

# Duševno zdravje v vrtcu in šoli

Socialno, čustveno in medkulturno učenje na ravni šol kot način zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti: pregled obstoječih programov v Sloveniji in širše

ANA KOZINA, Pedagoški inštitut  
[ana.kozina@pei.si](mailto:ana.kozina@pei.si)

---

MANJA VELDIN, Pedagoški inštitut  
[manja.veldin@pei.si](mailto:manja.veldin@pei.si)

---

ANA MLEKUŽ, Pedagoški inštitut  
[ana.mlekuz@pei.si](mailto:ana.mlekuz@pei.si)

---

MAŠA VIDMAR, Pedagoški inštitut  
[masa.vidmar@pei.si](mailto:masa.vidmar@pei.si)

---

TINA VRŠNIK PERŠE, Pedagoška fakulteta Univerze v Marboru in  
Pedagoški inštitut Ljubljana  
[tina.vrsnik@um.si](mailto:tina.vrsnik@um.si)

---

● **Povzetek:** V prispevku predstavljamo socialno, čustveno in medkulturno učenje kot način zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti na ravni šol. Socialno, čustveno in medkulturno učenje namreč spodbuja razvoj pozitivnega, spodbudnega in vključujočega razrednega in šolskega vzdušja. Teoretični deli in izhodišča so prepleteni z opisom projekta ROKA v ROKI, ki ga bomo v naslednjih letih izvajali v Sloveniji in že ponuja prve rezultate v obliki nabora dobrih praks razvijanja socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc na ravni Slovenije.

**Ključne besede:** anksioznost, agresivnost, socialne in čustvene kompetence, medkulturne kompetence, razredno vzdušje, projekt ROKA v ROKI.

Social, emotional, and intercultural learning at school level as a method of reducing anxiousness and aggressiveness: overview of existing programs in Slovenia and abroad

● **Abstract:** This article presents social, emotional, and intercultural learning as a method of reducing anxiousness and aggressiveness at school level. Social, emotional, and intercultural learning stimulates the development of positive, encouraging, and inclusive atmosphere in classrooms and schools. Theoretical parts and starting-points are interlaced with the description of the HAND in HAND project which will be carried out in Slovenia in the following years and has already given first results in the form of good practices in developing social, emotional, and intercultural competencies at the Slovene level.

**Keywords:** anxiousness, aggressiveness, social and emotional competences, intercultural competences, classroom atmosphere, HAND in HAND project.

## Zakaj je pomembno, da se osredinjamo na anksioznost in agresivnost v šolah

Težave, povezane z anksioznostjo, so med najbolj pogostimi psihološkimi težavami v obdobju otroštva in mladostništva (Barret in Farrel 2009; Neil in Christensen 2009). Tudi pogostost agresivnih vedenj v šolah in izpostavljenost agresivnemu vedenju je visoka (Flannery, Vazsonyi in Waldman 2007). Tako anksioznost kot agresivnost imata negativne posledice na ravni posameznika, šole in družbe. Stalna anksioznost prizadene otroka ali mladostnika na čustvenem, socialnem, spoznavnem in telesnem področju, še posebno v šolskem obdobju (Boxer, Edwards-Leeper, Goldstein, Musher-Eizenman in Dubow 2003; Duchesne in Rattalle 2010; Wienke-Titura, MacKinnon-Lewis, Gesten, Gadd, Divine, Dunham in Kamboukos 2009). Tudi agresivnost ima negativne posledice za otroke in mladostnike, ki so izpostavljeni agresivnemu vedenju (znižani šolski dosežki, anksioznost, depresivnost, samomorilnost), kot za otroke in mladostnike, ki so agresivni (znižani šolski dosežki, slaba samopodoba, težave v kognitivnem in socialno kognitivnem delovanju itn.) (Brookmeyer, Fanti in Henrich 2006; Dubow, Boxer in Huesmann 2009; Schwartz, Gorman, Nakamoto, McKay 2006; Poulin in Boivin 2000; Vitaro, Brendgen in Barker 2006;

Zhou, Main in Wang 2010). Če anksioznost in agresivnost otrok in mladostnikov ni obravnavana, vodi v težave tudi v odraslosti (npr. slabše duševno zdravje, nižja delovna učinkovitost, nižje zadovoljstvo z življenjem) (Furr, Tiwary, Suveg in Kendall 2009). Pri tem še posebej omenjamo potrebo po obravnavi (preprečevanju in zmanjševanju) anksioznosti, saj raziskave v tujini (Twenge 2000) in pri nas (Kozina 2014) kažejo na pomemben porast težav, vezanih na anksioznost.

## Kako lahko zmanjšamo anksioznost in agresivnost

O zmanjševanju anksioznosti in agresivnosti lahko govorimo na treh ravneh: univerzalni, osredinjeni in in-

Tako anksioznost kot agresivnost imata negativne posledice na ravni posameznika, šole in družbe.

dividualni. Univerzalni programi zajamejo vso populacijo, osredinjeni so oblikovani za skupine, v katerih je večja verjetnost povečane anksioznosti in agresivnosti, medtem ko so individualni programi namenjeni obravnavi posameznikov, za katere smo predhodno ugotovili višje ravni anksioznosti oziroma agresivnosti (Silverman in Treffers 2001; Marcus 2007). Na ravni šole lahko najlaže govorimo o univerzalnem prepreče-

vanju, saj zajamemo večje število otrok in mladostnikov. Šole so za tovrstne programe še posebno primerne, saj zajamejo večino otrok in mladostnikov, brez dodatnega izpostavljanja tistih, ki imajo več težav (Masten in Motti-Stefanidi 2009). Pri tem so v programu obravnavani otroci in mladostniki, ki sicer ne bi posegali po strokovni obravnavi, bi jo pa potrebovali. Raziskave (Mifsud in Rapee 2005) namreč posebej poudarjajo, da je na primer anksioznost spregledana ter da so otroci in mladostniki s to vrsto težav redko deležni strokovne obravnave. Naslednja prednost teh programov je, da zaradi skupinske obravnave in zajema vse skupine v razredu ne prihaja do stigmatizacije otrok in mladostnikov, ki bi potrebovali pomoč.

