



**PRENOVLJENA
IZDAJA**
10 korakov do
boljše samopodobe

Priročnik za preventivno delo z mladostniki

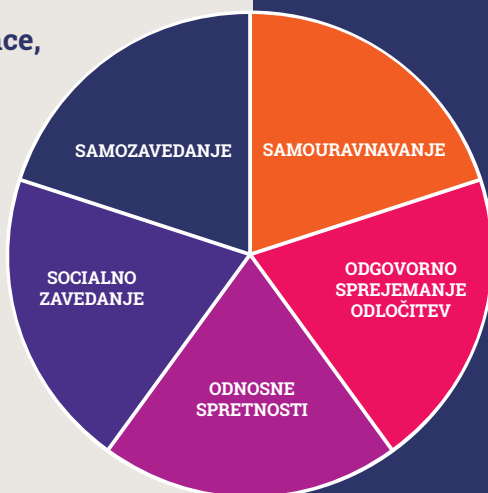
Zorenje skozi

To sem jaz

Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe

CELOSTNI MODEL PREVENTIVNIH DELAVNIC

Socialne in čustvene kompetence,
ki jih z delavnicami razvijamo



- 1.** Spoštujem se in se sprejemam
- 2.** Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel
- 3.** Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje
- 4.** Rešujem probleme
- 5.** Soočam se s stresom
- 6.** Razmišljam pozitivno
- 7.** Prevzemam odgovornost za svoje vedenje
- 8.** Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek
- 9.** Postavim se zase
- 10.** Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva



MLADOSTNIK S SOCIALNIMI
IN ČUSTVENIMI VEŠČINAMI

Priročnik za preventivno delo z mladostniki

Zorenje skozi To sem jaz

Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe

Alenka Tacol, Ksenija Lekić, Nuša Konec Juričič, Nataša Sedlar Kobe, Saška Roškar

Priročnik za preventivno delo z mladostniki

Zorenje skozi To sem jaz

Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe

(Prenovljena druga izdaja priročnika *10 korakov do boljše samopodobe* iz leta 2011)

Avtorice:

Alenka Tacol, avtorica celostnega modela preventivnih delavnic s teoretičnimi razlagami, avtorica poglavij: Samopodoba, Samopodoba ter socialne in čustvene kompetence, Vloga učitelja pri razvoju socialne in čustvene kompetentnosti ter samopodobe učencev, Navodila za izvajanje delavnic, Delavnice

Ksenija Lekić: Rezultati raziskave o učinkovitosti preventivnih delavnic, Implementacija programa v šoli, Spletna svetovalnica *To sem jaz* kot podpora šolski preventivi

Nataša Sedlar Kobe, Saška Roškar in Nuša Konec Juričič: Teoretična izhodišča za preventivno delo z razredom (Duševno zdravje, Socialne in čustvene kompetence), Izbor dodatne literature za preventivno delo

Uredniki:

Ksenija Lekić, Alenka Tacol, Drago Tacol, Nuša Konec Juričič, Petra Tratnjek in Domen Kralj

Predgovor:

Nuša Konec Juričič

Strokovno mnenje Zavoda RS za šolstvo:

Zora Rutar Ilc, Tatjana Bezić, Tamara Malešević

Recenzentki:

Metka Kuhar, Ana Kozina

Lektorica:

Ana Peklenik

Izdajatelj in založnik:

Nacionalni inštitut za javno zdravje

Izid priročnika je omogočilo **Ministrstvo za zdravje**.

Priročnik je brezplačen.

Oblikovanje: **Innovatif**

Prenovljena druga izdaja priročnika *10 korakov do boljše samopodobe*

Elektronska izdaja

Spletni naslov: <http://www.nijz.si/>

Ljubljana, 2019

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=300636416

ISBN 978-961-7002-81-2 (pdf)

Kazalo

1.	Predgovor	6
2.	Delavnicam na pot – gradimo na dokazih	8
3.	Strokovno mnenje Zavoda RS za šolstvo	10
4.	TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA PREVENTIVNO DELO Z RAZREDOM	12
	4.1. Duševno zdravje	12
	4.2. Socialne in čustvene kompetence	18
	4.3. Samopodoba	25
	4.4. Samopodoba ter socialne in čustvene kompetence	28
	4.5. Vloga učitelja pri razvoju socialne in čustvene kompetentnosti ter samopodobe učencev	29
5.	IMPLEMENTACIJA PROGRAMA V ŠOLI	36
6.	NAVODILA ZA IZVAJANJE DELAVNIC	41
	6.1. Priprava na delavnice	41
	6.2. Načela za izvedbo delavnic	42
	6.3. Metode za izvajanje delavnic	43
	6.4. Zaključek delavnic	44
	6.5. Dogovori za delo v delavnicah	44
7.	DELAVNICE	46
	PRVA DELAVNICA Spoštujem se in se sprejemam	48
	DRUGA DELAVNICA Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel	56
	TRETJA DELAVNICA Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje	64
	ČETRTA DELAVNICA Rešujem probleme	74
	PETA DELAVNICA Soočam se s stresom	82
	ŠESTA DELAVNICA Razmišljam pozitivno	92
	SEDMA DELAVNICA Prevzemam odgovornost za svoje vedenje	102
	OSMA DELAVNICA Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek	110
	DEVETA DELAVNICA Postavim se zase	116
	DESETA DELAVNICA Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva	132
8.	SPLETNA SVETOVALNICA TO SEM JAZ KOT PODPORA ŠOLSKI PREVENTIVI	146
9.	REZULTATI RAZISKAVE O UČINKOVITOSTI PREVENTIVNIH DELAVNIC	150
10.	IZBOR DODATNE LITERATURE ZA PREVENTIVNO DELO	160
11.	Recenziji	162
12.	Viri in literatura	168

1. Predgovor

S sodelovanjem in spoštovanjem ... k vključitvi preverjenih praks za krepitev duševnega zdravja otrok in mladine v vseslovenski šolski prostor

Po osmih letih imam znova priložnost napisati nekaj besed »novemu staremu« priročniku na pot. Večino tistega, kar sem leta 2011 zapisala v predgovoru k našemu prvemu *Priročniku za učitelje za preventivno delo z razredom*, velja tudi za pričujočo drugo izdajo: priročnik je namenjen učiteljem kot podpora pri vsakodnevnem delu z učenci, še posebej pa kot gradivo za izvajanje načrtovanih preventivnih delavnic za krepitev duševnega zdravja odrasčajoče mladine. Učinkovitost programa delavnic ter njihov vpliv na posameznega učenca in razred kot celoto smo leta 2018 ponovno preverili in potrdili s široko zastavljenim evalvacijskim modelom Centra za psihodiagnostična sredstva, ob sodelovanju predanih učiteljic in učencev. Pri pripravi vsebin priročnika smo znova povezali bogato znanje in izkušnje različnih strokovnjakov s področja šolstva in preventivnega zdravstva, se oprli na izsledke evalvacije delavnic ter upoštevali značilnosti in potrebe današnjih otrok in mladostnikov. Raje kot modernim zapovedim današnjega časa, da je le novo, hitro in drugačno dovolj dobro, smo sledili stari modrosti, da ne menjuj tistega, kar dobro deluje. Gradili smo torej na obstoječem programu desetih delavnic iz leta 2011, jih nadgradili skladno z ugotovitvami evalvacije in prakse izvajalcev v šolskem prostoru ter podkrepili in obogatili z novejšimi teoretičnimi spoznanji.

Mladinski program *To sem jaz*, ki vsebinsko poleg preventivnih delavnic vključuje še spletno svetovalnico za mlade, letos praznuje polnoletnost. Za razvoj, upravljanje in koordiniranje programa že osemnajst let kontinuirano skrbi stalna, izkušena in predana ekipa različnih strokovnjakov na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki ter ob stalni finančni podpori Ministrstva za zdravje. Menim, da so to pglavlatni razlogi za dolgoletni obstoj in živost tega programa v praksi. Program *To sem jaz* doživlja potrditve doma in v tujini, je prejemnik več nagrad za odličnost v komuniciranju, kot primer dobre preventivne prakse na področju duševnega zdravja so ga identificirala različna evropska strokovna združenja in tudi Svetovna zdravstvena organizacija. Takšne programe v Sloveniji potrebujemo. Analiza dostopnih zdravstveno statističnih podatkov in raziskav, prikazana v publikaciji *Duševno zdravje otrok in mladostnikov*, ki jo je leta 2018 izdal Nacionalni inštitut za javno zdravje, namreč kaže porast različnih težav, povezanih z duševnim zdravjem, pri tej populacijski skupini. Razlogi za ta porast so številni. Med njimi ne gre zanemariti izredne dinamike modernega življenja s številnimi izzivi, možnostmi in negotovostmi, povečevanja pričakovanj do mladih in njihove vse intenzivnejše prežetosti z novimi tehnologijami. Slednje med drugim spreminjajo utečene prakse in poti učenja, doživljanja, čustvovanja, komunikacije in odnosov med mladimi samimi ter med njimi in odraslimi. Prilagajanje in primerno odzivanje na izzive sodobnega časa zahtevata od mladih

zadostno mero znanja, osebnostne čvrstosti, dobre samopodobe, stalni razvoj in krepitev čustvenih in socialnih kompetenc ter zadostno mrežo zunanje podpore in pomoči.

Naraščanje težav, vezanih na duševno zdravje, v populaciji na eni ter nezadostna in neenakomerno dostopna ponudba programov za zmanjševanje in obvladovanje teh težav na drugi strani sta bila ključna razloga, da se je Ministrstvo za zdravje pospešeno lotilo priprave prve Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje za desetletno obdobje, ki je bila soglasno sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije konec marca 2018. V resoluciji je med šestimi prednostnimi področji kot drugo opredeljeno Promocija duševnega zdravja, preventiva in destigmatizacija na področju duševnih motenj. V njem je izpostavljeno, da so poleg staršev pomemben steber krepitev čustvenega in socialnega razvoja otrok tudi vzgojno-izobraževalne ustanove. Tam je mogoče v preventivne programe zajeti celotno populacijo, kar je stroškovno upravičeno in učinkovito. Programi promocije duševnega zdravja, ki so zastavljeni strokovno premišljeno in preizkušeni v praksi ter evalvirani, krepijo šolsko uspešnost, zvišujejo kakovost življenja otrok in mladostnikov ter vodijo v njihovo boljše zdravje tudi v odrasli dobi. Resolucija se zavzema za sistemsko vključitev takšnih programov v kurikulum slovenskih šol. Med preverjenimi praksami, ki so v akcijskem načrtu Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje 2018–2028 predvideni za nadaljnje izvajanje v šolskem prostoru ter postopno sistemsko uvajanje v vzgojno-izobraževalni kurikulum, je tudi program *To sem jaz*.

Spoštovani učitelji! Po osmih letih vam sedaj predajamo prenovljeni in obogateni priročnik za preventivno delo v razredu. Nastal je z vzajemnim spoštovanjem in sodelovanjem šolskega in zdravstvenega sektorja in z željo, da bi preventivne delavnice, sistemsko umeščene v šolski kurikulum, postale del organizirane skrbi za duševno zdravje naših otrok in mladostnikov.

Zahvaljujem se Ministrstvu za zdravje za dolgoletno finančno podporo delovanju in razvoju programa *To sem jaz* ter vodstvu Nacionalnega inštituta za javno zdravje, ki nas podpira pri upravljanju programa. Poklon vodji programa, avtorici celostnega modela preventivnih delavnic, urednici spletne svetovalnice ter vsem ostalim sodelavkam in sodelavcem, ki z veliko naklonjenostjo do mladih bdite nad programom.

Prim. Nuša Konec Juričič, dr. med., specialistka javnega zdravja,
vodja službe za nenalezljive bolezni, Nacionalni inštitut za javno zdravje,
Območna enota Celje

2. Delavnicam na pot – gradimo na dokazih

K nastanku pričujočega priročnika sta vodili skoraj dve desetletji javnozdravstvenega razvojnega dela. V celjski ekipi Nacionalnega inštituta za javno zdravje smo se leta 2000 usmerili v načrtovanje in razvijanje uporabnega preventivnega programa. Večplastni gradniki programa *To sem jaz* pa so nastajali postopoma. Najprej smo opravili raziskavo o potrebah mladostnikov in spoznanja vgradili v načrtovanje. Tako smo v letu 2001 odprli mladinsko spletno svetovalnico *tosemjaz.net*, ki omogoča strokovno oporo med odraščanjem. Na novo, zlasti iz izkustvene prakse, smo razvijali področje spletnega svetovanja, informiranja in preventivnega dela z mladimi na spletu ter hkrati gradili **pristop na področju šolske preventivne prakse**. Tudi program delavnic, ki predstavljajo temelj priročnika, ki je v letu 2019 pred vami z razširjeno in obogateno vsebino, ima več razvojnih mejnikov. Ti so se zlagoma, z leti načrtnega razvoja in dodajanja izkušenj iz prakse, usklajevali v celovitejši pristop.

Preventivne delavnice v prenovljenem priročniku – namenjene delu z mladimi od 13. do 17. leta – so nastale na osnovi **koncepta 10 korakov do boljše samopodobe avtorice psihologinje Alenke Tacol**. Koncept smo mladostnicam in mladostnikom prvič predstavili leta 2005 na spletišču *tosemjaz.net*, kjer so se v rubriki *Verjamem vase* seznanjali s tem, kako se lahko učinkovito soočajo z razvojnimi nalogami pri oblikovanju zdrave samopodobe. Z besedilom smo se odzvali na potrebe mladih, kot smo jih razbrali iz raziskave ob zagonu programa. Avtorica je pri snovanju koncepta za izboljšanje samopodobe izhajala iz strokovnih spoznanj in lastnega prepričanja, da lahko otroci in mladostniki s svojo aktivnostjo ter krepitvijo socialnih in čustvenih veščin sami odločilno prispevajo k razvoju lastne osebnostne čvrstosti, dejavnemu in odgovornemu odnosu do samega sebe in svojega življenja.

Prelomno razvojno stopnjo sta pomenila program desetih delavnic za mladostnike in izid brezplačne priročniške literature za pedagoške delavce v letu 2011 (*Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom, 10 korakov do boljše samopodobe*, Tacol, 2011). Koncept *10 korakov do boljše samopodobe* naslavlja deset področij doživljanja, vedenja in obvladovanja življenjskih zahtev, ki so temeljna za oblikovanje zrele osebnosti. Cilj programa je, da izvajalec izvede z učenci istega razreda celoten niz 10 delavnic v daljšem časovnem obdobju (npr. v dveh šolskih letih). V letih 2011–2018 so pedagoški delavci izvedli več kot 6.000 preventivnih delavnic, v katere je bilo na letni ravni v povprečju vključenih približno 10.000 mladostnikov. Izvajalci delavnic so učitelji različnih profilov, večinoma razredniki in šolski svetovalni delavci. Pedagoški delavci so program sprejeli pozitivno in prepoznavajo njegove koristi, obenem pa že vrsto let poročajo o težavah pri usklajevanju delavnic s fiksnim šolskim kurikulumom, zaradi česar jim posledično pogosto zmanjka časa za njihovo izvedbo. Zato bi sistemska umeščenost programa v šolsko delo, ki bi omogočala bolj sistematično izvajanje celostnega koncepta preventivnih delavnic, lahko bistveno

doprinesla k dvigu organizirane skrbi za duševno zdravje mladostnikov v slovenskih šolah. Ta cilj smo imeli pred seboj, ko smo pristopili k sistematični, celoviti evalvaciji programa s Centrom za psihodiagnostična sredstva. Razmišljali smo, da bo imel program več realnih možnosti za uveljavitev v šolskem kontekstu, če bo preverjen in podprt z dokazi.

V novem, obogatenem priročniku dajemo v šolski prostor rezultate evalvacije vpliva in učinkovitosti preventivnih delavnic. Delavnice v posodobljenem priročniku smo večinoma ohranili v njihovi izvorni obliki, kakršne so bile tudi evalvirane v letu 2018. Spremenili, skrajšali smo naslova dveh delavnic (o reševanju problemov in soočanju s stresom). Pomembna dopolnitev obstoječega gradiva so razširjene teoretične razlage ob vsaki delavnici (kot strokovna podpora izvajalcem delavnic) ter nove vaje pri nekaterih delavnicah. Dodali smo še podrobnejša navodila za delavnično obliko dela z učenci, s poudarkom na motivaciji učencev. Posodobljeni priročnik prinaša tudi razširjeno programsko teorijo – poglavje o socialnem in čustvenem učenju, duševnem zdravju ter sodobne poglede na samopodobo (ki potrjujejo njeno vlogo pri zaščiti duševnega zdravja). Osnovni koncept izboljšanja samopodobe iz priročnika v letu 2011 je torej postavljen v širši okvir razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc. Delavnice že izvirno ciljajo na krepitev življenjskih veščin in so usklajene s konceptom razvoja socialnih in čustvenih kompetenc (le dva od desetih korakov naslavljata samospoštovanje, osem korakov pa razvijanje življenjskih veščin. Ti ciljajo na aktivno vlogo mladostnikov – postavljanje ciljev, prevzemanje odgovornosti, reševanje problemov, uravnavanje čustev ipd.). Vemo, da v Evropi in svetu strokovnjaki na področju duševnega zdravja prepoznajo velik **pomen socialne in čustvene kompetentnosti otrok in mladostnikov kot zaščitnega dejavnika zdravega razvoja**, ki omogoča lažje spoprijemanje z izzivi odraščanja, boljše odnose z vrstniki in odraslimi, zlasti pa večjo osebno čvrstost. Deset korakov v programu delavnic ne predstavlja korakov ali etap v smislu napredovanja od manj k bolj pomembnemu ali od začetka do konca nekega procesa, marveč predstavlja deset gradnikov dobre samopodobe in psihične odpornosti. Ena od izvajalk, ki delavnice v zadnjih treh letih redno vpeljuje v svoj pouk slovenščine, je zapisala: *»Iz lastne izkušnje so mnogi moji učenci spoznali, da soočanje s težavami lahko človeka tudi okrepi: z novo spretnostjo, novo navado in novim razumevanjem situacije.«*

Srečno in srčno pri izvajanju.

Ksenija Lekić, vodja programa *To sem jaz*, in

Alenka Tacol, avtorica koncepta in preventivnih delavnic

10 korakov do boljše samopodobe

3. Strokovno mnenje Zavoda RS za šolstvo

Priročnik predstavlja odlično izhodišče za temelje čustvenega in socialnega opismenjevanja v razredu in šoli. Napisan je učiteljem dostopno, tako s teoretičnega kot praktičnega vidika.

Vsebine so strateško razporejene. Najprej so jedrnato, razumljivo in hkrati povsem strokovno korektno predstavljena teoretična izhodišča o socialnih in čustvenih kompetencah ter samopodobi. Ključno pa je poglavje o vlogi učiteljev pri spodbujanju obojega pri učencih in s tem pomembnosti njihovega vpliva na oblikovanje zdrave samopodobe, rezilientnosti in asertivnosti. Dodatna vrednost teoretičnega uvoda so tudi podatki o učinkovitosti tega in podobnih programov.

Sledi predstavitev navodil za izvedbo delavnic, ki so nujno potrebna, saj učitelje opogumijo za izvedbo. Predstavljena so kratko, jasno in s poudarkom na tem, na kar naj bodo pozorni. Tudi navodila za izvedbo vsake od 10 delavnic so takšna, da omogočajo izvedbo vsakemu učitelju (ne da bi moral prej skozi posebno pripravo ali usposabljanje iz čustvenega in socialnega opismenjevanja).

Same delavnice si sledijo po petih področjih socialne in čustvene pismenosti (sicer predstavljene v uvodu na str. 18 po CASEL): samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev. Odlika priročnika je, da je vsaka od 10 delavnic uvodoma grafično nazorno uvrščena glede na to, katerega od teh petih vidikov čustvene in socialne pismenosti krepi. S tem lahko učitelji, pa tudi učenci, ozavešajo ta področja, ne le gredo skozi izkustveno, kar je prav tako pomemben vidik čustvene in socialne zrelosti. Kot pravijo sami avtorji, ima didaktično vrednost to, da zaporedje aktivnih oblik dela v vsakem srečanju učencem omogoča najprej razumevanje, nato pa usvajanje posameznih spretnosti.

Delavnice so zasnovane kot preudarna in uravnotežena kombinacija seznanjanja z izzivom (in področjem), predstavitev konkretnega življenjskega primera ali pa vprašanja, ki učence osebno nagovarja, razmišljanja in razpravljanja ob izzivih ob hkratni krepitvi sodelovalnih veščin ter osebne in skupinske refleksije. Na tak način zasnovane delavnice omogočajo tako osebno izkušnjo kot sodelovanje in refleksijo ter, kar je zelo pomembno, učiteljevo uvodno in zaključno osmišljanje.

Priročnik je namenjen predvsem starejšim učencem, zato je bilo avtorjem že predlagano, naj gradivo priredijo še za mlajše.

Priročnik gre razumeti kot temelj čustvenega in socialnega opismenjevanja učencev in kot takega ga lahko v uporabo priporočimo prav vsem učiteljem in šolam, še posebno pa svetovalnim delavcem in razrednikom. Nosilci programa so celotni pristop osebno že uspešno predstavili na vseh jesenskih študijskih skupinah svetovalnih delavcev osnovnih šol. Na srečanjih so sodelovali tudi učitelji in svetovalni delavci praktiki, ki so vseh 10 delavnic že izvedli in so bili vključeni v spremljavo in evalvacijo Centra za psihodiagnostična sredstva, zato je bila njihova predstavitev sprejeta z velikim odobravanjem, sam program pa prepoznan kot izjemen prispevek k sistematičnemu razvijanju osebnih in socialnih kompetenc učencev. Svetovalni delavci so podprli idejo o sistemski umestitvi programa v vzgojno-izobraževalno delo osnovnih šol. Program se ujema z enim najpomembnejših načel in ciljev šolskega svetovalnega dela, to je razvojno-preventivnim delom šolskih svetovalnih delavcev v sodelovanju z učitelji. Predvsem pa je priložnost za svetovalne delavce, da na podlagi svojih specifičnih strokovnih kompetenc zagotovijo potrebno strokovno oporo in podporo učiteljem pri izvajanju programa ter vrednotenju napredovanja učencev. Poleg tega se cilji, načela, načrtovani procesi in usmeritev k zagotavljanju aktivne vloge učenca v celoti skladajo tudi s strokovnimi vizijami Zavoda RS za šolstvo o krepitvi inkluzivnega šolskega okolja in tudi drugimi najsodobnejšimi pogledi na učenje in cilje vzgoje in izobraževanja.

Strokovna skupina Zavoda RS za šolstvo:

dr. Zora Rutar Ilc, mag. Tatjana Bezić in mag. Tamara Malešević

4. Teoretična izhodišča za preventivno delo z razredom

V uvodnih teoretičnih izhodiščih bomo opredelili **pomen duševnega zdravja** za posameznikov razvoj in delovanje, pridobili vpogled v različne koncepte duševnega zdravja in jih pregledali v luči preventivnega dela z mladostniki¹. V drugem delu poglavja bomo podrobneje izpostavili **socialne in čustvene kompetence** ter njihov pomen za učinkovito delo na področju preventive duševnih težav in promocije duševnega zdravja. V sklepnem delu poglavja pa se bomo osredotočili na pomen razvijanja **pozitivne, realne samopodobe** kot vodilne opore med odraščanjem. Posebej bomo osvetlili **vlogo učitelja** in se posvetili načinom podpore otrok in mladostnikov pri razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc ter boljše samopodobe.

4.1. Duševno zdravje

V večini sodobne literature lahko zasledimo, da je *zdravje samo eno* – ločevanje med telesnimi in duševnimi vidiki zdravja je zato možno zgolj na teoretični ravni – kar pomeni, da **ni zdravja brez duševnega zdravja**. Na duševno zdravje vpliva tako veliko varovalnih dejavnikov kot tudi dejavnikov tveganja. Nekaj je prikazanih v naslednji tabeli.

Tabela 1. Dejavniki tveganja in varovalni dejavniki na področju duševnega zdravja

VRSTA DEJAVNIKA	DEJAVNIKI TVEGANJA	VAROVALNI DEJAVNIKI
Individualni	Prenatalna poškodba možganov Prezgodnje rojstvo Poškodbe ob rojstvu Nizka porodna teža, zapleti ob rojstvu Kronična bolezen Slabo zdravje v otroštvu Negotova navezanost v otroštvu Določene oblike temperamenta (npr. neprilagodljivost) Fizične in/ali intelektualne slabše zmožnosti Slabe socialne spretnosti Nizka samopodoba Impulzivnost Čustvena nedozorelost Slabše veščine komuniciranja Osamljenost, žalovanje	Določene značilnosti temperamenta (npr. prilagodljivost) Uravnotežena prehrana Nadpovprečne intelektualne sposobnosti Dobro razvite veščine reševanja problemov Notranja kontrola Dobro razvite socialne veščine Dobri načini spoprijemanja s problemi Optimistična naravnost Moralna prepričanja Vrednote Skrb zase Dobro fizično zdravje, dobra telesna pripravljenost Dobra samopodoba Dobre komunikacijske sposobnosti

¹ Besedilo o duševnem zdravju je povzeto po publikaciji *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (Jeriček Klanšček idr., 2018), monografija Nacionalnega inštituta za javno zdravje.

Dejavniki, povezani z družino	Odsotnost enega ali obeh staršev Socialno neprilagojeni starši Nerazumevanje med staršema, ločitev Dolgotrajna brezposelnost v družini Izpostavljenost kriminalu, nasilju, zlorabi Zloraba substanc s strani staršev Duševna motnja pri starših Slab nadzor in slabo spremljanje s strani staršev Socialna izolacija družine Pomanjkanje toplote in naklonjenosti, zapostavljenost Smrt družinskega člana Nizki dohodki, revščina družine	Povezanost družine Dobra komunikacija družinskih članov Podporni, skrbni starši Družinska harmonija Varno družinsko okolje Majhna družina Visoka raven odgovornosti v družini Trdne družinske norme in morala Ekonomsko varnost
Dejavniki, povezani s šolo	Slab odnos do šole Sodelovanje pri trpinčenju Biti žrtev trpinčenja Zavračanje s strani vrstnikov Nezadostno obvladovanje neugodnih vedenjskih vzorcev Pripadnost težavnim vrstniškim skupinam Šolski neuspeh, težave v šoli Pogosto menjavanje šole	Dobri dosežki v šoli Občutek pripadnosti šoli Pozitivno ozračje v šoli Prosocialne vrstniške skupine Visoka pričakovanja in ambicije Ustrezna odgovornost do drugih in podpora drugim Priložnosti za uspeh in prepoznavanje uspeha
Družbeni in okoljski dejavniki, povezani s skupnostjo, kulturni dejavniki	Slabši socialno-ekonomski položaj Socialna/kulturna diskriminacija Nasilje in kriminal v soseski Prenaseljenost Pomanjkanje možnosti za rekreacijo Pomanjkanje podpornih služb Omejen dostop do osnovnih dobrin in storitev Socialna nepravilnost in diskriminacija Socialna neenakost, neenakost spola Vojne, katastrofe	Občutek povezanosti in pripadnosti v skupnosti Dobro socialno omrežje v skupnosti Močna kulturna identiteta Dostop do podpornih storitev Skupnostne norme proti nasilju Skrbnost v soseski Dostop do osnovnih dobrin in storitev Socialna pravičnost in toleranca Socialna enakost, enakost spolov Fizična varnost

Vir: WHO, 2012; Anuradha idr., 2012.

Dogajanje na telesni ravni neizogibno vpliva na duševno odzivanje in obratno, dogajanje na duševni ravni neizogibno vpliva in se tudi izrazi skozi različne telesne vidike. Kljub omenjeni *vzajemnosti* in nepogrešljivosti katerega koli od obeh vidikov zdravja (telesnega ali duševnega) se je do nedavnega večino pozornosti namenjalo najprej negativnim in nato

telesnim vidikom zdravja. Šele v zadnjih desetletjih se je pozornost nekoliko uravnotežila in preusmerila tudi na vidike duševnega zdravja. Zaradi močnih in tradicionalnih teoretičnih izhodišč (npr. patogenetski model zdravja) se je osredotočila najprej na negativne vidike (tj. duševne težave, duševne motnje), v zadnjem času pa predvsem oziroma tudi na vidike pozitivnega duševnega zdravja (salutogenetski model). Obstoječa literatura zato ponuja vrsto različnih razumevanj, konceptov in opredelitev duševnega zdravja in njihovega pomena za preventivo duševnih motenj oziroma promocijo duševnega zdravja.

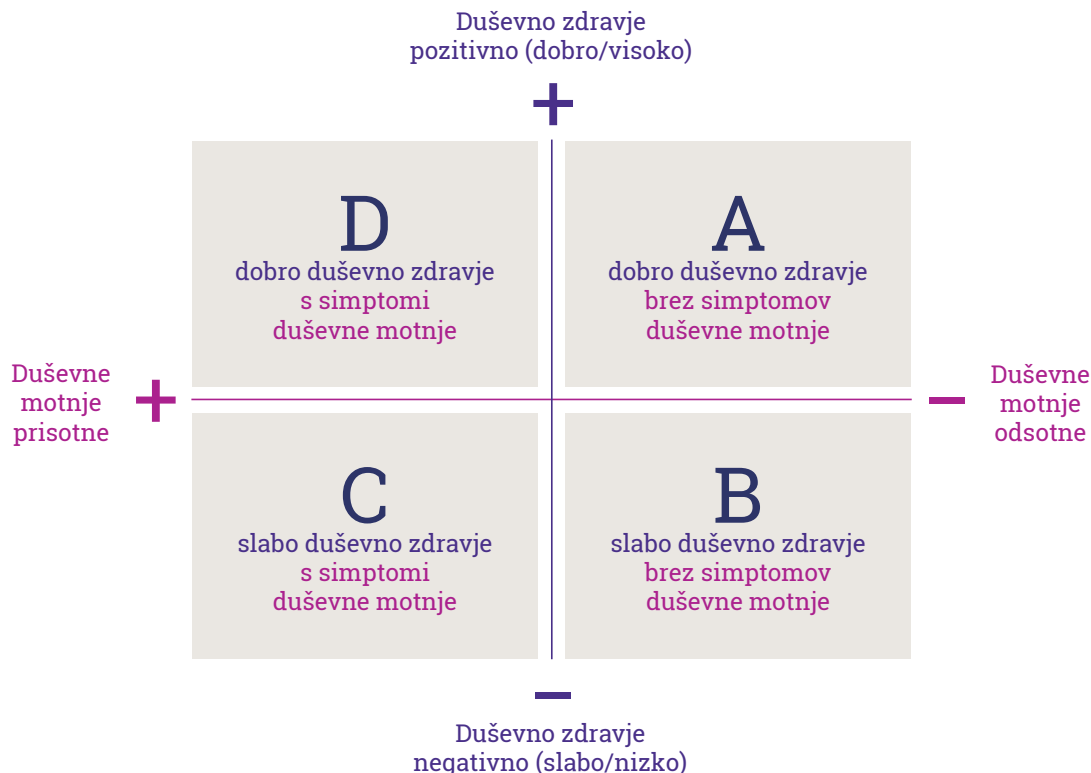
Opredelitev duševnega zdravja

Svetovna zdravstvena organizacija duševno zdravje opredeli kot »... *stanje dobrega počutja, v katerem ima posameznik dober in pozitiven odnos do sebe in svoje okolice, se učinkovito spoprijema z izzivi, lahko učinkovito in plodno dela ter prispeva k skupnosti*« (WHO, 2014).

Skrb za varovanje in krepitev duševnega zdravja (promocija duševnega zdravja) ter preprečevanje nastanka duševnih težav (preventiva duševnih motenj) sta pomembna v vseh starostnih obdobjih, še posebno pa v obdobju otroštva in mladostništva. Duševno zdravje v otroštvu in adolescenci je namreč povezano z doseganjem razvojnih nalog, šolsko uspešnostjo, odnosi s starši in vrstniki, poleg tega pa je tudi pomemben napovedni dejavnik duševnega zdravja v odraslosti (npr. Ravens - Sieberer idr., 2008). Velika večina otrok in mladostnikov (80 %) nima duševnih motenj, so pa v tem obdobju, glede na dolgoročni vpliv na duševno zdravje, toliko pomembnejši pozitivni vidiki duševnega zdravja – sposobnosti zaznavanja, razumevanja, interpretacije, prilagajanja okolju, medosebnega komuniciranja, dobre samopodobe, optimizma ipd. (Keyes, 2006).

V tradicionalnih opredelitvah je duševno zdravje pojmovano kot *stanje*, ki je ločeno od stanja bolezni (WHO, 2014). Zaradi številnih kritik, da je v takšnih opredelitvah (duševno zdravje kot stanje) duševno zdravje pojmovano kot nekaj statičnega, se novejša opredelitve opirajo na koncept *kontinuuma* – duševno zdravje je razumljeno kot nekaj spremenljivega na kontinuumu od pozitivnega k negativnemu oz. obratno. Koncept kontinuuma duševnega zdravja torej zajema tako pozitivno kot negativno komponento duševnega zdravja (Lehtinen, Sohlman in Kovess - Masfety, 2005), pri čemer se negativna komponenta nanaša na duševne motnje, simptome in težave, pozitivna komponenta pa na pozitivno duševno zdravje, npr. dobro samopodobo, harmonične odnose, učinkovito reševanje problemov, soočanje s težavami, problemi in stresom (Marušič in Temnik, 2009). Pomanjkljivost takšne opredelitve (ki je kljub vsemu bolj fleksibilna od opredelitve duševnega zdravja kot stanja) (Greenspoon in Saklofske, 2001) je v tem, da so kategorije pozitivnega in negativnega duševnega zdravja nanizane na istem kontinuumu, kar v danem trenutku omogoča zavzemanje samo ene kategorije – *ali* duševne motnje *ali* pozitivnega duševnega zdravja. To seveda povsem izključuje možnost opredelitve kakršnega koli pozitivnega duševnega stanja v primeru duševnih motenj in obratno, izključuje možnost opredelitve kakršnega

koli negativnega duševnega stanja, kot je npr. stres v primeru pozitivnega duševnega zdravja. V novejših opredelitvah (Greenspoon in Saklofske, 2001) sta zato navedena dva ločena, a povezana kontinuum – kontinuum duševnega zdravja in kontinuum duševnih motenj (slika 1).



Slika 1. Kontinuum duševnega zdravja in kontinuum duševnih motenj

Na navpični osi je prikazan kontinuum duševnega zdravja, ki zajema različne stopnje duševnega zdravja – dobro oziroma visoko izraženo duševno zdravje (lahko mu rečemo tudi pozitivno duševno zdravje) na eni ter slabo oziroma nizko izraženo duševno zdravje (lahko mu rečemo tudi negativno duševno zdravje) na drugi strani. Na vodoravni osi je prikazan kontinuum duševnih motenj, ki zajema različne stopnje duševnih motenj – prisotne in izražene duševne motnje na eni ter neprisotne in neizražene duševne motnje na drugi strani. Rezultat sovplivanja obeh kontinuumov so štirje kvadranti, ki predstavljajo različne kombinacije stanj: optimalno/dobro duševno zdravje (pozitivno duševno zdravje) brez simptomov duševnih motenj (A), slabo duševno zdravje (negativno duševno zdravje) brez simptomov duševnih motenj (B), slabo oziroma negativno duševno zdravje s simptomi duševne motnje (C) in optimalno/visoko duševno zdravje (pozitivno duševno zdravje) s simptomi duševne motnje (D). Prednost takšnega razumevanja duševnega zdravja in duševnih motenj je, da je možno prehajanje med posameznimi kategorijami oziroma stanji. Odsotnost duševnih motenj ali težav namreč še ne pomeni nujno dobrega duševnega zdravja in obratno. Dobro duševno zdravje in duševne motnje ali težave se lahko pojavljajo hkrati in se ne izključujejo. Tako imajo lahko osebe brez duševnih motenj hkrati tudi nizko zadovoljstvo z življenjem oziroma nizko stopnjo duševnega zdravja (npr.

v obdobju povečanega stresa) in obratno, posamezniki z duševnimi motnjami imajo lahko visoko izraženo zadovoljstvo z življenjem oziroma visoko stopnjo duševnega zdravja. Predlagani dvofaktorski model sta na vzorcu otrok potrdila Greenspoon in Saklofski (2001). Po pričakovanjih se je kot najbolj neugodna izkazala kombinacija nizkega duševnega blagostanja s prisotnostjo duševne motnje (kvadrant C). Tudi ugotovitve drugih avtorjev (Keyes, 2002, 2006) potrjujejo, da je za posameznika najbolj obremenjujoča kombinacija nizkega duševnega zdravja s prisotnostjo duševne motnje.

Omenjeni dvofaktorski model duševnega zdravja na novo vpeljuje koncept pozitivnega duševnega zdravja, ki je opredeljeno kot stanje dobrega (angl. *flourishing*) duševnega zdravja, za katero je značilno prevladujoče doživljanje pozitivnih občutkov (sreče, zadovoljstva, navdušenja), pozitiven odnos do sebe, drugih in različnih dogodkov (optimizem, samoučinkovitost, empatija, odprtost za izkušnje) in pozitivno delovanje v življenju (Keyes, 2002; Huppert, 2008; Barry, 2008; Cooper, Boyko in Codinhoto, 2008). Pomanjkanje pozitivnega duševnega zdravja ima lahko na posameznika ravno tako škodljiv vpliv kot prisotnost slabega duševnega zdravja. Mladostniki s pozitivnim duševnim zdravjem imajo od vseh navedenih skupin najmanj depresivnih simptomov in vedenjskih motenj, najboljšo samopodobo, so najodločnejši, imajo najtesnejše odnose z drugimi in so integrirani v šolsko okolje. Po drugi strani pa so vedenjski problemi najpogostejši pri mladostnikih, ki imajo slabo oziroma nizko stopnjo duševnega zdravja (Keyes, 2006).

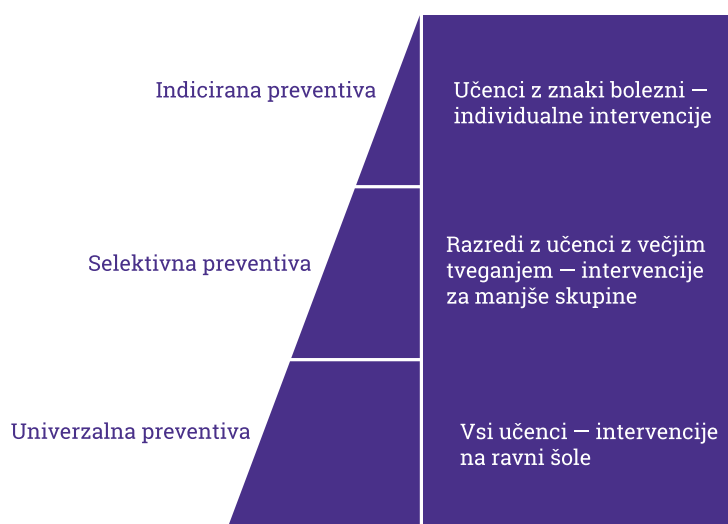
Pozitivno duševno zdravje je tako sinonim za visoko stopnjo duševnega zdravja, kar pomeni optimalno psihološko delovanje in ključni vidik kakovosti življenja. Skladno s tem pogledom zgolj odsotnost duševnih težav in motenj ne zadostuje za dobro počutje. Prisotnost pozitivnega duševnega zdravja ima namreč lahko pozitivne posledice, ki presegajo odsotnost negativnih stanj (Musek, 2007), saj so pozitivna čustvena stanja povezana z večjo radovednostjo, fleksibilnim mišljenjem, odprtostjo za učenje, razvojem izvršilnih funkcij (spretnosti samoregulacije, organiziranja znanja, samoobvladovanja in nadzora nad vedenjem). Dobre izvršilne funkcije so nadalje povezane z akademskim uspehom, osebnostnim razvojem, dobrimi medosebnimi odnosi (Barry, 2008). Poleg tega je pozitivno duševno zdravje povezano še s pozitivnim delovanjem, ki vključuje kreativno mišljenje, dobre medosebne odnose, duševno odpornost v času stiske, občutenje pripadnosti družbi, pa tudi z dobrim fizičnim zdravjem in dolžino življenja (Huppert, 2008; Barry, 2008; Cooper idr., 2008). Pozitivno duševno zdravje se torej med drugim nanaša na posedovanje različnih veščin, ki omogočajo optimalno psihološko delovanje in s tem kakovost življenja.

Pristopi h krepitevi duševnega zdravja

Omenjene veščine so pomembne v vseh življenjskih obdobjih, še posebno pa v otroštvu in mladostništvu. Razvijamo jih lahko skozi različne pristope in programe, ki slonijo na

različnih teoretičnih izhodiščih – bodisi promociji duševnega zdravja, bodisi preventivi duševnih motenj. *Promocija duševnega zdravja* se osredotoča na izboljševanje kakovosti življenja, poudarjanje pozitivnih lastnosti in sposobnosti posameznika in ne zgolj na zmanjševanje simptomov in primanjkljajev. Osredotoča se na krepitev posameznikovih notranjih psiholoških virov in zagotavljanje ustreznih življenjskih okoliščin (Barry, 2008). Po drugi strani pa se *preventiva duševnih motenj* usmerja (oziroma izhaja) v zmanjševanje dejavnikov tveganja in njihove prisotnosti. Glede na to, za katero ciljno populacijo razvijamo in izvajamo določen pristop, ločimo tri vrste preventive, in sicer (slika 2):

- univerzalno (usmerjena v celotno populacijo ne glede na stopnjo tveganja posameznikov),
- selektivno (usmerjena v posameznike, ki imajo večje tveganje),
- indicirano (usmerjena v posameznike, pri katerih so znaki bolezni že izraženi).



Slika 2. Ravni preventive (prirejeno po CASEL, 2008)

Šolsko okolje je optimalni prostor, v katerem lahko izvajamo različne preventivne programe, saj z njimi lahko naenkrat zajamemo veliko število otrok. Programi, ki se izvajajo v šolskem okolju, bi morali biti prilagojeni različnim nivojem preventive, pri čemer bi poudarek moral biti na univerzalni preventivi, torej na pristopih, ki so usmerjeni v celotno populacijo učencev. Program *To sem jaz* spada med takšne programe univerzalne preventive.

Za krepitev in vzdrževanje dobrega duševnega zdravja (kot tudi preventivo duševnih težav in motenj) je, kot je že prej omenjeno, pomembno razvijanje in posedovanje različnih veščin oz. kompetenc. V zadnjem času je izpostavljen predvsem **pomen socialnih in čustvenih kompetenc**, za katere številne raziskave kažejo, da se pozitivno povezujejo s šolsko uspešnostjo in zmanjševanjem nekaterih vidikov negativnega (duševnega) zdravja. Zaradi pomena socialnih in čustvenih kompetenc za optimalno delovanje v šolskem okolju, njihov razvoj naslavlja tudi program iz pričujočega priročnika, mi pa jih bomo v nadaljevanju podrobneje opisali.

4.2. Socialne in čustvene kompetence

Opredelitev socialnega in čustvenega učenja ter kompetenc

Socialne in čustvene kompetence se glede na opredelitev združenja CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2013) nanašajo na pet med seboj povezanih področij, ki jih v procesu socialnega in čustvenega učenja (SEL *ang. social and emotional learning*) pridobivajo otroci, mladostniki ali odrasli. Gre za kompetence na področjih: **samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev** (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Elias idr., 1997; Payton idr., 2000).



Slika 3. Socialne in čustvene kompetence (prirejeno po CASEL, 2013)

1) SAMOZAVEDANJE se nanaša na zmožnost točne prepoznave lastnih misli, čustev in vrednot ter razumevanje njihovega vpliva na vedenje. Obsega ustrezno samozaznavo lastnih sposobnosti (močnih in šibkih področij), ki temelji na zaupanju vase, optimizmu in naravnosti k osebnostnemu razvoju. Temeljne kompetence znotraj dimenzije samozavedanja so:

- prepoznavanje in poimenovanje čustev ter razumevanje njihovega vpliva na vedenje,
- ustrezna samozaznava,
- prepoznavanje lastnih močnih področij,
- samozaupanje in
- samoučinkovitost.

