

PROGRAMI ZA POTICANJE EMOCIONALNE I SOCIJALNE KOMPETENTNOSTI KOD DJECE I ADOLESCENATA

Radenka Munjas Samarin
Biometrika Healthcare Research
Stara Knežija 6, 10000 Zagreb
radenka.munjas@ri.t-com.hr

Vladimir Takšić
Filozofski fakultet u Rijeci
Slavka Krautzeka 83, 51000 Rijeka
vtaksic@ffri.hr

Sažetak

Posljednjih godina raste broj stručnjaka na polju školske psihologije koji, uz akademsko postignuće, naglašavaju važnost razvoja djetetovih socijalnih i emocionalnih vještina kroz školovanje. Rezultati istraživanja idu u prilog tvrdnjama da se socijalne i emocionalne kompetencije mogu naučiti kroz programe integrirane u školski kurikulum (tzv. socijalno i emocionalno učenje, SEU). Takvi programi čine se učinkovitim načinom za smanjenje problematičnih ponašanja učenika i emocionalnih teškoća, dok istovremeno povećavaju socijalnu prilagodbu i potiču akademski uspjeh učenika.

Rad donosi opsežan pregled postojećih programa i nekoliko aspekata klasifikacije programa za socijalno i emocionalno učenje (SEU) nastalih i primjenjivanih u svijetu (primarno u američkim školama) u posljednjih 10-ak godina. Budući da je cilj privući interes i povećati razumijevanje stručnjaka s područja obrazovanja i psihologije u svrhu primjene sličnih programa u Hrvatskoj, u radu se kritički razmatraju uvjeti razvoja, primjene i evaluacije efekata SEU programa.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, emocionalna kompetentnost, socijalno i emocionalno učenje, program, kurikulum, škola

Razvoj emocionalne inteligencije (EI)

Iako je područje EI započelo tek studijama u okviru akademske psihologije objavljenima u člancima ranih 1990-ih, a pojam EI globalno populariziran tek 1995. Golemanovom knjigom istoimenog naziva, danas više nisu upitni nalazi istraživanja prema kojima je kod djece školske dobi moguće postići pozitivan utjecaj na emocionalne kompetencije. Istraživanja pokazuju da je moguće unaprijediti školski uspjeh, prosocijalno ponašanje te smanjiti izostanke iz škole, korištenje psihoak-

tivnih supstanci i agresivno ponašanje, ako se na pravilan i sustavan način potiču učenikove socijalne i emocionalne kompetencije (Durlak i Weissberg, 2005; Taylor i Dymnicki, 2007). I primjeri iz prakse i istraživanja pokazuju istu pravilnost: kad se u školama provode aktivnosti usmjerene na emocionalne i socijalne potrebe učenika, djeca postaju više angažirana u učenje, pokazuju manje problematičnih ponašanja te se poboljšava njihovo školsko postignuće (Elias i Zins, 2006). Na temelju nalaza o razvojnim i socijalizacijskim efektima na emocionalnu inteligenciju, među stručnjacima iz ovog područja vlada uvjerenje da se EI može uvježbati i unaprijediti u različitim društvenim kontekstima (obrazovnom, organizacijskom, interpersonalnom), (Matthews, Zeidner i Roberts, 2002). Zbog te specifične pretpostavke da se, za razliku od IQ-a, emocionalna inteligencija može razviti, mnogi autori umjesto termina *inteligencije* pribjegavaju korištenju drugih termina kad govore o zapravo istom sklopu vještina i sposobnosti pa se tako u literaturi susreću pojmovi poput *emocionalnog kvocijenta* (npr. Goleman, 1995), *emocionalne pismenosti* (npr. Goleman, 1995; Dulewic i Higgs, 2000), *emocionalne kompetentnosti* (npr. Dulewic i Higgs, 2000; Takšić, 1998; Takšić, Mohorić i Munjas, 2006). U Velikoj Britaniji se među stručnjacima u obrazovanju preferira termin emocionalna pismenost (Qualter, Gardner i Whiteley, 2007) kad se razmatra područje EI i upotreba u obrazovnoj praksi. Mayer i Cobb (2000) smatraju kako nema puno smisla govoriti o *učenju inteligencije* budući da se inteligencija odnosi na kapacitet za učenje, no mišljenja su da je mala promjena u pristupu - kakvu nudi *socijalno-emocionalno učenje (SEU, engl. Social and Emotional Learning, SEL)* – potpuno prihvatljiva. Socijalno-emocionalno učenje je proces stjecanja znanja, stavova i vještina koje se odnose na prepoznavanje i upravljanje emocijama, snalaženje u socijalnom svijetu, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugima, učinkovito donošenje odluka (Payton i sur., 2008). Drugim riječima, socijalno i emocionalno učenje je proces razvitka temeljnih socijalnih i emocionalnih kompetencija kod djece.

Teoretičari socijalnog i emocionalnog učenja identificirali su dugačku listu razvojnih vrijednosti na kojoj temelje svoje programe. Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL*) 2005. godine identificiralo je 5 skupina temeljnih, međusobno povezanih, socijalnih i emocionalnih kompetencija: samosvijest (*self-awareness*, točna procjena vlastitih osjećaja, interesa, vrijednosti i osjećaj samopouzdanja); upravljanje sobom (*self-management*, izražavanje i regulacija vlastitih emocija); socijalna svijest (mogućnost zauzimanja perspektive drugih i empatiziranje s drugima); socijalne vještine (uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa s drugima, odupiranje neželjenom socijalnom pritisku, konstruktivno rješavanje konflikata); odgovorno donošenje odluka (razmatrajući etičke standarde i primjerene društvene norme, doprinoseći dobiti cijele zajednice).