Modeli zmanjševanja agresivnosti se dodatno delijo na dva tipa, to je usmerjene na spremembe okolja in usmerjene na spremembe posameznika. Modeli, usmerjeni na spremembe šolskega in ožjega razrednega okolja, vsebujejo širok nabor praks od uporabe detektorjev kovin, prisotnosti policistov, pravil ustreznega vedenja, manjšanja razredov, izboljšanja razrednega vzdušja do arhitekturnih sprememb. Od modelov,

**Prednost univerzalnih programov je, da zaradi skupinske obravnave in zajema vse skupine v razredu ne prihaja do stigmatizacije otrok in mladostnikov, ki bi potrebovali pomoč.**

usmerjenih na spremembe okolja, so se kot učinkoviti izkazali dober nadzor in uspešna vpeljava disciplinskih postopkov (Flannery idr. 2007), pripravljenost in usposobljenost učiteljev, da jasno obravnavajo vsako obliko agresivnosti in da šola zagovarja stališče neagresivne komunikacije (Aničić idr. 2002). Drugi tip modelov so programi zmanjševanja agresivnega vedenja, vezani na spremembe posameznika. Ti so lahko usmerjeni na vedenje, kognicijo ali stališča. Pogosto se uporabljajo kognitivno-vedenjski programi, ki v splošnem uporabljajo načela kognitivnih teorij, učenja in modelnega učenja, razvijajo spretnosti prepoznavanja okoliščin, nadzorovanja impulzov s predvidevanjem posledic ter spodbujajo pravilno zaznavanje čustev in namer drugih (Flannery idr. 2007; Krall 2003).

**Šolsko vzdušje je relativno stabilen skupek notranjih značilnosti šole, ki vplivajo na vedenje vseh v šoli.**

Kot dokazano učinkoviti so se izkazali programi, ki: 1) temeljijo na teoretični osnovi; 2) naslavljajo dejavnike tveganja za razvoj agresivnosti; 3) so dolgotrajni, potekajo vsaj eno leto; 4) so intenzivni (uporabljajo klinični pristop) in umerjeni na že agresivne posameznike; 5) sledijo kognitivno-vedenjskim usmeritvam; 6) so mul-

timodalni in multikontekstualni; 7) se osredinjajo na razvijanje socialnih spretnosti; 8) so razvojno ustrezni; 9) se ne izvajajo znotraj institucij; 10) so izvedljivi (npr. majhen osip) (Marcus 2007). V novejšem času programi zmanjševanja agresivnosti poskušajo upoštevati tudi različne vrste agresivnosti.

**Podpora spodbudnemu razrednemu in šolskemu vzdušju kot način zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti**

Na ravni šol je pomemben dejavnik pri preprečevanju in zmanjševanju anksioznosti in agresivnosti šolsko vzdušje, ožje tudi razredno vzdušje. Šolsko vzdušje je relativno stabilen skupek notranjih značilnosti šole, ki vplivajo na vedenje vseh v šoli (Brown idr. 2004). Te notranje značilnosti v pozitivni obliki najbolj opredeljujejo dobri odnosi med učenci in učitelji, ocenjevanje šole kot varnega okolja, visoka vple-

tenost učencev, staršev in zaposlenih v soodločanje ter prisotnost visokih pričakovanj do učencev (Freiberg 1999). Anksioznost in agresivnost se v večji meri pojavljata v negativnem, nespod-

budnem šolskem vzdušju (Kos 1990; Wienke-Totura idr. 2009). Pomemben del šolskega vzdušja je občutek varnosti učencev in učiteljev oziroma pogostost agresivnega vedenja na šoli. Več agresivnega vedenja na šoli se na eni strani povezuje z več agresivnega vedenja (učenje agresivnih vzorcev vedenja od bolj agresivnih vrstnikov) in na drugi s povečano anksioznostjo (predvsem na strani žrtev agresivnih vedenj). Učenci, ki jih vrstniki ne sprejemajo, jih preganjajo ali nadlegujejo, so v šoli bolj anksiozni in jih je strah vseh šolskih okoliščin (Boxer, idr. 2003; Huesmann 1994; Kos 1990). Vidimo tako, da agresivnost in anksioznost poleg številnih negativnih posledic za posameznika negativno vplivata na procese v šoli. Agresivni posamezniki imajo namreč do šole (Malm in Löfgren 2006) in do

predmetov (Krall 2003) pogosteje negativen odnos, se z njo čutijo manj povezani (Brookmeyer, idr. 2006), pogosteje izostajajo od pouka ter pogosteje prenehajo s

šolanjem (Poulin in Boivin 2000; Vitaro idr. 2006). Agresivna vedenja posameznika vplivajo na bolj negativno šolsko vzdušje, bolj negativno šolsko vzdušje pa v povratni zanki vpliva na porast agresivnih vedenj in na anksioznost učencev.

