

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

KAKO DO SPODBUDNE IN VKLJUČUJOČE RAZREDNE KLIME Z RAZVIJANJEM EMPATIJE

POVZETEK

Empatija ne igra ključne vloge samo pri socialnih interakcijah in moralnem razvoju, temveč je pomembna sestavina socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc ter kot taka pomembno prispeva k izgradnji pozitivne in vključujoče razredne klime. Empatija vključuje spoznavne (npr. prevzemanje perspektive drugega) in čustvene komponente (občutenje čustva drugega ob prepoznavi, da vir čustvovanja ni lasten). Povezuje se s številnimi pozitivnimi učinki na odnose in vedenje, medtem ko se pomanjkanje le-te povezuje s številnimi negativnimi učinki (npr. z agresivnostjo). Pomemben podatek je, da lahko empatijo s treningi empatije zvišamo in da so ti treningi učinkovitejši, ko so pridruženi celostnemu razvoju socialno-emocionalnih kompetenc. Razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc učencev in učiteljev ter v njihovem okrilju tudi empatije pozitivno vpliva na razredno klimo. Razredna klima je skupno mnenje učencev in učiteljev o kakovosti učnega okolja, ki zajema: medosebne odnose, osebnostni razvoj ter urejenost okolja. Razredna klima se povezuje s pozitivnimi tako učnimi (npr. učni dosežek) kot neučnimi (npr. agresivnost) izidi posameznika. Pri spodbujanju razredne klime prek razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc je še posebej učinkovit celostni šolski pristop, za katerega v prispevku podajamo smernice.

Ključne besede: empatija, socialne in čustvene kompetence, razredna klima

ABSTRACT

Empathy plays a key role not only in social interactions and moral development, but is also an important component of social, emotional and intercultural competences and, as such, gives an important contribution to the building of a positive and inclusive classroom climate. Empathy includes cognitive (e.g. adopting another's perspective) and emotional components (feeling another's emotions, while recognising that the source of the sentiment is not one's own). It has been linked to many positive effects on relationships and behaviour, whereas a lack of it has been linked to many negative effects (e.g. aggression). An important fact is that empathy can be heightened with empathy training and that such training is more effective when part of a holistic development of socio-emotional competences. The development of the socio-emotional competences of pupils and teachers, and within that context also of empathy, has a positive impact on classroom climate. Classroom climate is the collective opinion of pupils and teachers regarding the quality of the learning environment, which comprises: interpersonal relationships, personal development, and organisation of the environment. Classroom climate is associated with an individual's positive learning outcomes (e.g. attainment) and non-learning outcomes (e.g. aggression). When stimulating a classroom climate by developing social and emotional competences, a comprehensive school approach is especially effective, for which this paper provides guidelines.

Keywords: empathy, social and emotional competences, classroom climate

KAJ JE EMPATIJA

Zmožnost empatije nam omogoča razumevanje drugih in občutek povezanosti z ljudmi (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith in Maszk, 1996). Zaradi hitre in avtomatične povezanosti s čustvenimi stanji drugih, zavzema pomembno

vlogo pri socialnih interakcijah (de Wall, 2008), moralnem razvoju (Hoffman, 2001) in medkulturni kompetentnosti (Deardorff, 2006) ter predstavlja eno izmed ključnih komponent socialno-emocionalne kompetence (CASEL, 2012) in emocionalne inteligentnosti (Goleman, 2008). Že leta

