

Dr. Tanja Rupnik Vec

spec. supervizije, Andragoški center Slovenije

KAKO LAHKO UČITELJ SPODBUJA BLAGOSTANJE/DOBROBIT UČENCEV

How Teachers Can Support Student Well-Being

IZVLEČEK

V prispevku predstavimo – glede na pogostost citiranosti in število raziskav – enega najvplivnejših modelov blagostanja/dobrobiti, ki obsega tri področja: čustveno blagostanje, psihološko blagostanje ter socialno blagostanje posameznika. Čustveno blagostanje sestavljajo tri dimenzije, tj. doživljanje sreče, prevladovanje pozitivnih čustev nad negativnimi ter zadovoljstvo z življenjem. Dimenzije oz. kriteriji psihološkega blagostanja obsegajo samosprejemanje, obvladovanje okolja, avtonomnost, kakovostne odnose z drugimi, doživljanje smisla ter osebni razvoj. Področje socialnega blagostanja pa obsega socialno prispevanje, vključenost, socialno aktualizacijo, sprejemanje različnosti ter socialno koherentnost. V prispevku vsako od dimenzij opišemo ter metaforično ubesedimo ključno prepričanje, značilno za posameznika z visokim dosežkom na dotični dimenziji. V drugem delu prispevka se osredotočimo na področje psihološkega blagostanja in predstavimo temeljna načela spodbujanja tega vidika pozitivnega duševnega zdravja učencev.

Ključne besede: čustveno blagostanje, psihološko blagostanje, socialno blagostanje, dobrobit, pozitivno duševno zdravje

ABSTRACT

The paper presents one of the most influential models of well-being in light of the number of studies and citation frequency. The model comprises three domains: emotional well-being, psychological well-being and social well-being. Emotional well-being consists of three aspects: the experience of happiness, the prevalence of positive emotions over negative ones, and life satisfaction. The psychological well-being dimensions (criteria) include self-acceptance, environmental mastery, autonomy, quality relationships with others, experiencing meaning in life and personal development. Social well-being covers social contribution, social integration, social actualisation, social acceptance, and social coherence. The article describes each dimension and metaphorically articulates the fundamental beliefs of an individual scoring high on that dimension. In the second part of the paper, we focus on psychological well-being and present the underlying principles for promoting this aspect of positive mental health in students.

Keywords: emotional well-being, psychological well-being, social well-being, well-being

PSIHIČNO BLAGOSTANJE OZ. POZITIVNO DUŠEVNO ZDRAVJE – KAJ TO SPLOH JE?

Spraševanje o tem, kaj je dobro življenje, kako se dobro živi oz. kaj pomeni »biti dobro«, sega v antično Grčijo, kjer sta se oblikovala dva pogleda (Lammers, 2012). Aristopus iz Cyrene (435–356 pr. n. št.) je kot temeljni cilj življenja posameznika izpostavil hedonizem oz. usmerjenost v doživljanje užitkov in zadovoljstva. Nekoliko kasneje je Aristotel (384–322 pr. n. št.) postavil drugačno tezo, namreč, kakovost življenja ni v doživljanju užitka, pač pa v možnosti, da posameznik izraža svoje vrline ter počne to, kar je vredno početi. Proces izpolnitve lastnih potencialov je imenoval »eudamonia« in ga obravnaval ne kot končno

stanje, temveč kot vseživljenjski proces. Antični pojmovanji se odražata v sodobnih pojmovanjih ter raziskavah blagostanja (well-being, dobrobit, pozitivnega duševnega zdravja)¹ posameznika, ta pa je ena izmed temeljnih sestavin zdravja, kot ga pojmuje Svetovna zdravstvena organizacija (WHO): »Zdravje je stanje popolnega fizičnega, socialnega in mentalnega blagostanja in ne samo odsotnost bolezni ali šibkosti.«

Duševno zdravje (mentalno blagostanje/dobrobit) je torej pomemben element zdravja. V preteklosti je bilo obravnavano kot nasprotje duševne bolezni oz. kot odsotnost

¹ Angleški izraz *well-being* domači raziskovalci različno prevajajo, najpogostejše zasledimo prevod blagostanje, poleg tega pa tudi pozitivno duševno zdravje, ugodje ali dobrobit. V našem prispevku uporabljamo prevod »blagostanje«.

