



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Zora Rutar Ilc, Simona Rogič Ožek, Jožica Gramc

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

4. zvezek



Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce

Zora Rutar Ilc, Simona Rogič Ožek, Jožica Gramc

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

4. zvezek

Vključujoča šola

Priručnik za učitelje in druge strokovne delavce



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Ljubljana 2017

1. zvezek **Zakaj vključujoča šola**

2. zvezek **Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu**

3. zvezek **Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost**

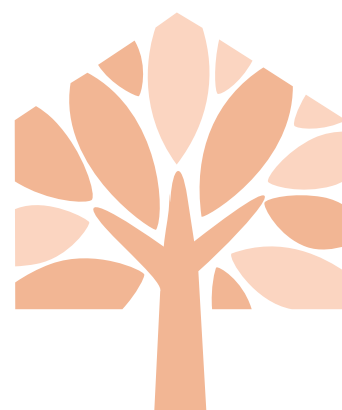
4. zvezek **Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost**

Vsebina

Uvod	3
Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost	4
Šola kot prostor socialnega in čustvenega opismenjevanja	6
Kje so v šoli priložnosti za socialno in čustveno opismenjevanje?	7
Kako se učenci učijo v socialnih igrah?	9
Pomen kulture pogovora	13
Povezanost socialnega in čustvenega opismenjevanja	15
Kakšna je vloga čustev pri vedenju?	17
Kako s procesom ABC osvetlimo zvezo med vedenjem in čustvi?	18
Z razumevanjem čustvovanja in vedenja vzpostavljamo odnos	20
Ko enkrat razumemo otrokovo vedenje – kaj naredimo?	21
Kako si še lahko pomagamo pri uravnavanju čustvovanja in vedenja učencev?	23
Kako se lahko takoj odzovemo na čustva učencev in poskrbimo za dobro počutje?	26
Kako ravnati pri agresivnem vedenju in konfliktih?	27
Viri in literatura	30

5. zvezek **Tudi učitelji smo učenci**

6. zvezek **Vključevanje v vrtcu**



Uvod

V sodobni visoko storilnostni in tehnološko razviti družbi veliko pomenita učinkovitost in uspešnost z zunanjimi, vidnimi pokazatelji vred, npr. materialnim blagostanjem in družbenim položajem.

Zato je toliko bolj pomembno, da šola ne podleže takim pritiskom in da (p)ostane vzgojni in zaščitni dejavnik za psihično blagostanje oz. dobrobit otroka: da mu pomaga pri izgrajevanju v stabilno in uravnovešeno osebnost z zaupanjem v lastne zmožnosti, ki bo imela vpliv nad svojim življenjem in bo z njim zadovoljna, ki se bo polno vključevala v družbo in bo odzivna na potrebe soljudi, a bo hkrati nudila odpor pred škodljivimi pritiski.

Nenadomestljivo vlogo pri tem imata socialno in čustveno opismenjevanje, ki se v veliki meri odvijata prav v šoli: bolj ali pa manj uspešno – odvisno od tega, kako so učitelji na to pripravljani.

V nadaljevanju boste med drugim spoznali proces ABC, ki kot temelj čustvenega opismenjevanja omogoča:

- razumevanje mišljenja, čustvovanja in vedenja otroka,
- seznanjanje otroka s procesi, s katerimi se sooča,
- učenje otrok o čustvih in vedenjskih izbirah,
- vzpostavitev odnosa z otrokom,
- postavljanje meja pri odgovornosti za čustva,
- usmerjeno načrtovanje dela z jasnimi cilji in
- bolj učinkovito in osmišljeno postopanje, ko želimo spreminjati otrokovo vedenje.

»Pomemben del otroštva je prav spoznavanje, kako biti dober človek, kako spoštovati druge, kako sodelovati. Socialno-emocionalne spretnosti so lepilo družbe. Zaradi njih je človek sosed, kakršnega si želimo. In prav zato je socialno-emocionalno učenje v šolah danes tako pomembno.«

Greenberg, v intervjuju, 2015

»Pred tridesetimi leti v nobeni šoli ni bilo socialno-emocionalnega učenja, zdaj ga poznajo v sto tisočih šolah po svetu. Začne se s pogumnimi voditelji, z ravnatelji, ki se odločijo, da si želijo drugačno šolo.«

Greenberg, v intervjuju, 2015

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost



»Socialna kompetentnost se kaže kot prosocialno vedenje (pomoč drugim, skrb za druge in sodelovanje z drugimi) in kot odgovorno vedenje (sledenje pravilom in ohranjanje socialne pripadnosti).«

Peklaj in Pečjak, 2015, str. 15

Za dobro vključenost in učno uspešnost je zelo pomembno, kako socialno uspešni se počutijo učenci in kako znajo uravnati svoja čustva. Če učenci doživljajo svoje socialne odnose kot kakovostne, če se v skupini znajdejo, se v njej dobro počutijo in občutijo pripadnost, so praviloma bolj motivirani oziroma zavzeti za učenje.

Socialna vključenost učenca je eden ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja in temelj zadovoljstva z življenjem in v njem.

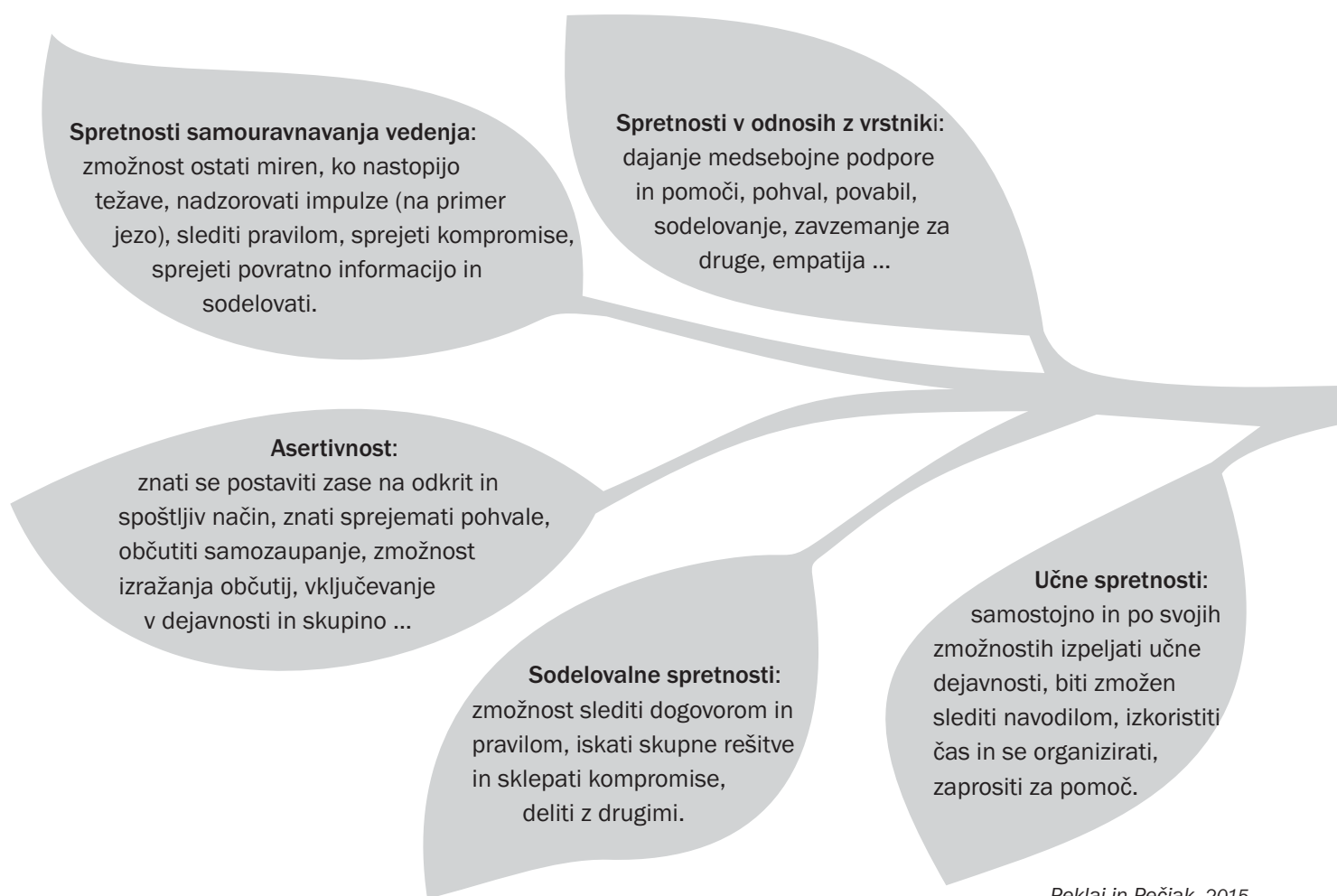
Glavni dejavnik socialne uspešnosti, torej uspešnosti v medosebnih odnosih, pa tudi uspešnosti širše v družbi, sta socialna in čustvena pismenost. Pridobivamo ju v procesu socialnega in čustvenega učenja oziroma opismenjevanja.

Socialna pismenost se kaže v odgovornem vedenju in ravnanju, dobro razvitih socialnih spretnostih in komunikacijskih veščinah ter v zmožnosti reševanja konfliktov. Temelji na posameznikovi spoznavni, čustveni in vedenjski značilnosti.



Socialna pismenost je tesno povezana s čustveno pismenostjo, torej z zmožnostjo prepoznavanja čustev (pri sebi in drugih) in njihovega ustreznega uravnavanja. Zgolj zaradi lažje preglednosti ju bomo v nadaljevanju mestoma obravnavali ločeno in se v prvem delu zvezka bolj posvetili socialnemu opismenjevanju, v drugem delu pa čustvenemu.

Zdaj si oglejmo, katere so **temeljne socialne spretnosti**, ki tvorijo jedro socialne pismenosti. Učenje teh spretnosti je pomemben del socialnega opismenjevanja oziroma učenja.



