

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

JERNEJA PIRC

**VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA PRI SPODBUJANJU
STRATEGIJ ZA UČINKOVITO RAVNANJE S ČUSTVI UČENCEV
V ŠOLI**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
SOCIALNA PEDAGOGIKA

JERNEJA PIRC

Mentorica: doc. dr. ALENKA POLAK

Somentorica: doc. dr. HELENA SMRTNIK VITULIĆ

**VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA PRI SPODBUJANJU STRATEGIJ ZA
UČINKOVITO RAVNANJE S ČUSTVI UČENCEV V ŠOLI**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

POVZETEK

Šola je prostor, kjer se učenci vsakodnevno soočajo z novimi izzivi, konflikti z vrstniki, konflikti z učitelji, neželenimi ocenami, osebnimi stiskami ipd., v katerih lahko doživljajo različna čustva. Učenci se lahko ob tem učijo, kako s čustvi konstruktivno ravnati oziroma jih izražati. Pri razvijanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi pa učenci pogosto potrebujejo podporo tako v šolskem kot v družinskem kontekstu. Socialni pedagog ali kdo drug, ki je učencu v šolskem kontekstu pomemben, lahko učencem omogoča podporo pri učenju učinkovitega spoprijemanja s čustvi in njihovega izražanja.

V teoretičnem delu diplomskega dela analiziram področje čustev, opredelim čustveno inteligentnost in njen pomen za življenje ter vlogo socialnega pedagoga pri delu s čustvi učencev v šoli. V empiričnemu delu diplomskega dela analiziram prisotnost sistematičnega načrtovanja in izvajanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev na šolah, kjer so bile zaposlene tudi intervjuvane socialne pedagoginje ter vlogo socialnega pedagoga pri tem. Empirično raziskovanje temelji na petih intervjujih s socialnimi pedagoginjami, ki delajo kot šolske svetovalne delavke v osnovni šoli. Analiza rezultatov raziskave je pokazala, da v šolah, kjer so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, ni sistematičnega razvijanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi. Prav tako sem ugotovila, da se zaradi pomanjkanja časa, obremenjenosti učiteljev z uresničevanjem letnega delovnega načrta in med drugim zaradi obremenjenosti učencev z drugimi vsebinami, temu področju ne posvečajo dovolj oziroma v tolikšni meri, kot bi si želeli. Zavedam se, da dobljenih rezultatov ne morem posplošiti, saj je bil vzorec intervjuvanih socialnih pedagoginj majhen.

Ključne besede: socialni pedagog, šola, čustva, čustvena inteligentnost, strategije uravnavanja čustev

ABSTRACT

School is a place where pupils on a daily basis deal with new challenges, come into conflicts with peers and teachers, struggle with undesirable grades, feel personal distress etc. All these situations stir up various emotions and pupils can learn how to constructively express these emotions or deal with them. However, in encouraging the use of effective emotion regulation strategies, pupils often need support in school and at home. A social pedagogue or any other relevant person within the educational institution can therefore help pupils when trying to express or deal with emotions.

The theoretical part of this diploma paper includes the definitions of emotions, emotional intelligence and its role in life, as well as the role of a social pedagogue in dealing with pupils' emotions. The empirical part of the diploma paper focuses on the analysis of the systematic planning and implementation of effective emotion regulation strategies in pupils as well as the role of a social pedagogue in this process in schools where the interviewed social pedagogues work. The empirical research is based on five interviews with social pedagogues that work in schools as school counsellors.

The analysis of the results showed that in the interviewees' workplaces effective emotion regulation strategies are not systematically devised. It was also established that because of time constraints, teachers' workload when trying to get through the school syllabus, and pupils' workload due to other activities, this specific area does not receive enough attention or at least not as much attention as they would like to. However, it is clear that the obtained results cannot be generalised since the convenience sample is too small.

Key words: social pedagogue, school, emotions, emotional intelligence, emotion regulation strategies

KAZALO

I. TEORETIČNI DEL	1
1. UVOD	1
2. ČUSTVA	2
2.1 Klasifikacije čustev	4
2.2 Funkcije čustev	4
2.3 Razvoj čustev pri otrocih in mladostnikih	5
3. ČUSTVENA INTELIGENTNOST	6
3.1 Opredelitve čustvene inteligentnosti in čustvene pismenosti	7
3.2 Razvoj čustvene inteligentnosti	9
3.3 Vpliv čustev in čustvene inteligentnosti na ljudi	10
4. ČUSTVENA INTELIGENTNOST V ŠOLSKEM KONTEKSTU	12
5. SOCIALNI PEDAGOG KOT SVETOVALNI DELAVEC NA ŠOLI	13
5.1 Šolska svetovalna služba	13
5.2 Socialni pedagog kot šolski svetovalni delavec	14
5.3 Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli	17
II. EMPIRIČNI DEL	20
6. OPREDELITEV PROBLEMA	20
6.1 Raziskovalna vprašanja	21
6.2 Raziskovalna metoda	21
6.3 Vzorec	21
6.4 Raziskovalni instrument	22
6.5 Postopek zbiranja podatkov	23
6.6 Postopek analize zbranih empiričnih podatkov	23
7. REZULTATI Z INTERPRETACIJO	24
7.1 Pogostost spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli	24
7.2 Profil strokovnih/svetovalnih delavcev, ki se ukvarja s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli	25
7.3 Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli	27

7.4 Razlogi za to, da se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev šole ne posvečajo dovolj.....	31
7.5 Zaznavanje pomembnosti spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli	34
7.6 Sodelovanje socialnega pedagoga s starši.....	35
7.7 Sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji	37
8. SKLEP	39
9. LITERATURA.....	42
9.1 Internetni viri.....	43

KAZALO TABEL

Tabela 1: <i>Predstavitev vzorca raziskave</i>	22
Tabela 2: <i>Pogostost spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli</i>	25
Tabela 3: <i>Profil šolskih delavcev, ki se ukvarja s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev</i>	26
Tabela 4: <i>Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi in načini dela, s katerimi seznanjajo učence z omenjenimi strategijami</i>	29
Tabela 5: <i>Razlogi, da se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev šole ne posvečajo dovolj.....</i>	33
Tabela 6: <i>Sodelovanje socialnega pedagoga s starši.....</i>	36
Tabela 7: <i>Sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji</i>	38

I. TEORETIČNI DEL

1. UVOD

*»Vsak se lahko razjezi – to ni težko.
A biti jezen na pravo osebo, do prave mere,
ob pravem času, s pravim namenom
in na pravi način – to ni lahko.«
(Aristotel)*

V pričujoči diplomski nalogi posvečam pozornost področju čustev, njihovi funkciji ter procesu razvoja čustev pri posameznikih. Teoretični del zajema tudi različne opredelitve čustvene inteligentnosti in njen razvoj. V okviru poglavja, kjer se ukvarjam s pojmom čustvene inteligentnosti, orišem tudi pomen čustev in čustvene inteligentnosti za posameznika. V zadnjem delu teoretičnega dela opredelim vlogo socialnega pedagoga v šolski svetovalni službi skozi temeljna izhodišča šolske svetovalne službe. Prav tako opredelim njegovo vlogo pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli.

Čustvena inteligentnost vpliva na akademski uspeh učencev, življenjsko učinkovitost, uspešnost reševanja težav, socialno funkcioniranje in socialno sprejetost učencev v razredu. Spodbujanje strategij za učinkovito ravnanje s čustvi prav tako zmanjšuje disciplinske težave (Brackett A. in Katulak A., 2006; Goleman, 1997; Panju, 2010; Schilling, 2000; Ulutas in Ömeroglu, 2007). Uspeh na nekaterih področjih torej ni odvisen samo od zmogljivosti našega razuma, ampak predvsem od poznavanja naših čustev, razumevanja ter konstruktivnega izražanja le-teh (Goleman, 1997; Panju, 2010; Schilling, 2000).

Šola je pomemben posameznikov sekundarni dejavnik socializacije in torej tisti prostor, kjer otroci oziroma učenci preživijo večji del dneva. Pomembno je, da učni proces ni zapolnjen le s spodbujanjem faktografskega znanja ter storilnostne naravnosti, marveč tudi z dejavnostmi, ki bodo učencem omogočale socialni in čustveni razvoj ter razvoj pozitivne samopodobe, samospoštovanja in samostojnosti. Čustva pa vplivajo tudi na naše zdravje, zato je tudi iz tega vidika pomembno temu področju pripisati dovolj velik pomen (Goleman, 1997; Kompare, 2001; Panju, 2010; Ščuka, 2007; Weare, 2004).

V drugem, empiričnem delu diplomskega dela pozornost posvetim izvedenim intervjujem ter analizi le-teh. Izvedla sem pet intervjujev s socialnimi pedagoginjami, ki delajo v osnovni šoli v šolski

svetovalni službi. Vprašanja v intervjujih se nanašajo predvsem na vlogo socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi pri učencih. Zanimalo me je, ali se sistematično izvajajo različne delavnice na temo čustev in učenja o njih, kdo izmed strokovnih delavcev izvaja tovrstne programe (ali je to socialni pedagog, učitelji ali kdo drug izmed strokovnih delavcev v šoli), v kakšni obliki izvajajo program (interesne dejavnosti, popoldanske dejavnosti, med poukom, razredne ure, podaljšano bivanje ...) ter ali so v proces spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi vključeni starši in/ali tisti učenci, ki na področju čustev nimajo težav. Prav tako sem želela ugotoviti, zakaj se morda socialni pedagogi v šolskem prostoru ne posvečajo dovolj področju spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev.

Tema o čustvih in čustveni inteligentnosti je aktualna in bo kot taka imela vedno večji pomen v šolskem prostoru. Glede na to, da je šola dandanes vedno bolj storilnostno naravnana in da s tem spodbuja tekmovalnost med učenci ter posledično ustvarja še večje razlike med njimi, je vsekakor potrebno tudi namenjati strokovno pozornost temu, kako spodbujati ne le intelektualni, temveč tudi čustveni razvoj učenca. Znanje, ki ga učenci vsakodnevno izgrajujejo, je vsekakor pomembno, vendar je pomembno tudi to, da učenca naučimo vzpostavljanja in vzdrževanja medsebojnih odnosov, spoštovanja drugih in samega sebe, poznavanja in razumevanja čustev ter konstruktivnega izražanja le-teh.

2. ČUSTVA

Glede na to, da obstaja več teorij, znotraj katerih so čustva opredeljena, želim na tem mestu izpostaviti predvsem dve, ki ju je tudi H. Smrtnik Vitulić (2007a) izpostavila kot eni izmed najpogosteje uporabljenih v psihološki stroki. Zagovorniki kognitivnih teorij čustva opredeljujejo kot zapletene procese, »ki vključujejo, značilne fiziološke spremembe, telesne izraze in dejavnost ali potrebo po delovanju« (Oatly in Jenkins, 2002, v Smrtnik Vitulić, 2007a, str. 9-10). Ta skupina teorij čustva definira kot kompleksen pojav, ki se pri posamezniku sprožijo na osnovi kognitivnih procesov. Lazarus (1991, v prav tam) v svoji definiciji čustev, ki je uvrščena v sklop kognitivnih teorij, poudarja, da so »čustva posameznikov kompleksni psiho-fiziološki odziv na zanj pomembne dražljaje, odziv, ki omogoča učinkovito prilagoditev na zaznane spremembe« (str. 10). Za skupino

kognitivnih teorij je značilno, da čustva razumejo kot značilno zaporedje različnih psihofizioloških procesov, ki se v posamezniku sprožijo, ko neko dogajanje ali situacijo oceni kot zanj pomembno. Druga skupina teorij so funkcionalne teorije čustev. V primerjavi s kognitivnimi teorijami vzroke za nastanek čustev pripisujejo fiziološkim spremembam, »ki jih spremljajo značilni izrazi obraza in motorična dejavnost« (Smrtnik Vitulić, 2007a, str. 10). Iz tega vidika naj bi bili ti zunanji, fizični znaki izražanja čustev dovolj za to, da opazimo posameznikovo doživljanje določenega čustva (prav tam).