psihopatoloških simptomov, npr. anksioznosti, depresije itd. Kasneje pa se je uveljavilo raziskovalno podprto pojmovanje, dvodimenzionalni model, ki izpostavlja dve sicer povezani, a obenem samostojni dimenziji: 1. dimenzija duševna motnja – odsotnost duševnih motenj ter 2. dimenzija pozitivnega duševnega zdravja. Model temelji na Keyesovi študiji (2006), v kateri so znanstveniki udeležence preučevali z dveh vidikov: z vidika njihovega pozitivnega duševnega zdravja ter z vidika duševnih motenj. Pozitivno duševno zdravje so ugotavljali z različnimi instrumenti, usmerjenimi v ugotavljanje samosprejemanja, obvladovanja okolja, avtonomije v mišljenju itd., obenem pa so ugotavljali prisotnost simptomov duševnih motenj, npr. anksioznost, simptomi depresije itd. Respondente so glede na rezultat na lestvicah pozitivnega duševnega zdravja razporedili v skupine, ki imajo »nizko«, »srednje« in »visoko« pozitivno duševno zdravje, glede na prisotnost psihopatoloških simptomov pa v kategoriji »duševne motnje« ter »odsotnost duševnih motenj«. Ugotovili so, da ima v skupini oseb z nizkim pozitivnim duševnim zdravjem približno štiri petine teh tudi duševne motnje, v skupini s srednje izraženim pozitivnim duševnim zdravjem je oseb z duševnimi motnjami polovica, v skupini z visokim duševnim zdravjem pa ima duševne motnje le nekaj več kot petina oseb. Ta in nekatere druge študije so pokazale, da sta pozitivno duševno zdravje in psihopatologija sicer povezani dimenziji, da pa so v populaciji prisotne vse kombinacije pozitivnega duševnega zdravja (nizko-srednje-visoko) in duševnih motenj (prisotnost-odsotnost) (Lammers, 2012).

Kaj torej je pozitivno duševno zdravje oz. blagostanje/dobrobit?² Sodobna pojmovanja pozitivnega duševnega zdravja posameznika v psihološki literaturi so raznolika in kompleksna in »vključujejo vse načine, ki ljudem omogočajo, da svoje življenje doživljajo in vrednotijo pozitivno« (Tov, 2018, str. 1). Poudarki v opredelitvah blagostanja so različni, nanašajo pa se bodisi na prevladujoče doživljanje sreče in zadovoljstva bodisi na dobro psihično in fizično funkcioniranje. Ruggeri in sod. (2020, str. 1) opredeljujejo blagostanje kot »kombinacijo dobrega počutja in dobrega funkcioniranja; izkušnja pozitivnih čustev kot sta sreča in zadovoljstvo, kot tudi razvoja lastnih potencialov, zmožnosti nadzora nad lastnim življenjem, doživljanje smisla ter uravnavanje odnosov« (prim. Davila in Blaga, 2014; Keyes, 2002; Ryff, 1989).

Eno izmed bolj izpostavljenih, celovitih in pogosto citiranih modelov blagostanja predstavlja Keyesov model, ki obsega tri področja: čustveno blagostanje, psihološko blagostanje ter socialno blagostanje (Keyes, 2006). **Čustveno blagostanje** (angl. *emotional well-being*) obsega prevladujoče doživljanje sreče ter drugih čustvenih stanj ter splošno zadovoljstvo z življenjem. **Psihološko blagostanje** (angl. *psychological well-being*) obsega samosprejemanje, obvladovanje okolja, pozitivne odnose z drugimi, osebnosti razvoj, avtonomijo ter doživljanje življenjskega

smisla. **Socialno blagostanje** (angl. *social well-being*) pa se nanaša na doživljanje socialnega prispevanja, socialno vključenost, socialno aktualizacijo, socialno sprejetost ter socialno koherentnost. Preglednica 1 povzema opise temeljnih dimenzij čustvenega, psihološkega in socialnega blagostanja (prirejeno po Lammers, 2012).