## Kako razvijamo spodbudno razredno in šolsko vzdušje

Eden izmed načinov spodbujanja pozitivnega, spodbudnega razrednega in šolskega vzdušja je socialno in čustveno ter medkulturno učenje.

## Razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc

Čustveno in socialno učenje je proces pridobivanja temeljnih čustvenih in socialnih kompetenc: samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, uspešnega upravljanja z odnosi in odgovornega sprejemanja odločitev (Durlak et al. 2011). Samozavedanje zajema poznavanje lastnih čustev in občutkov, realistično oceno lastnih sposobnosti in spretnosti ter samozavest. Socialno zavedanje zajema zaznavo čustev in občutij drugih, sposobnost prevzemanja perspektive drugih ter pozitiven odnos in dejavno vključenost v različnih skupinah. Samouravnavanje zajema uravnavanje lastnih čustev, tako da ta čustva spodbujajo dejavnosti, sposobnost odložitve nagrade zaradi sledenja ciljem ter vztrajnost kljub neuspehu, zastoju ali nazadovanju. Uspešno upravljanje z odnosi zajema učinkovito upravljanje s čustvi in z odnosi, vzpostavljanje in ohranjanje dobrih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju, odpor ob neprimernih socialnih pritiskih, uporabo pogajanja kot sredstva razreševanja konfliktov ter pridobitev pomoči, ko je to potrebno. 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 (povzeto po Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Social and Emotional Learning Programs 2003, v Ragozzino et al. 2003). Razvite čustvene in socialne kompetence so podlaga za boljše prilagajanje, bolj pozitivne oblike vedenja (več prosocialnih oblik vedenja, manj agresivnega vedenja), manj anksioznosti ter višje učne dosežke in višje ocene v šoli (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks in Resnik 2003; Durlak et al. 2011; Wilson, Gottfredson in Najak 2001). Razvoj čustvenih in socialnih kompetenc med čustvenim in socialnim učenjem se je izkazal kot pomemben napovednik dobre prilagoditve otrok in mladostnikov ter manjšanja negativnih razvojnih izidov ter hkrati tudi večanja učnih dosežkov. Po udarek na razvoj čustvenih in socialnih kompetenc

vodi v splošno dobro počutje ter višjo učno učinkovitost pri otrocih in mladostnikih, medtem ko nasprotno, tj. pomanjkanje teh kompetenc, vodi v številne osebne, socialne in učne težave (Eisenberg 2006).

Na ravni šol lahko socialno in čustveno učenje vpliva a) na razvoj socialnih in čustvenih kompetenc in b) na razvoj pozitivnega, spodbudnega razrednega in šolskega vzdušja (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, in Hawkins 2002; Hawkins et al. 2004; Malecki in Elliot 2002). Učinek na razredno in šolsko vzdušje je dvosmeren, najprej preko razvoja socialnih in čustvenih kompetenc učencev ter vpliva na njihovo vedenje (manj agresivnih oblik vedenja, več prosocialnih oblik vedenja) (Durlak et al. 2011; Zins in Ellias 2006) in nato preko razvoja socialnih in čustvenih kompetenc učiteljic in učiteljev. Raziskave namreč kažejo, da v primerih, ko učiteljice in učitelji sistematično (v obliki zaključenih programov socialnih in čustvenih kompetenc) razvijajo socialne in čustvene kompetence učencev, v razredu to pozitivno vpliva na njihov lastni čustveni in socialni razvoj (Durlak et al. 2011). Pogosto se namreč zgodi, da učiteljice in učitelji na sebi preizkušajo nekatere dejavnosti, ki so zajete v programih za učence, kar deluje pozitivno na njihov način spoprijemanja in samouravnavanja ter učinkovito preprečuje njihovo izgorelost (Kres in Ellias 2012).

Ko izbiramo program razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc v razredu, je pomembno izbrati program, katerega učinkovitost je preizkušena v praksi. Zins (2004) definira kot eno izmed ključnih značilnosti kakovostnih programov socialnega in čustvenega učenja ravno teoretično podlago in empirično podprto učinkovitost. Prav tako je pomembno, da so programi in načini učenja socialnih in čustvenih kompetenc prekušeni v različnih okoljih (Castro-Olivo 2014) ter prilagojeni lokalnemu okolju. Prav tako je nujna

**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.**

uporaba kvaziekperimentalnih raziskovalnih načrtov s kontrolnimi skupinami ter dolgoročno spremljanje učinkov programov (Bierman et al. 2010). Naslednji pomembni korak je uspešnost prenosa programa v učno okolje, ki je nujni pogoj, da lahko pričakujemo pozitivne učinke. Uspešen prenos zahteva sodelovanje med vsemi vpletenimi v učni process (učenci, dijaki, učitelji, ravnatelj, starši) (Kres in Ellias 2012).

