

Do vključujočih skupnosti prek socialnega, čustvenega in medkulturnega učenja: projekt ROKA v ROKI

Achieving Inclusive Communities through Social-Emotional
and Intercultural Learning: The HAND in HAND Project

Ana Kozina¹, Maša Vidmar¹,
Tina Vršnik Perše^{1, 2}, Manja Veldin¹,
Ana Mlekuž¹, Urška Štremfel¹,
Tina Pivec¹

¹ Pedagoški inštitut,

² Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Izvleček

Socialne, čustvene in medkulturne (SEM) kompetence so nujni pogoj za celostni razvoj tako učenk kot tudi strokovnih delavk v vzgoji in izobraževanju. Kljub temu da je pomen omenjenih kompetenc prepoznani tako v teoriji kot v praksi, še vedno nima vidnejšega in jasno opredeljenega mesta na sistemski ravni. V prispevku predstavljamo, kako smo SEM kompetence raziskovali in podpirali v mednarodnem sodelovanju v okviru projekta *ROKA v ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost*. Cilj projekta je bil izgradnja vključujočih skupnosti na ravni razredov in šole. Med trajanjem projekta so nastala orodja (merski pripomočki, program, smernice), ki so šolam lahko v pomoč pri podpori spodbudne in vključujoče razredne ter šolske klime. Poleg ugotovitev projekta v prispevku predstavljamo oba programa *ROKA v ROKI* (program, namenjen učenkam, in program, namenjen strokovnim delavkam) ter smernice za vključevanje SEM učenja na sistemsko raven s poudarkom na kontekstu Slovenije.

Ključne besede:

socialne, čustvene in medkulturne kompetence, šola, razredna klima, ROKA v ROKI

Abstract

Social-emotional and intercultural (SEI) competencies are a prerequisite for the holistic development of pupils and of the professional staff in education. Even though the importance of the above-mentioned competencies has been recognised in theory and in practice, they still lack a more prominent

Keywords:

social, emotional and intercultural competencies, school, class climate, HAND in HAND

1 V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki ženskega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

and clearly defined place at the systemic level. The paper presents how SEI competencies were examined and supported through international cooperation under the project *HAND in HAND: Social and Emotional Skills for a Non-Discriminatory and Inclusive Community*. The project aimed to build inclusive communities at the class and school level. Tools (measuring instruments, programme, guidelines) were created during the project that could aid schools in supporting a stimulating and inclusive class and school climate. In addition to the project findings, the paper presents both *HAND in HAND* projects (the programme intended for pupils and the programme intended for the professional staff), and guidelines for integrating SEI learning at the systemic level, focusing on the context of Slovenia.

O projektu ROKA v ROKI

Projekt *ROKA v ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost* (angl. *HAND in HAND: Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies*)² je nastal kot odgovor na izzive, s katerimi se soočajo Evropska unija (EU) in njene države članice. S prihodom večjega števila priseljencev in beguncev v EU se je na evropski ravni izoblikovala potreba po skupni vpeljavi politik, z namenom preprečevanja segregacije ter diskriminatornega (tudi agresivnega) vedenja tako na ravni šol kot na ravni širše družbe. Kot odgovor na te potrebe smo na Pedagoškem inštitutu prepoznali priložnost, da v mednarodnem sodelovanju in v procesu medsebojnega učenja zasnujemo program, ki podpira SEM kompetence vseh udeleženk izobraževalnega procesa, z namenom izgradnje sodelovalnih in sprejemajočih učnih okolij. Vpeljali smo celostni pristop, ki vključuje celotno šolsko skupnost (v našem primeru so bili to učenke posameznega razreda, njihove učiteljice, šolske svetovalne delavke in ravnateljice). Čeprav je projekt osnovan na poudarku, da so tovrstna razvojna orodja še posebej potrebna v okoljih, v katerih je več priseljenih otrok in mladostnikov, je program zasnovan celostno in univerzalno ter tako namenjen prav vsem.

Zakaj SEM kompetence

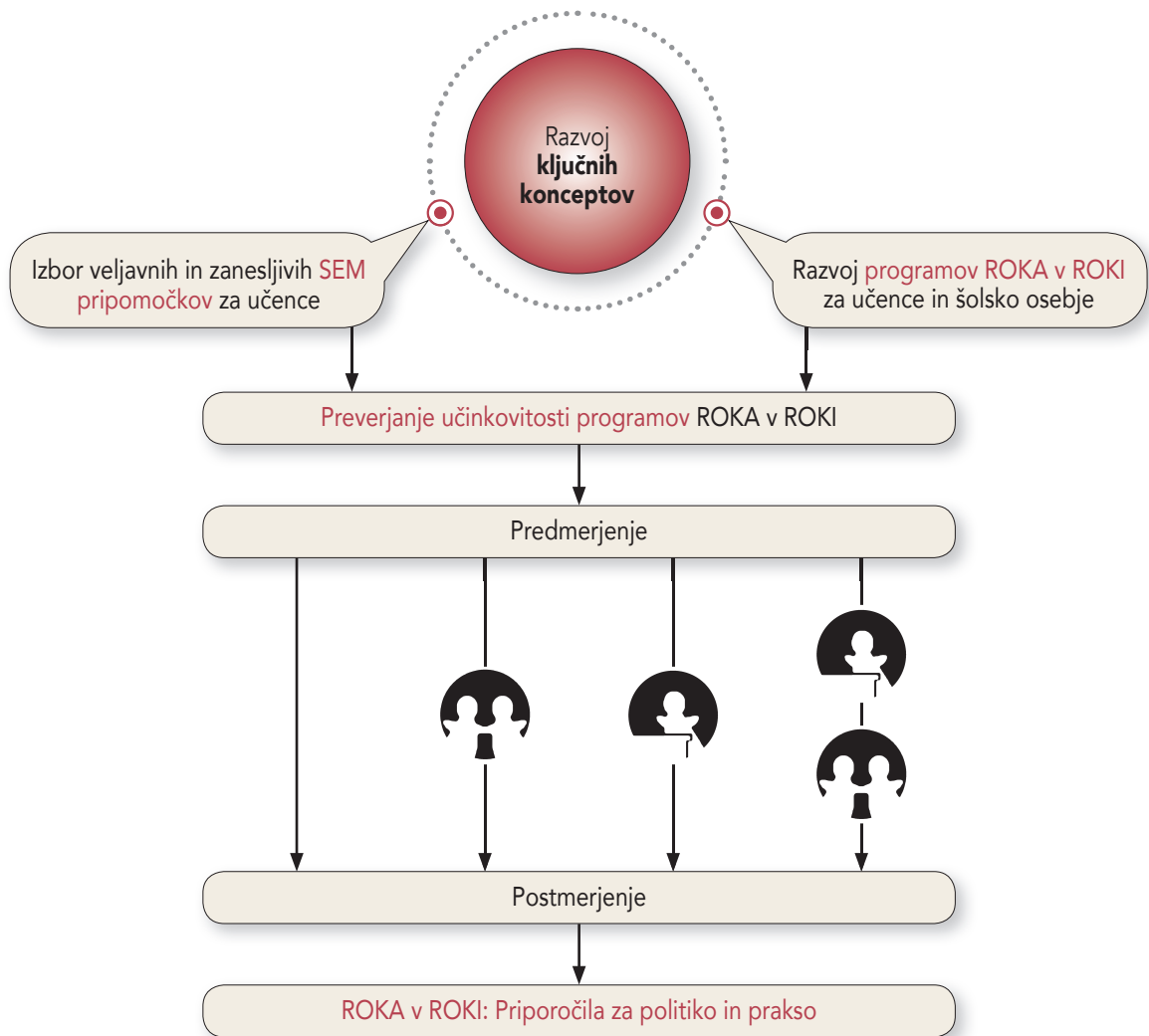
SEM kompetence učenk dokazano spodbudno vplivajo na odnose v razredu, težave na čustvenem in vedenjskem področju, učni uspeh ter tudi na aktivnost in sodelovanje v razredu ter integracijo, vrednotenje ter sprejemanje mnenj drugih (npr. Durlak idr. 2011; Taylor idr. 2017), kar je pomembno pri oblikovanju okolij, ki so spodbudna in sprejemajoča za vse. Pri tem igrajo ključno vlogo tudi učiteljice ter druge strokovne delavke šole. Pri strokovnih delavkah so pogosto predpostavljala, da imajo razvite SEM kompetence, zato so lahko te spregledane in brez systemske podpore, čeprav dokazano pozitivno vplivajo na dobro počutje, zadovoljstvo z delom, imajo pozitivne učinke na razredno klimo, pomagajo pri spoprijemanju s stresom in čustveno zahtevnimi situacijami v razredu, vzpostavljanju ter ohranjanju odnosov in stika z učenkami (npr. Downes in Cefai 2016). Kljub temu da je pomen SEM kompetenc tako učenk kot učiteljic ter drugih strokovnih delavk empirično prepoznano kot ključni dejavnik pozitivnega razvoja otrok in mladostnikov, razvoj teh kompetenc ni sistematično podprt na ravni držav EU (OECD 2015). V okviru projekta smo si zato zastavili cilje: (i) izbrati zanesljive in veljavne merske pripomočke za ugotavljanje SEM kompetenc učenk ter strokovnih de-