1790 je Adam Smith zapisal, da je empatija sposobnost razumevanja druge perspektive in čustveno doživljanje ob tem (Hastings, Zahn-Waxler in McShane, 2006). Sodobne opredelitve pa so veliko bolj zapletene, saj poudarjajo vrsto spoznavnih, čustvenih in fizioloških mehanizmov, ki so vključeni v empatično doživljanje (Neumann, Chan, Boyle, Wang in Ingham, 2015). Empatija tako vključuje različne spoznavne (npr.: prepoznavanje obraznih izrazov, abstraktno razmišljanje) in čustvene (npr.: čustvena okužba, empatična skrb) komponente, ki zajemajo tako osnovne procese kakor procese višjega reda. Davis (1983) s svojim vprašalnikom (Interpersonal Reactivity Index-IRI) meri na primer 4 dimenzije empatije: fantazijo in zavzemanje perspektive, ki predstavljata spoznavni del empatije; ter empatično skrb in osebno prizadetost, ki tvorita čustveni del empatije. Stephan in Finlay (1999) podobno navajata tri tipe empatije: 1) spoznavno empatijo in čustveno empatijo, ki jo nadalje delita na 2) reaktivno in 3) vzporedno empatijo. Pod spoznavno empatijo navajata sposobnost zavzemanja perspektive druge osebe (vživljanje v vlogo), reaktivno empatijo opredeljujeta kot odziv empatične skrbi na čustveno stanje druge osebe (bolj znano pod izrazom simpatija), medtem ko je vzporedna empatija opredeljena kot sodoživljanje enakega čustvenega stanja, kot se pojavlja pri drugi osebi.

Tako številčnost definicij kakor velika raznolikost pristopov k merjenju empatije (samoocenjevalni vprašalniki, projekcijske tehnike, fiziološko merjenje ...) nudita uvid v kompleksnost in večplastnost koncepta (Neumann, Chan, Boyle, Wang in Ingham, 2015), ki je dobro razvidna tudi prek ene najnovejših definicij, do katere so raziskovalci prišli prek pregleda literature. Cuff, Brown, Taylor in Howat (2016) pravijo, da je empatija čustveni odziv osebe (čustvena komponenta), ki je odvisen od interakcije med značilnostmi posameznika in situacijo. Empatični procesi so izzvani avtomatično in hkrati nadzorovani (s pomočjo višjih spoznavnih procesov). Doživljano čustvo je podobno zaznavi (neposredni izkušnji ali imaginaciji) in razumevanju (spoznavna komponenta) čustev druge osebe, s priznavanjem, da viri čustvovanja niso lastni.

ZAKAJ JE EMPATIJA POMEMBNA

Raziskave kažejo, da se empatija povezuje s številnimi pozitivnimi učinki na odnose in vedenje, medtem ko se pomanjkanje le-te povezuje s številnimi negativnimi učinki (Stephan in Finlay, 1999). Visoka stopnja empatije se povezuje z izboljšanimi osebnimi odnosi (Long, Angera, Carter, Nakamoto, in Kalso, 1999) in s prosocialnim vedenjem (Decety, Bartal, Uzevovsky, in Knafo-Noam, 2016; Telle in Pfister, 2012), medtem ko je pomanjkanje te sposobnosti oziroma doživljanja povezano z agresivnostjo (Ang in Goh,

2010; Jolliffe in Farrington, 2006; Jolliffe in Farrington, 2004). Glede na to, da so posamezniki, ki so sposobni empatičnega odzivanja, socialno in emocionalno kompetentnejši, manj osamljeni, kažejo več prosocialnih vedenj in manj agresivnosti, je izboljševanje empatičnih zmožnosti v Sloveniji pogosta praksa (npr.: znotraj projektov: »Skozi oči begunca« (Humanitas, 2016), »Kar boli svet, boli tudi mene!« (Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet, 2017), »Preventivne in interventne delavnice o nasilju« (DNK, 2016)), ki pa je redko evalvirana z veljavnimi in zanesljivimi psihološkimi pripomočki ter z vzdolžnim spremljanjem.

