika
5. Utvrditi razlike između stavova učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u odnosu na njihovu percepciju zastupljenosti sadržaja o socio-

emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja

2.3. Hipoteze istraživanja

H.1. Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika u odnosu na njihovu percepciju zastupljenosti sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

H.1.1. Učitelji koji su izjavili da su tijekom inicijalnog obrazovanja slušali kolegije o socio-emocionalnom razvoju učenika imaju pozitivnije stavove prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u odnosu na učitelje koji su izjavili da nisu slušali ove sadržaje tijekom inicijalnog obrazovanja.

3. METODA ISTRAŽIVANJA

3.1. Opis uzorka

Istraživanje je provedeno u Hrvatskoj, na uzorku učitelja razredne i predmetne nastave. Uzorak je prigodan, a obuhvatio je 102 učitelja razredne i predmetne nastave u dvije županije Republike Hrvatske, Grad Zagreb (N=14) i Primorsko-goranska županija (N=45). Spol ispitanika prikazana u Tablici 9.

Distribucija učitelja prema spolu prikazana je u Tablici 9.

Tablica 9. Distribucija rezultata prema spolu

| Spol | N | % |
|--------------|-----|--------|
| Muški | 8 | 7,69% |
| Ženski | 94 | 90,38% |
| Bez odgovora | 2 | 1,92% |
| Ukupno | 104 | 100% |

Distribucija rezultata prema spolu u uzorku pokazuje da je sudjelovalo 90% (N=94) učiteljica i 8% učitelja (N=8), dok dvoje ispitanika nije dalo odgovor na ovo pitanje.

Osnovni statistički pokazatelji na varijabli dob prikazani su u Tablici 10.

Tablica 10. Osnovni statistički pokazatelji na varijabli dob

| | N | Min | Max | M | SD |
|-----|-----|-------|-------|-------|-------|
| Dob | 102 | 23.00 | 65.00 | 38.00 | 11.56 |

Prosječna dob učitelja jest 38 godina (M=38.00, SD=11.56), pri čemu najmlađi učitelj ima 23 godine (Min=23.00), a najstariji 65 godina (Max=65.00).

Osnovni statistički pokazatelji na varijabli radnog staža prikazani su u Tablici 11.

Tablica 11. Osnovni statistički pokazatelji na varijabli radni staž

| | N | Min | Max | M | SD |
|-----|-----|-----|-------|-------|------|
| Dob | 102 | 0 | 40.00 | 10.90 | 9.71 |

Osnovni statistički pokazatelji na varijabli radnog staža prikazuju da učitelji imaju prosječno 10.90 godina radnog staža.

Osnovni statistički pokazatelji na varijabli radnog staža kao učitelj prikazani su u Tablici 12.

Tablica 12. Osnovni statistički pokazatelji na varijabli radni staža kao učitelj

| | N | Min | Max | M | SD |
|-----|-----|-----|-------|-------|------|
| Dob | 102 | 0 | 40.00 | 10.33 | 9.65 |

Osnovni statistički pokazatelji na varijabli radnog staža kao učitelj prikazuju kako učitelji imaju maksimalno 10.33 godina radnog staža.

Distribucija rezultata na varijabli završenog studija učitelja prikazana je u Tablici 13.

Tablica 13. Distribucija rezultata na varijabli razina završenog studija

| Razina završenog studija | |
|-------------------------------|----|
| 2 godišnji stručni studij | 16 |
| 4 godišnji stručni studij | 22 |
| 4 godišnji sveučilišni studij | 25 |
| 5 godišnji sveučilišni studij | 33 |
| Poslijediplomski studij | 6 |
| Ukupno | 0 |

Kako je iz Tablica 13 vidljivo dvogodišnji stručni studij završilo je 16 učitelja, četverogodišnji stručni studij 22 učitelja, četverogodišnji sveučilišni studij 25 učitelja, petogodišnji sveučilišni studij 33 učitelja, dok je 6 učitelja na poslijediplomskom studiju.

Distribucija rezultata na varijabli razredne i predmetne nastave prikazana je u Tablici 14.

Tablica 14. Distribucija rezultata na varijabli razredna i predmetna nastava

| Predmetna i razredna nastava | |
|------------------------------|----|
| Razredna nastava | 89 |
| Predmetna nastava | 13 |

Kako je vidljivo u Tablici 14, učitelji su bili podijeljeni prema području struke u razrednoj i predmetnoj nastavi, s 89 učitelja razredne nastave i 13 učitelja predmetne nastave .

Distribucija rezultata na varijabli lokacija prikazana je u Tablici 15.

Tablica 15. Distribucija rezultata na varijabli lokacija

| Grad | Valjano | Nedostaje |
|-----------------|---------|-----------|
| Crikvenica | 3 | 0 |
| Kastav | 6 | 0 |
| Krk | 3 | 0 |
| Novi Vinodolski | 1 | 0 |
| Rijeka | 32 | 0 |
| Zagreb | 14 | 0 |

Kako je vidljivo u Tablici 15, najviše se učitelja u ovom istraživanju odazvalo iz grada Rijeke (32 učitelja), a najmanje iz Novog Vinodolskog (1 učitelj). Učitelji su se još odazvali iz gradova Crikvenica, Kastav, Zagreb i Krk.

Distribucija rezultata na varijabli škola u kojoj predaju prikazana je u Tablici 16.

Tablica 16. Distribucija rezultata na varijabli matična i područna škola

| Matična i područna škola | |
|--------------------------|----|
| Matična | 48 |
| Područna | 54 |
| Nedostaje | 0 |

Uzimajući u obzir školu u kojoj predaju, 48 učitelja radi u matičnoj školi, dok 54 učitelja predaje u područnoj školi, što je prikazano na Tablici 16. Škole u kojima predaju učitelji dijele se prema veličini: velika škola ima 48 učitelja, mala škola ima 15 učitelja, a srednja škola ima 39 učitelja, kako je prikazano u Tablici 17.

Distribucija rezultata na varijabli veličina škola prikazana je u Tablici 17.

Tablica 17: Distribucija rezultata na varijabli veličina škole

| Škola po veličini | |
|-------------------------------|----|
| Mala (do 150 učenika) | 15 |
| Srednja (151-500 učenika) | 39 |
| Velika (više od 500 učenika) | 48 |
| Nedostaje | 0 |

Škole u kojima predaju učitelji dijele se prema veličini: velika škola ima 48 učitelja, mala škola ima 15 učitelja, a srednja škola ima 39 učitelja, kako je prikazano u Tablici 17.

Distribucija rezultata na varijabli tip odjeljenja prikazana je u Tablici 18.

Tablica 18. Distribucija rezultata na varijabli tip odjeljenja

| Tip odjeljenja | |
|-----------------------------------|----|
| Cjelodnevni odgojno-obrazovni rad | 28 |
| Klasično odjeljenje | 58 |
| Produženi boravak | 9 |
| Nedostaje | 7 |

Što se tiče tipa odjeljenja, 58 učitelja predaje u klasičnom odjeljenju, 28 učitelja radi u cjelodnevnom odgojno-obrazovnom radu, a 9 učitelja u produženom boravku kao što je prikazano u Tablici 18.

Distribucija rezultata na varijabli vrsta zaposlenja prikazana je u Tablici 19.

Tablica 19. Distribucija rezultata na varijabli vrsta zaposlenja

| Deskriptivna statistika – Vrsta zaposlenja | |
|--|----|
| Kao pripravnik | 9 |
| Na neodređeno vrijeme | 18 |
| Na određeno vrijeme | 75 |
| Bez odgovora | 0 |

Što se tiče zaposlenosti, sudionici su bili zaposleni na određeno vrijeme, 75 učitelja, na neodređeno vrijeme 18 učitelja i kao pripravnici 9 učitelja.

U Tablici 20 prikazana je distribucija rezultata na varijabli razred u kojima učitelji poučava.

Tablica 20. Distribucija rezultata na varijabli razred u kojima učitelji poučava

| Razredi u kojima učitelji poučavaju | |
|-------------------------------------|----|
| Prvi razred | 18 |
| Drugi razred | 28 |
| Treći razred | 33 |
| Četvrti razred | 14 |

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave koji poučavaju u sljedećim razredima: 18 učitelja u prvom razredu, 28 učitelja u drugom razredu, 33 učitelja u trećem razredu i 14 učitelja u četvrtom razredu, prikazano u Tablici 20.

3.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je mjerni instrument.

Socio-demografski podaci o učiteljima odnosili su se na dob, spol, županiju, grad, razinu završenog studija, godine radnog staža, godine radnog staža kao učitelj, zaposlenost (na određeno vrijeme, na neodređeno vrijeme, kao pripravnik), škola u kojoj predaju (matična, područna), škola u kojoj predaju (mala, srednja, velika), učitelj/ica (razredne nastave, predmetne nastave), razred u kojem poučavaju (za učitelje razredne nastave), broj učenika u razredu (za učitelje razredne nastave), učitelj/ica (klasičnom odjeljenju, cjelodnevnom odgojno-obrazovnom radu, produženom boravku) te struku (za učitelje predmetne nastave).