2 V projektu so poleg Pedagoškega inštituta, ki je projekt vodil, sodelovali: MIZŠ – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Slovenija), Inštitut za društvena istraživanja – IDI (Hrvaška), MIUN – Mid Sweden University (Švedska), TUM – Technical University Munich (Nemčija), DIPF – German Institute for International Educational Research (Nemčija), VIA – Via University College (Danska), NEPC – Network for Policy Experimentation.

lavk in delavcev; (ii) razviti program SEM učenja ROKA v ROKI za učenske ter za strokovne delavke; (iv) preizkusiti in ovrednotiti učinkovitost programov ROKA v ROKI z eksperimentalnim načrtom in implementacijo programa v treh državah; (v) na podlagi ugotovitev projekta ter ob upoštevanju nacionalnih kontekstov razviti smernice ROKA v ROKI za politiko in prakso.

Cilj evalvacije je bil na eni strani preveriti, ali so programi učinkoviti in sledijo svojemu cilju, to je izboljšanje SEM kompetenc ter razredne klime (sumativna evalvacija), in kako lahko v bodoče oba programa izboljšamo (formativna evalvacija). Uporabili smo randomiziran eksperimentalni načrt s kontrolnimi skupinami. V vsaki državi je bilo 12 sodelujočih šol naključno porazdeljeno v različne eksperimentalne pogoje (A – kontrola, B – v programu sodelujejo učenci, C – v programu sodelujejo strokovni delavci, D – v programu sodelujejo tako učenci kot strokovni delavci). Da bi lahko spremljali učinke programov, smo SEM kompetence merili pred implementacijo programov, takoj po implementaciji, 6 mesecev in 12 mesecev po zaključku implementacije. Po zaključku programov smo z udeleženci izvedli skupinske razgovore (fokusne skupine) o učinkih, prednostih in omejitvah programa, ki so služili tako sumativni kot formativni evalvaciji.

Grafično je potek projekta prikazan v sliki 1.



Slika 1: Potek projekta ROKA v ROKI

Med trajanjem projekta je nastalo več orodij, ki so lahko v pomoč šolam pri podpori SEM učenju. Spodaj navajamo in opisujemo nekatera ključna orodja.

Pregledni katalogi SEM učenja

V začetni fazi projekta smo se posvetili celostnemu in sistematičnemu pregledu področja trenutnega stanja sistemske umeščenosti SEM kompetenc v državah, ki so sodelovale v projektu, ter tudi širše (EU in mednarodno), merskim pripomočkom SEM kompetenc in programom, ki razvijajo SEM kompetence učenk in strokovnih delavk. Rezultate smo predstavili v treh katalogih, ki so prosto dostopni (v angleškem jeziku) na spletni strani projekta: Katalog merjenja SEM kompetenc (Denk idr. 2020), Katalog programov SEM učenja za učence in učenske (Marušić idr. 2020) in Katalog programov SEM učenja za strokovne delavke in delavce (Nielsen idr. 2020).

Merjenje SEM kompetenc učenk ter strokovnih delavk (ter razredne klime)

Na podlagi strokovnega znanja in izkušenj partnerjev, kataloga merskih pripomočkov ter sistematičnega pregleda literature smo izbrali in razvili kvantitativne in kvalitativne merske pripomočke za merjenje SEM kompetenc učenk in strokovnih delavk ter razredne klime. Nabor merskih pripomočkov je sledil načelom večmetodnega pristopa k sumativni (učinki programov) in formativni (izboljšanje programov) evalvaciji. V projektu smo uporabili: (i) samoocenjevalne vprašalnike in lestvice, s katerimi posamezniki samoocenijo lastne SEM kompetence (izbor je vključeval psihometrične analize, pilotno raziskavo ter skupinske razgovore s ciljnim skupinami); (ii) ocenjevanje SEM kompetenc drugih (učenk znotraj razreda); (iii) vinjete (opisi situacije, ki jim sledijo vprašanja o počutju, odločanju, vedenju); (iv) sociometrično preizkušnjo (povezanost in vključevanje znotraj razreda) ter (v) polstrukturirane skupinske razgovore z udeleženci (učenkami, učiteljicami, vodstvenimi in svetovalnimi delavkami).

Samoocenjevalni vprašalniki in lestvice so bili preverjeni za jezikovno, kontekstualno in razvojno-psihološko ustreznost v skupinskih razgovorih s ciljno skupino ter v pilotni raziskavi. Vsi pripomočki so bili prevedeni prek dvostopenjskega postopka (s prevodom iz angleščine v slovenščino in nato s povratnim prevodom iz slovenščine v angleščino). Zaradi obsežnosti uporabljene baterije vprašalnikov navajamo le njihova imena (oziroma lestvice), avtorje ter vzorce, v katerih je bila izbrana mera uporabljena (več o vprašalnikih: Roczen idr. 2020b; več o poteku ter rezultatih evalvacije: Vieluf, Rožman in Roczen 2020a).

