

Socijalno-emocionalno učenje i mentalno zdravlje djece i mladih

Jajčević, Kristina

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:533859>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-02**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Kristina Jajčević

**SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE I MENTALNO
ZDRAVLJE DJECE I MLADIH**

Završni rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Ana Kurtović

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Prijediplomski studij psihologije

Kristina Jajčević

**SOCIJALNO – EMOCIONALNO UČENJE I MENTALNO ZDRAVLJE
DJECE I MLADIH**

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana klinička i zdravstvena psihologije

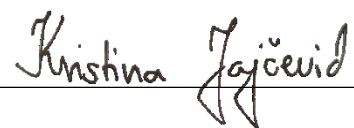
Mentor: izv. prof. dr. sc. Ana Kurtović

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 1. rujna 2024.



Kristina Jajčević, 0122238572

Sadržaj

Socijalno – emocionalno učenje i mentalno zdravlje djece i mladih	1
Razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija	2
Socijalno – emocionalno učenje (SEU)	3
CASEL-ov model SEU	4
SEU u školskom okruženju	6
SEU u obiteljskom okruženju	7
Programi socijalno – emocionalnog učenja.....	9
RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expression and Regulating emotions)	10
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies).....	11
MindUP	12
Uloga socijalno – emocionalnog učenja u zaštiti i promociji mentalnog zdravlja djece i mladih.....	13
Zaključak	15
Literatura.....	16

Sažetak

Socijalno – emocionalno učenje jest proces u kojem pojedinac unapređuje svoje socijalne i emocionalne kompetencije, a važnost razvoja ovih kompetencija očituje se u tome što su one izuzetno važne pojedincu za osobni, socijalni i akademski rast. Socijalne i emocionalne kompetencije pod utjecajem su brojnih faktora, ali najznačajniji utjecaj kod djece i mladih ima obitelj i škola. Djeca u interakciji s roditeljima ili školskim djelatnicima uče što je adekvatno i prihvatljivo ponašanje i kako se nositi s emocijama te promatranjem usvajaju obrasce reguliranja emocija kod odraslih pri susretu s neugodnim vanjskim čimbenikom. Uvođenje socijalno – emocionalnog učenja u škole nije tako jednostavno pa postoje brojni programi koji pružaju okvir prema kojem se učenje socijalnih i emocionalnih kompetencija može prilagoditi nastavnom sadržaju i svim dobnim skupinama. U ovom radu opisana su tri takva programa: RULER, PATHS i MindUP. Važno je istaknuti i mentalno zdravlje djece i mladih. Mentalno zdravlje ne odnosi se samo na odsustvo bolesti, nego i na blagostanje pojedinca u kojem on prihvaća svoj potencijal i adekvatno se suočava sa životnim nelagodama. Mentalno zdravlje izuzetno je bitno za svakog pojedinca jer je neodvojivo od općeg zdravlja pojedinca i njegovog optimalnog funkcioniranja. Uz siromaštvo, zlostavljanje i nasilje, rizični čimbenici za razvoj poteškoća mentalnog zdravlja povezani su s neprikladnom komunikacijom s drugima (npr. svađanje s obitelji, prijateljima i vrijeđanje). Budući da su ljudi svakodnevno u interakciji s drugima, iznimno je bitno razvijati socijalne i emocionalne vještine kako bi što uspješnije reagirali na svakodnevne situacije.

Ključne riječi: socijalno – emocionalno učenje, djeca i mladi, mentalno zdravlje, CASEL model, podrška

Socijalno – emocionalno učenje i mentalno zdravlje djece i mladih

Socijalno – emocionalno učenje je proces učenja socijalnih i emocionalnih vještina koje pomažu pojedincu u regulaciji emocija te primjeni socijalnih i emocionalnih kompetencija u svakodnevnom životu kako bi ostvario ciljeve i održao pozitivne odnose s drugima. Osobe s razvijenim socijalnim i emocionalnim kompetencijama bolje se nose s pritiscima te ostvaruju veći akademski i životni uspjeh (Jones i sur., 2021). Također, za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija osim samog djeteta, važno je i njegovo okruženje, to jest obitelj, škola i šira zajednica (CASEL, 2020). Dijete u interakciji s odraslima uči o emocijama i koji su načini nošenja s emocijama prihvatljivi te promatranjem odraslih tijekom njihovog suočavanja sa stresnim situacijama i rješavanja problema uči nove strategije koje može primijeniti u budućnosti (Odak i sur., 2023). Budući da dijete većinu svog vremena provodi u školi ili u obitelji, važno je pružiti kvalitetne programe za učenje i primjenu socijalnih i emocionalnih kompetencija, a programi obrađeni u ovom radu su: RULER, PATHS i MindUP. Navedeni programi najviše su usmjereni na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija te teže djeci pružiti mogućnost slobodnog izražavanja emocija i superviziju odraslih. Nadalje, zabrinjavajuće je da velik broj mladih vodi borbu s nekim oblikom poteškoća mentalnog zdravlja; najčešće su to depresivnost, anksioznost i odbacivanja od strane vršnjaka. Mentalno zdravlje definira se kao stanje blagostanja i dobrobiti u kojem se pojedinac uspješno nosi sa životnim stresorima te doprinosi zajednici (WHO, 2022, str. 8). Prevencija problema mentalnog zdravlja izuzetno je važna jer Svjetska zdravstvena organizacija ističe kako 50 % psihičkih poremećaja nastaje do 14. godine, a 75 % njih do 18. godine. Osim toga, mladi ističu kako im neugodnosti stvaraju loši odnosi s drugima, to jest svađa s roditeljima, braćom ili sestrama, prijateljima, problemi u romantičnim vezama i nedovoljan uspjeh u školi (Popović, 2021). Budući da se poteškoće s mentalnim zdravljem javljaju u mladosti, potrebno je implementirati što više programa socijalno – emocionalnog učenja u obrazovne ustanove kako bi se sustavno radilo na toj problematici i omogućila evaluacija uspješnosti tih programa. Također, osnovnoškolsko obrazovanje pohađaju skoro sva djeca te uvođenjem programa u osnovne škole može se obuhvatiti velik broj djece i prevenirati određene teškoće. Programi socijalno – emocionalnog učenja pozitivno utječu na mentalno zdravlje jer se kod djece ističu njihove snage, a ne slabosti te se radi na jačanju samosvijesti, jasnijem razumijevanju vanjske okoline, efikasnom rješavanju sukoba i ostvarivanju ciljeva (Poulou i sur., 2018).

Razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija

Socijalne i emocionalne kompetencije izuzetno su važne za svakog pojedinca jer doprinose uspješnom funkcioniranju u različitim sferama života, a znanja i vještine potrebne za upotrebu socijalnih i emocionalnih kompetencija potrebno je integrirati putem afektivnih, kognitivnih i ponašajnih sustava (Greenberg i sur., 2003). Uspješno socijalno i emocionalno ponašanje određeno je dvama čimbenicima: socijalnom i emocionalnom kompetencijom (Vranjican i sur., 2019). Socijalne kompetencije odnose se na adekvatnu i uspješnu socijalnu interakciju u kojoj pojedinac zadovoljava vlastite potrebe, uz to održava i pozitivne odnose s drugima. Emocionalne kompetencije podrazumijevaju primjereno izražavanje emocija, razumijevanje vlastitih i tuđih emocija te adekvatnu emocionalnu regulaciju (Rose-Krasnor i Denham, 2009). Prema tome, socijalni i emocionalni razvoj odnosi se na adekvatno prepoznavanje i suočavanje s vlastitim i tuđim emocijama u socijalnom kontekstu (Vranjican i sur., 2019).