Čustva lahko opredelim kot kompleksne, zapletene in sestavljene procese, ki vključujejo kognitivne, fiziološke, izrazne in vedenjske odzive (Lamovec, 1991; Milivojević, 2008; Smrtnik Vitulić, 2007a). Ta opredelitev vključuje tako elemente funkcionalnih kot tudi kognitivnih teorij čustev.

Čustva odražajo posameznikov odnos do samega sebe in drugih oziroma so odzivi na določeno situacijo ali dogodek, ki ga ovrednotimo kot za nas pomembnega. Tudi ta opredelitev vsebuje »funkcionalno« in »kognitivno« razumevanje čustev. Milivojević (1999, v Smrtnik Vitulić, 2007b) proces nastajanja čustev ponazori s t. i. »Krožnim modelom« ali modelom Krožne emocionalne reakcije. Situacijo ali dogodek najprej zaznamo (kognitivna komponenta), mu v drugem koraku pripišemo pomen (gre za subjektiven in hiter miselni proces) in ovrednotimo pomembnost dražljaja (ključen korak za nastanek čustva, ki odloča, ali se bo določeno čustvo pri posamezniku sprožilo ali ne). Tem procesom sledi emocionalna telesna reakcija (biološki odziv in posledično fiziološki odziv), tendenca k dejanju, sledi razmišljanje o primerni obliki izražanja čustva in (morebitna) akcija, odziv, ki je vezan na dražljaj ali dogodek, ki je v nas sprožil vse omenjene procese (vedenjski odziv). Čustva v tem smislu lahko razumemo kot zapleten in prepleten kognitivno-fiziološko-vedenjski sklop, ki pa se odvija zelo hitro. Morda se na prvi pogled zdi, da gre pri čustvih za zaporedje ločenih procesov, vendar – kot poudarja tudi H. Smrtnik Vitulić (2007a), temu ni tako, saj gre za posameznikov celostni odziv v določeni situaciji.

Čustva doživljamo le takrat, ko nekaj ali nekdo ogrozi naš vrednostni sistem, ko izpolnimo pomembno željo ali dosežemo pomemben cilj ter ko določen dražljaj, situacijo, dogajanje, označimo kot nam zelo pomembno. Ker ima vsak od nas lahko drugačno lestvico vrednot, kaj ocenjujemo kot pomembno, lahko situacije ocenimo kot bolj ali manj pomembne. Bolj kot nam je nek dogodek ali situacija pomembna, intenzivneje bomo doživeli določeno čustvo (Milivojević, 2008).

2.1 Klasifikacije čustev

Čustva so lahko glede na intenziteto močna ali šibka (Kompore, 2001; Lamovec, 1991), glede na vrednostni vidik prijetna ali neprijetna (Kompore, 2001), delimo pa jih tudi na temeljna in kompleksna (prav tam; Smrtnik Vitulić, 2007a) ali enostavna in sestavljena (Milivojević, 2008). Med temeljna ali enostavna čustva uvrščamo veselje, žalost, jezo, strah, sram, krivdo, gnus, presenečenje in zanimanje. Največkrat pa so v klasifikacijah kot temeljna čustva omenjena veselje, jeza, žalost in strah (Smrtnik Vitulić, 2007a). Harris (1996, v prav tam) pa iz sklopa temeljnih čustev izvzema sram in krivdo ter ju opredeljuje kot kompleksni ali sestavljeni. Med kompleksna čustva pa avtor Harris (1996, v prav tam) uvršča še ponos in zavist. Sestavljena ali kompleksna čustva naj bi se v primerjavi s temeljnimi čustvi v razvoju pojavila pozneje in sicer po drugem letu starosti. To niso čustva, ki bi omogočala preživetje, marveč čustva, ki so ključna za življenje v skupnosti. Temeljna čustva naj bi se pojavila že zelo zgodaj v razvoju otroka, kompleksna pa šele po drugem letu starosti (Smrtnik Vitulić, 2007a).

Vsa čustva so lahko, ne glede na to, ali so prijetna ali neprijetna, koristna. Milivojević (2008) meni, da prijetna čustva doživljamo takrat, ko neka situacija, miselna predstava potrjuje neko nam pomembno vrednoto ali pomembno željo, neprijetna pa takrat, ko določena situacija, spomin na neko situacijo ali dogodek ogroža nam pomembno vrednoto ali ogroža uresničitev pomembne želje. Isti avtor med slednja čustva uvršča jezo, ljubosumje, žalost, zavist, zaskrbljenost ipd., med prijetna pa srečo, veselje, ljubezen, upanje, zaupanje, občutek varnosti itn.

2.2 Funkcije čustev

Že sam izvor ali etimologija besede emocije - lat. *emovere*, *e/ex-*, stran, *movere-*, gibati se; gibati se stran, gibati se navzven (Goleman, 1997; Kompore, 2001; Lamovec, 1991; Milivojević, 2008) nam pokaže na funkcijo čustev. Kakšen pomen ima to za posameznika? Gre za razumevanje, da nekoga ni samo strah, ampak ga je nečesa strah, nismo jezni kar tako, ampak smo jezni zaradi nečesa ali na nekoga ipd. (Kompore, 2001).

Po Golemanovem (1997) mnenju so vsa čustva »spodbude k dejavnosti, trenutni načrti za ravnanje v življenju, ki nam jih je vtisnil razvoj« (str. 20). Čustva so t. i. reakcije na določeno spremembo ali dogodek, ki ga doživljamo kot pomembnega. Čustva potemtakem v nas niso prisotna ves čas, ampak samo takrat, ko nečemu pripišemo veliko vrednost, ko nas kaj prizadene, ko pride do nam pomembne spremembe v okolju ali pri samemu sebi. Čustva imajo prilagoditveno funkcijo (Kompore, 2001; Milivojević, 2008; Smrtnik Vitulić, 2007a), kar pomeni, da posameznik, ki doživi

določeno čustvo, želi uravnovesiti neskladje med nastalo situacijo in njim. Tudi Strongman (1987, v Košir in Pečjak, 2003, str. 122) meni, da so čustva tisti pojavi, ki »usmerjajo kognitivne aktivnosti ter motivirajo ciljno usmerjeno, adaptivno vedenje«. Schwarz (1990, v Košir in Pečjak, 2003) pa meni, da je funkcija čustev posredovanje koristnih informacij posamezniku, ki jih lahko le-ta prenese na učinkovitejše prilagajanje, motiviranje, načrtovanje in doseganje zastavljenih ciljev. Tudi M. Panju (2010) se v svoji definiciji čustev približa že prej navedenim funkcijam čustev. Čustva definira kot impulze, ki nas na nek način prisilijo, da se premaknemo naprej oziroma približamo temu, k čemur sledimo ali obratno, da same sebe odmaknemo od situacij, ki jih zaznamo kot neprijetne.

Čustva so torej v svoji funkciji tudi izreden motivacijski dejavnik (Kompere, 2001). Gre za pojave, zaradi katerih se ukvarjamo z različnimi dejavnostmi, različno reagiramo tako na svoja kot tudi druga dejanja. S čustvi se odzivamo tako na prijetne kot tudi neprijetne dogodke (Akin, Cowan, Palomares in Schilling, 2000). Funkcija čustev je med drugimi tudi v tem, da nas vodijo k izogibanju ljudem, ki nam na kakršenkoli način škodijo (nasilje, zlorabe, žalitve ...). Čustvo žalosti nas npr. spodbudi, da ovrednotimo tisto, kar smo izgubili, in cenimo tisto, kar nam je ostalo. Sreča in veselja pa nas vodita k vsemu, kar je dobro tako za naše mentalno kot tudi fizično zdravje (Panju, 2010).

2.3 Razvoj čustev pri otrocih in mladostnikih

Otrok že takoj po rojstvu z jokom opozarja nase. Z jokom sporoča, da je lačen, žejen ali pa ima kakršne koli druge potrebe. Po H. Smrtnik Vitulić (2007a) so čustva človekov prvi jezik. Po A. Kompere (2001) pa so čustva ključna za vzpostavljanje in razvijanje odnosa med starši in otrokom. Pomanjkanje topline in čustvenih stikov pomembno vpliva na otrokov osebni kot tudi čustveni razvoj. Simmons in Simmons (2000) poudarjata, da na osebni in čustveni razvoj vplivata med drugim dednost in učenje (vzgoja).

Družina kot primarni dejavnik socializacije je torej t. i. prva »šola učenja« o čustvih. Otroci se v družinskem krogu naučijo, kako doživljajo in kako naj se odzivajo na čustva drugih. Ne učijo se samo iz verbalnih informacij s strani staršev, marveč tudi z modelnim učenjem prek starševskega ravnanja s čustvi, odzivanja staršev na določeno čustvo, načinov reševanja konfliktov idr. Starši pa morajo biti sami dovolj veščeri ravnanja s čustvi oziroma dovolj čustveno izkušeni, kot to poimenuje Goleman (1997), da svoje otroke učijo osnov čustvene inteligentnosti. Starši otroke učijo

prepoznavanja čustev, obvladovanja le-teh, razvijanja empatije, konstruktivnega reševanja konfliktov (Goleman, 1997; Panju, 2010). Otroci staršev, ki učinkovito ravnajo s čustvi in tega ravnanja učijo svoje otroke, so bolj priljubljeni med vrstniki (Panju, 2010). Prav tako pa velja, da imajo tisti posamezniki, ki se znajo umiriti, manj težav na področju vedenja, upoštevajo pravila, brez težav prosijo za učiteljevo pomoč, se lažje koncentrirajo na (šolsko) delo in so zato tudi bolj uspešni (Goleman, 1997).

Goleman (1997) kot ključno družbeno spretnost izpostavlja empatijo, obenem pa se osredotoča tudi na pomembnost interakcij posameznika z drugimi ljudmi, saj se lahko iz odnosov z drugimi naučimo biti aktivni poslušalci in spraševalci, naučimo se biti odločni, aktivni, naučimo se sodelovanja, reševanja konfliktov itn.

Otroci se čustev učijo preko izkušenj, z razvojem kognitivnih sposobnosti pa vedno bolj razumejo, kako čustva prepoznavati, kako se odzivati na določeno čustvo, razumejo tudi pomen nadzora nad lastnimi čustvi, zmožnost prikrivanja čustev, sposobnost sočasnega doživljanja dveh ali več različnih čustev (Smrtnik Vitulić, 2007a). Glede na zapisano je potrebno biti z otrokom v stiku, se odzivati na njegove potrebe, ki jih želi uveljavljati z izražanjem čustev, ga učiti (primerne) izražanja čustev. Kako bo potekal čustveni razvoj otroka, je odvisno tudi od odnosa med starši, vzgojnega stila in ambicij staršev (Kompare, 2001). Če otrok tega ni deležen oziroma je deležen neustreznih čustvenih odzivov, lahko pride do čustvene deprivacije ali čustvene prikrajšanosti (prav tam), kar bo vsekakor neugodno vplivalo na otrokov nadaljnji čustveni (čustvena zrelost), kognitivni in socialni razvoj.