Peklaj in Pečjak, 2015

Učenci se med seboj razlikujejo v razvitosti in izražanju socialnih spretnosti, zato je posvečanje pozornosti temu vidiku za učitelja izhodišče za načrtovanje in spodbujanje socialnega vključevanja. Nekateri učenci pri tem potrebujejo dodatno podporo. V takšnih primerih jih lahko vključimo v delavnice za krepitev

socialnih veščin (ki jih lahko izvaja svetovalna služba), podpremo pa jih lahko tudi s socialnimi oz. interakcijskimi igrami (prim. naprej, str. 9-12). Hkrati v vsakdanjih dogodkih iščemo priložnosti, da pri njih na sistematičen način podpiramo in krepimo ustrezno vedenje. Pri samem pouku k temu prispevamo z izvedbo pouka v različnih socialno spodbudnih oblikah.

Kje so v šoli priložnosti za socialno in čustveno opismenjevanje?

Socialno in čustveno opismenjevanje poteka po številnih poteh in na različne načine, odvisno tudi od sposobnosti in potencialov učencev. V šoli so številne priložnosti, da učimo učence socialne spretnosti tako rekoč na vsakem koraku. Pri vsakem sodelovanju ves čas potekajo medsebojne interakcije.

Učenci imajo priložnost spoznavati sebe in druge pri različnih načinih dela, ko se izpostavljajo, ko pojasnjujejo svoja spoznanja in argumentirano zagovarjajo svoja stališča, ko se prilagajajo drugim ali jim nasprotujejo, ko izražajo čustva, vstopajo v dialog, se usklajujejo, upoštevajo drug drugega, se izmenjujejo v različnih vlogah in vživljajo vanje ter ko se podpirajo in spodbujajo.

Tudi učence, ki pogosto ostajajo v ozadju, lažje vključimo v skupino v neki dejavni obliki sodelovanja. Ko gre za skupno ustvarjanje, lahko namreč vsak član nekaj prispeva in je zato nepogrešljiv del skupine. Pomembno je, da te učence opazimo, prepoznamo njihova močna področja in jim omogočimo, da z njimi prispevajo v skupini. S tem dobijo priložnost, da se izkažejo, dobijo potrditev in okrepijo občutek sprejetosti in samozaupanja.

Vsaka šolska ura pri katerem koli predmetu je priložnost za to, da učenci prepoznajo svoja močna področja, razvijajo svoje potenciale, krepijo občutek zaupanja v lastne zmožnosti, se izrazijo in sodelujejo, prejemajo in dajejo povratne informacije, rešujejo težave in razvijajo svojo odgovornost.

Medsebojne izmenjave pripomorejo k sproščenemu vzdušju v skupini ali v razredu, spodbujajo navezovanje medsebojnih stikov in prijateljskih odnosov, vplivajo pa tudi na zmanjšanje neustreznega vedenja učencev. Učenci ob strokovnem vodenju učitelja krepijo zdravo samopodobo, samozaupanje, samospoštovanje in »občutek, da zmorem«. Prav formativno spremljanje je eden od pristopov, ki to v veliki meri omogoča in podpira.

FS

Največ pa lahko za učenje socialnih spretnosti naredimo s tem, da v pouk redno vključujemo takšne oblike in načine dela, ki gradijo na sodelovanju, in da jasno sporočamo, kako pomembni so dobri odnosi in vključenost vseh.

FS



Vsakodnevna komunikacija z učenci v vseh okoliščinah:

- vodenje razreda za dobro razredno klimo in vključenost (glej 3. zvezek)
- spoštljiv in spodbuden način komunikacije
- ozaveščanje pomena kakovostne komunikacije
- besedna in nebesedna sporočila učencem o pomembnosti odnosov

Sistematična strategija za vključevanje in kulturo nenasilne skupnosti na ravni razreda in šole:

- delavnice za razvijanje socialnih spretnosti in nenasilne komunikacije za učence in učitelje
- program socialno-čustvenega učenja (na primer s socialnimi igrami) na razrednih urah
- tutorstvo
- medgeneracijsko mreženje
- dobrodelne akcije
- vrstniška mediacija
- varne točke

Medpredmetne in kroskurikularne dejavnosti:

- medpredmetne povezave na temo socialno-čustvenega učenja
- ustvarjanje predstav (glasbenih, plesnih), likovnih razstav ...
- projekti
- tabori
- poletne šole
- izmenjave s šolami (znotraj države in mednarodne)

Priložnosti za socialno in čustveno opismenjevanje

Pouk:

- sodelovalno in izkustveno učenje
- pouk na prostem in terenske vaje
- branje literarnih del, poslušanje zgodb s socialno tematiko, ogled filmov ter pogovor ob tem
- ustvarjanje pesmi, dnevnikov, zgodb, pripovedi, stripov, risb, fotografij, filmov
- pristopi, ki spodbujajo dialog, razpravo, samoizpraševanje in kritično razmišljanje
- igra vlog in simulacije
- izražanje z lutkami in dramatizacijo
- gibalno in plesno izražanje
- interakcijske in socialne igre

Podpiranje kulture kakovostnih medvrstniških odnosov s pogovori o tem in z oblikami dela, ki spodbujajo:

- sodelovanje (namesto izključevanja)
- solidarnost (namesto konfliktnosti)
- vzajemno čustveno podporo (namesto ignoriranja)
- različne vrste in stopnje druženja, od trenutnega tovarištva preko enosmerne pomoči in dvosmernega sodelovanja do vzajemnega in zaupnega odnosa ter avtonomne soodvisnosti in prosocialnosti

Načrtno delo s posameznimi učenci ali s ciljnimi skupinami:

na primer delavnice za obvladovanje jeze in agresivnih impulzov, delavnice za prepoznavanje in ustrezno izražanje čustev, reševanje težav

Socialna vključenost je v pomembni meri tudi učinek dobrih medvrstniških odnosov, na katere lahko močno vplivamo v šoli.



Kako se učenci učijo v socialnih igrah?

Ena od metod socialnega učenja, ki jo lahko uporabi vsak učitelj, še posebej pa razrednik, so socialne oziroma interakcijske igre (vaje). Primerne so tako za razredne ure kot za športne dneve, za šolo v naravi, tabore in podobno, učitelji pa jih lahko uporabijo tudi pri nekaterih temah, ki jih obravnavajo pri pouku.

To so vaje psihosocialnega učenja, pri katerih se učenci izražajo, spoznavajo samega sebe in drug

drugega, bolje razumejo drug drugega in se ob skupnem reševanju konfliktov in težav kakovostno povežejo. Ker se o sebi, drugih in svojih odnosih učijo iz interakcij, te igre imenujemo interakcijske, lahko pa jih imenujemo tudi socialne, ker preko njih poteka socialno učenje. Pomemben del interakcijskih iger je izkustveno učenje učencev – kako zamenjati neučinkovite in manj sprejemljive vzorce vedenja z bolj učinkovitimi, prosocialnimi.

Socialne igre za vzpostavljanje varnega okolja in zaupanja

Za ustvarjanje zaupanja lahko uporabimo **vodenje slepega**. V parih se učenci izmenjaje vodijo po prostoru ali mimo ovir. Začetna različica je vodenje s pripovedovanjem, ko pa so učenci že bolj povezani, se lahko vodijo tako, da tisti, ki vodi, to naredi z dotikom (na primer drži slepega za ramena).

NAMIGI

Za ugotavljanje, kaj kdo potrebuje, da se varno in dobro počuti (lahko pa tudi, kaj ga pri tem ogroža), lahko izvedemo igro **kaj potrebujem/kaj me ogroža**. Učitelj vnaprej na steni pripravi liste z napisanimi »potrebami« (na primer: da se me posluša, da se me spodbuja, da se me pozdravi) in »ovirami« (da se mi posmehuje, da se me obrekuje ...). Učenci se nato v vsaki časovni enoti (na primer 1 minuta) zadržijo pri enem od listov, ki zanje drži, in vsi, ki se znajdejo pri istem listu, se pogovarjajo o svojih občutkih. Nato še od 2- do 3-krat izberejo novo točko.

Dobra popotnica za skupino je tudi vaja **dobre želje in misli**, pri kateri so na na liste napisana imena učencev – na vsakem listu po eno ime. Vsak član skupine potem preostalim članom na list napiše tri dobre želje ali tri pozitivne misli o njih. Nato vsak zase prebere sporočila vse skupine (razreda), ki jih je prejel.

K dobri samopodobi in izražanju naklonjenosti ter zaupanja prispeva vaja **uprizorjanje zgodbe o sebi**. Vsak uprizori nekaj od tistega, kar lahko razkrije drugim in kar veliko pove o njem in njegovem življenju, denimo o njegovih lastnostih, vrednotah – na primer solidarnosti, pogumu, ranljivosti, hvaležnosti in podobno. Učenci so producenti, režiserji in glavni igralci »filma« o sebi: odločijo se, kateri dragoceni del sebe bodo razkrili drugim in kako bodo to čim bolj nazorno uprizorili. Za predstavitev imajo minuto časa.

Socialne igre spodbujajo in omogočajo rast in razvoj socialnih spretnosti, opazovanje in razmišljanje ter opogumljajo pri iskanju odgovorov na številna vprašanja, povezana z življenjem in sobivanjem.

Spodbujajo tudi domišljijo, ki je pogoj za ustvarjalno razmišljanje in izziv za izražanje čustev ter odkrivanje ustvarjalnosti. »Dodana vrednost« interakcijskih iger so iskričnost, navdušenje, odzivnost in sinergija, do katerih pride ob skupnem raziskovanju.

Socialne igre za različne primere in namene

NAMIGI

Za opazovanje in pozornost: nekdo odide iz razreda oziroma skupine, drugi ga nato opišejo po čim več značilnostih, in ko se vrne, ugotavljajo, kakšne so razlike med opisom in dejanskim stanjem ter česa niso opazili.

Za vživljanje: učenci izžrebajo ime enega od sošolcev in ga predstavijo tako, da se vanj vživijo, torej v prvi osebi (»Veseli me ...«, »Moj najboljši prijatelj je ...«, »Zame je značilno ...«), z empatijo in brez karikiranja; drugi ugibajo, koga predstavljajo.