Na djetetov razvoj utječe genetika i okolina te je svaka razvojna faza obuhvaćena specifičnim izazovima. Budući da dijete nije uvijek sposobno samo odgovoriti na razvojne izazove, odrasli ih trebaju uočiti i prikladno odgovoriti na signale i želje djeteta (Ljubetić i sur., 2019). Stoga, roditelji imaju najvažniju ulogu u dječjem razvoju i svojim ponašanjem i djelovanjem utječu na kognitivni, psihički, emocionalni, fizički, socijalni i moralni razvoj (Ljubetić i sur., 2019). Prvi kontakt s vanjskim svijetom dijete ostvaruje s majkom te se socijalne i emocionalne kompetencije razvijaju od samog rođenja. Točnije, dijete prvotno razvija privrženost s primarnim skrbnikom (Behrendt i sur., 2019) te je emocionalni i socijalni razvoj neodvojiv jedan od drugoga (Ljubetić i sur., 2019). U prvim godinama života važna je interakcija s primarnim skrbnikom (najčešće je to majka) jer majke, koje su osjetljivije, brže i uspješnije reagiraju na potrebe djeteta (Biringen i sur., 2014), odnosno svojim odgovorima na potrebe djeteta (npr. majka odmah reagira na signale pomoći – plakanje ili vikanje) rješavaju nesklad koji djeca ne mogu razriješiti jer imaju ograničenu sposobnost reguliranja fizioloških i emocionalnih stanja (Eisenberg i sur., 2010). Ekspanzija učenja emocija vidljiva je u prve dvije godine gdje dijete prvotno razlikuje ugodu od neugode te potom razvija osnovne emocije sve do složenijih emocija poput tzv. moralnih emocija koje se javljaju tijekom ili do kraja druge godine (Berk, 2015). Behrendt i suradnici (2019) ističu kako djeca majki koje pokazuju više osjetljivosti prema potrebama djeteta i koje su povezanije s djetetom nakon poroda imaju kvalitetnije socijalne, emocionalne i ponašajne kompetencije u dobi od godinu dana. Za razvoj emocija i socijalnih vještina važna je interakcija s drugima, prvo s roditeljima, a potom s vršnjacima i drugim odraslima, jer djeca tijekom odrastanja dio vremena provode u

vrćićima/školama te šire svoje socijalno okruženje (Ljubetić i sur., 2019). Prema tome, roditelji i drugi odrasli ključni su za razvoj socijalnih i emocionalnih vještina jer djeca uče upravljati emocijama, „vidjeti“ tuđu perspektivu i uče aktivno slušati kako bi sva znanja internalizirali i primijenili u budućnosti (Ljubetić i sur., 2019). Osim toga, razvoju socijalnih kompetencija doprinosi i okruženje (Jurčević – Lozančić, 2011). Također, obitelji koje imaju pozitivniju emocionalnu ekspresiju i odnos roditelj – dijete u kojem je osigurana uzajamnost rezultirat će boljom socijalnom kompetencijom (Jurčević – Lozančić, 2011). Igra, kao velik dio djetetovog života, osigurava zabavu i slobodu te pruža mogućnost za usavršavanje vještina komunikacije i socijalne kompetencije, tako što djeca iznose vlastito mišljenje potkrijepljeno argumentima, potiče međusoban dogovor i pregovor o novonastalim spoznajama (Jurčević – Lozančić, 2011). Dakle, potkrepljujuće okruženje, uz adekvatnu i pravovremenu reakciju odraslih na dječje izazove osigurava plodno tlo za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Za procjenu djetetova razvoja potrebna je procjena roditelja i odgojitelja/nastavnika, jer roditelji bolje procjenjuju internalizirajuće tendencije, a odgojitelji eksternalizirajuće (Mikas, 2007). Prikupljanje podataka iz više izvora korisno je, jer omogućuje širu sliku za shvaćanje, analiziranje i identificiranje potencijalnih smetnji kod djeteta.

Socijalno – emocionalno učenje (SEU)

Važnost socijalno – emocionalnog učenja očituje se u tome što su društveni, emocionalni i kognitivni razvoj međusobno isprepleteni te su povezani s nizom akademskih i životnih ishoda (Jones i sur., 2021). Naime, socijalne i emocionalne kompetencije doprinose dječjoj prilagodbi na društveni razvoj te imaju snažan utjecaj na sveukupan djetetov razvoj (Osher i sur., 2016). Točnije, brojna istraživanja ukazuju na to da su razvijenije socijalne i emocionalne kompetencije u pozitivnoj korelaciji s akademskim uspjehom učenika, uspjehom na poslu i mentalnim zdravljem, kvalitetom odnosa i društvenim ulaganjem u odrasloj dobi, dok su u negativnoj korelaciji s kriminalnim ponašanjem i korištenjem supstanci (Domitrovich i sur., 2017; Greenberg i sur., 2017). Štoviše, uključivanje socijalno – emocionalnog učenja u odgojno – obrazovne ustanove ima pozitivan utjecaj na prevenciju problematičnih ponašanja (Cefai i sur., 2018). Važnost socijalno – emocionalnog učenja ističe i Europska unija u svojim dokumentima obrazovne politike. Naime, dokumenti obrazovne politike Europske unije ističu emocionalnu, socijalnu i psihičku dobrobit učenika i akademska postignuća kao jednako važne čimbenike obrazovanja (EU, 2017; prema Odak i sur., 2023). Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. *Organisation for Economic Co-operation and Development*; OECD) u svom Kompasu učenja 2030. ističe tri temelja za učenje: (a) kognitivni temelj (pismenost i

računanje), (b) zdravlje (fizičko i mentalno zdravlje te dobrobit) i (c) društveni i emocionalni temelji (moral i etika). Cilj ovog okvira jest naglasiti važnost socijalnih i emocionalnih kompetencija, točnije emocionalnu regulaciju, suradnju s drugima, otvorenost i angažiranost, a sve s ciljem što bolje prilagodbe pojedinca na okolinu (dom, škola, posao) (Odak i sur., 2023). Posljedično, sve više političkih dokumenata i inicijativa u cijelom svijetu usmjereno je na promicanje socijalno – emocionalnog učenja u obrazovnom sustavu. Socijalno – emocionalno obrazovanje opisuje se kao obrazovni proces u kojem pojedinac unapređuje svoje socijalne i emocionalne kompetencije koje su bitne za osobni, socijalni i akademski rast te se razvija kroz kurikularne, ugrađene, relacijske i kontekstualne pristupe (Cefai i sur., 2018). Ljubetić i Maglica (2020) ističu važnost primjene socijalno – emocionalnog učenja u odgojno – obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj kako bi se zaštitilo mentalno zdravlje djece i mladih u obrazovnom okruženju zbog porasta vršnjačkog nasilja.

CASEL-ov model SEU

Kako bi se socijalno – emocionalno učenje što bolje primijenilo u obrazovnoj praksi, potrebno je socijalne i emocionalne kompetencije organizirati u kategorije radi lakše provedbe i praćenja uspješnosti. Najistaknutiji predloženi okvir jest Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). CASEL-ova definicija socijalno – emocionalnog učenja jest da je to proces u kojem ljudi stječu i upotrebljavaju znanja, vještine i stavove za upravljanje emocijama, ostvarivanje osobnih i društvenih ciljeva, osjećanje empatije za druge te ostvarivanje i održavanje odnosa prožetih podrškom i donošenje odgovornih odluka (CASEL, 2020).

