



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

2 / 2 0 1 8

Učiteljev glas

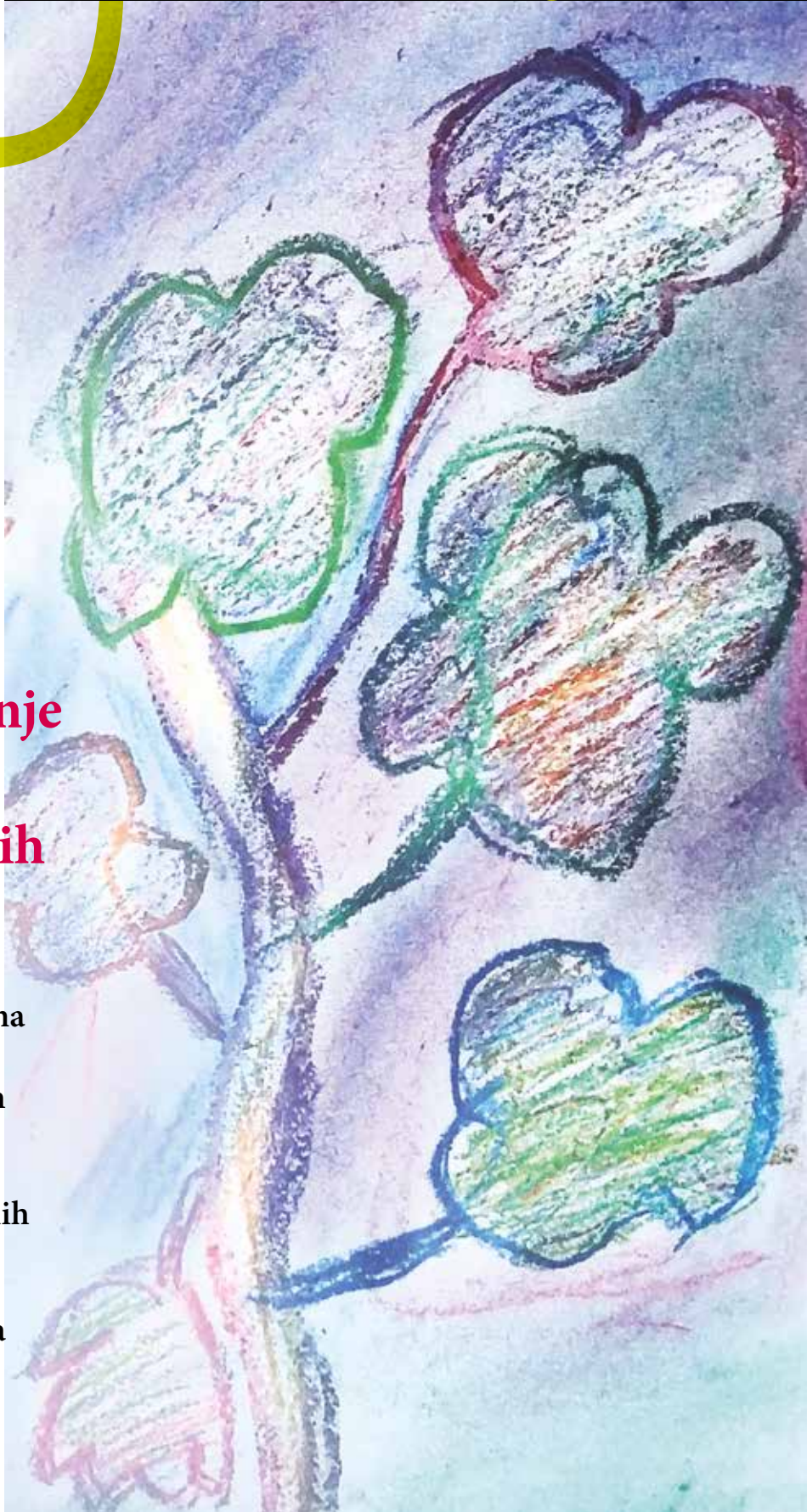
priloga revije vzgoja & izobraževanje

Čustveno opismenjevanje v vzgojno- izobraževalnih procesih

Učinkovitost programa
razvoja socialnih
spretnosti pri učencih

Čustvene in socialne
kompetence strokovnih
delavcev

Čuječnost in čustvena
pismenost v OŠ





Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 2385-8826

UČITELJEV GLAS

Priloga revije
Vzgoja in izobraževanje
letnik V, številka 2, 2018

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc,
dr. Ada Holcar Brunauer, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan,
dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak,
dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Tine Logar

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
Zora.rutar-ilc@zrss.si
Vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Design Demšar, d. o. o.
Schwarz Print, d. o. o.

Detajl na naslovnici
Rosana Resnik

Naklada
700 izvodov

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
2018

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega
dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače
razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske
(fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali
prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike
reprodukcije.

Soustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja: varovalni dejavniki in spoštovanje otroštva¹

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič,

Fakulteta za socialno delo,

Univerza v Ljubljani

V konceptu soustvarjanja najdemo odgovor na vprašanje, kako učencem in učiteljem zagotoviti šolo, v kateri se bodo počutili dobro: to je šola, ki je od vseh, šola, v kateri vsak učenec napreduje po svoji edinstveni poti pri učenju in pridobivanju znanja. Soustvarjanje je možno v šoli, v kateri so učitelji spoštljivi in odgovorni zavezniki učenca: v odprtih pogovorih, v katerih se slišijo vsi glasovi, se mu pridružijo kot »ekspertu«, ki ima izkušnjo. Tako se sliši tudi glas učenca, ki je pogosto preslišan.

B. Bennard in T. Loreman govorita o tistih varovalnih dejavnikih, ki so temelj za varno in spodbudno učno okolje. To so skrb in podpora učencu, pričakovanja, da bo zmogel in znal, in njegova udeleženosť pri odločitvah. V. Moderndorfer je že leta 1938 zapisal, kaj mora znati vsak učitelj: upoštevati okolje, iz katerega izhaja otrok, imeti otroka rad, odpovedati se kaznovanju!

Ključna, nova naloga v tem tisočletju je spoštovanje otroštva kot posebnega dragocenega obdobja, za katerega si moramo vzeti čas in učencu zavarovati čas, da otroštvo polno živi v sedanjosti, skupaj z nami. Šola in vsi odrasli namreč praviloma ravnamo z otroštvom kot prehodnim obdobjem, ki služi le neki vnaprej določeni prihodnosti. Šola potrebuje učitelja,

¹ Besedilo je povzetek prispevka s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

ki zmore vzpostaviti varovalne dejavnike v njej skupaj z učenci: zagotovljeno pomoč in podporo, pričakanje dobrega in udeleženos otrok, ki ga slišimo in se mu odzovemo.

Naloga šole je, da učitelje, starše in učence poveže v procese soustvarjanja, v novo skupno učenje, v ustvarjanje novega znanja in sodelovanja. V ta sklop spadata tudi novo skupno učenje ničelne strpnosti do nasilja, ravnanja z jezo in reševanje konfliktov brez nasilja. To so temelji za varno in spodbudno učno okolje.

≈ *Kazalo*

2 Soustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja: varovalni dejavniki in spoštovanje otroštva

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

4 Čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih

Mag. Simona Rogič Ožek

12 Učinkovitost programa razvoja socialnih spretnosti pri učencih

Anita Lisac, dr. Sonja Pečjak

18 Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev

Dr. Maša Vidmar, dr. Ana Kozina, Manja Veldin, mag. Ana Mlekuž, dr. Tina Vršnik Perše

26 Čuječnost in čustvena pismenost v osnovni šoli – prednosti in pasti

Emil Karajić

Čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih

Mag. Simona Rogič Ožek, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

Uvod

Temelje za čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih lahko najdemo npr. v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (1995), Zakonu o Osnovni šoli (2006), Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) in drugih dokumentih na področju slovenskega šolstva. Prav tako na mednarodnem področju OECD v publikaciji O naravi učenja (2010) čustveno opismenjevanje postavi kot eno izmed pomembnih načel v šolstvu, ki mu je treba nameniti več pozornosti. Tako izpostavlja, da se na področju vzgoje in izobraževanja pri načrtovanju učnih priložnosti in pri profesionalnem razvoju učiteljev resno zanemari vloga čustev.

Kako velik pomen imajo čustva in kako je čustveno opismenjevanje pomemben izziv današnjega časa, poudarja tudi Greenberg (2015). Izpostavlja, da otroci čutijo veliko čustev, ki jih ne znajo dobro uravnati in jim to pomembno niža učne dosežke. V šolo pridejo jezni ali jih je strah in ne zmorejo nadzorovati svojega vedenja. Zato ne morejo biti pozorni in mirni in se težje učijo. Če jim pomagamo uravnati čustva, se lahko umirijo, osredotočijo in učijo. Učenje uravnavanja čustev zmanjšuje probleme, kot sta agresivnost in hiperaktivnost, obenem pa spodbuja miselne veščine in vpliva na učne dosežke otrok.

Greenberg (2015) med drugim navaja še, da so danes okoliščine za učenje otrok drugačne kot so bile pred leti. Če je bilo še pred tridesetimi leti v ospredju učenje pisanja, branja in aritmetike, se danes izpostavlja, da je socialno-emocionalno učenje enako pomembno kot matematika in branje. V vsakdanji pedagoški praksi se to kmalu potrdi, saj se številni strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja soočajo z mnogimi stiskami, obremenitvami in različnimi čustvenimi odzivi in vedenji otrok, kar lahko predstavlja velik del njihovega dela.

Čeprav se strokovni delavci in vsi drugi akterji na tem področju zavedamo, da je čustveno opismenjevanje eden izmed pomembnih elementov v slovenskem šolstvu, ki ga je treba okrepiti, te vsebine še niso pridobile svojega mesta v vseh programih vzgoje in izobraževanja (Rogič Ožek, 2016)

Predvsem zato, ker je kurikulum napolnjen s številnimi vsebinami in predmeti, si strokovni delavci v praksi težko predstavljajo, kako naj sistematično in kontinuirano učijo te veščine. Pomanjkanje časa je argument, ki ga lahko zelo pogosto slišimo, ko spodbujamo strokovne delavce, da čustveno opismenjevanje umestijo v svojo vsakdanjo prakso. Kljub temu da to lahko razumemo, je po drugi strani nedopustno, da to področje zanemarjamo, saj kot pravi Bečaj (2012), če v šoli nimamo časa za čustveno opismenjevanje, je tako, kot bi na avtocesti rekli, da nimamo časa, da bi se ustavili in natočili gorivo. Slej ko prej ne bomo prišli nikamor.

Če nimamo časa za čustveno opismenjevanje in ustvarjanje spodbudnejšega in varnejšega učnega okolja, potem naša šola ne more ostati in postati vključujoča in razvoj potencialov otrok se ne more uresničevati. To je pa najbrž tisto, kar si ne želi nihče.

Kaj pomeni čustveno opismenjevanje in kako ga izvajamo

Prepričani smo, da se bodo otroci o čustvih in socialnih spretnostih naučili že samo s tem, ko bodo vključeni v skupino, bodisi v družino ali vrstniško skupino, s tem ko bodo posnemali druge otroke ali odrasle. Res je, da se otroci o čustvih učijo tudi tako, vendar tak način za razvoj potencialov vseh otrok in boljšo socialno vključenost vseh ne zadošča. Veliko

otrok se zaradi čustvene, komunikacijske in socialne slabše pismenosti v skupini počuti tesnobno, so vznemirjeni in velikokrat kažejo nesprejemljive vedenjske odzive, ki so v okolju prepoznani kot moteči (Rogič Ožek, 2014).

Pričakovanja, da se bodo vsi otroci v skupini sami po sebi že samo s tem, ko bodo vključeni, naučili emocionalno-socialnih veščin so torej napačna. Da lahko otrok skupino doživlja kot prostor, kjer lahko enakovredno participira in sproščeno deluje, se uči in pokaže svoje potenciale, potrebuje okolje in veščine, ki mu to omogočajo. Pomemben del teh veščin lahko otrok pridobi s čustvenim opismenjevanjem v vzgojno-izobraževalnih procesih.

Čustveno opismenjevanje zajema učenje o sebi, drugih in svetu in znotraj tega učenje o čustvih ter o izražanju čustev na socialno sprejemljiv način. Ob tem gre za učenje uravnavanja vedenja v najširšem smislu, denimo učenje ustrezne komunikacije, odnosov in medsebojnega sodelovanja. Čustveno opismenjevanje tako zajema tudi socialno opismenjevanje, saj znotraj čustvenega opismenjevanja poteka učenje izražanja čustev na socialno sprejemljive načine.

Čustveno opismenjevanje zajema splošno znanje o čustvih ter uporabo tega znanja za lastno uravnavanje čustev in vedenja.

S čustvenim opismenjevanjem se otrok nauči (Buxton in Hussman, 2005):

- prepoznavanja, poimenovanja in izražanja osnovnih in sestavljenih čustev,
- povezave čustev s telesnimi občutki in reakcijami,
- razumevanja vpliva čustev na vedenje,
- kakšni so lahko razlogi in sprožilci za pojav različnih čustev,
- kakšna je lahko intenzivnost čustev,
- katere so strategije za uravnavanje čustev,
- kako naučeno uporabiti v konkretni situaciji.

Pri čustvenem opismenjevanju si lahko pomagamo z različnimi pristopi, ki so opisani in predstavljeni v priročniku Vključujoča šola (2017), kot so npr. ABC-proces, socialne igre, čustveno pismeno podajanje povratne informacije ... Te pristope lahko uporabimo tako pri:

- vsaki šolski uri, bodisi kot usmerjen pogovor in/ali kot vsakdanji način socialno in čustveno pismene komunikacije,
- učenju v bolj usmerjenih dejavnostih, kjer se načrtno in sistematično posvetimo učenju na tem področju.

Čustveno opismenjevanje najbolj splošno opredelimo kot učenje o tem, kaj čustva so, o vrstah čustev, izrazih čustev na obrazu, situacijah, kjer posamezna čustva čutimo in tako dalje. Vse to je že del kurikula tako v vrtcu kot pri posameznih predmetih v osnovni šoli. Splošno učenje o čustvih prinese znanje o čustvih na splošno in v večini primerov ne posega v uravnavanje čustev in vedenja pri posamezniku.

Če pa želimo, da bo čustveno opismenjevanje otroke opremilo z veščinami za uravnavanje čustvovanja in vedenja, mora zajeti oboje, torej splošno znanje o čustvih in čustveno opismenjevanje za uravnavanje čustvenih odzivov oziroma vedenja posameznega otroka. To zadnje predstavlja nadgradnjo ter osmišljanje že obstoječih vsebin in načinov dela.

Vidiki učenja o čustvih so torej lahko različni in prinašajo različne rezultate. Če bomo otroke učili o čustvih na splošno, bodo imeli splošno znanje o čustvih in to znanje še ne bo samo po sebi uravnavalo njihovih čustev in vedenja. Sploh v primerih, kjer imajo otroci z uravnavanjem čustvovanja in vedenja več težav, to ne bo zadoščalo. Zato se velikokrat napačno sklepa, da učenje o čustvih ni učinkovito, saj ne prinaša rezultatov v smislu umirjanja vedenja v skupini ali razredu.

Splošno znanje o čustvih je torej sicer pomembno in je temelj za učenje uravnavanja čustvovanja in vedenja, vendar je treba to znanje nadgraditi s tem, da ga povežemo s posameznikovimi situacijami, izkušnjami, prepričanji in vrednostnim sistemom in tako dosežemo uravnavanje. Pri tem moramo biti pozorni na to, da načrtujemo učenje individualizirano in personalizirano, saj se drugače ne bomo premaknili z nivoja splošnega na individualno.

Za uspešen prenos učenja s splošnega na individualno so pomembni nekateri elementi:

- Aktivno učenje z vključevanjem otroka v sam proces učenja s tem, da povežemo učenje z otrokovimi interesi in cilji.