Sprva se je pozornost raziskovalcev usmerjala v prvo področje blagostanja, tj. čustveno blagostanje. Ta vključuje prevlado pozitivnih čustev nad negativnimi ter splošno zadovoljstvo z življenjem (Deiner, 1984). Stroka pa še ni našla soglasja o tem, ali je čustveno blagostanje posledica pozitivnih življenjskih izkušenj ali izvira iz relativno stabilnih lastnosti posameznika. Obstajajo raziskovalni dokazi (Deiner, prav tam) za oba pogleda, trenutno pa vlada konsenz, da oba procesa vplivata drug na drugega.

Poleg čustvenega blagostanja pojem pozitivnega duševnega

zdravja vsebuje – kot že omenjeno – še dve komponenti: psihološko blagostanje in socialno blagostanje. Na psihološki vidik je že leta 1958 opozorila Jahoda (po Lammers, 2012), ki je opisala multidimenzionalni model blagostanja/dobrobiti oz. pozitivnega duševnega zdravja, ki ga je izpeljala na temelju pregleda različnih teorij in ugotovitev raziskav. Opisala je šest dimenzij blagostanja: 1. stališča posameznika do samega sebe, 2. stopnja rasti, razvoja oz. samoaktualizacije, 3. osebnostna koherentnost in kontinuiteta, 4. avtonomija in samodoločanje, 5. ustrezno zaznavanje realnosti in 6. obvladovanje okolja. Kasneje je Ryff (1989) na temelju različnih virov s področja humanistične, razvojne in klinične psihologije zgornji model nekoliko modificirala. Psihološko blagostanje (angl. *psychological well-being*) obsega po tej avtorici naslednje dimenzije: 1. samosprejemanje, 2. obvladovanje okolja, 3. pozitivne odnose z drugimi, 4. osebnostno rast, 5. avtonomijo in 6. življenjski smisel. Model predstavlja enega najvplivnejših in največkrat citiranih modelov psihičnega blagostanja. Keyes (2002, 2006) pa je izpostavil, da je za popolno razumevanje delovanja posameznika pomembno obravnavati le-tega v njegovem socialnem kontekstu, zato je dvema dimenzijama blagostanja dodal še tretjo, socialno blagostanje (angl. *social well-being*). Naslanjajoč se na številne socialno-psihološke in sociološke teorije, je ekstrahirati temeljne dimenzije tega področja, ki se nanašajo na posameznikovo izkušnjo in presojo lastnega funkcioniranja v družbi; ti so:

- 1) **socialno prispevanje,**
- 2) **socialna vključenost,**
- 3) **socialna aktualizacija/uresničenost,**
- 4) **socialna sprejetost,**
- 5) **socialna koherentnost.**

V Preglednici 1 posamezno dimenzijo opišemo ter uredimo temeljno prepričanje, ki tvori bistvo posamezne dimenzije ter vpliva na doživljanje in ravnanje posameznika.

“

Pri sebi bi najraje razvila še pogum, saj menim, da mora vsak pedagoški delavec imeti zdravo merico poguma, da se lahko sooča z vsakdanjimi težavami.

Študentka 1. letnika predšolske vzgoje

”

2 Termin subjektivno blagostanje/dobrobit (angl. *subjective well-being*) je sinonim pojma pozitivno duševno zdravje (Ruggeri in sod., 2020).

► PREGLEDNICA 1: Dimenzije čustvenega, psihološkega in socialnega blagostanja (po Lammers, 2012, dopolnjeno s temeljnimi prepričanji)

