



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1/2024

Tematska številka:

DOBROBIT IN BLAGOSTANJE
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

VODENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU 56, 1/2024, letnik 22

ISSN 1581-8225

UDK 37.091 (497.4)

Izdajatelj in založnik: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik: dr. Vinko Logaj

Odgovorna urednica: Polona Peček, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje

Uredniški odbor: Markus Ammann, Univerza v Innsbrucku

Tatjana Ažman, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje

Eva Boštjančič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mateja Brejc, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Majda Cencič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Špela Drstvenšek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Justina Erčulj

Michael Schratz, Univerza v Innsbrucku

Mihaela Zavašnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje

Renata Zupanc Grom, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Janja Zupančič, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Jezikovni pregled

člankov: Andraž Polončič Ruparčič

Prevodi povzetkov: Alenka Benedik

Urednica založbe: Petra Weissbacher

Oblikovalska

zasnova revije: Davor Grgičević

Oblikovanje: Cicero, d. o. o.

Tisk: Para tiskarna, d. o. o.

Naklada: 440 izvodov

Naročila: Zavod RS za šolstvo - založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana,
e-naslov: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (dve številki): 22,00 EUR za šole in ustanove, 16,50 EUR

za posamezne naročnike, 8,50 EUR za študente in upokojene.

Cena posamezne številke v prosti prodaji je 13,00 EUR.

V cenah je vključen DDV.

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na
<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>
revija.vodenje@solazaravnatelje.si

Revija Vodenje v vzgoji in izobraževanju je indeksirana v bazah Erih Plus in
Cabell's Directories of Publishing Opportunities.

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1/2024

Uvodnik

mag. Polonca Peček in mag. Katja Arzenšek Konjajeva
Dobrobit in blagostanje v vzgoji in izobraževanju 2

Pogledi na vodenje

Maša Androjna:
Duševno zdravje in duševne težave v vzgoji in izobraževanju – vloga vodilnih delavcev in implikacije glede aktivnosti za krepitev duševnega zdravja 4

mag. Vesna Starman:
Razumevanje vpliva različnih dejavnikov šolske klime na občutek pripadnosti šoli 28

dr. Simona Šarotar Žižek, ddr. Matjaž Mulej, Ana Marija Gričnik:
Zagotavljanje dobrega počutja stebrov vzgoje in izobraževanja: učencev, učiteljev in strokovnih delavcev 44

dr. Majda Cencič:
Zakaj razvijati agilno miselnost ravnateljev? 74

Blanka Nerad, dr. Klemen Širok:
Ustvarjanje inovativnih šolskih okolij s sodelovanjem v inovativnih projektih 94

Andreja Črešnik:
Analiza razvoja profesionalne učeče se skupnosti 116

Izmenjave

Liljana Plaskan:
Kako in koliko lahko vodstvo vpliva na dobro počutje na delovnem mestu, primer iz prakse – Vrtec Litija 132

Martina Pančur:
Mreženje za trajnost izbranega razvojnega cilja v Vrtcu Urša – primer dobre prakse 148

Dobrobit in blagostanje v vzgoji in izobraževanju

V svetu, ki se nenehno spreminja in razvija, je iskanje ravnovesja med delom, osebnim življenjem in duševnim zdravjem postalo ključnega pomena. Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* z osrednjo temo *dobrobit in blagostanje* si prizadeva biti v ospredju raziskav, ki osvetljujejo te kompleksne in večplastne teme. Cilj je združiti strokovnjake z različnih področij, da bi skupaj raziskali, kako lahko izboljšamo kakovost življenja posameznikov in skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja.

V tej številki se osredotočamo na inovativne pristope k merjenju in izboljšanju dobrobiti. Raziskave kažejo, da ni enotnega recepta za dobrobit in blagostanje – kar deluje za eno osebo ali skupnost, morda ni primerno za drugo. Zato predstavljamo širši spekter analiz, ki odražajo raznolikost izkušenj in perspektiv. Različni stili vodenja različno vplivajo na dobrobit zaposlenih. Od transformacijskega vodenja, ki zaposlene navdihuje k doseganju večjih ciljev, do servisnega vodenja, ki postavlja potrebe zaposlenih na prvo mesto, vsak stil ima svoje prednosti in izzive. Vloga ravnateljev je pri tem zelo pomembna. Učinkovito vodenje lahko znatno prispeva k dobrobiti zaposlenih, saj ustvarja okolje, ki spodbuja osebno in poklicno rast. Ravnatelji, ki so osredotočeni na dobrobit, se zavedajo, da je njihova odgovornost več kot le doseganje kratkoročnih ciljev – gre za gradnjo kulture, ki podpira dolgoročno zdravje in zadovoljstvo zaposlenih.

V angleško-slovenskem slovarju je beseda *wellbeing* definirana kot stanje udobja, zdravja in sreče. Ponekod uporabljajo pojme, kot so *velnes*, *prosperiteta* ali kakovost življenja. Lahko rečemo, da je *wellbeing* osebe tisto, kar je dobro zanjo in kar je v njenem interesu. Beseda ima pozitivno in negativno konotacijo, kakor jo pač uporabljamo.

Rdeča nit te revije je dobrobit in blagostanje – članki kažejo, kako vpliva na vse pore življenja v vrtcih in šolah. Pogledi avtorjev so usmerjeni v teorijo in prakso. Ko združimo oboje, dobimo vsaj nekaj idej, kako začeti ali pa nadaljevati na to temo tudi v naši organizaciji.

Pred nekaj leti se je zdelo, da je to ena od tabu tem, v katere se praviloma ne vtikamo, kljub temu pa smo jo razvijali in nadgrajevali do stopnje, kjer smo sedaj, ko se skoraj vsak posameznik zaveda, da je najprej sam odgovoren za svoj dobrobit in svoje blagostanje.

V reviji se sprehodimo od poglobljenih analiz učinkovitosti delovnih mest do raziskovanja vpliva okolja na psihično zdravje. Vsak članek v tej številki prispeva k celostnemu razumevanju dobrobiti in vpliva na vodenje v vzgoji in izobraževanju. Verjamemo, da je s sodelovanjem in izmenjavo znanja mogoče oblikovati politike in prakse, ki ne samo da izboljšajo posameznikovo dobrobit in blagostanje, ampak tudi spodbujajo trajnostno in vključujočo družbo.

Mag. Polonca Peček in mag. Katja Arzenšek Konjajeva

Duševno zdravje in duševne težave v vzgoji in izobraževanju – vloga vodilnih delavcev in implikacije glede aktivnosti za krepitev duševnega zdravja

O avtorici

Maša Androjna je psihologinja v podjetju Profil d.o.o.
masa.androjna@profil.si

<https://doi.org/10.59132/vvizz/2024/1/4-27>

Izvilleček

V zadnjem času se vse pogostejše pogovarjamo o duševnem zdravju ter dobrobiti posameznikov v različnih (delovnih) okoljih. Vedno bolj poudarjamo tudi duševno zdravje posameznikov, ki so udeleženi v različnih izobraževalnih programih (najpogostejše otroci, mladostniki), manj aktivno pa naslavljamo duševno zdravje strokovnih in vodilnih delavcev. Obenem le redko zasledimo raziskave o povezavah med prepričanji o duševnem zdravju ter aktivnostmi, ki se na podlagi slednjih ter notranje kulture tudi implementirajo. V organizacijskih okoljih se na tem področju velik pomen pripisuje vodilnim delavcem, kar se do določene mere odraža tudi v vzgojno-izobraževalnem okolju. Namen dotičnega prispevka je bil zato v okviru znanstvene literature preučiti omenjeno ter izpostaviti dobre prakse v različnih delovnih okoljih, ki lahko vzgojno-izobraževalnim ustanovam pomagajo pri nagovarjanju duševnega zdravja vseh vključenih. Prispevek zato vključuje tudi priporočila za različne skupine deležnikov ter spodbuja bralca k implementaciji celostnih, trajnih in podpornih aktivnosti, ki lahko dolgoročno prispevajo k dobrobiti celotne družbe.

Ključne besede: duševno zdravje | duševne težave | vodenje | ravnatelji | učitelji

Mental health and mental health problems in education – the role of managers and implications for mental health promotion activities

Maša Androjna, Profil d.o.o.

Abstract

In recent discussions, the mental health and well-being of individuals in various (work) settings have gained significant attention. Increasing emphasis is being placed on the mental health of individuals involved in educational programs, particularly children and adolescents, while the mental health of professionals and managers is less frequently addressed. Additionally, there is limited research on the relationship between mental health beliefs and the activities performed based on these beliefs and internal culture. Within organisational settings, managers play a crucial role in this area, a fact that is also somewhat evident in educational settings. The present paper aims to explore these issues within the context of the scientific literature and to highlight best practices in different work environments that can assist educational institutions in addressing the mental health of all participants. The paper also provides recommendations for various stakeholder groups, encouraging the implementation of holistic, sustainable, and supportive activities that can contribute to the long-term well-being of society as a whole.

Keywords: mental health | mental health problems | leadership | principals | teachers

Uvod

Problematika duševnega zdravja in duševnih težav je zadnjih nekaj let precej pereča, zato jo skušamo kot družba tudi vse bolj naslavljati. Po zadnjih podatkih Svetovne zdravstvene organizacije in Evropskega parlamenta (World Health Organization, 2022; Amand-Eechout, 2023) se več kot 84 milijonov posameznikov v Evropski uniji sooča z duševnimi težavami, k čemur sta dodatno prispevali tudi pandemija kovida 19 in gospodarska kriza. Danes je problematika duševnega zdravja ena izmed ključnih, ki jo je treba nasloviti v različnih (delovnih) okoljih ter ustanovah.

Eno izmed tovrstnih okolij so ravno šole in druge vzgojno-izobraževalne ustanove, saj z vsakodnevnim stikom z velikim številom posameznikov prispevajo k oblikovanju kompetentne in zdrave družbe. Vendar pa je treba upoštevati, da so vzgojno-izobraževalne ustanove tako varovalni dejavnik kot tudi dejavnik tveganja na področju duševnega zdravja. Otroci in mladostniki (kot ključni predstavniki udeležencev vzgojno-izobraževalnih programov) sicer navadno doživljajo manj duševnih težav kot odrasli (slednje se je sicer nekoliko obrnilo med pandemijo, ko so mladostniki in mladi na prehodu v odraslost več poročali o simptomih depresije in anksioznosti kot odrasli), a kljub temu veljajo za ranljivo skupino; duševno zdravje v otroštvu in mladostništvu je namreč pomemben napovednik duševnega zdravja v odraslosti, obenem pa je povezano tudi z delovno uspešnostjo, medosebnim vidikom delovanja posameznika in doseganjem razvojnih mejnikov (Klanšček idr., 2018; Ravens-Sieberger idr., 2008).

V želji po krepitvi zdravja otrok in mladostnikov je v večini vzgojno-izobraževalnih ustanov predvidena športna vzgoja, ki podpira predvsem fizično zdravje učencev, manj pa kurikul za zdaj nagovarja duševno zdravje, kar v času, ko se vse več otrok in mladostnikov spopada z duševnimi stiskami in težavami, vzbuja precejšnjo skrb. Ocene zadovoljstva z življenjem (ki so eden izmed kazalnikov duševnega zdravja) in samoocene zdravja mladostnikov v raziskavi HBSC so v letih 2021/22 namreč precej nižje kot ocene v letih 2017/18, kar kaže na nižjo raven duševnega zdravja teh starostnih skupin (Cosma idr., 2021). Večina vzgojno-izobraževalnih ustanov sicer ima svojo svetovalno službo, s katero do določene mere nagovorijo duševno zdravje oz. duševne stiske učencev, nekatere v svoje programe vključujejo tudi tematiko promocije in preventive na področju duševnega zdravja in duševnih težav, vendar to ne velja za vse tovrstne ustanove, saj ti programi niso obvezni. Obenem je pomembno tudi dejstvo, da se srečujemo s precejšnjim izzivom na področju svetovalnih služb, saj je stisk veliko, zaposlenih svetovalnih delavcev pa premalo.

Na drugi strani vse več stisk in duševnih težav doživljajo tudi zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah – tako strokovni kot vodilni delavci, ki so obenem tudi ključni pri prepoznavanju stisk učencev, predvsem pa pri ustvarjanju duševno zdrave klime. Posebej zanimiva skupina so ravno vodilni delavci (ravnateljji, podravnateljji ipd.), ki veljajo za odgovorne osebe tako v smislu samega delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove kot tudi zagotavljanja socialne in psihološke varnosti vseh vključenih. Zahteve, s katerimi se soočajo vodilni delavci, se močno prekrivajo z zahtevami, s katerimi se soočajo vodilni kadri v drugih poklicnih/organizacijskih okoljih, a so zaradi svojega dela tudi precej unikatni – skrbijo tako za izobraževalni segment in doseganje rezultatov kot tudi za samo delo z otroki in mladostniki, ukvarjajo se s starši in skupnostjo, skrbijo, da se upoštevajo politične/državne smernice, obenem pa so odgovorni tudi za dobrobit vseh zaposlenih, učencev, staršev in drugih deležnikov (Marsh idr., 2023).

Čeprav je raziskav o duševnem zdravju v vzgoji in izobraževanju vse več, je presenetljivo malo raziskav o duševnem zdravju ravnateljev oz. vodilnih delavcev, kaj nanj vpliva in kako se povezuje z implementacijo aktivnosti za krepitev duševnega zdravja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Namen dotičnega prispevka je zato pregledati znanstveno literaturo ter oceniti trenutno stanje duševnega zdravja različnih deležnikov (otrok, mladostnikov, strokovnih in vodilnih delavcev) ter ob koncu podati tudi nekaj idej glede aktivnosti, ki bi prispevale h krepitvi duševnega zdravja vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni proces, saj le tako lahko povišamo pismenost na področju duševnega zdravja in duševnih težav ter sistemsko pristopimo k reševanju problematike. Prej ko bomo namreč dvignili raven zavesti na področju duševnega zdravja in zmanjšali stigmo na področju duševnih težav, lažje in kakovostneje bomo kot posamezniki in kot družba delovali v današnjem precej stresnem (delovnem) okolju.

Pismenost na področju duševnega zdravja

Ena izmed ključnih problematik, ki otežuje ustrezno in pravočasno naslavljanje duševnega zdravja in duševnih težav v različnih delovnih okoljih, tudi vzgojno-izobraževalnih, je pismenost na področju duševnega zdravja. Ta je tako pri nas kot v tujini precej nizka, navezuje pa se predvsem na stopnjo izobraženosti in ozaveščenosti o duševnem zdravju in duševnih težavah (OECD, 2015). Koncept pismenosti na področju duševnega zdravja je razvil dr. Anthony Jorm, in sicer iz širšega koncepta splošnega zdravja. Gre predvsem za prepričanja, veščine in znanja, ki nam pomagajo pri razumevanju informacij s področja duševnega zdravja in duševnih težav ter

nam olajšajo njihovo prepoznavo, obvladovanje in prevencijo, če se z njimi kadarkoli v življenju srečamo (Jorm, 2000); zato je tudi ključno, da se s pismenostjo začnemo ukvarjati že pri otrocih in mladostnikih. Dr. Jorm pismenost opredeljuje v sklopu petih komponent:

1. znanja in prepričanja o vzrokih za nastanek duševnih stisk in težav ter poznavanje dejavnikov tveganja,
2. znanja in prepričanja o samopomoči ob duševnih stiskah in težavah,
3. znanja s področja iskanja kakovostnih in zanesljivih informacij s področja duševnega zdravja in duševnih težav,
4. sposobnosti, s katerimi posameznik prepozna določeno motnjo, stisko ali težavo, in
5. (pozitivna) stališča do samega področja, ki lajšajo prepoznavanje in spodbujajo ustrezno ter pravočasno iskanje pomoči.

Pri tem avtor poudarja, da je osebna izkušnja posameznika njegovih bližnjih in prijateljev tista, ki lahko v prvi vrsti oblikuje pismenost, del pismenosti pa oblikujejo tudi mediji (Jorm, 2000), zato je še posebej pomembno, da smo deležni kakovostnih in znanstveno podprtih vsebin, ki manjšajo stigmo in višajo raven znanja ter razumevanja področja duševnih težav.

Pismenost na področju duševnega zdravja oz. aktivnosti, ki pismenost nagovarjajo, pa je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah močno odvisna tudi od vodilnih delavcev – predvsem ravnateljev, ki so v splošnem prepoznani kot ključni spodbujevalci dolgoročnega izvajanja aktivnosti na področju duševnega zdravja. Ob tem je pomembno upoštevati, da je za prepoznavanje pomena tovrstnih aktivnosti ključno, da je raven pismenost vodilnih delavcev v osnovi dovolj visoka, saj le tako lahko spodbujajo in soustvarjajo podporno klimo, v kateri se tematika duševnega zdravja lahko učinkovito naslavlja (Kent idr., 2016). Čeprav je problematika v zadnjem času vse bolj pereča, pa je literature in raziskav, ki bi obravnavale pismenost vodilnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, malo (Dadaczynski idr., 2022).

Raziskava, ki jo je s 680 vodilnimi delavci (večinoma ravnatelji, podravnatelji ter nekaj drugimi vodilnimi delavci) vzgojno-izobraževalnih zavodov v Nemčiji izvedel Dadaczynski s sodelavci (2022), je pokazala, da je kar 70,8 % vodilnih delavcev dosegalo zadovoljivo raven pismenosti na področju duševnega zdravja, 29,2 % udeležencev pa omejeno oz. inadekvatno razumevanje področja in nižjo pismenost, kar je precej nižji delež kot pri raziskavah pismenosti pri učiteljih, kjer de Buhr s sodelavci (2020) poroča o kar 50-odstotnem deležu nizke pismenosti. Čeprav vodilni delavci večinoma kažejo zadovoljivo raven pismenosti, pa je treba upoštevati, da take položaje zasedajo visoko izobraženi posamezniki, kar se močno povezuje z

višjo pismenostjo na področju duševnega zdravja; v tem kontekstu lahko skoraj 30-odstotni delež nizko pismenih posameznikov razumemo kot precej visok. Poleg tega so vodilni delavci v dotični raziskavi, kljub večinoma zadovoljivi pismenosti, poročali o različnih težavah, s katerimi se na področju duševnega zdravja spopadajo med delom. Največ izzivov so navedli pri iskanju informacij o obvladovanju duševnih težav in stisk, najpogostejše stresa in depresije (30,2 %), kako presoditi ustreznost in zanesljivost informacij o duševnih težavah, ki jih pridobijo iz medijev (29,5 %), in kako presoditi, kdaj oseba potrebuje pomoč in podporo strokovnjaka (27,8 %). Glede na ugotovitve de Buhr in sodelavcev (2020) je treba dovolj pozornosti nameniti tudi pismenosti učiteljev, ki so zaradi pogostega stika mdr. tudi ključni pri prepoznavanju duševnih težav in stisk učencev. Učitelji v omenjeni raziskavi so poročali predvsem o težavah pri iskanju zanesljivih informacij na temo duševnih težav in o kritičnem presojanju ustreznosti informacij, pridobljenih iz medijev. Nekaj učiteljev je poročalo tudi o tem, da imajo premalo znanja, ki bi jim pomagalo pristopiti k učencem in jih podpreti ob soočanju s stiskami (Winkelman idr., 2016).

Te informacije so lahko tudi v slovenskem okolju dobro izhodišče za pripravo aktivnosti (seminarjev, predavanj, delavnic ipd.), ki vodilne in strokovne delavce podprejo in višajo raven njihove pismenosti na področju duševnega zdravja, obenem pa s tem višajo tudi verjetnost implementacije aktivnosti, ki promovirajo duševno zdravje in lajšajo duševne težave različnih deležnikov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Dadaczynski idr., 2022).

Duševne težave otrok in mladostnikov globalno predstavljajo eno izmed pogostejših bolezenskih bremen (Gore idr., 2011), kar poudarja pomen systemskega pristopa k duševnemu zdravju in investiranja v promocijske in preventivne aktivnosti tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Poleg pismenosti vodilnih in strokovnih delavcev je zato izrednega pomena tudi višanje ravni pismenosti otrok in mladostnikov, vključenih v vzgojno-izobraževalne programe. Prizadevanja za izboljševanje slike na področju duševnega zdravja in duševnih težav bodo namreč veliko učinkovitejša, če se bodo začela izvajati sistematično in pravočasno – najbolje v obdobju, ko se pri posameznikih še razvijajo koncepti in vedenja, povezana z zdravjem (tj. v otroštvu in mladostništvu) (Fleary idr., 2018). Višja sposobnost pridobivanja, obdelovanja in razumevanja informacij o (duševnem) zdravju jim dolgoročno lahko pomaga pri iskanju ustreznih virov pomoči, če bi to v življenju potrebovali, obenem pa jih lahko spodbudi tudi k sodelovanju v aktivnostih promocije duševnega zdravja in preprečitve duševnih težav (de Buhr idr., 2020).

Promocija pismenosti na področju duševnega zdravja je tako ključna za krepitev duševnega zdravja vseh, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, saj zagotovi temelj, na katerem se lahko pričnejo učinkovito izvajati aktivnosti za promocijo duševnega zdravja ter preventivne in kurativne aktivnosti v primeru stisk in duševnih težav. Slednje pa pomembno prispeva k izboljšanju duševnega zdravja družbe (Jorm, 2015).

Duševno zdravje ravnateljev

Ravnateljji in drugi vodilni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah so zadnja leta vse bolj pod drobnogledom, ob tem pa morajo delovati v zelo dinamičnem, hitro spreminjajočem se okolju in obenem ostati pozitivni in zbrani. Od njih se pričakuje, da bodo razumeli vse vidike delovanja svoje ustanove, njenih zaposlenih ter delovali harmonično z vsemi notranjimi in zunanjimi deležniki (Mahfouz, 2020). Obenem se ustvarja tudi pričakovanje, da bodo ob tem obvladovali svoje duševno zdravje in hkrati poskrbeli za nižjo raven stresa pri preostalih zaposlenih in tistih, na katere šolsko okolje neposredno vpliva. Slednje pa lahko v današnjem spreminjajočem se okolju z vse več odgovornostmi pomeni precej velik pritisk nanje in neposredno vpliva na njihovo učinkovitost. Razvijejo lahko dvome o svojih sposobnostih in postanejo precej pesimistično naravnani, kar negativno vpliva na njihovo delo (van der Merwe in Parsotam, 2012).

Malo je tudi raziskav o splošnem in duševnem zdravju ravnateljev (Dadaczynski idr., 2022) v primerjavi z raziskavami o duševnem zdravju učiteljev in učencev. V že omenjeni raziskavi Dadaczynskega s sodelavci (2022) je kar 40 % vodilnih delavcev poročalo o nižji stopnji duševnega zdravja, od tega pa 15 % tudi o simptomih duševnih motenj. V svoji raziskavi avtor Mahfouz (2020) navaja, da se ravnateljji dandanes najpogosteje soočajo s tremi skupinami stresorjev, in sicer s stresorji, vezanimi na delo, odnose in časovno komponento, v prvi vrsti povezano z ravnovesjem med osebnim in službenim življenjem. Poudarja, da je največji stresor pritisk skupnosti; ravnateljji so namreč pri svojem delu precej izpostavljeni. Od njih se pričakuje, da prevzamejo polno odgovornost za vse situacije, ki se dogajajo v kontekstu njihove vzgojno-izobraževalne ustanove – torej za vsak nesporazum, konflikt ali napako, kar je lahko precej čustveno izčrpavajoče. Čeprav se s praktičnimi izkušnjami v veliki meri naučijo upravljati tovrstne stresorje, ravnateljji še vedno poročajo o situacijah, ki so zelo obremenjujoče in na katere so preslabo socialno in čustveno pripravljeni. Poleg tega avtorji poudarjajo tudi, da se vodilni delavci soočajo z visokimi delovnimi zahtevami in nizko stopnjo nadzora nad delom, kar je eden izmed ključnih vzrokov

doživljanja visoke stopnje poklicnega stresa in izgorelosti (Kuper in Marmot, 2003; Riley idr., 2021). Slednje ima lahko številne negativne posledice za posameznika, mdr. tudi v pomanjkanje/osip usposobljenih ravnateljev (Darmody in Smyth, 2016). Poleg tega so nekateri ravnatelji omenili, da vse več pritiskov čutijo zaradi družbenih omrežij, ki so velik del vsakdana današnje družbe, torej tudi deležnikov, ki so del vzgojno-izobraževalnih sistemov (Mahfouz, 2020), kar bi bilo v prihodnje dobro tudi nekoliko bolj raziskati in omejiti njihov vpliv na šolsko okolje.

O slabšem duševnem zdravju so vodilni delavci poročali tudi v času pandemije, ko so bile delovne zahteve še bolj obremenjujoče kot v normativnih obdobjih, okoliščine pa zelo nepredvidljive. V raziskavi avtorja Reid (2021) so ravnatelji poročali o povišanih ravneh stresa in anksioznosti, ob tem pa so navedli tudi mehanizme spopadanja s tovrstnimi stiskami, kar zagotavlja dober vpogled v načine obvladovanja kriznih situacij te zaposlitvene skupine in informacije, kako jih pri tem podpreti. Navajali so namreč predvsem dva načina, kako so se spopadali s stiskami – predvsem so veliko stresa in anksioznosti poskusili prikriti, saj so se pred učenci, učitelji, starši in skupnostjo želeli pokazati kot zanesljivi in pogumni. Na drugi strani pa so se zanašali in iskali podporo v aktivnostih in pri posameznikih zunaj svoje vzgojno-izobraževalne ustanove (pri družini in drugih vodilnih delavcih v bližini), kar jim je pomagalo pri obvladovanju stisk.

Pomemben dejavnik, na podlagi katerega prihaja do večjih razlik v duševnem zdravju vodilnih, je tudi vrsta vzgojno-izobraževalne ustanove. O šibkem duševnem zdravju največ poročajo predvsem ravnatelji osnovnih šol (Dadaczynski idr., 2020), najmanj pa duševne težave vplivajo na ravnatelje ustanov za otroke s posebnimi potrebami. V primerjavi z drugimi vrstami vzgojno-izobraževalnih ustanov so v tovrstnih šolah zaposleni namreč bolj usposobljeni na področju tematik, povezanih z zdravjem, izvajajo več diagnostike, predmeti pa so tudi bolj osredotočeni na duševni, čustveni in socialni razvoj učencev, kar povečuje pismenost na področju duševnega zdravja in lahko pozitivno učinkuje na obvladovanje zahtevnih in stresnih situacij zaposlenih ter posledično na duševno zdravje učiteljev in ravnateljev / vodilnih delavcev (Lazarus, 2006). Slednje daje dodatno težo pomenu višanja pismenosti na področju duševnega zdravja in odpira vprašanje, kako lahko dodatno podpremo ravnatelje oz. vodilne delavce na tem področju ter jim omogočimo, da obenem poskrbijo tudi za izboljšanje lastnega duševnega zdravja.

Duševno zdravje in visoka raven pismenosti vodilnih delavcev na področju duševnega zdravja pa nista pomembna le zaradi dobrega počutja vodilnih

delavcev, ampak igrata ključno vlogo tudi pri zagotavljanju zdrave in podporne klime (Fullan, 2016).

Duševno zdravje učiteljev

Med drugim se od ravnateljev pričakuje tudi zagotavljanje ustreznih pogojev za delo zaposlenih strokovnih in tehničnih delavcev, kar vključuje ustvarjanje zdravega delovnega okolja za učitelje. Čeprav veliko učiteljev navaja zadovoljstvo in zavzetost ter zmerno količino stresa ob svojem delu (Tekavc in Vončina, 2023; Granziera in Perera, 2019), se vse več učiteljev po svetu spopada z različnimi pritiski med delom, s stresom, anksioznostjo, depresijo in izgorelostjo. Pojavnost simptomov se je precej zvišala tudi med pandemijo (Ozamiz-Etxebarria idr., 2021).

Učitelji se vse pogostejše soočajo tudi z velikimi količinami dela ter s časovnimi pritiski, njihovo delovno okolje se v luči različnih družbenih situacij zelo hitro spreminja, poleg tega se morajo ukvarjati tudi z vzdrževanjem discipline v razredu, s težavami in mankom motivacije učencev pa tudi z zagotavljanjem čim produktivnejših odnosov z učenci, starši in preostalimi deležniki vzgojno-izobraževalnega procesa (Kyriacou, 2000). Slednje je za njihovo duševno zdravje lahko tako varovalni dejavnik kot tudi dejavnik tveganja. Tekavc in Vončina (2023) v svoji raziskavi navajata, da učitelji velik stres doživljajo tudi zaradi sodelovanja s starši, in sicer predvsem na ravni prisotnosti staršev med vzgojno-izobraževalnim procesom, ob roditeljskih sestankih in na govorilnih urah.

Dobro duševno zdravje učiteljev in strokovnih delavcev je ključno tudi zaradi dela z učenci. Brez ustrezne podpore lahko stres privede do osipa učiteljev, poslabšanja njihovega duševnega zdravja in posledično do negativnih izidov tako z vidika rezultatov kot počutja učencev (Robinson idr., 2023). Raziskave namreč kažejo, da obstajajo pomembne pozitivne povezave med duševnim zdravjem učiteljev in dobrobitjo učencev (Harding idr., 2019). Odpiranje prostora aktivnostim, s katerimi opolnomočimo učitelje na področju njihovega lastnega duševnega zdravja in splošnega duševnega zdravja učencev, je zato ena izmed pomembnejših usmeritev na področju duševnega zdravja v vzgoji in izobraževanju.

Vloga ravnateljev na področju duševnega zdravja učiteljev, učencev oz. otrok in mladostnikov

Za to, da lahko v določenem okolju ustrezno in učinkovito nagovorimo duševno zdravje in duševne težave vseh vključenih, je pomembno, da je to okolje dovolj podporno oz. da vlada podpirna organizacijska kultura. To se močno pozna tudi pri implementaciji in uspešnosti programov za krepitev duševnega zdravja (Kent idr., 2016). V vzgoji in izobraževanju kulturo oblikujejo vsi ključni deležniki – zaposleni, učenci in skupnost. Posebno vlogo pri usmerjanju, oblikovanju in vzdrževanju pozitivne kulture pa imajo, podobno kot vodilni kadri v delovnih organizacijah, ravnatelji oz. vodilni delavci (Prokopchuk, 2016).

Kulturo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah lahko začutimo že zelo hitro – ob interakciji z zaposlenimi, ob opazovanju, kako zaposleni komunicirajo med seboj, kako učenci komunicirajo in ravna drug z drugim ipd. Notranja kultura je živ organizem, sestavljen iz različnih vedenj, prepričanj, vrednot in norm, pri tem pa so ključna predvsem prepričanja in stališča vodilnih, saj na podlagi slednjih vodilni delavci na ravni organizacije tudi implementirajo različne prakse, ki podpirajo zaposlene (Aycan idr., 2000). Pozitivna in zdrava šolska kultura in klima sta ključni tudi pri vzpostavljanju varnega in spodbudnega učnega okolja za učence in učitelje (Kranjc, 2019), ki pa je izjemno pomembno za zagotavljanje dobrih učnih dosežkov ter boljših možnosti za učenje (Dumont idr., 2013). Pri ustvarjanju notranje kulture v vzgoji in izobraževanju je še posebej pomembno, da ta daje občutek varnosti in podpira zdravje vseh vključenih (Prokopchuk, 2016). Schein (2010) v kontekstu vzgojno-izobraževalnih ustanov navaja tri ravni notranje kulture. Prva raven se nanaša na artefakte (informacije in materiale, ki prikazujejo pobude, dejavnosti, pravila in pričakovanja – slednje lahko hitro prepoznamo na šolskih zasloneh, razstavnih panojih po hodnikih, v vitrinah ipd.). Druga raven vključuje vrednote, torej elemente, ki zaposlene usmerjajo pri njihovem delu in ki institucijo usmerjajo k skupni viziji. Dobro zastavljena vizija in jasno poslanstvo, ki vključujeta duševno zdravje vseh deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa, sta tudi ključni element okolij, ki pozitivno pripomorejo k duševnemu zdravju (Mann, 2010). Tretja raven pa vključuje prepričanja in stališča, ki so v okolju. V kontekstu duševnega zdravja so ravno prepričanja tisti element, ki prispeva k uspešnosti nagovarjanja problematike v različnih (delovnih) okoljih – prisotnost negativnih prepričanj in visoka raven stigme na področju duševnih težav namreč še vedno ostajata med glavnimi ovirami, ki preprečujejo uspešno

implementacijo aktivnosti na področju duševnega zdravja (Kelloway, 2017). Glavno vlogo, ki lahko neposredno vpliva na kulturo, Fullan (2008) prepoznava ravno pri vodilnih delavcih oz. ravnateljih.

Kako lahko torej ravnatelji podprejo vse deležnike vzgojno-izobraževalnega procesa? S svojimi prepričanji in znanji pričnejo ustvarjati podporno kulturo in aktivnosti usmerjati v (duševno) zdrave prakse, ki na eni strani ozaveščajo in višajo pismenost posameznikov, na drugi strani pa nižajo raven stigme na področju duševnega zdravja. Glede na izmenjane informacije, deljene izkušnje in prakse med spletnim posvetom, ki se ga je v letu 2021 na temo duševnega zdravja udeležilo 161 ravnateljev slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodov, velik delež ravnateljev in vodilnih delavcev razume pomen podpore duševnemu zdravju ter se zaveda, da so določeni ukrepi na tem področju nujni, da se dolgoročno ohrani in zaščiti duševno zdravje otrok in mladostnikov ter posledično družbe. Vendar pa so poudarili, da ob tem čutijo tudi precej obremenitev in pomanjkanja podpore, kar spet nakazuje, da je treba zagotoviti ustrezna izobraževanja in opolnomočiti zaposlene, da bodo lahko ustrezno krepili tako lastno duševno zdravje kot duševno zdravje učencev, obenem pa zadostiti tudi kadrovskim potrebam ter nadomestiti manko strokovnih kadrov na tem področju (Program MIRA, 2021). Poudarili so tudi, da je treba zagotoviti podporo vlade in pristojnih ministrstev, kar navaja tudi avtor Mann (2010).

Za to, da lahko med vzgojno-izobraževalnim procesom ustrezno nagovorimo duševno zdravje in duševne težave ter ustvarimo zdravo in podporno šolsko kulturo, je torej ključno nagovoriti tudi prepričanja ravnateljev o duševnem zdravju – jih ozaveščati o problematiki, povišati njihovo pismenost na obeh področjih ter znižati raven stigme v okviru različnih delavnic, predavanj, predvsem pa kakovostnih usposabljanj za vodilne delavce. To je bilo ugotovljeno tudi v študiji, kjer smo raziskovali odnos in prepričanja vodilnih v delovnih organizacijah (Androjna, 2022). Poskrbeti pa je treba tudi za prepričanja učiteljev in strokovnih delavcev, saj so ti ključni za implementacijo aktivnosti. Z naslavljanjem prepričanj torej nagovorimo notranjo kulturo vzgojno-izobraževalne ustanove ter pričnemo ustvarjati podporno in (duševno) zdravo okolje za zaposlene, učence in skupnost.

Aktivnosti za promocijo duševnega zdravja ter preventivne in kurativne aktivnosti ob duševnih težavah

Pogosto ob omembi duševnega zdravja in duševnih težav ter njihovem naslavljanju pomislimo predvsem na kurativne aktivnosti, tj. na aktivnosti, s katerimi želimo lajšati nastale simptome ali duševne težave. Vendar pa je ključno delovati preventivno, zato so ključne tudi promocijske in preventivne aktivnosti. Promocija duševnega zdravja se nanaša predvsem na identifikacijo in krepitev tistega, kar je dobro, torej na nagovarjanje varovalnih dejavnikov in njihovo krepitev oz. spodbujanje njihove uporabe, s čimer krepimo splošno duševno zdravje vključenih posameznikov. Preventivne aktivnosti pa vključujejo predvsem varovanje zdravja na način, da preprečujemo oz. zmanjšujemo izpostavljenost dejavnikom tveganja. S tovrstnimi intervencami dvigujemo rezilientnost populacije in promoviramo psihološko blagostanje (World Health Organization, 2022).

Ker je v vzgojno-izobraževalnem procesu deležnikov veliko, sem pripravila kratek pregled priporočil, ki vključujejo tako splošne smernice, ki jih je mogoče aplicirati na vse skupine posameznikov, kot tudi nekaj specifičnih smernic, vezanih na ravnatelje oz. vodilne delavce, učitelje oz. strokovne delavce ter učence oz. predvsem otroke in mladostnike.

a) Univerzalna priporočila za različne deležnike v vzgojno-izobraževalnem procesu

Kot je bilo večkrat že omenjeno, sta ključni točki, ki ju moramo v vzgojno-izobraževalnem okolju prioriteto nasloviti, dvigovanje pismenosti na področju duševnega zdravja ter spreminjanje prepričanj ključnih strokovnih in vodilnih kadrov z namenom ustvarjanja pozitivne klime, ki podpira duševno zdravje. Za ustrezno naslavljanje duševnega zdravja in duševnih težav pa je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah treba nagovarjati tudi stigmo na obeh področjih. Kot učinkovit način premagovanja/manjšanja stigme se v družbi vse pogosteje uporabljajo programi psihološke prve pomoči. Ti programi z razvijanjem znanja in veščin prepoznavanja simptomov duševnih težav ter z nudenjem prve pomoči višajo pismenost, obenem pa z izboljševanjem razumevanja vzrokov za nastanek duševnih težav ter ustreznih načinov njihovega razreševanja manjšajo stigmo (Kitchener in Jorm, 2006). V Sloveniji tovrstne programe v prvi vrsti izvaja Nacionalni inštitut za javno zdravje, ki na temo duševnih stisk pripravlja tudi različne materiale za ozaveščanje; ti so dostopni na njihovem spletnem portalu.

Kot smo ugotovili tudi v raziskavi z vodilnimi v delovnih organizacijah, v Sloveniji nimamo ustrezno zavezujoče zakonodaje in smernic, ki bi različne organizacije usmerjale in jih podprle pri krepitvi duševnega zdravja in višanju pismenosti. Obenem je eden izmed glavnih problemov tudi (ne) vključevanje tematike duševnega zdravja v vzgojno-izobraževalni proces na vseh ravneh, kar bi bilo nujno v prihodnje nagovoriti ter na sistemski ravni kot obvezno vsebino vključiti v izobraževalne programe (Androjna, 2022). Le tako se je mogoče s pismenostjo na področju duševnega zdravja začeti ukvarjati dovolj zgodaj ter jo z leti krepiti in nadgrajevati.

V že omenjeni raziskavi z vodilnimi delavci, ki sicer niso prihajali iz vzgojno-izobraževalnih okolij (Androjna, 2022), so udeleženci navedli veliko dobrih praks in idej, kako naslavlјati duševno zdravje na ravni delovnega okolja in zaposlenih. Ker so določene prakse lahko dobro posplošljive, navajam nekaj primerov:

- izvajanje različnih aktivnosti (delavnic, predavanj, izobraževanj) na temo duševnega zdravja v sklopu promocije zdravja na delovnem mestu;
- priprava promocijskih materialov na portalih in platformah (interna glasila, infografike, informacije na zaslonih, posnetki, članki ipd.);
- izvajanje fizičnih vadb in tehnik sproščanja med delovnim časom in zunaj njega;
- spodbujanje pogovorov s psihologi in kovči na temo osebnega razvoja;
- poudarjanje ravnotežja med osebnim in službenim življenjem ter spodbujanje ustreznih delovnih razmer (odmori, uravnoteženo prehranjevanje, preprečevanje nasilja, zagotavljanje pravičnega okolja in varnega prostora za pogovor in delo);
- zagotavljanje informacij za pomoč ob stiskah in morebitnih duševnih težavah – izbirno tudi omogočanje zunanjega strokovnjaka;
- izobraževanja in usposabljanja na temo mehkih veščin in skrbi zase;
- ustvarjanje okolja, kjer so duševne težave sprejete – normaliziranje problematike s pogovori in skupinskimi sestanki ipd.

Avtorja Weare in Nind (2011) pri implementaciji različnih aktivnosti predlagata prizadevanje za trajnost in dolgoročnost, saj le to lahko privede do učinkovitih rezultatov. Poleg tega navajata, da morajo biti aktivnosti dobro integrirane v že obstoječ proces dela vzgojno-izobraževalne ustanove ter nagovarjati vse ključne deležnike – sposobnosti učiteljev, učencev, ravnateljev, staršev in širše skupnosti. Kutcher s sodelavci (2016) omenja tudi, da lahko

velik del aktivnosti implementiramo v že obstoječe programe in da za implementacijo niso nujne dodatne aktivnosti; učitelji in strokovni delavci lahko namreč elemente pismenosti na področju duševnega zdravja integrirajo v svoje delo in demonstrirajo določena (duševno zdrava) vedenja, ki spodbujajo tako duševno zdravje njih samih kot tudi učencev. Je pa pred tem pomembno učitelje in strokovne delavce pripraviti ter jih podpreti na ravni njihove pismenosti na področju duševnega zdravja (Marinucci idr., 2022) ter obenem pripraviti ustrezno zavezujočo zakonodajo in kadrovske politike, ki bodo k implementaciji tovrstnih programov pristopile sistematično in celostno tako na lokalni kot nacionalni ravni. Slednje od leta 2018 nagovarja tudi prvi strateški dokument na področju skrbi za duševno zdravje v Sloveniji, in sicer Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (2018). Ta poudarja tudi pomen implementacije preventivnih programov v vzgojno-izobraževalne institucije z namenom zajetja celotne populacije v ključnih razvojnih obdobjih. Resolucija opozarja, da bo na tem področju nujno konkretizirati in formalizirati koncept krepitve duševnega zdravja in vsebine vključiti v kurikulare, obenem pa predlaga tudi nekaj specifičnih ukrepov in akcijskih načrtov za triletna obdobja, s katerimi bodo cilji do leta 2028 tudi doseženi.

Vse večji pomen se pripisuje tudi svetovalni službi oz. predvsem psihologom, ki so na področju duševnega zdravja in duševnih težav tudi formalno in strokovno podkovani, zato lahko facilitirajo proces pridobivanja znanja in veščin s področja duševnega zdravja, obenem pa tudi spremljajo, evalvirajo in prilagajajo intervence potrebam okolja. Kazalnik uspešnosti izobraževanj in programov namreč ni število izvedenih aktivnosti, ampak njihov učinek, zato je treba aktivnosti ves čas evalvirati in prilagajati okoliščinam, da dosežejo želeni cilj ter prispevajo k dolgoročni krepitvi duševnega zdravja in lažšanju duševnih težav (Wu, 2021; Marinucci idr., 2022).

b) Priporočene aktivnosti za krepitev duševnega zdravja ravnateljev oz. vodilnih delavcev

Ravnatelji in drugi vodilni delavci so ena izmed ključnih skupin zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ki imajo na eni strani odgovornost, da zagotavljajo zdravo delovno okolje, na drugi strani pa sami doživljajo visoke ravni obremenjenosti. Kljub temu se nanje v okviru raziskav in aktivnosti za krepitev duševnega zdravja v šolskem okolju pogosto pozablja.

Kako pristopiti h krepitvi duševnega zdravja in k lažjemu obvladovanju stisk in duševnih težav pri ravnateljih oz. vodilnih delavcih? Zadnje raziskave za

krepitev duševnega zdravja navajajo različne strategije (osebne in poslovne narave) ter aktivnosti, in sicer:

- višanje pismenosti na področju duševnega zdravja in duševnih težav – ozaveščanje vodilnih o obeh tematikah, podpora pri iskanju ustreznih informacij oz. njihovem kritičnem vrednotenju in spreminjanje prepričanj o tem področju z namenom ustvarjanja duševno zdrave klime (Dadczynski idr., 2022; Androjna, 2022);
- skrb za zdrav življenjski slog v osebni in službeni okolju, tj. zdravo prehranjevanje, rekreacija, dovolj spanja, redno jemanje odmorov, ohranjanje ustreznega ravnovesja med osebnim in službenim življenjem ipd. (Poirel in Yvon, 2014; Mahfouz, 2020);
- uporaba dihalnih tehnik (Wells, 2013);
- prakticiranje refleksije in čuječnosti za identifikacijo in obvladovanje močnih čustev (van der Merwe in Parsotam, 2012; Mahfouz, 2020);
- močna socialna mreža in kakovostni odnosi s sodelavci, z drugimi vodilnimi delavci iz podobnih institucij in s širšo skupnostjo (Beusaert idr., 2023);
- vpeljava distribuiranega vodenja, s katerim se določene odgovornosti in delovne naloge lahko prerazporedijo in s tem razbremenijo vodilne (Harris, 2020);
- izvajanje izobraževanj, delavnic in usposabljanj, ki vodilnim zagotovijo orodja, s katerimi bodo lažje upravljali čustva, stres in različne lastne kognitivne, vedenjske in fiziološke odzive pa tudi odzive drugih deležnikov (Mahfouz, 2020);
- priprava usposabljanj za vodilne delavce, ki nagovarjajo predvsem socialne in čustvene kompetence ter vodilne delavce pripravijo na delovanje v različnih (tudi kriznih) situacijah (Reid, 2021; Mahfouz, 2020).

c) Priporočene aktivnosti za krepitev duševnega zdravja učiteljev oz. strokovnih delavcev

Od učiteljev se pričakuje, da zagotavljajo ustrezne izobraževalne vsebine, socialno in čustveno podporo, varno in zdravo okolje ter gradijo kakovostne odnose tako z učenci kot s starši, slednje pa prinaša tudi precej stresa in obremenitev – najpogosteje kot zaznane stresorje navajajo pomanjkanje nadzora in pristojnosti glede odločitev v razredu ter glede učnih načrtov, težave pri obvladovanju vedenja učencev, pomanjkanje spoštovanja do poklica

ter nezadostno podporo vodstva pa tudi nezadostna sredstva (Richards, 2012), kar vodi do preobremenjenosti, frustracij in izgorelosti.

V raziskavah (npr. de Buhr idr., 2020) obenem navajajo nizko pismenost na področju duševnega zdravja, zato težje naslavljajo tako lastne stiske kot tudi stiske svojih učencev. Nekateri učitelji poročajo tudi o tem, da se težko pogovarjajo o duševnem zdravju svojih učencev z njihovimi starši in da bi na splošno na področju duševnega zdravja in duševnih težav potrebovali več znanja in podpore, kar je mogoče zagotoviti predvsem s pomočjo internih strokovnjakov, torej psihologov in strokovnih služb. V prvi vrsti je, tako kot pri preostalih deležnikih vzgojno-izobraževalnega procesa, torej treba učinkovito nasloviti in zvišati raven pismenosti na področju duševnega zdravja, in sicer s pomočjo različnih izobraževanj, delavnic in usposabljanj.

Kim s sodelavci (2022) pa navaja tudi nekaj dodatnih aktivnosti, s katerimi lahko okrepimo duševno zdravje učiteljev oz. minimiziramo učinke dejavnikov tveganja za nastanek stisk in duševnih težav. Omenja, da je pomembno nagovoriti delovne obremenitve, resurse in občutek cenjenosti učiteljev – če nam uspe zagotoviti ustrezne resurse, primarno v obliki socialne podpore, prerazporediti oz. znižati delovne obremenitve in učiteljem dati občutek, da je njihovo delo cenjeno, lahko zmanjšamo negativne učinke delovnih obremenitev. Glede doživljanja stisk pa je pomembno učiteljem nuditi tudi ustrezno podporo (mdr. avtorji, kot je White (2020) omenjajo različne oblike svetovanja in vaje čuječnosti) in mentorstvo ter varni prostor, v katerem lahko spregovorijo o stiskah, kar je spet povezano z ustvarjanjem pozitivno naravnane kulture, ki s pozitivnimi stališči in vedenji podpira duševno zdravje vseh vključenih. Za učinkovito nagovarjanje duševnega zdravja učiteljev je tako potrebna kombinacija intervenc, vezanih na posameznika (izobraževanja, delavnice, svetovanje, tehnike sproščanja), in intervenc, vezanih na organizacijo dela (nižanje obremenitev, višanje resursov).

d) Priporočene aktivnosti za krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov, vključenih v vzgojno-izobraževalne programe

Približno 70 % duševnih motenj se izrazi pred 25. letom starosti, zato imajo učinkovite intervence na področju duševnega zdravja lahko dolgoročno zelo pozitivne učinke. Ker večina otrok in mladostnikov večji del dneva preživlja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, je intervence tam veliko lažje implementirati kot v drugih okoljih ali z drugimi javnozdravstvenimi ali kliničnimi ukrepi (Kutcher in Wei, 2020), zato je pomembno aktivnosti vključiti v izobraževalne programe. V prvi vrsti bi bilo treba nagovoriti pismenost na

področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov, saj to znanje privede do lažjega prepoznavanja simptomov, pravočasnega iskanja pomoči ter posledično do splošnega duševnega zdravja, kar je za družbo pomembna naložba za prihodnost (Ratnayake in Hyde, 2019).