Za reševanje konfliktov: izžrebani pari izžrebajo primer konflikta, ki ga odigrajo (na primer: učenec se učitelju pritoži zaradi krivične ocene, učitelj učenca ošteje, ker nima naloge, sošolki se spreta, ker je prva obrekovala drugo) tako, da konflikt čim bolj uspešno razrešijo.

Za učenje pogajalskih veščin: pari podobno kot prej pri igri vlog iščejo rešitev konflikta (na primer: mama ne dovoli večernega izhoda, učenec želi prepričati učitelja, naj mu podaljša rok za oddajo seminarske naloge ...); različica te vaje je skupinska izvedba igre vlog (na primer: učenci se pogajajo glede kraja končnega izleta, usklajujejo pogled na razredni bonton ...).

Za odgovore na pomembna vprašanja: učenci na listke anonimno zapišejo vprašanja o občutljivih odnosnih temah, na katera želijo odgovore; o teh vprašanjih se potem skupaj pogovarjajo ter soočajo poglede in izkušnje.

Še več idej za socialne igre najdete v priročnikih *Interakcijske vaje za mladostnike* Irene Dogša in *Socialne igre v osnovni šoli* Jožice Virk Rode idr.

Pri socialnih igrah sta zelo pomembni pozitivna naravnost in iskrenost učitelja, vendar na tak način, da učitelj ne prevladuje, temveč da učenci spoznavajo pomembnost lastne udeležbe in prispevka pri določanju in doseganju ciljev, predvsem pa lastno odgovornost v tem procesu in za ta proces. Učenci ob tem spoznavajo konkretne primere iz življenja, kar jim omogoča lažje razumevanje razsežnosti težav sodobnega sveta.

Pri teh igrah ni pravih in nepravilnih odgovorov, kar deluje sproščujoče in prispeva k pogumu za eksperimentiranje, poskušanje novega in ustvarjalnost.

Ob tem učenci razvijajo tudi čut za druge, postajajo bolj strpni in pripravljeni sprejemati druge in drugače misleče, kar pozitivno vpliva na reševanje nesporazumov v medsebojnih odnosih.

Vse socialne igre povečujejo tudi zmožnost sodelovanja, saj delo pogosto poteka v parih, četvericah ali celotni skupini. Ob različnih igrah se učencem odpirajo nova spoznanja o tem, kaj pomeni, če se izražajo, če se izkažejo po svojih zmožnostih in če sodelujejo pri ustvarjanju čustvene in socialne dimenzije pouka ter pri iskanju rešitev, ki pomembno vplivajo na njihovo zorenje in odnos do življenja.

Socialne igre vključujejo usmerjen pogovor o (izbranih) socialnih spretnostih, refleksijo o uporabi in učinkih teh iger, simulacijo oziroma urjenje izbrane socialne spretnosti, povratne informacije in krepljenje pozitivnih oblik vedenja.

Socialne igre izberemo glede na to, kaj želimo z njimi doseči, glede na interese in starost učencev ter glede na velikost in strukturo skupine. Pomembno vodilo za izbiro so potrebe skupine oziroma cilji, ki jih oblikujemo skupaj s člani skupine. Praviloma se pri interakcijskih igrah vsakokrat osredotočimo na eno socialno spretnost. Za sam izbor igre ali spretnosti je pomembno tudi, v kateri fazi skupinskega razvoja je skupina oziroma v katero fazo želimo skupino spodbuditi.

Učenci, ki so v svojem doživljanju celostno naravnani na sprejemanje vtisov, zelo dobro razumejo sporočila teh iger. V pravem trenutku pa morajo dobiti tudi ustrezno povratno informacijo o tem, kako in kaj so naredili, kaj so se iz tega naučili, kdaj to lahko uporabijo.

Prav tako je pomembno, da učitelj pridobi refleksije s strani učencev. Z refleksijo učenci izražajo svoje misli, želje, strahove, pričakovanja, fantazijo in tako spoznavaajo sebe ter se začnejo drugače doživljati in sprejemati. Refleksije jasno kažejo na to, kako pomembne so za učence takšne sproščene priložnosti za raziskovanje, odkrivanje upanja in pridobivanje zaupanja v življenje.



Boljše medsebojno spoznavanje učencev

Prvo predstavljanje (ko se učenci še ne poznajo, na primer v novem razredu, novo nastali skupini, krožku ...): vsakdo se predstavi z imenom in pove, kaj ga veseli/kaj rad dela, nato pa po tem povpraša soseda (alternativa: poda mehko žogico izbranemu vrstniku); sosed ponovi, kaj veseli prvega učenca, in zase pove, kaj veseli njega, nato pa povabi k predstavitvi naslednjega učenca; vaja spodbuja tudi aktivno poslušanje oziroma pozornost.

Predstavljanje z najljubšo knjigo, skladbo, umetniškim delom, športom ...: ob vsakokratni priložnosti po en učenec dejavno predstavi to, kar ga veseli (lahko samo pove, pri razširjeni različici pa prinese nekaj, s čimer to predstavi), drugi pa mu lahko zastavijo vprašanje.

Predstavljanje z značilnimi predmeti: učenci se predstavijo tako, da s seboj prinesejo predmet, s katerim povezujejo pomemben dogodek ali izkušnjo, in ob predmetu to podoživljajo.

Predstavljanje s karticami/razglednicami (v ta namen pripravljene kartice je sicer mogoče kupiti, vendar so primerne tudi razglednice z različnimi motivi): na sredini kroga je kupček slikovitih kartic (ki jih je vsaj dvakrat več kot udeležencev), izmed katerih vsak udeleženec izbere eno. Nato si učenci v krogu povedo, kaj jih je napeljalo k temu, da so izbrali točno to kartico. Kriterije za izbiro lahko ob različnih priložnostih in v različne namene menjamo, na primer: izberejo naj kartico, ki najbolje odraža njihovo počutje, njihovo zanimanje ali to, kdo so in kaj jih veseli ...

NAMIGI

Boljša povezanost

Za krepitev vezi v vsaki skupnosti, še posebej pa v razredu, lahko uporabimo različne povezovalne socialne igre, tudi igre za prebijanje ledu.

NAMIGI

Za krepitev povezanosti je med učenci zelo priljubljena igra **skriti prijatelj**, pri kateri vsak učenec postane skriti prijatelj vnaprej določenega sošolca, za katerega »poskrbi«: na stolu mu pusti drobno darilo, izkaže mu pozornost, mu kaj olajša ali mu pove kaj spodbudnega ... Sošolec ne ve, kdo je ta skriti prijatelj – do končnega slovesnega razkritja, ki lahko deluje zelo povezovalno.

Povezovalno lahko deluje tudi vedno odprta **razredna spominska knjiga, razredni album, razredni blog, razredni dnevnik, razredna kronika, razredna pesniška zbirka, roman ali drama, film, strip, predstava** in drugi skupinski izdelki, na primer na temo prijateljstva, povezanosti, skupnih (pre)izkušenj ...

Pomembno je, da te ideje pridejo od učencev oziroma da se učenci z njimi poistovetijo in jih doživijo kot priložnost in ne kot »še eno obveznost« ali »še eno traparijo, ki si jo je izmislila naša razredničarka«.

Predlogi za aktivacijo, sproščanje, pomirjanje in zbranost:

- **za aktivacijo** (ko učenci postanejo zaspani ali utrujeni) s fizičnimi vajami: nekaj minut počepanja, tekanja na mestu, stopanja na stol, poskakovanja, dvigovanja rok, stiskanja dlani, plesanja na mestu ...,

- **za aktivacijo s pomočjo zvoka**: kričanje (če je to mogoče), petje, smejanje, zvočni signali, glasba,

- **za sproščanje in pomirjanje**: dihalne vaje, vaje iz joge, avtogenega treninga, čuječnosti, stopnjevano stiskanje mišic, uporaba glasbe, vizualizacija, globoko dihanje, pozitivno mišljenje (afirmacije), masiranje sebe ali drug drugega (dlani, ramenski obroč),

- **za zbranost**: iskanje skritih predmetov, osmišljanje nestrukturiranega materiala (fotografije ali risbe), razvrščanje učencev v vrsto po velikosti, starosti, abecednem redu imen ...

NAMIGI

Učitelji imajo včasih pomisleke, da bi izvedli katero od zgornjih dejavnosti, ker naj bi bila to izguba časa. Izkušnje pa kažejo ravno nasprotno: v pravem trenutku izbrana dejavnost lahko prihrani veliko časa, energije in slabe volje.

Pomen kulture pogovora

Ena ključnih socialnih spretnosti je kultura pogovora. Kultura pogovora in spretnost medsebojnega sporazumevanja se pri učencih oblikujeta pri vseh vrstah pogovorov v šoli in pri dejavnostih, ki so organizirane v okviru programa in v drugih okoljih (šola v naravi, raziskovalni tabori, spoznavni tabori, dan z razrednikom, strokovne ekskurzije, tekmovanja, srečanja šol, sodelovanje z različnimi nevladnimi organizacijami, društvi ...). Učenci potrebujejo tudi izkušnjo, kako sprejemati drugačna stališča in kako se pogovarjati o kočljivih, perečih in intimnih temah.

Kulturo pogovora lahko negujemo tudi ob za to posebej organiziranih priložnostih, kot so pogovorni krožki, tečaji komunikacije in retorike, skupine za povečanje socialne občutljivosti ... Pomembno je, da si za kulturo pogovora in razvijanje komunikacijskih veščin prizadevamo na vseh ravneh in ob vseh priložnostih. Velik vpliv ima tudi to, kakšno komunikacijo z učenci vzpostavljajo učitelji, saj so učencem še vedno pomemben zgled.

Z vsako izjavo, včasih pa že s samim tonom glasu in mimiko, prispevamo h kakovosti komunikacije.

