

Uloga odgajatelja u planiranju programa za razvoj socijalnih vještina djece u riziku

Rukavina, Ivana

Undergraduate thesis / Završni 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:189:411538>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

Ivana Rukavina
**Uloga odgajatelja u planiranju programa za razvoj socijalnih vještina djece
u riziku**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2024.

**SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Prijediplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

**Uloga odgajatelja u planiranju programa za razvoj socijalnih vještina djece
u riziku**

ZAVRŠNI RAD

**Predmet: Trening socijalnih vještina
Mentor: prof. dr. sc. Sanja Skočić Mihić
Student: Ivana Rukavina
Matični broj: 0081063146**

**U Rijeci,
lipanj, 2024.**

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Studentica:



Ivana Rukavina

SAŽETAK

Djeca u ranoj dobi mogu biti suočena s različitim izazovima povezanim s rizicima socijalne isključenosti. Rizik od socijalne isključenosti može imati dugoročne posljedice na njihov socio-emocionalni razvoj, a ustanove za rani odgoj i obrazovanje imaju značajnu ulogu u pružanju podrške djeci u riziku i prepoznavanju čimbenika rizika, te implementaciji programa koji promiču razvoj socijalnih vještina. Cilj je rada dati pregled programa za razvoj socijalnih vještina djece i odrediti ulogu odgajatelja u planiranju i provođenju programa za razvoj socijalnih vještina djece, koji su osobito važni za djecu u riziku od socijalne isključenosti. U radu je opisano pet programa za razvoj socijalnih vještina djece: Emotional ABC's, Al's Pals, PATHS, RULER pristup i 4Rs. Opisana je raznolikost pristupa i metodologija koje odgajatelji mogu koristiti u provedbi ovih programa. Uključivanje djece u sustav RPOO i primjena programa za razvoj socijalnih vještina može poboljšati socio-emocionalni razvoj djece i obrazovna postignuća, smanjujući rizik od socijalne isključenosti.

Ključne riječi: odgajatelj, socio-emocionalne kompetencije, programi, planiranje, djeca u riziku

SUMMARY

The role of preschool teachers in planning programs for developing social skills in children at-risk

Children at early age can face various challenges related to the risks of social exclusion. The risk of social exclusion can have long-term consequences on their socio-emotional development, and early childhood education institutions play a significant role in providing support to children at-risk and identifying risk factors, as well as implementing programs that promote the development of social skills. The aim of this paper is to provide an overview of programs for the development of children's social skills and to determine the role of preschool teachers in planning and implementing programs for the development of children's social skills, which are especially important for children at risk of social exclusion. The paper describes five programs for the development of children's social skills: Emotional ABC's, AI's Pals, PATHS, the RULER approach, and 4Rs. The variety of approaches and methodologies that preschool teachers can use in implementing these programs is described. Including children in the early childhood education system and applying programs for the development of social skills can improve children's socio-emotional development and educational achievements, reducing the risk of social exclusion.

Key words: preschool teacher, socio-emotional competencies, programs, planning, children at-risk

Sadržaj

1. UVOD	1
2. Definicija rizika od socijalne isključenosti i čimbenici rizika	2
2.1. Djeca u riziku socijalne isključenosti u sustavu RPOO-a.....	5
2.2. Djeca u riziku socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj.....	5
3. Definicija i značaj socijalnih kompetencija u djetinjstvu.....	7
3.1. Riggio model socijalnih vještina	9
4. CASEL-ov konstrukt socio-emocionalnog učenja (SEL)	14
4.1. CASEL-ov okvir socio-emocionalnog učenja.....	15
4.2. Utjecaj na razvoj pojedinca	17
5. Uloga odgajatelja u planiranju programa	20
5.1. Odgajatelj kao pokretačka snaga uspješne provedbe SEL programa.....	20
5.2. Pronalaženje pravog SEL programa	22
5.3. Pregled programa za razvoj socijalnih vještina djece.....	23
5.3.1. <i>Emotional ABC's</i>	23
5.3.2. <i>Al's Pals</i>	24
5.3.3. <i>PATHS</i>	25
5.3.4. <i>RULER pristup</i>	26
5.3.5. <i>4Rs (Reading, Writing, Respect and Resolution)</i>	27
5.4. Primjena programa za razvoj socijalnih vještina djece u riziku	28
5.4.1. <i>Ograničenja u provedbi SEL-a</i>	29
5.4.2. <i>Evaluacija SEL programa</i>	30
6. ZAKLJUČAK.....	31
LITERATURA.....	33

1. UVOD

Riggio model socijalnih vještina operacionalizira tri dimenzije socijalnih vještina. CASEL-ov konstrukt socio-emocionalnog učenja (SEL) prikazuje razvoj pojedinih dimenzija socio-emocionalnih vještina koje su ključne za uspješno obrazovanje i odgovorno sudjelovanje u društvu. Sukladno tome, dat će se pregled programa za razvoj socijalnih vještina djece kao i mogućnost njihove primjene u odnosu na potrebe djece u riziku. Odgajatelji igraju ključnu ulogu u provođenju programa, prilagođavajući ih specifičnim potrebama djece.

Definicija i značaj socijalnih kompetencija u djetinjstvu od velike su važnosti za razumijevanje kako možemo podržati djecu u njihovom razvoju. Različiti modeli, poput Riggio modela socijalnih vještina, pružaju okvir za strukturiranje ovih kompetencija. Socio-emocionalno učenje (SEL), uključuje različite aspekte koji doprinose mentalnom zdravlju, sigurnosti u obrazovnim ustanovama, građanskom učenju i pripremi za buduće radne izazove.

Međutim, postoje i ograničenja u provedbi SEL-a koja uključuju proračunska ograničenja, kulturološku osjetljivost i potrebu za kontinuiranom evaluacijom programa kako bi se osigurala njihova učinkovitost.

Ovaj rad će istražiti različite aspekte socio-emocionalnog učenja, od definicije i značaja socijalnih kompetencija do pregleda specifičnih programa i uloge odgajatelja u njihovoj implementaciji, s posebnim naglaskom na djecu u riziku od socijalne isključenosti.

2. Definicija rizika od socijalne isključenosti i čimbenici rizika

Kada se govori o pojmu socijalne isključenosti, on je široko rasprostranjen od sredine dvadesetog stoljeća. Popay i suradnici (2008; prema Bouillet i Domović, 2021) navode kako se radi o multidimenzionalnom konceptu koji se temelji na neravnopravnim odnosima moći i nejednakom pristupu resursima, prilikama i pravima u ekonomskom, političkom, društvenom i kulturnom kontekstu. Prema jednoj od definicija (Šućur, 2004; prema Bouillet i Domović, 2021), socijalna isključenost označava nakupljanje nepovoljnih životnih okolnosti, dok je Europska komisija karakterizira kao proces koji određene pojedince izdvaja i onemogućava ih u potpunom sudjelovanju u društvu zbog siromaštva, nedostatka osnovnih mogućnosti i prilika za obrazovanje, ili kao rezultat diskriminacije.

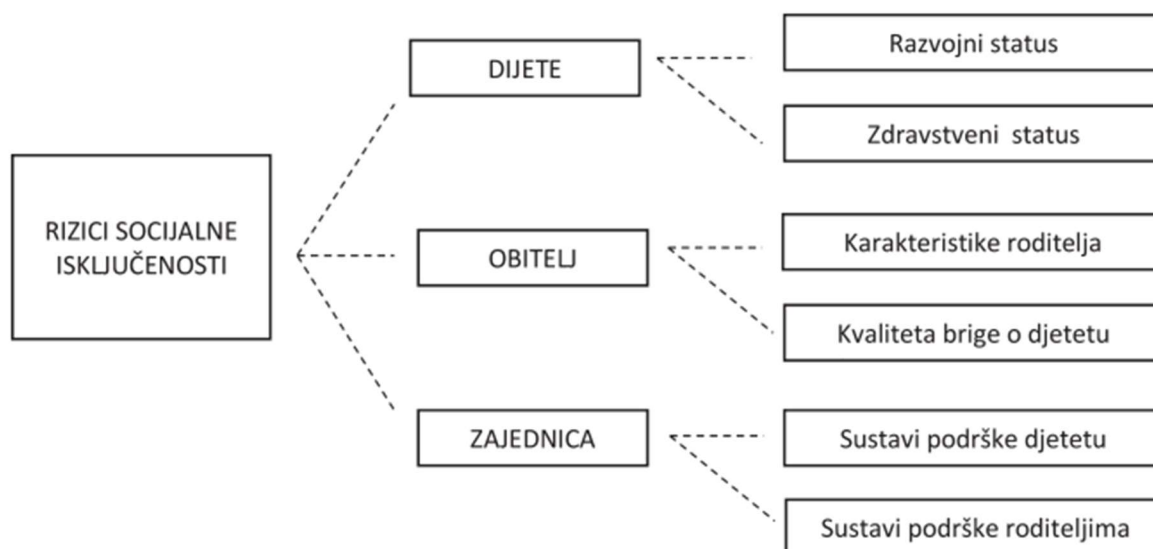
Kada se govori o socijalnoj isključenosti u djetinjstvu, Buchanan (2006; prema Bouillet i Domović, 2021) ističe važnost bavljenja ovim problemom, pritom ističe moguće dugoročne posljedice, naglašavajući da postoji snažan kontinuitet između nepovoljnih iskustava u djetinjstvu i kasnije, ishoda u odrasloj dobi. U svom radu nude razumijevanje socijalne isključenosti djece kao multidimenzionalnog koncepta koji obuhvaća ekonomske, kulturne, zdravstvene, socijalne i druge aspekte nepovoljnosti i uskraćenosti. Oni pojedinačno ili u kombinaciji mogu negativno utjecati na trenutni život i razvoj djeteta, kao i na njegove životne mogućnosti u odrasloj dobi.

Socijalna isključenost je određena nedostatnim uvjetima za kvalitetan život. Iskustvo socijalne isključenosti može dovesti do narušenog emocionalnog i mentalnog zdravlja, akademskih poteškoća, smanjenih prosocijalnih ponašanja i niskog samopoštovanja (Crous i Bradshaw, 2017; Chen i sur., 2017; Coplan i sur., 2004; Eurostat, 2022; Flouri i Sarmadi, 2015; prema Visković i sur., 2023).