K blagostanju učencev prispevajo raznoliki dejavniki tako psihološke in fiziološke kot tudi kognitivne in socialne narave. Glede na raziskavo PISA (OECD, 2017) lahko dobrobit učencev mdr. izboljšamo s pomočjo podpornih učiteljev, z zagotavljanjem pozitivnih odnosov v šolskem okolju in osebnem življenju ter s starši pa tudi z ustvarjanjem discipliniranega šolskega okolja. V priročniku *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (Klanšček idr., 2018) avtorji navajajo tudi naslednje predloge ukrepov:

- višanje pismenosti na področju duševnega zdravja in duševnih težav v okviru delavnic in predavanj, prilagojenih razvojni stopnji otroka/mladostnika;
- destigmatizacija javnosti na področju duševnih težav – organiziranje izobraževanj za starše in otroke/mladostnike;
- izobraževanja na področju duševnega zdravja ter obravnavanje vsebin s področja osebnostnih karakteristik, čustvenega in socialnega razvoja in vključevanje teh vsebin v učne načrte;
- spodbujanje sodelovanja, socialne vključenosti in zagotavljanje, da je njihovo socialno okolje podporno ter da so njihovi odnosi kakovostni;
- zagotavljanje okolja, ki je varno, stabilno in zdravo tako glede fizičnega kot duševnega zdravja;
- delo s starši, učitelji in drugimi strokovnimi delavci z namenom povečevanja ozaveščenosti na področju duševnega zdravja in duševnih težav, izobraževanja na področju izvajanja psihološke prve pomoči ter posledično krepitve duševnega zdravja otrok in mladostnikov;
- promocija duševnega zdravja s pomočjo novih tehnologij in orodij,
- vključevanje mladih v pripravo materialov in programov na temo duševnega zdravja in duševnih težav ter
- ozaveščanje državnih organov in institucij o pomenu ustrezne zakonodaje na dotičnih področjih.

Veliko dodano vrednost pri izvedbi delavnic in izobraževanj imajo, poleg strokovnjakov, ki so zaposleni v javnem zdravstvu, tudi psihologi v svetovalnih službah, ki lahko nastopijo tako v izobraževalni kot tudi svetovalni vlogi. Šolski psihologi lahko razvoj pismenosti na področju duševnega

zdravja podprejo kot izvajalci različnih znanstveno podprtih intervenc (izobraževanja, skupinske debate, aktivnosti z uporabo terapevtskih tehnik), z nudenjem psihološke podpore v šolskem okolju (za manjšanje stigme na področju stisk in duševnih težav ter za spodbujanje iskanja ustrezne pomoči), z ažurnim ocenjevanjem duševnega zdravja učencev, s prilagajanjem intervenc trenutnim potrebam in z usposabljanjem učiteljev in staršev na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Marinucci idr., 2023).

Dileme ob implementaciji aktivnosti na področju duševnega zdravja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah

Za konec želim omeniti še nekaj vprašanj in dilem, ki se nam porajajo ob implementaciji aktivnosti na področju duševnega zdravja in duševnih težav in ki bi jih bilo dobro v prihodnosti podrobneje raziskati ter poiskati ustrezne rešitve. V kvalitativni raziskavi, ki smo jo z vodilnimi kadri izvajali na temo duševnega zdravja in duševnih težav v delovnih organizacijah (Androjna, 2022), se je namreč odprlo tudi nekaj dilem in vprašanj, ki so relevantna za večino delovnih okolij, tudi v vzgoji in izobraževanju. Nekaj vprašanj se mi je odprlo tudi ob prebiranju literature na temo vloge vodilnih (predvsem ravnateljev) in strokovnih delavcev (predvsem učiteljev) na področju duševnega zdravja v vzgojno-izobraževalnih institucijah, in sicer:

- Koliko podatkov o stiski posameznika sploh lahko pridobimo oz. do katere točke lahko osebo povprašamo glede opažene stiske?
- Kako temo duševnega zdravja in duševnih težav na sistemski in učinkovit način vključiti v vzgojno-izobraževalne programe na različnih ravneh ter v usposabljanja za vodje?
- Kako lahko učiteljem in ravnateljem pomagamo pri uravnavanju njihovih obveznosti ter obenem spodbudimo dodatne aktivnosti, s katerimi naslovimo duševno zdravje vseh vključenih v proces?
- Kakšni resursi so trenutno na voljo učiteljem in ravnateljem, ki želijo podpreti duševno zdravje vseh vključenih v proces?
- Kako naj strokovni delavci (predvsem učitelji in svetovalne službe) ter ravnatelji sodelujejo s starši in jih podprejo pri naslavljanju duševnega zdravja in duševnih težav njihovih otrok?
- Kako zagotoviti dovolj usposobljenega kadra (predvsem psihologov) za šolske svetovalne službe ter kako sistemsko nasloviti duševno zdravje v vzgoji in izobraževanju na ravni politik in zakonodaje?

V razmislek vsem ključnim deležnikom se mi zdi posebej pomembno nasloviti predvsem prvo vprašanje, vezano na težavo s spoštovanjem osebnega prostora. To vprašanje si namreč zastavljamo posamezniki v različnih delovnih okoljih, a je pri tem treba upoštevati, da s **takimi pogovori lahko rešujemo življenje**. Je pa seveda veliko odvisno od okolja in (odprtosti) kulture, ki jo ustvarjamo, ter od pristopa k posamezniku. Na tej točki bi zato omenila psihološko prvo pomoč in njene implikacije. Za uspešno implementacijo aktivnosti (najsibo izobraževanj ali svetovanja / psihološke opore) je seveda ključno, da je oseba v stiski pripravljena deliti informacije in biti v procesu obvladovanja proaktivna (Mueser idr., 2002), vendar je veliko odvisno tudi od tega, kako v osnovi pristopimo, koliko znanja imamo na tem področju in kako uspešno pogovor izpeljemo.

Za psihološko prvo pomoč (PPP) je, ne glede na prepričanje javnosti, značilno, da jo lahko (do določene mere – tj. ne dajemo nasvetov, če za to nismo usposobljeni, ampak osebo, ki potrebuje PPP, zgolj preusmerimo na ustrezen vir pomoči) izvaja vsak posameznik ne glede na izobrazbo, saj je pripravljena za uporabo v splošni javnosti. PPP vključuje tako elemente pismenosti na področju duševnega zdravja (tj. veščine in znanje o simptomih in znakih duševnih težav, varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja, poznavanje ustreznih možnosti za zdravljenje) kot veščine, kako ravnati v primeru duševnih težav – kako nuditi osnovno podporo in kako ukrepati, če stiska prične ogrožati posameznikovo življenje oz. prihaja do akutne zdravstvene situacije. Podpora se seveda prilagaja vsaki situaciji, vendar v splošnem sloni na treh korakih: prepoznavi (kako prepoznati znake), pristopu (kako stopiti v stik s posameznikom v stiski oz. pristopiti k njemu) in pomoči (kako nuditi pomoč in posameznika preusmeriti k ustreznim virom pomoči). Pomembno je izbrati tudi primeren trenutek in prostor, v katerem se oseba počuti dovolj varno, da lahko spregovori o svojih stiskah. Poleg tega je dobro, če ima s posameznikom zaupanja vreden odnos (NIJZ, 2018). Nacionalni inštitut za javno zdravje je za podrobnejše informacije pripravil tudi smernice v primeru depresije in samomorilne nagnjenosti, ki deležnikom v vzgoji in izobraževanju lahko pomagajo pri obveščanju, priravi materialov in izvedbi izobraževanj.

Navedena vprašanja zagotovo ostajajo med pomembnejšimi na področju oblikovanja zdravih posameznikov v vzgojno-izobraževalnem okolju, zato je ključno, da jih, v sklopu nadaljnjih raziskav ter z vključevanjem vseh pomembnih deležnikov v procesu, poskusimo čim hitreje nasloviti in razrešiti.

Zaključek

V prispevku sem pripravila pregled znanstvene literature s področja duševnega zdravja in duševnih težav v vzgojno-izobraževalnem prostoru ter dognanja dopolnila z nekaj praktičnimi nasveti strokovnjakov, ki lahko vzgojno-izobraževalnim ustanovam ter različnim deležnikom, ki so del vzgojno-izobraževalnih programov, pomagajo pri razumevanju pomena nagovarjanja problematike, jih usmerjajo k višanju ravni pismenosti na področju duševnega zdravja ter spodbujajo k implementaciji različnih praks v svojem (delovnem) okolju, ki podpirajo duševno zdravje.

Tako kot v drugih organizacijskih okoljih imajo tudi v vzgoji in izobraževanju velik pomen vodilni in strokovni delavci, ki s svojimi prepričanji ter (so) ustvarjanjem kulture celotne ustanove močno vplivajo na implementacijo potrebnih aktivnosti za promocijo duševnega zdravja, preventivo in obvladovanje duševnih težav. Glede na izmenjane izkušnje in informacije ravnateljev / vodilnih delavcev na spletnem posvetu leta 2021 se ti dobro zavedajo problematike in pozivajo odločevalce, naj k njenemu reševanju pristopijo kar se da celostno ter začnejo uvajati učinkovite preventivne programe na nacionalni in lokalni ravni, obenem pa omogočijo kadrovske standarde za zaposlovanje kadrov, ki so ključni pri aktivni pomoči in podpori vseh vključenih (Mira, 2021). Vendar je kljub določeni ravni zavedanja problematike pomembno, da v prvi vrsti nagovorimo vsebinsko in praktično pismenost ravnateljev / vodilnih delavcev na omenjenem področju, saj lahko le tako dosežemo, da bodo učinkovito poskrbeli za svoje duševno zdravje ter zatem prispevali tudi k spodbujanju duševnega zdravja vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni proces.

Ključne teme, ki bi jih bilo treba v vzgojno-izobraževalnem okolju obravnavati prednostno, so zato pismenost na področju duševnega zdravja pri učencih (in njihovih starših), učiteljih in ravnateljih, manjšanje stigme ter oblikovanje podpornega okolja, v katerem je prakse in aktivnosti za krepitev duševnega zdravja mogoče učinkovito implementirati. Ob tem pa še vedno ostaja nekaj dilem in vprašanj, ki jih je treba osvetliti ter poiskati ustrezne rešitve; gre namreč za precej široko področje, h kateremu je treba pristopiti kar se da premišljeno, sistemsko in celostno.

Viri in literatura

- Androjna, M. (2022). *Odnos odgovornih za ravnanje z ljudmi do duševnega zdravja in duševnih težav ter s tem povezano ravnanje z zaposlenimi v delovnih organizacijah* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=143928>
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., in Gallant, A. (2023). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 405–421.
- Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C., in Schnohr, C. (2021). A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the, 2022*.
- Dadaczynski, K., Kotarski, C., Rathmann, K., in Okan, O. (2022). Health literacy and mental health of school principals. Results from a German cross-sectional survey. *Health Education*, 122(3), 350–363.
- Dadaczynski, K., Paulus, P., in Horstmann, D. (2020). The predictive value of individual and work-related resources for the health and work satisfaction of German school principals. *Health Education Journal*, 79(2), 225–236.
- Darmody, M., in Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115–128.
- de Buhr, E., Ewers, M., in Tannen, A. (2020). Potentials of school nursing for strengthening the health literacy of children, parents and teachers. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2577.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur.). (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fleary, S. A., Joseph, P., in Pappagianopoulos, J. E. (2018). Adolescent health literacy and health behaviors: A systematic review. *Journal of adolescence*, 62, 116–127.
- Fullan, M. (2008). What the best leaders do to help their organizations survive and thrive. *The Six Secrets of Change*, 1–9.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gore, F. M., Bloem, P. J., Patton, G. C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C. ... in Mathers, C. D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *The Lancet*, 377(9783), 2093–2102.
- Granziera, H., in Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K. ... in Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of affective disorders*, 242, 180–187.
- Harris, A. (2020). COVID-19–school leadership in crisis?. *Journal of professional capital and community*, 5(3/4), 321–326.

- Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 177(5), 396–401.
- Jorm, A. F. (2015). Why we need the concept of »mental health literacy«. *Health communication*, 30(12), 1166–1168.
- Kelloway, E. K. (2017). Mental health in the workplace: Towards evidence-based practice. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(1), 1.
- Kent, K., Goetzel, R. Z., Roemer, E. C., Prasad, A., in Freundlich, N. (2016). Promoting healthy workplaces by building cultures of health and applying strategic communications. *Journal of occupational and environmental medicine*, 58(2), 114–122.
- Kim, L. E., Oxley, L., in Asbury, K. (2022). »My brain feels like a browser with 100 tabs open«: A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299–318.
- Kitchener, B. A., in Jorm, A. F. (2006). Mental health first aid training: review of evaluation studies. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 6–8.
- Klanšček, H. J., Roškar, S., Vinko, M., Juričič, N. K., Hočevár-Grom, A., Bajt, M. ... in Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://niz.si/wp-content/uploads/2022/07/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf
- Kranjc, T. (ur.). (2019). *Varno in spodbudno učno okolje*. Šola za ravnatelje. <https://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-31-2.pdf>
- Kutcher, S., in Wei, Y. (2020). School mental health: a necessary component of youth mental health policy and plans. *World Psychiatry*, 19(2), 174.
- Kutcher, S., Wei, Y., in Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(3), 154–158.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Nelson Thornes.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209.
- Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 440–458.
- Mann, S. (2010). Creating Healthy Organizations: How Vibrant Workplaces Inspire Employees to Achieve Sustainable Success. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(8), 762–763.
- Marinucci, A., Grové, C., in Allen, K.-A. (2023). A scoping review and analysis of mental health literacy interventions for children and youth. *School Psychology Review*, 52(2), 144–158. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1080/2372966X.2021.2018918>
- Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., in Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 15(3), 999–1027.

- Mueser, K. T., Corrigan, P. W., Hilton, D. W., Tanzman, B., Schaub, A., Gingerich, S., ... in Herz, M. I. (2002). Illness management and recovery: a review of the research. *Psychiatric services*, 53(10), 1272–1284.
- NIJZ – Nacionalni inštitut za javno zdravje (27. 6. 2018). *Psihološka prva pomoč*. <https://nijz.si/zivljenjski-slog/dusevno-zdravje/psiholoska-prva-pomoc/>
- OECD (2015). *Fit mind, fit job: from evidence to practice in mental health and work*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264228283-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 results: Students' well-being (Volume III)*. OECD Publishing Paris. <https://www.oecd.org/pisa/Well-being-Infographics.pdf>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., in Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(9), 1172.
- Poirel, E., in Yvon, F. (2014). School principals' emotional coping process. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1–23.
- Program MIRA. (2021). *Posvet z ravnateljji: Za zdravo prihodnost! – Ker nam ni vseeno*. Posvet Programa MIRA, nacionalni program duševnega zdravja. <https://www.zadusevnozdravje.si/aktualno/dogodki/2021/08/posvet-z-ravnateljji-vzgojno-izobrazevalnih-zavodov/>
- Prokopchuk, J. (2016). Unpacking the impact of school culture: A principal's role in creating and sustaining the culture of a school. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 73–82.
- Ratnayake, P., in Hyde, C. (2019). Mental health literacy, help-seeking behaviour and wellbeing in young people: implications for practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(1), 16–21.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Erhart, M., Bettge, S., Wittchen, H. U., Rothenberger, A. ... in Döpfner, M. (2008). Prevalence of mental health problems among children in Germany: Results of the BELLA study within the National Health Interview and Examination Study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(1), 22–33.
- Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18–28) (2018). *Uradni list RS*, št. 24/18. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO120>
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S. ... in Dailey, M. M. (2023). Teachers, stress, and the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis. *School mental health*, 15(1), 78–89.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Tekavc, J., in Vončina, T. (2023). Vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces kot potencialni dejavnik učiteljevega doživljanja stresa pri delu. *Journal of Elementary Education*, 16(3), 339–355.

- van der Merwe, H., in Parsotam, A. (2012). School principal stressors and a stress alleviation strategy based on controlled breathing. *Journal of Asian and African Studies*, 47(6), 666–678.
- Weare, K., in Gray, G. (2010). *Izboljševanje duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol: Priročnik za učitelje in druge, ki delajo z mladimi*. University of Southampton, Health Education Unit. https://nizj.si/wp-content/uploads/2022/07/izboljsanje_dusevnega_zdravja_zdrave_sole.pdf
- Weare, K., in Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29–i69.
- Wells, C. M. (2013). Principals responding to constant pressure: Finding a source of stress management. *NASSP Bulletin*, 97(4), 335–349.
- White, J. (2020). Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence review. *NHS Health: Edinburgh, Scotland*.
- Winkelman, T. N., Caldwell, M. T., Bertram, B., in Davis, M. M. (2016). Promoting health literacy for children and adolescents. *Pediatrics*, 138(6).
- World Health Organization (17. 6. 2022). *Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wu, A., Roemer, E. C., Kent, K. B., Ballard, D. W., in Goetzel, R. Z. (2021). Organizational best practices supporting mental health in the workplace. *Journal of occupational and environmental medicine*, 63(12), e925.

Razumevanje vpliva različnih dejavnikov šolske klime na občutek pripadnosti šoli

O avtorici

Mag. Vesna Starman je direktorica Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Istre.
vesna.starman@svetovalnicenter.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/1/28-43>

Izvleček

V prispevku izhajamo iz teorije ekoloških sistemov Bronfenbrennerja (1993), ki ponuja neprecenljiv okvir, s katerim je mogoče organizirati dejavnike okolja in razumeti njihov vpliv na občutek pripadnosti, saj v središče postavlja učenca, vsak prispevajoči dejavnik pa je umeščen glede na učenčev izobraževalni ekosistem. Allen in Bowles (2012) trdita, da Bronfenbrennerjeva teorija zagotavlja doslej najobsežnejši teoretični konstrukt, s katerim je mogoče raziskati pripadnost v organizacijskem okolju, kot je šola. V šolskem ekološkem sistemu namreč poteka vrsta interakcij, bodisi neposrednih bodisi posrednih (Krishnan, 2010). Razvoj učenčevega občutka pripadnosti šoli je pojasnjen v povezavi s tema vrstama interakcij. Cilj izvedene raziskave je bil raziskati vpliv različnih dejavnikov šolske klime, ki vključujejo učinkovito učno okolje, odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki, obšolske dejavnosti in vključenost staršev, na občutek pripadnosti šoli pri učencih tretje triade osnovnih šol v Slovenski Istri. Rezultati so lahko pomembni za učitelje, ker bodo razumeli, kako lahko različni in medsebojno povezani dejavniki krepijo ali zavirajo učenčev občutek pripadnosti.

Ključne besede: občutek pripadnosti | teorija ekoloških sistemov | učno okolje | odnosi med učitelji in učenci | varnost v šoli | interakcije med vrstniki | obšolske dejavnosti | vključenost staršev

Understanding the impact of different school climate factors on the sense of belonging to school

Vesna Starman, MS, Istria Counselling Centre for Children, Adolescents, and Parents

Abstract

The paper draws on Bronfenbrenner's (1993) ecological systems theory, which provides an invaluable framework for organising environmental factors and understanding their impact on the sense of belonging. This theory places the learner at the centre, with each contributing factor positioned in relation to the learner's educational ecosystem. Allen and Bowles (2012) argue that Bronfenbrenner's theory offers the most comprehensive theoretical construct for exploring belonging within an organisational setting such as a school. Within the school ecological system, a range of interactions, both direct and indirect, take place (Krishnan, 2010). These interactions have been shown to affect the development of a student's sense of belonging to the school. The research conducted aimed to investigate the impact of various school climate factors on the sense of belonging among 7th–9th-grade primary school students in Slovenian Istria. These factors included an effective learning environment, teacher-pupil relationships, school safety, peer interactions, extracurricular activities, and parental involvement. The results are significant for teachers, as they highlight how different and interrelated factors can enhance or inhibit students' sense of belonging.

Keywords: sense of belonging | ecological systems theory | learning environment | teacher-student relationships | school safety | peer interactions | extracurricular activities | parental involvement

Uvod

Učenci obstajajo v sistemu medsebojno povezanih odnosov, vlog, dejavnosti in okolij (Shelton, 2019). Neposredne interakcije, ki vključujejo interakcije med učenci ter med učenci in učitelji, imajo lahko pomembno vlogo pri krepitvi občutka pripadnosti učencev šoli (Dehuff, 2013; Goodenow, 1993). Poleg tega lahko neposredne interakcije med starši in učenci, ki potekajo v domačem mikrosistemu, prav tako povečajo motivacijo in občutek pripadnosti učencev šoli (Uslu in Gizir, 2017). Hayes in sodelavci so (2017) poudarili pomen neposrednih procesov z navedbo, da se nahajajo v razvojnih mikrosistemi in delujejo skozi čas; postavljeni so kot primarni mehanizmi, ki proizvajajo človekov razvoj. Moč teh procesov, da vplivajo na razvoj, se razlikuje glede na značilnosti osebe, neposrednega in oddaljenega okolja mentalnega okolja ter časovnih obdobj, v katerih se odvijajo.

Smith (2015) je poudaril, da je razvoj proces, ki poteka v različnih kontekstih, in čeprav se lahko pojavijo ovire, lahko mladi z ustreznim okoljem in podporo te ovire premagajo. Ravno zato so raziskovalci izpostavili najpomembnejše interakcije in prakse, ki se pojavljajo na ravni šolskega mikrosistema, in jih razvrstili med različne dejavnike šolske klime.

1 Opredelitev dejavnikov šolske klime

Šolsko klimo lahko opredelimo kot skupna prepričanja, vrednote in stališča, ki oblikujejo interakcije med učenci, učitelji in vodstvom ter določajo parametre sprejemljivega vedenja in norme za šolo (Koth idr., 2008). Predstavlja ključni družbeni kontekst, ki lahko okrepi ali zavre učencev občutek pripadnosti. Vključuje vse vidike, zaradi katerih lahko učenci vzljubijo svojo šolo ter se hkrati razvijajo na učnem, socialnem in psihološkem področju (Freiberg in Stein, 1999).

Študije dosledno poudarjajo ključno vlogo, ki jo imajo različni dejavniki šolske klime pri krepitvi občutka pripadnosti učencev (Korpershoek idr., 2020). El Zaatari in Ibrahim (2021) med najpomembnejše dejavnike šolske klime štejeta odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, obšolske dejavnosti, odnose z vrstniki ter vključenost staršev.

1.1 Opredelitev pripadnosti šoli

Allen in drugi (2021) so občutek pripadnosti opredelili kot subjektivni občutek globoke povezanosti z družbenimi skupinami, fizičnimi kraji ter

individualnimi in kolektivnimi izkušnjami. Dodali so še, da je občutek pripadnosti temeljna človekova potreba, ki napoveduje številne duševne, telesne, družbene, ekonomske in vedenjske izide. Podobno je Longaretti (2020) razmišljal o pripadnosti v šoli z vidika odnosa, vedenjskih in čustvenih potreb.

Aliyev in Tunc (2015) dodajata, da je občutek pripadnosti odvisen od tega, kako sprejeti in cenjeni se učenci počutijo. Ko učenci začutijo, da so deležni podpore, ko se soočajo s težavami, in čestitk za dosežke, se izboljšata tudi njihovo počutje in občutek pripadnosti šoli.

Po natančnem pregledu opredelitev so St-Amand in drugi (2017) ugotovili, da čeprav se terminologija razlikuje, se pojavljajo dosledne opredeljitvene lastnosti:

1. Pozitivna čustva, ki vključujejo: občutek navezanosti, bližine in vrednosti ter ponos.
2. Zaupanja vredni, podporni in spoštljivi odnosi z vrstniki in učitelji.
3. Posamezniki bi pokazali pripravljenost, da se smiselno vključijo, če bi imeli občutek pripadnosti šoli.
4. Nazadnje je kot lastnost v opredelitvah pripadnosti šoli pogosto omenjena še usklajenost: posamezniki se bodo prilagodili, da bi se uskladili z osebami in situacijami, če imajo občutek, da jim pripadajo.

2 Teorija bioekološkega sistema in pripadnost šoli

Bronfenbrenner je v svoji teoriji ekološkega sistema prepričljivo utemeljil potrebo po premiku izobraževalnih raziskav od tradicionalno sprejetih znanstvenih metod h kontekstualno zaznavnemu in prožnemu pristopu. V svoji publikaciji *Eksperimentalna ekologija izobraževanja* (1976) je teorijo prilagodil področju izobraževanja. Opredelil je dva dejavnika, ki določata učenje učencev: prvi je značilnosti učencev in okolja, v katerem obstajajo, drugi pa je odnosi in medsebojne povezave med njimi.

Njegova teorija je omogočila opredelitev in organizacijo dejavnikov, ki vplivajo na različna okolja, ter preučevanje odnosov in medsebojnih povezav med njimi. V kasnejšem delu je Bronfenbrenner teorijo preoblikoval v bioekološki model razvoja človeka (Bronfenbrenner in Morris, 2007), pri čemer se je osredotočil na preučevanje vplivov okolja na razvoj človeka in razvojne procese, ki jih človek doživlja skozi čas. Opozoril je, da uporaba modela teorije ekoloških sistemov zagotavlja znanje o naravi razvojno pomembnih okolij in ne o značilnostih razvijajočih se posameznikov.

To razlikovanje med Bronfenbrennerjevima teorijama je zanimivo, ko obravnavamo občutek pripadnosti šoli, ki ima več prednosti za psihosocialni razvoj učencev (Longaretti, 2020) in motivacijo za učenje (Korpershoek idr., 2020).

Bronfenbrenner (1976) opisuje okolje, v katerem učenec obstaja, kot »ugnezdeno ureditev struktur« (str. 5), ki jih je označil kot pet sistemov. Najgloblji sistem, mikrosistem, ima učenca v svojem središču, obdajajo pa ga neposredno okolje in posredna okolja.

Naslednji sistem, znan kot mezosistem, priznava medsebojne odnose med glavnimi okolji v mikrosistemu.

Obdaja ga eksosistem, ki je opisan kot sistem formalnih in neformalnih struktur, ki vplivajo na neposredno okolje, v katerem se učenec nahaja, ali pa to neposredno okolje zajemajo.

Zadnji okoljski sistem je makrosistem, tj. kultura, ki zajema vse prejšnje sisteme.

Peti sistem, znan kot kronosistem, predstavlja gibanje časa. Vsak od teh sistemov je povezan s sistemom ali sistemi na obeh straneh. Odnosi in povezave obstajajo tudi med dejavniki, ki se nahajajo znotraj vsakega sistema.

Allen in Bowles (2012) trdita, da Bronfenbrennerjeva teorija zagotavlja doslej najboljše teoretični konstrukt, s katerim je mogoče raziskati pripadnost v organizacijskem okolju, kot je šola, saj v njej poteka vrsta interakcij, bodisi neposrednih bodisi posrednih (Krishnan, 2010).

2.1 Dejavniki razvoja učenčevega občutka pripadnosti

Učence obdaja šolski mikrosistem s svojimi dejavniki šolske klime, kjer naj bi neposredne in vzajemne interakcije izjemno vplivale na učenčev razvoj. Ti dejavniki šolske klime vključujejo učinkovito učno okolje, odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki in vključenost staršev. Posredne interakcije med razvijajočimi se učenci in tremi drugimi ekološkimi sistemi (mezosistemom, eksosistemom in makrosistemom) vplivajo na neposredne interakcije.

2.1.1 Učinkovito učno okolje

Učinkovito učno okolje je eden od dejavnikov, ki prispevajo k šolski klimi. Učitelji imajo pomembno vlogo pri ustvarjanju učinkovitega učnega okolja.

Če učitelji uvajajo povezovalne in ustvarjalne učne prakse, kot so sodelovalno delo, eksperimentiranje in reševanje problemov, ter imajo nadzor nad

neprimernim vedenjem in ustrahovanjem, lažje dosežejo učinkovito učno okolje. Če dajejo velik poudarek učnim dosežkom (ocenam), lahko to negativno vpliva na klimo v razredu in predvsem na odnos med učiteljem in učencem.

Odnos med učiteljem in učencem se gradi tudi z zagotavljanjem učne pomoči in predvsem izboljša prepričanje učencev o njihovih potencialih (Darling-Hammond idr., 2020), kar je tudi pomemben dejavnik za razvoj pripadnosti.

Sodelovalno učenje in skupinska učna oblika ravno tako prispevata k povezovanju učencev in posledično občutku pripadnosti. Učenci, ki sodelujejo in uživajo v skupinskem delu z vrstniki za doseg skupnega cilja, imajo običajno močnejši občutek pripadnosti šoli (Keyes, 2019). Cohen in Viola (2022) sta pojasnila, da se skupinsko delo ne uporablja le za krepitev socialnih spretnosti učencev in zadovoljevanje njihove potrebe po pripadnosti, temveč jim daje tudi priložnost, da opredelijo svoj občutek zase in se medsebojno podpirajo (Booker, 2021). Delo v skupinah učencem pomaga tudi pri razvijanju odgovornosti in pridobivanju spretnosti, potrebnih za delo v skupinah, kar bodo potrebovali v svoji prihodnji poklicni karieri (Miller in Desberg, 2009).

Cooper (2014) je povezovalno poučevanje opredelil kot kategorijo učnih praks, pri katerih učitelji pomagajo učencem vzpostaviti osebne povezave s poukom. To pomeni, da učitelji spodbujajo učence, naj znanje, pridobljeno v razredu, povežejo s situacijami v realnih situacijah, v njihovi realnosti. Ta praksa zmanjša vrzel med življenjskimi in šolskimi izkušnjami učencev in lahko pomaga učence vključiti v učni proces, saj bo občutek vključenosti in sprejetosti prispeval h krepitvi učenčevega občutka pripadnosti šoli (Fong Lam idr., 2015; Hayes idr., 2017).

Izvajanje načel inkluzivne pedagogike ravno tako ustvari občutek pripadnosti pri različnih učencih in jim pomaga, da bolje razumejo vsebino ter izboljšajo svojo vedenjsko, čustveno in kognitivno zavzetost (Berlian in Huda, 2022; Robinson, 2020).

Ena od učinkovitejših učnih praks je, da morajo učitelji spoštovati potrebo učencev po samostojnosti (Booker, 2021) in jim omogočiti svobodno izbiro naloge, ki je zanje dragocena in zanimiva, da bi jim omogočili osmisлити učne izkušnje in ustvariti višjo raven znanja. Sicer so učenci demotivirani in ne želijo sodelovati pri dejavnostih v razredu (Wallace idr., 2012). Občutek izključenosti pa lahko zmanjša občutek pripadnosti učenca razredu (Goodenow, 1993).

Druga bistvena praksa je učiteljeva zmožnost nadzorovanja slabega vedenja in ustrahovanja (Porter idr., 2021). Učitelji morajo biti sposobni obvladovati morebitne konflikte, ki se pojavijo med skupinami v razredu in v njih, tako da poskušajo učence vključiti v reševanje konfliktov. Obvladovanje konfliktov in slabega vedenja lahko pomaga ublažiti občutke negotovosti in zagotovi spodbudo za vzpostavitev občutka pripadnosti.

2.1.2 Odnos med učiteljem in učencem

Odnos med učiteljem in učencem je najvplivnejša spremenljivka pri občutku pripadnosti učenca šoli (Allen idr., 2021; Uslu in Gizir, 2017). Kadar učitelji izkazujejo skrbni odnos in pomagajo učencem pri reševanju njihovih težav, se pri učencih razvijejo občutki socialne in čustvene varnosti, zato je verjetneje, da bodo razvili večji občutek pripadnosti (Allen idr., 2018). Booker (2021) je učitelje opisal kot »vratarje pripadnosti«, kadar koli so za njihov odnos z učenci značilni »skrb«, »toplina« in »občutek zaupanja«. Poleg tega lahko občutek sprejetosti, cenjenosti ter učne in čustvene podpore pomaga pri spodbujanju občutka pripadnosti učencev (Ibrahim in El Zaatari, 2020; Longaretti, 2020).

Učitelji morajo podpirati učno šibkejše učence pa tudi spodbujati in usmerjati učence z višjim učnim uspehom (Farrelly, 2013). Prav tako se morajo odzivati na individualne potrebe učencev (Bouchard in Berg, 2017), prepoznati odlično delo in pohvaliti dobre dosežke. Ne smejo čakati na popolno dokončanje naloge, preden pohvalijo svoje učence (Shuler, 2014). Skrb učiteljev je razširiti svoje pristojnosti, tako da bodo bolj senzibilni do potreb svojih učencev (Chhuon in Wallace, 2014) in čustvena stanja (Porter in sod., 2021). Pokazati morajo zanimanje za poznavanje osebnega življenja svojih učencev (Booker, 2021; Porter idr., 2021) in kulture (Harris, 2021).

Bouchard in Berg (2017) sta poudarila, da bi morali učitelji pokazati zanimanje za poznavanje učnega in družabnega življenja svojih učencev, učenci pa bi morali pokazati tudi skrbni odnos do svojih učiteljev.

2.1.3 Varnost v šoli

Številne študije so pokazale, da občutek varnosti v šoli prispeva k občutku pripadnosti oziroma da naj bi bil eno od glavnih meril pripadnosti šoli (Allen in Bowles, 2012; El Zaatari in Ibrahim, 2021).

Henry in drugi (2021) so poudarili pomen ne le fizične, temveč tudi čustvene varnosti pri razvoju pripadnosti. Čustvena varnost je občutek, da je okolje varno za medosebno tveganje, izpostavljanje ranljivosti in izražanje stališč brez strahu pred sramotenjem, obtoževanjem ali ignoriranjem.

Čustvena varnost je povezana z boljšim učenjem in občutkom pripadnosti (Edmondson, 2018; Peklaj in Pečjak, 2015).

Nadlegovanje je še en dejavnik, ki lahko omaja občutek varnosti. Smokowski in drugi (2014), ki so ocenjevali vpliv ustrahovanja, so navedli, da se učenci, ki so bili žrtve fizičnega ali verbalnega ustrahovanja, v šoli niso počutili varne in niso bili zadovoljni s šolskim okoljem. Poleg tega niso iskali navezanosti z vrstniki in so imeli povišane ravni tesnobe, depresije, samooboževanja in agresije. Kim (2018) je dodala, da so se učenci, ki so postali žrtve, počutili zavržene in nepriljubljene s strani vrstnikov in šolske skupnosti, zato so izgubili občutek pripadnosti šoli. Učenci, ki so se počutili zavržene, so tolažbo in pripadnost našli pri vedenjsko težavnih vrstnikih. Poleg tega so bili pogosto manj motivirani za sodelovanje v razredu, za dokončanje zahtevanih nalog, sprejemanje šolskih dejavnosti ali sledenje učiteljevim navodilom (Kim, 2018).

Spletno ustrahovanje, tudi če se dogaja zunaj šolskih prostorov, lahko vpliva na počutje učencev, dela jih tesnobne in zaskrbljene ter spodkopava njihovo šolsko življenje. Zaradi prikrite narave spletnega ustrahovanja se lahko žrtve počutijo negotove in vidijo nevarnosti povsod (Smokowski idr., 2014).

2.1.4 Interakcije med vrstniki

Vrstniški odnosi lahko vplivajo tudi na učno uspešnost, motivacijo in samoregulacijo učenja. Učenci, ki imajo podporne in sodelovalne vrstnike, se lažje spopadajo z izzivi in težavami pri učenju, medtem ko učenci, ki so deležni kritike ali zasmehovanja s strani vrstnikov, lahko izgubijo zanimanje in zaupanje v svoje sposobnosti (Olivier in Archambault, 2017).

2.1.5 Vključenost staršev

Vključenost staršev pri podpiranju otrokovega intelektualnega, socialnega in akademskega razvoja povečuje motivacijo učencev in njihov občutek pripadnosti šoli (Ahmadi idr. 2020; Baria in Gomez, 2022; Uslu in Gizir, 2017). Vključenost starši kažejo predvsem z udeležbo na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in z drugimi oblikami sodelovanja, ki jih organizira šola (delavnice, predavanja, neformalna druženja ...).

2.1.6 Obšolske dejavnosti

Zunajšolske dejavnosti ravno tako vplivajo na del šolske klime, ki lahko poveča občutek pripadnosti šoli (El Zaatari in Ibrahim, 2021; Goodenow, 1993). Sodelovanje v obšolskih dejavnostih lahko okrepi občutek učenčeve zastopanosti (Porter idr., 2021) ter izboljša njihove učne dosežke in socialne

kompetence (Ashley, 2014; Baria in Gomez, 2022). Učenci imajo možnost, da zunaj razreda vzpostavijo odnose z učitelji, mentorji interesnih dejavnosti (Baria in Gomez, 2022). Naučijo se pozitivno sodelovati z drugimi ter se soočiti s težavami in ovirami, s katerimi se srečujejo.

3 Raziskava

3.1 Opredelitev problema

V osnovnih šolah po pandemiji kovida 19 zaznavamo nizek občutek pripadnosti šoli, ki se kaže v nasilnih medsebojnih odnosih, izostajanju od pouka, pomanjkanju ambicij ipd. V Svetovalnem centru Istre imamo veliko primerov, ko rešujemo posledice pomanjkanja občutka pripadnosti šoli. Tako učenci kot starši si želijo, da bi prišlo do spremembe in da bi učenci radi hodili v šolo.

Namen izvedene raziskave je bil raziskati vpliv različnih dejavnikov šolske klime, ki vključujejo učinkovito učno okolje, odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki, obšolske dejavnosti in vključenost staršev, na občutek pripadnosti šoli pri učencih tretje triade osnovnih šol v Slovenski Istri. Rezultati so lahko pomembni za učitelje, ker bodo razumeli, kako lahko različni in medsebojno povezani dejavniki krepijo ali zavirajo učenčev občutek pripadnosti.

3.1.2 Opis instrumenta in potek zbiranja podatkov

Posebej za to raziskavo smo oblikovali anonimni spletni vprašalnik. Vseboval je lestvice stališč Likertovega tipa s trditvami, ki so se nanašale na vpliv različnih dejavnikov šolske klime, kot so učinkovito učno okolje, odnosi med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki, obšolske dejavnosti in vključenost staršev, na občutek pripadnosti šoli. Na koncu so imeli možnost zapisati dodatno misel, mnenje ali vprašanje.

3.1.3 Vzorec

Povezavo na vprašalnik smo poslali šolskim svetovalnim delavkam osnovnih šol v Slovenski Istri s prošnjo, da jo posredujejo učencem tretje triade in v okviru razredne ure učencem omogočijo, da samostojno ocenjujejo strinjanje s trditvami, in sicer s petstopenjsko lestvico od »zelo se strinjam« do »sploh se ne strinjam«.

Na vprašalnik je od 1354 predvidenih učencev odgovorilo 332 učencev tretje triade, kar je 25 % vseh učencev tretje triade osnovnih šol v Slovenski

Istri, od tega je bilo 55 % deklet in 45 % dečkov oziroma 36 % sedmošolcev, 34 % osmošolcev in 30 % devetošolcev.

3.2 Rezultati

Sklop trditev glede učnega okolja je pokazal, da učitelji poudarjajo pomembnost učenja z razumevanjem, vendar učencem ne dajejo priložnosti, da bi si sami izbrali, kaj se bodo učili, kar lahko vpliva na njihovo željo in motivacijo za učenje. Učenci so zelo slabo ocenili učiteljevo sposobnost prikazati smiselnost gradiva oziroma njegovo uporabnost v resničnem življenju, kar dodatno znižuje motivacijo. Po mnenju učencev učitelji dela ne naredijo zanimivega, učenci pogrešajo skupinsko ustvarjalno delo. Učenci nimajo priložnosti oceniti svojega dela ali dela svojih sošolcev. Po mnenju učencev se učitelji na napake preveč odzivajo. Še ena pomembna stvar je, da učenci ne dobijo jasne povratne informacije o svojem delu.

Iz sklopa trditev glede **odnosa med učitelji in učenci** je razvidno, da **učenci ne zaupajo učiteljem in jim ne morejo povedati svojih težav**, kar lahko pomeni, da se učenci počutijo sami s svojimi težavami. Prav tako učitelji ne pomagajo učencem dovolj pri reševanju njihovih težav niti ne kažejo interesa za to. Učenci menijo, da **učitelji niso do vseh enaki in pravični, kar lahko ustvarja občutek neenakosti v razredu**. Učenci menijo, da jih učitelji ne podpirajo pri učenju in čustvih, kar spet kaže na to, da se učenci počutijo sami. Prav tako **ni dovolj individualne pomoči**, najbrž zaradi prevelikega števila učencev v razredu. Učenci ne čutijo, da **učitelje zanima njihovo življenje zunaj šole, kar pomeni, da je odnos zgolj profesionalen in omejen na šolske dejavnosti**. Najbolj skrb vzbujajoč rezultat je, da učenci zaznavajo, da se učitelji raje ukvarjajo z uspešnimi učenci, medtem ko neuspešni učenci ostajajo sami. Tudi delež trditev glede pohvale dobrih dosežkov je relativno nizek (3,6/5).

Sklop trditev glede **varnosti v šoli** je pokazal, da se učenci v šoli počutijo relativno varne (3,3/5). Menijo pa, da **učitelji ne znajo nadzorovati vedenja učencev**. Zelo pozitiven rezultat je, da se učenci ne počutijo ogrožene na hodniku ali igrišču šole. Po drugi strani pa so zelo **nizko ocenili trditev, da radi hodijo v šolo** (2,4).

Sklop trditev glede **interakcije med vrstniki** je pokazal, da učenci relativno lahko sklepajo prijateljstva, a se vseeno ne počutijo pripadne razredu. V šoli imajo prijatelja, ki mu lahko zaupajo; ocena glede občutka pomembnosti s strani sošolcev pa je relativno nizka (3,1/5).

Sklop trditev glede **vklučenosti staršev** je pokazal, da starši večinoma hodi-jo v šolo in poznajo učitelje.

Sklop trditev glede **obšolskih dejavnosti** je pokazal, da se učenci **ne povezujejo veliko z lokalnim okoljem**, prav tako nimajo priložnosti predstaviti svojih veščin.

Iz komentarjev učencev na koncu ankete lahko povzamemo naslednje:

Učenci izražajo različna čustva in mnenja glede šole ter razrednega vzdušja. Nekateri izpostavljajo željo **po igri med odmori in po krajših odmorih**, medtem ko drugi poudarjajo občutek neugodja zaradi nasilja in grdega obnašanja v razredu. Nekateri izražajo nezadovoljstvo s šolo in učitelji ter poudarjajo potrebo po večjem spoštovanju med sošolci in po več skupinskih dejavnostih. Medtem ko nekateri opažajo potrebo po več športnih dejavnostih, drugi izpostavljajo potrebo po raznolikosti v šolskem programu. Kljub različnim mnenjem pa sta prisotna tudi zaupanje v določene prijatelje in učitelje ter želja po prijetnem vzdušju v šoli.

3.3 Zaključki raziskave

Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da pogrešajo zanimanje učiteljev za učenčevo življenje, povratno informacijo pri napredku in podporo pri izražanju močnih področij. Na podlagi teorije, ki pravi, da je odnos med učiteljem in učencem pomemben dejavnik za razvoj pripadnosti, ki se gradi tudi z zagotavljanjem učne pomoči, in izboljšanje prepričanja učencev o svojih potencialih (Darling-Hammond idr., 2020), menimo, da je na tem področju treba vložiti več pozornosti. Smiselno je oblikovati in izvajati podporne programe, ki lahko izboljšajo učiteljeve veščine, ki pripomorejo k oblikovanju občutka pripadnosti ali še bolje izboljšati socialne kompetence učiteljev in posledično učencev.

Učenci zaznavajo pomanjkanje spodbudnega okolja, skupinsko ustvarjalno delo ter podporo pri reševanju težav. Sodelovalno učenje in skupinska učna oblika prispevata k povezovanju učencev in posledično občutku pripadnosti (Booker, 202; Cohen in Viola, 2022; Keyes, 2019), zato je smiselno v učni proces vključiti več sodelovalnega učenja pa tudi povezovalnega poučevanja kot kategorijo učnih praks, pri katerih učitelji pomagajo učencem vzpostaviti osebne povezave s poukom. To pomeni, da učitelji spodbujajo učence k povezovanju njihovih odnosov z realnim svetom (Bruce-Davis idr. 2014; Chauhan 2017; Dass 2015; Tytler, 2020). Ta praksa zmanjša vrzel med življenjskimi in šolskimi izkušnjami učencev in lahko pomaga učence vključiti v učni proces, saj bo občutek vključenosti in sprejetosti prispeval h

krepitevi učenčevega občutka pripadnosti šoli (Fong Lam idr., 2015; Hayes idr., 2017).

Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da učenci pogrešajo vključenost v oblikovanje vsebin učnih sklopov, kar je morda eden od razlogov, da so demotivirani in ne želijo sodelovati pri dejavnostih v razredu (Deci, 1980; Wallace idr., 2012).

Učenci nimajo občutka, da imajo učitelji zmožnost nadzorovati slabo vedenje in ustrahovanje. Obvladovanje konfliktov in slabega vedenja lahko pomaga ublažiti občutke negotovosti in zagotovi spodbudo za vzpostavitev občutka pripadnosti (Porter idr., 2021).

Učenci tudi pogrešajo učiteljevo zanimanje zanje. Bouchard in Berg (2017) sta poudarila, da bi morali učitelji pokazati zanimanje za poznavanje učnega in družabnega življenja svojih učencev, učenci pa bi morali pokazati tudi skrbni odnos do svojih učiteljev.

Raziskave dokazujejo, da se učenci, ki imajo dobre odnose s svojimi vrstniki, počutijo bolj sprejete, varnejše in zadovoljnejše v šolskem okolju (Olivier in Archambault, 2017). Iz odgovorov učencev lahko sklenemo, da sicer imajo prijatelja v razredu, vendar neradi hodijo v šolo. Pogrešajo spoštljive odnose med vrstniki.

Zunajšolske dejavnosti ravno tako vplivajo na del šolske klime, ki lahko okrepi občutek pripadnosti šoli (El Zaatari in Ibrahim, 2021; Goodenow, 1993). Tudi na tem področju je opaziti veliko prostora za izboljšave.

4 Sklepi

Rezultati raziskave so pokazali kar nekaj priložnosti za povečanje občutka pripadnosti šoli.

Učitelji se premalo zavedajo vpliva neposredne in vzajemne interakcije na učenčev razvoj. Učitelj je pomemben tako pri podpori razvoja potencialov posameznega učenca kot pri učenju čustvenih in socialnih veščin. V učni proces je treba vključiti več povezovalnih in ustvarjalnih metod učenja pa tudi povezovanje učne snovi z realnim svetom.

Ključnega pomena je, da se učenci v šolskih prostorih počutijo varne. Varnost ne vključuje le odsotnosti nevarnih predmetov, temveč tudi občutek, da je otrok spoštovan in zaščiten, zaupanja vreden odnos z vrstniki in odraslimi ter razumevanje, kaj se od učencev pričakuje v smislu discipline, šole in varnosti. Učenci imajo občutek, da učitelji na znajo vzpostaviti varnega

okolja, menijo, da potrebujejo več znanja pri spoprijemanju s konflikti in nasilnimi učenci.

Posredne interakcije med razvijajočimi se učenci in tremi drugimi ekološkimi sistemi, kot so starši, lokalna skupnost in obšolske dejavnosti, naj bi predstavljale neposredne interakcije, vendar so interakcije redke, zato je težko povečati občutek pripadnosti.

Raziskava je pokazala, da so odnosi z učiteljem eden ključnih dejavnikov občutka učenčeve pripadnosti šoli. Tudi na oblikovanje spodbudnega in varnega učnega okolja ima učitelj največji vpliv, zato je smiselno oblikovati in izvajati podporne programe, ki lahko opolnomočijo učitelje ter pomagajo pri izboljšanju njihove socialne in čustvene kompetence, ki pa sta hkrati pomembni tudi za (psihično) blagostanje učiteljev, saj jih varujejo pred stresom in izgorelostjo.

Rezultati so lahko pomembni za učitelje, ker bodo razumeli, kako različni in medsebojno povezani dejavniki krepijo ali zavirajo učenčev občutek pripadnosti. Kot pravijo St-Amand in sodelavci (2017), je namreč poznavanje dejavnikov, ki opredeljujejo pripadnost, ključnega pomena za vse, ki delajo na področju izobraževanja. Prepričani so, da bi to znanje lahko vodilo učitelje k temu, da bi sprejemali natančnejše pedagoške strategije, ki spodbujajo občutek pripadnosti v šolskem kontekstu.

Pomembno je poudariti, da je pri oblikovanju občutka pripadnosti šoli ključna vloga ravnateljev. Ustvariti in omogočiti morajo pogoje za vzpostavitev pedagogike in kurikuluma, ki imata trajne učinke na socialno in čustveno kompetentnost tako učencev kot strokovnih delavcev. Spodbujati morajo timsko delo, vrstniško sodelovanje tako pri učenju kot pri reševanju težav in konfliktov pa tudi socialno inkluzijo, ki prispeva k preseganju različnosti. Investicija v socialne odnose je investicija v šolski uspeh pa tudi v človečnost, ki je pogoj za krepitev skupnosti tako na mikro- kot makroravni.

5 Viri in literatura

- Abdollahi, A., Panahipour, S., Akhavan Tafti, M., in Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, 57(5), 823–832. <https://doi.org/10.1002/pits.22339>
- Allen, K. A., in Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.

- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D., in Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102.
- Aliyev, R., in Tunc, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 48, 164–182. <https://www.researchgate.net/publication/280733023>
- Ahmadi, S., Hassani, M., in Ahmadi, F. (2020). Student- and school-level factors related to school belongingness among high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 741–752. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730200>
- Baria, K., in Gomez, D. (2022). Influence of social support to student learning and development. *International Journal of Research Studies in Education*, 11(2), 69–97.
- Berlian, Z., in Huda, M. (2022). Reflecting culturally responsive and communicative teaching (CRCT) through partnership commitment. *Education Sciences*, 12(5), 295.
- Booker, K. (2021). Rules without relationships lead to rebellion: Secondary teachers and school belonging. *School Community Journal*, 31(1), 65–84.
- Bouchard, K. L., in Berg, D. H. (2017). Students' school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (grades 4–8). *The School Community Journal*, 27(1), 107–136.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher Volume 5, Issue 9*. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. V: M. Gauvain in M. Cole (ur.), *Readings on the development of children*. 2. izdaja, NY:Freeman, str. 37–43.
- Chhuon, V., in Wallace, T. L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society*, 46(3), 379–401. <https://doi.org/10.1177/0044118X11436188>
- Cohen, E., in Viola, J. (2022). The role of pedagogy and the curriculum in university students' sense of belonging. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4), 06.
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363–402. <https://doi.org/10.3102>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., in Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Edmondson, A.C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley & Sons. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=54851>
- Farrelly, Y. (2013). *The relationship and effect of sense of belonging, school climate, and self-esteem on student populations* (UMI št. 3592074) [Doktorska disertacija Washington State University]. ProQuest Dissertations & Theses database.

- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., in Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393–409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Freeman. Dehuff, P. A. (2013). *Students' wellbeing and sense of belonging: A qualitative study of relationship and interactions in a small school district* (UMI št. 3587070) [Doktorska disertacija Washington State University]. ProQuest Dissertations & Theses database.
- Freiberg, H. J., in Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environment. V H. J. Freiberg (ur.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environment* (11–29). Falmer Press, Taylor, and Francis Inc.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hayes, H., O'Toole, L., in Halpenny, A. N. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioner and students in early years education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Haugen, J. S., Wachter Morris, C., in Wester, K. (2019). The need to belong: An exploration of belonging among urban middle school students. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556988>
- Henry, D., Leader, U. Y., Jessee, C., Martinez, M., Moore, A. M. S., Singla, A., in Sarah Thomsen, M. P. H. (2021). *Connectedness, positive values, and contributions to society: Three building blocks of adolescent well-being*. <https://www.adolescents2030.org/media/791844/>
- Ibrahim, A., in El Zaatar, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382–395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Keyes, T. S. (2019). A qualitative inquiry: Factors that promote classroom belonging and engagement among high school students. *School Community Journal*, 29(1), 171–200.
- Kim, S. (2018). *Peer victimization in the school context: A study of school climate and social identity processes* [Doktorska disertacija Queen's University]. <https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/24830>
- Krishnan, V. (2010). *Early child development: A conceptual model* [Predstavitev prispevka]. Early childhood Council Annual Conference, »Valuing Care,« Christchurch Convention Center, Christchurch, Nova Zelandija.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., in de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., in Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Education & Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>

- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 31–46.
- Malešević, T. (2018) Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* letnik 49, številka 3/4, str. 17–24.
- Miller, J., in Desberg, P. (2009). *Understanding and engaging adolescents*. Corwin, a SAGE company.
- Olivier, E., in Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.007>
- Peklaj, C., in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba FF.
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., in Ingram, J. (2024). Feeling part of the school and feeling safe: development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50/3. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Robinson, J. (2020). *Creating a Sense of belonging through culturally responsive pedagogy, culturally relevant teaching, and invitational theory in art education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606505.pdf>
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to Develcology*. Routledge.
- Shuler, D. (2014). *Creating a positive learning climate: A case study of a small day school* [Magisterij Emory Univesity]. <https://etd.library.emory.edu/concern/etds/rn301157w?locale=en>
- Smith, M. L. (2015). *School climate, early adolescent development, and identity: Associations with adjustment outcomes* (UMI št. 3718568) [Doktorska disertacija College of Education and Human Services]. ProQuest Dissertations & Theses database.
- Smokowski, P. R., Evans, C. B., in Cotter, K. L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: The effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence and Victims*, 29(6), 1029–1046. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-13-00076>
- St-Amand, J., Girard, S., in Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*. 5(2), 106–119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156289.pdf>
- Uslu, F., Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships, and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Wallace, T. L., Ye, F., in Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122–139. <https://doi.org/10.1080/1088869.2012.695256>

Zagotavljanje dobrega počutja stebrov vzgoje in izobraževanja: učencev, učiteljev in strokovnih delavcev

O avtorjih

Dr. Simona Šarotar Žizek je redna profesorica, ddr. Matjaž Mulej je zaslužni profesor in Ana Marija Gričnik študentka na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru, simona.sarotar-zizek@um.si, matjaz.mulej@um.si, ana.gricnik@student.um.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/1/44-73>

Izvleček

Dobro počutje je bistvenega pomena za zdravje in vsakdanje življenje. Otroci danes odrasčajo v digitalnem svetu; tehnologije jih obdajajo, preden znajo govoriti, hkrati pa jih spremljajo na vsakem koraku, tudi v izobraževanju. Moderna (informacijsko-komunikacijska) tehnologija prinaša številne prednosti, a se tudi precej negativno odraža na dobrem počutju otrok, zato moramo poskrbeti za njihovo dobro počutje in jih obvarovati pred perečimi tveganji. Temelj obravnave dobrega počutja je pozitivna psihologija, nova veja psihologije, ki namesto problemov in negativnih lastnosti ljudi poudarja priložnosti in dobre lastnosti človeka oz. v tem primeru učiteljev, otrok in mladostnikov, strokovnih delavcev ter drugih sodelavcev v vzgoji in izobraževanju. Rezultati kažejo, da imajo pri spodbujanju dobrega počutja bistveno vlogo učitelji in starši, vzgojno-izobraževalne institucije pa potrebujejo sistematičen celovit pristop, ki vključuje medsektorsko sodelovanje, razredno klimo, celotno vzgojno-izobraževalno institucijo in kurikulum, pri čemer moramo upoštevati dolgoročne učinke vseh prizadevanj ter v njihovo oblikovanje vključevati otroke in mladostnike.

Ključne besede: dobro počutje | pozitivna psihologija | informacijsko-komunikacijska tehnologija

Ensuring the well-being of the pillars of education: students, teachers, and practitioners

Simona Šarotar Žižek, PhD, Matjaž Mulej, PhD, Ana Marija Gričnik, Faculty of Economics and Business, University of Maribor

Abstract

Well-being is essential for both health and daily life. Nowadays, children are immersed in technology from a very young age, often before they can even speak, and it permeates every aspect of their lives, including their education. While modern (information and communication) technology offers numerous benefits, it also poses significant risks to children's well-being. Therefore, it is imperative to prioritise their well-being and protect them from these emerging threats. The cornerstone of our approach to well-being is positive psychology, a new branch of psychology that emphasises opportunities and positive qualities of people rather than focusing on their problems and negative traits. This approach is applied to teachers, children, adolescents, practitioners, and other colleagues in education. Results indicate that teachers and parents play an essential role in promoting well-being and that educational institutions need a systematic, comprehensive approach that includes cross-sectoral cooperation, classroom climate, the entire educational institution, and the curriculum, considering the long-term effects of all efforts and involving children and adolescents in their development.

Keywords: well-being | positive psychology | information and communications technology

1 Uvod

Vzgojno-izobraževalne institucije (na vseh ravneh torej vrtci, osnovne, srednje, visoke in višje šole) so temelj dobrega počutja posameznika, saj so edinstveno okolje, v katerem je mogoče spodbujati več vrst inteligentnosti (npr. socialno, čustveno, razumsko, duhovno) in subjektivno emocionalno dobro počutje mladih ter jim prenesti tudi znanja, ki pozneje predstavljajo ključne kompetence (znanja, spretnosti, sposobnosti, veščine, motivacijo ...), in to ne samo za zaposlitev, ampak tudi življenje. Krepitev razvoja kompetenc mladih, njihovih vrednot, etike, morale in norm v vzgojno-izobraževalnih institucijah je temeljna strategija za spodbujanje njihovega dobrega počutja, fizičnega in mentalnega zdravja, za gradnjo odpornosti, zmanjševanje tveganj in nudenje podpore, še posebej tistim, ki so prikrajšani pri doseganju pozitivnih rezultatov v vzgojno-izobraževalni instituciji, delu in življenju (OECD, 2015).

V času naraščajočih duševnih stisk je ključno, da izobraževanje preseže cilje, kot so učni dosežki in ustvarjanje vrednot in kompetenc, ampak se mora osredotočati tudi na spodbujanje (fizičnega in mentalnega) zdravja in dobrega počutja otrok in mladostnikov (torej učencev, dijakov in študentov), katerih duševne potrebe postajajo vse zahtevnejše. V procesu odrasčanja morajo namreč otroci/učenci razviti čustveno, duhovno in socialno inteligentnost, ki jim koristi pri uspešnem krmarjenju skozi razne izzive in naloge. Poznati morajo sebe in svoje prednosti, uravnovesiti svoja čustva, učinkovito reševati probleme, se soočiti s stiskami, spremembami, izgubami in sprejemati odgovorne odločitve. Te kompetence so ključne, da lahko otroci živijo zdravo, uspešno in srečno ter nimajo težav z (mentalnim in fizičnim) zdravjem, ki so jim zaradi sodobnih hitrih globalnih, ekonomskih, družbenih in tehnoloških sprememb močno izpostavljeni (Simões in drugi, 2021).

Spodbujanje subjektivnega emocionalnega dobrega počutja mladih je ključno za njihovo pozitivno rast in razvoj; omogoča jim doseganje pozitivnih rezultatov tako v vzgojno-izobraževalnih institucijah kot tudi v delovnem okolju in osebem življenju (OECD, 2015; Durlak in drugi, 2015). Izobraževalni programi, osredotočeni na znanje, razvoj sposobnosti in veščin, podpirajo emocionalni, socialni, strokovni in vedenjski razvoj otrok in mladostnikov ter jih učijo razvijati socialne in čustvene spretnosti (Durlak in drugi, 2011) oz. postati čustveno in socialno inteligentni. Vendar uspešno implementacijo tovrstnih programov v vsakodnevno prakso vzgojno-izobraževalnih institucij (vrtci, osnovne in srednje šole ter visokošolske institucije) ovirajo številni izzivi. Če želimo izkoristiti poln potencial programov za izboljšanje dobrega počutja v vzgoji in izobraževanju, je ključno nameniti

temeljitejšo pozornost temu, kako se programi sprejemajo, izvajajo in vgrajujejo v kontekste izobraževalnih institucij in ureditev v različnih okoljih (Barry in drugi, 2017).

Za prispevek smo uporabili sekundarne znanstvene vire o dobrem počutju v vzgoji in izobraževanju. Metodološko gledano, smo uporabljali kvalitativne raziskovalne metode. V sklopu tega smo uporabili metodo deskripcije za opis ključnih pojmov, teoretičnih izhodišč, procesov in tehnik, ključnih za naš prispevek, in metodo kompilacije za povzemanje že oblikovanih spoznanj domačih in tujih avtorjev ter oblikovanje lastnih spoznanj na podlagi prvih. Da bi temeljito preučili dobro počutje in sodobne pristope k njegovemu zagotavljanju v vzgoji in izobraževanju, smo pregledali domačo in tujo literaturo. Osredotočili smo se na številna specifična področja, katerih ugotovitve predstavljamo.

Prispevek, ki nudi kritični pregled znanja o dobrem počutju v vzgoji in izobraževanju ter sodobnih praks za njegovo zagotavljanje, je strukturiran v tri sklope. Uvodu sledi opredelitev dobrega počutja, ki smo ga zaradi kompleksnosti razdelili na štiri podpoglavja. Prvo podpoglavje opredeljuje teorijo pozitivne psihologije. Drugo obravnava dva vidika preučevanja dobrega počutja z upoštevanjem otrok in mladostnikov v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Tretje podpoglavje se nanaša na dobro počutje v vzgoji in izobraževanju, vključno z okoliščinami današnjega otroštva. Četrto podpoglavje pa zajema strategije za spodbujanje dobrega počutja v vzgoji in izobraževanju. Sledi tretje poglavje, v katerem predstavljamo raziskovalna spoznanja na temo dobrega počutja med otroki in mladostniki. Prispevek sklenemo z mislimi, ki imajo tudi aplikativno vrednost.

2 Opredelitev dobrega počutja¹

Razlaga pojma dobro počutje (angl. *well-being*) ni enotna (Surtaeva in drugi, 2017). Tako npr. Efremova (2005) dobro počutje razlaga kot srečno ljubezen in družinsko življenje brez kakršnih koli odstopanj ali negativnih situacij, nesreč ali preizkušenj. Hkrati Brockhaus in Efron (1907, v Surtaeva in drugi, 2017) dobro počutje enačita s srečo in ga opredeljujeta kot subjektivno dožemanje vsega, kar si posameznik želi. Ob tem avtorja dodajata, da je že Aristotel v svoji *Etiki* trdil, da se glede dobrega počutja vsi strinjajo le z njegovim poimenovanjem, ne pa tudi z njegovo opredelitvijo.

1 Psihologi namesto o dobrem počutju govorijo o blagostanju.

Živimo v času bistvenih sprememb, zato postaja preučevanje dobrega počutja čedalje zahtevnejše. V preteklosti so vzgojno-izobraževalne institucije poudarjale predvsem disciplino, pismenost in dosežke otrok in mladostnikov, v zadnjem času pa se vedno več pozornosti namenja njihovem psihičnemu dobremu počutju (Vintar, 2021).

V prispevku bomo podrobneje preučili dobro počutje otrok in mladostnikov v vzgojno-izobraževalnih institucijah, pri čemer bomo poseben poudarek namenili njihovem psihičnemu dobremu počutju. S tem namenom se bomo v podpoglavjih danega poglavja dotaknili pozitivne psihologije in predstavili temeljna modela oz. vidika preučevanja dobrega počutja ter njun pomen v vzgoji in izobraževanju. Preučili bomo dobro počutje v vzgoji in izobraževanju ter v sklopu tega preventivne pristope k njegovemu zagotavljanju, za boljše razumevanje vsebine bomo povzeli pregled okoliščin današnjega otroštva in nadaljevali s strategijami za spodbujanje dobrega počutja v vzgoji in izobraževanju.

2.1 Opredelitev pozitivne psihologije

Pozitivna psihologija je krovni izraz za preučevanje pozitivnih čustev, pozitivnih značajskih lastnosti in institucij, ki slednje omogočajo. Razvoj pozitivne psihologije se je začel leta 1998, ko je predsednik Ameriškega psihološkega društva postal Martin Seligman (1999, povzeto po Seligman, 2011). Omenjeni psiholog je s podpiranjem pacientov pri identifikaciji in razvijanju njihovih prednosti omogočil psihologiji odmik od osredotočanja na bolezni in patologijo ter tako razvil novo vejo psihologije, t. i. pozitivno psihologijo. Pred tem se je psihologija osredotočala predvsem na probleme, s katerimi so se posamezniki spopadali, in na stvari, ki so jim šle v življenju narobe, ter na ugotavljanje, kako je to prispevalo k njihovi tesnobi, depresiji in pomanjkanju duševnega blagostanja.

Kot bi lahko napačno sklepali iz poimenovanja, pozitivna psihologija nikaikor ne zagovarja stalnega pozitivnega načina mišljenja in sreče; preučuje dejavnike, ki posameznikom, družinam in skupnostim omogočajo optimalno delovanje in rast. Pri tem se osredotoča na pozitivna čustva in izkušnje, individualne razlike v močeh in vrlinah posameznikov ter na druge vire psihološke blaginje, zaradi katerih je vredno živeti (Rijavec in Miljković, 2006).

Pozitivno psihologijo, ki je znanstvena veda, razdelimo v tri segmente: a) pozitivne subjektivne izkušnje, b) pozitivne osebnostne lastnosti in c) pozitivna skupnost (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000, povzeto po Rijavec in Miljković, 2006).

- a. Pozitivne subjektivne izkušnje – ta segment ima najširšo znanstveno tradicijo. Zajema zadovoljstvo s preteklostjo, optimizem, srečo v sedanjosti in upanje ter vero v prihodnost. Pozitivne izkušnje imajo pomembno vlogo v življenju človeka, saj usmerjajo razmišljanje in odzivanje, spodbujajo kreativnost, prilagodljivost, učinkovitost pri sprejemanju odločitev in altruistično vedenje (Fredrickson in Levenson, 1998; Isen, 1993).
- b. V kontekstu vzgoje in izobraževanja se pozitivne subjektivne izkušnje otrok in mladostnikov med drugim kažejo tudi kot zaupanje v lastne sposobnosti in v zmožnost doseganja zadanih ciljev in premagovanja izzivov. Poleg tega se kažejo tudi v zadovoljstvu in dobrem počutju v vzgojno-izobraževalni instituciji ter v dobrih medosebnih odnosih tako v izobraževalnem kakor v zasebnem življenju.
- c. Pozitivne osebnostne lastnosti – klasifikacija pozitivnih osebnostnih lastnosti je eden pomembnejših projektov pozitivne psihologije. Je protiutež klasifikaciji duševnih motenj. V sklopu tega so identificirali šest temeljnih vrlin, cenjenih v vseh kulturah in obdobjih: modrost, pravičnost, zmernost, pogum, transcendentnost in človečnost (Peterson in Seligman, 2004, povzeto po Rijavec in Miljković, 2006).
- d. Za razvoj cenjenih in želenih osebnostnih lastnosti je pomembno, da se le-te spodbujajo že od zgodnjih let, torej pri otrocih in potem mladostnikih.
- e. Pozitivna skupnost – se navezuje na pozitivno socialno ekologijo, ki zajema zdravo družino, sosesko, učinkovitost izobraževalnih institucij, civilni dialog in družbeno odgovorne medije. Raziskovalci si prizadevajo odkriti načine, kako lahko institucije, kot so vrtci, šole, zakonodajna telesa, javne ustanove in mediji, spodbujajo vzajemnost, prijaznost, toleranco do različnosti, enakost in enake možnosti za vse. Rezultati tovrstnih raziskav zmorejo pomagati staršem, učiteljem, novinarjem in drugim pri oblikovanju in sodelovanju v zdravih družinah, vzgojno-izobraževalnih institucijah, delovnih okoljih, soseskah in družbi na splošno (Rijavec in Miljković, 2006).
- f. Učitelji lahko spodbujajo pozitivno skupnost med otroki in mladostniki v vzgojno-izobraževalnih institucijah z delavnicami na temo empatije, sprejemanja drugačnosti, z asertivnim komuniciranjem ipd.

V naslednjem podpoglavju obravnavamo najbolj razširjena modela preučevanja dobrega počutja, to sta hedonski in evdajmonski model.

2.2 Dva vidika preučevanja dobrega počutja

Pozitivna psihologija je razvila številne teoretske modele, ki se osredotočajo na bolj edinstvene vidike optimalnega delovanja in psihičnega blagostanja oz. dobrega počutja (Musek, 2007). Temeljna modela dobrega počutja oz. psihološki tradiciji, hedonistični in evdajmnostični, se med seboj znatno prekrivata (Musek, 2007). Po Aristipu, grškem filozofu in ustanovitelju kirenske šole filozofije (3. st. pr. n. št.) lahko hedonijo razumemo kot minimizacijo bolečine in maksimizacijo užitka, evdajmonijo pa kot razcvet posameznika in življenje, skladno z našim polnim potencialom – samoaktualizacijo (Tatarkiewicz, 1976).

Evdajmonski model – psihološko dobro počutje

Psihološko dobro počutje je sinonim za duševno zdravje, zato je bistven psihološki vidik kakovosti življenja (Musek, 2007).

Jahoda (1958) je bila najverjetneje prva avtorica, ki je v sklopu preučevanja pozitivnega psihičnega zdravja preučila obstoječo znanstveno literaturo o spremenljivkah, povezanih z normalnim, optimalnim psihološkim funkcioniranjem na eni strani in patološkim psihološkim in čustvenim delovanjem na drugi. Preostali raziskovalci so obravnavali patološko, a normalno delovanje zgolj kot odsotnost patološkega, Jahoda (1958) pa uspešno oz. optimalno delovanje celostno vsebinsko, ne le kot odsotnost negativnega.

Na podlagi obstoječe literature iz razvojne, klinične in humanistične psihologije sta Ryff in Keyes (1995) oblikovala večdimenzionalni pristop k merjenju psihološkega dobrega počutja (tj. z mnogih vidikov), ki temelji na predpostavki, da ljudje poskušajo uresničiti svoje edinstvene talente in polno delovati. Omenjeni model obsega šest komponent:

1. Pozitivno vrednotenje samega sebe in svoje preteklosti (sprejemanje samega sebe)
2. Občutek nadaljnje rasti in razvoja kot osebe (obvladovanje okolja)
3. Prepričanje, da ima življenje nek namen in pomen (smisel življenja)
4. Kakovostni odnosi z drugimi (pozitivni odnosi z drugimi)
5. Osebnostna rast
6. Občutek samoodločanja (avtonomija)

1. Pozitivno vrednotenje samega sebe in svoje preteklosti (sprejemanje samega sebe)

Občutek sprejetosti sebe je najpomembnejši kriterij pozitivnega delovanja posameznika in osrednji element psihičnega zdravja, optimalnega delovanja,

samoaktualizacije in zrelosti. Obsega pozitivno stališče do sebe, sprejemanje različnih vidikov sebe, vključno s slabimi in dobrimi lastnostmi, ter pozitivno gledanje na svojo preteklost (Avsec in Sočan, 2009). V vzgojno-izobraževalnih institucijah lahko učitelji in drugi zaposleni pri otrocih in mladostnikih spodbujajo sprejemanje samega sebe z ustvarjanjem varnega in spodbudnega okolja, v katerem se bodo počutili cenjene in sprejete. Slednje vključuje spodbujanje spoštljive komunikacije, osredotočanje na potrebe vsakega posameznega otroka in mladostnika, delavnice na temo sprejemanja drugačnosti in tolerance do razlik, delavnice na temo samozavesti in krepitve samopodobe ipd.

2. Občutek nadaljnje rasti in razvoja kot osebe (obvladovanje okolja)

Obvladovanje okolja se nanaša na posameznikovo sposobnost, da oblikuje okolje glede na svoje potrebe in vrednote, kar obsega izkoriščanje priložnosti iz okolja ter prilagajanje in aktivno vplivanje na okolje (Avsec in Sočan, 2009). S tem namenom lahko učitelji in starši otroke ter mladostnike spodbujajo, da se vključijo v lokalno okolje in prostovoljstvo, spodbujajo aktivno državljanstvo in kritično mišljenje.

3. Prepričanje, da ima življenje nek namen in pomen (smisel življenja)

Prepričanja, ki posamezniku dajejo občutek smiselnosti v življenju, so vsakemu posamezniku lastna in povejo, zakaj je vredno živeti (Avsec in Sočan, 2009). Tako starši kakor tudi učitelji lahko zato spodbujajo otroke in mladostnike pri razvijanju talentov, strasti in sledenju svojim sanjam. Prav tako jih lahko spodbujajo pri pisanju dnevnikov in podobnih dejavnostih.

4. Kakovostni odnosi z drugimi (pozitivni odnosi z drugimi)

Kakovostni odnosi se nanašajo na tople, zaupne in zadovoljive odnose z drugimi ljudmi. Slednje je mogoče doseči, če razumemo dinamiko prejemanja in dajanja v medosebnih odnosih, imamo empatijo, smo vdani in skrbimo za dobro drugih (Avsec in Sočan, 2009). Za ustvarjanje pozitivnih odnosov z drugimi je pomembno otroke in mladostnike poučiti o empatiji, učinkoviti komunikaciji in reševanju konfliktov. To je na primer mogoče razvijati na raznovrstnih delavnicah.

5. Osebnostna rast

Optimalno psihično delovanje od človeka zahteva, da se stalno razvija in je odprt za nove izkušnje, kar je tudi ena glavnih značilnosti polno delujoče osebe (Avsec in Sočan, 2009). Otroke in mladostnike je s tem namenom priporočljivo spodbujati pri raznovrstnih dejavnostih, ki jih veselijo, jih vključevati v programe mentorstva, organizirati dogodke in delavnice na temo osebnostne rasti ipd.

6. Občutek samoodločanja (avtonomija)

Avtonomnost je najmanj preučevana komponenta psihološkega dobrega počutja. Nanaša se na uravnavanje vedenja od znotraj glede na lastne standarde in občutek neodvisnosti. Posameznik se je zato sposoben upreti socialnim pritiskom glede tega, kako naj se vede in razmišlja, in ne išče odobranja od drugih (Avsec in Sočan, 2009). Otrokom in mladostnikom lahko v vzgojno-izobraževalnih institucijah povečamo občutek avtonomnosti z omogočanjem sodelovanja pri sprejemanju drugih odločitev, ki vplivajo na njihovo učno okolje. Prav tako jim lahko nudimo možnost izbire izbirnih predmetov, tem seminarskih nalog ipd.

Številni raziskovalci so dokazali, da psihološko dobro počutje bistveno vpliva na učni in osebnostni razvoj otrok in mladostnikov. Vzgojno-izobraževalne institucije si morajo tako prizadevati ustvariti okolje, ki bo tako otroke in mladostnike kakor tudi učitelje in druge zaposlene navdajalo z občutkom vključenosti in varnosti, jim zagotavljalo priložnosti za oblikovanje kakovostnih in dinamičnih medosebnih odnosov in poudarjalo pomen skupnosti. Prizadevati si torej morajo ustvariti prostor, v katerem bodo lahko vsi vključeni razvijali svoje zmožnosti in dober značaj (Vintar, 2021).

Hedonski model – subjektivno (emocionalno) dobro počutje

Hedonski model oz. model subjektivnega (emocionalnega) dobrega počutja oz. blagostanja (SEDP) je najsplošnejši in najbolj raziskan model psihičnega blagostanja. Osredotoča se na globalno razsežnost vrednotenja in doživljanja samega sebe in sveta, zlasti na emocionalne in kognitivne vidike vrednotenja lastnega življenja (Musek, 2007). SEDP lahko razumemo kot stalno občutenje, da življenje je in tudi bo dobro, v celoti prijetno, polno in smiselno (Myers, 1992). Sestavljajo ga tri bistvene komponente: prisotnost pozitivnega razpoloženja, odsotnost negativnega razpoloženja in kognitivna ocena zadovoljstva z življenjem (Diener in Lucas, 1999).

Koncept subjektivnega (emocionalnega) dobrega počutja zajema splošni občutek sreče in zadovoljstva v življenju ter zmožnost izvajanja vsakdanjih

aktivnosti. Zajema številne dejavnike, kot so občutek osebnega razvoja, tesni odnosi z drugimi in občutki radosti, namena ter smisla (Diener in drugi, 2010).

Učitelji imajo ključno vlogo v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Otroci in mladostniki v veliki meri ponotranjijo vrednote, socialne veščine in vedenje svojih učiteljev; slednji zato posredno ali neposredno vplivajo na oblikovanje osebnosti in vedenjskega vzorca otrok in mladostnikov. Vedenje in počutje učiteljev je v veliki meri pogojeno z njihovim hedonističnim oz. subjektivnim emocionalnim dobrim počutjem, ki v splošnem nakazuje na kakovost življenja posameznika (Kumar in Sultana, 2017).

V današnjem času je poklic učitelja potrjen stalnemu spreminjanju in velikim pritiskom, kar lahko negativno vpliva na SEDP učiteljev in prek tega tudi otrok in mladostnikov (Kumar in Sultana, 2017). Na SEDP učiteljev lahko vplivajo raznovrstni dejavniki, med drugim:

1. *Plača.* Plača ima eno pomembnejših vlog pri hedonističnem dobrem počutju učiteljev. Zato lahko nezadovoljstvo s plačo negativno vpliva na zadovoljstvo in dobro počutje ter prek tega na fluktuacijo učiteljev (Kumar in Sultana, 2017).
2. *Stres.* Stres med učitelji ima lahko različne vzroke. Lahko je npr. posledica osebnih ali družinskih težav, delovne preobremenjenosti, previsokih delovnih pričakovanj itd. (Kumar in Sultana, 2017).
3. *Delovno okolje.* Dobri medosebni odnosi in dejavnosti, namenjene osebnemu ter strokovnemu razvoju, spodbujajo pozitivno vzgojno-izobraževalno okolje. Slednje pa se pozitivno odraža na motivaciji, pripadnosti, zadovoljstvu in zavzetosti učiteljev. Učitelji, ki delajo v pozitivnem delovnem okolju, bodo tako bolj motivirani za doseganje ciljev, delali bodo več in dlje ter imeli večjo strast do dela (Griffin, 2005, povzeto po Kumar in Sultana, 2017).
4. *Izključevanje.* V učiteljskem poklicu se lahko izključevanje navezuje na izogibanje očesnemu stiku ali pogovoru in na ignoriranje zaradi različnih razlogov, npr. zaradi pripadnosti drugi veri, spolu ipd.
5. *Humor.* Humor kratkoročno in dolgoročno pozitivno vpliva na psihično dobro počutje posameznika in hkrati niža ravni stresa v delovnem okolju (Kumar in Sultana, 2017).
6. *Socialna podpora.* Socialna podpora se nanaša na občutek pripadnosti, varnosti, ki prispeva k sreči in dobremu počutju učitelja na delovnem mestu. To vključuje podporo družine, sodelavcev in prijateljev (Bukhari in Khan, 2016, povzeto po Kumar in Sultana, 2017).

Naslednje podpoglavje je posvečeno dobremu počutju v vzgoji in izobraževanju.

2.3 Dobro počutje v vzgoji in izobraževanju

Zdravje in izobraževanje otrok in mladostnikov sta neločljivo povezana, zato je promocija zdravja v vzgojno-izobraževalnih institucijah bistvena (SHE, 2013).

Države EU zahtevajo, da ima izobraževanje strateško vlogo pri spodbujanju psihičnega dobrega počutja pa tudi dinamičnih in konkurenčnih, na znanju temelječih gospodarstev ter socialne kohezije in aktivnega državljanstva (Commission of the European Communities, 2002). Za podporo tej strategiji je septembra 2020 Evropska komisija prenovila vizijo evropskega izobraževalnega prostora in ukrepe za njeno uresničitev do leta 2023 (Evropska komisija, 2021). V kontekstu vzgojno-izobraževalnih pobud spodbujanje dobrega duševnega zdravja in psihičnega dobrega počutja otrok in mladostnikov vključuje številne ukrepe, ki se nanašajo na vse/mnoge vidike vzgojno-izobraževalnega etosa, organizacije in fizičnega ter socialnega okolja. Promocija duševnega zdravja se torej ne sme nanašati zgolj na ozko opredeljeno duševno zdravje, temveč si mora prizadevati pozitivno vplivati tudi na vzgojno-izobraževalne izkušnje in učenje otrok ter mladostnikov na splošno (Paulus, 2009).

Dobro duševno zdravje je bistveno za splošno dobro počutje in uživanje v vsakdanjem življenju (O'Toole in Darlington, 2021). Psihično dobro počutje pa je velik indikator akademskih dosežkov otrok in mladostnikov ter njihovih uspehov v poznejšem življenju. Otroci in mladostniki, ki dosegajo višje ravni splošnega dobrega počutja, imajo namreč boljši uspeh v vzgojno-izobraževalni instituciji in so vanjo tudi aktivneje vključeni (Gutman in Vorhaus, 2012). Raziskave prav tako kažejo, da sposobnost otroka ali mladostnika za obvladovanje lastnih čustev spodbuja ali ovira njegovo učenje, izobraževalno angažiranost, etiko in predanost ter splošni končni uspeh (Durlak in drugi, 2011). Zato navajamo preventivne pristope, ki podpirajo dobro počutje otrok in mladostnikov v vzgojno-izobraževalnih institucijah:

- Učitelji kot mentorji in vzorniki imajo, tako kot starši, izredno pomembno vlogo pri dobrem počutju otrok in mladostnikov (torej učencev). Otroci in mladostniki, ki so s svojimi učitelji v dobrem odnosu in čutijo njihovo veliko podporo, so navadno tudi srečnejši, bolje obvladujejo stres, bolje uravnavajo svoja čustva in imajo boljše odnose z vrstniki (Goldman in drugi, 2016). Pri ukrepanju je ključna odprta komunikacija in izmenjava informacij med starši, učitelji in otroki ter mladostniki.

Slednje je še posebej kritično pri otrocih in mladostnikih, ki so žrtev trpinčenja in/ali imajo probleme z duševnim zdravjem. Mnogi starši se namreč ne zavedajo vseh izzivov, s katerimi se njihovi otroci soočajo. Vključevanje vseh potrebnih informacij lahko staršem in učiteljem pomembno pomaga pri podpori razvoja otrok (Choi, 2018).

- Vzpostavljajanje dobrega odnosa med učiteljem in otrokom ali mladostnikom je izrednega pomena. Pri doseganju omenjenega pa ima velik pomen učiteljeva celotna naravnost oz. način, kako komunicira, vodi razred, podpira vključevanje otrok in mladostnikov in kako se odziva na njihove potrebe. Vzajemno zaupanje je temelj dobrega odnosa, poleg tega pa mora učitelj otroke in mladostnike spodbujati pri vključevanju v razne dejavnosti in odločitve, biti odprt, spoštljiv, odziven, pravičen, jim pokazati, da mu je mar zanje, in do njih izražati pozitivna pričakovanja. S tem namenom mora učitelj: i) spodbujati pozitivne in spoštljive odnose v razredu, ii) biti pozoren na izključene otroke in mladostnike, jih nevsiljivo vključevati in individualizirati pristop, iii) nuditi razumna in utemeljena pričakovanja in pravila, prilagojena zmožnostim otrok ali mladostnikov, iv) za otroke ali mladostnike, ki so potrebni pomoči, pravočasno poiskati podporo svetovalnega delavca ali strokovnega tima in v) v učni proces vključevati učne metode, ki vsebujejo aktivnosti otrok ali mladostnikov in podpirajo angažirano učenje, ter jim omogočati konstruktivne povratne informacije (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019).
- V vzgojno-izobraževalni instituciji je treba ustvariti in nenehno spodbujati pozitivno klimo ter zagotavljati spodbudno in varno učno okolje z namenom ustvarjanja kulture dobre skupnosti. Pri razpravi o ključnih zadevah glede oblikovanja kulture, postavljanja smernic in strategij morajo zato biti prisotni vsi učitelji, drugi zaposleni in tudi otroci ter mladostniki. Le z aktivno soudeležbo vseh vpletenih v pomembne dogovore se namreč lahko poveča njihov občutek odgovornosti in zavzetosti za doseganje dogovorjenega (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019).
- Zgodnje ozaveščanje otrok in mladostnikov o težavah z duševnim zdravjem je prav tako ključno. Enako pomembno je tudi hitro nuditi pomoč potrebnim, saj se psihološke težave pogosto ponavljajo in lahko trajno negativno učinkujejo na izobraževanje posameznika, njegovo splošno zadovoljstvo z življenjem in tudi na njegove izide na trgu dela. Pri tem so ključnega pomena pozitivni in stabilni odnosi s starši in učitelji. Ti lahko s spoštovanjem, zaupanjem in nudenjem opore otrokom, ki se soočajo z raznovrstnimi problemi, pomagajo, da se učinkovito soočijo z raznovrstnimi življenjskimi izzivi in si zgradijo odpornost. Nasprotno pa

revščina, zlorabe in disfunkcionalnost družine predstavljajo veliko tveganje za dobro počutje otrok (Choi, 2018).

- Duševno zdravje in psihično dobro počutje otrok in mladostnikov mora biti glavno področje vseh vzgojno-izobraževalnih pobud. Učinkovita promocija in pomoč otrokom ter mladostnikom na področju duševnega zdravja je namreč tesno povezana z manjšo verjetnostjo uporabe drog, poleg tega pa pozitivno vpliva na druge vidike življenja otrok in mladostnikov, ki lahko izhajajo iz notranjih stisk (SHE, 2013).
- V kontekstu vzgojno-izobraževalnih pobud spodbujanje dobrega duševnega zdravja in psihičnega dobrega počutja otrok in mladostnikov vključuje številne ukrepe, ki se nanašajo na vse bistvene vidike vzgojno-izobraževalnega etosa, organizacije in fizičnega ter socialnega okolja. Promocija duševnega zdravja se torej ne sme nanašati zgolj na ozko opredeljeno duševno zdravje, temveč si mora prizadevati pozitivno vplivati tudi na vzgojno-izobraževalne izkušnje in učenje otrok ter mladostnikov na splošno (Paulus, 2009).
- Novejši izobraževalni kurikulumi poleg kognitivnega razvoja mladostnikov vključujejo holistično osredotočenje na socialno in čustveno učenje (angl. *social and emotional learning* – SEL) (OECD, 2015). SEL lahko opredelimo kot »proces pridobivanja niza kompetenc za prepoznavanje in upravljanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, cenjenje perspektive drugih, sprejemanje odgovornih odločitev, vzdrževanje in vzpostavljanje pozitivnih odnosov in konstruktivno reševanje medosebnih situacij« (Elias in drugi, 1997). Omenjene veščine so ključne pri opolnomočenju mladih za doseganje njihovega potenciala, pri višanju njihove udeležbe v izobraževanju, delu in družbi; so bistveni dejavniki duševnega zdravja in dobrega počutja v prihodnosti (Durlak in drugi, 2015; OECD, 2015). Vzgojno-izobraževalne intervencije, ki spodbujajo SEL, vodijo k dolgoročnim koristim za mlade, kot je izboljšanje njihovega duševnega zdravja, izobraževalne uspešnosti in zdravstvenega stanja (Durlak in drugi, 2011).

Informacijsko-komunikacijske tehnologije so postale del našega vsakdana in spremenile tudi izobraževanje. Ključno je, da se izobraževalna okolja razvijajo tako, da se otroci in mladostniki pa tudi učitelji počutijo dobro in varno ter so sposobni prepoznati raznovrstna tveganja, povezana z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Digitalno izobraževanje zajema vrsto izzivov in priložnosti za blagostanje otrok in mladostnikov ter učiteljev. Dobro zasnovano digitalno izobraževanje zmora spodbujati razvoj dobrega počutja otrok in mladostnikov ter okrepiti njihove delovne, izobraževalne

in življenjske možnosti. Imajo pa tudi slabosti, kot so spletno ustrahovanje, problem nezadostne dostopnosti, neustrezne opreme, nezadovoljivih učnih pogojev ipd. (Evropski svet, 2022).

Tudi izobraževanje otrok in ne samo mladostnikov vse bolj vključuje informacijsko in komunikacijsko tehnologijo, kar zahteva uvajanje digitalnih kompetenc (Tracey in Francesca, 2019). Širjenje sodobnih tehnologij pa spremlja skrb za dobro počutje otrok. V nekaterih raziskovalnih krogih, predvsem pa v medijih, krožijo govorice, da so otroci zaradi informacijsko-komunikacijske tehnologije depresivni. Čeprav natančen vpliv informacijsko-komunikacijske tehnologije na otroke ni jasen, panika ni upravičena. Otroci lahko namreč digitalno tehnologijo uporabljajo tudi za sprostitev, iskanje socialne in moralne podpore v primeru stisk in za vzdrževanje družbenih odnosov; to pa pozitivno vpliva na njihovo emocionalno dobro počutje (Gottschalk, 2019).

Da bi razumeli, kako lahko učitelji, vzgojno-izobraževalne institucije, starši in širše skupnosti pripomorejo k zagotavljanju dobrega počutja otrok, in da bi jih zaščitili, usmerjali in razumeli, je nujno, da najprej razumemo življenje sodobnih otrok (Tracey in Francesca, 2019). Zato se zdaj posvetimo naravi današnjega otroštva.

2.3.1 »Sodobno otroštvo« oz. otroštvo otrok digitalne dobe

Otroštvo je družbeni in kulturni koncept, podvržen številnim spremembam (Mierendorff, 2010). Modernizacija in družbene spremembe pomembno oblikujejo otroštvo, zato si ga moramo razlagati v njihovem kontekstu (Fölling-Albers, 2005). Koncept »dobrega otroštva« je namreč tesno povezan s spreminjanjem družbenih, ekonomskih in kulturnih okoliščin (Bühler-Niederberger in Van Krieken, 2008).

Tako otrokom in mladostnikom kakor tudi učiteljem je bilo v zadnjem času posredovano močno sporočilo, da je glavni namen vzgojno-izobraževalnih institucij – opravljanje izpitov in pridobivanje kvalifikacij. To pa vodi k neuravnoteženosti izobraževalnega sistema – prevelika osredotočenost na akademske dosežke in premajhna na psihično in splošno dobro počutje ter duševno zdravje otrok in mladostnikov (Hutchings, 2015). Zato se vzgojno-izobraževalne institucije ne osredotočajo na spodbujanje tistih lastnosti, ključnih spretnosti in znanj, ki bi otrokom in mladostnikom pomagali do uspeha v nadaljnjem življenju. Omenjeni pritisk se odraža v slabšem duševnem zdravju in nizki morali otrok in mladostnikov (Lightfoot, 2016).

Ker otroci in mladostniki preživijo skoraj polovico svojega budnega življenja v vzgojno-izobraževalnih institucijah, so te idealno okolje za spodbujanje

čustvenih in socialnih kompetenc otrok in mladostnikov ter njihovega splošnega občutka psihičnega dobrega počutja (Barry in drugi, 2013; Langford in drugi, 2014). Otroci namreč v času izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih institucijah preživijo povprečno pet dni na teden oz. skupaj več kot 7800 ur, zato so vzgojno-izobraževalne institucije ključne pri zgodnjem prepoznavanju sprememb vedenja in znakov duševne stiske otrok in mladostnikov (Cowburn in Blow, 2019). Izkušnje in odnosi, ki jih otroci in mladostniki vzpostavijo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, močno vplivajo tako na njihovo vedenje kakor tudi na njihov akademski uspeh (Barry in drugi, 2013; Langford in drugi, 2014). Čustvene in socialne veščine, ki se jih otroci in mladostniki naučijo v razredu, jim lahko koristijo pri gradnji odpornosti in jim pomagajo zgraditi temelj, kako upravljati svoje duševno zdravje vse življenje (Cowburn in Blow, 2019).

Narava otroštva se spreminja. Mnogi otroci imajo dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije, preden shodijo ali govorijo. Ob tem številni otroci danes porabijo več časa za računalnik kot za igranje zunaj. Tako narašča tudi debelost med otroki, ki zajema številne socialne, fizične in psihološke izzive (Tracey in Francesca, 2019). Informacijsko-komunikacijske tehnologije otrokom in mladostnikom omogočajo lažje iskanje informacij, izražanje, v stiski pa lahko pomoč poiščejo s klicem ali sporočilom. V mnogih pogledih se je življenje številnih otrok izboljšalo; boljše so zdravstvena oskrba, javna varnost, podpora njihovega fizičnega in psihičnega dobrega počutja. Na drugi strani pa se čedalje pogostejše pojavljajo znaki slabšega duševnega počutja otrok in mladostnikov. Otroci namreč poročajo o vse več stresa, tesnobe in zaskrbljenosti, tudi zaradi želje po uspehu v zelo konkurenčnem in globalnem okolju. Poleg tega informacijsko-komunikacijska tehnologija, ki staršem pomaga, da ostanejo povezani s svojimi otroki, hkrati otežuje spremljanje njihovega vedenja (Tracey in Francesca, 2019).

Življenje v digitalnem svetu prinaša številna kibernetika tveganja. S podaljševanjem preživljanja časa na internetu raste tudi verjetnost izpostavljenosti otrok tveganjem, kot so spletno ustrahovanje, spolno nadlegovanje, zloraba podatkov, rasizem in druge škodljive vsebine. Hkrati pa številna tveganja niso takoj razvidna in tudi niso enaka za vse. Pomembno je poudariti, da so otroci, ki so ranljivejši zunaj spleta, tj. v vsakdanjem življenju, ranljivejši tudi na spletu (Tracey in Francesca, 2019). Da bi otroke pred temi tveganji lažje zaščitili, je treba najprej identificirati otroke, ki so bolj izpostavljeni kompulzivni rabi interneta in zato digitalnim tveganjem.

Dejavniki tveganja zajemajo (Anderson in drugi, 2017):

1. osebnostne dejavnike, ki so hkrati vzroki in posledice motenj zasvojenosti z internetom: nizko samospoštovanje, iskanje senzacij, duševne težave. Ti dejavniki negativno vplivajo na sprejemanje samega sebe, smisel življenja, avtonomijo in osebnostno rast kot dimenzije psihološkega dobrega počutja;
2. socialne dejavnike: vrstniške norme in pomanjkanje podpore staršev, ki zagotovo vplivajo na (pozitivne) odnose z drugimi, občutek nadaljnje rasti in razvoja kot osebe, osebnostno rast in avtonomijo ter smisel življenja;
3. digitalne dejavnike: specifične spletne strani, spletne prakse in znanja. Ti dejavniki lahko negativno vplivajo na naslednje dimenzije psihološkega dobrega počutja: sprejemanje samega sebe, občutek nadaljnje rasti in razvoja kot osebe, smisel življenja in osebnostno rast. Lahko pa povečujejo raven negativnega afekta (negativnih čustev).

Z vidika subjektivnega emocionalnega dobrega počutja zgoraj omenjene tri skupine dejavnikov znižujejo raven pozitivnega afekta (pozitivnih čustev), krepijo negativni afekt (prisotnost negativnih čustev) ter znižujejo zadovoljstvo z življenjem.

Zdaj sledijo strategije za spodbujanje dobrega počutja v vzgoji in izobraževanju.

2.4 Strategije za spodbujanje dobrega počutja v vzgoji in izobraževanju

Če želimo, da so otroci in mladostniki srečni in uspešni v današnjem svetu, kjer hiter tempo življenja, naraščanje virov stresa, pričakovanj, storilnostne usmerjenosti in individualnosti postajajo del vsakdana, jih moramo zgodaj naučiti raznovrstnih veščin, ki jim bodo pomagale in omogočale regulacijo misli, čustev, vedenja, razvoj potencialov, sposobnosti koncentracije, vztrajanja ne glede ne padce in ovire, razvoj socialnih, medosebnih in kognitivnih veščin ipd. Slednje lahko dosežemo s spodbujanjem in razvijanjem čuječnosti. Čuječnost namreč vpliva na spodbujanje razvoja vrlin in obratno. Sistematično razvijanje teh pa je ključno za optimalen razvoj dobrega značaja in tistih pozitivnih značilnosti posameznika, za katere si prizadevajo starši, učitelji in celotna družba (Vintar, 2021).

Dejavnosti za izboljšanje psihičnega dobrega počutja in duševnega zdravja pri otrocih in mladostnikih v vzgojno-izobraževalnih institucijah pa so lahko uspešne le, če izpolnjujejo naslednje pogoje (SHE, 2013):

- povezujejo dom, vzgojno-izobraževalno institucijo in lokalno skupnost,
- so dobro zasnovane, preizkušene in utemeljene v praksi in teoriji,
- obsegajo interaktivne metode učenja in poučevanja,
- se nanašajo na vzgojno-izobraževalno okolje,
- so usmerjene v doseganje spoštljivih in podpornih odnosov med otroki in mladostniki, starši in učitelji,
- dovolijo učiteljem uvajati spremembe in pobude in imajo podporo vodstva,
- s povezovanjem družine, lokalne skupnosti, otrok in mladostnikov in učiteljev dosledno združujejo spremembe v vedenjskih ciljih,
- si prizadevajo izboljšati povezanost z vsakim posameznim otrokom ali mladostnikom,
- pripomorejo k zmanjšanju izostankov od pouka in agresivnega ter nepripravega vedenja v razredu,
- so povezane s skupnimi cilji vzgojno-izobraževalnih institucij in jih institucije redno evalvirajo,
- gradijo občutek pripadnosti in skupnosti v vzgojno-izobraževalni instituciji in
- pomagajo izboljšati čustvene in socialne spretnosti otrok in mladostnikov ter njihove izobraževalne rezultate.

Ko si prizadevamo preprečiti ali vsaj čim bolj zmanjšati tveganja, s katerimi se otroci in mladostniki srečujejo na svoji razvojni poti, moramo najprej poskrbeti, da se kljub njim uspešno razvijajo. Za krepitev njihove odpornosti je koristno spodbujanje individualnih zaščitnih dejavnikov in ustvarjanje podpornih ter vključujočih okolij. Rezultati odpornosti otrok in mladostnikov so odvisni od več dejavnikov, kot so narava stiske, okolje, v katerem oseba odrasča, njihove osebnostne lastnosti, in od sinergije uvedenih zaščitnih dejavnikov. Odpornost je namreč dinamičen in za vsakega posameznika edinstven proces; nobena rešitev ne deluje za vse v vseh okoljih in časih.

Izobraževanje lahko vsebuje spodbujanje odpornosti otrok prek vzgojno-izobraževalne skupnosti, izobraževalnih programov in ciljno usmerjenih intervencij (Evropska komisija, 2023b):

- *Skrbna vzgojno-izobraževalna institucija in oddelčna skupnost.* Razredi, ki spodbujajo odpornost otrok in mladostnikov, spodbujajo dobre odnose med učitelji in otroki ter mladostniki, podpirne in vključujoče vrstnike, enak dostop do potrebnih virov, aktivno sodelovanje, prilagojeno učenje in kulturološko odzivno pedagogiko, kar spodbuja kompetence, nadzor in občutek pripadnosti. Skrben učitelj je najpomembnejši element tega sklopa.
- *Izobraževalni programi.* Univerzalni, na veččinah temelječi programi morajo zajemati kompetence, kot so zdravi odnosi, razvojna miselnost, reševanje problemov in samoodločanje. Izobraževalni programi za spodbujanje odpornosti so lahko učinkoviti le, če so del učnega načrta.
- *Ciljno usmerjene intervencije.* Te koristijo otrokom in mladostnikom s socialnimi ali čustvenimi težavami in tistim, ki so ogroženi, prilagojene pa morajo biti njihovim individualnim potrebam. Vzgojno-izobraževalne institucije morajo uvesti programe, ki ustrezajo potrebam njihovih otrok in mladostnikov ter hkrati temeljijo na dokazih.