Programi SEM učenja ROKA v ROKI

Osrednje orodje projekta sta programa, namenjena podpori SEM kompetenc učenk ter strokovnih delavk. Teoretična osnova obeh programov je model CASEL (CASEL 2013) s petimi sklopi socialnih in čustvenih kompetenc: samozavedanje, samouravnavanje, socialno zaznavanje, odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev. Tem smo priključili tudi pomembnost odnosa za razvoj posameznika ter proces učenja in poučevanje. V projektu smo dodali še medkulturne kompetence, ki

Tabela 1 Pripomočki za merjenje izbranih socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc in šolske klime pri učenkah in strokovnih delavkah

Vključeni vprašalniki in lestvice	Učenke	Učiteljice
Samozavedanje		
Vprašalnik pozitivnega razvoja mladih: Pozitivna identiteta (Geldhof idr. 2014; Lerner idr. 2005)	x	
Kentuckyjski vprašalnik čuječnostnih spretnosti: Opazovanje, Opisovanje, Sprejemanje brez presojanja, Delovanje z zavedanjem (Baer, Smith in Allen 2004)	x	x
Samouravnavanje		
Vprašalnik prednosti in težav: Čustvene težave (Goodman 1997; Goodman idr. 1998)	x	x
Kratka lestvica samokontrole: Samouravnavanje (Sproesser idr. 2011)	x	
Lestvica agresivnosti (Kozina 2013)	x	
Socialno zavedanje		
Indeks medosebne odzivnosti: Empatična skrb, Zavzemanje perspektive (Davis 1980)	x	x
Odnosne spretnosti		
Vprašalnik pozitivnega razvoja mladih: Skrb (Geldhof idr. 2014)	x	
Lestvica odnosne kompetentnosti učiteljic (Vidmar in Kerman 2016)	x*	x
Razredna klima		
Urejenost razreda (učenci: OECD 2005; učitelji: Sullivan idr. 2012; Sullivan idr. 2014)	x	x
Zaznana kakovost odnosa med učenkami in učiteljicami (pozitivni in negativni vidik) (pozitivni: Fischer idr. 2017; negativni: OECD 2018)	x	
Vključujoča razredna klima (OECD 2018)	x	
Indeks stopnje distresa mladostnikov zaradi diskriminacije (Sangalang idr. 2015)	x	
Učiteljeva ocena pozitivne razredne klime (Bear idr. 2016)		x
Lestvica verbalnega in fizičnega nasilja med učenkami (Sullivan idr. 2012; Sullivan idr. 2014)		x
Medkulturne kompetence		
Stališča do priseljencev (Schulz idr. 2011)	x	
Lestvica kritičnega zavedanja: Kritična refleksija (Diemer idr. 2017)	x	x
Prilagodljivost/fleksibilnost (Denson idr. 2017)		x
Kulturno vključujoče strategije poučevanja (Denson idr. 2017)		x
Lestvica zaznane samoučinkovitosti učiteljev za spodbujanje raznolikosti v razredu (Kitsantas 2012)		x
Ostalo		
Zadovoljstvo na delovnem mestu (OECD 2013; OECD 2014)		x

Opombe: x = uporabljeno v vzorcu; * = uporabljeno kot mera razredne klime; vsi v projektu uporabljeni pripomočki so odprtodostopni.

se sicer deloma, vendar ne v celoti, prekrivajo z omenjenimi sklopi socialnih in čustvenih kompetenc (npr. Stier 2003). Teoretična izhodišča (bolj podrobno v Jugović idr. 2020) smo v programih prepletli s tako imenovanimi aktivnimi sestavinami programov, vseskozi smo sledili pomembnosti

ohranjanja fleksibilnosti ter prilagajanju določenim skupinam, ob hkratnem upoštevanju aktivnih sestavin programov. Glede izvajanja obeh programov se je treba zavedati, da je **usposabljanje izvajalk za izvajanje tega programa bistveno za razumevanje vseh aktivnih sestavin programa in posameznih dejavnosti, fleksibilnosti pri izvajanju ter učinkovito implementacijo**. Kljub temu lahko program (ali nekatere njegove dele) izvajate zgolj s pomočjo priročnika, ki ga najdete na spletni strani projekta. V priročniku najdete tudi dodatne napotke, ki vam bodo pomagali pri uporabi v praksi. V nadaljevanju bolj podrobno predstavljamo program za učenke, aktivnosti ter izkušnje z izvedbo. Sledi krajša predstavitev programa za strokovne delavke.

Program za učenke

Program za učenke (Jugović idr. 2020) je sestavljen iz **petih srečanj (delavnic, modulov) po dve šolski uri**. V delavnicah se z učenkami pogovarjamo in izvajamo različne aktivnosti, povezane s čustvi, razumevanjem drugih, podobnostmi in razlikami med ljudmi, družbenimi ovirami in podobno. Del delavnic so tudi različne vaje, ob katerih se učenke sprostijo in zabavajo, ter telesne in notranje vaje, katerih namen je umiritev in povečanje zavedanja lastnega telesa. Nekatere dejavnosti potekajo v skupini, nekatere v parih, manjših skupinah in individualno. Ob začetku delavnice pripravimo prostor, da učenke in izvajalke sedijo na stolih v enotnem krogu.

V delavnicah se z učenkami pogovarjamo in izvajamo različne aktivnosti, povezane s čustvi, razumevanjem drugih, podobnostmi in razlikami med ljudmi, družbenimi ovirami in podobno.

Vsaka delavnica ima dve osrednji temi, na kateri se navezujejo dejavnosti, in sicer: (1) samozavedanje in medkulturne kompetence, (2) socialno zavedanje in medkulturne kompetence, (3) in (4) odnosne in medkulturne kompetence, (5) samouravnavanje in odločanje. Poleg osrednjih dejavnosti, ki so v vsaki delavnici drugačne, so del programa tudi t. i. stalne dejavnosti/vaje. To so vaje, ki se v nekoliko spremenjeni obliki pojavljajo v vsaki delavnici. Gre predvsem za zabavne vaje (igrice) ter vaje za razvijanje samozavedanja – notranje vaje (oblika vodene meditacije oziroma vaje čuječnosti) in telesne vaje. Obe vrsti vaj predstavljata tudi spremembo ritma/takta, t. i. *menjanje prestav* (npr. od umskega k telesnemu, od aktivnosti k umiritvi).

Vse delavnice sledijo podobni strukturi, kot je zapisana v tabeli 2 (vmes je odmor).

Tabela 2 Časovni potek delavnic ROKA v ROKI za učenke in učence

ČAS (minute)	Dejavnost	Kategorija
5–10	Zabavna vaja, igrica	Prebijanje ledu
25–40	Dejavnosti, povezane z osrednjo temo	Kompetence
10–15	Notranja vaja (vodena meditacija)	Samozavedanje
25–40	Dejavnosti, povezane z osrednjo temo	Kompetence
5	Zaključek programa, refleksija o programu	Zaključna dejavnost

Opombe: Kompetence – socialne, čustvene in medkulturne kompetence.

Čas trajanja posamezne dejavnosti je odvisen od same dejavnosti, pa tudi od odziva učenk. Pomembno je, da izvajalec razume namen (cilj) določene dejavnosti, in potem učenke vodi do tja – ne le, da shematsko oziroma rutinsko sledi korakom, ki so navedeni v priročniku. Isto vajo oziroma dejavnost lahko tudi večkrat ponovi.

V programu ROKA v ROKI za učenke je šest glavnih dejavnosti, ki so usmerjene v razvijanje **socialnih in čustvenih kompetenc učenk**.

Dejavnost **izražanje čustev** pomaga učenkam ozavestiti svoja čustva, tako tista, ki jih izražajo z lahkoto, kakor tista, s katerimi imajo težave pri izražanju. Ker je ta vaja namenjena razvijanju samozavedanja in samouravnavanja, učenke naprej identificirajo načine, kako pridobijo zavedanje o svojih čustvih, in nato reflektirajo o svojih izkušnjah z izražanjem čustev. To zavedanje jim pomaga spoznati, kako izražanje čustev oziroma njegovo omejevanje vpliva na njihovo dobro počutje in odnose z drugimi.