3. ČUSTVENA INTELIGENTNOST

Besedna zveza oziroma konstrukt čustvena inteligentnost vsebuje besedi čustva in inteligentnost. Shutte in Malouff (1999, v Košir in Pečjak, 2003, str. 122) ter Lloyd (1979, v Brackett, Rivers in Salovey, 2011) poudarjajo, da je bilo tradicionalno razumevanje omenjenih pojmov med seboj izključujoče oziroma so čustva in razum dojemali kot dva nasprotujoča si pojma. Omenjeni avtorji pišejo o tem, da so nekoč ločevali čustva od inteligentnosti. Tudi Strongman (1987, v Košir in Pečjak, 2003) izkazuje drugačno razumevanje od tradicionalnega. Avtor poudarja pomen sodobnejših teorij čustev, ki zagovarjajo dejstvo, da so čustva povezana z razumom in sicer tako, da

delujejo na področju kognitivnih in fizioloških odzivov ob doživljanju določenega čustva. Tudi M. Panju (2010) meni, da čustvena inteligentnost ni na novo odkrit pojem, saj so se s tem področjem začeli intenzivneje ukvarjati po 2. svetovni vojni. Novo je le spoznanje, da so čustva in razum medsebojno povezani ali natančneje, da so med seboj povezani kognitivni, čustveni in socialni deli naših možganov.

Simmons in Simmons (2000) poudarjata, da so se strokovnjaki v zadnjih petdesetih letih pri napovedovanju poklicne uspešnosti in splošne prilagodljivosti na zahteve življenja posameznika preveč zanašali na rezultate preizkusov, ki so merili samo kognitivne sposobnosti. Marsikateri posameznik na omenjenih testih ni dosegel visokih rezultatov, je bil pa kljub temu v življenju zelo uspešen. To dejstvo nakazuje, da uspešnost v življenju, dobri medsebojni odnosi z družino, prijatelji, znanci, sodelavci itn. niso nujno pogojeni z visokim inteligenčnim količnikom. Avtorja (prav tam) opredeljujeta inteligenčni količnik kot številčno vrednost, ki jo lahko posameznik doseže na standardiziranih preizkusih inteligentnosti. Omenjeni preizkusi merijo kognitivne sposobnosti, kot so splošna razgledanost, verbalno razumevanje, prostorska predstavljalnost, abstraktno razumevanje, sposobnost učenja novih povezav itn. Preizkusi, ki vse to merijo, so dokaj zanesljivi pri napovedovanju učne uspešnosti posameznika.

Uspeh v našem življenju potemtakem ni odvisen samo od zmogljivosti našega razuma, marveč tudi od tega, kako ravnamo s svojimi čustvi in čustvi drugih. Leta 1990 sta avtorja Salovey in Mayer definirala izraz "čustvena inteligentnost" in pokazala na pomen spodbujanja strategij za učenje o čustvih (Brackett, Rivers in Salovey, 2011; Goleman, 1997; Panju, 2010).

3.1 Opredelitve čustvene inteligentnosti in čustvene pismenosti

Salovey in Mayer sta leta 1990 uvedla konstrukt čustvene inteligentnosti (Brackett, Rivers in Salovey, 2011; Košir in Pečjak, 2003; Panju, 2010) z namenom opozoriti na pomembnost čustev (Ulutas in Ömeroglu, 2007). Čustveno inteligentnost avtorja Ulutas in Ömeroglu (prav tam) po Saloveyu in Mayerju opredelita kot sposobnost zaznave, uporabe in razumevanja čustev. Čustvena inteligentnost vključuje tri adaptivne sposobnosti, in sicer sposobnost ocenjevanja in izražanja čustev pri sebi in drugih, sposobnost uravnavanja čustev pri sebi in drugih ter sposobnost uporabe čustev pri reševanju problemov in pri odločanju (Košir in Pečjak, 2003).

Bar-Onov model čustvene inteligentnosti ima za izhodišče optimalno funkcioniranje posameznika (Avsec, 2007). A. Avsec (prav tam) poudarja, da naj bi se emocionalna inteligentnost potemtakem

»nanašala na vrsto nekognitivnih sposobnosti, zmožnosti in spretnosti, ki vplivajo na posameznikovo sposobnost uspešnega soočenja z zahtevami in pritiski okolja« (str. 254–255).

K. Weare (2004) čustveno inteligentnost opredeljuje kot sposobnost posameznika, da razume samega sebe in druge, razume in uporabi informacije o čustvenih stanjih pri sebi in pri drugih. Termin se nanaša tudi na sposobnost posameznika razumeti, izražati in upravljati s svojimi čustvi ter se odzivati nanje na način, ki pomaga tako nam kot drugim, s katerimi smo v interakciji. Goleman čustveno inteligentnost opredeli kot sposobnost prepoznavanja tako lastnih čustev kot tudi čustev drugih, sposobnost samo-motiviranja ter kot sposobnost nadzorovati in uravnati lastna čustva in čustva drugih v medosebnih odnosih (Avsec, 2007). Bisquerra Alzina idr. (2010) prav tako zelo podobno opredeljujejo čustveno inteligentnost, in sicer kot vsoto posameznikovih sposobnosti, ki so povezane z zmožnostjo ustreznega upravljanja s svojimi čustvi in čustvi drugih. Visok emocionalni količnik imajo po njihovem mnenju tisti ljudje, ki znajo te svoje sposobnosti uporabiti v vsakodnevnem življenju.

Bradeberry in Greaves (2008) čustveno inteligentnost označujeta kot tvorbo štirih združenih sposobnosti, med katere štejeta: samozavedanje, samoupravljanje, družbeno zavedanje in upravljanje medosebnih odnosov. Prvi dve označujeta kot osebni sposobnosti, ki razkrivata, kakšni smo, in omogočata, da se zavedamo svojih čustev in da smo sposobni upravljati svoje vedenje in nagnjenja. Tretja in četrta sposobnost pa sta označeni kot družbeni, saj se osredotočata na to, kakšni smo v odnosu do drugih oziroma na posameznikovo sposobnost razumevanja razlogov ali vzrokov za določeno vedenje drugih.

Bisquerra Alzina idr. (2010) čustveno sposobnost, ki je pomensko blizu izraza čustvena inteligentnost, opredelijo kot posameznikovo zmožnost zavedanja čustev (sposobnost zavedanja lastnih čustev in čustev drugih), obvladovanja čustev (ustrezno ravnanje s svojimi čustvi), kot čustveno samostojnost (čustvo primerno situaciji) in zmožnost uporabe čustveno-socialnih veščin (sposobnost ohranjanja kvalitetnih odnosov z drugimi) ter veščin za čustveno blaginjo (sposobnost soočanja z vsakodnevnimi izzivi).

Goleman (1997) in R. Swanzen (2011) med sestavine čustvene inteligentnosti uvrščata samozavedanje, samokontrolo, empatijo, osebno motivacijo in spretnosti v odnosih. Avtorica Schilling (2000) pa med čustvene spretnosti in sposobnosti poleg samozavedanja in empatije

prišteva še nadzor impulzov, poslušanje, sprejemanje odločitev ter obvladovanje jeze. Stopnja čustvene inteligentnosti je odvisna od stopnje razvitosti zapisanih spretnosti.

Steiner (1996, v Milivojević, 2008) za posameznikovo zmožnost zavedanja čustev, učinkovitega delovanja na področju čustev in zmožnost njihovega ubesedovanja uporabi izraz »čustvena pismenost«. Meni, da smo čustveno pismeni takrat, ko se svojih čustev zavedamo, jih občutimo, poimenujemo, znamo določiti njihovo intenziteto, poznamo vzrok za nastalo čustvo tako pri sebi kot tudi pri drugemu. Čustveno pismeni posamezniki vedo kako, kdaj in kje naj čustva izražajo ter jih znajo tudi nadzorovati, obenem pa prevzemati odgovornost za svoje vedenje in učinek izražanja svojih čustev na druge. Po mnenju nekaterih avtorjev (Muršič, Milivojević in Lešnik Mugnaioni, 2010) naj bi čustveno pismen posameznik poleg Steinerjevih kriterijev razvil tudi ustrezna čustva do sebe in drugih ljudi, sebi dovolil doživljati čustva, prepoznal čustva drugih, znal svoja čustva konstruktivno izražati ali – ko je to primerno, zadržati zase.

3.2 Razvoj čustvene inteligentnosti

Otrok prve izkušnje o čustvih dobiva v odnosu s starši ali skrbniki. Prva čustvena navezanost se pojavi, ko mati zadovolji otrokove potrebe. Kvaliteta naraščajočih interakcij otrok z drugimi iz njegovega intimnega okolja (starši, bratje, sestre, prijatelji, učitelji ...) lahko pripomore k razvoju čustvene inteligentnosti (Houtmeyers, 2004, Shapiro, 2000 in Sullivan, 1999, v Ulutas in Ömeroglu, 2007; Panju, 2010). Otrok se skladno z razvojem nauči čustva prepoznavati in jih tudi poimenovati (prav tam; Smrtnik Vitulić, 2007a). Kmalu po tem jih začne razlikovati po intenziteti, pogostosti pojavljanja, čustva začne povezovati s situacijami, v katerih se pojavljajo, uči se, da lahko v situacijah doživljamo različna čustva, začne se učiti, kako se čustva maskirajo itn.

Prve izkušnje doživljanja in izražanja čustev otroci pridobijo v svojem ožjem okolju, v svojih najbolj zgodnjih letih. Potrebno je poudariti, da se te sposobnosti razvijajo in oblikujejo skozi celo šolsko obdobje. Čustvene spretnosti, ki jih pridobijo in oblikujejo kasneje v življenju, so samo nadgradnja že pridobljenih čustvenih spretnosti (Goleman, 1997).

Pridobljene čustvene vzorce je mogoče spremeniti, saj je čustveno učenje vseživljenjski proces (Goleman, 1997). Izkušnje spremenijo obstoječe čustvene vzorce in obenem preoblikujejo možgane (prav tam). Osebnostno menim, da je lahko šola tisti prostor, ki učencem sistematično in strokovno pomaga pri spreminjanju obstoječih vzorcev, saj v njej delajo strokovnjaki, ki bi morali biti večji učena ravnanja s čustvi. D. Rozman (1997) meni, da če želimo učence naučiti komuniciranja,

reševanja težav, prevzemanja odgovornosti, prepoznavanja lastnih čustev in potreb ..., moramo le-te spretnosti nekje preizkušati. Avtorica ugotavlja, da slednje lahko preizkušamo v varnem socialnem okolju, kjer se počutimo sprejete. Obenem poudarja, da mora učence omenjene spretnosti učiti nekdo, ki je za to strokovno usposobljen, kar pomeni, da mora znati pripraviti program, motivirati in vključiti udeležence za sodelovanje.

3.3 Vpliv čustev in čustvene inteligentnosti na ljudi

Čustvena inteligentnost je povezana z vsemi področji našega življenja. Vpliva na naše zdravje, vedenje, medosebne odnose in tudi na učenje oziroma akademski uspeh (Goleman, 1997; Panju, 2010; Schilling, 2000).

Avtorja Simmons in Simmons (2000) opozarjata na pomen čustvene inteligentnosti v smislu, da je od tega, v kolikšni meri smo jo razvili, odvisen uspeh v medosebnih odnosih.

Če posameznik svoja čustva učinkovito uporablja, mu to omogoča, da lažje nadzira svoje spontane reakcije v stresnih situacijah, izboljša komunikacijo v različnih čustvenih stanjih, razvija zdrave odnose z družino in prijatelji, je bolj uspešen v šoli, na delu in v življenju (Elias in Weisberg, 2000, Elias idr., 1997, Payton idr., 2000, v Ulutas in Ömeroglu, 2007).

M. Panju (2010) meni, da čustva zelo vplivajo na naše mišljenje. V primeru dobrega razpoloženja so tudi naše zamisli lahko kreativne, zanimive in pestre. Doživljanje posameznih čustev vpliva na naše zaznavanje časa. Kadar smo veseli in se dobro počutimo, ocenjujemo, da nam čas praviloma mine hitreje, ko smo pa žalostni, je ravno obratno. Kar doživljamo, vpliva na našo zmožnost »koncentracije, pomnjenja, mišljenja in izražanja« (prav tam, str. 13). Učenci, ki so čustveno manj inteligentni, imajo težave z zbranostjo, sledenjem navodilom, osredotočanjem na delo, sodelovanjem z drugimi. Učenec, ki ne zmore obvladovati svojih čustev, ima z vrstniki in učitelji več konfliktov, nižjo učno motivacijo in zmanjšano šolsko storilnost. M. Panju (prav tam) posebej poudarja, da spodbujanje čustvene inteligentnosti v šolskem prostoru lahko pripomore k napredku učencev v procesu učenja in poučevanja.