Profesionalni razvoj učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika ispitan je kroz dvije nezavisne varijable: slušanje kolegija o socio-emocionalnom razvoju i stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika, te pitanjima otvorenog tipa: navedite nazive kolegija o socio-emocionalnim razvoju učenika koje ste imali priliku slušati, navedite edukacije u području socio-emocionalnog razvoja učenika koje ste pohađali, navedite koje programe za socio-emocionalni razvoj učenika provodite u razredu.

Iskustva učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika ispitivana su kroz pitanja: opišite vaša iskustva u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u razredu, zatim da sami odgovore na otvorenom pitanje koje skupine djece iskazuju niže socio-emocionalne vještine u usporedbi s tipičnim vršnjacima u vašem razredu. Jedno od postavljenih pitanja bilo je da naznače u usporedbi s tipičnim vršnjacima, generalno koji učenici iskazuju niže socio-emocionalne vještine (daroviti učenici, učenici s teškoćama i učenici koji žive u različitim uvjetima (jednoroditeljske obitelji, istospolne obitelji, manjinske skupine, migranti, u riziku od siromaštva...)).

Skala stavovi učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj izrađena je za potrebe ovog istraživanja na temelju teorijskog okvira socio-emocionalnom učenju u tri dimenzije stava: kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu. Kognitivna dimenzija stava učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj sadrži 11 čestica koje ispituju učiteljevo mišljenje o utjecaju programa SE učenja na razvoj djeteta.

Primjeri čestica kognitivne skale: smatram da programi za socio-emocionalni razvoj učenika u razredu doprinose cjelokupnom akademskom i socio-emocionalnom razvoju učenika, doprinose razumijevanju vlastitih emocija i postupaka i doprinose upravljanju stresom i emocionalnim izazovima.

Afektivna dimenzija na *Skali stavovi* učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj sadrži 9 čestica koje opisuju emocionalni doživljaj učitelja tijekom provedbe programa SE učenja. Ova dimenzija ispituje kako se učitelji osjećaju dok provode program, uključujući njihove pozitivne i negativne emocije te njihovu motivaciju za sudjelovanje. Primjeri čestica afektivne skale: osjećam se opterećeno stalno primjenjivati strategije za regulaciju različitih ponašanja, nesigurno preusmjeravati neprimjerena ponašanja, obeshrabreno kada se suočavam sa izazovnim ponašanjima učenika koji nema podršku roditelja.

Bihevioralna dimenzija na *Skali stavovi* učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj sadrži 9 čestica koje ispituju učiteljevu spremnost u primjeni programa SE učenja. Ova dimenzija procjenjuje konkretne radnje i postupke koje učitelji poduzimaju tijekom implementacije programa, uključujući njihovu angažiranost i dosljednost u primjeni metoda SE učenja. Primjeri čestica bihevioralne skale: spreman sam kontinuirano poučavati učenike konstruktivnim strategijama rješavanja sukoba, razumjeti roditeljsku perspektivu u zajedničkom donošenju odluka za dobrobit djeteta i oblikovati razredno okruženje u kojem se svaki učenik osjeća dobrodošlo i vrijedno.

Skala podrške učitelja u primjeni programa SE učenja ispituje učiteljevu percepciju dostupnosti i kvaliteti podrške stručnih suradnika u primjeni programa SE učenja. Sadrži pet čestica različitih profila stručnog suradnika (psiholog, pedagog, socijalni pedagog, edukacijski-rehabilitator, logoped, na dvije navedene dimenzije: dostupnosti i kvaliteti podrške stručnih suradnika. Skala je likertovog tipa od 5 razina odgovora. Na dimenziji dostupnosti podrške učitelji su procjenjivali od 1-nije dostupna, 2 – u manjoj mjeri dostupna, 3 – osrednje dostupna, 4 – u većoj mjeri dostupna i 5 - dostupna u potpunosti. Na dimenziji kvalitete podrške učitelji su procjenjivali od 1-nije kvalitetna, 2 – u manjoj mjeri kvalitetna, 3 – osrednje kvalitetna, 4 – u većoj mjeri kvalitetna i 5 – u potpunosti kvalitetna.

3.3. Način provođenja istraživanja

Prvi korak istraživanja bio je pribavljanje dozvole od dekana Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Poslani obrazac sadržavao je plan, program, svrhu i ciljeve istraživanja. Nakon odobrenja, započela je priprema materijala i instrumenata za prikupljanje podataka. Svrha istraživanja je izrada diplomskog rada kojim će se ispitati mišljenja i stavovi učitelja o provedbi programa za socio-emocionalno učenje. Ističe se dobrovoljnost i mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku, jamči anonimnost i izražava zahvalnost na sudjelovanju. Također se naglašava dostupnost rezultata kroz objavu na internetskim stranicama diplomskih radova i predstavljanje rezultata istraživanja u osnovnim školama.

Prikupljanje podataka provedeno je tijekom svibnja 2024. godine putem online platforme Google Forms. Istraživanje je bilo potpuno dobrovoljno i anonimno, a sudionici su mogli odustati u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica. Iako se očekivalo sudjelovanje 200 učitelja, validne podatke dostavilo je 102 učitelja.

3.4. Metoda obrade podataka

Prikupljeni podaci analizirani su korištenjem statističkog softvera JASP (Jeffreys's Amazing Statistics Program), koji omogućuje izračun različitih vrsta korelacijskih koeficijenata prilagođenih prirodi podataka i potrebama istraživanja. Izračunate su frekvencije na nezavisnim varijablama istraživanja. Na zavisnim varijablama izračunati su osnovni statistički parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultat). Za utvrđivanje razlika na Skali stavova prema provedbi programa u odnosu na nezavisne varijable (inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje), proveden je t-test za nezavisne varijable.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Profesionalni razvoj učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika

Profesionalni razvoj učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika ispitan je kroz dvije nezavisne varijable: slušanje kolegija o socio-emocionalnom razvoju i stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika, te pitanjima otvorenog tipa. U *Tablici 23* prikazani su samo iskazi učitelja o slušanju kolegija o socio-emocionalnom razvoju tijekom inicijalnog obrazovanja.

Tablica 23. Iskazi učitelja o slušanju kolegija o socio-emocionalnom razvoju učenika tijekom inicijalnog obrazovanja

| Slušanje kolegija o socio-emocionalnom razvoju tijekom inicijalnog obrazovanja | N (%) |
|--|---------------|
| Ne | 51 (50%) |
| Da | 51 (50%) |
| Bez odgovora | 0 |
| Ukupno | 102 (100.00%) |

Kako je vidljivo iz *Tablice 23* prema iskazima učitelja, podjednak broj odgovora (50%) zastupljen je u pitanju o slušanju kolegija o socio-emocionalnom razvoju tijekom inicijalnog obrazovanja. U *Tablici 24* prikazani su odgovori učitelja na otvoreni tip pitanja o nazivu kolegija u kojem su slušali o socio-emocionalnom razvoju tijekom inicijalnog obrazovanja.

Tablica 24. Samo iskazi učitelja o slušanju kolegija o socio-emocionalnom razvoju učenika tijekom inicijalnog obrazovanja

| Kolegiji o socio-emocionalnom razvoju | N (%) |
|---------------------------------------|--------------|
| Trening socijalnih vještina | 10 (34.48%) |
| Razvojna psihologija | 4 (13.79%) |
| Emocionalna inteligencija | 13 (13.79%) |
| Obiteljska pedagogija | 1 (3.45%) |
| Inkluzivni odgoj i obrazovanje | 1 (3.45%) |
| Ukupno | 29 (100.00%) |

Kako je vidljivo iz *Tablice 24* prema iskazima učitelja navedeno je ukupno pet kolegija: Trening socijalnih vještina, Razvojna psihologija, Emocionalna inteligencija, Obiteljska pedagogija te Inkluzivni odgoj i obrazovanje. Deset učitelja slušalo je kolegij Trening socijalnih vještina (34.48%), četiri učitelja navelo je kolegij Razvojna psihologija (13.79%), 13 učitelja kolegij Emocionalna inteligencija (13.79%), jedan učitelj naveo je Obiteljsku pedagogiju (3.45%) te jedan učitelj kolegij Inkluzivni odgoj i obrazovanje (3.45%).

Može se pretpostaviti da su učitelji u navedenim kolegijima slušali sadržaje o socio-emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima od specifičnih kao što su Trening socijalnih vještina i Emocionalna inteligencija do općih kolegija kao što su Inkluzivni odgoj i obrazovanje i Obiteljska pedagogija koje sadrže moguće samo temu o socio-emocionalnom razvoju učenika.

U *Tablici 25* prikazani su samo iskazi učitelja o stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika tijekom profesionalnog razvoja.

Tablica 25. Samo iskazi učitelja o stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika tijekom profesionalnog razvoja

| Stručno usavršavanje u području socio-emocionalnog razvoja | N (%) |
|--|---------------|
| Ne | 72 (70.59%) |
| Da | 30 (29.41%) |
| Bez odgovora | 0 |
| Ukupno | 102 (100.00%) |

Kako je vidljivo iz *Tablice 25* prema iskazima učitelja, 72 učitelja nije se stručno usavršavalo u području socio-emocionalnog razvoja tijekom profesionalnog razvoja (70.59%), dok se 30 učitelja stručno usavršavalo u području socio-emocionalnog razvoja (29.41%).

U *Tablici 26* prikazani su odgovori učitelja o nazivu edukacije o stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika tijekom profesionalnog razvoja.