Zbog velikog naglaska koji neki istraživači stavljaju na razvojni potencijal emocionalne inteligencije, raste interes za kreiranje različitih intervencija u obliku programa za socijalno i emocionalno učenje, s ciljem povećanja emocionalne

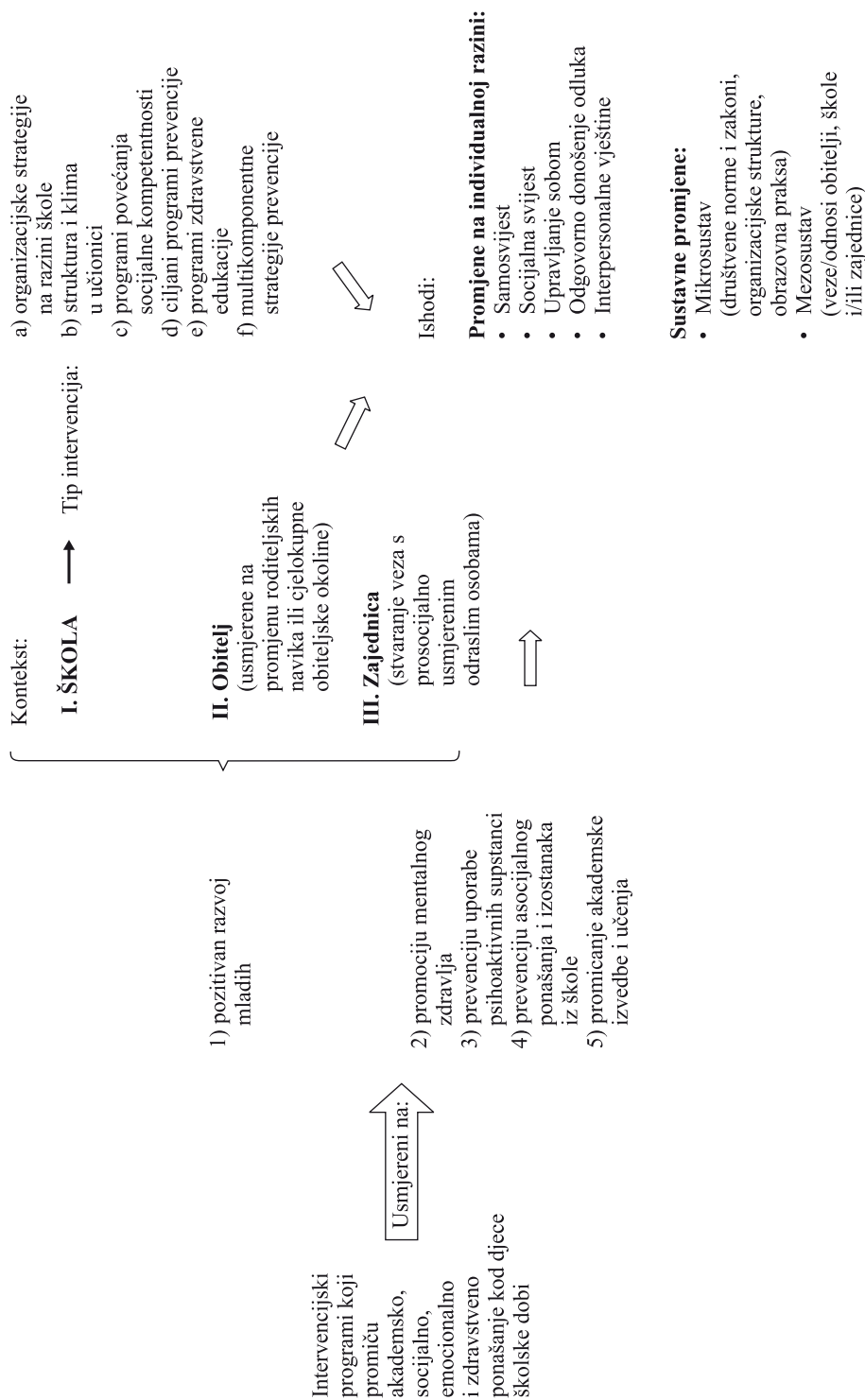
kompetentnosti u raznim kontekstima (Mayer, Caruso i Salovey, 2000). Stručnjaci različitih profesija sjedinjuju znanja s područja inteligencije, razvojne psihologije, neurologije te odgoja i obrazovanja kako bi osmislili strategije primarne prevencije kroz programe kojima djeci pomažu razviti socijalne i emocionalne kompetencije. Programi ove vrste imaju za cilj učiniti djecu otpornijom na razne psihopatološke probleme poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zlouporebe droga itd., na način da se kod djece potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama kod sebe i drugih, kontrole vlastitih reakcija, empatije i prosocijalnog ponašanja i slično (Kuterovac Jagodić, 2003).

Mogućnost razvoja emocionalne inteligencije (EI) bit će razmotrena u kontekstu programa za poticanje socijalnog i emocionalnog učenja (SEU). Rad u suštini predstavlja pregled i pokušaj klasifikacije širokog spektra postojećih programa, za koje postoje dokazi o pozitivnim utjecajima na socijalni, emocionalni i akademski uspjeh djece i adolescenata. Glavni cilj ovog rada jest zainteresiranim stručnjacima stvoriti osnovu za informiranu odluku prilikom izbora programa, ovisno o željenim rezultatima, s obzirom na to da danas postoje stotine preventivnih programa koji se neselektivno i agresivno promoviraju, a upitne su teorijske utemeljenosti i učinkovitosti. Središte rada čine programi za poticanje pozitivnog razvoja mladih, posebice programi osmišljeni za provođenje u školama, koji su najrašireniji i za većinu je proveden neki oblik evaluacije efekata. Podrobnije će biti prikazane vrste takvih programa i njihova znanstvena utemeljenost. Kritički su sagledane potrebe i mogućnosti za širu primjenu programa u obrazovnoj praksi, uz konkretne smjernice za njihovu implementaciju.

Pregled programa za poticanje socioemocionalnih kompetencija kod djece

Osim psihologa, sve veći interes za EI pokazuju i stručnjaci s drugih područja (psihijatri, edukatori, specijalisti za ljudske potencijale) pa je područje vrlo brzo popularizirano i prošireno. Vezu emocionalne inteligencije i prakse njena poučavanja potiče *Fetzer Institute*, inicirajući suradnju istraživača emocionalne inteligencije i stručnjaka s područja obrazovanja koji su radili na razvoju kurikuluma (Mayer i Cobb, 2000). Počinje se govoriti o poticanju (*fostering*) ili povećanju (*enhancement*) emocionalne inteligencije, na koju se gleda kao na "integrativni koncept" u podlozi SEU.