"Iako sva ranjiva djeca nisu socijalno isključena, odrastanje u rizičnim uvjetima povećava rizik od socijalne isključenosti. Socijalna isključenost se pritom tumači kao proces, a ne samo kao ishod. Pojedinci i/ili manje skupine se marginaliziraju, izostavljaju ili stigmatiziraju, najčešće zbog vidljivih (društveno neuobičajenih) karakteristika po kojima se razlikuju od većine kao dominantne grupe ili zbog životnog stila koji odstupa od onoga što dominantna grupa smatra uobičajenim" (Hill i sur., 2004; prema Visković i sur., 2023:2).

Visković i suradnici (2023) ističu da su djeca u riziku od socijalne isključenosti više izložena opasnostima za njihov socijalni, emocionalni, psihički i fizički integritet. Bouillet i Domović (2021) napominju da pripadnost jednoj ili više od ovih rizičnih skupina značajno povećava ranjivost djece, a ranjiva djeca (Chen i sur., 2017; prema Visković i sur., 2023) češće od svojih vršnjaka imaju lošije ishode koji se u odrasloj dobi mogu manifestirati kao psihički problemi, asocijalna ponašanja ili ovisnosti.

Bouillet i Domović (2021) analizom različitih klasifikacija i kategorizacija čimbenika rizika zaključuju da socijalna isključenost u ranoj i predškolskoj dobi može proizaći iz nepovoljnih okolnosti na razini djeteta, obitelji i šire zajednice.



Slika 1. Čimbenici rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi (Bouillet i Domović, 2021.)

Bouillet i Domović (2021) naglašavaju da svi rizici socijalne isključenosti prikazani na Slici 1. imaju različite oblike i razine na kojima se manifestiraju. Te razine variraju na od niske do vrlo visoke rizičnosti, a prikazane su na sljedećoj slici (Slika 2.).

Slika 2. Kategorije i razine rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi (Boullet i Domović, 2021)

Rizik	Umjerena rizičnost	Visoka rizičnost	Vrlo visoka rizičnost
Razvojni status djeteta	Neurorazvojni rizici Darovitost	Teškoće u razvoju Specifične teškoće učenja	Višestruke teškoće u razvoju
Zdravstveni status djeteta	Učestala obolijevanja Povremeni problemi mentalnog zdravlja	Kronične bolesti Neprocijepljenost Ponašajni i emocionalni problemi	Kronične teško izlječive bolesti Psihički poremećaji i bolesti
Karakteristike roditelja	Samohrani roditelj Slaba povezanost s članovima obitelji, susjedstvom Česte selidbe Česte promjene partnera	Rizik od siromaštva Konzumiranje sredstava ovisnosti Konfliktni obiteljski odnosi Invaliditet, bolest	Siromaštvo Ovisnosti Devijantna ponašanja Onesposobljenost za učenje i rad
Kvaliteta brige o djetetu	Nezainteresiranost za dijete, njegove potrebe i postignuća Nesudjelovanje jednog ili oba roditelja u brizi o djetetu	Neprijmjereni odgojni postupci i poticaji Loši stambeni uvjeti Loša kvaliteta prehrane Loše ekonomske prilike	Zanemarivanje i zlostavljanje djeteta Djeca bez pratnje, tražitelji azila, žrtve trgovanja ljudima Hospitalizirani roditelji Roditelji na izdržavanju kazne zatvora
Sustavi podrške djetetu	Nedovoljno uvažavanje obiteljskog, religijskog, jezičnog, kulturnog, etničkog identiteta i razvojnog statusa djeteta u obrazovnim, socijalnim i/ili zdravstvenim ustanovama	Propusti u zaštiti dobrobiti djeteta u obrazovnim, socijalnim i/ili zdravstvenim ustanovama	Nedostupne obrazovne, socijalne i/ili zdravstvene usluge Diskriminacija djeteta
Sustavi podrške roditeljima	Teškoće uključivanja u društvo uvjetovane obiteljskim, religijskim, jezičnim, etničkim i/ili kulturnim identitetom	Status izbjeglica, tražitelja azila Beskućništvo Nedostupna socijalna i zdravstvena zaštita	Ugrožena ljudska prava Diskriminacija

Kao što je na slici vidljivo, djeca koja žive u riziku socijalne isključenosti mogu biti posebno ranjiva: (1) odrastaju u neprimjerenim uvjetima nekvalitetnog roditeljstva ili niskog socio-ekonomskog statusa, (2) djeca koja odstupaju od tipičnog psihofizičkog razvoja: djeca s teškoćama u razvoju ili darovita djeca, (3) iz obitelji s manjinskim kulturnim identitetom: nacionalnim, etničkim, rasnim, (4) djeca koja žive u izoliranim zajednicama: nerazvijena ruralna područja, brdsko-planinska područja, otoci, (5) djeca u sustavu alternativne skrbi, poput udomljene djece, te djece koja su uključena u zdravstveni sustav (kao pacijenti) ili pravosudni sustav (kao žrtve ili počinitelji kaznenih djela) (Visković i sur., 2023).

2.1. Djeca u riziku socijalne isključenosti u sustavu RPOO-a

Značajnu ulogu u razvoju sve djece ima PROO, ali njegova važnost još je veća za djecu u riziku od socijalne isključenosti (Vijeće Europske komisije 2019; prema Skočić Mihić i sur. 2022.). Kvalitetan RPOO pruža mogućnost minimiziranja svih oblika socijalne isključenosti povezanih s diskriminacijom, kulturnom segregacijom i siromaštvom, te pruža priliku za jednakost u mogućnostima obrazovanja (Bove, Sharm, 2020; prema Skočić Mihić i sur. 2022.). Socijalna isključenost djece je u suprotnosti s dječjim pravima i često rezultira dugotrajnom socijalnom isključenosti pojedinca, što dodatno produbljuje društvene podjele (Bouillet i Domović (2021). Bouillet i Antulić Majcen (2022) smatraju da ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogu djeci pružiti odgovarajuću podršku jer su u jedinstvenoj poziciji da na vrijeme uoče i identificiraju djecu u riziku od socijalne isključenosti. Visković i sur. (2023) smatraju da se dobrobit u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove može tumačiti kao razina do koje se dijete osjeća ugodno u skupini, s drugom djecom i odgajateljima. Može se ogledati i u kvaliteti socijalnih interakcija, te koliko su i na koji način zadovoljene osnovne potrebe djeteta. Također ističu da uključenost djece u sustav RPOO-a može poboljšati početna obrazovna postignuća, što smanjuje rizik od socijalne isključenosti. Ono što je također navedeno kao zaštitni čimbenik rizika od socijalne isključenosti jest kvalitetna suradnja roditelja i odgajatelja.

2.2. Djeca u riziku socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj

U Hrvatskoj je dostupno vrlo malo istraživanja vezano uz rizike socijalne isključenosti djece, a dosadašnja istraživanja bave se zastupljenošću pojedinih rizika (Visković i sur., 2023).

Identificirani su rizici odrastanja u siromaštvu i rizika od siromaštva kao i pripadnost nacionalnim manjinama. Prateći društvenu situaciju, zaključuje se da broj rizičnih faktora, koji povećavaju vjerojatnost od negativnih razvojnih ishoda, raste, a upravo su usluge rane intervencije najmanje dostupne obiteljima u riziku od siromaštva i u ruralnim područjima (Šućur, 2015; Hrabar, 2013; Družić Ljubotina i Dragičević, 2022 prema Visković i sur. 2023).

Procjenjuje se da je u Hrvatskoj u ranu intervenciju uključeno tek jedno od osmero djece koje imaju potrebu za takvom uslugom (Bouillet i Domović, 2021).

3. Definicija i značaj socijalnih kompetencija u djetinjstvu

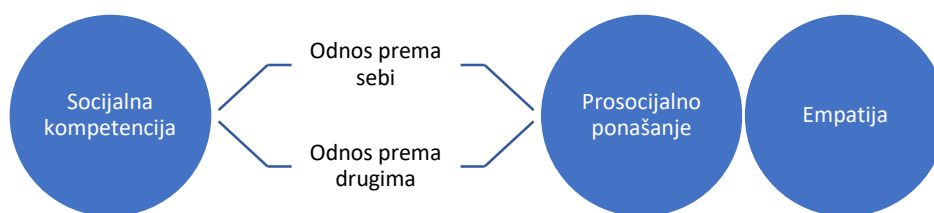
Lozančić (2011) navodi da su brojne neujednačenosti oko definiranja pojma socijalne kompetencije, te da se u literaturi socijalna kompetencija može definirati na više načina . Najviše definicija uključuje socijalne vještine, sposobnost promišljenog djelovanja u međuljudskim odnosima, održavanje uspostavljenih odnosa, te sposobnost donošenja odluka koje su društveno prihvatljive i ponašanja u skladu s tim odlukama.

„Socijalne i emocionalne kompetencije su važne za razumijevanje, upravljanje i izražavanje socio-emocionalnog aspekta u životu zbog sukcesivnog upravljanja prema životnim ciljevima kao što su učenje, uspostavljanje odnosa, rješavanje svakodnevnih problema i prilagodba složenim zahtjevima napretka i razvoja“ (Jurić, 2010: 182).

Lozančić (2011) navodi kako upravo specifična ponašanja pojedinca čine socijalne vještine. Način na koji će osoba primjenjivati stečene socijalne vještine, određuje socijalna kompetencija.

„Opća definicija kompetencije Watersa i Sroufeja tvrdi da su socijalno kompetentna mala djeca ona koja se upuštaju u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima i kroz takve interakcije unapređuju osobnu kompetenciju“ (Katz i McClellan, 1999:15).

Lozančić (2011), na temelju teorijskog pogleda na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta, zaključuje da socijalne kompetencije uključuju niz različitih sposobnosti. Te sposobnosti potom utječu na iniciranje, razvijanje i održavanje socijalnih odnosa, kao i na samostalno upravljanje socijalnim situacijama. Pozitivan odnos prema sebi, svojim osjećajima, prema drugima, njihovim potrebama i osjećajima, također je nešto što socijalna kompetentnost obuhvaća. Osoba koja je socijalno kompetentna, osjetljiva je na reakcije drugih ljudi, odnosno ima razvijeno prosocijalno ponašanje i empatiju (Slika 3.)