Čustva vplivajo na naše telo oziroma zdravje. Simmons in Simmons (2000) opisujeta, da tesnoba lahko povzroča tike, tresenje, čir na želodcu, drisko, mrzle roke in noge. Za jezo menita, da je lahko vzrok za glavobole in visok krvni tlak. Akin idr. (2000) poudarjajo, da nas čustva, povezana s stresom, opozarjajo, da moramo dogajanju v sebi posvetiti pozornost. V kolikor jih zanikamo ali potlačimo, pogosto sploh ne prepoznamo opozoril za nevarnost oziroma prisotnosti stresa. Tako

neopažen stres vpliva na naše zdravje, splošno počutje in učinkovitost, kognitivno funkcioniranje, ovira mišljenje ter otežuje učenje. Tisti učenci, ki so nepretrgoma pod stresom in se obenem ne znajo spoprijeti s čustvi, ki stres spremljajo, pogosto ne zmorejo nadzorovati svojega življenja. Rezultat tega je šolska neuspešnost, težave v medosebnih odnosih, ogrožena sta lahko zdravje in splošna kakovost življenja učencev (Akin idr., 2000; Brackett, Rivers in Salovey, 2011). Učenci, ki doživljajo neprijetna čustva, stres in napetosti, se ne morejo v zadostni meri posvetiti učenju. Ena od vlog učitelja in svetovalca je prav zato pomagati otrokom, da izrazijo neprijetna čustva, se učijo o njih in se z njimi uspešno spoprijemajo. Spretnost učenca na področju poznavanja, prepoznavanja, konstruktivnega ravnanja z lastnimi čustvi in čustvi drugih je pomembna za njegov odnos do samega sebe, vrstnikov, učitelja in šole nasploh (prav tam).

Po Akin idr. (2000) čustva niso dobra ali slaba, pravilna ali napačna, ampak so z vrednostnega stališča nevtralna. Učence je potrebno naučiti, da se lahko ne samo veselijo, ampak tudi, da so lahko jezni, žalostni, da jih je lahko strah, vendar je ključnega pomena, da jih naučimo konstruktivnega ravnanja s svojimi čustvi. Prav tako je učencem oziroma otrokom in mladostnikom potrebno prenesti vedenje o tem, da niso »slabi«, ko so jezni, žalostni ali ko si enostavno želijo miru. Ker igrajo čustva pomembno vlogo pri oblikovanju vedenja posameznika, jih morajo otroci oziroma učenci najprej razumeti, da se lahko sploh soočajo z njimi. Šele po tem, ko bodo osvojili te spretnosti, bodo sposobni nadzora in spreminjanja svojega vedenja.

Ulutas in Ömeroglu (2007) menita, da imajo čustva pomemben vpliv na naše odločitve ter vedenje. Milivojević (2008) poudarja, da so čustva sicer povezana z določenimi načini ali oblikami vedenja, ni pa nujno, da se določeno čustvo vselej odraža v določenem vedenju. V tem smislu jeza ne vodi vselej k agresivnemu vedenju. V primeru, da ljudje čustva povezujejo z vedenjem, izgubijo avtonomijo različnega odzivanja ob določenem čustvu, ki lahko vključuje tudi neodzivanje. Pri doživljanju in izražanju čustev se je torej potrebno zavedati, da je vsak človek sposoben izbrati način za izražanje svojih čustev.

Skladno s tem, ko se učenci (na)učijo prepoznavanja, razumevanja, obvladovanja svojih čustev in čustev drugih, se obenem (na)učijo izbirati primernejše oblike vedenja ob pojavu določenega čustva. Otroke v procesu učenja oziroma spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učimo, da postanejo odgovorni za svoja čustva in vedenje.

Van der Zee, Thijs in Schakel (2002, v Košir in Pečjak, 2003) so na podlagi raziskav, s katerimi so ugotavljali povezanost med čustveno inteligentnostjo (merjeno s samoocenami in ocenami drugih) ter akademsko in socialno učinkovitostjo pri študentih, ugotovili, da ima čustvena inteligentnost

posameznika večji vpliv na njegovo socialno učinkovitost kot na akademsko uspešnost. Visoka sposobnost na intelektualnem področju še ni merilo za uspeh na področju medosebnih odnosov s prijatelji, družino, partnerjem in drugimi osebami. Akin idr. (2000) pa poudarjajo, da lahko otrokovo sprejemanje in razumevanje čustev vodi do njegove samokontrole ter osebnega zadovoljstva.

4. ČUSTVENA INTELIGENTNOST V ŠOLSLEM KONTEKSTU

A. Polak (v Panju, 2010, str. 7) poudarja, da je šola »socialni prostor, kjer se stikajo poti spoznavnega, socialnega in čustvenega učenja. S procesom socializacije se posameznik v aktivnem odnosu do soljudi osebnostno oblikuje, razvija svoje vedenje in doživljanje. Najpomembnejši dejavniki socializacije so za šolajoče se otroke družina, šola in vrstniki. V vseh teh treh socialnih okoljih se ob neposredni socialni interakciji razvijajo tudi posameznikove sposobnosti zaznavanja, uporabe in izražanja čustev, sposobnosti uravnavanja lastnih čustev ter sposobnost uporabe čustev pri reševanju problemov in odločanju«.

V. Jugovac (1997), A. Kobolt (1997), D. Rozman (1997), Ščuka (2007) ter N. Šmit (1997) opozarjajo na problematiko storilnostno naravnane šole in na težave, ki ob tem nastajajo. Ščuka (2007) poudarja, da se učenci v obdobju odraščanja zanimajo za svoje življenje in iščejo pot do sebe, zato je poleg izobraževanja pomembna tudi vzgojna funkcija šole. V šolah pa strokovnjaki pogosto vztrajajo, da učenci iščejo le poti do znanja, vendar je za življenjsko in delovno uspešnost znanje premalo.

Glede na to, da je šola kot sekundarni dejavnik socializacije, kjer se pojavljajo kompleksni medvrstniški odnosi, bi morali nujno poskrbeti tudi za učenje učinkovitega ravnanja s čustvi pri učencih. M. Panju (2010) poudarja, da so učitelji¹ med drugim tisti, ki se morajo zavedati pomena čustvene inteligentnosti, njenega razvoja in pomena uporabe v razredu. Avtorica (prav tam) izpostavi zgled kot prvi način učenja in spodbujanja čustvene inteligentnosti otrok in mladostnikov. Učitelji se morajo zavedati pomena spodbujanja čustvene inteligentnosti pri učencih ter obenem razvijati sposobnost razumevanja termina čustvene inteligentnosti, načina razvoja ter učinkovite uporabe le-te v razredu. T. Grünfeld (1997) med drugim poudarja, da je ena izmed naših nalog tudi svetovanje učiteljem pri vzpostavljanju kakovostnejših odnosov med učenci v razredu. Socialno

¹ V besedilu pišem o učiteljih in svetovalnih delavcih kot o moškem spolu, a velja napisano tudi za ženski spol.

pedagoška vloga je torej pomagati učiteljem pri tem, da učence spodbujajo k razvijanju njihove čustvene inteligentnosti.

Socialni pedagogi naj bi imeli kompetence z več področij za uspešno pomoč otrokom, razumevanje njihovih življenjskih pogojev, zagotovitev varnosti, ustvarjanje ugodnih priložnosti in za učenje različnih spretnosti (Salomon, 1926, v Dervarič, 2011), zato je pomembno področje dela z učenci tudi učenje učinkovitega ravnanja s čustvi.

5. SOCIALNI PEDAGOG KOT SVETOVALNI DELAVEC NA ŠOLI

Socialni pedagog je na osnovni in srednji šoli najpogosteje zaposlen v šolski svetovalni službi in opravlja delo svetovalnega delavca.

5.1 Šolska svetovalna služba

Svetovalno delo se je kot posebna oblika pomoči otrokom oziroma učencem v vrtcu ali v šoli v slovenskem prostoru začelo razvijati v drugi polovici šestdesetih let prejšnjega stoletja. Takrat so bili postavljeni temelji za svetovalno delo, kot ga imamo danes (Pediček, 1992, Resman idr., 1999, v Vogrinc in Krek, 2012). Po Skalarjevem (1996) mnenju se je šolska svetovalna služba oblikovala z namenom razbremeniti učitelje ter jim pomagati pri njihovih (predvsem izobraževalnih) nalogah. Šolski svetovalni delavci naj bi po avtorjevem mnenju pomagali najprej pri razbremenitvi tistih nalog, ki ne sodijo strogo v izobraževalni proces (reševanje konfliktov, poklicno usmerjanje, reševanje socialne problematike učencev, sprejem novincev ipd.).

Temeljna naloga šolske svetovalne službe v šoli je, »da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami« (Programske smernice, 2008, str. 5). Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj vrtca in šole ter obenem temeljni cilj svetovalne službe v vrtcu oziroma šoli je »optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo« (prav tam, str. 6).

V Programskih smernicah (2008) so opredeljene dejavnosti šolske svetovalne službe, med katere so uvrščene dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Prav tako je (prav tam) eksplicitno zapisano, da svetovalna služba tako v šoli kot tudi v vrtcu ni strokovni servis, ki bi bil uporaben samo v primerih pojavljanja težav in motenj, ampak je strokovni sodelavec, ki svoje znanje deli z drugimi strokovnimi delavci in tako sooblikuje vsakdan šole oziroma vrtca.

Opredeljevanje temeljnih nalog šolske svetovalne službe izhaja iz več področij. Relevantno področje, ki ga želim zaradi tematike svojega diplomskega dela izpostaviti, je tudi telesni, spoznavni, čustveni in socialni razvoj učencev. V Programskih smernicah (2008) je opredeljeno, da se na to področje uvršča delo z učenci, ki imajo težave na tem področju, tj. svetovanje, neposredna pomoč, koordinacija pomoči. V omenjenih smernicah je zapisano tudi, da naj bi šolski svetovalni delavci na tem področju delali tudi svetovalno-preventivno v smislu spodbujanja telesnega, osebnega in socialnega razvoja učenca, npr. s programi za krepitev samopodobe, programi za razvijanje učinkovitejše komunikacije, učenje socialnih spretnosti ipd. V Programskih smernicah (prav tam) je navedeno tudi, kje oziroma na katerem segmentu s področja osebnega, socialnega in telesnega razvoja lahko šolski svetovalni delavec pomaga učiteljem (pomoč pri izdelavi individualiziranih programov za učence, ki imajo težave v telesnem, osebnem in socialnem razvoju; pomoč pri načrtovanju, koordinaciji in evalvaciji preventivnih programov ...). Te zahteve so formalno določene, kako pa se to realno udejanja v šolskem okolju, bom analizirala v empiričnem delu diplomskega dela.

5.2 Socialni pedagog kot šolski svetovalni delavec

N. Šmit (1997) omenja, da socialni pedagogi pokrivamo tista področja, ki zaradi storilnostno naravnane pedagoškega dela ostajajo v ozadju kot manko tako na vzgojnem kot tudi socializacijskem področju. Socialni pedagog naj bi z novimi metodami in načini dela »prispeval k boljši integraciji posameznikov v razrede in svetoval učitelju pri vzpostavljanju kvalitetnejših odnosov v razredu« (Grünfeld, 1997, str. 13). T. Grünfeld poudarja, da socialno pedagoško delovanje načeloma ni vezano na birokratsko vodenje različne dokumentacije, ampak na delovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu (prav tam).