Tijekom posljednjeg desetljeća vidljiv je povećani interes za sustavno poticanje i povećanje socio-emocionalnih kompetencija u školama. Programi za socijalno i emocionalno učenje kod djece izgrađuju vještine prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka, efikasnog nošenja s interpersonalnim odnosima, a ujedno utječu na akademski razvoj, stvarajući pozitivnu i poticajnu školsku okolinu. Još 2000. godine Salovey, Mayer i Caruso naveli su podatak o postojanju 300 programa o socijalnom i emocionalnom učenju u američkim školama, te oko 150 programa emocionalne pisme-



Slika 1. Shematski prikaz klasifikacija programa za razvoj vještina i kompetencija kod djece

nosti. Osim ove mnogobrojnosti programa, glavni problem u procjeni efikasnosti tih EI intervencija jest činjenica da je vrlo mali broj njih osmišljen specifično za poticanje i razvoj emocionalnih vještina. Većina ih je kreirana za druge svrhe (rješavanje konflikata, smanjenje zloupotrebe droga i sl.). S druge strane, i kad program jest usmjeren na socioemocionalne kompetencije, opet se u različitim dobnim skupinama ciljaju različiti aspekti EI, npr. EI programi za mlađu djecu usmjereni su na izgrađivanje emocionalnog rječnika i prepoznavanje emocionalnih izraza, dok se u srednjim školama usmjeravaju na kontrolu impulsa i regulaciju emocija (Matthews i sur., 2002). Ostali ograničavajući čimbenici odnose se na nedovoljno kontrolirane uvjete provođenja i vrednovanja programa. Stoga je u nebrojenom mnoštvu populariziranih intervencija potreban oprez pri odabiru programa i jasna ideja vezana uz konkretnu potrebu i konkretnu populaciju od interesa. Manjak konceptualne jasnoće u definiranju EI znači da različiti programi pod okriljem socio-emocionalnog učenja mogu biti usmjereni na potpuno različite psihologijske aspekte. Slika 1 shematski prikazuje različite klasifikacije programa koje će biti objašnjene i potkrijepljene primjerima u predstojećem tekstu. Dijagram je rezultat sustavnog pregleda literature o postojećim programima za SEU u širem smislu (Durlak i sur., 2007; Greenberg i sur., 2003; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak i Hawkins, 2002; Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje, CASEL, 2005).

Opsežan i strukturiran pregled postojećih programa u Americi donosi Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (Publikacija Udruženja za akademsko, socijalno i emocionalno učenje, 2005), zajedno s opisom područja interesa i ocjenom učinkovitosti svake skupine programa (Tablica 1). Uzevši u obzir samo SEU programe, članovi Udruženja ispitali su 242 zdravstvena, preventivna i programa za pozitivan razvoj mladih. Usmjerivši se na višegodišnje programe, kao i one koji ciljaju opću učeničku populaciju, izdvojili su 80 programa, od kojih su 22 ocijenili kao izuzetno učinkovite i jasne, dobro dokumentiranih efekata.

Greenberg i suradnici (2003) smatraju kako sistematiziran sažetak istraživanja efikasnosti ovakvih programa daje informativniji pregled nego što je to opis pojedinačnih programa i njihovih evaluacija, pa će ta sinteza biti usvojena u predstojećem pregledu:

◆ Programi za promociju metalnog zdravlja

Greenberg, Domitrovich i Bumbarger, (2000) analizirali su preko 130 preventivnih programa za djecu dobi 5-18 godina kako bi identificirali strogo evaluirane intervencije za koje se pokazalo da smanjuju simptome agresije, depresivnosti, anksioznosti i slično, ili da pozitivno utječu na faktore koji su povezani s rizikom obolijevanja od mentalnih bolesti kod djece. Autori su izabrali 34 programa koji su zadovoljili kriterije evaluacije, nakon čega je 14 efikasnih klasificirano u četiri kategorije: programi za izgradnju općih socijalno-emocionalnih vještina; programi za prevenciju nasilja; programi za promjenu školske klime; te višekomponentni programi koji su usmjereni na više domena.

Tablica 1. Usporedba američkih intervencijskih programa za akademsko, socijalno-emocionalno i zdravstveno učenje i ponašanje (prema CASEL, 2005)

Naziv programa i web stranica	Područje interesa	Ocjena programa
Nacrti/Blue Prints http://www.colorado.edu/espv/blueprints/	Prevenција delinkventnog ponašanja - škola, obitelj, zajednica	600 razmotrenih programa: 11 efikasnih i obećavajućih; dokazi o snažnim efektima prevencije nasilja
Matrica za usporedbu preventivnih programa temeljenih na dokazima http://www.modelprograms.samhsa.gov/	Prevenција korištenja psihoaktivnih supstanci i drugih problematičnih ponašanja	matrica od 150 programa; većina ima proveden neki oblik evaluacije
Sinteza istraživanja o prevenciji HIV/AIDS-a http://www.cdc.gov/hiv/topics/prev_prog/rep/resources/initiatives/compendium.htm	Bihevioralne i socijalne intervencije vezane uz HIV/AIDS prevenciju	24 izabrane, vrhunске, znanstveno utemeljene intervencije
Proći razred/Making the Grade http://www.drugstrategies.org/pubs.html	Nacionalno dostupni programi prevencije zloupotrebe droga, na razini škola	50 programa opisanih na pet stupnjeva, od vrlo dobrih do vrlo loših
SAMHSA Programi za zloupotrebu droga i mentalno zdravlje http://www.modelprograms.samhsa.gov/effective.htm	Prevenција korištenja supstanci i drugih problematičnih ponašanja kod mladih	153 programa: 44 programa kao modeli za pozitivne efekte zloupotrebe droga (utjecaj rizičnih/protektivnih čimbenika)
Prevenција upotrebe droga među djecom i adolescentima http://www.nida.nih.gov/Prevention/Prevopen.html	Programi prevencije korištenja droga koji obuhvaćaju 14 principa prevencije zloupotrebe droga	10 programa temeljenih na istraživanju, koji uključuju 14 principa prevencije
Obećavajuća praksa http://www.promisingpractices.net/programs.asp	Širok spektar prevencije: zdravlje i sigurnost za školu, zloupotreba droga. Nasilje, trudnoća kod adolescentica, obiteljske inicijative	44 obećavajuća programa i 20 provjereno efikasnih
Programi za sigurne škole i škole bez droge http://www.ed.gov/offices/OERI/ORAD/KAD/expert_panel/drug-free.html	Programi prevencije korištenja droga i nasilja na razini škola i zajednice	33 obećavajuća i 9 efikasnih programa
Zdravi i sigurni (Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje/CASEL-Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) http://www.casel.org/	Višegodišnji programi za poboljšanje socijalne i emocionalne kompetentnosti kod učenika kroz instrukcije temeljene na vještinama i suportivna školska okruženja	80 programa, uključujući 22 "selekcioniрана" s obzirom na dokaze o efikasnosti, dostupnosti profesionalnog razvoja, 5 ključnih SEU vještina. Također dostupne procjene učenika, podrška od strane škole, obitelji, zajednice
Sigurne škole, sigurni učenici http://www.drugstrategies.org/pubs.html	Nacionalno dostupni programi prevencije nasilja na razini škola	88 programa, opisanih na pet stupnjeva, od vrlo dobrih do vrlo loših
Nasilje među mladima http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/report.html	Programi za sprječavanje ili smanjenje nasilja ili rizičnih faktora kod mladih	28 programa opisanih kao efikasni ili obećavajući, s obzirom na utjecaj nasilja ili rizičnih faktora