Slika 3. Obuhvatnost socijalne kompetencije prema Lozančić (2011)

Prema Pinter (2008) socijalna kompetencija se odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine. Također se odnosi i na ponašanja koja su neophodna za snalaženje u socijalnim situacijama u kojima ćemo se u životu naći. Navodi kako se radi o kombinaciji više različitih sposobnosti, znanja i vještina, a ne samo o jednoj specifičnoj sposobnosti ili osobini. Upravo ta kombinacija različitih sposobnosti određivati će kako će se osoba snaći u nastaloj situaciji.

Kada se govori o socijalno kompetentnim ponašanjima unutar predškolske ustanove, Katz i McClellan (1999) posebno ističu povezanost djeteta s drugom djecom, osjećaj prihvaćenosti u ustanovi vrtića, spominju važnost popularnosti koja se gradi među djecom, sklapanja prijateljstava, igri i vještinama razrješavanja konflikata.

Pinter (2008) navodi da se djetetovo ponašanje, kao i način na koji izražava i doživljava emocije, mijenja pod utjecajem socijalnih odnosa. Također, ista autorica ističe da reakcije drugih na djetetovo ponašanje i emocionalno izražavanje pomažu djetetu da nauči koje reakcije su prikladne u određenim situacijama, a koje to nisu. Tako dijete razvija sposobnost kontroliranja vlastitog ponašanja i uči kako ga prilagođavati okolnostima.

Također, dijete uči promatranjem ponašanja drugih (opservacijsko učenje), što mu omogućuje stjecanje znanja, vještina i spoznaja do kojih sam u tom trenutku ne bi mogao doći. Dijete kroz vlastita iskustva u socijalnim odnosima sve bolje razumije druge ljude, njihove namjere, želje i potrebe, postaje vještije u prepoznavanju suptilnih socijalnih znakova i sve je uspješnije u načinima na koje na njih reagira (Pinter, 2008).

Djetetova osjetljivost na emocionalna stanja drugih se povećava (empatija), a razvija se i sposobnost razumijevanja perspektive drugih ljudi, tzv. teorija uma (Pinter, 2008). Ta osjetljivost potiče dijete na kontrolu vlastitog ponašanja, kao što su agresivni ili impulzivni postupci. Dijete širi svoj spektar ponašanja i tako uči ponašati se u različitim socijalnim situacijama (socijalne vještine). Kroz druženje, dijete uči pravila igre, očekivana ponašanja vršnjaka i druge društvene norme, što rezultira duljim i skladnijim interakcijama s vršnjacima (Pinter, 2008).

Kada se socijalne vještine primjenjuju na odgovarajući način, a primjenom pojedinac postigne ključni osobni cilj, tada se može govoriti o socijalnoj kompetenciji (Schwartz, 1999; Fantuzzo i Hampton, 2000; Webster-Stratton, 2004; prema Lozančić, 2011). To čini socijalne vještine ključnim dijelom ponašanja koje dovodi do socijalne kompetencije, što se odnosi na ukupnu kvalitetu socijalnih interakcija neke osobe.

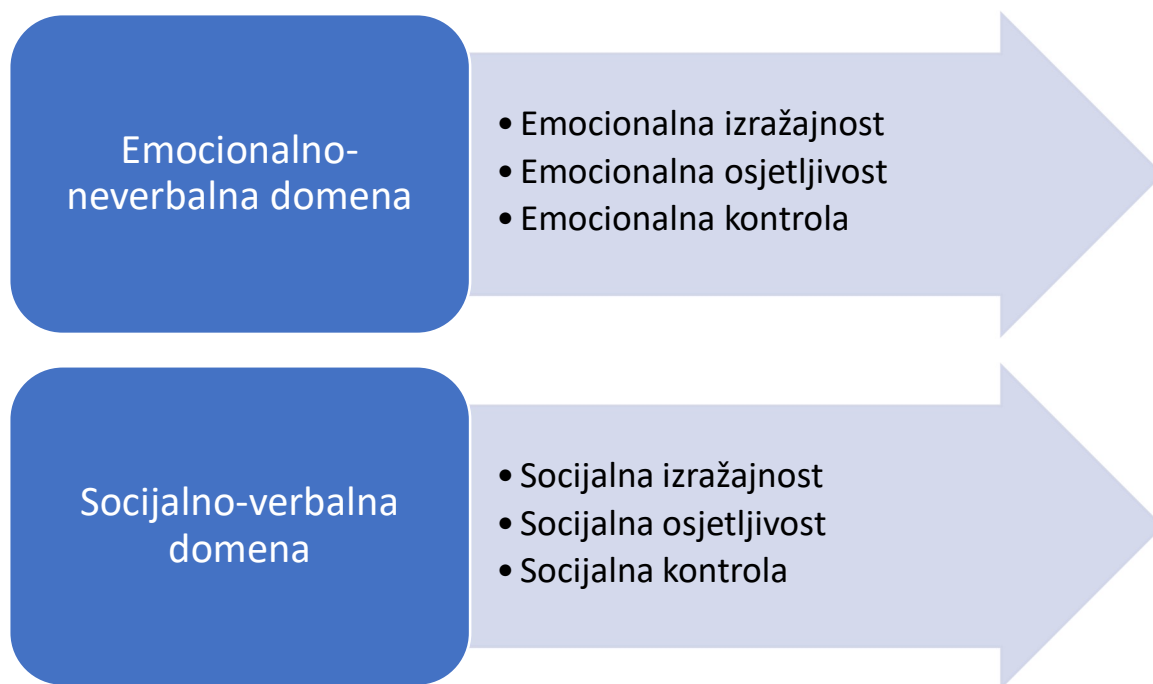
Dječje socijalne i emocionalne kompetencije, prema Powell (2016) utječu na njihovu spremnost za školu, a kasnije i na njihov akademski uspjeh, ali važno je imati na umu da ne polaze svi u školu s istom razinom društvenih i emocionalnih sposobnosti.

Oatley i Jenkins (2000; prema Brajša-Žganec i Slunjski, 2006) navode kako emocije pokreću svakog pojedinca, utječu na njegova raspoloženja a tako i na njegov odnos s drugim ljudima.

Prepoznavanjem i razumijevanjem vlastitih emocija, kao i emocija drugih, razvijamo obrasce ponašanja koji nam pomažu u stvaranju odnosa s drugim ljudima. Upravo ta sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocija drugih omogućuje nam da shvatimo različite socijalne situacije i prilagodimo svoje ponašanje u skladu s njima. Kod djece, razvoj prepoznavanja osnovnih emocija počinje ubrzo nakon rođenja, kada kroz stvaranje iskustva s okolinom izražavaju svoje osjećaje i na taj način uče prepoznavati vlastite emocije (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006).

3.1. Riggio model socijalnih vještina

Većina autora smatra da je uspjeh u socijalnom funkcioniranju ključna odrednica socijalnih vještina, iako ne postoji jedinstvena definicija tog pojma niti jedinstveni teorijski okvir za njihovo proučavanje. Novija istraživanja koja se bave socijalnim vještinama temelje se na radovima Ronalda Riggia (Malkić Aličković, 2017). Riggio i sur. (1989; prema Malkić Aličković, 2017) navode da postoje tri dimenzije kroz koje se socijalne vještine operacionaliziraju, a to su izražajnost, osjetljivost i kontrola. One se javljaju u dva odvojena područja – emocionalno-verbalnoj i socijalno-verbalnoj domeni (Slika 4.).



Slika 4. Riggio model dimenzija i domena socijalnih vještina

Kako je iz Slike 4. vidljivo, tri su dimenzije socijalnih i emocionalnih vještina: izražajnost, osjetljivost i kontrola, u dvije domene: emocionalno-verbalnoj i socijalno-verbalnoj domeni.

Emocionalna izražajnost odnosi se na vještinu neverbalnog prenošenja. Ova dimenzija odražava sposobnost pojedinca da spontano i precizno izraze stvarna emocionalna stanja, kao i sposobnost neverbalnog izražavanja stavova (Riggio, 1986). Malkić Aličković (2017) navodi kako je izražavanje emocija uvijek prisutno, neovisno o našoj volji. Goleman (2008; prema Malkić Aličković, 2017) ističe da možda možemo suzdržati riječi o našim emocijama, ali ne možemo spriječiti slanje signala jer emocije uvijek pronađu način da se očituju, bilo kroz ton glasa, geste i položaj tijela, ili kroz izraze lica.

Osobe koje su vješte u izražavanju vlastite emocije obično su dinamične, asertivne i suradljive (Riggio, 1986). Vođeni društvenim normama, ljudi često preferiraju izražavanje pozitivnih emocija, dok negativne nastoje potisnuti i sakriti. No, uspješnost u izražavanju emocija podrazumijeva sposobnost izražavanja i negativnih emocija, ali na način koji ne prenosi vlastitu frustraciju, ljutnju ili iritaciju na druge ljude (Riggio i Reichard, 2008; prema Malkić Aličković, 2017). Djeca koja znaju da je normalno doživljavati i pozitivne i negativne emocije, te su upoznala načine na koje ih mogu uspješno izražavati, ponašat će se na način koji

je društveno prihvatljiv. Time će steći naklonost kako odgajatelja, tako i svojih vršnjaka (Eisenberg i sur., 1999; prema Malkić Aličković, 2017).

Riggio (1986) navodi kako *emocionalna osjetljivost* označava koliko vješto primamo i dekodiramo neverbalne poruke od drugih osoba. Osobe koje su emocionalno osjetljive imaju sposobnost brzog i preciznog prepoznavanja različitih emocionalnih izraza te imaju sklonost prema razvoju visoke razine empatije (Zabukovec i Kobal-Grum, 2004; prema Malkić Aličković, 2017).