RAZVIJANJE EMPATIJE

Teding van Berkhout in Malouff (2016) sta v svoji metaanalizi ugotavljala, ali se je možno empatije priučiti, jo izboljšati oziroma kako učinkoviti so programi, ki to poizkušajo. Njuna metaanaliza vključuje primerjavo 18 treningov empatije (vključeni so le randomizirani kontrolni preizkusi), ki skupaj zajemajo 1018 udeležencev. Avtorja ugotavljata, da so treningi empatije učinkoviti in da velikost učinka variira glede na zajeti vzorec, pogoje treninga in vrsto merjenja. Na primer, večje spremembe opažajo, če udeleženci treninga prejmejo kompenzacijo za sodelovanje (nagrado); če raziskovalci ocenjujejo le zmožnosti razumevanja čustev drugih, občutenja teh čustev ali pravilno prepoznavo le-teh; in če uporabljajo objektivne mere v primerjavi s samoocenjevalnimi merami (saj je empatija socialno zaželena lastnost in o njej poročamo pristransko). Beelmann in Heinemann (2014) sta v svoji metaanalizi treningov za otroke in mladostnike, ki so usmerjeni v preprečevanje predsodkov ali izboljšanje medskupinskih odnosov, ugotovila, da so ti najbolj učinkoviti, če vključujejo tudi trening empatije. Predsodke tako lahko spreminjamo s pomočjo vživljanja v druge, saj se zmanjša zaznava različnosti od drugih (Stephan in Finlay, 1999). Večji učinki so se pokazali pri programih, ki so nagovarjali več z empatijo povezanih konceptov, in tistih, ki so se začeli že zgodaj v razvoju otroka (Malti, Chaparro, Zuffiano, in Colasante, 2016).

RAZVIJANJE EMPATIJE V RAZREDU: PRIPOROČILA ZA PRAKSO

Raziskovalci in praktiki različno pristopajo k izboljšanju sposobnosti empatije: prek raznovrstnih programov, usmerjenih na empatijo (npr.: »Korenine empatije/Roots of empathy«; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait in Hertzman, 2012) ali znotraj programov, ki nagovarjajo širši spekter sposobnosti (npr.: Programi socialno-emocionalnega učenja; »SEU-programi«; CASEL, 2012). Teme naslavljaajo prek različnih delavnic, socialnih iger,

Dr. Pavel Zgaga, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

OGROŽENO PEDAGOŠKO POSLANSTVO? JE MOGOČE KAJ STORITI?¹

Pedagoški kot tudi starševski vsakdan v teh časih skoraj ne mine, ne da bi se vsaj kdo pritoževal nad težavami, s katerimi se srečuje v šoli in zunaj nje, pri profesionalnem kot tudi laičnem ali družinskem ukvarjanju z vzgojo in izobraževanjem. Ne gre za tisto vrsto težav, ki so jih poznali prejšnji časi; sedanje so očitno drugačne, kot je drugačen čas, ki ga živimo. Soočanje z njimi pripelje celo do vprašanja: *Je (sploh) mogoče (še) kaj storiti?* Seveda je. Pedagoška stroka s podporo različnih znanstvenih disciplin ponuja več odgovorov, ki jih prenašamo in preizkušamo tudi v pedagoški praksi, vendar ne vedno z učinkom, ki bi bil zaželen. Z vidika discipline, ki ji pripadam (filozofija, op. ur.), ne morem ponuditi kakega praktičnega odgovora, kakršni so v praksi praviloma tako zaželeni (za to poskrbijo druge discipline), ponudim pa lahko kritični razmislek o kontekstu oziroma o tistih družbenih procesih, ki ogrožajo pedagoško poslanstvo. Iz takšnega razmisleka včasih izide tudi kaka ugotovitev, ki bi lahko usmerjala pedagoško delovanje in krepila pedagoško poslanstvo.