◆ Programi za prevenciju korištenja psihoaktivnih supstanci

Pregled 207 univerzalnih preventivnih programa objavljenih 1978.-1998. (Tobler i sur., 2000) rezultirao je podjelom u dva odvojena klastera – jedan čine *neinteraktivni* programi, tj. pristupi usmjereni samo na znanje, ili samo na afekt, ili samo na odluke/vrijednosti/stavove, ili znanje+afekt. Drugi klaster čine *interaktivni* pristupi koji uključuju socijalne utjecaje, životne vještine i modele promjene cjelovitih sistema. Autori nalaze kako intervencije neinteraktivnog pristupa, orijentirane na predavanja imaju minimalan utjecaj, dok interaktivni programi povećavaju interpersonalne vještine i time postižu veći efekt, posebice ako uključuju vještine postavljanja ciljeva, odbijanja nepoželjnog ponašanja, asertivnosti, nošenja sa stresnim događajima. Najveći efekti pokazali su se uključivanjem šire zajednice, medija i obitelji. Također, interaktivni programi većeg intenziteta (16 ili više lekcija) pokazali su veće efekte u usporedbi s intervencijama manjeg intenziteta (u prosjeku 6 sati lekcija).

◆ Programi za prevenciju asocijalnog ponašanja, izostajanja iz škole i korištenja droga

Meta-analiza koji su proveli Wilson, Gottfredson i Najaka (2001) na 165 studija preventivnih intervencija upućuje na sedam tipova *individualno usmjerenih intervencija* (poput savjetovanja, mentorstva, samokontrole, instrukcija socijalne kompetentnosti) i četiri tipa *intervencija usmjerenih na okolinu* (uspostavljanje norme ponašanja, upravljanje disciplinom). Programi samokontrole i socijalne kompetencije temeljene na kognitivno-bihevioralnim metodama pokazali su se dosljedno efikasnim u smanjivanju stupnja napuštanja škole i izostanaka, korištenja droga i problema u ponašanju. Intervencije usmjerene na okolinu posebno su bile efikasne u smanjivanju delinkventnog ponašanja i korištenja supstanci. Također, sve su intervencije imale jače efekte na rizičnim populacijama.

◆ Programi za promicanje akademskog uspjeha i učenja

Analizom literature i 91 istraživanja vezanog uz čimbenike koji utječu na učenje, pokazalo se da od 11 kategorija utjecaja vezanih uz proces učenja, njih 8 uključuje *socijalno-emocionalne čimbenike* (poput klime u razredu, motiviranja sebe za rad, upravljanja stresom i emocijama, rješavanja problema, donošenja odluka i slično), (Wang, Haertel i Walberg, 1997). Autori su pronašli povezanost između SEU intervencija i pozitivnijih stavova, ponašanja i izvedbe vezanih uz školu.

Zins, Bloodworth, Weissberg, i Walberg (2004) navode različite strategije SEU intervencija, npr. neke potiču učenike da koriste SEU vještine za postavljanje ciljeva i unaprjeđenje navika učenja, neke potiču nove metode poučavanja, poput kooperativnog učenja, i sl., i opisuju pozitivne efekte takvih sustavnih intervencija: veći standardizirani rezultati na testovima, bolji prosjek ocjena, veće stope završavanja srednjih škola; bolji uspjeh u matematici, bolje vještine čitanja i pisanja; manje suspenzija i dopunske nastave.

◆ Programi za pozitivan razvoj mladih

U novije vrijeme, znanstvenici i stručnjaci u praksi uočavaju da *modeli zdravog razvoja* imaju ključnu ulogu i u promociji zdravlja i u prevenciji socijalno neprihvatljivog ponašanja. Catalano i suradnici (2002) na Sveučilištu Washington proveli su opsežnu studiju postojećih evaluacija programa za pozitivan razvoj djece i mladih, s glavnim ciljem da se utvrde empirijske i teorijske definicije pozitivnog razvoja mladih i s time povezanih koncepata te da se sumiraju rezultati evaluacija takvih razvojnih intervencija. Budući da pozitivan razvoj mladih nije do kraja definiran, istraživači su programe proučavali identificiravši skup njima zajedničkih obilježja. Utvrdili su kako su programi za pozitivan razvoj mladih općenito usmjereni na:

- uspostavljanje bliskih odnosa
- poticanje otpornosti (na negativne utjecaje)
- *promicanje socijalne, emocionalne, kognitivne i moralne kompetencije*
- poticanje samo-određenja i jasnog identiteta
- poticanje samoeфикаsnosti
- promicanje prosocijalnih normi (zdravih standarda ponašanja)

Programi koji su definirani kao oni koji promiču kompetencije, usmjereni su na izgradnju specifičnih vještina na području emocija, kognicija te na socijalni, ponašajni i moralni razvoj. Pri tom je *emocionalna kompetentnost* zapravo konceptualno izjednačena sa sposobnošću da se identificiraju osjećaji i emocionalne reakcije, kako svoje, tako i one drugih ljudi te da se na njih reagira na primjeren način. Stoga i programi pozitivnog razvoja djece u ovoj kategoriji nastoje razviti sposobnost prepoznavanja osjećaja kod sebe i drugih, empatiju, sposobnost upravljanja emocionalnim reakcijama ili strategije upravljanja sobom, ublažavanja vlastitih neugodnih doživljaja i tolerancije na frustraciju.