- Izkustveno učenje z vključevanjem otrokovih izkušenj, prepričanj, vrednostnega sistema in čustvenih odzivov v šoli kot zunaj nje ali načrtno izzivne situacije z namenom povezave splošnega znanja z lastnimi odzivi.
- Varna in spodbudna socialna klima, ki omogoča vključenost vseh in vsakogar, vzpostavitev dobrega delovnega odnosa z otrokom, enakovreden položaj in medsebojno spoštovanje vseh udeležениh.
- Prenos usvojenih spretnosti v vsakdanje situacije, ki jih načrtujemo in realiziramo v razredu ali skupini, v času odmorov, dni dejavnosti, podaljšanega bivanja in tudi v sodelovanju s starši zunaj šole.
- Postopna uporaba usvojenih spretnosti z nudenjem pomoči in opore v začetni fazi učenja do samostojnega uravnavanja čustvenih odzivov.

Katera sta prava oblika in način za izvajanje čustvenega opismenjevanja? Kako ga izvajati za vse otroke in kako ga izvajati za tiste, ki imajo na tem področju več težav? Ali individualno in v kolikšni meri ali skupinsko in v kolikšni meri?

Ker smo že zgoraj opredelili, da je treba čustveno opismenjevanje individualizirati in personalizirati, je treba tudi pri načrtovanju oblik izvajanja čustvenega opismenjevanja razmišljati o obliki, ki bolj ustreza posameznemu otroku. Velikokrat se zgodi, da otroci potrebujejo različne načine, oblike in tudi vsebine, ki pa jih znotraj vsakdanje pedagoške prakse ne zmoremo zagotoviti. Tako se zgodi, da želimo z ustaljenimi načini in oblikami dela čustveno opismenjevati, vendar ne dosežemo tistega, kar želimo in kar potrebuje otrok za učenje. Otroci so v svojih prepričanjih, izkušnjah, vrednostnem sistemu in zato pri čustvenih odzivih individuumi, zato z uniformiranimi načini in oblikami ne dosežemo želenega rezultata. Tudi zato smo neučinkoviti in tudi zato se zdi, da je z otroki, ki kažejo na področju uravnavanja čustvovanja in vedenja več težav, delo bolj zahtevno.

Strokovni delavec, ki želi učinkovito izvajati čustveno opismenjevanje za vse otroke, lahko avtonomno prenaša nekatere usmeritve o čustvenem opismenjevanju in jih prilagaja na svoje praktično področje, še posebej pa na otroke, pod pogojem, da bo razumel osnovno logiko delovanja otrok in usmeritve čustvenega opismenjevanja. Največkrat najboljše rezultate pri izvajanju čustvenega opismenjevanja prinese kombiniranje posameznih pristopov, načinov, oblik in metod, ki so usklajene z značilnostmi posameznega otroka in tudi strokovnega delavca.

Načrtovanje čustvenega opismenjevanja

Sistematično izvajanje čustvenega opismenjevanja od zgodnjega otroštva dalje je vsekakor pravi pristop, ki bo obrodil rezultate. Da pa bo temu res tako, je treba zadostiti še nekaterim drugim pogojem.

Osnovno izhodišče vsakega učenja je, da mora biti prilagojeno razvojni stopnji posameznega otroka. Zelo pomembno je, da preden načrtujemo, kako in kaj bomo posameznega otroka učili, vemo, kaj že zna, kaj je že usvojil, kaj še mora in kakšne so njegove poti komunikacije in učenja.

Poznavanje načina razmišljanja otroka oz. tega, kako razume konkretne situacije v razredu ali skupini, kako razume odzive vrstnikov in odraslih ter katere so njegove vrednote, je ključno izhodišče za načrtovanje čustvenega opismenjevanja za uravnavanje vedenja. Od strokovnega delavca tako načrtovanje zahteva poznavanje teorije čustvene pismenosti, ki predstavlja temelj za razumevanje psihološkega procesa čustvovanja. Brez tega razumevanja strokovni delavec težko izvaja čustveno opismenjevanje tako na nivoju splošnega znanja kot na nivoju čustvenega opismenjevanja za uravnavanje vedenja.

Pri čustvenem opismenjevanju je tako pomemben model čustvovanja, ki ga vzamemo za izhodišče. V nadaljevanju bomo predstavili model in teorijo čustvene pismenosti, ki temelji na Ellisovem modelu ABC-čustvovanja, ki ga je nadgradil in osmisлил Zoran Milivojević ter predstavil kot KER-model v knjigi Emocije, s katero je postavil temelje čustvenega opismenjevanja za uravnavanje vedenja (Milivojević, 1999). V nadaljevanju bomo predstavili uporabnost ABC-modela, medtem ko podroben vpogled v sam ABC-model lahko strokovni delavci pridobijo tudi v priročniku Zavoda RS za šolstvo Vključujoča šola v 4. zvezku z naslovom Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

ABC-model strokovnim delavcem pomaga razumeti:

- kako otrok razume svet, sebe in druge,
- katere pomene pripisuje situacijam, dogodkom in dogajanju v telesu,
- kaj mu je v življenju pomembno in kaj ne.

Model ABC predstavlja proces, ki je sestavljen iz zaporedja posameznih faz, torej A-, B- in C-faze, ki opi-

šejo dogajanje pri posameznemu otroku pred tem, ko kaže čustvene odzive oziroma vedenje.

Pri procesu čustvovanja se zgodi ABC-proces, kjer gre za zaporedje:

- A: zaznavanje situacij, dogodkov ali misli,
- B: pripisovanje pomena situacijam, dogodkom ali mislim in presojanje, ali so pripisani pomeni za posameznika pomembni ali ne,
- C: čutenje čustva.

Kot posledica čutenja čustva se pokaže čustven odziv, ki ga imenujemo vedenje. S čustvenim opismenjevanjem za uravnavanje vedenja želimo uravnava ti čustvovanje, s tem da vplivamo na proces ABC in tako vplivamo na spremembo čustvovanja in vedenja.

Načrtovanje čustvenega opismenjevanja pri posameznem otroku, ko želimo vplivati na njegovo vedenje, se tako začne s pregledom procesa ABC na podlagi konkretne situacije.

Primer učenca Jureta

V nadaljevanju predstavljamo konkreten primer učenca Jureta. Jure je kazal nesprejemljivo vedenje, s tem ko je žalil sošolce in učiteljico in jim govoril, da so vsi po vrsti butci neumni, da so nepomembni in da je vse brez veze, ter je odhajal iz razreda.

Takšno nesprejemljivo vedenje je v šoli po navadi pospremljeno z določenimi posledicami, kot je npr. pogovor, kaj je v šoli dovoljeno in kaj ne, kakšna so pravila, ter z opozorili, da je tako vedenje nedopustno. Temu sledijo sporočila staršem, zahteva po opravičilu ali povrnitvi škode oziroma, če se tako vedenje ponavlja, vzgojni opomin. V primeru da so takšni odzivi strokovnih delavcev učinkoviti, potrebe po uporabi kakih drugih načinov za spremembo vedenja pri otroku ni.

Pogosto pa se zgodi, da takšni odzivi ne pripeljejo do spremembe vedenja, zato je smiselno razmišljati o čustvenem opismenjevanju za uravnavanje vedenja.

Pri tem si pomagamo z omenjenim modelom ABC. V našem primeru se je učiteljica po dogodku z Juretom pogovorila in tako najprej sploh ugotovila, kako je Jure ob vsem tem razmišljal in kaj je čutil. V prvi fazi pogovora mu ni sporočala, kaj je naredil narobe in da je to nedopustno ter kakšne bodo posledice,

ampak je s pogovorom želela raziskati Juretovo osebno doživljanje, nevtravno in brez sodb.

Tako je učiteljica v pogovoru z Juretom ugotovila, kako je potekal proces ABC. Skupaj sta ugotavljala, kako se je vse skupaj začelo in kaj se je točno zgodilo (iskala sta A), ugotavljala sta, kakšen pomen je tej situaciji Jure pripisal in zakaj je njemu to tako pomembno (B) ter na koncu še, katero čustvo je čutil (C) in kako ga je izrazil (vedenje).

Ugotovila sta, da je Jure navodilu, ki ga je izrekla učiteljica: »Gremo v telovadnico« (A) pripisal naslednji pomen: »V telovadnici bodo želeli, da sodelujem, jaz pa tega ne zmorem, vsega bom spet jaz kriv, vsi se bodo spravljali name, ker ne bo tako, kot bodo želeli oni, meni pa je pomembno, da se dobro razumemo in se ne prepiramo (B), zato sem ob tem, da moram iti v telovadnico, čutil strah (C) in sem odšel iz razreda ter rekel, da so vsi butci neumni in je vse brez veze.

Iz zgornjega primera lahko vidimo, kako razmišlja Jure in kaj mu je pomembno. Prav tako vidimo, da je Jure pred vedenjem, ki ga je izrazil na nesprejemljiv način, čutil strah. Zato je izbral vedenje, ki bi mu prineslo umik iz situacije, v kateri se je znašel, ter zaščito.

Kako si lahko s tem vpogledom v Juretovo razmišljanje, čustvovanje ter vedenje pomagamo, če želimo, da v prihodnje v tej situaciji Jure pokaže namesto socialno nesprejemljivega vedenja socialno sprejemljivo vedenje?

V prvi fazi si moramo odgovoriti na vprašanje, kaj je tisto, kar bi se moralo v ABC-procesu spremeniti, da bi se spremenilo vedenje.

Ugotovimo lahko:

- da bi Jure lahko situaciji pripisal drugačen pomen,
- lahko bi zmanjšal pomembnost vrednote,
- čustvo strahu bi lahko izrazil drugače.

V nadaljevanju se vprašamo, ali bomo poskušali vplivati na spremembo pripisovanja pomena, spremembo vrednostnega sistema ali na spremembo izražanja čustva.

Pripisovanje pomenov

Pomen, ki ga je Jure pripisal navodilu: »Gremo v telovadnico«, je pripisan skladno z izkušnjami, ki jih

ima Jure v telovadnici, in skladno s tem, kako on razume sebe in druge v tej situaciji. Vprašanje, ki si ga vedno zastavljamo v teh primerih, je, ali je pripisovanje pomena ustrezno, torej skladno s stvarnostjo oziroma realnostjo. Z drugimi besedami – ali Jure ustrezno pripiše pomen dogajanju v telovadnici. Na to lahko odgovori le učitelj, ki je bil navzoč v telovadnici.

Vsekakor pa je Juretovo doživljanje, da je za vse kriv on in da se vsi na njega jezijo ter od njega nekaj želijo, česar on ali ne zmore ali noče narediti, tema za pogovor in zanj njegova trenutno edina resničnost. To njegovo doživljanje je treba upoštevati in spoštovati ne glede na ustreznost.

Cilj pogovora z Juretom je, da učitelj prepozna njegovo lastno resničnost, in če ugotovi, da ne ustreza stvarnosti, mu pomaga pomen oblikovati bolj skladno s stvarnostjo.

Če pa je Jure pomen pripisal skladno s stvarnostjo, je seveda učiteljeva vloga v tem, da ustvari spodbudno učno okolje v telovadnici in poišče strategije za ustvarjanje spodbudnega in vključujočega učnega okolja za vse.

Temeljni namen čustvenega opismenjevanja je učenje. V tem primeru učenje pripisovanja ustrežnejšega pomena situacijam. Otroci si še nabirajo izkušnje o sebi, drugih in svetu, o odnosih in dogodkih, zato velikokrat pripisujejo dogodkom in situacijam zelo neustrezne pomene, včasih prav magične, ki z realnostjo nimajo veliko skupnega. Naloga strokovnih delavcev v šolstvu je, da otroke naučijo te pomene pripisovati ustrezneje in s tem preprečujejo morebitna nesprejemljiva vedenja.

Vrednostni sistem

Ljudje čutimo čustva takrat, ko ocenimo, da se nam dogaja nekaj pomembnega (Milivojević, 1999). Zato je neposredno povezana z vrednostnim sistemom, zato je pri čustvenem opismenjevanju treba poznati vrednostni sistem otrok, če želimo razumeti njihovo čustvovanje in vedenje. Vrednostni sistem posameznika temelji na njegovem izboru vplivov iz okolja, ki jih je vgradil v svoj način delovanja. Vrednostni sistem se spreminja z leti in v različnih življenjskih obdobjih so življenjske prioritete drugačne.

Za boljše razumevanje otrok si pomagamo z vprašanji:

- Kaj je pomembno otrokom, s katerimi delamo?
- Kakšne vrednote imajo?
- Ali so te vrednote enake vrednotam odraslih?

Z odgovori na tovrstna vprašanja si pomagamo, da razumemo, kaj je tisto, kar je otrokom pomembno, kaj jih žene naprej in kaj je tisto, zaradi česa čustvujejo in kažejo nesprejemljiva vedenja. Pri pregledu procesa ABC v konkretnih situacijah v fazi B odkrijemo, katere so pomembne otrokove vrednote.

V Juretovem primeru je to vrednota, ki si jo v šoli in nasploh v družbi želimo, in sicer Juretu je pomembno, da se v razredu dobro razumejo in se ne prepirajo. To je vrednota, ki je socialno zaželena in zato je ne spreminjamo, ampak utrjujemo.

Kljub tej vrednoti pa je Jure kazal nesprejemljivo vedenje. Pri pregledu ABC-ja v Juretovem primeru kljub nesprejemljivemu vedenju vrednostnega sistema ne bomo spreminjali. Tudi izkušnje pri delu z otroki in z izvajanjem izobraževanja za strokovne delavce na to temo so prinesle spoznanje, da vrednote otrok v veliki večini niso krivec za nesprejemljiva vedenja. Otroci imajo v svojem vrednostnem sistemu na nivoju osnovne šole na zelo visoko mesto postavljene vrednote, kot so: prijateljstvo, sprejetost, uspeh, dober odnos z učiteljico, družina, dobro počutje in tako dalje, vendar kljub temu kažejo nesprejemljiva vedenja. Iz tega lahko sklenemo, da vrednostni sistem otrok ni tista kritična točka, kjer bi morali posegati, da bi dosegli spremembo vedenja. Vrednostnega sistema pri čustvenem opismenjevanju za uravnavanje vedenja tako ne spreminjamo, nam pa pomaga pri razumevanju otrokove motivacije, čustvovanja in vedenja.

Čustvovanje

V procesu ABC otroci na podlagi pomena in vrednostnega sistema čutijo čustva, ki so v njihovi individualni resničnosti logična in niso iracionalna. Za zunanjega opazovalca, ki ABC-ja ne pozna in vidi samo vedenje, ki se v Juretovem primeru kaže kot žaljenje sošolcev in učiteljice ter odhod iz razreda, pa je lahko ta odziv iracionalen, nepredvidljiv in nerazumljiv. Čustva, ki jih otroci čutijo, so logična, tj. skladna z njihovim doživljanjem, niso pa skladna z doživljanjem in individualno resničnostjo učitelja.

Z ABC-jem si strokovni delavci pomagajo, da otrok ne spremlja samo kot zunanji opazovalci, ampak razumejo in uvidijo tudi otrokovo notranje doživljanje, njegov način razmišljanja, vrednostni sistem ter posamezna čustva. To jim omogoča, da se ustrezneje odzovejo na potrebe otrok, ustvarjajo ustrezne odnose, boljšo klimo ter vključujoče vzdušje za vsakogar. S poznavanjem notranjega doživljanja otroka lahko strokovni delavci lažje predvidijo in razumejo njegovo vedenje.