V. Jugovac (1997) in Skalar (1993) socialnega pedagoga v vlogi šolskega svetovalnega delavca opisujeta kot strokovnjaka, ki deluje predvsem razvojno-preventivno. Dela neposredno z vsemi

udeleženi v šoli, pri čemer ne izključuje staršev oziroma oseb, ki so določenemu učencu pomembne. Socialni pedagog se – po besedah V. Jugovac (1997), ukvarja s področji komunikacije, medosebnih odnosov, vedenjsko problematiko in z reševanjem konfliktov. Prisoten je tudi pri razvoju učno-vzgojnega procesa in oblikovanju delovnih načrtov.

Naloge socialnega pedagoga v šolski svetovalni službi naj bi po mnenju T. Grünfeld (1997) obsegale sledeče:

- predlagati in svetovati učitelju glede različnih metod in načinov dela za delo z učno in vzgojno problematičnimi učenci;
- predlagati učitelju ustrezne metode in načine dela za vzpostavljanje kakovostnih odnosov med njim in oddelkom;
- pomagati oblikovati pozitivno razredno vzdušje, pozitivne odnose med učenci;
- nuditi individualno pomoč posameznim učencem, ki imajo težave v družini;
- nuditi pomoč pri vključevanju novincem, pripravljati razred na novega člana;
- odkrivati pozitivne lastnosti posameznika in na njih graditi posameznikovo samopodobo;
- prepričati učitelja, učence in tudi starše o vrednosti posameznika za razred;
- svetovati staršem, kako ravnati in pomagati svojemu otroku, kako ga seznaniti z neprijetnimi informacijami (ločitev, selitev ipd.);
- organizirati delavnice, seminarje za starše in učence o za zdravje pomembnih temah;
- seznanjati starše z razredno problematiko in skupaj z njimi iskati rešitev;
- sodelovati z drugimi socialnimi pedagogi in z njimi izmenjevati izkušnje ter na tak način pridobivati dodatna znanja iz prakse ...

Hamburški model avtorja Jordana Segela, ki ga povzema Skalar (1996), daje poudarek predvsem na samostojnosti socialnega pedagoga pri njegovem delu, kar ne pomeni, da nadomešča učitelja v razredu. Avtonomen položaj mu omogoča kritično distanco do dogajanja v šolskem prostoru in možnost vplivanja na tistih področjih, za katere meni, da bi jih bilo potrebno spremeniti. Po izbranem modelu socialnopedagoško delo zajema:

- individualno pomoč otroku in njegovim staršem;
- delo s skupinami (interesne skupine, razred). Med različne oblike skupinskega dela sodijo treningi za pridobivanje komunikacijskih spretnosti, socialne igre, aktivno diskusijsko vodeni odmori, mladinske delavnice ...;

- diskusijske skupine (srečanja in treningi za starše);
- izobraževanje učiteljev s psihosocialnega področja.

T. Grünfeld (1997) vidi socialnopedagoško delo v šolskem kontekstu predvsem na področju preventivnega dela. Meni, da naj bi le-to socialni pedagog v oziroma z razredom izvajal nenehno in sicer z različnimi metodami kot so pogovorne skupine, delavnice na področju medosebnih odnosov, samopodobe, razvijanju odgovornosti, reševanju konfliktov in težav, pri sprejemanju odločitev itn. Po avtoričinem mnenju je socialni pedagog tisti profil v šolski svetovalni službi, ki pozna zakonitosti posameznikovega razvoja na področju vedenja. Osebno menim, da mora socialni pedagog poznati tudi druge razvojne zakonitosti, kot so npr. razvoj morale, govora, gibanja in vsekakor tudi čustveni razvoj otrok. Buchkremer (1995, v Kranjčan, 1997) pa socialnega pedagoga opredeljuje kot osebo, ki prispeva »k oživljanju zanemarjenih polj v šoli in razširjanju vlog šole« (str. 97), kar pomeni, da sodeluje pri oblikovanju šolskih popoldnevov, osmišlja učenčev prosti čas, ponuja pester spekter predlogov za različna opravila in skupinske dejavnosti, vključuje se na področju domačih nalog, svetuje, vzpostavlja in vzdržuje stike s starši, izvaja projekte in vključuje različne pobude (prav tam). Buchkremer (prav tam) poudarja vlogo socialnega pedagoga v šoli kot tistega pomembnega strokovnjaka, ki poskrbi za to, da javnost opozori na socialno ozadje današnje eksistence učenca.

D. Rozman (1997) meni, da največji delež socialnopedagoškega dela posega na področje skupinskega dela z učenci, sledi individualno delo, delo s starši, učitelji idr.

V. Jugovac (1997) poudarja, da ima šola kot institucija velik pomen pri zagotavljanju socializacije otrok in mladostnikov in jih s svojim načinom dela pripravi na življenje v prihodnosti. Poudarja tudi sodelovanje med učitelji in socialnim pedagogom pri reševanju konfliktov v razredu in pri učiteljevem spoprijemanju s stresom, ki nastane pri delu. Osebno menim, da kakovostno sodelovanje med učitelji in socialnim pedagogom prispeva k temu, da učitelji lažje obvladujejo razred in lažje delajo z učenci, ki imajo različne težave.

V kolikšni meri se bo socialni pedagog posvečal področju spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi, s komunikacijo in medosebnimi odnosi, je odvisno predvsem od entuziazma posameznega strokovnega delavca ter pripravljenosti za sodelovanje z učitelji in ostalimi, ki so vključeni v proces izobraževanja.

V okviru empirične raziskave, ki sta jo izvajala Vogrinc in Krek (2012), je bila opravljena analiza delovanja svetovalne službe v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Glede na temo svojega diplomskega dela sem se osredotočila na rezultate, ki sta jih pridobila na osnovi anketiranja 87-ih šolskih svetovalnih delavcev. Šolski svetovalni delavci so med tri najpomembnejše naloge svetovalne službe uvrstili skrb za zanemarjene ali zlorabljene otroke, poklicno vzgojo in načrtovanje oziroma izvajanje različnih preventivnih oblik dela. V okviru raziskave so rezultati, ki se nanašajo na pogostost ukvarjanja z določenimi nalogami, pokazali, da svetovalni delavci najpogosteje delajo z učenci, ki imajo učne težave in z učenci, ki imajo vzgojne in disciplinske težave. Rezultati so pokazali tudi, da so vzgojne oziroma disciplinske težave ter učne težave najpogostejši razlog za sodelovanje med učitelji in svetovalnimi delavci. Kot razlog posvetovanj med učitelji in svetovalnimi delavci so anketiranci navedli še usmerjanje pri vzgojno-izobraževalnem ravnanju ter pri delu z učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi. Glede na rezultate omenjene raziskave (prav tam) ugotavljam, da se šolski svetovalni delavci pretežno ukvarjajo z učnimi, vzgojnimi oziroma disciplinskimi težavami in s skrbjo za zanemarjene ali zlorabljene otroke. Domnevam, da tudi zaradi tega učitelji in svetovalni delavci pogosto ne najdejo dovolj časa za zadostno ukvarjanje z drugimi področji, ki niso vezana na spodbujanje storilnostne naravnosti, ampak bolj na preventivno delo. Ta področja so lahko delo na sebi, razvijanje pozitivne samopodobe učencev, razvijanje samozaupanja, delo s čustvi ipd. Spoznanje, da čustvena inteligentnost kot sposobnost posameznika vpliva na zmanjšanje disciplinskih težav, prispeva k boljšemu uspehu v šoli in k uspehu v življenju ter med drugim tudi k uspešnejšemu reševanju težav, bi temu v šoli morali vsekakor posvetiti več časa.

5.3 Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli

Glede na različne vloge socialnega pedagoga kot svetovalnega delavca na šoli menim, da smo z vsem znanjem in kompetencami za delo s posameznikom in skupino dobro usposobljeni za izvajanje strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev. Socialni pedagog lahko ne dela neposredno z razredom, ampak učiteljem predlaga, katerim temam naj bi se strokovno posvetili in na kakšen način naj obravnavali določeno temo v razredu. Z učitelji sodeluje pri pripravi delavnic, ki zajemajo delo s čustvi, lahko pa učitelje izobražuje na področju čustev in čustvene inteligentnosti. Prav tako lahko zanje pripravi delavnice, ki zajemajo delo s čustvi ali pa učitelje izobražuje na področju čustev in čustvene inteligentnosti. Pri razvijanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev je

pomembno upoštevati potrebe razreda, posebnosti posameznega učenca, starost učencev, njihova močna in šibka področja, dinamiko razreda, medsebojno povezanost učencev v razredu, kakovost odnosov med učenci in med učenci ter učiteljem ipd.

Socialnopedagoško delo v šoli lahko pripomore tudi k boljšemu načinu življenja otrok. S svojim delom jim socialni pedagogi lahko omogočimo uspeh na vsaj enem področju, pri vzpostavljanju in navezovanju stikov z drugimi, lahko jim dajemo občutek varnosti in razvijamo pozitivno samopodobo (Bozovičar in Mancini, 1998).

V nadaljevanju izpostavljam področja, ki naj bi jih socialni pedagog spodbujal pri učenju ravnanja s čustvi pri učencih ter nekatere načine dela, ki jih pri tem lahko uporabi. Strategije sem povzela po avtorjih Bisquerra Alzina idr. (2010), A. Kobolt (1992), M. Panju (2010) in D. Schilling (2000).

Področje *zavedanja samega sebe* (samozavedanja) je osnova, na katerem slonijo vse ostale spretnosti (učinkovitega) ravnanja s čustvi. Gre za to, da se učenec nauči prepoznavati svoja čustva in doživljanje čustev, se jih zavedati in jih razumeti. To področje lahko socialni pedagogi razvijamo s pogovorom o čustvih, z učenjem učencev, kako poimenovati čustva, ki jih doživljajo ter pogovorom o močnih in šibkih področjih učenca, omejitvah, pozitivnih lastnostih ipd.

Področje *obvladovanja čustev* (samokontrola) kot sposobnost odgovornega ravnanja z lastnimi čustvi lahko socialni pedagogi kot svetovalni delavci na šoli razvijamo z raznimi primeri ravnanj v določenih situacijah (učenec razloži, kako bi v določenih situacijah reagiral), s »tehniko zadrževanja« ali kako se naučiti odlagati zadovoljitve, s spodbujanjem zapisovanja pogostosti in intenzivnosti določenega čustva, s skupinskim branjem knjig s tematiko o jezi in tehnikah obvladovanja le-te itn.

Empatija je naslednje področje, ki je pomembno za učenje ravnanja s čustvi, ki pomeni zmožnost vživljanja v sočloveka in je temelj vseh socialnih spretnosti. Empatija je zmožnost povezovanja z drugimi in razumevanja lastnega doživljanja in doživljanja drugih. Spodbujanje in razvijanje empatije pri učencih lahko zmanjša stopnjo medvrstniškega nasilja. Empatijo pri učencih lahko razvijamo s primeri vživljanja v položaj drugega, s slikovnim materialom, ki prikazuje obraze ljudi, ki doživljajo različna čustva, lutkami itn.

Naslednje področje, ki ga za učenje ravnanja s čustvi socialni pedagog lahko razvija, je tudi zmožnost *konstruktivnega reševanja konfliktov*. To kompetenco lahko pri učencih razvijamo tako, da v konfliktnih situacijah učencem povemo, kateri so konstruktivni načini ravnanja s svojimi čustvi in čustvi drugih ter posledično kateri so primerni načini vedenja oziroma ravnanj v konfliktnih situacijah. Lahko pa tudi skupaj z učenci analiziramo bolj in manj učinkovite načine reševanja konfliktov in s tem spodbudimo učence k samostojnemu učenju ravnanja v omenjenih situacijah.