filmov ..., tudi z vajami čuječe meditacije (Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman in Bögels, 2017). V okviru programa PRIJATELJI (Barrett, 2005) se na primer empatija razvija prek prepoznavanja čustev pri sebi (prek telesnih znakov), pri drugih ter s prevzemanjem perspektive prek igre vlog. Tako so zaznavanje čustev, pravilna prepoznavna in izražanje le-teh praviloma prve vaje, s katerimi se srečajo otroci pri treningu empatije. Z njimi izboljšujemo natančnost prepoznavne svojih čustev in čustev, ki se porajajo pri drugih, ter besedišče, ki nam omogoča njihovo opredelitev. Čustva lahko učencem približamo prek slik, filmov, zgodb, igre vlog, glasbo ... in ob zaključku povzamemo novo znanje oz. rdečo nit (npr.: specifični znaki čustvenih izrazov, vzroki in posledice čustev ...) (Castillo Salguero, Fernández-Berrocal in Balluerka, 2013). Za spodbujanje boljših odnosov raziskovalci (Batson in sod., 1997) priporočajo podajanje navodil, ki spodbujajo čustveno komponento empatije (npr.: Poizkušajte si predstavljati, kako se oseba (v zgodbi, filmu ...) počuti). Bandy in Moore (2011) sta prek pregleda uspešnih SEU-programov (pozitivni vplivi na socialne spretnosti) pripravila priporočila za izdelavo ali izboljšavo že obstoječih intervencij, ki spodbujajo socialne spretnosti. Priporočata vpeljavo celostnega šolskega pristopa oz. skupnostnega pristopa za ranljive skupine. Najbolj uspešni pa so programi, ki naslavljajo

Vzgoja in izobraževanje je proces, ki poteka na »mikro« ravni, nanjo pa vpliva neizmerna kompleksnost »makro« ravni. Dominantni trendi, ki usmerjajo družbene procese, se spreminjajo; v nekaterih prejšnjih obdobjih je bila ključna animacijska kategorija *svoboda*, naše obdobje pa postavlja v ospredje kategorijo *varnosti*. To je temeljito zamajalo v preteklosti dosežena ravnovesja, temeljito spremenilo naše poglede na družbeno realnost in naš odnos do vprašanj, ki se zastavljajo v njej. Ulrich Beck pravi, da smo se znašli v »družbi tveganja«. Ker hočemo »več varnosti«, obenem pa nismo pripravljeni popustiti pri že doseženih standardih svobode, se znajdemo v precepu, ki prinaša težave tako v družbi nasploh kot tudi v šoli. Ena izmed posledic je *hiperlegalizacija* življenja: profesionalne odločitve, torej odločitve tistih, ki so se s poglobljenim izobraževanjem pripravljali na opravljanje določenega (med drugim tudi pedagoškega) po-klica, se soočajo s pravosodnimi in političnimi ocenami. Negativno šolsko oceno lahko odpravi pravni postopek, globalno segrevanje planeta pa izvolitev

večji nabor spretnosti (npr.: samoregulacijo, reševanje problemov in konfliktov ...). Zato je smiselno naslavljanje empatije v okviru širšega sklopa razvijanja socialno-emocionalnih kompetenc.

SOCIALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCE

Socialno in emocionalno učenje (SEU) vključuje procese, s katerimi otroci in odrasli pridobivajo in učinkovito uporabljajo znanja, stališča in spretnosti, ki so potrebni za razumevanje in upravljanje s čustvi, za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov, za doživljanje empatije in sprejemanje odgovornih odločitev (CASEL, 2012). Empatija je identificirana kot ena od ključnih komponent v razvoju socialnega in čustvenega funkcioniranja (Malti in sod., 2016). Različni preventivni in intervencijski programi so zasnovani tako, da pri učencih spodbujajo odzive, ki so povezani z empatijo (npr.: empatično skrb, zavzemanje perspektive, razumevanje čustev ...), z namenom razvoja socialno-emocionalnega delovanja učenk in učencev ter zaviranjem agresivnosti v šolskem kontekstu (prav tam). Krepitev socialnih in emocionalnih kompetenc je povezana s številnimi pozitivnimi izidi: boljšimi akademski dosežki, boljšim duševnim zdravjem, več prosocialnimi vedenji, bolj pozitivno samopodobo, manjšem številu zgodnjega

politične opcije, ki nasprotuje zaskrbljenim ekološkim raziskovalcem. Podobno velja za trend *deprofesionalizacije*, ki ga je na pedagoškem področju izjemno kritično obdelal Michael W. Apple, če omenim le enega od sodobnih avtorjev.