V Juretovem primeru je šlo za strah, ki ga je čutil v položaju, ko je učiteljica rekla, da je treba iti v telovadnico. Ta strah je logična posledica pripisanega pomena situaciji ter njegovega vrednostnega sistema. Zato strahu pri Juretu ne spreminjamo, ampak strah podpremo s tem, ko ga poimenujemo, da otrok ve, kaj se mu dogaja. Prav tako pa je na tem mestu pomembno, da neprijetna čustva, kot je npr. strah, pospremimo s pozitivno konotacijo ter spodbudimo, da učenci opravijo svojo nalogo.

S čustvi kot takimi ni nič narobe in jih ne spreminjamo, nasprotno, treba jih je podpreti in otroke naučiti, da jih prepoznajo in jih socialno sprejemljivo izrazijo. To je temeljni namen čustvenega opismenjevanja za uravnavanje vedenja. Ko bodo otroci spoznali, kakšen je namen čustev, bodo lažje uravnavali svoja čustva in jih izražali na socialno sprejemljive načine.

Vsa čustva so koristna in potrebna ter imajo svojo nalogo, ki jo morajo opraviti. Skladno s teorijo čustvene pismenosti (Milivojević, 1999) imajo čustva svojo nalogo in njihov temeljni namen je, da nam pomagajo, da se na nove situacije prilagodimo. Prilagajanje nam omogoča preživetje v širšem smislu, čustva pa nam v življenje prinašajo tudi kakovost. Ločimo prijetna in neprijetna čustva, ki so vsa za nas koristna. Zato se predvsem v pedagoškem smislu izogibamo ločevanju čustev na negativna in pozitivna. Čustva niso slaba in dobra, ampak vsa koristna in imajo svojo nalogo v psihologiji posameznika.

Pogosto se zgodi, da otroci čustva ne prepoznajo in ne vedo, kaj čutijo. Čutijo samo neprijetnost v telesu, ki jih spodbuja, da jo izrazijo, da se neprijetnost konča. Zato se odzovejo impulzivno, ne da bi razumeli, kaj se jim dogaja. S pogovorom, v katerem strokovni delavec skupaj z otrokom pregleda

in ozavešiti ABC-proces, otrok pridobi vpogled v lastno dogajanje in to mu prinese možnost za samouravnavanje vedenja.

Tako pri čustvenem opismenjevanju otroke učimo, kako se imenujejo tovrstne neprijetnosti in kako jih izražamo socialno sprejemljivo. Pri tem nam pomaga teorija čustvene pismenosti (Milivojević, 1999), ki nam daje okvir za opis različnih vrst čustev in situacij, v katerih ljudje čutimo posamezna čustva. Opisi različnih vrst čustev lahko predstavljajo učno gradivo za čustveno opismenjevanje. Poznamo okoli osemdeset različnih čustev, vendar v začetni fazi čustvenega opismenjevanja začnemo z učenjem o osnovnih čustvih.

Opis osnovnih čustev za čustveno opismenjevanje:

- **Strah** je čustvo, ki ga čutimo v tistih situacijah, ko ocenimo, da je ogrožena neka naša vrednota, in te grožnje ne moremo premagati.
- **Jeza** je čustvo, ki ga čutimo takrat, ko ocenimo, da se nekdo neupravičeno vede na način, ki ogroža neko našo vrednoto in nas ovira na poti do cilja, ki smo si ga postavili.
- **Žalost** čutimo takrat, ko ocenimo, da ne povratno izgubljam nekaj, kar nam je pomembno.
- **Krivdo** čutimo takrat, ko ocenimo, da smo naredili nekaj, kar je v nasprotju z našimi osebnimi moralnimi normami, in s tem povzročili škodo.
- **Sram** čutimo takrat, ko ocenimo, da smo z nekim našim postopkom potrdili negativno sliko o sebi pred nam pomembno osebo.
- **Ljubezen** je prijetno čustvo, ki ga čutimo do tistega, ki ga ocenimo za izjemno vrednega in ga vključimo v svoj intimni svet.
- **Sreča** je čustvo, ki ga čutimo takrat, ko ocenimo, da se nam je izpolnila naša največja želja oziroma potrdila najbolj pomembna vrednota.
- **Zadovoljstvo** čutimo takrat, ko ocenimo, da se nam je izpolnila pomembna želja. Razlika med srečo in zadovoljstvom je v jakosti čustva in pomembnosti želje.

Čustveni odzivi in vedenje

Temeljni namen čustev je, da nas premaknejo, motivirajo in spodbudijo za vedenje, akcijo, mišljenje. V samem pomenu besede emocije se namreč skriva namen čustev. Beseda emocije izhaja iz latinske be-

sede »emovere«, tj. »spraviti v gibanje/premakniti«. Čustva stimulirajo mišljenje in rezultat mišljenja je akcija, ki jo izvedemo in se kaže kot npr. izbor vedenja (Milivojević, 1999).

V Juretovem primeru je strah kot neprijetno čustvo s svojo neprijetnostjo Jureta spodbudil, da je s tem čustvom nekaj naredil, da se je neprijetnost, ki jo je čutil ob tem, zmanjšala in da je strah izginil. Jure je tako z besedami in odhodom iz razreda dosegel, da se je neprijetnost, ki jo je čutil, zmanjšala in je strah izginil.

Jure je izbor vedenja opravil hitro, lahko bi rekli avtomatsko in brez zavedanja, kaj se pravzaprav dogaja in kaj ob tem čuti. Na tej točki bi se lahko odločil, da ravna drugače. Svoj strah bi lahko izrazil drugače, vendar ga ni.

Če želimo, da bi Jure v prihodnosti ravnal drugače, je treba odgovoriti na nekaj vprašanj.

Vprašanja, ki nas vodijo k nadaljevanju načrtovanja čustvenega opismenjevanja na tem mestu, so:

- Zakaj je Jure izbral tako vrsto odziva?
- Zakaj je izbral socialno nesprejemljivo vedenje?
- Ali ve, da se neprijetnosti, ki jo je čutil, reče strah?
- Ali ve, kaj je treba narediti, ko čutimo strah?
- Ali ve, kaj je sprejemljivo vedenje v primerih, ko čuti strah?
- Ali ne zna ali ne zmore ali noče pokazati sprejemljivega vedenja?

Zgornja vprašanja strokovne delavce vodijo v naslednje korake čustvenega opismenjevanja, ki so odvisni od odgovorov.

V primeru če Jure **ne ve in/ali ne zna** pokazati socialno sprejemljivega vedenja, ga bomo tega naučili.

Če **ne zmore** pokazati socialno sprejemljivega vedenja, mu bomo pri tem pomagali in ga podprli, da bo zmogel.

Če **noče** pokazati socialno sprejemljivega vedenja, bomo poiskali razloge za to ter ga z različnimi strategijami spodbudili, da se bo raje odločil za socialno sprejemljivo vedenje.

Socialno nesprejemljiva vedenja otroci kažejo zaradi različnih razlogov, in če poznamo te razloge, znamo svojo pedagoško intervencijo prilagoditi otrokovemu

ABC-ju in se učinkovito odzvati in intervenirati na tistih točkah, kjer otrok intervencijo potrebuje.

S samo enim ukrepom, ki bo enak za vsa vedenja vseh otrok, ne bomo učinkoviti. Prav tako samo kazni sama po sebi v večini primerov otroka ne bo naučila, kako mora svoje vedenje oblikovati v prihodnje, da bo socialno sprejemljivo.

Če bi v Juretovem primeru na njegov strah odgovorili s kaznijo, bi ta najverjetneje povzročila utrjevanje njegovega prepričanja, da so res vsi butci in da je res vse brez veze, saj se okolje na njegova čustva in potrebe ni odzvalo z razumevanjem, ampak z represijo. Seveda je jasno, da ne dopuščamo socialno nesprejemljivih vedenj, kar je treba jasno sporočiti na ustrezen način. Ustrezen način je predvsem tisti, ki otroka spodbudi k spremembi vedenja v prihodnje, in ne tak, ki ga utrjuje v njegovem prepričanju, npr., da je slab in ga drugi ne marajo oziroma se ne da nič narediti. Sporočila, ki so usmerjena v otrokovo vedenje in jasno nakazujejo, kaj se od njega v prihodnosti pričakuje, so tista, ki so učinkovitejša in otroka spodbujajo k spremembi vedenja. Velikokrat pa pomaga tudi pozitivno sporočilo, ki je usmerjeno na otroka kot na osebo, saj utrjuje njegovo pozivno samopodobo in identiteto in s tem prepričanje, da zmore tudi drugače (Milivojević idr., 2004).

Več o sporočilih, ki vplivajo na uravnavanje vedenja in čustvovanja, si lahko strokovni delavci preberejo v publikaciji Zavoda RS za šolstvo Vključujoča šola v 4. zvezku z naslovom Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

Za učinkovito spoprijemanje z nesprejemljivim vedenjem otrok je potrebno je več vpogleda v otrokovo razmišljanje, vrednote in čustvovanje ter prepoznavanje otrokovih zmožnosti, sposobnosti in motivacije. Vpogled, ki nam ga nudi model ABC, je osnovno izhodišče za načrtovanje čustvenega opismenjevanja za uravnavanje vedenja ter znotraj tega izhodišče za strokovne odločitve, katero učenje otrok potrebuje in kako, da bo lahko svoje vedenje pokazal v sprejemljivejši luči.

Sklep

Poslanstvo pedagoških delavcev je poučevanje. Poučujejo na primer vsakdanje spretnosti, skrb za sa-

mega sebe, samostojnost ... v vrtcu, matematiko, slovenščino, spoznavanje okolja, naravoslovje ... v šoli. Čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih prinaša učenje socialno sprejemljivih vedenj, ki se odražajo v ustrezni komunikaciji, odnosih, medsebojnem sodelovanju. Gre za učenje različnih vsebin in veščin, spretnosti, strategij ... Pedagoško poslanstvo se s čustvenim opismenjevanjem v vzgojno-izobraževalnih procesih še okrepi in pridobi na pedagoški moči. Strokovni delavec s čustvenim opismenjevanjem odgovori na individualne potrebe otrok in s se tem čustveno primerno odzove na njihove skrbi in stiske, ki se velikokrat kažejo tudi kot nesprejemljivo vedenje. Velikokrat se zgodi, da se zaradi nesprejemljivega vedenja, ki ga kaže otrok, spregleda njegova čustva in otrok v teh primerih svoje okolje ne doživlja kot razumevajoče, varno in vključujoče. Nerazumevanje otrokove individualne logike, njegovega vrednostnega sistema ter neupoštevanje njegovih čustev pripelje do izključevanja in umikanja. To pa je tisto, česar si v vrtcih in šolah ne bi smeli dopustiti. Čustveno opismenjevanje po opisanem modelu prispeva k temu, da ustvarimo takšno vzgojno in učno okolje, v katerem bo otrok slišan, tudi če njegovo vedenje ne bo sprejemljivo, in bo podprt tam, kjer učenje in podpora potrebuje, da bo lahko svoja vedenja oblikoval socialno sprejemljiveje. Vse to ga bo navdajalo z zaupanjem, da je vključen v okolje, kjer lahko dela tudi napake, ki jih lahko s pomočjo strokovnih delavcev popravi ter ob tem ohrani pozitivno samopodobo in občutek lastne vrednosti.

Viri in literatura

- Bečaj, J. (2012). Delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v šoli. Interno predavanje za strokovne delavce Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani.
- Buxton, S. in Hussman, C. (2005). *Emotions Programme*. London: Oak School and Penn School.
- Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dumont, D. I. in Benavides, F. (ur.) (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Slovenska izdaja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Greenberg, M. (30. 4. 2015). Intervju opravila Sonja Merljak. [zapis] Odrasli moramo poskrbeti, da bodo otroci varni pred trpinčenjem. Časopis Delo. <http://www.delo.si/znanje/izobrazevanje/odrasli-moramo-poskrbeti-da-bodo-otroci-varni-pred-trpincenjem.html> (dostopno 21. 9. 2017).
- Kos, Z. in Nagode, A. (ur.) (2017). *Vključujoča šola*. Priročniku za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Milivojević, Z. (1999). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V. idr. (2004). *Mala knjiga za velike starše*. Priročnik za vzgojo otrok. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.
- Rogič Ožek, S. (2014). *Učenje otrok z avtističnimi motnjami emocionalno-socialnih veščin*, 14 poglavje *Otroci z avtističnimi motnjami*. V: Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci. Maribor: Založba Forum Media.
- Rogič Ožek, S. (2016). *Socialno in čustveno opismenjevanje kot preventivni dejavnik nesprejemljivega vedenja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. V: Podpora socialnemu in čustvenemu opismenjevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami – Nesprejemljivo vedenje kot izziv v vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: Zbornik predstavitev 26. strokovnega srečanja vodilnih in vodstvenih delavcev na področju vzgoje, izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami Zreče 2016 (str. 1–12). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. 4. zvezek. V: Z. Kos in A. Nagode (ur.), *Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce Vključujoča šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn* (1996). (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535> (dostopno 14. 2. 2018).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1* (2011). (Uradni list RS, št. 58/11 z dne 22. 7. 2011). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAK05896> (dostopno 14. 2. 2018).

Učinkovitost programa razvoja socialnih spretnosti pri učencih

Anita Lisac, Osnovna šola Šempas in dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

Sodobni svet z bliskovitim razvojem nove tehnologije od ljudi zahteva izjemno prilagodljivost, dobro razvite miselne veščine in veščine reševanja problemov pa tudi visoko raven komunikacijskih in socialnih spretnosti. Tako slovenski kot tuji avtorji opozarjajo, da šola sicer do neke mere nudi okolje, v katerem strokovni delavci posredno in neposredno razvijajo socialne spretnosti učencev, vendar je zaradi nenehnega pritiska k doseganju čim boljših učnih rezultatov obseg aktivnosti in vsebin, ki so neposredno namenjene razvijanju socialne kompetentnosti otrok in mladostnikov, omejena (npr. Warden in Christie, 2001; Rozman, 2006). Slednje je zaskrbljujoče, saj raziskave kažejo, da socialna sprejetost učencev, katere temelj so dobro razvite socialne veščine, neposredno vpliva na učno uspešnost (Košir, Sočan in Pečjak, 2007). Omenjena dejstva so nas spodbudila k raziskovanju tega področja.

Socialne spretnosti in socialna kompetentnost

Cillessen in Y. van den Berg (2012) opredeljujeta socialno kompetentnost kot sposobnost mladostnika, da deluje prosocialno in sodelovalno, da prevzema perspektivo drugih, jih primerno zaznava, prepoznava njihova čustva in jih razume. Vse to mu omogoča, da je empatičen in razumevajoč do drugih ljudi ter jim nudi čustveno podporo, ko je to potrebno. Socialna kompetentnost je torej širši pojem, ki poleg določenih vedenj vključuje tudi sposobnost posameznika, da vzpostavlja odnose z drugimi, se odziva in prilagaja svoje vedenje dinamičnemu socialnemu kontekstu (Košir, 2013). Ko pa govorimo o socialnih spretnosti, imamo v mislih vedenja, kot so: nuditi pomoč in podporo drugi osebi, pohvaliti drugega, povabiti drugega v interakcijo, se zavzeti za drugega,

kontrolirati impulze, sprejeti kompromise, prenesti kritiko itd. (Caldarella in Merrell, 1997).

Primanjkljaji v socialnih spretnostih

Na splošno lahko govorimo o dveh vrstah primanjkljajev v socialnih spretnostih (Gresham, 1997). Težave so lahko vezane ali na pridobivanje socialnih spretnosti ali na uporabo oz. izvedbo teh. Prve izhajajo iz pomanjkanja socialnih spretnosti v vedenjskem repertoarju, medtem ko pri drugih oseba poseduje spretnosti, vendar jih ne uspe primerno uporabiti v različnih socialnih situacijah. Prepoznavanje vrste primanjkljajev pri posamezniku nam pomaga pri načrtovanju razvijanja socialnih spretnosti.