## Razvijanje medkulturnih kompetenc

Medkulturno učenje (razvoj medkulturnih kompetenc) na drugi strani pomembno vpliva na vključenost in sprejetost vseh posameznikov v razredno in šolsko okolje. Medkulturne kompetence so kompleksne sposobnosti, ki so potrebne za učinkovito in ustrezno interakcijo z ljudmi, ki izhajajo iz druge kulture (Deardorff 2006, Fantini 2009) in govorijo drug jezik kot mi (Fantini 2009). Bolj natančno, Deardorff (2004) navaja, da so medkulturne kompetence sposobnosti učinkovite in ustrezne komunikacije v medkulturnih okoliščinah glede na posameznikovo *medkulturno znanje* (npr. samozavedanje, razumevanje in poznavanje medkulturnih razlik), *sposobnosti* (npr. zavzemanje perspektive drugega, poslušanje, opazovanje in interpretiranje, analiziranje in povezovanje, zmožnost interpretacije besedila ali dogodka s perspektive različnih kultur; zmožnost pridobivanja novega znanja o kulturah in kulturnih praksah) in *odnos/naravnost* (npr. spoštovanje - pozitivna naravnost do drugih kultur in kulturne raznolikosti, odprtost - do medkulturnega učenja in ljudi iz drugih kultur, brez podajanja sodb, radovednost in odkrivanje - dopuščanje dvoumnosti in negotovosti), pri čemer pa posedovanje le ene komponente (npr. znanje) ni dovolj za doseganje kompetentnosti. Pogosto je medkulturno kompe-

Medkulturne kompetence so sposobnosti učinkovite in ustrezne komunikacije v medkulturnih okoliščinah glede na posameznikovo medkulturno znanje, sposobnosti in odnos/naravnost.

tentni posameznik opisan kot nekdo, ki je spoštljiv, empatičen, fleksibilen, potrpežljiv, radoveden, odprt, motiviran, strpen itd. (Fantini 2009). Takšni seznanji pogosto vodijo cilje programov, ki stremijo k izboljšanju medkulturnih kompetenc. Bennett (2004), ki je razvil razvojni model medkulturne občutljivosti (DMIS - Developmental Model of Intercultural Sensitivity) opozarja, da je treba pri pripravi programov, ki ciljajo na razvoj medkulturnih kompetenc, upoštevati, na kateri stopnji medkulturne kompetentnosti se nahajajo posamezniki, saj medtem ko ljudje postajajo medkulturno kompetentnejši, doživijo veliko spremembo v kakovosti svojih izkušenj, kar avtor razlaga s prehodom iz etnocentrizma v etnorelativizem. (Etnocentrizem opisuje doživljanje posameznikove kulture kot osrednje stvarnosti; v vedenja in prepričanja, ki so jih posamezniki prevzeli v primarni socializaciji, niso nikoli dvomili oziroma se spraševali o njih. Medtem pa etnorelativizem kaže ravno obratno sliko; prepričanja in vedenja posameznika so le eden izmed

možnih sklopov organizacije realnosti.) Med dvema poloma avtor navaja šest različnih izkušenj: *zanikanje* kulturnih razlik (edina prava kultura), *obramba* pred kulturnimi razlikami (najbolj razvita kultura), *minimaliziranje* kulturnih razlik (univerzalna kultura), *sprejemanje* kulturnih razlik (ena izmed kultur), *prilagajanje* na kulturne razlike (zmožnost menjave perspektiv) in *integracija* kulturnih razlik v identiteto (multikulturalnost). Na splošno bi lahko rekli, da se posamezniki, ki imajo eno izmed etnocentričnih orientacij, izogibajo kulturnim razlikam (z zanikanjem obstoja, upiranjem, minimaliziranjem pomembnosti), medtem ko tisti z eno izmed etnorelativističnih orientacij (s sprejemanjem pomembnosti, prilagajanjem perspektiv, integracijo v identiteto) iščejo kulturne razlike. Kontakt in pozitivne izkušnje z ljudmi, ki govorijo drug jezik in/ali izhajajo iz različnih kultur, ponujajo priložnosti za spodbujanje razvoja medkulturne kompetentnosti, ta pa poteka stalno in dolgotrajno (pogosto vseživljenjsko učenje, kar pomeni, da nikoli nismo popolnoma medkulturno kompetentni) (Fantini 2000).

Učinke razvijanja medkulturnih kompetenc lahko delimo na notranje in zunanje (Deardorff in Jones 2012). Notranji učinki so večja fleksibilnost, prilagodljivost, empatičnost ter razvijanje etnorelativistične perspektive (LeBaron in Pillay 2006, v Deardorff in Jones 2012). Posamezniki posledično lažje razumejo stvari z druge perspektive in so do drugih bolj empatični (Calloway-Thomas 2010, v Deardorff in Jones 2012). Zunanji učinki razvijanja medkulturnih kompetenc pa so strpnejše vedenje in strpnejša komunikacija posameznika (Deardorff in Jones 2012). Srečanje z različnimi kulturami, med-

kulturna komunikacija in učenje skozi uvid v kulturne razlike med ljudmi pomagajo pri premagovanju egocentričnosti, širjenju pogleda na svet in oblikovanju identitete (Lahdenperä 2010, v Edling 2014). S pridobivanjem znanja o drugih kulturah premagujemo razsizen, predsodke, diskriminacijo in nasilje, predvsem pa spodbujamo razumevanje drugih ljudi. S pomočjo medkulturnega učenja, ki poudarja obojestransko korist kulturnih srečanj, se lahko na nevtralnih tleh učimo drug od drugega (Edling 2014), izboljšujemo šolsko vzdušje in povečujemo vključenost vseh posameznikov v razredu (Read, Aldridge, Ala'i, Fraser in Fozdar 2015).