Znotraj dejavnosti **practiciranje empatije** se učenke učijo, kako pokazati empatijo, ki je »sposobnost razumevanja čustev in situacije druge osebe z njene perspektive«. Učenke spodbujamo k aktivnemu poslušanju in razumevanju situacije ter pogledov druge osebe. Poleg tega prav tako ozavestijo čustva druge osebe in svoje občutke ob poslušanju drugih. Dodatna prednost te aktivnosti je v tem, da učenke dobijo izkušnjo, kaj pomeni izkazovanje empatije, kakor tudi izkušnjo prejetja empatične skrbi.

Cilj dejavnosti **skupaj povejte zgodbo** je pridobiti zavedanje samega sebe, medtem ko si v odnosu z drugo osebo. V naših vsakdanjih izkušnjah so ljudje po navadi bolj zavestno usmerjeni na dogodke v njihovi okolici in ne na lastne odzive na te dogodke. Ob upoštevanju tega neskladja ta aktivnost pomaga učenkam, ki so v stiku, vzpostavljati uravnoteženo pozornost med okoljem (npr. drugo osebo) in sabo. Ta vaja spodbuja sodelovanje in pozitivne odnose z drugo osebo, saj učenke skupaj ustvarijo zgodbo, s sprejemanjem idej drugega in dodajanjem svojih. Tako vaja doprinese tudi k razvoju odnosnih spretnosti.

Dejavnost **sestavljanje učinkovitega jaz sporočila** je prav tako posvečena razvoju odnosnih spretnosti učenk. Cilj aktivnosti je pomoč pri urjenju učinkovite komunikacije z uporabo jaz sporočil, jasnemu in mirnemu izražanju svojih potreb in zagovarjanju lastnih čustev in potreb. Ob pravilni uporabi jaz sporočila podpirajo pozitivno komunikacijo in odnose ter pomagajo pri izgradnji trdnejših odnosov, saj lahko iskreno deljenje čustev in misli ljudem pomaga, da se čutijo bližje in bolj povezani.

Cilj aktivnosti **pozitivni samogovor** je pridobiti zavedanje o lastnem samogovoru in priučiti se novih, prilagodljivih in pozitivnih načinov oblikovanja misli o sebi. Samogovor se nanaša na naše razumevanje in interpretiranje situacij, v katerih se nahajamo, kako smo obravnavani, in o nas samih. Naše interpretacije sveta okoli nas vplivajo na to, kako se počutimo v vsaki dani situaciji, in na naše mnenje o sebi. Ta aktivnost nam pomaga pri zavedanju lastnega negativnega samogovora in podpira razvoj pozitivnega samogovora, ki je realističen, motivirajoč in ob katerem se počutimo bolje.

Cilj dejavnosti **kolo odločanja** je pomagati učenkam pri obvladovanju strategij odločanja, ki bi jim omogočale upoštevanje različnih možnosti in njihovih posledic. Ker so otroci s težavami pri odločanju nagnjeni k različnim čustvenim, vedenjskim in medosebnim težavam, je pomembno, da spodbujamo razvoj spretnosti učinkovitega odločanja tako pri otrocih kakor mladostnikih. Ta aktivnost pomaga učenkam vaditi odločanje s pomočjo delitve celotnega procesa v enostavne korake: opredelitev problema, prepoznavanje možnosti, prepoznavanje možnih posledic, pojasnjevanje posledic v luči lastnih vrednot in čustev, iskanje pomoči, ko je ta potrebna, in, končno, doseganje odločitve.

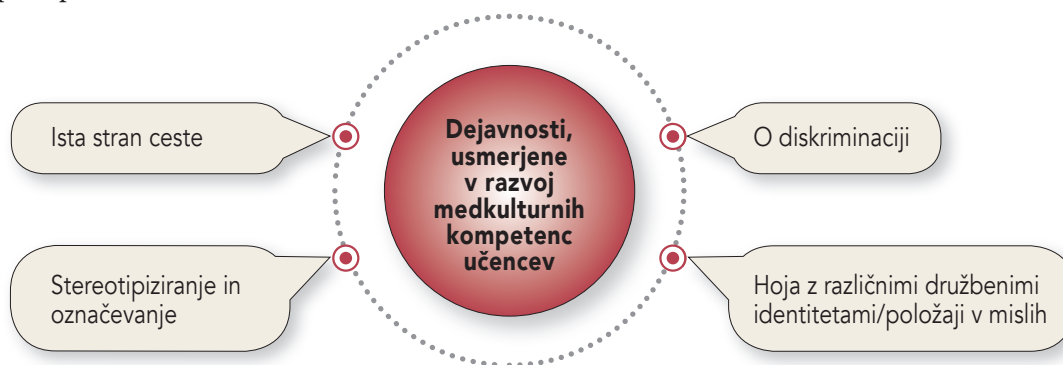
V okviru programa so štiri obsežnejše dejavnosti, ki so usmerjene v razvoj **medkulturnih kompetenc učencev**.

Dejavnost *ista stran ceste* omogoča učenkam, da se zavedo podobnosti in razlik med svojo identiteto in identiteto drugih oseb, in je podlaga za spoštovanje raznolikih identitet. S spoznavanjem različnih elementov identitete učenke opazijo, da so vse to le podobnosti in razlike med ljudmi in da nikogar ne smemo omejiti na izključno eno socialno ali kulturno identiteto (npr. nacionalno ali »rasno« identiteto). S sodelovanjem pri tej aktivnosti učenci ugotovijo, da so njihove raznolike pripadnosti/izbire/mnenja/preference enako legitimne in dragocene kot pri drugih.

Aktivnost *hoja z različnimi družbenimi identitetami/položaji v mislih* učenkam pomaga, da se zavedo strukturnih in družbenih ovir, ki vplivajo na družbene odnose, priložnosti in prihodnje izide ljudi z deprivilegiranimi identitetami ali iz deprivilegiranega socialnega ozadja. Ta aktivnost opozarja na strukturne ovire in poudarja, da odgovornosti za življenjske priložnosti in izide deprivilegiranih skupin v družbi ne moremo zmanjšati (izključno) na značilnosti posameznika.

Cilj aktivnosti *stereotipiziranje in označevanje* je uvajanje učenk v koncept stereotipov – prepričanj, da imajo vsi člani določene skupine podobne značilnosti in vedenja ne glede na dejanske razlike med pripadniki skupine. Učenke spoznajo, da negativni stereotipi pogosto izhajajo iz označevanja, ki je lahko škodljivo za skupine in posameznike in lahko povzroči omejevanje njihovega potenciala in diskriminacijo.

V okviru aktivnosti *o diskriminaciji* učenke spoznajo, da lahko stereotipiziranje in predsodki (negativni odnos do osebe zaradi pripadnosti določeni skupini) vodijo v diskriminacijo, zaradi katere je oseba obravnavana slabše/manj ugodno na podlagi starosti, veroizpovedi, rase, narodnosti, spola in tako naprej. Učenke spoznajo oblike in možne posledice diskriminacije ter razpravljajo o načinih boja proti predsodkom.



Kot omenjeno, so del programa tudi **notranje in telesne vaje**. Obe vrsti vaj prispevata k razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc. Po drugi strani pa pomagata tudi pri spremembi ritma (da prekinemo z umskim delom), lahko so zabavne in sprostitvene. Telesne vaje so zelo dobre za usmeritev zavedanja navznoter, saj med gibanjem lažje zaznavamo občutke v telesu ter se zavemo sebe tukaj in zdaj, namesto da ostanemo v svojem umu s številnimi mislimi, skrbmi, frustracijami in strahovi. Notranje vaje imajo predvsem namen umirjanja in osredotočanja. Primer telesne vaje je *prizemljevanje*. Gre za zelo kratko vajo v stoječem položaju, ki jo lahko uporabite, ko čutite, da potrebujete odmor in se frustracije nabirajo. Primer notranje vaje je *4-minutna vaja*. Gre za kratko notranjo vajo, ki jo lahko uporabite pred začetkom dela. Pomaga vam, da se zaveste sedanjega trenutka in zgolj sprejmete to, kar je. Obe navedeni ter ostale notranje in zunanje vaje iz programa najdete na ROKA v ROKI kanalu YouTube (https://www.youtube.com/channel/UCI1UMML-38I_0s4jmErK0bg).