Osebna motivacija pomeni naravnost k dosežkom oziroma usmerjenost k posameznikovim ciljem. Omenjena spretnost zajema tudi posameznikovo zmožnost vztrajanja pri doseganju ciljev ter optimizem. To večino bi socialni pedagog kot delavec v šolski svetovalni službi lahko pri učencih razvijal z učenjem, kako postavljati kratkoročne in dolgoročne cilje, kako si organizirati čas za dosego ciljev itn.

Področje *spretnosti v medosebnih* odnosih je ključ do priljubljenosti posameznika v odnosu z drugimi, ključ do dobrega vodenja in medosebne učinkovitosti, zato jo je pri učenju ravnanja s čustvi še posebej pomembno obravnavati. Vključuje zmožnost komuniciranja, vplivanja, sodelovanja z drugimi ter obvladovanja konfliktov. To področje lahko socialni pedagogi pri učencih razvijamo z gibalnimi igrami, s socialnimi igrami, kot so igre zaupanja, dejavnosti za spodbujanje učinkovite komunikacije, lahko ga razvijamo s spodbujanjem sodelovalnega učenja ter uporabo problemsko zastavljenih primerov, s pantomimo in tekmovalnimi igrami.

II. EMPIRIČNI DEL

6. OPREDELITEV PROBLEMA

Namen raziskovanja v okviru diplomskega dela je na osnovi teoretične analize strokovne literature s področja čustev ter empiričnega raziskovanja ugotoviti, ali socialni pedagogi na šolah pri učencih sistematično spodbujajo strategije za učinkovito ravnanje s čustvi in s tem razvijajo čustveno kompetentnost otrok. Zanimalo me je, kako pogosto se v šolah, kjer so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, ukvarjajo s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev otrok ter kdo izmed strokovnih delavcev na šoli se s tem ukvarja in na kakšen način. V primeru, da se na šoli, v katerih so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, ne ukvarjajo z omenjenim področjem, me je zanimalo tudi, kateri dejavniki jim to preprečujejo.

Tema, ki jo raziskujem, je strokovno pomembna in aktualna. Vrednost, ki ji jo pripisujem, je toliko večja zaradi vpliva, ki ga (lahko) ima (ne)učinkovito ravnanje s čustvi posameznika na njega samega. Številni avtorji pišejo o tem, da čustvena inteligentnost, ki je kot posameznikova sposobnost v ozadju ravnanja s čustvi, vpliva na posameznikov akademski uspeh, zdravje, boljšo sposobnost razmišljanja, kakovostne medosebne odnose, izboljšuje vedenje in s tem vpliva na večjo socialno vključenost tako med vrstniki kot tudi v širši družbi (Brackett in Katulak, 2006; Goleman, 1997; Panju, 2010; Weare, 2004). Tisti učenci, ki imajo dobro razvite socialne in čustvene spretnosti, se v šoli počutijo varne, imajo boljši odnos do šole, se bolje razumejo tako z učitelji kot tudi z vrstniki (Brackett in Katulak, 2006). Osebno menim, da obstaja več razlogov, zakaj se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev tako učitelji kot morda tudi ostali strokovni delavci ne posvečajo dovolj ali pa sploh ne. Po lastnih izkušnjah z delom v šolskem prostoru v okviru študijske prakse sem ugotovila, da si učitelji želijo uresničiti zastavljeni učni načrt in zato ne namenijo (dovolj) časa sistematičnemu razvijanju čustvene inteligentnosti učencev. Prav tako so preobremenjeni s preveč dejavnostmi, v katere so vključeni, saj jim že sama priprava na le-te vzame veliko časa. M. Panju (2010) meni, da se kljub nesistematičnemu programu za spodbujanje strategij za učinkovito ravnanje s čustvi na šoli lahko najde čas za te vsebine. Predlaga, da je mogoče učne vsebine izvajati z metodami skupinskega dela, timskega dela in sodelovalnega učenja v majhnih skupinah. Prav tako poudarja, da lahko učenje učinkovitega ravnanja s čustvi najbolj avtentično poteka v procesu soočanja s konflikti in ob njihovem reševanju.

6.1 Raziskovalna vprašanja

V1: Kako pogosto se na šoli, kjer bom izvedla intervju s tam zaposlenimi socialnimi pedagoginjami, ukvarjajo s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi njihovih učencev?

V2: Kateri profil svetovalnih delavcev po mnenju intervjuvanih socialnih pedagoginj uvaja strategije za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli?

V3: Kako intervjuvanje socialne pedagoginje zaznavajo svojo vlogo pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli?

V4: Kako intervjuvane socialne pedagoginje zaznavajo pomembnost spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli?

V5: Kateri dejavniki po mnenju intervjuvanih socialnih pedagoginj prispevajo k temu, da se področju spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli ne posvečajo dovolj?

6.2 Raziskovalna metoda

V empiričnem delu sem uporabila kvalitativni raziskovalni pristop in sicer kavzalno neeksperimentalno metodo, tj. metodo intervjuvanja.

6.3 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo pet socialnih pedagoginj, ki delajo v šolski svetovalni službi. Da bi zagotovila anonimnost intervjuvanih socialnih pedagoginj, sem namesto njihovih imen uporabila oznake SP1 (prva socialna pedagoginja), SP2 (druga socialna pedagoginja), SP3 (tretja socialna pedagoginja), SP4 (četrt socialna pedagoginja) in SP5 (peta socialna pedagoginja).

Vzorec, ki sem ga zajela v raziskavi, predstavljam v Tabeli 1.

Tabela 1: Predstavitev vzorca raziskave

Oznaka	Vrsta izobrazbe	Stopnja izobrazbe	Delovna doba na področju šolstva
SP1	univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja	7. stopnja	10 mesecev
SP2	univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja, specializacija v okviru štiriletnega podiplomskega študija na Inštitutu za družinsko terapijo, izkustvena gestalt terapevtka in družinska psihoterapevtka.	7. stopnja	9 let in 6 mesecev
SP3	univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja, družinska terapevtka in gestalt terapevtka.	7. stopnja	8 let in 9 mesecev
SP4	univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja, družinska terapevtka in gestalt terapevtka.	/	25 let
SP5	univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja	7. stopnja	15 let

Iz zgornje tabele je razvidno, da so vse intervjuvanke, ki so navedle stopnjo izobrazbe, zaključile 7. stopnjo, SP4 na vprašanje o stopnji izobrazbe ni odgovorila. Tri intervjuvanke od petih pa imajo poleg omenjene izobrazbe še naziv družinska (psihoterapevtka in gestalt terapevtka. Delovna doba intervjuvank je različna. V šolskem kontekstu dela najmanj časa SP1 in sicer 10 mesecev, najdlje pa SP4 in sicer 25 let.

6.4 Raziskovalni instrument

Podatke, s katerimi sem odgovorila na raziskovalna vprašanja, sem pridobila z raziskovalnim intervjujem s petimi socialnimi pedagoginjami, ki delajo v osnovni šoli. Z eno izmed njih sem opravila ustni intervju, z vsemi ostalimi pa pisnega (preko elektronske pošte). Gre za nestandardiziran oziroma delno strukturiran intervju, saj sem glede na vmesne odgovore s strani

intervjuvank vprašanja med izvajanjem intervjuja sproti prilagajala. Pri pisnih intervjujih, ki so potekali preko elektronske pošte, sem, če odgovori niso bili povsem jasni, intervjuvankam naknadno posredovala dodatna vprašanja, s katerimi sem želela dobiti dodatne odgovore na vprašanja ali pa preveriti svoje razumevanje nekaterih odgovorov.

6.5 Postopek zbiranja podatkov

Trem intervjuvankam sem vprašanja preko elektronske pošte poslala v tretjem tednu meseca aprila, četrti intervjuvanki pa sem vprašanja posredovala pisno in preko elektronske pošte v predzadnjem tednu meseca maja.

Razlog za izvedbo pisnih intervjujev je bil predvsem logistične narave, saj so bile intervjuvanke iz različnih krajev po Sloveniji.

Z eno izmed intervjuvank sem intervju opravila ustno. Intervju je potekal 29. 5. 2013 na osnovni šoli, na kateri je socialna pedagoginja zaposlena. Za intervju sva potrebovali 30 minut. Z dovoljenjem intervjuvanke sem intervju posnela z diktafonom in kasneje naredila dobesedni prepis le-tega ter empirično gradivo – tako kot vse štiri pisne intervjuje, kvalitativno analizirala po metodi analize vsebine.

6.6 Postopek analize zbranih empiričnih podatkov

Zbrane podatke sem analizirala po sledečih šestih korakih (Vogrinc, 2008):

1. Urejanje gradiva (transkripcija intervjuja)
2. Določitev enot kodiranja (večkratno branje intervjujev, določitev in označitev vsebinsko pomembnih delov besedila)
3. Odprto kodiranje (induktiven pristop)
4. Izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij
5. Osno kodiranje
6. Oblikovanje končne teoretične formulacije

V diplomskem delu bom z izseki besedila ali posameznimi izjavami, relevantnimi za raziskovalni problem, prikazala odgovore na raziskovalna vprašanja. Originalnih dobesednih prepisov intervjujev nisem priložila, jih pa hranim v osebni arhivu.

7. REZULTATI Z INTERPRETACIJO

Rezultate bom predstavila po raziskovalnih vprašanjih. V predstavitvi bom sproti vključevala dobesedne navedbe intervjuvank. Mašila in podobne vsebinsko nepomembne navedbe bom iz citata izvzela in jih označila s /.../.

7.1 Pogostost spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli

Pri prvem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, ali se na šolah, na katerih so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje ukvarjajo s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi in kako pogosto se z omenjeno tematiko ukvarjajo.

Vseh pet intervjuvank je na prvo vprašanje odgovorilo, da se na šoli, kjer so zaposlene, ukvarjajo s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi. SP4 je ob tem dodala, da bolj *»posredno«* (*»Da bi rekla, da imamo kakšne krožke ali pa kakšne posebne dejavnosti, recimo krožek za razvijanje čustvene inteligentnosti. Tega nimamo /.../.«*). Kot posreden način učenja o čustvih SP4 predstavi projekt mediacije, v okviru katerega učenje *»reševanja konfliktov«* nanese tudi na pogovor o čustvih. Tudi SP1 poudari, da se področju čustev posvetijo ob *»kakšnih medsebojnih težavah učencev /.../, predvsem v smislu prepoznavanja, izražanja občutkov, sprejemanja le-teh pri učencih«*. SP4 je še povedala, da se s tem, razen, ko je nujno potrebno, ne ukvarja (*»Če so problemi /.../. Če jih ni, nič ne delamo, /.../. Da bi rekla, da ima vsak razred na razpolago vsaj tri ure na leto, ki so posvečene prepoznavanju čustev. Tega nimamo, /.../.«*).

Glede pogostosti izvajanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi, so tri intervjuvanke povedale, da se s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi ukvarjajo občasno, ali kot pravi SP4 *»po potrebi /.../, situacijsko. Ni sistematično«*, le ena izmed njih (SP2) pa, da se s tem ukvarjajo dnevno in sicer – kot sama pravi *»v okviru programa dr. Reasonerja "Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok in mladostnikov"²»*.