Tablica 26. Samo iskazi učitelja o nazivu edukacije o stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika tijekom profesionalnog razvoja

| <i>Edukacije o stručnom usavršavanju u području socio-emocionalnog razvoja učenika tijekom profesionalnog razvoja</i> | N (%) |
|---|--------------|
| Online tečajevi | 3 (21.43%) |
| Psihoterapija glazbom | 1 (7.14%) |
| Edukacija o kontroli emocija | 7 (50.00%) |
| Stručni skup o dječjem razvoju | 1 (7.14%) |
| Ostalo: višednevne edukacije od strane AZOO, neformalna edukacija pri ERF-u u Zagrebu, pristup učenicima s teškoćama, primjena ekspresivne art terapije i različite tehnike ispoljavanja i usmjeravanja emocija i socijalnih vještina | 2 (14.29%) |
| Ukupno | 14 (100.00%) |

Rezultati istraživanja o stručnom usavršavanju učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika prikazani u *Tablici 26* ukazuju na različite edukacije koje su učitelji pohađali. Učitelji su naveli ukupno sedam različitih vrsta edukacija, od psihoterapije glazbom do višednevnih edukacija i edukacija o kontroli emocija. Sedam učitelja prošlo je edukaciju o kontroli emocija, troje učitelja sudjelovalo je u online tečajevima vezanim uz socio-emocionalni razvoj učenika, po jedan učitelj pohađao je psihoterapiju glazbom i prisustvovao stručnom skupu o dječjem razvoju, te su dva učitelja sudjelovala su na višednevnim edukacijama, neformalnim edukacijama te primjeni ekspresivne art terapije i različitim tehnikama ispoljavanja i usmjeravanja emocija.

Nedostatak strukturiranih i kontinuiranih programa stručnog usavršavanja može rezultirati nejednakim pristupom i različitim razinama kompetencije među učiteljima, što može utjecati na dosljednost i kvalitetu provedbe programa socio-emocionalnog učenja. Uvođenje sustavnog pristupa profesionalnom razvoju učitelja u području socio-emocionalnog razvoja moglo bi značajno unaprijediti njihovu sposobnost da učinkovito podrže učenike u razvoju socio-emocionalnih vještina.

Podaci dobiveni ovom analizom ističu potrebu za formalizacijom i proširenjem programa stručnog usavršavanja učitelja u području socio-emocionalnog razvoja. Sustavna podrška i kontinuirano obrazovanje učitelja ključno su za uspješnu implementaciju programa socio-emocionalnog učenja, što će dugoročno pridonijeti poboljšanju školskog okruženja i socio-emocionalnog razvoja učenika.

Rezultati ukazuju na potrebu za dodatnim edukacijama i profesionalnim razvojem usmjerenim na socio-emocionalni razvoj kako bi se osigurala kvalitetna provedba programa i podrška učenicima. Povećanje broja učitelja koji se usavršavaju u ovom području moglo bi značajno doprinijeti poboljšanju školskog okruženja i razvoja socio-emocionalnih vještina učenika.

Istraživanje pokazuje da mnogi učitelji percipiraju nedovoljnu zastupljenost sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja što ukazuje na potrebu za dodatnim programima stručnog usavršavanja i kontinuiranom podrškom stručnih suradnika kako bi učitelji mogli učinkovito provoditi programe za razvoj socijalnih vještina učenika.

4.2. Iskustva učitelja u provođenju programa za SE razvoj učenika

Iskustva učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika ispitivana su kroz pitanja otvorenog tipa. U *Tablici 27* prikazani su samo iskazi učitelja o provođenju programa za socio-emocionalni razvoj učenika u razredu.

Tablica 27. Samo iskazi učitelja o provođenju programa za socio-emocionalni razvoj učenika

| <i>Provođenje programa za socio-emocionalni razvoj učenika</i> | N (%) |
|--|-------------|
| Ne | 66 (64,71%) |
| Da | 36 (35,29%) |
| Bez odgovora | 0 |
| Ukupno | 102 (100%) |

Kako je vidljivo iz *Tablice 27* prema iskazima učitelja, 66 učitelja nije nikad provodilo programe za socio-emocionalni razvoj učenika, dok je 36 učitelja provodilo programe za socio-emocionalni razvoj učenika u razredu. Dakle, 64.71% učitelja ne provodi programe za socio-emocionalni razvoj, dok 35.29% učitelja provodi takve programe.

Ovi podaci dodatno naglašavaju potrebu za većom podrškom i osposobljavanjem učitelja u ovom području. Bez odgovarajuće pripreme i resursa, značajan broj učitelja može se osjećati nespremno za provođenje programa za socio-emocionalno učenje u svom razredu, što može ograničiti njihov učinak na socio-emocionalni razvoj učenika.

U *Tablici 28.* prikazani su samo iskazi odgovora učitelja o nazivima programa za socio-emocionalni razvoj učenika.

Tablica 28. Samo iskazi učitelja o o nazivima programa za socio-emocionalni razvoj učenika

| Programi | N (%) |
|----------------------------|-------------|
| Trening životnih vještina | 8 (7,84%) |
| Razgovori, radionice | 4 (3,92%) |
| Čitanje slikovnica | 3 (2,94%) |
| Biblioterapija | 2 (1,96%) |
| Terapeutske priče | 1 (0,98%) |
| Naveli naziv programa | 18 (17,65%) |
| Nisu naveli naziv programa | 86 (82,69%) |
| Ukupno | 102 (100%) |

Evidentno je da je 18 učitelja provodilo različite programe i aktivnosti: 8 učitelja trening životnih vještina (7,84%), četiri učitelja razgovore i radionice (3,92%), 2 učitelja biblioterapiju (1,96%), 3 učitelja čitanje slikovnica (2,94%), 1 učitelj terapeutske priče (0,98%). Najčešće navođen program je trening životnih vještina (7,84%). Trećina učitelja (35,29%) navodi da provodi različite programe i aktivnosti za socio-emocionalni razvoj učenika, a od toga 18 navodi programe i aktivnosti koje su provodili u razredu.

Kako bi se programi za socio-emocionalno učenje još efikasnije implementirali, važno je dalje educirati učitelje o njihovim koristima i metodama provedbe. Ova stručna osposobljenost ključna je za unaprjeđenje emocionalne dobrobiti učenika i stvaranje poticajnog okruženja u školama.

U *Tablici 29* prikazani su samo iskazi učitelja o iskustvu u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika u razredu.

Tablica 29. Samo iskazi učitelja o iskustvu u provedbi programa

| <i>Iskustvo učitelja u provedbi programa</i> | <i>N (%)</i> |
|--|--------------|
| Nemam iskustva | 18 (42.86%) |
| Imam iskustva | 24 (57.14%) |
| Naveli iskustvo | 42 (41,18%) |
| Bez odgovora | 60 (58,82%) |
| Ukupno | 102 (100%) |

Kako je vidljivo iz Tablice 29, ukupno 42 učitelja koji su odgovorili na pitanje o svojem iskustvu u provedbi programa. Od toga, 18 učitelja (42.86%) izjavilo je da nemaju iskustva u provedbi programa, dok je 24 učitelja (57.14%) izjavilo da imaju iskustva u tom području. Također, značajan broj učitelja nije dao odgovor na ovo pitanje (60 učitelja), što ukazuje na potrebu dodatnog istraživanja ili preciznijeg definiranja kategorija odgovora u budućim istraživanjima ove tematike.

U *Tablici 30* prikazani su samo iskazi učitelja o skupinama djece koja po njihovom mišljenju iskazuju niže socio-emocionalne vještine u usporedbi s tipičnim vršnjacima.

Tablica 30. Samo iskazi o skupinama djece koje iskazuju niže socio-emocionalne vještine

| <i>Djeca koja iskazuju niže socio-emocionalne vještine</i> | <i>N (%)</i> |
|--|--------------|
| Djeca s teškoćama | 20 (54.05%) |
| Djeca iz specifičnih obiteljskih okolnosti | 12 (32.43%) |
| Ostalo: djeca pod velikom projekcijom roditelja, djeca koja nemaju jasno postavljene granice, ne mogu procijeniti, djeca s kojima roditelji manje "rade" | 5 (13.51%) |
| Ukupno | 37 (100%) |

Na temelju prikazanog u *Tablici 30*, vidljivo je da ukupno 37 učitelja navodi koja djeca iskazuju niže socio-emocionalne vještine. Najveći broj, njih 20 (54.05%), navodi da niže socio-emocionalne vještine iskazuju djeca s teškoćama, 12 učitelja (32.43%) navodi djecu koja dolaze iz specifičnih obiteljskih okolnosti, a 5 učitelja (13.51%) djecu koja žive s nedostatkom jasnih granica, te ona s manjim roditeljskim angažmanom.

Zaključno, samo trećina učitelja provodi programe za socio-emocionalni razvoj učenika u učionicama, što ukazuje na prepreke u implementaciji ovih programa. Identificiranje ovih prepreka i pronalaženje načina za njihovo prevladavanje ključno je za poboljšanje učestalosti i kvalitete provedbe ovih programa.