2) SAMOURAVNAVANJE se nanaša na zmožnost učinkovitega uravnavanja lastnih misli,

čustev in vedenj v raznolikih situacijah, tj. učinkovito spoprijemanje s stresom, nadzor impulzov, samomotivacijo in samodisciplino. Obsega tudi zmožnost postavljanja osebnih in učnih ciljev ter delovanja v smeri njihovega doseganja. Temeljne kompetence znotraj dimenzije samouravnavanja so:

- nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj,
- spoprijemanje s stresom,
- samodisciplina,
- samomotivacija,
- postavljanje ciljev in
- organizacijske spretnosti.

3) SOCIALNO ZAVEDANJE se nanaša na zmožnost doživljanja empatije in zavzemanja perspektive drugih, tudi tistih, ki izhajajo iz drugačnih sociokulturnih ozadij. Obenem obsega zmožnost razumevanja socialnih in etičnih norm vedenja in prepoznavanje ter pozitivno vrednotenje virov znotraj družine, šole, skupnosti ... Temeljne kompetence znotraj dimenzije socialnega zavedanja so:

- zavzemanje perspektive drugega,
- empatija,
- sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti ter
- spoštovanje drugih.

4) ODNOSNE SPRETNOSTI se nanašajo na zmožnost vzpostavljanja in ohranjanja pozitivnih in stabilnih odnosov z različnimi posamezniki in skupinami. Obsegajo tudi zmožnost jasnega komuniciranja, poslušanja drugih, sodelovanja z drugimi, upiranja negativnim pritiskom drugih, obvladovanja konfliktov, iskanja oz. nudenja pomoči, ko jo potrebujemo oz. jo potrebujejo drugi. Temeljne kompetence znotraj področja odnosnih spretnosti so:

- komunikacijske kompetence,
- socialna vključenost,
- vzpostavljanje odnosov in
- timsko delo.

5) ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV se nanaša na zmožnost sprejemanja konstruktivnih in spoštljivih odločitev v zvezi z lastnim vedenjem in socialnimi interakcijami glede na osebno, moralno in etično odgovornost. Obenem obsega realistično vrednotenje posledic različnih dejanj in upoštevanje dobrobiti sebe in drugih pri sprejemanju teh. Temeljne kompetence znotraj področja odgovornega sprejemanja odločitev so:

- prepoznavanje problemov,
- analiziranje situacij,
- reševanje problemov,
- vrednotenje in presojanje,
- reflektiranje ter
- osebna, moralna, etična odgovornost.

Preventivne delavnice *To sem jaz* naslavlajo več različnih socialnih in čustvenih kompetenc znotraj področij samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev. Na ta način želimo z delavnicami spodbuditi razvoj mladostnikov na področju mišljenja, čustvovanja, komunikacije in vedenja.

Učinki programov socialnega in čustvenega učenja

V zadnjih letih se, ob prepoznavanju koristnosti učenja socialnih in čustvenih kompetenc, v šolsko prakso širijo različni programi SEL. Številne raziskave namreč kažejo, da ima (i) razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pozitiven učinek tako z vidika izboljšanja učnih dosežkov kot tudi zmanjšanja tesnobe in agresivnega vedenja pri učencih (Greenberg, Weissberg, O'Brien in Elias, 2003). Programi dokazano učinkovito podpirajo psihosocialno prilagajanje učencev, tj. omogočajo razvoj kompetenc, pomembnih za preprečevanje različnih tveganih vedenj in za krepitev zaščitnih dejavnikov zdravega razvoja (Benson, 2016), zato učenje socialnih in čustvenih kompetenc predstavlja (ii) pomemben element različnih preventivnih programov (kot so npr. programi promocije zdravja, preprečevanja nasilja in tveganih vedenj). Pri tem je treba izpostaviti, da so dokazano učinkoviti programi SEL usmerjeni v (iii) razvoj ter uporabo socialnih in čustvenih kompetenc ob hkratni krepitvi varnega, spodbudnega in urejenega učnega okolja; oba vidika hkrati namreč omogočata, da učenci čutijo večjo vključenost in pripadnost v razredu in šoli, so bolj zavzeti za učenje in imajo več priložnosti za razvoj (CASEL, 2008).

Vsakega od navedenih vidikov bomo v nadaljevanju opisali nekoliko podrobneje.

i. Učinki programov SEL na učne in vedenjske izide

V zadnjem desetletju so bile opravljene številne raziskave učinkovitosti programov SEL, ki kažejo njihove pozitivne učinke pri predšolskih, šolskih in srednješolskih otrocih oz. mladostnikih iz različnih okolij. Najzanesljivejše podatke o njihovi učinkovitosti daje metaanalitična študija Durlaka in sodelavcev iz leta 2011. V njej so avtorji združili rezultate vseh neodvisnih študij od leta 2008 naprej, ki so preučevale učinke šolskih univerzalnih programov (angl. *school-based universal interventions*) SEL, pri otrocih in mladostnikih od 5. do 18. leta starosti. V študijo je bilo vključenih 213 študij s skupno okoli 270.000 vključenimi učenci. Z metodo metaanalize, tj. statistične analize za združevanje rezultatov vseh vključenih študij, so avtorji raziskave pokazali naslednje koristi programov za udeležence:

- zmanjšanje vedenjskih težav (tj. težavnega in agresivnega vedenja) v razredu;
- zmanjšanje psihološke stiske (tj. občutkov tesnobe in depresivnosti) pri učencih;
- izboljšanje stališč učencev o sebi, drugih in šoli;

- izboljšanje socialnih in čustvenih kompetenc učencev (npr. prepoznavanje čustev, spoprijemanje s stresom, empatija, reševanje problemov, odločanje);
- izboljšanje vedenja učencev v šoli in v razredu;
- izboljšanje učnih dosežkov učencev.

Rezultati študije kažejo, da programi SEL (kljub temu da so 'jemali' čas znotraj šolskega urnika) niso poslabšali akademskega uspeha učencev. Celo nasprotno, učenci, ki so bili vključeni v programe, so v primerjavi s tistimi, ki niso bili vključeni, v povprečju izboljšali učne dosežke. Dodatno pa je pri učencih, vključenih v programe, prišlo do izboljšanja vedenja v razredu, bolj pozitivnih občutkov in stališč o sebi ter zmanjšanja čustvenih stisk.

Avtorji pri tem izpostavljajo, da je do pozitivnih učinkov na navedenih področjih prišlo, le če:

- je bil program dobro izveden (npr. so bili izvedeni vsi njegovi deli, so bili izvajalci dobro pripravljeni na izvajanje);
- so program izvajali razredni učitelji (in ne zunanji izvajalci, npr. raziskovalci).

Prva ugotovitev kaže na pomembnost šole pri zagotavljanju časa in virov, potrebnih za kakovostno izvajanje programov, druga pa na možnost umestitve programov v okvir izobraževalnega procesa, kajti za njihovo učinkovito izvajanje ni potrebno sodelovanje zunanjih strokovnjakov.

Za programe, pri katerih je pri otrocih in mladostnikih prišlo do pomembnih izboljšanj na vseh šestih zgoraj navedenih področjih, pa je bilo dodatno značilno, da*:

- so uporabljali med seboj povezano zaporedje aktivnosti, ki so učencem omogočile postopno usvajanje socialnih in čustvenih kompetenc;
- so uporabljali aktivne oblike učenja, npr. igre vlog, ki so učencem omogočale uporabo in vajo socialnih in čustvenih kompetenc;
- je bila vsaj ena komponenta programa usmerjena v razvoj socialnih in čustvenih kompetenc;
- so eksplicitno naslavljali razvoj posameznih socialnih in čustvenih kompetenc, kar je bilo opredeljeno v ciljih posameznih srečanj.

*to so t. i. programi SAFE, kar je angleška kratica za Sequenced (*zaporedno*), Active (*aktivno*), Focused (*osredotočeno*), Explicit (*jasno*).

V programu *To sem jaz* so v namenu oz. ciljih vsake delavnice opredeljene socialne in čustvene kompetence, ki jih srečanje naslavlja. Obenem zaporedje aktivnih oblik dela na vsakem srečanju učencem omogoča razumevanje in usvajanje posameznih spretnosti.

Vezano na učinkovitost programov SEL so Greenberg in sodelavci (2003) ugotovili tudi, da imajo intenzivnejši, daljši programi navadno večje učinke kot krajši, manj intenzivni. Na podlagi te ugotovitve se zdi smiselno, da bi programe SEL začeli izvajati že v predšolskem in z njimi nadaljevali v osnovnošolskem in srednješolskem obdobju. Prav tako je priporočljivo, da so programi SEL zasnovani tako, da socialne in čustvene kompetence postanejo del vsakodnevnih interakcij v razredu in šoli (med učenci, učitelji in drugimi zaposlenimi v šoli) in jih lahko vsi vključeni razvijajo v vsakodnevnih situacijah (CASEL, 2012). Kam in sodelavci (2003) pa kot enega ključnih vidikov za kakovostno izvajanje programov SEL izpostavljajo podporo vodstva šole. Slednja predstavlja enega prvih pogojev za zagotavljanje kadra za izvedbo programa ter omogočanje njegovega kontinuiranega strokovnega razvoja. Obenem je ob podpori vodstva verjetneje, da programi SEL postanejo pomemben del splošne usmerjenosti šole v krepitev dobrega počutja učencev.

ii. Razvoj socialnih in čustvenih kompetenc kot pomemben element preventive

Preko razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc lahko zmanjšujemo dejavnike tveganja in krepimo zaščitne dejavnike, ki so skupni različnim tveganim in odklonskim vedenjem otrok in mladostnikov (Benson, 2006). Zato je učenje socialnih in čustvenih kompetenc pogosto del programov univerzalne preventive, s katerimi naslavljammo vse učence (tj. pri celotni populaciji zmanjšujemo tveganje za razvoj težav in krepimo dobro počutje, še preden se težave razvijejo; gl. sliko 2) (CASEL, 2012).

Tudi številne raziskave potrjujejo, da najučinkovitejši programi preventive za otroke in mladostnike na področju tveganih in odklonskih vedenj vključujejo učenje socialnih in čustvenih kompetenc. Programi, ki razvijajo socialne in čustvene kompetence, imajo skupne značilnosti:

- učencem pomagajo razvijati spretnosti, npr. obvladovanje jeze, upiranje pritisku vrstnikov, regulacijo čustev, odločanje ipd., ki so pomembne pri preprečevanju različnih tveganih in odklonskih vedenj;
- pri učencih preko razvoja različnih spretnosti spodbujajo večjo povezanost z vrstniki, višjo zaznano stopnjo socialne podpore, boljšo učno uspešnost, bolj pozitivno samopodobo in krepitev drugih zaščitnih dejavnikov. Predvsem razvoj čustvenih kompetenc ima pomembno vlogo pri krepitvi pozitivne samopodobe mladih (Cheung, Cheung in Hue, 2015), pridobljene socialne in čustvene kompetence pa mladim pomagajo spoprijemati se s težkimi življenjskimi okoliščinami oz. pri razvoju osebnostne čvrstosti (Wessels in Edgerton, 2008).

Krepitev pozitivne samopodobe mladostnikov je z vidika preventive zelo pomembna (Mann, Hosman, Schaalma in de Vries, 2004). Slaba samopodoba namreč predstavlja dejavnik tveganja za razvoj različnih težav v duševnem zdravju (depresije, tesnobe, motenj hranjenja) ter tveganih vedenj pri mladostnikih (nasilja, zlorabe alkohola in drog itd.), medtem ko pozitivna samopodoba predstavlja zaščitni dejavnik pred razvojem tovrstnih težav. Vsaka izmed desetih delavnic programa *To sem jaz* naslavlja eno od pomembnih področij mladostnikovega doživljanja in vedenja ter obsega aktivnosti, ki podpirajo razvoj čustvenih kompetenc in pozitivne samopodobe.

iii. Razvoj in uporaba socialnih in čustvenih kompetenc ob hkratni krepitvi varnega, spodbudnega in urejenega učnega okolja

Številne raziskave kažejo, da sta pri izvajanju dokazano učinkovitih programov SEL ključna dva elementa: 1) zagotavljanje varnega, spodbudnega, sodelovalnega in urejenega učnega okolja ter 2) učenje socialnih in čustvenih kompetenc. Ta dva elementa vplivata drug na drugega; bolj socialno in čustveno kompetentni učenci so tudi bolj sodelovalni, skrbni in se počutijo varneje, pozitivno učno okolje pa jim daje možnosti za uporabo in nadaljnje razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc (slika 4).



Slika 4. Kako dokazano učinkoviti programi SEL spodbujajo večji uspeh učencev v šoli in v življenju (prirejeno po CASEL, 2008; Vidmar idr., 2018)

Različni raziskovalci so pokazali, da je v središču pozitivnega učnega okolja odnos učitelj–učenec. Pri tem ne gre zanemariti učiteljevih socialnih in čustvenih kompetenc, ki vplivajo na kakovost odnosa z učenci ter na vodenje razreda, obenem pa učitelj učencem predstavlja vzor za uporabo socialnih in čustvenih kompetenc (Jennings in Greenberg, 2009; Vidmar idr., 2018).

Za okolja, ki spodbujajo razvoj socialne in čustvene kompetentnosti učencev, je značilno, da (Jennings in Greenberg, 2009; Vidmar idr., 2018):

- imajo postavljena jasna razredna pravila;
- skrbijo za razvoj in imajo visoka pričakovanja do vseh učencev v skupini;
- uporabljajo metode sodelovalnega učenja ter aktivno vključujejo učence v odločanje;
- uporabljajo različne strategije, ki se nanašajo na socialne in čustvene potrebe učencev ter
- v aktivnosti vključujejo tudi starše.

Učenci se v takih okoljih počutijo bolj povezane z vrstniki, učitelji in šolo ter lažje sprejmejo učne in vedenjske norme; posledično imajo boljši uspeh, redkeje izostajajo od pouka, doživljajo manj čustvenih stisk ter se manj pogosto tvegano vedejo (npr. nasilje, zlorabe drog) (CASEL, 2008).

Da bi učenci lahko sodelovali in prispevali k okolju, ki poudarja odnosne vidike, potrebujejo osnovne socialne in čustvene kompetence. Naučiti se morajo, kako obvladovati svoje vedenje ter na primeren način vstopati v odnose z drugimi. Učenje socialnih in čustvenih kompetenc jim pomaga, da so v odnosih spretnejši, obenem pa doprinese k njihovim bolj pozitivnim stališčem in vedenju ter boljšim učnim dosežkom. Spretnosti, kot so spoprijemanje s stresom, samodisciplina, samomotivacija, postavljanje ciljev in organizacijske spretnosti, pripomorejo k temu, da se učenci naučijo več, imajo boljše ocene in so tudi bolj motivirani za učenje (Elliot in Dweck, 2005). Prav tako naj bi izboljšanje spretnosti čustvene regulacije prispevalo k izboljšanju kognitivnega funkcioniranja (npr. kontrole impulzov, načrtovanja) (Greenberg, 2006). Obenem pa socialno in čustveno kompetentni učenci v večji meri izkoristijo priložnosti za učenje in pridobivanje izkušenj v razredu ter so bolj spodbudni in podporni do vrstnikov v procesu pridobivanja znanja in izkušenj (CASEL, 2008).

Skrb za varovanje in krepitev duševnega zdravja (promocija duševnega zdravja) ter preprečevanje nastanka duševnih težav (preventiva duševnih motenj) sta pomembna v vseh starostnih obdobjih, še posebno pa v obdobju otroštva in mladostništva. Duševno zdravje v otroštvu in adolescenci je namreč povezano z doseganjem razvojnih nalog, šolsko uspešnostjo, odnosi s starši in vrstniki, poleg tega pa je tudi pomemben napovedni dejavnik duševnega zdravja v odraslosti. Pozitivno duševno zdravje se torej med drugim nanaša na posedovanje različnih veščin, ki omogočajo optimalno psihološko delovanje

in s tem kakovost življenja. Razvoj socialnih in čustvenih kompetenc se je pokazal kot pomemben z vidika krepitve in vzdrževanja dobrega duševnega zdravja ter preventive duševnih težav in motenj. Preventivne delavnice, opisane v priročniku, omogočajo njihovo razvijanje v šolskem okolju, s čimer lahko prispevajo k zmanjševanju nekaterih vidikov negativnega zdravja ter povečevanju uspešnosti in vključenosti učencev v šolsko okolje.

To ni proces, ki se v enem letu začne in konča

Delavnice To sem jaz sem izvajala z željo, da bi izboljšala kakovost razrednih ur in uspela vzpostaviti pristnejši odnos s svojimi učenci.

Kako mladega človeka podpreti pri razvijanju celostne, empatične, asertivne in srečne osebnosti ter poskrbeti za njegovo duševno zdravje, ki je dejansko temelj vsake zdrave družbe v prihodnosti, je danes umetnost – ta pa je zaradi hitrega načina družinskega življenja v veliki meri preložena ravno na šolo. Kot učiteljica in razredničarka se dnevno srečujem z različnimi težavami svojih učencev. Opažam, da imajo veliko vprašanj in malo odgovorov, ne razumejo samih sebe in svoje okolice, težko se sprejemajo, želijo si hitrih in dobrih rezultatov brez dodatnega truda in za delo potrebujejo ogromno zunanje motivacije. Učitelj v takšnem okolju ne more biti uspešen brez orodja. Koncept 10 korakov do boljše samopodobe dejansko nudi pripravo kvalitetnih ur, ki izhajajo iz učenca in so vanj tudi usmerjene. Moji učenci so v desetih delavnicah usvojili osnovne socialne veščine; naučili so se poslušati, v sošolcu poiskati dobre lastnosti, razmišljati o svojih problemih in njihovih rešitvah, bolj sprejemati samega sebe in svoje odgovornosti, se razumeti in imeti rad. Vsekakor to ni proces, ki se v enem letu začne in konča, to naj bi bila otrokova pot skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje. Verjamem, da je v šolskem sistemu treba zmanjšati količino balasta in otroke opremljati za življenje.

Tanja Beber, učiteljica nemščine in knjižničarka, OŠ Jožeta Gorjupa Kostanjevica na Krki

4.3. Samopodoba

V nadaljevanju se bomo posvetili pomenu samopodobe v obdobju odraščanja in za razvoj zdrave osebnosti. Kot je zapisal psiholog Nathaniel Branden, *nobena izmed vseh sodb, ki jih izrečemo v življenju, ni tako pomembna kot tista, ki jo izrečemo o sebi, kajti ta sodba se dotakne same biti našega obstoja.*

Samopodoba usmerja naše razmišljanje o sebi in o svetu, naše čustvovanje in vedenje ter vpliva na odnose z drugimi.

Pozitivna samopodoba v pomembni meri določa posameznikovo zadovoljstvo z življenjem, njegovo srečo ter varovalno vpliva na telesno in duševno zdravje.

Samopodoba predstavlja eno temeljnih področij osebnosti. »Je organizirana celota lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

- jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi,
- tvorijo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje,
- so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja,
- so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov, nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so za posameznikov jaz sprejemljive.« (Kobal Grum, 2017)

Začetnik sodobnega pojmovanja samopodobe, ameriški psiholog Nathaniel Branden (1994), jo opredeljuje kot skupek **samoučinkovitosti** in **samospoštovanja**.

Samoučinkovitost pomeni zaupanje vase, v svoje sposobnosti, svoj način razmišljanja, odločanja, prevzemanja odgovornosti. Človek, ki ima te lastnosti, čuti, da se lahko zanese nase, da obvladuje svoje življenje in da ima nadzor nad njim.

Samospoštovanje pa predstavlja vrednostni vidik samopodobe. Pozitivno samospoštovanje nam omogoča, da se cenimo, sprejemamo takšne, kot smo, ter verjamemo, da imamo pravico do sreče, prijateljstva, ljubezni.

Janek Musek (2010, 2014), eden najvidnejših slovenskih raziskovalcev osebnosti, ugotavlja, da je samopodoba tesno povezana s temeljnimi dimenzijami osebnosti, ki so po petfaktorskem modelu osebnosti čustvena stabilnost, prijetnost, vestnost, ekstravertnost in odprtost. Po njegovih novejših odkritjih na področju osebnosti naj bi se te dimenzije združevale v generalni faktor osebnosti oziroma splošno osebnostno prilagojenost. Osebe z visokim generalnim faktorjem osebnosti, torej dobro osebnostno prilagojene osebe, imajo po njegovih ugotovitvah visoko samospoštovanje in visoko samoučinkovitost. Darja Kobal Grum (2017) pa se pri povezovanju osebnosti in samopodobe opira na t. i. teorijo jedrnih in površinskih osebnostnih lastnosti. Jedrne osebnostne lastnosti opisuje kot edinstvene, relativno trajne in stabilne povezave med duševnimi, vedenjskimi in telesnimi značilnostmi posameznika. Samopodobo opredeljuje kot celoto površinskih osebnostnih lastnosti. Te lastnosti naj bi bile pod nenehnim vplivom procesov vsakdanjega življenja, dejavnikov okolja in se zato lahko spreminjajo. Tako je posameznikova samopodoba v primerjavi z osebnostjo precej bolj odvisna od okolja, družinske vzgoje, vrstnikov, šole, uspešnosti v šoli ali na delovnem mestu itd.

Številne raziskave potrjujejo, da je samopodoba strukturirana, torej sestavljena iz večjega števila področij, ki so v hierarhičnem odnosu. Število področij posameznikove samopodobe zorenjem narašča. Med najpomembnejšimi področji v obdobju mladostništva so naslednja (Kompore idr., 2006).

- **Telesna samopodoba**

so prepričanja in sodbe o lastni telesni privlačnosti, primerjave lastnega videza z videzom drugih. Mladostniki se s telesno samopodobo zelo veliko ukvarjajo ter sebe in druge v veliki meri vrednotijo na osnovi telesnih značilnosti. Pri dekletih je pomembnejši videz, pri fantih pa telesne sposobnosti, moč in spretnost.

- **Socialna samopodoba**

obsega predstave in pojmovanja o tem, kakšna je kakovost naših odnosov z drugimi (posebej z vrstniki istega in nasprotnega spola), koliko smo priljubljeni, kako smo sposobni sklepati prijateljstva ipd.

- **Čustvena samopodoba**

so zaznave in prepričanja o izražanju in obvladovanju čustev, o tem, ali smo pretežno dobro ali slabo razpoloženi, kako močno se v določenih situacijah čustveno vznburimo in podobno.

- **Akadska samopodoba**

obsega predstave in pojmovanja o lastnih sposobnostih in učnih dosežkih na različnih področjih: doživljanje lastne učne (ne)uspešnosti, sposobnosti za učenje, zanimanja za šolske predmete, zaupanje v lastne intelektualne sposobnosti ipd.

Samopodoba se razvija od zgodnjega otroštva do pozne adolescence, ko se dokončno oblikuje in stabilizira. Po mnenju mnogih raziskovalcev je razvoj stabilne samopodobe celo najpomembnejša razvojna naloga v mladostništvu (Kobal, 2000). Razreševanje te razvojne naloge sovпада tudi z zorenjem možganskih struktur, ki so odgovorne za procesiranje informacij o samem sebi (Sebastian, Burnett, Blakemore, 2008).

Raziskovalci na področju samopodobe otrok in mladostnikov so doslej največ pozornosti namenili **odnosu med samopodobo in učno uspešnostjo**. V več študijah (po Kobal Grum, 2017) so ugotovili, da akademska samopodoba ni povezana zgolj z učno uspešnostjo, temveč neposredno vpliva na različna zaželeno vedenja v šoli, kar se posledično odraža v pozitivnem odnosu do izobraževanja.

V raziskavi na slovenskem vzorcu mladostnikov (Kobal Grum in Musek, 2001, po Kobal Grum, 2017) so ugotovili, da imajo zelo uspešni učenci višjo samopodobo na področju matematičnih sposobnosti, verbalnega izražanja, na področju odnosov z vrstniki istega in nasprotnega spola ter odnosov s starši. Za uspešnejše učence sta torej značilni boljša akademska in socialna samopodoba.

Musek (2010) navaja raziskave, ki potrjujejo vpliv pozitivne samopodobe in samospoštovanja na duševno blagostanje, zadovoljstvo v življenju in duševno zdravje. Pri tem poudarja, da je ta vpliv velik zlasti v zahodnih kulturah, ki poudarjajo človekovo individualnost. Opozarja tudi na negativne vidike visokega samospoštovanja, zlasti pri osebah, kjer takšno vrednotenje

samega sebe ni skladno z njihovimi dejanskimi lastnostmi in vedenjem. Neutemeljeno poudarjena pozitivna samopodoba in zelo visoko samospoštovanje namreč lahko vodita k predsodkom, neodgovornosti in nasilnemu vedenju. Branden (1994) zato poudarja, da **zdrava, pozitivna samopodoba vedno temelji na zavedanju realnosti in odgovornosti.**

Značilnosti posameznika s pozitivno podobo o sebi

Človek, ki ima pozitivno samopodobo:

- se spoštuje, si zaupa in se ceni;
- si postavlja cilje in si prizadeva, da bi jih dosegel;
- sodeluje z drugimi, jih sprejema in ima prijatelje;
- se ne umika pred težavami, ampak jih poskuša reševati;
- je pri svojih odločitvah samostojen, ne potrebuje odobravanja drugih;
- se lažje prilagaja spremembam;
- prevzema odgovornost za svoje vedenje;
- prepozna, sprejema, izraža in uravnava svoja čustva ter je večinoma dobro razpoložen.

4.4. Samopodoba ter socialne in čustvene kompetence

Koncept oblikovanja zdrave, pozitivne samopodobe po programu v tem priročniku se v bistvenih elementih povezuje s teoretičnimi izhodišči in cilji programov socialnega in čustvenega učenja. Po sodobnem pojmovanju je namreč za zdravo samopodobo odločilno, da posameznik zavestno, odgovorno in v skladu z vrednotami usmerja svoje aktivnosti, obvladuje svoje vedenje, rešuje probleme, uravnava svoja čustva ter zrelo in učinkovito deluje v socialnih situacijah in odnosih. Socialne in čustvene kompetence so nekakšni gradniki zdrave in stabilne samopodobe.

Tudi strokovnjaki, ki razvijajo in evalvirajo programe socialnega in čustvenega učenja za otroke in mladostnike, ugotavljajo, da pridobivanje socialnih in čustvenih kompetenc med drugim ugodno vpliva na posameznikova stališča do samega sebe in njegovo samoučinkovitost (Durlak in sodelavci, 2011).

Ob tem tudi sami osebno rastemo

»Prva pomoč«, »gašenje požara«, »načrtno preventivno delo z mladimi«. V vsaki situaciji lahko posežemo po priročniku, ki nam ponuja ter hkrati omogoča takojšnjo uporabo oziroma priložnost pomagati mladim pri soočanju z različnimi težavami, dilemami, razmišljanjem o življenju.

Vsak učitelj si želi »knjigo receptov«, da se bo z njeno pomočjo lažje spoprijemal s težavami otrok, s katerimi se srečuje, ter da bo uspeh zagotovljen. Z vnaprej predvidenimi temami vsebina priročnika ne »ujame« vedno trenutne otrokove stiske. Pri teh urah se učenci pogosto z večjo težavo vživijo v »umetno« priklicano vsebino, ki morebiti prav zaradi tega vedno ne doseže svojega namena. Pa vendar je to možnost učenja spoprijemanja s stiskami, spoznavanjem sveta in drugih oseb z njihove perspektive, vživljanja v različna doživljanja, čustva in reakcije drugih. Odrasli bomo mlade zaščitili tudi tako, da jim z vnaprej pripravljenim načrtom pomagamo zgraditi temelj, ki bo podlaga za spoprijemanje z njihovimi problemi.

Vsak otrok je drugačen, pa tudi situacije, ki sprožajo njihove reakcije, se razlikujejo. Pomembno je, da poskušamo razumeti različne dejavnike, ki oblikujejo situacijo in vplivajo na duševno zdravje otroka. Naloga odraslih ni takojšnja rešitev otrokovega problema, ampak pomoč pri prepoznavanju čustev in učenje, kako naj nadzira in usmerja svoje vedenje. Še pomembneje pa je, da mu tankočutno prisluhnemo in mu s tem sporočamo, da v stiski ni sam in da tudi drugi otroci doživljajo podobne težave kot on. Enako pomembno je zavedanje nas odraslih, da smo otrokom pomemben vzornik, nekaterim morda celo edini stabilni in pozitiven vzor. Osebnostno močno verjamem, da je vsak trud z otrokom nekoč poplačan. Ob tem pa tudi sami osebno rastemo. Priročnik je sopotnik naj tej poti.

Andreja Flerin Majcen, univ. dipl. pedagoginja in prof. sociologije, OŠ Dob

4.5. Vloga učitelja pri razvoju socialne in čustvene kompetentnosti ter samopodobe učencev

Samopodoba se razvija postopoma. Na njeno oblikovanje vplivajo razvojni dejavniki, izkušnje posameznika s samim seboj in z okoljem ter predvsem lastna ocena, kako ga vidijo in vrednotijo drugi.

Psiholog Carl Rogers (1961) pravi, da imamo vsi ljudje izraženo potrebo, da bi nas drugi pozitivno vrednotili. Želimo si biti ljubljene, sprejeti in cenjeni.

V otrokovem razvoju je odločilno predvsem to, kako ga imajo radi in kako ga cenijo tisti, ki so zanj najpomembnejši. To so najprej starši, nato bratje, sestre, stari starši, sorodniki, vrstniki in seveda vzgojitelji ter učitelji.

Učitelji se pogosto niti ne zavedajo, kako pomembno vlogo imajo v življenju svojih učencev in kako pomembno vplivajo na oblikovanje njihove osebnosti. Razlogov za to je verjetno

več. Delno bi jih lahko pripisali dejstvu, da je bila v naših šolah dolga leta poudarjena storilnost učencev, v ospredju pa so bili izobraževalni cilji. V zadnjem času tudi v našem okolju pridobiva večji pomen vzgojna funkcija šole.

Učitelj lahko svoje učence opogumlja, motivira, navdušuje ..., lahko jih prizadene, podcenjuje, povečuje njihovo negotovost vase, jih spravlja v strah ...

Učitelj s pozitivno, a realno podobo o sebi ima veliko večje možnosti, da v svojih učencih spodbuja zaupanje vase, njihovo vedoželjnost, ustvarjalnost, pozitivno naravnost do sebe in drugih kot učitelj z nizko samopodobo. Zelo pomembno je tudi to, da ima dobro usvojene socialne in čustvene kompetence, ki gradijo njegovo osebnostno čvrstost. Tak učitelj lažje ustvarja dobro razredno klimo ter je manj nagnjen k prekomernemu stresu in izgorevanju pri delu (Jennings in Greenberg, 2009).

Za učence je učitelj pomemben kot vzor, **identifikacijski model**. Z opazovanjem in posnemanjem njegovega vedenja se učijo socialnih in čustvenih veščin (Elias idr., 1997; Jennings in Greenberg, 2009).

Najpomembnejši pa je učiteljev **odnos do učencev** oziroma njegovo besedno in nebesedno vedenje v interakcijah z njimi.

Nekateri učitelji menijo, da lahko vzpostavijo dober odnos z učenci le takrat, če so zelo popustljivi oziroma če se prilagodijo vsem njihovim željam in zahtevam. Toda takšen vzgojni slog ne vodi k zdravemu razvoju osebnosti. Učencem tudi ne koristi, če pri njih nekritično spodbujamo pozitivna stališča in predstave o sebi, kadar te niso povezane s prizadevnostjo in aktivnostjo. **Pretirano poudarjanje njihove vrednosti in pomembnosti se lahko sprevrže v vzgojo egoističnih in narcisoidnih osebnosti.** Naš cilj pa je, da svojim učencem pomagamo izoblikovati dovolj dobro, a realno podobo o sebi.

Odnos, ki ga ustvarjamo z otroki in mladostniki, naj bo spoštljiv in sprejemajoč, tudi kadar je njihovo znanje ali vedenje manj ustrezno. S tem jim omogočamo, da lažje sprejemajo sebe in hkrati realno presojujejo svoje pomanjkljivosti. Sprejemajoč odnos vključuje tudi postavljanje zahtev in primernih omejitev. Predvsem pa temelji na razumevanju otrokovih potreb ter vsebuje pohvale in spodbude.

Učitelj v razredu

Že v uvodnem poglavju smo poudarili, da je šola zelo pomembno okolje za pridobivanje socialnih in čustvenih kompetenc ter razvijanje pozitivne samopodobe.

Šola lahko uporabi sistemske rešitve in uvaja specifične programe za krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Poleg tega pa lahko vsak učitelj tudi sam **pri vsakdanjem**

delu v razredu s svojim odnosom do dela in do učencev ter s svojimi vzgojnimi pristopi sledi istim ciljem. Ko na tak način pomaga učencem, povečuje tudi občutek lastne učinkovitosti in zadovoljstva pri delu.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj usmeritev, ki v veliki meri temeljijo na opažanjih in izkušnjah v dolgoletni pedagoški praksi. Učiteljem naj bodo v spodbudo in podporo pri njihovem delu.

Učitelj skrbi za svojo osebnostno rast, osebnostno čvrstost in zrelost.

Osebnostno zrel učitelj lažje vzpostavlja dobre odnose z učenci, jim predstavlja zdravo avtoriteto, ustrezno uravnava svoja čustva in svoje vedenje, konstruktivno rešuje medosebne probleme.

Učitelj ustvarja sprejemajoč in spoštljiv odnos z učenci ter jim postavlja primerne omejitve.

V zadnjih letih se je tudi v našem okolju uveljavil pomen postavljanja primernih omejitev otrokom in mladostnikom. Vse bolj se utrjuje prepričanje, da razumne omejitve zagotavljajo mladim občutek varnosti in jim nudijo oporo med njihovim odraščanjem. Meje jim pomagajo, da se znajdejo v okolju in ga obvladujejo, jim omogočajo razvijanje odgovornosti ter sposobnost prilagajanja v skupini. Mladi krepijo svojo samozavest s samostojnim in svobodnim odločanjem. Toda prava svoboda je le znotraj začrtanih meja. Seveda pa bodo pri odraščanju še naprej preizkušali, do kod segajo in kako trdne so te meje, ter s tem pridobivali nove življenjske izkušnje.

Kadar v družini ali šoli postavljamo določena **pravila**, pazimo, da pri tem upoštevamo potrebe otroka in svoje potrebe v vlogi staršev oziroma učiteljev. Dobro je, da so pravila jasna, nedvoumna in življenjska. Bolje je, da jih je manj, kakor da jih je preveč.

Učitelj je učencem pomemben vzor pri učenju komunikacijskih spretnosti.

S tem, **kako se pogovarja z njimi in kako jih posluša**, kaže svoj sprejemajoč odnos do učencev. Zelo pomembno je, da jim prisluhne z empatijo, kar pomeni, da se pri poslušanju vživlja vanje. V pogovoru se usmerja v učenca, mu izraža čustveno podporo, pomaga z vprašanji, ga ne prekinja prehitro s svojimi ocenami in pripombami. Izogiba se pretirane kritike, obtožb, groženj, sramotenja, cinizma, negativnih napovedi, moraliziranja, mučeniških izjav, vzbujanja občutkov krivde, prehitrega ponujanja rešitev in podobnega.

Učitelj učencem pomaga, da si postavljajo cilje in si prizadevajo za njihovo uresničitev.

Pomaga jim, da prepoznavajo, kaj je zanje pomembno, kaj si v življenju želijo, in da si postavljajo primerne cilje. Posreduje jim pomembne **vrednote**, ki so usmeritve, kažipoti v življenju. Vrednote so opora njihovemu zavedanju, da ima življenje smisel in lahko nanj gledajo z vedrejši strani. Kadar učenci poznajo svoje želje, vrednote in cilje, vedo, čemu namenjati čas, pozornost in energijo. Zavedajo se, kaj želijo uresničiti, kaj hočejo postati. Ko dosegajo zastavljene cilje, pridobivajo samozavest, se zanesejo nase ter ne gradijo podobe o sebi na neutemeljeni hvali ali odobravanju.

Učitelj lahko pomaga učencem, da:

- se učijo organizirati svoj čas,
- z zaupanjem pristopajo k svojemu delu,
- vztrajajo pri igri in delu,
- razvijajo svoje sposobnosti in interese,
- spoznavajo, da se lahko iz napak česa naučijo,
- znajo ovire na poti do ciljev spreminjati v izzive.

Pri **ciljih** je pomembno, da si jih postavljajo učenci sami in ne starši ali učitelji namesto njih. Postavljeni ne smejo biti niti prenizko niti previsoko. Prenizki cilji ne predstavljajo izziva, previsoki pa jemljejo voljo in zaupanje vase, saj jih je pogosto kljub trudu nemogoče doseči.

Danes, ko je čas vse dragocenejši in so pod njegovim pritiskom že otroci, je učencem v veliko pomoč, če jih učimo, kako naj si **organizirajo svoj čas**. S tem pridobivajo občutek, da obvladujejo svoje življenje, zmanjšujejo stres in so bolj zadovoljni s seboj.

Pogosto učenci sploh ne vedo, kako, kje in kdaj so potratili čas, ter ne znajo načrtovati svojih aktivnosti. Težko predvidijo, koliko časa potrebujejo za določeno dejavnost. V takšnem primeru si lahko pomagajo po obratni poti. Spodbudimo jih, da vsak večer premislijo, zapišejo in ovrednotijo, kako so preživeli dan. To jim lahko pomaga načrtovati dejavnosti naslednjega dne.

V sodobnem času imajo učenci in njihovi učitelji veliko težav pri izključevanju »elektronskih naprav« iz svojega življenja. Te jim pogosto vzamejo veliko preveč časa. Tudi temu problemu je treba v vzgojno-izobraževalnem procesu nameniti posebno pozornost.

Učitelj učencem pomaga k spoštovanju in sprejemanju sebe.

Kot smo že poudarili, je učiteljev sprejemajoč in spoštljiv odnos prvi pogoj za krepitev samospoštovanja učencev. Takšna učiteljeva naravnost je učencem v podporo, da se lažje sprejemajo v svojem bistvu, takšne, kot so, da sprejemajo tudi svoje morebitne šibkosti in pomanjkljivosti. Pomaga jim lahko, da se pri vrednotenju samega sebe zanesejo na svoje občutke in ne podlegajo varljivim idealom v okolju.

Učitelj jih usmerja pri tem, kaj lahko glede svoje zunanosti spremenijo in česa ne, **kaj lahko storijo za svoje zdravje** (dovolj spi, pravilno in zdravo jedo, skrbijo za osebno higieno, za telesno aktivnost, ne kadijo, ne pijejo alkoholnih pijač, se zdravo sproščajo ipd.). Ker se telo mladostnika med odraščanjem zelo hitro spreminja, lahko učitelj marsikateremu zaskrbljenemu učencu z ustreznimi informacijami in spodbudnimi besedami pomaga, da lažje sprejema svojo spremenjeno zunanost.

Učitelj učence spodbuja k medsebojnemu sodelovanju, sprejemanju različnosti, krepitvi prijateljstva.

Dobri odnosi z vrstniki so pomemben dejavnik zdravega odraščanja. Otrokom in mladostnikom dajejo občutek povezanosti, sprejetosti, vrednosti, občutek, da so del skupnosti. Danes se včasih zdi, da zaradi poudarjanja storilnosti in tekmovalnosti prijateljstvo ter odnosi z drugimi izgubljajo svoj pomen. Toda v prid njihovem zdravemu osebnostnemu razvoju je mladostnike vredno spodbujati, da:

- **sodelujejo z drugimi**, kar pomeni, da se zmorejo prilagajati, dogovarjati, usklajevati, upoštevati potrebe in želje drugih;
- se trudijo **razumeti druge**, razvijajo **empatijo**, to je sposobnost vživljanja v druge, razvijajo **sočutje** ipd.;
- **pomagajo drugim ljudem**, prijateljem, staršem, starim staršem, ostarelim, sosedom, invalidom ... Tisti mladi, ki so kdaj bili ali so še vključeni v prostovoljno socialno delo, so spoznali, da kadar dajejo, v resnici tudi veliko pridobijo zase;
- se učijo **sprejemati ljudi, sprejemati razlike, sprejemati uspehe drugih** ...;
- se učijo **poslušati in pogovarjati**.

Iz pilotne izvedbe treh delavnic s tretješolci

Kot učiteljica v prvih treh razredih osnovne šole želim otrokom pomagati tudi pri učenju socialnih in čustvenih veščin. Pilotno sem izvedla tri delavnice iz programa To sem jaz, posebej prilagojene za preventivno delo z mlajšimi. Tudi v tem šolskem letu nadaljujemo z delavnicami in otroci se naših srečanj veselijo. V prvi vrsti zato, ker vedo, da z mano ne bodo imeli pouka, temveč da se bomo pogovarjali. V uvodnem delu vsake delavnice aktivno sodelujejo, ko opisujejo svoja pričakovanja v posamezni uri. Ker so delavnice prilagojene razvojni stopnji otrok, so ves čas aktivni vsi otroci. K aktivnemu sodelovanju jih pritegnejo tako vsebina pravlјice kot delo v skupini ali igra vlog. Radi govorijo o svojih izkušnjah, pošteno priznajo napake in so večinoma veščji iskanja novih rešitev za težave. Vsakič znova se razveselijo praktičnega dela delavnice, ko svoje misli, občutja, pozitivne lastnosti ali lastne izkušnje napišejo ali narišejo na plakat ali kartonček, ki je še nekaj časa na ogled v učilnici ali ga imajo v peresnici.

V največje veselje mi je, ko otrok spozna, da je v nečem dober, da ima pravega prijatelja ali da po pogovoru stresa s sebe vsaj del skrbi, ki so ga pestile do tega trenutka. Nemalokrat se zgodi, da me otroci poiščejo in mi povedo kaj lepega o sebi ali da se bolje počutijo, ker smo se pogovorili o tem, kako popraviti napako ... Vsakič znova sprašujejo, kdaj spet pridem in kaj bomo počeli.

In kaj je lepšega kot to, da me ustavijo tudi starši. Vedo, da bomo le s skupnimi močmi otrokom olajšali pot, po kateri počasi odraščajo v obdobje mladostništva. Takrat jim bodo veščine, ki jim v delavnicah posvečamo pozornost, prišle še kako prav.

Vlasta Rožič, prof. razrednega pouka

Učitelj učence spodbuja, da se ne izogibajo problemom, temveč jih poskušajo reševati.

V življenju se srečujemo z ovirami, težavami, problemi in ni vseeno, kako se spopravimo z njimi.

Obvladovanje težav je uspešnejše takrat, kadar se **usmerimo v problem** in ga skušamo premagati. Manj uspešno pa je v primerih, ko se usmerjamo le v sprostitev čustvene napetosti, ki se pojavi ob problemu. Tudi izogibanje problemom težave samo še pogloblja. Z vsakim uspešnim premagovanjem ovir mladostnik poveča svojo osebnostno čvrstost in odpornost. Neuspešno reševanje in kopičenje težav pa lahko zanj pomeni duševno obremenitev ali privede celo v duševno krizo. Učitelj ima pomembno vlogo, da učence spodbuja in usmerja k učinkovitim načinom spoprijemanja s težavami in problemi.

Učitelj učence uči, kako se lahko uspešno spoprijemajo s stresom.

Učenci se doma in v šoli vsakodnevno srečujejo s številnimi in raznovrstnimi izvori stresa. Učitelj jih v realnih življenjskih situacijah uči prepoznavati kompleksno dogajanje ob stresu, in sicer v njihovem telesu, mislih, čustvih in vedenju. Pomaga jim razumevati povezavo med dogodki, razlagami teh dogodkov ter stresnim odzivom. Uči jih, kako naj se čim učinkoviteje spoprijemajo z življenjskimi obremenitvami in problemi, da bi zmanjšali škodljive učinke stresa. Posreduje jim veščine za notranjo umiritev in sprostitev, pa tudi spoznanje, da je zmerna količina stresa lahko za človeka življenjski izziv, priložnost za osebno utrjevanje ter ohranjanje prožnosti in prilagodljivosti.