Ovaj model ističe socijalne i emocionalne vještine koje su organizirane u pet domena: (a) svijest o sebi, (b) upravljanje sobom, (c) socijalna svijest, (d) vještine odnosa s drugima i (e) odgovorno donošenje odluka (CASEL, 2020). Naime, svijest o sebi odnosi se na sposobnost razumijevanja vlastitih emocija, misli i vrijednosti te kako one utječu na ponašanje. Osim toga, samosvijest uključuje i sposobnost prepoznavanja vlastitih snaga i slabosti kao cjelovitog dijela čovjekovog samopouzdanja. Prema tome, samosvijest podrazumijeva: (a) integraciju osobnih i društvenih identiteta, (b) identifikaciju osobnih, kulturnih i jezičnih vrijednosti, (c) prepoznavanje vlastitih emocija, (d) pokazivanje poštenja i integriteta, (e) povezanost misli, osjećaja i vrijednosti, (f) propitkivanje predrasuda, (g) samoeфикаsnost, (h) usmjerenost na rast i razvoj te (i) razvijanje osjećaja smisla i svrhe (CASEL, 2020). Nadalje, upravljanje sobom je sposobnost učinkovitog upravljanja vlastitim emocijama, mislima i ponašanjem u različitim situacijama s ciljem ostvarivanja težnji i ciljeva. Upravljanje sobom podrazumijeva sposobnost

odgađanja zadovoljstva, učinkovito upravljanje stresom te da je osoba motivirana i angažirana u ostvarivanju svojih ciljeva. Neke karakteristike uspješnog upravljanja sobom su kada osoba uspješno upravlja vlastitim emocijama, poznaje i koristi strategije za upravljanje stresom, samo je disciplinirana i samomotivirana, postavlja osobne i zajedničke ciljeve, koristi plan i organizaciju za uspješno upravljanje, preuzima inicijativu i demonstrira osobno i kolektivno djelovanje (CASEL, 2020). Socijalna svijest jest sposobnost kojom osoba razumije perspektivu drugih i suosjeća s drugima, neovisno o sredini, kulturi i/ili kontekstu. Točnije, ta sposobnost uključuje suosjećanje s drugima te sposobnost razumijevanja šireg povijesnog i društvenog konteksta i prepoznavanje dostupnih mogućnosti i podrške u obiteljskom, školskom i društvenom kontekstu (CASEL, 2020). Vještine interpersonalnih odnosa uključuju sposobnosti uspostavljanja i održavanja zdravih i ohrabrujućih odnosa s drugima bez obzira na njihove različitosti. Točnije, neke od vještina odnosa s drugima su: (a) jasno komuniciranje, (b) aktivno slušanje, (c) suradnja, (d) suradnja pri rješavanju problema i produktivno upravljanje sukobima, (e) prilagodba različitim socijalnim i kulturnim uvjetima i mogućnostima te (f) pružanje i traženje pomoći kada je potrebno. Za uspješan razvoj ove vještine, potrebno je zauzimati se za svoja prava i prava drugih, oduprijeti se negativnom društvenom pritisku te suradnjom stvoriti pozitivne odnose (CASEL, 2020). Posljednja domena CASEL-a odnosi se na odgovorno donošenje odluka što podrazumijeva donošenje brižnih i korisnih odluka o vlastitom ponašanju i interakciji s drugima u različitim okolnostima. Naime, odgovorno donošenje odluka podrazumijeva sposobnost razmatranja etičkih standarda i pitanja sigurnosti, kao i procjenu koristi i posljedica za osobnu, društvenu i zajedničku dobrobit. Za razvoj ove domene važno je da osoba bude znatiželjna i otvorena prema novim idejama, da pronalazi rješenja za osobne i društvene probleme, da odluke donosi nakon pažljive analize informacija, podataka i činjenica te da predviđa i procjenjuje moguće posljedice svojih postupaka. Također, bitno je da osoba razvije kritičko mišljenje kako unutar škole, tako i izvan nje, te da razmišlja o svojoj dužnosti promicanja osobne, obiteljske i socijalne dobrobiti (CASEL, 2020).

Učenici, obitelji, škole i zajednica dio su šireg sustava kojeg oblikuje učenje, razvoj i iskustvo. U svijetu su prisutne nejednakosti na temelju rase, etničke pripadnosti, klase, jezika, rodnog identiteta, seksualne orijentacije i sl. te sve te nejednakosti utječu na akademski, socijalni i emocionalni razvoj mladih. Iako socijalno – emocionalno učenje neće riješiti duboko ukorijenjene probleme, stvara uvjete za inkluzivno okruženje, razumijevanje potreba pojedinca i suzbijanje nepravednih politika i praksi (CASEL, 2020).

SEU u školskom okruženju

Socijalno – emocionalno učenje u školi započelo je zanimanjem za socijalne kompetencije u obrazovnom okviru, a danas obuhvaća razrađene i sveobuhvatne modele koji se javljaju u posljednjim desetljećima (Cohen, 2006). Uvođenje CASEL modela u školsko okruženje najdjelotvornije je kroz školske akademske programe i kulturu, školsku politiku te timski rad s obiteljima i organizacijama u društvu (CASEL, 2020). Nadalje, izrazito kvalitetna socijalno – emocionalna edukacija ima četiri elementa i predstavljena je akronimom SAFE: (a) slijed/sekvenca (eng. *sequenced*) podrazumijeva koordinirani skup za poticanje razvoja kompetencija, (b) aktivno (eng. *active*) se odnosi na aktivne oblike učenja koji bi učenicima olakšali savladavanje novih vještina, (c) fokusirano (eng. *focused*) se odnosi na implementaciju kurikuluma koji namjerno naglašava razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija i (d) eksplicitno (eng. *explicit*) uključuje objašnjavanje i određivanje konkretnih sposobnosti, znanja i stavova (CASEL, 2020). Kada odrasli stvaraju inkluzivno okruženje za djecu, potiču njihovu autonomiju i traže njihov doprinos, učenici su spremniji odgovoriti na te zahtjeve, a stvaranjem ugodnih odnosa s odraslima učenici izvješćuju o olakšanom zajedničkom učenju i potiče se rast učenika (CASEL, 2020).

Naime, djeca u školsko okruženje dolaze s brojnim privatnim problemima poput zlostavljanja od strane vršnjaka, internetskog zlostavljanja, tehnološke ovisnosti, usamljenosti, akademskog pritiska, siromaštva, obiteljskih sukoba i zlostavljanja, selidbe i promjene okoline, što može utjecati na njihovo učenje i psihološku dobrobit (Cefai, 2018). Odgojno – obrazovne ustanove su izvrsna osnova za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija jer imaju pristup skoro svakom djetetu u zajednici duži period te je moguća rana intervencija i izgradnja otpornosti (Cefai, 2018). Jennings i Greenberg (2009) ističu važnost socijalnih i emocionalnih kompetencija nastavnika, odnosno nastavnika koji su samosvjesni, uspješno prepoznaju vlastite emocije te ih koriste za poticanje učenika na učenje. Nastavnici s visoko razvijenim socijalnim i emocionalnim kompetencijama realni su u pogledu na sebe te uspješno upravljaju vlastitim emocijama i ponašanjem što dovodi do pozitivne klime u razredu (Odak i sur., 2023). Nadalje, nastavnici s visoko razvijenim socijalnim i emocionalnim kompetencijama uspješno razumiju i tuđe emocije te znaju pružiti podršku drugima, ako je potrebna, obazrivi su prema drugima i prema potrebi reguliraju svoja ponašanja kako bi utjecali na dobrobit drugih (Odak i sur., 2023). Kao rezultat toga, nastavnici s visoko razvijenim socijalnim i emocionalnim kompetencijama skloni su poticanju takvog okruženja u školskom okruženju (Cooper, 2004). Ponašanje nastavnika u učionici od velike je važnosti za učenike jer učenici promatranjem uče kako se

nastavnici nose s frustracijama, kako postižu kontrolu nad situacijom, sobom i vanjskim pritiscima te ostaju usredotočeni čak i kada su okruženi smetnjama (Odak i sur., 2023).