4.3. Podrška primjeni programa socio-emocionalnog učenja

U Tablici 32 prikazana je *Skala podrške stručnih suradnika u primjeni programa za socio-emocionalno učenje*. Skala sadrži pet čestica različitih profila stručnog suradnika (psiholog, pedagog, socijalni pedagog, edukacijski-rehabilitator, logoped) na dvije navedene dimenzije: dostupnosti i kvaliteti podrške stručnih suradnika.

Tablica 32. Samo iskaz učitelja prema podršci u primjeni programa

| Profil stručnih suradnika | Dostupnost podrške | | | Kvaliteta podrške | | |
|---------------------------|--------------------|---------|---------------|-------------------|---------|---------------|
| | N | Min-Max | M (SD) | N | Min-Max | M (SD) |
| Psiholog | 80 | 1-5 | 4.013 (1.238) | 74 | 1-5 | 4.149 (1.094) |
| Pedagog | 81 | 1-5 | 4.074 (1.104) | 74 | 1-5 | 4.216 (1.050) |
| Socijalni pedagog | 81 | 1-5 | 3.889 (1.285) | 73 | 1-5 | 4.096 (1.120) |
| Edukacijski-rehabilitator | 81 | 1-5 | 3.667 (1.483) | 74 | 1-5 | 3.932 (1.317) |
| Logoped | 80 | 1-5 | 3.763 (1.389) | 71 | 1-5 | 3.930 (1.334) |

Na temelju dobivenih podataka iz *Tablice 32*, analizirana je dostupnost i kvaliteta podrške stručnih suradnika u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika.

Učitelji su procijenili da im je u velikoj mjeri dostupna podrška psihologa ($M=4.013$; $SD = 1.238$), pedagoga ($SD = 1.104$), socijalnih pedagoga ($SD = 1.285$), edukacijskih rehabilitatora ($SD = 1.483$) i logopeda ($SD = 1.389$). Postoji potreba za povećanjem stručnih suradnika u pružanju podrške učiteljima u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika u osnovnim školama.

U pogledu procjene kvalitete podrške, učitelji smatraju da im je u velikoj mjeri pružena podrška stručnog suradnika pedagoga ($SD = 1.050$), psihologa ($SD = 1.094$), socijalnog pedagoga ($SD = 1.120$), edukacijskog rehabilitatora ($SD = 1.317$),

logopeda ($SD = 1.334$). Pedagog i psiholog su najdostupniji u pružanju podrške učiteljima u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika, i njihova podrška je od strane učitelja procijenjena nešto kvalitetnijom u odnosu na ostale stručnjake, što može biti povezano sa specifičnim kompetencijama ovih stručnjaka u pružanju podrške u području socio-emocionalnog razvoja.

Sveobuhvatna podrška stručnih suradnika od ključne je važnosti za uspješnu implementaciju programa za socio-emocionalni razvoj učenika. Povećanjem dostupnosti i kvalitete podrške, učitelji će biti bolje opremljeni za suočavanje s izazovima u razredu i pružanje optimalne podrške svojim učenicima. U cilju poboljšanja kvalitete obrazovanja i socio-emocionalnog razvoja učenika, ključno je kontinuirano ulagati u edukacije stručnih suradnika o suvremenim strategijama regulacije ponašanja učenika te unapređenje komunikacije i suradnje između učitelja i stručnih suradnika.

Zaključno, učitelji percipiraju podršku stručnih suradnika dostupnom i kvalitetnom uz manje razlike obzirom na različite profile stručnjaka. Razumijevanje kako različiti stručni suradnici mogu najbolje podržati učitelje u implementaciji programa ključno je za razvoj učinkovitih strategija podrške.

4.4. Stavovi učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika

U Tablici 31 prikazani su Stavovi učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u tri dimenzije: kognitivnoj, afektivnoj i bihevioralnoj.

Tablica 31. *Skala stavova učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj*

| <i>Skala stavova</i> | N | Min- Max | M (SD) |
|---|-----|-------------|---------------|
| Kognitivna dimenzija (Smatram da...) | | | |
| Doprinose cjelokupnom akademskom i socio-emocionalnom razvoju učenika | 102 | 2-5 | 4.706 (0.669) |
| Unaprjeđuju socijalne vještine | 102 | 3-5 | 4.735 (0.612) |
| Doprinose razumijevanju vlastitih emocija i postupaka | 102 | 3-5 | 4.745 (0.575) |
| Doprinose razvijanju svijesti o vlastitim i tuđim emocijama | 102 | 3-5 | 4.755 (0.588) |
| Doprinose razvijanju samokontrole i odgovornosti | 102 | 3-5 | 4.725 (0.616) |
| Doprinose upravljanju stresom i emocionalnim izazovima | 102 | 2-5 | 4.725 (0.632) |
| Doprinose razvijanju empatije | 102 | 2-5 | 4.696 (0.701) |
| Doprinose razvoju socijalne osjetljivosti | 102 | 2-5 | 4.696 (0.701) |
| Doprinose prihvaćanju različitosti i poštivanja svakog učenika | 102 | 2-5 | 4.735 (0.659) |
| Doprinose razvijanju vještina suradnje | 102 | 3-5 | 4.755 (0.571) |
| Doprinose razvoju vještina konstruktivnog rješavanja sukoba | 102 | 2-5 | 4.745 (0.624) |
| Afektivna dimenzija (Osjećam se...) | | | |
| Opterećeno stalno primjenjivati strategije za regulaciju različitih ponašanja | 102 | 1-5 | 2.627 (1.210) |

| | | | |
|---|-----|-----|---------------|
| Opterećeno stalno reagirati na izazovna ponašanja | 102 | 1-5 | 2.647 (1.208) |
| Nesigurno zaštititi učenike kada pojedinci iskazuju agresivna ponašanja | 102 | 1-5 | 2.441 (1.191) |
| Nesigurno preusmjeravati neprimjerena ponašanja | 102 | 1-5 | 2.324 (1.162) |
| Prestrašeno kada uočim velike promjene u ponašanju učenika (npr. odbijanje komunikacije, povlačenje, tikovi...) | 102 | 1-5 | 2.343 (1.085) |
| Opterećeno intervenirati u rješavanju sukoba među učenicima | 102 | 1-5 | 2.353 (1.114) |
| Obeshrabreno kada se suočavam sa izazovnim ponašanjima učenika koji nema podršku roditelja | 102 | 1-5 | 2.539 (1.158) |
| Frustrirano kada se suočavam sa izazovnim ponašanjima učenika u razredu bez podrške stručnih suradnika | 102 | 1-5 | 2.529 (1.216) |
| Tjeskobno pružati podršku roditeljima i učenicima koji se suočavaju sa izuzetno zahtjevnim izazovima u obitelji ili djetetovom funkcioniranju | 102 | 1-5 | 2.422 (1.121) |
| Bihevioralna dimenzija (Spreman sam...) | | | |
| Reagirati na svako neprimjereno ponašanje | 102 | 3-5 | 4.765 (0.530) |
| Kontinuirano poučavati učenike konstruktivnim strategijama rješavanja sukoba | 102 | 3-5 | 4.784 (0.500) |
| Uočiti i reagirati na promjene u ponašanju svakog učenika | 102 | 3-5 | 4.755 (0.516) |
| Ohrabriti učenike u nošenju sa svojim emocijama | 102 | 3-5 | 4.784 (0.480) |
| Pružiti podršku učeniku i roditeljima razgovarajući o emocionalnim stanjima | 102 | 3-5 | 4.735 (0.562) |
| Razumjeti vlastite emocije i postupke u reagiranju na izazovne situacije u razrednom okruženju | 102 | 3-5 | 4.735 (0.544) |
| Razumjeti roditeljsku perspektivu u zajedničkom donošenju odluka za dobrobit djeteta | 102 | 2-5 | 4.686 (0.580) |
| Graditi partnerski odnos sa svim roditeljima bez predrasuda | 102 | 3-5 | 4.775 (0.506) |
| Oblikovati razredno okruženje u kojem se svaki učenik osjeća dobrodošlo i vrijedno | 102 | 3-5 | 4.804 (0.423) |

Kao što je vidljivo iz *Tablice 31*, učitelji iskazuju pozitivne stavove prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika i njihovom doprinosu razvoju učenika, uz neutralne stavove u afektivnoj komponenti reguliranja na ponašanje učenika u razredu.

Na kognitivnoj dimenziji stavova, učitelji iskazuju pozitivne stavove da programi za razvoj socijalnih vještina učenika doprinose razvijanju svijesti o vlastitim i tuđim emocijama učenika ($M = 4.755$, $SD = 0.588$), vještina suradnje ($M = 4.755$, $SD = 0.571$), razumijevanju vlastitih emocija i postupaka ($M = 4.745$, $SD = 0.575$), razvijanju vještina konstruktivnog rješavanja sukoba ($M = 4.745$, $SD = 0.624$), unaprjeđenju socijalnih vještina ($M = 4.735$, $SD = 0.612$), prihvaćanju različitosti i poštivanja svakog učenika ($M = 4.735$, $SD = 0.659$), razvijanju samokontrole i odgovornosti ($M = 4.725$, $SD = 0.616$), upravljanju stresom i emocionalnim izazovima ($M = 4.725$, $SD = 0.632$), razvijanju empatije ($M = 4.696$, $SD = 0.701$), razvoju socijalne osjetljivosti ($M = 4.696$, $SD = 0.701$) i cjelokupnom akademskom i socio-emocionalnom razvoju učenika ($M = 4.706$, $SD = 0.6769$).