Učitelj je tudi sam pri svojem delu izpostavljen stresnim situacijam, zato je koristno, da skrbi za zmanjševanje in obvladovanje stresa ter svoje psihično blagostanje.

Učitelj učencem pomaga razvijati sprejemajoč in pozitiven pogled na manj ugodne življenjske situacije.

Življenjske okoliščine niso vedno prijetne in varne. Lahko so nepričakovane, nenavadne, boleče. Pogosto jih ne moremo spreminjati, zmoremo pa spreminjati svoj pogled nanje, oceno situacije, razlago dogodkov. Sprejemajoč, pozitiven, a realen pogled na življenje nas spodbuja k temu, da smo dejavni, aktivni, da ne bežimo pred problemi, temveč se z njimi spoprijemamo. Bolj optimističen način razmišljanja omogoča, da se bolje počutimo, da si zaupamo in verjamemo, da bomo obvladali situacije, ki nas obremenjujejo.

Učitelj lažje spodbuja pri učencih optimističen stil razmišljanja, če skrbi tudi za svojo pozitivno naravnost do življenjskih zahtev in obremenitev.

Učitelj učencem pomaga, da se učijo prevzemati odgovornost za svoje ravnanje.

Mladim pomaga k zavedanju, da v življenju vsi sprejemamo številne odločitve, od na videz nepomembnih, vsakdanjih, do zelo pomembnih. Pri slehernem odločanju pa naj bi predvidevali, uvidevali ter sprejemali tudi posledice svojega vedenja zase in za druge.

Učitelj lahko pri učencih spodbuja njihovo **samostojnost pri sprejemanju odločitev, izbiranje ustreznih odločitev in sprejemanje njihovih posledic**. Pomaga jim, da jim zavedanje odgovornosti ne bi jemalo poguma, saj odgovorno vedenje prispeva k občutju učinkovitosti in samospoštovanju.

Učitelj učencem pomaga k prepoznavanju, sprejemanju in izražanju svojih čustev.

Učence uči, da prepoznavajo različna čustva, razumejo njihov izvor, pomen, sporočilo in vpliv na vedenje. Pomaga jim razumeti povezavo med razlagami dogodkov in čustvi. Spodbuja jih, da sprejemajo in izražajo svoja čustva, tako prijetna kot neprijetna. Prijetna čustva večinoma lažje pokažemo drugim, težje pa izražamo neprijetna. Svoja čustva tudi skrivamo, to pomeni, da drugim ne pokažemo, kaj čutimo, ali pa čustvene izraze potvarjamo.

Šolsko okolje ponuja mnoge situacije, v katerih se lahko učenci učijo, kako naj izražajo svoja čustva, da je to koristno zanje in da ob tem ne prizadenejo drugih. Učitelj jim lahko pomaga oblikovati spretnosti, ki jih potrebujejo za uravnavanje in obvladovanje čustev ter za dobre odnose z drugimi.

Pri učiteljevem odnosu do učencev je zelo pomembno, **da upošteva in sprejema vsa njihova čustva, tudi neprijetna, toda omejuje njihova neustrezna dejanja**. Tako na primer lahko razume in sprejme učenčevo jezo, seveda pa ne dovoli agresivnega vedenja.

Imejmo pri svojem delu v mislih predvsem to, da delamo z mladimi, ki se šele razvijajo in nas ob tem potrebujejo. V njihovem življenju smo pomembni; pomembno je naše vedenje, naše mnenje o njih, naše pripombe, naš odnos ... Zavedajmo se, da lahko vedno sami vplivamo na to, kako bomo gledali na svoje učence. Pri tem nas lahko vodijo verzi Toneta Pavčka:

*»Vsak človek je zase svet,
čuden, svetel in lep
kot zvezda na nebu.«*

5. Implementacija programa v šoli

V nadaljevanju se bomo osredotočili na **praktični pristop pri uvajanju programa in priporočila za implementacijo**. Uvodoma naj poudarimo – temeljna je podpora vodstva šole, saj lahko omogoči uvajanje programa v vsakdanjo šolsko prakso. Nujna je tudi angažiranost šolske svetovalne službe, ki ima kapaciteto, da učitelje podpre pri izvajanju in jim stoji ob strani v procesu kontinuiranega preventivnega dela. In z najširše perspektive končnih izvajalcev delavnic – implementacija bo možna le z mrežo motiviranih učiteljev, ki ne glede na predmet, ki ga poučujejo, želijo z otroki in mladostniki delati preventivno in jih podpreti pri doseganju duševnega zdravja, dobrega počutja ter v razvijanju socialnih in čustvenih veščin. Učitelj, pogosto bo to razrednik, bo ustvarjal delavnice in vezi z učenci. Tudi iz evalvacije programa je razvidno, kako povezovalno delavnice vplivajo na odnos med razrednikom in učenci. Za implementacijo programa naj bi se torej ujele vse tri ravni delovanja oziroma akterji (ravnatelj – šolski svetovalni delavec – učitelj/razrednik).

Preventivni program *To sem jaz* se povezuje z namenom šolskega kurikulumu predvsem v tem, da z jasnim in strukturiranim konceptom 10 preventivnih delavnic **dopolnjuje proces izgrajevanja zdrave otrokove in mladostnikove osebnosti**. Tudi zato ustvarjalci programa utemeljeno upamo, da bo uvajanje programa v šolskem kontekstu dobro steklo. Posebno vrednost vidimo **v podpornem strokovnem mnenju Zavoda RS za šolstvo – v priporočilu za uporabo priročnika** v šolski preventivni praksi *»prav vsem učiteljem in šolam, še posebej pa svetovalnim delavcem in razrednikom«*.

V priročniku predstavljene preventivne delavnice je smiselno izvajati v razredu načrtno in sistematično. Najbolje jih je časovno porazdeliti v dve šolski leti. Razred ali posameznik ima na ta način priložnost za procesno spreminjanje in napredovanje, saj vemo, da je za spremembe in utrditev novega načina razmišljanja ter vedenja potreben določen čas. Ko šola pristopi k programu, se zaveže k dolgoročnemu preventivnemu delu z otroki in mladostniki. Šolski svetovalni delavci lahko odločilno podprejo uvajanje programa, sodelujejo pri pripravi in so v oporo učiteljem pri izvajanju delavnic. V *Programskih smernicah šolske svetovalne službe*² je posebej izpostavljen pomen svetovalne službe pri podpori učiteljem na področju organiziranega uvajanja preventivnih programov.

Pomembno:

Izvajalci programa naj izhajajo iz programske teorije in priporočenih smernic pri izvajanju preventivnih delavnic. Ob upoštevanju predvidenih komponent programa se povečujejo možnosti za doseganje optimalnih rezultatov programa (izidov, potrjenih z evalvacijo učinkovitosti delavnic – pozitivnih vplivov na razred in posameznika).

² Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.

Priporočilo za implementacijo programa *To sem jaz*

- **Podpora vodstva šole:** vodstvo šole je s programom podrobno seznanjeno, omogoči izvajanje programa ter podpira šolsko svetovalno službo in učitelje pri implementaciji programa (načrtovanje – izobraževanje – podpora pri izvajanju – evalvacija).
- **Programska literatura³:** šola naj bo v začetni fazi opremljena s priročniško literaturo, ki zajema priročnik za preventivno delo z mladostniki za pedagoške delavce (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2019), priročnik za mladostnike *10 korakov do boljše samopodobe* (Zavod za zdravstveno varstvo Celje, 2011) in strokovno monografijo *Srečanja na spletu* (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2014).
- Umestitev programa **v razvojni načrt šole in v letni delovni načrt:** določen obseg dela (izbrani razredi in mentorji ter izdelan časovni načrt izvajanja preventivnih delavnic). Program delavnic je v osnovi namenjen mladostnikom od 13. do 17. leta.
- **Praktična podpora šolske svetovalne službe:** načrtuje in koordinira uvajanje in izvajanje programa v šoli (izobraževalna delavnica za učitelje po priročniku za preventivno delo z mladostniki, opora učiteljem pri izvajanju delavnic, pomoč pri razreševanju morebitnih težav po delavnicah ali podpora posameznim učencem).
- **Izvajanje** preventivnih delavnic po programu (učitelji) in **evalvacija** opravljenega dela ob zaključku šolskega leta.
- **Skupna ocena dela** (mentorji delavnic, šolska svetovalna služba in vodstvo šole).
- **Zunanja podpora pri implementaciji programa:** Nacionalni inštitut za javno zdravje (podpora vodstvu šole, šolski svetovalni službi in učiteljem pri načrtovanju, koordiniranju, izvajanju in evalvaciji programa).

³ Priročnik za preventivno delo z mladostniki je prosto dostopen na spletni strani Nacionalnega inštituta za javno zdravje na naslovu www.nijz.si. Vsa vprašanja o literaturi lahko naslovite tudi v uredništvo programa *To sem jaz*: tosemjaz@nijz.si. Na voljo je dodatna literatura za preventivno delo – več na straneh 160–161.

IMPLEMENTACIJA PROGRAMA *TO SEM JAZ* V ŠOLSKO PRAKSO

Predlagani potek uvajanja
programa v šoli



Podpora vodstva šole

Vodstvo je s programom seznanjeno in omogoči njegovo izvajanje.



Programska literatura

Šola je opremljena s priročniško literaturo za pedagoške delavce in mladostnike.



Umestitev programa v razvojni in letni načrt šole

Določena sta obseg dela in časovni načrt izvajanja preventivnih delavnic.



Praktična podpora šolske svetovalne službe

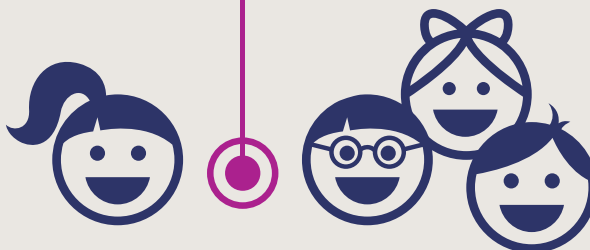
Načrtovanje in koordiniranje uvajanja in izvajanja programa v šoli.

- Izobraževanje učiteljev za izvajanje delavnic v razredu.
- Podpora pri izvajanju delavnic.
- Evalvacija opravljenega dela.



Preventivno delo – učitelji, razredniki, šolski svetovalni delavci

Načrtno izvajanje delavnic po programu.



**KREPITEV OSEBNOSTNE
ČVRSTOSTI MLADOSTNIKOV**

Prednosti programa <i>To sem jaz</i>	
Podprt z dokazi	Opravljeni dve evalvaciji učinkovitosti programa v sodelovanju s Centrom za psihodiagnostična sredstva (2007 in 2018). Redna letna procesna evalvacija.
Dolgoletne izkušnje	Stabilno, kontinuirano delovanje programa od leta 2001. Preverjen model na področju šolske preventive, usmerjen v razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter krepitev mladostnikove samopodobe.
Pozitiven vpliv na šolsko okolje	Bogati življenje šolske skupnosti (vnaša vrednote, kot so empatija, sočutje in solidarnost). Dokazano izboljšuje razredno klimo (medosebne odnose, red, upoštevanje pravil in organizacijo v razredu).
Literatura	Temelji na lastni, javno dostopni in brezplačni literaturi.
Dodana vrednost	Podprt z neodvisnim delovanjem spletne svetovalnice <i>tosemjaz.net</i> , ki mladim omogoča anonimen dostop do strokovnega nasveta.
Usklajenost s šolskim sistemom	Dopolnjuje in podpira temeljne naloge vzgoje in izobraževanja, usmerja se v podporo otroku in mladostniku pri razvoju zdrave osebnosti in psihične odpornosti.
Priporočilo	Izvajanje programa priporoča Zavod RS za šolstvo.

Reference	
Nagrade	• Prizma 2012 – nacionalna nagrada za komunikacijsko odličnost v kategoriji celovitih družbenih akcij v javnem neprofitnem sektorju • Izidor 2008 – nagrada za spletno odličnost po izboru strokovne žirije • Netko 2007 – nagrada za najboljšo spletno stran v kategoriji državne in javne uprave ter skupnosti • Nagrada Evropskega Združenja za javno zdravje (EUPHA) za najboljši poster na 15. evropski konferenci javnega zdravja (Helsinki, oktober 2007) • Nagrada za najboljši poster na 11. evropskem simpoziju o preprečevanju samomora (Portorož, september 2006) • Izidor 2005 – nagrada za odličnost v spletnem komuniciranju
Primer dobre prakse v mednarodnem prostoru	• Global Mental Health Summit, London, oktober 2018 – program predstavljen kot vodilni primer dobre prakse na področju duševnega zdravja v skupini za šolajočo se mladino. • V poročilu Health Policy »A sustainable approach to depression: moving from words to actions« (Trajnostni pristop k depresiji: od besed k dejanjem), program predstavljen kot uspešen pristop na področju varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Poročilo je bilo predstavljeno decembra 2018 v Evropskem parlamentu. • Third EU Compass Forum on <i>Mental Health Care and Mental Health in All Policies</i>, Luxemburg – februar 2018: program uvrščen med devet izbranih primerov dobre prakse v Evropi na področju duševnega zdravja – publikacija <i>Good Practices in Mental Health & Well-being</i>. • 62. zasedanje Komisije OZN za droge, predstavitev programa kot primera dobre prakse, marec 2019.
Nosilec in koordinator	Nacionalni inštitut za javno zdravje
Financer in podpornik	Ministrstvo za zdravje

Ob zaključku poglavja o implementaciji programa in obenem kot uvod v naslednje poglavje o navodilih za izvedbo delavnic si oglejmo razmišljanje iz izkustvene prakse. Slavica

Klančnik, profesorica in razredničarka z dolgoletnimi pedagoškimi izkušnjami na eni od koroških osnovnih šol, meni, da je za uspešno izvedbo delavnic pomembno naslednje:

- *motiviran, zadovoljen, empatičen in ustrezno usposobljen mentor s podporo vodstva, drugih učiteljev in šolskega svetovalnega delavca;*
- *zanimiv, aktualen nabor vsebin, primernih razvojni stopnji ciljne skupine, ob uporabi različnih sodobnih medijev;*
- *pester nabor in izbor pristopov, ki povečujejo motivacijo vseh vključenih, tako izvajalca kot tudi učencev, za delo;*
- *čas za podoživljanje oz. kontemplacijo po delavnicah in za ustvarjalno ponovitev ter nadgradnjo pridobljenega (npr. dramske igre, igre vlog pri pouku, filmi, stand up, plakati, predstave, radijske oddaje ...);*
- *dovolj časa za izvedbo (vsaj dve pedagoški uri na delavnico).*

Ob tem učiteljica, ki je bila tudi dolgoletna vodja Zdrave šole, posebej izpostavi uporabno vrednost delavnic v vsakdanjem življenju in pri delu z otroki in mladostniki tako pri pouku, izbirnih vsebinah, v skritem kurikulumu šole kot tudi izven pouka. Poudari še:

- *s permanentnim izvajanjem delavnic pridobimo vsi – učenci imajo priložnost za gradnjo pozitivne samopodobe, učitelji in svetovalni delavci z medsebojno delitvijo dobrih praks kot pomočjo pri zahtevnem pedagoškem delu tudi sami osebno rastejo, starši/skrbniki pa so zadovoljni, saj spremljajo zadovoljnega mladostnika.*

6. Navodila za izvajanje delavnic

Poglavje o navodilih za izvajanje delavnic prinaša učitelju usmeritve za pripravo, izvedbo, metode in zaključevanje delavnic.

6.1. Priprava na delavnice

• Učiteljeva teoretična priprava

Pri vsaki delavnici je učitelju v pomoč teoretični okvir, razlaga, na katero se lahko opre, da se bo počutil bolj suverenega v pogovorih z učenci ter v vlogi izvajalca delavnice. Delo v delavnicah je gotovo drugačno kot pri pouku, a so delavnice zastavljene tako, da je izvedba preprosta. Razredniki, torej učitelji različnih strokovnih profilov, bodo s kontinuiranim izvajanjem skozi dve leti svoje učence učili socialnih in čustvenih veščin ter s tem krepili njihovo samopodobo, vplivali na njihove medsebojne odnose, boljšo razredno klimo in podobno.

Učitelj je svojim učencem vedno tudi zgled, model za ustrezno vedenje. Pri obravnavi določenih življenjskih problemov se mladostniki lahko oprejo na njegovo osebno zrelost, njegove izkušnje, če jih je pripravljen deliti z njimi.

Učitelj se samostojno ali skupaj z učenci odloči, kdaj bo katero delavnico izvedel, saj vrstni red izvedbe ne vpliva na njihovo učinkovitost. Izbira je možna na osnovi različnih kriterijev (želje in potrebe učencev, aktualni problemi, ki se kažejo v razredu ipd.). Pomembno je, da se učitelj zaveda, **katere veščine želi s posamezno delavnico razvijati pri učencih**. Tako jim bo pri svojem vsakdanjem delu lahko pomagal utrjevati spoznanja in izkušnje iz delavnic. Izvajanje delavnic naj ne bo predstavljeno kot igra, zabava, ampak kot učenje pomembnih življenjskih spretnosti. Učenje samo pa vendarle poteka na nekoliko drugačen način kot pri pouku, bolj sproščeno, lahko tudi igrivo.

• Priprava prostora

Pred izvedbo vsake delavnice si učitelj pripravi vse potrebne pripomočke in poskrbi za ureditev učilnice.

Zaželeno je, da je prostor pripravljen drugače kot pri pouku. Če je le mogoče, naj bodo klopi pomaknjene k stenam, stoli pa postavljeni v krog. Krog omogoča medsebojno odprtost in povezanost.

• Motivacija učencev

Za dobro sodelovanje in uspeh delavnic je odločilnega pomena motivacija učencev. Nanjo ima velik vpliv učitelj, ki zbuja njihov interes in pripravljenost za aktivno delovanje ter vpliva na njihovo osredotočenost pri delu.

Pomembno je, da učencem **osmisli** izvajanje delavnic. Veliko raje bodo sodelovali, če bodo v izbrani vsebini in predstavljeni obliki dela videli smisel. Že pri samem izboru oziroma vrstnem redu delavnic lahko učitelj izhaja iz potreb učencev, predvsem pa naj utemelji, kakšno korist bo zanje in za njihovo poznejše življenje imelo usvajanje določenih socialnih in čustvenih spretnosti ter krepitev njihove samopodobe.

Pri motiviranju učencev za delo bodo učitelju v pomoč naslednji koraki:

- Jasno predstavi cilje in uporabnost vsake delavnice.
- Pri izbiri vrstnega reda izvajanja delavnic izhaja iz potreb in motivov učencev oziroma iz razmer in potreb v razredu.
- Teoretično razlago predstavi na način, ki je za učence razumljiv in jim omogoča, da nove informacije lahko povežejo s preteklimi izkušnjami ter brez težav sodelujejo.
- Ustvarja pozitivno učno okolje, in sicer s svojim zgledom, strpnostjo, zaupanjem v učence, vživljanjem vanje, pripravljenostjo poslušati, upoštevanjem razlik med učenci in pozitivno naravnostjo.
- Uporablja takšne oblike dela, ki vključujejo vse učence, spodbujajo njihove interakcije in jih povezujejo.
- Je pravičen, nepristranski, ko izraža svoja mnenja in pričakovanja, ter daje povratne informacije učencem.

6.2. Načela za izvedbo delavnic

- Učitelj ustvarja pogoje, v katerih se učenci počutijo **varno**. Vzpostavi vzdušje sprejetosti in spoštovanja, ustvarja pozitivno učno okolje.

Z učenci se dogovori, da mora imeti vsak od njih **možnost izražati svoje mnenje in občutke**, ne da bi se bal posmeha ali kritike drugih.

Opozarja jih, naj pozorno poslušajo drug drugega in spoštujejo vsako mnenje, vsako izraženo misel, vsako čustvo, ki se pri posamezniku pojavi. Pojasni jim, da imamo ljudje lahko o določenih stvareh različna mnenja, da pa je dobro, če te različnosti upoštevamo in spoštujemo. Zato v delavnici njihovi odgovori ne bodo vrednoteni kot pravilni oziroma napačni.

Učence opogumlja, kadar govorijo, jih ne prekinja in ne presoja. Podobno ravnanje spodbuja tudi pri učencih.

- Z učenci se dogovori, **da spoštujejo zasebnost**. Tega, kar bodo v skupini pripovedovali, izražali, poslušali, ne bodo govorili ali kako drugače sporočali naprej.
- Spodbuja jih k **aktivnosti** (izražanju lastnega mnenja, stališč, občutkov ...), vendar **ne zahteva**, da bi povedali nekaj, česar ne želijo. Poskrbi, da se učenci lahko izognejo odgovoru, ki bi bil zanje neprijeten. O tem se dogovorijo že pred začetkom izvajanja delavnic. Tako lahko pozneje učenec, ki o določeni temi ne želi povedati svojega mnenja, mirno, suvereno, brez strahu pove, da prepušča besedo naslednjemu. Izkušnje kažejo, da učenci to možnost v praksi redko uporabijo, kadar pa čutijo potrebo po njej, so zanj hvaležni ter se čutijo sprejete in razumljene.
- Učitelj spodbuja različne (vendar sprejemljive) poglede v zvezi z določenimi situacijami. S tem podpira enkratnost posameznikove osebnosti in omogoča učencem, da pridobivajo zaupanje v lastne občutke, čustva, misli, stališča ... Prizadeva si, da dobijo čim več pozitivnih povratnih informacij od njega in od vrstnikov, da se doživljajo kot uspešne in kompetentne.
- Kadar učitelj sprašuje učence o njihovih občutkih, mislih, izkušnjah, uporablja raje odprta vprašanja in ne takšnih, kjer odgovarjajo le z DA oziroma NE. Na primer: »Kako bi se počutil, če ...« je bolje kot: »Ali bi bil vznemirjen, če ...«
- Pomembno je, da so v izvedbo delavnic vedno **vključeni vsi učenci**. Posebno pozornost je treba nameniti tihim, plahim, nesamostojnim, torej tistim, ki potrebujejo več spodbude in pozitivnih povratnih informacij, ter učencem, ki običajno motijo pouk. Nanje se učitelj vnaprej pripravi in predvidi, kako jih bo vključil v delo. Kadar se zgodi, da si kakšen učenec jemlje preveč besede, ga je treba na prijazen način omejiti, kot na primer: »Hvala, ker si povedal svoje mnenje, zdaj pa pogledajmo še, kaj drugi mislijo o tem ...«

6.3. Metode za izvajanje delavnic

V delavnicah je mogoče uporabiti različne metode dela v skupini, kot so vodeni razgovor, individualno delo s tekstom (vprašalniki, delovni listi ...), igra vlog, izdelava plakata, zloženke, akrostih ... Delo lahko poteka individualno, v parih, v skupinah treh ali štirih učencev, v obliki »verige«. V posamezni delavnici je mogoče te pristope kombinirati. Ustvarjalen učitelj pa bo še sam našel kakšen izviren način dela.

Pri tovrstnih skupinskih aktivnostih je najbolje, da so sedeži razporejeni v krogu, saj ta, kot je bilo že omenjeno, omogoča medsebojno odprtost in povezanost med sodelujočimi.

»**Veriga**« je metoda, pri kateri učenci sedijo v krogu in drug za drugim izražajo svoje občutke, razmišljanja in stališča. Je dobra in učinkovita metoda, saj omogoča vsakemu učencu, da

pove svoje mnenje. Organizirana struktura daje učencem občutek varnosti. Slabost verige pa je v tem, da lahko v veliki skupini vsakdo pride na vrsto le enkrat ali dvakrat. Dobro je, da je učitelj pri rabi te metode fleksibilen in upošteva možnost, da kateri od učencev o določeni vsebini ne more spregovoriti, kdo drug pa želi povedati nekaj več.

Pri oblikovanju dvojic oziroma skupin naj izvajalec delavnic uporabi čim več različnih ustvarjalnih, duhovitih načinov za sestavljanje **naključne** skupine učencev (žrebanje barvnih lističev, rastlin, živali ..., naključna števila, datumi in podobno). S tem bo vnesel v delo igrivost in sproščenost ter poudaril naključno sestavo parov oziroma skupin. Priporočljivo je, da v skupinah **niso več kot štirje učenci**, saj s tem dosežemo večjo aktivnost vseh članov. Pri združevanju v manjše skupine je koristno upoštevati tudi načelo raznolikosti. Tako med seboj sodelujejo tudi tisti sošolci, ki se sicer morda manj povezujejo.

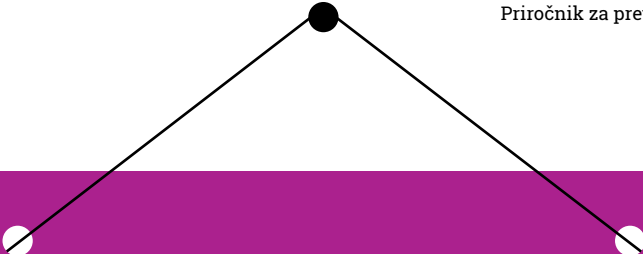
6.4. Zaključek delavnic

Učitelj naj delo načrtuje tako, da na koncu ure ostane vsaj nekaj minut za refleksijo. Učenci naj odprto povedo, kako so se počutili, kaj so spoznali, kaj jim je bilo všeč, kaj bi želeli spremeniti itd. Lahko povedo, ali je delavnica izpolnila njihova pričakovanja. Če učitelj želi bolj izčrpno povratno informacijo zase, lahko predhodno pripravi evalvacijski list s tremi kratkimi (a zanj pomembnimi) vprašanji, na katera bodo učenci odgovorili ob koncu delavnice.

6.5. Dogovori za delo v delavnicah

Dogovori za delo v delavnicah oziroma pravila, ki veljajo v času izvajanja delavnic, naj bodo zapisana.

Priporočljivo je, da izvajalci delavnic spodaj navedene dogovore napišejo na plakat, ki naj bo med vsako delavnico na vidnem mestu.



Dogovori za pogovore v skupini:

- Tega, kar v skupini govorimo in poslušamo, ne pripovedujemo in ne sporočamo drugim.
- Spoštljivi in vljudni smo drug z drugim. Želimo, da se vsakdo v skupini počuti sprejetega in cenjenega. Ne posmehujemo se in ne kritiziramo.
- Pazljivo poslušamo drug drugega. Ko nekdo govori, ga gledamo in smo pozorni na njegove besede. Ne razmišljamo vnaprej o tem, kaj bomo sami povedali, ko bomo na vrsti.
- Aktivno sodelujemo in delimo z drugimi svoje misli in čustva. Lahko pa tudi brez strahu povemo, kadar na vprašanje ne želimo odgovoriti.
- V delavnicah NI pravih ali napačnih odgovorov.

7. Delavnice

V naslednjem, osrednjem poglavju predstavljamo prenovljene preventivne delavnice *10 korakov do boljše samopodobe* avtorice psihologinje Alenke Tacol. Izvorno so nastale kot rezultat večletnega zbiranja, preoblikovanja in preizkušanja v praksi. V prenovljeni izdaji priročnika so delavnice dopolnjene z razširjenimi teoretičnimi razlagami, novimi vajami in delovnimi listi ter idejami za delo. Ogrodje delavnic je ostalo enako kot v letu 2011, saj je bil ta model delavnic v letu 2018 celovito evalviran v sodelovanju s Centrom za psihodiagnostična sredstva.

Vaje, vključene v delavnice, so **temeljni primeri** aktivnosti za razvoj posameznih področij samopodobe oziroma socialnih in čustvenih veščin. Učitelji lahko predstavljene vaje dopolnjujejo s svojimi idejami in različicami vaj.

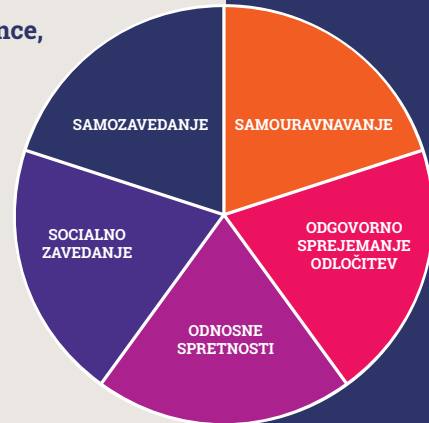
Učinek delavnic bo zagotovo večji, če bodo učitelji znanje in veščine, ki jih bodo učenci pridobili v delavnicah, z njimi utrjevali pri vsakdanjem delu v razredu.

Preventivne delavnice:

- Namenjene so delu z mladostniki, starimi od 13 do 17 let.
- Predvideno izvajanje: razredne ure in druge priložnosti za preventivno delo v osnovnih in srednjih šolah.
- Izvajalci: učitelji različnih profilov, razredniki in šolski svetovalni delavci.
- Cilj programa: izvajalec izvede v istem razredu deset delavnic po *Priročniku za preventivno delo z mladostniki* (načrtno in kontinuirano izvajanje preventivnih delavnic v enem ali dveh šolskih letih).
- Strokovna podpora izvajalcem delavnic: šolska svetovalna služba.
- Sistem evalvacije: konec šolskega leta izvajalci delavnic sodelujejo v spletni anketi Nacionalnega inštituta za javno zdravje.

CELOSTNI MODEL PREVENTIVNIH DELAVNIC

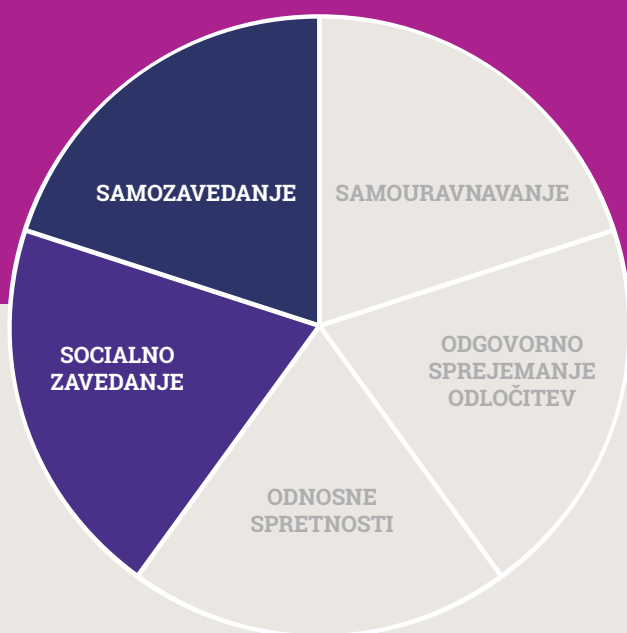
Socialne in čustvene kompetence,
ki jih z delavnicami razvijamo



MLADOSTNIK S SOCIALNIMI
IN ČUSTVENIMI VEŠČINAMI

PRVA DELAVNICA

Spoštujem se in se sprejemam



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

Da me sprejemajo takšno, kot sem.

To, da smo krepili svoje in od drugih pozitivne lastnosti.

Ko me je sošolec opisal.

Najbolj se me je dotaknilo, da sošolci dobro mislijo o meni.

Lepo mnenje sošolk o meni.

To, da sem povedala primer in je izpadlo zelo pametno.

Da sem se nekaj naučila o sebi.

Da pišemo pozitivne stvari o sebi in si vlijemo nekaj poguma.

Da smo bili vsi odkriti.

PRVA DELAVNICA

Spoštujem se in se sprejemam

1. Razlaga

Samospoštovanje je pomemben del posameznikove samopodobe. Predstavlja njen vrednostni vidik. Nanaša se torej na vprašanje, kako vrednotimo samega sebe, kako se sprejemamo in cenimo. Človek, ki spoštuje samega sebe, se zaveda temeljne vrednosti, ki jo ima vsako človeško bitje. Doživlja se kot osebo, vredno ljubezni, sreče in spoštovanja drugih ljudi. Prepoznava svoje pozitivne lastnosti in se jih zaveda. To pa ne pomeni, da se doživlja kot popolnega ali kot osebo, ki se postavlja nad druge. Kdor spoštuje samega sebe, se sprejema takšnega, kot je v svojem bistvu. Uvideva in priznava tudi svoje šibkosti, pomanjkljivosti in napake, vendar je do njih strpen, razumevajoč in sprejemajoč. Sprejemanje slabosti in težav pomeni, da jih upoštevamo in vrednotimo kot neizogiben sestavni del slehernega človeka. Sprejemanje samega sebe vključuje sočutje in prijaznost do samega sebe.

Ko mladostnike spodbujamo in usmerjamo k pozitivnemu vrednotenju samih sebe, vplivamo na njihovo sposobnost **samozaznavanja** in **samozavedanja**. Vplivamo lahko na to, da se zavedajo lastne vrednosti in vrednosti svojega življenja. Da bi se lahko pozitivno vrednotili, morajo ustrezno prepoznavati svoje lastnosti ter se zavedati svojih pozitivnih, a realističnih predstav in prepričanj o sebi. Samozaznavanje in samozavedanje se nanašata tudi na zaznavanje in zavedanje negativnih vidikov svojega doživljanja in vedenja, svojih slabosti in napak. Samospoštovanje vključuje tudi zavedanje tega, da na svoje predstave in prepričanja o sebi lahko vplivamo ter da lahko delujemo tako, da jih spreminjamo v ugodni oziroma realni smeri.

Doživljanje lastne vrednosti je v veliki meri odvisno od tega, kako smo v življenju zadovoljni s svojimi **moralnimi odločitvami**. Če v moralnem pogledu delujemo prav in delamo dobro ter če se tega zavedamo, to pomembno prispeva k zadovoljstvu s samim seboj. Ko pri mladostnikih spodbujamo samospoštovanje, sprejemanje in ustrezno vrednotenje svojega vedenja, jih hkrati usmerjamo, da svoja dejanja vrednotijo tudi z moralnega vidika ter sprejemajo odgovornost za manj ustrezno ravnanje.

V delavnici *Spoštujem se in se sprejemam* se učenci usmerjajo v svoje dobre lastnosti s pomočjo pozitivnih trditev o sebi in na osnovi pozitivnih mnenj, ki jih o njih izrekajo sošolci.

V drugem delu delavnice pa vplivamo tudi na njihovo **socialno zavedanje**, saj delo temelji na tem, da drug pri drugem prepoznavajo ter pozitivno vrednotijo lastnosti in vedenje.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(glavni poudarek) • ustrezna samozaznava • prepoznavanje lastnih močnih področij • samozaupanje		(dodatno) • sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti • spoštovanje drugih		

Z delavnico pri učencih spodbujamo prepoznavanje, zavedanje in utrjevanje pozitivnih stališč o sebi ter prepoznavanje in vrednotenje pozitivnih lastnosti in vedenja drugih.

3. Pripomočki: pisala, seznam pozitivnih trditev, lističi z imeni učencev, košarica za lističe, prazni listi A4.

4. Metode dela: uvodna razlaga, delo v skupinah.

5. Napotki za učitelja

Delavnica je sestavljena iz dveh delov, ki ju lahko izvajamo ločeno v različnih dnevih.

Prvi del delavnice

Učitelj učence seznani, da bodo v prvem delu delavnice prepoznavali svoje pozitivne lastnosti.

Učenci sedijo v krogu. Učitelj jim razdeli delovne liste, na katerih je natisnjen seznam pozitivnih trditev (priloga Seznam pozitivnih trditev). Učencem reče, naj vsak zase prebere trditve in razmisli o njih. Nato naj s svojega seznama izbere tiste tri pozitivne trditve, za katere meni, da ga najboljše označujejo oziroma jih najlažje sprejme kot svoje.

Učitelj skrbi za to, da učenci mirno berejo, se odločajo vsak zase in si ne pripovedujejo svojih izbir.

Ko vidi, da so zaključili z delom, jim reče, naj se med izbranimi tremi trditvami odločijo za

eno, in sicer za tisto, ki se jim v danem trenutku zdi najpomembnejša in jo bodo predstavili sošolcem.

Učence opozori, da se lahko zgodi, da jih bo več izbralo isto trditev. Razloži jim, da je to povsem običajno in da bodo svojo individualnost v povezavi z izbrano trditvijo izrazili v nadaljevanju. Ko bodo namreč svoj izbrani stavek predstavljali sošolcem, bodo morali utemeljiti svojo izbiro.

Trditve bodo torej nadaljevali z besedama: »... **zato, ker** ...«

Učitelj opozori učence, naj bodo pri utemeljitvah kar se da konkretni in naj trditve utemeljujejo na osnovi **lastnih izkušenj**. Naj ne odgovarjajo s posplošenimi razlagami, kot na primer:

»Imam pravico delati napake, zato ker vsi ljudje delamo napake ...«

Za učence ima večjo ciljno vrednost izkustvena razlaga trditve.

Primer: *»Znam se vživeti v druge in jih razumeti, zato ker vedno opazim, kadar se kdo od staršev slabo počuti in jima takrat bolj pomagam, pa tudi pri sestri takoj vidim, če ji gre kaj narobe ...«*

Učitelj vsakega učenca po njegovi predstavitvi naklonjeno podpre s kratkim stavkom ali zgolj z besedo (»... hvala ..., lepo ...«). Vsebine oziroma razlage osebne izkušnje pa naj ne komentira neposredno posameznemu učencu (tako bi bil učenec lahko preveč izpostavljen), ampak naj raje izrazi mnenje o vrednosti izražene lastnosti ali vedenja na splošno.

Učitelju ni treba komentirati prav vsakega odgovora. Lahko postavi vprašanje, na primer: »Zakaj je pomembno, da si znamo organizirati čas?«, ali: »Kako bi bilo na svetu, če bi ljudje v drugih iskali pozitivne lastnosti?«, ali: »Kako se počutimo, kadar doživimo, da se je nekdo poskusil vživeti v nas in nas razumeti? Ali si prizadevamo, da bi razumeli čustva in vedenja sošolcev?«

Ko vsi učenci razložijo svoje trditve, jih učitelj lahko pozove k nadaljnjim razlagam pozitivnih afirmacij, kot na primer: katere razlage trditev se ujemajo z njihovimi prepričanji, kako ocenjujejo seznam trditev v celoti itd.

Z učenci se lahko pogovori o tem, kako so se počutili, ko so izbirali pozitivne trditve o sebi, in kako, ko so eno od svojih pozitivnih lastnosti predstavili sošolcem.

Ko razgovor izzveni, učitelj učencem pojasni pomen pozitivnih trditev in njihovo povezavo z razvijanjem pozitivnih stališč o sebi. Predlaga jim, naj doma seznam še naprej uporabljajo. Trditve si lahko prilepijo na vidno mesto, lahko si jih prilepijo v zvezke ...

Drugi del delavnice

Učitelj na sredo kroga postavi košarico, v kateri so lističi z imeni učencev. Vsak učenec izžreba listič z imenom svojega sošolca. Učitelj se z učenci dogovori, da ne povedo, koga so izžrebali. Na list nato napišejo pozitivno lastnost, ki jo prepoznajo pri sošolcu in se jim zdi najbolj značilna zanj. Učitelj učence opozori, da morajo pozitivne lastnosti pisati premišljeno. Zapisana lastnost mora v resnici odražati značilnost izbranega učenca. Negativnih lastnosti ne smejo pisati. Prav tako naj ne pišejo splošnih oznak, kot na primer: »Jure je v redu.« Izbrani pozitivni lastnosti naj pripišejo tudi pojasnilo, jo ponazorijo s primerom ali kako drugače utemeljijo.

Ko učenci zapišejo lastnosti, prepognejo liste in jih vrnejo v košaro. Učitelj nato naključno jemlje liste iz košare in prebere ime učenca ter zapisano lastnost in utemeljitev. Učitelj in učenci se lahko dogovorijo, da ostanejo avtorji zapisov anonimni, da se torej ne razkrije, kdo je o kom pisal. Mlajši učenci sicer težko zadržijo skrivnost, ima pa takšna anonimnost tudi lahko svoj pomen in vrednost.

6. Zaključek delavnice

Učitelj se z učenci pogovori, kako so se počutili, ko so sami izbirali pozitivne trditve o sebi, in kaj so doživljali, ko so pozitivna mnenja o sebi slišali od sošolcev. Skupaj ovrednotijo pomen tega, da pri sebi prepoznavajo močna področja.

Poudarijo tudi pomen pozitivne naravnosti do svojih vrstnikov.

Priloga k delavnici

Spoštujem se in se sprejemam

Delovni list

Seznam pozitivnih trditev

- * Sem dober prijatelj/prijateljica.
- * Razvijam svoje sposobnosti in interese.
- * Vztrajam pri delu.
- * Sem dober človek.
- * Sem pogumen/pogumna.
- * Sodelujem z drugimi in jih sprejemam.
- * Na dogodke in situacije znam gledati s pozitivne strani.
- * Sprejemam se takšnega/takšno, kot sem.
- * Pomagam drugim.
- * Znam se vživeti v druge in jih razumeti.
- * Znam reči »ne«, kadar kdo od mene zahteva kaj slabega.
- * Sprejemam svoje telo, svoj zunanji videz.
- * Skrbim za svoje zdravje.
- * Vem, kaj si v življenju želim, in se trudim, da bi to dosegel/dosegla.
- * Drugi me imajo radi.
- * Ne izogibam se problemom – poskušam jih reševati.
- * Sem odgovoren človek.
- * Zaupam vase.
- * Znam obvladati svojo jezo.
- * Sprejemam drugačnost ljudi.

Veselim se ponedeljkovih ur

Z delom v šoli – s svojim poučevanjem in z vzgajanjem – želim podpreti mladostnika pri razvijanju čvrste osebnosti, pozitivne samopodobe in naravnosti k samostojnemu reševanju problemov. Vlogo učitelja torej vidim v podpori mladostniku, da lahko uresničuje svoje potenciale. Preko delavnic mladi razvijajo lastno razumevanje svoje osebnosti, skušajo ozavestiti svoje šibke točke in osvetliti močna področja. Uživam v opazovanju, kako jim uspe doseči zastavljene cilje, kako postopoma razvijajo realnejši pogled na življenje, kako se učijo spoprijemati s stresom ... Veselim se ponedeljkovih ur, ker vem, da me bodo učenci pričakali v učilnici, ki ne bo imela klasično postavljenih klopi, ampak bodo le te »razmetane« po trenutnem razpoloženju. Znova se bo razvil pogovor o čustvih, težavah, dosežkih ... Strah, da kdo izmed učencev ne bo želel sodelovati, je povsem odveč. Običajno uspem dvomljivce prepričati, da je zadeva zanimiva in koristna, že po prvi delavnici.

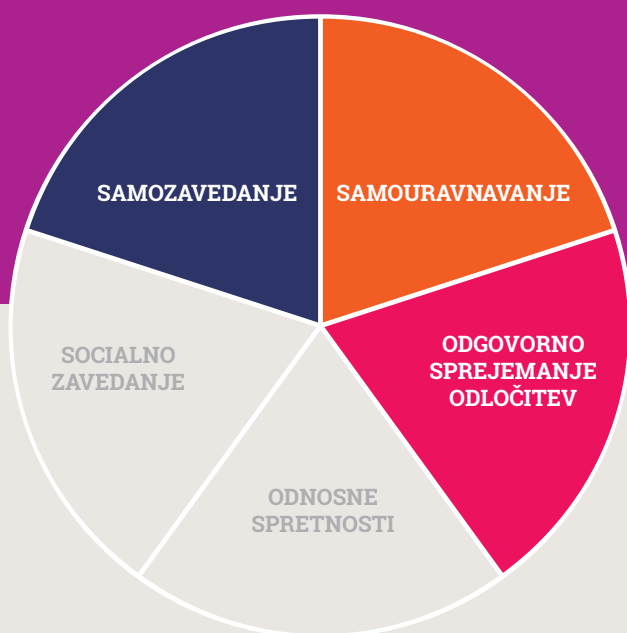
Največja nagrada je, ko po dolgem času znova srečam svoje nekdane učence in mi povedo, kako koristno je bilo nameniti čas delavnicam, iskati rešitve problemov, prisluhniti njihovim željam, razumeti njihova čustva. Resnično neprecenljivo.