Ipak, nastavnici znaju pružiti otpor prema uvođenju programa socijalno – emocionalnog učenja jer nemaju dovoljno vremena za propisane aktivnosti u nastavnom planu i programu (Cohen, 2006). Kao što je važan razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija kod djece, potrebno je usmjeriti pažnju prema razvoju i poticanju socijalnih i emocionalnih kompetencija kod nastavnika. Naime, nastavnicima bi, u provedbi programa socijalno – emocionalnog učenja, trebalo osigurati redovitu podršku drugih stručnjaka (npr. psihologa, pedagoga, drugih nastavnika i slično) koji im mogu dati konstruktivnu kritiku i usmjeriti njihovu izvedbu (Buchanan i sur., 2009). Također, potrebno je osigurati nastavnicima i adekvatno obrazovanje o implementiranju socijalno – emocionalnih programa u učionicu jer velik dio nastavnika nije zadovoljan svojim vještinama i znanjem o socijalnim i emocionalnim kompetencijama. Naime, nastavnici provode potrebne intervencije u razredu, pa je potrebno pažnju usmjeriti i na njih kako bi bili što predaniji i kako bi socijalno – emocionalno učenje bilo što uspješnije.

SEU u obiteljskom okruženju

Primjena programa socijalno – emocionalnog učenja u obitelji ukazuje na veću učinkovitost nego kada su primijenjeni samo u školskom okruženju. Važno je da obitelji i škola uspostave dobru komunikaciju i temelje kako bi se program mogao implementirati u obitelji. Također, važno je uključiti i obitelji koje su marginalizirane. Međusobnom komunikacijom škola educira obitelji o razvoju djeteta, zaposlenici škole upoznati su s obiteljskim porijeklom, kulturom i potencijalnim rizičnim čimbenicima, a sve to je s ciljem unaprjeđenja djetetovih socijalnih i emocionalnih kompetencija (CASEL, 2020).

Roditelji, koji pružaju odgovarajući odgoj i potporu, postali su važniji nego ikada prije (Spinelli i sur., 200). Naime, funkcioniranje obitelji ima snažnu ulogu u oblikovanju razvoja djeteta, pa tako može rezultirati pozitivnim ili negativnim učinkom na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Obitelj je prvo socijalno okruženje s kojim se dijete susreće te ga ono oblikuje (Ghanawat i sur., 2016). Obitelj ima izravan i neizravan utjecaj na djetetove socijalne i emocionalne kompetencije jer dijete u obiteljskom okruženju stvara emocionalnu bazu znanja i tehnike regulacije emocija. Naime, roditelji neformalnim razgovorima o regulaciji emocija ili eksplicitnim lekcijama izravno utječu na dijete, dok neizravan utjecaj nastaje kada dijete promatra i oponaša roditelje u njihovom suočavanju sa stresnim i neugodnim emocijama (Garner i sur., 1994; prema Ghanawat i sur., 2016; Lewis i Saarni, 1958; prema Ghanawat i sur.,

2016). Ghanawat i suradnici (2016) ističu kako nepoticajna komunikacija adolescenata s roditeljima, braćom i prijateljima nepovoljno djeluje na emocionalnu inteligenciju adolescenata. Ipak, ako roditelji s niskom razinom emocionalne inteligencije pohađaju program o razvoju emocionalne inteligencije, vjerojatno će doći do poboljšanja obiteljskog okruženja i samim time do boljeg obiteljskog funkcioniranja, što može pozitivno utjecati na razinu emocionalne inteligencije kod djece (Ghanawat i sur., 2016). Učinak obiteljskog okruženja posebno je vidljiv u suočavanju sa stresnim situacijama gdje se obitelj uspješnije nosi sa stresnom situacijom ako je okruženje poticajno te nema međusobnog optuživanja (Ghanawat i sur., 2016). Štoviše, roditelji koji se uspješno nose sa stresnim situacijama predstavljaju odličan model koji dijete može oponašati i primijeniti u budućnosti (Ghanawat i sur., 2016).

Obiteljsko okruženje i učinkovita komunikacija glavni su čimbenici koji utječu na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija (Domitrovich i sur., 2017; Lehl i sur., 2020). Naime, socioekonomski status, obiteljsko funkcioniranje, obiteljske aktivnosti i stil roditeljstva utječu na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija djece i mladih (Liu i sur., 2020; Spinelli, 2020). Točnije, obiteljsko okruženje može se objasniti kao višedimenzionalan, interaktivan i ciklički sustav (Li i sur., 2023). Wang i suradnici (2019) uvidjeli su da djeca koja odrastaju u obitelji s dva roditelja imaju više razine u socijalno – emocionalnom razvoju u odnosu na djecu koja odrastaju u obitelji s jednim roditeljem. Nadalje, socioekonomski status povezan je s obiteljskim okruženjem. Naime, djeca slabijeg socioekonomskog statusa češće doživljavaju odbacivanje od strane vršnjaka, imaju niže samopoštovanje i slabije razvijene komunikacijske vještine (Spinelli i sur., 2020). Niži socioekonomski status povezan je sa slabije razvijenim socijalnim i emocionalnim kompetencijama te s problemima u ponašanju jer takva djeca doživljavaju više razine stresa u životu (Pace i sur., 2018). Istraživanja pokazuju da obiteljska zbirka knjiga, također, doprinosi razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija jer potiče suradnju, a posljedično to dovodi do boljih socijalnih i emocionalnih kompetencija (Tang i sur., 2021; prema Li i sur., 2023). Iako djeca nisu direktno uključena u sukob među supružnicima, sukobi mogu voditi do neugodnih emocija kod djece i neadekvatnog ponašanja prema vršnjacima (Gao i sur., 2018). Budući da djeca velik dio svoga vremena provode s obitelji, ona usvajaju mišljenja, emocije i stavove putem svakodnevne komunikacije (Li i sur., 2023). Nadalje, vidljiv je učinak razine obrazovanja roditelja na socijalne i emocionalne kompetencije djeteta jer uvjerenja i interesi roditelja modeliraju djetetova uvjerenja o sebi i područja interesa djeteta (Kim i sur., 2013). Stoga, što je više obrazovanje roditelja, to su djeca uspješnija u socijalnim i emocionalnim vještinama (Li i sur., 2023). Također, roditelji višeg

socioekonomskog statusa mogu ponuditi bogatije resurse, odnosno povoljnije i poticajnije okruženje za svoje dijete (Li i sur., 2023). Naime, roditelji višeg obrazovnog statusa osim u lingvističkim i kognitivnim područjima, potiču kod djece autonomiju i razvoj socijalnih kompetencija u odnosu na roditelje nižeg obrazovnog statusa (Eccles i Wigfield, 2020).