Izkušnje z izvajanjem programa

Program smo izvajali v osmem razredu na različnih šolah po vsej Sloveniji. Notranje vaje so bile tiste, po katerih so učenke program najbolj prepoznale. »Ali bomo danes spet delali meditacijo?«, so spraševale, ko smo prišli v razred (čeprav smo v delavnicah vedno uporabljali le izraz notranje vaje). Večina učenk je imela prvič stik s tovrstnimi vajami, za skoraj vse pa je bil to prvi stik s takimi vajami v šolskem okolju. Prav zaradi tega je zelo pomembno, da izvajalci zares razumejo namen in pomen notranjih vaj ter tovrstne vaje tudi sami prakticirajo, saj bodo le tako lahko s samozaupanjem in suverenostjo učenke vodili skozi notranje vaje. Enako seveda velja tudi za vse ostale dejavnosti v programu. Odzivi učenk na notranje vaje so bili mešani, v nekaterih razredih so vaje zelo hitro in lepo sprejele. V nekaterih razredih je bilo več nemira, smejanja, komentiranja, nelagodja. Za napredek v teh razredih je bilo zelo pomembno, da smo o tem spregovorili po vajah (normalizirali vedenje, iskali vzroke, se pogovarjali o vplivu na druge in kako si lahko ostale učenke pomagajo). Zanimivo je, da so v teh razpravah sodelovale vse učenke in podale zelo smotrne in smiselne odgovore, doživljanja. Napredek glede razumevanja namena in smisla teh vaj ter posledično sodelovanja v teh vajah je bil opazen v skoraj vseh razredih. Učenke so opazile, da jih te vaje umirijo, sprostitijo, osredotočijo. Drugi sklop vaj, ki je učenke zelo angažiral in se jim vtisnil v spomin, so bile vaje za razvijanje medkulturnih kompetenc (npr. *hoja z različnimi družbenimi identitetami/položaji v mislih, o diskriminaciji*). Nekatere vaje pa so se jim zdelo nerealne za prenos v dejansko življenje (npr. *sestavljanje učinkovitega jaz sporočila*).

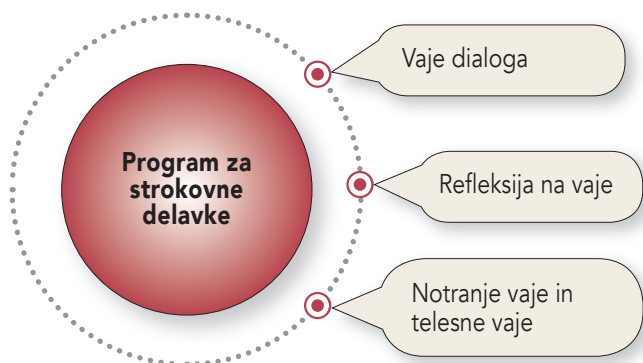
Napredek glede razumevanja namena in smisla teh vaj ter posledično sodelovanja v teh vajah je bil opazen v skoraj vseh razredih. Učenke so opazile, da jih te vaje umirijo, sprostitijo, osredotočijo.

Izkušnje so pokazale, da je program zelo intenziven in zgoščen, zato je dejansko težko vse predvidene dejavnosti izvesti v dveh šolskih urah. Če boste sledili shemi iz priročnika, vsak modul lahko razdelite na dva dela (in vsakega od delov izvajate po dve šolski uri, s tem da lahko obakrat ponovite isto dejavnost za prebijanje ledu in/ali isto notranjo vajo).

Program za strokovne delavke

Program za strokovne delavke (Jensen in Götzsche 2020) izvajamo v obliki poldnevni ali celodnevni srečanj. Ima daljšo obliko **za učiteljice**, ki obsega štiri module v šestih dneh (v izvedbi 2 + 2 + 1 + 1 dni, štiri mesece zapored) in krajšo **za vodstvene in svetovalne delavke** (eno dvodnevno srečanje). Konceptualno je program usklajen s programom za učenke, vsebinsko pa obsega določene dejavnosti, ki jih v programu za učenke ni; prav tako se strokovne delavke ne srečajo z vsemi dejavnosti iz programa za učenke. Strokovne delavke se zlasti v prvih dveh modulih seznanijo tudi s **teoretično podlago nekaterih konceptov**, ki se smiselno prepletejo z vajami.

Program za strokovne delavke sestavljajo trije ključni sklopi vaj, in sicer vaje dialoga, notranje vaje in telesne vaje ter refleksija na vaje. Prostor je pripravljen tako, da udeleženske in izvajalke sedijo v enotnem krogu na stoli.



Koncept in vaje dialoga je specifičen za program za strokovne delavke (in ga program za učence ne vsebuje). Dialog je pripomoček za urjenje samozavedanja, samouravnavanja, odnosne in medkulturne kompetence. Izvajamo ga po vnaprej določenih vlogah: (a) oseba, ki opiše lastno problemsko situacijo, (b) vodja dialoga, (c) pomočnik vodje. Vse tri vloge so določene s pravili, ki omogočajo osebi, ki izpostavi problemsko situacijo, uvid v lastne odzive in hkrati podprejo empatične odzive vseh vpletenih (in tudi opazovalcev dialoga). Dialog je ključno orodje, ki podpira tako stik posameznika s samim seboj (npr. določitev trenutka, ko posameznik izgubi zavestni stik s sabo in se prek vaje dialoga lahko bolje zaveda različnih vidikov v določeni situaciji) kot stik z drugimi. To zavedanje je bistveno za razvoj lastne pedagoške prakse. **Notranje in zunanje vaje** so skupne obema programoma, s tem da ima program za strokovne delavke širši nabor različnih vaj. Konceptualno notranje in zunanje vaje temeljijo na tako imenovanih naravnih kompetencah (dih, telo, srce, zavedanje, ustvarjalnost), urjenje katerih je posamezniku v pomoč pri ohranjanju stika s sabo in z drugimi ter s tem tudi spoprijemanje s težavnimi situacijami v razredu in v širšem šolskem okolju. Oba programa vključujeta tudi vaje koncepta 60 : 40 (npr. *sledenje roki drugega, potiskanje drug drugega iz ravnotežja, skupno pripovedovanje zgodbe*). Koncept 60 : 40 je izraz, ki se nanaša na situacijo, ko 60 odstotkov zavedanja usmerjamo nase, 40 odstotkov zavedanja pa usmerimo na vse, kar se v tistem trenutku dogaja okoli nas. V teh dejavnostih je mogoče vaditi ravnovesje med sočasnim zavedanjem sprememb tako v notranjosti kot v zunanem svetu, kar je ključno za socialne in čustvene kompetence.