Za vzdrževanje programov, ki lahko vnesejo trajne pozitivne spremembe v življenje mladih, so ključna učinkovita družinska, izobraževalna in mladinska partnerstva. Sodelovanje otrok in mladostnikov ter temeljnih deležnikov, kot so starši in učitelji, je torej bistveno (Barry in drugi, 2017). Tovrstni odnosi ne pomagajo samo izboljšati socialne in emocionalne sposobnosti otrok in mladostnikov, temveč delujejo tudi kot zaščitni dejavnik pri spopadanju s problemi na področju dobrega počutja, kot so izpostavljenost vrstniškemu nasilju, stres, anksioznost itd. (Goldman in drugi, 2016)

Strategije za izboljšanje dobrega počutja otrok in mladostnikov se morajo osredotočati na dejavnike, kot so socialna dinamika v vzgojno-izobraževalni instituciji, delovanje družine in socialno-ekonomski pogoji. Namesto osredotočanja zgolj na učinke informacijsko-komunikacijske tehnologije je treba več pozornosti nameniti vplivom specifičnih vsebin, s katerimi se otroci na internetu srečujejo, in dejavnosti na spletu, v katerih sodelujejo. V okviru izobraževanja to pomeni, da spodbujanje digitalne pismenosti in odpornosti otrok ter mladostnikov krepi njihovo dobro počutje. Ti namreč, kljub zgodnji in pogosti izpostavljenosti informacijsko-komunikacijski tehnologiji, potrebujejo napotke za odgovorno in varno rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tako je nujno, da se otrokom zagotovijo digitalna orodja

in spretnosti, potrebni za prepoznavanje in obvladovanje tveganj, in to brez omejitev priložnosti, ki jih lahko pridobijo z rabo interneta (Tracey in Francesca, 2019).

Kurikularne, medpredmetne in obšolske dejavnosti pomembno vplivajo na kompetence za dobro duševno zdravje otrok. Omogočajo razvoj socialnih in emocionalnih kompetenc ter sposobnosti odpornosti, kot so konstruktivno obvladovanje konfliktov, vzpostavljanje zdravih odnosov, premagovanje izzivov, empatija, uravnavanje čustev itd. (Weare in Nind, 2011).

K ravni psihološkega dobrega počutja pozitivno prispevajo različni pristopi, ki krepijo celovitost človeka, torej njegovo fizično raven (zdrava prehrana, fizična aktivnost, meditacija, joga, masaža, tehnike dihanja, zdravljenje z glasbo ...), socialno raven (skupinsko delo, solidarnost, medgeneracijsko sodelovanje ...), čustveno raven (krepitev petih spretnosti čustvene inteligentnosti ...), duhovno raven (meditacija, vizualizacija, tehnike dihanja, pozitivna miselna naravnost) in ekonomsko raven (krepitev vseh kompetenc, ki jih človek potem uporabi v svojem poklicnem življenju) (Šarotar Žižek, 2012).

Simões in soavtorji (2021) predlagajo integrirani model celostnega vzgojno-izobraževalnega pristopa k dobremu počutju in dobremu duševnemu zdravju mladostnikov in otrok. Poleg na otroke in mladostnike se njihov model osredotoča tudi na blagostanje odraslih, ki z njimi delajo, torej učiteljev in staršev. Njihov model je sestavljen iz treh temeljnih komponent, in sicer iz ključnih elementov v razredu, v vzgojno-izobraževalni instituciji in na medsektorskih ravneh, vsi pa temeljijo na trajnosti. Vse komponente v središče postavljajo otroke in mladostnike, vplivajo druga na drugo, podpirajo pa jih intervencije v razredu in vzgojno-izobraževalno osebje, starši in vrstniki. Sestavljajo jih naslednji dejavniki:

1. razredna raven: razredna klima, mentorstvo in izobraževalni proces ter univerzalni kurikulum, osredotočen na duševno zdravje;
2. vzgojno-izobraževalna raven: zavzetost otrok in mladostnikov, vzgojno-izobraževalna klima, varni prostori, aktivna vključenost staršev, dobro počutje in duševno zdravje osebja, in
3. medsektorska raven: partnerstvo s strokovnimi delavci in agencijami, ciljno usmerjene intervencije in partnerstvo z lokalno skupnostjo.

V sklopu modela in glede na dokaze, ki podpirajo socialne, akademske in emocionalne koristi promocije duševnega zdravja otrok in mladostnikov v izobraževanju, Simões in soavtorji (2021) navajajo naslednja priporočila za zagotavljanje dobrega počutja v vzgoji in izobraževanju:

1. Zagotavljanje blagostanja in dobrega duševnega zdravja odraslih, ki delajo z otroki

Duševno zdravje in dobro počutje odraslih, ki neposredno delajo z otroki, kot so učitelji, drugo vzgojno-izobraževalno osebje in starši ter skrbniki, neposredno vplivata na dobro počutje in duševno zdravje otrok. Zato jim je, za učinkovito obvladovanje stresa in stalnih izzivov njihovega dela, treba zagotoviti podporo vzgojno-izobraževalne uprave, sodelavcev in lokalnih oblasti (Simões in drugi, 2021).

2. Izobraževanje učiteljev glede duševnega zdravja in dobrega počutja

Učitelji največ ukrepajo glede duševnega zdravja otrok v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Slednje pa ne vključuje zgolj univerzalnih in selektivnih intervencij, temveč tudi stalno zagotavljanje podpore otrokom in mladostnikom glede duševnega zdravja. Tako je prvi korak za učinkovito zagotavljanje in promocijo dobrega duševnega stanja otrok in mladostnikov ustrezna izobrazba učiteljev. Tovrstno izobraževanje lahko učitelji izkoristijo za ukrepanje v razredu in vzgojno-izobraževalni instituciji ter za lastno emocionalno ter socialno usposobljenost in odpornost. Izobraževanja lahko potekajo prek učnih skupnosti, mentorskih programov, platform, organizirani jih morajo v sodelovanju in glede na potrebe učiteljev (Simões in drugi, 2021). Pri tem pa ne smemo pozabiti na duševno zdravje in psihično dobro počutje učiteljev. Zato je priporočljivo, da vzgojno-izobraževalne institucije podpirajo in spodbujajo stalen osebni razvoj učiteljev, saj lahko le ta pripomore k izboljšavi njihove samopodobe, prisotnosti na delu in njihovega pogleda na lastno strokovno delo. Otroci in mladostniki pa se učijo bolje, če jih učijo učitelji, ki jih razumejo in spoštujejo. Tako lahko učitelji, ki otrokom in mladostnikom nudijo čustveno podporo, nagrajujejo sposobnosti in spodbujajo dobro samopodobo, v stresnih situacijah bistveno zmanjšajo ranljivost otrok in mladostnikov s tveganim vedenjem (SHE, 2013).

3. Uvedba sistemskega, celovitega vzgojno-izobraževalnega pristopa

Intervencije za spodbujanje duševnega zdravja in dobrega počutja otrok in mladostnikov so učinkovitejše, če potekajo sistemsko, da zajemajo celotno vzgojno-izobraževalno institucijo (Simões in drugi, 2021). Spadajo v vsakodnevno prakso v razredu na ravni razredne klime, kurikuluma, dejavnosti zunaj razreda ter celotne vzgojno-izobraževalne klime (Williams in drugi, 2020). Ukrepi so uspešni, če so vključeni v strukturo izobraževalnega procesa in trajni. Celostni pristop obsega vire celotne vzgojno-izobraževalne skupnosti, kar vključuje starše, otroke in mladostnike, učitelje ter

druge zaposlene na vzgojno-izobraževalni instituciji, strokovnjake ter lokalno skupnost (Simões in drugi, 2021). Vsešolski sistem temelji na treh medsebojno povezanih stebrih; i) kurikulumu, poučevanju in učenju, ii) vzgojno-izobraževalni etiki in okolju ter iii) družinski skupnosti in partnerstvu (WHO, 2020). Krepi kompetence otrok in mladostnikov, izboljšuje družbene odnose in razvija vzgojno-izobraževalne politike, saj krepi spodbujevalne in zaščitne dejavnike ter odpornost proti težavam in simptomom duševnih motenj (Weare in Nind, 2011).

4. Vključevanje celotne vzgojno-izobraževalne skupnosti pri prilagajanju intervencij za preprečevanje medvrstniškega nasilja

Vpletenost v medvrstniško nasilje izrazito poveča tveganje težav z duševnim zdravjem žrtev, mimoidočih in storilcev. Intervencije za preprečevanje medvrstniškega nasilja spadajo v programe vseh izobraževalnih institucij, njihov izbor in izvedba pa morata biti prilagojena potrebam posameznikov (mladostnikov, otrok, skupin), vzgojno-izobraževalnih institucij, skupnosti in geografskega območja. Bistveno je otroke in mladostnike na njim razvojno primeren način aktivno vključiti ter jim aktivno prisluhniti. Intervencije za preprečevanje le-tega naj ne bodo usmerjene zgolj na otroke in mladostnike, temveč tudi na starše in vzgojno-izobraževalno osebje, da okrepijo njihovo vlogo v programih. Prakticiranje učinkovitih intervencij zoper medvrstniško nasilje ni enostavno. Zahteva stalno ocenjevanje nasilja in spremljanje izvajanja programa kot dela velike mreže, ki vključuje vzgojno-izobraževalno institucijo, politične voditelje, strokovnjake in preostale člane skupnosti (Simões in drugi, 2021).

5. Medsektorska podpora v vzgojno-izobraževalni instituciji otrokom in mladostnikom z duševnimi težavami

Vzgojno-izobraževalne institucije morajo sodelovati z drugimi sektorji, kot so zdravstveni, pravosodni in socialni sektor, in agencijami (varne hiše, centri za socialno delo, zavod za zdravstveno varstvo, centri za duševno zdravje ipd.), da zagotovijo učinkovite intervencije za otroke in mladostnike, ki so ogroženi ali imajo duševne težave. Pri tem vzgojno-izobraževalna institucija zagotavlja, da so intervencije stalno dostopne, odzivne, ustrezne in enakovredne ter da jih lahko povežemo z drugimi vrstami podpore, ki so mogoče v vzgojno-izobraževalni instituciji. Tesno medsektorsko sodelovanje z agencijami za duševno zdravje, zdravstvenimi storitvami, socialnimi službami itd. koristi pri obravnavanju psiholoških potreb otrok in mladostnikov

s transdisciplinarnim, protektorskim pristopom, ki v procesu odločanja zajema starše in otroke ter mladostnike (Simões in drugi, 2021).

V naslednjem poglavju se osredotočamo na raziskovalna spoznanja o dobrem počutju otrok in mladostnikov.

3 Raziskovalna spoznanja o dobrem počutju otrok in mladostnikov

Otroštvo in mladost sta bistveni obdobji nevrološkega razvoja. Veljata za občutljivejši obdobji v razvoju posameznika, polni priložnosti in tveganj, med drugimi za pojav duševnih bolezni (Fuhrmann in drugi, 2015). Najnovejše ugotovitve o dobrem počutju so pokazale naslednja spoznanja glede dobrega počutja otrok in mladostnikov (Evropska komisija 2023a; YoungMinds, 2017; Cowburn in Blow, 2019; McGinnity in drugi, 2005; Office for National Statistics, 2015; Mental Health Foundation, 2006; Collishaw in drugi, 2004; Mental Health Today, 2017; Frith, 2016; Place2Be, 2017):

- Okoli 20 % otrok ima težave z duševnim zdravjem. Pri več kot polovici od teh so se težave razvile še pred štirinajstim letom.
- 24 % učiteljev poroča, da delo slabša njihovo psihično zdravje; 22 % jih trdi enako tudi za svoje fizično zdravje.
- Občutek pripadnosti otrok in mladostnikov se v vzgojno-izobraževalnih institucijah čedalje bolj zmanjšuje, hkrati je vrstniškega nasilja vse več.
- Uvedba programov glede duševnega zdravja, dobrega počutja in preprečevanja vrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalne institucije spada med najučinkovitejše metode za podporo dobrega počutja otrok in mladostnikov.
- Raznovrstni kontekstualni in osebni dejavniki (npr. etnična pripadnost, socialno-ekonomski status, invalidnost ipd.) večajo tveganje slabšega počutja in slabšega uspeha v vzgojno-izobraževalnih institucijah.
- Le eden izmed štirih otrok in mladostnikov s težavo v duševnem zdravju dobi dostop do podpore in zdravljenja, ki jo potrebuje.
- 82 % učiteljev trdi, da osredotočenost na izpite negativno vpliva na splošno psihično dobro počutje otrok in mladostnikov.
- 90 % vodij vzgojno-izobraževalnih institucij poroča o povečanju števila otrok in mladostnikov, ki so v zadnjih petih letih trpeli za anksioznostjo in stresom.

- 82 % otrok in mladostnikov trdi, da bi si želeli, da bi se v vzgojno-izobraževalnih institucijah naučili več o skrbi za svoje duševno zdravje.
- Samomor je med tremi najpogostejšimi vzroki za smrt otrok in mladostnikov, starih od 5 do 19 let.
- Približno eden izmed dvanajstih otrok in mladostnikov se namerno poškoduje, delež pa se zviša na kar eno izmed treh oseb, če se omejimo na dekleta, stara 15 let.
- Stopnja depresije in anksioznosti pri otrocih in mladostnikih se je v zadnjih 25 letih zvišala za kar 70 %.
- Dve tretjini osnovnošolcev trdita, da jih ves čas skrbi vsaj ena stvar, povezana z domačim ali vzgojno-izobraževalnim življenjem.
- Število otrok in mladostnikov, ki zaradi težav v duševnem zdravju kličejo telefonske centre za samopomoč, se je v zadnjih štirih letih povečalo za 36 %.
- Ocenjuje se, da imajo v razredu povprečno trije otroci ali mladostniki diagnosticirane težave z duševnim zdravjem. Številka se zviša na enega izmed štirih otrok, če se omejimo na čustveno stisko.

Podobno je dokazala tudi študija HBSC (Inchley in drugi, 2020): v zadnjih petih letih se je dobro počutje pa tudi mentalno zdravje mladih zmanjšalo, in to čeprav je od zadnje raziskave, izvedene leta 2013/14, manj mladostnikov izjavilo, da jim je vzgojno-izobraževalna institucija všeč, več pa jih je poročalo, da trpijo zaradi vse večjega pritiska in stresa zaradi vzgojno-izobraževalnih obveznosti.

Lastništvo računalnika in telefona med otroki in mladostniki je nekaj vsakdanjega in uporaba interneta je nepogrešljiv del življenja velike večine otrok. Četudi je uporaba moderne tehnologije in interneta v izobraževanju koristna (npr. različne možnosti učenja, dostop do novih informacij in idej, olajšana komunikacija, izboljšan dostop do podpornih omrežij itd.), lahko pretirana in neodgovorna raba interneta slabša dobro počutje otrok in mladostnikov. To kažejo naslednji podatki (Evropska komisija, 2023c; U. B.):

- Kar tretjina mladostnikov iz držav članic EU je med letoma 2017 in 2019 izpolnila vsaj eno izmed naslednjih meril pretirane uporabe interneta: prepričanje, da je čas, porabljen na internetu, pomembnejši od drugih dejavnosti; izpuščanje obrokov; simptomi odtegnitve, ko otroci neuspešno poskušajo preživeti manj časa na internetu.

- Koristi in tveganja rabe interneta so tesno povezani. Torej večanje koristi pri rabi interneta istočasno povečuje tveganja.
- Na drugi strani pa prizadevanje za zmanjšanje tveganj omejuje potencialne priložnosti in koristi rabe interneta. Povezavo med časom, ki ga mladostniki preživijo za digitalnimi zasloni, in njihovim duševnim zdravjem lahko primerjamo s kvadratno funkcijo. Tako se duševno zdravje otrok, ki uporabljajo internet, najprej izboljšuje, na neki točki, ko se raba interneta preveč povečuje, pa se začne počutje slabšati.
- Tvegano vedenje na spletu se med otroki in mladostniki vse bolj normalizira, nekatera njihova dejanja so tudi v nasprotju z zakoni. Tretjina posameznikov je prek spleta vsaj enkrat zasledovala druge, enako število pa jih je tudi namerno posredovalo šaljivo in lažno vsebino. Petina mladostnikov je priznala, da so na spletnih platformah že izvajali vsaj eno izmed oblik nasilja, nekaj več kot desetina pa je na spletu nadlegovala druge in uporabljala sovražni govor.

Že pred pandemijo novega koronavirusa so otroci in mladostniki preživljali vse več časa na spletu. Rezultati raziskave Ofcom (2015) kažejo, da se je med letoma 2005 in 2015 čas, ki ga otroci, stari med osem in 11 let, preživijo na spletu, povečal s 4,4 na 11,1 ure dnevno. Medtem pa se je pri mladostnikih, starih med 12 in 15 let, zvišal z osem na 18,9 ure. Podoben trend kažejo tudi rezultati raziskave, ki jih je izvedla Evropska komisija (2023). Ta ugotavlja, da se je delež mladostnikov, starih med 16 in 19 let, ki dnevno preživljajo čas na spletu, od leta 2012, ko je znašal 85 %, zvišal na 96 % v letu 2021.

4 Zaključek

Življenje otrok je danes drugačno kot nekoč. Težave z duševnim zdravjem se vse bolj poznajo, otroci imajo številna digitalna orodja, podpora bližnjih je oddaljena le pritisk na gumb. Hkrati se otroci in mladostniki soočajo z novimi izzivi; poročajo o vedno več stresu in vedno manj spanja (Tracey in Francesca, 2019).

Enotne definicije dobrega počutja ni, različni raziskovalci si ga različno razlagajo. Za temelj preučevanja psihološkega dobrega počutja smo izbrali pozitivno psihologijo, novo znanstveno vejo psihologije, ki se namesto na probleme osredotoča na človekove dobre lastnosti in s tem omogoča prehod psihologije z negativne na pozitivno. Osredotoča se na preučevanje pozitivnih čustev, institucij in lastnosti, ki podpirajo blagostanje, delimo pa jo na

tri temeljne segmente: pozitivne osebnostne značilnosti, pozitivno skupnost in pozitivne osebnostne izkušnje.

Otroci danes odraščajo v digitalnem svetu, kar jim po eni strani zagotavlja ugodnosti, kot so dostop do informacij, nove možnosti učenja, olajšana komunikacija, lažji dostop do podpornih omrežij itd. A ne smemo zanemariti izpostavljenosti tveganjem, ki spremljajo otroke in mladostnike na vsakem koraku uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Izpostavljenost škodljivi vsebini, spletno ustrahovanje, spolno nadlegovanje, rasizem, zloraba podatkov in druga tveganja lahko izredno škodujejo počutju otrok. Informacijsko-komunikacijska tehnologija ima veliko vlogo v življenju otrok. Zato je nujno najti zdravo ravnovesje med spodbujanjem varne uporabe in zaščito otrok pred tveganji informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Zagotavljanje dobrega počutja otrok in mladostnikov (torej učencev na različnih ravneh izobraževanja) mora biti sistemsko in sistematično, torej celovito. Začeti se mora na pristojnem ministrstvu, ki mora razviti celovit pristop (politiko, temeljne ukrepe in način implementacije), ki ga potem vodstvo vzgojno-izobraževalnih institucij implementira v vsakodnevno prakso. Pri tem se je treba zavedati, da so ravnatelji vzgled tako učiteljem kot tudi otrokom in mladostnikom. Prav tako so tudi ravnatelji odgovorni, da krepijo dobro počutje učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev. Gre torej za odnos delodajalca do delojemalca. Za zagotavljanje dobrega počutja otrok in mladostnikov v vzgojno-izobraževalnih institucijah se morajo zanje zavzeti tako učitelji kakor tudi vodstvo, ki mora učitelje pri izvedbi raznovrstnih aktivnosti z namenom ustvarjanja pozitivne klime aktivno spodbujati. Več o teh pristopih v Šarotar Žižek (2012).

Učitelji imajo bistveno vlogo pri zagotavljanju dobrega počutja otrok v vzgoji in izobraževanju. Pomembno je, da se učitelj/-ica dobro počuti in je dobrega duševnega zdravja, saj njegovo/njeno delo z otroki vpliva nanje in njihovo dobro počutje. Ni pa za dobro počutje zaposlenih odgovorno le vodstvo (torej ravnatelj), ampak so zanj odgovorni tudi sami zaposleni, krepijo ga lahko z individualnimi tehnikami premagovanja stresa (zdrava prehrana, redna telesna aktivnost, modro upravljanje časa, meditacija, tehnike dihanje, masaža in aromaterapija ...).

To je prvi korak, ki ga morajo učitelji narediti za dobro počutje otrok in mladostnikov. Poleg tega si morajo učitelji zato, da zagotovijo dobro počutje otrok in mladostnikov, prizadevati vse obravnavati enako, z njimi vzpostaviti na zaupanju temelječe, pozitivne odnose in jim biti v stalno podporo. Med digitalnim izobraževanjem in s tem povezanimi tveganji tudi sami potrebujejo potrebam prilagojeno izobraževanje, da otroke poučujejo o varni

rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije in mogočih tveganjih. Priporočljivo je, da učitelji v sprejemanje strategij in ustvarjanje načrtov za krepitev dobrega počutja tako v razredu kakor tudi v celotni vzgojno-izobraževalni instituciji vključijo otroke in mladostnike ter jih spodbujajo pri izražanju njihovih zamisli, potreb in želja. Le tako bodo namreč otroci in mladostniki bolj zavzeti za njihovo doseganje. K slednjemu pa je priporočljivo vključiti tudi delavnice na temo pomembnosti duševnega zdravja ter otrokom in mladostnikom dati jasno vedeti, na koga se lahko obrnejo v primeru težav. Poleg tega je pomembno velik poudarek nameniti krepitvi odpornosti otrok in mladostnikov ter s tem zagotavljanju, da se bodo, kljub soočanju z raznovrstnimi izzivi in problemi na svoji celotni življenjski poti, učinkovito razvijali in rastle.

Priporočljivo je, da vzgojno-izobraževalne institucije za učinkovito uvedbo usmerjenih intervencij in programov za zagotavljanje dobrega počutja uporabijo vsešolski pristop. Hkrati pa morajo biti v proces krepitve dobrega počutja otrok vključeni tudi starši. V vzgojno-izobraževalnih institucijah bi lahko za krepitev dobrega počutja otrok in mladostnikov otrokom zagotovili možnost udeležbe v raznovrstnih fizičnih aktivnostih (nogomet, košarka, ples, gimnastika, odbojka ipd.), nudili tečaje joge in meditacije ter uvedli zdravo prehrano. Prav tako pa je pomembno, da se v učni načrt vključijo delavnice na temo varne rabe interneta, krepitve samozavesti, tolerance do drugačnosti, empatije ipd.

Pomembno je, da je krepitev dobrega počutja otrok in mladostnikov eden glavnih ciljev vzgojno-izobraževalnih institucij. Te morajo za otroke in mladostnike predstavljati prostor, kjer se počutijo dobro, sprejeti, zadovoljni in vključeni, ne da bi bili razvajeni.

5 Viri in literatura

- Anderson, E. L., Steen, E., in Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of adolescence and youth*, 22(4), 430–454. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Barry, M. M., Clarke, A. M., in Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Brockhaus, F. A., in Efron, E. A. (1907). *Encyclopedic dictionary*. Brockhaus Efron.
- Bühler-Niederberger, D., in Van Krieken, R. (2008). Persisting inequalities: Childhood between global influences and local traditions. *Childhood*, 15(2), 147–155. <https://doi.org/10.1177/0907568207088419>

- Chaudron, S., Di Gioia, R., in Gemo, M. (2015). Young children (0–8) and digital technology. *A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre. Evropska komisija. <https://doi.org/10.2788/00749>
- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. *OECD Education Working Papers 169*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., in Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 45(8), 1350–1362. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00842.x>
- Commission of the European Communities. (2002). *European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council*. Evropska komisija.
- Diener, E., in Lucas, R. E. (1999). Personality and Subjective Well-Being. V D. Kahneman, E. Diener in N. Schwarz (ur.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (str. 213–229). Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., in Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social indicators research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., in Gullotta, T. P. (ur.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- 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*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Efermova, T. F. (2005). *New Russian language dictionary*. Efermova publishing company.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., in Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evropska komisija. (2021). School education initiatives. *European Education Area: Quality education and training for all*. Pridobljeno 8. decembra 2023 s <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/about-school-education>
- Evropska komisija. (2023a). New expert group focuses on supporting well-being at school. *European Education Area: Quality education and training for all*. Pridobljeno 8. decembra 2023 s <https://education.ec.europa.eu/de/news/new-expert-group-well-being-school>
- Evropska komisija. (2023b). *Resilience in schools*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/154803>
- Evropska komisija. (2023c). *Well-being in the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/03746>

- Evropski svet. (2022). EU highlights the importance of well-being in digital education. Pridobljeno 7. decembra 2023 s <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/11/28/eu-highlights-the-importance-of-well-being-in-digital-education/>
- Fölling-Albers, M. (2005). Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. V W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert in U. Sandfuchs (ur.), *Handbuch Grundschulpädagogik und didaktik*, (str. 155–166). Klinkhardt.
- Fredrickson, B. L., in Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12(2), 191–220. <https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- Frith, E. (2016). *CentreForum Commission on Children and Young People's Mental Health: State of the Nation*. CentreForum.
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., in Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in cognitive sciences*, 19(10), 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Goldman, E., Stamler, J., Kleinman, K., Kerner, S., in Lewis, O. (2016). Child Mental Health: Recent Developments with Respect to Risk, Resilience, and Interventions. V Korin, M. (ur.), *Health Promotion for Children and Adolescents*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7711-3_6
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. *OECD Education Working Papers 195*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8296464e-en>.
- Gutman, L., in Vorhaus, J. (2012). *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*. Institute of Education, University of London.
- Hutchings, M. (2015). *Exam factories. The impact of accountability measures on children and young people*. NUT.
- Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jåstad A., Cosma A., Kelley, C., Arnarsson, A. M., Barnekow, V. (ur.) (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. International report. Volume 2. WHO Regional Office for Europe.
- Isen, A. M. (1993). Positive Affect and Decision Making. V M. Lewis in J. M. Haviland, (ur.), *Handbook of Emotions* (str. 261–277). Guilford Press.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11258-000>
- Kumar, V., in Sultana, A. (2017). Hedonic Well-Being: An Essential Component for Teachers Work Life. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 15(21).
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., in Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane database of systematic reviews*, (4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958>
- Lightfoot, L. (2016, 22. marec). Nearly half of England's teachers plan to leave in next five years. *The Guardian*.

- McGinnity, Á., Meltzer, H., Ford, T., in Goodman, R. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain*. Palgrave Macmillan.
- Mental Health Foundation (2006). *Truth hurts: report of the National Inquiry into self-harm among young people*. Mental Health Foundation.
- Mental Health Today (2017, 6. februar). Children and young people contact Childline about mental health problems every 11 minutes. *Mental Health Today*. <https://www.mentalhealthtoday.co.uk/children-and-young-people-contact-childline-about-mental-health-problems-every-11-minutes.aspx>
- Mierendorff, J. (2010). *Kindheit und Wohlfahrtsstaat: Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Juventa-Verlag.
- Musek, J. (2005). Generalne dimenzije osebnosti in subjektivno emocionalno blagostanje. *Anthropos*, 1(4), 319–338.
- Musek, J. (2007). Pozitivna psihologija. *Anthropos*, 39(1/2), 281–323.
- Myers, D. G. (1992). *The pursuit of happiness: Who is happy – and why*. William Morrow and Company.
- O'Toole, C., in Darlington, E. (2021). *Mental health promotion in Schools*. Schools for Health in Europe.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>
- Ofcom. (2015). *Children and parents: Media use and attitudes report 2015*. Ofcom.
- Office for National Statistics. (2016). *Selected children's well-being measures by country*. Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/adhocs/005283selectedchildrenswellbeingmeasuresbycountry>
- Paulus, P. (2009). Mental health—backbone of the soul. *Health Education*, 109(4), 289–298. <https://doi.org/10.1108/09654280910970875>
- Peterson, C., in Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Place2Be, (2017, 6. februar). Research: pupils share their views for Children's Mental Health Week. *Place2Be*. <https://www.place2be.org.uk/about-us/news-and-blogs/2017/february/research-pupils-share-their-views-for-childrens-mental-health-week/>
- Rijavec, M., in Miljković, D. (2006). Pozitivna psihologija: Psihologija čije je vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4–5 (84–85)), 621–641.
- Ryff, C. D., in Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719–727.
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American psychologist*, 54(89): 559–562.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Simon & Schuster.

- Seligman, M. E. P., in Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- SHE. (2013). *School health promotion: evidence for effective action*. CBO. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet-2-school-health-promotion-evidence.pdf>
- Simões, C., Caravita, S., in Cefai, C. (2021). *A Systemic, Whole-School Approach to Mental Health and Well-Being in Schools in the EU: Analytical Report*. Evropska unija.
- Surtaeva, N. N., Kriviykh, S. V., Buvakov, K. V., Kazakova, O. A., in Soboleva, A. V. (2017). Social well-being research problems in modern world. V K. Anna Yurevna, A. Igor Borisovich, W. Martin de Jong in M. Nikita Vladimirovich (ur.), *Responsible research and innovation* (str. 393–399). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.07.02.50>
- Šarotar Žižek, Simona. (2012). *Vpliv psihičnega dobrega počutja na temelju zadostne in potrebne celovitosti zaposlenega na uspešnost organizacije* [Doktorska disertacija]. Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of Happiness*. Nijhoff.
- Tracey, B., in Francesca, G. (ur.). (2019). *Educational Research and Innovation Educating 21st Century Children Emotional Well-being in the Digital Age: Emotional Well-being in the Digital Age*. OECD Publishing.
- U. B. (2022, 5. december). Mladi na spletu do sedem ur dnevno, normalizira se tvegano vedenje. *24ur.com*. Pridobljeno 27. 3. 2024 s <https://www.24ur.com/novice/znanost-in-tehnologija/mladi-na-spletu-do-sedem-ur-dnevno-normalizira-se-tvegano-vedenje.html>
- Vintar, A. (2021). *Spodbujanje razvoja vrlin in čuječnosti za izboljšanje psihičnega blagostanja učencev* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Weare, K., in Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- WHO. (2020). *Health promoting schools*. WHO. https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1.
- Williams, I., Vaisey, A., Patton, G., in Sancu, L. (2020). The effectiveness, feasibility and scalability of the school platform in adolescent mental healthcare. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(4), 391–396.
- YoungMinds. (2017). *Rise Up – Prioritising wellbeing in schools*. YoungMinds.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2019). *Kako do spodbudnega in varnega učnega okolja?* ZRSS. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/2019-05-10-kako-do-spodbudnega-in-varnega-ucnega-okolja.pdf>

Zakaj razvijati agilno miselnost ravnateljev?

O avtorici

Dr. Majda Cencič je upokojena predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

majda.cencic@pef.upr.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/1/74-93>

Izvleček

Agilno miselnost je začela razvijati skupina ameriških podjetnikov, ki je leta 2001 oblikovala *Manifest agilnega razvoja programske opreme*, v katerem so na kratko in enostavno navedli štiri glavne vrednote in dvanajst načel. Navedene vrednote in načela so nato začeli udejanjati v različnih podjetjih, tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Na razvoj drugačnega mišljenja v ustanovi pa močno vpliva ravnatelj, ki je tudi zgled sodelavcem. Agilna miselnost vključuje spremembe, ki zajemajo predvsem osebni razvoj. Jane Loevinger poudarja, da se z odraslostjo kognitivni, afektivni in vedenjski razvoj lahko nadaljujejo in s tem posameznik postopoma prehaja k bolj integriranemu mišljenju. Agilna miselnost poudarja tudi spremembe v delovanju, kjer je pomembna vloga ravnatelja tudi, da v svoji ustanovi sprejema ter se proaktivno odziva na spremembe, spodbuja neposredno komunikacijo, preizkušanje in eksperimentiranje, tudi če to vodi do napak, podpira razvoj samoorganiziranih in decentraliziranih timov ipd., če navedemo le nekaj elementov agilne miselnosti in delovanja, ki jih predstavljamo v članku.

Ključne besede: agilna miselnost | kritično mišljenje | ustvarjalno mišljenje | ravnatelj | vzgojno-izobraževalna ustanova

Why develop the agile mindset of principals?

Majda Cencič, PhD, Faculty of Education, University of Primorska

Abstract

In 2001, a group of American entrepreneurs initiated the Agile Mindset by creating the Agile Software Development Manifesto, which succinctly outlined four core values and twelve principles. They aimed to implement these values and principles in various companies, including educational institutions. The principal, serving as a role model for colleagues, significantly influences the development of new thinking within the institution. The agile mindset involves changes primarily involving personal development. Jane Loevinger highlights that cognitive, affective, and behavioural development can continue into adulthood, with individuals gradually transitioning toward more integrated thinking. Agile thinking also emphasizes changes in action, where the principal's essential role is to embrace and proactively respond to change within the institution, including encouraging direct communication, testing, and experimenting even if it leads to mistakes, supporting the development of self-organised and decentralized teams, among other elements of agile thinking and action discussed in this paper.

Keywords: agile mindset | critical thinking | creative thinking | principal | educational institution

Uvod

V besedilu predstavljamo nekatere razloge za razvoj agilne miselnosti (angl. *agile mindset*) ravnateljev.¹ Če so agilno miselnost kot nov način mišljenja sprejeli najprej podjetniki, verjetno mora vključevati nekatere elemente, ki koristijo tudi vodjem vzgojno-izobraževalnih ustanov. Ker sedanji čas zaznava prehajanje oz. stapljanje med vedami ali transdisciplinarni pogled na vede, prakso in proučevanje različnih pojavov, lahko tudi v pedagoški teoriji in praksi že zasledimo nekatere elemente agilne miselnosti.

Najprej omenimo predvsem dve vrsti mišljenja, ki sta najbolj povezani z agilno miselnostjo, nato pa se usmerimo le na nekatere elemente agilne miselnosti in agilnega delovanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ki smo jih zaznali kot najkoristnejše za pedagoško področje.

Izpostavljene vrste in razvoj mišljenja v odrasli dobi ravnatelja

Usmerjamo se le na kritično in ustvarjalno mišljenje, ki sta ključni tudi pri vodenju, saj ravnatelj deluje tudi kot model ali zgled sodelavcem.

Kritično mišljenje

Mišljenje je skupni pojem, ki ga z različnih vidikov proučujejo različne znanosti. Najpogosteje razpravljamo in proučujemo kritično mišljenje, ki ima po de Bonu (2018) izhodišče v antični filozofiji Grčije, npr. pri Sokratu. Omenjeni avtor dodaja, da je zahodna kultura še danes pod vplivom argumentiranja in kritičnega razmišljanja, v pogovoru takemu razpravljanju pogosto rečemo kar prepiranje o tem, kdo ima bolj prav in čigavo mnenje bo obveljalo. Tudi Muhovič (2007) meni, da se na pedagoškem področju največ pozornosti namenja kritičnemu mišljenju. Zapisal je (prav tam, str. 55): »Vsaj v zahodnoevropski in ameriški kulturi je tehnica še vedno izrazito nagnjena na stran kritičnega mišljenja. Zakaj? Eden od razlogov je gotovo ta, da imajo politične elite zahodnega sveta, ki imajo odločilno vlogo pri kreiranju šolske politike, veliko raje kritičnega kot konstruktivnega človeka. Kritični človek namreč reagira; reagira na to, kar mu elite predlagajo. Je kooperativen, mogoče ga je sprovcirati, usmeriti na ‚problem‘ in s tem posredno nadzorovati. Nasprotno pa se konstruktivni človek z nepredvidljivimi, presenetljivimi idejami in sugestijami vseskozi izmika nadzoru. Namesto da bi se odzival na sistem,

1 Uporabljamo moško slovnično obliko, s čimer pa mislimo tako na ravnatelja kot ravnateljico.

sam sili elite, da reagirajo na njegove forme mišljenja in smeri delovanja in se do njih opredeljujejo. Za razliko od kritičnega človeka je on tisti, ki jemlje v roke pobudo in diktira tempo, tega pa elite nimajo rade.»

Glede na navedeno naj bi bil ravnatelj tisti, ki bi presegal kritičnost in v svoji ustanovi raje spodbujal ustvarjalnost in ustvarjalno mišljenje, ki je nekakšno nasprotje kritičnega mišljenja.

Ustvarjalno mišljenje

Za ustvarjalno mišljenje se uporabljajo različna poimenovanja, npr. kreativno mišljenje, konstruktivno mišljenje (Muhovič, 2007), de Bono (2006) pa je skoval poimenovanje lateralno razmišljanje. Kot je znano, ustvarjalno mišljenje vključuje domiselnost, čustva, asociacije, humor ipd. (de Bono, 2009). Za de Bona (2006) se ustvarjalno oz. lateralno razmišljanje usmerja predvsem na postopek, proces, ne pa na končni rezultat, ukvarja se z generiranjem novih idej, mogoče ga je razvijati, se ga priučiti ter ga lahko načrtno uporabljamo in razvijamo tudi v odraslosti. Zapisal je (de Bono, 2009, str. 165): *»Vsakdo, ki hoče karkoli narediti, si mora pridobiti vsaj nekaj večšine domiselnega mišljenja. To namreč ni nekaj, kar bi bilo namenjeno samo arhitektom, oglaševalcem, oblikovalcem novih izdelkov in iznajditeljem.»*

To mišljenje je po de Bonu (2006) med drugim tudi: generativno; premika se, da ustvari smer; provokativno; lahko se tudi motimo; zato ni negativnega; ni določenih kategorij; raziskuje manj verjetne poti; je verjetnostni postopek; je proti oblikovanju ostrih ločevanj in polarizaciji ter ga uporabljamo, da *»odvrnemo vzvišenost in rigidnost«* (prav tam, str. 25). Omenjeni avtor še meni, da je lateralno razmišljanje generiranje čim večjega števila čim bolj svežih idej zunaj običajnih, rutinskih poti (de Bono, 2018), zato pravimo, da je razmišljanje zunaj okvirov. Tudi Pečjak (2001, str. 84) je zapisal, da pri horizontalnem ali lateralnem mišljenju prihajajo asociacije *»s strani«* in nepričakovano, zato jih ni mogoče nadzirati, kar pomeni, da je ustvarjalno mišljenje zelo prosto, asociativno, brez omejitev in zavor ter zelo povezano z domišljijo. *»Z lateralnim razmišljanjem osvobodimo in vprežemo ustvarjalno energijo vsakega posameznika in celotnega tima, kar nam pomaga pri iskanju drugačnih in boljših alternativ v vsaki dani situaciji,«* je napisal de Bono (2018, str. 293).

Glede na to, da se ustvarjalnega mišljenja ali razmišljanja lahko naučimo, so organizirane različne delavnice tudi za odrasle, saj potem lahko spodbujajo ustvarjalnost tudi pri mlajših.

Čeprav se ustvarjalno mišljenje zdi nasprotje kritičnega mišljenja, pa je de Bono (2018, str. 250) tudi zapisal: »*Tradicionalnega sistema razmišljanja ni treba zavreči, moramo pa se zavedati njegovih nevarnosti. Vedeti moram, kje je izvrsten in kje neustrezen.*« Tudi Muhovič (2007, str. 55) se strinja, da je treba presegati nasprotja in da naj bi »*temeljna naloga izobraževanja postalo povezovanje obeh modusov mišljenja*«, to je kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Preseganje in nadgradnja »obeh modusov mišljenja« pa je po našem mnenju agilna miselnost, ki se širi tudi na pedagoško področje in v naš šolski prostor (npr. Sušec, 2019). Zato naj bi agilno miselnost poznali in prakticirali tudi ravnatelji, saj se mišljenje razvija v otroštvu pa tudi kasneje.

Razvijanje mišljenja v odraslosti

Omenjamo teorijo razvojne psihologinje Jane Loevinger. Poudarila je, da se z odraslostjo kognitivni, afektivni in vedenjski razvoj lahko nadaljuje, za kar pa je potreben precejšen napor; in če se nadaljuje, posameznik naravnano in evolucijsko prehaja k bolj integriranemu mišljenju, čustvovanju in delovanju (Balas Rant idr., 2019).

Jane Loevinger (1976) je svojo teorijo razvoja v odraslosti oblikovala na osnovi teorije Erika Eriksona in Harryja Stacka Sullivana. Mišljenje je obravnavala celostno, dialektično in strukturno. Osebni razvoj naj bi se oblikoval vse življenje, v stopnjah, in sicer kot rezultat dinamične interakcije med notranjim egom in zunanjim okoljem (prav tam). Loevingerjeva (prav tam) je oblikovala model zaporednih stopenj razvoja ega, od katerih vsaka nadaljnja stopnja predstavlja postopno bolj zapleten način dojemanja sebe v odnosu do sveta. Vsaka nova stopnja razvoja ega gradi na prejšnji stopnji in jo integrira, kar pomeni, da stopenj ne moremo preskakovati. Nekdo lahko doseže vrh že na nižjih stopnjah in se ne razvija naprej, nekdo drug pa lahko nadaljuje razvoj na višjih stopnjah proti večji integraciji in diferenciaciji ega. Loevingerjeva (prav tam) je navedla nekaj stopenj razvoja ega, od katerih se jih šest pojavi v odraslosti: konformistična, zavestno-konformistična, zavestna, individualistična, avtonomna in integrirana. Menila je, da večina odraslih ostane na zavestno-konformistični ravni in da jih le manjši del doseže višje stopnje, za katere menimo, da predstavljajo najprej obvladovanje sebe in svojega ega ter nato preseganje ega in razvoj avtonomne ter nato integrirane zavesti. Ker smo omenili, da ravnatelji delujejo kot vzor zaposlenim, naj bi poudarjali tudi razvoj svojega mišljenja in delovanja pa tudi agilne miselnosti, ki deluje kot povezava in nadgradnja kritičnega in ustvarjalnega mišljenja.

Začetek in razlogi oblikovanja agilne miselnosti

Pojem agilnost se je že udomačil v slovenski literaturi. Lahko bi ga prevedli tudi kot prožno, fleksibilno, okretno ali rastoče mišljenje. Menijo, da je agilnost širši pojem od fleksibilnosti, saj pomeni sposobnost hitrega prilagajanja nenačrtovanim in nenadnim spremembam, medtem ko fleksibilnost označuje preusmeritev od ene naloge k drugi (Tsourveloudis in Valavanis, 2002, v Balas Rant idr., 2019). Slikovito je pojem prožnost predstavila Joan Borysenko (2010), ki meni, da je prožnost eleganten način toka skozi življenje, prilagajanje različnim okoliščinam z lahkotnostjo vode, ki prevzema obliko kakršnekoli posode, v katero je nalita.

Za začetek agilne miselnosti štejejo leto 2001, ko se je v nekem ameriškem zimskem letovišču zbrala skupina strokovnjakov s področja razvoja programske opreme in iskala nov način dela ter razmišljanja kot odgovor na »okostenelost« tradicionalnega mišljenja in delovanja (Kovač in Gajšek, 2019; Milošević, 2016). Oblikovali so *Manifest agilnega razvoja programske opreme* (2001, v nadaljevanju *Manifest*) s štirimi glavnimi vrednotami in dvanajstimi načeli ali principi. Vrednote *Manifesta* so: (1) posamezniki in interakcije pred procesi in orodji; (2) delujoča programska oprema pred vseobsežno dokumentacijo; (3) sodelovanje s stranko (za pedagoško področje bi rekli z deležniki) pred pogodbenimi pogajanjmi; in (4) odziv na spremembe pred togim sledenjem načrtom. Navedene vrednote so dopolnjene z dvanajstimi principi ali načeli. Ključne besede načel so: zadovoljni uporabniki (oz. deležniki); stalno sprejemanje sprememb; stalno posodobljena in delujoča tehnologija ali IKT; dnevno sodelovanje ali komunikacija; motivirani posamezniki, ki delajo v spodbudnem delovnem okolju, kjer dobijo potrebno podporo in zaupanje pri delu; neposredna komunikacija iz oči v oči; prizadevanje za trajnostni razvoj; težnja k napredku; preprostost in poenostavljanje, kjer je mogoče; samoorganizirani, učinkoviti in prilagodljivi timi. Navedene ključne besede, ki so povzete iz načel agilne miselnosti, spadajo tudi v delokrog ravnatelja. Tudi ravnatelj mora misliti na vse uporabnike, npr. na zaposlene, učee, starše ipd., se izobraževati in spodbujati digitalno pismenost pri zaposlenih, skrbeti za ustrezno komunikacijo v ustanovi, si prizadevati za trajnostni razvoj, težiti k napredku in razvoju, biti prilagodljiv in odziven ter proaktiven ob spremembah ipd.

Poudarja se tudi ločitev pojmov »biti agilen« in »agilno delovanje« (Trobok, 2019). Mirjana Trobok (prav tam) meni, da biti agilen pomeni spremeniti način mišljenja, delovati agilno pa označuje spremembo prakse. Meni (prav tam), da je sprememba mišljenja dolgotrajen in zahteven proces in ga ni

mogoče doseči, če se udeležimo enega ali dveh seminarjev. Pomembna pa je tudi sprememba prakse ali delovanja, saj agilnost poudarja predvsem prakso in manj ali nič teorijo (Denning, 2019; McIntosh, 2016). Navajajo (prav tam), da se agilno delovanje izraža v številnih in raznovrstnih praksah. Tudi Crawford (2019) je zapisal, da je praktično znanje vedno vezano na izkušnje določene osebe ter da ga ni mogoče prenesti, ampak samo živeti. Kljub poudarjanju prakse (npr. Denning (2019) zapisal, da agilno miselnost bolj pripisujejo praktikom kot teoretikom in da je bolj pragmatična kot teoretična veda) pa so tudi pri njej, kot smo že omenili, zaznali teoretične podlage. Poleg omenjene psihologinje Loevinger (1976) bi lahko dodali še pozitivno psihologijo in njenega utemeljitelja Martina Seligmana (2009), Csikszentmihalyija (2019) ter njegov »zanos«, gestalt teorijo, izkustveno učenje in še kaj. Čeprav smo poudarili prakso in delovanje, kar je ena bistvenih značilnosti ravnateljstva, pogledjmo nekaj značilnosti ali elementov agilne miselnosti, ki jih v svoje delovanje lahko vključi vsak ravnatelj.

Izpostavljeni elementi agilne miselnosti

Izpostavljamo nekaj značilnosti agilne miselnosti, ki so po našem mnenju pomembne, koristne in uporabne za ravnatelje ter posledično za vzgojno-izobraževalno ustanovo v sedanjem spremenljivem in nepredvidljivem času. Pri predstavitvi se nismo usmerili na vse elemente agilne miselnosti, npr. na pozitiven pogled, usmerjanje na deležnike (Savitha in Nair, 2020), ki naj bi temeljilo na partnerskem odnosu (Miler in Gaida, 2020), trajnostni razvoj in podobne teme, pač pa le na izbor nekaterih značilnosti, da bi odgovorili na vprašanje iz naslova tega članka.

Agilna miselnost kot nadgradnja ali povezava kritičnega in ustvarjalnega mišljenja

Omenili smo že, da agilno miselnost razumemo kot povezavo in nadgradnjo kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. O tem je pisala tudi Sušec (2019), ko je navedla, da v naši družbi prevladuje analitično ali kritično mišljenje, medtem ko kreativni ali ustvarjalni del možganov ni izkoriščen. Za uravnoteženost pa potrebujemo novo razmišljanje. Poleg konvergentnega in divergentnega mišljenja moramo hkrati uporabljati obe možganski hemisferi, kar vključuje agilna miselnost. To naj velja tudi za ravnatelja, da ni le kritičen, ampak da išče tudi ustvarjalne in inovativne rešitve za vsakodnevne probleme v vzgojno-izobraževalni praksi. In ker smo zapisali, da ravnatelj deluje kot vzor, zgled ali model, se po njem potem ravna ne le zaposleni, ampak tudi učenci, ki niso le kritični, pač pa tudi ustvarjalni in razvijajo različne

talente. Menim, da se preveč poudarja le kognitivno, miselno področje ali um, kot področje imenuje Csikszentmihalyi (2019), ali bistrost, kot rečemo v pogovoru, zato je npr. de Bono (2018) bistrost primerjal z ozkokotnim objektivom. Včasih pa vemo, da moramo na pojave ali probleme pogledati širše in vključiti tudi širokokotni objektiv.

Celostni pogled ali razvoj različnih dimenzij agilne miselnosti in njihov razvoj

Celostni (holistični) pogled zasledimo npr. že leta 1890 pri Pestalozziju, ki govori o razvoju glave (umska vzgoja), srca (moralna vzgoja) in rok (telesno-delovna vzgoja), ter leta 1956 pri Bloomu, ki je navedel tri področja razvoja vzgojno-izobraževalnih ciljev: kognitivno (misel, razmišljanje), konativno (čustva, odnosi) in psihomotorično (delovanje v skladu z razmišljanjem in čustvi). Zagovorniki agilne miselnosti (npr. Reams, 2017, v Balas Rant idr., 2019) tudi poudarjajo različne dimenzije razvoja, ne le kognitivno in konativno, pač pa tudi akcijsko (delovanje) in duhovno (zavest). Vse dimenzije lahko razvijamo vse življenje in predstavljajo rast ali razvoj pri posamezniku, kar je ena pomembnih značilnosti agilnosti (Bervar Kotolenko idr., 2020). Zato se govori tudi o rastoči agilni miselnosti. Vse dimenzije se tudi povezujejo med seboj v celoto, ki je več kot vsota njenih delov, zato se njena količina in kakovost povečujeta (Zohar in Marshall, 2000).