Učenje različnih socialnih spretnosti je ena izmed pomembnih nalog, saj si tako posameznik ustvarja možnosti za življenje v družbi (Rozman, 2006). Uspešno spoprijemanje z različnimi vsakodnevnimi situacijami zahteva, da imajo otroci in mladostniki usvojen repertoar različnih socialnih spretnosti in sposobnosti reševanja medosebnih težav (Spence, 2003).

Učinkovite socialne spretnosti omogočajo otroku/mladostniku, da vzpostavi dobre prijateljske odnose, se uspešno odziva na razredna pričakovanja in v splošnem gradi pozitivne odnose z drugimi (Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla-Ramirez in Putnam, 2005). Raziskave kažejo, da je socialna sprejetost tesno povezana tudi z učno uspešnostjo. Priljubljeni učenci in učenci, ki imajo prijateljske odnose, so pogostejše učno bolj uspešni, dosegajo višjo akademsko uspešnost, doživljajo manj čustvenega distresa in se pogostejše vedejo prosocialno (Wentzel, 1991; Wentzel idr., 2004). Na drugi strani pa zavrtnjeni učenci pogostejše izkazujejo učne težave. Zato je torej smiselno uvajati tudi načrtno učenje socialnih spretnosti, saj učenče-

va šolska prilagojenost temelji tako na akademski kot socialni prilagojenosti.

Razvijanje socialnih spretnosti v šoli

Socialnih veščin se otroci in mladostniki učijo v različnih okoljih – v družini, v vrstniški skupini in tudi v šolskem okolju, vendar nimajo vsi posamezniki enako primernih okolij in možnosti za tovrstno učenje (Rozman, 2006). Poskusi izboljšanja socialne kompetentnosti, socialnih spretnosti in kakovosti odnosov so zato pomembna komponenta tako preventivnih kot kurativnih intervencij pri različnih težavah duševnega zdravja (Spence, 2003). V šoli socialne spretnosti učencev lahko razvijajo učitelji ali svetovalni delavci, še bolje pa je, če to delajo skupaj (Pekljaj in Pečjak, 2015). Te spretnosti razvijajo tako posredno (npr. prek načina vodenja razreda) kot neposredno preko treningov socialnih spretnosti.

Cilj treningov socialnih spretnosti je povečati sposobnost uporabe tistih socialnih vedenj, ki so pomembna pri doseganju uspehov v socialnih situacijah (Spence, 2003). Treningi socialnih spretnosti vključujejo učenje socialnih spretnosti, kot so npr. vzpostavljanje in vzdrževanje stika z vrstniki, vzpostavljanje in vzdrževanje prijateljskih odnosov, dajanje in sprejemanje pohval, prepoznavanje nebesednih znakov sogovornika, sporazumevanje po telefonu, urjenje v asertivnosti idr. (Puklek Levpušček, 2006).

Programi učenja socialnih spretnosti vključujejo najprej psihoedukacijo (spoznavanje učinkovitih socialnih spretnosti), nato aktivnosti učencev, kot so igre vlog, opazovanje modela in posnemanje njegovega vedenja, ter dajanje povratnih informacij o posameznikovih socialnih spretnostih. Pri učenju socialnih spretnosti ne gre toliko za učenje norm in pravil kot za učenje reflektiranja lastnega vedenja in upoštevanje drugega, s katerim smo v odnosu (Rozman, 2006). Treningi socialnih spretnosti lahko potekajo v obliki tabora, sklopov delavnic (kar je najpogostejše, op. avtoric) ali kot individualno delo, ki je dopolnjeno s skupinskim delom (Rozman, 2006).

Namen

Cilj raziskave je bil razviti in oblikovati program (trening) razvoja socialnih spretnosti za učence enega od oddelkov 7. razreda ter evalvirati njegovo učin-

kovitost. Pri tem smo izhajali iz avtentične situacije oz. stanja tega oddelka učencev. S strani učiteljev in šolske svetovalne službe so namreč prišle informacije, da se je v oddelku pojavlja medvrstniško nasilje, predvsem med fanti. Poročali so, da učenci med seboj niso povezani, da delujejo individualistično ter da težko sodelujejo med seboj.

Zanimalo nas je, v kolikšni meri lahko trening v socialnih spretnostih pripomore k izboljšanju teh spretnosti ter ali morebitna sprememba vpliva tudi na odnose med učenci v razredu v smislu večjega medsebojnega sprejemanja.

V programu smo razvijali spretnosti prepoznavanja in urnavanja lastnega čustvovanja, veščine prepoznavanja čustev drugih, vživljanja v perspektivo drugega in spretnosti podajanja in sprejemanja pohvale, predvsem pa kritike. Celoten trening je bil usmerjen k medsebojnemu povezovanju učencev ter k urjenju veščin sodelovanja v skupini.

Metoda

Udeleženci

Na treningu socialnih spretnosti je bil udeležen celoten odderek, tj. 21 učencev 7. razreda osnovne šole, od tega 13 fantov in 8 deklet. Vsak od učencev se je udeležil najmanj 8 od skupno 10 delavnic. Povprečna starost učencev je bila ob začetku izvajanja programa 12,5 leta ($SD = 0,28$).

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili naslednje merske pripomočke za merjenje osebnostnih in socialnih značilnosti učencev: Vprašalnik šolskega socialnega vedenja (SSB-2; Merrell, 2002) z lestvicama Socialna kompetentnost in Antisocialno vedenje; Vprašalnik o medosebnih težavah v mladostništvu (VMTM; Puklek Levpušček in Zupančič, 2008) z lestvicami Asertivnost, Odnosi z nasprotnim spolom in Prijateljski odnosi ter Sociometrično preizkušnjo za ugotavljanje položaja učencev v razredu.

Postopek

Trening socialnih spretnosti je izvajala ena izvajalka od januarja do aprila 2016. Obsegal je 11 delavnic, ki so potekale enkrat tedensko v obsegu

ene šolske ure (razredne ure). Na delavnicah smo obravnavali naslednje teme s specifičnimi cilji:

1. delavnica: Spoštovanje sebe in drugih (učenci so v delavnici ozavestili lastne pozitivne lastnosti in pozitivne lastnosti sošolcev);
2. delavnica: Sodelovanje v manjših skupinah (učenci so urili spretnosti sodelovanja, doseganja soglasja v skupini ter konstruktivnega podajanja mnenj, kritik);
3. delavnica: Poznavanje lastnega čustvovanja (učenci so ozavestili pojavljanje različnih čustev v različnih situacijah, spoznali so povezavo med čustvi, mislimi in vedenjem);
4. delavnica: Prepoznavanje in spoštovanje čustev drugih (učenci so urili veščine prepoznavanja čustev drugih, spoznavali pomen neverbalne komunikacije);
5. delavnica: Jeza in uravnavanje jeze (učenci so ozavestili značilnosti čustva jeze in spoznali načine njenega obvladovanja);
6. delavnica: Zavzemanje perspektive drugega (učenci so se postavljali v vlogo drugih ter skušali razumeti in predvideti odzive sošolcev v različnih situacijah);
7. delavnica: Sodelovanje v večjih skupinah (učenci so spoznavali timske vloge, se urili v podajanju konstruktivnih mnenj ter medsebojnemu spodbujanju za doseg skupnega cilja);
8. delavnica: Enosmerna in dvosmerna komunikacija (učenci so ozaveščali primernost posameznih vrst komunikacije v vsakdanjem življenju ter vrednotili prednosti in pomanjkljivosti obeh vrst komunikacij);
9. delavnica: Sporočanje in prejemanje pohvale in kritike (učenci so se učili podati pohvalo ter podati in sprejeti kritiko na konstruktiven način);
10. delavnica: Zaključna delavnica: ponavljanje znanih spretnosti skozi igro.

Kljub specifičnim ciljem pri delavnicah so bile oblike in metode dela pri vseh delavnicah podobne. Vse so spodbujale sodelovanje med učenci, zato so vključevale aktivnosti, ki so jih učenci izvajali v parih ter v manjših in večjih skupinah. Številne raziskave so namreč pokazale, da sodelovalno učenje pozitivno vpliva tako na spoznavne, kot čustvene, motivacijske in tudi socialne procese učencev (glej Peklaj, 2001). Glavni cilj programa je bil doseči večjo medsebojno

povezanost učencev v razredu preko urjenja veščin sodelovanja. Delavnice so bile oblikovane tako, da je delo temeljilo na praktičnih primerih in ob praktičnem preizkušanju veščin.

Vsaka delavnica se je zaključila z refleksijo. Da bi učenci naučene socialne spretnosti lažje prenesli tudi v druge situacije, so imeli tudi občasne domače izzive.

Rezultati z diskusijo

Najprej nas je zanimalo, v kolikšni meri lahko oblikovani trening pripomore k izboljšanju socialnih spretnosti pri učencih ter ali to vpliva na odnose med učenci v razredu. Ikporukpo (2015) navaja, da je cilj tako oblikovanega treninga, kot je bil naš, spodbujanje socialno zaželenega vedenja kot tudi zmanjševanje pogostosti pojavljanja antisocialnega vedenja. Ko udeležencem predstavimo bolj kompetentna vedenja, namreč želimo, da ta nadomestijo tista manj prilagojena. Predpostavljali smo, da bodo učenci po koncu treninga socialnih veščin pri sebi opazili manj antisocialnega vedenja ter da se bodo ocenili kot socialno bolj kompetentne. Rezultati so prikazani v preglednici 1.

Kot je razvidno iz rezultatov, so učenci po treningu socialnih veščin res navedli pomembno manjšo pojavnost antisocialnega vedenja, pri čemer je bila velikost učinka razlik v vedenju srednja. To pomeni, da so v svojem vedenju zaznali, da so bili po treningu do sošolcev manjkrat nespoštljivi, da so jih manj dražili, se norčevali iz njih ali bili do njih fizično nasilni. Učenci so po treningu sicer navedli, da so bolj socialno kompetentni kot pred urjenjem (da več sodelujejo z drugimi, jim ponudijo pomoč, ostanejo mirni, sklepajo kompromise itd.), pri čemer pa porast teh veščin ni bil pomemben oz. je bil učinek treninga majhen.

Nadalje smo predpostavljali, da bodo učenci po koncu treninga na splošno navedli manj težav v medosebnih odnosih – da bodo poročali o boljših prijateljskih odnosih, o boljših odnosih z nasprotnim spolom in pokazali večjo asertivnost kot pred začetkom treninga. Program je bil namreč zasnovan tako, da je skozi skupne aktivnosti razvijal njihove prosocialne spretnosti, ki naj bi jim omogočale večjo medsebojno povezanost, tudi prijateljsko (preglednica 2).

Preglednica 1: Socialna kompetentnost in antisocialno vedenje učencev pred izvedbo treninga socialnih veščin in po njej

Šolsko socialno vedenje		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> _{razlik}	<i>SD</i> _{razlik}	<i>t/Z</i> (<i>df</i> = 19)	<i>p</i>	<i>r</i>
Socialna kompetentnost	Pred treningom	44,30	9,91	2,65	8,88	1,34	0,20	0,29
	Po treningu	46,95	7,97					
Antisocialno vedenje	Pred treningom	18,65	5,30	-1,70	2,68	-2,36	0,02	0,37
	Po treningu	16,95	3,79					

Opombe: *N* = 20; *t* – t-test za odvisne vzorce; *Z* – Wilcoxonov test enakovrednih parov; *df* – stopnje svobode; *p2* – statistična pomembnost *t/Z*-testa; *r* – velikost učinka: majhna (0,10 – 0,29), srednja (0,30–0,49) in velika (nad 0,50).

Preglednica 2: Rezultati Vprašalnika o medosebnih težavah v mladostništvu

Vprašalnik medosebnih težav v mladostništvu – VMTM		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> _{razlik}	<i>SD</i> _{razlik}	<i>t/Z</i> (<i>df</i> = 19)	<i>p</i>	<i>r</i>
VMTM skupno	Pred treningom	51,60	21,33	-8,15	17,55	-2,08	0,05	0,43
	Po treningu	43,45	19,99					
Asertivnost	Pred treningom	20,20	10,25	-4,15	8,55	-2,17	0,04	0,45
	Po treningu	16,05	9,85					
Odnosi z nasprotnim spolom	Pred treningom	20,05	7,38	-1,60	7,38	-1,31	0,19	0,21
	Po treningu	18,45	6,26					
Prijateljski odnosi	Pred treningom	3,15	2,94	-1,00	1,95	-2,15	0,03	0,34
	Po treningu	2,15	2,60					

Opombe: *N* = 20; *t* – t-test za odvisne vzorce; *Z* – Wilcoxonov test enakovrednih parov; *df* – stopnje svobode; *p2* – statistična pomembnost *t/Z*-testa; *r* – velikost učinka: majhna (0,10–0,29), srednja (0,30–0,49) in velika (nad 0,50).

Rezultati pri Vprašalniku medosebnih težav pri mladostnikih kažejo, da je prišlo po treningu do pomembnega upada težav na splošno kot tudi do pomembnega porasta v asertivnem vedenju ter do pomembnega upada težav v prijateljskih odnosih. Naši rezultati pritrjujejo ugotovitvam avtorjev (Ikporukpo, 2015), ki navajajo, da je eden ključnih pogojev prijateljstva prav vključevanje v skupne aktivnosti in deljenje izkušenj ter sledenje skupnim ciljem, za kar pa je pogoj razvitost socialnih spretnosti. Mladostniki, ki so v našem programu razvili socialne spretnosti, so bili posledično učinkovitejši v socialnih interakcijah z vrstniki, kar je povečalo njihove možnosti za vzpostavljanje prijateljskih odnosov. Učenci so po treningu v povprečju res navajali manj težav v komunikaciji s prijatelji. Ocenili so, da imajo manj težav pri dajanju pohval prijateljem, pri tem, da se jim opravičijo, ter da so pogostejše branili prijatelja pred drugimi. Dobljeni rezultati nakazujejo na to, da se je po

treningu izboljšala kakovost prijateljstev med učenci v razredu.

Naša zadnja predpostavka je bila, da bodo učenci po koncu treninga izbrali več sošolcev, s katerimi bi se radi v razredu družili, ter manj tistih, s katerimi se ne bi želeli družiti. Na to, kako bo v razredu učenec sprejet, vpliva več dejavnikov, od značilnosti učenca, prepričanj sošolcev o tem učencu do učiteljevega vedenja do učenca (Hughes idr., 2001). Pomembno vlogo pri izbiri vrstnikov pa imajo tudi učinkovite socialne spretnosti učenca, ki mu omogočajo, da vzpostavlja dobre prijateljske odnose, se uspešno odziva na razredna pričakovanja in na splošno gradi pozitivne odnose z drugimi (Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla-Ramirez in Putnam, 2005). Zato je bil pomemben cilj programa, da učenci skozi trening razvijajo tako lastne socialne spretnosti kot pomagajo pri razvoju spretnosti sošolcev. Skozi aktivnosti v programu smo

Preglednica 3: Rezultati sociometrične preizkušnje

Sociometrična preizkušnja		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> _{razlik}	<i>SD</i> _{razlik}	<i>Z</i> (<i>df</i> = 20)	<i>p</i>	<i>r</i>
Pozitivni kriterij	pred treningom	6,52	2,54	−0,14	1,11	−0,55	0,58	0,08
	po treningu	6,38	2,58					
Negativni kriterij	pred treningom	4,57	3,78	−1,86	1,62	−3,78	0,00	0,58
	po treningu	2,71	3,04					

Opombe: *N* = 20; *Z* – Wilcoxonov test enakovrednih parov; *df* – stopnje svobode; *p2* – statistična pomembnost *Z*-testa; *r* – velikost učinka: majhna (0,10–0,29), srednja (0,30–0,49) in velika (nad 0,50).

namreč želeli omogočiti enakovredno sodelovanje tudi učencem, ki so osamljeni in zavrjeni in imajo sicer manj priložnosti in izkušenj pri življenju v druge ter manj možnosti učenja reševanja konfliktov (Pekljaj in Pečjak, 2015). Pri tem so učenci odgovorili na nalogi »Napiši učence iz razreda, s katerimi bi se želel družiti« (pozitivni kriterij) in »Navedi učence iz razreda, s katerimi se ne bi želel družiti« (negativni kriterij).