Kako se kakovostno pogovarjamo

- ustvarimo spoštljivo in spodbudno ozračje, v intimnih pogovorih pa zagotovimo zaupnost,
- zavzeto in aktivno poslušamo in pri tem molčimo (ne skačemo v besedo),
- čuječe in brez presojanja (kar povzema angleški izraz mindfulness) opazujemo, pozorno spremljamo sogovornika ter njegova besedna in nebesedna sporočila,
- s sogovornikom vzpostavljamo dober stik preko svojih besednih in nebesednih sporočil,
- skušamo razumeti sogovornikovo vedenje, njegove izjave iz »njegovega modela sveta« (uvideti potrebe, ki so v ozadju vedenja in izjav),
- po potrebi povzamemo za sogovornikom ali pa povemo z drugimi besedami, da preverimo, ali (ga) prav razumemo,
- včasih ponovimo za njim, da sliši sam sebe – da sliši, kaj je rekel ali na kakšen način,
- vzdržimo se moraliziranja, vzbujanja občutkov krivde, obtoževanja, pametovanja ... in ponudimo tehtno vprašanje, ki spodbuja k razmisleku, ali poskusno
- interpretacijo, ki pomaga k uvidu,
- spodbujamo k prevzemanju odgovornosti, če si nismo na jasnem, vprašamo



Citati, filmi, zgodbe in umetniško ustvarjanje kot sredstvo za povezovanje in za boljše razumevanje sveta

NAMIGI

Globoke in spodbudne misli, zgodbe in filmi so lahko odlično izhodišče za pogovor in druge skupinske dejavnosti.

Veliko izrazno moč ima tudi ustvarjanje, denimo likovno – risba sebe (na primer v trenutnem stanju ali v prihodnosti), upodabljanje odnosov (v risbi ali glini) – ali izražanje z zvokom, plesom ... Iz tovrstnih sporočil lahko učitelj o učencih, njihovem doživljanju in odnosih med njimi izve veliko več kot zgolj iz pogovora. Ob tovrstnem skupnem upodabljanju procesov pa se učenci povežejo tudi med seboj.

Pogumnejši učitelji in svetovalni delavci lahko učence povabijo tudi k pripovedovanju zgodb. Ena od najbolj učinkovitih metod v pristopu *Umetnost gostiteljstva* (tudi participativno vodenje oz. Art of hosting, več o tem v 2. zvezku, *Tudi učitelji smo učenci*) je prav Pripovedovanje navdihujočih zgodb (Story telling). Učenci se posedejo v velik krog – najbolje na tla, okrog središča, ki ga sami okrasijo (na primer s cvetjem, aranžmaji, plastikami ali kako drugače), nato pa dva od učencev, ki sta bila k temu vnaprej povabljeni, drug za drugim povesta svojo osebno zgodbo o pomembni temi.

Za pripravo na pripoved so podana okvirna vprašanja, poudarek pa je na nečem, kar je na pripovedovalca pomembno vplivalo. Preostali učenci po pripovedi za pripovedovalca pripravijo vprašanja, spodbudne misli ter druge intimne in močne odzive. Pripoved je mogoče povezati s temami, ki so obravnavane pri pouku (zlasti pri družboslovju in humanistiki), vendar pa ne smemo pozabiti, da je glavni namen te metode intimna pripoved, reflektivnost, spodbujanje t. i. »skupinske modrosti« in gradnja občutka povezanosti.

»Učitelj poveže predmet učenja s svojo osebno zgodbo in vsak učenec je povabljen, da predmet učenja poveže z osebno zgodbo, in spet imamo sestavljanko raznih izkušenj, glasov in vednosti, ki se povezujejo in širijo novo znanje. Ko lahko z osebno zgodbo stopiš v proces učenja, to zgodbi in učenčevemu vedenju in razumevanju dodaja vrednost. Tako ostaja v razredu 'živ', kot pravim temu, osebno povezan s procesom raziskovanja novega znanja.«

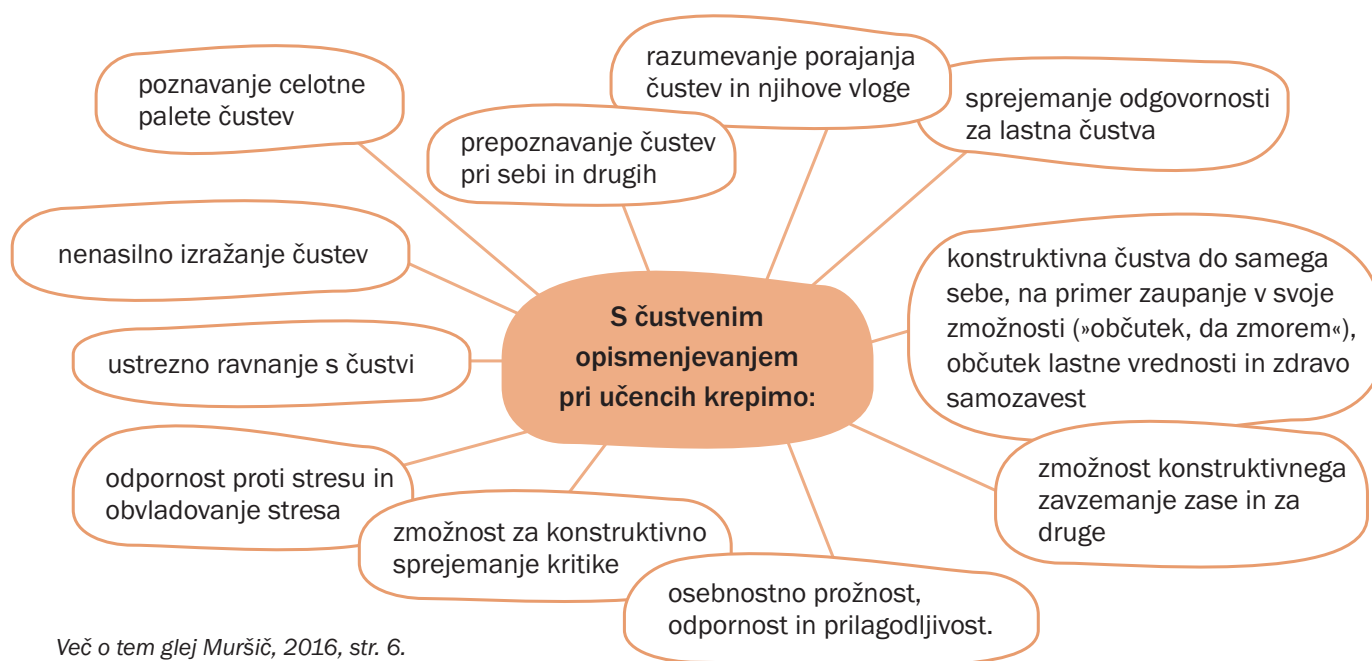
Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 62

Povezanost socialnega in čustvenega opismenjevanja

Socialno učenje je neločljivo povezano s čustvi, pa naj gre za empatijo in dajanje podpore drugim ali za spretnost samouravnavanja: zmožnost ostati miren, ko nastopijo težave, nadzorovati impulze (na primer jezo), a hkrati znati in upati si izraziti čustva, ko je to primerno (denimo veselje ali žalost). Prepoznavanje čustev in ustrezno ravnanje z njimi je pomemben pokazatelj osebnostne zrelosti in eden ključnih dejavnikov za vzpostavljanje kakovostnih odnosov z drugimi in s samim seboj.

Dobro uravnavanje čustev prispeva k socialno-čustveni pismenosti in posledično k dobri sprejetosti ter vključenosti – in obratno.

Čustvena pismenost pomeni prepoznavanje čustev pri sebi in pri drugih ter takšno uravnavanje čustev, ki prispeva k izboljšanju odnosa do sebe in do drugih ter s tem k večji kakovosti življenja. To pomeni slišati in začutiti druge ter se ustrezno odzivati nanje.



Več o tem glej Muršič, 2016, str. 6.

V šoli je veliko dogajanja povezanega s čustvi, zato je upoštevanje le-teh zelo pomembno. Največ priložnosti za to je prav pri socialno-čustvenem učenju oziroma opismenjevanju. Priložnost za obravnavo čustev, njihove vloge in učinkov pa se ponuja tudi pri pouku (na primer pri obravnavi literarnih in likovnih del, pri ciljih, povezanih z etiko, na srednji šoli so pri pouku psihologije temu namenjeni samostojni učni sklopi), pri medpredmetnem povezovanju ter pri različnih dejavnostih, ki hkrati potekajo na vsej šoli. Zlasti razrednik, svetovalni delavec in izvajalec dodatne strokovne pomoči lahko prispevajo

k čustvenemu opismenjevanju tudi z delavnicami, posebej namenjenimi prepoznavanju čustev in ravnanju z njimi.

Čustveno opismenjevanje lahko izvajamo z vsemi učenci ali pa je usmerjeno na učence s čustvenimi in vedenjskimi težavami in tiste s tveganji za njihov nastanek. O pomenu upoštevanja čustev je pomembno ozaveščati tudi celoten kolektiv. Za uspešno čustveno opismenjevanje učencev pa je potrebno tudi čustveno opismenjevanje učiteljev.

Ideje za delavnice za razvijanje čustvene pismenosti:

NAMIGI

- iskanje besed in slikovnih prikazov za različna čustva, občutja in počutja,
- prebiranje zgodb in stripov o težavnem položaju, povezanem z močnimi čustvi (žalost, jeza ...),
- ugotavljanje odtenkov in stopenj čustvovanja (na primer: jeza se stopnjuje od nejevolje preko prizadetosti, neobvladanosti, užaljenosti do mržnje in besa) z uporabo termometra, semaforja ...,
- pogovor o tem, kaj je empatija, o razlikah med opazovanjem in interpretacijo,
- igra vlog za vživljanje, za izbiro čustev v različnih primerih,
- spreminjanje stavkov o neuspehu v uspeh (na primer »ni mi še uspelo, da bi ...« v »poiskal bom priložnost, da mi bo lahko uspelo ...«),
- pogovor o tem, kako naj ravnamo, ko smo vznemirjeni (prestrašeni, prizadeti, jezni ...),
- vaje v postavljanju meje (kako reči ne),
- podpora čustvom, ki utrjujejo pozitivno samopodobo (v čem sem dober, kaj dobrega pri meni vidijo drugi, pripisovanje pozitivnih lastnosti drug drugemu ...),
- učenje strategij reševanja konfliktov in težav ...