Programi koje su istraživači uključili u studiju morali su obuhvaćati jedan ili više konstrukata vezanih za pozitivan razvoj mladih, odnositi se na mlade od 6 do 20 godina, biti usmjereni na opću ili rizičnu populaciju, a ne pojedince koji trebaju klinički tretman, kao i obuhvatiti više domena socijalizacije (obitelj, škola, zajednica) ili više razvojnih konstrukata. Uz to, presudan je bio kvalitetno razrađen nacrt za evaluaciju efikasnosti svakog programa. Na taj je način iz baze od 161 programa izdvojeno njih 77 koji su evaluirani, no samo njih 25 je sadržavalo podatke o efikasnosti programa za razvojne ishode djece i mladih temeljene na metodološki korektno provedenoj evaluaciji i naposljetku su samo oni uključeni u studiju. Rezultati su sažeti u Tablici 2, iz koje je vidljivo da ishodi intervencija dovode do unaprjeđenja interpersonalnih vještina, kvalitete odnosa s vršnjacima, boljeg školskog postignuća te smanjenja agresivnih i neprimjerenih ponašanja u školi.

Uzevši u obzir sva dostupna okruženja u kojima su dobro evaluirani i efikasni programi za pozitivan razvoj mladih provedeni, najšire je zastupljena domena škole (22 od 25 programa temelji barem neke od svojih komponenata na tom okruženju). Svi efikasni programi obuhvaćali su barem pet konstrukata vezanih za pozitivan

Tablica 2. Broj društvenih domena i konteksti djelovanja učinkovitih programa za pozitivan razvoj mladih

Broj domena učinkovitih programa	Kontekst djelovanja	Primjeri metodološki korektno provjerenih programa
1 društvena domena:	Zajednica (2)	Velika braća, velike sestre/Big Brothers, Big Sisters Dvokulturalne vještine/Bicultural Competence Skills
	Škola (6)	Zdravo odrastanje/Growing Healthy, Upoznaj vlastito tijelo/Know Your Body Djeca razvoda/Children of Divorce Trening životnih vještina/Life Skills Training, Projekt promoviranja alternativnih strategija mišljenja /PA-THS - Promoting Alternative Thinking Strategies Pristupačnost u okolini učenja i vezane tehnologije/ALERT Project – Accessibility in Learning Environment and Related Technologies
Zajednički pozitivni ishodi za mlade uključivali su veću samokontrolu i asertivnost, adaptivno suočavanje s pritiskom vršnjaka, veću redovitosti u školi, poboljšanje u roditeljskim odnosima i akademskom uspjehu, a smanjena su neželjena ponašanja (laganje, agresija, korištenje sredstava ovisnosti).		
2 društvene domene:	Obitelj i škola (7)	Projekt razvoja djeteta/The Child Development Project Brzi kolosijek/Fast Track Studija djece u u Metropolitan regiji/Metropolitan Area Child Study Smanjiti rizik/Reducing the Risk Projekt socijalnog razvoja u Seattlu/The Seattle Social Development Project Program promoviranja socijalne kompetencije za mlade adolescente/The Social Competence Promotion Program for Young Adolescents Uspjeh za sve/Success for All
		Škola i zajednica (1)
Poboljšanja ishoda za mlade uključivala su: veće socijalno prihvaćanje i suradnju s vršnjacima, poboljšanu komunikaciju s roditeljima, veće postignuće i pozitivne osjećaje prema školi, rješavanje problema i kreativna rješenja, kognitivnu kompetentnost i ovladavanje školskim gradivom, bolje prihvaćanje autoriteta, primjereno izražavanje osjećaja te smanjenu razinu problematičnih ponašanja (korištenje cigareta i alkohola).		
3 društvene domene:	Obitelj, škola i zajednica (7)	Kroz sve generacije /Across Ages Projekt adolescentskog prijelaza /Adolescent Transition Project Northland projekt/Project Northland Reagiranje/Responding Mirmi i pozitivni načini/Peaceful and Positive Ways Vrednovani partnerski odnosi mladih/Valued Youth Partnership Woodrock projekt razvoja mladih /Woodrock Youth Development Project
		Obitelj, crkva i zajednica (1)
	Škola, radno mjesto i zajednica (1)	Mnoštvo prilika /Quantum Opportunities
Napredak u ishodima donosi: pozitivnije stavove mladih prema starijima i veću razinu uključenosti u aktivnosti zajednice, veću samoefikasnost u vezi s odbijanjem sredstava ovisnosti, smanjenje problematičnog ponašanja, uključujući agresivna i nasilna ponašanja i/ili stavove i korištenje cigareta, alkohola i marihuane, bolju kognitivnu kompetentnost i vještine čitanja, smanjenu razinu obiteljskih konflikata, bolje odnose među rasama, smanjen broj suspenzija i napuštanja škole.		

razvoj mladih, pri čemu su tri zastupljena u svih 25 programa: kompetencije, samoeфикаsnost i prosocijalne norme. Također, ефикаsne programe karakteriziraju dva istaknuta обilježja: *korištenje strukturiranih programskih vodiča ili priručnika, tj. kurikuluma* te dovoljno dugo vrijeme provođenja kako bi se dogodila promjena u ponašanju (20 programa osiguravalo je odvijanje programa devet mjeseci ili duže).