Pri konativni dimenziji izpostavljam čustva, zlasti razvoj od negativnih (npr. jeza) k pozitivnim čustvom (npr. odpuščanje, sočutje, mir, radost in ljubezen). Z odpuščanjem opustimo zamero, jezo ali ogorčenje do tistega, s katerim smo v nesoglasju, zato se počutimo dobro in močno, opolnomočeno, saj se odpovemo negativnim čustvom, je zapisal Cigoj (2020). Cvetek (2009) pa meni, da se z odpuščanjem osvobodimo občutkov sovraštva, negativnosti in potrnosti. Če izpostavimo še ljubezen kot najpozitivnejše čustvo, je najvišje na lestvici brezpogojna ljubezen, ki ne postavlja pogojev, temveč preprosto ljubi, je neomejena energija, najmočnejša sila, popolna varnost, enost in ne ločenost, je odgovor na vsa vprašanja in rešitev vseh težav (Egli, 1998). Egli (1998, str. 161) je tudi navedel: *»Ljubezen do sebe in do vseh drugih nam omogoča doseči cilje z najmanj časa in napora,«* pa tudi (prav tam): *»Nič ni preprostejšega od ljubezni, nič ni učinkovitejšega od nje.«* Kot menita tudi Zohar in Marshall (2000, str. 42) besede, kot so sočutje, mir, radost, ljubezen, *»merijo na veliko več, kot znamo izraziti«*, in pomenijo *»odkriti globlje plasti nas samih, kot so tiste, v katerih običajno živimo«*.

Agilna miselnost temelji na prehajanju na pozitivne misli, pozitivna čustva, pozitivna dejanja in na pozitivnih odnosih (Howard, 2015). Če povzamemo

Kahnemana (2016) in njegov pogled prenesemo na pedagoško področje, sta prednosti pozitivnega pogleda vzdržljivost in vztrajnost, ko naleti na ovire. Kahneman povzema misli utemeljitelja pozitivne psihologije Martina Seligmana (prav tam, str. 365), ki pravi, da *»optimistično pojasnjevanje pomaga človeku pri vzdržljivosti in odpornosti, ker brani njegovo samopodobo«*. Dodaja (prav tam): *»Če imate optimističen slog, to pomeni, da si pripišete zasluge za uspeh, pri porazih pa se ne krivite preveč. Tega načina obnašanja se lahko vsaj do neke mere naučite«*. Dodali bi, da niso dovolj le pozitivne misli in čustva, pač pa tudi pozitivna dejanja.

Izpostavljamo tudi duhovno dimenzijo, ki je velikokrat prezrta, ker mor-da duhovnost nekateri enačijo z religijo, čeprav se navaja, da je duhovnost nekaj drugega kot religioznost (Košir, 2020). Joan Borysenko (2010) je duhovnost opredelila kot odkritje vira notranje moči in vodstva ter gojenje tega vira z različnimi praksami, ki je pomembno za vsakogar, za človeka z globokim religioznim prepričanjem, agnostika in ateista. Kononenko (2006) pa je zapisal, da je duhovni pogled na svet temelj vseh učenj velikih modrecev, pomembnih filozofskih in religioznih šol ter svetih besedil vzhoda in zahoda in da vse duhovne šole temeljijo na enakih osnovnih principih, cilj vseh pa je preseganje omejenega ega. Pri duhovni dimenziji naj bi poudarjali razvoj zavesti. Tudi če je pojem zavest po Cigoju (2020) izmuzljiv kot milo, ga je kratko in enostavno definiral kot stanje zavedanja stvari okoli nas in dodal, podobno kot Kononenko (2006), da nas na tej poti razvoja ali ozaveščanja ovira *»glasen«* ego.

Vse dimenzije, ki smo jih navedli, pa še kakšne druge dimenzije, ki jih nismo, npr. socialna, estetska in še katera druga dimenzija, so med seboj povezane in soodvisne druga od druge, kar kažejo rezultati različnih raziskav, ki izpostavljajo posamezne povezave. Navajamo le splošno razširjen aksiom, da če mislimo, da smo utrujeni, bodo telesni ustroj, mišice in živci to misel sprejeli (Peale, 1992). Borysenko (2010, str. 21-2) pa je med drugim zapisala: *»Ko se um umiri, se lažje razumemo s svetom, ki nas obdaja – vidimo lepoto v cvetlici ali smo hvaležni za odtenke nasmeha. Te globoke vezi so svete in privabljajo pozitivna čustva, kot so čudenje, radost, hvaležnost in sočutje, ki odženejo stres in gojijo notranjo moč.«*

Sprejemanje sprememb in prilagajanje nanje

V uvodniku zbornika referatov z naslovom *Agilna organizacija* (Sitar idr., 2019) je navedeno, da vse pogostejše spremembe v okolju in spremembe potreb uporabnikov ter drugih deležnikov zahtevajo hitrejše in prožnejše odzivanje in prilagajanje posameznikov in ustanov, zato se iščejo novi načini

dela, med katerimi so tudi agilno mišljenje, agilni pristopi, agilno delovanje. Joiner (2013, v Balas Rant idr., 2019, str. 103) tudi navaja: *»Agilnost ni samo pospeševanje odzivnosti na hitre spremembe, ampak je razumljena širše kot zmožnost trajnega učinkovitega ukrepanja ob pospešenih spremembah in vse večji kompleksnosti.«*

Omenili smo že pozitivni pogled. Pri tem se dodaja, da je treba biti pri pozitivnem pogledu tudi realen ali da je potreben optimistični realizem (Borysenko, 2010; Seligman, 2009), ki je sposobnost nepristranske ocene okoliščin, a da smo dovzetni za pozitivne prihodnje možnosti. Tak pogled pa naj bi zaznamoval sedanji čas nepredvidljivosti, negotovosti, kompleksnosti in nejasnosti (Kovač in Gajšek, 2019). Če to povežemo z na začetku omenjenima kritičnim in ustvarjalnim mišljenjem, naj ravnatelj ne le kritizira, ampak išče rešitve in možnosti za razvoj vseh vključenih in za ustanovo. Naj izboljša, kar je treba in mogoče, ter naj načrtuje in izpelje mogoče spremembe. Optimističnega realizma se po mnenju utemeljitelja pozitivne psihologije Martina Seligmana (2009) lahko priučimo, zato je navedel kar nekaj tehnik za učenje optimističnega pogleda. Dodajamo pa še metaforo: *»Pesimist se pritožuje nad vetrom, optimist pričakuje, da bo veter spremenil smer, realist naravna jadra in jih razpne«* (Borysenko, 2010, str. 27).

Glede prilagajanja spremembam pa še ena misel: »Človek mora v vsaki odločujoči situaciji obvladati sposobnost prilagajanja. Na ustrezen način se mora prilagoditi tako spremembam kot napakam« (Jenson, 1998, str. 220). Tudi McIntosh (2016) poudarja sposobnost sprejeti spremembe. Po njegovem mnenju moramo spremembe sprejemati kot nekaj stalnega, saj je že Heraklit rekel, da ni nič tako stalnega, kot so spremembe (Jenson, 1998). Tudi kitajska pismenka za spremembe je sestavljena iz dveh pismenk, ki pomenita nevarnost in priložnost (Borysenko, 2010). Nevarnost se skriva v strahu, ki spremlja izgubo znanega, priložnost pa v možnosti izstopa iz »območja udobja« (prav tam).

Rastoča kultura vzgojno-izobraževalne ustanove

Kultura ustanove oziroma duhovno ozračje v ustanovi je pogosta tema. Ponovno jo omenjamo, ker naj bi omogočala stalno izboljševanje (Howard, 2015) oziroma poleg profesionalne tudi osebnostno rast tako ravnatelja kot tudi sodelavcev in učencev in naj bi vključevala spoštovanje (McIntosh, 2016). Pri tem pa se poudarja, naj se dopuščajo eksperimentiranje in napake, razvijajo pa naj se odgovornost sodelavcev in učencev ter neprestano ali vseživljenjsko učenje in kompetence (Bervar Kotolenko idr., 2020). Za to uporabljajo tudi pojem rastoča kultura (Salveti in Bertagni, 2020), ki naj

navdihuje ljudi, da sodelujejo in prispevajo s svojimi talenti, navdušenjem ter povezanostjo. Kultura naj bo oblikovana tako, da spodbuja komunikacijo in interakcijo, saj tudi različne raziskave (npr. Brust Nemet, 2018; Javornik Krečič, 2008) kažejo, da na šolsko kulturo najbolj vplivajo kakovost komunikacije med zaposlenimi, sodelovanje med njimi ter kolegialnost. Kultura ustanove naj spodbuja tudi razvoj vrednot (Dolenc, 2018).

Kultura ustanove poudarja tudi pomembnost posameznika, v našem primeru ravnatelja, ki naj bo agilen, saj se pri njem agilnost začne (Florian, 2018, v Kovač idr., 2019; Howard, 2015). Agilni ravnatelj je »mojster iznajdljivosti«, odlikuje ga bogata domišljija, ki je brez zavor, pozoren je na podrobnosti, ki jih »drugi morda spregledajo ali imajo za nepomembne«, in uporabi vse, kar mu je na razpolago, da ustvari najboljši mogoči rezultat (Borysenko, 2010). Agilni ravnatelj naj bi imel določene osebnostne lastnosti, npr. samoizboljšanje, odprtost za spremembe, širitev osebnih meja, usmerjenost v deležnike ipd. (Kovač idr., 2019), dodali bi, da naj bi tudi verjel vase in v svoje delo. Zato navajajo, da naj bi agilnost delovala po načelu snežne kepe (Competo, b. l.), kjer npr. ravnatelj širi svoje poglede in delovanje na druge in agilni ravnatelj pomeni agilni kolektiv in agilno ustanovo.

Tu bi lahko omenili tudi učečo se organizacijo, gibanje, ki ga je na Japonskem populariziral dr. W. Edwards Deming (v Jenson, 1998), ki je največ pozornosti namenil stalnemu in kontinuiranemu izboljševanju kot posledici vedoželjnosti in nenehnega učenja, kar naj bi spodbujala kultura ustanove. Zato je pomembno znati se učiti, spodbujati različne vrste učenja, ki jih vključuje agilna miselnost, to je učenje na vseh področjih (ne le na kognitivnem), predvsem pa delati ali uporabljati novopridobljeno znanje v življenju in pri delu.

Če povzamemo po Sušec (2019, str. 89), morajo ustanove zaradi kompleksnosti problemov današnjega sveta spremeniti svojo kulturo in še: *»Stopiti moramo iz cone udobja in se podati na pustolovsko raziskovanje realnosti. To nikakor ne pomeni, da ne bomo obdržali stvari, ki so primerne tudi za 21. stoletje.«* Dodala je (prav tam): *»Potrebujemo kulturo, ki navdihuje vseživljenjsko učenje, kulturo, ki sprejema in nagrajuje domišljijo, eksperimentiranje, timsko delo in iniciativo.«*

Pomembnost neposredne komunikacije

Prvi aksiom komunikacije Watzlawicka in sodelavcev (v Ramirez, 2021) se glasi, da je nemogoče ne komunicirati, torej komuniciramo vedno in povsod, naj to želimo in načrtujemo ali ne. O komunikaciji je veliko razprav in

verjetno se vsi zavedamo njenega pomena in vpliva, posebej če ocenjujemo, da je neustrezna. Zato naj bi bili pozornejši na ustrezno komunikacijo.

Agilnost poudarja izboljšanje načinov komuniciranja in nas usmerja na »pretok informacij« (Bervar Kotolenko idr., 2020) ter na neposredno komunikacijo, na komunikacijo iz oči v oči ali na štiri oči, ki je protipomenka posredni komunikaciji prek IKT. Zagovorniki agilnosti predlagajo tudi stalne in najraje kar dnevne stike, ki omogočajo neposredno komunikacijo. Za neposredni pretok informacij Dušan Milošević (2016) predlaga vodjem (ravnateljem), da organizirajo stalne oz. vsakodnevne, kratke, npr. desetminutne sestanke, na katerih se ne sedi, ampak stoji (stand-up sestanki), kjer imajo vsi možnost, da povedo o izkušnjah iz prejšnjega dne, o preprekah in težavah ter jih delijo s sodelavci. Odgovorili naj bi na tri kratka vprašanja: Kaj se dela dobro? Kaj ni bilo dobro? Kaj je treba izboljšati?

Pogled na napake

Agilna miselnost se usmerja na delovanje, lahko bi dodali, da poudarja izkustveno učenje, pri čemer pa delamo tudi napake oz. se motimo. Napake so tudi pozitivne, če se iz njih nekaj naučimo in o njih poročamo tudi drugim (Howard, 2015; Jenson, 1998). Zato naj bi se počutili opolnomočeni, da o napakah govorimo s sodelavci (Howard, 2015). Ravnatelj naj sodelavcem dovoli, da eksperimentirajo ali preizkušajo kaj novega in da se počutijo varni, tudi če naredijo napako (Trobok, 2019), saj so napake priložnost za učenje in izboljševanje ali za rast posameznika (McIntosh, 2016). Howard (2015) je zapisala, da napake zanj niso neuspeh, ampak le povratna informacija in da je treba vse sprejeti kot lekcijo za stalno izboljševanje. Zato naj ravnatelj napak sodelavcev ne bi izpostavljaj, ampak spodbujal tveganja in učenje iz napak. Poudarjata naj se zaupanje in sodelovanje za skupni cilj, ki je pomembnejši od individualnega cilja. Navedeno potrjuje tudi Crawford (2019), ki govori o pomembnosti neuspeha, ki da je sestavni del resničnosti, in dodaja, da nas neuspehi pogosto prisilijo, da za pomoč prosimo nekoga drugega, in to nas naredi ponižne in hvaležne.

Dinamično in stalno izboljševanje na osnovi izkustvenega učenja, ki, kot smo navedli, temelji tudi na poskusih in napakah ali na preizkušanju novih in nepreverjenih pristopov, po Savintha in Nair (2020) vključuje tudi pogoste evalvacije in konstruktivne povratne informacije.

Preprostost in poenostavljenje

Preprostost je še eno izmed pomembnih načel *Manifesta*, ki se kaže tudi v kratkih in enostavnih vrednotah, ki se nato dopolnjujejo z enostavnimi

načeli. Eno izmed načel tako pravi, da je preprostost umetnost zmanjševanja količine (prav tam). Enostavnost in poenostavljanje ter kratkost in jedrnatost poudarja tudi de Bono (2014). Zapisal je, da nekateri zapletajo, namesto da bi poenostavili, kadar nimajo ničesar povedati ali ker bi sicer drugi sprevideli njihovo nepoznavanje teme (prav tam). Ob množici besed, kar pogosto imenujemo leporečje, se velikokrat vprašamo, ali se krasno zveneče besede tudi udejanjijo v praksi ali pa ostanejo le črke na papirju. Zato agilna miselnost zelo poudarja dejanja, delovanje ali akcijo in zavrača gostobesednost, prednost daje preprostosti in poenostavljanju, kjer je to seveda mogoče in sprejemljivo.

Pogled na time in timsko delo

Čeprav agilnost poudarja posameznika, zlasti vodjo, npr. ravnatelja, ki naj bo agilen, saj se pri njem agilnost začne (Florian, 2018, v Kovač idr., 2019; Howard, 2015), ali kot je zapisala Breznik Alfrev (2019): sprememba se mora najprej zgoditi na vrhu, pa je velik poudarek tudi na timih in timskem delu. Poleg prednosti timskega dela, med katerimi izpostavljajo npr. rešitve kompleksnih problemov, pa je pogled usmerjen tudi na člane tima in na njihovo medsebojno delovanje (Trobok, 2019) ter sodelovanje oz. na odnose med člani tima. Glasser (2006) na osnovi svoje teorije izbire uči, da smo ljudje socialna bitja, ki potrebujemo drug drugega. Sodelovanje je torej nujno in potrebno in naj vključuje spodbujanje drug drugega, tudi učenje drug od drugega, zaupanje in sprejemanje napak, ki jih naredimo pri delu. Menijo (npr. Cigoj, 2020), da sodelovanje prinaša stvari, ki jih nismo pričakovali ali si jih nismo predstavljali, zato nas čakajo presenečenja.

Večina znanstvenikov in raziskovalcev se strinja, da so socialni odnosi ključni za človekovo zadovoljstvo (Wiking, 2017). Csikszentmihalyi (2019) poroča, da so raziskave večkrat dokazale, da je kakovost življenja najbolj odvisna od tega, kako doživljamo delo in svoje odnose z drugimi, ter da najpodrobnejše informacije o tem, kdo smo kot posamezniki, pridobimo od ljudi, s katerimi delamo. Menijo, da so delovna okolja, v katerih so pogosti konflikti med zaposlenimi, neprijetna in od zaposlenih zahtevajo več navora, kar vodi do večje izčrpanosti (Šprajc in Podbregar, 2019). Meik Wiking (2017, str. 277), direktor Inštituta za raziskovanje sreče na Danskem, tudi meni, da so medsebojni odnosi, zadovoljstvo in sreča močno prepleteni, in dodaja, da je skupni imenovalec za srečo to, »da vsi srečni ljudje gojijo zdrave in dobre medsebojne odnose«. Poudarja tudi hvaležnost, ki da je dober pogoj za srečo. Zapisal je (prav tam, str. 279): »Drug drugega moramo pogosto spomniti, da ni nič samoumevnega. Hvaležnost ne pomeni samo reči 'hvala' za prejeto darilo. Pomeni tudi, da znamo živeti tukaj in zdaj, se posvetiti vsakemu

trenutku posebej in ceniti svoje življenje in vse, kar imamo, namesto da bi se obremenjevali s tem, česar nimamo.« To kaže na pomembnost čuječnosti (biti tukaj in zdaj), ne pa na zazrtost v preteklost ali strah pred prihodnostjo.

Ker je težko spreminjati osebnost posameznikov in njihov način mišljenja, Howard (2015) meni, da je pomembna izbira članov tima. Člani tima naj bi bili tudi pripravljeni pomagati drug drugemu do skupnega cilja ali uspeha, četudi ne bodo dosegli individualnih ciljev, omenili smo že, da ima večji pomen cilj tima kot pa osebni cilj. Poudarjajo se tudi timski duh, zaupanje, odprtost, predanost, preizkušanje in tudi, da so timi dinamični, prožni in učinkoviti (Kovač in Gajšek, 2019), zato naj bi bili timi manjši (Milošević, 2016), ker se lahko hitreje prilagajajo. Timi naj bi se sami oblikovali, tj. da bi bili samoorganizirani pa tudi decentralizirani (prav tam), predlagajo pa tudi, da se dopuščajo spremembe sestave skupine (Salveti in Bertagni, 2020). Dodali bi, da naj bi bili timi avtonomni, brez zunanjega nadzora (Glasser, 2006). Avtor (prav tam) navaja, da naj bi take time povezovalo sedem značilnosti, ki lahko izboljšajo odnose: (1) podpiranje, o katerem je Howard (2015) zapisal, da postajamo močnejši, če se podpiramo in če v timu vlada timski duh; (2) opogumljanje; (3) poslušanje; (4) sprejemanje; (5) zaupanje; (6) spoštovanje in (7) usklajevanje. Morda bi tudi pri delovanju med različnimi timi v ustanovi poudarili sodelovanje namesto tekmovanja. Delo v »agilnih« timih pa zahteva tudi veliko socialnih kompetenc, ki so povezane s komunikacijo, organizacijo, izboljševanjem ipd., dodajata Miler in Gaida (2020).

Kljub poudarjanju neposredne komunikacije med člani tima ter podpore kolegov, kar Gardner (2006) imenuje horizontalna podpora, govorijo tudi o mreženju oz. interaktivnem mreženju (Denning, 2019), saj je povezovanje timov eden od osrednjih elementov agilne ustanove (Kovač in Gajšek, 2019; Salvetti in Bertagni, 2020). Informacije naj bi se pretakale v vse smeri mreže oz. med različnimi timi (Bervar Kotolenko idr., 2020), zato za pedagoško področje vidimo pomembnost povezovanja ali mreženja timov znotraj ustanove in med ustanovami.

Omenjamo tudi medgeneracijsko sestavljene time, ker menimo, da združuje hitro odzivnost mladih in visoko kompetentnost na področju tehnologije ter izkušnje in modrost starejših.

Pomembnost vodstva oz. ravnatelja

Veliko se razpravlja tudi o agilnem vodju, ravnatelju in vodenju, saj ima vodstvo zelo pomembno vlogo. Agilni vodja je sposoben ukrepati preudarno in učinkovito v zapletenih in hitro spreminjajočih se razmerah (Balas

Rant idr., 2019). Tudi sam je inovativen, radoveden in poskuša, tvega ter sprejema hitre odločitve, če so potrebne. Predvsem pa je usmerjen v ljudi, ne v dokumentacijo oz. zakone, predpise in pravilnike. Označujejo ga tudi povezovalna vloga in sodelovanje ter vključevanje vseh deležnikov. Cottmeyer (2011) ga je označil kot zelo uslužnega, saj mora biti usmerjen k ljudem, jih ceniti in jim dati možnost za razvoj. Holmgren (b. l.) pa ga primerja z vrtnarjem, ki vlaga v rast kolektiva.

Holmgren (b. l.) je s sodelavci oblikoval »kolo« s petimi ključnimi lastnostmi agilnega vodje:

1. *Integriteta* je temelj in najpomembnejša lastnost agilnega vodenja. Agilni vodja upošteva vrednote in načela, je zanesljiv in vreden zaupanja ter navdihuje vse okoli sebe. Integriteta je lastnost, ki jo agilni vodja ima ali nima, vendar da jo lahko vsak agilni vodja tudi razvije.
2. *Inovativnost*. Agilni vodja ima inovativen pristop, je naravno radoveden, uvaja in spodbuja nove ideje ter spodbuja učno kulturo. Manj ukazuje in nadzoruje ter bolj pospešuje in spodbuja. Usmerjen je k deležnikom in pripravljen izpodbijati status quo ter spodbujati spremembe.
3. *Nujnost*. Agilni vodja postavlja zahtevne cilje, hitro sprejema odločitve, tudi če nima vseh informacij, samo da ustanova napreduje. Decentralizira odločanje in opusti hierarhijo v korist samoorganizirajočih timov.
4. *Zavzetost*. Agilni vodja je zavzet in ustvarja zavzetost v celotni ustanovi in pri vseh sodelavcih ne glede na starost, poklic ali druge navidezne meje. Zavzetost širi v vse smeri: navzgor in navzdol, navznoter in navzven ter spodbuja sodelovanje za ustvarjanje optimalne uspešnosti.
5. *Usmerjanje*. Agilni vodja usklajuje ljudi in vire ter se osredotoča na odpravljanje ovir ter opolnomočenje posameznikov in timov. Delo usmerja tako, da se timi samoorganizirajo in prevzamejo delo ter odgovornost. Spodbuja prost pretok informacij za hitro prilagajanje spremembam. Agilni vodje ustvarjajo agilno kulturo, ki temelji na skupnih vrednotah.

Agilni vodja se od pojma biti agilen usmerja k agilnemu delovanju oz. od spreminjanja sebe k spremembi kulture v ustanovi. Kot meni Breznik Alfirev (2019), ni hitrih rešitev za spreminjanje ali transformacijo ustanove, saj ne gre brez osebne transformacije članov ustanove. Dodaja, da se mora najprej zgoditi sprememba na vrhu, to je pri ravnatelju, ali od znotraj navzven ter da je osebni razvoj temelj transformacije. Meni tudi, da se mora vodstvo zavedati, da pri osebni spremembi ne gre za projekt, da je ni mogoče delegirati, ampak da gre za proces razvoja in učenja, pri katerem se rešitve pojavijo sproti in zahtevajo neprestano sodelovanje vodstva in sodelavcev. Sodelavci morajo biti del tega procesa sprememb in prispevati svoja razmišljanja, ne

pa pasivno čakati na odločitve, kaj naj naredijo. Dodaja (prav tam), da ni nič hitro in enostavno, ampak da so potrebni odprt um in raziskovanje, občutenje ter odzivanje. In če se vodja sprašuje, kako oblikovati agilno, entuziastično, proaktivno in ustvarjalno kulturo vzgojno-izobraževalne ustanove, in to s hitrimi rešitvami, Breznik Alfirev (2019) meni, da sprememba ne bo hitra, saj je najprej potrebna sprememba na vrhu, ki se lahko razširi na preostale, kar kaže na pomembnost posameznikov ter na razširjanje agilne miselnosti po načelu snežne kepe, kar smo že zapisali. Zato naj bi ravnatelj najprej sam poskrbel za svoj razvoj, zlasti za osebni razvoj, ki je brezpogojna zahteva za uspešnost spremembe (Breznik Alfirev, 2019) v smeri agilnega mišljenja, saj bo s tem postopoma vplival tudi na spremembe pri zaposlenih in v ustanovi. Kot navajata Salvetti in Bertagni (2020), spreminjanje ni dogodek, ampak proces, ki ga lahko primerjamo s potovanjem brez konca. Breznik Alfirev (2019) pa dodaja, da je v tem procesu spreminjanja kulture treba izbrisati pričakovanja, ker sprememba mišljenja ni klasičen projekt, saj se mora ravnatelj podati v neznano, čeprav je vaje, da ima točno določen cilj in predvidene odgovore.

Sklep

Ravnatelj in njegovi sodelavci imajo proste roke ali svobodno voljo, da sami izbirajo svoj način mišljenja, zavedati pa se morajo tudi njegovih slabosti in jih reflektirati. Agilni način mišljenja ni za vsakega ravnatelja (Sitar idr., 2019), nekdo bo vztrajal pri kritičnem mišljenju, drugi bo razvijal ustvarjalno mišljenje, tretjega bo pritegnila agilna miselnost in se bo na tem osebno področju želel razvijati in miselnost udejanjati pri svojem delu in življenju. Poudarjamo, da agilna miselnost združuje tako kritično kot ustvarjalno mišljenje oziroma da presega bipolarnost tako enega kot drugega mišljenja in je njuno povezovanje ter nadgradnja. Agilna miselnost predstavlja spremembo smeri razmišljanja (Trobok, 2019), nismo le kritični ali analitični v mišljenju, smo tudi ustvarjalni in inovativni pri razmišljanju in reševanju problemov. Ustvarjalno in pozitivno se odzivamo na spremembe v tem negotovem in nemirnem okolju (Savitha in Nair, 2020) in času. Dodajamo še misel Joan Borysenko (2010), da imamo dvojne možganov oz. dve možganski polobli in da moramo uporabljati obe, ker bomo tako uporabljali celotne možgane. Meni tudi, da prestop v desno hemisfero možganov vzbuja upanje s smehom, omogoča, da se uglasimo s potrebami in čustvi ljudi, katerih ljubezen nas podpira, sproža igrivost, izvablja sprostitev odziva, spodbuja zavedanje in improvizacijo ter nam osmisli življenje. O desni hemisferi možganov je med drugim zapisala (prav tam), da nam omogoča

tudi medčloveške odnose, poudarila pa je še en vidik človečnosti: občutek za humor.

Predvidevamo, da agilna miselnost kot primer pozitivnega in celostno naravnanega mišljenja dobro prispeva tudi k duševnemu zdravju pedagoškega delavca, ki postaja vse bolj cenjena dobrina, saj je nekakšen pogoj za uspešnost in prilagodljivost na nagle spremembe (Poštuvan, 2020). Avtorica dodaja, da po eni strani narašča število duševnih motenj, zlasti depresije, po drugi strani pa se večja ozaveščenost o odgovorni skrbi za svoje dobro počutje. Kot enega izmed vzrokov izgorelosti, ki se pojavlja tudi pri pedagoških delavcih, pa navajajo pogoste interakcije z drugimi ljudmi pri delu, ki so lahko napete in zahtevne (Tement, 2020). Zato agilna miselnost poudarja razvoj komunikacije, interakcije in skrb za odnose, usmerja se k delu v timu, kjer se podpiramo, samoorganiziramo in po potrebi spreminjamo sestavo timov. Ravnatelj, kot smo omenili, ima pri tem najpomembnejšo vlogo, saj s svojim zgledom vpliva na sodelavce, jih spodbuja, da se samoorganizirajo v skupine ali time, v katerih se čutijo opolnomočeni in pripravljeni na nove izzive, skrbi za stalno, predvsem neposredno komunikacijo s sodelavci, napake sodelavcev sprejema kot sestavni del njihovega učenja in dela ter deluje proaktivno v smeri spodbujanja razvoja sodelavcev, ustanove, predvsem pa svojega osebnega razvoja.

Viri in literatura

- Balas Rant, M., Grams, B., Trost, L., in Urankar, M. (2019). Agilnost združbe kot odraz osebne in organizacijske evolucije: raziskava o vplivu osebne zrelosti na preference v organiziranju združbe. V A. S. Sitar idr. (ur.), *Agilna organizacija: zbornik referatov* (str. 102–118). Društvo Slovenska akademija za management, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede.
- Bervar Kotolenko, D., Kutnik, V., in Bertoncelj, L. (b. d.). Zakaj se podjetja bojijo agilnosti? Mqportal.si. <https://www.mqportal.si/zakaj-se-podjetja-bojijo-agilnosti>
- Borysenko, J. (2010). Saj ni konec sveta: Razvijanje prožnosti v časih sprememb. Eno.
- Breznik Alfirev, T. (16. 2. 2019). Bi radi spremenili kulturo podjetja hitro, enostavno in poceni? Flow-svetovanje.com. <http://www.flow-svetovanje.com/2019/02/16/bi-radi-spremenili-kulturo-podjetja-hitro-enostavno-in-poceni/>
- Brust Nemet, M. (2018). A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences, and School Culture. *Sodobna pedagogika*, 69(3): 142–155.

- Cigoj, D. (2020). Razvoj zavesti: Novo razumevanje procesov, ki gradijo boljše življenje in boljši svet. D. Cigoj.
- Competo. (b. d.). Agilna HR: nova nevesta ali stara v novi preobleki? Competo.si. <https://www.competo.si/blog/agilni-hr-nova-nevesta-ali-stara-v-novi-preobleki/>
- Cottmeyer, M. (2011). Keys to Success with Agile. Leadingagile.com. <http://www.leadingagile.com/2011/01/12-keys-to-success-with-agile/>
- Crawford, M. (2019). Delo za dušo: o lepoti dela z lastnimi rokami. Družina.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). Zanos: Psihologija optimalnega izkustva. Umco.
- Cvetek, R. (2009). Bolečina preteklosti: Travma, medosebni odnosi, družina terapija. Celjska Mohorjeva družba, Društvo Mohorjeva družba.
- De Bono, E. (2006). Lateralno razmišljanje: Prvi slovenski prevod pregledane in prenovljene različice. New Moment, d.o.o.
- De Bono, E. (2009). Naučite svojega otroka misliti. Rotis.
- De Bono, E. (2014). Enostavnost v razmišljanju. Rotis.
- De Bono, E. (2018). Paralelno razmišljanje: od sokratskega do debonovskega razmišljanja. Mladinska knjiga.
- Denning, S. (2019). Understanding The Agile Mindset. Forbes.com. <https://www.forbes.com/sites/stevedenning/2019/08/13/understanding-the-agile-mindset/?sh=ee094895c17f>
- Dolenc, D. (2018). Kaj so agilne organizacije? Psihologijadela.com. <https://psihologijadela.com/2018/08/08/kaj-so-agilne-organizacije/>
- Egli, R. (1998). Načelo LOLA ali Svet je popoln. DZS.
- Gardner, H. (2006). Five minds for the future. Harvard Business School Press.
- Glasser, W. (2006). Duševno zdravje – problem javnega zdravja: Nova vloga svetovalcev in psihoterapevtov. Društvo za realitetno terapijo Slovenije.
- Holmgren, S. (b. d.). Being an Agile Leader is not an option: Does your organization have the key drivers for agile leadership? Mccgpartners.com. <https://mccgpartners.com/being-an-agile-leader-is-not-an-option-does-your-organization-have-the-key-drivers-for-agile-leadership/>
- Howard, L. (2015). What does it mean to have an agile mindset? Csus.edu. http://athena.ecs.csus.edu/~buckley/CSc170_F2018_files/What%20Does%20It%20Mean%20to%20Have%20an%20Agile%20Mindset.pdf
- Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. i2.
- Jenson, R. (1998). Naredite iz življenja več. Lisac & Lisac.
- Kahneman, D. (2016). Razmišljanje, hitro in počasi. UMco.
- Kononenko, I. (2006). Učitelji modrosti vseh kultur sporočajo isto. V M. Bohanec idr. (ur.), Zbornik 9. mednarodne multikonference Informacijska družba IS 2006, 9. do 14. oktober 2006 (str. 418–421). Institut Jožef Stefan.
- Košir, M. (2020). Duhovnost in religioznost v stresnih situacijah in mesto duhovnosti v psihoterapiji. Bogoslovni vestnik, 80(4): 915–925.

- Kovač, A., Rangus, A., Drobnič, N., in Markovič, L. (2019). Značilnosti agilnih posameznikov, timov in organizacij. V A. S. Sitar idr. (ur.), *Agilna organizacija: zbornik referatov* (str. 137–153). Društvo Slovenska akademija za management, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede.
- Kovač, J., in Gajšek, B. (2019). Opredelitev in razsežnosti agilne združbe. V A. S. Sitar idr. (ur.), *Agilna organizacija: zbornik referatov* (str. 3–15). Društvo Slovenska akademija za management, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development*. Jossey-Bass.
- Manifest agilnega razvoja programske opreme. (2001). <https://agilemanifesto.org/iso/sl/manifesto.html>
- McIntosh, S. (2016). What Exactly is the Agile Mindset? Infoq.com. <https://www.infoq.com/articles/what-agile-mindset/>
- Miler, J., in Gaida, P. (2020). Identification of the Agile Mindset and Its Comparison to the Competencies of Selected Agile Roles. V A. Przybylek in M. Morales-Trujillo (ur.), *Advances in Agile and User-Centred Software Engineering*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37534-8_3
- Milošević, D. (2016). Agilna metodologija. Dusanmilosevic.com. <https://dusanmilosevic.com/agilna-metodologija/>
- Muhovič, J. (2007). Umetnost in izobraževanje za življenje med realnim in virtualnim: etuda iz pedagoške futurologije. *Sodobna pedagogika*, 58(3): 48–65.
- Peale, N. V. (1992). Moč pozitivnega mišljenja. Mohorjeva družba.
- Pečjak, V. (2001). Učenje, spomin, mišljenje. Fakulteta za družbene vede.
- Poštuvan, V. (ur.). (2020). Znanja, spretnosti in kompetence na področju duševnega zdravja. Založba Univerze na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-17-6.pdf>
- Ramirez, W. (2021). 5 aksiomov komunikacije: kaj so? Warbletoncouncil.org. <https://sl.warbletoncouncil.org/axiomas-de-la-comunicacion-5253>
- Salvetti, F., in Bertagni, B. (2020). Leadership 5.0: An Agile Mindset for a Digital Future. *International Journal of Advance Corporate Learning*, 13(2). <https://www.online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/17033>
- Savitha, G., in Nair, J. (2020). Embracing the Agile Mindset: Faculty Perspective. *IJRP*, 65(1): 103–108. <https://ijrp.org/paper-detail/1578>
- Seligman, M. E. P. (2009). Naučimo se optimizma. Mladinska knjiga.
- Sitar, A. S., idr. (ur.). (2019). *Agilna organizacija: zbornik referatov*. Društvo Slovenska akademija za management, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede.

- Sušec, Z. (2019). Agilna šola: vpeljevanje sodobnih metod pouka za razvijanje veščin 21. stoletja. V A. S. Sitar idr. (ur.), *Agilna organizacija: zbornik referatov* (str. 88–101). Društvo Slovenska akademija za management, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede.
- Šprajc, P., in Podbregar, L. (2019). Vidiki izgorelosti v sodobni organizaciji. V A. S. Sitar idr. (ur.), *Agilna organizacija: zbornik referatov* (str. 38–48). Društvo Slovenska akademija za management, Ekonomska fakulteta, Fakulteta za organizacijske vede.
- Tement, S. (2020). Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. V V. Poštuvan (ur.), *Znanja, spretnosti in kompetence na področju duševnega zdravja: izbrane teme za psihologe in njim sorodne poklice* (str. 29–42). Založba Univerze na Primorskem.
- Trobok, M. (2019). Znamo li šta znači raditi agilno ili taj termin koristimo napamet? Netokracija.rs. <https://www.netokracija.rs/sta-znaci-agilno-154973>
- Wiking, M. (2017). Hygge: Umetnost dobrega življenja po dansko. Učila International.
- Zohar, D., in Marshall, I. (2000). Duhovna inteligenca. Učila.

Ustvarjanje inovativnih šolskih okolij s sodelovanjem v inovativnih projektih

O avtorjih

Blanka Nerad je doktorska študentka in dr. Klemen Širok predavatelj na Fakulteti za management Univerze na Primorskem.

blankanerad@gmail.com, klemen.sirok@fvz.upr.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/1/94-115>

Izvleček

Učitelji so s svojo inovativnostjo sposobni sprožiti in oblikovati pomembne spremembe, ki se oblikujejo znotraj različnih modelov, ki spodbujajo uspešnost posameznika in organizacije. Zato je treba raziskovati odprte inovativne prakse, ki se lahko manifestirajo kot »neurejene ali ponavljajoče«, saj te prakse pomagajo razvijati globlje učenje učencev ter so hkrati gonilo inovacij. Te priložnosti učiteljem omogočajo, da se prilagodijo potrebnim spremembam v današnji hitro spreminjajoči se družbi. Ugotovili smo, da je učiteljem uspelo narediti premike v spremembah pedagoških pristopov na poti ustvarjalnosti in inovativnosti, veščin in kritičnega razmišljanja. Ti premiki so bili opazni le, če so bili učiteljem zagotovljeni določeni pogoji, kot so možnosti za sodelovanje, ustrezno izobraževanje, podpora ravnateljev ter obstoj podpornih okolij, ki spodbujajo razmislek in praktično uporabo pridobljenih znanj. Razmišljanje in čustva učiteljev namreč ključno vplivajo na učenje in oblikovanje učnega okolja, kar lahko dosežemo le s stalnim zagotavljanjem inovativnih učnih praks. Ravnateljeva predanost ustvarjalnosti in inovativnosti je ključna, saj s svojo kompleksno vlogo vpliva na uspeh organizacije in vpeljevanja sprememb, kar pripomore k odpravljanju tradicionalnih omejitev in raziskovanju novih možnosti. Treba je raziskovati, kako in kdaj učitelji razvijajo identiteto reflektivnih izvajalcev z lastno vizijo, usmerjeno v inovacije.

Ključne besede: ustvarjalnost | šola | timsko delo | izobraževanje | podporna okolja

Creating innovative school environments through participation in innovative projects

Blanka Nerad and Klemen Širok, PhD, Faculty of Management, University of Primorska

Abstract

Through their innovativeness, teachers can initiate and shape significant changes that emerge within various models, promoting both individual and organisational performance. It is crucial to explore open, innovative practices that may appear 'messy or repetitive,' as they facilitate deeper learning in students and drive innovation. These opportunities enable teachers to adapt to the necessary changes in today's rapidly evolving society. We have observed teachers making significant shifts in educational approaches toward creativity, innovation, skills, and critical thinking. However, these shifts are only apparent when teachers are provided with specific conditions, such as opportunities for collaboration, adequate training, and support from principals. The existence of supportive environments that encourage reflection and the practical application of acquired skills is also essential. Teachers' thinking and emotions are pivotal influences on learning and the design of the learning environment, achievable only through the continuous provision of innovative teaching practices. The principal's commitment to creativity and innovation is crucial, as their complex role influences the success of the organisation and the implementation of change, helping to break down traditional constraints and explore new possibilities. We must explore how and when teachers develop an identity as reflective practitioners with their own innovation-oriented vision.

Keywords: creativity | school | teamwork | education | supportive environments

Uvod

Današnje šole se soočajo s potrebo po razumevanju gonilnikov učiteljevega vedenja, ki prispevajo k inovacijam na organizacijski ravni. Cilj je učiteljem omogočiti, da prevzemajo nove vloge kot trenerji ali mentorji ter uporabljajo sodobne pedagoške prakse in se nenehno razvijajo (Runhaar idr., 2016, str. 436–452). Zato je ključno diverzificirati njihovo bazo znanja, razmišljanja in vrednotenja, saj je inovativno vedenje močno odvisno od samoiniciativnosti in radovednosti učiteljev.

Za vzpostavitev prijaznega okolja, ki spodbuja rast idej in inovacij sistema, so ključni elementi politike, spodbude, poklicne prakse in sredstva (Schleicher, 2018, str. 58–75). To velja tudi v okviru Unescovega globalnega akcijskega programa o izobraževanju za trajnostni razvoj Unesca ter v evropskem izobraževalnem okvirju (Evropska komisija, b. d.), kjer je poudarjeno, da ima vsak posameznik priložnost izkoristiti izobraževanje za spreminjanje sebe in družbe, v kateri živi, z razvojem znanja, kompetenc, ustvarjalnosti, inovativnosti, potrebnih za zaposljivost, socialno vključenost in aktivno državljanstvo.

Ustvarjanje inovacijam prijaznega izobraževalnega ekosistema, ki vključuje negovanje inovativnih sposobnosti ljudi, glavnim dejavnikom inovativnosti zagotavlja nenehno dejavnost od individualnega, organizacijskega in sistemskega učenja. S tem izobraževanju omogočamo temelje za nenehno izboljšanje (OECD, 2023). Zato je potrebno vključevanje različnih deležnikov, vključno z oblikovalci politik, voditelji, lokalnimi oblastmi, strokovnjaki, mladimi in drugimi udeleženci, tudi z uporabo partnerskih mrež. Zunanje spodbude, kot so projekti, imajo ključno vlogo pri odpiranju poti inovacijam v izobraževalne sisteme (Schleicher, 2018, str. 58–75). Projektnemu učenju se vse bolj priznava učinkovit pristop k vključevanju učencev v kontekstualizirano in verodostojno učno okolje (Kuo idr., 2019, str. 1–10). S sodelovanjem in soodvisnostjo nalog sproža interakcije, večjo odgovornost ter omogoča iskanje in izmenjavo znanja ter inovativnost med vključenimi (Schleicher, 2018, str. 58–75; Runhaar idr., 2016, str. 436–452; Zhu in Wang, 2014, str. 299–311). Zaradi naraščanja digitalizacije postaja za učence še pomembnejše razvijati spretnosti, ustvarjalnost in inovativnost, kar dodatno dopolnjujejo Akcijski načrt za digitalno izobraževanje (2021–2027), Slovenski nacionalni program za mlade v obdobju med 2013–2022 ter Zakon o osnovni šoli iz leta 2019, ki med cilji izobraževanja v 2. členu vključuje razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnost in ustvarjalnost učenca, vendar moramo te ključne

kompetence razviti najprej pri učiteljih, ravnateljih ter preostalih strokovnih delavcih (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017).

Spodbujanje in podpiranje inovacij v izobraževalnem sistemu torej postaja ključno vprašanje. Z vzpostavitvijo sodelovalnega, spodbudnega in varnega učnega okolja, ki dopušča uporabo teoretičnega in praktičnega znanja, odpiramo poti za odkrivanje in izboljšanje posameznika in družbe, ki vodi v zaupanje posameznika v lastno uspešnost, temelječo na veščinah in izkušnjah ter lastnih pričakovanjih. Ta vodijo v uresničevanje interesov, razvoj spretnosti, izražanje talentov ter spodbujanje inovacij (Soleas, 2020, str. 129–153). Če ne želimo, da bodo učenci ostali samo »privrženci šole«, morajo razviti veščine učinkovitega delovanja, ki so odvisne od lastnega znanja (Collins in Guillén, 2012, str. 527–556), kar pa od učiteljev zahteva kritično razmišljanje, mišljenje, vrednotenje, eksperimentiranje idej in prototipov, s čimer ustvarjajo nove artefakte in nove načine razmišljanja in delovanja (Li idr., 2017, str. 697–706).

Avtorji Li idr. (2017, str. 697–706) in Washburn idr. (2020, str. 48–58) so ugotovili, da je treba raziskati vplive poklicnega razvoja posameznikov, ki živijo v okoljih, ki spodbujajo inovacije, saj se spretnosti, ki se zahtevajo od učiteljev, nenehno spreminjajo. Delovna angažiranost, ki je opredeljena kot pozitivno stanje duha, povezanega z delom, namreč vodi v višjo stopnjo samoučinkovitosti, izražanja pozitivnih čustev, višjo stopnjo motivacije in delovne angažiranosti, kar vpliva na kakovost situacijske motivacije (Moreira-Fontán idr., 2019, str. 63–77). Nadalje je pregled znanstvene literature, izdane v letih od 2008 do 2022 na platformah Jstor, Science Direct, Emerald, Springer, Scopus in Sage, ki je zajel 434 člankov, pokazal, da članka, ki obravnava celosten pregled vplivov inovativnih projektov na profesionalni razvoj, timsko delo in inovativne spremembe pedagoških pristopov učiteljev kot inovativni razvoj šol, ni, kar predstavlja raziskovalno praznino (Nerad in Likar, 2018).

Namen raziskovanja je bil ugotoviti prednosti in pomanjkljivosti inovativnih projektov ter vpliv usposabljanj na osebni in profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljev osnovnih in srednjih šol, ki so sodelovali v inovativnih projektih. Poleg tega smo želeli preučiti vplive na njihov poučevalni pristop in sodelovalno delo. Hkrati smo si prizadevali razumeti subjektivne izkušnje posameznikov, vključno z vplivom na inovativnost celotne organizacije. Za dosego tega cilja smo izvedli intervjuje, ki so nam omogočili razkrivanje občutkov, zaznav, stališč in prepričanj udeležencev.

Namen inovativnih projektov je izboljšati kakovost in učinkovitost izobraževanja in usposabljanja ter spodbujati razvoj inovativnih učnih okolij.

Cilj je razvijati ter preverjati inovativne didaktične pristope in strategije, ki omogočajo vertikalno in horizontalno udejanjanje elementov na vseh ravneh znanja. Hkrati so si prizadevali spodbujati kritično razmišljanje in interdisciplinarno reševanje kompleksnih, avtentičnih problemov z raziskovanjem ter učinkovito rabo digitalne tehnologije. Njihova prizadevanja so bila usmerjena v razvoj kulture podjetnosti, povezane z interdisciplinarnostjo ter povezovanjem z okoljem. Hkrati so si prizadevali iskati rešitve s pomočjo prožnih oblik učenja, timskega sodelovanja, kolegialnih hospitacij, usposabljanj, mreženja in izmenjave dobrih praks. Vse te dejavnosti so bile zasnovane z namenom omogočiti dvig kompetenc vodstvenih in strokovnih delavcev, otrok, učencev ter dijakov. Projekti so usmerjeni v vseživljenjsko učenje in karierno orientacijo.

V strokovnih člankih lahko zasledimo, da potrebujemo inovativne, proaktivne, prilagodljive in vztrajne učitelje, kar od raziskovalcev zahteva, da namenijo veliko pozornosti ozaveščanju in razumevanju težav učiteljev (Paul idr., 2020, str. 2–21). Z raziskovanjem smo si prizadevali raziskati vplive na notranjo motivacijo kot sprožilo posameznikovih idej, potrebnih za doseganje zahtevnejših profesionalnih dosežkov in ustvarjanje inovativnih pristopov. To vodi v pozitivne učinke na delovnem mestu z visoko stopnjo samoučinkovitosti in pozitivnih čustev ali v negativne učinke z bolj zapletenimi odnosi (Keinänen idr., 2018, str. 30–36; Moreira-Fontán idr., 2019, str. 63–77; Li idr., 2017, str. 697–706).

Za doseganje namena raziskave smo si zastavili naslednje raziskovalno vprašanje, ki nas je vodilo skozi raziskovalni proces:

Kako učitelji in ravnatelji zaznavajo vpliv sodelovanja v inovativnih projektih na dvig inovativnosti šol?

Metode

Vključili smo kvalitativne tehnike kot »zbirke interpretativnih metod«, ki se osredotočajo na opisovanje, dekodiranje, prevajanje in razkrivanje pomena določenih, bolj ali manj naravno nastalih pojavov v družbenem svetu, namesto preprostega merjenja frekvence teh pojavov. Za ta namen smo izvedli polstrukturirane intervjuje na namensko izbranem vzorcu, saj smo ciljali na posameznike s posebnim strokovnim znanjem in izkušnjami. Oblikovali smo več raziskovalnih vprašanj, ki so intervjuvancem omogočila razmislek ter poglobljene odgovore. Vsak je dobil priložnost predstaviti svoje mnenje tako z lastnimi besedami kot dodatnimi pojasnili, kar je prispevalo k avtentičnosti pridobljenih informacij (Mwita, 2022, str. 414–420). Skupaj smo

zbrali 51 intervjujev učiteljev in ravnateljev osnovnih (30) in srednjih šol, gimnazij (21) iz celotnega slovenskega prostora, ki so bili pripravljeni pojasniti procese in odnose, vzpostavljene v času izvajanja inovativnih projektov Spodbudna učna okolja, Pogum, Podvig, modela InnoTeach v Sloveniji, Pedagogika 1:1.