Dimenzija	Opis	Temeljna misel (metaforično)
Čustveno blagostanje		
Doživljanje sreče	Doživljanje sreče	»Srečen sem.«
Pozitivna čustva	Doživljanje pozitivnih čustev, npr. hvaležnosti, zadovoljstva, notranjega miru, vznosenosti; biti poln življenja	»Pozitiven in poln življenja sem.«
Zadovoljstvo	Doživljanje zadovoljstva z življenjem ali posameznimi področji življenja	»Zadovoljen sem z življenjem.«
Psihološko blagostanje		
Samosprejemanje	Pozitivna stališča do sebe in svoje preteklosti, sprejemanje različnih vidikov sebe	»Sem OK. Nisem popoln, a sem v redu.«
Obvladovanje okolja	Zmore obvladovati kompleksna okolja, zmore izbrati ali uravnavati in prilagoditi okolje lastnim potrebam.	»Zmorem. Najdem se.«
Pozitivni odnosi z drugimi	Ima tople, zadovoljujoče in zaupanja vredne odnose, zmore empatijo in intimnost.	»Ljudje so mi pomembni, zanimam se zanje, rad sem v družbi.«
Osebnostna rast	Ima vpogled v lastne potenciale ter občutek, da se razvija, napreduje, raste; odprt je za nove izkušnje in izzive.	»Moji cilji so ... Želim se učiti, izkusiti, doživeti.«
Avtonomija	Svoje odločitve sprejema na temelju lastnih standardov in ne dovoli, da bi se uklonil neustreznim socialnim pritiskom.	»Pri odločanju sem samostojen in odgovoren za posledice lastnih odločitev.«
Življenjski smisel	Ima cilje in prepričanje, da je njegova življenjska smer prava oz. doživljanje, da ima življenje smisel in pomen.	»Smisel mojega življenja je ... zato bom uresničil ... cilje.«
Socialno blagostanje		
Prispevek družbi	Doživljanje, da z vsem, kar počne, prispeva k družbi ter da so njegovi rezultati pomembni in cenjeni za druge člane skupnosti.	»Prispevam.«
Socialna vključenost	Ima občutek pripadnosti skupnosti, se v njej dobro počuti in ima v skupnosti oporo.	»Pripadam, v skupnosti se dobro počutim.«
Socialna uresničitev	Verjame, da imajo ljudje, skupine in družba potencial in se lahko pozitivno razvijajo.	»Skupaj zmoremo. Skupaj napredujemo in se uresničujemo.«
Socialno sprejemanje	Pozitivno stališče do drugih, prepozna razlike in jih sprejema, razume kompleksnost družbenih procesov.	»Cenim te, sprejemam te.«
Socialna koherentnost	Zanima se za družbo in družbeno dogajanje, doživlja, da sta družba in kultura predvidljivi, logični in pomembni.	»Pomembno je, da vem, kaj se v družbi dogaja, in se angažiram.«

Poleg omenjenega je v literaturi opisanih še vrsta drugih modelov blagostanja/dobrobiti, ki vključujejo še druge, sodobnejše koncepte, kot sta npr. rezilientnost in optimizem. Kickbusch (2012) predstavlja model, ki obsega dve temeljni področji, namreč osebno blagostanje (angl. *personal well-being*) in socialno blagostanje. Prvo področje obsega čustveno blagostanje (pozitivna čustva oz. odsotnost negativnih čustev), zadovoljstvo z življenjem, vitalnost, rezilientnost, optimizem in samospoštovanje ter pozitivno funkcioniranje (kompetentnost, avtonomija, angažiranost ter smisel in namen). Drugo področje pa obsega odnose, ki izražajo podporo ter zaupanje in pripadnost.

Opisanimi ter drugim modelom je skupno to, da poleg pozitivnega doživljanja sveta ter konstruktivnih odnosov in angažiranja v svetu obsegajo še različne psihološke dimenzije, ki oboje omogočajo.

POZITIVNO DUŠEVNO ZDRAVJE: RACIONALNI POGLED NA SEBE, DRUGE IN SVET

Kot je razvidno iz prej opisanega modela, je blagostanje/dobrobit/pozitivno duševno zdravje oz. splošno pozitivno funkcioniranje posameznika v svetu kompleksen pojav, ki temelji na vrsti dimenzij, psiholoških in socialnih ter temeljnih prepričanjih, ki tvorijo jedrni del vsake dimenzije. Za strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju je pomembno, da se zaveda, da učenci z visokim pozitivnim duševnim zdravjem posedujejo prepričanja, kot so prikazana v Preglednici 1, ki jim omogočajo pozitivno delovanje ter posledično vsakodnevno dobro počutje. Ta prepričanja so racionalna in ustrezajo resničnosti. Nasprotno pa so učenci s šibkim pozitivnim duševnim zdravjem prepriča-

ni prav o nasprotnem. Njihova prepričanja so omejujoča, največkrat iracionalna, kar močno vpliva na njihovo odzivanje, soočanje z vsakodnevnimi življenjskimi izzivi ter njihovo obvladovanje (Preglednica 2). Presoja, da so ta prepričanja iracionalna, je treba razumeti znotraj specifičnega življenjskega konteksta, upošteva tudi učenčevo razvojnopsihološko raven. Primer: splošno doživljanje nekompetentnosti oz. temeljno prepričanje »Ne zmorem« je iracionalno v kontekstu izzivov, ki so z razvojnopsihološkega vidika za učenca obvladljivi, učenec pa doživlja, da situaciji ni kos, kar je odraz naučene nemoči oz. subjektivne interpretacije okoliščin, napačne ocene situacije in ne odraz njegovih resničnih sposobnosti.