Izkušnje z izvajanjem programa

Pogostokrat je bila poudarjena prednost programa, da so bile strokovne delavke, njihovo počutje in spoprijemanje z realnimi situacijami v razredu postavljeni v ospredje. Ravno sprejetost in pozitivno vzdušje sta med ključnimi aktivnimi sestavinami programa, pri čemer mora izvajalec v celoti prevzeti odgovornost (podobno kot učitelj v razredu) za soustvarjanje dobrega počutja vseh udeležencev. Pri tem je treba poudariti, da je bila ena izmed pomanjkljivosti izvedbe v Sloveniji velikost skupine, sodelovalo je namreč kar 36 učiteljic iz šestih različnih šol. Samo število in velikost kroga, v katerem smo sedeli, je pogosto onemogočala poglobitev stika in ustvarjanje prostora za vključitev glasov vseh. Z vidika števila je bila, kljub kratkosti programa, bolj učinkovita skupina vodstvenih in svetovalnih delavk. V prihodnjih izvedbah bi zato priporočili skupine do 25 udeleženk. Med aktivnostmi, ki so bile udeleženkam bližje, so bile zagotovo vaje, ki so vplivale na povezanost skupine (npr. vaje 60 : 40), pa tudi telesne in notranje vaje ter predvsem njihov medsebojni učinek in prepletanje. Največ kritik in neodobravanja so doživele vaje dialoga. Ta aktivnost je ena od najpomembnejših ključnih sestavin programa, zato smo vztrajali pri njenem izvajanju, a udeleženkam je bilo izvajanje te aktivnosti težko. Pogosto učiteljice niso videle njene uporabne vrednosti, saj aktivnost ni bila usmerjena v iskanje rešitev, temveč v sam proces dialoga. V bodoči uporabi programa bi svetovali predvsem postopnost uvajanja posameznih elementov dialoga in več vaje teh elementov (npr. vaje aktivnega poslušanja) in šele nato, ko bi se udeleženke počutile dovolj varno, izpeljavo celotne vaje dialoga. Udeleženke so vaje, ki so jih izkusile v programu, pogosto prenašale v razred, čeprav to ni bilo izpostavljeno kot potrebno, kar priča o uporabnosti in prenosljivosti tovrstnih kompetenc.

Pogostokrat je bila poudarjena prednost programa, da so bile strokovne delavke, njihovo počutje in spoprijemanje z realnimi situacijami v razredu postavljeni v ospredje.

Preverjanje učinkovitosti programov SEM učenja ROKA v ROKI

V projekt ROKA v ROKI so bili vključene učenke osmih razredov osnovne šole, njihove učiteljice ter svetovalne in vodstvene delavke v treh evropskih državah: Sloveniji, Hrvaški in Švedski. V prispevku predstavljamo rezultate učenk ter strokovnih delavk iz dvanajstih slovenskih osnovnih šol, ki so bile naključno porazdeljene med štiri eksperimentalne pogoje. V Sloveniji je v raziskavi sodelovalo 128 strokovnih delavk ($M = 45,9$ let; 84,1 % učiteljic) in 265 učenk ($M = 13,21$ let; 55,7 % učenk). Pregled uporabljenih merskih pripomočkov je v tabeli 1. Spodaj predstavljamo najprej ugotovitve za učenke in nato za strokovne delavke.

Namen projekta ROKA v ROKI je bil preveriti učinek programa na razvoj SEM kompetenc pri učenkah in strokovnih delavkah. Pri podatkih, pridobljenih iz merjenja pred implementacijo programa in po njej smo izračunali povprečno vrednost na posamezni lestvici, s katero smo preverjali SEM kompetence. Nadalje smo izračunali, ali je prišlo do sprememb pri posameznih vidikih SEM kompetenc v času pred implementacijo programa in po njej. Iz tabel 3 in 4 je razvidno, ali je prišlo do statistično značilnih in pričakovanih razlik med kontrolno skupino in posameznimi eksperimentalnimi skupinami učenk oziroma strokovnih delavk.

Tabela 3 Učinki programa ROKA v ROKI za učenke

Program za učenke	Program za strokovne delavke	Oba programa
Pozitivna identiteta ($t = -2,019$; $p = 0,044$)		
Čuječnostne spretnosti (opazovanje) ($t = 3,359$; $p = 0,001$)	Čuječnostne spretnosti (delovanje) ($t = -4,587$; $p = 0,000$)	Čuječnostne spretnosti (sprejemanje) ($t = -2,199$; $p = 0,029$)
Samouravnavanje ($t = -4,587$; $p = 0,000$)		Agresivnost ($t = -2,066$; $p = 0,040$)
	Empatična skrb ($t = 7,786$; $p = 0,000$)	Empatična skrb ($t = 3,303$; $p = 0,001$)
	Prevzemanje perspektive ($t = 3,357$; $p = 0,001$)	Skrb ($t = 2,384$; $p = 0,018$)
	Vključujoča razredna klima ($t = 2,642$; $p = 0,009$)	Vključujoča razredna klima ($t = 7,902$; $p = 0,000$)
		Zaznana kakovost odnosa med učenci in učitelji (negativna) ($t = 3,240$; $p = 0,001$)
	Stališča do priseljencev ($t = 2,399$; $p = 0,017$)	Stališča do priseljencev ($t = 3,702$; $p = 0,000$)
	Indeks stopnje distresa mladostnikov zaradi diskriminacije ($t = -2,022$; $p = 0,044$)	

Opombe: Vključene so samo lestvice, pri katerih je prišlo do statistično značilnih razlik v primerjavi s kontrolno skupino. Kreпки tisk – pričakovana smer učinkov.

Pričakovani učinki programa ROKA v ROKI se pri učenkah kažejo v nekoliko večji meri v obeh pogojih, ki vključujejo tudi strokovne delavke. Pri tem se kot posebno spodbudno kaže zmanjšanje agresivnosti, ter povečanje nekaterih vidikov empatije ter tudi bolj pozitivna stališča do priseljencev pri učenkah tistih strokovnih delavk, ki so sodelovale v programu ROKA v ROKI. Poleg teh spodbudnih rezultatov se kažejo tudi učinki v nasprotno smer, na primer poslabšanje vključujoče razredne klime. Kompleksnost kvantitativne evalvacije smo dopolnili tudi s polstrukturiranimi skupinskimi razgovori, ki so pri učenkah razkrili široko paleto odgovorov. Od posameznih primerov, ki so navajali, da so jim aktivnosti v pomoč pri spoprijemanju s stresom do opredeljevanja aktivnosti kot dolgočasnih in neprimernih za njihovo starost.

Tabela 4 Učinki programa ROKA v ROKI za strokovne delavke

Program za učence	Program za strokovne delavke	Oba programa
Čuječnostne spretnosti (opazovanje) (t = 2,87; p = 0,005)	Čuječnostne spretnosti (delovanje) (t = -2,49; p = 0,014)	
Čuječnostne spretnosti (delovanje) (t = -2,52; p = 0,013)	Čustvene težave (t = -2,27; p = 0,026)	
Empatična skrb (t = 2,05; p = 0,042)		Empatična skrb (t = 3,55; p = 0,001)
Razredna klima (težave z redom) (t = -2,15; p = 0,034)	Razredna klima (težave z redom) (t = -2,22; p = 0,029)	
	Odnosna kompetentnost (t = -2,22; p = 0,029)	Samoučinkovitost za razredno raznolikost (t = 4,11; p < 0,001)
	Zadovoljstvo z delom (t = 2,87; p = 0,005)	Zadovoljstvo z delom (t = -2,01; p = 0,047)

Opombe: Vključene so samo lestvice, pri katerih je prišlo do statistično značilnih razlik v primerjavi s kontrolno skupino. Krepki tisk – pričakovana smer učinkov.