Naime, dijete u interakciji s članovima obitelji svojom osobnošću potiče specifična ponašanja roditelja te razvija kapacitete za samoregulaciju. Iako djeca razvijaju samoregulaciju, obitelj i dalje pomaže u nošenju s emocijama pružajući utjehu u stresnim situacijama, podršku kada su anksiozna ili tužna te tako unapređuju emocionalnu dobrobit djeteta (Macuka, 2012). S godinama se djeca razvijaju te im je potrebno manje pomoći roditelja, ali istovremeno razvijaju emocionalne i kognitivne vještine te s roditeljima mogu razgovarati o emocijama i o adekvatnim strategijama nošenja s emocijama. Osim toga, negativna obiteljska klima otežava nošenje s emocionalnim izazovima, osobito kada su neugodne emocije direktno usmjerene na djecu i može doći do preplavlivanja kapaciteta za regulaciju emocija (Macuka, 2012). Posljedično, učestalost neugodnih emocija u obitelji dovodi do veće reaktivnosti djeteta i potencijalno rezultira emocionalnom disregulacijom (Macuka, 2012). S druge strane, obiteljsko okruženje koje je prožeto prihvaćanjem, ugodnošću i slobodom izražavanja emocija, omogućuje djetetu neometano izražavanje različitih emocija (Macuka, 2012). Nadalje, emocionalno topli roditelji svojoj djeci pružaju više podrške, razumijevanja i pažnje, dok emocionalno hladni roditelji zanemaruju dijete, neprijateljski su nastrojeni i imaju malo ugodnih emocija u interakciji s djetetom. Posljedično, emocionalno hladni roditelji pokazuju manjak osjetljivosti na djetetove potrebe što može dovesti do neadekvatne emocionalne regulacije (Morris i sur., 2002). Također, odnos supružnika se reflektira na dijete tako što dijete uči adaptivne ili neadaptivne obrasce upravljanja sukobom i popratnim emocijama tog sukoba (Macuka, 2012). Roditelji koji su u nesretnom braku skloni su negativne emocije preusmjeriti na dijete, tako da budu agresivni prema djeci i manje su osjetljivi na njihove potrebe (Macuka, 2012).

Programi socijalno – emocionalnog učenja

Emocionalna inteligencija (EI) jest sposobnost koja uključuje prepoznavanje svojih i tuđih emocija kako bi se što uspješnije riješili problemi i adekvatno kontroliralo ponašanje (Takšić i sur., 2006) te se emocionalna inteligencija kao sposobnost može razviti. Mogućnost razvoja EI jest „plodno tlo“ za stvaranje programa socijalno – emocionalnog učenja. Naime, programom se razvija prepoznavanje i upravljanje emocijama, adekvatno rješavanje problema i izgradnja pozitivnih i ugodnih odnosa s drugima, a sve su to kompetencije koje učenicima pomažu u

daljnjem životu (Zins i Elias, 2006; prema Rizner, 2013). Programima razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija stručnjaci integriraju znanja iz područja kognitivne psihologije, razvojne psihologije, neurologije te odgoja i obrazovanja kako bi kreirali strategije primjerene djeci i njihovim razvojnim stadijima (Rizner, 2013). Cilj programa jest razvijanje otpornosti djece na razne psihopatološke probleme (npr. depresivnost, delinkvencija, zlouporaba droge), potičući vještine prepoznavanja i ovladavanja emocijama kod sebe i drugih te ističući prosocijalno ponašanje (Kuterovac Jagodić, 2003; prema Rizner, 2013). Također, važno je programe implementirati u sve nastavne sadržaje jer će učenici tako sustavno i stalno biti upućivani na emocionalna stanja (npr. likovi u školskim lektirama i povijesnim događajima, glazbena i likovna djela), što im osigurava kontinuirano praćenje, primjećivanje i uvježbavanje emocionalnih stanja (Rizner, 2013).

U posljednje vrijeme, sve više škola provodi brojne programe socijalno – emocionalnog učenja kako bi unaprijedile socijalne i emocionalne vještine, a posljedično i dobrobit učenika (Weare, 2010). Programi su kreirani s ciljem unaprjeđenja socijalnih i emocionalnih vještina, kao što su: (a) rješavanje problema, (b) donošenje odluka, (c) prepoznavanje emocija, (d) prikladno nošenje s emocijama i (e) upravljanje vlastitim ponašanjem (Takšić i sur., 2006). Programi nastaju suradnjom različitih stručnjaka koji povezuju znanja iz kognitivne psihologije, neurologije, odgoja i obrazovanja s ciljem razvoja odgovarajućih strategija za razvoj socijalnih i emocionalnih vještina (Takšić i sur., 2006). Razvojem socijalnih i emocionalnih vještina, djeca postaju otpornija na psihopatološke probleme (depresivnost, zlouporaba alkohola i droga, nasilje i sl.) i razvijaju vlastite snage (Takšić i sur., 2006).

RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expression and Regulating emotions)

RULER (eng. *Recognizing, Understanding, Labeling, Expression and Regulating emotions*) je sustavni pristup socijalno – emocionalnom učenju koji potiče razumijevanje važnosti emocija, razvoj emocionalne inteligencije te stvaranje pozitivne i ugodne školske klime (Jones i sur., 2021). Primarni cilj RULER-a jest prepoznati vlastite i tuđe emocije, razumjeti uzroke i posljedice emocija, točno odrediti o kojoj emociji je riječ, adekvatno izražavati svoje emocije te uspješno regulirati vlastite emocije. Program je namijenjen djeci vrtićke dobi pa sve do srednjoškolaca. RULER je cjeloviti program koji uključuje nastavu u učionici, trening osoblja škole te angažman obitelji, što rezultira trajnom implementacijom i samim time postaje normalan dio svakodnevnog života u odgojno – obrazovnoj ustanovi. Program RULER usmjeren je na profesionalan razvoj i podučavanje odraslih, što znači da se prvotno educiraju odrasli, a potom se uključuju učenici. Učenicima razredne nastave RULER se primjenjuje kroz

18 jedinica, a svaka jedinica uključuje četiri 45-minutne lekcije. 18 jedinica potrebno je implementirati u učionicu unutar tri godine od početka provedbe programa. Tijekom provedbe RULER jedinica koriste se četiri RULER alata: (a) povelja skupine, (b) mjerac raspoloženja, (c) meta – trenutak i (d) nacrt. koji se koriste za izgradnju normi unutar učionice, izgradnju međusobne emocionalne svijesti, služe kao pomoć pri samoregulaciji, promicanju empatije, zauzimanju tuđe perspektive i obnovi skupine nakon sukoba. U provedbi RULER programa koriste se *Feeling Words* u svakoj jedinici, a uz pomoć tih riječi učenici postižu razumijevanje tog osjećaja i povezuju ga s osobnim iskustvima tako što se pripovijeda ili raspravlja o toj emociji, analiziraju se likovi i/ili povijesne osobe i njihove emocije te se predlažu strategije koje bi bile prikladne za regulaciju emocija u stresnim situacijama s kojima se susreću u stvarnom životu. Najveća pozornost RULER-a usmjerena je na poticanje emocionalnih vještina, potom socijalnih i kognitivnih, a zatim slijedi razvoj identiteta, perspektiva i vrijednosti. Nadalje, evaluacija RULER programa ukazuje na porast pozitivne emocionalne klime u razredu, razvoj emocionalnih kompetencija kod učenika i više suradničkog učenja u razredu (Rivers i sur., 2013). Također, učenici pružaju više emocionalne podrške jedni drugima i potpore u nastavi (Hagelskamp i sur., 2013).