Rezultati kažejo, da so učenci po treningu res izbrali pomembno manj sošolcev, s katerimi se ne bi želeli družiti, pri čemer je bila velikost učinka visoka. Lahko rečemo, da so učenci v oddelku zavrnil kot potencialne partnerje za druženje bistveno manj sošolcev kot pred urjenjem. Verjetno je, da so skupne aktivnosti v programu dale manj priljubljenim učencem priložnost, da so se pokazali (z izboljšanimi socialnimi spretnostmi), sošolci pa so jih spoznali v novi luči in zato po treningu niso toliko zavračali njihove družbe.

Sklenemo lahko, da smo s treningom uspeli razviti socialne spretnosti manj priljubljenih učencev v razredu, ki so skozi bolj produktivno vedenje v delavnicah morda vplivali tudi na spremembo prepričanj sošolcev o njih, s čimer pa so si povečali svoje možnosti za nadaljnje sodelovanje z njimi.

Sklep

Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci po treningu socialnih spretnosti pri sebi opazili manj socialno nezaželenega vedenja in težav v medosebnih odnosih. Ocenili so, da imajo predvsem manj težav na področju prijateljskih odnosov ter pri asertivnem vedenju. Zato lahko z veliko verjetnostjo sklenemo, da je bil trening socialnih spretnosti učinkovit pri

razvijanju teh spretnosti pri učencih vključenega oddelka.

Učencem je bil na splošno trening socialnih spretnosti všeč, predvsem so pohvalili razgibanost delavnic ter različne aktivnosti, ki so jih spodbujale h kreativnosti, a so hkrati služile spoznavanju novih tematik in spretnosti. Najbolj všeč so jim bile aktivnosti, ki so zahtevale skupinsko delo za doseganje ciljev.

Kot posebno vrednost raziskave bi izpostavili njeno ekološko veljavnost – bila je odziv na realen problem oddelčne skupnosti in potekala je v pogojih, v katerih svetovalni delavci in učitelji dejansko delujemo. Trening je vodila le ena izvajalka, kar v tako številni skupini ni najbolj optimalno, vendar se s prav takimi pogoji srečujemo tudi v praksi. Vključenost svetovalne delavke (psihologinje) v celotni proces – od spoznavanja skupine ter ocenjevanja specifičnih potreb skupine, do oblikovanja specifičnega treninga zanjo, izvedbe ter evalvacije učinkovitosti treninga – predstavlja primer celovite skupinske intervencije. Pri tem pa bi bilo v prihodnje smiselno v programe neposrednega razvijanja socialnih veščin skozi različne delavnice aktivno vključiti tudi učitelje razrednike.

Sklenemo lahko, da so socialne spretnosti otrok in mladostnikov pomembne za dobro šolsko prilagojenost, pri urjenju katerih ima pomembno vlogo tudi šola. Prihodnost prinaša današnjim mladostnikom številne nove in nove izzive, zato bodo informacije, s katerimi jih v šoli opremljamo, hitro zastarele (Pekljaj, 2001). Dobro razvite miselne, komunikacijske in socialne spretnosti pa jim bodo omogočale biti kos hitremu tehnološkemu razvoju, zato je skrb za osebnostni in socialni razvoj otrok in mladostnikov pomembna, če ne prednostna naloga vseh tistih, ki vzgajamo in učimo.

Viri in literatura

- Caldarella, P. in Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *The School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Cillessen, A. H. N. in Van den Berg, Y. H. M. (2012). Popularity and school adjustment. V: Ryan, A. M. in Ladd, G. W. (ur.), *Peer relationships and adjustment at school*. Charlotte: IAP.
- Gresham, F. (1997). Social Competence and Students With Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233–249.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal Of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- Ikporukpo, A. B. (2015). Enhancing Friendship-Making Ability of Peer Rejected Adolescents through Social Skills Training. *IFE Psychologia*, 23(1), 157–167.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Košir, K., Sočan, G., Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review Of Psychology*, 14(1), 43–58.
- Luiselli, J. K., McCarty, J., Coniglio, J., Zorilla-Ramirez, C., Putnam, R. F. (2005). Social Skills Assessment and Intervention Review and Recommendations for School Practitioners. *Journal Of Applied School Psychology*, 21(1), 21–38.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Puklek Levpušček, M. (2006). *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96. doi:10.1111/1475-3588.00051
- Warden, D. in Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja. Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih in medosebnih veščin in vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review Of Educational Research*, 61(1), 1–24.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal Of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195.

Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev

Dr. Maša Vidmar, dr. Ana Kozina, Manja Veldin, mag. Ana Mlekuž, *Pedagoški inštitut*
Dr. Tina Vršnik Perše, *Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru*

Kaj so socialne in čustvene kompetence

Severnoameriško združenje CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) loči pet dimenzij socialnega in čustvenega učenja oziroma kompetenc pri učencih, ki veljajo tudi pri učiteljih:

Samozavedanje zajema poznavanje lastnih čustev in občutkov, realistično oceno lastnih sposobnosti in spretnosti ter samozavest.

Nanaša se na primer na samozavedanje učitelja, ob katerih vedenjih učencev se počuti neprijetno,



Slika 1. Dimenzije socialnega in čustvenega učenja oziroma kompetenc (prilagojeno po CASEL, 2013)

nelagodno (npr. je to ob učencih, ki so izrazito aktivni, ali morda ob učencih, ki so izrazito pasivni); samozavedanje se nanaša tudi na zavedanje svojih trenutnih občutkov in čustev – npr. utrujenost, jeza, napetosti v telesu, dihanje).

Samouravnavanje zajema uravnavanje lastnih čustev, tako da ta čustva spodbujajo dejavnosti in gradijo sposobnost odložitve nagrade zaradi sledenja ciljem ter vztrajnost kljub neuspehu, zastoju ali nazadovanju. Nanaša se na primer na zmožnost nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj, samomotivacijo in disciplino, obvladovanje stresa.

Nanaša se na primer na zmožnost učitelja, da uravnava svojo jezo – tako izražanje navzven (na ravni vedenja) kot tudi navznoter (na ravni doživljanja), da je zmožen uravnavanja vedenja in doživljanja v vsakodnevnih stresnih situacijah s sodelavci, starši, učenci.

Socialno zavedanje zajema zaznavo čustev in občutij drugih, sposobnost prevzemanja perspektive drugih ter pozitiven odnos in dejavno vključenost v različnih skupinah. Nanaša se na sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti, zavzemanje perspektive drugega, **empatijo**, spoštovanje drugih, prepoznavanje in pozitivno vrednotenje virov znotraj družine, šole, skupnosti.

Nanaša se na primer na zmožnost učitelja, da vidi neko perečo situacijo s perspektive učenca (starša, sodelavca).

Odnosne spretnosti zajemajo učinkovito upravljanje z odnosi in čustvi, ki se med tem porajajo; nudi predispozicijo tako za samo vzpostavljanje kakor za ohranjanje dobrih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju; posamezniki se uprejo ob neprijemnih socialnih pritiskih, uporabljajo pogajanja kot sredstva razreševanja konfliktov ter pridobijo pomoč, ko je to potrebno. Nanašajo se vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih in stabilnih odnosov, komunikacijske kompetence, socialno vključenost, sodelovalnost, obvladovanje konfliktov.

Nanašajo se na primer na učiteljevo zmožnost, da se loti reševanja konflikta z učencem, pri čemer

učitelj prevzema odgovornost za kakovost njenega odnosa.

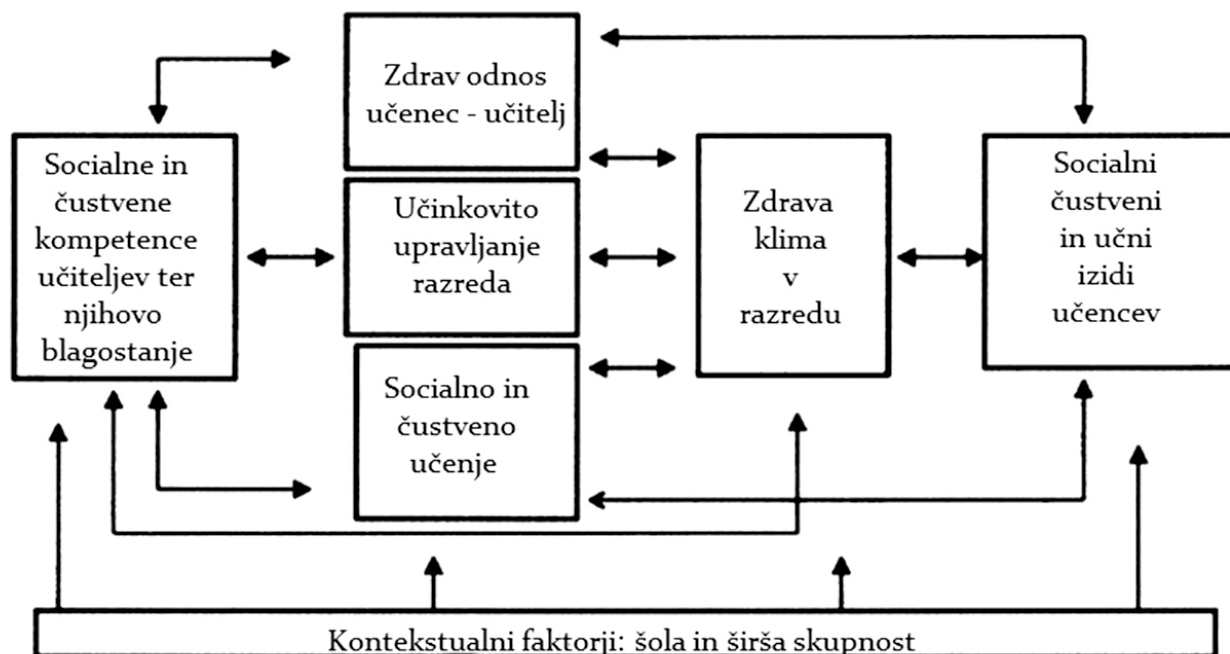
Odgovorno sprejemanje odločitev zajema pravilno oceno tveganja, sprejemanje odločitev na podlagi upoštevanja vseh pomembnih dejavnikov in najverjetnejših posledic različnih dejanj, spoštovanje drugih ter prevzemanje osebne odgovornosti za lastne odločitve. Nanaša se na prepoznavanje in reševanje problemov, sprejemanje konstruktivnih in spoštljivih odločitev v zvezi z lastnim vedenjem in socialnimi interakcijami glede na osebno, moralno in etično odgovornost.

Zakaj so pomembne za strokovne delavce

Razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc otrok in učencev (vključno s čuječnostjo) je v svetu v zadnjem desetletju namenjenega vse več teoretičnega in empiričnega raziskovalnega dela ter tudi pozornosti pedagoške stroke ter splošne javnosti. Te kompetence naj bi bile po eni strani cilj vzgojno-izobraževalnega procesa same po sebi, še bolj pogosto pa se poudarja njihova vloga pri doseganju boljših učnih rezultatov v šoli. Predvsem v tujini pa tudi pri nas že obstaja raznoliko število programov, ki so namenjeni prav razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc otrok in učencev (za pregled programov glej Marušić in sod., 2017).

Različni raziskovalci so pokazali, da so pravzaprav učiteljeve lastne socialne in čustvene kompetence tiste, ki so ključne za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri učencih, za odnose učitelj – učenec, učenčevo učenje in razvoj na splošno. Poleg tega so socialne in čustvene kompetence strokovnih delavcev izjemno pomembne tudi za njihovo lastno blagostanje ter varovanje pred stresom in izgorelostjo.

Ameriška raziskovalca Jennings in Greenberg (2009) sta na podlagi pregleda številnih raziskav predlagala teoretični model, ki pojasnjuje povezavo med socialnimi in čustvenimi kompetencami učiteljev in izidi na ravni razreda in učencev. Učiteljeve socialne in čustvene kompetence na učence vplivajo na vsaj tri načine (glej sliko na naslednji strani):



Slika 2. Model prosocialnega razreda (prilagojeno po Jennings in Greenberg, 2009)

1. učiteljeve kompetence vplivajo na kakovost odnosa učitelj – učenec,
2. učitelj služi kot vzor (model) socialnih in čustvenih kompetenc za učence in
3. učiteljeve socialne in čustvene kompetence vplivajo na razred in vodenje. Vsi ti dejavniki skupaj ustvarjajo zdravo razredno klimo, ki spodbuja socialne, čustvene in učne dosežke učencev.

Poleg tega je iz slike razvidno, kako so po načelu povratne zanke socialne in čustvene kompetence učiteljev pomembne za njihovo blagostanje. Učitelji so pogosto izpostavljeni čustveno provokativnim situacijam (npr. neustrezno, žaljivo vedenje učencev, nesodelovanje, težavni starši ipd.). Kadar ima učitelj razvite socialne in čustvene kompetence (npr. je zmožen visokega samozavedanja in samouravnavanja) in tako obvladuje vsakodnevne socialne in čustvene izzive, ki se pojavljajo pri njegovem delu, je poučevanje lažje in učitelj čuti, da je v svoji vlogi učinkovitejši.

Lahko pa se zgodi tudi obratno – zaradi nizkih socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev se razvijejo slabi odnosi z učenci in težave z vodenjem razreda. To lahko pripelje do slabše klime (bodisi kaznovalne bodisi razpuščene), v kateri ni mogoče dosegati zastavljenih učnih, socialnih, čustvenih

ciljev. Pri učitelju pa se lahko pojavi občutek ne-učinkovitosti in čustvene izmučenosti, zaradi česar je njegovo soočanje z vsakodnevnimi socialnimi in čustvenimi izzivi oslajeno, kar še poslabša odnose v razredu in kakovost vodenja razreda, klimo in doseganje ciljev (ustvari se 'začaran krog izgorelosti').

Kot kaže slika, je pri vsem tem pomemben tudi kontekst, v katerem učitelj poučuje (razredna ali predmetna stopnja, podpora vodstva, varnost na šoli, vpetost v lokalno skupnost itd.).

Primer socialne in čustvene kompetence: odnosna kompetenca

Učiteljeva sposobnost, da vzpostavi in vzdržuje dobre odnose z učenci, je ena od pomembnih socialnih in čustvenih kompetenc (Jennings in Greenberg, 2013; Jones, Bouffard in Weissbourd, 2013). Pri tem je zanimivo, da mnogo učiteljev doživlja odnose in interakcijo z učenci kot najbolj težaven vidik poučevanja (npr. Knoell, 2012; Reinke, Stormont, Herman, Puri in Goel, 2011), zato učitelji na tem področju potrebujejo podporo.

Ideja o razvoju odnosne kompetence učiteljev temelji na tem, da imajo odnosi osrednjo vlogo v posamez-

nikovem razvoju, o čemer govorijo številne teorije in študije (npr. teorija navezanosti, Bowlby, 1969; območje bližnjega razvoja, Vigotski, 1978). Te teorije so temelj za razumevanje odnosa učitelj – otrok in za pričakovanje, da ima ta odnos velik vpliv na učence.

Številne vzdolžne študije dejansko potrjujejo, da imajo ocene učitelja o podpornem odnosu z učencem pozitivne učinke na vedenjsko in učno prilagajanje učencev. Hattie (2012) je v svojem pregledu raziskav o odnosu učitelj – učenec ugotovil, da ima odnos učitelja – učenec zelo velik učinek na uspešnost učencev. Poleg tega odnos učitelj – učenec izjemno močno vpliva na učiteljevo zadovoljstvo pri delu in je povezan z občutkom učinkovitosti pri učiteljih.