► PREGLEDNICA 2: Načini soočanja z vsakodnevnimi življenjskimi izzivi ter njihovo obvladovanje

	Pozitivno duševno zdravje – racionalna/funkcionalna prepričanja	Odsotnost pozitivnega duševnega zdravja – iracionalna/zmotna/omejujoča prepričanja
Samo-sprejemanje	»Jaz sem OK.«	»Nisem v redu/sem pogojno OK.«
Obvladovanje okolja	»Zmorem.«	»Ne zmorem.«
Pozitivni odnosi z ljudmi	»Imam nekoga pomembnega.«	»Na nikogar se ne morem opreti.«
Osebnostna rast	»Rad se učim. Napredujem.«	»Učenje mi ne gre.«
Avtonomija	»Mislim in delujem samostojno.«	»Sledim.«
Življenjski smisel	»Imam cilje, jih uresničujem.«	»Nimam ciljev.«

Temeljna prepričanja posameznika o sebi, drugih in o svetu sploh se oblikujejo zgodaj v življenju, v družini, v odnosu otroka z njegovimi starši oz. skrbniki (npr. Ellis, 1990). Le-ti vplivajo nanj tako z zgledom oz. svojimi odzivi na vse, kar se jim dogaja in čemur je otrok priča, kot z eksplicitnimi ali implicitnimi (nebesednimi, skritimi, medvrstičnimi) sporočili otroku o tem, kakšen je on sam, kakšni so drugi ljudje, kakšen je svet, ter osebnih uvidov, kako v tem svetu in odnosih z drugimi delovati in preživeti. Večina temeljnih prepričanj je nezavednih, a močno vplivajo na razmišljanje, doživljanje in ravnanje učenca v konkretni življenjski situaciji (Milivojevič, 1999; Schein, 1998; Senge, 2001; Rupnik Vec, 2007).

Nekatera od teh sporočil in ravnanj so funkcionalna, ustrezajo resničnosti in kasneje – če jih otrok vgradi v svoj psihični aparat – predstavljajo odlično osnovo za kon-

struktivno delovanje ter učinkovito obvladovanje izzivov. Primeri takšnih sporočil so npr.: »Sonček si! Rad te imam. Odlično si to naredil. O, kakšna dobra ideja! Aha, zanimiva ideja, poglejva, kakšne so posledice! Hmmm. Dobro razmišljaš, nisem pa prepričana, da je izvedljivo. Kako lahko preveriva? Imaš idejo? Dobro. Tole je tvoj izdelek ... tole si dobro napravil ... tukaj pa predlagam, da še malo premisliš in dopolniš. Kje so torej druge možnosti? To ti še ne gre, prepričan sem, da se lahko izboljšaš.« Takšna sporočila vodijo v otrokovo oblikovanje prepričanj o tem, da je vreden, pomemben in da zmore, svet je zanj zanimiv, zato ga želi raziskovati, se učiti; če naredi napako, jo lahko odpravi, neuspehi predstavljajo izziv. Nasprotna prepričanja, to je, da ni vreden, da ne zmore, da potrebuje pomoč, da nima nikogar, na kogar se lahko zanese, da svet ni zanimiv, ker je delovati v njem nevarno, saj napake prinašajo izrazito neprijetne posledice, pa lahko razvije otrok, ki je nenehno izpostavljen drugačnim sporočilom, še posebej, če mu jih pošiljajo zanj najpomembnejši ljudje: »Budala! Kako si lahko napravil takšno neumnost! Kako ti sploh pride kaj takšnega na misel? Ničesar ne zmoreš sam, ne morem se zanesti nate ... No, ja. Napol ti je uspelo. Kar pusti, bom že jaz. Nima smisla, nikoli ne bo nič iz tebe.« Ta sporočila so neresnična in destruktivna in predstavljajo temelj, na katerem otrok oblikuje omejujoča, neracionalna prepričanja o sebi, pa tudi o drugih ljudeh in svetu nasploh.