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)

Program *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) razvijen je 1994. godine te je namijenjen djeci od vrtićke dobi do šestog razreda osnovne škole (Markuš, 2010). Cilj programa jest razviti samokontrolu i samopoštovanje, emocionalno razumijevanje te suradnju s drugima (Markuš, 2010). Naime, PATHS program namijenjen je prevenciji i/ili smanjenju problematičnih ponašanja i emocionalnih problema tako što se razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije (Jones i sur., 2021). Program se temelji na ABCD (eng. *Affective – Behavioral – Cognitive – Dynamic*) modelu razvoja, prema kojem je razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija pod utjecajem ponašanja, afekta i kognitivnih sposobnosti. Nadalje, važno je istaknuti kako djeca svoje vještine i funkcionalne sposobnosti razvijaju pod utjecajem okolinskih čimbenika. Program se provodi od dva do tri puta tjedno po 20 – 30 minuta, a provodi ga učiteljica u razredu. Osim toga, traje cijelu školsku godinu i pod supervizijom je stručnog suradnika. Lekcije koje se obrađuju u programu su (a) prepoznavanje i označavanje osjećaja, (b) kontroliranje impulsa, (c) smanjenje stresa i (d) razumijevanje tuđe perspektive (Jones i sur., 2021). Nastavnici se educiraju o načinima pokazivanja interesa za emocije i osjećaje djece kako bi osigurali ugodno i toplo okruženje u razredu. Tijekom programa, djecu se potiče da slušaju i prihvaćaju osjećaje, iskustva i mišljenja drugih. Osim toga, PATHS pruža

moćnost razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija u obitelji jer pruža i materijale koji se mogu koristiti u domovima s roditeljima ili skrbnicima s ciljem unapređenja PATHS vještina. Također, PATHS program implementira korištenje *Feeling Face* kartica koje prikazuju četiri osnovne emocije (sreća, tuga, strah i ljutnja), a uz pomoć kartica djecu se potiče na razgovor i promišljanje o emocijama. PATHS program naglašava aktivno sudjelovanje u procesu učenja, točnije osiguravaju se uvjeti u kojima će dijete razviti optimalan integritet, zrelu osobnost i potaknuti kognitivan rast. Točnije, potiče se dijete da osvijesti vlastite emocije i slobodno ih izražava, a ne da ih potiskuje (Domitrovich i sur., 2007). Također, Jones i suradnici (2021) ističu kako se PATHS program najviše temelji na emocionalnoj domeni, a potom slijede socijalne i kognitivne vještine, vrijednosti, perspektiva i razvoj identiteta. Najčešća metoda koja se koristi u programu jest metoda rasprave, odnosno rasprava započinje kratkim uvodom i/ili pregledom, a potom slijedi razgovor i/ili aktivnost koju vodi odgajatelj, zatim ide završetak (Jones i sur., 2021). Komponente PATHS programa su: (a) aktivnosti u učionici izvan temeljnih lekcija, (b) podražavajuća klima i kultura, (c) prijave za vrijeme izvan škole, (d) fleksibilnost i prilagođenost programa, (e) profesionalni razvoj i obuka, (f) podrška za provedbu, (g) alati za procjenu ishoda programa, (h) alati za procjenu provedbe, (i) obiteljski angažman, (j) angažman zajednice i (k) pravedno i inkluzivno obrazovanje (Jones i sur., 2021). Nadalje, evaluacijom PATHS programa vidljiv je napredak u emocionalnoj regulaciji, prosocijalnom ponašanju, odnosu s kolegama i prijateljima, smanjeni su problemi u ponašanju (Fishbein i sur., 2016), niže stope agresivnog ponašanja i smanjenje neprijateljske pristranosti i agresivnih strategija pregovaranja (Crean i Johnson, 2013).

MindUP

MindUP je program namijenjen djeci od vrtićke dobi pa sve do 8. razreda osnovne škole te je važno napomenuti da pruža okvir plana, ali ga u konačnici modeliraju nastavnici u učionici. Program spaja znanja iz socijalno – emocionalnog učenja s elementima iz neuroznanosti, usredotočene svijesti i pozitivne psihologije, a sve s ciljem pomoći učenicima u nošenju sa stresom i tjeskobom tako što potiče razvoj samoregulacije i fokusa (Jones i sur., 2021). Nastavni plan i program sadrži 15 sati koji se provode kroz četiri nastavne cjeline te se lekcije izvode tijekom cijele školske godine. Održavanje lekcije traje oko 40 minuta i u to je uključen pregled, uvod, praksa u učionici, izborna akademska integracija te aktivnosti životne prakse i ocjenjivanja. Osim toga, u lekcije se uključuju aktivnosti koje mogu biti kratki 5-minutni zadaci ili višetjedni zadaci koji potiču na razmišljanje ili, primjerice, pisanje dnevnika. Uče djecu *Brain Breakom*, to jest kratkim vježbama slušanja i disanja koje se prakticiraju tri puta dnevno

kako bi učenici razvili svjesnu pažnju. MindUP je program koji u središtu pažnje ima najprije razvoj emocionalnih i kognitivnih vještina, potom razvoj socijalnih vještina, perspektive, identiteta i vrijednosti. Evaluacijom programa uočeno je kako program MindUP potiče pozitivno društveno ponašanje i napredak u matematičkom postignuću (Schonert-Reichl i sur., 2015). Također, samoprocjena dobrobiti i prosocijalnosti raste te je smanjeno agresivno ponašanje (Schonert-Reichl i sur., 2015). Vidljivo je i unaprjeđenje radne memorije, organizacijskih vještina i procjene vokabulara (Thierry i sur., 2016).

Uloga socijalno – emocionalnog učenja u zaštiti i promociji mentalnog zdravlja djece i mladih

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, mentalno zdravlje nije samo odsustvo bolesti i može se definirati kao „stanje dobrobiti u kojem pojedinac prihvaća svoj potencijal, adekvatno se nosi sa životnim stresnim situacijama, produktivan je i doprinosi zajednici“ (WHO, 2022, str. 8). Socijalno – emocionalnim učenjem razvijaju se socijalne i emocionalne vještine kojima se ostvaruje željena dobrobit. Također, opće zdravlje pojedinca nije potpuno bez mentalnog zdravlja, a osim pojedinca, zajednica (obitelj, škola) doprinosi optimalnom funkcioniranju pojedinca (Rizner, 2013).

