

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

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

Kaj so socialne in čustvene kompetence

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

učitelj prevzema odgovornost za kakovost njenega odnosa.

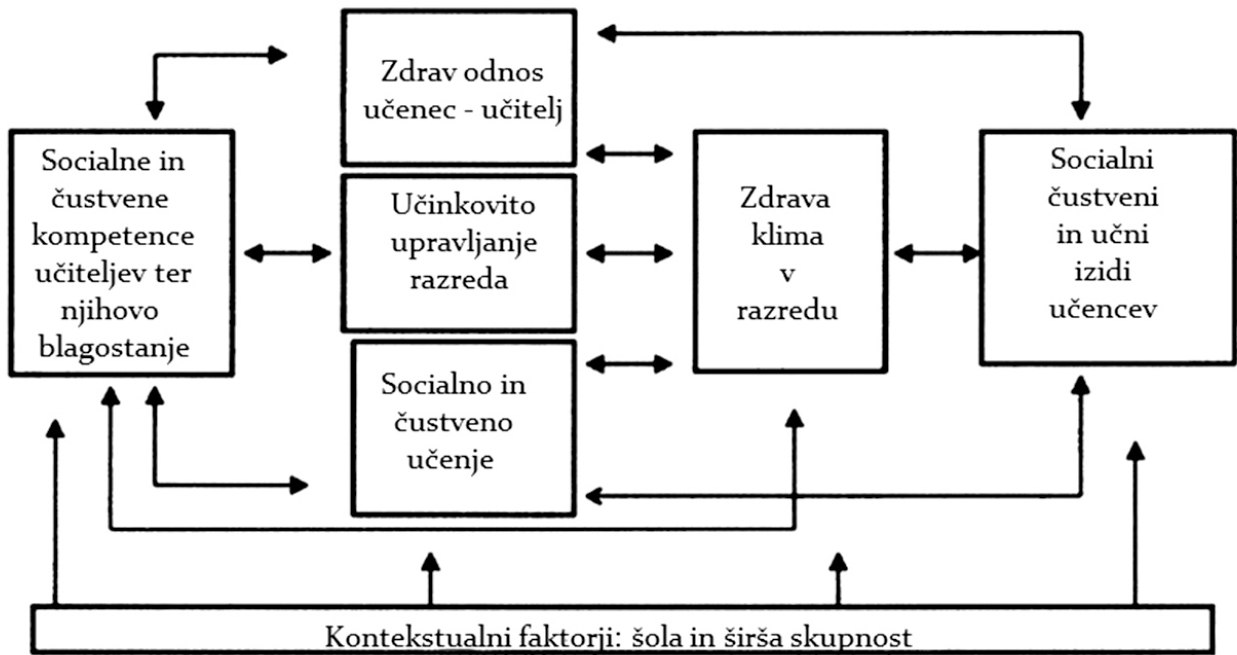
Odgovorno sprejemanje odločitev zajema pravilno oceno tveganja, sprejemanje odločitev na podlagi upoštevanja vseh pomembnih dejavnikov in najverjetnejših posledic različnih dejanj, spoštovanje drugih ter prevzemanje osebne odgovornosti za lastne odločitve. Nanaša se na prepoznavanje in reševanje problemov,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

Zakaj so pomembne za strokovne delavce

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Primer socialne in čustvene kompetence: odnosna kompetenca

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kako socialne in čustvene kompetence razvijamo pri strokovnih delavcih

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

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

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

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

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

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

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

Projekt Roka v roki (2017–2020)

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

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

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

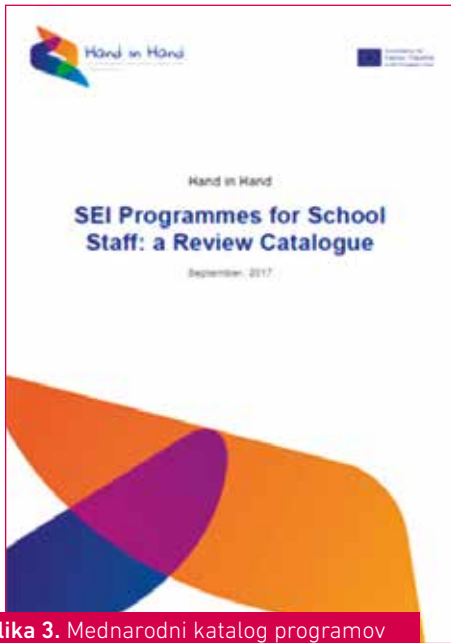
- pregledni katalogi obstoječih merskih pripomočkov in programov s področja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc (na mednarodni in nacionalni ravni): katalog programov za učence (Marušič in sod., 2017), katalog programov za strokovne delavce (Nielsen in sod. 2017) ter katalog merskih pripomočkov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

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

Katalog obstoječih programov za strokovne delavce

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

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



Slika 3. Mednarodni katalog programov za strokovne delavce

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

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

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

Program za strokovne delavce Roka v roki

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

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

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

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

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

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

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

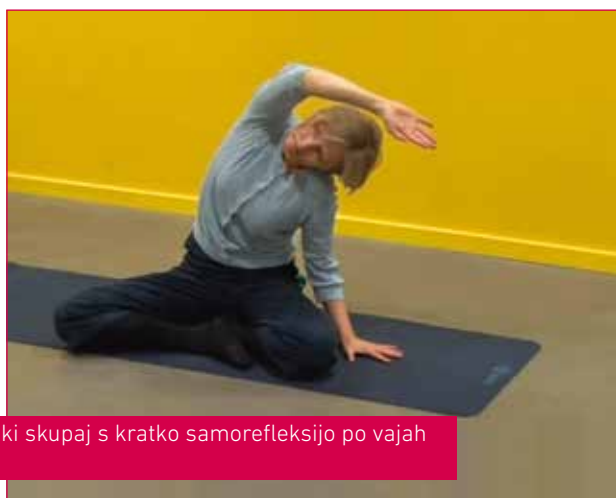
Poleg tega je pomembno, da strokovni delavci izkusijo takšne pogoje (vzdušje), da jih bodo lahko poustvarili v svojih razredih/kolektivih. Strokovni delavci bodo predstavljali aktivne partnerje pri izvajanju programa in skupinske dinamike. To predstavlja temelj za uspešno integracijo in ponotranjenje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

Sklep

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

V tem trenutku kljub številnim 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 z razvojem programa Roka v roki ter njegovo mednarodno evalvacijo. Evalvacija bo pokazala, kako program socialnih in čustvenih kompetenc učinkuje na strokovne delavce in na učence kot tudi na klimo v razredu. Cilj projekta je torej prenos programa oziroma teh vsebin na sistemsko raven.

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



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

Viri in literatura

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