KAKO UČITELJ LAHKO PRISPEVA K PSIHIČNEMU BLAGOSTANJU UČENCEV?

Temeljna prepričanja so – kot že omenjeno – pogosto nezavedna, nanje pa lahko učitelj sklepa iz neustreznih čustvenih odzivov in iz neracionalnega, neželenega vedenja učenca. Izjemno pomembno je, da je pozoren na kakovost in s tem na razumnost in realnost lastnih sporočil učencu o njem samem (na povratne informacije), kar ga zavezuje, da ravna premišljeno, redkeje pa čustveno in spontano. Spontana pozitivna sporočila učencem o njih samih niso sporna, so celo zaželena, večji izziv pa predstavljajo situacije, ko otrok ne zmore, krši pravila, preizkuša meje itd., učitelj pa je ob tem vznemirjen, nezadovoljen in jezen, zato se odzove manj premišljeno in spontano. Takšne reakcije so človeške in razumljive, niso pa profesionalne in za učenca koristne. Posamezni spontani odzivi učitelja, čeprav ne konstruktivni, za učence z racionalnimi, na

razumu temelječimi in realnosti ustrezajočimi temeljnimi prepričanjmi o sebi niso usodni, drugače pa je, če je takšno sporočilo namenjeno učencu, ki že v osnovi nima racionalnih (razumnih, realnih) prepričanj o sebi in jih, če mu jih namenijo učitelji, tako še dodatno utrdi. Prvo načelo spodbujanja pozitivnega duševnega zdravja učencev je torej **načelo doslednega da-**

janja konstruktivnih povratnih informacij, ki naj bodo v prvi vrsti usmerjene v učenčevo ravnanje/dejavnost in rezultate le-te (»Tole si tako in tako naredil.«) in – posebej če so negativne – nikoli nanj kot na osebnost (»Ti si tak in tak.«). Posplošitve niso upravičene in največkrat izkrivljajo realnost, niso pa sporne, če so pozitivne in ubesedene

“

Želela bi si razviti vrlino ustvarjalnost, saj mora biti vzgojitelj kreativen, izviren, da lahko dela z otroki, jih animira in naredi dan zanimiv.

Študentka 1. letnika predšolske vzgoje

”

kot lastna zaznava (»Doživljam te kot izjemno korektno osebo.«, »Zdiš se mi prijazen fant.«).

Kako torej učitelj še lahko prispeva k temu, da učenec sprejema samega sebe takšnega, kot je, da izgrajuje občutek obvladovanja okolja, da izgrajuje pozitivne odnose z drugimi, da si postavlja cilje in osmišlja svoje življenje, osebno raste ter deluje samostojno? Spodaj je nanizanih nekaj temeljnih načel ravnanja učitelja, ki so usmerjena v spodbujanje enega od področij psihičnega blagostanja oz. pozitivnega duševnega zdravja, tj. dimenzije psihološkega blagostanja. Učitelj temeljna načela pretvori v konkretna sporočila in dejanja, ki pa jih mora prilagoditi konkretni starosti učencev oz. dijakov.