Glede na rezultate raziskave Micó-Cebriane in Cavaa (2014) je razvijanje medkulturnih kompetenc povezano tudi z razvijanjem empatije in socialne samopodobe. Razvijanje teh kompetenc učencem pomaga pri izboljšanju njihovega psihosocialnega blagostanja in zadovoljstva z življenjem, opolnomoči jih s pomemb-



nimi orodji in strategijami, ki jim pomagajo v različnih medosebnih odnosih ne samo v otroštvu in mladostništvu, temveč tudi v odraslosti. Z izboljšanjem teh kompetenc, kot so npr. strpnejša komunikacija, empatija in razumevanje perspektive drugega, lahko učenci lažje rešujejo konflikte in se večkrat tudi izogonejo agresivnemu vedenju (Orpinas in Horne 2005). Vse to se povezuje z izboljšanjem odnosa med učitelji in učenci, posledično se zmanjšajo vedenjske težave (Gottfredson 1989; Wang, Selman, Dishion in Stormashak 2010), vse to vodi do varnejše in vključujoče šole (Johnson in Templeton 1999; Sherman, Gottfredson, MacKenzie, Eck, Reuter in Bushway 1997).

## Razvijanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc v okviru projekta ROKA v ROKI

Področji socialnega in čustvenega učenja ter medkulturnega učenja na Pedagoškem inštitutu združujemo v Erasmus+ K3 Policy experimentation projektu ROKA v ROKI: *socialne in čustvene kompetence za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (celostni pristop)* (Kozina, Vidmar, Saelzer, Rasmunson, Marušič, Jensen, Lund Nielsen, Vieluf, Ojsteršek in Jurko 2017). V projektu bomo na Pedagoškem inštitutu v sodelovanju s tujimi partnerji razvili program za spodbujanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc tako za učence kot tudi za strokovne delavce šole, katerega cilj je prenos na sistemsko raven. Pri sledenju smernicam o oblikovanju učinkovitih programov bomo učinkovitost programa empirično preverili v mednarodnem prostoru, program pa bo kasneje prosto dostopen za uporabo. Ozadje projekta je potreba EU po skupni vpekljavi politik z namenom preprečevanja segregacije ter diskriminatornega (tudi agresivnega) vedenja tako na ravni šol kot na ravni širše družbe. V odgovor na te potrebe smo na Pedagoškem inštitutu prepoznali priložnost, da v mednarodnem sodelovanju in v procesu medsebojnega učenja zasnujemo program, ki bo podprl socialne, čustvene in medkulturne kompetence vseh vključenih v izobraževalni proces z namenom izgradnje sodelovalnih in sprejemajočih (inkluzivnih) učnih okolij. Kljub temu da je pomen socialnih in čustvenih kompetenc empirično prepoznan kot ključni dejavnik pozitivnega razvoja otrok in mladostnikov, razvoj teh kompetenc ni sistematično podprt na ravni držav EU (OECD 2015) ne na ravni učencev, ne na ravni strokovnih delavcev. V projektu bomo socialne in čustvene kompetence prepletli z medkulturnimi kompetencami, kar je inovativna dodana vrednost projekta. Pomembni rezultati projekta, ki bi jih posebej poudarili, so pregledni katalogi obstoječih merskih pripomočkov in programov s področja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc (na mednarodni in nacionalni ravni), 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 šole in priporočila ROKA v ROKI za razvoj politik in praks.

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. Omenimo še, da v tem trenutku kljub številnim prepoznanim pozitivnim izidom razvijanja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc tako pri učencih kot strokovnih delavcih tovrstne vsebine niso sistematično vpeljane v prostor vzgoje in izobraževanja. To vrzel bomo v naslednjih letih poskušali zapolniti na Pedagoškem inštitutu z razvojem omenjenega programa ROKA v ROKI ter njegovo mednarodno evalvacijo. 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.

## Prvi rezultati projekta ROKA v ROKI: katalogi obstoječih programov in dobrih praks v Evropi in Sloveniji

V sklopu projekta Roka v roki smo v sodelovanju s partnerji pripravili pregled obstoječih programov (na mednarodni in nacionalni ravni), ki naslavljajo socialne, čustvene in medkulturne kompetence učencev in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Tako imenovani pristop od spodaj navzgor (nabor obstoječih programov in dobrih praks) je pomemben ravno zato, da pridobimo vpogled v to, kaj v nekem okolju že uporabljajo in kaj dokazano učinkuje.

V obeh mednarodnih katalogih (Katalog programov socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc za učence ter Katalog programov socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju) je zajet pregled izbranih mednarodnih programov, ki temelji na sistematičnem pregledu strokovne literature. V katalogu programov za učence je kratko opisanih sedemnajst programov, ki se osredinjajo na socialne in čustvene kompetence (npr. programi Strong Kids and Strong Teens, PATHS; npr. samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, uspešno upravljanje z odnosi, odgovorno sprejemanje odločitev), in devet programov, ki se osredinjajo na medkulturne kompetence (npr. programi DIEC, Improving Children's Attitudes Toward Refugees; >

npr. spoštovanje raznolikih etničnih/rasnih/kulturnih skupin, razvoj harmoničnega medkulturnega šolskega okolja, zmanjševanja stereotipov, egocentrične naravnosti). V mednarodnem katalogu programov socialnega in čustvenega ter medkulturnega učenja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju pa je zajetih in na kratko opisanih 35 programov, od tega se jih 29 osredinja na socialne in čustvene, 6 pa na medkulturne kompetence. Nacionalni katalog programov za učence vsebuje opise 26 najbolj relevantnih programov iz držav, ki sodelujejo v projektu ROKA v ROKI (Slovenija, Hrvaška, Nemčija, Švedska). Nacionalni katalog za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju pa podobno vsebuje opise 29 programov socialnega, čustvenega in medkulturnega učenja.