Kritična analiza sodobnih družbenih gibanj torej ne ponuja lepe slike, vendar pa to ne sme biti razlog za skrb. Takšna je pač naloga kritičnih analiz. Pokazati mora na kritične točke, na katere se je treba osrediniti, če naj bi poskušali odvrniti aktualne grožnje. Ko gre za poslanstvo šole, so te točke tako zunaj (kar smo nakazali zgoraj) kot znotraj nje. Če zdaj analiziramo slednje, se ne moremo izogniti ugotovitvam, da postaja koncept šole v sodobnosti vse preveč razdrobljen in enodimenzionalen. Pozornost je vse bolj namenjena enoznačnemu rezultatu, vse manj pa kompleksnosti procesa. Šole pač morajo biti odgovorne, toda odgovornost, ki jo od njih terjajo nekateri današnji trendi, je po mnenju Gerta Bieste »globoko problematična«. Učenci in starši postajajo »potrošniki« šolskih storitev, s tem pa šolska ustanova zgublja svojo javno funkcijo in jo nadomešča z neko drugo, zasebniško, tekmovalno in torej »nedemokratično«, kot pravi Biesta.

Prav vprašanje demokracije je eno od tistih vprašanj, ob katerem se v širšem družbenem kontekstu šolski prostor vse bolj formalizira in s tem ogroža svoje javno poslanstvo. Demokracija namreč nikakor ni le zapleten okvir norm in pravil. Tisto, kar daje *legalnosti* življenjsko moč, je lahko le *legitimnost*, torej upravičenost, argumentiranost, in na to ne bi smeli pozabljati niti v šoli. Formalna demokracija je vse prešibko zagotovilo za družbeno kohezijo; njeno bistveno dopolnilo je *demokratična kultura*. Ta je kompleks naših pogledov in zadržanj, ki demokratičnim institucijam (ne nazadnje šoli) in demokratični zakonodaji (ne nazadnje šolskemu redu) omogočajo, da v praksi sploh delujejo. *Interesi in sposobnosti* za vključevanje, delovanje in sodelovanje v skupnosti »vseh različnih in vseh enakopravnih« so del demokratične kulture. Interesi in sposobnosti pa niso naša »narava«; zanje se moramo *usposabljeni in s tem osebnostno razvijati*. Teh vprašanj se je med drugim lotil projekt Sveta Evrope z naslovom *Kompetence za demokratično kulturo*, ki lahko veliko ponudi nacionalnim šolskim sistemom in šolski praksi.

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

opuščanja šolanja in manj telesnega nasilja (Bierman, Nix, Greenberg, Blair in Domitrovich, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben in Gravesteijn, 2012). V eni izmed najnovejših metaanaliz poročajo o učinkih SEU-programov, ki vztrajajo še 18 let po zaključku intervencije (Taylor, Oberle, Durlak in Weissberg, 2017).

Samozavedanje in socialno zavedanje sta dve od petih ključnih kompetenc v SEU-programih (CASEL, 2012), ki se nanašata tudi na empatijo (Malti in sod., 2016); saj je samozavedanje »zmožnost pravilne prepoznave lastnih čustev in misli ter njihovega vpliva na vedenje«, medtem ko je socialno zavedanje »sposobnost zavzemanja tuje perspektive in sposobnost doživljanja empatije tudi s tistimi, ki prihajajo iz različnih kultur« (CASEL, 2012). Razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc hkrati poteka v pozitivni in SEU naklonjeni razredni klimi in hkrati vodi v pozitivno razredno klimo. Pozitivne in vključujoče razredne klime že vključujejo socialno in čustveno učenje in razvoj socialnih in čustvenih kompetenc. Povezava pa deluje tudi v drugo smer, saj se s tem, ko omenjene kompetence tako učencev kakor učiteljev krepimo, izboljšujemo tudi razredno klimo (Zins, Weissber, Wang, in Wahlberg, 2004).