Na afektivnoj dimenziji, učitelji se u osrednjoj mjeri slažu da se osjećaju opterećeno i nesigurno u primjenjivati strategije za regulaciju različitih ponašanja ($M = 2.627$, $SD = 1.210$), stalno reagirati na izazovna ponašanja ($M = 2.647$, $SD = 1.208$), obeshrabreno kada se suočavaju s izazovnim ponašanjima učenika koji nema podršku roditelja ($M = 2.539$, $SD = 1.158$) i frustrirano kada se suočavaju s izazovnim ponašanjima učenika u razredu bez podrške stručnih suradnika ($M = 2.529$, $SD = 1.216$). U manjoj mjeri izražavaju tjeskobu prilikom pružanja podrške roditeljima i učenicima koji se suočavaju s izuzetno zahtjevnim izazovima u obitelji ili djetetovom funkcioniranju ($M = 2.422$, $SD = 1.121$), nesigurnost u zaštiti učenika kada pojedinci iskazuju agresivna ponašanja ($M = 2.441$, $SD = 1.191$), prestrašenost kada uoče velike promjene u ponašanju učenika, poput odbijanja komunikacije ili povlačenja ($M = 2.343$, $SD = 1.085$), opterećeno intervenirati u rješavanju sukoba među učenicima ($M = 2.353$, $SD = 1.114$) i nesigurno preusmjeravati neprimjerena ponašanja ($M = 2.324$, $SD = 1.162$).

Na bihevioralnoj dimenziji, učitelji iskazuju pozitivne stavove prema svojoj ulozi u upravljanju razrednom. Iskazuju da su u potpunosti spremni oblikovati razredno okruženje u kojem se svaki učenik osjeća dobrodošlo i vrijedno ($M = 4.804$, $SD = 0.423$), kontinuirano poučavati učenike konstruktivnim strategijama rješavanja

sukoba ($M = 4.784$, $SD = 0.500$), ohrabrivati učenike u nošenju sa svojim emocijama ($M = 4.784$, $SD = 0.480$), graditi partnerski odnos sa svim roditeljima bez predrasuda ($M = 4.775$, $SD = 0.506$), reagirati na svako neprimjereno ponašanje ($M = 4.765$, $SD = 0.530$), uočiti i reagirati na promjene u ponašanju svakog učenika ($M = 4.755$, $SD = 0.516$), pružiti podršku učeniku i roditeljima razgovarajući o emocionalnim stanjima ($M = 4.735$, $SD = 0.562$), razumjeti vlastite emocije i postupke u reagiranju na izazovne situacije u razrednom okruženju ($M = 4.735$, $SD = 0.544$) i razumjeti roditeljsku perspektivu u zajedničkom donošenju odluka za dobrobit djeteta ($M = 4.686$, $SD = 0.580$).

Rezultati ukazuju da učitelji visoko vrednuju doprinose programa za socio-emocionalni razvoj učenika, posebno u razvijanju vještina suradnje, razumijevanju emocija i konstruktivnom rješavanju sukoba, te visoku spremnost za pružanje podrške učenicima i roditeljima te za stvaranje pozitivnog razrednog okruženja. Međutim, učitelji također izražavaju osrednju do nižu razinu opterećenja i frustracije pri suočavanju s izazovnim ponašanjima učenika.

Potrebno je osigurati sustavnu podršku u obliku resursa i materijala koji će učiteljima pomoći u implementaciji programa za socio-emocionalni razvoj učenika. Ovo uključuje pristup edukativnim materijalima, vodičima za nastavu i primjerima dobre prakse. U konačnici, ulaganje u stručnu edukaciju i podršku učiteljima ne samo da će smanjiti njihovo opterećenje, već će i značajno doprinijeti kvaliteti obrazovanja i socio-emocionalnom razvoju učenika, stvarajući time temelje za zdravije i produktivnije školsko okruženje.

Ovi rezultati ukazuju da postoji jasna potreba za dodatnom edukacijom učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika kako bi se povećala njihova učinkovitost u radu s učenicima. Edukacija bi trebala uključivati praktične strategije za upravljanje izazovnim ponašanjima, metode za konstruktivno rješavanje sukoba, tehnike za izgradnju pozitivnog razrednog okruženja, kao i mogućnost sudjelovanja u

stručnim skupovima i radionicama koje pružaju konkretne alate i tehnike za suočavanje s izazovima u učionici.

Učitelji bi trebali imati osiguranu podršku stručnih suradnika, psihologa, pedagoga, socijalnih pedagoga, edukacijskih rehabilitatora i logopeda. Naime, programi i pristupi u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju uspješni kada se osigura podrška programa i stručnjaka (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015., Čl. 2.).

Iako učitelji prepoznaju da im stručni suradnici pružaju u većoj mjeri podršku i procjenjuju je u većoj mjeri kvalitetnom, vidljivo je da ona može biti dostupnija i kvalitetnija. Osiguravanje podrške i resursa za sve stručnjake može značajno unaprijediti sustav podrške učiteljima.

4.5. Razlike u stavovima učitelja prema provedbi programa socio-emocionalnog razvoja u odnosu na inicijalno obrazovanje

Kako bi se utvrdile statistički značajne razlike u stavovima učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u odnosu na njihov iskaz o zastupljenosti sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja, proveden je t-test za nezavisne varijable (Tablica 33).

Tablica 33. Razlike u stavovima učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u odnosu na njihov iskaz o zastupljenosti sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja

| Stavovi | Kol | N | M SD | t | p |
|---|-----|----|---------|--------|--------------|
| Kognitivna dimenzija (Smatram da...) | | | | | |
| Doprinose cjelokupnom akademskom i socio-emocionalnom razvoju učenika | 0 | 51 | 4.569 | 2.108 | 0.021 |
| | 1 | 51 | 4.843 | -3.212 | |
| Unaprjeđuju socijalne vještine | 0 | 51 | 4.594 | -2.472 | 0.216 |
| | 1 | 51 | 4.922 | 2.599 | |
| Doprinose razumijevanju vlastitih emocija i postupaka | 0 | 51 | 4.608 | -2.298 | 0.166 |
| | 1 | 51 | 4.882 | -2.925 | |
| Doprinose razvijanju svijesti o vlastitim i tuđim emocijama | 0 | 51 | 4.608 | -2.773 | 0.362 |
| | 1 | 51 | 4.902 | -2.773 | |
| Doprinose razvijanju samokontrole i odgovornosti | 0 | 51 | 4.588 | -1.982 | 0.032 |
| | 1 | 51 | 4.863 | -2.304 | |

| | | | | | |
|--|---|----|--------|--------|--------------|
| Doprinosi upravljanju stresom i emocionalnim izazovima | 0 | 51 | 4.594 | -2.265 | 0.107 |
| | 1 | 51 | 4.902 | -2.108 | |
| Doprinosi razvijanju empatije | 0 | 51 | 4.510 | -3.212 | 0.032 |
| | 1 | 51 | 4.882 | -2.472 | |
| Doprinosi razvoju socijalne osjetljivosti | 0 | 51 | 4.510 | -2.599 | 0.086 |
| | 1 | 51 | 4.882 | -2.298 | |
| Doprinosi prihvaćanju različitosti i poštivanja svakog učenika | 0 | 51 | 4.608 | -2.925 | 0.012 |
| | 1 | 51 | 4.863 | -2.773 | |
| Doprinosi razvijanju vještina suradnje | 0 | 51 | 4.627 | -2.773 | 0.012 |
| | 1 | 51 | 4.882 | -1.982 | |
| Doprinosi razvoju vještina konstruktivnog rješavanja sukoba | 0 | 51 | 4.608 | -2.304 | 0.006 |
| | 1 | 51 | 4.882 | -2.265 | |
| Afektivna dimenzija (Osjećam se..) | | | | | |
| Opterećeno stalno primjenjivati strategije za regulaciju različitih ponašanja | 0 | 51 | 0.162 | 0.451 | 0.653 |
| | 1 | 51 | 0.316 | 0.881 | |
| Opterećeno stalno reagirati na izazovna ponašanja | 0 | 51 | 0.111 | 0.314 | 0.380 |
| | 1 | 51 | 0.334 | 0.969 | |
| Nesigurno zaštititi učenike kada pojedinci iskazuju agresivna ponašanja | 0 | 51 | 0.048 | 0.147 | 0.754 |
| | 1 | 51 | -0.052 | 1.314 | |
| Nesigurno preusmjeravati neprimjerena ponašanja | 0 | 51 | 0.175 | 0.509 | 0.335 |
| | 1 | 51 | 0.451 | 1.253 | |
| Prestrašeno kada uočim velike promjene u ponašanju učenika (npr. odbijanje komunikacije, povlačenje, tikovi...) | 0 | 51 | 0.310 | 0.932 | 0.884 |
| | 1 | 51 | 0.162 | 0.451 | |
| Opterećeno intervenirati u rješavanju sukoba među učenicima | 0 | 51 | 0.316 | 0.881 | 0.876 |
| | 1 | 51 | 0.111 | -0.156 | |
| Obeshrabreno kada se suočavam sa izazovnim ponašanjima učenika koji nema podršku roditelja | 0 | 51 | 0.334 | 0.969 | 0.612 |
| | 1 | 51 | 0.048 | 0.147 | |
| Frustrirano kada se suočavam sa izazovnim ponašanjima učenika u razredu bez podrške stručnih suradnika | 0 | 51 | -0.052 | -0.156 | 0.213 |
| | 1 | 51 | 0.175 | 0.509 | |
| | 0 | 51 | 0.451 | 1.253 | |