Kot izhodišče za pogovor v skupini lahko uporabimo tudi nedokončane stavke, nedokončane zgodbe, kviz o čustvih ali izpolnjevanje preprostih lestvic in vprašalnikov o svojem vedenju oziroma čustvih, ki so v ozadju vedenja.

Primeri nedokončanih stavkov, ob katerih nato poteka pogovor:

- Skrbi me ...
- Bojim se, da ...
- Razjezim se, ker ...
- Nikakor si ne želim, da ...
- Razžalostim se, ko ...
- Obremenjuje me, da ...
- Tudi jaz bi rad ...
- Najbolj se razveselim ...
- Sprostim se, ko ...
- Zaupam lahko, ko ...
- Ponosen sem, ko ...
- Varno se počutim, ko ...
- Sprejetega se počutim, ko ...

Opomba: Pomembno je, da čustvovanje opredeljujemo v prvi osebi (»razjezim se, ker«, in ne »razjezil me je«), ker je zanj odgovoren vsak sam.

Več o tem v Pušnik, 2003, in Klemenčič idr., 2016.

Kakšna je vloga čustev pri vedenju?

Kako v luči čustev razumeti otrokovo vedenje in vplivati nanj, ko z ustaljenimi pristopi ne dosežemo učinka? Če želimo razumeti vedenje, moramo razumeti procese, ki se odvijajo pred samim vedenjem. Pri tem si lahko pomagamo z ugotovitvijo, da je pred vsakim vedenjem, ki ga kaže otrok, čustvo, ki ga je pred vedenjem občutil.

»Čustva so reakcija posameznika na neki dogodek, misel, situacijo, ki jih je posameznik ocenil kot pomembne.«

Milivojević, 1999

Čustva vplivajo na vedenje. S čustvenim opismenjevanjem učence učimo, da razmislijo, preden se odzovejo in izberejo vedenje. S tem se prilagodijo razmeram. Zato je pomembno, da posameznik v procesu mišljenja sprejme odločitev, kaj bo s čustvom, ki ga občuti, naredil.

Pomenljivo je, da izraz emocija, tujka za čustvo, izhaja iz latinske besede »emovere«, tj. »spraviti v gibanje/premakniti«. Osnovni namen čustvovanja je tako spraviti v gibanje oziroma premakniti se.



Kako s procesom ABC osvetlimo zvezo med vedenjem in čustvi?



Kaj povzroča posamezna čustva ter kdo je za čustva in vedenje odgovoren, učinkovito ilustrira **proces ABC** (Ellis, po Milivojević, 1999).

A: Dogodek, misel, situacija

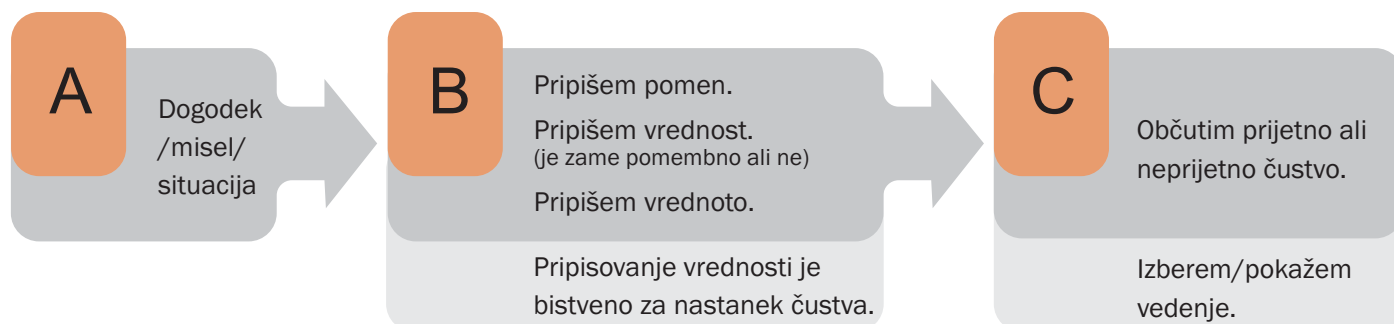
Predstavlja dogodek, ki se je zgodil, situacijo, v kateri se je posameznik znašel, ali misel, ki se je posamezniku porodila.

B: Pripisovanje pomena in vrednosti

Predstavlja pomen, ki ga je posameznik temu dogodku, situaciji ali misli pripisal, ter pomembnost oziroma vrednoto, ki jo je posameznik izbral iz hierarhične lestvice vrednot. To se zgodi hitro in avtomatično, zato se tega velikokrat niti ne zavedamo.

C: Čustvo, ki pripelje do vedenja

Predstavlja čustvo, ki ga v zvezi s tem posameznik občuti in ki stimulira mišljenje v smeri odločitve za vedenje in druge akcije.



Kot posledica procesa ABC se pokaže vedenje, ki je odraz miselno-čustvenih procesov, ki jih ne vidimo na prvi pogled. Pri učencu opazimo vedenje, medtem ko ozadja ne vidimo. Za razumevanje vedenja, ki ga kaže učenec, je ključno poznavanje ozadja, ki se skriva v procesu ABC.

Ker so interakcije v šoli zelo prepletene, za lažje prepoznavanje procesa pomagajo vprašanja, s katerimi odkrijemo točke ABC. Ta vprašanja zastavimo učencu, na njemu primeren način. Če pa se z njim ne moremo pogovoriti, ta vprašanja zastavimo sebi.

A Kaj natančno se je zgodilo? (Iščemo sprožilni dogodek, misel ali situacijo)

B Kaj si takrat pomislil o tem, sebi, drugem? Kako si to razumel? (Iščemo pomen.)
Zakaj ti je to tako pomembno? Katera tvoja vrednota je ogrožena ali potrjena? (Iščemo vrednoto.)

C Katere čustvo si občutil? (Iščemo čustvo.)

Ko pridobimo odgovore na zgornja vprašanja, naredimo povzetek ABC, da strnemo in povežemo posamezne elemente v homogeno zgodbo.

Zgodilo se je to (A) in ti si to razumel tako (B), in ker je tebi to pomembno, zato ker (B), si občutil to (C). Kot posledica čustva se kaže vedenje.

Razumevanje dogajanja v razredu s pomočjo ABC procesa

PRIMER

Učenec, star 8 let, pride k učiteljici in ji pove, da ga je sošolec udaril. V šoli udarci niso dovoljeni, zato učiteljica raziskuje, kaj se je zgodilo. Želi razumeti, zato si pomaga s procesom ABC. Sošolca, ki je učenca udaril, usmerja z vprašanji, da odkrije točke ABC in razume njegovo vedenje.

Učiteljica vpraša sošolca, kaj točno se je zgodilo, preden je udaril učenca (išče A). Iz odgovora razbere, da je učenec sošolca grdo pogledal in zmajeval z glavo. Učiteljica vpraša sošolca, na kaj je ob tem pomislil, kako je razumel grdi pogled (išče B, torej pomen). Iz odgovora razbere, da je sošolec grd pogled in zmajevanje z glavo razumel kot, da ga učenec ne mara, ker je neumen.

Učiteljica vpraša sošolca, zakaj je njemu to tako pomembno (išče B, torej vrednoto). Iz odgovora razbere, da si sošolec želi imeti prijatelja in želi, da je sprejet in ga imajo radi. Učiteljica vpraša sošolca, katero čustvo je ob tem občutil (išče C). Iz razgovora razbere, da je bil žalosten in jezen ter je udaril učenca.

Učiteljica sestavi potek ABC:

A: Učenec me je grdo pogledal in zmajeval z glavo.

B: Pomen = grdo me gleda, to pomeni, da me ne mara, ker sem neumen.

B: Vrednota = pomembno mi je, da me imajo radi, da sem sprejet in imam prijatelje.

C: Čustvo = občutim žalost in jezo.

Na podlagi jeze in žalosti je sošolec izbral vedenje. Udaril je učenca.

Učiteljica naredi povzetek ABC in ga preveri pri sošolcu. Sošolec ga potrdi ali popravi, z učiteljico tako skupaj ugotovita, kaj se je zgodilo in kako so stvari potekale.

Povzetek ABC:

Učenec te je grdo pogledal, in najprej si pomislil, da te ne mara in da si neumen; ker pa si želiš, da bi te učenec maral, da bi imel prijatelje in da bi bil sprejet, si se počutil žalostnega in jeznega ter si ga udaril.

Za čustva je odgovoren posameznik sam, saj je sam pripisal pomen in pomembnost dogodku ali situaciji. Čustvo je nastalo šele takrat, ko je posameznik presodil, da sta ta dogodek ali situacija zanj pomembna.

Vsak je sam odgovoren za svoja čustva in prav tako za svoje vedenje. Tako ima vsak v sebi tudi moč, da svoja čustva in vedenje lahko spremeni, če se tako odloči (Milivojević, 1999). Zato je pomembno, da se o lastnem doživljanju in doživljanju drugih pogovarjamo in iščemo načine za socialno sprejemljive odzive.

Z razumevanjem čustvovanja in vedenja vzpostavljamo odnos



Ko otroci kažejo takšne oblike vedenja, ki za nas niso sprejemljive, in želimo, da to vedenje spremenijo, je zelo pomembno, da si najprej odgovorimo na naslednji vprašanji:

1. Kdo je tisti, ki je za vedenje odgovoren, in kdo ima moč, da ga spremeni?
2. Kaj je pri tem vloga učitelja?

Vloga učitelja ni, da spremeni učenčevo vedenje, ampak da opravi strokovno delo tako, da z različnimi vplivi poskuša prispevati k učenčevi odločitvi, da bo vedenje spremenil.

V ta namen bo učitelj svoje delo usmerjal tudi v analizo procesa ABC in njegovo razumevanje. Po vsakem dogodku ali nesprejemljivem vedenju v razredu ali skupini lahko učitelji naredijo povzetek ABC, v katerem opredelijo točke ABC in s tem osvetlijo:

- kaj se je dogajalo,
- kako je učenec, ki je pokazal neko vedenje, razumel situacijo,
- kaj je učencu pomembno,
- katera čustva je občutil,
- zakaj se je odzval tako, kot se je.