Ponašanje i primjer koje roditelji pokazuju svojoj djeci ima značajan utjecaj na razvoj njihove emocionalne osjetljivosti. Ako roditelji potiču djecu da razmišljaju o vlastitim emocijama ili o tome kako se osjećaju drugi ljudi, to može doprinijeti razvoju dječje sklonosti ka suosjećanju ili osjećaju empatije kada vide patnju drugih (Eisenberg i sur., 1999; prema Malkić Aličković, 2017). Kod djece se prepoznavanje i razumijevanje emocija, kako naglašavaju Brajša-Žganec i Slunjski (2007; prema Malkić Aličković, 2017), događa kroz proces socijalizacije, posebice kroz emocionalni govor između majke i djeteta.

Emocionalna kontrola je sposobnost kojom pojedinac kontrolira i regulira emocionalno i neverbalno izražavanje. Osoba s visokom emocionalnom kontrolom može imati tendenciju umjerenog izražavanja snažnih emocija, kontrolirajući pritom spontane i ekstremne emocionalne reakcije (Riggio, 1986). Osobe koje su vješte u kontroli emocija karakteriziraju emocionalna stabilnost, visoko samopoštovanje i sigurnost. U stresnim situacijama, takve osobe aktivno pristupaju rješavanju problema, izbjegavajući pasivne strategije suočavanja (Salovey i sur., 2002; prema Malkić Aličković, 2017). Djeca koja savladaju vještinu uspješne kontrole emocija često pridobivaju simpatije vršnjaka i odgajatelja, dok ona koja nisu vješta u kontroli emocija češće dobivaju negativne reakcije iz okoline, a to može ometati njihovo socijalno funkcioniranje (Eisenberg i sur., 1999; prema Malkić Aličković, 2017). Vještinu emocionalne kontrole djeca počinju razvijati od ranog djetinjstva, a čine to kroz interakcije s obitelji i ovisno o djetetovom temperamentu (Brajša-Žganec, 2003; prema Malkić Aličković, 2017).

Socijalna izražajnost odnosi se na vještinu verbalnog izražavanja i sposobnost da se druge osobe uključi u socijalnu interakciju. Osobe s visokom socijalnom izražajnošću djeluju društveno i druželjubivo zbog sposobnosti započinjanja razgovora s drugim ljudima (Riggio, 1986). Vještina verbalnog izražavanja omogućava djetetu uspješno izražavanje misli, osjećaja i stavova, što ga čini privlačnijim sugovornikom u usporedbi s djecom koja imaju slabije razvijene verbalne vještine (Petrović, 2007; prema Malkić Aličković, 2017). Kako ističu

Petrović i Grijak (2005; prema Malkić Aličković, 2017), spretnost u verbalnom izražavanju ne samo da omogućava djetetu da postane svjesno svojih osjećaja i da ih izrazi, već mu pomaže i u razumijevanju povratnih informacija o njima. To će mu poslužiti kao pokazatelj je li njegovo ponašanje primjereno ili ga možda treba ispraviti. Osobe s razvijenom socijalnom izražajnošću dolaze do izražaja zbog svoje sposobnosti da na prikladan način prenose poruke, bez obzira na njihova sadržaj, u različitim socijalnim situacijama (Riggio i Reichard, 2008; prema Malkić Aličković, 2017).

Socijalna osjetljivost odnosi se na sposobnost razumijevanja verbalne komunikacije i njezinog dekodiranja (Riggio, 1986). Isto tako, odnosi se i na opće znanje o socijalnim normama koje reguliraju odgovarajuće socijalno ponašanje. Malkić Aličković (2017) navodi da su poznavanje socijalnih normi, pravila i običaja, kao i razumijevanje tuđih emocija i životnih situacija u kojima se nalaze, osnove koje čine socijalnu osjetljivost kod djeteta. Osnove socijalne osjetljivosti kod djeteta formiraju se unutar obitelji, a zatim se dodatno razvijaju kroz interakcije s vršnjacima u vrtiću i školi.

Kvaliteta djetetovog statusa u grupi tada ovisi o poznavanju i poštivanju pravila koja se odnose na tu skupinu. Dijete koje ne prepoznaje i ne razumije emocije i potrebe osoba iz svoje okoline teže će savladati učenje socijalnih pravila ponašanja, normi i običaja unutar grupe kojoj dijete pripada, kao i socijalnih vještina općenito (Brajša-Žganec, 2003; prema Malkić Aličković, 2017). Slično mišljenje dijeli i Adler (2013; prema Malkić Aličković, 2017) koji smatra da je roditeljski dom početno mjesto u kojem dijete ima priliku za učenje socijalnih vještina, a koje kasnije primjenjuje u okruženjima kojima dijete pripada.

Socijalna kontrola odnosi se na vještinu samopredstavljanja, a osobe s visokom socijalnom kontrolom su taktične, socijalno spretno i samopouzdana, mogu igrati različite socijalne uloge i lako zauzeti određeni stav u raspravi (Riggio, 1986). Samopredstavljanje se temelji na svjesnosti pojedinca da utječe na način na koji ga drugi doživljavaju i shvaćaju. Njegova glavna funkcija je pružanje informacija o sebi koje će oblikovati, mijenjati ili održavati vlastiti imidž, a time i utjecati na komunikaciju i odnose s drugim ljudima (Žižak, 2006; prema Malkić Aličković, 2017). Ljudi su svjesni kako ih drugi doživljavaju i stoga koriste različite metode kontrole dojmova kako bi izazvali željene reakcije drugih (Giddens, 2007; prema Malkić Aličković, 2017). Načini samopredstavljanja dijele se na asertivne i obrambene. Asertivne taktike se koriste kako bi se drugima sugeriralo kako nas trebaju vidjeti. Obrambene

taktike koriste se u situacijama u kojima se osjeća nelagoda, a s ciljem obrane javnog identiteta ili slike o sebi (Burušić, 2007; prema Malkić Aličković, 2017).

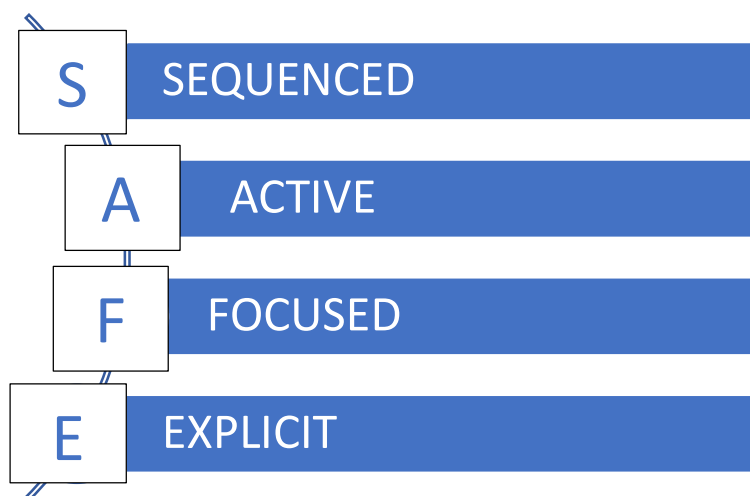
4. CASEL-ov konstrukt socio-emocionalnog učenja (SEL)

Sustavni pristup socio-emocionalnom učenju temelji se na 25 godina istraživanja koja je provela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2024) u partnerstvu sa školama, lokalnim zajednicama i državama. CASEL je osnovan 1994.godine s namjerom da pomogne socio-emocionalno učenje postane sastavni dio obrazovanja, od predškolskog pa do srednjoškolskog.

SEL (Social and emotional learning) ili socio-emocionalno učenje, je proces putem kojeg djeca i odrasli stječu potrebne vještine, stavove i znanja koje im pomažu u razumijevanju i kontroliranju emocija. Taj proces omogućuje im da postavljaju i ostvaruju pozitivne ciljeve, iskazuju empatiju prema drugima i grade pozitivne odnose, te da donose odgovorne odluke (Dusenbury i sur. 2015). Ista autorica ističe da su upravo te društvene i emocionalne vještine ključne za uspješno obrazovanje i odgovorno sudjelovanje u društvu.

Prema CASEL (2020) socijalno i emocionalno učenje poboljšava mogućnost za obrazovnu jednakost kroz stvaranje autentičnih partnerstava unutar zajednice (vrtić, škola i obitelj). To doprinosi stvaranju okruženja za učenje i nova iskustva koja se temelje na suradnji i povjerenju, smislenom kurikulumu i stalnoj evaluaciji. Također, socijalno i emocionalno učenje može pomoći u svladavanju različitih oblika nejednakosti, kao i osnažiti mlade ljude ali i odrasle, da zajedno stvaraju uspješne vrtiće i škole, te time doprinesu stvaranju sigurnim i uspješnim zajednicama u kojima će svi imati jednake mogućnosti.

Prema CASEL (2024), učinkoviti pristupi socio-emocionalnom učenju (SEL) uključuju četiri elementa koja su predstavljena pod akronimom SAFE (Slika 5.):



Slika 5. Četiri elementa predstavljena pod akronimom SAFE (CASEL, 2024)

Sequenced (sekvencirano) – povezani u koordinirane aktivnosti za poticanje socijalnih vještina

Active (aktivno) – korištenje aktivnih oblika učenja u jačanju novih socijalnih vještina

Focused (fokusirano) – posvećivanje pažnje i vremena razvoju socijalnih vještina

Explicit (egzaktan) – ciljanje specifičnih socijalnih i emocionalnih vještina

Postoje razni pristupi socio-emocionalnom učenju. Transformativni SEL (CASEL) oblik je implementacije socio-emocionalnog učenja gdje mladi i odrasli razvijaju socijalne i emocionalne vještine kojima je u fokusu odgovornost za stvaranje okruženja za učenje koje je obazrivo i pravedno. Sustavni SEL, kako navodi Mahoney i sur. (2020), pristup je kojim se stvaraju pravedni uvjeti učenja čime se aktivno uključuje sve učenike i omogućuje im se prakticiranje i učenje emocionalnih, društvenih i akademskih kompetencija. To zahtjeva usklađenu politiku i resurse na državnoj i lokalnoj razini kako bi se stvorila inkluzivna kultura koja njeguje socijalne odnose, mišljenja i karakter mladih ljudi i podržava partnerstva između škole, obitelji i lokalne zajednice.