Što se tiče poteškoća s mentalnim zdravljem, smatra se da će svaka sljedeća generacija imati sve više poteškoća i biti pod većim rizikom za razvoj psihičkih poremećaja (Ledić i sur., 2019). Procjenjuje se da 10 do 20 % djece školske dobi od nekog oblika anksioznosti, depresivnosti i odbacivanja, a roditelji i nastavnici nisu vješti u prepoznavanju simptoma (Vulić-Prtorić, 2007; prema Bolčević Novak i Dvekar-Bešenić, 2021). U Republici Hrvatskoj i svijetu, psihički poremećaji jedan su od vodećih javnozdravstvenih problema zbog svoje visoke prevalencije, često započinju u mlađoj životnoj dobi i mogu postati kroničan problem (Ministarstvo zdravstva RH, 2022). Prosječna dob hospitaliziranog pacijenta od 1995. do 2019. je sve manja, odnosno sve mlađe osobe imaju problema s mentalnim zdravljem za koje je potrebna hospitalizacija (Ministarstvo zdravstva RH, 2022). Nažalost, ovakav trend nije iznenađujući jer se mentalnom zdravlju pridaje malo značaja, a signali se zanemaruju kako kod djece tako i kod odraslih, što dovodi do problema s mentalnim zdravljem (Bolčević Novak i Dvekar-Bešenić, 2021). Ne traženje pomoći javlja se zbog straha od stigmatizacije, diskriminacije, društvene isključenosti i vršnjačkog pritiska (Botica, 2023). Važnost promicanja mentalnog zdravlja kod djece jest u tome što djeca nemaju razvijene socijalne i emocionalne kompetencije koje štite mentalno zdravlje, te se problemi mentalnog zdravlja razvijaju u ranijoj životnoj dobi i imaju značajan kontinuitet u odraslu dob. Osjetljivost mladih na razvoj psihičkih poremećaja jest zbog

toga što se mladi nalaze u burnom životnom razdoblju koje je popraćeno mnogobrojnim promjenama (Novak i Bašić, 2008). Situacije koje mladi ističu kao neugodne i one u kojima se ne osjećaju dobro su: (a) nedovoljan uspjeh u školi, (b) profesori ih ne vole, (c) ne slažu se s prijateljima, (d) problemi u romantičnim vezama, (e) netrpeljivost između roditelja i razvod, (f) svađe s roditeljima ili braćom i sestrama, te (g) gubitak osobe s kojom su bili bliski (Popović, 2021). Osim toga, siromaštvo, zlostavljanje i nasilje čine djecu i adolescente ranjivijima (Botica, 2023).

Na globalnoj razini prepoznata je važnost mentalnog zdravlja, a programi ili intervencije su sve zastupljeniji s ciljem poboljšanja dječjeg zdravlja (Odak i sur., 2023). Cavioni i suradnici (2020) ističu model promicanja mentalnog zdravlja u školama koji implementira tri programa usmjerena na poboljšanje socijalnih i emocionalnih kompetencija, promicanje otpornosti kod djece te intervencije koje su usmjerene na emocionalne probleme i probleme u ponašanju te prevenciju tih problema. Vidljivo je kako je socijalno – emocionalno učenje uključeno kao jedan od programa promicanja mentalnog zdravlja u školama (Odak i sur., 2023). Razvijeniije socijalne i emocionalne kompetencije osiguravaju povećanje samosvijesti, jasnije razumijevanje povezanosti vanjske okoline i utjecaja na vlastiti razvoj, motivatori su komunikacije s drugima, utječu na uspješnije rješavanje sukoba i ostvarivanje ciljeva te postavljanje temelja za budući uspjeh (Poulou i sur., 2018; Ahmed i sur., 2020). Dakle, socijalne i emocionalne kompetencije mogu spriječiti nastanak psihičkih problema koji nastaju tijekom odrastanja i pomoći mladima u formiranju ličnosti i jakog karaktera. Vidljivo je kako programi socijalno – emocionalnog učenja unapređuju socijalne i emocionalne vještine, stavove učenika o sebi i drugima, posvećenost školi i obrazovanju, sklonost prosocijalnom ponašanju i akademskoj izvedbi te učenici izvješćuju o manjim emocionalnim teškoćama i problematičnim ponašanjima (Rizner, 2013) Također, programi koji potiču više razine altruizma i empatije dovode do smanjenja razine agresivnosti i depresivnosti djece jer djeca programom razvijaju socijalne vještine, prosocijalno ponašanje, bolje se prilagođavaju, imaju primjerenije odnose s drugima i ostvaruju bolji akademski uspjeh (Rizner, 2013). Fagherpour i suradnici (2011) ističu kako je uloga emocionalne inteligencije izuzetno važna u obrazovanju. Točnije, škola pruža formalno i strukturirano okruženje za djecu, adolescente i njihove obitelji te se bave problemima koji odgovaraju dobi, npr. problemima u ponašanju. Štoviše, škola je plodno tlo za uvođenje intervencija kako bi se doprlo do djece i samim time potaknuo razvoj socijalnih i emocionalnih vještina kod učenika za razvoj društvenih odnosa (Fagherpour i sur., 2011). Potrebno je ulagati u razvoj vještina emocionalne inteligencije u školama jer se time posvećuje

pozornost mentalnom zdravlju učenika i ulaže se u dobrobit učenika (Faghirpour i sur., 2011). Prema tome, Sjedinjene Američke Države (SAD) su svjetski predvodnik u programima mentalnog zdravlja namijenjenim specifičnoj skupini ili univerzalnim programima. Većina programa u SAD-u usmjerena je na tehnike koje su mješavina kognitivno – bihevioralne terapije i treninga društvenih vještina (trening često osmišljen kao trening atribucije u kojem se nastoji suzbiti negativno atribuiranje namjera drugih) te osposobljavanje odraslih za adekvatno poučavanje djece (Weare, 2010). Što se tiče Europe, rad na mentalnom zdravlju je široko rasprostranjen, ali je i poprilično kaotičan jer su više usmjereni na okruženja koja potkrepljuju ili potkopavaju mentalno zdravlje nego na razvoj osobnih vještina (Weare, 2010). Zanimanje za uključivanje socijalno – emocionalnih programa u škole javlja se zbog pozitivnog utjecaja na mentalno zdravlje i smanjenje emocionalnih problema i problema u ponašanju koji negativno utječu na mentalno blagostanje i akademski uspjeh (Weare, 2010). Ministarstvo zdravstva Republike Hrvatske predstavilo je Strateški okvir razvoja mentalnog zdravlja do 2030. prema kojem je za očuvanje i unapređenje mentalnog zdravlja u predškolskim, školskim ustanovama i akademskoj zajednici predstavljeno 12 mjera. Prema tim mjerama, važno je (a) unaprijediti način informiranja drugih o značajnosti promicanja mentalnog zdravlja, (b) potaknuti razvoj ishoda učenja u nastavnim predmetima, (c) omogućiti provedbu programa i tretmana za rano otkrivanje mentalnih poremećaja, (d) osigurati online potporu mladima, (e) provoditi edukacije za zaposlenike s ciljem opismenjavanja o važnosti mentalnog i općeg zdravlja, (f) aktivno planirati i provoditi preventivne i intervencijske programe kako bi se smanjila problematična ponašanja, (g) osigurati programe podrške u tranzicijskim i kriznim okolnostima, (h) poboljšati rano prepoznavanje problema mentalnog zdravlja i unaprijediti metode intervencije, (i) osigurati pomoć drugih stručnjaka (psihologa, pedagoga, logopeda) prema potrebi, (j) poboljšati kompetencije svih zaposlenika za prepoznavanje rizika nastanka poteškoće mentalnog zdravlja, (k) poticati znanstvenike na istraživanje ovog područja i (l) razvijati i provoditi programe utemeljene na znanstvenim dokazima. Posljedično, razvojem socijalnih i emocionalnih vještina djeca stječu važna saznanja i tehnike koje koriste u svakodnevnom životu pri susretu s izazovima. što dovodi do boljeg mentalnog zdravlja.