*Katja Medved, prof. angleščine in zgodovine,
OŠ Ljubecna*



DRUGA DELAVNICA

Postavljam si
cilje in si
prizadevam,
da bi jih
dosegel



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

Danes sem izvedela, kaj zares hočem.

Ko sva se s sošolko pogovarjali o svoji prihodnosti.

Zgodbe drugih, njihovi cilji.

Da smo izrazili svoje cilje.

Ker sem lahko na glas povedala svoje cilje.

Da sem svoj cilj napisala zelo realno in dobila upanje, da ga bom tudi uresničila.

Da sem dojel, da je kar dobro načrtovati, ker do zdaj tega nisem počel.

To, da veliko sošolcev ne gleda v prihodnost in si ne postavlja ciljev.

Mojca in njeni cilji.

DRUGA DELAVNICA

Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel

1. Razlaga

Doživljanje lastne vrednosti v pomembni meri temelji na človekovi dejavnosti, učinkovitosti in sposobnosti, da obvladuje svoje življenje. Dejavnost, ki je za posameznika vredna in smiselna, je vedno naravnana k nekemu cilju. Cilji spodbujajo človekovo motivacijo, prizadevnost in vztrajnost. V življenju nas usmerjajo naprej ter dajejo polnost in smisel našemu bivanju. Človek, ki je brez načrtov in ciljev, doživlja, da je življenje prazno. Hitreje lahko podleže vplivu slabe družbe, za svoje neuspehe pogosto krivi druge, se doživlja kot žrtev in niti ne poskuša vplivati na svoje življenje.

Za slehernega človeka, za njegovo podobo o sebi in zadovoljstvo v življenju je pomembno, da si postavlja cilje, ki so v skladu z njegovimi **vrednotami**. Vrednote so življenjske usmeritve, so kot kačipot skozi življenje, cilji pa kot točke na poti, ki jih želimo doseči. Vrednota je, vzemimo, znanje, izobrazba, cilj pa uspeh pri določenem predmetu. Pri izbiri oziroma določanju ustreznih ciljev posamezniku v veliki meri pomaga to, da razjasni svoje vrednote, da si odgovori na vprašanje, kaj v življenju želi, kaj hoče, kaj je zanj najpomembnejše itd.

Doseženi cilji dajejo občutek učinkovitosti, uspešnosti, vrednosti in zadovoljstva ter posameznika spodbujajo k novim ciljem in nadaljnjim aktivnostim. Da bi lažje dosegli svoje cilje, je nujno, da so realni, ravno prav zahtevni, prilagojeni našim sposobnostim.

Cilji morajo biti konkretni, jasno opredeljeni. Le tako lahko načrtujemo aktivnosti, spremljamo napredek in vrednotimo dosežke. Poglejmo primer: »Izboljšal bom svojo telesno pripravljenost,« je preveč splošen cilj, medtem ko bi načrtovano nalogo lahko bolj konkretno opredelili takole: »Štirikrat na teden bom pretekel po pet kilometrov.«

Otroci in mladostniki se pogosto ravna po ciljih, ki jih namesto njih postavljajo odrasli. Toda za razvoj njihove samostojnosti je zelo pomembno, da pridobivajo kompetence, s katerimi si lahko sami organizirajo življenje, načrtujejo in usmerjajo svojo aktivnost.

Postavljanje in uresničevanje ciljev se nanašata na kompetence s področij **samozavedanja** in **samouravnavanja**.

Ko mladostnike usposabljam za ustrezno postavljanje ciljev in spodbujamo njihovo dejavnost, krepimo njihovo prepoznavanje oziroma zavedanje lastnih vrednot, interesov, sposobnosti, motivov, aspiracij in občutka učinkovitosti. Delovanje za doseganje ciljev vključuje prepoznavo ustreznih pristopov in potrebnih aktivnosti, prilagojenih posameznikovim zmožnostim. Ko mladostniki predvidevajo morebitne ovire na poti do

določenega cilja in se spoprijemajo z njimi, razvijajo kompetence za **odgovorno sprejemanje odločitev**, zlasti **veščine reševanja problemov**.

Ko mladostniki delujejo v smeri postavljenih ciljev, krepijo svojo **samomotivacijo** in **samodisciplino** kot pomembni veščini **samouravnavanja**.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(dodatno) samoučinkovitost	(glavni poudarek) • samomotivacija, • samodisciplina • postavljanje ciljev			(glavni poudarek) • analiziranje situacij • reševanje problemov • vrednotenje in presojanje • reflektiranje

Z delavnico želimo pri učencih razvijati občutek samoučinkovitosti, zadovoljstva s seboj ter doživljanja, da je življenje vredno in smiselno.

3. Pripomočki: pisala, delovni listi, prazni listi A4, tabla.

4. Metode dela: uvodna razlaga, delo v skupinah.

5. Napotki za učitelja

Delavnica je sestavljena iz dveh delov, ki se lahko izvajata ločeno.

Prvi del delavnice

Učitelj razdeli učencem delovne liste, na katerih je **primer sedmošolke Anje** (priloga 1). Ko vsak zase odgovori na vprašanja na listu, se z učiteljem pogovorijo o razliki med **osebnimi cilji** in cilji drugih ljudi (staršev, učiteljev, trenerjev ...). Učitelj pogovor vodi k spoznanju, da uresničevanje osebnih ciljev prinese več zadovoljstva in doživljanja življenjske učinkovitosti.

Ko učenci razumejo vrednost osebnih ciljev, jim učitelj razloži še pomen **realno postavljenih ciljev**. Pove jim, da si ljudje pogosto postavljamo previsoke ali prenizke cilje. Spodbudi učence k iskanju in navajanju primerov za **previsoko** in **prenizko postavljene cilje**.

Primer, ki ju učitelj za začetek lahko prebere učencem.

Primer previsoko postavljenega cilja

Maja se že štiri leta uči igrati violino. Rada bi šla na državno tekmovanje, tako kot njena sošolka. Učitelj violine pa z Majinim igranjem ni zadovoljen. Pri zadnji uri ji je povedal, da v enem letu ni skoraj nič napredovala. Meni, da Maja ni najbolj nadarjena, predvsem pa premalo vadi. Maja je razočarana, prepričana je, da se ji godi krivica ...

Primer prenizko postavljenega cilja

Andrej je zelo sposoben fant, vendar nagnjen k lagodnosti. Po osnovni šoli bi se z lahkoto vpisal v gimnazijo, a je izbral triletni program. Sam poklic ga ni veselil, toda ni se bil pripravljen veliko učiti. V šoli je z lahkoto in brez učenja dobival pozitivne ocene, a ni bil prav zadovoljen s seboj. Še posebno so ga v slabo voljo spravljala srečanja z nekaterimi nekdanjimi sošolci iz osnovne šole, kadar so se pogovarjali o svojih načrtih za prihodnost.

Učenci skupaj z učiteljem **ovrednotijo posledice** previsoko in prenizko postavljenih ciljev. Posameznik, ki si zastavi previsoke cilje, ima le malo možnosti, da jih doseže. Zato lahko izgublja pogum in zaupanje vase. *Prenizko postavljeni cilji pa ne predstavljajo pravega izziva. Za rezultat se ni treba truditi, vendar je tudi zadovoljstvo, ko cilj dosežemo, majhno.*

Drugi del delavnice

Učitelj razdeli učencem delovne liste (delovni list 2), na katere učenci zapišejo **zase pomemben osebni cilj** na enem področju, na primer v šoli, pri športu, glasbi ...

Ko učenci zapišejo cilj, vpišejo v okenca:

- svoje prednosti oziroma lastnosti, ki bi jim lahko pomagale, da bi dosegli svoj cilj;
- ovire, ki jih predvidevajo na poti do cilja;
- dejanja, ki jih bo treba storiti;
- prvi korak na poti do izbranega cilja.

Učenci se o svojih zapisih pogovorijo v parih ali skupinah po štiri.

Sledi skupni pogovor, v katerem učitelj usmeri pozornost učencev na **ovire**, ki jih bodo morali premagati, če bodo želeli doseči svoj cilj. Pogovorijo se o tem, ali so ovire notranje – v učencu ali zunanje – v okolju. Učenci naj razmišljajo in iščejo rešitve, kako bi premagali ovire na poti do cilja.

Predvsem pa učence opozori na **dejanja**, ki bodo potrebna za to, da bodo svoje cilje dosegli.

Dobro je, da se učenci zavedo pomena svoje aktivne vloge pri postavljanju in doseganju ciljev. Učitelj učence spodbudi k temu, da povedo, katera dejanja so zapisali na delovne liste. Po njihovem nareku jih piše na tablo. Pogled na zapisan seznam aktivnosti v učencih utrjuje spoznanje, da je za doseganje ciljev treba biti dejaven.

Učitelj učence opozori tudi na to, da je dolgoročne cilje koristno razdeliti na manjše, kratkoročne cilje oziroma na naloge, ki jih časovno opredelimo. To pomeni, da določimo, koliko časa bo trajala neka naloga. **Dobro je delovati po manjših, a zanesljivih korakih.** Začnimo s tistim, ki ga lahko naredimo takoj.

6. Zaključek delavnice

Učitelj povzame temeljno sporočilo delavnice, da se postavljanja in doseganja ciljev lahko učimo. S takšnim učenjem učenci pridobivajo kompetence za uravnavanje svojega življenja, za usmerjanje svoje dejavnosti v skladu s svojimi vrednotami, željami ... Vse to prispeva k njihovemu doživljanju samoučinkovitosti.

Priloga k delavnici

Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel

Delovni list 1

Primer sedmošolke Anje

Anja je bila dobra športnica. Posebno rada je imela igre z žogo. Njene najljubše ure športne vzgoje so bile takrat, kadar so igrali košarko, odbojko, roket. Zato ni čudno, da je bila presrečna, ko jo je učiteljica športne vzgoje povabila v šolsko odbojgarsko ekipo. Komaj je čakala, da novico pove staršem. Doma ji je oče sicer čestital, čeprav se mu stvar ni zdela tako zelo pomembna. Pripomnil je le, da bo imela zaradi treningov manj časa za neumnosti. Mama pa je bila vidno razočarana. »Šport je vendar bolj za fante! Vedno sem si želela, da bi se moja hči ukvarjala z umetnostjo, sedaj pa tole.« Anja je molčala, mama pa je nadaljevala: »In zakaj smo ti toliko let plačevali ure klavirja?!« Anja je šlo na jok. Brez besed je odšla proti vratom, na pragu pa se je obrnila in rekla: »H klavirju sem hodila samo zato, ker je tebi to toliko pomenilo. Sama pa sem si vedno bolj želela na igrišče. Sedaj imam možnost, da bi igrala tudi v klubu, in veš, mogoče bom kdaj postala trenerka ...«

Kako si Anjino prihodnost predstavlja njena mama, kako pa ona sama?

Kako naj ravna Anja?

Priloga k delavnici

Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel

Delovni list 2

Pomisli na svoje cilje (lahko so kratkoročni ali dolgoročni). Na primer: Kaj želim doseči (na šolskem področju, pri športu, glasbi, prijateljstvu ...)?

Zapiši svoj cilj: _____

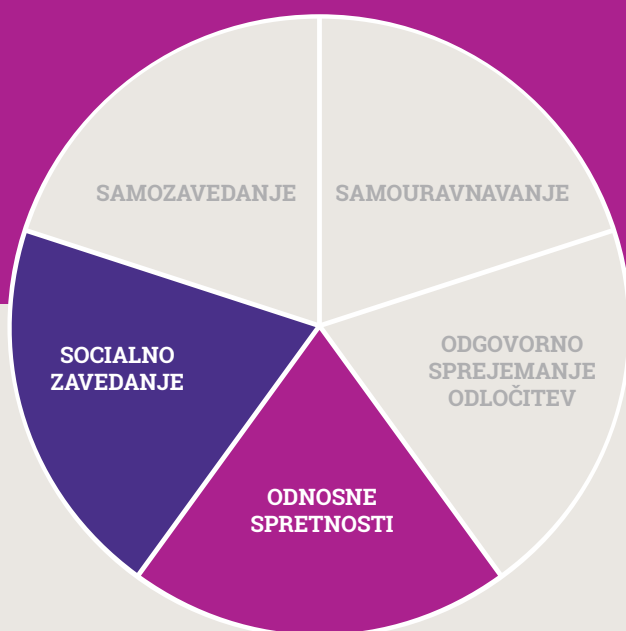
V okenca napiši:

- svoje prednosti oziroma lastnosti, ki bi ti lahko pomagale, da boš dosegel svoj cilj,
- ovire, ki jih predvidevaš na poti do cilja,
- kaj boš moral narediti, da bi dosegel cilj,
- kaj bi bil prvi korak oziroma kaj boš najprej naredil, da se boš približal svojemu cilju.

PREDNOSTI	OVIRE
DEJANJA	PRVI KORAK

TRETJA DELAVNICA

Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

*Da smo sodelovali s tistimi,
s katerimi po navadi ne
sodelujemo.*

*Da sem lepo
sodeloval z drugimi.*

Veliko smo se pogovarjali.

Da se med sabo spoštujemo.

*Vsi smo povedali svoje
mnenje.*

*Ko smo se s skupino
posvetovali o svojih idejah in
ko smo sodelovali.*

*Res smo se zabavali z
izvajanjem vaje iz basni. Res
je bil špas.*

*Da nimam ravno svojega
mnenja; da lažje delam s
tistimi, ki jih bolje poznam.*

*Da se pri nalogah nismo kregali,
da smo sodelovali in se čim bolj
potrudili za tisto, kar smo delali.*

TRETJA DELAVNICA

Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje

1. Razlaga

Ko sodelujemo z drugimi, smo skupaj z njimi usmerjeni k istemu cilju, bodisi zato, ker imamo skupne potrebe in interese, ali zato, ker želimo pomagati drugim, ali pa zato, da bi ob pomoči drugih lažje dosegli svoj cilj. Kadar sodelujemo z drugimi, poleg svojih potreb in želja upoštevamo tudi potrebe in želje drugih, se vživljamo v druge, smo do njih odprti in sprejemajoči. Sodelovanje zahteva prilagajanje, dogovarjanje, usklajevanje in sklepanje kompromisov. Usmerjeno je k skupnim koristim, koristim dveh ali več oseb. Gre za iskanje enotnosti. Ko delujemo za skupni cilj, poskušamo kar najbolj izraziti sebe, pokazati svoje sposobnosti, hkrati pa dopuščamo drugim, da izrazijo sebe.

Sodelovanje z drugimi, sprejemanje drugih in vzpostavljanje prijateljskih vezi vključujejo **socialno zavedanje**. Ko se družijo in sodelujejo z drugimi, mladostniki krepijo svojo **sposobnost empatije** in **sposobnost zavzemanja perspektive drugih**. V različnih socialnih interakcijah se vzgajajo za **spoštovanje drugih** ter za **sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti**. Za sleherno sodelovanje in dobre medosebne odnose potrebujemo različne **odnosne spretnosti**. Mednje sodijo **jasno sporočanje** ter **aktivno oziroma empatično poslušanje**.

Vsak medosebni odnos in sodelovanje z drugimi slej ko prej privedeta tudi v medsebojne nesporazume, nasprotja in konflikte, ki izvirajo iz razlik pri ljudeh, njihovih različnih lastnosti, potreb in ciljev. Da bi lahko uspešno reševali konflikte v korist vseh oseb, ki so vanj vključene, potrebujemo posebne **veščine za reševanje konfliktov**. Tudi tem moramo posvetiti pozornost med socializacijo in oblikovanjem osebnosti mladih.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
		(glavni poudarek) • zavzemanje perspektive drugega • sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti • spoštovanje drugih	(dodatno – ob alternativni izvedbi) • komunikacijske kompetence • timsko delo	

Z delavnico želimo utrjevati občutek pripadnosti skupini, spodbujati odprtost in sprejemanje drugih, razvijati sposobnost vživljanja v druge, pridobivati spretnosti dogovarjanja in sprejemanja kompromisov, utrjevati občutek lastne vrednosti in zavedanje svojih zmožnosti.

3. Pripomočki: besedilo basni Ivana A. Krilova: Labod, ščuka in rak, delovna lista, računalnik, projektor.

4. Metode dela: delo z besedilom, uvodna razlaga, delo v skupinah, igra vlog.

5. Napotki za učitelja

1. vaja Sodelovanje

Učitelj prebere basen (priloga), učenci poiščejo njen nauk. Učitelj pove, da bodo nauk preizkusili v preprosti vaji. Sledi delo v skupinah po štiri, v katerih si učenci razdelijo vloge (labod, rak, ščuka, voz). »Voz« stoji v sredini, drugi trije ga skušajo potegniti vsak v svojo smer v isti ravnini (basni ne interpretirajo dobesedno), nato pa še v isto smer. Učitelj opozori učence, naj ne vlečejo preveč sunkovito in premočno, da ne bi poškodovali tistega v vlogi voza. Vajo lahko izvedejo tudi tako, da en učenec sedi na stolu, trije pa vlečejo stol za noge, najprej vsak v svojo smer, nato še vsi v isto smer.

Ko zaključijo vajo, učitelj usmerja pogovor vseh učencev k spoznanju, da je za doseganje skupnih ciljev nujno potrebno sodelovanje.

Nadaljevanje vaje: učenci delo nadaljujejo v že oblikovanih manjših skupinah. Vsaka skupina naj sporočilo in izkustvo iz prvega dela delavnice preizkusi na primeru izbrane realne življenjske situacije.

Možne situacije: dogovarjanje za končni izlet, priprava programa za starše na roditeljskem sestanku, praznovanje novega leta v razredu, organizacija šolskega bazarja ...

Učitelj učence spodbuja, naj izražajo in zagovarjajo vsak svoj predlog. Na koncu naj z dogovarjanjem in usklajevanjem pridejo do rešitve, s katero bodo vsi zadovoljni in bodo ostali prijatelji med seboj. Pomembno je, da s svojim predlogom in načinom komunikacije ne prevlada najmočnejši, najglasnejši član skupine, ter da se šibkejši člani skupine ne umikajo in ne podrejajo. Ena ali več skupin lahko to odigra pred vsemi. Sledi diskusija.

2. vaja Prijateljstvo

Vaja povezuje delavnice z vsebinami na spletni strani *tosemjaz.net*, in sicer z rubriko *Verjamem vase (Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje – 3. korak do boljše*

samopodobe). Učenci lahko besedilo iz rubrike pregledajo vsak zase na računalniku, lahko pa jim ga učitelj predvaja na platno. Posebej se posvetijo poglavjem *Zmote o prijateljstvu*, *Kako pridobiti in obdržati prijatelje* ter *Znam se pogovarjati*.

Ko se seznanijo z besedilom, se v manjših skupinah o njem kritično pogovorijo, izmenjajo svoje poglede, mnenja in predstave o prijateljstvu.

Učitelj jim razdeli Delovni list 2, na katerem sta dve nalogi.

Za prvo nalogo je naveden resničen primer iz spletne svetovalnice. V njem devetošolka pod vzdevkom Star prosi za nasvet. Učenci, še vedno v manjših skupinah, razmislijo o vprašanju, oblikujejo odgovor mladostnici in ga zapišejo.

Pri drugi nalogi naj se pogovorijo o tem, katere lastnosti so v resnici pomembne pri prijateljstvu, ter jih navedejo.

Nato vsaka skupina pred celotnim razredom predstavi svoje odgovore. Učitelj zapisuje na tablo lastnosti pravega prijateljstva, da jih tako lažje skupaj ovrednotijo.

3. vaja

Aktivno poslušanje, poslušanje z vživljanjem

Za prijateljstvo in dobre odnose med ljudmi je pomembno, da znamo drug drugega poslušati.

Učitelj učencem predstavi pomen dobre komunikacije in zlasti vlogo poslušanja. Natančno jim razloži značilnosti dobrega poslušanja, ki ga imenujemo aktivno poslušanje oziroma poslušanje z vživljanjem (empatično poslušanje). Te značilnosti jim predstavi s projekcijo, plakatom, zapisom na tabli ali na listih, ki jih razdeli učencem (str. 70).

Učitelj razdeli učence v skupine po tri. Pove jim, da bodo opravili vajo poslušanja. Eden v skupini bo pripovedovalec, druga dva ga bosta poslušala, vendar vsak drugače in ne hkrati, temveč drug za drugim.

Prvi poslušalec naj uporabi način neustreznega poslušanja. Poslušal bo nezbrano, oziral se bo naokrog, zehal, sogovornika ne bo gledal v oči, pozornost bo usmerjal drugam (npr. k telefonu), sogovornika bo prekinjal, ga preveč spraševal, govoril o sebi itd. (Učenci naj uporabijo še svoje izvirne načine, s katerimi bodo ponazorili nepozorno poslušanje.)

Drugi poslušalec naj si prizadeva, da bo poslušal aktivno, z vživljanjem, in naj upošteva vse prvine tega načina poslušanja.

Učenec, ki bo v vlogi pripovedovalca, si temo pripovedi lahko izbere sam. Tema naj bo takšna, da bo o njej pripovedoval vsaj nekaj minut in da bo v zgodbo lahko vključil tudi

svoje doživljanje. Vsebino pripovedi lahko pri drugem poslušalcu ponovi ali izbere novo.

Zaželeno je, da se učenci znotraj skupine preizkusijo v vseh treh vlogah.

Ob koncu vaje učitelj učence pozove, naj povedo, kako so se kot pripovedovalci počutili, kadar jih je sošolec poslušal nezbrano, neprimerno, in kako takrat, ko jih je poslušal aktivno, z vživljanjem. V pogovoru skupaj ocenijo pomen empatičnega poslušanja v svojih medosebnih odnosih in komunikaciji.

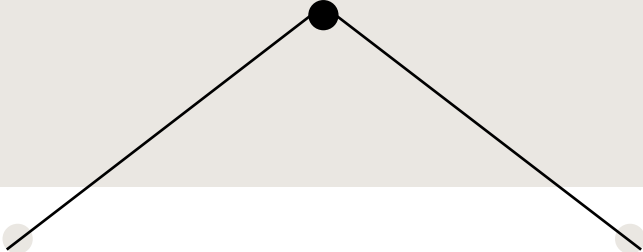
6. Zaključek delavnice

Učitelj se z učenci po vsaki vaji pogovori o njenih temeljnih sporočilih.

Po prvi vaji skupaj ovrednotijo pomen sodelovanja ter iščejo predloge za učinkovito sodelovanje med učenci v konkretnih situacijah v razredu.

Po drugi vaji posebno poudarijo lastnosti pravega prijateljstva.

Ob zaključku tretje vaje učenci potrdijo pomen in vrednost empatičnega poslušanja.



AKTIVNO POSLUŠANJE – POSLUŠANJE Z VŽIVLJANJEM:

- poslušamo čim bolj pazljivo in zbrano, pozorni smo na pomen slišanege;
- obrnjeni smo proti sogovorniku in smo kar se da umirjeni, potrpežljivi, ne pogledujemo okoli sebe, sogovornika večino časa gledamo v oči;
- občasno s prikimavanjem pritrdimo kakšni sogovornikovi izjavi;
- kratko povzamemo del kakšne izjave (»Tako dolgo si moral čakati.«);
- odzovemo se na izjavo, ki vključuje čustvo, s čimer pokažemo, da se vživljamo v pripovedovalca (»To je bilo pa res hudo zate.«);
- smiselno postavljamo vprašanja, s katerimi pokažemo interes za sogovornika in njegovo pripoved (»Ali želiš o tem povedati kaj več?«);
- ne segamo v besedo, ne prekinjamo sogovornika, ne dajemo nasvetov ...

Aktivno poslušanje ne pomeni, da postavljamo veliko vprašanj, da sogovorniku prehitro ponujamo svoje mnenje, predloge, nasvete ali izkušnje.

Priloga k delavnici

Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje

Delovni list 1

Ivan A. Krilov

LABOD, ŠČUKA IN RAK

Ljudem, ki ni jim sloge mar,
ne gre spod rok nobena stvar,
zaman je ves napor – njih delež je le muka.

Da voz prepeljejo, so se ondan
zmenili rak, labod in ščuka.
Vsi trije so lepo se vpregli vanj;
napenjajo moči, a voz nikamor noče!
Saj breme ne bilo bi zanje pretežko,
a kaj; labod se vzpenja pod nebo,
rak vleče pač nazaj, a ščuka v vodo hoče.
Kdo kriv je, kdo nekriv – kaj bi sodili mi;
a voz še danes tam stoji.

Priloga k delavnici

Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje

Delovni list 2

Pred vami je resničen primer iz spletne svetovalnice *tosemjaz.net*.

Star

Kako dobiti prijatelje

Stara sem 14 let in hodim v 9. razred. Jeseni grem v srednjo šolo in me full skrbi, če bom tam dobila prijatelje. Že sedaj imam malo prijateljev, ker sem bolj tiha, zaprta. Moje sošolke so vse bolj glasne, kar naprej čvekajo med seboj. Bojim se, da se ne bom mogla vključiti v nov razred ... da bom ostala sama. Kaj naj naredim?

- Razmislite in pogovorite se o problemu, ki ga opisuje devetošolka, ter o njenem vprašanju. Kako bi ji odgovorili, če bi bili v vlogi svetovalca?

Svoj odgovor zapišite.

- Pogovorite se o tem, katere lastnosti so v resnici pomembne pri prijateljstvu, in jih napišite.

Pogum in pripravljenost na spremembo

Učenci se med seboj močno razlikujejo. V situacijah, ki jih niza šolski vsakdan, se bije boj med njihovimi različnimi potrebami, vrednotami in zanimanji. Tako nastajajo konflikti. Reševanje konfliktov je pogosto podobno športni tekmi, v kateri je eden zmagovalec, drugi poraženec. Čustvenih ran, ki pri tem nastanejo, se učenci zavedo šele, ko so možnosti za preoblikovanje konflikta že precej zmanjšane in jih sami (brez pomoči učitelja ali svetovalne delavke) ne znajo več najti. Dobro strukturirane delavnice preventivnega programa To sem jaz avtorice Alenke Tacol me opogumljajo, da kot razredničarka v svojo poučevalno prakso lažje vnašam vsebine, ki najstnikom pomagajo pri soočanju s stiskami, saj jih opremijo s tehnikami za spoprijemanje z njimi, posledično pa spodbujajo tudi pozitivno klimo v razredu in krepijo sodelovalni odnos z drugimi.

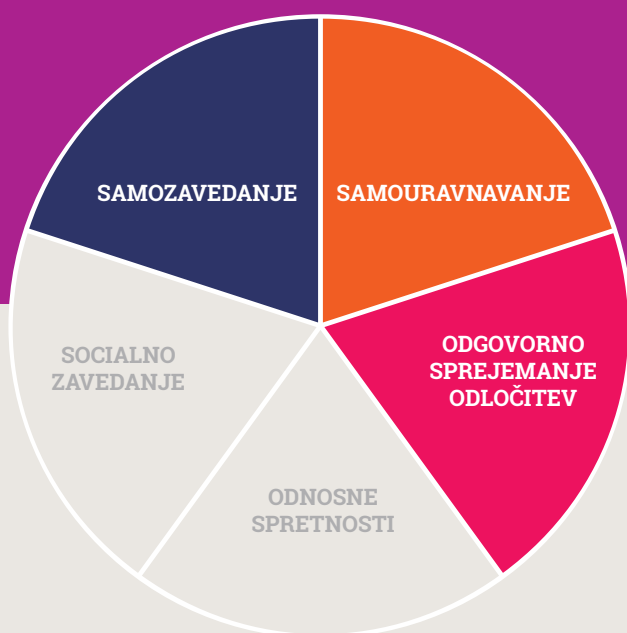
In kaj konkretnega so omenjene delavnice 'prinesle' mojim učencem? V zadnjih treh letih, odkar jih redno vpeljujem v svoj pouk slovenščine, zelo veliko. Na primer spoznanje, da je vsak človek edinstven in dragocen. Tudi to, da si učenci bolj upajo zaupati svojim občutkom in o njih govoriti. Pa tudi to, da so se (na)učili stresne dogodke preoblikovati v izziv in umiriti misli. Iz lastne izkušnje so mnogi spoznali, da soočanje s težavami oz. izzivi lahko človeka tudi okrepi: z novo spretnostjo, novo navado, novim razumevanjem situacije, samo pogumen moraš biti in pripravljen na spremembo. Njihovi vtisi potrjujejo, kar verjamem tudi sama: Kjer je volja, tam je tudi pot.

*Vanja Kavčnik Kolar, učiteljica slovenščine,
Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika*



ČETRТА DELAVNICA

Rešujem probleme



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

*Ko smo reševali
resne probleme.*

*Da smo povedali,
kaj nas muči.*

*Naučila sem se novega načina
reševanja problemov.*

*Da vsi izrazijo svoje mnenje in
upoštevajo druge predloge.*

*To, kako reševati probleme in
kako se jih lahko izognem.*

*Danes sem ugotovila, kako
moram reševati probleme, kaj
so najstniški problemi ... bilo
mi je zelo všeč.*

*Ko smo napisali, kako rešiti
probleme.*

*Ta pristop se mi zdi uporaben.
Pri reševanju problema mi je
najtežje to tudi uresničiti.*

*Naučil sem se nekaj
novega o sebi.*

ČETRТА DELAVNICA

Rešujem probleme

1. Razlaga

Ljudje se v vsakdanjem življenju srečujemo tudi z ovirami, težavami in problemi ter se na različne načine soočamo z njimi. Problem lahko opredelimo kot življenjsko situacijo ali nalogo, ki je zahtevna in zapletena, odgovor nanjo pa ni enostaven, lahek in neposredno dosegljiv. Uspešno prilagajanje v okolju predpostavlja, da posameznik svoje življenje načrtuje, organizira in usmerja, tako da se kolikor je mogoče izogiba težavam in problemom oziroma jih preprečuje (npr. mladostnik s sprotnim učenjem prepreči težave ob koncu šolskega leta). Mnogim problemom pa se v življenju ne moremo izogniti. To, kako uspešno se prilagajamo v okolju in kako učinkovito obvladujemo svoje življenje, je v veliki meri odvisno od tega, kako uspešno rešujemo probleme.

Med najmanj zrele in najmanj koristne načine odzivanja na problem spadata izogibanje problemu in zanikanje problema. Tako, na primer, ravna učenec, ki zaradi nezadostnih ocen pri nekem predmetu začne izostajati od pouka, kadar je na vrsti ta predmet, ali človek, ki čuti, da je z njegovim zdravjem nekaj narobe, pa noče k zdravniku itd.

Zrele, čvrste in odgovorne osebe sprejemajo problem kot izziv, kot dolžnost ali nalogo, s katero se je treba spoprijeti. Problema ne vidijo kot nekaj, kar jih ogroža in kjer izgubljajo. V soočanju s težavo in prepreko vidijo priložnost za svojo osebnostno rast in napredek. Svoje sposobnosti ocenjujejo kot zadostne, da lahko problem uspešno rešijo. Ko se **dejavno spoprijemajo** s problemi in jih rešujejo, utrjujejo svoj občutek, da lahko obvladujejo zahteve v svojem življenju ter da imajo ustrezen **nadzor** nad njim.

Reševanje problemov je ustvarjalen proces iskanja ustrezne rešitve v konkretni problemski situaciji. Sestavljen je iz več faz:

1. Prepoznavamo, ugotovimo in poimenujemo problem.
2. Iščemo kar največ možnih rešitev problema.
3. Napravimo ožji izbor dobrih, smiselnih rešitev.
4. Ocenimo možne pozitivne in negativne posledice izbranih rešitev.
5. Odločimo se za rešitev, ki jo bomo izvedli.
6. Izvedemo rešitev oziroma potrebno aktivnost.
7. Ocenimo, ali je aktivnost privedla do rešitve problema.
8. Če problema nismo rešili, izberemo in preizkusimo naslednjo možnost za rešitev.

Veščine **reševanja problemov** sodijo v širši sklop kompetenc za **odgovorno sprejemanje odločitev**. Učinkovitost reševanja problemov pa je v pomembnem obsegu odvisna tudi od sposobnosti **samouravnavanja**, kot sta **samodisciplina** in **samomotivacija**. K uspešnemu

reševanju problemov prispeva tudi **samozavedanje**, zavedanje lastnih zmogljivosti za spoprijemanje s problemi, medtem ko uspešne rešitve povečajo posameznikovo **samozaupanje** in **samoučinkovitost**.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(dodatno) samoučinkovitost	(glavni poudarek) • samodisciplina • samomotivacija			(glavni poudarek) • prepoznavanje problemov • analiziranje situacij • reševanje problemov • vrednotenje in presojanje • reflektiranje.

Z delavnico spodbujamo pri učencih aktiven odnos do življenja, spoprijemanje z izzivi in problemi. Prispevamo k ozaveščanju, da dejavno odzivanje na življenjske izzive krepi osebno čvrstost.

3. Pripomočki: pisala, delovni list, prazni listi A4, tabla.

4. Metode dela: uvodna razlaga, delo v skupinah.

5. Napotki za učitelja

Prvi del delavnice

Učitelj učencem razloži, da je pomembno svoje probleme prepoznati, se jih zavedati in si prizadevati za aktivno spoprijemanje z njimi. Razlago ponazarja s primeri o tem, kako se učenec lahko usmeri v problem ali samo v razbremenitev svoje čustvene napetosti: *Pri nekem predmetu dobi učenec že drugo negativno oceno. Lahko obtožuje učitelja, je grob do staršev, prijateljev, joče, se zapira vase ..., lahko pa deluje tako, da bo oceno popravil. Še*

posebno pomembno je, da učenci začitijo razliko med umikom oziroma bežanjem pred problemom in reševanjem problema. Učitelj jih spodbuja k navajanju primerov iz svojega življenja, in sicer takšnih, kjer so zanikali problem, se izogibali spoprijemanju z njim, odlagali reševanje, kot tudi takšnih, pri katerih so problem uspešno reševali. Ozvestijo naj, da je umik sicer enostavnejši, vendar težav ne reši, pogosto jih celo poveča.

Učitelj naj prvemu delu delavnice nameni dovolj časa.

Drugi del delavnice

Učitelj učencem pove, da se bodo učili, **KAKO** lahko učinkovito rešujejo probleme in kateri **KORAKI** so potrebni pri reševanju.

Na tablo napiše **PRVI KORAK: Prepoznam, ugotovim in poimenujem problem.** (Pri predstavitvi korakov si v nadaljevanju vaje lahko učitelj pomaga s sodobno tehnologijo.)

Učence pozove, naj predlagajo problemsko situacijo in opredelijo problem, ki ga bodo nato skupaj reševali. Učenci navajajo probleme, učitelj jih piše (projicira) na tablo.

Primeri:

Grozi mi zaključena negativna ocena pri nekem predmetu.

Poimenovanje problema: *kako popraviti negativno oceno.*

Všeč mi je sošolka, ona pa me sploh ne opazi.

Poimenovanje problema: *kako pritegniti sošolkino pozornost.*

V razredu nimam nobenega prijatelja.

Poimenovanje problema: *kako pridobiti prijatelja.*

Učenci izmed (svojih) predlogov izberejo tistega, ki se vsem zdi najzanimivejši za vajo. Učitelj druge predloge zbriše.

Učitelj napiše na tablo **DRUGI KORAK: Iščem čim več možnih rešitev problema.**

Učence razdeli v manjše skupine in jih spodbudi, naj po metodi možganske nevihte iščejo kar največ možnih rešitev izbranega problema. Poudari, naj odgovorov ne presojujejo sproti, ampak naj napišejo čim več različnih rešitev (ne glede na to, ali se jim zdijo ustrezne ali neustrezne). Ko učencem zmanjka idej, predstavnik vsake skupine učitelju narekuje vse predlagane rešitve, on pa jih drugo pod drugo zapiše na tablo.

Za primer negativne ocene pri nekem predmetu bi učenci lahko navajali: obnašal se bom, kot da mi je vseeno; poiskal bom inštruktorja; prosil bom za pomoč sošolce; izostajal bom od pouka pri tem predmetu; presedel se bom čim dlje od učitelja; za

nasvet bom prosil starše; razredniku bom zatožil krivičnega učitelja; prenehal bom hoditi v šolo; prosil bom šolskega svetovalnega delavca ali učitelja, naj mi pove, kako naj se učim; med urami bom ignoriral učitelja; svoje težave lahko zmanjšam z alkoholom ali travo; začel si bom bolje organizirati čas in se več učiti ...

Učitelj napiše na tablo TRETJI KORAK: **Med možnimi rešitvami izberem tiste, ki so dobre, smiselne.** (Pri tem koraku poteka delo z vsemi učenci.)

Učenci izmed navedenih izberejo vse ustrezne, realne možne in izvedljive rešitve problema, kot na *primer: poiskal bom inštruktorja, prosil bom za pomoč sošolce, začel se bom več učiti ...* Učitelj jih označi (obkroži, podčrta ...) ali izbriše neustrezne.

Učitelj napiše na tablo ČETRTI KORAK: **Pri vsaki od izbranih možnih rešitev ocenim, kakšne bi bile njene pozitivne in kakšne negativne posledice.** (Učenci zopet delajo po skupinah.) Vse izbrane rešitve zapišejo na list, nato pa za vsako od njih navedejo predvidene pozitivne in negativne posledice. Pozitivne napišejo na levo stran lista, negativne na desno. *Če na primer presojava možno rešitev »poiskal bom inštruktorja«, so lahko pozitivne posledice v tem, da inštruktor snov dobro razloži, učenec ima več možnosti, da popravi slabo oceno ..., negativne posledice pa so, da se porabi veliko časa za pot do inštruktorja in nazaj, da inštruktor snov razlaga nekoliko drugače kot učitelj, da so instrukcije drage ...*). Učenci v skupini za vsako izbrano trditev ugotavljajo, katerih posledic je več, pozitivnih ali negativnih. Nato predstavniki skupin poročajo o svojih ugotovitvah celotnemu razredu.

Skupine primerjajo ugotovitve in skupaj oblikujejo PETI KORAK: **Odločim se za eno ali več dobrih rešitev problema, ki bodo zame najboljše.** V zgornjem primeru bi lahko bile dobre rešitve: *prosil bom za pomoč šolskega svetovalnega delavca ali učitelja, da mi pove, kako naj se učim, in/ali začel si bom bolje organizirati čas in se več učiti in/ali prosil bom za pomoč sošolce ...*

Učitelj na tablo napiše ŠESTI in SEDMI KORAK: **To, za kar sem se odločil, uresničim. Ugotavljam, ali je bila odločitev v resnici dobra in me je pripeljala do rešitve problema.** V nadaljevanju vodi učitelj pogovor z vsemi učenci. Pogovarjajo se o tem, kako pomembni so ustrezna odločitev, prizadevanje in aktivnost na poti k rešitvi problema.

Učitelj napiše na tablo tudi OSMI KORAK: **Če problema nisem rešil, izberem in preizkusim naslednjo možnost za rešitev.** Z učenci se pogovarja o pomenu tega koraka. Pomaga jim k ozaveščenju, da je reševanje problemov dinamičen proces. Včasih je treba iskati nove poti, ne pa odnehati, kadar prvotne odločitve in aktivnosti niso privedle do pričakovanega rezultata.

Tretji del delavnice

Naučeni proces reševanja problemov učenci uporabijo na lastnem primeru.

Učitelj se z njimi dogovori, da bodo vajo v enem tednu opravili doma. Učencem posreduje navodilo, naj vsakdo od njih pri sebi prepozna nek problem in opravi vse korake na poti do njegove rešitve. Korake tudi zapiše. Razdeli jim liste (priloga k delavnici), na katerih je zapisanih vseh osem stopenj, ki jim bodo doma v pomoč in oporo pri reševanju problemov.

> > >

Po tednu ali več se učenci in učitelj pogovorijo o poteku in izidih vaje, ki so jo opravili doma. Učenci z učiteljevo pomočjo ovrednotijo svoje odločitve, aktivnosti in učinkovitost.

6. Zaključek delavnice

Učitelj skupaj z učenci povzame temeljna sporočila delavnice:

- V življenju ljudje naletimo na številne ovire, se srečujemo s težavami in problemi, a ni vseeno, kako se z njimi spoprijemamo.
- Zelo pomembno je, da se problemom ne izogibamo, ampak jih poskušamo reševati.
- Izogibanje reševanju problemov vodi v nove težave in jih povečuje. Reševanje problemov nam omogoča, da zadovoljujemo svoje potrebe, dosegamo cilje, se učinkovito prilagajamo okolju.
- Lahko se naučimo reševati probleme.
- Usmerjenost v problem in aktivno spoprijemanje z njim sta pomembni komponenti posameznikovega samouravnavanja in odgovornega sprejemanja odločitev, prispevata k njegovi pozitivni samopodobi in osebnostni čvrstosti.

Priloga k delavnici

Rešujem probleme

Delovni list

Koraki za reševanje problemov

PRVI KORAK

Prepoznam, ugotovim in poimenujem problem.

DRUGI KORAK

Iščem čim več možnih rešitev problema.

TRETJI KORAK

Med možnimi rešitvami izberem tiste, ki so dobre, smiselne.

ČETRTI KORAK

Pri vsaki od izbranih možnih rešitev ocenim, kakšne bi bile njene pozitivne in kakšne negativne posledice.

PETI KORAK

Odločim se za eno ali več dobrih rešitev problema, ki bodo zame najboljše.

ŠESTI KORAK

To, za kar sem se odločil, uresničim.

SEDMI KORAK

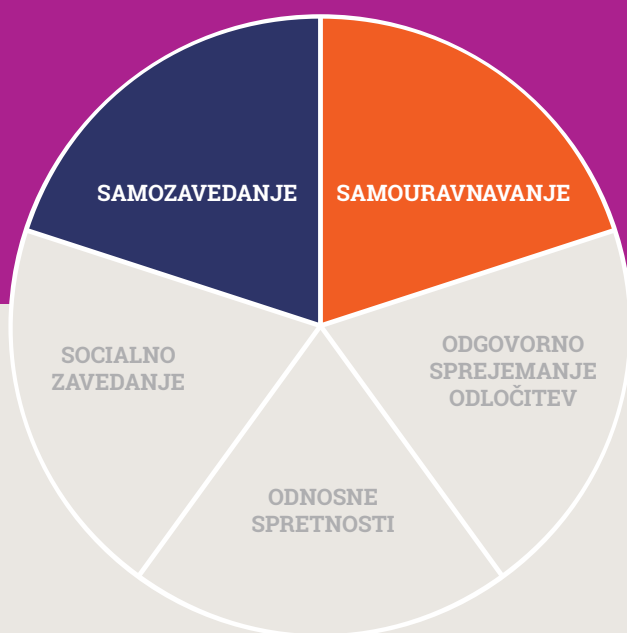
Ugotavljam, ali je bila rešitev v resnici dobra in me je pripeljala do rešitve problema.

OSMI KORAK

Če problema nisem rešil, izberem in preizkusim naslednjo možnost za rešitev.

PETA DELAVNICA

Soočam se s stresom



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

Naučila sem se, kako se lahko sprostimo pri različnih vajah. Zelo pomaga.

Všeč so mi bile vaje za sproščanje.

Da sem lahko izrazila svoja čustva in da smo bili vsi iskreni.

Pogovarjanje o svojih čustvih.

To, na kašen način se najlažje spopadamo s stresom.

Izvedela sem, kako se lahko spopadeš s stresom in da nisem edina, ki je veliko pod stresom.

Da nam je še učiteljica zaupala svoje stališče in izkušnje.

To, da smo vsi sodelovali, nekateri z bolj osebnimi primeri, drugi z manj.

Naučil sem se nekaj o sebi.