4.1. CASEL-ov okvir socio-emocionalnog učenja

CASEL 5 okvir socio-emocionalnog učenja može se poučavati i primjenjivati u različitim razvojnim fazama, od djetinjstva pa sve do odrasle dobi. Isto tako se može koristiti u različitim kulturnim kontekstima kako bi se definiralo što djeca, učenici, ljudi trebaju znati i moći činiti kako bi ostvarili akademski uspjeh, zadovoljavajući angažman u školi i društvu, te zdravlje i dobrobit općenito. CASEL 5 u okviru socio-emocionalnog učenja ističe pet međusobno povezanih područja kompetencija : samosvijest, samoupravljanje, odgovorno donošenje odluka, vještine odnosa i društvena svijest (Slika 6.) (CASEL, 2020).



Slika 6. CASEL-ov SEL okvir : koja su ključna područja kompetencija i gdje se promiču? (CASEL, 2020)

Prema Mahoney (2020), CASEL 5 naglašava interpersonalne vještine i stavove, odnosno vještine odnosa i društvenu svijest, potom intrapersonalne vještine i stavove, odnosno samosvijest i samoupravljanje i na kraju odgovorno donošenje odluka u smislu etički ispravnih izbora u osobnim i društvenim situacijama. Prstenovi predstavljaju ključne elemente uključene u održavanje i njegovanje socio-emocionalnih kompetencija, a čine ih vrtići, škole, obiteljska i lokalna zajednica. Navodi kako je cilj bio da se osmisli okvir koji će biti široko primjenjiv i sadržajan elementima koji će različite situacije i lokacije, dobni raspon ili razvojni kontekst staviti u prvi plan.

Samosvijest (CASEL, 2020) je sposobnost pojedinca da razumije vlastite emocije, vrijednosti i misli te kako one utječu na njegovo ponašanje u određenim socijalnim situacijama. Samosvijest također uključuje i mogućnost da prepoznamo vlastitu snagu kao i ograničenja ali sa dobro utemeljenim osjećajem samopouzdanja. Neki od primjera su: prepoznavanje vlastitih

emocija, pokazivanje integriteta i poštenja, doživljaj samoučinkovitosti, razvijanje interesa i osjećaja svrhe.

Samoupravljanje (CASEL, 2020) je sposobnost pojedinca da učinkovito upravlja vlastitim emocijama, mislima i ponašanjima, te ostvaruje svoje ciljeve i težnje. Podrazumijeva vještine poput odgađanja zadovoljstva, upravljanja stresom, a neki od primjera su: upravljanje vlastitim emocijama, prepoznavanje i korištenje strategija za upravljanje stresom, pokazivanje samodiscipline i samomotivacije, pokazivanje hrabrosti za preuzimanje inicijative.

Odgovorno donošenje odluka (CASEL, 2020) odnosi se na donošenje konstruktivnih odluka te procjenu koristi i posljedica koju pojedinac može ostvariti kroz osobnu i društvenu dobrobit. Neki od primjera su: pokazivanje znatiželje i otvorenosti, predviđanje procjena posljedica vlastitih odluka, identificiranje rješenja kako za osobne, tako i za društvene probleme, prepoznavanje koliko su vještine kritičkog promišljanja korisne unutar i izvan škole/vrtića i slično.

Vještine odnosa (CASEL, 2020) obuhvaćaju sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih odnosa, a to uključuje sposobnost da se jasno komunicira, aktivno sluša, surađuje, a neki od primjera su: razvijanje pozitivnih odnosa, konstruktivno rješavanje konflikata, timski rad i zajedničko rješavanje problema, odupiranje negativnim pritiscima društva i slično.

Društvena svijest (CASEL, 2020) odnosi se na sposobnost suosjećanja s drugima i razumijevanja perspektiva drugih ljudi. Neki od primjera su: pokazivanje suosjećanja i empatije, prepoznavanje snaga u drugima, razumijevanje i izražavanje zahvalnosti, identifikacija društvenih normi, uključujući one nepravedne i slično.

4.2. Utjecaj na razvoj pojedinca

Socijalno-emocionalno učenje (SEL) je proces kroz koji mladi i odrasli stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavove potrebne za razvijanje zdravih identiteta, upravljanje emocijama i postizanje osobnih i kolektivnih ciljeva, osjećanje i pokazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje podržavajućih odnosa te donošenje odgovornih i brižnih odluka (CASEL, 2024). Slika 7. prikazuje na koji način socio-emocionalno učenje utječe na razvoj pojedinca.



Slika 7. Utjecaj socio-emocionalnog učenja na razvoj pojedinca

Socio-emocionalno učenje može se koristiti za podržavanje mentalnog zdravlja mladih i njihove dobrobiti. SEL zapravo njeguje „zaštitne čimbenike“ protiv rizika za mentalno zdravlje tako što promiče emocionalno sigurna okruženja i razvija socijalne i emocionalne vještine, pomaže u stvaranju pozitivne slike o sebi i drugima, te tako smanjuje emocionalni stres kao i moguća rizična ponašanja. Navode kako bi se SEL trebao uključiti kao dio sustava u pružanje podrške mentalnom zdravlju koji obuhvaćaju promicanje, prevenciju te ranu intervenciju i liječenje (CASEL, 2024).

Za mogućnost provedbe SEL-a kao podrške mentalnom zdravlju, CASEL je razvio smjernice za voditelje vrtića/škola, te u partnerstvu sa Vijećem državnih školskih službenika i Američkim institutom za istraživanje, stvorio zajednicu na državnoj razini koja usklađuje SEL sa postojećim školskim sustavom (CASEL, 2024).

Podržavajućim odnosima i socijalnim i emocionalnim vještinama, SEL promiče pozitivnu školsku klimu i stvara okruženja u kojima su sva djeca sigurna, cijenjena i zaštićena. Različita istraživanja pokazuju da upravo te preventivne mjere potiču emocionalnu sigurnost i pomažu u smanjenju nasilja. Razlog je taj što su usmjerene na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija, kao i na stvaranje poticajne klime za učenje (CASEL, 2024).

CASEL-ov sustavni pristup školskom SEL-u promiče okruženje za učenje koje je sigurno i poticajno i u kojem sva djeca ali i odrasli mogu napredovati. Također, pristup potiče suradnju među roditeljima, učiteljima/odgojiteljima s čelnicima lokalne zajednice kako bi se osigurala sigurnost djece (CASEL, 2024).

Kako bi djeca imala priliku razviti vještine i odnose koje su im potrebne za aktivno sudjelovanje u društvu, potrebno je integrirati socijalno i emocionalno i građansko učenje. Kroz građansko učenje djeca mogu analizirati na koji način događaji u svijetu utječu na njihove živote. Na taj način promišljaju kako mogu nešto promijeniti, te uče surađivati s drugima prilikom kreiranja rješenja. SEL i građansko učenje osnažuje mlade ljude da rade zajedno za pravedniji i ravnopravniji svijet (CASEL, 2024).

CASEL upravo kroz transformativni oblik socio-emocionalnog učenja usmjerava na promjenu nepravednih okruženja, te promiče građanski angažman koji je usmjeren na pravdu. Razmišljanjem o osobnim i društvenim identitetima, preispitivanjem društvenih normi, otpor prema nejednakostima, nastaju društvene promjene (CASEL, 2024).

Kako bi učenici slijedili svoje životne ciljeve i karijere, uz potrebne akademske vještine koje čine temelj, nalaze se i socijalne i emocionalne kompetencije. Provodeći anketu, došlo se do spoznaja da je SEL neophodan za razvoj radne snage. Razlog je taj što poslodavci traže socio-emocionalno kompetentne zaposlenike, s naglaskom na komunikacijske i interpersonalne vještine, kao i vještine samoupravljanja te sposobnost timskog rada (CASEL, 2024).

CASEL je kroz suradnju i državna partnerstva pokrenuo inicijativu, strateški podržavajući timove u osam država, a cilj je da SEL bude integriran u svih 50 američkih država. Države unapređuju integraciju u partnerstvu s CASEL-om kroz konzultacije, pregled resursa te povezivanjem sa stručnjacima (CASEL, 2024).

5. Uloga odgajatelja u planiranju programa

Klarin (2006) navodi kako djeca rane i predškolske dobi više vremena provode s odgajateljem nego s roditeljima i zato smatra da je opravdano misliti da je odnos koji djeca grade s odgajateljem iznimno važan. Vrtičko okruženje je izvor različitih oblika interakcije koje dijete ostvaruje kroz različite aktivnosti poput igre, druženja s vršnjacima, a upravo to otvara vrata za čitav niz različitih iskustava koja će mu biti temelj za razvoj kompetencija.

Današnja očekivanja od odgajatelja znatno su se promijenila u odnosu na očekivanja koja su se postavljala nekad, ali to je bilo za očekivati pošto su se promijenili i ciljevi poučavanja. Danas se od odgajatelja ne traži samo znanje „*već i vještine prenošenja znanja, vještine uspostavljanja odnosa, vještine detektiranja i rješavanja problema, fleksibilnost u reakcijama u različitim situacijama, suosjećanje i druge socijalne vještine*“ (Klarin, 2006:84). Powell (2016) ističe kako su intervencije u vrtiću/školi idealna opcija za poboljšavanje socio-emocionalnih kompetencija djece, a smatra da su trening socijalnih vještina i praksa socio-emocionalnog učenja dvije vrste intervencije koje su dokazano učinkovite.

Katz i McClellan (1999) ističu kako iskustvo pokazuje da odgajateljice imaju važnu ulogu u razvoju socio-emocionalnog razvoja, a uspješnim smatraju to što odgajatelj ima mogućnost raditi s malom djecom kroz individualno vođenje. Mišljenja su da će odgajateljica lakše djetetu ponuditi prijedloge u prijateljskom kontekstu kada se to čini individualno, jer individualna interakcija povećava djetetovu sposobnost da sasluša i reagira na prijedloge odgajatelja.