Z udeleženci intervjuja smo najprej vzpostavili dialog s kontaktnim elektronskim pismom, kjer smo jim pisno zagotovili anonimnost, posledično pa tudi organizaciji. Intervjuji so potekali z vnaprej posredovanimi vprašanji, ki so služila kot vodnik s ciljem poglobljenega pridobivanja in razumevanja pogledov subjektov, izkušenj, predstav in mnenj. Zaradi protikovidnih ukrepov so bili izvedeni z uporabo aplikacije Zoom. Vsak pogovor se je snemal in je trajal od 25 do 60 minut.

Pregled znanstvene literature nam je omogočil oblikovanje polstrukturiranih vprašanj za intervjuje ter kvalitativno obdelavo prejetih odgovorov.

Vprašalnik je vseboval naslednja vprašanja:

1. Kakšni bi bili vaši predlogi za izboljšanje obstoječih modelov?
 - 1.1 Navedite najpomembnejše prednosti in slabosti projekta.
2. Opišite pozitivne vplive strokovnih usposabljanj, ki ste se jih udeležili znotraj inovativnih projektov ali v času izvajanja projekta, na svoj profesionalni razvoj.
3. Pojasnite pozitivne vplive usposabljanja na svoj poučevalni pristop za razvoj ustvarjalnosti pri učencih.
4. Katere metode inovativnega poučevanja uporabljate pri svojem delu?
5. Kakšni so rezultati takšnih oblik poučevanja pri učencih?
6. Kako je projekt vplival na sodelovalno delo strokovnih delavcev in ustvarjalnost učencev tako takrat kot zdaj na vaši šoli?
7. Kako je dvig ustvarjalnosti udeležencev vplival na inovativnost celotne organizacije?
8. Kako vodstvo sistematično spodbuja in podpira zaposlene pri uvajanju inovativnih oblik dela?
9. Kako razumete pomen vključevanja podpornih okolij za razvoj inovativnega poučevanja?

Zbrane podatke smo obdelali s programskim orodjem ATLAS.TI (verzija 22), ki nam olajša in pospeši mehanski vidik analize podatkov, hkrati pa ohranja prožnost interpretacije rezultatov (Atlas, 2024). Sistematično smo analizirali besedilo s pomočjo naslednjih korakov, ki so omogočili razumevanje širših in kompleksnih odnosov med njimi, pri čemer smo sledili načelom/procesu, opisanih v VIR:

1. urejanje gradiva (transkripti, skupni transkripti, parafraziranje, opuščanje),
2. določitev enot kodiranja (izhajali smo iz usmeritvenih vprašanj),
3. odprto kodiranje (določili smo pojme in kategorije),
4. izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij,
5. odnosno kodiranje (iskanje relacije),
6. izgradnja paradigatskega modela,
7. oblikovanje končne teoretične formulacije oz. končne teorije.

Pri analizi kvalitativnih podatkov smo uporabili metodo analize vsebine (angl. *content analysis method*), ki vključuje redukcijo, urejanje podatkov in povzemanje ugotovitev. S pomočjo analize smo zagotovili kakovost pridobljenih informacij. Analiza je omogočila jasnejšo kategorizacijo preiskovalnih pojavov ali intervencij, ki smo jih vnaprej določili, kar nam je pomagalo bolj razložiti posamezne pojave in definicije.

Rezultati in razprava

V razpravi sistematično predstavljamo rezultate analize postrukturiranih intervjujev, razdeljenih glede na posamezna raziskovalna vprašanja, nato pa v zaključku predstavimo kratek pregled diskusije.

RV 1: Katere so prednosti in slabosti sodelovanja v inovativnih projektih?

Kot ugotavlja ta raziskava, vsi intervjuvanci menijo, da projekti prinašajo številne pomembne prednosti, saj vključujejo spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti, odpiranje navzven in vzpostavljanje povezav in mreženja med šolami tako znotraj slovenskega prostora kot tudi v tujini. Poleg tega so poudarili prednosti, kot sta timsko delo in razvoj številnih kompetenc, med katerimi so še posebej izpostavili podjetnost in digitalne kompetence, spodbujanje kritičnega razmišljanja, spremembe v poučevanju, ustvarjanje spodbudnih učnih okolij, uvajanje novih tehnologij, izobraževanje strokovnih delavcev, skupno načrtovanje in evalvacijo, profesionalno rast, pridobivanje novih informacij, deljenje primerov dobrih praks, medsebojne hospitacije, izboljšanje komunikacije, samoiniciativnost učencev, povečanje motivacije, sistemski pristop, določitev srednjih vodij, krepitev samozavesti ter zadovoljstva in zunanjo podporo.

Tabela 1: Primer izjav inovativnih sprememb

PREDNOSTI	IZJAVE INTERVJUJANCEV Z OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOL
Sodelovanje	»Izpostavila bi povezovanje s šolami in drugimi zunanjimi dejavniki. Kako širiti v področju teh mrež in kako zelo enostavno je sodelovanje med samimi šolami in zunanjimi dejavniki. Izvemo, kaj se dogaja, nekaj novega ljudje imajo, ideje in imajo neke nove sogovornike« (3:12 ¶ 13 in 1.1.). »Timsko delo, zato menim, da bi otroke to morali naučiti. In če grem čisto iz konteksta, če našo Slovenijo pogledamo, če ni sodelovanja, ne vem, kam bomo prišli« (3:48 ¶ 30 in 1.1.).
Kompetence	»Prednost je to, da se trudijo, da bi v ta projekt bilo vključenih čim več šol, čim več učiteljev, torej da bi čim več učiteljev v svoje poučevanje vključevalo oz. razvijalo digitalne kompetence in kompetence enaindvajsetega stoletja, ki pač spodbujajo učence pač k neki drugačni ustvarjalnosti, kritičnemu mišljenju« (3:2 ¶ 7 in 1.1.). »Tole z ustvarjalnostjo do inovativnosti se mi zdi, da je nekaj, kar razširja naše kompetence delavcev, se pravi učiteljev in učencev, ki jih sam šolski sistem ali pa učni načrti ne ponujajo« (3:10 ¶ 12 in 1.1.).
Znanje	»Da prideš do nekih novih spoznanj, novih praks, da vidiš stvari še z drugih strani, da nisi tako ukalupljen v ta prostor ali pa, ne vem, v to svojo, ta svoj poklic, ne, da spoznaš še nekaj, za kaj te dejansko fakulteta, pa tudi ta praksa, ki jo izvajáš, niti ne usposobi. Mogoče ta spodbuda, da vidiš širše, začneš razmišljati širše, spoznaš druge stvari, ljudi« (3:14 ¶ 14 in 1.1.).
Primeri dobrih praks	»Pridobitev veliko teoretičnega znanja, novih spoznanj, možnost vpogleda, kaj se bi kje drugje dogajalo, kakšne so druge prakse, ali se jih da vpeljati oz. v naše šolsko okolje, veliko praktičnih izkušenj in primerov dobre prakse« (3:37 ¶ 23 in 1.1.).
Nove oblike dela	»Kaj so bile prednosti, prepriča te, da začneš gledati na pouk mal' z drugačne strani, da ti je bolj pomembno, kaj se učenci naučijo, kaj odnesejo od pouka in kolikor se naučijo, ne pa toliko tiste stroge smernice, ki smo se jih učil pač po pravilih drže, no, pač to sedaj prednosti, da smo jih začeli učiti za življenje ne za oceno pa za knjige« (3:24 ¶ 19 in 1.1.). »Vsekakor v tem, da se ustvarja drugačen pristop do dijaka, da s tem krepimo dijakovo odgovornost do učenja, drugačne metode poučevanja, ki so bolj motivacijske do dijaka« (3:64 ¶ 38 in 1.1.).
Izobraževanje	»Projektni tim štirih strokovnih delavk se je vključil pred izvedbo, se je udeležil strokovnih usposabljanj, potem pa so nas vodili preko gradiva. Gradivo za učitelje, za učence je bilo že zasnovano, to gradivo pa smo potem na strokovnih srečanjih pregledali in preizkusili posamezne aktivnosti« (3:52 ¶ 32 in 1.1.).

Vir: Blanka Nerad

Več avtorjev, kot so Gorozidis in Papaioannou (2014, str. 1–11), Keinänen in Kairisto-Mertanen (2019, str. 17–30) ter Keinänen idr. (2018, str. 30–36), trdi, da novi pristopi učiteljev v šoli omogočajo inovativna učna okolja. Ti prinašajo kompleksne kompetence, ki odpirajo vrata novim znanjem, nedostopnim s tradicionalnimi metodami. V takšnih okoljih se spodbuja kooperativno učenje, temelječe na štirih pedagoških načelih: učenje na osnovi poizvedbe, interdisciplinarno in multidisciplinarno poučevanje ter sodelovanje.

Avtorji Skeritt (2019, str. 153–171) in Michels idr. (2018, str. 438–450) menijo, da je pomembno, da učitelji prevzemajo vlogo mentorja, pospeševalca in negovalca učnega procesa, saj s tem vključujejo učence v načrtovanje pouka. V ta namen morajo vabiti v svoje učilnice tudi druge strokovnjake, ki prinašajo nove vire in perspektive. Posledično učitelji sprejemajo spremembe, se soočajo s predvidevanji, prevzemajo tveganja in se soočajo z negotovostjo, kar jim omogoča profesionalno rast.

Rezultati raziskave so pokazali, da sodelovanje v inovativnih projektih prinaša določene izzive, med katerimi so:

- pomanjkljiva navodila za delo v projektih, kar lahko otežuje jasno usmeritev in izvajanje nalog;
- razvoj številnih individualnih praks, ki lahko otežuje ali spodbuja usklajeno delo ali učinkovitost izvajanja nalog;
- pomanjkanje podpore vodstva, kar lahko vpliva na motivacijo in angažiranost udeležencev;
- samostojne odločitve za sodelovanje v projektih;
- obremenjenost, ki vodi v pomanjkanje časa za delo na projektih;
- preširoko zastavljeni cilji, ki lahko otežujejo doseganje rezultatov;
- neizvedene evalvacije, ki otežujejo ugotavljanje uspešnosti projektov;
- pomanjkanje implementacije v prakso;
- neenaki pogoji dela;
- sodelovanje med zaposlenimi in z okoljem;
- ogromno birokratskih zadolžitev;
- omejena finančna sredstva;
- neenakost v opremljenosti šol v povezavi z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Med naštetimi pojmi so intervjuvanci največkrat izpostavili pomanjkanje navodil in pomanjkanje časa, kar odražajo mnenja udeležencev:

1. »Slabosti pri projektu Pogum so v nenatančnih navodilih, ker se vsake tri mesece spreminjajo.«
2. »Ker se nam zdi, da je nekako preširoko zastavljen, včasih ni natančnih navodil, tako da se kar lovimo.«
3. »Rabiš čas, pripomočke in veliko neke motivacije, kajti to zahteva veliko načrtovanja, pogovarjanja in v nekem trenutku se to da, v nekem pa ne.«

Raziskave avtorjev Paul idr. (2020, str. 135–153) in Howard idr. (2018, str. 850–864) potrjujejo, da so učitelji pripravljeni storiti vse za svoje učence. Želijo pripadati svojemu delovnemu okolju, zato radi sprejemajo nove izzive in inovativne ideje. Ključna dejavnika za njihovo sodelovanje sta notranje zadovoljstvo in občutek varnosti, kar posledično spodbuja ustvarjalnost, inovativnost ter različne oblike razmišljanja. Ugotavljajo, da se ti ustvarjalni učitelji, v nasprotju s tradicionalnimi, bolj zanašajo na lastne izkušnje. Za svoje delo potrebujejo več časa, posvečenega učencem, uporabljajo sodobno tehnologijo, vključujejo problemsko učenje, kar vodi v povečano aktivnost učencev, motivacijo, sodelovanje in razvoj kompetenc (Keane idr., 2016, str. 769–781; Lee, 2018, str. 837–857; Simpson Steele, 2016, str. 72–87).

Intervjuvanci so podali tudi predloge, ki vključujejo:

- spodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti, širjenje kompetenc, izvajanje evalvacij, zaposlitev strokovnega delavca na projektu, dovoljeno svobodo pri delu na projektu, po zaključku naj se vsebine projekta nadaljujejo, podpora ravnatelja, implementacijo v prakso, usposabljanja učiteljev za delo na projektu, samostojno odločitev za sodelovanje v projektu, upoštevanje potreb in interesov učencev.

RV 2: Kako strokovna izobraževanja znotraj projektov vplivajo na profesionalni razvoj strokovnih delavcev?

Rezultati kažejo, da so udeleženci najpogosteje izpostavili naslednje vplive izobraževanj:

- razvoj inovativnosti, zlasti pri ustvarjanju novih gradiv;
- pridobivanje novih pristopov prek praktičnega dela;
- spremembo mišljenja;
- razvoj kompetenc;
- pridobivanje novih znanj.

Hkrati pa so poudarili povečanje timskega sodelovanja, izmenjave dobrih praks, izvajanje evalvacij, dvig pozitivne organizacijske klime, delo šole in osebni razvoj.

Več avtorjev, Curtis idr. (2020, str. 100–711), Penalva (2019, str. 461–482) in Tran idr. (2017, str. 10–26), ugotavlja, da moč izobraževalnega sistema temelji na kakovosti učiteljev in šol. Zato je ključno vlagati v človeški kapital, ki močno vpliva na učiteljeva prepričanja, cilje in izbiro pedagogike. Vodje morajo poskrbeti za zagotavljanje »plodnih tal«, ne le za učiteljevo formalno izobraževanje, ampak tudi za neformalno učenje. Vendar brez vključevanja socialnega, kulturnega in institucionalnega konteksta kot družbene podpore inovativnemu izobraževanju ne bomo dosegli oblikovanja novih izobraževalnih kultur (Serdyukov, 2017, str. 4–33).

Večina izvedenih učnih dejavnosti je neformalne narave in se začne s strani učenca, odvisno od njegovih potreb, s težnjo k njegovemu razvoju. To vključuje socialno in individualno učenje, učenje od drugih, refleksijo ter eksperimentiranje z novimi načini dela in z manjšim deležem formalnih nastavitev (Lecat idr., 2019, str. 100–110; Koul idr., 2018, str. 285–300; Jones idr. 2020, str. 37–49). Priložnosti za poklicni razvoj učiteljev se kažejo zlasti v pomanjkanju spodbujanja miselnih veščin, saj nekateri še vedno enačijo nekatere spretnosti mišljenja s pomnjenjem in inteligenco (Young idr., 2020, str. 693–720; Li, 2016, str. 273–288).

RV 3: Kako novi poučevalni pristopi vplivajo na razvoj ustvarjalnosti učencev?

Rezultati so pokazali, da vpliv novih poučevalnih pristopov na razvoj ustvarjalnosti pri učencih vključuje razvoj kompetenc, povečanje samopodobe, dvig samoiniciativnosti, krepitev samozvesti, spodbujanje timskega sodelovanja, uporabo novih didaktičnih pristopov in integracijo tehnologije.

Več avtorjev, Keyhani in Song Kim (2021, str. 376–395) ter Martin idr. (2018, str. 1297–1319), v svojih delih opozarja na novo paradigmo v vlogi učiteljev, ki temelji na proaktivnosti, visoki stopnji samomotivacije, energičnosti ter veri vase, kar se izraža tudi v raznolikih metodah poučevanja in ocenjevanja. Vključujejo integrirani učni načrt, uporabljajo izkustveno učenje, gibanje ter smiselne vsebine in tehnologije. To se razlikuje od tradicionalnega pristopa, kjer učitelji obravnavajo učence kot pasivne prejemnike znanja in se osredotočajo na aktivno in didaktično s prenosom. Nasproti temu stojijo učitelji z relativističnim pogledom, ki zanikajo svoj primat znanja ter spodbujajo samostojno razmišljanje učencev, ki jih vidijo kot aktivne konstruktorje znanja (Curtis idr., 2020, str. 100–711). Izmenjave

izkušenj v obliki dobrih praks s pomočjo dialoških postopkov nežno rušijo zidove in ustvarjajo prostor za nekaj novega, presenetljivega in bogatejšega (Gruber, 2019, str. 272–289). Pedagoški razvoj, ki temelji na multidisciplinarnem poučevanju, podkrepjenem s sodobnimi učnimi načrti, ki izhajajo iz resničnega sveta, omogoča povezave med teorijo in prakso ter razvojem lastne identitete (Junting in Arunkumar 2019, str. 4711–4718; Glazewski in Ertmer, 2020, str. 679–702).

RV 4: Katere metode inovativnega poučevanja uporabljajo pri pouku?

Rezultati raziskave so pokazali, da se uporabljajo naslednje metode inovativnega poučevanja: aktivne oblike dela, formativno spremljanje pouka, igra vlog, interdisciplinarni pristop, mešane metode, praktično delo in demonstracije, problemski pouk, projektno delo, sodelovalno delo, učenje v naravi, uporaba tehnologij.

Ugotovili smo, da učitelji uporabljajo inovativne učne metode občasno, enkrat do dvakrat na teden, večkrat na teden ali pri vsaki uri.

Uporaba inovativnih učnih pristopov je pokazala vpliv na sodelovanje, učne rezultate, globoko znanje, aktivno učenje, povečanje motivacije, kreativno in kritično razmišljanje, uporabo nove tehnologije, samostojnost in povečanje samozavesti učencev.

Avtorji Mahat in Imms (2021, str. 145–164) ter Keane idr. (2016, str. 769–781) menijo, da inovativne učne prakse omogočajo pot doseganja visoke ravni globokega učenja z veščinami, ki vključujejo 4 C, kar pomeni ustvarjalnost, komunikacijo, kritično razmišljanje in sodelovanje. Trdijo, da je tradicionalni proces učenja v bistvu pasiven in površinski ter se zgodi ob učiteljevi razlagi. Hkrati se dokazuje, da se uporaba učnih procesov, temelječih na izzivih, vselej začne z velikimi idejami, ki jim sledijo bistveno vprašanje, izziv, medsebojna komunikacija, usmerjanje vprašanj, dejavnost in vir za zagotavljanje rešitev, temelječi na razmisleku, oceni in cilju (Kurup idr., 2019, str. 1–14). Ker je učenje temelj učnih izkušenj, mora biti učitelj iznajdljivi strokovnjak z uporabo metodologij aktivnega poučevanja, kjer lahko učenci aktivno komunicirajo, uporabljajo predhodno znanje, raziskujejo, analizirajo, dajejo povratne informacije, se gibljejo, sodelujejo, kar omogoči maksimirati potencial vsakega učenca na poti do njegovega uspeha, učitelju pa daje povratno informacijo o učenčevih učnih slogih, interesih, sposobnostih in težavah ter mu omogoči učno kulturo, sodelovanje, razmislek o lastnem poučevanju, osredotočenosti na učenca in o inovativnem učnem okolju (Angelini, 2016). To postavlja v ospredje učiteljevo

samoučinkovitost, njegovo zaupanje v zmožnost izvajanja dejanj, saj stres ali izgorelost vpliva na učiteljeve misli, dejanja in čustva, kar je močno povezano z njihovo strastjo do učenja kot ustvarjanja spodbudnih in varnih učnih okolij (Poulou idr., 2019, str. 25–48).

Avtorji trdijo, da lahko danes priznamo neuspeh izobraževalnih sistemov, saj učencev nismo pripravili na delovna mesta prihodnosti. Primanjkuje jim tehnološke pismenosti, ki vključuje praktične spretnosti, ustvarjalnost, reševanje problemov in razumevanje. Vsak učenec mora razviti sposobnosti videnja povezav in sintetiziranja informacij tako v sklopu znanja kot različnih disciplin, ki predstavljajo spretnosti ustvarjalnega uma, ki premika disciplino in divergentno razmišljanje tudi na področje resničnega sveta, vendar za to potrebujejo globlje razumevanje, ki nastaja z učnimi okolji, ki omogočajo višje miselne procese – ali pa jih onemogočijo (Koul idr., 2018, str. 285–300; Hung in Sitthiworachart, 2019, str. 137–146). Tehnologija je tista, ki namreč usmerja v globoko učenje in sodelovalna okolja, saj se z nji učenci bolje učijo, vendar je treba izobraziti učitelje, zagotoviti podporo vodstva ter spremeniti njihova prepričanja (Karakoyun in Lindberg, 2020, str. 2353–2369). Vse to zahteva učiteljevo samoučinkovitost in njegovo zaupanje v zmožnost izvajanja dejanj, saj stres ali izgorelost vpliva na učiteljeve misli, dejanja in čustva, kar je močno povezano z njegovo strastjo do učenja kot ustvarjanja spodbudnih in varnih učnih okolij (Poulou idr., 2019, str. 25–48).

RV 5: Kako sodelovanje v projektih vpliva na timsko delo strokovnih delavcev?

Rezultati raziskave so pokazali, da sodelovanje v inovativnih projektih vpliva na dobro sodelovanje v timu, na sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci ter vsemi drugimi deležniki, na izmenjavo idej, delitev primerov dobrih praks, pozitivne zglede, medpredmetno sodelovanje, udeležbo na izobraževanjih ter vzpostavljanje učinkovite komunikacije. Ti dejavniki so ključnega pomena za ustvarjanje pozitivnega in sodelovalnega okolja, ki spodbuja timsko delo in prispeva k uspehu celotne organizacije.

Nekaj predlogov, ki so jih podali intervjuvanci:

- »Počasi pa je sledil razvoj, kajti vsa ta gradiva smo začeli zbirati v spletni zbornici, računalničar nam je zelo sledil. V spletni zbornici je bila ustvarjena mapa, kjer so se shranjevala in nalagala vsa ta naša gradiva« (1:253 ¶ 39 in 5.).

- »V sklopu celotnega aktiva smo izmenjali te dobre prakse, se pravi, kako narediš zelo enostavno, ne vem, kako narediš kviz, kako posnameš filmček, take konkretno uporabne zadeve« (1:222 ¶ 23 in 5.).
- »Ožja ekipa je bila, ki smo šli na to mednarodno usposabljanje, potem smo pač povabile sodelavce, kdo se želi udeležiti tega usposabljanja znotraj šole, ker smo mi predavali, kaj smo se naučile« (1:223 ¶ 24 in 5.).

Rezultati so pokazali pozitivne učinke sodelovanja učiteljev na razvoj inovativnosti učencev, njihovo ustvarjalnost, razvoj kompetenc, talentov, veščin in znanj. Krepijo se samoiniciativnost, timsko delo ter izvajanje evalvacij lastnega dela učencev.

Več avtorjev, Parsons idr. (2017, str. 12–25), Tien idr. (2019, str. 422–445) in Tang idr. (2020), meni, da učitelji vsak dan sprejemajo na stotine nevtralnih odločitev ter se soočajo s številnimi izzivi. Vse to lahko vodi v izgubo samozavesti in motnje motivacije, kar vodi v ohranjanje običajnih učnih praks. Zato je za obvladovanje teh izzivov ključna sposobnost sodelovanja, ki vključuje sposobnost gradnje in upravljanja mrežnih odnosov, temelječih na medsebojnem zaupanju, komunikaciji in zavzetosti. Ideje in prispevki drugih akterjev lahko pomagajo izboljšati ustvarjalnost, osvojiti nova znanja in razvijati »globoko modrost«, ki pomaga pri preudarnih odločitvah.

Zaupanje je pomemben element profesionalizma učiteljev, ki spodbuja pridobivanje znanj in veščin ter sodelovanja (Hennessy idr., 2021, str. 335–352). Ustvarjanje ekipe, ki dobro sodeluje in je interdisciplinarna ter oplemenitenjena z bogastvom različnih disciplin, je izziv. Vendar lahko transdisciplinarnost prinese večjo vrednost in perspektive, ki vodijo do novih idej, pristopov in odkritij. Sodelovanje med učitelji tako lahko pozitivno vpliva na ustvarjalnost učencev, inovativnost ter razvoj kompetenc, talentov, veščin, znanja, samoiniciativnosti in timskega dela, ki omogoča širši spekter izkušenj in podporo učencem (Keenan in Henriksen, 2017, str. 316–321; Tang idr., 2020).

RV 6: Kako je dvig ustvarjalnosti udeležencev vplival na inovativnost celotne organizacije?

Inovativnost celotne organizacije se kaže v uresničevanju zastavljenih ciljev razvojnega načrta, ki zajemajo vrednote, medsebojno sodelovanje, evalvacije dela, izmenjavo dobrih praks, uporabo inovativnih didaktičnih pristopov ter osebni in profesionalni razvoj. Vendar si šole prizadevajo dosegati cilje v okviru interdisciplinarnega, transdisciplinarnega in multidisciplinarnega

povezovanja med predmetnimi področji. Prizadevajo si za ustvarjanje spodbudnega in varnega okolja za učence ter spodbujajo njihove talente in moč na področja.

Čeprav šolski kurikulum ne zahteva učenja inovativnosti, smo pri pripravi izobraževalnih programov lahko usmerjeni v spodbujanje podjetniških spretnosti, kot je predlagano v smernicah razvoja podjetniških spretnosti, ki sta jih napisala Taguma in Barrera (2019). Te smernice spodbujajo način razmišljanja, ki vključuje razumevanje podjetnosti kot kombinacijo ustvarjalnosti, inovativnosti in proaktivnosti posameznika in skupin.

Ta pristop izraža potrebo po vključevanju inovativnosti v učne programe na vseh stopnjah izobraževanja, kar dopolnjuje z načeli, opisnimi v *Beli knjigi* (Krek in Metljak, 2011). S poudarkom na spodbujanju uporabe človeške ustvarjalnosti pri reševanju kompleksnih izzivov posamezniki pridobivajo nove ideje, organizacijske inovacije ter razvijajo ključne kompetence, kot so konkurenčnost, prilagodljivost, kitično razmišljanje, odprtost za ideje, sodelovanje in ustvarjalnost (Chan idr., 2019, str. 1–29; Fleck in Asmuth, 2021, str. 82–95; Tang idr. 2020).

RV 7: Kakšna je vloga vodstva pri spodbujanju inovativnega dela?

Rezultati analize so pokazali, da je ravnateljeva vloga ključna pri ustvarjanju učeče se in inovativne organizacije.

Ključne ugotovitve so: skrb za profesionalni razvoj, gradnja učeče se organizacije, svoboda izbire izobraževanj, razpršeno vodenje, oblikovanje tima glede na odločitve strokovnih delavcev, spodbujanje kolegialnih hospitacij tako po vertikali kot horizontali, skrb za izmenjavo dobrih praks, spodbujanje razvoja kompetenc, spodbujanje sodelovanja z lokalnim okoljem in drugimi deležniki.

V raziskavah avtorjev Antes in Schuelke (2011, str. 318–365), Fidan in Oztürk (2015, str. 905–914), Kunc in Likar (2014, str. 42), Kõiv idr. (2019, str. 1501–1514) ter Meyer idr. (2022, str. 593–612) lahko zasledimo, da ima ravnatelj velik vpliv kot oblikovalec organizacijskih in kulturnih kontekstov svojih šol. Hkrati pa izpostavljajo pomembne ključne značilnosti za ustvarjanje spodbudnega in inovativnega okolja:

- so sprožilci novih idej, ki navdihujejo zaposlene;
- nudijo psihološko opolnomočenje zaposlenih – notranjo motivacijo;
- vpeljujejo spremembe v smislu spodbujevalca ali zaviralca;

- vplivajo na pedagoško znanje;
- so predani vrednotam ustvarjalnosti in inovativnosti;
- delijo veščine vodenja in gradnje učee se organizacije.

RV 8: Kako razumete pomen vključevanja podpornih okolij za razvoj inovativnega poučevanja?

Rezultati analize so pokazali, da ima podporno okolje ključni vpliv na številna ključna področja v šolskem okolju: na pridobivanje novih idej, znanja, motivacijo, načrtovanje dela, izmenjavo dobrih praks, iskanje rešitev, profesionalni razvoj, vrednost, finančna sredstva, sodelovanje v različnih okoliščinah, usmerjanje v spremembe in večjo avtonomijo.

Ugotovitve poudarjajo pomen podpornega okolja, saj sproža rast inovacij ter zadovoljstva med zaposlenimi, kajti sodelovanje med znanstveniki in učitelji lahko vsebuje posvetovanje, sonačrtovanje, sopoučevanje in inštruiranje. Učitelji omogočajo znanstvenikom pridobivanje konstruktivne povratne informacije o uporabnosti in dostopnosti posameznih vsebin. Hkrati imajo možnost uvida v realnost vsakdanjega šolskega življenja, kjer učitelji izpolnjujejo visoke standarde in zahteve učnih načrtov. To sodelovanje ustvarja nove in tudi nepričakovane smeri, kjer se pokažejo vplivi novih pristopov. Prav tako se pokažejo strast, predanost, idealizem in pripravljenost za dolgotrajno sodelovanje, kar vodi v profesionalizacijo identitete učiteljev (Patel idr. 2017, str. 73–84; Mofield, 2020, str. 20–33).

Avtorji okolja Bouwmans idr. (2017, str. 71–80) menijo, da vrsta sodelovanja omogoča pridobivanje novih informacij od ljudi onkraj mentalnih, fizičnih in organizacijskih meja. Šole s sodelovanjem pridobijo povratne informacije o lastnih idejah, jih ponovno pretehtajo in dobijo »pravo« usmeritev, kar posledično pripomore k povečanju učinkovitosti in uspešnosti šolskega dela.

Omejitve in usmeritve za prihodnje raziskave

Za prihodnje raziskave predlagamo usmeritev naporov v zbiranje podatkov o vpeljevanju inovativnih učnih metod v redni pouk. To bo zagotovilo drugačen pogled na povezave med vplivi inovativnih učinkov izobraževanja v inovativnih projektih ter inovativnimi pristopi, kar bo posledično vplivalo na inovativnost učencev. Pomembno je raziskati ovire, s katerimi se srečujejo učitelji in šole pri uvedbi inovacij. Prav tako bi bilo koristno raziskati modele, ki spodbujajo in razvijajo inovacije, inovativno poučevanje ter

inovativno delo, saj so priložnosti privlačne, vendar obstaja več dejavnikov, ki vplivajo na odločitve posameznika.

Zaključek

Raziskava je pokazala, da je izobraževanje ključnega pomena za spodbujanje svobodnega mišljenja in ustvarjanje nove paradigme, ki poudarja aktivno vlogo učencev. Preučili smo, kako lahko inovativno učno okolje prispeva k samostojnemu in prožnemu učenju. V naši raziskavi smo ugotovili, da so se mnogi soočali z izzivi, kot so preširoko zastavljeni cilji, pomanjkljiva navodila za delo, individualne prakse, problem implementacije in birokratske ovire.

Dokazi kažejo, da sodelovanje v inovativnih projektih spodbuja nerazkrito ustvarjalnost zaposlenih, zlasti s skupnimi prizadevanji, ki spodbujajo iskanje novih idej, rešitev in uporabo inovativnih učnih pristopov. To vpliva na notranjo motivacijo in zadovoljstvo ter spodbuja inovativno dejavnost šol.

Pregled dokazov kaže, da sodelovanje v inovativnih projektih predstavlja ključno komponento trajnostnih sprememb izobraževanja ter razvoja ključnih kompetenc, vključno s kritičnim razmišljanjem, z motivacijo in bogatitvijo učnih izkušenj s povezovanjem iz resničnega sveta. Šole morajo biti sposobne prilagajati se potrebam učencev in upoštevati raznolikost svoje populacije.

Avtorji Selkrig in Keamy (2017, str. 317–332) in Erdas Kartal idr. (2018, str. 1–10) poudarjajo, da sodelovanje spodbuja radovednost in sprejemanje poizvedb, kar učiteljem omogoča, da postanejo bolj proaktivni pri spreminjanju svoje prakse in spodbujanju ustvarjalnosti ter inovativnosti učencev. Šole morajo zagotoviti sproščujoče okolje, kjer lahko učitelji razvijajo svoje strategije in delijo primere dobrih praks ter aktivno sodelujejo, kar vodi v spremembe mnenj ali uvajanje inovacij.

Avtorji Parsons idr. (2017, str. 12–25) in Qadach idr. (2020, str. 736–778) ključno vlogo pri razumevanju motivacij in ovir, s katerimi se soočajo učitelji, pripisujejo ravnateljem. Prepričani so namreč, da le inovativno vodstvo temelji na jasnih, prepričljivih idejah, globoki zavezanosti in stalnem učenju ter spodbujanju deljenja idej med kolegi. S takšnimi voditeljskimi pristopi se širi vpliv zunaj formalnih struktur, kar kaže na sposobnost prilagajanja in ustvarjanja v različnih situacijah.

Viri in literatura

- Angelini, M. L. „Integration of the pedagogical models “simulation” and “flipped classroom” in teacher instruction.” SAGE Open 6, no. 1 (2016): 2158244016636430.
- Antes, A. L. in M. J. Schuelke. „Leveraging technology to develop creative leadership capacity.” Advances in Developing Human Resources 13, no. 3 (2011): 318–365.
- Atlas. 2024. „Atlas.ti.” https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf/
- Bouwmans, M., P. Runhaar, R. Wesselink in M. Mulder. „Fostering teachers’ team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making?” Teaching and Teacher Education 65 (2017): 71–80.
- Chan, T. W., C. K. Looi, B. Chang, W. Chen, L. H. Wong, S. L. Wong, F. Y. Yu, J. Mason, C. C. Liu, J. L. Shih in Y. T. Wu. “IDC theory: creation and the creation loop.” Research and Practice in Technology Enhanced Learning 14 (2019): 1–29.
- Collins, R. in M. F. Guillén. „Mutual halo effects in cultural production: The case of modernist architecture.” Theory and Society 41 (2012): 527–556.
- Curtis, E., J. L. Brownlee in R. Spooner-Lane. „Teaching perspectives of philosophical inquiry: Changes to secondary teachers’ understanding of student learning and pedagogical practices.” Thinking Skills and Creativity 38 (2020): 100711.
- Erdas Kartal, E., W. W. Cobern, N. Dogan, S. Irez, G. Cakmakci in Y. Yalaki. „Improving science teachers’ nature of science views through an innovative continuing professional development program.” International Journal of STEM education 5 (2018): 1–10.
- Evropska komisija (b. d.) , ‘ Ključne kompetence ter osnovna znanja in spretnosti.”<https://education.ec.europa.eu/sl/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>
- Fidan, T. in I. Oztürk. „The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation.” Procedia-Social and Behavioral Sciences 195 (2015): 905–914.
- Fleck, E. in J. Asmuth. „Building capacity for creativity: Rediscovering the inner “superhero” as a mechanism for developing a creative mindset for entrepreneurial problem-solving.” Entrepreneurship Education and Pedagogy 4, no. 1 (2021): 82–95.
- Glazewski, K. D. in P. A. Ertmer. „Fostering complex problem solving for diverse learners: Engaging an ethos of intentionality toward equitable access.” Educational Technology Research and Development 68 (2020): 679–702.
- Gorozidis, G. in A. G. Papaioannou. „Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations.” Teaching and teacher education 39 (2014): 1–11.
- Gruber, H. „Lesson study with music: A new way to expand the dialogic space of learning and teaching.” International Journal for Lesson and Learning Studies 8, no. 4 (2019): 272–289.

- Hennessy, J., N. Marlow, J. Alexander in S. Dymoke. „Professional contraction and the growth of teacher confidence. Experiences in the teaching of poetry from the Republic of Ireland and Northern Ireland.“ *Oxford Review of Education* 47, no. 3 (2021): 335–352.
- Howard, P., C. Becker, S. Wiebe, M. Carter, P. Gouzouasis, M. McLarnon, P. Richardson, K. Ricketts in L. Schuman. „Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers’ experiences of risk-taking.“ *Journal of Curriculum Studies* 50, no. 6 (2018): 850–864.
- Hung, W. in J. Sitthiworachart. „In-service teachers’ conception of creativity and its relation with technology: a perspective from thailand.“ *The Asia-Pacific Education Researcher* 29 (2020): 137–146.
- Jones, W. M., J. D. Cohen, M. Schad, M. Caratachea in S. Smith. „Maker-centered teacher professional development: Examining K-12 teachers’ learning experiences in a commercial makerspace.“ *TechTrends* 64 (2020): 37–49.
- Junting, C. in N. Arunkumar. „Quantified comparative analysis of innovation and innovation based on multi orientation from the perspective of education and culture.“ *Cluster Computing* 22 (2019): 4711–4718.
- Karakoyun, F. in O. J. Lindberg. „Preservice teachers’ views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden.“ *Education and Information Technologies* 25 (2020): 2353–2369.
- Keane, T., W. F. Keane in A. S. Blicblau. „Beyond traditional literacy: Learning and transformative practices using ICT.“ *Education and Information Technologies* 21 (2016): 769–781.
- Keenan, S. F. in D. Henriksen. „Organizational contexts and team creativity: An interview with Dr. Roni Reiter-Palmon on innovation within organizations.“ *TechTrends* 61 (2017): 316–321.
- Keinänen, M. M. in L. Kairisto-Mertanen. „Researching learning environments and students’ innovation competences.“ *Education+ Training* 61, no. 1 (2019): 17–30.
- Keinänen, M., J. Ursin in K. Nissinen. „How to measure students’ innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments.“ *Studies in Educational Evaluation* 58 (2018): 30–36.
- Kõiv, K., K. Liik in M. Heidmets. „School leadership, teacher’s psychological empowerment and work-related outcomes.“ *International Journal of Educational Management* 33, no. 7 (2019): 1501–1514.
- Keyhani, N. in M. Song Kim. „A systematic literature review of teacher entrepreneurship.“ *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 4, no. 3 (2021): 376–395.
- Koul, R. B., B. J. Fraser, N. Maynard in M. Tade. „Evaluation of engineering and technology activities in primary schools in terms of learning environment, attitudes and understanding.“ *Learning Environments Research* 21 (2018): 285–300.
- Krek, J. in Metljak, M. (Eds.). „Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.“ 2011. Zavod RS za šolstvo.
- Kunc, P. in B. Likar. „Innovation in secondary education: A threat or a recipe for survival.“ *2014 letnik* 29 (2014): 42.

- Kuo, H.-C., Y. C. Tseng, in Y. T. C. Yang. „Promoting college student’s learning motivation and creativity through a STEM interdisciplinary PBL human-computer interaction system design and development course.“ *Thinking Skills and Creativity* 31 (2019): 1–10.
- Kurup, P. M., X. Li, G. Powell in M. Brown. „Building future primary teachers’ capacity in STEM: based on a platform of beliefs, understandings and intentions.“ *International Journal of STEM Education* 6, no. 1 (2019): 1–14.
- Lecat, A., I. Raemdonck, S. Beausaert in V. März. „The what and why of primary and secondary school teachers’ informal learning activities.“ *International Journal of Educational Research* 96 (2019): 100–110.
- Lee, M. K. „Flipped classroom as an alternative future class model?: implications of South Korea’s social experiment.“ *Educational Technology Research and Development* 66 (2018): 837–857.
- Li, L. „Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers’ perspectives?.“ *Thinking Skills and Creativity* 22 (2016): 273–288.
- Li, M., Y. Liu, L. Liu in Z. Wang. „Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative self-efficacy in teachers.“ *Current Psychology* 36 (2017): 697–706.
- Mahat, M. in W. Imms. „The Space Design and Use survey: Establishing a reliable measure of educators’ perceptions of the use of learning environments.“ *The Australian Educational Researcher* 48, no. 1 (2021): 145–164.
- Martin, A. M., F. Abd-El-Khalick, E. Mustari in R. Price. „Effectual reasoning and innovation among entrepreneurial science teacher leaders: A correlational study.“ *Research in Science Education* 48 (2018): 1297–1319.
- Meyer, A., D. Richter in V. Hartung-Beck. „The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers’ collective efficacy.“ *Educational management administration & leadership* 50, no. 4 (2022): 593–612.
- Michels, N., R. Beresford, K. Beresford in K. Handley. „From fluctuation and fragility to innovation and sustainability: The role of a member network in UK enterprise education.“ *Industry and Higher Education* 32, no. 6 (2018): 438–450.
- Mofield, E. L. „Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers.“ *Gifted Child Today* 43, no. 1 (2020): 20–33.
- Moreira-Fontán, E., M. García-Señorán, Á. Conde-Rodríguez in A. González. „Teachers’ ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: Their structural relations with autonomous motivation and work engagement.“ *Computers & Education* 134 (2019): 63–77.
- Mwita, K. „Factors influencing data saturation in qualitative studies.“ *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147–4478) 11, no. 4 (2022): 414–420.
- Nerad, B. in B. Likar. „Ustvarjalnost in inovativnost kot ključni sestavini izzivov 21. stoletja.“ *VODENJE*: (2018) 71.

- OECD. 2023. „Innovation strategy for education and training.“ <https://www.oecd.org/education/ceri/innovationstrategyforeducationandtraining.html>
- Parsons, S. A., M. Vaughn, J. A. Malloy in M. Pierczynski. „The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study.“ *Teaching and teacher education* 64 (2017): 12–25.
- Patel, S., S. DeMaine, J. Heafield, L. Bianchi in A. Prokop. „The drososchools project: long-term scientist-teacher collaborations to promote science communication and education in schools.“ In *Seminars in Cell & Developmental Biology*, vol. 70, pp. 73–84. Academic Press, 2017.
- Paul, M., L. K. Jena in K. Sahoo. „Workplace spirituality and workforce agility: a psychological exploration among teaching professionals.“ *Journal of religion and health* 59, no. 1 (2020): 135–153.
- Paul, M., L. K. Jena in K. Sahoo. „Academic Research Effectiveness in Higher Education: Role of Spirituality.“ *IPE Journal of Management* 10, no. 2 (2020): 2–21.
- Penalva, J. „Contemporary methodological perspectives in educational research on 'teachers' practice': Assumptions and shortcomings for 'effective practices'.“ *European Educational Research Journal* 18, no. 4 (2019): 461–482.
- Poulou, M. S., L. A. Reddy in C. M. Dudek. „Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation.“ *School Psychology International* 40, no. 1 (2019): 25–48.
- Runhaar, P., T. Bednall, K. Sanders in H. Yang. „Promoting VET teachers' innovative behaviour: exploring the roles of task interdependence, learning goal orientation and occupational self-efficacy.“ *Journal of Vocational Education & Training* 68, no. 4 (2016): 436–452.
- Schleicher, A. „Educating learners for their future, not our past.“ *ECNU Review of Education* 1, no. 1 (2018): 58–75.
- Selkrig, M. in K. Keamy. „Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre.“ *Teaching Education* 28, no. 3 (2017): 317–332.
- Serdyukov, P. „Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?.“ *Journal of research in innovative teaching & learning* 10, no. 1 (2017): 4–33.
- Simpson Steele, J. „Becoming creative practitioners: Elementary teachers tackle artful approaches to writing instruction.“ *Teaching Education* 27, no. 1 (2016): 72–87.
- Skerrett, C. „Discourse and teacher identity in business-like education.“ *Policy Futures in Education* 17, no. 2 (2019): 153–171.
- Soleas, E. K. „Expectancies, values, and costs of innovating identified by Canadian innovators: a motivational basis for supporting innovation talent development.“ *Journal of Advanced Academics* 31, no. 2 (2020): 129–153.
- Taguma, M. in M. Barrera. „OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis.“ *Disponibile su: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf* (2019).
- Tang, T., V. Vezzani in V. Eriksson. „Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams.“ *Thinking Skills and Creativity* 37 (2020): 100696.

- Taylor, C., M. Wilkie in J. Baser, eds. *Doing action research: A guide for school support staff*. Sage, 2006.
- Tien, H.-K., B.-L. Chang in Y.-K. Kuo. „Does experience stimulate or stifle creativity?.“ *European Journal of Innovation Management* 22, no. 3 (2019): 422–445.
- Tran, T. B. L., T. N. Ho, S. V. Mackenzie in L. K. Le. „Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity.“ *Thinking skills and creativity* 25 (2017): 10–26.
- UNESCO b.d. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270>
- Zhu, C. in D. Wang. „Key competencies and characteristics for innovative teaching among secondary school teachers: a mixed-methods research.“ *Asia Pacific Education Review* 15 (2014): 299–311.
- Qadach, M., C. Schechtercin R: A. Da’as. „From principals to teachers to students: Exploring an integrative model for predicting students’ achievements.“ *Educational Administration Quarterly*, 56(5), (2020): 736–778.
- Young, F., B. Cleveland in W. Imms. „The affordances of innovative learning environments for deep learning: Educators’ and architects’ perceptions.“ *The Australian Educational Researcher* 47, no. 4 (2020): 693–720.
- Washburn, N. S., K. A. R. Richards in O. A. Sinelnikov. „Investigating the relationships between perceived mattering, role stress, and psychological need satisfaction in physical education teachers.“ *Journal of Teaching in Physical Education* 39, no. 1 (2020): 48–58.

Analiza razvoja profesionalne učeče se skupnosti

O avtorici

Andreja Črešnik je ravnateljica v vrtcu Škratek Sviti Vodice. Članek je nastal v času, ko je bila kot svetovalna delavka še zaposlena v Vrtcu Črnuče.
andreja.cresnik@guest.arnes.si

Izvleček

Članek opisuje raziskavo, narejeno v Vrtcu Črnuče kot učeči se skupnosti. Za to temo sem se odločila zato, ker sem v vrtcu kot svetovalna delavka odgovorna za pripravo terminskega načrta oziroma načrta profesionalnega razvoja naših strokovnih delavcev. Vsako leto maja pripravim vprašalnik letne evalvacije dela za strokovne delavce, kjer ovrednotijo izobraževanja, strokovne aktivne znotraj zavoda in izobraževanja zunaj zavoda ter predlagajo področja internih izobraževanj in tematiko strokovnih aktivov za naslednje šolsko leto. Cilj raziskave je ugotoviti, koliko naš zavod izpolnjuje elemente učeče se skupnosti, torej ovrednotiti profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev v Vrtcu Črnuče. Z branjem strokovne literature s področja učeče se skupnosti in z analizo opravljene raziskave pa želim pridobiti ideje in predloge za izboljšanje izobraževalnih vsebin ter za spodbujanje učeče se skupnosti v našem zavodu. V zaključku članka navajam tudi nekaj predlogov izboljšav v smeri pomembnosti podajanja povratne informacije ter namen povezovanja timov, ki prispevajo k povečanju kakovosti zavoda kot učeče se skupnosti.

Ključne besede: učeča se skupnost | profesionalni razvoj | timsko sodelovanje | povratna informacija | kakovost vzgojno-izobraževalnega zavoda

Analysis of the development of a professional learning community

Andreja Črešnik, Škratek Svit Vodice Kindergarten

Abstract

The paper presents research conducted in Črnuče Kindergarten as a learning community. This topic was chosen because, as a counsellor in the kindergarten, I am responsible for preparing a term plan or a professional development plan for our professional staff. Every May, I prepare an annual evaluation survey, which allows them to assess the training, professional activities within the institution, and training outside the institution. They also suggest areas for internal training and topics for the professional activities for the following school year. The survey aims to determine the extent to which our institution fulfils the elements of a learning community by evaluating the professional learning and participation of the teaching staff at Črnuče Kindergarten. By reviewing professional literature on learning communities and analysing the research conducted, I aim to gather ideas and suggestions for improving the educational content and promoting a learning community in our institution. The paper concludes with recommendations for enhancing the importance of providing feedback and the purpose of collaboration to increase the institution's quality as a learning community.

Keywords: learning community | professional development | teamwork | feedback | quality of an educational institution

Znanstvena in strokovna izhodišča o učeči se skupnosti

Učeča se skupnost

Hitre spremembe v družbi in okolju tudi od javnih zavodov zahtevajo, da se hitro, učinkovito ter fleksibilno prilagajajo novim situacijam, ki jih prinašata hiter razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije ter vedno večji poudarek na znanju (Dimovski in Colnar 2018). Prav tako pomen pridobivata ustvarjalno delo zaposlenih in iskanje priložnosti za osebni in profesionalni razvoj.

Senge (1990) v knjigi *The fifth discipline* predstavlja pet značilnosti učeče se organizacije: sistemsko mišljenje, osebno mojstrstvo, mentalni modeli, deljena vizija in timsko učenje. DuFour, DuFour in Eaker (2008) navajajo, da imajo profesionalne učeče se skupnostideljeno poslanstvo, vizijo, vrednote in cilje, usmerjene v učenje učencev, sodelovalno kulturo, skupno raziskovanje, usmerjenost v akcijo in učenje z delovanjem, nenehne izboljšave ter usmerjenost v rezultate. Skupno različnim definicijam učeče se organizacije je to, da v središče postavljajo deljeno poslanstvo in vizijo ter soodgovornost za učenje in napredek vsakega posameznega otroka ali učenca. Pomembni sta sodelovanje strokovnih delavcev in skupno raziskovanje prakse. DuFour in Eaker (1998), DuFour, DuFour in Eaker (2008) ter Hord (2009) poudarjajo pomen oblikovanja več timov, v katerih strokovni delavci sodelujejo pri raziskovanju prakse in skupnem eksperimentiranju, ter njihovo medsebojno povezanost (Likon 2022a).