Učinki programa ROKA v ROKI za strokovne delavke se razlikujejo med posameznimi pogoji, pri čemer se je več pričakovanih učinkov pokazalo v skupini, v kateri so bile v program vključene strokovne delavke. Te poročajo o povišanju zadovoljstva z delom in upadu čustvenih težav. Zelo spodbudno je tudi, da strokovne delavke iz šol, ki so bile vključene v oba programa, zaznavajo višjo samoučinkovitost za razredno raznolikost, vendar poročajo o nižji stopnji zadovoljstva z delom. V obeh pogojih, pri katerih so bile vključene tudi učence, imajo strokovne delavke višjo empatično skrb in zaznavajo manj težav z redom v razredu. V polstrukturiranih intervjujih so strokovne delavke poročale o zadovoljstvu z dejavnostmi, pri čemer so pozdravile dejstvo, da je bilo tokrat v centru pozornosti njihovo dobro počutje. Dodatno so izrazile željo po daljšem spremljanju izvajaalk tudi po koncu programa ter podporo pri prenosu novo pridobljenih kompetenc v razred.

Priporočila projekta ROKA v ROKI za vključevanje SEM učenja v evropske nacionalne izobraževalne politike in prakse

Oblikovanje smernic za vključevanje SEM učenja na sistemsko raven je bilo vseskozi v ozadju oblikovanja programov ter njihovega preverjanja v praksi. Da bi lahko programe ROKA v ROKI smiselno umestili v sisteme vzgoje in izobraževanja sodelujočih držav, smo na začetku projekta v vseh sodelujočih državah opravili poglobljeno analizo obstoječih opredelitev ter umeščenosti SEM učenja na sistemski ravni (več v Štremfel 2020). Analize sistemov smo razširili z rezultati evalvacije programov ROKA v ROKI in jih v skupni razpravi z deležniki na ravni posameznih držav ter skupni evropski ravni oblikovali v skupna priporočila. Tako so poglavitni rezultati projekta prevedeni v priporočila za politiko na ravni partnerskih držav in širše.

Skupna priporočila

Oblikovati jasne evropske in nacionalne opredelitve ter pristope k SEM učenju, katerih manko smo zaznali na podlagi rezultatov projekta. Poleg tega je projekt ob upoštevanju vse večje socialne in kulturne raznolikosti v EU teoretično in praktično prispeval k razumevanju, da je hkrati s socialnimi in emocionalnimi kompetencami pomembno razvijati tudi medkulturne kompetence.

Konkretno opredeliti politične in javnopolitične cilje SEM učenja, ki so v sodelujočih državah (zgolj) del širših vsebin in vrednot vzgoje in izobraževanja.

Razviti teoretično utemeljene in kontekstualno prilagodljive programe SEM učenja, ki bodo oblikovani na teoretičnih podlagah ter hkrati prilagodljivi lokalnemu, šolskemu in razrednemu kontekstu.

Spodbujati razvoj SEM kompetenc učencev v okviru nacionalnih učnih načrtov v okviru prihodnjih reform učnih načrtov. Predlagamo upoštevanje pozitivnih učinkov SEM učenja ter pomen njegovega celostnega in sistematičnega vključevanja v posamezne učne načrte in medpredmetnega povezovanja na vseh ravneh izobraževalnega sistema.

Podpirati učiteljice in strokovne delavke šole pri razvoju lastnih SEM kompetenc in kompetenc učenk v obliki začetnega in nadaljnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja ter supervizije. Da bi to dosegli, bi morali podpreti razvoj kompetenc in strokovno usposobljenost strokovnih delavk šole ter zagotoviti dolgoročno zunanjo podporo supervizork.

Izboljšati celostni pristop na ravni šole, da bi SEM učenje doseglo svoj polni potencial. Takšen pristop ne omogoča samo, da v razrede uvedemo nove aktivnosti SEM učenja, temveč da se v šoli zgodijo celostni sistemski premiki v smer podpore SEM učenju. To vključuje spremembo prevladujočih oblik sodelovanja v šoli (tj. spremembo šolske kulture).

Pri evalvaciji učinkov SEM učenja uporabiti večmetodni pristop, pri čemer lahko evalvacija programov ROKA v ROKI služi kot primer dobre prakse kombiniranja različnih epistemologij in strategij evalvacije (kvantitativne in kvalitativne ter sumativne in formativne).

Priporočila za Slovenijo

Slovenija nima sprejete nacionalne strategije za razvoj SEM kompetenc, čeprav so izobraževalni cilji SEM učenja posredno vključeni v splošno zakonodajo in druge strategije kot del širših tem. SEM kompetence so deloma vključene v začetno in nadaljnje strokovno spopolnjevanje učiteljev, vendar ob tem ne gre za celostni pristop, in niso dostopne vsem učiteljem na vseh ravneh izobraževanja. V Sloveniji se SEM učenje sicer izvaja prek izmenjave dobrih praks ter različnih razvojnih in raziskovalnih projektov ter sodelovanja z nevladnimi organizacijami, vendar pa manjka evalvacija. Na podlagi ugotovitev projekta ROKA v ROKI predlagamo navedene rešitve.

Ustanovitev medsektorske skupine, ki bi vključevala vse relevantne deležnike in raziskala trenutno stanje na tem področju ter poskušala ugotoviti, kaj v slovenskem izobraževalnem prostoru na področju SEM učenja učinkuje. Na podlagi ugotovitev bi skupina pripravila nove in prilagodila že obstoječe strateške dokumente ter pripravila celovite smernice in akcijski načrt za izvajanje SEM učenja na vseh ravneh izobraževanja (Štremfel idr. 2020).

Sistematično in kontinuirano nadaljnje strokovno spopolnjevanje učiteljev in strokovnih delavcev na tem področju, ki bi vključevalo supervizijo, promocijo SEM učenja v šolah ter **izobraževanje** celotnih šolskih timov.

Zagotavljanje izvajanja kakovostnih programov SEM učenja v šolah: (a) izvajanje SEM učenja naj ne bo omejeno le na zunanje izvajalke, izvajajo naj jih učiteljice, saj je za kakovostno izveden program ključen pozitiven odnos učenk z učiteljicami in drugimi strokovnimi delavkami ter posledično razvoj pozitivne šolske in razredne klime; (b) pomembno je zagotoviti trajnost kakovostnih pobud in zagotoviti finančna sredstva za njihovo izvajanje in razvoj novih kakovostnih programov SEM učenja; (c) ob tem je treba izvajanje programov tudi spremljati in evalvirati ter tako zagotavljati kakovost.

Nadaljevanje izvajanja novega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju izobraževanja. Merski pripomočki projekta ROKA v ROKI lahko pozitivno prispevajo k razvoju obveznega spremljanja varnega in spodbudnega učnega okolja za vse učence (vključno s formativnim spremljanjem učencev in samoevalvacijo šol).

Izboljšanje celostnega pristopa na ravni šole: (a) vključitev v vzgojne načrte; (b) podpora ravnateljicam ter šolskim razvojnim timom pri SEM učenju; (c) šolski svetovalni službi zmanjšati administrativne naloge in prvenstveno poudarjati njeno vlogo pri preventivnih dejavnostih, podpora SEM učenju ter podpora učiteljic in učiteljev na tem področju.

Vključenost SEM vsebin v učne načrte, ki lahko služijo kot okvir za spodbujanje in razvoj SEM kompetenc (vsebine na področju državljske in domovinske ter zdravstvene vzgoje, načrtovanje razrednih ur ter kakovostne vsebine razširjenega programa). Za vključevanje SEM učenja v slovenski in širši izobraževalni prostor pa je pomembno tudi spodbujati nacionalno in evropsko strokovno, politično in javno razpravo o vlogi šole v sodobni družbi.