- **Samosprejemanje** spodbuja tisti učitelj, ki sam sprejema učenca takšnega, kot je, z vsemi njegovimi vrlinami in šibkostmi, in to učencu tudi pokaže. »V redu si, tudi kadar narediš napako, se zmotiš, ne uspeš. Iz napak se učimo.« Pomembno je, da sprejemanja učenca ne pogojuje z uspešnostjo ali drugimi želenimi oblikami vedenja, kar pa ne izključuje konstruktivne, na ravnanje usmerjene povratne informacije učencu, kadar ta ne dosega kriterijev ali ravna v nasprotju z dogovorjenimi pravili.
- **Spodbujanje razvoja** doživljanja učenca, da obvladuje svoje okolje oz. ponotranji percepcijo »zmorem«; kar omogoča in spodbuja tisti učitelj, ki učencu sporoča, da so znanje, veščine in raznovrstne zmožnosti rezultat učenja in jih lahko usvoji ali razvije vsak, ki si za to prizadeva. Tako spodbuja razvoj prožne miselne naravnosti (angl. *growth mindset*, glej Dweck, 2000): »Če si prizadevam in se trudim, lahko napredujem.« Za nekatere učence je značilna nasprotna – toga miselna naravnost (angl. *fixed mindset*) oz. prepričanje, da so sposobnosti prirojene ter da za določene veščine niso nadarjeni. Ti učenci so za učenje manj motivirani, saj so prepričani, da kljub trudu, zaradi svoje »nenadarjenosti« ne morejo uspeti. K razvoju prožne miselne naravnosti prispeva tudi poučevanje po načelih formativnega spremljanja, katerega bistvo je, da učenec aktivno sodeluje v vseh fazah učnega procesa, od raziskovanja trenutnega razumevanja teme, artikulacije ciljev ter kriterijev uspešnosti, z načrtovanjem poti do ciljev, aktivnim udejstvovanjem v načrtovanih dejavnostih ter zbiranjem dokazil in pridobivanjem konstruktivne povratne informacije o uspešnosti oz. napredovanju (Black in Wiliam, 2009; Holcar Brunauer in sod., 2016). Zelo pomembna v tem procesu je povratna informacija in spodbuda učencu, da v primeru slabega rezultata svoje znanje, veščino ali izdelek nadgradi. Tako aktivno spremlja svoj napredek in v tem procesu utrjuje ali izgrajuje prepričanje, da mu učenje in prizadevanje prinašata uspeh.
- **Izgradnja pozitivnih medsebojnih odnosov** spodbuja in omogoča tisti učitelj, ki si prizadeva za kakovostne odnose z učenci in je v odnosih z njimi topel, sprejemajoč, korekten, v ravnanju predvidljiv in dosleden.

“

Vrine mi pomagajo razumeti sebe in moje osebne lastnosti, kar je pomembno tako za profesionalni kot tudi osebni razvoj. Bistveno pri vsem je, da delujemo s svojo celotno (pozitivno) osebnostjo, zato je pomembno oblikovati neke jasne predstave o le-tej.

Študentka 1. letnika predšolske vzgoje

”

Pomembno je, da se za učence zanima ter jim tako neposredno, z besedo kot tudi z neverbalnimi znaki sporoča, da so zanj pomembni, da mu je mar zanje. Za nekatere učence, ki živijo v slabših razmerah, s starši, ki se zanje iz različnih razlogov ne zanimajo, lahko prav učitelj predstavlja pomembno, včasih edino osebo, v odnosu s katero se učenec počuti varnega in sprejetega. K izgradnji pozitivnih odnosov učenca z drugimi prispeva tudi učitelj, ki učencem omogoča pozitivne medsebojne izkušnje, tako da jim med poukom omogoča skupinsko delo, ki mu sledi refleksija o odnosih, ali pa zunaj pouka organizira socialnointeraktivne vaje.