5.1. Odgajatelj kao pokretačka snaga uspješne provedbe SEL programa

Odgajatelji koji imaju jake socijalne i emocionalne kompetencije, kako navode Damodaran i suradnici (2022), mogu izgraditi dobar odnos s djecom i uključiti se u zahtjevnije aktivnosti koje traže određene vještine. S druge strane, nedostatak SEL vještina može dovesti do negativnih rezultata, što za rezultat ima smanjenje učinkovitosti i može dovesti do sagorijevanja odgajatelja. Ukoliko je odgajatelj pod stresom, on je prenosiv i djeca to osjete. Za odgajatelje je iznimno težak zadatak pomoći djeci, ukoliko sami ne posjeduju potrebne SEL vještine.

Kako bi se omogućilo napredovanje u učenju socio-emocionalnih vještina Damodaran i suradnici (2022) navode da je potrebno zaštićeno, pažljivo, snažno i suradničko okruženje u kojem će djeca biti učinkovita. Takvo okruženje za učenje uključuje čimbenike kao što su struktura prostora i pravila, stil komunikacije, uključivanje roditelja te lokalne zajednice.

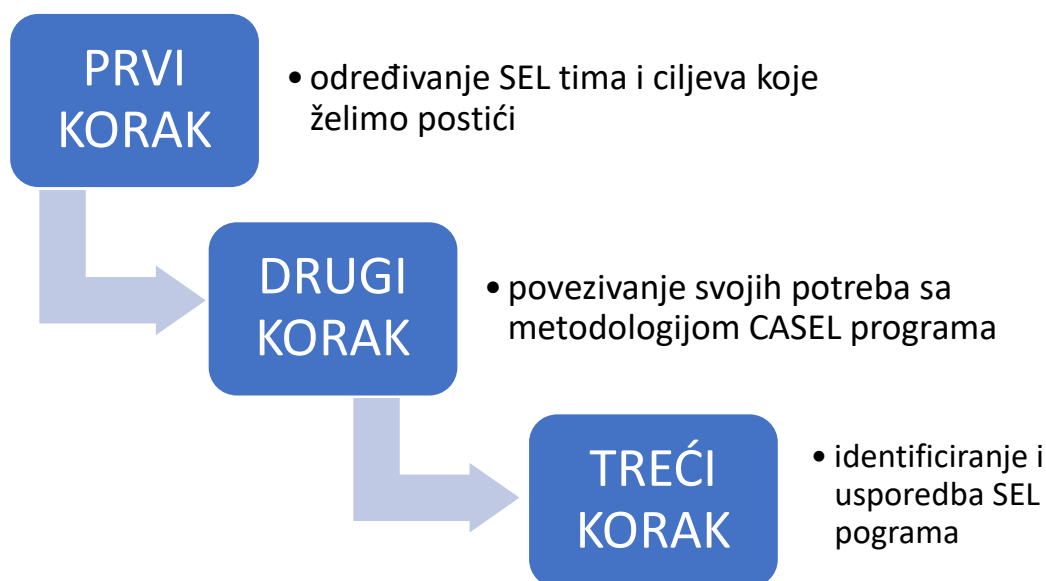
„Odgajatelj treba stvarati uvjete za učenje u kojima će dijete moći učiti samostalno. Poticajno okruženje za učenje djeteta treba biti dinamično, treba polaziti od djeteta i njegovih interesa i treba neprestano stimulirati potencijale djeteta, omogućujući interakciju djece s materijalima, ali i interakcije s drugom djecom i odraslima. Okruženje poticajno za rano učenje treba obilovati problemima koji ih pozivaju da ih se rješava, pri čemu je uloga odgojitelja da pomaže djetetu postaviti pravo pitanje na koje će poslije tražiti odgovore, umjesto da odgojitelj daje odgovore“ (Sindik, 2008:145).

Jennings i Greenberg (2009; prema Damodaran i sur. 2022) smatraju da kvaliteta odnosa kojeg odgajatelji i djeca grade, stvaranje prostornih uvjeta te učinkovito provođenje socijalnog i emocionalnog učenja, posreduju razvojnim ishodima djece. Također smatraju da socijalne i emocionalne kompetencije odgajatelja, kao i njegova dobrobit utječu na vrtičko okruženje, na njihov odnos s djecom ali i na njihov potencijal za provođenje učinkovitih SEL programa i praksi. Na odgajatelje se promatra kao na ključne suradnike u razvijanju odnosa sa djecom. Odgajatelj može prepoznati emocije djece i razumjeti što motivira njihovo ponašanje. Odgajatelj koji posjeduje potrebne vještine, s lakoćom će promovirati entuzijazam među djecom, učinkovito će rješavati sukobe i utjecati će na poboljšanje cjelokupnog procesa učenja.

Na temelju provedenog istraživanja Ferreira i suradnici (2021) smatraju da postoji potreba za integriranjem SEL komponenti u početne programe obuke odgajatelja. Unatoč tome što odgajatelji na praktičnoj razini provode SEL u skladu sa ključnim kompetencijama CASEL modela, čine to kroz vrlo ograničen broj aktivnosti koje provode unutar skupine. Navedena obuka trebala bi omogućiti odgajateljima širenje repertoara strategija čime bi uključili aspekte mentalnog zdravlja, teorijske i dokazima utemeljene metode podučavanja uz izravno uključivanje obitelji i drugih društvenih i kulturnih aktera.

5.2. Pronalaženje pravog SEL programa

Odabir programa utemeljenog na dokazima moguće je izvršiti pomoću CASEL vodiča za SEL programe, a CASEL nudi alate i resurse za podršku sustavnoj implementaciji (CASEL, 2024). Na Slici 8. prikazani su koraci u pronalaženju odgovarajućeg SEL programa.



Slika 8. Koraci u pronalaženju odgovarajućeg SEL programa (<https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/sites/4/PROGRAM-GUIDE-QUICK-START-DOWNLOAD.pdf>)

Prvi korak odnosi se na određivanje svog SEL tima i ciljeva koje želimo postići. Određivanje SEL tima i ciljeva, ovisno o tome radi li se o timovima na razini vrtića/škole ili na razini lokalne zajednice, pomoći će u odabiru programa koji odražava potrebe naše ustanove ili zajednice. Pravi SEL program trebao bi podržavati postojeće ciljeve i prioritete.

Drugi korak je povezivanje svojih potreba sa metodologijom CASEL programa. Kada su specifični ciljevi određeni, treba izabrati program koji će ih podržati. U CASEL vodiču kroz SEL programe uključene su sve potrebne informacije o pristupu svakog programa i ishodima evaluacija.

Treći korak odnosi se na identificiranje i usporedbu SEL programa. Kada su određeni ciljevi i kada je upoznata CASEL metodologija i terminologija, potrebno je pregledati sve SEL programe. Nudi se mogućnost usporedbe programa, što može pomoći kod uočavanja sličnosti i razlika među programima i donošenje odluke na temelju svojih glavnih prioriteta.

Nakon izabranog programa, CASEL preporuča da se izravno obrati pružatelju programa kako bi saznali više o tome hoće li program odgovarati potrebama učenika.

5.3. Pregled programa za razvoj socijalnih vještina djece

Durlak i sur. (2022) navode kako su SEL programi pažljivo osmišljeni kurikulumi organizirani u jedinice podijeljene po razvojnoj dobi i iskustvima učenja. Cilj im je stvoriti zdrava okruženja za djecu i odrasle, omogućavajući im razvoj znanja, vještina i stavova koje su direktno povezane sa socio-emocionalnim kompetencijama. SEL programi mogu biti organizirani na različite načine, mogu se provoditi samostalno ili se mogu integrirati s postojećim akademskim kurikulumom, ili kao cjelokupni školski pristup.

Promicanje socio-emocionalnog učenja treba biti predmet sustavnog istraživanja i ispitivanja jer je potrebno provesti evaluaciju kako bi se potvrdila vrijednost dobre ideje, a praksa utemeljena na dokazima treba pokazati može li se ideja uspješno preslikati u različita okruženja. Trenutno postoje dokazi iz mnogih studija da SEL programi postižu pozitivne rezultate. Upravo zato može biti vrijedan element u učinkovitom obrazovanju sve djece kao i njihovoj pripremi za suočavanje s izazovima s kojima će se susresti u odrasloj dobi (CASEL Guide, 2013). U nastavku su navedeni i ukratko opisani neki od SEL programa.

5.3.1. *Emotional ABC's*

Emotional ABC's je program koji je osmišljen kako bi povećao socio-emocionalne vještine (SEL) kod djece, a pritom koristi višestruke pristupe utemeljene na dokazima. Polaznici programa napreduju kroz niz ponuđenih radionica a fokus je na pet elemenata SEL-a: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest, vještine odnosa i odgovorno donošenje odluka. Program je namijenjen djeci u dobi od 4 do 11 godina iz razloga što istraživanja pokazuju da socijalno-emocionalne intervencije imaju najveći učinak kada se provode u ranom djetinjstvu. Program je strukturiran na način da nudi SEL premium radionice u trajanju od tri godine, a koje se nadovezuju jedna na drugu kako djeca razvijaju svoje socio-emocionalne vještine. Emotional ABC's razvijen je na način da se može implementirati u općim obrazovnim učionicama tijekom redovnog školskog dana i tako pruža mogućnost za jačanje koncepata tijekom cijelog školskog dana (Emotional ABC's).

Program se ne nalazi na popisu odabranih CASEL programa, ali kako CASEL (2024) navodi, to ne znači da program nije kvalitetan i uspješan.



Slika 9. Primjer iz lekcije o razumijevanju emocionalnih koncepata (Emotional ABC's)

5.3.2. *Al's Pals*

Al's Pals je program koji promiče otpornost u ranom djetinjstvu s ciljem razvoja socijalne, kompetencije, autonomije i rješavanja problema. Dizajniran je tako da se koristi s djecom od tri do osam godina, sadrži 46 osnovnih lekcija i 9 dodatnih. Satovi su organizirani tako da se provode dva puta tjedno u trajanju od 15 minuta. Polaznici se uče slagati s drugima, pritom koriste samokontrolu, prihvaćaju različitosti, mirno rješavaju sukobe te donose zdrave odluke. Al's Pals lekcije uključuju SEL koncepte u područja akademskog sadržaja, kao što su računanje, pismenost i znanstvene metode. Pored toga program nudi dodatne materijale za uvježbavanje novih vještina izvan postojećih lekcija. Program ostvaruje suradnju s roditeljima pomoću pisama koja se šalju kući nakon pojedinih lekcija. Pisma su osmišljena za jačanje novih vještina koje će se razvijati u interakciji i uz pomoć roditelja (CASEL Guide, 2013).