RAZREDNA KLIMA

Razredna klima je skupna zaznava učencev in učiteljev kakovosti učnega okolja (Adelman in Taylor, 2005; Fraser, 1989). Je rezultat kompleksnega prepleta med vedenji učitelja in vedenji učencev. Na ta vedenja vplivajo tako značilnosti učitelja kot tudi značilnosti učencev ter tudi značilnosti širšega šolskega, lokalnega, systemskega okolja ter tudi situacijski dejavniki (Fend, 1998; Helmke, 2006). Moos (1979) razlikuje med tremi širšimi dimenzijami razredne klime:

- 1. Odnosi:** kakovost medosebnih odnosov (med učenci ter med učitelji in učenci) v okolju: stopnja, do katere so posamezniki vključeni v okolje, se med seboj podpirajo, si pomagajo ter se drug do drugega vedejo spoštljivo.
- 2. Osebnostni razvoj:** stopnja, do katere okolje podpira osebnostni razvoj in rast vsakega posameznika.
- 3. Systemsko vzdrževanje in spremembe:** stopnja, do katere je okolje urejeno, jasno v svojih pričakovanjih, vzdržuje nadzor in je odzivno na spremembe.

Ko govorimo o pozitivni in vključujoči razredni klimi, nas ne zanimajo samo povprečne stopnje na zgoraj opisanih dimenzijah, temveč tudi razlike v zaznavah med učenci v razredu. Vključujoče okolje pomeni, da vsi (učenke in učenci) poročajo o pozitivnih odnosih, o priložnostih za osebni razvoj ter urejenosti razrednega okolja (tudi učenci, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, ter učenke in učenci, ki so se v Slovenijo preselili iz drugih držav). V šolah poučevanje in učenje poteka v odnosu (med učiteljem in učencem) in skozi odnos (kakovost odnosa vpliva na učenje) med učitelji in učenci. Ti odnosi se oblikujejo skozi izkušnjo prepoznav: čustvene prepoznavne, spoznavne prepoznavne in solidarnosti. Skozi te tri različne in hkrati povezane načine delovanja se razvije prepoznavna, ki je ključni pogoj, da lahko posameznik razvije pozitiven odnos do sebe (Honneth, 1995, 2003). Učiteljice in učitelji nudijo učenkam in učencem čustveno oporo, ko so njihove izmenjave z njimi pozitivne, prijateljske, odprte in polne zanimanja (Helsper, 2001). To vključuje tudi spoštljive odzive na kršitve pravil in razdiralno vedenje, brez izključevanja (Schoneville in Thole, 2009). Spoznavna prepoznavna vključuje enakovredno in pošteno obravnavo vseh učencev, vključno z zagotavljanjem enakega dostopa do učnih priložnosti, enakovrednega sodelovanja pri razrednih aktivnostih, poštenega ocenjevanja in enakih odzivov na kršitve pravil – ne glede na to, kdo je kršitelj ter kako pogosto jih krši (Helsper, 2001; Lange-Vester, 2005). Solidarnost zajema individualno obravnavanje in prepoznavanje vsakega učenca ter njegovih oz. njenih sposobnosti, kompetenc, dosežkov, zanimanj ... (Helsper, 2001). Pri tem avtor izhaja iz najširšega razumevanja solidarnosti kot vzajemnega odnosa, v katerem vpleteni prepoznavajo različnost drug drugega in jo pozitivno sprejemajo ter posledično drug do drugega delujejo naklonjeno.

Za ocenjevanje razredne klime je v tujini na voljo več pripomočkov, nekaj pa tudi pri nas; pri nas sta na primer na voljo ocenjevalni lestvici Moj Razred in Razredno okolje (Zabukovec, 1998). Razredno klimo lahko učinkovito ocenjujemo tudi s pogovori in fokusnimi skupinami, vendar je treba vključiti več različnih skupin in tako zajeti ocene učencev, učiteljev, ravnateljev in staršev (Ellias, Leverett, Duffell, Humphrey, Stephney in Ferrito, 2015).