PETA DELAVNICA

Soočam se s stresom

1. Razlaga

Stres je evolucijsko pridobljen, vrojen, normalen telesni, duševni in vedenjski odziv na življenjske spremembe, obremenitve in nevarnosti. Lahko za kratek čas ali trajneje omaje posameznikovo notranje ravnovesje. Odraža se v negativnih mislih, čustvenem nelagodju, napetosti, vznemirjenosti, različnih neprijetnih telesnih znakih in spremembah v vedenju. Stres je eden od pomembnih negativnih dejavnikov osebnostnega razvoja, ki lahko privede v stiske osebne krize ali celo duševne motnje. V pomembni meri sodeluje pri nastanku različnih bolezni. Stresu se ne moremo povsem izogniti oziroma ga premagati. Prav tako ne moremo preprečiti srečevanja z najrazličnejšimi situacijami, ki ga povzročajo. Lahko pa ga zmanjšamo, zmanjšamo lahko tudi njegov škodljivi učinek.

Usposabljanje za učinkovito spoprijemanje s stresom pomembno prispeva k psihični čvrstosti mladostnikov. V takšno usposabljanje sodi pridobivanje in utrjevanje različnih kompetenc in veščin.

Mladostnikom pomagamo uvidevati povezave med različnimi življenjskimi situacijami, dogodki, obremenitvami, preizkušnjami in doživljanjem stresa. Učimo jih prepoznavati znake stresa v svojem telesu, čustvovanju, mišljenju in delovanju ter razumevati povezave med dogajanjem na teh štirih ravneh. S tem krepimo njihovo **samozaznavo** in **samozavedanje**.

Učinkovito spoprijemanje s stresom zahteva tudi različne kompetence iz območja **samouravnavanja**. V ta namen mladostnike seznanjamo z naravnimi in zdravimi načini sproščanja in pomirjanja ter jih spodbujamo k iskanju in rabi tistih načinov, ki se jim osebno najbolj prilegajo. Učimo jih vzpostavljati ravnotežje med aktivnostjo in počitkom, navdušujemo jih za rabo zdravih načinov preživljanja prostega časa, vabimo jih h koristnim oblikam razvedrila, rekreacije in zabave. Učimo jih življenjskih spretnosti, ki jih utrjujejo za prenašanje obremenitev, pritiskov, nevarnosti in težav ter jih usposablajo za spoprijemanje s problemi. Lahko jim pomagamo razvijati bolj pozitivne, realnejše in koristnejše načine razmišljanja o problemih in svojih sposobnostih obvladovanja stresnih situacij. Učimo jih, kako naj si organizirajo čas, načrtujejo aktivnosti in premagujejo težnjo k odlašanju. Vse to so različne **organizacijske spretnosti**. Pomagamo jim zmanjševati perfekcionizem, ki lahko prispeva k njihovem stresu in tesnobi. Otroke in mladostnike pogosto obremenjujejo odnosi z vrstniki in odraslimi, ker jim primanjkuje **komunikacijskih spretnosti** ter spretnosti **izražanja svojih čustev**, želja in zahtev na samozavesten, a neagresiven način. Toda tudi teh veščin se lahko naučijo.

Otroke in mladostnike lahko opremimo tudi z različnimi specifičnimi **tehnikami sproščanja**.

Učiti jih moramo sistematično ter jih spodbujati, da bodo redno vadili in tehnike izvajali v vsakdanjem življenju.

Socialne in čustvene spretnosti prispevajo k osebni trdnosti in odpornosti na stres, saj dajejo mlademu človeku občutek učinkovitosti oziroma občutek, da lahko obvladuje svoje življenje. Osebno trdnost in odpornost na stres povečujejo tudi **življenjski optimizem, upanje, izražanje čustev, socialna podpora in doživetje smisla življenja**.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(glavni poudarek) • prepoznavanje in poimenovanje čustev in razumevanje njihovega vpliva na vedenje • ustrezna samozaznava	(glavni poudarek) • nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj • spoprijemanje s stresom			

Z delavnico pomagamo mladostnikom prepoznati in razumeti, kaj se dogaja v telesu, ko smo v stresu, in kaj takrat, ko se sproščamo.

3. Pripomočki: tabla, pisala, delovni list, prazni listi A4.

4. Metode dela: uvodna razlaga, delo v skupinah.

5. Napotki za učitelja

Prvi del delavnice

Učitelj učence najprej pouči o tem, kaj je stres, kako deluje, kaj vse ga povzroča, kakšne so njegove posledice. Pojasni jim, kaj vse vpliva na način našega doživljanja stresa ter kateri so bolj in kateri manj učinkoviti načini spoprijemanja z njim.

Učitelj razdeli učencem delovne liste (v prilogi). Vsak ga najprej reši sam, nato se pogovorijo v parih. S pomočjo vaje na delovnem listu spoznavajo povezanost med čustvi, ki jih doživljajo ob posameznih dogodkih, situacijah, ter dogajanjem v njihovem telesu.

Učenci in učitelj se posedejo v krog, kjer učenci po želji povedo še svoja razmišljanja o prejšnji vaji.

Drugi del delavnice

Učenci še vedno sedijo v krogu. Učitelj jim pove, da jim bo pokazal nekaj tehnik sproščanja in umirjanja ter utemelji smisel učenja teh in podobnih tehnik:

- sproščujoče globoko dihanje (navodilo 1),
- postopno mišično sproščanje (navodilo 2),
- sproščanje z domišljijo – vodeno imaginacijo (priloga 3).

6. Zaključek delavnice

Učitelj skupaj z učenci povzame temeljna spoznanja delavnice:

- V življenju se lahko učimo zmanjševati škodljive učinke stresa.
- Z učenjem učinkovitih postopkov in tehnik za notranjo umiritev in sprostitev pridobivamo spretnosti za uravnavanje svojih čustvenih odzivov.
- Uspešno umirjanje in sproščanje vplivata na boljšo podobo o sebi, omogočata večje zadovoljstvo s seboj in boljše odnose z drugimi.

Priloga k delavnici **Soočam se s stresom**

Delovni list

Pomisli na neprijetne dogodke, situacije, ki si jih že kdaj doživel/-a ...

V okencih je navedenih nekaj možnih neprijetnih dogodkov oziroma situacij. Pri vsakem primeru dopiši čustva, ki bi jih ob tem doživil/-a (na primer: strah, jeza, sram, žalost ...), ter dogajanje v svojem telesu, ki bi ga ob tem lahko občutil/-a (na primer znojenje, slabost, močno bitje srca ...).

DOGODEK, SITUACIJA	MOJA ČUSTVA	DOGAJANJE V TELESU
PRIMER REŠITVE: <i>Sošolec me je užalil pred drugimi ...</i>	<i>jeza, razočaranje, sram</i>	<i>zardevanje, hitro dihanje ...</i>
Staršem, ki pričakujejo dobro oceno, moram povedati, da sem preizkus pisal/-a zelo slabo ...		
V šoli me skupina učencev izsiljuje za denar ...		
V zadnjih minutah pred pisnim preizkusom znanja mrzlično listam po zvezku. Nanj se nisem dovolj dobro pripravil/-a, želel/-a pa bi dobro oceno ...		
Preselili se bomo v drug, precej oddaljen kraj. Zamenjati bom moral/-a sošolce, prijatelje, učitelje ...		
(Navedi še svoj primer.)		

Priloga k delavnici

Soočam se s stresom

Navodilo za učitelja

Sproščujoče globoko dihanje

Učenci in učitelj sedijo v krogu. Pri mladostnikih lahko vajo izvedemo tudi tako, da učenci stole obrnejo in sedijo s hrbti obrnjeni drug proti drugemu, njihov pogled je usmerjen izven kroga. S tem dosežemo, da niso pozorni drug na drugega in se bolj osredotočijo na vajo.

Učitelj učencem pojasni pomen umirjenega in sproščenega dihanja pri premagovanju napetosti.

Učencem naroči, naj se čim udobneje namestijo na stolu, stopala naj bodo na tleh, eno roko naj položijo na trebuh, umirjeno naj dihamo ter opazujejo gibanje roke na trebuhu. Pri pravilnem vdihu se roka dvigne, pri izdihu spusti. Učenci umirjeno dihamo, vsak s svojim ritmom. Učitelj jim lahko daje dodatna navodila: »Vdihnite skozi nos, izdihnite skozi usta. Dihajte mirno in sproščeno.«

Učence, ki imajo pri učenju dihanja težave, umiri s pojasnilom, da bodo z vajo doma zlahka usvojili umirjeno in sproščujoče dihanje, tudi če jim na delavnici ni uspelo.

Vajo lahko nadaljuje tako, da učence pozove, naj si pri vsakem vdihu predstavljajo, da vdihnejo nekaj lepega (mehkega, toplega, svetlega, dobrega ...), izdihnejo pa nekaj grdega (trdega, hladnega, temnega, slabega ...).

Učitelj učencem pove, da je vaja še posebno koristna za umirjanje pred spanjem ali pred začetkom učenja.

Priloga k delavnici

Soočam se s stresom

Navodilo za učitelja

Postopno mišično sproščanje

Učenci in učitelj sedijo v krogu. Tudi to vajo pri mladostnikih raje izvajamo tako, da učenci sedijo s hrbti obrnjeni drug proti drugemu, s pogledi usmerjenimi izven kroga. Učenci so bolj usmerjeni na vajo, hkrati pa preprečimo moteče pogledovanje po vrstnikih, hihitanje, sram in strah pred tem, da bi bili opazovani.

Učitelj učencem pojasni pomen sproščanja posameznih mišičnih skupin. *(Kadar smo pod stresom, so naše mišice zakrčene, posledično je telo slabo prekrvavljeno ... Sproščanje mišic ugodno vpliva na naše celotno psihofizično počutje ...)*

Učenci se udobno namestijo, zaprejo oči in po navodilih učitelja napenjajo in sproščajo posamezne mišične skupine. Napetost naj traja približno 5 sekund, sproščanje pa od 10 do 15 sekund. Vaja se začne s stiskom pesti, saj to učenci najlažje nadzirajo. Lahko jim tudi rečemo, naj si predstavljajo, da držijo v vsaki roki kepo mehke gline. Stisnejo naj jo tako močno, kolikor le morejo, nato držijo 5 sekund (učitelj šteje do 5) ter popustijo. Ponovimo še dvakrat.

Nadaljujemo s skupino mišic na podlahteh, nadlahteh, na ramenih. Dobro je, da z učenci skupaj napenjamo in sproščamo vsaj še mišice na glavi (čelo, oči, ustnice, čeljust, obraz v celoti, vrat) in na nogah ter jih hkrati opozorimo na mišične skupine po vsem telesu.

Učence motiviramo, da vajo izvajajo tudi doma.

Priloga k delavnici

Soočam se s stresom

Navodilo za učitelja

Sproščanje z domišljijo

Učenci sedijo v krogu. Učitelj jim pove, da bodo izvedli vajo sproščanja z domišljijo.

Učenci se udobno namestijo na stolih. Noge naj ne bodo prekrižane, stopala naj bodo na tleh, roke naj roke naj udobno počivajo, drža telesa naj bo sproščena. Učitelj jim pove, da bodo vajo izvajali z zaprtimi očmi. Za zvočno kuliso lahko učitelj predvaja tiho instrumentalno glasbo, glasbo za sproščanje.

Učitelj pripoveduje z umirjenim glasom.

Dihajte mirno in sproščeno.

Predstavljajte si, da sedite na lesenih stopnicah hišice na obali. Obala je peščena, pesek je bel in se nežno svetlika. Morje se razprostira daleč, do koder sega pogled ...

Vstaneš in se sprehodiš do morja. Še nikoli nisi bil na takšni obali, videti je kot obale južnih morij: droben pesek, turkizno modra voda, toplo sonce ... Prijetno toplo je, blaga sapa ti hladi čelo. V daljavi vidiš jadrnice. Stopaš ob vodi, valovi ti oblivajo stopala. Voda je tako vabljiva, da sedeš na pesek in pustiš, da se topli valovi dotikajo tvojih nog. Dihaš mirno in sproščeno. Valovi tiho pljuskajo ... Ležeš na pesek, čutiš, kako te prijetno greje po telesu. Nad teboj krožijo ptice, slišiš njihovo ščebetanje ... Ležiš na toplem pesku in se zagledaš v bele, puhaste oblake nad seboj. Predstavljaš si, kako bi bilo potovati na oblaku, ki bi te nežno zibal nad pokrajinami ... Toda tudi na morski obali ti je lepo. Sedeš, v dlani zajameš pesek, ki ti polzi med prsti. Prisluhneš pljuskanju vode, zvoki so tihi in blagi, kot oddaljena glasba ... Od nekod je veter prinesel vonj cvetočih grmov, ki se prepleta z vonjem slane morske vode ... Tvoje telo je toplo in sproščeno ...

Vstaneš in se počasi odpraviš proti leseni hišici. Sedeš na stopnice in se zaveš sebe, tega, da sediš na stolu, v učilnici, s svojimi sošolci. Počasi odpreš oči in pogledaš po razredu.

Učitelj se po vaji pogovori z učenci o tem, kako so se počutili. Vpraša jih, ali se jim je uspelo sprostiti, ter pojasni tistim, ki morda niso mogli slediti navodilom, da s tem ni nič narobe ter da je učenje takšnih oblik sproščanja proces. Ni nujno, da jih usvojijo že prvič.

Sadovi delavnic so kmalu vidni

Ob prenatrpanih učnih načrtih in maratonskih urnikih na eni ter nenehnem lovljenju prostih minut za opravljanje razrednikove službe na drugi strani je priročnik To sem jaz kažipot, ki usmerja k tistemu, kar je za odraščajočo mladino najpomembnejše – učenje socialnih in čustvenih veščin. Deset delavnic z jasno zastavljenimi cilji in izjemno konkretno naravnanimi dejavnostmi je neizčrpen vir idej za razredne ure. Vsaka delavnica ponuja več možnosti, ki jih lahko poljubno izbiramo, kombiniramo, kaj dodamo ali odvezujemo.

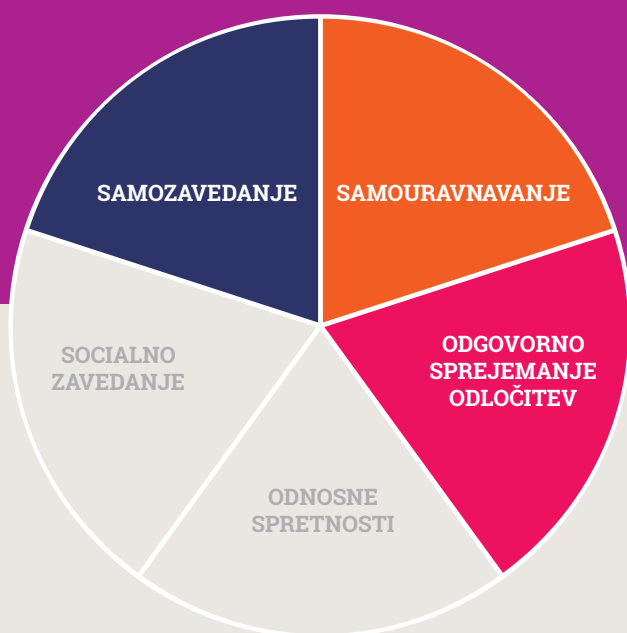
Sama sem iskreno vesela, da smo se kot razred skupaj podali na pot sistematičnega izvajanja delavnic, obenem pa me preveva hvaležnost, ker so sadovi delavnic že vidni. Učenci odgovorneje pristopajo v različnih situacijah, znajo prositi za pomoč, so bolj dobrohotni drug do drugega, si lažje zaupajo in so si vedno bolj pripravljeni pomagati. In, po mojem mnenju je izvajanje takšnih delavnic tisto »več«, kar lahko učitelj učencu podari za življenje.

*Klementina Tominšek, prof. glasbe,
OŠ Cvetka Golarja Škofja Loka*



ŠESTA DELAVNICA

Razmišljam pozitivno



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

*Da je dobro tudi v slabi izkušnji
iskati kaj pozitivnega.*

*To, da smo lahko pogled na
še tako negativne situacije
spremenili v pozitivnega.*

*Da smo se pogovarjali
o pozitivnih mislih.*

*Kako razmišljati pozitivno o
stvareh.*

Povedala sem, kar sem hotela.

*Ko smo delali seznam + in –
na tabli.*

Da sem izražala svoje mnenje.

Pogovor in utemeljitev misli.

Skupinsko delo.

ŠESTA DELAVNICA

Razmišljam pozitivno

1. Razlaga

Življenjskih okoliščin pogosto ne moremo spreminjati, lahko pa izberemo svoj pogled nanje.

Ljudje lahko v pomembni meri vplivamo na svoje misli, jih izbiramo, vrednotimo, spreminjamo, preusmerjamo, imamo nad njimi določen nadzor. Pri tem je treba poudariti, da ne moremo imeti popolnega nadzora nad procesom mišljenja, nad tokom lastnih misli. Znano je namreč, da se nam lahko neprijetna misel, ki jo želimo pregnati, še bolj vsiljuje. Zato pa lahko učinkoviteje in koristneje spreminjamo vsebino svojih misli, svoje ocene, poglede, razlage, predpostavke in celo prepričanja. Z lastnim prizadevanjem, vajo in izkušnostjo, včasih pa s pomočjo drugih oseb, lahko prepoznavamo in ovrednotimo negativne misli, misli, ki v nas sprožajo negativna čustva in občutke ter negativno vplivajo na naše vedenje. Ko prepoznamo negativni učinek določenih misli, ocen, razlag, jih je mogoče nadomestiti z bolj ustreznimi, bolj realnimi, bolj pozitivnimi. Razmišljati pozitivno pomeni razmišljati na način, ki vključuje realnejšo oceno situacije ter spodbuja bolj pozitivno doživljanje in delovanje. S spreminjanjem negativnih misli vplivamo na svoja čustva in vedenje.

Misel učenca, ki ni dosegel priznanja na tekmovanju iz znanja matematike: »Nikoli mi nič ne uspe, sem zguba,« je gotovo pretirana in nerealna. Če jo ustrezno prepozna, ovrednoti in spremeni, tako da si reče: »Potrudil sem se, kolikor sem mogel; moj uspeh na tekmovanju ni najslabši; tudi na drugih področjih mi gre kar dobro,« lahko to ugodno vpliva na njegovo počutje in samopodobo.

K posameznikovi osebnostni čvrstosti veliko prispeva optimističen pogled na življenje, ki obsega pozitivno oceno lastnih sposobnosti za obvladovanje, pozitivno vrednotenje lastnih dosežkov, pripisovanje manjše vrednosti negativnim dogodkom in zaupanje v ugoden razplet dogodkov v prihodnosti.

Ko se mladostniki usposablajo za realnejše, bolj pozitivno in optimistično razmišljanje, krepijo svoje sposobnosti na področju **samouravnavanja**. Do določene mere lahko povečujejo nadzor nad lastnimi mislimi, čustvi in dejanji. Utrjujejo tudi **samozavedanje**, namreč zavedanje tega, da lahko vplivajo na svoje mišljenje ter preko tega uravnavajo svoja čustva in vedenje.

Gornja razlaga temelji na predpostavkah kognitivno vedenjske terapije, da s spreminjanjem razlag dogodkov in neustreznih, nekoristnih vzorcev razmišljanja lahko dosežemo ugodne spremembe v čustvovanju in vedenju. To izhodišče in na njem temelječa praksa

spreminjanja vedenja sta dokazano uporabna, vendar ju je koristno nadgrajevati z novejšimi znanstvenimi spoznanji.

Novejša spoznanja tako imenovanega tretjega vala kognitivno vedenjske terapije, ki ga zastopajo na čuječnosti in sprejemanju temelječi pristopi (npr. C. Hayes, Strosahl, Wilson, 2012; Ciarrochi, L. Hayes, Bailey 2012), pa postavljajo v ospredje drugačen odnos do nezaželenih, nekoristnih, nefunkcionalnih misli. Namesto da bi spreminjali vsebino misli, spreminjamo odnos do njih in spodbujamo posameznikovo aktivnost v skladu s tem, kar je zanj pomembno. Primer: učenca, ki preveč razmišlja »*Nič mi ne uspe*,« spodbujamo, da sprejme svojo misel kot dogajanje v svojem umu, ki ni isto kot realno dogajanje samo. Lahko si reče »*Imam misel, da mi nič ne uspe, a to je samo misel*,« in se loči, oddalji od svoje misli, ji ne verjame ter se usmeri v zase pomembno aktivnost (npr. učenje, trening).

Predvidevamo, da bodo prihodnje prenove pričujočega programa za izboljšanje samopodobe in učenje socialnih in čustvenih kompetenc vključevale tudi novejša pristope k obravnavanju mišljenja in uravnavanju čustev, ko bodo ti še bolj preverjeni z znanstvenimi dokazi.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(glavni poudarek) • prepoznavanje in poimenovanje čustev in razumevanje njihovega vpliva na vedenje	(glavni poudarek) • nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj • spoprijemanje s stresom			(dodatno – ob alternativni izvedbi) • analiziranje situacij • vrednotenje in presojanje • reflektiranje

Z delavnico spodbujamo pozitiven, realen, funkcionalen pogled mladostnikov na določene življenjske situacije, na življenje, nase.

3. Pripomočki: pisala, delovni listi, prazni listi A4.

4. Metode dela: uvodna razlaga, delo v skupinah, igra vlog.

5. Napotki za učitelja

Učitelj učencem razloži, da dogodke in situacije ljudje spontano analiziramo, vrednotimo ter nanje pogosto gledamo bodisi pozitivno bodisi negativno. Od tega je v precejšnji meri odvisno naše počutje in ravnanje v različnih življenjskih situacijah. Razlago lahko ponazori s primerom, kot je ta:

Učenec pred nastopom na koncertu v glasbeni šoli lahko razmišlja takole: »Prav gotovo se bom zmotil, slabo bom igral, močno bom razočaral učitelja in starše, osmešil se bom ...« Ob tem doživlja napetost, tesnobo in strah ter se želi izogniti nastopu.

Lahko pa razmišlja drugače, pozitivno, bolj realno: »Vadil sem, tudi če se zmotim, se ne bo zgodilo nič strašnega ... Vsakdo se lahko zmoti in zato ni nič manj vreden ... Učitelj in starši to razumejo ... Ni treba, da sem popoln ... Tudi če bom naredil napako, bom dovolj dober ...« Spoprime se s situacijo in s tem krepi svojo samozavest.

Učitelj nato razdeli učence v manjše skupine. Vsaka skupina dobi delovne liste, na katerih sta opisani dve življenjski situaciji (priloga – delovni listi 1, 2, 3). Učitelj poda navodilo, naj vsaka skupina na list napiše najprej čim več negativnih, nato pa še čim več pozitivnih misli, ocen, razlag, ki se jim porodijo ob določeni življenjski situaciji. Vsaka skupina si nato izbere še svoj primer življenjske situacije ter ob njej navede negativne in pozitivne misli oz. razlage. V tabelo pišejo le negativne in pozitivne misli, ostali dve rubriki pustijo prazni. Ko vse skupine končajo z delom, učenci izberejo eno situacijo, ki jo bodo vsi skupaj analizirali.

Za analizo učitelj na tablo nariše tabelo.

	MISLI	ČUSTVA	VEDENJE
-			
+			

V rubriko MISLI napiše najprej vse negativne misli, ki mu jih narekujejo učenci iz vsake skupine, nato pa še vse pozitivne.

Nato učenci ugotavljajo, **kakšna čustva in kakšno vedenje** bi povzročile negativne misli, kar učitelj sproti zapisuje na tablo v rubriki ČUSTVA in VEDENJE. Isto naredijo še za pozitivne misli.

V nadaljevanju učenci ponovno po skupinah dokončajo vajo na delovnih listih, tako da za preostali dve situaciji (ki ju niso skupno analizirali) ob posameznih mislih zapišejo še spremljajoča čustva in vedenje.

Učitelj spremlja delo po skupinah in daje učencem povratne informacije.

Druga oblika delavnice

IGRA VLOG

Učitelj razdeli učence v manjše skupine. Vsako skupino usmerja in učencem pomaga, da si izberejo situacijo oziroma dogodek, ki pri njih lahko sproža negativne misli in s tem negativna čustva. (Primer: Petra ni bila povabljen na praznovanje sošolkega rojstnega dneva.) Učenci si nato razdelijo vloge, da bi situacije odigrali. Pri vsaki situaciji naj vlogo osrednjega lika (»glavnega junaka«, ki se s situacijo sooča) odigra dva različna učenca. Prvi razmišlja negativno, se v skladu s svojimi mislimi tudi vede in skuša odigrati pripadajoča čustva. Lahko tudi samo pripoveduje o svojem doživljanju. Drugi pa razmišlja realno, pozitivno, tako tudi doživlja in se vede.

Med pripravami vsaka skupina pomaga osrednjima likoma poiskati čim več negativnih oziroma pozitivnih misli. Izbrane življenjske situacije nato vsaka skupina predstavi za ves razred po dvakrat, enkrat z učencem, ki o situaciji razmišlja, jo doživlja in se vede negativno, drugič pa s tistim, ki se odziva pozitivno, realneje. Drugi učenci ostanejo v istih vlogah.

Učenci tako nazorno spoznajo razliko v doživljanju in vedenju v isti življenjski situaciji glede na to, kakšen pogled nanjo so si izbrali.

6. Zaključek delavnice

Učitelj skupaj z učenci povzame temeljna spoznanja delavnice:

- Pogled (pozitiven ali negativen) nase, na druge ljudi in na situacije vpliva na to, kako se bomo počutili in kako se bomo vedli.
- Vsak človek lahko do določene mere vpliva na to, da negativne, manj koristne misli spremeni v pozitivne, realnejše, koristnejše.

Priloga k delavnici

Razmišljam pozitivno

Delovni list 1

SITUACIJA 1

Družina se sredi šolskega leta preseli v drug kraj. Tomaž bo moral zamenjati šolo, učitelje, sošolce. Dan pred prvim dnem v novi šoli mu po glavi rojijo različne misli.

MISLI	ČUSTVA	VEDENJE
NEGATIVNE MISLI: (PRIMER): Ne bodo me sprejeli medse.		
POZITIVNE MISLI: (PRIMER): Na prejšnji šoli sem imel prijatelje, gotovo bo tudi na tej kdo, ki mu bom všeč.		

Priloga k delavnici

Razmišljam pozitivno

Delovni list 2

SITUACIJA 2

Ana je dobila negativno oceno pri prvem pisnem preverjanju znanja iz matematike.

MISLI	ČUSTVA	VEDENJE
NEGATIVNE MISLI: (PRIMER): Nikoli ne bom znala.		
POZITIVNE MISLI: (PRIMER): Naslednjič se bom bolj pripravila in gotovo se bo to poznalo pri oceni.		

Priloga k delavnici

Razmišljam pozitivno

Delovni list 3

SITUACIJA 3

Lastni primer

MISLI	ČUSTVA	VEDENJE
NEGATIVNE MISLI:		
POZITIVNE MISLI:		

Mladostnike uzremo v drugi luči

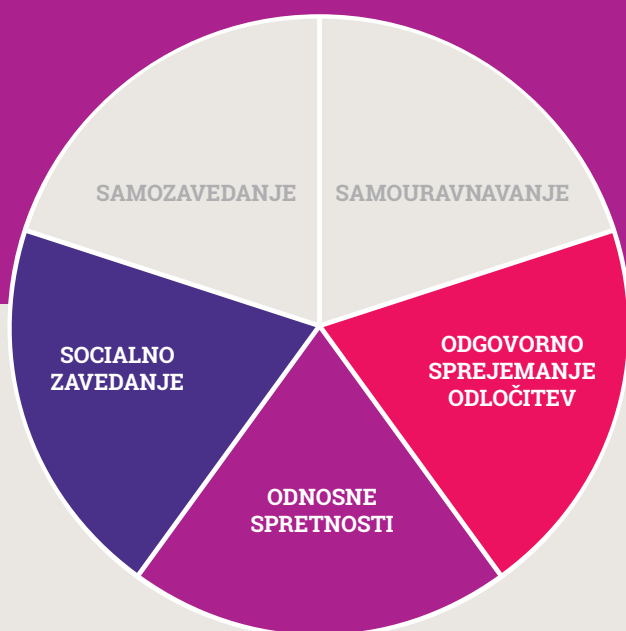
Program To sem jaz ponuja krasno priložnost, da mladostnike popeljemo skozi različne teme odraščanja. Delavnice so natančno in premišljeno strukturirane, a hkrati omogočajo dovolj svobode, da jih oblikujemo ter prilagodimo skupini. Obenem pa je to tudi priložnost, da mladostnike uzremo v drugi luči, se z njimi povežemo, zgradimo most zaupanja ter izboljšamo razredno klimo.

Nina Ahčin, svetovalna delavka, OŠ Pivka



SEDMA DELAVNICA

Prevzemam odgovornost za svoje vedenje



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

*Da narediš, kar je najboljše
za vse.*

*Da nismo sebični in da nam ni
vseeno za druge ljudi.*

Zaupanje med sošolci.

*Da je zelo dobro upoštevati
svoje starše in prevzemati
odgovornost.*

*Kakšne primere smo pisali
učenci; to je bilo zanimivo.*

*Spoznala sem, da veliko že
vem; znanje pridobivam pri
vsaki delavnici, kar me zelo
veseli.*

*Da vidim, da imajo tudi drugi
iste težave kot jaz.*

*Lahko sem sodelovala in
povedala, kar sem hotela.*

*Ko smo delali v
skupini.*

SEDMA DELAVNICA

Prevzemam odgovornost za svoje vedenje

1. Razlaga

V življenju se nenehno srečujemo s situacijami, ko se moramo odločati, kako se bomo odzvali, kaj bomo rekli, kako bomo ravnali, kako bomo odgovorili na nek izziv, kako reševali problem itd. Od nas samih je odvisno, kako se bomo odločili in katero od možnih vedenj bomo izbrali. Izbira je naša, naša pa je tudi odgovornost za posledice lastnega ravnanja. Odgovornost torej vključuje vnaprejšnjo pripravljenost sprejemati posledice svojih odločitev in dejanj ter tudi dejansko soočanje z njimi, ko nastopijo. Negativne posledice odgovorno sprejmemo, se iz njih nekaj naučimo in jih poskušamo popraviti. Odgovornost pa vključuje tudi premišljeno ravnanje, predvidevanje posledic lastnega vedenja ter delovanje po svojih najboljših močeh in v skladu z moralnimi vrednotami. Vključuje presojo, kaj je dobro zame in za druge ter kaj je v skladu z družbenimi normami.

Mladostnik v procesu odraščanja in oblikovanja osebnosti postopoma vse bolj povečuje svojo samostojnost in hkrati tudi odgovornost. Občutek odgovornosti je pomemben temelj, na katerem sloni pozitivno doživljanje in vrednotenje samega sebe. Zavedanje, da lahko imamo določen nadzor nad svojim življenjem in da je naše zadovoljstvo v življenju v veliki meri odvisno od nas samih, prispeva k samospoštovanju in notranji trdnosti. Pomembno pa je, da se zavedamo tudi omejitev na tem področju in ne pričakujemo, da bi lahko nadzirali in obvladovali vse v svojem življenju, ter ne mislimo, da smo odgovorni za vse, kar se nam zgodi. Odgovorni smo lahko le za stvari, na katere lahko vplivamo, ki so v dosegu naših moči.

Koristno je, da znamo presoditi, kaj lahko naše odločitve in dejanja prinesejo neposredno, kratkoročno in kaj dolgoročno. Včasih se nam zdi, da bo imela odločitev za neko dejanje pozitivne posledice, pa se izkaže, da je dolgoročno to slabo za nas ali za koga drugega.

Odgovorno sprejemanje odločitev predstavlja pomembno področje socialnih in čustvenih kompetenc. Obsega veščine, kot so učinkovita analiza in razumevanje življenjske situacije, razjasnitev vrednot in moralna presoja.

Odgovorno ravnanje v pomembni meri vključuje medosebni in družbeni vidik, upoštevanje drugih in odnose z drugimi ljudmi. V tem smislu se vzgoja za odgovornost nanaša tudi na razvijanje **odnosnih spretnosti** in **socialnega zavedanja**.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
		(dodatno) • sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti • spoštovanje drugih	(dodatno) • komunikacijske kompetence • socialna vključenost • timsko delo	(glavni poudarek) • analiziranje situacij • vrednotenje in presojanje • reflektiranje • osebna, moralna, etična odgovornost

Z delavnico želimo pri učencih utrjevati zavedanje, da je od njih samih odvisno, katero obliko vedenja v nekem trenutku izberejo, ter da so s tem odgovorni tudi za posledice svojih dejanj.

3. Pripomočki: listi A4, delovni list, pisala, tabla.

4. Metode dela: uvodna razlaga, voden razgovor, delo v skupinah.

5. Napotki za učitelja

Delavnica je sestavljena iz več delov, ki jih je možno izvajati povezano ali vsak del zase.

Prvi del delavnice

Odgovorno in neodgovorno vedenje – voden razgovor

Učitelj se z učenci pogovarja o odgovornem in neodgovornem vedenju. Pozove jih, naj navedejo nekaj primerov neodgovornega vedenja. Lahko jim pomaga s primerom, kot je npr. vožnja v vinjenem stanju. Opozori jih, naj povedo tudi, kakšne bi bile posledice opisanega vedenja.

Nato jim pove primer odgovornega vedenja, ki prinaša pozitivne posledice.

PRIMER

Mladostnik se dogovori s starši, kdaj bo prišel zvečer domov z zabave. Vrne se ob dogovorjeni uri – med njim in starši se vzpostavi zaupanje, zato nima težav z naslednjim večernim izhodom.

Učitelj učence spodbuja, naj navajajo primere iz svojega življenja, ko so se vedli odgovorno – vedenja s pozitivnimi posledicami.

Drugi del delavnice**Prevzemanje odgovornosti za posledice svojega vedenja – delo v skupinah**

Učitelj oblikuje manjše skupine učencev in jim razdeli liste, na katerih je napisan primer manj odgovornega vedenja, pri čemer pa je mladostnik, ki se je tako vedel, pripravljen sprejeti posledice svojega vedenja. (*Npr. mladostnik zaradi nepazljivosti izgubi telefon. Sprejme posledice, da je nekaj časa brez njega ali da si s privarčevanim denarjem kupi novega.*)

Opisano vedenje iz primera prinaša posamezniku negativne posledice, vendar je ta pripravljen prevzeti odgovornost zanje.

Učenci pri tem spoznajo naslednji vzorec, ki ga učitelj napiše na tablo:

VEDENJE → NEGATIVNE POSLEDICE → PREVZEMANJE ODGOVORNOSTI ZANJE

Učitelj učence nato pozove, naj na liste napišejo še več primerov takšnega vedenja, ki povzroča negativne posledice, a bi prevzeli odgovornost zanje.

Ko skupine zaključijo z delom, učenec iz vsake skupine vsem sošolcem predstavi primere, ki so jih obravnavali v skupini. Učitelj primere piše na tablo, lahko vse ali samo po enega iz vsake skupine. Sledi skupen komentar primerov na tabli.

Tretji del delavnice**Kratkoročne in dolgoročne posledice**

Učitelj učencem pojasni, da imajo vse naše odločitve, da nekaj naredimo tako ali drugače, dolgo- ali kratkoročne posledice. Včasih se zdi, da ima odločitev za neko dejanje pozitivne posledice, vendar se izkaže, da je dolgoročno slaba za nas.

PRIMER

Petru matematika ne gre najbolje, zato se je začel izogibati uram matematike. Manjkal je, kadar je pričakoval, da bo vprašan, ali če so imeli napovedan test. Kratkoročno se je izognil slabi oceni, dolgoročno pa ima takšno vedenje seveda negativne posledice ...

Nato učenci navajajo svoje primere ter vrednotijo vedenje in posledice vedenja.

Četrta del delavnice

Posledice posameznikovega vedenja za druge – delo v skupinah

Učitelj razdeli učencem delovni list z dvema primeroma. Učenci po skupinah obravnavajo oba primera, presojačo Rokovo in Matejino vedenje.

V razgovoru poiščejo še več podobnih primerov in jih ovrednotijo.

6. Zaključek delavnice

Učitelj povzame temeljna spoznanja delavnice. V življenju bodo sprejemali številne odločitve, od nepomembnih, vsakdanjih, do zelo pomembnih. Vedenje, ki bo te odločitve spremljalo, bo njihova izbira, sprejeti pa bodo morali tudi posledice svojega obnašanja. Odgovorno se bodo vedli takrat, kadar bodo pri sprejemanju odločitev razmišljali tudi o njihovih posledicah in posledicah svojega vedenja.

Odgovorno sprejemanje odločitev predstavlja pomembno področje socialnih in čustvenih kompetenc, ki jim bodo pomagale pri obvladovanju življenjskih zahtev in pri odnosih z drugimi.

Priloga k delavnici

Prevzemam odgovornost za svoje vedenje

Delovni list

PRVI PRIMER

Rok rad posluša rock. Prepričan je, da glasba dobro zveni le, če jo poslušáš zelo naglas. Vendar glasbo najraje posluša pozno zvečer, stanuje pa v večstanovanjskem bloku, kjer hrup moti druge stanovalce

Kaj naj naredi Rok, da bo zadovoljen, a bo hkrati upošteval svoje sosede?

DRUGI PRIMER

Mateja sodeluje v dramski skupini, s katero so pripravili večjo gledališko predstavo. Zelo si je želela dobiti glavno vlogo, kar ji je tudi uspelo. Premierna predstava je doživela velik uspeh, zato so se v skupini odločili, da bodo med počitnicami izvedli turnejo po Sloveniji in nekaj gostovanj v tujini. Ko pa je bilo konec pouka, je Mateja v skupini povedala, da ne bo šla z njimi na turnejo, ampak bo šla raje na počitnice k stricu v Anglijo.

Kaj menite o Matejinem ravnanju?

Učenci so postali bolj povezani in strpni

V našem primeru je sistematična izvedba delavnic prinesla pozitivne rezultate. Med seboj so postali bolj povezani in izboljšala se je razredna klima. Sami opažajo, da so dobili nova znanja, da so bolj strpni, sočutni, da so se s pomočjo delavnic začeli poslušati in da so se med seboj bolje spoznali. Ozavestili so razmišljanje o sebi, o tem, kako pomembno je sprejeti odgovornost za svoje odločitve. Spoznali so, na primer, da jih je velikokrat strah posledic negativne ocene, ker to pomeni odvzem telefonov, prepoved dostopa do spleta, kar je v glavnem njihova edina komunikacijska vez z zunanjim svetom (tudi s prijatelji iz šole); nova pa so spoznanja, da bi lahko naredili načrt, kako sprejeti odgovornost za negativno oceno, kako si narediti načrt, na koga se obrniti, kako sodelovati. Učenci so ob koncu delavnic povedali, da so ugotovili, da se premalo pogovarjajo, da se velikokrat ne zavedajo posledic svojih dejanj, da niso dovolj »oboroženi«, kako reagirati v določenih situacijah in kdaj se postaviti zase tudi z odločnim ne. O tem, da so se učenci »odprli«, pričajo tudi njihovi zapisi na delovnih listih. Pri eni izmed delavnic so izrazili strah pred boleznijo, strah brez smrtjo, samoto in revščino – zato bi naslednja razredna ura morala izhajati iz teh zapisov.

Da bi se znali razumeti, da bi vedeli, kdo so, kam gredo, kako ravnati, se odzivati na določene situacije, mladi potrebujejo pomoč. Opolnomočimo jih lahko odrasli, zato je sodelovanje z Nacionalnim inštitutom za javno zdravje odlična možnost videti, kako učenci razmišljajo in s katerimi vzgojnimi vsebinami jih lahko opremimo za življenje. O pozitivnih rezultatih izvedbe cikla desetih delavnic pričajo zbrani podatki Centra za psihodiagnostična sredstva.

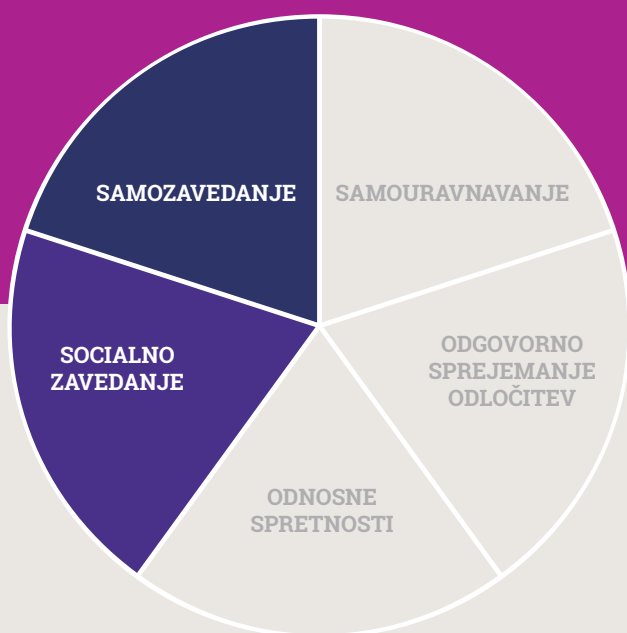
Gradivo je odlična iztočnica za delo z učenci, ker jim ponuja drugačna znanja in jih opremlja za življenje. Menim, da imamo premalo tovrstnih razrednih ur (na dva tedna eno in še ta je namenjena reševanju vzgojne problematike), zato bi bilo smiselno, da bi bilo teh ur več, da bi se lahko ti vzgojno-učni sklopi izvajali bolj sistematično v več oziroma v vseh razredih.

Darja Cigüt, pedagoginja na OŠ Puconci



OSMA DELAVNICA

Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

*Da sem povedal nekaj o sebi,
izrazil svoje mnenje in pomagal
prijatelju.*

*Kdo v resnici sem? Ker sem se
naučila nekaj o sebi.*

*Ni se me bilo strah
odpreti.*

*Všeč mi je bila poved »jaz
sem jaz in jaz sem v redu«.*

Ko smo risali svojo roko.

*Da je vsak edinstven, pa tudi
če tako ne izgleda.*

*Da sem spoznala svojo
edinstvenost in neponovljivost.*

*Ko smo se pogovarjali o tem,
kaj nam je na vsakomur všeč.*

*Da je bila delavnica
težka zame.*

OSMA DELAVNICA

Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek

1. Razlaga

Vsak človek ima veliko tega, kar je skupno vsem ljudem, nekaj lastnosti, ki jih imajo samo nekateri ljudje, morda pa tudi kaj takega, kar je značilno samo zanj. Predvsem pa je pri vsakem človeku enkratna, edinstvena in neponovljiva celota vseh telesnih in duševnih značilnosti. Prav takšen, kot je vsak posameznik v svoji celoviti podobi, je on sam in edini na svetu. Niti dva človeka na Zemlji si nista enaka, tudi enojajčna dvojčka ne. Pri vsakem od nas so osebnostne lastnosti stkane na čisto poseben, unikaten način.

Zavedanje enkratnosti, edinstvenosti, neponovljivosti predstavlja pomemben steber posameznikove samopodobe. To zavedanje lahko v veliki meri prispeva k pozitivnemu vrednotenju lastnega življenja, k doživljanju, da je življenje vredno, dragoceno in smiselno. Je tudi osnova za odgovoren in dejaven odnos do življenja. Človek, ki se zaveda svoje edinstvenosti in neponovljivosti, se zaveda tudi enkratnosti svojega življenjskega poslanstva in bivanjske naloge. Zaveda se svojih priložnosti, možnosti, ki jih ima v življenju, in hkrati dolžnosti, ki mu jih življenje nalaga.

Edinstvenost in neponovljivost pa nikakor ne pomenita izjemnosti, večvrednosti ali vzvišenosti. Dejstvo, da sem edinstven in neponovljiv, ne pomeni, da lahko precenjujem samega sebe in se postavljam nad druge ljudi. Nasprotno, zavedanje lastne enkratnosti in neponovljivosti vključuje tudi zavest o tem, da je edinstven in dragocen vsak človek. Takšno zavedanje je osnova samospoštovanja in tudi spoštovanja do drugih ljudi.