| | | | | | |
|---|---|----|--------|--------|-------|
| Tjeskobno pružati podršku roditeljima i učenicima koji se suočavaju sa izuzetno zahtjevnim izazovima u obitelji ili djetetovom funkcioniranju | 1 | 51 | 0.310 | 0.932 | 0.354 |
| Bihevioralna dimenzija (Spreman sam...) | | | | | |
| Reagirati na svako neprimjereno ponašanje | 0 | 51 | -0.259 | -1.663 | 0.100 |
| | 1 | 51 | -0.105 | -0.708 | |
| Kontinuirano poučavati učenike konstruktivnim strategijama rješavanja sukoba | 0 | 51 | -0.072 | -0.467 | 0.480 |
| | 1 | 51 | 0.159 | 1.118 | |
| Uočiti i reagirati na promjene u ponašanju svakog učenika | 0 | 51 | -0.049 | -0.294 | 0.642 |
| | 1 | 51 | 0.039 | 0.240 | |
| Ohrabriti učenike u nošenju sa svojim emocijama | 0 | 51 | 0.007 | 0.040 | 0.266 |
| | 1 | 51 | -0.006 | -0.040 | |
| Pružiti podršku učeniku i roditeljima razgovarajući o emocionalnim stanjima | 0 | 51 | -0.259 | -1.663 | 0.769 |
| | 1 | 51 | -0.105 | -0.708 | |
| Razumjeti vlastite emocije i postupke u reagiranju na izazovne situacije u razrednom okruženju | 0 | 51 | -0.072 | -0.467 | 0.811 |
| | 1 | 51 | 0.159 | 1.118 | |
| Razumjeti roditeljsku perspektivu u zajedničkom donošenju odluka za dobrobit djeteta | 0 | 51 | -0.049 | -0.294 | 0.968 |
| | 1 | 51 | 0.039 | 0.240 | |
| Graditi partnerski odnos sa svim roditeljima bez predrasuda | 0 | 51 | 0.007 | 0.040 | 0.968 |
| | 1 | 51 | -0.006 | -0.040 | |
| Oblikovati razredno okruženje u kojem se svaki učenik osjeća dobrodošlo i vrijedno | 0 | 51 | -0.259 | -1.663 | 0.968 |
| | 1 | 51 | -0.105 | -0.708 | |
| | | | | | |

Dobivena je statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj na većini tvrdnji kognitivne dimenzije stava u

odnosu na njihov iskaz o zastupljenosti sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika tijekom inicijalnog obrazovanja.

Na afektivnoj i bihevioralnoj dimenziji nisu utvrđene statistički značajne razlike između učitelja koji su slušali teme o socio-emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja.

Učitelji koji su izjavili da su tijekom inicijalnog obrazovanja slušali teme o socio-emocionalnom razvoju učenika pokazuju statistički značajno pozitivnije stavove o doprinosu programa za socio-emocionalni razvoj na: cjelokupni akademi i socio-emocionalni razvoj učenika, razvoju samokontrole i odgovornosti, upravljanju stresom i emocionalnim izazovima, razvoju empatije, razvoju socijalne osjetljivosti, prihvaćanju različitosti i poštivanju svakog učenika, razvoju vještina suradnje i konstruktivnom rješavanju sukoba.

Utvrđeni pozitivniji stavovi učitelja koji su slušali kolegije sa sadržajima o socio-emocionalnom razvoju učenika u kognitivnoj dimenziji ukazuju na važnost inicijalnog obrazovanja. Nedostatna edukacija učitelja o socio-emocionalnom razvoju učenika može utjecati na percepciju i reakcije učitelja u kontekstu upravljanja emocionalnim i ponašajnim izazovima u razredu.

Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju postavljenu hipotezu:

H.1. Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u odnosu na njihovu percepciju zastupljenosti sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u različitim kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

H.1.1. Učitelji koji su izjavili da su tijekom inicijalnog obrazovanja slušali kolegije o socio-emocionalnom razvoju učenika imaju pozitivnije stavove prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj u odnosu na učitelje koji su izjavili da nisu slušali ove sadržaje tijekom inicijalnog obrazovanja.

Rezultati istraživanja ukazuju na utjecaj obrazovanja na kognitivnu komponentu stava. Unatoč prisutnim pozitivnim stavovima, mnogi učitelji nisu formalno educirani u ovom području, što naglašava važnost kontinuirane profesionalne edukacije. Edukacije koje pokrivaju aspekte socio-emocionalnog učenja, od prepoznavanja i razumijevanja emocija do konkretnih strategija za njihovu regulaciju i podršku, trebaju biti sastavni dio učiteljskog obrazovanja i usavršavanja.

5. ZAKLJUČAK

Učitelji igraju ključnu ulogu u stvaranju temelja za inkluzivno okruženje u kojem se svaki učenik osjeća podržano, cijenjeno i poticano na osobni i akademski napredak. Uloga škole i suvremenog učitelja postaje ključna u promicanju povjerenja, suradnje te stvaranju poticajnih okruženja za učenje koja potiču socio-emocionalno učenje (Rebrenjak, 2020).

Cilj je rad bio utvrditi: (1) razinu stručnog usavršavanja učitelja u području socio-emocionalnog razvoja učenika, (2) iskustva učitelja provedbi programa za razvoj socijalnih vještina učenika, (3) dostupnost i kvalitetu podrške koju dobivaju od stručnih suradnika psihologa, pedagoga, socijalnih pedagoga, edukacijskih rehabilitatora i logopeda, (4) stavove prema programima socio-emocionalnog učenja te (5) razlike u stavovima u odnosu na zastupljenost sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u inicijalnom obrazovanju.

Učitelji percipiraju oskudnu zastupljenost sadržaja o socio-emocionalnom razvoju učenika u kolegijima tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Profesionalni razvoj učitelja u području socio-emocionalnog razvoja pokazao je oskudnost edukacija koje su učitelji pohađali. Gotovo dvije trećine učitelja nije sudjelovalo u stručnom usavršavanju u ovom području, a tek 30 učitelja je sudjelovalo. Može se pretpostaviti da nedostatak stručnog usavršavanja može utjecati na učiteljevu sposobnost i samopouzdanje u implementaciji programa za socio-emocionalno učenje.

Iskustva učitelja u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj ima trećina učitelja, dok njih 66 nema. Učitelji koji su provodili programe koristili su različite metode kao što su razgovori, radionice, biblioterapija, čitanje slikovnica, trening životnih vještina i terapijske priče. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za širenjem

praktičnih znanja i iskustava među učiteljima kako bi se povećala primjena ovih programa u učionicama.

Utvrđeno je da učitelji percipiraju da im je podrška različitih profila stručnih suradnika u provedbi programa za socio-emocionalni razvoj učenika u većoj mjeri dostupna i kvalitetna. Učiteljima su svi profili stručnih suradnika u većoj mjeri dostupni, pri čemu je nešto niža razina dostupnosti je edukacijskih rehabilitatora i logopeda, moguće jer je manji broj ovih stručnjaka zaposlen u školama. S druge strane nešto je viša razina dostupnosti psihologa i pedagoga koji su moguće više uključeni u područje razvoja socio-emocionalnih kompetencija učenika u školi radi profesionalnog djelokruga njihovog rada. Važno bi bilo osigurati stručno usavršavanje u područje razvoja socio-emocionalnih kompetencija učenika kako za učitelje tako i za stručne suradnike.

Utvrđeno je da učitelji imaju pozitivne stavove prema provedbi programa za razvoj socio-emocionalnih vještina u sve tri dimenzije stava: kognitivnoj, afektivnoj i bihevioralnoj. Kognitivna dimenzija stava ukazuje da učitelji prepoznaju značaj ovih programa u razvoju akademskih i socio-emocionalnih vještina učenika, bihevioralna dimenzija opisuje spremnost učitelja za kontinuirano angažiranje u ovoj oblasti, a negativna afektivna dimenzija odnosi na osjećaje učitelja vezane uz izazove u provedbi programa. Učitelji se u potpunosti slažu da ovi programi doprinose cjelokupnom razvoju učenika te su spremni oblikovati razredno ozračje koje odgovara na socio-emocionalne potrebe učenika. Imaju pozitivne do neutralne stavove o emocionalnom opterećenju u regulaciji nepoželjnih ponašanja učenika u razredu. Stavovi učitelja prema provedbi programa za socio-emocionalni razvoj pokazuju pozitivnu percepciju učinaka ovih programa na učenike.

Uvođenje programa za socio-emocionalni razvoj učenika od iznimne važnosti za stvaranje inkluzivnog i poticajnog obrazovnog okruženja. Iako su utvrđeni pozitivni stavovi učitelja prema ovim programima, potrebno je dodatno ulaganje u njihov profesionalni razvoj i osiguravanje adekvatne podrške stručnih suradnika.