Zaključak

Potreba za razvojem socijalnih i emocionalnih vještina očituje se u tome što su one važne pojedincu za osobni, socijalni i akademski rast i razvoj. Razvoj socijalnih i emocionalnih vještina pod utjecajem je brojnih faktora, ali najznačajniji utjecaj kod djece i mladih ima obitelj i škola. Naime, djeca u interakciji s drugima osvještavaju što je prikladno, a što neprikladno

ponašanje te kako adekvatno regulirati svoje emocije, neovisno o tome jesu li one ugodne ili neugodne. Mentalno zdravlje je izuzetno bitno za svakog pojedinca jer je neodvojivo od općeg zdravlja pojedinca i njegovog optimalnog funkcioniranja. Zabrinjavajuća je činjenica da se brojna djeca i mladi susreću s poteškoćama mentalnog zdravlja i izvješćuju o simptomima depresivnosti, anksioznosti i odbacivanja te nemaju dovoljno podrške za pozitivan razvoj. Potrebno je osnaživati postojeće alate i tehnike, ali i kreirati nove za unaprjeđenje mentalnog zdravlja te ih implementirati u okruženja gdje djeca provode najviše svog vremena. Prema tome, važno je u široj zajednici poticati provedbu programa socijalno – emocionalnog učenja jer se promjena mora odvijati na široj razini. Neophodan je rad i uključivanje zajednice jer smo svi odgovorni – vidjeti, pomoći i reagirati kada je potrebno. Škola i obitelj jesu primarne točke utjecaja na djecu i mlade, ali politika i šire društvo zalaganjem i omogućavanjem sredstava uvelike olakšavaju provedbu programa te samim time i razvoj mladih osoba čvrstih i zdravih osobnosti. Implementiranjem programa socijalno – emocionalnog učenja, djeca i mladi stječu raznovrsne prednosti za kasniji život i prilagodbu na odrasli život. Važan je i doprinos stručnjaka koji će svojim znanjem elaborirati važnost socijalnih i emocionalnih kompetencija. Također, bitno je da politika bude usmjerena na brigu o mentalnom zdravlju i da donošeni planovi i okviri ne ostanu „mrtvo slovo na papiru“. Razvojem socijalnih i emocionalnih vještina djeca i mladi postaju otporniji na probleme mentalnog zdravlja koji su sve učestaliji. Brigom o mentalnom zdravlju djece i mladih, zajednica brine o budućnosti jer na mladima svijet ostaje i važno je osnažiti ih, kako bi se što uspješnije nosili s budućim izazovima i preprekama.

Literatura

- Ahmed, I., Hamzah, A. B. i Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Behrendt, H. F., Scharke, W., Herpertz-Dahlmann, B., Konrad, K. i Firk, C. (2019). Like mother, like child? Maternal determinants of children's early social-emotional development. *Infant mental health journal*, 40(2), 234-247. <https://doi.org/10.1002/imhj.21765>
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L. i Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and

- clinical applications. *Developmental review*, 34(2), 114-167.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.01.002>
- Bolčević Novak, V. i Dvekar-Bešenić, G. (2021). Mentalno zdravlje učenika. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6), 533-543.
- Botica, M. (2023). Mentalno zdravlje djece i adolescenata [Suplement]. *Liječnički vjesnik*, 145(5), 381-382.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. i 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>
- CASEL (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?
- Cavioni, V., Grazzani, I. i Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education* 12(1), 65 – 82.
- Cefai, C., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M. i Cavioni, V. (2018). RESCUR Surfing the Waves: an evaluation of a resilience programme in the early years. *Pastoral Care in Education*, 36(3), 189-204. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479224>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Crean, H. F. i Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American journal of community psychology*, 52, 56-72.
<https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. i Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS"

- curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28, 67-91.
<https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. i 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>
- Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. i Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6(1), 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Faghirpour, M., Amoopour, M., Gilaninia, S. i Alinejad Moghadam, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and mental health of students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 1(12), 3046-3052.
- Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D. i Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity. *The Journal of Primary Prevention*, 37, 493-511. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0452-5>
- Gao, M., Du, H., Davies, P. T. i Cummings, E. M. (2018). Marital conflict behaviors and parenting: Dyadic links over time. *Family relations*, 68(1), 135-149.
<https://doi.org/10.1111/fare.12322>
- Ghanawat, G. M., Muke, S. S., Suprakash Chaudhury, S. C. i Manisha Kiran, M. K. (2016). Relationship of family functioning and emotional intelligence in adolescents. *Pravara Medical Review*, 8(2), 10-14.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. i Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children* 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. i Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E. i 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, 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion – Meisles, G., McIntyre, J., Cuartas, J. i Bailey R. (2021). *Navigating SEL from the inside out, Looking inside & across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers, Preschool & Elementary focus. (Revised & expanded second edition)*. The EASEL Lab, Harvard Graduate School of Education i The Wallace Foundation.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 271-281.
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K. i Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(2), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.003>
- Ledić, L., Šušac, A., Ledić, S., Babić, R. i Babić, D. (2019). Depresija u djece i adolescenata. *Zdravstveni glasnik*, 5(2), 75-85.
- Lehrl, S., Evangelou, M. i Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children’s educational development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1693487>

- Li, S., Tang, Y. i Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1065978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Liu, J., Peng, P. i Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*, 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- Ljubetić, M. i Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia. *International journal of evaluation and research in education, 9*(3), 650-659.
- Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. i Draganja, A. (2019). Razlike između odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija. *Odgojno-obrazovne teme, 2*(3-4), 185-204.
- Macuka, I. (2012). Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mladih adolescenata. *Psihologijske teme, 21*(1), 61-82.
- Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost—jedna od ključnih kompetencija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 151*(3-4), 432-444.
- Mikas, D. (2007). Kako roditelji i odgojitelji procjenjuju emocionalni razvitak i ponašanje djece predškolske dobi. *Odgojne znanosti, 9*(1), 49-74.
- Ministarstvo zdravstva Republike Hrvatske. (2022). *Strateški okvir razvoja mentalnog zdravlja do 2030.*
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S. i Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and family, 64*(2), 461-471. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00461.x>
- Novak, M. i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada, 15*(3), 473-498.
- Odak, I., Marušić, I., Matić Bojić, J., Puzić, S., Bakić, H., Eliasson, N., Gasteiger Klicpera, B., Götzsche, K., Kozina, A., Perković, I., Roczen, N., Tomé, G. i Veldin, M. (2023). Teachers' social and emotional competencies: a lever for social and emotional learning in schools. *Sociologija i prostor, 61*(1), 105-122. <https://doi.org/10.5673/sip.61.1.5>

- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M. i Hirsh-Pasek, K. (2018). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Popović, G. (2021). Mentalno zdravlje i srednjoškolci. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26(1-3), 79-86.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H. i Denham, S. A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in US and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363-377. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A. i Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87.
<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Rizner, T. (2013). Promocija mentalnog zdravlja u školama—programi socijalnog i emocionalnog učenja. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 9(34), 77-83.
- Rose-Krasnor, L. i Denham, S. (2009). *Social-emotional competence in early childhood*. U K. Rubin, W. Bukowski i B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52-66. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038454>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A. i Fasolo, M. (2020). Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation. *Family process*, 60(2), 639-653.
<https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4-5 (84-85)), 729-752.

- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S. i Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(3-4), 319-338.
- Wang, M., Victor, B. G., Wu, S. i Perron, B. E. (2019). Associations between family structure and social-emotional development among school-aged children in mainland China. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 29(4), 249-263.
<https://doi.org/10.1080/02185385.2019.1616213>
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>
- World Health Organization (2022, June 12). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Preuzeto 29. kolovoza 2024. s
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>