Le dve intervjuvanki (SP1 in SP4) sta dodali in obenem opozorili, da žal ni načrtnega in sistematičnega izvajanja strategij za učinkovito ravnanje njihovih učencev. SP1 je povedala:

² Po besedah SP2 je omenjeni program *»namenjen razvijanju pozitivnega samovrednotenja otrok in mladostnikov preko občutka varnosti, identitete, pripadnosti, smiselnosti in sposobnosti. Za vsak sklop so pripravljene različni delovni listi, ki pomagajo otrokom izraziti svoje občutke, razvijati veščine, potrebne za reševanje problemov, ki nam pomagajo, kaj si otrok misli o sebi in otrokom pomagajo, da razumejo sami sebe.«*

»Nimamo pa kakšnih posebej načrtovanih strategij za učinkovito ravnanje s čustvi.« SP4 je tako na začetku kot tudi na koncu intervjuja večkrat poudarila, da ni načrtnega in sistematičnega spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev (»/.../ ni sistematičnega ukvarjanja, ampak je zavedanje o tem, da so čustva pomembna in da je potrebno tudi s tem znati ravnati.«).

Dobljene rezultate intervjujev povzemam v Tabeli 2.

Tabela 2: Pogostost spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli

Oznaka	Pogostost spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi
SP1	- spodbujanju strategij se posvetimo v primeru konfliktnih situacij, torej občasno, - ni načrtnega in sistematičnega spodbujanja strategij.
SP2	- s spodbujanjem učinkovitega ravnanja s čustvi učencev se ukvarjamo dnevno in sicer v okviru programa dr. Reasonerja
SP3	- na šoli se s spodbujanjem strategij ukvarjamo občasno
SP4	- s spodbujanjem strategij se ukvarjamo, ampak posredno (npr. pri reševanju konfliktov in v sklopu projekta mediacije), - s spodbujanjem strategij se ukvarjamo, ko je to nujno potrebno, torej po potrebi oziroma situacijsko, - ni načrtnega in sistematičnega spodbujanja strategij.
SP5	- na šoli se ukvarjamo s spodbujanjem strategij

Ugotavljam, da se na vseh šolah, kjer so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, ukvarjajo s spodbujanjem učinkovitega ravnanja s čustvi učencev. Tri intervjuvanke so ob tem dodale, da se z omenjenim področjem ukvarjajo občasno, ena pa, da se s tem ukvarjajo dnevno in sicer v okviru programa, ki spodbuja pozitivno samovrednotenje otrok.

7.2 Profil strokovnih/svetovalnih delavcev, ki se ukvarja s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja sem želela ugotoviti, kdo izmed svetovalnih delavcev ali drugih strokovnih delavcev se na šoli, kjer so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, ukvarja s področjem spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli.

SP1 je odgovorila, da se z omenjenim področjem ukvarja ona ali šolska pedagoginja.

SP2 je navedla, da se s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi učencev poleg nje ukvarjajo še »psihologinja, /.../ in učiteljica razrednega pouka«. Omenjena učiteljica razrednega pouka in SP2 imata licenco mentorja in s tem dodatna znanja na tem področju. Katera so dodatna znanja naj bi imeli, SP2 ni natančno opredelila.

SP3 je na dano vprašanje odgovorila, da se s področjem spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi ukvarjajo vsi strokovni delavci na šoli.

SP4 je bolj natančno opredelila, kdo izmed strokovnih delavcev je odgovoren oziroma skrbi za določeno področje. SP4 zase pravi, da je bolj v vlogi pomočnika učiteljem, ki delajo z učenci v primeru konfliktov, nesoglasij ipd. Pomaga jim pri izpeljavi delavnic, ki jih načrtuje sama, učitelji pa jih izvedejo v razredu. Včasih jih tudi sama izvede v razredu. SP4 o sebi meni: *»Jaz sebe vidim tukaj v vlogi podpornika učitelju in seveda kot strokovnega delavca pri reševanju kompleksnih situacij.«*

SP5 pa je odgovorila, da se omenjeni temi najbolj posvečajo šolski svetovalni delavci, učitelji pa le občasno: *»Na tem področju delujemo v največji meri svetovalna služba (socialna delavka, socialna pedagoginja), pedagoginja, tudi specialna pedagoginja in občasno se tej temi posvetijo tudi učitelji.«*

Pregled bistvenih ugotovitev predstavljam v Tabeli 3.

Tabela 3: *Profil šolskih delavcev, ki se ukvarja s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev*

Oznaka	Profil šolskih delavcev, ki se ukvarja s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev
SP1	- socialna pedagoginja ali šolska pedagoginja
SP2	- socialna pedagoginja (z licenco mentorja), - psihologinja, - učiteljica razrednega pouka (z licenco mentorja).
SP3	- vsi strokovni delavci na šoli
SP4	- socialna pedagoginja kot podpora učiteljem pri oblikovanju in izpeljavi delavnic na temo čustev,
SP5	- socialna pedagoginja, - socialna delavka, - občasno tudi učitelji.

Zaključujem, da se s področjem spodbujanja učinkovitega ravnanja s čustvi na izbranih šolah ne ukvarjajo izključno (intervjuvane) socialne pedagoginje, ampak so v štirih primerih vključeni tudi ostali strokovni delavci v šolski svetovalni službi ter učitelji. Sodelovanje učiteljev na tem področju zaznavam kot pozitivno, saj so omenjeni večino časa z učenci in so, kot meni tudi M. Panju (2010), zgled za spodbujanje učinkovitega ravnanja s čustvi.

7.3 Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli

V intervjujih me je v okviru enega od raziskovalnih vprašanj zanimalo tudi, kako intervjuvane socialne pedagoginje zaznavajo svojo vlogo pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev ter kakšni so načini ali oblike dela, s katerimi socialni pedagogi oziroma ostali strokovni delavci seznanjajo učence z omenjenimi strategijami.

SP1 je izjavila, da prepoznava svojo vlogo »*pri individualnem delu z otroki*«, saj pripravi delavnice za učence za večje ozaveščanje njihovih lastnih čustev, prepoznava in reagira v določenih situacijah, ki izzovejo različna čustva. SP1 svojo vlogo v okviru spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli zaznava tudi »*pri delu v skupini*«, in sicer v okviru šolske skupnosti, dela z nadarjenimi učenci in interesnih dejavnosti. Sebe vidi tudi kot strokovnega delavca pri posredovanju ob morebitnih konfliktih med učenci, pri pripravi dni dejavnosti, razrednih ur na temo čustev. SP1 vodi v letošnjem šolskem letu tudi šolski parlament, v okviru katerega vidi možnosti in priložnosti za delo s čustvi. To dela »*/.../ prav z namenom spodbujanja učencev k samostojnemu izražanju svojega mnenja, občutkov ob različnih tematikah s področja odraščanja*.«

SP1 vključuje tudi ostale strokovne delavce k spodbujanju otrok za učinkovito ravnanje s čustvi: »*/.../ menim, da lahko z vztrajnostjo, voljo in pogumom /.../ zapolnimo vrzel na tem področju. Prav bi bilo, da bi se socialni pedagogi in drugi svetovalni delavci trudili in vztrajali pri omenjenih vsebinah. Vsekakor se moramo potruditi in tudi drugim učiteljem predstaviti to temo kot izjemno pomembno za naše učence, ki počasi vstopajo v negotovi svet odraslih*.«

SP1 je glede načinov ali oblik dela, s katerimi učence seznanjajo s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi odgovorila, da v njihovi šoli delajo na temo čustev predvsem »*v smislu prepoznavanja, izražanja občutkov, sprejemanja le-teh pri učencih*« zlasti v okviru že omenjene dodatne strokovne pomoči, individualne pomoči učencem in pri izvajanju socialnih iger.

SP2 vidi svoj prispevek pri razvijanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v okviru izvajanja dodatne strokovne pomoči, učne pomoči, razrednih ur, delavnic v okviru Zdrave šole, tematskih konferenc in pri pogovorih z učenci, učitelji in starši. SP2 meni, da se je s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi pomembno ukvarjati »*predvsem pri delu z učenci, ki imajo vedenjske in čustvene težave. Ubesedenje čustvenega stanja, samoobvladovanje in empatija so izjemno pomembni pri razreševanju konfliktnih situacij, saj se s tem posledično zmanjšuje intenzivnost in pogostost nasilnih situacij*.« SP2 poroča, da izvaja individualne pogovore s tistimi

učenci, ki »imajo težavo predvsem s socialno sprejemljivim načinom izražanja npr. čustev jeze itd.« SP2 dodaja še, da so v preteklosti izvajali program³ za učinkovito ravnanje s čustvi in da je le-ta potekal kot interesna dejavnost za učence 1. triade. SP2 meni, da je potrebno učence naučiti konstruktivno sproščati lastno napetost (».../ z uporabo različnih sredstev, /.../ kot so [op. avtorice] *antistresne žogice, posebne figurice, striženje, trganje lepenke, ipd.*«). Intervjuvanka kot sredstvo za učenje o primernem ravnanju s svojimi čustvi v akutnih situacijah predlaga miren kotiček, ki bi omogočal čustveno razbremenitev učencev.

SP3 vidi svoj prispevek pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi v okviru izvajanja dodatne strokovne pomoči ter razrednih ur, individualnih razgovorov in razgovorov v manjši skupini.

SP4 zaznava svojo vlogo v procesu spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev predvsem na področju nudenja pomoči učiteljem, ki se med samim poukom ukvarjajo oziroma naj bi se ukvarjali z učenjem o čustvih. Pravi: »Učitelji, /.../ med razrednimi urami uporabljajo učbenik, ki se imenuje *Biseri. Notri so zgodbe, ki /.../ govorijo tudi o čustvih /.../*«. Omenjena intervjuvanka meni, da preživi učitelj največ časa z učencem in da nič ne pomaga, če npr. ob konfliktnih situacijah otroka le-ta pelje k socialnemu pedagogu. Lahko se zgodi, da se otrok s tem socialnim pedagogom dobro razume in ko se vrne v razred, konflikt med njim in učiteljem ali med njim in ostalimi sošolci še vedno ostaja in potrebno ga je rešiti (»*Meni se zdi zelo pomembno /.../ pomagati učiteljem, da zmorejo in izpeljejo te situacije, ker so oni neprestano v kontaktu z otrokom.*«). SP4 pripravi tudi kakšno delavnico za učitelje z namenom, »*da znajo to prepoznavat, ali pa pripravim delavnico, s katero lahko gredo učitelji ali jaz /.../ v razred /.../*«. Sama pravi, da ob dodatni izobrazbi, ki jo ima na področju družinske in gestalt terapije, učiteljem pomaga razumeti, prepoznavati in razložiti področje čustev. Pripravlja tudi delavnice za učitelje in sicer na temo čustvene inteligentnosti in ravnanja z agresivnim vedenjem.

SP4 je v intervjuju na vprašanje, na kakšen način ali v kakšni obliki učence seznanjajo s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi povedala, da je to pri njih situacijsko pogojeno oziroma izvajajo le po potrebi. Omeni pa pripravnico, ki zdaj sistematično dela s skupino treh otrok, s poudarkom na

³Gre za že omenjeni program dr. Reasonerja [op. avtorice].

prepoznavanju in poimenovanju čustev. SP4 omeni še t. i. »dodatne ure«⁴, kjer delajo tudi na temo čustev.

SP5 vidi svojo vlogo na področju učenja o čustvih predvsem »pri neposrednem delu z učenci«. Tudi omenjena intervjuvanka meni, da je tema v šolski prostor vključena le posredno: »Tema je na nek posreden način vključena tudi že pri določenih predmetih na razredni stopnji, tako da tam lahko učitelj, ki je na tem področju bolj občutljiv, dodatno prispeva.« SP5 ob tem še dodaja, da se lahko spodbujanje strategij za učinkovito ravnanje s čustvih pri učencih začne že z medsebojnim povezovanjem učitelja s socialnim pedagogom in socialnega pedagoga z razredom. Pravi: »Prav tako vidim veliko možnost v medsebojnem povezovanju učitelja in svetovalnega delavca, socialnega pedagoga pri delu z razredom, kjer se preventivno izvajajo določene delavnice na to temo.« Svojo vlogo pri spodbujanju učenja o čustvih SP5 prepoznava tudi v okviru individualne oziroma dodatne strokovne pomoči. Na vprašanje, ali strategije morebiti izvajajo v okviru interesnih dejavnosti, odgovori: »Ideja v obliki ID⁵ bi bila dobrodošla, zlasti na razredni stopnji.«

Pregled dobljenih rezultatov je v Tabeli 4.