Zavedanje svoje enkratnosti in edinstvenega bivanjskega položaja v svetu je pomemben del posameznikovega **samozavedanja**. Vključuje ustrezno zaznavanje svojih telesnih in duševnih lastnosti ter prepoznavanje svojih močnih področij, lastnosti, ki me posebej odlikujejo, zaradi katerih imam specifične možnosti, dolžnosti ali poslanstvo. Vključuje tudi samozaupanje, zaupanje v to, da lahko izpolnim svoje življenjske naloge, uresničim cilje ter doživljam, da je moje življenje vredno in smiselno.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(glavni poudarek) • ustrezna samozaznava • prepoznavanje lastnih močnih področij • samozaupanje		(dodatno) • sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti • spoštovanje drugih		

Z delavnico želimo pri učencih utrjevati pozitivna prepričanja o sebi ter prispevati h krepitvi njihovega samospoštovanja.

3. Pripomočki: pisala, barve, delovni list, prazni listi velikosti A4, A3 in A1.

4. Metode dela: razlaga, delo v skupinah, individualno delo.

5. Napotki za učitelja

V delavnici se osredotočamo na ozaveščanje o enkratnosti in neponovljivosti pri učencih.

Prvi del delavnice

Učitelj pripravi debelejšje liste papirja večjega formata in različne barve. Učenci na list odtisnejo svoje dlani, vanje napišejo svoje ime, pod dlan pa misel/besedo, ki jih po njihovem mnenju najboljše označuje. Odtise z zapisi lahko nalepijo na večji plakat, ki ga imajo na vidnem mestu v razredu.

Na večji list nato odtisnejo še svoje prstne odtise in jih med seboj primerjajo.

Drugi del delavnice

Učitelj se z učenci pogovori o tem, da se ljudje na svetu med seboj razlikujemo po nekaterih značilnostih. Prstni odtis vsakega človeka je edinstven, vsak človek ima poseben DNK, značilno barvo glasu, drugačno šarenico ... Po mnogih telesnih in duševnih značilnostih

smo si med seboj lahko tudi podobni, edinstvena pa je celota vseh značilnosti, ki določa posameznika. Niti dva človeka na Zemlji nista povsem enaka. Zunanje značilnosti, duševne lastnosti, sposobnosti, talenti in značilni načini obnašanja vsakega posameznika so stkani v neponovljivo celoto na čisto poseben, unikaten način.

Učitelj učence razdeli v manjše skupine in jih spodbudi, naj razmislijo in se pogovorijo o različnih vidikih edinstvenosti, enkratnosti oziroma o tem, v čem se posameznik lahko razlikuje od večine drugih ljudi. Svoja razmišljanja lahko tudi zapišejo. Pogovoru med učenci naj bo namenjen krajši čas, 5–10 minut.

Nato učitelj učence pozove, naj se osredotočijo nase, na svoje osebne, značajske značilnosti, vrline, sposobnosti, talente, dejanja ... Vprašajo naj se, v čem so ali bi lahko bili edinstveni. Premislijo naj o vprašanju: **»Kaj me določa, kaj je značilno zame, ko pravim 'TO SEM JAZ'?» in »Kaj lahko naredim, da bi bil JAZ na najboljši možen način?«**

Učitelj razdeli učencem delovne liste z vprašanji. Preden jih začnejo reševati, jih opozori, da biti edinstven ne pomeni precenjevati sebe in se postavljati nad druge. Ljudje smo enakovredni v tem, da smo vsi enkratni in edinstveni, vsak seveda na svoj način. Ko se zavedamo svoje enkratnosti, neponovljivosti, se moramo hkrati zavedati, da je edinstven vsak človek. Tako lahko spoštujemo sebe in druge.

Učenci odgovorijo na vprašanja na delovnem listu, nato se znotraj skupine o svojih odgovorih pogovorijo, jih primerjajo med seboj, presojujejo izražene edinstvene lastnosti in dejanja.

6. Zaključek delavnice

Učitelj povzame temeljna spoznanja delavnice. Ustrezna samozaznava edinstvenosti, neponovljivosti slehernega človeškega bitja na Zemlji, torej tudi nas samih, lahko okrepi naše samospoštovanje in spoštovanje človeškega življenja nasploh.

Priloga k delavnici

Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek

Delovni list

Premisli:

Kaj me določa, kaj je značilno zame, ko pravim *'TO SEM JAZ'*?

»Kaj lahko naredim, da bi bil *JAZ* na najboljši možen način?«

Odgovori:

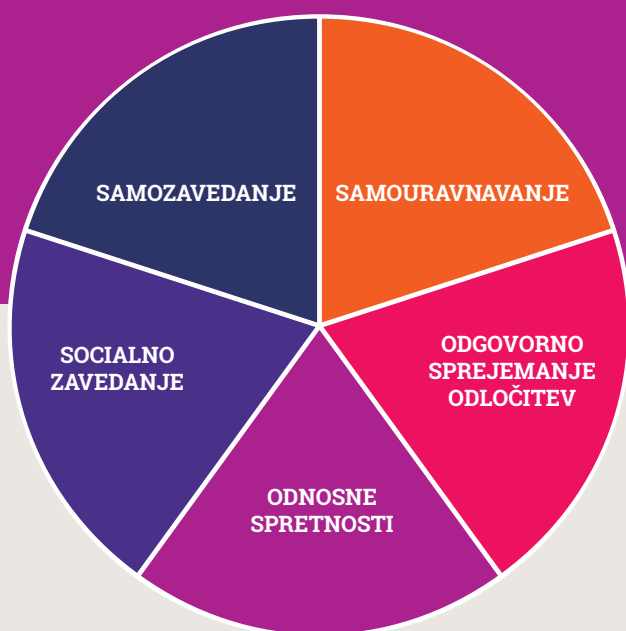
Napiši lastnosti, ki so najbolj značilne zate, po katerih izstopaš, se razlikuješ od drugih.

Kaj lahko narediš, da bi svoje posebne značilnosti še bolj razvil/-a, izrazil/-a?

Kako lahko svoje posebne lastnosti in sposobnosti uporabiš v korist drugih ljudi?

DEVETA DELAVNICA

Postavim se zase



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

Da sem spoznala, da sem v določenih situacijah gospodovalna in s pomočjo nasvetov bom postala asertivna.

Nisem vedel, kako se postaviti zase. To sem se danes naučil.

To, da je včasih treba reči ne.

Ko smo izražali čustva in povedali, kaj zares mislimo.

Načini sporazumevanja!

Da je sošolka na glas povedala, kaj jo moti.

Naučila sem se, da se problemi ne rešijo sami.

Sošolci so zaupali drug drugemu in so izrazili svoje mnenje.

Kako vse se lahko postaviš zase.

DEVETA DELAVNICA

Postavim se zase

1. Razlaga

To, kako posameznik doživlja in vrednoti samega sebe, se odraža v njegovem vedenju. Prav tako pa s tem, kako se vede in kako deluje v vsakdanjem življenju, vpliva na svojo samopodobo in osebnostno čvrstost.

Zelo pomemben vidik zavedanja samega sebe, izražanja samega sebe in delovanja predstavlja asertivnost, ki pomeni pripravljenost, da se postavimo zase, da delujemo odprto, odločno in samozavestno, ne da bi s tem prizadeli druge. Človek, ki je asertiven, upošteva svoje občutke, potrebe, želje, interese, stališča in vrednote, se ravna po njih ter jih izraža na ustrezen način. Zna tudi reči »ne« oziroma odkloniti to, česar ne želi in noče. Živi in deluje v skladu s svojimi pričakovanji in se zaveda, da je sam odgovoren zase in za svoje življenje. Pri tem pa se prilagaja posamezni situaciji, okoliščinam in realnim možnostim, predvsem pa **spoštuje in upošteva tudi potrebe in pravice drugih ljudi**.

Ni lahko biti asertiven, zato pa se asertivnega vedenja lahko učimo in si zanj prizadevamo. Kadar naj bi se postavili zase, se namreč pogosto bojimo, da bili preveč sebični, da nas drugi ne bi sprejemali ter se raje podredimo njihovim željam in odpovemo sebi. Pri izražanju svojih občutkov, želja in zahtev pa smo lahko tudi preveč nestrpni, grobi in prepirljivi ali pa svoje potrebe preveč postavljamo pred potrebe drugih. Nasprotna asertivnemu vedenju sta torej na eni strani pasivno, podredljivo, umikajoče vedenje in na drugi agresivno, grobo, napadalno vedenje.

Večinoma vsi ljudje uporabljamo različne sloge vedenja in sporazumevanja, lahko pa pri posamezniku prevlada en slog. Vendar le asertivno vedenje daje občutek zadovoljstva in samospoštovanja ter omogoča dobre odnose z drugimi ljudmi.

Človekovo besedno izražanje vedno spremlja tudi nebesedno – govorica telesa. Ko mladostnike učimo asertivne komunikacije, jim predstavljamo tudi pomen ustreznih telesnih izrazov oziroma sporočil. Pri asertivnem vedenju stojimo na primerni razdalji, sproščeno in zvrnato pred sogovornikom z ustreznim izrazom na obrazu, mu gledamo v oči, govorimo mirno in primerno glasno.

Temelj asertivnosti je **samozavedanje**, ki vključuje zavedanje tega, da imamo pravico postaviti se zase ter delovati v skladu s svojimi prepričanji, potrebami, in željami. Da bi lahko tako delovali, pa se moramo najprej zavedati svojih potreb ter tudi realnih možnosti in načinov za njihovo uresničevanje. Učenje asertivnega vedenja v veliki meri prispeva k zavedanju lastnih pravic in potreb, a tudi k **samozaupanju** kot zavesti o tem, da smemo, znamo in zmoremo delovati v skladu s tem, kar čutimo, mislimo in hočemo.

Pridobivanje veščin za asertivno vedenje obsega tudi razvoj sposobnosti **samouravnavanja**, sposobnosti uravnavanja svojih čustev ter izražanja potreb in stališč na ustrezen način, sposobnosti obvladovanja svojega vedenja.

Samozavestno in odločno izražanje samega sebe predpostavlja tudi upoštevanje pravic, potreb in dostojanstva drugih oseb ter vključuje sposobnosti s področja **socialnega zavedanja**. Ko se vedemo asertivno, se postavljamo zase, a hkrati poskušamo razumeti položaj drugega, se vživljamo vanj, ga sprejemamo in spoštujemo. Asertivnost se vselej nanaša na medosebno delovanje, na odnose z drugimi ljudmi ter zato obsega tudi **odnosne spretnosti**, kot so komunikacijske veščine ter sposobnosti za sodelovanje in prilagajanje.

Kot je bilo že rečeno, je zelo pomembno, da pri asertivnem vedenju upoštevamo realnost. Temeljiti mora na **odgovornem sprejemanju odločitev**, kakšno vedenje bomo izbrali v konkretni situaciji, v danih okoliščinah, glede na realne možnosti. Učenje asertivnosti torej vključuje tako pridobivanje kompetenc za analiziranje, presojo in vrednotenje življenjskih situacij ter medosebnih odnosov kot tudi razvoj sposobnosti za odgovorno odločanje.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(glavni poudarek) • samozaupanje	(glavni poudarek) • nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj	(glavni poudarek) • zavzemanje perspektive drugega • empatija • spoštovanje drugih	(glavni poudarek) • komunikacijske kompetence • socialna vključenost • vzpostavljanje odnosov • timsko delo	(glavni poudarek) • analiziranje situacij • vrednotenje in presojanje • reflektiranje

V delavnici učence učimo asertivnega vedenja ter s tem vplivamo na njihovo samospoštovanje, samoučinkovitost in na boljše odnose z drugimi ljudmi.

3. Pripomočki: pisala, delovni listi, prazni listi A4, tabla, računalnik, projektor.

4. Metode dela: uvodna razlaga, individualno delo z besedilom, delo v skupinah, igra vlog.

5. Napotki za učitelja

Delavnico asertivnega vedenja lahko izvedemo v dveh ali celo treh učnih urah, vendar v zaporedju, ki je navedeno v priročniku.

1. vaja

Učitelj razdeli učence v manjše skupine in jim razdeli delovne liste, na katerih so v tabeli opisani trije slogi sporazumevanja (Delovni list 1). Na glas prebere in dodatno pojasni opise posameznih slogov. Vsak učenec zase še enkrat prebere vse opise, zatem se v skupini pogovarjajo o značilnostih posameznih slogov ter o razlikah med njimi. Pri sebi in pri drugih prepoznajo značilnosti pasivnega, agresivnega in asertivnega vedenja. Za vsakega od njih iščejo primere iz svojega vsakdanjega življenja. V tabelo skupaj zapišejo vsaj en lastni primer za vsak slog komunikacije.

Ko skupine zaključijo z delom, jih učitelj pozove, naj svoje primere predstavijo celotnemu razredu.

2. vaja

Delo poteka najprej individualno, nato po skupinah. Učitelj razdeli učencem delovne liste (Delovni list 2). Na njih so napisane različne situacije iz življenja mladostnikov. Učenci vsak zase ugotavljajo, kateri slog vedenja je uporabila oseba v določeni situaciji. Izbrani slog vedenja označijo s kljukico. Nato v skupini pregledajo svoje odgovore in jih med seboj primerjajo. Učitelj učence pozove, naj drug drugemu utemeljijo svojo izbiro.

Ko skupine zaključijo z delom, učenci preverijo pravilnost svojih rešitev, in sicer tako, da skupine druga za drugo po vrsti vsemu razredu predstavijo vsaka po eno situacijo in pravilno izbran slog vedenja v njej. Učitelj spremlja poročanje članov skupin, pozoren je tako na pravilnost odgovorov kot na utemeljitev izbire. Po potrebi učencem določen komunikacijski slog še dodatno osvetli.

*

Tabela pravičnih odgovorov za vajo na Delovnem listu 2 – kot pomoč učitelju

SITUACIJA	PASIVNO VEDENJE	ASERTIVNO VEDENJE	AGRESIVNO VEDENJE
V vrsti za malico se pred Petra vrine sošolec, Peter pa ga grobo odrine.			✓
Učitelj sprašuje učence, kam želijo na izlet. Mojca pogleduje sošolke okoli sebe in je tiho.	✓		
Matej dobi negativno ocenjen preizkus znanja. Raztrga list in gre iz razreda.			✓
Učiteljica očita Niki, da se ni dovolj potrudila pri izdelavi plakata, Nika pa ji mirno in odločno pove, koliko časa in truda je vložila v delo.		✓	
Sošolec nagovarja Janeza, da bi skupaj izostala od pouka in šla igrati biljard. Janez mu odgovori, da tega ne želi storiti.		✓	
Sošolka iztrga Tadeju iz rok telefon in brska po njem. Tadej je jezen, a tiho gleda predse in ji ničesar ne reče.	✓		
Matejo moti, da so med odmorom odprta vrata učilnice. Vstane in jih glasno zaloputne.			✓
Učenke se v skupini pogovarjajo o sošolki, ki je ni zraven, in jo obrekujejo. Ana se izpostavi in pove svoje mnenje o njej, čeprav je drugačno od mnenja sošolk.		✓	
Dva prijatelja nagovarjata Andreja, naj gre z njima, saj imata skrito steklenico alkohola. Andrej tega ne želi, se boji, ve, da to ni prav, a se jima kljub temu pridruži.	✓		

Na Delovnem listu 2 imajo učenci še eno tabelo s praznimi polji. Vanjo naj vpišejo tiste primere iz zgornje tabele, za katere so ugotovili, da vključujejo agresivno ali pasivno vedenje kot odgovor posameznika v določeni medosebni situaciji. Razmislijo naj, kakšno bi bilo v teh situacijah asertivno vedenje, in ugotovitve zapišejo v tabelo.

Tabela z Delovnega lista 2 s primeri asertivnega vedenja – kot pomoč učitelju:

SITUACIJE, PRI KATERIH JE NAVEDEN AGRESIVEN ALI PASIVEN ODZIV	ASERTIVNO VEDENJE /PRIMERI/
V vrsti za malico se pred Petra vrine sošolec.	Peter mu odločno reče, naj se postavi v vrsto, tako kot vsi drugi.
Učitelj sprašuje učence, kam želijo na izlet.	Mojca dvigne roko in pove svojo željo.
Matej dobi negativno ocenjen preizkus znanja.	Sošolcu v klopi pove, kako je jezen nase, da se ni bolje naučil.
Sošolka iztrga Tadeju iz rok telefon in brska po njem.	Tadej ji pove, da je zaradi njenega vedenja jezen. Odločno ji reče, da ji tega ne dovoli, ter naj mu takoj vrne telefon.
Zalo moti, da so med odmorom odprta vrata učilnice.	Vstane, gre k vratom in jih mirno zapre.
Dva prijatelja nagovarjata Andreja, naj gre z njima, saj imata skrito steklenico alkohola.	Andrej tega ne želi in jima mirno in odločno pove, da tega ne bo naredil.

*

3. vaja

Učenci delajo sprva vsak zase, nato v skupini. Učitelj jim razdeli Delovni list 3. Najprej jim pojasni, da vsako besedno vedenje oziroma sporazumevanje spremljajo tudi opazni nebesedni, telesni izrazi, oziroma govorica telesa. Poudari, da so za vsakega od treh načinov komuniciranja značilni določeni nebesedni izrazi. Učencem prebere primer, ki je zapisan na njihovem delovnem listu.

Poda jim navodilo, naj na delovni list zapišejo čim več nebesednih, telesnih izrazov, ki se pri posameznem načinu komuniciranja odražajo v človekovi telesni drži, gibanju, kretanjah, izrazih na obrazu, pogledu, glasu, načinu govora itd. Delovni list izpolni najprej vsak učenec zase, nato odgovore v skupini primerjajo in svoje zapise dopolnjujejo. Predstavniki vsake skupine prebere, kar so zapisali. Učitelj na tabli ali v elektronskem mediju sproti oblikuje zbirni seznam telesnih izrazov pri posameznem načinu komuniciranja. Učenci tako pridobijo kar najpopolnejšo predstavo o tem, kako se določen način besednega vedenja hkrati odraža tudi v govorici telesa.

Vajo lahko učitelj izvede tudi tako, da učencem prikaže projekcijo tabele z Delovnega lista 3. Skupaj izpolnijo tabelo, nato učenci s pantomimo prikažejo posamezne načine vedenja in pri vsakem upoštevajo značilne telesne izraze.

4. vaja

V tej vaji se bodo učenci učili asertivne komunikacije s pomočjo »JAZ-sporočil«. S takšnim načinom sporočanja se jasno postavimo zase in hkrati izrazimo tudi svoje občutke. Občutki so naši, sami smo odgovorni zanje (primer: »Jezzen/jezna sem« namesto »Ježiš me«). Z »JAZ-sporočili« drugi osebi povemo, kako se počutimo v določeni situaciji, povzamemo problem ter izrazimo svoja pričakovanja oziroma predlagamo rešitev. Takšne izjave ne vključujejo kritike, obsojanja ali napadov sogovornika in s tem zmanjšujejo možnost medosebnih sporov.

Učitelj učencem razloži, kaj so »JAZ-sporočila« ter njihov pomen. Razlago ponazori s primerom.

Starejša sestra Lenartu pogosto govori: »Ej, mali ...« Ko ga je nekoč zopet tako poklicala, je imel Lenart tega dovolj in ji je rekel: »Ti si koza nesramna, ne maram te!«

S tem odzivom je užalil sestro, povečal spor med njima in se ob tem tudi sam slabo počutil.

Ustrezneje bi bilo, če bi uporabil »JAZ-sporočilo«: »Ni mi všeč in prizadet sem, kadar me pokličeš "mali". Želim, da me ne kličeš več tako.«

Ni treba, da se stavki začenjajo z besedo »jaz«. Pomembno je, da pri sporočilu izhajamo iz sebe, iz lastnega počutja, ne pa iz kritike sogovornika.

Učitelj razdeli učencem *Delovni list 4*. Vsak učenec ga najprej izpolni sam, nato se o svojih odgovorih pogovorijo v parih. Učitelj jih ob koncu povabi, naj katerega od svojih primerov po želji predstavijo celotnemu razredu. Spodbuja jih, da se o primerih pogovarjajo in vrednotijo pomen »JAZ-sporočil«.

*

Namig za učitelja pri izvedbi vaje – primeri z delovnega lista 4

Namigi so v pomoč učitelju. Nakazujejo možne rešitve učencev in niso edini pravilni odgovori.

Anej in Jon hodita skupaj v šolo. Jon vsako jutro čaka Aneja, ki vedno zamuja. Nekega dne je Jonu tega dovolj in Aneju asertivno pove:

»Slabe volje sem in jezen, kadar te tako čakam. Želim, da prihajaš točno, saj je zame pomembno, da sva pravočasno v šoli.«

Trener Martina ne uvrsti v ekipo za tekmovanje, čeprav se njemu zdi, da je boljši od izbranih fantov in da se mu godi krivica.

Trenerju reče: »Razočaran sem, ker me niste uvrstili v ekipo. Mislim, da sem dovolj dober, da bi lahko uspešno tekmoval.«

Fantje na igrišču mečejo žogo na koš. Dejan se jim želi pridružiti, vendar mu ne dovolijo igrati z njimi, češ da ni dovolj dober.

Dejan reče fantom: »Žal mi je, da ne smem igrati z vami. Rad bi, da me sprejmete. Če bom vadil, bom tudi jaz bolje zadeval na koš.«

Tina si zelo želi popraviti oceno pri matematiki. Prosi sošolko Nušo, ki je dobra v matematiki, če lahko pride popoldne k njej, da bi ji razložila snov. Nuši se to ne ljubi in njeno prošnjo zavrne.

Tina ji reče: »Žalostna sem, saj bi s tvojo pomočjo lažje popravila oceno. Zame je zelo pomembno, da mi razložiš snov, zato te še enkrat prosim, da za kratek čas prideš k meni.«

*

5. vaja

Delo poteka v manjših skupinah. Vsaka od njih prejme Delovni list 5.

Učitelj učencem pove, da imajo na listu navedene štiri situacije oziroma dogodke iz vsakdanjega življenja. Pri vsakem od njih morajo napisati tri možne načine odzivanja oziroma vedenja. Nato naj v svoji skupini primere tudi prikažejo oziroma odigrajo ter pri tem upoštevajo besedni in nebesedni vidik izražanja. Pri besednem izražanju naj bodo pozorni na rabo »JAZ-sporočil«. Poskrbijo naj, da se bodo med seboj izmenjevali v različnih vlogah. Vsak od njih bo torej v enem primeru v vlogi pripovedovalca situacije, v drugem bo prikazal pasivno vedenje, v tretjem agresivno in v četrtem primeru asertivno vedenje.

6. vaja

Učenci delajo v manjših skupinah. Učitelj jim prebere primer situacije z Delovnega lista 6. Učenci nato v skupinah odgovorijo na vprašanja na delovnem listu.

Ko skupine zaključijo z delom, vsaka od njih svoje odgovore predstavi celotnemu razredu, tako da vsi predstavijo najprej odgovor na prvo, nato na drugo, potem na tretje vprašanje ... Pri vsakem vprašanju se učitelj in učenci pogovarjajo o odgovorih, učitelj po potrebi odgovore komentira, kot na primer: *»Bojanovo agresivno vedenje je neustrezno. Sicer se je postavil zase, a je s svojim vedenjem prizadel druge ter poslabšal odnose med seboj in drugimi učenci.«* Pomembno je, da učenci razumejo negativne značilnosti ter posledice agresivnega in pasivnega vedenja.

Zaključni del vaje izvaja učitelj s celotnim razredom. Učencem pove, da bodo situacijo, opisano na *Delovnem listu 6*, tudi odigrali. Povabi jih, naj se javijo za vlogo agresivnega, pasivnega in asertivnega Bojana. Če bi vlogo želela učenka, se lahko poimenuje z dekliškim imenom, na primer Sonja. Skupno izberejo tri igralce ter še tri ali štiri, ki predstavljajo skupino učencev pred šolo. Situacijo naj odigrajo trikrat, vsakokrat prikažejo enega od treh načinov vedenja.

Prikaze posameznih načinov vedenja lahko večkrat ponovijo, da se v njih preizkusi kar največ učencev.

6. Zaključek delavnice

Učitelj skupaj z učenci povzame temeljna spoznanja o vplivu asertivnega vedenja na doživljanje samega sebe, na obvladovanje svojega življenja ter na odnose z drugimi ljudmi.

V tabeli so navedene značilnosti treh načinov vedenja in sporazumevanja z drugimi. Preberite opise vedenja in se o njih pogovorite. Za vsakega od njih poiščite primere iz vsakdanjega življenja, ko ste se vi ali kdo drug v vaši okolici vedli na določen način. Pri vsakem napisite vsaj en primer vedenja.

PASIVNO VEDEDNJE (podredljivo, izogibajoče, pretirano zadržano)	ASERTIVNO VEDEDNJE (samozavestno, odločno)	AGRESIVNO VEDEDNJE (gospodovalno, ostro, grobo, napadalno)
Ne izražamo odkrito svojih čustev. Odpovedujemo se svojim potrebam, željam. Izogibamo se težavam, sporom. Ne povemo, kaj mislimo ali kaj hočemo. Smo tiho, se umaknemo, se ne branimo. Popuščamo zahtevam drugih. Sprejemamo vse, kar rečejo drugi. Vse prenesemo in potrpiamo, samo, da bi bil mir in da ne bi koga prizadeli. Smo nezadovoljni s seboj in z drugimi.	Odkrito in na primeren način izražamo svoja čustva, kadar je to potrebno. Izražamo svoje mnenje, želje, zahteve ... Odkrito, mirno in odločno povemo, kadar drugi kratijo naše pravice. Postavimo se v bran, kadar je kdo do nas nepravičen, grob. Znamo reči NE, kadar nečesa ne želimo ali nočemo.	Glasno zahtevamo svoje. Smo grobi, prepirljivi, ukazovalni. Smo žaljivi do drugih, jih ponižujemo. Grozimo in besedno ali fizično napadamo druge. Želimo imeti vpliv, moč in nadzor nad drugimi. Ne upoštevamo pravic drugih.
PRIMER	PRIMER	PRIMER

V tabeli so navedene različne življenjske situacije in odzivi nanje. Za vsakega od njih s kljukico (✓) označite, kateri način vedenja vključuje.

SITUACIJA	ODZIV UČENCA/UČENKE NA SITUACIJO	PASIVNO VEDENJE	ASERTIVNO VEDENJE	AGRESIVNO VEDENJE
V vrsti za malico se pred Petra vrine sošolec.	Peter ga grobo odrine.			
Učitelj sprašuje učenca, kam želijo na izlet.	Mojca pogleduje sošolke okoli sebe in je tiho.			
Matej dobi negativno ocenjen preizkus znanja.	Raztrga list in gre iz razreda.			
Učiteljica očita Niki, da se ni dovolj potrudila pri izdelavi plakata.	Nika ji mirno in odločno pove, koliko časa in truda je vložila v delo.			
Sošolec nagovarja Janeza, da bi skupaj izostala od pouka in šla igrati biljard.	Janez mu odgovori, da tega ne želi storiti.			
Sošolka iztrga Tadeju iz rok telefon in brska po njem.	Tadej je jezen, a tiho gleda predse in ji ničesar ne reče.			
Zalo moti, da so med odmorom odprta vrata učilnice.	Vstane in jih glasno zaloputne.			
Učenke se v skupini pogovarjajo o sošolki, ki je ni zraven, in jo obrekujejo.	Ana se izpostavi in pove svoje mnenje o njej, čeprav je drugačno od mnenja sošolk.			
Dva prijatelja nagovarjata Andreja, naj gre z njima, saj imata skrito steklenico alkohola.	Andrej tega ne želi, se boji, ve, da to ni prav, a se jima kljub temu pridruži.			

Za gornje primere, kjer so se osebe vedle pasivno ali agresivno, ugotovite, kakšen bi bil ustreznejši, to je asertiven način vedenja, in ga zapišite.

SITUACIJE, PRI KATERIH JE NAVEDEN AGRESIVEN ALI PASIVEN ODZIV Prepišite situacije	ASERTIVNO VEDENJE Napišite primere

Vsakega od treh načinov vedenja oziroma sporazumevanja običajno spremljajo značilni nebesedni, telesni izrazi, značilna govorica telesa. Poiščite in zapišite kar največ značilnosti posameznega načina vedenja, kot se odražajo v človekovi telesni drži, kretnjah, izrazih na obrazu, pogledu, glasu, načinu govora itd.

TELESNI IZRAZI	NAČIN VEDEDENJA	PASIVEN (podredljiv, izogibajoč, pretirano zadržan)	ASERTIVEN (samozavesten, odločen)	AGRESIVEN (gospodovalen, oster, grob, napadalen)
	POGLED	PRIMER: uprt v tla	PRIMER: uprt v oči, očesni stik	PRIMER: zviška, preteč pogled
DRŽA TELESA				
KRETNJE				
IZRAZI NA OBRAZU				
GLAS				
NAČIN GOVORA				

Priloga k delavnici

Postavim se zase

Delovni list 4

Navedene so situacije, v katerih mladostniki doživljajo problem oziroma konflikt. Poišči in zapiši najboljši način odgovora v obliki »JAZ-sporočila«.

Anej in Jon hodita skupaj v šolo. Jon vsako jutro čaka Aneja, ki vedno zamuja. Nekega dne je Jonu tega dovolj in Aneju asertivno pove:

Trener Martina ne uvrsti v ekipo za tekmovanje, čeprav se njemu zdi, da je boljši od izbranih fantov in da se mu godi krivica.

Trenerju reče:

Fantje na igrišču mečejo žogo na koš. Dejan se jim želi pridružiti, vendar mu ne dovolijo igrati z njimi, češ da ni dovolj dober.

Dejan reče fantom:

Tina si zelo želi popraviti oceno pri matematiki. Prosi sošolko Nušo, ki je dobra v matematiki, če lahko pride popoldne k njej, da bi ji razložila snov. Nuši se ne ljubi in njeno prošnjo zavrne.

Tina ji reče:

Priloga k delavnici

Postavim se zase

Delovni list 5

Navedene so štiri situacije oziroma dogodki iz vsakdanjega življenja. Pri vsakem poiščite primere treh možnih načinov vedenja kot odgovor nanje in jih zapišite. Ko boste zaključili z delom, načine vedenja v vsaki situaciji tudi prikažite. Pri tem se izmenjujte, tako da boste preizkusili vse vloge oziroma različne načine vedenja. Vsak od vas bo torej v enem primeru v vlogi pripovedovalca situacije, v drugem bo prikazal pasivno, v tretjem agresivno in v četrtem primeru asertivno vedenje. Upoštevajte besedni in nebesedni vidik izražanja. Prizadevajte si za uporabo »JAZ-sporočil.«

Sošolec/sošolka piše na socialnem omrežju laži o tebi.

PASIVNO VEDENJE:

AGRESIVNO VEDENJE:

ASERTIVNO VEDENJE:

Sošolec/sošolka te s svojim govorjenjem užali pred drugimi učenci. Reče ti: »Si pa res neumen/neumna.«

PASIVNO VEDENJE:

AGRESIVNO VEDENJE:

ASERTIVNO VEDENJE:

Želiš se pridružiti prijateljicam v pogovoru, one pa stojijo v krogu in se ne zmenijo zate.

PASIVNO VEDENJE:

AGRESIVNO VEDENJE:

ASERTIVNO VEDENJE:

Sošolec/sošolka te nagovarja, da bi šla/šli popoldne v kino, staršem pa bi se zlagala, da se bosta skupaj učila/učili za preizkus znanja. Ti tega ne želiš.

PASIVNO VEDENJE:

AGRESIVNO VEDENJE:

ASERTIVNO VEDENJE:

Priloga k delavnici

Postavim se zase

Delovni list 6

Bojan se pred šolo spotakne pred skupino učencev in pade. Nekateri se privoščljivo zasmеjejo in se posmehujejo. Bojan se pobere, steče proti najbližjemu od njih, ga brcne, proti vsem pa jezno izreče nekaj zmerljivk.

1. Ugotovite, kateri način vedenja je izbral Bojan.

2. Odgovorite na spodnja vprašanja:

- a. Kako se počuti Bojan, ko brcne učenca in zmerja skupino?
- b. Kako se počuti učenec, ki ga Bojan brcne, in kako se počutijo učenci, ki jih Bojan zmerja?
- c. Zakaj je Bojanovo vedenje neustrezno?
- d. Kakšni bodo po takšnem Bojanovem vedenju odnosi med njim in skupino učencev?

3. Kako bi ravnal Bojan, če bi se vedel pasivno?

- a. Opišite njegovo pasivno vedenje.
- b. Kako bi se pri takšnem vedenju počutil Bojan in kako učenci v skupini?

4. Kako bi ravnal Bojan, če bi se vedel asertivno?

- a. Opišite njegovo asertivno vedenje.
- b. Kako bi se pri takšnem vedenju počutil Bojan in kako učenci v skupini?
- c. Kako bi to vplivalo na nadaljnje odnose med njimi?

5. Odigrajte opisano situacijo, v kateri se Bojan odzove na tri različne načine: agresivno, pasivno, asertivno. Odigrali boste trikrat. V vlogi Bojana naj vsakič nastopi drug učenec.

Kompas za mladega človeka

Priročnik sem preizkusila na dveh nivojih: kot razredničarka zahtevnemu razredu in kot svetovalna delavka. Osmošolci so delavnice zelo dobro sprejeli. Nam, strokovnim delavcem, pa priročnik predstavlja dragocen nabor delavnic, ki je ciljno usmerjen – v razvijanje otrokove samopodobe ter socialnih in čustvenih veščin.

V delavnicah imajo otroci možnost kritičnega razmisleka, uvida vase in svoja razmišljanja, možnost prepoznati in premisliti o svojih vzorcih vedenja, hkrati pa dobijo kompas, kako naprej, kako nadaljevati svojo pot v odraslost.

Delavnice so dobro strukturirane in ponujajo pester nabor aktivnosti. Všeč mi je, da spodbujajo zavedanje ter učenčevo aktivnost in vključenost v kreiranje svoje osebne rasti.

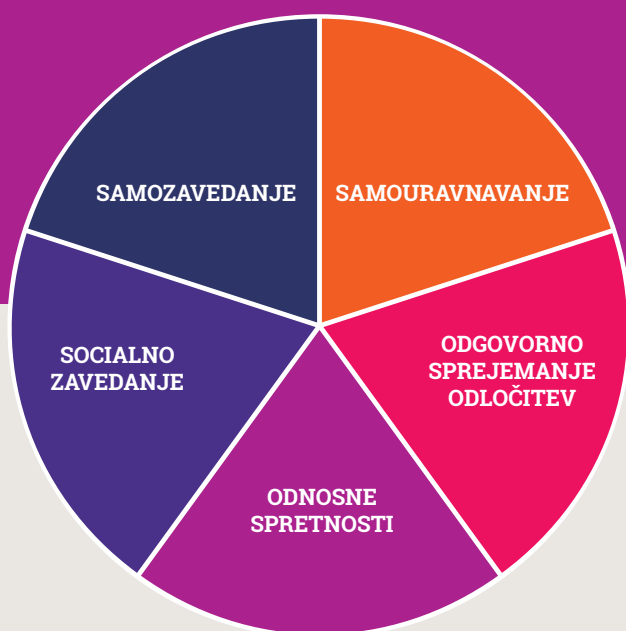
Izkušnje kažejo, da imajo otroci vedno večje stiske in težave, za katere nimajo ustreznega sogovornika ali ne poznajo načinov njihovega reševanja. Program To sem jaz ponuja vse to in še več.

Božena Krivec, profesorica pedagogike in sociologije, svetovalna delavka, Osnovna šola Prežihovega Voranca Maribor



DESETA DELAVNICA

Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva



Kaj se te je danes v delavnici dotaknilo?

*Da smo izrazili svoje strahove
in čustva.*

*Da ima še kdo take težave
kot jaz.*

*Nisem želela govoriti
o svojih strahovih.*

*To, da sem spoznala, kako
nadzorovati svoja čustva.*

Da smo bili med sabo iskreni.

*Najbolj se me je dotaknil
primer, ki sem ga napisal
v šoli.*

*Ugotovila sem, kaj bi lahko
storila, ko me je bilo strah.*

*To, kako prepoznati čustva in
jih nadzorovati.*

*Da je težko izraziti
neka čustva.*

DESETA DELAVNICA

Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva

1. Razlaga

Vsak človek doživlja celo paleto čustev, ki dajejo barvo zaznavanju in doživljanju samega sebe, dogodkov okrog sebe in drugih ljudi. Sporočajo nam pomembne informacije o dogajanju v okolju, strah na primer o nevarnosti, ogroženosti, jeza o tem, da nas nekaj ovira pri našem delovanju itd. Čustva so lahko prijetna ali neprijetna. Nekatera so enostavna, osnovna, na primer strah, jeza, veselje, žalost. Druga, na primer ljubezen, ljubosumje, zavist, sram, razočaranje, domoljubje, so kompleksnejša, sestavljena iz različnih nians doživljanja. Čustva so lahko šibkejša, komaj zaznavna, srednje izrazita ali pa tudi izjemno močna.

Ljudje lahko imamo manjše ali večje, občasne ali pa tudi pogostejše težave s prepoznavanjem ter zavedanjem svojih čustev, pa tudi s prepoznavanjem in razlago čustev drugih. Lahko imamo tudi zadržke, ki nas ovirajo pri tem, da bi bili sebi in/ali drugim pripravljeni priznati, kaj doživljamo, ter izraziti svoja čustva. Čustva pogosto skrivamo ali potvarjamo. Posebno veliko težav lahko imamo z uravnavanjem in obvladovanjem svojih čustev, da ne bi premočno vplivala na nas in naše vedenje ter da bi jih izrazili, ne da bi s tem prizadeli druge.

Za posameznikovo samopodobo, osebnostno zrelost in trdnost je izjemno pomembno, da zna prepoznavati, poimenovati in ubesediti svoja čustva ter da razume, kako vplivajo na njegovo vedenje. Te veščine so pomembna sestavina **samozavedanja**.

Čustva spremljajo fiziološko dogajanje v našem telesu, telesna govorica, določene misli in naši vedenjski odzivi. Na fiziološke in telesne reakcije lahko le deloma vplivamo. Več pa lahko zavestno naredimo za to, kako razmišljamo o situaciji, ki je izzvala določeno čustvo, izbiramo in spreminjamo lahko tudi svoje vedenje. Za uravnavanje čustev, obvladovanje telesnih reakcij in s čustvi povezanega vedenja so potrebne posebne veščine, ki jih lahko pridobimo med odraščanjem, tudi s posebnim učenjem. Tvorijo sklop veščin s področja **samouravnavanja**.

Doživljanje in izražanje čustev v veliki meri vključujeta tudi odnose z drugimi ljudmi. Ko se mladostniki učijo prepoznavati in razumevati povezave med socialnimi situacijami, njihovimi razlagami teh in čustvi, krepijo svoje **socialno zavedanje**. K temu pa sodi tudi vživljanje v druge, ki omogoča, da razumemo, kaj doživljajo drugi, ter da se zavedamo tega, kako s svojimi čustvenimi odzivi vplivamo na druge.

Zrelo izražanje in obvladovanje čustev je del posameznikovih **odnosnih spretnosti**, kamor sodijo tudi sposobnosti, da ubesedimo ter na ustrezen način izrazimo in povemo, kaj doživljamo.

Da bi lahko ustrezno in zrelo izrazili čustvo, moramo ustrezno presoditi in ovrednotiti dogajanje oziroma situacijo, ki ga sproža, ter **odgovorno sprejeti odločitev** za svoj odziv, svoje vedenje.

2. Socialne in čustvene kompetence, ki jih delavnica naslavlja

SAMO-ZAVEDANJE	SAMO-URAVNAVANJE	SOCIALNO ZAVEDANJE	ODNOSNE SPRETNOSTI	ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV
(glavni poudarek) • prepoznavanje in poimenovanje čustev in razumevanje njihovega vpliva na vedenje • ustrezna samozaznava	(glavni poudarek) • nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj	(glavni poudarek) • zavzemanje perspektive drugega • empatija • sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti • spoštovanje drugih	(glavni poudarek) • komunikacijske kompetence • timsko delo	(glavni poudarek) • analiziranje situacij • vrednotenje in presojanje • reflektiranje

Cilj delavnice je približati učencem spoznanja o lastnih čustvih, čustvenem izražanju in prepoznavanju čustev drugih, povezavah med mišljenjem, čustvovanjem in vedenjem ter uravnavanju čustev.

3. Pripomočki: pisala, delovni listi, prazni listi A4, ovojnica, tabla.

4. Metode dela: uvodna razlaga, delo v skupinah, delo v parih, individualno delo, igra vlog.

5. Napotki za učitelja

Delavnico o čustvih lahko izvedemo v dveh ali celo treh učnih urah. Priporočljivo je, da se najprej izvede prva vaja, ki je namenjena prepoznavanju in poimenovanju čustev.

1. vaja Spoznavanje čustev

Učitelj razdeli učence v manjše skupine. Vsaka dobi prazen list papirja. Učitelj poda navodilo, naj na list napišejo čim več različnih čustev. Ko zaključijo z delom, skupine druga

za drugo s pantomimo predstavljajo čustva s svojih seznamov, vsi učenci v razredu pa sodelujejo pri prepoznavanju čustev. Prva skupina prikaže najprej eno čustvo s seznama, nato je na vrsti druga skupina in tako dalje. Skupine se izmenjujejo tako dolgo, dokler niso predstavljena prav vsa čustva, ki so jih napisali učenci. Dobro je tudi, da se znotraj skupin izmenjujejo učenci, ki prikazujejo posamezna čustva.

Učitelj zaigrana in prepoznana čustva sproti zapisuje na tablo. Če ugotovi, da končni seznam čustev, ki so jih odkrili učenci, ni dovolj izčrpen, jih spodbudi, naj poiščejo še kakšno čustvo, ter jim pri tem pomaga.

Med vajo učencem sproti pojasnjuje **razliko med čustvi in čustvenimi izrazi**, kot na primer veselje – smeh, žalost – jok.

Ob koncu tega dela vaje usmeri učitelj pozornost učencev na seznam na tabli ter jih spodbudi, naj čustva primerjajo in ugotavljajo, da so nekatera **prijetna**, druga **neprijetna**, ena **osnovna**, druga **kompleksna**, nekatera so jim bliže, druga manj poznana. Spomni jih tudi na to, da se vsako čustvo lahko pojavi **v različni jakosti** (npr. od blagega do paničnega strahu, od blage jeze do besa ...) in da lahko čustva **trajajo različno dolgo**.

V nadaljevanju vaje učitelj pozove učence k razmišljanju o tem, kako je **s prepoznavanjem čustev** pri sebi in drugih. Spomni jih na to, da čustva pri drugih lahko spoznamo iz izrazov na obrazu, iz drža telesa, gibov, jakosti glasu ter drugih nebesednih znakov, predvsem pa iz tega, kar nam nekdo pove o svojem doživljanju.

Učence opozori, da je čustva pri drugih težko prepoznati, ker ljudje svoja čustva pogosto **skrivamo** (to pomeni, da ne pokažemo drugim, kaj čutimo). Čustvene izraze lahko tudi **potvarjamo** (pokažemo nasprotno od tistega, kar čutimo).

Po tem razgovoru učitelj napove krajšo vajo. Učenci so še vedno razdeljeni v manjše skupine. Učitelj jim reče, naj si vsaka skupina na list napiše spodnji dve vprašanji:

- ***Katera svoja čustva težko pokažem drugim? Zakaj?***
- ***Zakaj močnih čustev ni dobro predolgo skrivati v sebi?***

Učenci se znotraj skupine pogovorijo o vprašanjih in zapišejo svoje odgovore.

*

Namig za učitelja

Težko, na primer, pokažemo strah zaradi prepričanja, da bi nas drugi podcenjevali ter nam pripisovali občutljivost ali šibkost. Močna čustva nas obremenjujejo. Dolgotrajne psihične napetosti lahko škodljivo vplivajo na človekovo telesno in duševno zdravje ter na zadovoljstvo s seboj.

*

Po končanem delu skupine poročajo o svojih razmišljanjih in spoznanjih, učitelj dopolnjuje in pojasnjuje njihove odgovore.