ZAKAJ JE RAZREDNA KLIMA POMEMBNA

Pozitivna razredna klima spodbudno deluje tako na kognitivne (npr. učni dosežek) kot tudi na nekognitivne izide posameznika (npr. agresivnost). Pozitivna, spodbudna razredna klima se povezuje z višjimi učnimi dosežki (Brown in sod., 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998; Ma in Wilkins, 2002). Stewart (2008) je natančneje izpostavil, da

je na ravni šole in razreda občutek povezanosti najmočnejši napovednik dosežkov učencev in dijakov. Dosežki so višji, kadar imajo le-ti večji občutek pripadnosti razredu in šoli. Učenke in učenci, ki obiskujejo šole s pozitivnejšo klimo, imajo tudi bolj pozitivna stališča do šole in šolskih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov (prav tam). Pozitivna razredna in šolska klima se povezuje z manjšimi ravnmi težav pozunanjenja (na primer agresivnosti) kot tudi z manj težavami na področju ponotranjenja (na primer anksioznosti) (McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006). Vpliv pozitivne razredne in šolske klime se kaže tudi v zmanjšanem vplivu socialno ekonomskega statusa na učne in druge izide učenk, učencev, saj imajo šole, ki se nahajajo v nizkem socialnoekonomskem okolju in hkrati dosegajo visoke učne dosežke, večinoma pozitivno šolsko klimo (McEvoy in Welker, 2000).

RAZREDNA KLIMA: PRIPOROČILA ZA PRAKSO

Ellias s sodelavci (2015) je opredelil sedem korakov za trajnostno in koordinirano vpeljavo aktivnosti socialnega in čustvenega učenja ter s tem povezano pozitivno razredno in šolsko klimo:

1. Razvoj šolske infrastrukture, ki lahko vključuje in podpre razvoj pozitivne šolske in razredne klime ter stalno sledenje zastavljenih ciljem, strategijam in iniciativam (ustanovitev delovne skupine na šoli, ki sprejme odgovornost za dolgoročno vpeljavo aktivnosti socialnega in čustvenega učenja v vsakdanje življenje šole).
2. Pregled že obstoječega stanja (pogosto ni treba dodajati novih programov, projektov temveč obogatiti ali okrepiti že obstoječe, preveliko število projektov, ki med sabo niso povezani, nima pozitivnih učinkov, na primeru empatije torej skrbno pregledate, katere aktivnosti na šoli so aktivnosti spodbujanja empatije).
3. Ocena šolske in razredne klime (pomembno je, da vključimo poglede različnih skupin).
4. Opredelitev temeljnih vrednot in usmeritev šole (kompetence, spretnosti in aktivnosti, ki jih podpiramo pri učenkah in učencih ter strokovnih delavcih šole, morajo biti uravnane s temeljnimi vrednotami šole, če naj bodo uspešni).
5. Poenotenje učenja spretnosti in kompetenc (pogosto se učenke, učenci učijo več različnih načinov reševanja konfliktov, ne da bi katerega zares poenotili in usvojili, pomembno je, da so aktivnosti sicer razvojno prilagojene, vendar

skladne med razredi, na primer spodbujanje empatije je v nižjih razredih drugačno kot v višjih, pa vendar naj bodo aktivnosti med seboj usklajene, da zagotavljajo kontinuiteto učenja).

6. Pripravljenost strokovnih delavcev za vpeljavo aktivnosti, povezanih s socialnim in čustvenim učenjem (podajanje aktivnosti ni uspešno, če ni povezano s temeljnim razumevanjem, kaj socialno in čustveno učenje je ter zakaj je pomembno, proces privzemanja socialno čustvene perspektive je lahko dolgotrajen, vendar je nujen pogoj za uspešno vpeljavo aktivnosti, tudi aktivnosti, ki spodbujajo empatijo).
7. Povezovanje z drugimi šolami (povezovanje s šolami, ki vpeljujejo podobne aktivnosti z namenom nudenja medsebojne podpore).