S tem učitelji pridobijo razumevanje učenčevega delovanja, in ko povzetek ABC preverijo pri učencu in dobijo njegovo potrditev, učenec začneja tudi sam razumeti te procese. Hkrati se začneja vzpostavljati odnos, ki je v pedagoškem procesu ključen – odnos med učencem in učiteljem. Vzpostavlja se z učenčevim uvidom:

- razume me,
- ve, kako se počutim in zakaj,
- pozna mojo »logiko« razmišljanja in moje pomembne vrednote.

Da učenec pomisli »Tale me pa res razume!«, je temelj za dober odnos. Učitelj pridobi vpliv, s katerim bo lahko prispeval k učenčevi odločitvi, da bo ta vedenje spremenil.

Šele potem, ko učitelj razume vzgibe za učenčevo vedenje in to po možnosti pri učencu preveri in potrdi, lahko načrtuje, kako bo vstopal v sam proces in kje bo vstopal, da bo vplival na spremembe.

Ko enkrat razumemo otrokovo vedenje – kaj naredimo?

Priložnost za »vstopanje« učitelja je v točki B in po točki C, ki pripelje do vedenja.

Točka B: pripisovanje pomena in vrednosti

V točki B učenec pripiše pomen nekemu dogodku, situaciji in pogosto se zgodi, da učenec ta pomen pripiše napačno, netočno, v nasprotju s stvarnostjo (npr.: Neko me grdo pogleda in jaz mislim, da sem nekaj narobe naredil, v resnici pa tega ni mislil). Če k napačno pripisanemu pomenu doda še pomembno vrednoto, se bo ABC proces odvrtil na podlagi napačno pripisanega pomena.

Učenec bo občutil čustvo in kazal vedenje na podlagi napačnega razumevanja. Zato najprej preverimo, ali je učenec pomen pripisal ustrezno, v skladu s stvarnostjo. Če ga ni, potem je na mestu, da učenec popravi napačno pripisani pomen in ga uskladi s stvarnostjo.

Pri tem mu lahko učitelj pomaga in ga usmerja. Včasih je pri učencih dovolj že to, da se popravijo napačno pripisani pomeni – in učenci avtomatično spremenijo čustvovanje in vedenje.

Zadnji, ki odloča in spreminja pomen, je vedno učenec sam, učitelj pa lahko s prepričevanjem, dobrim odnosom, usmerjeno komunikacijo in razumevanjem procesa ABC pomembno prispeva k temu, da bo učenec pomen spremenil.

Kako lahko učitelj postopa, ko želi preveriti ali je učenec pripisal ustrezen pomen

A: Učenec me je grdo pogledal in zmajeval z glavo.

B: Pomen = grdo me gleda, to pomeni, da me ne mara, ker sem neumen.

B: Vrednota = pomembno mi je, da me imajo radi, da sem sprejet in imam prijatelje.

C: Čustvo = občutim žalost in jezo.

Na podlagi jeze in žalosti je sošolec izbral vedenje. Udaril je učenca.

Vprašanje, ki si ga učiteljica zastavi, je: Ali je sošolec pomen dogodku pripisal ustrezno, skladno s stvarnostjo? Ali grd pogled in zmajevanje z glavo res pomenita, da ga učenec ne mara? Ali je bil grd pogled res namenjen temu in je sporočal, da je sošolec neumen? Če učiteljica presodi, da je bil pomen pripisan netočno, potem je smiselno, da skupaj s sošolcem popravi pomen, ki ga je ta grdemu pogledu pripisal. Ob naslednjem takšnem dogodku bo sošolec grdemu pogledu lahko pripisal drugačen pomen ali pa bo preveril, ali dogodek razume pravilno, in bo njegov odziv drugačen.

Vrednota tega dečka ni sporna, prijateljevanje in sprejetost sta nekaj najbolj pogostega, kar si otroci želijo, zato v vrednote ne bomo posegali.

PRIMER

Točka C: čustvo, ki pripelje do vedenja

Druga točka, pri kateri lahko učitelj vstopa in čustveno opismenjuje, je učenje ustrežnejših odzivov oziroma sprejemljivejših oblik vedenja. Pred vsakim vedenjem, ki ga učenec pokaže, učenec občuti čustvo. Čustvo spodbudi mišljenje, in kot rezultat se pri posamezniku pokaže vedenje. V točki C učenec občuti čustvo, ki je lahko prijetno ali neprijetno. Prav neprijetnost pri čustvih, kot so jeza, žalost, strah, je tista, ki učenca spodbudi, da lahko začne razmišljati, kaj bo s tem čustvom naredil, da bo najhitreje minilo.

Učenci se na neprijetna čustva največkrat odzivajo hitro, ker težko prenašajo neprijetnost in ne razumejo, kaj se jim dogaja. Pomemben doprinos čustvenega opismenjevanja je prav v tem, da učence nauči razumeti notranje dogajanje v smislu, kaj čutim, in v

drugem delu, kaj lahko s tem naredim. V tem pogledu čustveno opismenjevanje v točki C uči učence naslednje:

- Katero čustvo občutim?
- Kako lahko čustvo izrazim?

Čustva lahko učenci izražajo na socialno sprejemljiv ali nesprejemljiv način. Kadar jih izražajo na socialno nesprejemljiv način, imamo v razredu ali skupini težave. Pri spopadanju z vedenjskimi težavami učencev si pomagamo s čustvenim opismenjevanjem tako, da učence učimo, naj najprej poimenujejo svoja čustva, da se sploh zavedo, kaj se jim dogaja, potem pa učimo o različnih možnih odzivih na posamezno čustvo. S tem učence učimo razumevanja sebe, uravnavanja svojih čustev ter samonadzora in obenem spodbujamo vedenje, ki je v nekem okolju socialno sprejemljivo.

Kako lahko učitelj postopa, ko učenec socialno nesprejemljivo izrazi svoja čustva ?

A: Učenec me je grdo pogledal in zmajeval z glavo.

B: Pomen = grdo me gleda, to pomeni, da me ne mara, ker sem neumen.

B: Vrednota = pomembno mi je, da me imajo radi, da sem sprejet in imam prijatelje.

C: Čustvo = občutim žalost in jezo.

Na podlagi jeze in žalosti je sošolec izbral vedenje. Udaril je učenca.

Vprašanje, ki si ga učiteljica na tem mestu postavi, je: Ali je socialno sprejemljivo, da takrat, ko smo žalostni in jezni, udarimo?

Seveda je odgovor ne. Velikokrat učenci čustev ne znajo izražati na socialno sprejemljiv način, zato jih je treba tega naučiti.

Vprašanje, ki torej sledi, je: Kaj naredimo, ko smo žalostni in jezni? Udarimo? Ne. Kaj pa naredimo?

Učiteljica in učenec skupaj prideta do ustreznih rešitev. Na primer:

- Povemo, kako situacije razumemo, kaj nas moti, kako se počutimo.
- Povemo drugemu, kaj želimo.
- Gremo stran.
- Preusmerimo vedenje v drugo smer (npr. štejemo do 10, napihnemo balon, stiskamo žogico, udarimo v dogovorjeno blazino ali plišasto žival ...).

Pri tej izbiri vedenja in postopkov učitelj pomaga učencu in ga uči povečati paleto možnih oblik vedenja, iz katere bo izbiral. Velikokrat se namreč zgodi, da se otroci na posamezna čustva vedno odzovejo na enak oziroma na podoben način zato, ker ne poznajo drugih možnih izbir oziroma ker se sploh ne zavedajo, kaj se jim dogaja. Manj učinkovito je, da učence kaznujemo za vedenje takrat, ko ne poznajo sprejemljivejših oblik vedenja. Bolj učinkovito je, da učence naučimo uporabiti ustrezne vedenjske odzive.

PRIMER

Kako si še lahko pomagamo pri uravnavanju čustvovanja in vedenja učencev?

Socialne interakcije, prepleteni odnosi ter raznolikost učencev v razredu velikokrat pripeljejo do situacij, ki so učitelju v izziv. Čustvovanje in vedenje učencev ter socialne interakcije v razredu velikokrat lahko uravnavamo že s sporočili, ki jih namenjamo učencem in s tem, kako se v danem trenutku odzovemo na različne situacije.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj možnosti, kako sporočamo kritiko in pohvalo ter kako se odzivamo na čustva učencev z namenom, da spodbudimo ustrezno vedenje učencev, podkrepimo njihovo občutje lastne vrednosti ter poskrbimo za vključujoče vzdušje.

Pri podajanju sporočil je pomembno, da ločimo sporočila o vedenju učenca od sporočil, ki so usmerjena na učenca kot osebo. Sporočila, kot sta pohvala in kritika vedenja, podajamo, ko želimo utrditi ali spremeniti vedenje. Kakovostna povratna informacija je **realna pohvala ali kritika**, ki je usmerjena na vedenje, ki nakaže smer ravnanja in spodbudi razmislek.




Pri podajanju kritike, ki je usmerjena na vedenje, **ne vzbujamo čustva krivde** in ne moraliziramo, ampak obzirno in konkretno pokažemo, kaj je treba izboljšati ali spremeniti.

Za utrjevanje identitete in krepitev občutja lastne vrednosti so pomembna **realna pozitivna sporočila, ki so usmerjena na učenca kot osebo**. Pri podajanju povratne informacije smo pozorni tudi na to, da sporočila diferenciramo. Pogosto bo sporočilo oziroma povratna informacija doseglo svoj namen šele takrat, ko ga bomo individualizirali in personalizirali. Če želimo učence podpreti na vseh področjih in zago-




toviti njihov celostni razvoj, bodimo pozorni na uravnoteženost sporočil, ki jih dajemo. Najbolje je, da s sporočili in povratnimi informacijami podpremo učence tako na področju aktivacije za učenje, učenja socialnih spretnosti in zaželenih oblik vedenja kot na področju krepitev občutja lastne vrednosti in identitete. V ta namen uporabljamo vsa sporočila uravnoteženo, kot prikazuje tabela na naslednji strani. Nikoli pa ne uporabljamo negativnih sporočil, ki so usmerjena na osebo, in nerealnih sporočil.