- **Osebnostna rast.** To področje spodbuja tisti učitelj, ki učencem omogoča, da raziskujejo svoje prednosti in izzi-ve, tudi na področjih zunaj šolskega dela. Na doživljanje osebne razvoja vpliva tudi učitelj, ki sistematično spodbuja razvoj veščin učencev (veščine komunikacije, samouravnavanja, kritičnega mišljenja ...), na način, da si tovrstne cilje zastavijo tudi učenci, jih načrtno zasledujejo ter svoj napredek sistematično spremljajo. Tako se lahko sistematično učijo učinkoviteje sporazumevati v konfliktnih situacijah, biti ustvarjalni, misliti kritično. V teh procesih ozaveščajo in vrednotijo svoje prednosti in se jih veselijo, so nanje ponosni, obenem pa identificirajo področja izzivov, ki jih pod učiteljevim vodenjem načrtno presegajo.
 - **Doživljanje avtonomije** spodbuja tisti učitelj, ki učencem v kar največ situacijah prepušča izbiro in jih obenem tudi vodi v razvoj odgovornosti za posledice lastnih izbir (več v Rupnik Vec, 2007). To lahko počne tako, da učence spodbuja v razmišljanje o prednostih in pomanjkljivostih posamezne izbire oz. njenih potencialnih posledic ter vplivov na druge in okolje, še preden sprejmejo končno odločitev.
 - **Življenjski smisel** pa (na tej ravni) spodbuja tisti učitelj, ki učence usmerja v osmišljanje njihovih dejavnosti in učenja.
- Kickbusch (2012) navaja še naslednja načela in usmeritve, ki spodbujajo dobrobit učencev:
- **Zavzetje perspektive učenca:** to učitelju omogoča bolj poglobljeno razumevanje učenčeve subjektivne zaznave dobrobiti ter iz tega izhajajoče ustreznejše pristope dela s posameznikom.
 - **Spodbujanje izražanja individualnih potencialov učenca:** učitelj naj ustvarja pogoje, v katerih se učenec lahko izrazi, obenem z dejavnostmi za krepitev obvladovanja vsakodnevnih situacij in rezilientnosti. Učenca naj spodbuja k prepoznavanju vrlin, ki mu lahko osmišljajo in ga usmerjajo v življenje.
 - **Osredotočenost na učenčeve notranje moči:** pri načrtovanju dela z učencem naj izhaja iz njegovih močnih področij in se osredotoči na spodbujanje razvoja prepričanj, vrednot in ravnanj, ki mu omogočajo vseživljenjsko učenje in rast.
 - **Poudarja naj naravo in kakovost odnosov:** učiteljeva zmožnost negovanja, vzdrževanja ter napredovanja v in-

terakciji z učenci predstavlja pomemben temelj za otrokovo dobrobit, učenje ter celotno vzgojno-izobraževalno izkušnjo.

- **Pristopa naj holistično:** poučevanje naj preseže področje intelektualnih veščin; pomembno je, da učitelj sistematično spodbuja vsestranski razvoj učencev, predvsem čustvenih, socialnih in kognitivnih vidikov, ki učencu omogočajo vseživljenjsko učenje, npr. vztrajnost, radovednost, samospoznavanje in sodelovanje.

SKLEP

Vzgojno-izobraževalno delo je zahtevno in terja ozaveščenega ter čuječega učitelja, ki pronicljivo in empatično zaznava individualne značilnosti posameznega učenca ter iz njih izhajajoče individualne potrebe. V skladu s temi ugotovitvami naj nato prilagaja, diferencira in individualizira šolsko delo za učence (npr. naloge, učenje) ter svoje pedagoško vedenje in ravnanje.

VIRI IN LITERATURA

Black, J. P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Deiner, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Hove, E. Sussex: Psychology Press, Taylor and Francis Group.

Ellis, A. (1990). Rational and Irrational Beliefs in Counseling Psychology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 8, 4, 221-233.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Keyes, C. (2002). The MentalHealth Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behaviour*, 43(2), 207-222.

Keyes, C. (2006). Subjective Well-being in Mental Health and Human Development Research Worl-

ldive: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10.

Kickbusch, I. (2012). *Learning for well-being. A policy priority for children and youth in Europe*. Universal Education Foundation.

Lammers, S. (2012). *Positive mental health: measurement, relevance and implications*. University of Twente.

Marks, F. D., Murray, M., Estacio, E. V. (2021). *Health Psychology: Theory, Research and Practice*. 6th ed. SAGE.

Milivojevič, Z. (1999). *Psihoterapija i razumevanje emocija*. Prometej.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, A. Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18 (192), 1-16.

Rupnik Vec, T. (2007). Jasno razmejevanje odgovornosti vpletenih - predpogoj za oblikovanje kulture podeljevanja moči in dopuščanja avtonomije uči-

teljev in šol? V: A. Žakelj (ur.), *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta*, Postojna, 17.-19. 1. 2007 (str. 34-45). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Addison - Wesley.

Sfeatcu, R., Cernusca-Mitariu, M., Ionescu, C., Roman, M., Cernusca-Mitariu, S., Coldea, L. idr. (2014). The concept of Well-being in relation to Health and Quality of Life. *European Journal of Science and Theology*, 10(4), 123-128.

Tov, W. (2018). Well-Being Concepts and Components. V: E. Diener, S. Oishi, L. Tay (ur.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City: DEF Publishers. DOI: nobascholar.com