SKLEP

Razredna klima je rezultat učiteljev in učencev ter njihovih vsakodnevnih interakcij, zato je možnost spremembe največja, ko v spremembo vključimo vse v tako imenovani celostni šolski pristop. Celostni šolski pristop ali vključitev celotne šole v razvoj socialnih in čustvenih kompetenc ter vključujočih učnih okolij bo v Sloveniji preizkušal projekt ROKA v ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (2017–2020). Projekt ROKA v ROKI naslavlja socialno-emocionalne in medkulturne kompetence, tako učenk, učencev kakor učiteljev, učiteljic in drugih strokovnih delavcev, z namenom izgradnje sodelovalnih, sprejemajočih in vključujočih učnih okolij. Več o pomenu socialno-emocionalnih kompetenc za učitelje lahko najdete v članku Vidmar in kolegic v prilogi Učiteljev glas. Več o projektu je dostopno na spletni strani www.handinhand.si.

VIRI IN LITERATURA

Adelman, H. S. in Taylor, L. (2005). Classroom climate. V: S. W. Lee (ur.), *Encyclopedia of school psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Ang, R. P. in Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387–397. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>.

Bandy, T. in Moore, K. A. (2011). What works for promoting and enhancing positive social skills: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions. Pridobljeno na: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/03/child_trends_2011_03_02_RB_WWSocialSkills.pdf.

Barrett, P. M. (2005). *My FRIENDS: Youth Resilience Program: Group leaders manual for youth*. Brisbane: Pathways Health and Research Center.

Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L. ... in Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 105–118.

Beelmann, A. in Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>.

Brown, K. M., Anfara, V. A., Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36 (4), str. 428–456.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocá, P., Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on

aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 883–892.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL.

Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., Howat, D. J. (2016). Empathy: a review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1–19.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241–266.

Decety, J., Bartal, I. B.-A., Uzefovsky, F., Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Phil. Trans. R. Soc. B* 371:20150077. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>.

De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279–300, 522. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental psychology*, 32(2), 195.

- Ellias, Leverett, Duffell, Humphrey, Stephney in Ferrito (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. V: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning* (str. 33–50). New York, London: The Guilford Press.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. V: M. Killen in J. Smetana (ur.), *Handbook of moral development*. (483–516) Psychology Press.
- Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität. V: D. H. Rost (ur.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarb. u. erw. Aufl., str. 812–820). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2003). The point of recognition: a rejoinder to the rejoinder. *Fraser and Honneth*, (8), 258–9.
- Long, E. C. J., Angera, J. J., Carter, S. J., Nakamoto, M., Kalso, M. (1999). Understanding the one you love: A longitudinal assessment of an empathy training program for couples in romantic relationships. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 48(3), 235–242. <http://dx.doi.org/10.2307/585632>.
- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neumann, D., Chan, R. C. K., Boyle, G., Wang, Y., Ingham, R. W. (2015). *Measures of Empathy: Self-Report, Behavioural, and Neuroscientific Approaches. Measures of Personality and Social Psychological Constructs*, 257–289.
- Ridderinkhof, A., de Bruin, E. I., Brummelman, E., Bögels, S. M. (2017). Does mindfulness meditation increase empathy? An experiment. *Self and Identity*, 16(3), 251–269.
- Schoneville, H. in Thole, W. (2009). Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit?. *Soziale Passagen*, 1(2), 133.
- Schwartz, D. J., Hopmeyer, G. A., Nakamoto, J., McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42 (6), str. 1116–1127.
- Stephan, W. G. in Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social issues*, 55(4), 729–743. DOI: 10.1111/0022-4537.00144.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40 (2), str. 179–204.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., in Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Teding van Berkhout, E. in Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 32–41. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000093>.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Wahlberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, London: Teachers College Press.