Naime, rezultati ukazuju na nedostatak stručnog usavršavanja u ovom području koje bi moglo doprinijeti razvoju kompetencija učitelja za implementaciju programa socio-emocionalnog učenja. Mogućnost prisustvovanja na različitim vrstama edukacija može značajno doprinijeti kvaliteti implementacije programa socio-emocionalnog učenja u školama. Stručno usavršavanje u ovom području utjecalo bi na osposobljavanje učitelja da bolje razumiju i odgovore na socio-emocionalne potrebe učenika, i time doprinesu njihovom cjelokupnom razvoju i uspjehu. Potrebno je unapređenje profesionalnih kompetencija učitelja, pristup potrebnim alatima i resursima za učinkovitu provedbu ovih programa u učionicu.

Istraživanje također ukazuje na važnost prepoznavanja i pružanja adekvatne podrške djetetu u skladu s njegovim socio-emocionalnim potrebama, posebno u kontekstu obiteljskih i drugih okolnosti koje mogu utjecati na njihov razvoj. Dugoročno, unapređenje socio-emocionalnog razvoja učenika može dovesti do smanjenja problemskih ponašanja u školama, boljih socio-emocionalnih vještina i akademskih postignuća, odnosno ukupne dobrobiti učenika. Integracija socio-emocionalnih programa u kurikulum, uz podršku educiranih učitelja i stručnih suradnika, može stvoriti temelje za zdraviji, sretniji i uspješniji razvoj učenika. Također, to će pomoći u izgradnji otpornijih zajednica koje cijene emocionalnu inteligenciju, empatiju i konstruktivne interpersonalne vještine. Konačno, za postizanje optimalnih rezultata, ključno je da svi dionici u obrazovnom sustavu – uključujući učitelje, stručne suradnike, roditelje i obrazovne politike – rade zajedno na kontinuiranom unapređenju socio-emocionalnog učenja. Time će se osigurati da svaki učenik ima priliku razviti svoje pune potencijale u poticajnom i podržavajućem okruženju.

6. LITERATURA

1. Arnold, I. (2011). John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*, 57(1–2), 219–221. <https://doi.org/10.1007/S11159-011-9198-8>
2. Barbarasch, B., & Elias, M. J. (2009). Fostering social competence in schools. Retrieved from [https://www.google.com/search?q=Barbarasch%2C+B.%2C+%26+Elias%2C+M.+J.+\(2009\).+Fostering+social+competence+in+schools.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Barbarasch%2C+B.%2C+%26+Elias%2C+M.+J.+\(2009\).+Fostering+social+competence+in+schools.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzk0MWowajmoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Barbarasch%2C+B.%2C+%26+Elias%2C+M.+J.+(2009).+Fostering+social+competence+in+schools.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Barbarasch%2C+B.%2C+%26+Elias%2C+M.+J.+(2009).+Fostering+social+competence+in+schools.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzk0MWowajmoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
3. Berzina, S., & Martinsone, B. (2021). Changes in teachers and students' perceived school climate through the implementation of the social emotional learning. *Dspace.Lu.Lv*. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021>
4. Brackett, M., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
5. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Bratani%C4%87%2C+1993&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Bratani%C4%87%2C+1993&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigAdIBCDIzMDdqMGo0qAIAsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8

6. Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2004-12701-046>
7. Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
8. Buljubašić-Kuzmanović, V., & Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja, 12*(1–2), 71–86. Retrieved from [https://www.google.com/search?q=%C5%A0kolski+kurikulum+u+funkciji+razvoja+socijalnih+vje%C5%A1tina+u%C4%8Denika.+Pedagogijska+istra%C5%BEivanja%2C+12\(1%E2%80%932\)%2C+71+%E2%80%9386.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=%C5%A0kolski+kurikulum+u+funkciji+razvoja+socijalnih+vje%C5%A1tina+u%C4%8Denika.+Pedagogijska+istra%C5%BEivanja%2C+12\(1%E2%80%932\)%2C+71+%E2%80%9386.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQxN2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=%C5%A0kolski+kurikulum+u+funkciji+razvoja+socijalnih+vje%C5%A1tina+u%C4%8Denika.+Pedagogijska+istra%C5%BEivanja%2C+12(1%E2%80%932)%2C+71+%E2%80%9386.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=%C5%A0kolski+kurikulum+u+funkciji+razvoja+socijalnih+vje%C5%A1tina+u%C4%8Denika.+Pedagogijska+istra%C5%BEivanja%2C+12(1%E2%80%932)%2C+71+%E2%80%9386.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQxN2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
9. CASEL. (2003). *Collaborative for academic, social, and emotional learning: An educational leader guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: CASEL. Retrieved from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
10. Cefai, C., & Cooper, P. (2009). What is emotional education. *International Journal of Emotional Education, 1*(1), 1–7. Retrieved from https://www.google.com/search?q=,+What+is+emotional+education.+International+Journal+of+Emotional%0D%0AEducation%2C+1%281%29%2C+1%E2%80%937.&sca_esv=494940dbc25649b8&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&sxsrf=ACQVn092Nw3zgetLMIACnEw9hE8ZANuJTA%3A1713461671183&ei=p1khZuvVCsfG9u8PpJqRUA&ved=0ahUKEwirxfyRpsyFAxVHo_0HHSRNBAoQ4

[dUDCBA&uact=5&oq=.+What+is+emotional+education.+International+Journal
+of+Emotional%0D%0AEducation%2C+1%281%29%2C+1%E2%80%937.&gs
_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiWS4gV2hhdCBpcyBlbW90aW9uYWwgZWR1Y
2F0aW9uLiBjbRlcm5hdGlvbmFsIEpvdXJuYWwgY2YgRW1vdGlvbmFsCkVk
dWNhdGlvbiwgMSgxKSwgMeKAkzcuMgcQIxgnGOoCMgcQIxgnGOoCMgc
QIxgnGOoCMgcQIxgnGOoCMgcQIxgnGOoCMgcQIxgnGOoCMgcQIxgnGOo
CMgcQIxgnGOoCMgcQIxgnGOoCMgcQIxgnGOoCSLMNUMUKWMUKcAF
4AJABAJgBAKABAKoBALgBA8gBAPgBAfgBApgCAaACCKgCCpgDCJIH
ATGgBwA&sclient=gws-wiz-serp](https://doi.org/10.1111/cdev.12739)

11. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
12. Fredericks, L. (2003). Making the case for social and emotional learning and service-learning. *Service Learning, General, Paper 1*. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Making+the+case+for+social+and+emotional+learning+and+service-learning.+Service+Learning%2C+General%2C+Paper+1.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Making+the+case+for+social+and+emotional+learning+and+service-learning.+Service+Learning%2C+General%2C+Paper+1.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQ0NWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
13. Grgić, N., Čikeš, A., & Ručević, S. (2014). Emotional intelligence abilities as predictors of prosocial and aggressive behaviour of early adolescent students. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Grgi%C4%87%2C+Babi%C4%87+%C4%8Cike%C5%A1%2C+Ru%C4%87Devi%C4%87%2C+2014&rlz=1C1VDKB_hrHR

[1092HR1092&oq=Grgi%C4%87%2C+Babi%C4%87+%C4%8Cike%C5%A1%2C+Ru%C4%8Devi%C4%87%2C+2014&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABBiiBDIKCAIQABiABBiiBDIKCAMQABiABBiiBDIKCAQQABiABBiiBNIBBzQwOGowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x)

14. Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
15. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Hattie%2C+2008&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Hattie%2C+2008&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQyN2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
16. Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
17. Jacobs, H. (2010). Curriculum 21: Essential education for a changing world. Retrieved from [https://www.google.com/books?hl=hr&lr=&id=l2cgDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Walsh+\(2002\)+points+out+in+the+context+of+education+for+the+21st+century+four+key+curriculum+areas:+communication,+care,+community+and+connection&ots=qR60qPNmbE&sig=UtXOgwb8WLBvENVmCHqzvp7OKuA](https://www.google.com/books?hl=hr&lr=&id=l2cgDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Walsh+(2002)+points+out+in+the+context+of+education+for+the+21st+century+four+key+curriculum+areas:+communication,+care,+community+and+connection&ots=qR60qPNmbE&sig=UtXOgwb8WLBvENVmCHqzvp7OKuA)
18. Ješić, D. (2010). Stjecanje kompetencija za nove uloge nastavnika u suvremenoj školi i školi budućnosti. *Svarog: časopis za društvene i prirodne nauke*, 1(1), 195-200. Retrieved from

[https://www.google.com/search?q=Stjecanje+kompetencija+za+nove+uloge+nastavnika+u+suvremenost+u+1koli+i+1koli+budu%27nosti.+Svarog%3A+%2C+1\(1\)%2C+195-200.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Stjecanje+kompetencija+za+nove+uloge+nastavnika+u+suvremenost+u+1koli+i+1koli+budu%27nosti.+Svarog%3A+%2C+1\(1\)%2C+195-200.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQxMmowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Stjecanje+kompetencija+za+nove+uloge+nastavnika+u+suvremenost+u+1koli+i+1koli+budu%27nosti.+Svarog%3A+%2C+1(1)%2C+195-200.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Stjecanje+kompetencija+za+nove+uloge+nastavnika+u+suvremenost+u+1koli+i+1koli+budu%27nosti.+Svarog%3A+%2C+1(1)%2C+195-200.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQxMmowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

19. Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6–7), 457–465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
20. Knezevic, B. (2008). Uloga socijalnih vještina u socijalizaciji djece. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Uloga+socijalnih+vje%C5%A1tina+u+socijalizaciji+djece.+Knji%C5%BE%C4%8Ddarstvo%2C+odgoj+i+nastava%2C+Rijeka.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Uloga+socijalnih+vje%C5%A1tina+u+socijalizaciji+djece.+Knji%C5%BE%C4%8Ddarstvo%2C+odgoj+i+nastava%2C+Rijeka.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDM0NmgxajoMC PoCCAoFCAEQABiABFAAWABgAGgAcAF4AIABAIABAKABAcABAQ&client=gws-wiz-serp
21. Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 23(1), 225–238. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000751>

22. Martinovic, M., Zekanovic, D., & Jovanovic, D. (2013). Teachers' perceptions of emotional and social competence and their relationship with the quality of school life. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Martinovic%2C+M.%2C+Zekanovic%2C+D.%2C+%26+Jovanovic%2C+D.+%282013%29.+Teachers%E2%80%99+perceptions+of+emotional+and+social+competence+and+their+relationship+with+the+quality+of+school+life.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Martinovic%2C+M.%2C+Zekanovic%2C+D.%2C+%26+Jovanovic%2C+D.+%282013%29.+Teachers%E2%80%99+perceptions+of+emotional+and+social+competence+and+their+relationship+with+the+quality+of+school+life.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDI2NmgxajoHCPoCCAoFCAEQABiABFAAWABgAGgAcAF4AIABAIABAKABAcABAQ&sclient=gws-wiz-serp
23. Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
24. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost - jedna od ključnih. Retrieved from https://www.google.com/search?q=miku%C5%A1+2010+socijalna+kompetentnost&sca_esv=03235397ee0f049b&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&sxsrf=ACQVn08HEYOrJ3hQMp5A6V5gCskvxgXTQQ%3A1713204270985&ei=LmwdZuHVO6XY7_UPk4uXyAQ&ved=0ahUKEwjhpP-f58SFAXUI7LsIHZPFBUkQ4dUDCBA&uact=5&oq=miku%C5%A1+2010+socijalna+kompetentnost&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiI21pa3XFoSAYMDEwIHNVY2lqYWxuYSBrb2lwZXRlbnRub3N0MgcQIRgKGKABSKIxUPwDWM8wcAJ4AJABAZgBggKgAc8bqgEGMC4yMS4zuAEDyAEA-AEBmAIYoAKYG8ICCBAAAGIAEGKIEwgIFECEYoAHCAgQQIRgVmAMAIAYBkgcGMS4yMS4yoAepVg&sclient=gws-wiz-serp

25. Moreira, P. A. S., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., & Ferreira, R. (2013). Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 26(1), 67–76. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100008>
26. Munjas Samarin, R., & Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Munjas+Samarin%2C+Tak%C5%A1i%C4%87%2C+200&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Munjas+Samarin%2C+Tak%C5%A1i%C4%87%2C+200&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHC AEQIRigATIHCAIQIRigATIHCAMQIRigATIHCQQIRigATIHC AUQIRigAdIBBzQ3MGowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
27. National Association of School Psychologists (NASP). (2010). Model for comprehensive and integrated school psychological services. Retrieved from [https://www.google.com/search?q=Model+for+comprehensive+and+integrated+school+psychological+services.+National+Association+of+School+Psychologists.+ \(2010\)&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Model+for+comprehensive+and+integrated+school+psychological+services.+National+Association+of+School+Psychologists.+ \(2010\)&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzgxM2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Model+for+comprehensive+and+integrated+school+psychological+services.+National+Association+of+School+Psychologists.+ (2010)&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Model+for+comprehensive+and+integrated+school+psychological+services.+National+Association+of+School+Psychologists.+ (2010)&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzgxM2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
28. Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2008). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Journals.Sagepub.Com*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
29. Osher, D., & Berg, J. (2018). School Climate and Social and Emotional Learning. www.rwjf.org/sociallearning.

30. Pavlović, J. (2013). Vršnjačka podrška u procesu socijalizacije učenika. Retrieved from [https://www.google.com/search?q=Vra%C5%A1nja%C4%8Dka+podr%C5%A1ka+u+procesu+socijalizacije+u%C4%8Denika.+Osje%C4%8Dka+Pedagogija%2C+12\(1%E2%80%932\)%2C+71%E2%80%9386.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Vra%C5%A1nja%C4%8Dka+podr%C5%A1ka+u+procesu+socijalizacije+u%C4%8Denika.+Osje%C4%8Dka+Pedagogija%2C+12\(1%E2%80%932\)%2C+71%E2%80%9386.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQwNmgxajoHCPoCCAoFCAEQABiABFAAWABgAGgAcAF4AIABAIABAKABAcABAQ&sclient=gws-wiz-serp](https://www.google.com/search?q=Vra%C5%A1nja%C4%8Dka+podr%C5%A1ka+u+procesu+socijalizacije+u%C4%8Denika.+Osje%C4%8Dka+Pedagogija%2C+12(1%E2%80%932)%2C+71%E2%80%9386.&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Vra%C5%A1nja%C4%8Dka+podr%C5%A1ka+u+procesu+socijalizacije+u%C4%8Denika.+Osje%C4%8Dka+Pedagogija%2C+12(1%E2%80%932)%2C+71%E2%80%9386.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzQwNmgxajoHCPoCCAoFCAEQABiABFAAWABgAGgAcAF4AIABAIABAKABAcABAQ&sclient=gws-wiz-serp)
31. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from https://www.google.com/search?q=The+positive+impact+of+social+and+emotional+learning+for+kindergarten+to+eighth-grade+students%3A+Findings+from+three+scientific+reviews.+Chicago%2C+IL%3A+Collaborative+for+Academic%2C+Social%2C+and+Emotional+Learning&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=The+positive+impact+of+social+and+emotional+learning+for+kindergarten+to+eighth-grade+students%3A+Findings+from+three+scientific+reviews.+Chicago%2C+IL%3A+Collaborative+for+Academic%2C+Social%2C+and+Emotional+Learning&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzM5OWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
32. Profile of Inclusive Teachers | European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Retrieved June 24, 2024, from <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>

33. Rebrenjak, I. (2020). Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u školskom okruženju. Retrieved from <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:247929>
34. Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
35. RULER Approach. (n.d.). Što je RULER? - Pristup LINARU. Retrieved March 20, 2024, from <https://www.rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>
36. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
37. Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470998557#page=287>
38. Slunjski, E. (2003). *Cjelovit razvojni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: Međunarodna dokumenta, znanstvene teorije i pedagoška praksa*. Retrieved from https://www.google.com/search?q=Cjelovit+razvojni+kurikulum+ranog+i+pred%C5%A1kolskog+odgoja+i+obrazovanja%3A+Me%C4%91unarodna+dokumenta%2C+znanstvene+teorije+i+pedago%C5%A1ka+praksa&rlz=1C1VDKB_hrHR1092HR1092&oq=Cjelovit+razvojni+kurikulum+ranog+i+pred%C5%A1kolskog+odgoja+i+obrazovanja%3A+Me%C4%91unarodna+dokumenta%2C+znanstvene+teorije+i+pedago%C5%A1ka+praksa&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDM0N2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

39. Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
40. Stavrou, P. D., & Kourkoutas, E. (2017). School-based programs for socio-emotional development of children with or without difficulties: Promoting resilience. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 131–137. <https://doi.org/10.12691/education-5-2-4>
41. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
42. Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. Retrieved from <https://www.google.com/search?q=%C5%A1imi%C4%87+%C5%A1a%C5%A1i%C4%87++stil>
43. Skočić Mihić, S., Butković, M., & Mrvić, N. (2024). Teachers' socio-emotional and intercultural competencies in the context of inclusive education. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 4971–4979). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1288>
44. Spajić-Vrkaš, V., & Stanić-Rašin, I. (2015). Preporuka o statusu učitelja. Retrieved from <https://www.google.com/search?q=preporuka+o+statusu+u%C4%8Ditelja>

45. Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). "Am I doing what I am supposed to be doing?": Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 71–81. <https://doi.org/10.1080/13611260220133162>
46. Takšić, V., & Smojver-Ažić, S. (2016). Promocija zdravlja razvojem socio-emocionalnih kompetencija u školskom okruženju. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317342015_PROMOCIJA_ZDRAVLJA_RAZVOJEM_SOCIO-EMOCIONALNIH_KOMPETENCIJA_U_SKOLSKOM_OKRUZENJU
47. Villaseñor, P. (2017). The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: A literature review.
48. Walsh, G. M., McGuinness, C., Sproule, L., & Trew, K. (2010). Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools: what lessons have we learned? *Early Years*, 30(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/09575140903442994>
49. Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants & Young Children*, 17(2), 96–113. Retrieved from [https://www.google.com/search?q=Strengthening+social+and+emotional+competence+in+young+children+%E2%80%93+the+foundation+for+early+school+readiness+and+success.+Infants+and+young+children%2C+17\(2\)%2C+96-113](https://www.google.com/search?q=Strengthening+social+and+emotional+competence+in+young+children+%E2%80%93+the+foundation+for+early+school+readiness+and+success.+Infants+and+young+children%2C+17(2)%2C+96-113)