Odnosno kompetenco različni avtorji opredeljujejo različno. V tem prispevku izhajamo iz koncepta in definicije, kot sta jo predlagala Juul in Jensen (2010) – odnosna kompetenca je sposobnost strokovnih delavcev, da vidijo posameznega otroka v njegovih specifičnostih in nanje uglasijo svoje ravnanje, ne da bi mu predali vodstveno vlogo, pri tem pa so v stikih z učencem avtentični. Poleg tega je tudi sposobnost strokovnega delavca, da prevzame polno odgovornost za kakovost odnosa z učencem.

Kot navajata Juul in Jensen (2011), je temelj za visokokakovostne odnose ta, da učitelji učence/otroke doživljajo in se do njih obnašajo kot do posameznikov – avtonomnih oseb, ki igrajo aktivno vlogo pri oblikovanju in vzdrževanju odnosov.

To pomeni, da učitelj počne stvari skupaj z učencem. To pomeni tudi, da učenec s svojimi reakcijami v okviru določenega odnosa daje informacije o tem, kdo je in kateri deli odnosa so mu všeč (ali manj všeč). Učenčevih reakcij torej ne interpretira kot odraz tega, kar učenec je, temveč kdo je v tem konkretnem odnosu. Ključ je v opazovanju in identifikaciji reakcij in signalov s strani učencev. Ta proces ne obsega samo komunikacijske spretnosti, temveč je tudi dialog, ki temelji na iskreni želji in kompetenci odraslih, da se odzivajo odprto in občutljivo. Odrasla oseba mora upoštevati oboje, svojo notranjo realnost in razumevanje otroka. Kakovost odnosa je odvisna od tega, kako pristni so odrasli (učitelji) v takšni komunikaciji in kako vključene se počutijo otroci (učenci).

Koncept odgovornosti učiteljev za odnos učenec – učitelj temelji na dejstvu, da je ta odnos asimetričen

ter da so učitelji odgovorni za ustvarjanje odnosa in za kakovost (recipročnost, dinamiko) odnosa; ko se torej z učencem ali skupino učencev ne razvije pozitiven, vzpodbuden, sprejemajoč odnos, se učitelj vpraša, kaj dela, da se ta pozitiven odnos ne ustvari (in temu primerno prilagodi svoje ravnanje). Učitelj nosi glavno odgovornost za ustvarjanje dobre interakcije in ustreznega učnega okolja kot tudi za sodelovanje v odnosih, ki podpirajo razvoj učencev.

Učitelji predstavljajo vzor (model), kako komunicirati. Zato morajo vedeti, kako oblikovati, vzdrževati, izboljšati in okrepiti kakovostne odnose; kako delati zavestno in sistematično v odnosu kot prostoru za razvoj in učenje (Jensen in Juul, 2010, 2011).

Kako socialne in čustvene kompetence razvijamo pri strokovnih delavcih

Kljub pomembnosti socialnih in čustvenih kompetence strokovnih delavcev tako za njih same kot tudi za učence, pa je tako pri nas kot po svetu razmeroma malo pozornosti eksplicitno namenjene razvijanju teh kompetenc, bodisi v začetnem usposabljanju učiteljev bodisi tekom stalnega strokovnega razvoja, ko že opravljajo poklic učitelja. Tudi OECD je v svojem poročilu *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (2015) ugotovil, da veliko držav že priznava socialne in čustvene kompetence učencev kot pomembno področje, ki naj bi ga šola razvijala; kljub temu pa le malo izobraževalnih sistemov učiteljem nudi smernice, kako to doseči. Posledično postaja oblikovanje začetnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev (stalni profesionalni razvoj), ki bi učitelje najbolje pripravilo na to, pomembna tema pri političnih odločevalcih, izobraževalcih učiteljev, učiteljih in javnosti na splošno.

Morda je področje socialnih in čustvenih kompetenc strokovnih delavcev spregledano zato, ker obstaja napačna domneva, da strokovni delavci po naravi posedujejo te kompetence, ali ker je bilo to zaznano kot del učiteljevih osebnostnih značilnosti, ki se jih ne da 'trenirati' (Jones in sod., 2013). Te domneve je treba čim prej preseči. V ZDA so na primer analize pogojev za certifikacijo učiteljev pokazale, da je v standardih za izobraževanje učiteljev le malo poudarka na razvoju in promociji njihovih socialnih

in čustvenih kompetenc; tam, kjer so bili ti poudarki, pa je šlo večinoma za teoretično spoznavanje teh kompetenc in ne za dejansko razvijanje kompetenc pri učiteljih (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson in Hymel, 2015).

Danes obstaja majhno, a naraščajoče število intervencij/programov, zasnovanih zato, da podpirajo socialne in čustvene kompetence učiteljev in učencev (RULER, MTP, CARE, SMART). Ti programi praviloma izvirajo iz ZDA, so visoko strukturirani in standardizirani (npr. točno določene teme in gradiva) ter niso umeščeni v sistem vzgoje in izobraževanja (pač pa delujejo v obliki projektov, raziskav in drugih posamičnih iniciativ).

Čeprav so ti programi obetavni in so hkrati že pokazali njihov učinek na socialne in čustvene kompetence učiteljev ter učinke na izide pri učencih, hkrati ugotavljajo, da morajo biti ti programi oziroma usposabljanja zasnovani tako, da socialne in čustvene kompetence postanejo del **vsakodnevnih** interakcij v šoli za vse – učence, učitelje, drugo pedagoško in administrativno osebje. To pomeni, da se morajo te kompetence razvijati v vsakodnevnih situacijah v razredu/šoli (ne le znotraj za to namenjenih ur), ko prihaja do čustvenih in socialnih izzivov ter drugih priložnosti za poučevanje.

Če želijo učitelji in šole to doseči, se morajo tudi sami korenito spremeniti (preobraziti) do točke, kjer socialne in čustvene kompetence ne predstavljajo več programa ali vsebine, ki ga/jo je treba izvesti, temveč nov način bivanja in odzivanja.

Odziv na navedene omejitve na področju razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc, ki smo jih prepletili tudi z medkulturnimi kompetencami, predstavlja evropski projekt Roka v roki (Hand in Hand, 2017–2020, <http://handinhand.si/>), katerega nosilec je Pedagoški inštitut.

Projekt Roka v roki (2017–2020)

Projekt: *ROKA v ROKI: socialne in čustvene kompetence za nediskriminatorno in vključujočo skupnost*

(*celostni pristop*) je evropski projekt (Erasmus+ K3), v katerem na Pedagoškem inštitutu v sodelovanju s tujimi partnerji,¹ razvijamo **program za spodbujanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc** tako za učence kot tudi za strokovne delavce šole (<http://handinhand.si/>). Učinkovitost programa bomo empirično preverili v mednarodnem prostoru, program pa bo kasneje prosto dostopen za uporabo.

Pomembni rezultati projekta, ki bi jih posebej postavili, so:

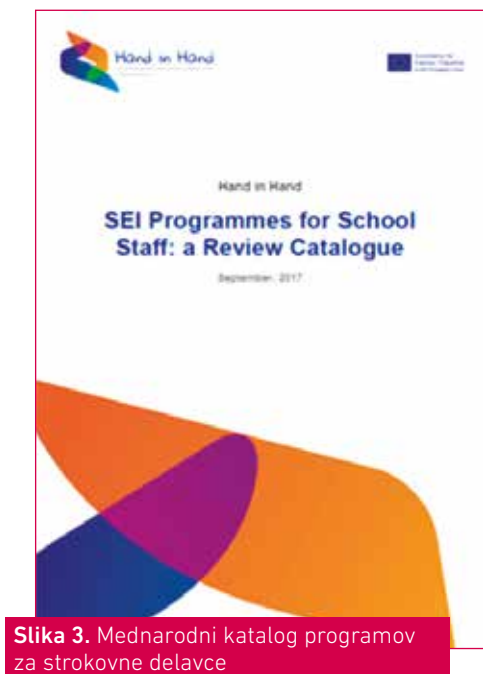
- pregledni katalogi obstoječih merskih pripomočkov in programov s področja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc (na mednarodni in nacionalni ravni): katalog programov za učence (Marušič in sod., 2017), katalog programov za strokovne delavce (Nielsen in sod. 2017) ter katalog merskih pripomočkov (Denk in sod., 2017),
- veljavni in zanesljivi merski pripomočki za ocenjevanje socialnih in čustvenih kompetenc učencev in strokovnih delavcev,
- program ROKA v ROKI za razvijanje čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc za učence osnovnih šol,
- program ROKA v ROKI za razvijanje čustvenih, socialnih in medkulturnih spretnosti za strokovne delavce šol in
- ROKA v ROKI – priporočila za razvoj politik in praks.

V nadaljevanju predstavljamo katalog obstoječih programov socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc za strokovne delavce (katalogi so eden od prvih večjih rezultatov, ki so nastali znotraj projekta) ter za ta prispevek zanimiv program za strokovne delavce, ki ga razvijamo znotraj projekta Roka v roki.

Katalog obstoječih programov za strokovne delavce

Katalog obstoječih programov za strokovne delavce (Nielsen in sod., 2017) je sestavljen iz mednarodnega dela ter nacionalnih delov. V mednarodnem delu so zajeti programi, identificirani v sistematičnem preg-

¹ V projektu poleg Pedagoškega inštituta, ki projekt vodi, sodelujejo še Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Slovenija), Inštitut za društvena istraživanja (Hrvaška), Mid Sweden University (Švedska), Technical University Munich (Nemčija), German Institute for International Educational Research (Nemčija), Via University Coledge (Danska) in Network for Policy Experimentation NEPC.



Slika 3. Mednarodni katalog programov za strokovne delavce

ledu znanstvene in strokovne literature. V nacionalnem delu pa so popisani programi, ki obstajajo v posameznih državah, vendar za seboj nimajo tako močnega znanstvenega aparata (objave, metodologija, evalvacija) kot programi v mednarodnem delu kataloga. Pri iskanju programov (in podrobnosti o njih), ki naslavljajo socialne, čustvene in medkulturne kompetence, smo se poleg pregleda literature in spletnih strani institucij (ter njihovih projektov) obrnili tudi na strokovnjake, ki le-te izvajajo.

V mednarodnem katalogu programov za strokovne delavce je zajetih in na kratko opisanih 35 programov, od tega se jih 29 osredinja na socialne in čustvene kompetence in 6 na medkulturne kompetence. Nacionalni katalog za strokovne delavce v vzgoji izobraževanju vsebuje opise 29 najbolj relevantnih programov iz držav, ki sodelujejo v projektu ROKA v ROKI (Slovenija, Hrvaška, Nemčija, Švedska). Ob pregledu programov smo ugotovili, da izbrani programi v veliki večini ločeno obravnavajo socialne in čustvene ter medkulturne kompetence.

V nacionalnem delu kataloga so na kratko opisani tudi trije programi, ki se izvajajo v Sloveniji – eden, ki je namenjen izključno strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju (Le z drugimi smo), ter dva, ki sta namenjena tako učencem kot strokovnim delavcem (Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja in Zdrava šola). Ti naslavljajo medkulturne kompetence, socialne kompetence in duševno zdravje.

Program za strokovne delavce Roka v roki

Program se osredinja na razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc v razredu, med drugim tudi na razvoj odnosne kompetence, vključno z empatijo. Potekal bo nekaj mesecev v obliki večkratnih (večdnevni, enodnevni) srečanj. Ima dve obliki – za učitelje (daljša) ter za vodstvene delavce (krajša), saj tako zagotovimo celostni šolski pristop.

Program združuje sodobna spoznanja psihologije, nevro psihologije in pedagogike ter medkulturnih študij v kombinaciji z učenjem tehnik globokega sproščanja in samoumiritve. Usposabljanje predpostavlja, da je dober odnos učenec – učitelj ključnega pomena za učinkovito učenje in razvoj. Da bi lahko vzpostavili in vzdrževali odnos z učenci, morajo učitelji razviti vseh pet dimenzij socialnih in čustvenih kompetenc ter medkulturno kompetenco. Pri tem je v prvi vrsti pomemben odnos s samim seboj oziroma stik s seboj; samo iz tega avtentičnega položaja lahko pride do prave povezanosti in dobrega odnosa z učenci. Okrepitev notranjega stika učiteljem pomaga razviti odnosno kompetenco.

Uvodni del programa bo temeljil zlasti na **razvijanju samozavedanja in samouravnavanja** – na vzpostavljanju stika z lastnimi telesnimi občutji, čustvi in mislimi, pri čemer so v pomoč tehnike meditacije, globoke sprostitve, čuječnosti. To pomeni, da bodo v programu vključene različne telesne vaje (npr. sedenje v tišini, skeniranje telesa, gibalne vaje – glej slike 4 in 5) ter dihalne vaje (npr. zavedanje dihanja). Pozornost na telesna občutja in dihanje pomaga posamezniku ostati osredotočen in prisoten v trenutku. Samo ko je posameznik prisoten v trenutku in zaznava svoja občutja, lahko to zaznavo uporabi v avtetičnem načinu komunikacije z učenci.

V nadaljevanju bomo v programu razvijali tudi **socialno zavedanje**, ki temelji predvsem na uporabi dialoga. V dialogu strokovni delavec s pomočjo partnerja in njegovega odziva vzpostavi empatijo do sebe samega in do otroka oziroma učenca. Socialno zavedanje se razvija tudi s pomočjo vaj v parih in večjih skupinah. V okviru programa se skozi različne tehnike uči aktivnega poslušanja drugega ter poslušanja sebe kot tudi prevzemanja perspektive.

Podobno se bodo skozi različne izkustvene vaje (gibalne, dihalne, vizualizacijske, refleksivne, meditativ-

ne) in dialoge razvijala tudi druga področja socialnih in čustvenih kompetenc (odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev) ter **medkulturne kompetence**. Pomemben del celotnega programa je (samo)refleksija.

Med izvajanja programa bo pozornost namenjena tudi razvoju skupine (skupinski procesi), da bi ustvarili vzdušje, ki je varno (brez predsodkov) in dinamično (veselo, prijateljsko, prijetno), saj takšno vzdušje ustvarja dobro okolje za učenje in razvoj.

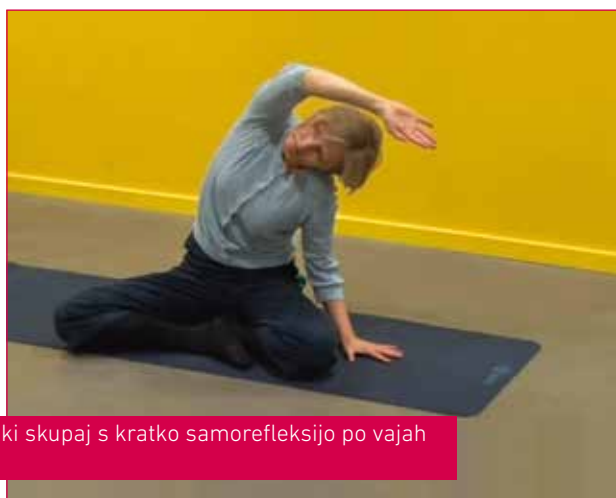
Poleg tega je pomembno, da strokovni delavci izkusijo takšne pogoje (vzdušje), da jih bodo lahko poustvarili v svojih razredih/kolektivih. Strokovni delavci bodo predstavljali aktivne partnerje pri izvajanju programa in skupinske dinamike. To predstavlja temelj za uspešno integracijo in ponotranjenje vsebine, zmožnosti in procesov. To pomeni, da program ne bo v celoti standardiziran; sledil bo priročniku z opredeljenimi cilji in nabori aktivnosti, ki se bodo na podoben način izvajale v vseh državah projekta, hkrati pa bo dopuščal soustvarjanje s sodelujočimi učitelji, z željo, da bi bilo usposabljanje prilagojeno potrebam in izzivom posameznega učitelja/skupine/šole.