Kritika naj bo vedno usmerjena le na vedenje in NIKOLI na osebo. Če je kritika usmerjena na osebo, utrjuje ne-gativno identiteto. Kadar namreč govorimo o človeku kot osebi, to vpliva na njegovo predstavo o sebi kot osebi. Kritika, usmerjena na vedenje, in spodbuda za naprej motivirata učenca, da lahko svoje vedenje spremeni.

Kritika, usmerjena na osebo 	Kritika, usmerjena na vedenje, in spodbuda za naprej 
Lena si.	Površno si pobrisala tablo, pobriši jo bolj natančno. 
Neumen si.	Tega nisi dobro premislil, premisli še enkrat in si pomagaj z navodili.
Pozabljivka si.	Domače naloge nisi naredila, drugič jo naredi.
Trmast si.	Vztrajaš pri svojem, tudi če ni več smiselno. Premisli o tem.



Kritiko vedenja podamo tako, da je realna, da usmeri učenca naprej in prispeva k oblikovanju realnih predstav o lastnih zmožnostih.

Nerealna kritika vedenja 	Realna kritika vedenja 
Nikdar se ne potruдиš pri brisanju table.	Površno si pobrisala tablo, pobriši jo bolj natančno. 
Vedno narobe razmišljaš.	Tega nisi dobro premislil, premisli še enkrat in si pri tem pomagaj z navodili.
Samo ti vedno pozabiš domačo nalogo.	Domače naloge nisi naredila, drugič jo naredi.
Nikoli ne popustiš.	Vztrajaš pri svojem, tudi če ni več smiselno. Premisli o tem.


Pohvalo vedenja podamo tako, da je realna, da usmeri učenca naprej in prispeva k oblikovanju realnih predstav o lastnih zmožnostih.

Nerealna pohvala vedenja 	Realna pohvala vedenja 
Uaau, še nikdar ni nihče tako dobro pobrisal table!	Tablo si dobro pobrisala, vidim, da se trudiš. 
Vedno se domisliš česa izjemnega.	Odlično si se tega domislil.
Nihče tega ne bi naredil bolje.	Dobro si naredil, to pomeni, da si dobro pristopil k nalogi.
Še nikoli ni nihče videl tako lepe risbe.	Risbo si zelo lepo narisala, sledila si vsem kriterijem uspešnosti.

Pohvalo osebe podamo tako, da je realna, da spodbudi učenca naprej in s tem prispeva k utrjevanju realne podobe o sebi.

Nerealna pohvala osebe 	Realna pohvala osebe 
Ti si najpametnejša na svetu.	Pametna punca si. Vidiš, ko se potrudiš, je tvoj izdelek odličen. PRIMERI
Nihče ni tako spreten kot ti.	Spreten si. Vidi se, da dobro napreduješ.
Si najbolj sposobna od vseh.	Sposobna si. Pokazala si odlično znanje.
Si najbolj prijazen fant od vseh, kar sem jih kdaj srečala.	Prijazen fant si. Lepo je, da si opogumil sošolca.

Če želimo, da bodo naša sporočila kot kritika vedenja slišana in da bodo učencem v razmislek za morebitno spremembo vedenja, si lahko pomagamo tudi s spodnjimi primeri. Včasih imajo učenci zelo slabo samopodobo in naše kritike ne slišijo pač pa jih razumejo kot potrditev slabega mnenja o sebi. Gre za kombiniranje sporočil z namenom, da dosežemo boljši učinek.

Kombinacije sporočil 	
Hladno – toplo (kritika vedenja, pohvala osebe, spodbuda za naprej)	Ni mi všeč, da klepetaš, ker vem, da si sodelovalen in zmoreš zbrano poslušati. PRIMERI
Sporočilo v obliki »sendviča« (pohvala konkretnega vedenja, kritika vedenja, pohvala osebe, spodbuda za naprej)	Zelo dobro si sodelovala, tvoji zapiski pa so precej površni, saj vem, da si drugače precej natančna in jih zmoreš napisati bolj natančno.
Poziv k samokritiki (kritika preko vprašanja z opisom konkretnega vedenja)	Ali meniš, da s svojim delom res enakovredno pripevaš k skupini?

Kako se lahko takoj odzovemo na čustva učencev in poskrbimo za dobro počutje?



Učenci, ki kažejo nezaželeno vedenje, predhodno največkrat občutijo strah, jezo, krivdo, sram, zdlgočasnost, zaskrbljenost ali žalost. Če nam uspe ta čustva pri učencih prepoznati in se nanje ustrezno odzvati, lahko preprečimo veliko vedenjskih težav. Do tega, da se lahko takoj odzovemo na čustva učencev in poskrbimo za dobro počutje, nam lahko pomaga razumevanje, kakšna sporočila nam sporočajo čustva, ki jih učenci kažejo.

Če v danem trenutku prepoznamo čustvo, ki ga učenec občuti, in se ustrezno odzovemo, lahko preprečimo velik del nezaželenih oblik vedenja. Vsako čustvo, ki ga učenec kaže, namreč nosi

s sabo sporočilo, kaj potrebuje. Če pri učencu prepoznamo, na primer, da ga je strah in vemo, da strah sporoča okolju, da učenec potrebuje zaščito, potem se je smiselno na to takoj odzvati s tem, da učenca zaščitimo oziroma ga spodbudimo, da se zmore z okoliščinami uspešneje spoprijeti. Strah pri učencu bo na tak način ugasnil, učenec pa se bo počutil bolje in bo lahko nadaljeval delo.

Velikokrat pa se zgodi, da strahu in drugih čustev ne prepoznamo, da se nanje ne odzovemo pravočasno in ustrezno, zato lahko kasneje nastanejo vedenjske težave.

Podobno kot pri strahu se lahko ustrezno odzovemo tudi na druga čustva, v skladu s sporočili, ki jih prinašajo:

Strah = potrebujem zaščito, varnost.

Jeza = spremeni vedenje.

Krivda = potrebujem potrditev, da sem v redu.

Sram = potrebujem potrditev, da sem kljub temu v redu.

Zaskrbljenost = z drugimi želim deliti svoj občutek odgovornosti.

Žalost = želim tolažbo in sporočilo, da so pomembne še druge stvari.

Zdlgočasnost = zamenjaj temo, poišči nekaj, kar me zanima.

Kako ravnati pri agresivnem vedenju in konfliktih?

Agresivno vedenje je lahko izraz nemoči in nezmožnosti za bolj konstruktivno reševanje težave oziroma odsev neustreznih obrambnih in prilagoditvenih mehanizmov.

Do impulzivnega ali agresivnega vedenja po navadi pride, ko otrok izgubi temeljni občutek povezanosti in varnosti. Pojavi se občutek negotovosti in nemoči, ki povzroči nezrel odziv: namesto nadzorovanja čustev in izbire želenega vedenja učenca preplavijo nenadzorovani impulzi. Sprožilci so lahko strah, ogroženost, stiska, jeza, prizadetost, zavist, slaba samopodoba, užaljenost.

V akutnih primerih, ko pride do impulzivnega ali agresivnega vedenja, je odrasla oseba tista, ki lahko učencu ponudi ponovno možnost povezanosti.

V primerih, da gre za konflikt, lahko odrasli učencu ali učencem omogoči prostor za izražanje pogledov in potreb, za pojasnjevanje in razumevanje ter za »prevod« (kaj pomeni impulzivno vedenje).

Ključna pri tem je posrednikova (»mediatorjeva«) spoštljiva in pomirjujoča raziskovalna naravnost, ki se kaže v tem, da s svojo dobronamernostjo in nepristranskostjo odpre prostor za izražanje, razumevanje, sporazumevanje in končno – za stik.

Ključno vprašanje je: kako se da to, kar se (vama) dogaja, razumeti? Če ne gre za enostransko agresijo močnejšega nad šibkejšim (ko lahko govorimo o medvrstniškem nasilju), govorimo o deležih pri konfliktih in ne o krivdi (Mrgole, 2015).



Strategija za posredovanje ob konfliktih v 10 korakih (prirejeno po Mrgole, 2015):

1. USTAVIMO IN PO POTREBI ZAVARUJEMO.

2. IZKAŽEMO RAZISKOVALNO NEPRISTRANSKOST (če ne gre za nasilje):

Kaj se dogaja, kdo je vpleten, kaj je do tega privedlo ...

3. OMOGOČIMO POSLUŠANJE IN IZRAŽANJE POGLEDOV IN POTREB:

Kako ti to vidiš, kaj si občutil, kaj si potreboval ...

4. OMOGOČIMO RAZUMEVANJE (KI NE POMENI STRINJANJA) DELEŽA VSEH VPLETENIH:

Kakšen je delež A, delež B, kako je mogoče razumeti A, B.

5. PREVAJAMO NAČINE RAVNANJA (JIH POVEŽEMO S POTREBAMI):

»Če prav razumem, je to, da se je zgodilo X, pri tebi privedlo do Y.«

Ali: »Če prav razumem, te je razjezilo/zmotilo/prizadelo ...«

6. PODPREMO ISKANJE NADOMESTNIH REŠITEV:

Kakšne možnosti še imaš, kaj bi bilo prihodnjič bolje narediti, kako lahko drugače izraziš svoje nestrinjanje ...

7. SPODBUDIMO ODDOLŽITEV (t.i. RETRIBUCIJO):

Kako lahko popraviš škodo, kaj lahko zdaj narediš, kaj lahko spremeniš, kako lahko prispevaš k boljšemu odnosu ...

8. POVABIMO K POVEZANOSTI S SAMIM SEBOJ:

Kaj v ta namen potrebuješ, kako ti lahko pomagam, na koga se lahko opreš ...

9. POVABIMO K POVEZANOSTI DRUGEGA Z DRUGIM:

Kako lahko razumeta drug drugega, kako lahko upoštevata potrebe drug drugega, kaj cenita drug pri drugem, kaj je vajina stična točka ...

10. SKLENEMO DOGOVOR:

Kako želita, da bi to potekalo v prihodnje, kaj sta pripravljena narediti za to, kdo vaju bo spremljal, komu bosta odgovarjala.