Učitelj posreduje učencem še nekaj **dodatnih spoznanj**, pomembnih za ozaveščanje na področju čustvovanja. Pove jim, da moramo pri izražanju čustev upoštevati tudi čustva drugih. Lahko na primer pokažemo, da smo jezni, ne smemo pa tega izraziti na takšen način, da bi prizadeli druge. Izogibamo se žalitev, obrekovanja in nasilnega vedenja.

Učitelj opozori tudi na pomen **empatije** – vživljanja v to, kar čuti in doživlja drugi. Poudari, da je sposobnost vživljanja v druge zelo pomembna za dobre medsebojne odnose. K vživljanju v čustva drugih nam pomaga, če se vprašamo: »Kako bi se v tej situaciji počutil jaz?« ali »Kako bi se počutil, če bi bil na njegovem/njenem mestu?«

2. vaja

Uravnavanje strahu

Učitelj napove, da se bodo v drugi vaji podrobneje posvetili **čustvu STRAHU**. Vajo bodo delali vsak zase. Učencem razdeli delovne liste (Delovni list 1.)

Učenci premislijo o svojih strahovih. Na list napišejo, česa se bojijo v različnih situacijah, v različnih okoljih: v šoli, med prijatelji, v zvezi s prihodnostjo, v zvezi z zdravjem ...

Nato vsak izbere situacijo iz bližnje preteklosti, ko ga je bilo strah, in jo zapiše. V okenca pa napiše:

- kaj je takrat doživljal,
- kaj se je dogajalo v njegovem telesu,
- na kaj je takrat pomislil/pomislila,
- kaj je naredil/naredila.

Spodnji dve okenci naj učenci začasno pustijo še prazni.

Ko zaključijo z delom, jim učitelj najprej pojasni **povezanost med mislimi, vedenjem, čustvenim doživljanjem in občutki v telesu**. Nato jim razloži, da v vsaki situaciji **lahko vplivamo** na to, kako o njej razmišljamo in kaj takrat naredimo. Preko tega pa posredno vplivamo tudi na svoje čustvene in telesne odzive, ki so se pojavili v tej situaciji. S spreminjanjem svojih misli in vedenja lahko uravnavamo svoja neprijetna, neželena, premočna čustva.

Učenci nato vsak za svoj primer iščejo drugačen način razmišljanja in drugačno vedenje v konkretni situaciji, ter ocenijo, kako bi se pod vplivom spremenjenih misli in vedenja spremenilo njihovo doživljanje strahu. Svoje odgovore zapišejo v ustrezni okenci na delovnem listu. Učenci se v parih pogovorijo o svojih odgovorih na delovnem listu. Učitelj povabi učence, da kdor želi, predstavi svoj primer vsem sošolcem.

3. vaja

Doživljanje in izražanje čustev

Tretja vaja temelji na delu z nedokončanimi stavki. Ti ustvarjajo priložnost, da učenci pripovedujejo o svojih čustvih, jih na eni strani povezujejo z dogodki in situacijami, ki jih izzovejo, ter na drugi strani s čustvenimi izrazi in s svojim vedenjem. Ista čustva se na lističih večkrat ponovijo, da se učenci lahko z njimi srečujejo pogosteje in v različnih povezavah.

Vaja je sestavljena iz dveh delov (Delovni list 2, Delovni list 3).

Učitelj si pripravi lističe z Delovnega lista 2. Na njih so nedokončani stavki, ki nakazujejo **povezanost čustev s situacijami, ki ta čustva izzovejo**. Delovni list razreže na lističe s posameznimi stavki in jih vloži v ovojnico ali vrečico. Učenci pri tej vaji sedijo v krogu. Preden začnejo z delom, je dobro, da učitelj učence spomni na pravila, o katerih so se dogovorili ob začetku izvajanja delavnic. Pri vaji s čustvi je še posebno pomembno, da jo učenci izvajajo v ozračju, v katerem se počutijo varne in sprejete.

Učitelj poda navodilo, da bo vsak učenec, ko bo v krogu na vrsti, naključno izvlekel iz ovojnice listič z napisanim nedokončanim stavkom. Tega bo na glas prebral ter zaključil tako, kot mu bo najprej prišlo na misel. Učitelj pove, da bo lahko vsakdo svojemu dokončanemu stavku po želji dodal še pojasnilo ali izpoved. *(Na primer: Najbolj sem se razveselil/-a, ko ... je prišel na obisk stric. – Vesel sem bil, ker ga že zelo dolgo nisem videl, saj živi v drugi državi.)*

Učitelj učence spodbudi, naj pozorno in z vživljanjem poslušajo tistega, ki je na vrsti, ga ne prekinjajo in ne motijo s svojimi komentarji. Če kdo od učencev ne bi mogel dokončati svojega stavka, lahko izjemoma izvleče nov listič.

Ovojnica »potuje« od učenca do učenca. Tisti, ki je na vrsti, izvleče listič, na glas prebere nedokončani stavek na njem in ga dokonča.

Ko se vsi učenci zvrstijo, jih učitelj povabi, naj povedo, kako so se počutili ob vaji. Pripovedujejo naj, kaj so doživljali, ko so o svojih čustvih govorili sami, in kaj, ko so se vživljali v čustva sošolcev.

Na Delovnem listu 3 so napisani nedokončani stavki, ki nakazujejo **povezanost čustev z vedenjem, ter vpliv zunanjih dogodkov in misli na čustva**. Priprava in sam potek sta enaka kot pri prejšnji vaji.

Tudi ob koncu te vaje učitelj učence spodbudi, naj poskušajo izraziti to, kar so doživljali med vajo.

4. vaja

Obvladovanje jeze

Učitelj izvaja vajo najprej s celotnim razredom, v nadaljevanju delajo učenci v manjših skupinah. Učitelj napove, da bodo skupaj obravnavali primer, ob katerem bodo spoznavali, kaj povzroči jezo ter kako se z njo soočiti in jo obvladovati. Spoznali bodo, da jeze ne sproža dogodek sam po sebi, ampak naša ocena, razlaga tega dogodka oziroma pogled nanj in misli v zvezi z njim. Učili se bodo, da se s tem, ko spremenimo pogled na dogodek, razlago dogodka, svoje misli, spremeni naše čustvo oziroma njegova intenzivnost.

Učitelj učence opozori na to, da na dogodke, situacije ne moremo vedno vplivati, lahko pa vplivamo na to, kako si jih razlagamo. Te zakonitosti so učenci že spoznali v 2. vaji te delavnice pri obravnavi čustva strahu ter v delavnici Razmišljam pozitivno.

Učitelj razdeli učencem Delovni list 4. Z njega prebere opis situacije, nato še sprožilni dogodek, Anžetove misli oziroma razlago dogodka ter Anžetovo čustvo.

Učenci ob analizi primera ugotovijo, da so Anžetovo močno jezo izzvale **njegove misli**, in sicer misli, da ga starša ovirata pri tem, kar on želi, da sta »grozna«, da mu delata krivico, da mu škodujeta, da mu oče tega ne bi smel narediti ...

Učitelj učencem razloži, da so takšne in podobne misli pristranske in da niso dovolj resnične. Izvirajo iz napačnih, nekoristnih prepričanj o sebi in drugih ljudeh. Temeljijo na pričakovanjih, da morajo vedno vsi ljudje upoštevati in izpolnjevati naše trenutne želje ter ravnati tako, kot hočemo mi.

Učencem razloži škodljiv učinek jeze na človekovo zdravje, počutje in odnose z drugimi ljudmi. Napelje jih na to, da uvidijo, da je koristno zmanjševati svojo jezo.

Nato jih pozove, naj razmislijo in na svoje delovne liste zapišejo, kakšna bi lahko bila Anžetova **drugačna razlaga dogodka**, kakšne bi bile njegove možne drugačne misli.

Učenci navajajo možne Anžetove ustrežnejše razlage dogodka oziroma misli, ki ne odražajo osebne prizadetosti in prikrajšanosti. Učitelj jim pri tem pomaga in njihove predloge zapisuje na tablo.

*

Namig za učitelja

ANŽETOV DRUGAČEN ODZIV:

Anžetove drugačne misli, drugačna razlaga dogodka: »Starša mi hočeta dobro,« »Oče ve, kaj je zame koristno in kaj mi škodi,« »Oče mi je vzel telefon, ker me je že dolgo zaman opozarjal,« »Zame je dobro, da se ukvarjam tudi z drugimi stvarmi.«

Anžetovo čustvo: nezadovoljstvo

*

Skupaj nato ugotovijo, katero čustvo bi se ob takšnih miselnih razlagah pri Anžetu pojavilo namesto jeze. **Anže bi bil nezadovoljen, nekoliko vznemirjen, ne bi pa čutil močne jeze.**

V nadaljevanju vaje učitelj pozove učence, naj se v parih pogovorijo, kakšen bi bil Anžetov odnos s starši pod vplivom njegove jeze (prvotni odziv) in kakšen takrat, ko bi namesto jeze čutil le nezadovoljstvo, blago vznemirjenost (drugačen odziv).

Pogovorijo se tudi o tem, kako bi Anže reševal problem v prvem in kako v drugem primeru.

*

Namig za učitelja

PRVOTNI ODZIV:

Anžetov odnos s starši: slab odnos, ne bo se hotel pogovarjati z njimi ...

Anžetovo reševanje problema: problema, ki je bil vzrok za spor, ne bo reševal.

DRUGAČEN ODZIV:

Anžetov odnos s starši: pripravljen je na pogovor.

Anžetovo reševanje problema: rešuje problem, išče kompromis s starši, dogovarja se z njimi za odgovorno rabo računalnika in telefona, sprejme odgovornost za svoje obveznosti, načrtuje koristne aktivnosti zase (druženje s prijatelji, gibanje, branje itd.).

*

Učitelj povzame pomembno spoznanje tega dela delavnice, in sicer: s tem ko zmanjšamo svojo jezo, ustvarimo pogoje za to, da ohranimo **dobre odnose** z drugimi in da lahko **rešujemo problem**, ki je privedel do kritičnega dogajanja.

Naslednji primer z delovnega lista obravnavajo učenci v manjših skupinah. Na listih imajo opisano situacijo in sprožilni dogodek. Ugotoviti morajo, kakšna bi bila Janina razlaga dogodka, ki bi v njej izzvala jezo (prvotni odziv), nato pa še, kako bi si lahko Jana razložila situacijo (drugačen odziv), da bi bil njen čustveni odgovor bolj umirjen.

*

Namig za učitelja

JANIN PRVOTNI ODZIV:

Janina misel, njena razlaga dogodka: »Nadja je nesramna,« »Zlagala se mi je,« »Tega mi ne bi smela narediti ...«

Janino čustvo: jeza

JANIN DRUGAČEN ODZIV:

Janine drugačne misli, drugačna razlaga dogodka: »Nadja se je zmotila,« »Tega ni naredila nalašč ...«

Janino čustvo: nezadovoljstvo

*

6. Zaključek delavnice

Učitelj povzame temeljna spoznanja delavnice.

- S čustvi se neprestano srečujemo, vendar jih pri sebi in drugih ni vedno lahko prepoznati.
- Čustev ni dobro zadrževati v sebi. Prav je, da jih izrazimo, vendar na zrel način.
- Uravnavati čustva se lahko naučimo.
- Dogodkov in situacij, ki sprožajo čustva, pogosto ne moremo spreminjati, lahko pa spreminjamo svoj pogled, oceno, razmišljanje o njih ter svoje delovanje.

Spodnji napotki vključujejo dodatne pristope k obvladovanju jeze in lahko prispevajo k celovitejši obravnavi tega čustva. Učitelj jih lahko po svoji presoji vključi v delavnico ali svoje vsakdanje pedagoško delo.

**Za vsa čustva velja, da jih ni dobro zadrževati v sebi.
Učimo se jih izražati na zrel način.**



Napotki za ravnanje z jezo:

1. Jeze ne zanikamo, ne tlačimo in ne skrivamo. Lahko jo doživljamo in izrazimo, koristno in zdravo pa jo je zmanjševati. Bes in jezo z drugačno razlago dogodka skušamo spremeniti v nezadovoljstvo in blago vznemirjenost.
2. Jeze ne povzročajo neposredno dogodki, situacije, dejanja drugih, ampak naša razlaga teh. Za svojo jezo smo odgovorni sami.
3. Ko začutimo jezo, bodimo najprej pozorni na svoje občutke – vznemirjenost, napetost, šele nato se usmerimo na dogodek, osebo, problem. Vedno lahko naredimo nekaj za to, da svojo napetost zmanjšamo, na primer:
 - počasi in globoko dihamo,
 - pozornost preusmerimo na nekaj v svojem okolju,
 - štejemo do deset,
 - uporabimo pomirjajoč notranji govor,
 - zaposlimo se s sproščajočo aktivnostjo ...
4. Jezo nadomestimo z asertivnostjo. Izrazimo svoje mnenje, povemo, kaj čutimo, kaj želimo, a ne z jezo.
5. Spreminjamo svoja prepričanja in pričakovanja, kako morajo drugi ravnati z nami in se vesti do nas, kot na primer, da bi morali vedno vsi ljudje upoštevati in izpolnjevati naše trenutne želje ter ravnati tako, kot hočemo mi.
6. Če vemo, da se bomo morali soočiti s situacijo, v kateri bi lahko doživeli jezo, se v mislih pripravimo, kaj bomo rekli, kaj bomo naredili.
7. V primeru zelo močne jeze se je najbolje začasno umakniti iz situacije.



Priloga k delavnici

Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva

Delovni list 1

A) Napiši na list nekaj svojih strahov.

Česa te je strah:

v šoli _____

med prijatelji _____

v zvezi s prihodnostjo _____

v zvezi z zdravjem _____

v zvezi s čim drugim _____

B) Pomisli na dogodek, situacijo iz bližnje preteklosti, ko te je bilo strah.

Zapiši situacijo. Nato napiši v okenca:

- *kakšno obliko strahu si takrat doživljal/doživljala (strah, grozo, skrb ...),*
- *kaj se je dogajalo v tvojem telesu,*
- *na kaj si takrat pomislil/pomislila,*
- *kaj si v tej situaciji naredil/naredila.*

SITUACIJA, KO TE JE BILO STRAH:

NA KAJ SI TAKRAT POMISLIL/ POMISLILA?	KAJ SI NAREDIL/NAREDILA?
KAJ SE JE DOGAJALO V TVOJEM TELESU?	KAJ SI DOŽIVLJAL/DOŽIVLJALA?

V spodnji dve okenci napiši, kako bi lahko drugače razmišljal/razmišljala in kaj bi lahko naredil/naredila, da bi te bilo v tej situaciji manj strah.

NA KAJ BI LAHKO POMISLIL/POMISLILA?	KAJ BI LAHKO NAREDIL/NAREDILA?
-------------------------------------	--------------------------------

Priloga k delavnici

Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva

Delovni list 2

Razveselil/razveselila sem se, ko ...

Vesel/vesela sem, ker ...

Veselim se, kadar ...

Najbolj sem se razveselil/razveselila, ko ...

Razžalostil/razžalostila sem se, ko ...

Žalosten sem bil/žalostna sem bila zaradi ...

Žalosten sem bil/žalostna sem bila, ker ...

Najbolj žalosten sem bil/najbolj žalostna sem bila, ko ...

Bilo me je strah, ko ...

Prestrašil/prestrašila sem se, ker ...

Strah me je, kadar ...

Bojim se, da ...

Jezen/jezna sem, kadar ...

Razjezilo me je, ko ...

Bil sem jezen/bila sem jezna, ker ...

Zelo sem bil jezen/zelo sem bila jezna, ko ...

Najbolj me jezi, da ...

Rad/rada imam ...

Zadovoljen/zadovoljna sem, da ...

Srečen/srečna sem, ker ...

Bil sem srečen/bila sem srečna, ko ...

Bil sem razočaran/bila sem razočarana, ko ...

Počutil sem se osamljenega/počutila sem se osamljeno, ko ...

Sošolcu/sošolki sem zavidal/zavidala, ko ...

Skrbi me, da ...

Skrbelo me je, da ...

Bil sem obupan/bila sem obupana, ko ...

Bilo me je sram, ko ...

Užaljen sem bil/užaljena sem bila, ko ...

Ponosen/ponosna sem, kadar ...

Bil sem ponosen/bila sem ponosna, da ...

Priloga k delavnici

Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva

Delovni list 3

Kadar sem vesel/vesela, najraje ...

Kadar sem srečen/srečna, ...

Ko sem bil nesrečen/bila nesrečna, sem ...

Ko me je bilo najbolj strah, sem ...

Kadar sem jezen/jezna, ...

Ko sem bil zelo žalosten/bila zelo žalostna, sem ...

Kadar se počutim osamljeno/osamljenega, ...

Kadar me zelo skrbi, ...

Ko sem bil razočaran/bila razočarana, sem ...

Kadar me je strah, ...

Ko sem bil zelo vesel/bila zelo vesela, sem ...

Ko sem bil zelo jezen/bila zelo jezna, sem ...

Kadar sem žalosten/žalostna, ...

Kadar pomislim, da me drugi ne marajo, čutim ...

Kadar dobim slabo oceno, sem ...

Ko praznujem rojstni dan, sem ...

Kadar me sošolec/sošolka užali, sem ...

Kadar me učitelj/učiteljica pohvali, čutim ...

Ko so se mi posmehovali, sem ...

Kadar sem s prijatelji, čutim ...

Kadar sošolec/sošolka dobi boljšo oceno kot jaz, čutim ...

Ko drugi zmagajo pri igri, čutim ...

Če razmišljam, da ne bom znal/znala, ko bom vprašan/vprašana, ...

Kadar gledam fotografije prijateljev na FB/instagramu/snapchatu, čutim ...

Ko čakam na oceno preizkusa znanja, čutim ...

Kadar mi sošolec/sošolka neha slediti na družbenih omrežjih, sem ...

Če pomislim, da bom zbolel/zbolela, čutim ...

Če razmišljam, da se sošolec/sošolka, noče družiti z menoj, čutim ...

Kadar imam veliko dela za šolo, ...

Ko čakam, da bom vprašan/vprašana, čutim ...

Priloga k delavnici

Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva

Delovni list 4

PRVI PRIMER

SITUACIJA: Anže vse popoldneve preživi v svoji sobi z računalnikom in telefonom ter zanemara svoje šolske in domače obveznosti. Nekega dne, po večkratnem opozarjanju, naj se loti dela, oče stopi v njegovo sobo in mu vzame telefon iz rok. Odločno mu pove, da bo odslej lahko uporabljal računalnik le eno uro na dan, telefon pa bo moral vsak večer puščati v dnevni sobi. Anže jezno zakriči: »Nemogoča sta,« in po očetovem odhodu jezno zaloputne z vrati.

SPROŽILNI DOGODEK:

Oče vzame Anžetu telefon in napove omejitev uporabe telefona in računalnika.

ANŽETOV PRVOTNI ODZIV:

Anžetova misel, njegova razlaga dogodka: »Starši mi delajo krivico,« »Ne razumejo me,« »Oče in mama mi ne privoščita zabave,« »Pravico imam do telefona in računalnika,« »Mojim sošolcem se to ne dogaja ...«

Anžetovo čustvo: močna jeza

Anžetov odnos s starši: slab odnos, ne bo se hotel pogovarjati z njimi ...

Anžetovo reševanje problema: problema, ki je bil vzrok za spor, ne bo reševal.

ANŽETOV DRUGAČEN ODZIV:

Anžetove drugačne misli, drugačna razlaga dogodka:

Anžetovo čustvo: _____

Anžetov odnos s starši: _____

Anžetovo reševanje problema: _____

DRUGI PRIMER

SITUACIJA: Nadja obvesti Jano, ki je več dni manjkala pri pouku, da bodo šli z razredom naslednji dan na ekskurzijo in da se zberejo ob sedmi uri na avtobusni postaji. Jana je naslednje jutro točno prišla, toda izkazalo se je, da je bil odhod v resnici šele ob osmih. Bila je zelo jezna.

SPROŽILNI DOGODEK: Jana je prišla eno uro prezgodaj na avtobusno postajo.

JANIN PRVOTNI ODZIV:

Janina misel, njena razlaga dogodka: _____

Janino čustvo: _____

JANIN DRUGAČEN ODZIV:

Janine drugačne misli, drugačna razlaga dogodka: _____

Janino čustvo: _____

8. Spletna svetovalnica *To sem jaz* kot podpora šolski preventivi

Podporno orodje pri izvajanju koncepta preventivnih delavnic je tudi mladinska spletna svetovalnica na naslovu *www.tosemjaz.net*, ki deluje neodvisno od šolskega konteksta. Koristno je, da so ravnatelji, šolski svetovalni delavci in učitelji seznanjeni z uporabnostjo spletne svetovalnice, zato navajamo osnovne informacije iz njene delovne izkaznice.

Priročna platforma za svetovanje in anonimno osebno izpoved mladih.

Svetovalnica <i>www.tosemjaz.net</i> spletna skupnost za mlade z vprašanji, o katerih je lažje pisati kot govoriti	
USTANOVITELJ	Nacionalni inštitut za javno zdravje
FINANCER	Ministrstvo za zdravje
NAMEN SVETOVALNICE	Spletno svetovanje mladim pri reševanju vsakdanjih dilem in težav med odraščanjem – anonimen, hiter in brezplačen dostop do strokovnega nasveta in verodostojnih informacij. Uresničevanje svetovalnega, informativnega in preventivnega dela z mladimi na spletu.
DATUM USTANOVITVE	7. april 2001 (svetovni dan zdravja)
KONTAKT IN SEDEŽ PROGRAMA	tosemjaz@nijz.si Nacionalni inštitut za javno zdravje, Območna enota Celje
UREDNIŠTVO	Vsakodnevno urejanje spletnih vprašanj in odgovorov strokovnjakov
SVETOVALCI	54 svetovalcev (zdravniki različnih specializacij, psihologi, socialni pedagogi in drugi strokovnjaki)
SUPERVIZIJA	Supervizija pri uvajanju novih spletnih svetovalcev, skladno s temeljnimi vodili spletnega svetovanja (odgovorno, vključujoče, etično in strokovno kompetentno delovanje)
UPORABNIKI	Mladostnice in mladostniki, včasih tudi otroci
ŠTEVILO OBISKOVALCEV	Več kot 100.000 unikatnih obiskovalcev na leto
ŠTEVILO OBISKOV	Približno 150.000 obiskov na leto
ŠTEVILO ODGOVORJENIH VPRAŠANJ	Spletna baza 2001–2019 vsebuje več kot 43.000 dialogov med mladostniki in spletnimi svetovalci. V letu dni strokovnjaki odgovorijo uporabnikom na 2.000–3.000 vprašanj.
AVTORJI VPRAŠANJ	75 odstotkov vprašanj zastavijo dekleta. Približno 60 odstotkov vprašanj zastavijo mladostniki v starostni skupini od 14 do 17 let.
TOP TEME VPRAŠANJ	Telesno dozorevanje in telesno zdravje, medosebni odnosi, zaljubljenost, prijateljstvo, spolnost in spolno zdravje, samopodoba

VPRAŠANJA O DUŠEVNEM ZDRAVJU	Vsebine se najpogosteje nanašajo na komunikacijske probleme, stres, čustvene stiske in težave s samopodobo.
NAJTEŽJA VPRAŠANJA	Vprašanja mladostnikov, ki jih sporočajo v kriznih situacijah, zavzamejo približno 10 odstotkov v celotni spletni bazi. Največkrat se nanašajo na motnje hranjenja, samopoškodbeno vedenje, samomorilnost in depresijo.
ČAKANJE NA ODGOVOR	Približno 50 odstotkov uporabnikov prejme odgovor v treh dneh ali prej. 75 odstotkov jih čaka na odgovor do pet dni.
LITERATURA	Strokovna monografija o mladini na spletu <i>Srečanja na spletu. Potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje</i> (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2014)

Učitelji, ki izvajajo delavnice, sporočajo, da si s spletno svetovalnico pomagajo na več načinov. *»Preko spletne svetovalnice tosemjaz.net jim skušam pokazati, da niso edini, ki imajo težave. Zavedanje, da so tudi drugi mladostniki, ki se srečujejo s podobnimi vprašanji, pripomore k zmanjšanju občutka osamljenosti, k povezanosti. Dodana vrednost so odgovori različnih strokovnjakov, saj na tak način mladostnik začuti, da ga imajo odrasli za pomembnega, da je njegova težava pomembna. V današnjem času vse preveč hitimo in si preprosto premalokrat vzamemo čas, da bi jim prisluhnili. Pomembno je, da imajo občutek, da so slišani,«* meni profesorica angleščine in zgodovine Katja Medved, ki že več kot desetletje spletno svetovalnico uporablja kot razredničarka pri delu z učenci. Povzeli bomo še nekatere dobre izkušnje in predloge iz prakse:

- *Spletno svetovalnico predstavim svojim učencem na razredni uri. Vzamemo si dovolj časa, skupaj pregledamo nekaj vprašanj in preverimo, kdo so svetovalci.*
- *Učence na začetku šolskega leta vedno spomnim, da imajo možnost, da v stiski za nasvet vprašajo strokovnjaka na tosemjaz.net. Poudarim, da lahko vprašajo kar koli. Povem tudi, da je stvar anonimna.*
- *V sklopu delavnice Ne izogibam se problemom, poskušam jih reševati učencem približam tudi spletno svetovalnico – sprašujem, ali jo poznajo, uporabljajo, potipam, kakšno je njihovo zaupanje v strokovnjake in strokovno pomoč. Naš pogovor steče o tem, da je v stiski – kadar je hudo – pametno poiskati strokovno pomoč. Tosemjaz.net je eno takih varnih, zaupanja vrednih mest.*
- *Kot učitelj informatike imam »infrastrukturo« za predstavitev spletne svetovalnice svojim dijakom. To naredim v eni šolski uri, v računalniški učilnici, z dijaki prvega letnika. Pregledamo spletišče skozi uporabniško izkušnjo, pogovarjamo se o tem, kakšne možnosti ponuja in kaj so našli med brskanjem.*

- Na začetku izvajanja delavnic – delam jih postopoma skozi celo šolsko leto (in dlje) – učencem povem, da bomo na delavnicah odpirali teme, ki lahko morda sprožijo v njih kakšna dodatna vprašanja ali dileme. Rečem jim, da imajo v teh primerih možnost po delavnici ali v miru od doma vprašati za nasvet tudi strokovnjaka na tosemjaz.net. Rada rečem, da imajo tam kup dobrih psihologov in zdravnikov.



- Moji osmošolci niso verjeli, da spletna svetovalnica res deluje na ta način – da so tam realni strokovnjaki, ki jim dejansko lahko zaupajo. Dokler jim nisem povedala, da je v skupini spletnih svetovalcev tudi pediatriinja mojih otrok, ki jo poznam že

veliko let ... Spodbujam jih, opogumljam in krepim njihovo opremljenost za primer, če bi kdaj potrebovali strokovno oporo in razbremenitev.

- *Poskrbim, da so na naši šoli vidni plakati o spletni svetovalnici: na hodniku, v knjižnici, spletni učilnici in v pisarni naše šolske svetovalne službe.*
- *Tudi če ne bi izvajala delavnic To sem jaz, bi kot razredničarka svoje učence opozorila na možnost spletnega posvetovanja s strokovnjaki – zdi se mi zelo uporabno zanje, neke vrste prva pomoč na način, ki jim je blizu.*
- *Na eni od razrednih ur smo si ogledali dokumentarni film o programu To sem jaz, ki so ga posneli dijaki celjske medijske šole.*
- *Na delavnicah in razrednih urah redno z učenci uporabljamo knjigo za mladostnike (Priročnik za fante in punce 10 korakov do boljše samopodobe), ki vsebuje 100 primerov dialogov med mladimi in strokovnjaki, teme pa se ujemajo z našimi delavnicami. Včasih preberem kakšen dialog za uvod v uro – zelo pozorni so na zgodbe svojih vrstnikov.*

To je le nekaj izkustvenih načinov, kako spletno svetovalnico približati mladostnikom. V praksi se obstoj spletne svetovalnice kaže kot dobra možnost opore med odraščanjem, dopolnjuje sodobno paradigmo krepitve in varovanja duševnega zdravja ter sledi konceptu zagotavljanja široko dostopne pomoči z namenom lajšanja vsakdanjega življenja, kot smo zapisali v strokovni monografiji *Srečanja na spletu* (Lekić idr., 2014), »*spletna svetovalna dejavnost razširja nujno potrebno preventivno varnostno mrežo pomoči mladostnikom med odraščanjem in se pozicionira kot dopolnilni vir opore mladostnikom, ki nimajo posebnih, že izraženih težav*«. Javljajo pa se tudi mladostniki v kriznih situacijah.

9. Rezultati raziskave o učinkovitosti preventivnih delavnic

V naslednjem poglavju, ki smo se ga ob prenovi in razširitvi priročnika posebej veselili, podajamo **dognanja o učinkovitosti programa *To sem jaz* in izvajanja preventivnih delavnic po konceptu 10 korakov do boljše samopodobe**. K obsežni, celostno zastavljeni evalvaciji učinkovitosti preventivnega pristopa smo v času izvajanja programa pristopili že dvakrat: prvič v letu 2007 (še pred izidom prve priročniške literature) in drugič 10 let pozneje (ob obogatitvi obstoječe priročniške literature in razširitvi programske teorije), obakrat v strokovni izvedbi Centra za psihodiagnostična sredstva. K raziskovalnemu projektu (izpeljali smo ga ob finančni podpori Ministrstva za zdravje) nas je spodbudila predvsem namera, da bi v šolskem prostoru lahko naposled ponudili preverjen model za preventivno delo z razredom. Povedano drugače: želeli smo, da bi razredniki, učitelji in šolski svetovalni delavci, ki bodo v razredu izvajali delavnice *To sem jaz*, imeli na voljo **informacije o tem, kakšen je pričakovani vpliv preventivnih delavnic na razred in na posameznika**. Opravljena *evalvacija vpliva in učinkov*⁴ predstavlja pomembno razvojno stopnjo v programu, saj lahko zdaj z večjo gotovostjo napovedujemo, kako program vpliva na učence in na razredno skupnost – z raziskovalnimi, znanstvenimi metodami smo uspeli dokazati, da z vidika krepitve duševnega zdravja ter razvijanja socialnih in čustvenih veščin pozitivno učinkuje tako na razred kot tudi na posameznika.

*»Rezultati evalvacije brez dvoma kažejo, da so **delavnice koristne**. Prinašajo stabilnost v razburkan svet mladostništva in odraščanja. Učencem predstavljajo priložnost povedati svoje mnenje, izkušnjo, da jih odrasli poslušajo in slišijo. Z novimi **socialnimi veščinami** krepijo tudi odnos do sebe in učiteljev ter se opolnomočijo za življenje.«*

(Dušica Boben, univ. dipl. psihologinja in univ. dipl. matematičarka, direktorica Centra za psihodiagnostična sredstva, zaključno poročilo, junij 2018)

V sistematično zasnovanem raziskovalnem projektu smo se osredotočili na **merjenje vpliva in učinkov programa**. Da bi povečali veljavnost rezultatov evalvacije, smo upoštevali različne perspektive za potrjevanje ugotovitev, tako kvalitativne kot kvantitativne metode (preverjene vprašalnike, ankete, procesno opazovanje in beleženje). Že izidi evalvacije v letu 2007 so bili razveseljivi, saj se je po analizi in ugotovitvah Centra za psihodiagnostična sredstva po izvedenih osmih zaporednih preventivnih delavnicah *To sem jaz* jasno kazal trend k boljši oceni razredne klime. Merjenje v letih 2017 in 2018 je bilo celovitejše in obsežnejše.

⁴ **Vrste evalvacij v promociji zdravja:** formativna evalvacija (sestavni del načrtovanja programa), procesna evalvacija (daje informacijo o procesu implementacije in delovanju programa), evalvacija vpliva (meri vpliv programa in njegovih aktivnosti), evalvacija učinkov (meri kratkoročne in dolgoročne učinke programa, ugotavlja npr. spremembe v vedenju), ekonomska evalvacija (meri, ali so bile koristi programa večje od stroškov) – več v publikaciji *Evalvacija programa promocije duševnega zdravja v šolskem okolju* (NIJZ, 2017).

Vključene šole, izvajalci delavnic in učenci

V evalvacijo v šolskem letu 2017/18 je bilo vključenih 10 osnovnih šol različnih velikosti iz vse Slovenije (iz devetih zdravstvenih regij⁵: **celjske, koprške, koroške, ljubljanske, gorenjske, goriske, novomeške, mariborske in pomurske**). Aktivno je sodelovalo 13 pedagoških delavk – mentoric oziroma izvajalk. Vse so bile izkušene pedagoške delavke, ki so imele od 8 do 38, v povprečju pa skoraj 19 let delovnih izkušenj. Med izvajalkami delavnic je bilo šest šolskih svetovalnih delavk (pedagoginja, socialna delavka, psihologinja) in sedem učiteljic (glasbe, zgodovine, angleščine, nemščine in razrednega pouka). Pred tem jih je imela izkušnje z izvajanjem programa približno polovica. Z izvajalkami različnih profilov smo v evalvaciji želeli slediti realnim razmeram v šolski praksi, obenem pa ideji priročnika za preventivno delo z mladostniki, saj že vrsto let poudarjamo, da bi želeli izvajanje preventivnih delavnic približati razrednikom – učiteljem, ne glede na predmet, ki ga poučujejo, ali njihov strokovni profil. Zanimala nas je tudi morebitna razlika v izvajanju, če je izvajalec delavnic razrednik, učitelj ali šolski svetovalni delavec.

V raziskavo je bilo vključenih 425 osmošolcev (224 iz razredov, ki so bili vključeni v delavnice, in 201 učenec iz kontrolnih razredov, v katerih delavnice niso potekale, učenci pa so bili vključeni v primerjalno merjenje). Petina izvajalcev delavnic je bila razrednikov, prav tako petina svetovalnih delavcev, slaba tretjina pa učiteljev ali razrednikov, ki so bili obenem šolski svetovalni delavci. Dodatno smo v raziskavi pilotno izvedli niz treh prilagojenih delavnic za tretješolce in v pilotni evalvaciji zajeli 68 učencev tretjih razredov.

Merski pripomočki in potek evalvacije

Učinke delavnic smo merili z različnimi merskimi pripomočki in tehnikami. V raziskavi so aktivno sodelovali učenci, učitelji (ki so poučevali v razredih, vključenih v delavnice, in v kontrolnih razredih) ter mentorji (izvajalci delavnic).

Uporabili smo naslednje **vprašalnike in metode**:

- Vprašalnik **Razredno okolje** (Zabukovec, 1988), s katerim smo merili razredno klimo, kot jo zaznavajo učenci in učitelji. Z vprašalnikom merimo dogajanje v danem trenutku (obstoječo razredno klimo) in želje ter motive, kako naj bi v razredu bilo (želeno klimo). Klimo sicer opredeljujemo kot dogajanje v razredu, določeno z medosebnimi odnosi, osebostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi (Fraser, 1989). Za učence tretjega razreda smo uporabili vprašalnik **Moj razred** in mu dodali slikovni način odgovarjanja.
- **Vprašalnik o medosebnih težavah v mladostništvu** (Ingles idr., 2008), s katerim smo merili, kako mladostniki zaznavajo težave v medosebnih odnosih. Pokaže nam raven prisotnosti medosebnih težav, podrobneje pa še bolj razčlenjene dimenzije, kot so

⁵ Zdravstvene regije poimenujemo skladno z regionalno razporeditvijo devetih območnih enot Nacionalnega inštituta za javno zdravje.

težave v družini, prijateljskih odnosih, v odnosu z nasprotnim spolom, z asertivnostjo in pri izpostavljanju pred skupino (pri javnem nastopanju).

- **Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike** (Frydenberg, Lewis, Koštal, Boben, 2001), s katerim smo merili stile oziroma strategije spoprijemanja s težavami, ki jih mladostniki uporabljajo. V letu 2018 so na Centru za psihodiagnostična sredstva zbrali nove podatke o stilih spoprijemanja, ki so značilni za slovenske mladostnike. Strategije so razvrstili v dve skupini: učinkovit spoprijemalni stil (npr. usmerjenost k reševanju težav, vzdrževanje prijateljstev, usmerjenost v delo, iskanje strokovne pomoči, sprejemanje podpore drugih, iskanje sprostitev, gibanje) in neučinkovit spoprijemalni stil (npr. ignoriranje težav, zaskrbljenost, neobvladovanje, samoobtoževanje, zapiranje vase, zidanje gradov v oblakih).
- **Vprašalnik samopodobe** (Musita idr., 2012), s katerim smo merili, kako mladostniki zaznavajo sebe v domačem okolju, v medosebnih odnosih, telesnem videzu, dojemanju svojih čustev in glede uspešnosti v šoli. Na ta način smo izmerili splošno samopodobo in njene podrobnejše dimenzije: družinsko, učno, socialno, telesno in čustveno samopodobo.
- **Vprašalnik o zadovoljstvu z delavnicami**, ki so ga učenci izpolnjevali sproti, po vsaki delavnici. Z njim smo pridobili podatke o tem, kako všeč jim je bilo na delavnici, ali so se kaj naučili o sebi/sošolcih, ali so lahko izrazili svoje mnenje in ali se veselijo naslednje delavnice. Imeli so tudi prostor za kakršno koli drugo sporočilo.
- **Mentorjev dnevnik in njegove ocene zadovoljstva z delavnicami**, namenjen pridobivanju kvalitativnih podatkov za analizo sprememb v razredu. Izvajalci so po vsaki delavnici vodili polstrukturiran dnevnik in vanj zapisali potek delavnice, ocenili socialno mrežo in stopnjo zaupanja, odziv učencev in njihovo zanimanje za temo, realne koristi ter uspešnost delavnice. Zapisali so tudi uvodno razmišljanje o situaciji v razredu, doživljanjih in občutkih v razredu pred začetkom izvajanja delavnic, po peti delavnici. Po deseti delavnici so dodali še zaključno razmišljanje.

Evalvacija je potekala deset mesecev, od začetka do konca šolskega leta 2017/18. Za mentorje – izvajalce delavnic smo izvedli dvoje izobraževanj (prvo pred začetkom prvega merjenja, drugo na polovici izvedenih delavnic). Vrstni red izvajanja prvih petih delavnic je bil obvezen (v naslednjem zaporedju:⁶ *Spoštujem se in se sprejemam; Razmišljam pozitivno; Prevzemam odgovornost za svoje vedenje; Učim se spopadati s stresom; Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel*). V drugem sklopu petih delavnic je bil vrstni red predlagan, vendar ni bil obvezen (delavnice: *Ne izogibam se problemom, poskušam jih reševati; Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje; Postavim se zase; Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva; Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv*). V tretjem razredu so izvedli tri, zanje posebej prirejene delavnice: *Sodelujem*

⁶ Imeni delavnic *Učim se spopadati s stresom* in *Ne izogibam se problemom, poskušam jih reševati* sta v priložnem priročniku preimenovani: *Soočam se s stresom* in *Rešujem probleme*.

z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje; Spoštujem se in se sprejemam; Prevzemam odgovornost za svoje vedenje.

Meritve smo izvajali trikrat: pred začetkom izvajanja delavnic (stanje pred delavnicami), po peti izvedeni delavnici (na sredini programa) in po deseti izvedeni delavnici (po zaključenem nizu vseh delavnic po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*). Za vmesno zbiranje podatkov (po opravljeni peti delavnici) smo se odločili, ker nas je zanimalo, ali se v tem času že lahko pokažejo kakšne spremembe na področju razredne klime ter socialnih in čustvenih veščin. Skušali smo upoštevati povratne informacije pedagoških delavcev iz šol, v katerih so v preteklih letih velikokrat poudarjali, da je program desetih delavnic preobsežen in ga je zaradi pomanjkanja časa v šolskem urniku nemogoče izvajati. Tudi iz naše redne vsakoletne procesne evalvacije smo leto za letom razbirali, da v obdobju šolskega leta le kakšni trije odstotki vseh izvajalcev delavnic izvedejo celoten koncept desetih delavnic v enem razredu. Zato nas je zanimal morebitni učinek skrajšanega programa petih preventivnih srečanj.

Na Centru za psihodiagnostična sredstva so za anketiranje učencev pripravili manjši zvezek, v katerem so bili združeni vprašalniki in lestvice. Za tiste učence, ki so imeli težave z branjem (npr. za učence z disleksijo), so vse vprašalnike zapisali z večjim razmikom in večjimi črkami ter jih natisnili na barvni papir. Za učence, ki niso dobro razumeli slovenskega jezika, so vprašalnik o razredni klimi prevedli v albanski, makedonski in bosanski jezik. Z možnostjo šifriranja (unikatne šifre po izboru, od prvega do tretjega anketiranja) so anketiranim učencem in učiteljem zagotovili anonimnost. Vsako testiranje je v povprečju trajalo eno šolsko uro, dlje časa pa v razredih z več učenci s posebnimi potrebami. Testiranje je izvedlo devet psihologinj, ki so jih na Centru za psihodiagnostična sredstva ustrezno usposobili.

RAZISKAVA Centra za psihodiagnostična sredstva:

• 10 osnovnih šol

(celjska, koprška, koroška, ljubljanska, gorenjska, goriška, novomeška, mariborska in pomurska zdravstvena regija);



• reprezentativni vzorec,

raznolika šolska klima in specifična problematika na izbranih šolah;

• 13 mentoric – izvajalk delavnic

(šolske svetovalne delavke in učiteljice različnih predmetov);

• 66 učiteljev

v razredih z delavnicami in v kontrolnih razredih;

• 425 učencev 8. razredov

evalvacija učinkovitosti programa 10 preventivnih delavnic – primerjava sodelujočih skupin (razredi, v katerih so bile izvedene delavnice) in kontrolnih skupin (razredi, v katerih delavnic ni bilo);

• 68 učencev 3. razredov

(pilotna izvedba in evalvacija programa treh delavnic);

• trikratno anketiranje:

pred programom (pred prvo delavnico), na sredini programa (po peti delavnici) in po zaključenem programu (po deseti delavnici).

Rezultati evalvacije učinkovitosti preventivnih delavnic v programu *To sem jaz*

Z meritvami, opravljenimi na sredini programa – torej po zaključeni peti delavnici – nismo dokazali želenih učinkov preventivnih delavnic, ki bi podprli ugotovitev, da za pozitivne spremembe vsaj na področju razredne klime zadošča že niz petih preventivnih delavnic. Slednje je pomembno spoznanje, saj **potrjuje prvotno programsko teorijo in dolgoletno usmeritev, da je smiselna in učinkovita izvedba celotnega koncepta 10 preventivnih delavnic**. Bližnjice (kot ugotavljamo z raziskavo) torej ne bodo prinesle želenih sprememb. V nadaljevanju se bomo osredotočili na **rezultate raziskave po celotnem izvedenem konceptu – torej po 10 izvedenih preventivnih delavnicah**. Rezultate bomo v nadaljevanju predstavili glede na štiri v raziskavo vključene skupine:

- mentorji (izvajalci delavnic),
- učitelji (tisti, ki so v anketiranih razredih poučevali),
- učenci (vključeni v delavnice in vključeni v kontrolne skupine),
- pilotna skupina učencev tretjega razreda.

MENTORJI (IZVAJALCI DELAVNIC)

- Mentorji so bili **zelo zadovoljni** z delavnicami (mediana povprečnih ocen po delavnicah je od 4,0 do 5,0, aritmetična sredina pa od 3,9 do 4,4). Po ocenah uspešnosti nobena delavnica ne izstopa izrazito.
- Ob koncu programa zaznavajo boljše vzdušje v razredu. Ugotavljajo, da se je **izboljšal odnos** med učenci in njimi, kar se kaže v obojestranskem zaupanju in skupnem reševanju težav, še posebno tam, kjer je bil mentor razrednik. Navajajo, da bolje poznajo učence, kar jim omogoča bolj zaupljiv odnos in večjo povezanost.

UČITELJI

- Učitelji, ki so učili razred, v katerem je mentor redno izvajal preventivne delavnice, so ocenili, da se je **razredna klima v razredu od začetka do konca programa izboljšala**.⁷ **Statistično značilna razlika** se nanaša na zaznavanje razredne klime pred programom in po njem (zaznavanje obstoječe klime, obstoječih medosebnih odnosov ter reda in organizacije v razredu).