Raziskava o učečih se skupnostih v vzgojno-izobraževalnih zavodih (v nadaljevanju VIZ) opredeli značilnosti učečih se skupnosti v povezovalni model, ki je sestavljen iz sedmih vsesplošno akcijsko naravnanih dimenzij (Brejc idr. 2022):

1. Vzpostavlanje in uresničevanje skupne vizije, vrednot in ciljev, osredinjenih na učenje vseh učencev.
2. Vzpostavlanje in podpiranje priložnosti profesionalnega učenja za vse strokovne delavce.
3. Spodbujanje sodelovalnega in timskega učenja med strokovnimi delavci.
4. Krepitev kulture raziskovanja in inoviranja.
5. Vzpostavlanje mehanizmov za izmenjavo znanja, spretnosti in učenja.
6. Učenje v VIZ, zunaj njega in širšega sistema.
7. Krepitev razvoja vodenja učenja.

Strokovni delavci se v učečih se skupnostih učijo od sodelavcev in drugih članov, tudi od otrok. To so z učenjem bogate institucije, ki spodbujajo tako individualno kot skupinsko učenje. S sodelovanjem nastaja novo znanje. Člani skupnosti se med seboj povezujejo, iščejo informacije in podatke, jih skupaj interpretirajo ter si jih izmenjujejo. Sodelovanje in skupno sta torej temeljni značilnosti učečih se skupnosti. Zato je izjemno pomembno zaupanje. Pomembni spodbudni dejavniki vrtca ali šole so še dosežena stopnja sodelovanja, zaveza nenehnemu profesionalnemu razvoju in zmožnost šole ali vrtca za spreminjanje in izboljšave. Med mogočimi ovirami za razvoj učeče se skupnosti lahko navedemo premočno kulturo individualizma, prenizko motivacijo strokovnih delavcev za spreminjanje in premalo poudarka na trajnosti oziroma vzdrževanju dosežene stopnje sodelovanja. Ob tem sta najpogostejši opravičili pomanjkanje časa in ne dovolj visoka motivacija strokovnih delavcev. Strokovno sodelovanje še vedno ostaja stvar volje in vodje (Erčulj 2022).

Na tem mestu bi omenila tudi okvir učeče se organizacije, ki je sestavljen iz sedmih stebrov. Prvi steber temelji na tem, da morajo organizacije spodbujati nenehne priložnosti za učenje. Drugi steber poudarja pomembnost spodbujanja nenehnih vprašanj zaposlenih in dialog med njimi. Tretji steber poudarja, da morajo organizacije spodbujati sodelovanje med zaposlenimi in poudarjati pomen timskega sodelovanja. Četrti steber pravi, da morajo organizacije zagotoviti sisteme, ki so sposobni zajeti znanje in ga deliti. Peti steber poudarja opolnomočenje ljudi. Šesti steber predstavlja povezovanje organizacije z okoljem, v katerem deluje. Sedmi steber pa pravi, da je treba vrhunške menedžerje pripraviti k temu, da zavzeto predstavljajo primere dobre prakse in zagotavljajo podporo pri učenju na individualni, timski in organizacijski ravni (Dimovski in Colnar 2018).

Glavni namen VIZ je, da se otroci v njih učijo, najpomembnejši element pri zagotavljanju kakovostnega procesa učenja in poučevanja oziroma vzgoje pa so strokovni delavci. Kakovosten proces učenja in poučevanja oziroma vzgoje, s poudarkom na vodenju učenja otrok, je mogoče izboljševati z nenehnim strokovnim izpopolnjevanjem oziroma učenjem samih strokovnih delavcev. Okolje, kjer učenje strokovnih delavcev pride najbolj do izraza, je učeča se skupnost (Dimovski in Colnar 2018, 22).

Najučinkovitejše profesionalne učne aktivnosti/oblike so: branje strokovne in znanstvene literature s pridobivanjem novega znanja in informacij, namensko preizkušanje novih pristopov in eksperimentiranje z njimi, refleksija kot osnovni pogoj za prepoznavanje in spreminjanje rutin, vzorcev, stališč in prepričanj (povratna informacija kolegov, otrok, kovčing in hospitacije)

ter sodelovanje, ki zmanjšuje stres, pomaga izboljšati samozaupanje ter spodbuja refleksijo (Brejc idr. 2022, 7).

Želim poudariti tudi pomen in nujnost profesionalnega učenja strokovnih delavcev, ki pomaga pri soočanju s sodobnimi izzivi, težavami, ki se odražajo pri razvoju otrok in pri vzgoji oziroma starševstvu v predšolskem obdobju. Strokovni delavci vrtca ne le izvajajo dejavnosti vzgoje in izobraževanja v najranljivejšem in najbolj dojemljivem času razvoja otroka (tako imenovana plastičnost možganov), temveč hkrati delujejo preventivno za ves sistem po vertikali izobraževanja, ki ga je deležen otrok po koncu vrtca.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju učeče se skupnosti

Ključno vlogo pri razvijanju in ohranjanju učečih se skupnosti ima ravnatelj. Ravnatelj je »oblikovalec kulture«, kar pomeni razširjanje in krepitev določenih vrednot, pogledov in pravil v vlogi skupnega podpiranja kulture profesionalnega učenja. Ravnatelj je »pedagoški vodja«, pri čemer gre za spodbujanje intenzivnosti in kakovosti skupnega učenja ter učenja posameznikov v timu, tako da lahko poteka globoko učenje. Ravnatelj je »arhitekt«, kar pomeni, da oblikuje strukture, vire in sisteme v vrtcu, ki spodbujajo osebno in skupno krepitev zmožnosti (Erčulj 2022, 116).

Za ohranjanje učeče se skupnosti je potrebna kultura zaupanja in pozitivnih odnosov. Ravnatelj mora skupaj s sodelavci ustvariti ozračje dobrih medsebojnih odnosov, v katerem si strokovni delavci upajo priznati napake. Ravnatelj je prav tako vzor učenja. Ravnatelji s svojim učenjem sporočajo, da je profesionalno učenje pomembno, profesionalni razvoj pa nujen pogoj za delo. Učeče se skupnosti za svoj razvoj potrebujejo ustrezne vire, kot so čas, prostor in priložnosti za sodelovanje (Erčulj 2022).

Vpliv profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev na vzgojo in izobraževanje otrok

Kakovostno učenje in napredek otrok sta odvisna predvsem od kakovostnih strokovnih delavcev, na njihovo delovanje pa pomembno vpliva ravnateljevo vodenje. Najpomembnejšo vlogo pri učenju otrok in vpliv nanj imajo vsakodnevni odnosi in sodelovanje med strokovnimi delavci in otroki (Brejc idr. 2022). Profesionalno učenje strokovnih delavcev združuje njihova pojmovanja in ravnanja, za spremembe ravnanja pa je potrebna tudi sprememba njihovih stališč in prepričanj, ki so običajno globoko zasidrana v preteklih izkušnjah in so implicitna. Da postanejo vedenja strokovnih delavcev eksplicitna, potrebujejo predvsem prostor, jezik, čas in podporo (Brejc idr. 2022).

Profesionalno učenje se redko zgodi samo po sebi. Skladno z 49. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ katerega naloga je spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev (Brejc idr. 2022, 7).

Standardi in kazalniki kakovostnega vodenja, profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev in strokovnih delavcev (Brejc idr. 2022, 8):

Standard 1 je, da ravnatelj vodi pedagoško dejavnost. Kazalnika tega standarda sta, da ravnatelj vzpostavlja in spodbuja sodelovalno prakso ter krepí skupno odgovornost ter da usmerja profesionalno učenje in razvoj strokovnih delavcev ter skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj. Standard 2 je, da strokovni delavec načrtuje, spremlja, vrednoti in izboljšuje svoje profesionalno delo ter usmerja svoj razvoj. Pri tem je kazalnik 1, da strokovni delavec načrtuje profesionalni razvoj in se vključuje v različne oblike profesionalnega učenja, kazalnik 2 pa, da spremlja in vrednoti lastno profesionalno delo in ga izboljšuje. Standard 3 je, da strokovni delavec deluje v profesionalno učečih se skupnostih. Pri tem je kazalnik 1, da se strokovni delavec vključuje in prispeva k razvoju učeče se skupnosti v zavodu, kazalnik 2 pa, da se vključuje v skupnosti zunaj zavoda ter v njih deluje.

Značilnosti kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev

S pomočjo vidikov s področja učenja avtorji odgovarjajo na vprašanja, zakaj, kdaj, kaj in kako se strokovni delavci profesionalno učijo in sodelujejo (Brejc idr. 2022):

Zakaj se strokovni delavci učijo in sodelujejo (vzročno-posledični vidik)? Zaradi spreminjajočega se okolja se pomembno spreminja tudi vloga strokovnega delavca, kar pomeni, da je strokovni delavec v današnjem času profesionalno zunanje (odnos do kakovostnega učenja in napredka otrok in prispevanje h kakovosti zavoda) in notranje odgovoren (v odnosu do samega sebe v smislu skrbi za razvoj lastne strokovnosti in izboljševanje svojega dela).

Kdaj se strokovni delavci najbolj profesionalno učijo in sodelujejo (časovni vidik)? Najučinkovitejše so stalne, dlje časa trajajoče aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja. Raziskave dokazujejo, da imajo kratke in enkratne aktivnosti profesionalnega učenja (npr. hospitacija ravnatelja ali kolega enkrat letno, kratko predavanje, dvourni delavnica ...) zgolj hipne učinke, ki sicer delujejo motivacijsko, vendar praviloma ne vodijo v konkretne izboljšave ali spremembe na ravni zavoda ali oddelka. Večina

aktivnosti profesionalnega učenja naj bo torej daljših, medsebojno povezanih in poglobljenih, takšnih, ki se med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo ter si sledijo v določenem časovnem obdobju (npr. enkrat mesečno vse leto).

Kje se strokovni delavci najboljše profesionalno učijo in sodelujejo (prostorski vidik)? Učinkovitejše in uspešnejše so tiste aktivnosti profesionalnega učenja, ki so izvedene znotraj zavoda oziroma potekajo na delovnem mestu, pa tudi kombinacije usposabljanj zunaj zavodov s preizkušanjem oziroma z vmesnimi dejavnostmi na delovnem mestu. Profesionalno učenje, ki se odvija v VIZ (npr. hospitacije, kakovostni strokovni aktivni, strokovne razprave v okviru projektov v zavodu), enakovredno tistemu zunaj zavoda.

Kaj se strokovni delavci profesionalno učijo (vsebinski vidik)? Profesionalno učenje strokovnih delavcev je povezano z dolgoročnimi/razvojnimi in kratkoročnimi/prednostnimi cilji zavoda, ki so nastali v dialogu s strokovnimi delavci. Če ravnatelj razvojne cilje postavlja skupaj s strokovnimi delavci, jih bodo ti vzeli za svoje, bolj se bodo zavedali, zakaj delajo in kakšen je smisel njihovega dela. Pri načrtovanju profesionalnega učenja na ravni VIZ je treba izhajati iz podmene, da sta profesionalno učenje posameznega strokovnega delavca in razvoj VIZ med seboj odvisna in nedeljivo povezana. Ravnatelj lahko s letnimi pogovori išče močne točke in šibkosti ter skupaj s strokovnimi delavci načrtuje profesionalno učenje.

Kako se strokovni delavci najboljše profesionalno učijo in sodelujejo? Večji pozitivni učinek pri strokovnih delavcih dosežemo z aktivnostmi, ki temeljijo na predhodnem znanju, zagotavljanju priložnosti za sodelovalno in aktivno učenje, na zagotavljanju priložnosti za preizkušanje novih idej v skupini ter na zagotavljanju nadaljnjih aktivnosti. Aktivnosti profesionalnega učenja so usmerjene na konkretne izzive na delovnem mestu, študije primerov, izmenjave primerov dobrih praks, iskanje močnih področij sodelavcev v VIZ, kolegialne hospitacije, učne sprehode, akcijsko raziskovanje lastne prakse, formativno spremljanje in refleksijo, skupinske diskusije, skupno analiziranje izdelkov, rezultatov, torej na aktivnosti, ki v večji meri izhajajo iz okolja, v katerem strokovni delavci (so)delujejo, iz njihove prakse, konkretnega dela in praktičnosti. Poleg sodelovanja in aktivnosti imata odločilen pomen kakovostna povratna informacija in reflektivni dialog.

Kakovostna vzgoja in izobraževanje sta močno odvisna od dobrih vzgojiteljev. Temeljna vloga vzgojitelja v procesu vzgoje in izobraževanja je celostna skrb za otroke v osebostnem, poklicnem in družbenem smislu. Paradigma dobrega vzgojitelja je, da spodbuja in usmerja učenje tako, da otrokom omogoča optimalne dosežke in razvoj. Pomemben vpliv na kakovost učenja otrok najlažje dosežemo tako, da opolnomočimo vzgojitelje za

prevzemanje odgovornosti za lastno profesionalno učenje, spremembe in evalviranje neposrednega učinka na izboljšanje kakovosti učenja predšolskih otrok. Vzgojitelji s profesionalnim učenjem razvijajo svoje strokovno znanje ter si zagotavljajo kritično informiranost in poznavanje strokovnega področja. Vzgojitelji, ki so vključeni v različne profesionalne učeče se skupnosti, bolje profesionalno delujejo – spodbujajo otroke in zagotavljajo visokokakovostne učne in vzgojne izkušnje, kar otrokom omogoča, da dosežejo svoje potencialne zgodnjega obdobja. Pomembno je, da imajo vzgojitelji raznolike priložnosti za razvijanje strokovnega znanja in izkušenj s ciljem izboljšati kakovost vzgoje in izobraževanja (Krapše idr. 2019).

Pomemben del profesionalnega učenja je kritično vrednotenje in raziskovanje lastnega dela.

Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja

Ključno je, da ravnatelj postavlja učenje v središče, ustvarja, ohranja in razvija spodbudna učna in delovna okolja, vzpostavlja in spodbuja sodelovalno prakso ter krepi skupno odgovornost vseh in usmerja profesionalno učenje strokovnih delavcev pa tudi skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj (Brejc idr. 2022, 15). Najmočnejša dejavnika vodenja profesionalnega razvoja sta zagotavljanje in ustvarjanje pogojev za učenje (čas, prostor in sredstva) in sodelovanje (Brejc idr. 2022).

Načrtovanje in spremljanje učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja

Kakovostno načrtovanje profesionalnega učenja in sodelovanja se začne z identifikacijo potreb, individualnih in kolektivnih (npr. Letna evalvacija dela 2021/2022). Najpogostejše zanemarjen element načrtovanja je po mnenju strokovnjakov spremljanje in vrednotenje učinkov. Ti so pogosto manjši prav zaradi nekakovostnega spremljanja in vrednotenja. Najpogostejši viri podatkov o merjenju učinkov profesionalnega učenja so evalvacijski zapisi, zapisniki, fokusne skupine, letni pogovori, individualni načrti, opazovanje, samoevalvacija, listovnik, dnevnik, slike in posnetki, vprašalniki ter analiza pri spremljanju napredka otrok (Brejc idr. 2022).

Ustvarjanje pogojev za učenje in sodelovanje

Ravnateljevo vodenje pomembno oblikuje sodelovalno klimo in kulturo v zavodu. Med temeljne dejavnike vzpostavljanja sodelovalne klime in kulture prištevamo vključevanje strokovnih delavcev v odločanje, ustvarjanje okolja zaupanja in varnosti ter krepitev povratne informacije in dialoga, ki temelji na argumentih in prepričevanju. Kakovostno in poglobljeno profesionalno

učenje in sodelovanje se odvija v VIZ, v katerih je vodenje usmerjeno v učenje in poučevanje. Govorimo o t. i. vodenju učenja kot holističnem pristopu k vodenju. Glavne značilnosti takšnega vodenja so k izboljšavam dosežkov otrok jasno usmerjeni razvojni cilji, krepitev kolektivne uspešnosti in učinkovitosti strokovnih delavcev ter kakovostno oblikovanje timov kot vplivne oblike soodločanja, sodelovanja in povezovanja. Za takšno vodenje je značilen odmik ravnatelja kot glavnega nosilca odgovornosti in moči – koncept distribuiranega vodenja (Brejc idr. 2022, 17).

Rezultati raziskav s področja organizacijskega razvoja in vodenja izobraževalnih ustanov potrjujejo, da ima distribuirani pristop k vodenju vzgojno-izobraževalnih institucij velik potencial za transformacijo kolektivov v učečo se skupnost. Ravnateljeva vloga, ki se zaradi razporejene odgovornosti spremeni, nikakor ne postane manj pomembna. Ključnega pomena so ravnateljeve osebnostne značilnosti, naravnost in odnos, ki pomagajo pri implementaciji distribuiranega vodenja, pa tudi razumevanje kolektiva kot učeče se skupnosti (Sentočnik 2018).

Eden izmed pomembnih dejavnikov vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja je tudi ravnatelj kot glavni učeči se oz. ravnatelj kot zgled učenja. Pomembno je, da se tudi ravnatelj uči in da pričakuje, da se bodo (vseživljenjsko) učili vsi strokovni delavci, da razume sodobne vidike učenja in sodelovanja ter da krepi svoj profesionalizem in profesionalizem strokovnih delavcev (Brejc idr. 2022, 18).

Timi in njihovo povezovanje v učeči se skupnosti

Timsko učenje je zmožnost skupine, da ustrezno sodeluje pri dialogu in diskusiji. Dimovski idr. (2005) time vidijo kot jedrne enote organizacije. Osnova timskega učenja je povezovanje in ne soglasje. Povezovanje posameznikov v celoto razkriva, kako pomembno je, da čutijo, da so celota, v kateri je vsak posameznik pomemben sestavni del tima in prispeva k doseganju končnega rezultata, in da tako tudi delujejo (Dimovski in Colnar 2018, 12).

Tri ključne značilnosti učinkovitega timskega sodelovanja so: 1. zmožnost poglobljenega vpogleda različnih posameznikov v kompleksna vprašanja in združevanje kolektivnega znanja tima v nasprotju s tem, da bi tim dopustil, da prevladata pogled in mišljenje dominantnega posameznika; 2. zmožnost zagotavljanja inovativnih in usklajenih dejavnosti; 3. zmožnost, da si timi v organizaciji izmenjujejo primere dobrih praks in veščine, ki jih imajo. Za time v učeči se organizaciji je značilno, da svoje delo usmerjajo sami. V timu so zaposleni z različnimi sposobnostmi, bistveno pa je, da tim naredi celoten izdelek oziroma opravi celotno storitev (Dimovski in Colnar 2018, 12).

Likon (2022) v svojem delu omenja tiste oblike sodelovanja pri izvajanju dejavnosti, ki pripomorejo k izboljševanju procesa učenja in poučevanja na različnih ravneh, in sicer sodelovanje na ravni vzgojiteljskega zbora, strokovnih aktivov, delovnih sestankov (Dimovski in Colnar 2018, 12).

Primer iz prakse

Zbiranje podatkov

Instrument, ki sem ga uporabila pri raziskavi, je vprašalnik »Razvoj profesionalne učeče se skupnosti kot osnova za razmislek o delovanju in povezovanju različnih vrst timov v našem vrtcu v šolskem letu 2021/2022«. Pri zapisu odgovorov smo upoštevali delovanje na ravni zakonsko določenih timov in na ravni vrtca dogovorjenih timov. Pred srečanjem sem povprašala pet strokovnih delavk – vzgojiteljic, ali bi bile pripravljene sodelovati v raziskavi. V namen raziskave sem izvedla strokovno srečanje s sodelujočimi strokovnimi delavkami. Pred izpolnjevanjem vprašalnika sem jim predstavila namen raziskave in razložila navodila izpolnjevanja delovnega lista. Strokovne delavke so imele 30 minut, da so izpolnile vprašalnik. Nato je potekala razprava o zapisanih odgovorih na vsako vprašanje. Strokovne delavke so poudarile, da bi bilo dobro vprašalnike prejeti pred srečanjem, da bi imele več časa za razmislek. Njihov predlog se mi zdi smiseln in bi lahko delovni list ob poslanem vabilu na srečanje posredovala že v priponki.

Analiza in interpretacija zbranih podatkov

V analizi, interpretaciji, sklepih in priporočilih za izboljšavo gre v celoti za zapise in ugotovitve moje raziskave.

(So)oblikovanje timov. Strokovne delavke ugotavljamo, da je sodelovanje v zakonsko določenih timih obvezno (npr. kolegij vrtca – 53. člen ZOFVI, vzgojiteljski zbor, strokovni aktiv – 60. člen ZOFVI) ter da je sodelovanje na ravni zavoda dogovorjenih timov v večini prostovoljno, na željo strokovnih delavcev in občasno določeno s strani vodstva. Možnost sodelovanja v projektnih timih je omogočena vsem strokovnim delavcem. Pri določenih projektnih sodelujejo vsi oddelki, enota vrtca pa ima določenega koordinatorja, ki aktivno sodeluje v projektnem timu in dogovore ter aktivnosti prenaša vsem strokovnim delavcem v enoti. Projektni timi se določajo glede na aktualne potrebe zavoda, želje strokovnih delavcev ali glede na potrebe, ki jih prepozna ravnateljica vrtca ali svetovalna delavka vrtca.

Usmerjenost timov – učinki na zagotavljanje učenja otrok. Določena tema se ponavlja v več timih, projektih, hospitacijah in je tako aktivno delovanje kakovostneje preneseno v oddelke, zato tema postane pogostejša v vsakdanji praksi – postane del kulture vrtca (npr. Green heart, Gozd v objemu – gozdna pedagogika in EKO vrtec). Tematike različno vplivajo na člane tima. Velik pomen imajo timsko sodelovanje, izmenjava praks in razvijanje teme. Vsako sodelovanje in učenje vpliva na delo, povezanost med člani ter na osebno in profesionalno rast. Strokovni aktivni močno vplivajo na neposredno delo z otroki zaradi primerov dobrih praks, različnih nalog, ki jih strokovni delavci dokumentirajo s fotografijami ali z videoposnetki. Strokovni aktivni glede na tematiko zadnjih treh let, ki izhaja iz kurikularnega področja, temeljijo predvsem na tem, da strokovni delavci osvežijo, obnovijo in pridobijo novo znanje pri delu z otroki. Obvezno določeni timi imajo vlogo izboljševanja procesa vzgoje in izobraževanja. Učinki na ravni zavoda dogovorjenih timov so večji, kadar sodelujejo vsi oddelki. Napredki pri otrocih se pokažejo v določenem času. Projekti imajo velik učinek na izboljšavo dela z otroki, če strokovni delavec zmore vsebine ustrezno prenašati v oddelke. Vsebine projektnih timov in internih izobraževanj so izbrane glede na potrebe otrok, čeprav so interna izobraževanja izbrana tudi na podlagi potreb strokovnih delavcev samih (npr. odnosi). Na srečanjih timov se ugotavlja, ali so bili cilji doseženi in njihov vpliv na otroke.

Učinkovito delovanje timov. Timi so po mnenju strokovnih delavk učinkovitejši, če so člani tima strokovni delavci, ki so močni na področjih, ki jih tim potrebuje. Gre za skupno razmišljanje o problemih, ciljih, aktivnostih – gre za dogovor vseh članov. Nato pa se delo razdeli glede na močna področja posameznika. Sklepi so soglasni oziroma prevlada večinsko mnenje. Strokovne skupine za otroke s posebnimi potrebami so prav tako učinkoviti timi, ki delujejo sodelovalno, povezano, vsak na svojem močnem področju.

Povezovanje med timi. Skupna srečanja, predstavitve, izmenjava primerov dobrih praks, ki se dogaja predvsem na strokovnih aktivih in delovnih sestankih. Timi se med seboj konkretno na skupnih srečanjih ne povezujejo, ker vsak obravnava svoje področje. Znanje se povezuje na delovnem mestu pri delu z otroki. Povezovanje poteka tako, da so nekateri strokovni delavci člani več timov. Tematika strokovnih aktivov se poveže z internim izobraževanjem na obravnavano tematiko. Na letni ravni pa se vseeno določi prevladujoča tema, ki se utrjuje, dopolnjuje in razvija v okviru različnih timov, izobraževanj in dejavnosti v vrtcu – po večini so to strokovni aktivni ter projekta Gozd v objemu – gozdna pedagogika in EKO vrtec.

Vloga in podpora ravnateljca. Ravnateljica vrtca je vedno obveščena o delovanju, nalogah, dogovorih določenega tima. Velikokrat je tudi sama članica

tima in aktivno sodeluje na sestankih. O svojih odločitvah in zaznavah razpravlja s strokovnimi delavci, in kar je najpomembneje, ima posluh za mnenje zaposlenih. Je podporni član razširjenega kolegija – sprejema predloge in ideje članov razširjenega kolegija. Podpira skupinsko in sodelovalno delo med člani kolegija. Prisluhne strokovnim delavcem in išče rešitve za izboljšanje delovanja. Strokovne razprave o učinkih delovanja zakonsko določenih timov nimamo. Poleg tega ravnatelj spodbuja zaposlene pri sodelovanju na ravni zavoda dogovorjenih timov in deluje podporno tudi pri projektih – odobri projekt ob ustrezni argumentaciji za potrebe vrtca oziroma učinkov na otroke. Spremljanje timov je vedno izvedeno iz strani vodstva.

V Vrtcu Črnuče na podlagi vprašalnika letne evalvacije načrtujemo aktivnosti v vrtcu za naslednje šolsko leto. Pripravo vprašalnika in analizo v celoti pripravi svetovalna delavka vrtca. Strokovni delavci konec maja prek spletnega servisa 1KA prejmejo vprašalnik, na katerega odgovarjajo anonimno – zaradi evidence beleženja izpolnjenih anket in interpretacije relevantnosti pridobljenih podatkov svetovalni delavki samo sporočijo, da so anketo izpolnili. Vsako leto s pomočjo vprašalnika letne evalvacije strokovni delavci izrazijo svoje potrebe in želje po izobraževanju, ki ga potrebujejo glede na opazovanje otrok v skupini in glede na svoje delo. Pri načrtovanju terminskega načrta za novo šolsko leto upoštevamo potrebe in želje strokovnih delavcev pri internih izobraževanjih, strokovnih aktivih in strokovnih aktivih za otroke s posebnimi potrebami. V našem zavodu imamo interna izobraževanja, strokovne aktivne, vzgojiteljske zbornice, delovne sestance obvezne za vse strokovne delavce. Pri načrtovanju tematike strokovnih aktivov predloge podajo strokovni delavci pri letni evalvaciji. Na tretjem oz. zadnjem strokovnem aktivu prav tako prejmejo evalvacijski vprašalnik za strokovne aktivne, ki ga prav tako izpolnijo prek spletnega servisa 1KA. V tem vprašalniku imajo tudi možnost izraziti željo za vodenje strokovnega aktivnega, za katerega prejmejo potrdilo v skladu s pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Občasno svetovalna delavka (če pri vprašalniku ni bilo mogoče izbrati vseh treh vodij strokovnih aktivov) določi strokovnega delavca po premisleku in z namenom, da se ima strokovni delavec možnost izkazati in pokazati svoja močna področja ter stopiti iz cone udobja in tvegati. Strokovni aktivni za otroke s posebnimi potrebami niso obvezni, tematika pa prav tako vsako leto izhaja iz potreb, ki jih zaznavajo strokovni delavci (npr. v šolskem letu 2021/2022 »Govorno-jezikovne težave otrok«). Tematika strokovnih aktivov v šolskem letu 2021/2022 pa je bila »Likovno ustvarjanje in likovno izražanje«. Letno imamo tri strokovne aktivne, ki jih nadgradimo tudi s predavanjem strokovnjaka s področja obravnavane tematike. Število ur internih izobraževanj zastaviva skupaj z ravnateljico.

V šolskem letu 2021/2022 smo imeli realiziranih 24 pedagoških ur internih izobraževanj znotraj zavoda in devet pedagoških ur strokovnih aktivov. Zaradi pandemičnih razmer je bilo eno izobraževanje v trajanju treh pedagoških ur odpovedano zaradi nezmožnosti izvedbe na daljavo. Prav tako bi rada na tem mestu omenila, da smo v času epidemije kovida 19 strokovne aktivne, kolegije in interna izobraževanja izvajali tudi na daljavo, najpogosteje prek spletne aplikacije Zoom. Vzgojiteljska zbornica imamo v vrtcu dva na leto – septembra in junija. Na junijemskem vzgojiteljskem zboru predstavljamo poročila projektnih timov, uresničitev ciljev, dejavnosti in aktivnosti v vrtcu, letni delovni načrt vrtca ter analizo letne evalvacije dela. Vsi zapisi so priloga k zapisniku vzgojiteljskega zbora. Na septembrskem vzgojiteljskem zboru pa predstavimo cilje za novo šolsko leto, dejavnosti in aktivnosti vrtca – letni delovni načrt, ravnateljica in pomočnica ravnateljice predstavita področje spremljanja – hospitacij strokovnih delavcev. Ravnateljica spremlja tematiko strokovnih aktivov, pomočnica ravnateljice pa glede na potrebe (npr. za šol. leto 2021/2022 področje družbe – odnosi med otroki in strokovnimi delavci). Razširjeni kolegij se v našem vrtcu srečuje enkrat mesečno. Člani razširjenega kolegija so vodje enot (4), vodje traktov, kadar gre za večjo enoto (imamo samo enega), organizatorica prehrane in higienskega režima, svetovalna delavka, pomočnica ravnateljice in ravnateljica. Na kolegiju razpravljamo o aktualnostih, skupaj razrešujemo dileme, težave, iščemo primerne rešitve, vzpostavljamo dialog in sodelovanje ter na podlagi mnenj in strinjanja vseh najdemo rešitve. Ravnateljica spodbuja sodelovanje med nami in upošteva naše mnenje. Delovni sestanki zajemajo predvsem aktivnosti s področja letnega delovnega načrta, pripravo različnih aktivnosti, predstav, razstav in oblikovanje timov v ta namen. Delovne sestanke vodi pomočnica ravnateljice. Članice ožjega kolegija pa smo svetovalna delavka, pomočnica ravnateljice in ravnateljica ter po potrebi tudi organizatorica prehrane in higienskega režima. Ožji kolegij se srečuje po potrebi, običajno zaradi akutnih težav, kadrovske spremembe med letom, postavitve kadrovske zasedbe za novo šolsko leto in pregleda, dopolnitve ter potrditve terminskega načrta za novo šolsko leto. Vse to predstavimo na razširjenem kolegiju in/ali vzgojiteljskem zboru (odvisno od časovne izvedbe ožjega kolegija).

Strokovni aktivni v našem vrtcu so pomemben tim za izmenjavo primerov dobrih praks in za strokovne razprave ter imajo namen prilagoditi in izboljšati proces vzgoje in izobraževanja.

Sklepi in priporočila za izboljšave

Glede na opravljeno raziskavo in prebrano literaturo menim, da bi morali v našem zavodu večji pomen pripisati povratni informaciji kolegov, refleksiji

svojega dela in refleksiji dela v zakonsko določenih ali v na ravni zavoda dogovorjenih timih, kar so v večini primerov t. i. projektni timi. Zavedamo se, da je profesionalni razvoj strokovnih delavcev pomemben, zato imamo znotraj zavoda veliko internih izobraževanj, kakovostne strokovne aktivne, ki jih vodijo strokovni delavci, ki se na izvedbo zelo intenzivno pripravljajo. Pri tem jih svetovalna delavka usmerja in organizira uvodna srečanja, kjer potekajo dogovori, potem pa strokovni delavci sami preberejo vso potrebno literaturo, pripravijo predstavitev in delavnice. Sem pa med prebiranjem strokovne literature ugotovila, da bi morda kateri temi na strokovnih aktivnih morali posvetiti več časa in ne samo eno šolsko leto, če bi želeli večji učinek pri delu z otroki in trajno spremembo delovanja strokovnih delavcev. Glede na to, da na podlagi letne evalvacije pripravim terminski načrt aktivnosti, ki ga z ravnateljico in pomočnico ravnateljice pregledamo, spremenimo ali dopolnimo, imam možnost vplivati na trajanje. Morda bi lahko interna izobraževanja, ki trenutno zaobjemajo različne tematike, organizirali tako, da bi bila usmerjena samo v eno tematiko, s katero bi se ukvarjali več časa. Sodelovanje med strokovnimi delavci je v našem zavodu glede na moje izkušnje iz drugih vrtcev zelo dobro. Lahko bi rekla, da smo timsko naravnani in da sodelujemo. Način vodenja ravnateljice je usmerjen v pedagoško vodenje. Ravnateljica se zaveda pomena soodločanja ter oblikovanja skupnih dogovorov. S svojim aktivnim sodelovanjem svojim zaposlenim sporoča, da jih spoštuje, ceni in je del njih. Mogoče lahko kot primer dobre prakse omenim oblikovanje kriterijev za redno delovno uspešnost. Na razširjenem kolegiju smo skupaj oblikovali predloge za vsak kriterij redne delovne uspešnosti. Srečali smo se večkrat. Člani razširjenega kolegija smo imeli možnost tematično predebatirati tudi z drugimi strokovnimi delavci, ki niso bili člani razširjenega kolegija. Učinki različnih timov so različno vrednoteni. Pravzaprav so ovrednoteni tudi na letni evalvaciji, vendar zgolj projektni timi. Morda bi morali bolj redno in sistematično spremljati učinke timov pri neposrednem delu z otroki – z različnimi zapisi in dokazi. Kot zavod nismo vključeni v formativno spremljanje, ki to zelo dobro in sistematično omogoča. Sama sicer formativno spremljanje uporabljam pri svojem delu in sem vključena v razvojno skupino Zavoda za šolstvo. Preostali strokovni delavci so se po želji udeležili študijskih skupin in so bili s tem seznanjeni, vendar je za uporabo formativnega spremljanja pri delu to absolutno premalo. Če povzamem svoje sklepne misli, ima naš zavod elemente, stebre profesionalne učeče se skupnosti. Pri določenih segmentih učeče se skupnosti smo močni, pri določenih pa še šibki. Glavna predloga izboljšav za področja, na katerih smo šibki, sta pomen povratne informacije kolegov in delovanje ter povezovanje timov kot možnost razprave o učinkih na proces učenja in razvoja otrok. Vsekakor pa vodstvo vrtca spodbuja k učeči se skupnosti in se hkrati zaveda,

da sta vzgoja in izobraževanje v predšolskem obdobju izjemno pomembna in da so strokovni delavci tisti, ki so odgovorni za kakovost procesa in s svojim delovanjem vplivajo na razvoj in napredek otrok.

Viri in literatura

- Brejc, M., Mlekuž, A., Zavašnik, M. (2022). *Profesionalno učenje in sodelovanje v vrtcih in šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dimovski, V., in Colnar, S. (2018). Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3).
- Erčulj, J. (2022). Šola kot učeča se skupnost in vloga ravnatelja. *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krapše, T., idr., ur. (2019). *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Šola za ravnatelje.
- Likon, B. (2022). Ali v šoli zmoremo in hočemo tvegati? Profesionalne učeče se skupnosti kot pot k obvladovanju negotovosti in tveganja. *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja*, ur. T. Krapše in A. Polšak. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Likon, B. (2022). *Ravnatelj kot pedagoški vodja*. Prosojnice predavanj. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16(3).
- Vrtec Črnuče. Letni delovni načrt vrtca Črnuče za šolsko leto 2021/2022. Interno gradivo zavoda.
- Vrtec Črnuče. Terminski načrt za šolsko leto 2021/2022. Interno gradivo zavoda.
- Vrtec Črnuče. Vprašalnik letne evalvacije za šolsko leto 2021/2022. Interno gradivo zavoda.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Elementi coachinga in supervizije v podporo kolegialnemu svetovanju: za sistemsko vodenje v praksi

Avtorici dr. Mihaela Zavašnik in dr. Tatjana Ažman izhajata iz predpostavke, da trenutni čedalje hitrejši tempo sprememb in razvoja terja od ravnatelja, pomočnika ravnatelja in drugih vodij v vzgojno izobraževalnih zavodih vse več učenja s poglobljenim razmišljanjem, proučevanjem in presojanjem, za kar je praviloma premalo časa.

Glavni del priročnika predstavljajo **izbrani coachinški in supervizijski pripomočki ter orodja za kolegialno svetovanje in podpiranje**, ki jih je **mogoče uporabiti v različnih kontekstih**, kot so:

- delo z zaposlenimi,
- vodenje pedagoških konferenc in sestankov,
- individualna podpora strokovnim delavcem,
- mentorstvo,
- delo z učenci, otroki ...

22 orodij je na kratko razloženih, podani so **koraki za uporabo in primeri vprašanj**, ki jih lahko uporabite za izvedbo podpiranja s pomočjo izbranega orodja.

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani www.zrss.si/spletna-knjigarna/. Cena priročnika je 27,00 EUR.



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

Kako in koliko lahko vodstvo vpliva na dobro počutje na delovnem mestu, primer iz prakse – Vrtec Litija

O avtorici

Liljana Plaskan je ravnateljica Vrtca Litija.
lili.plaskan@vrtec-litija.si

Izvleček

Predstavljeno je delo razvojnega tima Vrtca Litija v času vključitve v program Mreže učečih se šol in vrtcev v letih od 2021 do 2023 (v nadaljevanju Mreže) na temo celostnega pristopa k dobremu počutju na delovnem mestu. Predstavljena so izhodišča, znotraj katerih ravnateljica z ožjimi sodelavkami z različnimi metodami in oblikami dela ponuja različne vsebine za razvoj organizacijske kulture, kjer imata dobro počutje in dobra klima v kolektivu velik pomen. Opisan je postopek izbire področja izboljšave v Mrežah, sledi krajša analiza vprašalnika o dobrem počutju, ki so ga izpolnili strokovni delavci. V prispevku lahko preberemo samorefektivna vprašanja o različnih dimenzijah dobrega počutja, in sicer z namenom ozaveščanja vpliva in odgovornosti vsakega posameznika. Celostni pristop k dobremu počutju je opisan z raznovrstnimi aktivnostmi, različnimi metodami in oblikami dela, dodane so tudi refleksije vzgojiteljev. Delo na področju dobrega počutja se v vrtcu nadaljuje in pogloblja s projektom Erasmus+, na kratko so opisani cilji projekta. Iz refleksij zaposlenih so razvidne predstavljene vsebine, tehnike in oblike dela. Predstavljeno je mreženje z Vrtcem Urša Domžale in opisan prenos konkretnega primera dobre prakse iz vrtca v vrtec.

Ključne besede: dobro počutje | stres | mreženje | refleksija | odnosi | komunikacija

How and to what extent management can influence well-being at work, a Litija Kindergarten case study

Liljana Plaskan, Litija Kindergarten

Abstract

The paper highlights the efforts of the Litija Kindergarten's development team, particularly during its participation in the Learning Schools and Kindergartens Network Programme 2021-2023 (hereafter referred to as the Network), focusing on a holistic approach to well-being at work. It outlines a framework where the principal and their immediate colleagues, through various methods and forms of work, provide diverse content to cultivate an organisational culture that prioritizes well-being and a positive team climate. The process of selecting areas for improvement within the Network is detailed, along with a brief analysis of the well-being survey completed by the teaching staff. The paper includes self-reflective questions across different dimensions of well-being, aiming to raise awareness of each individual's impact and responsibility. The holistic approach to well-being is described through various activities, methods, and forms of work, supplemented by reflections from the teachers. The Erasmus+ project, a significant part of the kindergarten's well-being initiatives, and its objectives are also briefly described. The content, techniques, and methods presented are illustrated through the staff's reflections. Additionally, the networking with Urša Kindergarten from Domžale is introduced, along with a description of the transfer of a concrete example of good practice between kindergartens.

Keywords: well-being | stress | networking | reflection | relationships | communication

Uvod

Dobro počutje na delovnem mestu je pomembno in tesno povezano tudi z učinkovitim in kakovostnim delom, kar se odraža na zadovoljstvu uporabnikov (v vrtcu so to otroci in njihovi starši). Vpliva na dobre odnose med sodelavci in na uspešno timsko sodelovanje, posledično se razvija dobra klima v kolektivu. Teoretičnih izhodišč o delovnem zadovoljstvu je ogromno, v tem prispevku bom izhajala predvsem iz svojih spoznanj in svoje prakse vodenja kolektiva v zadnjih sedemnajstih letih. Število zaposlenih je v tem času nihalo, večinoma je bilo zaposlenih prek 80 strokovnih delavcev in prek 20 delavcev v upravno-tehnični službi. Pomemben je tudi podatek, da vrtec deluje na desetih lokacijah, ki so med seboj oddaljene po več kilometrov. Pri svojem vodenju sem pozorna na dobro počutje sodelavcev, to udejanjam z različnimi načrtovanimi aktivnostmi, ki oblikujejo organizacijsko kulturo. Izhodišča, ki jih vseskozi ozavešчам in iščem različne strategije dela za njihovo udejanjanje, vidim v **omogočanju varnega okolja** (prilagoditve pri delu so mogoče glede na različnost potreb oz. želja, dovoljene so napake in hkrati ponujene spodbude za pogumne ter drzne odločitve, zaupam in verjamem v svoje sodelavce), v **povezovanju in sodelovanju** med zaposlenimi (organiziranje različnih oblik dela, uporaba različnih strategij pri izvedbah srečanj, ki povezujejo, kjer je treba vzpostavljati interakcije v timih ali manjših skupinah), v **organizaciji neformalnih srečanj** (organiziranje srečanj, kjer se s sodelavci družimo in spoznavamo v okoljih, ki niso nujno povezana z delom), v **strokovni podpori** (organiziranje različnih oblik srečanj z vsebino, ki je izbrana glede na cilje in različne namene, prek katerih sodelavci dobijo tako potrditev kot spodbude za svoje delo, ponudba strokovnega in praktičnega gradiva v e-zbornici, osebna in neposredna pohvala za delo ipd.), v **participaciji zaposlenih** (predlogi so slišani, izkoriščanje človeških virov – prepoznavanje močnih področij, hobijev, interesov) in v **prepoznavanju potreb**, povezanih z zdravjem in dobrim počutjem (organizacija aktivnosti za sproščanje in soočanje s stresom, vaje za zdravo hrbtenico ...).

Čas epidemije in koronavirusa se je dotaknil mnogih kolektivov in jih zaznamoval. Ko se s kolegi pogovarjamo o zadovoljstvu in dobrem počutju sodelavcev, je slišati, kako je bilo pred epidemijo drugače, kako so zdaj sodelavci manj povezani, manj zavzeti, težje jih je motivirati in podobno. Tudi v kolektivu, ki ga vodim, lahko rečem, da je bilo to opazno, in tudi to je bil eden od razlogov, da smo se jeseni 2021 vključili v program Mreže učečih se šol in vrtcev na temo celostnega pristopa k dobremu počutju na delovnem mestu. V program smo bili vključeni dve leti, vsebine pa še vedno razvijamo. V šolskem letu 2023/2024 smo vsebino dobrega počutja na delovnem

mestu povezali še v projektu Erasmus+ (»Opolnomočeni vzgojitelji za opolnomočenje otrok / *Empowered teachers empower children*«), s katerim izmenjujemo izkušnje in poglobljamo vsebine, ki so pomembne za ohranjanje in krepitev dobrega počutja na delovnem mestu.

V nadaljevanju prispevka bomo predstavili, kaj in kako smo v zadnjih treh letih v našem vrtcu organizirali, ponujali in izvajali aktivnosti z namenom izboljšave na področju celostnega pristopa k dobremu počutju zaposlenih.

Prvo leto vključitve v program mreže učečih se šol in vrtcev ter postopek izbire področja izboljšave

Namen vključitve v program Mrež je bil jasen: zaradi slabšega stanja v družbi, ki smo ga zaznali (več negotovosti in manj optimizma), želimo ozavestiti in delati na dobrem počutju, kar pomeni zmanjšati stres na delovnem mestu, s čimer želimo vplivati na kakovostnejše delo.

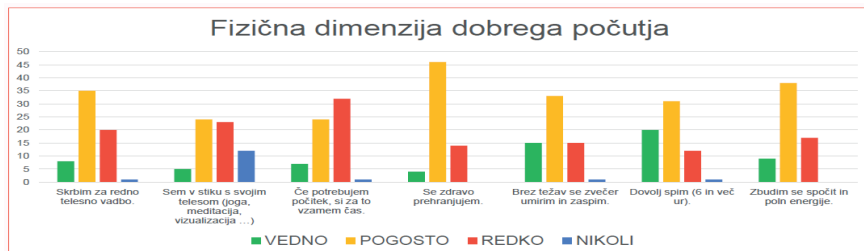
Cilj je bil širiti in poglobiti znanje na izbranem področju, osvetliti skupna izhodišča, kot so prepričanja, stališča, načela in vrednote, ki so povezani s področjem, ter spremeniti ustaljene vzorce delovanja in tako uvajati spremembe, s katerimi bomo zagotavljali kakovost.

V razvojnem timu, ki se je aktivno vključil v Mreže, sta bili še obe pomočnici ravnateljice in vodja prehrane ter zdravstveno-higienskega režima. Po prvi delavnici z razvojnimi timi vrtcev (vključeni so bili še trije vrtci) in še pred prvim srečanjem z vsemi strokovnimi delavci v vrtcu, kjer smo predstavile aktivnosti in vsebine delavnic v programu, smo oblikovale anketni vprašalnik o dobrem počutju zaposlenih v našem vrtcu. Analizo odgovorov smo tako lahko povezale s predstavljeno vsebino in teoretičnimi izhodišči o dobrem počutju na delovnem mestu. Hkrati pa so odgovori sodelavcev že nakazovali področje izboljšave.

Na prvem srečanju smo tako predstavile program in aktivnosti v mrežah, vsebino dobrega počutja in nekatera teoretična izhodišča, ki smo jih povežale z analizo vprašalnika. V vprašalniku smo ponudile trditve, ki so se navezovalе na dimenzije dobrega počutja: fizična, mentalna, kognitivna, socialna in subjektivna dimenzija. Zanimalo nas je tudi, koliko posamezni elementi dobrega počutja vplivajo nanje, kako ocenjujejo svoj vpliv na posamezno dimenzijo, v odprtem vprašanju so lahko opisali najbolj stresne situacije, ki jih doživljajo pri delu.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj grafov, ugotovitev ter reflektivna vprašanja, ki smo si jih zastavili v razmislek pri trditvah, ki so bolj odstopala. Na vprašalnik je odgovorilo 80 % strokovnih delavcev.

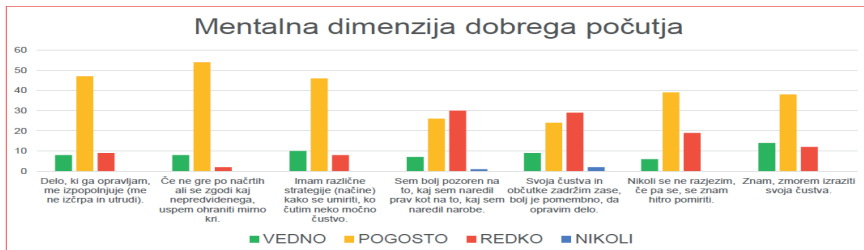
Graf 1: Fizična dimenzija dobrega počutja



Vir grafov v članku: Liljana Plaskan

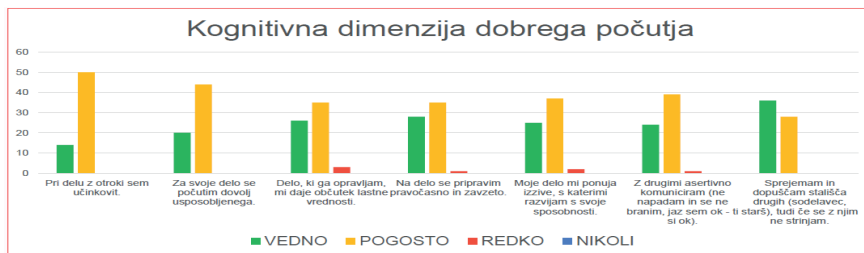
Vprašanja za razmislek: Ali zmorem prepoznati trenutke, ko potrebujem čas za počitek? Si vzamem čas za počitek in kako? Kako se sproščam? Poznam tehnike sproščanja? Jih lahko uporabim tudi na delovnem mestu?

Graf 2: Mentalna dimenzija dobrega počutja



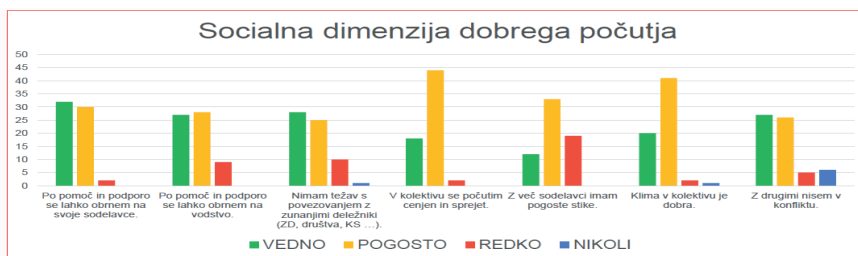
Vprašanja za razmislek: Znamo pravi čas prepoznati svoja čustva? Kako se lahko učimo izražati svoja pričakovanja, razmišljanja, svoja čustva? Ali znamo sprejemati povratne informacije, kritike?