CASEL Guide (2013) navodi da su ishodi evaluacije navedenog programa povećano pozitivno socijalno ponašanje i smanjeni problemi ponašanja, te smanjeni emocionalni stres.



Al's Pals™
Kids Making Healthy Choices



Slika 10. Materijali koji se koriste u radionicama SEL-a (izvor: <https://teachingstrategies.com/product/als-pals-social-emotional-learning-curriculum/>)

5.3.3. PATHS

Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS) je program koji promiče alternativne strategije razmišljanja, regulaciju emocija, empatiju i odgovorno donošenje odluka u svrhu promicanja mirnog rješavanja sukoba. Svaka lekcija programa sadrži uvod u kojem navodi pozadinu i ciljeve, smjernice za provedbu samog programa, prijedloge za uključivanje roditelja, dodatne aktivnosti i materijale za obitelj. Dizajniran je tako da obuhvaća djecu od predškolskog uzrasta do šestog razreda, a lekcije su odvojene po setovima za različite uzraste, a uključuju i različite kulture, etničke pripadnosti i podrijetla. Svaka lekcija završava podsjetnicima i prijedlozima za generaliziranje naučenih vještina izvan učionice (CASEL Guide, 2013).

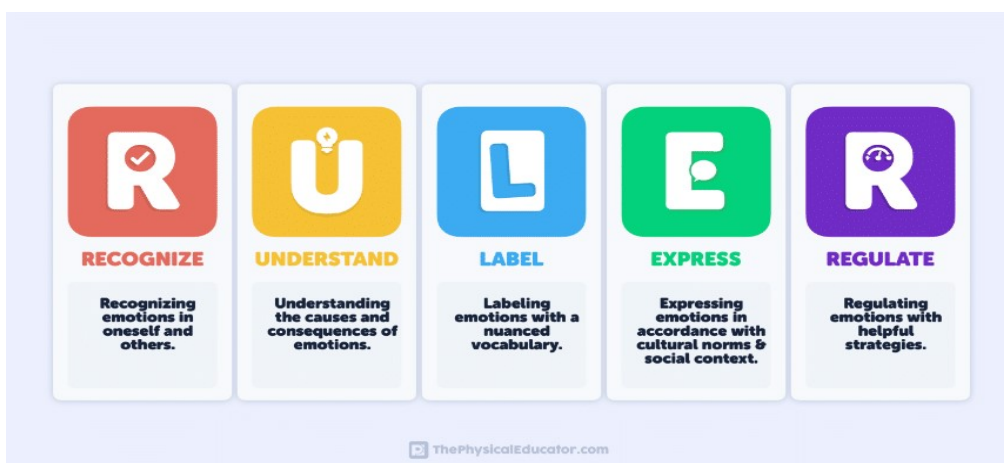
CASEL Guide (2013) navodi da su ishodi evaluacije navedenog programa poboljšani akademski uspjeh, povećano pozitivno socijalno ponašanje i smanjeni problemi ponašanja, poboljšani društveni i emocionalni stavovi i vještine, te smanjeni emocionalni stres.



Slika 11. Komplet materijala za provedbu u vrtiću (izvor: <https://pathsprogram.com/preschool-kindergarten>)

5.3.4. RULER pristup

RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions), pristup je socio-emocionalnom učenju za promicanje emocionalne pismenosti, što uključuje prepoznavanje, razumijevanje, označavanje, izražavanje i reguliranje emocija.



Slika 12. Okvir socio-emocionalnog učenja u RULER pristupu (<https://www.rulerapproach.org/>)

Osmišljen je za korištenje od vrtićke dobi do osmog razreda, a veliki naglasak je upravo i na stručnom usavršavanju odraslih koji su ključni u obrazovanju djece. Uz navedeno, RULER nudi interaktivni program obuke koji je osmišljen za odrasle članove obitelji polaznika, a cilj je produljenje i promicanje socijalnog i emocionalnog razvoja kod kuće (CASEL Guide, 2013).



Slika 13. Pomoćni materijali koji se koriste prilikom provođenja radionica (Izvor: <https://www.rulerapproach.org/how-it-works/classroom-instruction/>)

CASEL Guide (2013) navodi da su ishodi evaluacije navedenog programa poboljšani akademski uspjeh i akademsko ponašanje, poboljšana klima te povećano pozitivno socijalno ponašanje.

5.3.5. 4Rs (*Reading, Writing, Respect and Resolution*)

Program 4Rs je dostupan djeci od predškolskog uzrasta do osmog razreda, a nudi čitanje naglas, interaktivne lekcije vještina za razvoj socio-emocionalnih vještina povezanih s razumijevanjem i upravljanjem osjećajima, slušanjem i razvijanjem empatije i asertivnošću. Program je podijeljen u sedam jedinica, svaki razred ima približno 35 lekcija, a provodi se jednom tjedno kroz cijelu godinu. Program uključuje roditelje jer su pojedine lekcije osmišljene na način da ih djeca nose kući kako bi ih dovršili sa svojim roditeljima ili skrbnicima (CASEL Guide, 2013).

CASEL Guide (2013) navodi da su ishodi evaluacije navedenog programa poboljšani uspjeh za učenike s rizikom u ponašanju, povećano pozitivno društveno ponašanje, smanjeni problemu u ponašanju kao i emocionalni stres, te poboljšana izvedba socio-emocionalnih vještina.

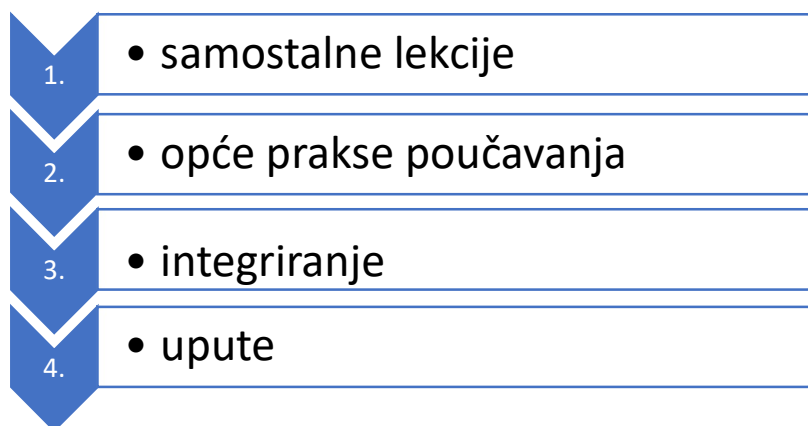
5.4. Primjena programa za razvoj socijalnih vještina djece u riziku

Denham (2018) ističe da su razvojni zadaci temelj svih komponenti promicanja SEL-a, a to su razni okviri, procjene, standardi i praksa. Navodi kako niti jedna od ovih komponenti SEL-a ne može uspjeti bez perspektive razvojnog zadatka. Ignoriranje razvojnih zadataka čini komponente manje korisnima, čineći ih nepotpunima ili neusklađenima s onime što se događa s djecom i mladima dok rastu.

Denham (2018) navodi slijedeće razvojne zadatke za djecu predškolskog uzrasta: (1) započinjati interakciju s vršnjacima dok upravljaju emocionalnim uzbuđenjem, (2) inicirati prosocijalna ponašanja i interakcije, kao i prijateljstva, (3) razumjeti osnovne emocionalne izraze, situacije i iskustva kao i načina za njihovo rješavanje, (4) početi slijediti društvena pravila, (5) zadržati odnos s odraslima.

Mahoney i suradnici (2020) navode kako je za promicanje socio-emocionalnih kompetencija kroz SEL oblike učenja važan univerzalan pristup, a to znači da su sva djeca kao i svi odrasli uključeni u proces učenja. Takav pristup omogućava da SEL bude integriran s drugim aktivnostima ili predmetima učenja, smanjujući vjerojatnost stigmatizacije jer ne izdvajaju pojedinu djecu, već se učenje odnosi na cijelu skupinu. Univerzalni pristup ponekad nije primjenjiv, jer je svako dijete individua za sebe i potrebno je pružiti različite oblike potpore kako bi se ostvarili željeni rezultati, a to se čini kroz ciljani pristup. Ono što omogućuje da učenje bude personalizirano je upravo odgajatelj koji dobro poznaje djecu. Važno je da univerzalni i ciljani pristup budu kompatibilni i integrirani kako bi pružili podršku jedinstvenim potrebama svakog djeteta u potrebi.

Pregledavajući CASEL-ove programe Dusenbury i suradnici (2015) navode kako SEL programi koji se temelje na dokazima koriste jedan ili više od sljedeća četiri pristupa promicanja socijalne i emocionalne kompetencije (Slika 13.):



Slika 14. Pristupi promicanja socijalne i emocionalne kompetencije (Dusenbury i sur. 2015)

Samostalne lekcije pružaju egzaktnu upute za podučavanje socio-emocionalnih kompetencija kroz sadržaje primjerene dobi kao što su etiketiranje osjećaja, suočavanje s tjeskobom i stresom, razvijanje empatije i suosjećanja, učinkovita komunikacija i rješavanje sukoba, asertivnost i donošenje odgovornih odluka. Provođeci aktivnosti djeca razvijaju specifične vještine korištenjem strategija koje su raspoređene unutar i između lekcija. Oslanjaju se na tehnike aktivnog učenja kao što su rad u malim grupama i igranje uloga, rasprave i sl. Lekcije koje omogućuju vježbanje vještina izvan lekcija i tijekom dana, uključuju konkretne upute.

Opće prakse poučavanja stvaraju podržavajuće uvjete na razini cijele ustanove za socio-emocionalni razvoj djece. To uključuje uspostavljanje pozitivnog okruženja, promicanje pozitivnih odnosa, osiguravanje stalne nastavne prakse koja podržava socio-emocionalno učenje.