Primer »prevajanja« z iskanjem nadomestnih rešitev

PRIMER

»Praviš, da te zelo moti, ker te A nenehno sprašuje po snovi in te moti s presedanjem in godrnjanjem. Razumem, da si zaradi tega vznemirjen in da te to celo razjezi. Ni pa okej, da potem tako glasno zavpiješ, kaj šele, da vržeš stol po razredu. Kakšne bolj konstruktivne možnosti za izražanje svoje vznemirjenosti vidiš zdaj, ko si se umiril? Kaj lahko narediš naslednjič?«

Dolgoročno takšnim učencem lahko pomaga načrtovano omogočanje priložnosti, v katerih lahko na neškodljiv način izkažejo svojo moč, dobijo potrditev in postanejo bolj vidni v pozitivnih vlogah, s čimer pridobijo občutje lastne vrednosti.

V primerih ponavljajočega se impulzivnega in agresivnega vedenja učitelj sistematično ob pomoči strokovnega tima načrtuje in izvaja posebno podporo.

V čem se nasilje razlikuje od konflikta?

Pri nasilju gre za dalj časa trajajoče trpinčenje, ki ga močnejši izvaja nad šibkejšim. Tudi konflikti se lahko v najhujših primerih sprevržejo v nasilje, praviloma pa gre pri njih predvsem za nasprotujoče si poglede in interese ob ravnovesju moči vpletenih.

Obravnava in reševanje konfliktov zato poteka drugače kot obravnava primerov nasilja. Več o obravnavi nasilja v *Navodila s priručnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (2016).

»Tudi nasilje je vedenje, s katerim nekdo nekaj sporoča, ima neko funkcijo in tako nekaj doseže ali se nečemu izogne. Če analiziramo vedenje, lahko prepoznamo sprožilce nasilnega vedenja, ki jih včasih lahko začasno »umaknemo« ali pa otroka naučimo drugačnega odzivanja.«

Jurišič v intervjuju, 2017

Pri nekaterih učencih pa ne gre za reaktivno vedenje oziroma za agresijo kot izraz stiske, ampak za osebnostno značilnost. V tem primeru lahko pri obravnavi učenca pomagajo strategije vedenjsko-kognitivnega pristopa in terapevtske izkušnje v skupini.

Čustveno opismenjevanje, učenje nenasilne komunikacije in socialnih spretnosti na oddelčni in šolski ravni je najboljša preventiva.

Ko se pojavi moteče vedenje, na primer agresivnost in burni konflikti, je marsikdaj že veliko zamujenega. Lahko le še rešujemo stanje, »gasimo požar« in zmanjšujemo škodo.

Učence čustveno opismenjovati, učiti socialnih spretnosti in veščin nenasilne komunikacije je zato smiselno začeti takoj, ko vstopijo v šolo, in jih vzgajati za sobivanje, sodelovanje in solidarnost od vsega začetka.

To lahko poteka v vsakem razredu, v omejenem deležu tudi pri vsaki uri, najbolj pa je učinkovito, če je socialno in čustveno opismenjevanje dolgoročno in sistematično zasnovano tako na ravni oddelčne skupnosti kot na ravni celotne šole.

Viri in literatura

- Akin, T., Cowan, D., Palomares, S., Schilling, D. (2000). Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo. Ljubljana: Educy.
- Bečaj, J. (2012). Delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v šoli. Interno predavanje za strokovne delavce Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani.
- Bizjak, H. (1996). Sprostitev in ustvarjalnost v šoli: pedagogika za tretje tisočletje. Ljubljana: samozaložba.
- Blazinšek, A., Kronegger, S. (2008). Govoriš medkulturno? t-kit za medkulturni dialog. Ljubljana: Zavod Center za informiranje, sodelovanje in razvoj nevladnih organizacij – CNVOS.
- Brander, P. idr. (1998.) Vzgojno-izobraževalni priročnik. Ljubljana: informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici, skupnost dijaških domov Slovenije, Urad za mladino Republike Slovenije.
- Carrell, S. (2002). Skupinske aktivnosti za mladostnike: Priročnik za vodenje skupin. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli. Učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dogša, I. (1995). Interakcijske vaje za mladostnike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interakcijske vaje I. in II. del (1991). Piran: Center za socialno delo.
- Greenberg, M. (30. 4. 2015). Intervju opravila Sonja Merljak. Odrasli moramo poskrbeti, da bodo otroci varni pred trpinčenjem. Časopis Delo, pridobljeno, 21. 9. 2017 s <http://www.delo.si/znanje/izobrazevanje/odrasli-moramo-poskrbeti-da-bodo-otroci-varni-pred-trpincenjem.html>.
- Jurišič, B. (3. 6. 2017). Intervju opravila Patricija Maličev. Starši otrok z avtizmom se znajdejo v vojnem območju. Sobotna priloga časopisa Delo.
- Kincher, J. (2002). Psihologija za najstnike, 40 zabavnih vaj za spoznavanje samega sebe. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Klemenčič, I. idr. (2016). Preventivne dejavnosti systemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kottler, J. in Kottler, E. (2001). Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kozina, A. (2016). Anksioznost in agresivnost v šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Latdict: Latin Dictionary and Grammar Resources. Latin definition for: emoveo, emovere, emovi, emotus, pridobljeno, 26. 4. 2017 s <http://latin-dictionary.net/definition/190044/emoveo-emovere-emovi-emotus>.
- Maksimović, Z. 1991. Mladinske delavnice. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. in Plut - Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Milivojević, Z. (1999). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej.
- Milivojević, Z. (2001). Transakciona analiza. V: Psihoterapija. Beograd: Medicinska fakulteta v Beogradu, str. 283–294.
- Milivojević, Z. idr. (2008). Mala knjiga za velike starše. Priročnik za vzgojo otrok. Novi Sad: Psihopolis institut.

- Mrgole, A. (2004). Težavni razredi: svetovalno delo in metode neformalnega dela. Šolsko svetovalno delo (3–4), 2004, str. 4–12.
- Mrgole, A. (2006). Sistemski vidiki preprečevanja nasilja na šolah, Zbornik: Mladi in nasilje na šolah. Ljubljana: Zavod EMMA. Str. 53–63.
- Mrgole, A. (2015). Odzivnost odraslih kot pot do motiviranosti najstnikov. V Vzgoja in izobraževanje, št. 4/5, 2015, str. 39–49.
- Mrgole, A. in Mrgole, L. (2014). Izštekani najstniki in starši, ki štekajo. Kamnik: Vežal.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. Vzgoja in izobraževanje 3–4, 2016, str. 5–12.
- Muršič, M., Milivojević, Z., Brvar, B., ... (2010). Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- McGrath, H., Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi, Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu, Ljubljana: DZS,
- Prvi koraki: metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic. (1999). Ljubljana: Amnesty International Slovenije,. (Uporabne dejavnosti v razredu; metode, igre vlog; strpnost do različnosti; odgovornost; temeljne pravice vseh; pravičnost; reševanje konfliktov; spoštovanje različnosti; aktivno poslušanje, odgovornost. Uporabni naslovi.) Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (2016). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=124>
- Pečjak, S. (2014). Medvrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pratt, M. L., Manley, R. G., Bassnett, S. (2004), Intercultural dialogue. British Council.
- Pušnik, M. idr. (2003). Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Raffini, James P. (2003) 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih, Ljubljana: Educy,.
- Randall, Rosemary in Southgate, John, (1988.) Skupinska dinamika v skupnosti, Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije in Visoka šola za socialne delavce,
- Rogič Ožek, S. (2007). Transakcijska analiza kot model vzgojnega delovanja. V: Zbornik I. mednarodnega kongresa vzgojiteljev dijaških domov »Modeli vzgoje v globalni družbi –2007«. Ljubljana: Društvo vzgojiteljev v dijaških domov Slovenije, str. 135–139.
- Rogič Ožek, S. (2013). Principi transakcijske analize pri svetovalnem delu. Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, številka 3–4, 2013, str. 64–69.
- Sawrkjaer, V. (2004). Medkulturna kompetenca uvod, <http://www.gla.ac.uk/rg/smulti13.pdf> (2. 1. 2010).
- Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence, I., II., III. stopnja. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebnostne kakovosti, 2000.
- Shapiro, D. (1996). Konflikt in komunikacija: vodnik skozi labirint obvladovanja konfliktov. Open Society Institute – Slovenia, Ljubljana, 1996.
- Tacol, A. (2011). (Deset) 10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Ule, M. (1992). Socialna psihologija. Ljubljana: ZPS.
- Virk - Rode, J. idr. (1998). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Virk - Rode, J. idr. (1990). Razred kot socialna skupina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zamisli, viri, metode in dejavnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladih in odraslih. (1998). Vzgojno-izobraževalni priročnik. IDC Sveta Evrope, Urad RS za mladino, Iskanja.
- Warden, D., Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja. Dejavnosti za spodbujanje medosebnih veščin in vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Youngs Bettie, B. (2001). Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Ljubljana: Educy.
- Youngs Bettie, B. (2001). Obvladovanje stresa za ravnatelje in druge vodstvene delavce v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Educy.
- Gradiva društva Humanitas http://www.humanitas.si/*?subpageid=255
- Tematska številka revije Vzgoja in izobraževanje na temo ne-nasilja, 3–4, 2016.
Več o metodologiji učenja v odprtem prostoru lahko najdete:
- Michael Herman: Open Space World na spletnem naslovu <http://openspaceworld.org>
- Harrison Owen: Opens space technology na spletnem naslovu <http://www.planeta.com/web/ost.html>
- Nekaj idej za vpeljavo odprtega učenja na področju prostovoljstva lahko najdete na: <http://www.os-preska.si/index.php/prostovoljstvo>.
<http://www.ssolski-muzej.si/files/datoteke/brosuraandi.pdf>

4. zvezek

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

Zvezek ponuja ideje za socialno učenje v različnih situacijah, socialne igre, ideje za čustveno opismenjevanje ter vprašanja za vsakdanjo refleksijo. Kako lahko razumemo otrokovo vedenje in vlogo čustev pri tem ter kako se ustrezno odzovemo?