Programi temeljeni na školskom kurikulumu

Istraživači i stručnjaci u obrazovanju odnedavna prepoznaju važnost promicanja zdravlja te socijalnih i emocionalnih kompetencija, posebno kod mlađih adolescenata, putem programa u školi (Maurer, Brackett i Plain, 2004). Budući da većina djece ide u školu, usmjeravanje na unaprjeđenje socijalne kompetentnosti i prevenciju društveno nepoželjnih ponašanja u školama ima smisla. Elias, Hunter i Kress (2001) vide škole kao primarno mjesto za promoviranje emocionalne inteligencije budući da se emocionalne vještine kao i većina drugih vještina mogu naučiti i unaprijediti kroz edukaciju. Autori identificiraju *šest tipova programa* namijenjenih osnovnoškolskoj dobi i adolescentima koji su prikazani u Tablici 3. Mnogi programi integrirani su u školski kurikulum i usmjereni su na to da omogućavaju učenicima intenzivna i trajna iskustva izgradnje vještina emocionalne inteligencije tijekom godina.

Zins i suradnici (2004) donose novije izviješće o programima koji udovoljavaju ovim uvjetima. Neki od njih identificirani su kao modeli (uzori), nakon što su ispitani s obzirom na faktore rizika i protektivne faktore vezane uz školsko postignuće. Ishodi su vezani uz pozitivan pomak na području stavova prema školi, ponašanja u školi, školskog postignuća.

Najnoviji pregled programa za socijalno i emocionalno učenje temeljenih na školskom kurikulumu donose Payton i suradnici (2008), sumirajući rezultate 317 istraživanja utjecaja SEU na učenike svih dobi, od osnovnih do srednjih škola, u kojima su sudjelovala ukupno 324.303 učenika. Autori su, s obzirom na sadržaje i ciljeve programa, podijelili meta-analizu u tri segmenta: univerzalni SEU programi temeljeni na školskom kurikulumu namijenjeni učenicima bez identificiranih emocionalnih ili ponašajnih problema; intervencije kod učenika kod kojih su identificirani rani znaci emocionalnih i ponašajnih poteškoća; i programi provedeni u izvan-nastavnim aktivnostima (*after-school programs*).

Općenito gledajući, autori nalaze pozitivne ефикаsne kod učenika bez i s emocionalnim i ponašajnim teškoćama, kod rasno i etnički različitih učeničkih sredina, a također i u urbanim, suburbanim i ruralnim sredinama te različitim dobnim skupinama. Zaključuju da SEU programi pospješuju socio-emocionalne vještine, poboljšavaju stavove učenika o sebi i drugima, povećavaju осjećaj povezanosti prema školi (obrazovanju), potiču prosocijalno ponašanje i akademsku izvedbu te smanjuju emocionalne teškoće i problematična ponašanja. Osim toga, izgleda da se ефикаsni zadržavaju u periodima praćenja, iako su nešto slabiji nego neposredno nakon provođenja programa.

Tablica 3. Programi namijenjeni osnovnoškolskoj dobi i adolescentima (prema Ellias, Hunter, Kress, 2001).

Tipovi programa	Cilj i kratki opis	Primjeri
organizacijske strategije na razini škole	cilj im je pomoći pri izgradnji produktivnih odnosa između lokalne i školske zajednice, kako bi škola efikasnije koordinirala prevenciju i stvorila klimu koja će promovirati učenje i mentalno zdravlje	- James Comerov program razvoja u školi/ <i>James Comer's School Development Program</i> - Pozitivna akcija kroz holističko obrazovanje/ <i>PATHE - Positive Action through Holistic Education</i>
struktura i klima u učionici	nastoje povećati mogućnosti za aktivno sudjelovanje u učenju i razvoj odnosa podrške s odraslima i vršnjacima	- Uspjeh za sve/ <i>Success for All</i> - Projekt razvoja djece/ <i>Child Development Project</i> - Projekt socijalnog razvoja u Seattlu/ <i>Seattle Social Development Project</i> - Projekt prijelaznog školskog okruženja/ <i>School Transitional Environment Project</i>
programi povećanja socijalne kompetentnosti	dijele zajedničko usmjerenje na razvoj i unaprjeđenje djetetovih vještina samokontrole, upravljanja stresom, rješavanja problema, i donošenja odluka, kao i na njihovu afektivnu osviještenost i kapacitete za refleksiju	- Promoviranje alternativnih strategija mišljenja/ <i>PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies</i> - Projekt donošenja socijalnih odluka i rješavanja socijalnih problema/ <i>Social Decision Making and Social Problem Solving Project</i>
ciljani programi prevencije	imaju uži fokus i svrha im je prevencija identificiranog problematičnog ponašanja, poput korištenja droga, visokorizičnog seksualnog ponašanja ili nasilja	- <i>Nacrti/Blue Prints</i>
programi zdravstvene edukacije	osmišljeni s ciljem promoviranja mentalnog i fizičkog zdravlja kod učenika	- Projekt kurikuluma zdravlja u školi/ <i>School Health Curriculum Project</i> - Moduli poučavanja o adolescenciji i zdravlju/ <i>The Teenage i Health Teaching Modules</i> , - Minnesota Program zdravlja srca/ <i>Minnesota Heart Health Program</i>
multi-komponentne strategije prevencije	ciljaju na nekoliko domena funkcioniranja (npr. akademska, socijalna i zdravstvena ponašanja) i obično se provode na razini školskog okruga, razini zajednice ili oboje	- Projekt razvoja u New Haven školi/ <i>New Haven School Development Project</i> - Zajednice kojima je stalo/ <i>Communitites That Care</i>

Sukladni rezultati dobiveni su i provedbom jednog SEU programa za emocionalno opismenjivanje u hrvatskim školama. Kurikulumom za emocionalno opismenjivanje (Maurer i sur., 2004), djeca stječu rječnik tzv. *feeling words*, odnosno uče riječi za imenovanje osjećaja, kroz seriju zadataka kojima se posvećuju u razredu i kod kuće. Djeca uče imenovati, uspoređivati, vrednovati vlastita te mišljenja, osjećaje, ponašanje drugih; artikulirano raspravljaju i pišu o osobnim iskustvima. Kva-

zi-eksperimentalni nacrt za evaluaciju efekata programa na dva tretmanska i dva komparabilna razreda iz dviju različitih škola pokazuje da nakon tretmana emocionalnog opismenjavanja dolazi do povećanja rezultata na testu emocionalnog znanja i razumijevanja emocija, kao i do smanjenja procjene učestalosti agresivnih ponašanja opaženih od strane vršnjaka te do povećanja samoprocjene altruističnih ponašanja kod učenika u tretmanskoj skupini, u zadržavanje efekata i nakon tri mjeseca praćenog perioda (Munjas Samarin, 2007).