⁷ Nacionalni inštitut za javno zdravje (Zavod za zdravstveno varstvo Celje) je v sodelovanju s Centrom za psihodiagnostična sredstva že v letu 2007 (še pred izidom prve priročniške literature v programu *To sem jaz* za preventivno delo z razredom) izvedel evalvacijo učinkovitosti preventivnih delavnic. Po tedanjih meritvah in ocenah učiteljev (N = 42) se je obstoječa klima le nekoliko izboljšala, pri čemer so učitelji izboljšanje zaznavali le glede medosebnih odnosov, ne pa tudi glede reda in organizacije v razredu. V letu 2018 so učitelji (N = 66) v večji meri kot pred 11 leti in tudi statistično značilno zaznali pozitiven vpliv delavnic na razredno klimo.

UČENCI – osmošolci

- Učenci so delavnice (v povprečju) izjemno dobro sprejeli. Všeč jim je bilo **sodelovanje, izmenjava mnenj s sošolci in učiteljem ter priložnost, da so lahko izrazili svoje mnenje**.
- Učenci so ob koncu programa zaznali **izboljšanje razredne klime**, medtem ko so učenci, ki niso sodelovali v delavnicah, ocenjevali medosebne odnose v razredu, red, pravila in organizacijo vedno slabše, bolj ko se je šolsko leto bližalo koncu. Rezultati kažejo, da si dekleta v splošnem bolj želijo boljših medosebnih odnosov in boljše organizacije v razredu kot fantje.
- Pri merjenju medosebnih težav je razvidno, da so imeli učenci, vključeni v delavnice, po zaključku programa **manj težav**⁸ kot učenci, ki v delavnice niso bili vključeni. Poročali so o manj težavah v medosebnih odnosih s prijatelji, doma, z nasprotnim spolom, pri javnem nastopanju ali z asertivnostjo. Njihovo občutenje težav v medosebnih odnosih je bilo **stabilnejše** kot v skupini učencev, ki niso sodelovali v delavnicah.
- Pri merjenju stilov in strategij spoprijemanja s težavami je razvidno, da so učenci po zaključenem programu uporabljali **več različnih strategij spoprijemanja** (tako učinkovitih kot tudi neučinkovitih).
- Na področju samopodobe so bile opazne **manjše pozitivne spremembe** v skupini, ki se je udeleževala delavnic, in manjše negativne spremembe v skupini, ki ni bila vključena v delavnice. Največje razlike med skupinama so se pokazale pri telesni samopodobi, še posebno pri fantih.

UČENCI – pilotna izvedba – tretješolci

- Po treh delavnicah (*Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje; Spoštujem se in se sprejemam; Prevzemam odgovornost za svoje vedenje*) so se pokazali premiki v izboljšanih medosebnih odnosih, pri sledenju pravilom in organiziranosti razreda.
- Po oceni mentorice so bili učenci zelo motivirani za delavnice, o minuli delavnici so se pogovarjali še dneve, večkrat so učiteljico sami poiskali in delili z njo svoje izkušnje, povezane s temami iz delavnic. (*»Delavnica mi je dala pogum, da povem staršem, da sem dobila trojko.« – zapis devetletnice po delavnici.*)

⁸ Vprašalnik o medosebnih težavah v mladostništvu smo uporabili za merjenje težav v odnosih s prijatelji, v družini, z nasprotnim spolom ali pri javnem nastopanju.

PRIPOROČILA Centra za psihodiagnostična sredstva in Nacionalnega inštituta za javno zdravje:

- Kot učinkovitejše se je pokazalo kontinuirano izvajanje programa 10 delavnic, saj stalno preventivno delo z učenci prinese več pozitivnih sprememb.
- Delo s prirejenimi delavnicami za mlajše učence bi se lahko začelo že pri nižji starosti, npr. v tretjem razredu (glede na pilotno izvedbo v evalvaciji).
- Smiselna je vključitev delavnic v razredne ure.
- Za vodenje delavnic bi bilo koristno dodatno usposobiti razrednike.

Najpomembnejše ugotovitve iz evalvacije, ki jih je dobro poznati za šolsko preventivno prakso, in o učinkovitosti koncepta 10 preventivnih delavnic

Reprezentativni vzorec v evalvaciji je bil raznolik geografsko, glede na velikost šol, različne vloge in izkušnje mentorjev – izvajalcev delavnic, raznoliko šolsko klimo in specifično problematiko na sodelujočih šolah. Vzorec torej ni bil homogen, ampak lahko odrazi realno situacijo v šolskem kontekstu. Že v samem izhodišču so bile med izbranimi razredi precejšnje razlike, namreč v nekaterih šolah so za sodelujoči razred v programu izbrali razred z izstopajočimi težavami, druge pa ravno obratno. A kljub edinstvenim okoliščinam v vsaki šoli in različnim motivom za preventivno delo z izbranim razredom večina vključenih mentorjev in učiteljev ugotavlja, da se med učenci spremembe v sodelovanju, zaupanju in odprtosti v komunikaciji povečujejo s številom delavnic (več delavnic – večje spremembe pri posameznikih in v razredu). Iz analize vedenjskih sprememb lahko sklepamo, da so se učenci med seboj bolj povezali, si bolj medsebojno pomagajo in se kljub različnosti sprejemajo. Delavnice so jih nagovorile, o njih se pogovarjajo in uporabljajo nova spoznanja v praksi. Spremembe so razvidne tudi širše, na primer v pripravljenosti reševati razredne težave, nenazadnje tudi v odnosu staršev do mentorjev. Mentorji, nekateri izvajalci delavnic so bili obenem tudi razredniki, so zaznali največ pozitivnih premikov v povezanosti in odprtosti učencev ter v kakovosti razrednih ur. Učenci so jim bolj zaupali svoje težave in posledično so o izboljšanju odnosov poročali tudi nekateri starši. Odnos med učenci in mentorji se je s časom izvajanja delavnic gradil in plemenitil. Zelo verjetno so največ pridobili učenci v skupinah, kjer je program delavnic izvajal razrednik. Glavne premike so mentorji prepoznali v spremembi razredne klime in v odnosih med učenci. Ti so postajali bolj povezani in sodelovalni, pripravljeni sprejemati tudi tiste vrstnike, ki so bili sicer izločeni in na obrobju.

Iz primerjave učinkovitosti programa med posameznimi šolami lahko vidimo, da so se ob izvajanju programa prav v vsaki šoli zgodile nekatere pozitivne (ponekod statistično značilne) spremembe: nekatere so skupne za več šol, druge so se zgodile le v posamezni

šoli. Kot primer lahko navedemo eno izmed šol, kjer je mentorica v dnevniku izpostavila, da so na delavnicah, glede na izražene želje in potrebe učencev, močno poudarili družinske odnose in komunikacijo. Ob zaključku programa je bila pri učencih tega razreda z raziskavo potrjena statistično značilna sprememba na področju družinske samopodobe.

Učinkovitost programa med drugim potrjuje ugotovitev Centra za psihodiagnostična sredstva, da so bile največje spremembe po sistematičnem kontinuiranem delu (tj. desetih delavnicah *To sem jaz*) razvidne ravno v tistih razredih, ki so na začetku imeli največ težav v medosebnih odnosih in disciplini. Analiza povratnih informacij učencev kaže, da so se jih delavnice dotaknile – izrazili so, da so bolje spoznali sebe in svoje sošolce, pri nekaterih delavnicah so dobili vpogled v razmišljanje staršev; poleg praktičnih vsebin spoprijemanja z različnimi najstniškimi težavami so si zapomnili pozitivnost, povezanost in sodelovanje, ki prežema vse delavnice. Vse to so osnove za ustvarjalno in učinkovito reševanje mladostniških težav ter sprejemanje sebe in drugih.

Kot smo predhodno že poudarili, so učenci, vključeni v delavnice, po zaključku programa zaznavali manj težav, medtem ko so imeli učenci iz kontrolnih razredov (razredi brez delavnic) v istem šolskem obdobju vedno več težav pri domala vseh spremenljivkah (prijatelji, nasprotni spol, asertivnost) ali pa so te težave ostale enako izražene (težave v družini, javno nastopanje).

Tudi pri merjenju stilov spoprijemanja in strategij so po končanem programu učenci, vključeni v delavnice, v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine, dosegli boljše rezultate.

Pri merjenju samopodobe so rezultati prav tako spodbudni. Pri učencih, vključenih v delavnice, se nakazuje pozitiven trend dviga na vseh merjenih dimenzijah samopodobe razen čustvene. Največ napredka se je pokazalo na področju telesne samopodobe, ki se nanaša na njihovo zadovoljstvo s telesom oziroma videzom. Tudi splošna samopodoba se je nekoliko izboljšala in nekoliko presegla oceno samopodobe učencev iz kontrolne skupine.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike v tem, kako program delavnic vpliva na dekleta in kako na fante. Iz raziskav na področju razvojne psihologije vemo, da obstajajo med dekleti in fanti razlike na področju zaznavanja sebe in na področju socialnih veščin – kar so v praksi opazili tudi mentorji. Izračuni so pokazali, da razlik med spoloma, ki so prisotne med dekleti in fanti že v osnovi (na začetku), delavnice ne spremenijo. Podrobna analiza rezultatov, ločena za dekleta in fante, pa je pokazala, da v programu delavnic več pridobijo fantje. Izboljšali so namreč medosebne odnose, še posebno so napredovali na primer pri uveljavljanju in vzpostavljanju pogovora z učiteljem, ter zmanjšali svojo negotovost pri nastopanju pred razredom (statistično značilna razlika na področju javnega nastopanja). Dekleta, ki so sicer spretnejša pri socialnih veščinah in izražanju občutkov, so na delavnicah spoznala več različnih strategij spoprijemanja s težavami.

Čeprav smo se v raziskavi osredotočili na ugotavljanje sprememb na ravni razreda oziroma skupine, smo imeli ves čas pred očmi dejstvo, da je vsak učenec edinstveno bitje s svojo osebno in družinsko zgodovino ter potenciali. Vemo, da se mladostniki različno odzivajo na dogajanje v okolici in potrebujejo različno veliko časa, da se naučijo določenih veščin ali spremenijo manj funkcionalna stališča, prepričanja in navade, ki so jih pridobili v življenju. Kljub temu smo v enoletnem šolskem obdobju zaznali v povprečju manjše premike tudi na osebnostnih področjih, ki so sicer dokaj stabilna in za osebnostne spremembe zahtevajo daljši čas. Predvsem smo statistično potrdili pozitivne spremembe v razredni klimi, ki so jo zaznali tako učenci kot tudi njihovi mentorji v delavnicah in učitelji. Izvajanje programa delavnic je (v primerjavi z razredi, v katerih delavnic ni bilo) prispevalo k stabilnejšemu vedenju učencev in njihovem soočanju z vsakdanjimi mladostniškimi težavami.

Škoda, da je že konec!

»Danes lahko izbereš svoj nasmeš.« To je eden od citatov, ki sem jih, glede na vsebino, vedno prinašala na delavnice osmošolcev v programu To sem jaz. Posebej všeč so jim bile igre vlog, šale, socialne veščine, pogovori in debate, načini za razreševanje problemov, razvojna tematika ..., kar naj bi bilo po številnih smernicah sodobnega poučevanja tudi pomemben del pouka. Skozi pogovore in oblike sodelovanja sem ugotovila, da je, kljub občasnim težavam zaradi različnih razlogov: same teme, utrujenosti, zgodnje ure, osebnih problemov, natrpanosti pri šolskem delu idr., v njihovih glavah in srcih nastal pomemben 'INPUT', naložba za prihodnost, ki se bo zagotovo izkazala ob pravem času in na pravem mestu. In zato, ali prav zato, verjamem, da so tovrstne delavnice v tem obdobju zelo koristne in potrebne. S pomočjo pridobljenih veščin naj bi mladi prepoznali probleme, se naučili spopadati z njimi in jih tudi uspešno razreševati.

Po mojem prepričanju je najpomembnejše spoznanje, da morajo biti tovrstne delavnice zanimive, aktualne, primerne razvojni stopnji, da jih mladi lahko sooblikujejo, v njih svobodno izražajo svoje mnenje, poglede, da med njimi in mentorjem vlada klima zaupanja, strpnosti in spoštovanja ter da se imajo vsi skupaj »fajn«.

Obstoječe delavnice nudijo iztočnice, smernice, vsebine, a pustijo tudi prostor za soustvarjalnost – mentorjevo in mladostnikovo. Ta pa pomaga graditi njuno pozitivno samopodobo ter posledično krepiti njuno duševno zdravje.

Vesela sem, da nam je program delavnic izjemno uspel. Tako se je večina teorije z delavnic prelila v prakso ... In naj končam s preprostim citatom enega od učencev ob zaključku delavnic: »Škoda, da je že konec!«

Slavica Klančnik, prof. angleščine in slovenščine, OŠ Prežihovega Voranca Ravne na Koroškem



10. Izbor dodatne literature za preventivno delo

V seznamu predlagane literature Nacionalnega inštituta za javno zdravje navajamo osnovne teoretične vire in priročnike s praktičnimi usmeritvami, v katerih lahko bolj zainteresiran bralec dostopa do več informacij o preventivnem delu z mladostniki na področju duševnega zdravja. Hkrati lahko v njih najde dopolnitev vsebin, ki jih odpiramo v aktualnem priročniku. Navedene publikacije predstavljajo tudi dragoceni vir informacij o dodatni literaturi s področja preventivnega dela z mladostniki. Seznam je nastal po izboru avtorjev in ne temelji na sistematičnem pregledu virov.

Teoretični viri

Mladostniki o duševnem zdravju. V publikaciji so zbrani izsledki pogovorov z mladimi o duševnem zdravju, predstavljeni so glavni viri težav z duševnim zdravjem, kot jih navajajo in razumejo mladostniki, prav tako besedilo ponuja vpogled v to, kako mladostniki razumejo duševno zdravje in kako ga vrednotijo v primerjavi s telesnim. Publikacija je dostopna na naslovu <http://www.nijz.si/sl/publikacije/mladostniki-o-dusevnem-zdravju>.

Duševno zdravje otrok in mladostnikov. Znanstvena monografija *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* prinaša celovit pregled in analizo stanja na področju pozitivnega in negativnega duševnega zdravja otrok in mladostnikov od 0 do 19 let. Izpostavlja ključne duševne motnje v tej starostni skupini in predloge ukrepov na področju duševnega zdravja. Publikacija je dostopna na naslovu <http://www.nijz.si/sl/publikacije/dusevno-zdravje-otrok-in-mladostnikov-v-sloveniji>.

Priročniki

O zdravju skozi umetnost. Priročnik je nastal z namenom, da bi predvsem pedagoškim delavcem (pa tudi vsem drugim, ki delajo z otroki in mladostniki), tudi s pomočjo različnih umetniških vsebin oz. umetniških del, nudil smernice za pogovore o izbranih zdravstvenih vsebinah. Umetniška dela oz. vsebine lahko predstavljajo dobro izhodišče in koristen pripomoček za pogovore o različnih življenjskih in zdravstvenih vsebinah, obenem pa lahko pomagajo otroku in mladostniku pri psihosocialnem in kognitivnem razvoju. Priročnik je dostopen na naslovu <http://www.nijz.si/sl/publikacije/zdravje-skozi-umetnost>.

Ko učenca stresa stres. Priročnik je nastal kot dopolnitev nekaterih besedil, ki so na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje v zadnjih letih nastajala na temo obvladovanja stresa ter izboljševanja duševnega zdravja pri otrocih in mladostnikih (izboljševanje duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol, delovno gradivo o stresnih, anksioznih in depresivnih motnjah pri učencih, priročnik *Ko te stresa stres*). Priročnik ponuja nekatere vaje za praktično delo v razredu, predvsem tiste, ki so se izkazale kot uspešne in uporabne tudi za izvajalce z manj izkušnjami. Priročnik je dostopen na naslovu <http://www.nijz.si/sl/publikacije/ko-ucenca-strese-stres-in-kaj-lahko-pri-tem-naredi-ucitelj>.

Zdrav življenjski slog srednješolcev (duševno zdravje). Priročnik je nastal z namenom, da bi pedagoškim delavcem približali teoretične osnove zdravega življenjskega sloga, s poudarkom na duševnem zdravju. Priročnik je dostopen na naslovu <http://www.nijz.si/sl/publikacije/zdrav-zivljenjski-slog-srednjesolcev-dusevno-zdravje>.

Izboljšanje duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol. Namen programa Promocija duševnega zdravja v šoli je, da bi učitelji učencem posredovali informacije, znanja, stališča, veščine, strategije ipd. za izboljšanje njihovega duševnega zdravja. Priročnik je teoretično ter praktično zasnovan (z izdelanimi pripravami za učitelje in delovnimi listi za učence). Še posebno so izpostavljene naslednje vsebine: opredelitev duševnega zdravja, utrjevanje samospoštovanja, potrebe in mnenja mladih, učinkovito poslušanje in odzivanje, komunikacija, asertivnost, vaje za medsebojno spoznavanje, obvladovanje sprememb v šoli, obvladovanje stresa v šoli, sodelovalni pristopi pri vzgoji za zdravje, zamisli in cilji projekta Zdrave šole, pomembnost medsektorskega sodelovanja. Priročnik je dostopen na naslovu <http://www.nijz.si/sl/publikacije/izboljsevanje-dusevnega-zdravja-v-soli>.

11. Recenziji

Recenzija: prof. dr. Metka Kuhar

Z največjim veseljem po osmih letih ponovno pišem recenzijo za prenovljeni priročnik iz leta 2011 (s takratnim naslovom *10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom*). Najprej želim poudariti, da nova različica priročnika ohranja in s svežimi, dodatnimi idejami nadgrajuje jedro prejšnje – 10 delavnic koncepta *10 korakov do boljše samopodobe* avtorice psihologinje Alenke Tacol na temo socialnih in čustvenih kompetenc ter samopodobe, ki jih razredniki ali drugi strokovni delavci izvajajo s svojimi učenci. Delavnice so v dodelanem priročniku na novo eksplicitno teoretično umeščene pod tematiko socialnega in čustvenega učenja ter duševnega zdravja mladih. Iz stare verzije pa ostaja teoretična navezava na konceptualizacijo samopodobe. Prenovljena verzija priročnika prinaša še več dodane vrednosti, med drugim je vključena evalvacijska študija delavnic, dodatno so razdelana vodila za izvajanje delavnic in za sistematično umestitev tega programa v posamezno šolo. Več delavnic je prenovljenih in nekatere so obogatene z dodatnimi vajami ter delovnimi listi.

Program delavnic je v osnovi namenjen mladim od 13. do 17. leta. Oblikovane so tako, da učenci pridobijo razumevanje določenega fenomena ter skozi izkustvene vaje krepijo veščine in tudi samorefleksijo. K osebni izkušnji jih vabijo konkretni, življenjski primeri, s katerimi se lahko povežejo, ter vprašanja za individualni ali skupinski razmislek ter oblikovanje odzivov. Posamezne delavnice so opremljene z jasnimi navodili za izvedbo ter tudi osmislitev, prav tako pa so v začetnem delu priročnika splošna navodila za izvajanje. Same delavnice in navodila so pripravljene na tak način, da izvajalci načeloma ne potrebujejo posebnega usposabljanja. Tudi grafično nazorna in privlačna zastavitev priročnika podpira lažjo izvedbo, prav tako številni citati učiteljic in svetovalnih delavk, ki so program 10 delavnic že uspešno izvajale oz. ga izvajajo.

Vodila za izvajanje delavnic so v primerjavi s prejšnjim priročnikom zelo dodelana, pri čemer ostajajo jedrnata. Napisana so tako, da njihova uporabna vrednost presega zgolj te delavnice – lahko so v podporo pri različnih oblikah aktivnega dela s skupinami. Tokrat je pozornost namenjena tudi umeščanju znotraj šol, podana so konkretna priporočila na ravni šol, tudi v obliki privlačne ikonografike. Pri tem naj na kratko povzamem nekaj teh prav tako odlično prepoznanih in artikuliranih priporočil, ki so bistvena pri uvajanju različnih tovrstnih programov: pomen podpore vodstva šole in šolske svetovalne službe, umestitev programa v razvojni načrt šole in letni delovni načrt ter evalviranje.

Obogateni priročnik prinaša tudi konkretne usmeritve glede vloge učitelja pri socialnem in čustvenem opismenjevanju učencev, krepitvi njihove samopodobe, spodbujanju solidarnosti v razredu itd. Pri tem je naglašena nujnost učiteljeve osebnostne rasti in krepitve lastne psihične odpornosti. Te usmeritve (glej od strani 29 dalje) bi lahko označili

skorajda kot radikalne, saj napeljujejo na to, da so spoštljivi, povezovalni, vključujoči, podporni odnosi med akterji šole podlaga za vse procese, tudi izobraževalne, ki potekajo v šoli. Postuliranje take vloge učitelja je usklajeno s trenutnimi prizadevanji za varno in spodbudno učno okolje, ki izhajajo iz Zavoda RS za šolstvo ter prav tako postavljajo kakovostne odnose v jedro šolskih procesov.

Še eksplicitneje pa to povezavo vidim pri teoretičnem umeščanju delavnic v okvir socialnega in čustvenega učenja. Temu je namenjeno posebno uvodno poglavje, pa tudi predstavitev posameznih delavnic vključujejo umestitev pod pet področij socialne in čustvene pismenosti, kot jo definira ameriško Združenje za akademsko, socialno in čustveno učenje (CASEL).

Ta organizacija si prizadeva za integriranje socialnega in čustvenega učenja od vrtcev do srednjih šol tako v šolsko kulturo in norme kot tudi v okvir učnih procesov, ki potekajo izven preostalih izobraževalnih vsebin in šolskih dejavnosti. Gre za naslednjih pet vidikov: samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev. Vsako od teh je še podrobneje razčlenjeno. V tujini, v manjšem obsegu pa tudi pri nas, je že veliko raziskav nazorno pokazalo številne in večplastne učinke programov socialnega in čustvenega učenja, npr. na akademski uspeh, pozitivno socialno vedenje, zmanjšanje različnih problematičnih vedenj (delikventnost, uporaba drog itd.), psihično odpornost itd. Učinki se kažejo tudi dolgoročno, npr. kot uspešnost pri študiju, pridobitvi zaposlitve itn.

Tudi danih 10 delavnic je bilo leta 2018 že drugič evalviranih. Temeljito, obsežno zastavljeno evalvacijsko študijo o učinkovitosti programa je izvedel Center za psihodiagnostična sredstva. Ta vzorna študija je vključena v priročnik in jo pravzaprav lahko uporabimo tudi kot primer dobre evalvacijske prakse. Konkretno evalvacija kaže na mnogotere učinke delavnic, posebej če so kontinuirano izvajane, npr. izboljšanje odnosov v razredu, osebno opolnomočenje mladih, zmanjšanje težavnih vedenj.

Koncept danih desetih delavnic sodi torej v t. i. program, podprt z dokazi. To mu omogoča, da je umeščen v akcijski načrt Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje za obdobje 2018–2028. Ta resolucija med drugim izpostavlja, da so vzgojno-izobraževalne ustanove pomemben steber krepitve čustvenega in socialnega razvoja otrok in se zavzema, da se programi, ki krepijo te aspekte pri učencih, sistemsko vključijo v kurikulum slovenskih šol. Koncept, predstavljen v tej knjigi, je upravičeno med predvidenimi za (nadaljnje) izvajanje v šolskem prostoru ter postopno sistemsko uvajanje v vzgojno-izobraževalni kurikulum. O uporabnosti programa govori že sama priljubljenost med izvajalci/-kami – kot navajajo avtorice, so v obdobju med 2011 in 2018 pedagoški delavci izvedli več kot 6.000 preventivnih delavnic, v katere je bilo na letni ravni v povprečju vključenih približno 10.000 mladostnikov.

Priročnik pa ni omejen le na šolska okolja, nedvomno je lahko dragocen pripomoček tudi v mladinskih organizacijah in vzgojnih ustanovah. Dodatna vrednost je, da program dopolnjuje spletna svetovalnica www.tosemjaz.net, mednarodni primer odlične prakse. Svetovalnica, ki deluje neodvisno od šolskega konteksta, je v priročniku na kratko predstavljena. Izhajajoč iz evalvacijskega poglavja se lahko nadajamo, da bomo kmalu seznanjeni s tovrstnim programom za mlajše šolarje, saj evalvacija prikazuje tudi (dobre) rezultate pilotnega dela z delavnicami, prirejenimi za tretji razred.

Program, opisan v danem priročniku, 'naše gore list', dokazuje, kako velike učinke ima že samo deset šolskih ur socialnega in čustvenega učenja. Zelo spodbudno se kaže tudi potencial učiteljev za tovrstno delo z učenci in odprtost na njihovi strani. Dodala bi, da gre pri naštetih kompetencah, ki jih program razvija, pravzaprav za poglobitve elemente demokratičnosti, inkluzivnosti, etike skrbi. Gre torej za razvijanje kvalitet, ki jih mladi v sodobnem globaliziranem svetu z mnogoterimi izzivi nujno potrebujejo. Teh kompetenc, pravzaprav vrlin, žal dobršen delež ljudi ne razvije samodejno oz. samoumevno, pravzaprav vsi pa imamo veliko manevrskega prostora, da jih 'mojstrimo'. Šole, ki jih zavestno tkejo v tkanino šolskega vsakdana, opravljajo še posebno pomenljivo funkcijo pri mladih, ki iz družin oz. svojega socializacijskega okvira prinašajo socialne, čustvene, identitetne manke. Vsekakor predstavlja dani program neprecenljiv korak v smer sistematičnega razvijanja empatije, odgovornosti, spoštljivosti, sodelovanja in kar je teh prosocialnih aspektov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Upajmo, da utira pot oblikovanju celovitega modela tovrstne šolske skupnosti, kar bi od posamezne šole zahtevalo, da se ozre na vse aspekte svojega delovanja, kulture in organiziranosti ter dolgoročno senzitivno in domišljeno razvija vrednote, stališča in veščine pri učiteljih, vodstvu, učencih in tudi družinah.

Prof. dr. Metka Kuhar

Recenzija: doc. dr. Ana Kozina

Priročnik za preventivno delo na področju socialnega in čustvenega učenja *To sem jaz* predstavlja program, ki se je v našem prostoru že zakoreninil in ga praksa prepoznava kot pomemben korak k celostnemu razvoju mladostnic in mladostnikov v šolah. Tokrat v prenovljeni, dopolnjeni preobleki delavnicam dodaja teoretično ozadje. Poleg pomembnih vsebinskih poudarkov ter podpore celostnemu razvoju mladostnic in mladostnikov priročnik v tej izvedbi dodaja tudi evalvacijo učinkov, kar je zagotovo najpomembnejša dodana vrednost tako programu *To sem jaz* kot njegovemu priročniku. Program obsega deset delavnic (Spoštujem se in se sprejemam; Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel; Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje; Rešujem probleme; Soočam se s stresom; Razmišljam pozitivno; Prevezemam odgovornost za svoje vedenje; Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek; Postavim se zase) in se vsebinsko umešča na področje razvoja socialnih in čustvenih kompetenc. V tem okviru dopolnjuje šolsko preventivno delo ter predvsem delo razredničarke oz. razrednika v sklopu razrednih ur. Priročnik po moji oceni prinaša več pomembnih poudarkov: (i) pomen socialnega in čustvenega učenja; (ii) praktične usmeritve v obliki delavnic s primeri aktivnosti; (iii) evalvacijo učinkov; (iv) neposredne izkušnje iz prakse in (v) praktične usmeritve za uporabo programa v šoli.

Avtorji program vsebinsko umeščajo na področje socialnega in čustvenega učenja. To prinaša pridobivanje socialnih in čustvenih kompetenc samouravnavanja, samoznavaanja, socialnega zaznavanja, medosebnih odnosov in odgovornega sprejemanja odločitev. Socialno in čustveno učenje vključuje procese, s katerimi posamezniki pridobivajo in učinkovito uporabljajo znanja, stališča in spretnosti, ki so potrebni za razumevanje in upravljanje s čustvi, za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov, za doživljanje empatije in sprejemanje odgovornih odločitev (CASEL, 2012). Krepitev socialnih in čustvenih kompetenc je povezana s številnimi pozitivnimi izidi: boljšimi učnimi dosežki, boljšim duševnim zdravjem, več prosocialnimi vedenji, bolj pozitivno samopodobo, manjšem obsegu zgodnjega opuščanja šolanja in manj agresivnega vedenja (Bierman, Nix, Greenberg, Blair in Domitrovich, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, in Gravesteyn, 2012). V eni izmed najnovejših metaanaliz poročajo o učinkih programov socialnega in čustvenega učenja, ki vztrajajo še 18 let po zaključku intervencije (Taylor, Oberle, Durlak in Weissberg, 2017), kar zagotovo priča o nujnosti tovrstnih aktivnosti na ravni šol.

O pomenu socialnega in čustvenega učenja lahko beremo tako v tuji kot domači strokovni in znanstveni literaturi. Pomembno pa je poudariti, da so vsi učinki, ki jih navajata tako tuja kot domača literatura, rezultat samo dobro načrtovanih, izvedenih in evalviranih programov socialnega in čustvenega učenja: samo vsebina programa, povezana s socialnimi in čustvenimi kompetencami, še ne zadostuje. Zato je na tem mestu evalvacija programa *To sem jaz* tako zelo pomembna. Durlak (2015) namreč v svojem obsežnem delu,

ki zajema ravno evalvacije učinkov programov socialnega in čustvenega učenja, poudarja, da niso učinkoviti programi sami po sebi, temveč so učinkoviti dobro izvedeni programi. Ko izbiramo program razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc v razredu, je zato pomembno izbrati program, ki je dokazano učinkovit. Pri tem lahko pri izbiri sledimo smernicam o izbiri kakovostnih programov, ki se nanašajo na (i) teoretično osnovo in empirično podprto učinkovitost; (ii) preizkušnost v različnih okoljih in prilagojenost lokalnemu okolju (v primeru programa *To sem jaz* je to zagotovljeno, saj izhaja iz slovenskega okolja), (iii) uporabo kvazieksperimentalnih raziskovalnih načrtov s kontrolnimi skupinami pri evalvacijah učinkov (uporabljeno tudi v evalvaciji programa *To sem jaz*) ter (iv) dolgoročno spremljanje učinkov programov (Bierman idr., 2010).

Če izpostavimo nekatere pomembne učinke evalvacije, ki jo je za program *To sem jaz* opravil Center za psihodiagnostična sredstva, so to v prvi vrsti pozitivni učinki na razredno klimo po oceni učiteljev, ki so učili razrede, v katerih so potekale delavnice. Razredna klima je skupna zaznava učencev in učiteljev o kakovosti učnega okolja, ki zajema: medosebne odnose, osebnostni razvoj ter urejenost okolja. Je rezultat kompleksnega prepleta med vedenji učitelja (poučevanje) in vedenji učencev (učenje), na katere vplivajo tako značilnosti učitelja kot tudi značilnosti učencev ter tudi značilnosti širšega šolskega, lokalnega, systemskega okolja ter tudi situacijskih dejavnikov ter medsebojnih povezav med vsem naštetim (Fend, 1998; Helmke, 2006). Zakaj je razredna klima tako pomembna? Pozitivna razredna klima spodbudno deluje tako na kognitivne kot tudi na nekognitivne izide posameznika. Povezuje se na primer z višjimi učnimi dosežki (Brown idr., 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998; Ma in Wilkins, 2002). Ti so višji, kadar imajo mladostniki in mladostnice večji občutek pripadnosti razredu in šoli. Mladostnice in mladostniki, ki obiskujejo šole z bolj pozitivno klimo, imajo tudi bolj pozitivna stališča do šole in šolskih predmetov (Stewart, 2008). Pozitivna razredna in šolska klima se povezujeta z manjšimi ravnmi težav pozunanjenja (na primer agresivnosti) kot tudi z manj težavami na področju ponotranjenja (na primer anksioznosti) (McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006).

O pozitivnih učinkih na razredno klimo govorimo na ravni izvajalcev delavnic *To sem jaz* in učiteljev, ki so učili v razredih, v katerih so potekale delavnice. Na ravni učencev in učenk evalvacija ni pokazala statistično pomembnih učinkov. Kljub temu pa strokovnjaki Centra za psihodiagnostična sredstva poročajo o nekaterih pozitivnih premikih tako na ravni razredne klime kot tudi na posameznih področjih samopodobe tudi po oceni učenk in učencev. Zaradi svoje visoke motivacijske vloge samopodoba odigra eno ključnih vlog v razvoju mladostnika in mladostnice. Zagotovo so taki premiki v pozitivni smeri pomembni in dobrodošli tako na ravni šole kot na ravni posameznika. Dodatno evalvacija programa poudarja pomen izvedbe celotnega programa in ne zgolj nekaterih delavnic. Pozitivni učinki so namreč vidni samo v primeru, ko je izvedenih vseh deset delavnic, torej program *To sem jaz* v celoti. To je ob poznavanju teoretičnih ozadij ključno za uspešno načrtovanje preventivnih dejavnosti na ravni šol.

Razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc hkrati poteka v pozitivni, socialnemu in čustvenemu učenju naklonjeni razredni klimi in hkrati socialno in čustveno učenje vodi v pozitivno razredno klimo, kar se izkaže tudi ob uporabi programa *To sem jaz*. Razredna klima, ki je pozitivna in vključujoča, ponuja več možnosti socialnega in čustvenega učenja ter ga hkrati tudi bolj podpira. Ob tem, ko se te socialne in čustvene kompetence učencev in učiteljev povečujejo, se izboljša tudi razredna klima (Zins, Weissber, Wang, in Wahlberg, 2004). Tako lahko v pozitivnih učinkih programa *To sem jaz* vidimo dobro odskočno desko za socialno in čustveno učenje znotraj razreda. Tu stopa v ospredje tudi pomen izvajalca programa in varnost odnosa, ki ga ta vzpostavi z mladostnicami in mladostniki. Mnogi raziskovalci opozarjajo, da so pravzaprav učiteljeve lastne socialne in čustvene kompetence tiste, ki so ključne za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri učencih, za odnose učitelj–učenec, učenčevo učenje in razvoj na splošno. Zato je treba razmišljati tudi v smeri podpore tovrstnim kompetencam strokovnih delavcev in ne samo učencev.

Na koncu bi želela poudariti še, da kljub temu da je pomen socialnih in čustvenih kompetenc empirično prepoznan kot ključni dejavnik pozitivnega razvoja otrok in mladostnikov, razvoj teh kompetenc ni sistematično podprt niti na ravni držav EU (OECD, 2015) niti v Sloveniji, ne glede na to, ali govorimo o učencih ali strokovnih delavcih. Zato pozdravljam polnoletno delo strokovnjakinj in strokovnjakov na programu *To sem jaz* ter njegovi evalvaciji. Programu želim srečno pot v številne slovenske šole ter se veselim nadaljnega spremljanja njegovih dolgoročnih učinkov.

Doc. dr. Ana Kozina

12. Viri in literatura

Barry, M. M. (2008). *The influence of social, demographic and physical factors on positive mental health in children, adults and older people*. Pridobljeno s <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/2684>

Beezhold, J., Destrebecq, F., Fresu, M., Holtforth, M. G., Hermans, M., Jones, K., & Evans, A. (2018). *A sustainable approach to depression: moving from words to actions*. United Kingdom: The Health Policy Partnership. Pridobljeno s https://www.healthpolicypartnership.com/wp-content/uploads/A_sustainable_approach_to_depression.pdf

Benson, P. L. (2016). *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents (2nd edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Braddick, F., Carral, V., Jenkins, R., & Jane-Llopis, E. (2009). *Child and Adolescent Mental Health in Europe: Infrastructures, Policy and Programmes*. Luxembourg: European Communities.

Branden, N. (1994). *Six Pillars of Self - Esteem*. New York: Bantam.

Cheung, C. K., Cheung, H. Y., & Hue, M. T. (2015). Emotional Intelligence as a Basis for Self-Esteem in Young Adults. *The Journal of Psychology*, Vol. 149 (1), 63–84.

Ciarrochi, J., Hayes, L., & Biley, A. (2012). *Get Out of Your Mind and Into Your Life for Teens. A Guide to Living an Extraordinary Life*. Oakland: New Harbinger Publications.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL. (b. d.). Pridobljeno s <http://www.casel.org/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Pridobljeno s http://www.crededucation.net/resources/social_and_emotional_learning_brief_CASEL.pdf

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and Elementary School Edition (9/12)*. Chicago, IL: KSA-Plus Communications.

Cooper, R., Boyko, C., & Codinhoto, R. (2008). State-of-Science Review: SR-DR2. The Effect of the Physical Environment on Mental Wellbeing. *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project*. London: The Government Office for Science.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Vol. 82 (1), 405–432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- European Commission. (2017). *Good Practices in Mental Health & Well-being - Mental health at work, in schools, prevention of depression and suicide*. Luxembourg: EU Health Programme. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_work_schools_en.pdf
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1094 (1), 139–150.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The Prevention of Mental Disorders in School-Aged Children: Current State of the Field. *Prevention & Treatment*, Vol. 4 (1), 1–62.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, Vol. 58, 466–474.
- Greenspoon, P. J. & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54 (1), 81–108.
- Hayes, S., Strosahl, K., & Wilson, K. (2012). Acceptance and Commitment Therapy. *The Process and Practice of Mindful Change*. New York: The Guilford Press.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, Vol. 1 (2), 137–164.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A.,... Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roskar, S., & Bajt, M. (2017). *Evalvacija programa promocije duševnega zdravja v šolskem okolju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79 (1), 491–525.

Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, Vol. 4 (1), 55–63.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 43 (2), 207–222.

Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing? *American journal of orthopsychiatry*, Vol. 76 (3), 395–402.

Kobal Grum, D. (2017). *Samopodoba v diferencialni psihologiji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., & Curk, J. (2006). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.

Konec Juričič, N., & Lekić, K. (2013). *Tu smo zate: krepitev duševnega zdravja in preprečevanje samomorilnosti na Celjskem – skupnostni model Zavoda za zdravstveno varstvo Celje*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.

Lehtinen, V., Sohlman, B. & Kovess-Masfety, V. (2005). Level of positive mental health in the European Union: Results from the Eurobarometer 2002 survey. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, Vol. 1 (1), 1–9.

Lekić, K., Konec Juričič, N., Tratnjek, P. & Jereb, B. (2011). *Slovenian Practice Story: 10 years of e-counselling service for teenagers*. V: Stoicu – Tivadar, L. (ur.) E-health across borders without boundaries: proceedings of EFMI special topic conference 14–15 April 2011, Laško, Slovenija, Studies in health technology and informatics, Amsterdam: IOS Press, 105–110.

Lekić, K., Konec Juričič, N., Tratnjek, P. & Tacol, A. (2013). Mladinski program *To sem jaz* in možnosti v praksi šolske preventive. *Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, številka 1–2*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 66–78.

- Lekić, K., Tratnjek, P., Konec Juričič, N., & Cugmas, M. (2014). *Srečanja na spletu – Potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje*. Celje: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, Vol. 19 (4), 357–372.
- Marušič, A. & Temnik, S. (2009). *Javno duševno zdravje*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
- Musek, J. (2007). *Pozitivna psihologija*. Anthropos, letnik 39 (1/2), 281–323.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek, J. (2014). *Psihološki temelji družbe prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, Vol. 70 (5), 179–185.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Erhart, M., Bettge, S., Wittchen, H. U., Rothenberger, A., ...& 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*, Vol. 17 (1), 22–33.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a Person - A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S. (2008). Development of the self-concept during adolescence, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 12 (11), 441–446.
- Sedlar Kobe, N., Lekić, K., Konec Juričič, N., Tacol, A., Tratnjek, P., & Kralj, D. (2017). Šolski preventivni program *To sem jaz*: razvoj socialno-emocionalnih kompetenc in izzivi preventivnega delovanja v šolskem kontekstu. *Mednarodna konferenca EDUvision 2017 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 65–74). Ljubljana: EDUvision.
- Stengard, E., & Appelqvist-Schmidlechner, K. (2010). *Mental Health Promotion in Young People – an Investment for the Future*. WHO Regional Office for Europe.
- Tacol, A. (2011). *10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

Vidmar, M., Kozina, A., Veldin, M., Mlekuž, A., & Vršnik Perše, T. (2018). Empatija v strokovni in raziskovalni praksi. *Empatija: pot do sebe in do drugega: konferenca za starše in strokovne delavce, Brezovica, 26. in 27. januar (str. 6–10)*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Wessells, M. & A. Edgerton (2008). Concepts and practices to support war-affected children. *The Journal of Developmental Processes*, Vol 3 (2), 2–12.

World Health Organization. (2014). *Mental Health Action Plan: 2013-2020*. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno s http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf

IMPLEMENTACIJA PROGRAMA *TO SEM JAZ* V ŠOLSKO PRAKSO

Predlagani potek uvajanja
programa v šoli



Podpora vodstva šole

Vodstvo je s programom seznanjeno in omogoči njegovo izvajanje.



Programska literatura

Šola je opremljena s priročniško literaturo za pedagoške delavce in mladostnike.



Umestitev programa v razvojni in letni načrt šole

Določena sta obseg dela in časovni načrt izvajanja preventivnih delavnic.



Praktična podpora šolske svetovalne službe

Načrtovanje in koordiniranje uvajanja in izvajanja programa v šoli.

- Izobraževanje učiteljev za izvajanje delavnic v razredu.
- Podpora pri izvajanju delavnic.
- Evalvacija opravljenega dela.



Preventivno delo – učitelji, razredniki, šolski svetovalni delavci

Načrtno izvajanje delavnic po programu.



KREPITEV OSEBNOSTNE
ČVRSTOSTI MLADOSTNIKOV

Pričujoči priročnik je nastal v okviru programa za duševno zdravje mladih *To sem jaz* v celjski enoti Nacionalnega inštituta za javno zdravje in ob podpori Ministrstva za zdravje. Celostno zasnovan model vsebuje komplet 10 delavnic, ki strokovno utemeljeno naslavlja razvoj socialnih in čustvenih kompetenc ter krepitev psihične odpornosti. Priročnik bo lahko v dragoceno pomoč učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem pri načrtovanem preventivnem delu z razredom ali s skupinami mladostnikov, starih od 13 do 17 let. Rezultati raziskave Centra za psihodiagnostična sredstva kažejo, da sistematično izvajanje vseh 10 delavnic pozitivno vpliva tako na izboljšanje odnosov v razredu kot tudi na posameznikovo dobro počutje. Program so v mednarodni strokovni javnosti že večkrat prepoznali kot primer dobre prakse na področju organizirane skrbi za duševno zdravje otrok in mladostnikov.

Pristop, ki ga priporoča Zavod za šolstvo: *»Priročnik gre razumeti kot temelj čustvenega in socialnega opismenjevanja učencev in kot takega ga lahko v uporabo priporočimo prav vsem učiteljem in šolam, še posebno pa svetovalnim delavcem in razrednikom.«*

dr. Zora Rutar Ilc, mag. Tatjana Bezić in mag. Tamara Malešević

»Pozdravljam polnoletno delo strokovnjakinj in strokovnjakov na programu To sem jaz ter njegovo evalvacijo.«

Doc. dr. Ana Kozina, iz recenzije

»Rezultati evalvacije brez dvoma kažejo, da so delavnice koristne. Prinašajo stabilnost v razburkan svet mladostništva in odraščanja. Učencem predstavljajo priložnost, da povedo svoje mnenje, izkušnjo, da jih odrasli poslušajo in slišijo. Z novimi socialnimi veščinami krepijo tudi odnos do sebe in do učiteljev ter se opolnomočijo za življenje.«

Dušica Boben, Center za psihodiagnostična sredstva, iz raziskave

»Program, opisan v danem priročniku, 'naše gore list', dokazuje, kako velike učinke ima že samo deset šolskih ur socialnega in čustvenega učenja.«

Prof. dr. Metka Kuhar, iz recenzije