Sklep

V prispevku poudarjamo pomen socialnih in čustvenih kompetenc strokovnih delavcev tako za učence kot za strokovne delavce same. To seveda ne zmanjšuje pomena obvladanja predmetnega področja ter znanj iz didaktike predmeta, vodenja razreda in otrokovega razvoja, temveč jih postavlja ob bok vsem tem znanjem, ki so vsa potrebna za dobro delo učitelja in tudi vzdržnost njegovega dela (tj. preprečevanje izgorelosti).

V tem trenutku kljub številnim prepoznamim pozitivnim izidom razvijanja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc, tako pri učencih kot strokovnih delavcih, tovrstne vsebine niso sistematično vpeljene v prostor vzgoje in izobraževanja. To vrzel bomo v naslednjih letih poskušali zapolniti z razvojem programa Roka v roki ter njegovo mednarodno evalvacijo. Evalvacija bo pokazala, kako program socialnih in čustvenih kompetenc učinkuje na strokovne delavce in na učence kot tudi na klimo v razredu. Cilj projekta je torej prenos programa oziroma teh vsebin na sistemsko raven.

Vodenje projekta je, tako za Pedagoški inštitut kot za Slovenijo, priložnost za prevzemanje vodilnih vlog na področju razvoja socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc ter njihove vloge v vzgoji in izobraževanju.



Sliki 4 in 5. Primera gibalnih vaj iz programa za strokovne delavce, ki skupaj s kratko samorefleksijo po vajah razvijajo večje samozavedanje in samournavanje.

Viri in literatura

- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol 1. Attachment. New York: Basic Books.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—preschool and elementary school edition. Chicago: Author.
- Denk, A., Müller, F., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Vidmar, M. ... Jurko, L. (2017). Catalogue for the Assessment of Social, Emotional, and Intercultural Competencies. http://handinhand.si/wp-content/uploads/2018/01/D6_HAND_SEI-measures_CATALOGUE.pdf (dostopno 15. 2. 2018).
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. Routledge.
- Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79, 491–525.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. Phi Delta Kappa, 94, 62–65.
- Juul, J. in Jensen, H. (2010). Od poslušnosti do odgovornosti. Radovljica: Didakta.
- Juul, J. in Jensen, H. (2011). Vzgojno delovanje v vrtcu in šoli. Šolsko svetovalno delo, 3-4, 61–74.
- Knoell, C. M. (2012). The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: a mixed methods analysis. Dissertation. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=cehdsdiss> (dostopno 1. 7. 2015).
- Marušić, I., Jugović, I., Puzić, S., Matić, J., Košutić, I., Kozina, A. ... Jurko L. (2017). SEI Programmes for Students: a Review Catalogue. http://handinhand.si/wp-content/uploads/2018/01/D15_HAND_SEI-programmes-for-students_CATALOGUE.pdf (dostopno 15. 2. 2018).
- Nielsen, L. B., Réol, A. L., Laursen, D. H., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Sälzer, C. ... Jurko, L. (2017). Hand in Hand. SEI Programmes for School Staff: a Review Catalogue. http://handinhand.si/wp-content/uploads/2018/01/D11_HAND_SEI-programmes-for-school-staff_CATALOGUE.pdf (dostopno 15. 2. 2018).
- OECD. (2015). Skills for social progress: the power of social and emotional skills. Paris: OECD Publishing.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., in Goel, N. (2011) Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. School Psychology Quarterly, 26, 1–13.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., in Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. V: J. A. Durlak, R. P. Weissberg, C. E. Domitrovich, T. P. Gullotta (ur.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (406–421). NY: Guilford.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Čuječnost in čustvena pismenost v osnovni šoli – prednosti in pasti

Emil Karajić, Osnovna šola Simona Jenka Kranj

Čustvena pismenost in učni procesi v osnovni šoli

Čustvena pismenost je veščina, ki jo pogostokrat zanemarjamo, kljub temu da nam lahko močno olajša delovanje na vseh področjih življenja. Steiner (2003) čustveno pismenost opredeli kot veščino prepoznavanja čustev pri sebi in drugih, zaznavanja moči prepoznanih čustev in razumevanje vzrokov, ki čustva sprožajo.

Čustveno pismena oseba zmore izraziti svoja čustva na kontekstu ustrezen način, razume, kako ta vplivajo na druge, in za to tudi sprejema svoj del odgovornosti ter ima razvito zdravo mero empatije.

Zato lahko sklepamo, da čustvena pismenost pozitivno vpliva na socialne odnose (Steiner, 2003). Omočja nam, da smo učinkovitejši in uspešni pri vseh dejavnostih, ki vključujejo koordinacijo in interakcijo z drugimi ljudmi – na primer učni procesi.

Različna čustvena stanja učencev in učiteljev pomembno vplivajo na učni proces. Čustveno večji učitelj se bo lahko bolje odzival na trenutne potrebe učencev in njihovih staršev, spretneje bo znal obvladovati konfliktne situacije, učencem bo lažje nudil podporo, spodbudo in realne pozitivne povratne informacije, lažje pa bo obvladoval tudi socialni prostor svojih strokovnih kolegov. S tem bo pri učencih spodbujal kakovostnejše učne procese, razredno klimo, notranjo motiviranost za delo ter občutek varnosti in pozitivnega osebnostnega razvoja. Čustveno večji učenec bo prav tako lažje soustvarjal pozitivno klimo v medosebnih odnosih, lažje se bo soočal z učnimi izzivi, njegova motivacija bo bolj jasna in v medvrstniškem socialnem prostoru bo lahko pozitiven model za učenje (npr. Peklaj in drugi, 2009; Černetič, 2017; Jennings, 2015).

Še veliko lahko povemo o tem, zakaj je čustvena pismenost pomembna in koristna, vendar je bolj pomembno vprašanje, kako čustveno pismenost razvijati. Eden od načinov je vnašanje čuječnosti v šolski prostor.

Čuječnost

Podobno kot pri mnogih drugih psiholoških konceptih najdemo toliko različnih definicij pojma *čuječnost*, kot je avtorjev, ki se s to tematiko ukvarjajo. Na splošno pa lahko potegnemo naslednjo rdečo nit (po Kabat-Zinn, 1991; Segal in drugi, 2013; Brown in drugi, 2015):

Čuječnost je proces trenutnega zavedanja lastnega doživljanja na način, ki je nameren, odprt, sprejemajoč in neobsojajoč.

Čuječnost je sicer na prvi pogled preprost pojav, a je hkrati zelo kompleksen in težko ga je jasno opisati. Samo bistvo kultiviranja čuječnosti je namreč v sami izkušnji in zavedanju te izkušnje. Tako je tudi poučevanje čuječnosti v prvi vrsti izkustvena dejavnost in ne teoretična. Čuječnost je nekaj, kar ne moremo razumeti z besedami, ampak moramo sam koncept izkusiti na lastni koži. Zato je tudi eden od prvih pogojev vnašanja čuječnosti v sam učni proces redna in stabilna osebna praksa učitelja (Segal in drugi, 2013).

S čuječnostjo se danes večinoma srečamo kot s tehniko za obvladovanje stresa (Kabat-Zinn, 1991) ali pa pomožno psihoterapevtsko tehniko (Segal in drugi, 2013; Bourne, 2014). Čedalje bolj popularen pa je vnos čuječnosti v šolske klopi. Glede na pozitivne učinke, ki naj bi jih redna praksa čuječnosti prinašala, je popularnost te metode zelo očitna.

Nekaj takšnih pozitivnih učinkov naj bi bilo (po Davies in Hayes, 2012):

- zmanjševanje ruminacij,
- zmanjševanje stresne reakcije,
- boljši spomin,
- boljša koncentracija,
- manj čustvene reaktivnosti,
- razvoj empatije,
- izboljšana kognitivna fleksibilnost,
- večje zadovoljstvo v medosebnih odnosih.

Čeprav se lahko nevropsihologija kot znanost pohvali s kopico različnih raziskav, ki potrjujejo pozitivne učinke raznih programov čuječnosti, moramo opozoriti na to, da je veliko raziskav nezanesljivih. Temu je po navadi tako zaradi pomanjkanja standardizacije, majhnih vzorcev, površne psihometrije, pomanjkanja kontrolnih skupin ipd. Goleman in Davidson (2017) sta s tem razlogom opravila obširen in rigorozen pregled obstoječe znanstvene literature na področju pozitivnih učinkov vadbe čuječnosti. Uspela sta izluščiti štiri področja, za katera lahko z razumljivo stopnjo gotovosti trdimo, da ima praksa čuječnosti pozitiven učinek.

Avtorja ugotavljata, da praksa čuječnosti izboljšuje (Goleman in Davidson, 2017):

- koncentracijo,
- spomin,
- mirno soočanje s stresnimi situacijami in
- prosocialno vedenje.

Vsa štiri omenjena področja so pomembna za uspešnost v šolskem okolju, tako za učitelje kot za učence. Od posameznikov, ki imajo razvito stabilno in redno prakso čuječnosti, lahko z večjo verjetnostjo pričakujemo empatijo, solidarnost, radodarnost, umirjenost, pozitivnost in učinkovitost (po Goleman in Davidson, 2017; Kabat-Zinn, 1991; Black, 20152; van den Brink in Koster, 2015). Veliko od omenjenih lastnosti, najdemo tudi v definiciji čustvene pismenosti.

Uporaba čuječnosti pri razvijanju čustvene pismenosti učitelja

Čuječnost lahko v šolski sistem vnašamo na različnih nivojih. V najbolj splošnem smislu jo lahko vnašamo na nivoju osebne prakse učitelja ali na nivoju neposrednega poučevanja čuječnosti učencem. Pri tem je

treba razumeti, da sta ta dva nivoja v hierarhičnem odnosu, kar pomeni, da je za vnašanje čuječnosti v razred najprej potrebna stabilna in redna praksa učitelja.

Čuječnost učitelju pomaga, da se bolje zaveda svojih lastnih čustvenih stanj in odzivov, da lažje uravnava svoje stresne odzive in da se lažje ter učinkoviteje poveže s svojimi učenci (Černetič, 2017; Jennings, 2015). Prav tako pa ne moremo pričakovati, da bo učitelj lahko *poučeval* čuječnost, če sam nima razvite lastne prakse čuječnosti. Sam proces poučevanja čuječnosti temelji na lastni izkušnji in na dialogu med učiteljem in učencem. Pri tem je učiteljeva naloga, da učenca prek spraševanja usmerja na poti odkrivanja in zavedanja lastne izkušnje. Na tej poti se po navadi učencu postavijo mnoga vprašanja in dileme, na katera lahko odgovori le izkušen učitelj. Prav tako pa je pomembno tudi modelno učenje, saj naj bi učitelj čuječnosti demonstriral določen odnos do zunanjega in notranjega sveta.

Učitelj čuječnosti naj bi bil neobsojajoč, potrpežljiv, zaupljiv, sprejemajoč, odprt, ciljno nenaravnan in sposoben opuščanja doživetega (Segal in drugi, 2013).

Razvita osebna praksa učitelja je pomembna tudi zaradi neprijetnosti, ki jih lahko praksa čuječnosti predstavlja za učenca. Ljudje se velikokrat pred lastnimi neprijetnimi čustvi in izkušnjami branimo z obrambnimi mehanizmi, ki preusmerjajo našo pozornost drugam – zunaj našega doživljanja. Tako se zaposlimo s hobiji, aktivnostmi, gledanjem televizije, nenehnim nemirom in iskanjem novih dražljajev itd. Pogosto se svojih notranjih neprijetnih čustvenih stanj ne zavedamo, jih zanikamo, racionaliziramo ali ignoriramo (potlačimo). Lahko smo večino časa napeti, ne da bi se te napetosti zavedali. Globlja vadba čuječnosti spodbuja pozorno spremljanje našega notranjega dogajanja in sprejemanje le-tega takega, kot je (Segal in drugi, 2013; Kabat-Zinn, 1991). Takšno sprejemanje je včasih že za odraslega človeka zelo težko in neprijetno (Vörös, 2016), kaj šele za otroka ali adolescenta, ki sploh še ni čustveno in kognitivno dozorel.

S preusmerjanjem pozornosti v naše notranje subjektivno doživljanje lahko odkrijemo marsikaj neprijetnega o sebi. Iz te izkušnje se lahko veliko naučimo in s pravilnim ravnanjem ali vodenjem lahko neizmereno izboljšamo kakovost našega doživljanja. Problem

nastane, če je naš psihični aparat trenutno ali stalno »okvarjen« (psihopatologija). Globlja praksa čuječnosti je lahko za posameznika, ki trpi za depresijo, psihozo, posttravmatskim sindromom, osebnostno motnjo, hudo motnjo samopodobe itd., izjemno neprijetna ali celo nevarna (Lustyk in drugi, 2009; Segal in drugi, 2013; Vörös, 2016). Neprijetna čustvena stanja se lahko okrepijo; doživimo lahko nenadna intenzivna čustvena stanja, ki nas preplavijo; podoživimo lahko travmatične izkušnje; doživimo napad panike; postanemo pretirano depersonalizirani ipd. Seveda je v vseh teh primerih praksa čuječnosti lahko tudi zelo koristna, vendar le pod okriljem kompetentnega in izkušenega strokovnjaka (terapevt, klinični psiholog, psihiater itd.). Praksa čuječnosti pod pravimi pogoji lahko dobi izjemno pomembno podporno funkcijo in je ključnega pomena za psihično okrevanje in stabilnost (npr. Segal in drugi, 2013).

Kako naj učitelj začne razvijati lastno prakso? Oziroma kaj sploh pomeni *lastna* praksa? Čuječnost razvijamo z lastno izkušnjo formalne in neformalne prakse. Formalna praksa vključuje redno meditacijsko prakso (20–45 minut na dan). Priporočljivo je, da se praktikant dobro spozna z vsemi osnovnimi tipi meditacije – sedeča meditacija, pregled telesa, čuječe gibanje, ljubeča naklonjenost in minute za dihanje. Neformalna praksa pa predstavlja vnašanje čuječnosti v vsakdanje življenje kot na primer – čuječe hranjenje, čuječa vožnja, čuječa komunikacija, minute za dihanje, vodenje dnevnika osebne izkušnje itd.

Danes obstaja že mnogo dobrih virov za lastno razvijanje čuječnosti. Na različnih stopnjah so primerne različni viri. Za začetek je koristno prebrati nekaj osnovne literature na to temo. Ključna dela bi bile na primer knjige:

- *Full Catastrophe living* (Kabat-Zinn¹, 1991)
- *Kamorkoli greš, si že tam* (Kabat-Zinn, 2011)
- *Čuječnost* (Williams in Penman, 2015)
- *Sitting still like a frog* (Snel, 2013)
- *Sitting with the Demons* (Vörös, 2016)
- *Zavedanje* (De Mello², 2017)

Čuječnost je zelo težko razvijati brez pomoči učitelja, saj se nam na poti lahko rodi mnogo vprašanj

in paradoksov. Za osnovno izkušnjo čuječnosti se je priporočljivo udeležiti osnovnega tečaja čuječnosti (MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction (Center za čuječnosti, 2018); MBCT – Mindfulness Based Cognitive Therapy; MBCL – Mindfulness Based Compassionate living; COS – Celostno obvladovanje stresa (IPSA, 2018); Uvodni tečaji čuječnosti (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2018)). Dostopnost teh tečajev v Sloveniji je v zadnjih nekaj letih porastla. Tečaji po navadi trajajo osem tednov. Nekatere delavnice, pa se lahko izvajajo tudi kot intenzivni vikendi.

Osemtedenski tečaj predstavlja odskočno desko za vsakogar, ki bi želel razvijati lastno prakso ali poučevati čuječnost. Srečanja na tečajih po navadi potekajo enkrat na teden po nekaj ur. Od udeležencev se pričakuje, da bodo vsak dan namenili 45 do 60 minut formalni in neformalni praksi čuječnosti.