Metodološka ograničenja dosadašnjih programa – kako odabrati optimalan program?

Brojne EI intervencije nemaju jasno razrađen model i teorijski okvir od kojeg polaze. Također, mnogi programi u literaturi čak imaju isti naziv (npr. programi za razvoj vještina donošenja odluka ili rješavanja problema), no u praksi su zapravo sasvim različiti u sadržaju i pristupu. U slučaju da i postoje evaluacije tih raznovrsnih programa, teško ih je usporediti jer imaju definirane različite ciljeve, različite ciljne populacije, različita sociokulturna okruženja, različitu razinu kvalitete u primjeni i praćenju programa te različite mjere učinka (Matthews i sur., 2002). A postoji i problem usmjerenosti na različite aspekte EI u različitim dobnim skupinama. Što se tiče konkretnih ishoda i primjerenih instrumenata za njihovo mjerenje, potrebno je naći objektivne, valjane mjere. Često umjesto valjanih i pouzdanih mjera efikasnosti programa postoje jedino samoprocjene sudionika o subjektivnim dobrobitima, tako da nedostaju empirijski podaci, a vrlo često nacrti istraživanja u svrhu evaluacije intervencija nemaju komparabilnu skupinu ili ona nije ekvivalentna skupini u kojoj se intervencija provodi, što onda onemogućuje jasne zaključke o tome čemu se mogu pripisati promjene u funkcioniranju skupine koja je sudjelovala u nekom od takvih programa.

Cilj navedenih problema i metodoloških poteškoća nije navesti na zaključak kako su ti programi upitne vrijednosti ili neefikasni ili neisplativi, već osvijestiti potrebu da se njihov izbor i primjena treba pristupiti oprezno, imajući u vidu interes djece. Treba temeljito ispitati opcije i ne dati se zavesti privlačnim nazivima programa ili "dokazima" o njihovoj čudotvornoj djelotvornosti. Čini se razumnim izabrati program/programe koji su osmišljeni od strane stručnjaka u području emocionalne kompetentnosti, ali u suradnji s praktičarima i stručnjacima za školske programe, te su provjereno učinkoviti.

Smjernice za razvoj, provedbu i evaluaciju intervencijskih programa emocionalne inteligencije

Mnoge škole i dalje emocionalnu inteligenciju nastoje promovirati provodeći kratkotrajne programe (u trajanju od nekoliko tjedana ili mjeseci) usmjerene na

neko ciljno ponašanje: promociju zdravlja, prevenciju nasilja ili delinkvencije i slično. No, iako učenici mogu imati kratkoročnih dobiti glede socijalnih i emocionalnih aspekata, efekti su obično prolazni. Kako bi se istinski unaprijedio socioemocionalni život djece i intenzivno iskoristili kapaciteti za učenje, škole moraju postati zajednice gdje je *SEU integrirano s akademskim učenjem* (Elias i sur., 2001).

Zeidner, Matthews i Roberts (2002) uočavaju kako je većina postojećih programa socijalnog i emocionalnog učenja preširoko definirana da bi njihovo proučavanje razjasnilo koncept emocionalne inteligencije. Stoga autori određuju temeljne pretpostavke za efikasan razvoj i implementaciju programa emocionalne inteligencije:

- Intervencijski programi za razvoj emocionalne inteligencije trebali bi biti *temeljeni na čvrstom teorijskom okviru*, dopuštajući jasnu definiciju emocionalne inteligencije i smislenu logiku za definiranje ciljeva i metoda za njihovu realizaciju. Prvi korak u procesu je valjana definicija emocionalne inteligencije i njenih kritičnih sposobnosti. Očito da bi različite konceptualizacije emocionalne inteligencije dovele do različitih intervencijskih programa i tehnika, varirajući u operacionalizacijskim mjerama i možda u ishodima evaluacije.

- Potrebno je *odrediti specifične ciljeve* programa za ciljanu populaciju. Ciljevi bi trebali biti usmjereni na jačanje onih ključnih komponenti emocionalne inteligencije definiranih na osnovi konceptualnog okvira u podlozi programa. Željeni ishodi trebaju biti izraženi u terminima specifičnih vještina koje će dijete naučiti.

- Moraju biti *identificirani specifični edukacijski, socijalni i kulturalni konteksti* u kojima će intervencijski programi biti primijenjeni. Potrebno je voditi računa o dobi učenika i kulturalnoj grupi, školskoj okolini i kulturi, karakteristikama nastavnika i osoblja te široj zajednici. Programi bi trebali biti osjetljivi, relevantni i uvažavajući s obzirom na etničku pripadnost, spol i socioekonomsku strukturu učenika.

- Programi ne bi smjeli biti učeni kao “dodaci” redovnom kurikulumu, već moraju *biti potpuno integrirani u sveukupni akademski program škole* kako bi se akademski predmeti nadopunjavali, povezujući lekcije o emocijama s drugim predmetima (književnosti, umjetnosti, znanosti).

- Trebalo bi uložiti poseban trud kako bi se omogućila *generalizacija stečenih emocionalnih vještina* na kontekste izvan učionice. Nužno je uvježbavati naučeno kao i dobivati povratne informacije o svojoj izvedbi od okoline.

- Bitno je *adekvatno pripremiti nastavnike* i drugo osoblje uključeno u program emocionalne inteligencije. Osoblju koje će provoditi ili nadgledati program treba osigurati zadovoljavajuću razinu znanja, vještina i stručnosti. Stoga je nužno trenirati nastavnike prije i za vrijeme implementacije programa.

- Kad god je moguće, buduće studije trebale bi koristiti prave eksperimentalne nacрте za *evaluaciju* efikasnosti programa. Također treba mjeriti kvalitetu implementacije programa. U procesu evaluacije važno je procijeniti tko je sudjelovao u

provođenju programa, u kojoj mjeri (uzimajući u obzir čestinu i trajanje) je osiguran trening provoditeljima, kakav je bio kontekst treninga, kakvi su postojeći mehanizmi za nadgledanje provođenja programa prema planu, tehničku podršku, kvalitetu intervencije i afektivne reakcije učenika na program. Kako bi se procijenili ishodi programa, nužno je koristiti pouzdane i valjane mjere emocionalne inteligencije, pri čemu postoji hitna potreba za razvojem primjerenih kriterijskih mjera za procjenu utjecaja emocionalne inteligencije na djecu i mlade.