Graf 3: Kognitivna dimenzija dobrega počutja



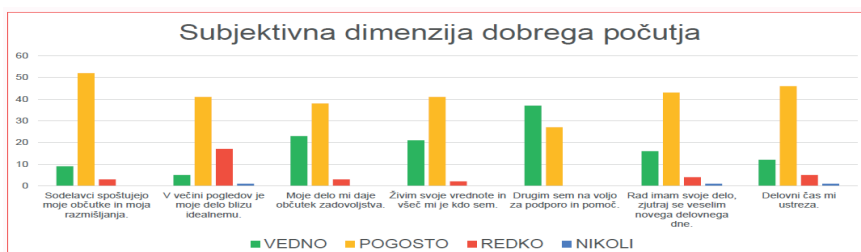
Vprašanja za razmislek: Ali me drugi doživljajo enako, kot sam doživljam sebe? Koliko sem samokritičen? Zmorem imeti kritičnega prijatelja? Ali sprejemam novosti? Kako doživljam svoje sposobnosti? Poznam asertivno komunikacijo in jo uporabljam v interakcijah z drugimi?

Graf 4: Socialna dimenzija dobrega počutja



Vprašanja za razmislek: Koliko in kako kakovostno smo se sposobni in pripravljeni povezati ter sodelovati? Kako se soočam s konflikti? Kako se soočam z različnimi mnenji, prepričanji in vrednotami drugih?

Graf 5: Subjektivna dimenzija dobrega počutja



Vprašanja za razmislek: Zmoremo prositi za pomoč, če/ko jo potrebujemo? Zmoremo samoreflektirati svoja vedenja, svoje zadovoljstvo z življenjem oz. poklicem, ki ga opravljamo?

Ena izmed pomembnih ugotovitev je bila, da vzroke za slabo volje lažje in hitreje prepoznamo pri drugih kot pri sebi. Zato smo se spraševali, kaj lahko naredimo sami in kakšne vire moči imamo?

V delavnicah, ki so sledile, so se sodelavci pogovarjali o pričakovanjih, ciljih in izzivih, ki jih prepoznajo na področju dobrega počutja na delovnem mestu. Zapisali so, kaj je v našem vrtcu šibko in kaj dobro na tem področju. In najpomembnejše vprašanje, na kaj lahko vplivamo?

Te zapise smo v razvojnem timu strnile v tri področja:

1. Komunikacija – odnos do sodelavcev in staršev
2. Samorefleksija – odnos do sebe
3. Samoučinkovitost – odnos do dela

Prek orodja Mentimeter so sodelavci glasovali za področje, ki so ga večinsko izbrali za izboljšavo. Največ jih je izbralo prvo področje, nekaj manj drugo področje in najmanj tretje.

Sledilo je postavljanje ciljev, ki je izhajalo iz njihovih zapisov. Na delavnicah smo razpravljali tudi, kako bomo preverjali oz. vedeli, da so cilji doseženi. Njihove povzetke smo v razvojnem timu strnile v zapis, ki je bil uvod v akcijski načrt.

Področje izboljšave: Komunikacija – odnos do sodelavcev in staršev

Cilj izboljšave:

1. Vzpostavljanje in razvijanje asertivne komunikacije
2. Izvedba različnih oblik druženj in povezovanj

Cilja podpirata **namen**: opolnomočiti se za bolj učinkovito, spoštljivo, prijazno komunikacijo, ki vpliva na dobro počutje vseh.

Merila – kako bomo vedeli, da bo cilj dosežen? Manj bo konfliktnih situacij, lažje bo vstopanje v komunikacijo z osebami, s katerimi se ne strinjamo ali z njimi ne delimo svojega prepričanja (bolj suvereno in sproščeno). Lažje bomo reševali konfliktna situacije ter lažje bo soočanje s stresnimi situacijami.

Aksijski načrt smo najprej pripravile v razvojnem timu na ravni vrtca, nadaljeval pa se je v posamezni enoti vrtca ter pri vsakem posamezniku. S tem smo lahko načrtovali aktivnosti in vsebine, na katere lahko vplivamo v vodstvu vrtca, na ravni enote v manjših skupinah ter na ravni vsakega posameznika. Tako smo v akcijskem načrtu predvideli nosilce posamezne aktivnosti, časovno komponento (do kdaj oziroma kolikokrat se bo nekaj izvedlo), načine preverjanja, ali smo načrtovano dosegli, ter potrebne vire.

Na delavnicah, ki smo jih članice razvojnega tima izvajale s strokovnimi delavci, smo predstavile mnoge vsebine (teoretične in praktične), s katerimi smo se seznanile v programu mreženja. Na vsakem srečanju smo najprej poskrbele za igre ledolomilca, pri katerih so se sodelavci sprostili in zabavali.

Seznanjale smo jih z različnimi vsebinami, povezanimi z dobrim počutjem, hkrati pa omogočile, da so posamezne tehnike lahko izkusili tudi v praksi. Poleg opisa sprostitvenih in dihalnih tehnik smo tako nekatere tudi praktično izvedle. Veliko poudarka je bilo tudi na razpravah. Na primer, če smo govorili o asertivni komunikaciji, so nato v paru ali manjših skupinah razpravljali in reflektirali svojo prakso, iskali možnosti za izboljšave in jih v igri vlog preizkušali. Ali če smo govorili o stresu in stresorjih, ki se kažejo v različnih oblikah, so v razpravah ozaveščali svoja prepričanja, prepoznavali svoja vedenja ter iskali učinkovite strategije za soočanje s stresom v različnih situacijah. Če smo govorili o konfliktnih situacijah, so imeli možnost reševanja vprašalnika, iz katerega so lahko razbrali, kako se sami odzivajo, in dobili vpogled v različne možnosti reševanja. Hkrati so lahko prepoznavali različne vloge, v katerih se znajdemo v konfliktnih situacijah. Veliko poudarka je bilo na ozaveščanju pomena prepoznavanja dejavnikov, ki vplivajo na počutje ter ozaveščanje vpliva, ki ga ima pri tem vsak posameznik.

Na delavnicah smo uporabljale različne oblike in metode dela, primerne za večje število udeležencev. Tako smo ponudile ogled videoposnetkov, igre vlog in razprave v manjših skupinah. Poleg delavnic z vsemi strokovnimi delavci smo organizirale tudi aktivnosti, ki niso bile obvezne in so si jih izbrali glede na svoje potrebe oz. želje. Na primer, omogočile smo uro joge s poudarkom na vajah za ohranjanje zdrave hrbtenice ali uro zvočne kopeli s tibetanskimi posodami, ki jo je izvedla ena od sodelavk. Ob koncu šolskega leta smo organizirale izlet v neznano za vse zaposlene. Z dvema avtobusoma smo se podali v Zbilje. Udeleženci so že med vožnjo dobili namige, kam gremo. Namigi so bili zabavni, zanimivi in tudi samo srečanje smo zaključili na tak način. V manjših naključnih skupinah so z različnimi rekviziti in materialom predstavili skupno točko. Nekateri so peli, drugi predstavili igro vlog, nekateri plesali ... Odzivi so bili izjemno dobri, namen, da se povežemo s skupnim ciljem, je bil dosežen.

Izvedbo akcijskega načrta na ravni vrtca, kjer smo članice razvojne skupine lahko aktivno sodelovale in soustvarjale vsebine, ocenjujemo kot uspešno. Verjamemo, da sta se dobra klima in povezovanje med sodelavci poznala tudi na ravni enote in pri vsakem posamezniku. Nekaj potrditve smo dobili na rednih sestankih z vodji enot pa tudi na letnih pogovorih s posamezniki in v zapisih poročil: tako letnega poročila na koncu šolskega leta kot vmesnih evalvacijskih poročil po posameznih aktivnostih.

Evalvacija je prav tako potekala na več ravneh in v različnih časovnih obdobjih. Po delavnicah, ki so potekale s strokovnimi delavci, smo ponudile anonimni evalvacijski vprašalnik s štirimi vprašanji.

Nekaj primerov odgovorov podajamo v nadaljevanju, iz njih je mogoče razbrati tudi nekatere ponujene vsebine.

1. Kaj vas je na delavnici pritegnilo, kaj vam je bilo všeč, morda navdihnili ali spodbudilo k razmišljanju?

Način reševanja konfliktov – ti so del medosebnih interakcij. Zanimivo mi je bilo odkritje, kako pristopam k reševanju konfliktov. Prav tako mi je bila všeč informacija o 432 Hz – omenjeno glasbo bom uporabila tudi pri sprostitvenih dejavnostih v skupini otrok.

Všeč so mi bili konkretni primeri, kako lahko prepoznamo stres in kaj lahko storimo, da ga omilimo, ter nekaj praktičnih tehnik dihanja.

K razmišljanju me je spodbudilo to, da v tem času, ko vsi hitimo, preprosto pozabim nase (pa naj bo to sproščanje ali pa le preprost pogovor).

2. Vas je kaj zmotilo, ste kaj pogrešali ali bi kaj spremenili?

Spremenila bi samo to, da bi bila skupina manjša, lažje se je sprostiti in se poglobiti vase.

Nič. Nasprotno, vesela sem bila, ker se je zopet čutila pripadnost – naša dobra energija, ki nas povezuje.

Spremenila bi mogoče sam prostor predavanja, kjer bi bile mogoče tudi blazine in bi se tako res prepustili tehnikam dihanja na sproščen način.

3. Kako vidite svoj prispevek (ali prispevek v paru oz. v enoti), ki bi lahko podprl akcijski načrt izboljšave? Kako lahko vplivate na uresničevanje postavljenih ciljev (asertivna komunikacija, povezovanje in sodelovanje)?

Svoj prispevek vidim tako, da bi se odločneje postavila zase in se ne bi z vsem strinjala, tudi če mi ni nekaj okej ali obratno. Bolj odkrita in odprta komunikacija, brez slabe vesti.

Asertivna komunikacija: Priprava različnih delavnic za opolnomočenje posameznikov: igranje iger vlog, opazovanje igranja, pogovori ... Sodelovanje/podpora pri pogovorih s starši ali med sodelavci pri težkih temah.

Prav gotovo v prvi vrsti izboljšave na področju asertivne komunikacije s sprejemanjem sodelavke z vsemi značilnostmi, ki so morda moteče, in gojenje spoštovanja do vseh, ki jih srečujemo v svojem poklicu. Enota pa nujno potrebuje kakšno neformalno srečanje, ki nas bo povezovalo in krepilo naše medsebojne odnose (pohod, piknik, bovlino, mogoče tudi kakšna srečanja, ki bi bila namenjena sproščanju ...).

4. Kako bi ocenili počutje na delavnici?

Na delavnici mi je bilo najprej malo zoprno, saj je bilo zame veliko novih ljudi. Kmalu pa sem se sprostila in uživala v dobri družbi in vsebini. Počutila sem se lepo. Po končani delavnici celo bolje kot pred samo delavnico.

Všech mi je bil inovativni ledolomilec, pričaralo je pozitivno vzdušje.

Ena izmed dejavnosti, za katero ocenjujemo, da nam je odlično uspela, je tudi organizacija in izvedba dvodnevne srečanja z vodji enot. Poimenovali smo ga **team building za vodje**, ki je bil organiziran z namenom, da se v okolju zunaj vrtca povežemo in okrepimo sodelovanje še drugače kot v vrtcu. S sodelavkami v razvojnem timu smo pripravile program, v katerem so bile praktične delavnice za medsebojno poglobljeno spoznavanje z zabavnimi ledolomilci in delavnice za opolnomočenje večšin vodenja, igre vlog in preizkušanje različnih tehnik, ki jih lahko uporabimo pri vodenju sodelavcev in prepoznavanju virov moči pri sebi. Dneva, ki sta bila zelo intenzivna in bogata, sta bila tudi izjemno dragocena za ohranjanje in okrepitev odnosov med vodji enot in vodstvom vrtca.

Vsi smo srečanje ocenili za odlično obliko sodelovanja, povezovanja, ko drug drugega spodbujamo tako pri reševanju osebnih stisk kot pri motiviranju sodelavcev in vzpostavljanju oziroma ohranjanju dobre klime v kolektivih po enotah. Zato smo tako srečanje ponovili tudi naslednje leto, z željo, da postane tradicionalna oblika letnega povezovanja z vodji enot.

Drugo leto vključitve v program mreže učečih se šol in vrtcev ter mreženje z Vrtcem Domžale

V drugem letu vključitve v Mreže učečih se šol in vrtcev smo z istim razvojnim timom nadaljevale začeto delo v preteklem letu. Akcijski načrt se je razširil z novimi vsebinami, delavnice s strokovnimi delavci smo izvajali na skupnih srečanjih, običajno je bil to vzgojiteljski zbor (štiri izvedbe v letu). Bolj poglobljeno smo razmišljali in razpravljali, kako zagotoviti trajnost uvedenih sprememb. Tako smo v tem letu za eno izmed prednostnih nalog vrtca določili asertivno komunikacijo. Začeli smo tudi izbiro nove vizije vrtca. Sam postopek izbire je potekal več mesecev, v tem času je bilo veliko priložnosti za razpravo o vrednotah posameznika in vrtca, kar se je povezovalo tudi s področjem dobrega počutja in mnogih elementov, ki to podpirajo. Razprava je potekala v več različnih oblikah, v različnih skupinah, kar je pomenilo povezovanje in sodelovanje, pri čemer smo sledili skupnemu cilju.

V tem letu smo aktivno začeli pripravljati program Erasmus+, v katerega smo vključili tudi vsebino dobrega počutja na delovnem mestu.

Program mreženja je v tem letu predvidel tri srečanja vseh udeležениh vrtcev na sedežu zavoda ter dve srečanju dveh razvojnih timov vrtca v vključenih vrtcih. Naš vrtec se je povezal z Vrtcem Urša Domžale. Kolegice iz Domžal smo gostile januarja 2023, v njihovem vrtcu pa je bilo srečanje organizirano aprila 2023.

Kolegice iz Vrtca Urša so pokazale veliko zanimanja za delo v našem vrtcu. Vse, kar smo jim predstavile, so z zanimanjem spremljale in postavljale dodatna vprašanja. Srečanje je potekalo tako, da smo si ogledale nove prostore vrtca, v katerem smo takrat delovali manj kot leto dni. Nato smo ob krajši prezentaciji predstavile potek dela v mreženju, kako smo strokovnim delavcem predstavile vsebino Mrež. Opisale smo potek delavnic, ki smo jih izvedli s strokovnimi delavci. Prav tako smo jih seznanimi z izbranim področjem izboljšave, vsaka udeleženka je dobila tudi naš akcijski načrt. Ob fotografijah smo predstavile tudi izvedbo aktivnosti, ki smo jo pripravile članice razvojnega tima, to je izlet v neznano za vse zaposlene vrtca.

Pogovor je potekal v zelo sproščenem vzdušju, spoznale smo, da se kljub različnosti vsi soočamo z bolj ali manj podobnimi izzivi. Metode in oblike dela s sodelavci se razlikujejo in hkrati ponujajo možnost, da si dobro prakso izmenjamo ter nekatere elemente prenesemo v svoj kolektiv. Predstavile smo tudi obliko prireditve, ki je v našem vrtcu že tradicionalna in za katero menimo, da veliko pripomore k povezovanju kolektiva, saj sodelujemo prav vsi zaposleni.

Srečanje v Vrtcu Urša Domžale je prav tako potekalo v prijetnem vzdušju. Po ogledu njihovega vrtca so nam prav tako predstavile posamezne aktivnosti, ki potekajo v programu mreženja. Najbolj smo bile navdušene nad idejo o povezovanju in spodbujanju zaposlenih k lastni skrbi za dobro počutje s pomočjo »škatle za prvo pomoč«. V vsako enoto vrtca so dale škatlo, ki so jo napolnile z različnimi materiali (npr. s knjižico *Sreča – 50 vaj čuječnosti in sproščanja*, da bomo vsak dan dobre volje, zgibankami, čokolado ipd.), ki simbolično (pa tudi resnično) spodbudi posameznika ali skupino k uporabi z namenom izboljšati počutje. Zdi se nam pomembno, da skušamo z različnimi aktivnostmi predvsem prebuditi lastno aktivnost zaposlenih, da bodo pri skrbi za dobri počutje postali aktivni in proaktivni ter da te odgovornosti ne bodo prelagali na druge. Idejo smo pohvalile in dobile »dovoljenje«, da jo v prilagojeni obliki prenesemo v naš vrtec. Zato smo se še toliko bolj razveselile njihovega darila ob odhodu, ko so nam podarile izvod škatle za prvo pomoč.

Škatlo, ki smo jo pripravile v našem vrtcu, smo poimenovala »**škatla** dobrega počutja«. V njej zaposleni lahko dobijo različne vrste čajev (odvisno od potreb, npr. za ravnovesje, za razstrupljanje, odpornost, za pomiritev, za spodbujanje aktivnosti ...), vrečko s sivko, kavo, čokolado, papirnate robčke (za brisanje solz smeha ali žalosti), knjižico *MIR* avtorice A. K. Unger (vizualizacije čuječnosti), prazno knjižico – »beležnico navdiha«, mošnjiček s kamenčki, na katerih so zapisane različne vrednote, letak z desetimi napotki za boljše duševno zdravje na delovnem mestu (NIJZ) ter letak s QR-kodami, ki smo ga poimenovala »letak s koristnimi povezavami, za dušo«.

Škatlo dobrega počutja smo predstavile vodjem enot in tudi v skupini za kakovost. Že na teh srečanjih so se izoblikovali predlogi, kako bi škatlo lahko uporabili in kaj bi še dodali. Prav »beležnica navdiha« je rezultat teh razprav. Ena od udeleženk je predlagala, da bi bil v škatli tudi zvezek, kamor lahko posameznik napiše prijazno misel, namenjeno sodelavcu. Mošnjiček s kamenčki z zapisanimi vrednotami prav tako ponuja različne možnosti. Nekaj idej smo zapisale, prav tako pa pustile možnost soustvarjanja novih aktivnosti (npr. vsak izvleče en kamenček, pripoveduje o situaciji ali izkušnji, ki jo vrednota podpira, ipd.). Vodje so predlagale, da bi v enoti izbrali skrbnika škatle (za določen čas), ki bi poskrbel, da škatla »živi«. Koliko so škatle v posamezni enoti v uporabi, težko ocenimo, ker nismo delale analize. Lahko pa zapišemo, da smo ob naključnem obisku v pedagoški sobi med odmorom, ki so ga izkoristile sodelavke, naletele na njihovo uporabo kamenčkov.

Mreženje, ki je obrodilo konkretno in praktično izmenjavo ideje, lahko v sklopu programa Mreže učečih se šol in vrtcev le pohvalimo, saj se je spet pokazalo, da dobra praksa nastaja v mnogih naših zavodih in se z mreženjem lahko širi.

Dobro počutje na delovnem mestu in projekt Erasmus+ ter kako naprej?

Kot že omenjeno, smo lani začeli načrtovati projekt Erasmus+ »Opolnomočeni vzgojitelji za opolnomočenje otrok / *Empowered teachers empower children*«, ki je v letu 2023/2024 polno zaživel. Cilja, ki ju zasledujemo v projektu, sta:

1. pridobiti nova znanja na področju vključujočih in na otroka osredinjenih pristopov ter
2. spoznati inovativne strategije za spodbujanje lastne aktivnosti zaposlenih pri skrbi za dobro počutje na delovnem mestu.

V okviru projekta smo načrtovali 14 mobilnosti »sledenja na delovnem mestu« v petih evropskih državah (Češka, Belgija, Švedska, Norveška in Estonija) ter štiri mobilnosti z obiskom »strukturiranih tečajev« na Irskem in Islandiji. Nekatere mobilnosti so se že izvedle. Strukturiranega tečaja smo se udeležile tri članice razvojnega tima, dve na Irskem in ena na Islandiji, saj je vsebina podpirala drugi cilj projekta, ki je povezan z dobrim počutjem. Naslov tečaja na Irskem je bil »*Empowered Teachers Rediscover Your Motivation and Energy*« in na Islandiji »*Smart teachers play more*«. Vsebinsko, konkretne tehnike in igre, ki jih lahko uporabimo na sebi ali v skupini z otroki, smo predstavile na vzgojiteljskem zboru, načrtujemo pa tudi delavnice z manjšim številom udeležencev, kjer bodo praktične vaje lahko učinkovitejše.

Še pred predstavitvijo vsebin smo sodelavcem ponudile anketni vprašalnik z namenom oceniti njihovo zadovoljstvo na delovnem mestu. Tokrat smo vprašalnik ponudile vsem zaposlenim, tudi tehničnemu kadru, to je delavcem v kuhinji, pralnici, čistilkam in hišnikom. Z vprašalnikom smo ponovno želele ozavestiti vpliv posameznika, ki ga ima na mnoge elemente dobrega počutja, ocenili so svoje vedenje v različnih situacijah, ki vplivajo na zdrav življenjski slog, prepoznavali znake stresa pri sebi ter načine samopomoči. Predvsem pa nas je v vprašalniku zanimalo, katerih vsebin si še želi jo. Ponudile smo vsebine, ki jih izvajajo v Zdravstvenem domu Litija v organizaciji Centra za krepitev zdravja. Gre za delavnice in predavanja. Ponudile pa smo jim tudi aktivnosti, ki bi jih lahko organizirali v vrtcu (npr. joga, zvočna kopel, plavanje, pohodi ipd.). Del vprašalnika je bil namenjen tudi področju komunikacije, ki je bilo pretekli dve leti naše področje izboljšave.

Aprila 2024 na srečanju s strokovnimi delavci smo krajšo analizo odgovorov (avgusta bomo na prvem vzgojiteljskem zboru predstavile celotno analizo vprašalnika) povezale s predstavljenimi vsebinami mobilnosti na Irskem in Islandiji. Na primer, ko smo predstavljale krog vpliva, smo pokazale njihove odgovore, tj. kako so sami ocenili vsebine in vpliv, ki ga imajo nanje. Ali primer, ki ga predstavljamo z grafom: predstavile smo tehniko STOP in jo povezale z njihovimi odgovori na spodnjo trditev. Odgovarjali so, koliko trditev velja zanje (nikoli, redko, pogosto, vedno).

Ob koncu vprašalnika so sodelavci ocenili svoje trenutno počutje na delovnem mestu. Izbirali so ocene od 1 do 10, kjer 1 pomeni zelo nezadovoljen in 10 zelo zadovoljen. Večina je izbrala oceno 8, sledi ocena 9, povprečna ocena je bila 7,66.

Evalvacija, ki so jo sodelavci izpolnili po srečanju, je spodbudna in verjame mo, da smo na pravi poti. V nadaljevanju je še nekaj zapisov vtisov o zadnjem srečanju, ki podpirajo to našo oceno. Iz zapisov je razbrati tudi nekaj

predstavljene vsebine. Za naslednje leto že načrtujemo nove vsebine, ki so bile večinsko izbrane s pomočjo vprašalnika.

Strokovni delavci so z ocenami od 1 do 4 odgovarjali o zanimivosti in o uporabnosti vsebin, pri čemer ocena 1 pomeni zelo nezanimivo oz. zelo neuporabno in 4 zelo zanimivo oz. zelo uporabno. Zanimivost so ocenili s povprečno oceno 3,8 ter uporabnost s povprečno oceno 3,6.

Imeli so tudi možnost odgovoriti na vprašanje: *Kaj vas je spodbudilo k razmišljanju, vas nagovorilo, morda zmotilo? Kaj je tisto, kar ste si oz. si boste zapomnili?* V nadaljevanju je nekaj njihovih odgovorov, iz katerih je razbrati tudi del podane vsebine:

- K razmišljanju me je spodbudilo, da po 90 minutah dela potrebujemo odmor. Da je odmor za vsakega nekaj drugega in si ga v vrtcu lahko privoščimo skupaj z otroki, kar se popolnoma strinjam. Zame je odmor, ko gremo na sprehod ali ko smo na igrišču. Popolnoma se strinjam tudi z besedami dečka na zadnjem videoposnetku, ki smo si ga ogledali. Kakor se počutimo oz. kakor razmišljamo, tako tudi delujemo. Moč naših misli je zelo močna in nas vodi skozi življenje. »Naše misli so naš največji sovražnik.« Če jih spremenimo na pozitivno, pa so lahko naš prijatelj. Vse je odvisno od nas in našega pogleda na svet (Ali vidimo kozarec pol prazen ali pol poln?).
- Da je pomembno imeti ritem spanja in se umiriti zaradi zdravja. Še vedno imam mobilni telefon preveč ob sebi. Definitivno bom izklopila zvok obvestil. Všeč so mi bili konkretni primeri iger. Bilo je prijetno in pozitivno.
- Obe predstavitvi vsebine strukturiranih tečajev sta bili zelo izčrpni, natančni in z veliko predlogi, kako vse lahko pogledamo na dobro počutje. Zagotovo je vsak izmed poslušalcev kakšno stvar slišal prvič in dobil kakšno idejo, ki bi jo lahko uporabil. Bi pa količina informacij lahko bila ovira pri tem, kaj smo si sploh zapomnili tako dobro, da smo pripravljeni iz informacije narediti akcijo (korak naprej, korak v drugačno – boljšo smer). Morda pa bo kdaj v prihodnje priložnost, da se te vsebine ponovijo v manjših skupinah, morda v obliki skupine za »samopomoč«, kjer bi vse tehnike lahko vadili v obliki igre vlog, se pogovarjali o konkretnih izkušnjah, jih preko pogovora reflektirali in na ta način poskušali spremenjati lastno vedenje in prakso.

Zaključek

Dobro počutje na delovnem mestu ni samoumevno in prav vsak posameznik je za to soodgovoren. Menimo, da vodstvo sicer lahko veliko naredi za dobro klimo, ponuja različne aktivnosti in mora biti zgled, a odgovornost, koliko bo vsak od ponujenega vzel in uporabil, je na ravni vsakega posameznika. Zato se nam zdi ozaveščanje pomembno, četudi mu namenimo le nekaj minut na vsakem skupnem srečanju ali zanj izkoristimo različne priložnosti.

Odnosi in komunikacija je področje, ki je vpeto v vse ravni delovanja v VIZ. Pa naj gre za delo z otroki, sodelovanje med sodelavci, z vodstvom, s starši ali z drugimi deležniki, ki prihajajo v zavode. Kadar se vsi strinjamo in razumemo neko vsebino enako, ni težav. Te nastanejo takrat, ko so nam vedenja ali prepričanja drugih nerazumljiva, nesprejemljiva. Takrat je čas za učenje asertivnosti v komunikaciji, za učenje reševanja konfliktov, učenje sprejemanja drugačnosti. To pa zahteva energijo in čas ter predvsem iskreno željo po razvoju in izboljševanju na tem področju. Vodstvo mora biti zgled, motivator in podpora. Menimo, da smo v programu mreženja dobili dovolj spodbud, da vse to svojim sodelavcem tudi nudimo. In vsake majhne spremembe na bolje se veselimo skupaj. Takšnih sprememb je opaziti vedno več. Tisto, na kar smo v razvojnem timu posebej ponosne, pa so misli sodelavcev, iz katerih razberemo, da naš trud prepoznajo in so nam zanj tudi hvaležni.

Viri in literatura

- Avguštin, L. (2021). Mreže učečih se šol in vrtcev. Gradivo za delavnice: Celostni pristop k dobremu počutju na delovnem mestu.
- Avguštin, L. (2021). Mreže učečih se šol in vrtcev. Gradivo za delavnice: Obvladovanje stresa na delovnem mestu.
- Ažman, T., Erčulj, J., Peček, P. (2023). Mreže učečih se šol in vrtcev. Gradivo za razvojne time.
- Avguštin, L. (2022). Mreže učečih se šol in vrtcev. Gradivo za delavnice: Mreženje za trajnost razvojnega cilja mrež Dobro počutje v VIZ.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Na poti k sodobni šolski arhitekturi

V monografiji predstavljamo prispevke, ki so nastali na osnovi **interdisciplinarne obravnave sodobnega učnega prostora**, s poudarkom na obravnavi izbranih primerov šolskih stavb – poleg **arhitekturnega, krajinskoarhitekturnega** in **pedagoškega** vidika ter vidika pomena **telesne dejavnosti**, še **psihološki** in **tehnološki** vidik ter vidik pomena **vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj** (VITR). Pot k sodobni šolski arhitekturi je že dobro uhojena, potrebno je le pospešiti korak. Prispevki v tej monografiji so lahko eden od kačipotov na tej poti.

Dostopno v **Digitalni bralnici ZRSŠ**:

www.zrss.si/pdf/Na_poti_k_sodobni_solski_arhitekturi.pdf



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

Mreženje za trajnost izbranega razvojnega cilja v Vrtecu Urša – primer dobre prakse

O avtorici

Martina Pančur je ravnateljica Vrteca Urša.
tina.pancur@vrtec-ursa.si

Izvideček

V razvojnem načrtu Vrtca Urša smo upoštevali sporočila zaposlenih, da se zaradi različnih dejavnikov počutijo preobremenjene. Strokovni delavci so na aktivih in letnih razgovorih povedali, da se počutijo nemočne pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Srečevali so se tudi z zahtevnimi starši, ki so pogosto izvajali pritiske in posegali v strokovno avtonomnost vzgojiteljev. Izpostavili so pomanjkanje prostora pri delu z zahtevnimi otroki, premalo empatije med strokovnim in vodstvenim kadrom ter težave pri ločevanju zasebnega življenja in službenih obveznosti.

Zaradi teh sporočil smo v razvojni načrt vključili naslednja cilja:

- S promocijo in spodbujanjem zdravja na delovnem mestu se bomo trudili za dobro psihofizično kondicijo vseh zaposlenih. Sledili bomo potrebam vseh zaposlenih in hkrati spodbujali medgeneracijsko sodelovanje.
- Sproti in hitro bomo reševali konfliktna situacije. S primernimi strategijami bomo preprečevali oz. omilili stres na delovnem mestu.

Pri uresničevanju ciljev smo si pomagali z vključitvijo v program Mreže učečih se šol in vrtcev na temo obvladovanja stresa na delovnem mestu. V članku prikazujemo, kako smo cilja uresničili.

Ključne besede: razvojni načrt | zdravje na delovnem mestu | mreženje | trajnost

Networking for sustainability of the selected development goal in Urša Kindergarten

Martina Pančur, Urša Kindergarten

Abstract

In Urša Kindergarten's development plan, consideration was given to staff reports of feeling overwhelmed due to various factors. During team meetings and annual interviews, staff members expressed feelings of helplessness when working with special needs children. Additionally, they faced demanding parents who often put pressure on and interfered with the teachers' professional autonomy. They also highlighted issues such as the lack of space for working with challenging children, insufficient empathy between professional staff and management, and difficulties in separating private life from work commitments.

These concerns led us to include two objectives in the development plan:

- *We will work towards the well-being of all our employees by promoting and encouraging health in the workplace, addressing their needs, and fostering intergenerational cooperation.*
- *We will resolve conflict situations promptly and effectively using appropriate strategies to prevent or reduce workplace stress.*

Joining the Learning Kindergartens and Schools Network: Managing Stress in the Workplace Programme has helped us in achieving these objectives. This paper details how we accomplished them.

Keywords: development plan | workplace health | networking | sustainability

Uvod

Vrtec Urša je javni vrtec z 41 oddelki, ki delujejo na šestih lokacijah. Smo velik kolektiv, ki se je v zadnjih desetih letih z odprtjem novih oddelkov vseskozi kadrovsko širil. Naš vzgojiteljski zbor šteje 90 strokovnih delavcev, za administrativno-tehnični del pa skrbi 55 sodelavcev.

Leta 2019, ko smo pripravljali razvojni načrt za novo petletno obdobje, so zaposleni vse pogosteje sporočali, da se zaradi različnih dejavnikov počutijo preobremenjene. Strokovni delavci so na aktivih in letnih razgovorih podrobneje opredelili, da se počutijo nemočne pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Srečevali so se tudi z zahtevnimi starši, ki so pogosto izvajali pritiske in posegali v strokovno avtonomijo vzgojiteljev. Izpostavili so tudi pomanjkanje prostora pri delu z zahtevnimi otroki, premalo empatije med strokovnim in vodstvenim kadrom in da številni težko ločijo zasebno življenje in službene obveznosti.

Vse to so bila pomembna sporočila, zato smo si med drugim v razvojnem načrtu zastavili naslednja cilja:

- S promocijo in spodbujanjem zdravja na delovnem mestu se bomo trudili za dobro psihofizično kondicijo vseh zaposlenih. Sledili bomo potrebam vseh zaposlenih in hkrati spodbujali medgeneracijsko sodelovanje.
- Sproti in hitro bomo reševali konfliktne situacije. S primernimi strategijami bomo preprečevali oz. omilili stres na delovnem mestu.

Razvoj in potek dela

Vključenost v program Mreže učečih se šol in vrtcev (v nadaljevanju Mreže) v šolskem letu 2019/2020 na temo obvladovanja stresa na delovnem mestu je bila več kot dobrodošla in je sovpadala s cilji, ki smo si jih zastavili v razvojnem načrtu in načrtu »Promocija zdravja na delovnem mestu«.

Preden sem nastopila prvi mandat ravnateljstva, sem bila kot vzgojiteljica tudi sama vključena v razvojni tim, zato sem na nek način poznala delovanje Mrež in sem kot vodja razvojnega tima že vpeljevala spremembe in izboljšave na izbranem področju oblikovanja vizije in izdelave zdravstvenih priporočil ob vstopu otroka v vrtec.

Pri izbiri sodelavcev, ki sem jih povabila v razvojni tim, sem bila posebej pozorna na to, da so se že izkazali pri različnih nalogah. Pomembno mi je bilo, da so delavni, pozitivno naravnani, se znajo prilagoditi, so motivirani

za vseživljenjsko učenje ter da so pripravljeni svoje znanje deliti in prenašati v kolektiv.

Članice razvojnega tima so bile vzgojiteljice, ki so delovale v vseh starostnih skupinah otrok in v različnih enotah našega vrtca. Sodelavke so se vseskozi zavedale svoje vloge. Delovale so odgovorno, povezovalno, predvsem pa z željo, da skupaj s kolektivom poiščemo rešitve, ki bi vsem pomagale v stresnih situacijah, ki jih doživlja posameznik v službenem ali zasebnem času.

Kot ravnateljica sem prevzela povezovalno vlogo, predvsem pa sem skušala delovati čim bolj spodbudno in podporno, predvsem takrat, ko so bile tudi članice razvojnega tima pod stresom. Zanje so bile najbolj stresne situacije pred začetkom izvedbe delavnic. Poudarile so, da jim vodenje delavnic za 90 sodelavcev predstavlja veliko odgovornost, tudi bojazen, kako se bodo sodelavci odzvali na njihovo izvajanje vsebin. Strah je bil povsem odveč, saj so vsi prisotni na delavnicah resnično aktivno sodelovali, pohvalili so tudi samo strukturo srečanj, nekateri so se tudi zahvalili za ves trud, ki smo ga vložile v izvedbo vseh dejavnosti.

Na prvi delavnici smo se osredotočili na teoretična izhodišča, predvsem na razumevanje stresa, prepoznavanje situacij, ki nam povzročajo stiske, in kako se odzivamo na različne stresorje. Zaradi številčnosti kolektiva smo sodelavce razdelili v deset manjših skupin, v katerih so s pomočjo skečev ter anketnih in delovnih listov izpostavili situacije, ki jim v vrtcu povzročajo največ stresa. Razvojni tim je naredil analizo stanja, pri čemer so izstopale tri najpogostejše stresne situacije. To so komunikacija z arogantnimi in nespoštljivimi starši, delo z zahtevnimi otroki in uvajanje novincev.

Za drugo delavnico so članice razvojnega tima posnele kratke videoposnetke omenjenih stresnih situacij, s katerimi so spodbudile sodelavce k razmišljanju, na katere situacije lahko vplivamo in na katere ne. Zastavljali smo si naslednja vprašanja: Kako preprečimo, da bi stres vplival na čas, ko nismo v službi? Kako se vnaprej pripravimo na delo z zahtevnimi otroki / uvajanje in kako se soočimo z zahtevnimi starši, ki posegajo v našo strokovno avtonomnost? S kakšnimi strategijami umirimo telo in misli ob stresnih situacijah? Kako si lahko v kolektivu medsebojno pomagamo, se podpremo, da se uspešneje soočamo s stresom?

Razvojni tim je sodelavce vseskozi spodbujal, da so razmišljali o svojih čustvih, odzivih in reakcijah ob različnih dogodkih. Spraševali smo se tudi, ali lahko na neugodne okoliščine vplivamo toliko, da se popolnoma izognemo stresu, in kaj lahko vsak posameznik stori, da stres pravočasno prepozna in ga do neke mere zna ublažiti. Ugotovili smo, da kar je za nekoga stresna situacija, za drugega ni in obratno. Ob izmenjavi izkušenj smo se strinjali,

da se stresnim situacijam v svojem poklicu pa tudi v zasebnem življenju ne moremo povsem izogniti. Ugotovili smo, da se v določenih situacijah tudi različno odzivamo. Strinjali smo se, da se s stresom želimo spoprijeti, ga pravočasno prepoznati ter ga z različnimi strategijami in podpornim okoljem toliko omiliti, da naj bi ne vplival na naše odnose in zdravje.

Tretja delavnica je bila izvedena tik pred zaprtjem vrtcev zaradi razglasitve pandemije kovida 19. Na srečanju smo vsi strokovni delavci na delavnicah iskali rešitve na izbranih področjih izboljšav, poudarek je bil na pripravah na situacije sodelovanja, komunikacije s starši, uvajanja novincev in dela z zahtevnimi otroki.

Na vseh srečanjih smo tudi izvajali dihalne in sproščujoče vaje za obvladovanje stresa, posebno pozornost smo namenili vajam čuječnosti. Te oblike dela so bile izredno lepo sprejete, sodelavce smo tudi spodbudili, naj te tehnike uporabijo pri vzgojnem delu z otroki.

Akcijski načrt je nastajal postopoma, v načrtovanje in izvedbo so bili vključeni strokovni delavci, razvojni tim, svetovalna služba, zunanji strokovnjaki z različnih področij in vodstvo vrtca. Ker smo izhajali iz rezultatov, ki smo jih pridobili na vseh srečanjih, se je področje izboljšave osredotočilo predvsem na umirjanje telesa in misli ob različnih stresnih situacijah.

Naš cilj izboljšave je bil spodbuditi strokovne delavce, da se vnaprej pripravijo na morebitne stresne dogodke.

Za trajnost spremembe smo poskrbeli z različnimi aktivnostmi. Kot dobro preizkušeno prakso na področju spodbudnega in sproščujočega delovnega okolja bi posebej izpostavila naslednje dejavnosti:

- Pripravili smo complete prve pomoči za boj proti stresu, ki so vsebovali zbirnike z rešitvami stresnih situacij po korakih, zloženko z vajami za sproščanje, USB-ključek z risanko o stresu, z vajami joge, glasbo za sproščanje, z motivacijskim posnetkom in telefonskimi stiki za pomoč, dodali smo tudi knjižico spodbudnih misli, žogico za sproščanje, plastiko za pokanje, čokolado in kavo. Vsebinsko vsako leto dopolnjujemo.
- Pri organizaciji dela zaposlenih smo na urnike začeli vpisovati odmore, saj smo ugotovili, da odmorov pogosto ne izkoristimo. Strinjali smo se, da polurni odmor pripomore k temu, da se vsak posameznik v kratkem času sprosti in si nabere novih moči za delo v skupini.
- Poseben poudarek smo namenili načrtovanju, izvedbi in evalvaciji protokola uvajanja novincev ter posledično seznanjanja staršev z našimi dokumenti (Zdravje v vrtcu, Hišni red itd.).

- Na ravni vrtca smo spodbujali pogostejše sodelovanje med vzgojitelji in strokovnimi sodelavci vrtca, kot so logoped, specialni pedagog, svetovalni delavec, defektolog.
- Z zahtevnejšimi starši smo opravili pogovorne ure takoj, ko se je pojavil nesporazum. Oblikovali smo podporne time za pomoč pri komuniciranju z nespoštljivimi in arogantnimi starši. Pripravili smo tudi obrazec »Zapisnik o konfliktu s staršem«.
- Plakate, ki smo jih izdelali na Mrežah, smo pustili na oglasnih deskah, priložnostno smo jih dopolnjevali z novimi tehnikami sproščanja.
- Načrtno smo nabavljali strokovno literaturo na temo stresa in sproščanja.
- Na strokovnih aktivih smo si izmenjevali dobro prakso, vaje sproščanja smo izvajali tudi pri delu z otroki.
- V najstarejši in največji enoti Urša nimamo najboljših prostorskih pogojev, kjer bi lahko zaposleni načrtovali in izkoristili odmor. Prilagodili smo obstoječe prostore. Izkoriščenje odmora je bilo sprejemljivo tudi zunaj prostorov vrtca.
- Organizirali smo skupna sproščujoča druženja v Arboretumu Volčji Potok in si ogledali filme z različno aktualno tematiko.
- Izvedli smo izobraževanja o komunikaciji z zahtevnimi sogovorniki, o obvladovanju stresa, komunikacijskih veščinah in timskem delu ter nudili strokovno podporo svetovalne službe idr. Med pandemijo smo se kljub različnim pomislekom glede delovanja in izvedb srečanj ponovno vključili v Mreže. Temi sta bili »Znamo komunicirati s starši?!« in »Komunikacija v spremenjenih okoliščinah«.
- V dokumentu »Promocija zdravja na delovnem mestu« smo načrtovali aktivnosti, ki so bile povezane z ozaveščanjem o zdravem življenjskem slogu.
- Povezali smo se s Centrom za krepitev zdravja ZD Domžale, organizirali smo predavanje o samopregledovanju dojk.
- Pred vsakim sestankom smo izvajali vaje sproščanja.
- Zaposlene smo ob začetku šolskega leta in ob različnih priložnostih presenetili z darili ter spodbudnimi mislimi.

Posebej bi omenila tudi dejstvo, da smo prvi dve delavnici izvedli v času pred pandemijo. Pri evalvaciji dela v naslednjem šolskem letu 2020/2021 smo ugotovili, da smo med pandemijo zaznavali popolnoma drugačne stresorje,

ki jih v preteklosti niti nismo poznali. Vsak posameznik je to obdobje zaznaval individualno, hkrati pa smo se morali kot kolektiv praktično čez noč prilagoditi novim stresnim situacijam, kot so zaprtje vrtca, čakanje na delo, omejitve stikov, testiranja, izolacije, nujna dežurstva, nošenje mask, delo na daljavo itd. Predvsem smo pogrešali stike, objeme, bližino sočloveka. Pedagoške konference, sestanke, aktivne, pogovorne ure in razvojne letne pogovore smo izvajali na daljavo prek aplikacij Webex in Zoom. Kot kolektiv smo se kljub vsemu povezali, se med seboj podpirali in si hkrati dopuščali izraziti različna mnenja, ki bi nas na nek način lahko tudi povsem razdelila, npr. cepiti se ali ne, nositi masko ali ne itd. Vsekakor pa so nam v novih stresnih situacijah pomagale strategije sproščanja, s katerimi smo se seznanjali na naših predhodnih srečanjih.

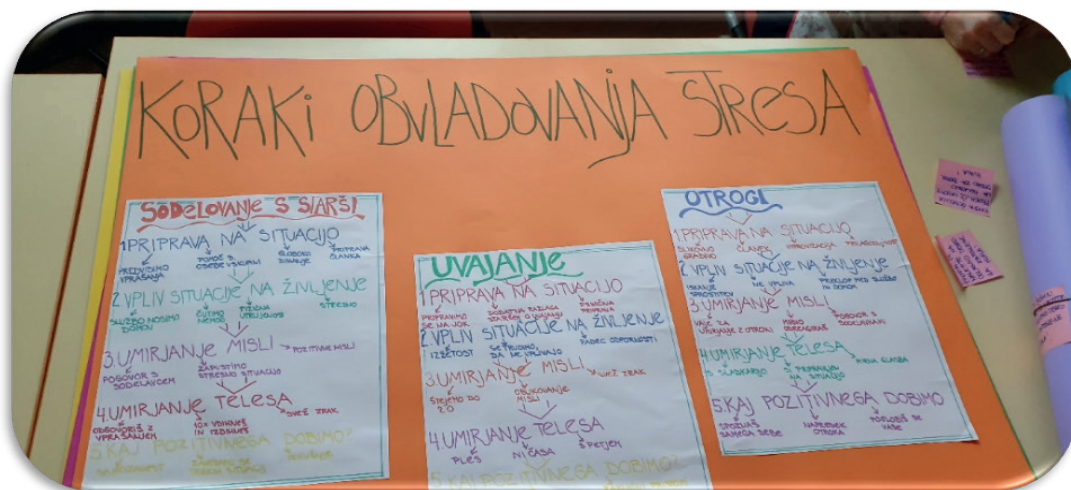
Kako naprej

Opažamo, da se zaradi različnih dejavnikov tudi predšolski otroci srečujejo s stresom. Otroci se vse težje umirijo, sprostijo, več je tudi neželenega vedenja. Na strokovnih aktivih smo izpostavili primere dobrih praks sproščanja in umirjanja, ki jih lahko izvajamo tudi z otroki v skupini. V ta namen smo pripravili interno gradivo vaj za sproščanje.

Z željo po trajnosti, povezovanju in izmenjavi dobrih praks z drugimi vrtci smo se v lanskem šolskem letu ponovno vključili v Mreže učečih se šol in vrtcev II. Na delavnicah »Mreženje za doseganje trajnosti izbranega razvojnega cilja« je sodelovalo osem javnih vrtcev. Posebej smo se povezali z Vrtcem Litija. Proces izmenjave izkušenj je potekal prek obiskov, pregleda spletnih strani, predstavitev načrtovanja, izvedbe in evalvacije akcijskih načrtov, ki so bili pripravljeni v obeh vrtcih. Naša srečanja so bila pozitivno naravnana, sproščujoča, hkrati pa so bila namenjena izboljšanju naših vrtčevskih praks, ki so ključne za dvig kakovosti predšolske vzgoje.

Vsako leto razvojni tim je in bo tudi v prihodnje evalviral ter dopolnjeval akcijski načrt, ki je hkrati tudi del dokumenta »Promocija zdravja na delovnem mestu«. Menim, da so spremembe, ki smo jih z izbranimi razvojnimi cilji vnesli v svoje delo, trajnostne. Seveda pa je trajnost povezana tudi z različnimi okoliščinami, ki lahko vplivajo na spreminjanje in dopolnjevanje zastavljenih ciljev. V prihodnje bomo še več pozornosti namenili spremljavi in nadgradnji različnih programov za spodbujanje zdravega življenjskega sloga, podpori duševnega zdravja ter skrbi za varno in mirno delovno okolje. Vsa ta naša prizadevanja pa nedvomno prinašajo dolgotrajne koristi tako za posameznika kot tudi za celoten kolektiv našega vrtca.

Slika 1: Plakat s koraki obvladovanja stresa



Vir fotografij v članku: članice razvojnega tima

Slika 2: Delavnica: Igra vlog – uvajanje otrok



Slika 3: Srečanje z omejitvami med pandemijo: druženje v »mehurčkih«, odpiranje prve pomoči za premagovanje stresa



Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je namenjena vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in vsem ostalim, ki se pri delu v teh organizacijah srečujejo z nalogami, povezanimi z vodenjem. Osnovni namen revije je seznanjati to ciljno skupino s teoretičnimi pogledi na vodenje v izobraževanju, a hkrati odpreti prostor za praktične, strokovne članke, ki vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij lahko neposredno pomagajo pri vsakdanjem delu. Revija ima tri vsebinske sklope:

- *Pogledi na vodenje*, kjer objavljamo teoretične prispevke o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. Prispevki v tej rubriki so klasificirani v: izvirni znanstveni prispevek, pregledni znanstveni prispevek ali strokovni prispevek.
- *Izmenjave*, kjer so v prispevkih predstavljene novosti (spremembe) v organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, projekti in primeri dobre prakse. Ti prispevki so razvrščeni zgolj tematsko.
- *Zanimivosti*, kjer predstavljamo knjige in revije s področja vodenja v izobraževanju, zanimive osebnosti v vodenju v izobraževanju, vlogo in naloge ravnateljev v drugih državah in poročila s posvetov in konferenc.

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je vključena v Erih Plus. V reviji objavljeni članki se upoštevajo pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti v Sicrisu. Z oddajo prispevka v postopek za objavo v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* avtor zagotavlja, da besedilo še ni bilo objavljeno in da ni v postopku za objavo pri drugi reviji. Vse prispevke pred objavo pregledata dva neodvisna recenzenta, recenzije so slepe. Navodila za avtorje so na voljo na <https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>.

The journal Leadership in Education is aimed at leaders and other professionals in educational organizations whose work includes leadership on different levels. The journal is published in Slovene with abstracts in English. The fundamental purpose of the journal is to inform the target groups about theoretical implications of leadership in education, and to provide a forum for disseminating practical, directly applicable leadership issues and practical professional contributions.

The journal covers three sections:

- *Perspectives on Leadership* – includes different theoretical and research aspects of leadership in educational organizations (original research papers, research overview papers, and professional experience accounts).
- *Practitioner Exchange* – includes thematically arranged articles on newly introduced legislation acts, on changes in organization and finance in public education, on projects and best practice.
- *Miscellanea* – brings book reviews in the field of educational management, school leaders' stories, foreign school leaders' roles and responsibilities, and reports from congresses and conferences.

The journal Leadership in Education is listed in Erih Plus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elsewhere, and that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere. All manuscripts are double-blind peer reviewed.

Information for authors is available at <https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>.



ISSN 1581-8225

ŠR ZAVOD RS
ZA ŠOLSTVO
ŠOLA ZA RAVNATELJE

ZRSŠ ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO



9 771581 822503