Sklep

Tri leta socialnega, čustvenega in medkulturnega učenja na vseh ravneh več vprašanj odpira, kot jih zapira. Kljub vsej kompleksnosti zbranih podatkov in izkušenj pa nam hkrati ponuja smernice za prihodnost. Kot dokaz, da smo na pravi poti, razumemo že dejstvo, da je projekt ROKA v ROKI in z njim SEM vsebine finančno podprla Evropska komisija in da je bil uvrščen med deset najinovativnejših projektov s področja karierne orientacije učiteljic (Wisniewski in El-Nemr 2019). Vse to je spodbuda, da skupaj z vsemi šolami v Sloveniji ter Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport uresničujemo začrtane smernice in priporočila.

Več informacij o projektu je dostopnih na spletni strani projekta (www.handinhand.si) ter v prostodostopni znanstveni monografiji (v angleškem jeziku) na <https://www.verlagdrkrovac.de/volltexte/978-3-339-11406-8.htm>. ■

Projekt ROKA v ROKI je bil uvrščen med deset najinovativnejših projektov s področja karierne orientacije učiteljic.

Literatura

- Baer, R. A., Smith, G. T. in Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment, letnik 11, številka 3*, str. 191–206.
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C. in Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology, letnik 4, številka 3*, str. 165–178.
- CASEL (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology, letnik 10*, str. 85.
- Denk, A., Müller, F., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Vidmar, M., ... in Jurko, L. (2020). *Catalogue for the assessment of social, emotional, and intercultural competencies: Hand in Hand*. Dostopno na: http://handinhand.si/wp-content/uploads/2018/01/D6_HAND_SEI-measures_CATALOGUE.pdf (2. 9. 2020).
- Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies, Y. in Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education, letnik 28, številka 3*, str. 231–249.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J. in Perry, J. C. (2017). Development and validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society, letnik 49, številka 4*, str. 461–483.
- Downes, P. in Cefai, C. (2016). *How to prevent and tackle bullying and school violence: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. Publications Office of the European Union.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, številka 82*, str. 405–432.
- Fischer, N., Decristan, J., Theis, D., Sauerwein, M. in Wolgast, A. (2017). Skaldokumentation (online): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - Teilstudie StEG-S, V: *Datenbank zur Qualität von Schule (DaQS)*, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. in Lerner, R. M. (2014). The creation and validation of short and very short measures of PYD. *Journal of Research on Adolescence, letnik 24, številka 1*, str. 163–176.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, letnik 38, številka 5*, str. 581–586.
- Goodman, R., Meltzer, H. in Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry, letnik 7, številka 3*, str. 125–130.
- Jensen, H. in Göttsche, K. (2020). Development of the social, emotional and intercultural learning programme for school staff. V: Kozina A. (ur.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Hamburg: Verlag dr. Kovač, str. 83–106.
- Jugović, I., Puzić, S. in Mornar M. (2020). Development of the social, emotional and intercultural learning programme for students. V: Kozina A. (ur.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Hamburg: Verlag dr. Kovač, str. 59–82.

- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, letnik 16, številka 1, str. 35–44.
- Kozina, A. (2013). The LA aggression scale for elementary school and upper secondary school students: examination of psychometric properties of a new multidimensional measure of self-reported aggression. *Psihologija*, letnik 46, številka 3, str. 245–259.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... in Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, letnik 25, številka 1, str. 17–71.
- Marušić, I., Jugović, I., Puzić, S., Matić, J., Košutić, I., Kozina, A., ... in Jurko, L. (2020). *SEI programmes for students: A review catalogue: Hand in Hand*. Dostopno na: http://handinhand.si/wp-content/uploads/2018/01/D15_HAND_SEI-programmes-for-students_CATALOGUE.pdf (2. 9. 2020).
- Nielsen, B. L., Andersen, L. R., Dyrborg, H. L., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Sälzer, C. ... in Jurko, L. (2020). *SEI programmes for school staff: A review catalogue: Hand in Hand*. Dostopno na: http://handinhand.si/wp-content/uploads/2018/01/D11_HAND_SEI-programmes-for-school-staff_CATALOGUE.pdf (2. 9. 2020).
- OECD (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Paris, France: OECD.
- OECD (2013). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2013: Teacher questionnaire*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf> (2. 9. 2020).
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*, TALIS, OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (2. 9. 2020).
- OECD (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *The future of education and skills 2030 - Education 2030. Position Paper*. Paris: OECD Publishing.
- Roczen, N., Endale, W., Vieluf, S. in Rožman, M. (2020a). Development of the assessment for use in evaluation of the HAND in HAND programme. V: Kozina A. (ur.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Hamburg: Verlag dr. Kovač, str. 131–156.
- Roczen, N., Rožman, M., Vieluf, S., Lalla, J., Dahlström, H., Nielsen, B. L., ... in Puzić, S. (2020b). *Documentation of the questionnaire scales: Evaluation of the HAND in HAND programme*. Dostopno na: http://handinhand.si/wp-content/uploads/2020/02/Documentation_Questionnaire_Scales_ENG.pdf (2. 9. 2020).
- Sangalang, C. C., Chen, A. C., Kulis, S. S. in Yabiku, S. T. (2015). Development and validation of a racial discrimination measure for Cambodian American adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, letnik 6, številka 1, str. 56–65.
- Schulz, W., Ainley, J. in Fraillon, J. (ur.). (2011). *ICCS 2009 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sproesser, G., Strohbach, S., Schupp, H. in Renner, B. (2011). Candy or apple? How self-control resources and motives impact dietary healthiness in women. *Appetite*, letnik 56, številka 3, str. 784–787.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, letnik 14, številka 1, str. 77–91.
- Sullivan, A., Johnson, B., Conway, R., Owens, L. in Taddeo, C. (2012). *Teachers' view on student behaviours in the classroom. Punish them or engage them? Behavior at School Study: Technical Report 1*. Adelaide: University of South Australia.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. in Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, letnik 39, številka 6, str. 4.
- Štremfel, U. (2020). The embeddedness of social, emotional and intercultural/transcultural learning in European and national educational policies and practice. V: Kozina, A. (ur.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Hamburg: Verlag dr. Kovač, str. 39–58.
- Štremfel, U., Kozina, A., Marušić, I., Oskarsson, M., Gotzsche, K., Denk, A., Jurko, S., Rožman, M. in Ojsteršek, A. (2020). *Priporočila projekta ROKA v ROKI za vključevanje socialnega, emocionalnega, medkulturnega/ transkulturnega učenja v evropske nacionalne izobraževalne politike in prakse*. Dostopno na: http://handinhand.si/wp-content/uploads/2020/05/Smernice_tekst_final_slovenija.pdf (20. 8. 2020).
- 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*, letnik 88, številka 4, str. 1156–1171.
- Wisniewski, D. in El-Nemr, T. (2019). *DESK RESEARCH REPORT ON TEN MOST RELEVANT EUROPEAN COMMISSION FUNDED PROJECTS for teachers' and school leaders' more attractive career paths*. Dostopno na: http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2019/11/EU_funded_projects.pdf.
- Vidmar, M. in Kerman, K. (2016). The development of Teacher's relational competence scale: Structural validity and reliability. *Šolsko polje*, letnik 27, številka 1/2, str. 41–62.
- Vieluf, S., Rožman, M., in Roczen, N. (2020). *The HAND in HAND Programme Evaluation Report*. Dostopno na: http://handinhand.si/wp-content/uploads/2020/06/EVALUATION_REPORT_final_version.pdf (2. 9. 2020).