Skozi pregled programov smo ugotovili, da izbrani programi v veliki večini ločeno obravnavajo socialne in čustvene ter medkulturne kompetence. Prav tako je večina izbranih programov namenjena izključno učen-

## Nacionalni katalog za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju vsebuje opise 29 programov socialnega, čustvenega in medkulturnega učenja.

cem, nekateri pa naslavljajo tudi učitelje in drugo strokovno osebje. Obseg izvajanja teh programov je zelo raznolik, v pregled so vključeni tako manjši projekti na ravni šole kakor programi, ki se izvajajo na nacionalni ravni. Programi, ki naslavljajo socialne in čustvene kompetence (npr. empatijo, odnosno kompetentnost, razvoj vključujočega šolskega vzdušja) in medkulturne kompetence (npr. sprejemanje raznolikosti, razvoj medkulturnih vrednot, zmanjševanje predsodkov) vključujejo različne teme, do katerih pristopajo na različne načine (delavnice, igre vlog, tehnike sproščanja idr.). V grobem evalvacije programov kažejo pozitivne ali ničelne vplive na udeležence.

V katalogu so na kratko opisani tudi štirje programi, ki jih izvajamo v Sloveniji - eden, ki je namenjen izključno učencem (Body COOLturen), 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). Vsi se nanašajo na medkulturne kompetence, socialne kompetence in duševno zdravje. Pri iskanju programov (in podrobnosti o njih), ki obravnavajo socialne, čustvene in medkulturne kompetence, smo se poleg pregleda literature in spletnih strani institucij (ter njihovih projektov) obrnili tudi na strokovnjake, ki jih izvajajo. Na podlagi zbranega lahko ugotovimo, da v Sloveniji obstajajo številni programi (oz. projekti) za razvijanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc, ki se

osredinjajo tako na učence kakor na strokovne delavce. Kakor v drugih državah konzorcija tudi tu opazimo, da dve izbrani področji (socialno in emocionalno na eni strani ter medkulturno na drugi) nista povezani oziroma ju večinoma obravnavajo ločeno. Prav tako ugotavljamo, da projekti s sorodnimi vsebinami med seboj niso povezani in da v veliki večini niso umeščeni v sistem.

## Program, ki naslavlja učenke in učence: Body COOLturen

Cilj projekta je večje spoštovanje in sprejemanje pripadnikov različnih etničnih skupin, beguncev in migrantov, torej ozaveščanje mladih, da je »cool« sprejemati drugega ne glede na njegov videz, kulturo, religijo ali etničnost (UNICEF 2016). Namen projekta je razbijanje stereotipov o beguncih, ljudeh z drugačnim kulturnim, etničnim ali verskim ozadjem. Projekt poteka v obliki delavnic, socialnih iger, študij primerov ter igranjem vlog, namenjen pa je mladostnikom med 12. in 18. letom. Delavnice se osredinjajo na razlaganje

vzrokov za migracije, informacije o kršitvah otrokovih in človekovih pravic, ozaveščanje o pomembnosti sprejemanja in inkluzije migrantov mladostnikov. V projekt je vključenih več kot 1600 mladostnikov.

## Program, ki naslavlja strokovne delavce in delavke v vzgoji in izobraževanju: Le z drugimi smo

Brezplačni program Le z drugimi smo je 16-urni program profesionalnega spopolnjevanja strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju, ki ponuja izobraževanje na različnih področjih, kot so inkluzija, slovenski jezik kot drugi jezik, stereotipi in predsodki, medkulturni dialog, medkulturno izobraževanje, spoštljiva komunikacija v šoli, reševanje medsebojnih konfliktov, šolsko vzdušje in šolska kultura, sodelovanje z družinami, agresivno vedenje in strategije za preprečevanje agresivnega vedenja, človekove pravice, aktivno državljanstvo, socialna inkluzija in zdrav življenjski slog itd. Cilj programa je izobraziti 10.000 strokovnih in vodstvenih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju na področjih inkluzije imigrantskih otrok in njihovih staršev, ničelne tolerance do nasilja, spoštljive komunikacije, človekovih pravic in na področju migracij in manjšin (Le z drugimi smo 2016). Program želi z ozaveščanjem o pomenu spošto-

vanja različnosti, medkulturnega sodelovanja in spoštljivega sobivanja v večkulturnih družbah krepi oblikovanje inkluzivnih šolskih in razrednih skupnosti. Program se izvaja od leta 2016 do leta 2021.