Integriranje socio-emocionalnog učenja unutar konteksta akademskog kurikulumu koji podupire SEL kroz razne vrste programskog pristupa

Upute za administratore i voditelje vrtića i škola kako uvesti SEL kao školsku inicijativu

5.4.1. Ograničenja u provedbi SEL-a

Kada se sagleda sa šire razine, većina SEL okvira za učenje nisu kulturološki vrlo osjetljivi što čini lakoću odabira i implementaciju u sustav ugroženom. Također, nedovoljna proračunska izdvajanja kao i nedostatak poticaja za promicanje SEL-a u odgojno-obrazovnim institucijama, dovodi do zauzimanja neutralnog stava u provedbi programa. Ukoliko se ponude

skraćene i rjeđe lekcije, to direktno utječe na učinkovitost SEL programa na institucionalnoj razini. Ograničenje primjene programa, ograničiti će njegov prijenos kroz kontekste, a nedostatak dovoljnog naglaska na strategije koje odgajatelji primjenjuju kako bi uključili SEL u svakodnevni život djece, veliki je nedostatak loše koncipiranih programa. Važno je i spomenuti da ograničena obuka osoblja ili nedostatak iste, utječe na ukupnu kvalitetu SEL programa (Damodaran i sur. 2022).

5.4.2. Evaluacija SEL programa

Prema Damodaran i suradnicima (2022), evaluacija programa koja uključuje i proces i ishod, ključni je dio izvođenja programa. Navodi kako postoji i nedostatak konsenzusa o tome koji su parametri evaluacije SEL programa. Taylor i Spinrad (2017; prema Damodaran i sur.,2022) predlažu proces koji uključuje tri faze mjerenja postignuća djece. Prva faza uključuje razvijanje SEL plana i odlučivanja koje će se kompetencije evaluirati. Druga faza obuhvaća korake kao što su pregled različitih opcija za procjenu i odabir alata ili mjera, a treća faza odnosi se na mjerenje ili evaluaciju unaprijed definiranih kompetencija koristeći podatke koji su prikupljeni za procjenu učinkovitosti programa. Sve ove komponente zajedno doprinose stvaranju učinkovitih SEL programa koji pomažu djeci i odraslima u razvoju potrebnih socio-emocionalnih vještina.

6. ZAKLJUČAK

Pojam socijalne isključenosti postao je široko rasprostranjen od sredine dvadesetog stoljeća, predstavljajući multidimenzionalni koncept temeljen na neravnopravnim odnosima moći i nejednakom pristupu resursima, prilikama i pravima. Ovaj fenomen posebno pogađa djecu iz ugroženih skupina, uključujući djecu iz obitelji s niskim socio-ekonomskim statusom, manjinskim kulturnim identitetima, izoliranim zajednicama, te djecu u alternativnoj skrbi ili zdravstvenim i pravosudnim sustavima. Nepovoljni uvjeti u djetinjstvu mogu imati dugoročne negativne posljedice na socijalni, emocionalni, psihički i fizički razvoj djece, što se kasnije može odraziti u odrasloj dobi kroz psihičke probleme, asocijalna ponašanja ili ovisnosti.

Iako sva ranjiva djeca nisu nužno socijalno isključena, odrastanje u rizičnim uvjetima značajno povećava rizik od socijalne isključenosti. Ovaj proces često uključuje marginalizaciju, stigmatizaciju i izostavljanje pojedinaca ili skupina zbog vidljivih karakteristika ili životnih stilova koji se razlikuju od onih koje dominantna grupa smatra uobičajenim. Nedostatak uvjeta za kvalitetan život i iskustvo socijalne isključenosti mogu rezultirati narušenim emocionalnim i mentalnim zdravljem, akademskim poteškoćama, smanjenim prosocijalnim ponašanjima i niskim samopoštovanjem.

Emocije značajno utječu na svakodnevni život pojedinca, oblikujući raspoloženje i međuljudske odnose. Razvijanjem sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja emocija, djeca i odrasli stvaraju obrasce ponašanja koji su ključni za socijalnu interakciju. Socijalne i emocionalne kompetencije, koje obuhvaćaju socijalne vještine i sposobnost donošenja društveno prihvatljivih odluka, od velike su važnosti za uspješno suočavanje s izazovima svakodnevnog života. Djeca te vještine uče od rođenja kroz interakcije s okolinom.

Socijalno kompetentna djeca uspješno sudjeluju u interakcijama, razvijaju empatiju i kontroliraju svoje ponašanje. Njihove socijalne i emocionalne vještine utječu na spremnost za školu i kasniji akademski uspjeh. Uspješno socijalno funkcioniranje vodi do socijalne kompetencije, što se očituje u kvaliteti socijalnih interakcija. Riggio model socijalnih vještina pruža koristan okvir za razumijevanje i istraživanje tih vještina, naglašavajući važnost izražajnosti, osjetljivosti i kontrole u emocionalno-verbalnoj i socijalno-verbalnoj domeni.

Socio-emocionalno učenje (SEL) ključno je za razvoj vještina, stavova i znanja koje pomažu djeci i odraslima u razumijevanju i upravljanju emocijama. SEL omogućuje postavljanje i ostvarivanje pozitivnih ciljeva, iskazivanje empatije, građenje pozitivnih odnosa

i donošenje odgovornih odluka. Prema CASEL-u, SEL poboljšava obrazovnu jednakost kroz autentična partnerstva između vrtića, škola i obitelji, stvarajući okruženja za učenje temeljena na suradnji i povjerenju. Učinkoviti SEL pristupi uključuju elemente povezanosti, aktivnog učenja, fokusa i ciljanja specifičnih vještina (SAFE).

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) imaju važnu ulogu u razvoju sve djece, a posebice djece u riziku od socijalne isključenosti. Kvalitetan RPOO može minimizirati sve oblike socijalne isključenosti povezane s diskriminacijom, kulturnom segregacijom i siromaštvom, te pružiti jednake mogućnosti za obrazovanje. Socijalna isključenost djece krši dječja prava i može dovesti do dugotrajne socijalne isključenosti, čime se produbljuju društvene podjele.

Odgajatelji unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju jedinstvenu priliku pružiti podršku djeci u riziku jer mogu pravovremeno identificirati i uočiti rizične faktore. Njihova uloga je ključna u osiguravanju dobrobiti djeteta, što se odražava u djetetovoj udobnosti u grupi, kvaliteti socijalnih interakcija i zadovoljenju osnovnih potreba. Uključivanje djece u sustav RPOO može poboljšati njihova početna obrazovna postignuća, smanjujući rizik od socijalne isključenosti. Također, kvalitetna suradnja između roditelja i odgajatelja identificirana je kao važan zaštitni čimbenik u prevenciji socijalne isključenosti.

LITERATURA

1. Bouillet, D. i Domović, V. (2021). SOCIJALNA ISKLJUČENOST DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI: KONCEPTUALIZACIJA, RIZICI I MODEL INTERVENCIJA. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (1), 71-96. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i1.388>
2. Bouillet, D., i Antulić Majcen, S. (2022). Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221126636>
3. BRAJŠA-ŽGANEC, A. i SLUNJSKI, E. (2007). SOCIOEMOCIONALNI RAZVOJ U PREDŠKOLSKOJ DOBI: POVEZANOST RAZUMIJEVANJA EMOCIJA I PROSOCIJALNOGA PONAŠANJA. *Društvena istraživanja*, 16 (3 (89)), 477-496. <https://hrcak.srce.hr/19080>
4. CASEL (2024). Dostupno na web stranici <https://casel.org/>
5. CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). HOW TO USE THE CASEL GUIDE TO SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) PROGRAMS. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/sites/4/PROGRAM-GUIDE-QUICK-START-DOWNLOAD.pdf>
6. CASEL Guide (2013) Effective Social and Emotional Learning Programs; Preschool and Elementary Scholl Edition. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
7. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
8. Denham A.S. (2018). Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies. CASEL District Resource Center. <https://casel.org/casel-resources-keeping-sel-developmental/>
9. Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765. https://www.researchgate.net/publication/366301585_What_we_know_and_what_we_need_to_find_out_about_universal_school-based_social_and_emotional_learning_programs_for_children_and_adolescents_A_review_of_meta-analyses_and_directions_for_future_research
10. Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C. i Weissberg, R.P. (2015). What Does Evidence Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? CASEL District Resource Center. <https://drc.casel.org/resources-by-topic/page/3/?topic=evidence-based-programs>.

11. Emotional ABC's (2024) . Dostupno na web stranici <https://www.emotionalabcs.com/>
12. Ferreira, M., Reis-Jorge, J., i Batalha, S. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Education-A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International journal of emotional education*, 13(1), 51-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299260.pdf>
13. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271-279. <https://hrcak.srce.hr/116661>
14. Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 177-187. <https://hrcak.srce.hr/118098>
15. Katz, L., McClellan, D. (1999). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
16. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap
17. Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... i Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. CASEL District Resource Center. <https://drc.casel.org/resources-by-topic/page/3/?topic=evidence-based-programs>.
18. Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik*, 66 (3.), 379-400. <https://hrcak.srce.hr/193280>
19. Pinter, D. (2008). Razvoj socijalnih odnosa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (54), 2-5. <https://hrcak.srce.hr/167756>
20. Powell, T. J. (2016). *Intervention efficacy of a social learning curriculum to improve social skills of at-risk kindergarten students*. William James College. <https://search.proquest.com/openview/7cdbcd21b892380fc2ed9d92a0ba821f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
21. Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>
22. Visković, I., Marušić, A. i Topić, J. (2023). Djeca u riziku socijalne isključenosti u ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu. *Školski vjesnik*, 72 (2), 174-190. <https://doi.org/10.38003/sv.72.2.12>
23. Sindik, J. (2008). POTICAJNO OKRUŽENJE I OSOBNI PROSTOR DJECE U DJEČJEM VRTIĆU. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 143-154. <https://hrcak.srce.hr/2580>

24. Skočić Mihić, S., Romstein, K. i Sunko, E. (2022). Perceived Quality Educational Practice for Children at Risk of Social Exclusion and Its Relation to Teachers' *Training*. *European Journal of Contemporary Education*, 11(3), 846–857. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.3.846>