Za tiste, ki trenutno nimajo možnosti udeležbe na uvodnem tečaju čuječnosti, se priporoča brezplačni spletni tečaj čuječnosti – palousemindfulness.com (Potter, 2018).

Za posameznike, ki že imajo razvito redno prakso čuječnosti, pa Društvo za razvijanje čuječnosti v Ljubljani organizira dejavnosti za poglobljanje in dodatno razvijanje prakse, kot so odmiki, odprte meditacijske skupine, predavanja, delavnice, filmski večeri ipd. (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2018).

Uporaba čuječnosti pri razvijanju čustvene pismenosti učenca

Uporabo čuječnosti pri učencih, lahko spet razdelimo na dva nivoja, in sicer:

- plitvi nivo – čuječnost kot relaksacijska tehnika,
- globoki nivo – čuječnost kot eksistencialna transformacija.

Z učenci lahko čuječnost uporabljamo kot golo relaksacijsko tehniko za soočanje z neprijetnimi čustvenimi stanji – predvsem anksioznosti. Tu naj opozorimo, da gre za zelo grobo poenostavljanje pojma *čuječnosti* – relaksacijske tehnike trebušnega dihanja, ki jih učimo in uporabljamo po načelih čuječe prakse.

¹ Oče modernega razumevanja čuječnosti.

² Jezuitski duhovnik. O zavedanju govori s krščanskega vidika. Kljub temu za razumevanje in uporabo povedanega ni potrebno sprejemanje nobenih verskih dogem.

Anksiozni odziv (dolgo trajajoči neintenziven strah) na ogrožajoče in stresne situacije je z evolucijskega vidika popolnoma normalen, saj nas opozarja na potencialne grožnje – je neke vrste pričakovanje težav in nas pripravi na akcijo (Bourne, 2014). V šoli se pogostokrat srečujemo z abnormalnim anksioznim odzivom – ko strah postane tako intenziven, da učenca ovira pri normalnem funkcioniranju v zmer-no stresnih situacijah, kot so na primer ocenjevanja znanja, govorni nastopi ali dogovarjanje s »strogim« učiteljem.

V nadaljevanju opisujemo konkreten pristop, ki je kombinacija čuječega trebušnega dihanja in nekat-rih osnovnih načel vedenjsko-kognitivne psihotera-pije. Uporaben je predvsem za svetovalne delavce in učitelje za dodatno strokovno pomoč. Opozarjamo pa, da je priporočljivo vsaj osnovno psihoterapevtsko znanje oz. znanje iz področja klinične psihologije ali propedevitike.

Z učencem najprej identificiramo položaj v katerem se pojavlja pretiran občutek anksioznosti. Opredelimo, kako ga to omejuje. Nato učencu predstavimo teore-tično ozadje takšne vrste anksioznosti in ga pomirimo, da je to, kar se mu dogaja, zelo pogost pojav in da je zadeva popolnoma obvladljiva (Beck, 1995).

S pomočjo vodene vizualizacije nato učenca postavimo v doživljanje tik pred kritično sprožilno situacijo, ki je lahko za vsakega učenca malo drugačna (test pri posa-meznem predmetu, spraševanje, govorni nastopi itd.). Učenec nato na lestvici od 1 do 10 oceni stopnjo nape-tosti in tesnobe (kjer 1 pomeni popolnoma sproščen in 10 popolnoma napet in tesnoben).

Začnemo z vodeno tehniko trebušnega dihanja – roka počiva na trebuhu; razširjena pozornost na občutke napetosti v telesu; globoko dihanje v trebuh in oženje pozornosti na spremljanje vdiha in izdiha (občutek balona, ki se napihuje in izpihuje v trebuhu); poudar-janje sprejemanja, zavedanja, kontrole pozornosti in opazovanja izkušnje; nazaj na razširjeno pozornost celotnega telesa in opazovanje sprememb v telesu. Ce-lotna vaja po navadi traja nekaj minut (za več infor-macij o tehniki glej Segal in drugi, 2013 ter Klemenčič, Karajić in Sitar, 2016).

Učenec spet oceni nivo napetosti in tesnobe na lestvici od 1 do 10. Njegovo doživetje z njim raziščemo, smo odprti za njegove pobude in vprašanja, ga prek pov-

praševanja vodimo skozi analizo njegove izkušnje in to izkušnjo povezujemo s širšimi koncepti čuječega bi-vanja ter osnovami ravnanja z anksioznostjo (Segal in drugi, 2013; Bourne, 2014).

Učencu damo jasna navodila, kako ravnati naprej. Priporoča se izvajanje vaje vsak dan (lahko le izva-janje trebušnega dihanja, brez uvodne vizualizacije). Vajo je velikokrat najlažje izvajati zvečer pred spanjem. Tako učenci tudi lažje zaspijo. Tehniko naj uporablja-jo tudi pred soočanjem s stresno situacijo. Pomembno je vsakodnevno ponavljanje tehnike, da postane navada in da se lahko začne razvijati učinek gene-ralizirane sproščenosti (Segal in drugi, 2013; Bour-ne, 2014).

Ob koncu ure učenca prosimo, da svoj trenutni nivo napetosti oceni še tretjič. Po navadi je ta ocena še ved-no nižja od prve ocene, a višja od druge – napetost pro-ti koncu ure lahko rahlo naraste. Na tem mestu razlo-žimo koncept avtopilota – da se telo samo po sebi vrne v stanje napetosti. Zato je redna vadba pomembna.

Učenca nato nekaj tednov redno spremljamo, ga mo-tiviramo, z njim predelujemo potencialna vprašanja in dileme. Primerno je tudi vključevanje staršev, da tudi doma učenca spodbujajo. Če se tehnika izkaže kot učinkovita in če je učenec dovolj motiviran za samo-s-tojno vadbo, se lahko na tej točki pogovorimo o poten-cialnem poglobljanju prakse čuječnosti.

Učinek te tehnike je seveda za različne učence raz-ličen in sama vadba čuječnosti ni primerna za vse. Nekateri učenci pozitivnega učinka mogoče ne bodo čutili ali pa se jim vaja ne bo zdela smiselna. Nekateri se mogoče lahko začnejo bolje zavedati svojih nepri-jetnih čustvenih stanj in se napetost lahko še poveča. Vaja je tako manj primerna za učence, ki mogoče raz-vijajo obliko psihopatologije, osebnostne motnje ali trpijo za posttravmatskim sindromom (npr. Lustyk in drugi, 2009; Segal in drugi, 2013; Vörös, 2016). Pomembno je, da učitelj učenca dobro pozna in ve, kako ravnati v primeru neželenih učinkov vaje. Če učitelj teh veščin nima, je pomembno posvetovanje z ustreznim strokovnjakom (psihoterapevtom, učiteljem čuječnosti, psihiatrom, kliničnim psihologom ipd.).

Učinek je odvisen tudi od odnosa, ki ga ima učenec do učitelja. Pomembno je, da učenec svojemu učitelju zaupa, da je ob njem sproščen, da imata iskren odnos

in da učitelj izkazuje prej omenjene lastnosti čuječega učitelja. Včasih je treba vajo večkrat ponoviti v različnih kontekstih. Mogoče ko je učenčeva napetost dovolj visoka – npr. dan pred ocenjevanjem znanja ali tik pred govornim nastopom.

Na globljem nivoju je uporaba čuječnosti pri učenjih problematična. Za razvijanje lastne prakse je potrebno veliko motivacije in osebne angažiranosti. Za takšen vložek energije so pripravljeni le redki učenci. Na nivoju posameznika bi lahko čuječnost uporabljali predvsem z ciljnim skupinami učencev. Takšne skupine so na primer učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci ali športniki. Treninge čuječnosti lahko tako organiziramo kot interesno ali dodatno dejavnost po pouku.

Na nivoju celotnega razreda znotraj pouka lahko čuječnost uporabimo kot prej omenjeno tehniko relaksacije in vizualizacije, vendar gre na takem nivoju še vedno za relativno plitko doživetje. Čas za delo ima predvsem razrednik na urah oddelčne skupnosti. Razrednik se lahko poveže tudi s preostalimi učitelji, ki nato delo razširijo na svoje specifične predmetne ure, tako da učence spodbujajo k formalni in neformalni vadbi med uro – koncentriranje pred testom, osvežitev na sredini ure z čuječim gibanjem, odmor na koncu ure z dihanjem ali gibanjem ipd.

V Sloveniji že veliko učiteljev uporablja čuječnost pri svojem vsakdanjem delu z učenci. Vseeno pa nimamo zadovoljivega nivoja standardizacije oz. strokovnega pregleda nad programi. Drugod po svetu obstaja že več dobrih in preverjenih programov za vnašanje čuječnosti v šolo. Eden takšnih programov je na primer *Mindful Schools* (Mindful Schools, 2018). Z bolj standardnim vnašanjem čuječnosti v šolski prostor se trenutno ukvarja tudi Društvo za razvijanje čuječnosti s projektno skupino *Čuječnost v šolah*. Samo vnašanje čuječnosti v šole na tem nivoju pa je na tem mestu preobširna tema.

Sklep

Čuječnost je lahko pri našem delu čudovito podporno orodje in lahko veliko prispeva k razvoju čustvene pismenosti. Z osebno prakso nam prinese novo kakovost doživljanja sveta in socialnih odnosov. Vendar lahko hitro dobimo vtis, da je čuječnost preprosta rešitev za srečno življenje, ki je na dosegu vsakomur, ki je pripravljen v to vložiti nekaj deset minut na dan.

V zadnjih desetih letih smo bili priča eksplozivnemu porastu znanstvenih raziskav, ki potrjujejo široko uporabnost in pozitivne učinke čuječnosti, še vedno pa se premalo pogovarjamo o pasteh in kontraindikacijah, na katere lahko naletimo na poti k »čuječemu bivanju«.

Pri uporabi čuječnosti v vzgojno-izobraževalnih sistemih moramo biti pozorni na to, s katero populacijo delamo. Danes se v šolstvu z resno psihopatologijo srečujemo čedalje pogosteje in mnogokrat nismo dovolj opremljeni, da bi lahko takoj opazili vsako težavo pri učencih. Z dostopnostjo in popularnostjo novih programov ter načinov uporabe čuječnosti v vzgoji in izobraževanju pa se čedalje več pedagoških delavcev in strokovnjakov odloča za vnašanje prakse čuječnosti v svoje vsakdanje strokovno delo.

Kot pedagoški delavci večinoma nismo v vlogi psiho-diagnostika in psihopatoloških pojavov ne zmoremo prepoznati učinkovito in zanesljivo. Če delamo kot učitelji, v razredu večinoma niti nimamo možnosti natančno spoznati vseh učencev in oceniti, ali je globlja vadba čuječnosti za nekoga mogoče neprijemna.

Ko naše učence učimo globlje prakse čuječnosti, bodimo zato pozorni – predvsem če to počnemo na nivoju celotnega razreda. Velikokrat ne vemo, kaj se skriva v globini 'psihičnih aparatov', s katerimi delamo. Učenci se lahko srečajo z izjemno neprijetnimi vsebinami, ki jih nosijo v sebi, in bodo v takih primerih potrebovali trdno, stabilno in kompetentno osebo, ki jih bo vodila čez izkušnjo.

Kot pedagoški delavci, ki z učenci potencialno odpiramo boleče tematike in delamo premike v njihovih psiholoških aparatih, moramo v kriznih primerih ravnati previdno in pripravljeno. Če v takih trenutkih sami ne zmoremo ponuditi ustrezne podpore, smo dolžni to podporo za učenca zagotoviti drugje, bodisi pri interni svetovalni službi ali v kaki zunanji instituciji. Pri soočanju s stresom vseh teh dilem pa nam seveda pomaga tudi naša osebna praksa čuječnosti.

Na površinskem nivoju je lahko čuječnost izjemno učinkovita pri sproščanju, soočanju s stresom, revitalizaciji ipd. (čuječe trebušno dihanje, čuječe gibanje med uro, čuječe barvanje mandal itd.). Pri uporabi na globljem nivoju, ko se lotimo razvijanja osebne prakse čuječnosti posameznika, pa moramo biti pre-

vidni in prepričani, da se bomo lahko spoprijeli s potencialnimi ovirami na poti.

Viri in literatura

Black, D. S. (2015). Mindfulness Training for Children and Adolescents: A State-of-the-science Review. V: Brown, K. W. (ur.), Creswell, J. D. (ur.) in Ryan, R. M. (ur.) (2015). Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice (str. 283–311). New York, NY: Guilford Press.

Bourne, J. E. (2014). Anksioznost in fobije. Ljubljana: Modrijan.

Černetič, M. (2017). Čuječi pristop pri delu z otroki in mladostniki. Šolsko svetovalno delo, 2017(1), str. 37–42.

Davies, M. D. in Hayes A. J. (2012). What are the benefits of mindfulness. APA Monitor on Psychology, 43(7), str. 64.

De Mello, A. (2017). Zavedanje. Življenjski zavod Dravlje.

Društvo za razvijanje čuječnosti (2018). Uvodni programi čuječnosti. <http://www.cujecnost.org/uvodni-programi/> (dostopno 14. 2. 2018).

Goleman, D. in Davidson, R. J. (2017). Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body. Garden City, N. Y: Avery.

Beck, J. S. (1995). Cognitive therapy: Basics and beyond. New York, NY: Guilford Press.

Center za čuječnost (2018). Čuječnost za celostno obvladovanje stresa. [http://www.sati.si/pages/programi/temeljni.php_\(dostopno 20. 2. 2018\)](http://www.sati.si/pages/programi/temeljni.php_(dostopno%20.2.2018)).

IPSA (2018). Celostno obvladovanje stresa. <http://www.institut-ipsa.si/index.php?jezik=slo&povezava=ppsihologija> (dostopno 14. 2. 2018).

Jennings, P. A. (2015). Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom. New York, NY: W. W. Norton & Company Ltd.

Kabat-Zinn, J. in University of Massachusetts Medical Center/Worcester (1991). Full catastrophe living:

Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York, N.Y: Pub. by Dell Pub., a division of Bantam Doubleday Dell Pub. Group.

Kabat-Zinn, J. (2011). Kamorkoli greš, si že tam. Ljubljana: Iskanja d.o.o.

Klemenčič, I., Karajić, E., Sitar, S. (2016). Obravnavanje medvrstniškega nasilja v VIZ : priročnik št. 3. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Lustyk, M. K. B., Chawla, N., Nolan, R. S., Marlatt, G. A. (2009). Mindfulness meditation research: issues of participant screening, safety procedures, and researcher training. Advances in Mind-Body Medicine, 24(1), str. 20–30.

Mindful schools (2018). Program. <https://www.mindfulschools.org/> (dostopno 20. 2. 2018).

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Potter, D. (2018). Online MBSR/Mindfulness (Free). <https://palousemindfulness.com/> (dostopno 14. 2. 2018).

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. New York, NY: Guilford Press.

Steiner, C. (2003). Emotional Literacy: Intelligence with a Heart. Chicago: Personhood Press

Snel, E. (2013). Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents). Boston, MA: Shambhala Publications.

van den Brink, E., Koster, F. (2015). Mindfulness-Based Compassionate Living: A New Training Programme to Deepen Mindfulness with Heartfulness. Routledge

Vörös, S. (2016). Sitting with the demons – mindfulness, suffering, and existential transformation. Asian studies, 4 (2). str. 59–83

Williams, M. in Penman, D. (2015). Čuječnost. Tržič: Učila International



U tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Prispevki naj obsegajo največ 5 strani A4 formata (pisava Times New Roman, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), oz. največ 8.000 znakov s presledki. Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani revije.
- Če želite, da je vaš prispevek opremljen s fotografijami in/ali likovnimi izdelki otrok, pridobite soglasje staršev za objavo. Obrazec je objavljen na spletni strani revije.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka. Pridržuje si pravico do predelave oz. krajšanja besedila. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.