## Programa, ki naslavljata učenke in učence ter strokovne delavce in delavke v vzgoji in izobraževanju

### 1. Projekt Izzivi medkulturnega sobivanja; Program SIMS: Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja

Glavni cilj projekta je razvoj medkulturnih vrednot in izboljšanje strokovne usposobljenosti vodstvenih delavcev v vzgoji in izobraževanju za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Dejavnosti v projektu so usmerjene v izvajanje neposrednih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti z otroki priseljenci in njihovimi družinami ter usposabljanje strokovnih delavcev, profesionalni razvoj multiplikatorjev in druge spremljajoče strokovne dejavnosti (Za medkulturno sobivanje 2017a). Neposredne dejavnosti s priseljskimi otroki vključujejo uvajalni program, individualizirani izobraževalni načrt za učence, jezikovne tečaje, učno podporo, delavnice za razvoj rezilientnosti, dejavnosti v prostem času in med počitnicami, razvoj podpornih okolij v lokalnih skupnostih itd. Dejavnosti za usposabljanje strokovnih delavcev in delavk v vzgoji in izobraževanju pa vključujejo implementacijo programa SIMS, usposabljanje za izvajanje uvajalnega programa, strategije za vodenje jezikovnih tečajev, obveščanje o zakonodaji, priprava individualnih izobraževalnih načrtov, sodelovanje s starši, razvoj vključujočega in strpnega šolskega vzdušja (Za medkulturno sobivanje 2017b). V projekt je vključenih 90 vzgojno-izobraževalnih in drugih ustanov, namenjen je učiteljicam in učiteljem, svetovalnim delavcem in delavkam, vodjem vzgojno-izobraževalnih ustanov, učencem in učenkam imigrantom in njihovim družinam, njihovih sošolcem in sošolkam ter njihovim družinam, lokalnim skupnostim in nevladnim organizacijam, traja pa od leta 2016 do leta 2021.

### 2. Zdrava šola

Projekt Zdrava šola se izvaja na več kot 375 izobraževalnih ustanovah v Sloveniji in vključuje tri programe: 1) To sem jaz, 2) Izboljševanje duševnega zdravja v šoli ter 3) Ko učenca stresa stres. Program To sem jaz je se osredinja na podporo pri razvoju pozitivne samopodobe ter življenjskih veščin mladostnic in mladostnikov, izvaja pa se v spletnem komuniciranju z mladimi, z izobraževanjem učiteljev in učiteljic ter na preventivnih delavnicah (NIJZ 2014). Program Izboljševanja duševnega zdravja v šoli na delavnicah usposablja strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju za posredovanje informacij, znanja, stališč, veščin in strategij na področju izboljšanja duševnega zdravja učenk in učencev, osredinja se na razvijanje samospoštovanja, učinkovitega poslušanja in odzivanja, komunikacije, medsebojnega zaupanja, obvladovanje stresa ipd. (NIJZ 2010). Tretji program, Ko učenca stresa stres, pa na različnih delavnicah in izobraževanjih pomaga učiteljem in učiteljicam ter učenkam in učencem, kako prepoznati in zmanjšati stres (NIJZ 2015). V projekt je bilo v šolskih letih 2014/15, 2015/16 in 2016/17 vključenih več kot 1000 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, več kot 2000 učenk in učencev ter več kot 100 šol.

### Sklep

Navedeni programi so izbrani kot primer, celotni katalogi bodo dostopni na spletni strani projekta ROKA v ROKI ([www.handinhand.si](http://www.handinhand.si)). Ob pregledu programov, tako nacionalnih kot mednarodnih, smo ugotovili, da področji, ki ju naslavlja projekt ROKA v ROKI, socialno-čustveno in medkulturno, najpogosteje nista prepleteni in zajeti v skupnih programih. V tem bo program ROKA v ROKI, ki bo razvit v okviru projekta, inovativen. Prav tako je pomembna pomanjkljivost pregledanih nacionalnih in mednarodnih programov izostanek evalvacije, to je preverjanja učinkovitosti programov s kontrolno skupino. Tudi to pomanjkljivost bomo upoštevali pri evalvaciji programa ROKA v ROKI. Hkrati bo evalvacija programa preseгла meje Slovenije, saj bo program ROKA v ROKI hkrati preizkušen kar v štirih državah. <

### Viri in literatura

1. Aničić, K., Lešnik Mugnainoni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). Nasilje - nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol. Ljubljana: iz založba.
2. Barrett, P. M. in Farrell, L. (2009). Prevention of child and youth anxiety and anxiety disorders. V M. M. Antony in M. B. Stein (ur.), Oxford Handbook of Anxiety and Related Disorders (str. 497-512). New York: Oxford University Press.
3. Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.



4. Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McManon, R.J. in Pinderhughes, E. (2010). The effects of multiyear universal social emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 78(2), 156-168.
5. Blum, R. W. in Libbey, H. P. (2004). School connectedness - strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229-299.
6. Boxer, P., Edwards-Leeper, L., Goldstein, S. E., Musher-Eizenman, D. in Dubow, E. F. (2003). Exposure to »low-level« aggression in school: associations with aggressive behaviour, future expectations, and perceived safety. *Violence and Victims*, 18 (6), 691-704.
7. Brookmeyer, K. A., Fantini, K. A. in Heinrich, G. C. (2006). Schools, parents and youth violence: a multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Children and Adolescence Psychology*, 35, 504-514.
8. Brown, K. M., Anfara, V. A. in 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), 428-456.
9. Castro-Olivo, S. M. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 567-577.
10. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. in Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
11. Deardorff, D. K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student of international education at institutions of higher education in the United States [dissertation]. *Neobjavljena dizertacija, University of North Carolina, Raleigh, North Carolina*.
12. 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.
13. Deardorff, D. in Jones, E. (2012). Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. V D. Deardorff, H. de Witt, J. D. Heyl in T. Adams (ur.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (283-303). Thousand Oaks: SAGE Publications.
14. Dubow, E. F., Boxer, P. in Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press), 55(3), 224.
15. Duchesne, S. in Ratelle, C. (2010). Parental Behaviours and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems and Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 120 (2), 497-507.
16. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Schellinger, K. B. in Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 1, 405-432.
17. Edling, S. (2014). Why Not Simply Use the Best Theory? A Critical Discourse Analysis of the Notion of Plurality in Three Texts Used at a Teacher Education Institution in Sweden. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(3), 156-173.
18. Eisenberg, N. (ur.) (2006). Vol. 3: Social, emotional, and personality development. V W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology* (6. izd.). New York: Wiley.
19. Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *About our institution*, 25-42.
20. Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
21. Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T. in Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Freiberg, H. J. (1999). *School climate: measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
23. Furr, J. M., Tiwary, S., Suveg, C. in Kendall, P. C. (2009). Anxiety disorders in children in adolescents. V M. M. Antony in M. B. Stein (ur.), *Oxford handbook of anxiety and related disorders* (str. 636-656). Oxford, Anglija: Oxford University Press. Poulin, F., in Boivin M. (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12 (2), 115-122.
24. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. in Resnik, H., (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
25. Gottfredson, D. (1989). *Developing effective organizations to reduce school disorder*. V O. Moles (ur.), *Strategies to reduce student misbehaviour* (87-104). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
26. Hawkins, J. D., Smith, B. H. in Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. V J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang in H. J. Walberg (ur.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (135-150). New York: Teachers College Press.
27. Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behaviour - current perspectives*. New York in London: Plenum Press.
28. Johnson, C. E. in Templeton, R. A. (1999). Promoting peace in a place called school. *Learning environments research*, 2, 65-77.
29. Kos, A. (1990). *Strah v šoli, strah pred šolo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
30. Kozina, A. (2014). Developmental and time-related trends of anxiety from childhood to early adolescence: two-wave cohort study. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 546-559.
31. Kozina, A., Vidmar, M., Saelzer, C., Rasmunson, M., Marušić, I., Jensen, H., Lund Nielsen, B., Vieluf, S., Ojsteršek, A. in Jurko, L. (2017). *HAND IN HAND: Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies (A Whole School Approach)*. Erasmus+ K3 project.

32. Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 10-25.
33. Kres, J. S. in Ellias, M. J. (2002). Consultation to support sustainability of social and emotional learning initiatives in schools. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(2), 149-163.
34. Le z drugimi smo. (2016). Predstavitev projekta. Dostopno na <https://lezdrugimismo.si/sl/predstavitev-projekta-katalog-zgibanka> (18. 10. 2017).
35. Neil, A. L. in Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215.
36. Malecki, C. K. in Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
37. Malm, B. in Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 11 (1), 62-73.
38. Masten, A. S. in Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. V T. B. Gutkin in C. R. Reynolds (ur.), *The handbook of school psychology*. Hoboken: Wiley.
39. Marcus, R. F. (2007). *Aggression and Violence in Adolescence*. New York: Cambridge University Press.
40. Mifsud, C. in Rapee, R. M. (2005). Early intervention for childhood anxiety in a school setting: outcomes for an economically disadvantaged population. *Journal of American Child and Adolescents Psychiatry*, 11 (10), 996-1004.
41. Micó, P. in Cavaa, M.-J. (2014). Intercultural sensitivity, empathy, selfconcept and satisfaction with life in primary school students/Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 342-367.
42. NIJZ. (2010). Izboljšanje duševnega zdrava v šoli. Dostopno na <http://www.nijz.si/sl/publikacije/izboljsevanje-dusevnega-zdravja-v-soli> (18. 10. 2017).
43. NIJZ. (2014). Preventivni program - To sem jaz. Dostopno na <http://www.nijz.si/sl/preventivni-program-to-sem-jaz> (18. 10. 2017).
44. NIJZ. (2015). Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj. Dostopno na <http://www.nijz.si/sl/publikacije/ko-ucenca-strese-stres-in-kaj-lahko-pri-tem-naredi-ucitelj> (18. 10. 2017).
45. Orpinas, P. in Horne, A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
46. Read, K., Aldridge, J., Ala'i, K., Fraser, B. in Fozdar, F. (2015). Creating a climate in which students can flourish: A whole school intercultural approach. *International Journal of Whole Schooling*, 11(2), 29-44.
47. Ragozzino, K., Resnik, H., O'Brien, U. M. in Weissberg, R. P. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, 81, 169-171.
48. Schwartz, D. J., Hopmeyer Gorman, A., Nakamoto, J. in McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1116-1127.
49. Sherman, L. W., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P. in Bushway, S. (ur.). (1997). *Preventing crime: What works, what doesn't and what's promising*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs.
50. Silvermann, W. K. in Treffers, P. D. A. (2001). *Anxiety disorders in children and adolescents. Research, assessment and intervention*. Cambridge, Anglija: Cambridge University Press.
51. Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007-1021.
52. Vitaro, F., Brendgen, M. in Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviours: a developmental perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 30 (1), 12-19.
53. Wang, M., Selman, R. L., Dishion, T. J. in Stormshak, E. A. (2010). A to bit regression analysis of the covariation between middle school learners' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.
54. Wienke-Totura, C. M., Mackinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S. in Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school - the influence of perceived family and school contexts. *Journal of Early Adolescence*, 29 (4), 571-609.
55. Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. in Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviour: a meta-analyses. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
56. Za medkulturno sobivanje. (2017a). Projekt Izzivi medkulturnega sobivanja. Dostopno na <http://www.sssb.si/files/2017/06/Predstavitev-projekta-SIMS-posodobljeno.pdf> (18. 10. 2017).
57. Za medkulturno sobivanje. (2017b). Program SIMS - Soočanje z izzivi medkulturnega sobivanja. Dostopno na <http://www.medkulturnost.si/program/> (18. 10. 2017).
58. Zhou, Q., Main, A. in Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 120 (1), 180-196.
59. Zins, J. E. in Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. V G. G. Bear in K. M. Minke (ur.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
60. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. in Walberg, H. J. (ur.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.