ZAKLJUČAK

Na obrazovanje o emocijama često se gleda sa skepticizmom, a nastavnici i organizatori obrazovne politike uglavnom smatraju da ovakvi programi nadilaze doseg rada škole i da zapravo oduzimaju dragocjeno vrijeme za školsko postignuće te dodatno opterećuju nastavnike. Zato je ključno naglasiti da programi usmjereni na razvoj emocionalnih kompetencija zapravo unaprjeđuju razrednu klimu i poboljšavaju školski uspjeh na način da svrhovito kod djece razvijaju vještine slušanja i usmjeravanja pažnje, odgovornosti i predanosti u radu, načine kontrole impulsa i nošenja s događajima koji ih uznemiravaju. Mnogi nastavnici se boje da će na ovaj način izgubiti kontrolu u razredu, ili misle da se neće snaći ako učenici počnu iskazivati jake emocije pa je nužno da edukacija nastavnika sruši bilo kakve predrasude i strahove, osvijesti kod njih kapacitet za dijeljenje emocija i uputi ih kakva ponašanja i reakcije trebaju izbjegavati. Dodatna nepoželjna posljedica ovakvih programa može biti ta da učenici dobiju dojam kao da postoji neki normativ kako se treba osjećati i reagirati u nekim situacijama, stoga je nužno da osobe koje provode takve programe budu educirane na način da pravilno razumiju svrhu programa, da dopuste učenicima slobodu emocionalnih iskustava i da poštuju svačiju individualnost.

Međutim, istraživanja u posljednjih 10-15 godina pokazuju kako programi socijalnog i emocionalnog učenja predstavljaju konkretan pristup za smanjenje problematičnih ponašanja kod djece i mladih, promovirajući istovremeno njihovu socijalnu prilagodbu i akademski uspjeh. Stoga treba i kod nas razmotriti uključivanje SEU kurikulumu u postojeći školski sustav ako isključivom usmjerenošću na akademski uspjeh ne želimo zanemariti i socijalni i emocionalni napredak učenika. Ipak, prije nego se može govoriti o sveobuhvatnom pristupu emocionalnoj pismenosti i integraciji u školski sustav, nužno je doći do jasnijih spoznaja i u operacionalizaciji samog konstrukta emocionalne inteligencije i emocionalne pismenosti, i u evaluaciji efekata programa konstruiranih u svrhu poticanja tih sposobnosti. Buduća istraživanja trebala bi dodatno razjasniti koje kombinacije socio-emocionalnih vještina daju najsnažnije efekte na određene ishode, koji način implementacije je najpouzdaniji, kako najprimjerenije educirati provoditelje programa te kojim postupcima produžiti efekte SEU programa.

LITERATURA

- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., Hawkins, J.D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, članak 15. Nađeno u siječnju, 2004, na <http://journals.apa.org/volume5/pre0050015a.html>
- Dulewic, V., Higgs, M. (2000). Emotional intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-372.
- Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., DuPre E.p., Celio, C.I., Berger, S.R., Dymnicki, A.B., Weissberg, R.P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, 269-286.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Washington, D.C.
- Elias, J.M., Hunter, L., Kress, J.S. (2001). Emotional intelligence and education. U J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, (ur.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, 133-149. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Elias, J.M., Zins, M.J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255.
- Goleman, E. (1995). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., Bumbarger, B. (2000). Effectiveness of prevention programs for mental disorders in school-age children. *13th Annual Conference Proceedings*, Tampa, FL, March 5-8.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Kuterovac Jagodić, G. (2003). Emocionalno opismenjivanje: novi izazov za predškolske ustanove. *Zbornik radova XV simpozija socijalne pedijatrije*, 51-53.
- Matthews, G, Zeidner, M., Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Massachusetts Institute of Technology.
- Maurer, M., Brackett, M.A. Plain, F. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6-Step Program to Promote Social, Emotional & Academic Learning*. New York: Dude Publishing.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. U R. Bar-On, J.D.A. Paker (ur.), *Handbook of Emotional Intelligence*, 320-340. New York: Jossey Bass.
- Mayer, J.D., Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Munjas Samarin, R. (2007). *Utjecaj emocionalnog opismenjavanja na razvoj emocionalne kompetentnosti u ranoj adolescenciji*. Magistarska disertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Publikacija Udruženja za akademsko, socijalno i emocionalno učenje - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*. Chicago, IL: Author.
- Qualter, P., Gardner, K.J., Whiteley, H.E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care, March*, 11-20.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. (2000). The positive psychology of emotional intelligence. U: C.R. Snyder, S.J. Lopez (ur.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije*. Doktorska dizertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: Teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 4-5, 729-752.
- Taylor, R.D., Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?" *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 225-231.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-337.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1997). Learning influences. U H.J. Walberg, G. D. Haertel (Ur.), *Psychology and educational practice*, 199-211. Berkeley, CA: McCatchan.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., Najaka, S.S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215-231.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Pronađeno u siječnju 2009. na www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf

PROGRAMMES FOR ENHANCING EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCIES IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Summary

During the last decade, a growing number of educational psychology experts, along with academic performance, stress the importance of developing the child's social and emotional skills through schooling. Research indicates that social and emotional competencies can be learned through school-based curriculum activities (*Social and Emotional Learning*, SEL). Such programs seem to be an effective approach to reducing problem behaviors and emotional distress, while at the same time promoting positive social adjustment and enhancing the academic performance of students.

This paper brings a broad overview of existing programs and represents an attempt to classify SEL programs implemented in different countries (primarily in American schools) in the last 10 years. Since the primary goal is to raise interest and increase understanding in experts from education and psychology in order to encourage implementation of such programs in Croatia, the paper gives a critical insight into the conditions in which SEL programs are developed, implemented and evaluated.

Key words: emotional intelligence, emotional competence, social and emotional learning, programme, curriculum, school

Primljeno: 03. 05. 2009.