Tabela 4: Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi in načini dela, s katerimi seznanjajo učence z omenjenimi strategijami

Vloga socialnega pedagoga pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi in načini/oblike dela, s katerim seznanjajo učence z omenjenimi strategijami	Število intervjuvank, ki izvajajo navedene aktivnosti
Dodatna strokovna pomoč	4
Razredne ure	3
Vključevanje ostalih strokovnih delavcev, vključno z učitelji	3
Medsebojno povezovanje razreda s socialnim pedagogom (npr. preventivne delavnice)	3
Področje vedenjskih in čustvenih težav učencev (npr. individualni pogovori)	3
Delavnice v okviru Zdrave šole	1
Socialne igre (prepoznavanje, izražanje občutkov ...)	1

⁴Gre za ure dodatne strokovne pomoči [op. avtorice].

⁵ SP5 v pisnem intervjuju uporablja kratico ID za besedno zvezo interesna dejavnost [op. avtorice].

Tematske konference	1
Pogovori z učenci, učitelji in starši	1
Konfliktne situacije	1
Delo z nadarjenimi	1

Intervjuvanke torej svojo vlogo pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli zaznavajo podobno. Največkrat so izpostavile, da svojo vlogo na omenjenem področju vidijo predvsem pri izvajanju dodatne strokovne pomoči ali učne pomoči. Tri intervjuvanke zaznavajo svojo vlogo pri spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi v okviru razrednih ur, enako število intervjuvank vidi svojo vlogo na tem področju predvsem kot vključevanje ostalih strokovnih delavcev, povezovanje razreda s socialnim pedagogom (npr. pri oblikovanju in izvajanju preventivnih delavnic) in delu z učenci, ki imajo čustvene in vedenjske težave. S temi učenci največkrat izvajajo individualne pogovore, v katere vključujejo tudi temo o čustvih.

Ena izmed intervjuvanih socialnih pedagoginj svojo vlogo pri učenju učinkovitega ravnanja s čustvi zaznava predvsem v smeri sodelovanja z učitelji. Ta socialna pedagoginja meni, da bi moral na omenjenem področju najbolj intenzivno delati učitelj, saj on preživi največ časa z učenci, kot socialna pedagoginja pa mu lahko pomaga pri oblikovanju in izpeljavi delavnic na temo čustev, reševanja le-teh itd. Učiteljem poskuša preko predavanj in pogovorov približati temo čustev.

Intervjuvanke so kot svoj strokovni vložek pri spodbujanju učinkovitega ravnanja s čustvi učencev navajale tematske konference, pogovore z učitelji, učenci in starši ter delo z nadarjenimi, enkrat pa so bile omenjene tudi delavnice v okviru Zdrave šole. Ena izmed intervjuvank je povedala še, da se področju čustev posveti tudi v konfliktnih situacijah, iz katerih se lahko učenci neposredno učijo, katera čustva doživljajo in presojujejo, ali so jih konstruktivno izrazili ipd.

Intervjuvanje socialne pedagoginje so v opis svojih nalog zajele precej področij, ki jih predstavljajo tudi avtorji, kot so T. Grünfeld (1997), V. Jugovac (1997), Skalar (1993), N. Šmit (1997). Dodala bi še, da po mnenju N. Šmit (1997) socialni pedagogi pokrivamo področja, ki zaradi storilnostno naravnega kurikulumu ostanejo spregledana in so označena kot primanjkljaj na vzgojnem in socializacijskem področju, kar so sporočale tudi intervjuvane socialne pedagoginje.

7.4 Razlogi za to, da se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev šole ne posvečajo dovolj

Pri četrtem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, kateri so tisti dejavniki, zaradi katerih se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli zaposleni strokovnjaki ne posvečajo dovolj ali sploh ne posvečajo.

Dejavniki, ki jih je navedla SP1, se nanašajo predvsem na pomanjkanje časa za to področje in na obremenjenost učiteljev z izpeljavo učnega načrta tako, kot je predviden. Meni slednje: *»Prenatrpani šolski urnik, obremenjeni učenci z drugimi vsebinami, obremenjeni učitelji z letnimi delovnimi načrti in neznanje strokovnjakov – učiteljev o tej temi.«* Prav tako poudari, da učitelji v tej temi ne vidijo pravega smisla: *»Menim, da mnogi učitelji ne vidijo smisla v tem in ne podpirajo tovrstnih dejavnosti v tolikšni meri oziroma dajejo prioriteto vsak svojemu področju, predvsem pa znanju.«* Po besedah SP1 so torej učitelji in učenci obremenjenimi z drugimi stvarmi in zaradi tega izostane področje spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi. Iz odgovorov SP1 ugotavljam, da sta poglavitna vzroka za nezadostno ukvarjanje s spodbujanjem učinkovitega ravnanja s čustvi učencev pomanjkanje časa ter nezainteresiranost učiteljev za omenjeno temo.

Tudi SP2 kot glavni razlog, da se z omenjeno tematiko v šoli ne ukvarjajo ali se z njo ukvarjajo premalo, navede pomanjkanje časa ter obremenjenost učiteljev in učencev s sodelovanjem v različnih projektih: *»predvsem pomanjkanje časa zaradi obsežnih učnih vsebin in sodelovanja pri različnih projektih, v katere so vključeni tako učenci kot strokovni delavci šole.«*

SP3 prav tako navede pomanjkanje časa za ukvarjanje s to tematiko in *»veliko administracije, ki ti vzame čas za drugo delo«*. Menim, da v okviru nalog, ki jih imajo intervjuvane socialne pedagoginje v vlogi šolskih svetovalnih delavk, večino časa posvetijo izpolnjevanju formularjev in drugim administrativnim zadevam, zaradi katerih jim zmanjka časa za ukvarjanje s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi učencev.

SP4 je povedala, da ne ve točno, zakaj šola v večji meri ne spodbuja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi in da bi morala šola v primeru strokovnega in sistematičnega spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev spremeniti svoj sistem vrednot in načrt dela. Pravi: *»Težko bi*

rekla, kaj je vzrok /.../, kar delamo, delamo v bistvu vedno situacijsko, /.../ v nekem razredu. /.../ Učiteljice na nižji stopnji⁶ delajo bolj sistematično /.../ s temi različnimi didaktičnimi igrami pa zgodbicami /.../. Če bi želeli to izvajati sistematično, bi se morala šola »terapevtsko usmeriti«, /.../ preventivno usmeriti ali pa usmeriti v osebno rast otrok in staršev, kar se ne /.../. Še vedno je tako, da je vse /.../ stvar učenja, /.../ in potem ves ostali del pride na vrsto takrat, ko naletimo na oviro. /.../ To bi ob vseh nalogah /.../, če pomislim samo iz stališča socialnega pedagoga, pomenilo velik del delovnega časa nameniti prav takim delavnicam /.../.« Poudari še, da bi za sistematično spodbujanje morali imeti več časa in da bi se s tem področjem moral ukvarjati nekdo, ki ne bi počel nič drugega oziroma bi temu namenil pretežen del svojega delovnega časa.

SP5 pa v odgovoru na zastavljeno vprašanje o razlogih, zakaj se razvijanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli ne posvečajo dovolj, poveže razloge z izvajanjem dodatne strokovne pomoči: »Včasih na urah dodatne strokovne pomoči presodim, da je pomembneje, da učencu še enkrat razložim na drugačen način obravnavano snov, zato ne morem vsakič izvesti ure na to temo.« Govori torej predvsem o pomanjkanju časa, ki je vzrok, da se omenjeni temi ne posvečajo dovolj. Prav tako na vprašanje o pomembnosti izvajanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi z vsemi učenci in ne samo tistimi, ki imajo težave na čustvenem in vedenjskem področju, odgovori, da je tega premalo in za to krivi kurikulum: »Žal se tega premalo poslužujemo. Kurikulum je žal še vedno preveč storilnostno naravnani, zato je težko dobiti dodatne ure za izvajanje delavnic s celim razredom. Tako večinoma ostajajo razredne ure. Dobra dejavnost bi bila tudi interesna dejavnost, kjer bi v manjši skupini z različnimi otroki to dodatno vadili.«

Bistvene ugotovitve, izpeljane iz intervjujev, povzemam v Tabeli 5.

⁶ SP4 tu govori o razredni stopnji [op. avtorice].

Tabela 5: Razlogi, da se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev šole ne posvečajo dovolj

Oznaka	Razlogi za to, da se strategijam za učinkovito ravnanje s čustvi učencev šole ne posvečajo dovolj
SP1	- pomanjkanje časa, - obremenjenost učiteljev z izpeljavo učnega načrta, - obremenjenost učencev, - nezainteresiranost učiteljev, - neznanje strokovnjakov – učiteljev o temi čustev.
SP2	- pomanjkanje časa zaradi obsežnih učnih vsebin, - obremenjenost učiteljev s sodelovanjem pri raznih projektih, - obremenjenost učencev s sodelovanjem pri raznih projektih.
SP3	- pomanjkanje časa zaradi administrativnih zadev
SP4	- ni čisto prepričana, saj vse, kar počnejo, počnejo situacijsko, - pomanjkanje časa.
SP5	- pomanjkanje časa

Vse intervjuvanke so povedale, da se s sistematičnim spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev ne ukvarjajo dovolj predvsem zaradi pomanjkanja časa. Dve intervjuvani socialni pedagoginji sta poleg tega navedli še preobremenjenost učiteljev in učencev z obsežnimi učnimi vsebinami ter sodelovanjem obojih pri različnih projektih. Preobremenjenost učiteljev kot tudi učencev z učnimi vsebinami lahko povežem tudi z naslednjim pogostim vzrokom, zaradi katerega se na šolah, kjer sem intervjuvala socialne pedagoginje, ne ukvarjajo dovolj s spodbujanjem učinkovitega ravnanja s čustvi učencev. Štiri od petih intervjuvanih socialnih pedagoginj so povedale, da se z omenjeno temo ne ukvarjajo dovolj zaradi storilnostno naravnane kurikuluma. Skleпам, da na teh šolah dajejo večji poudarek faktografskemu znanju in temu, da bodo učitelji uspeli izpeljati načrtovane učne vsebine. Ena izmed intervjuvank pa je dodala, da če bi se želeli s temo spodbujanja učinkovitega ravnanja s čustvi ukvarjati sistematično, bi za to potrebovali enega zaposlenega, ki bi se ukvarjal samo s tem področjem, obenem pa bi se naj spremenilo tudi osnovno vodilo šole. Avtorji, kot so V. Jugovac (1997), A. Kobolt (1997), D. Rozman (1997), Ščuka (2007) in Šmit (1997), opozarjajo na problematiko storilnostno naravnane kurikuluma. Ščuka (2007) meni, da je faktografsko znanje, ki ga učenci dobijo v šoli, premalo za uspeh v življenju in delovni uspeh posameznika. Tudi D. Schilling (2000) je prepričana, da se je s področjem čustev v šolskem kontekstu potrebno ukvarjati, ne glede na naravnost šole in pomanjkanje časa. Avtorica meni, da upor učiteljev proti področju čustev še ne bi smel pomeniti oviro za vpeljavo t. i. čustvene vzgoje v šoli. »Čustva so del vsega, kar otroci počno, in lahko so tudi del vsega, kar se učijo« (prav tam, str. 15).

Glede sistematičnosti strategij za učinkovito ravnanje s čustvi pa je M. Panju (2010) mnenja, da lahko šola kljub temu, da nima sistematičnega spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi, vključi tematiko v vsakodnevno šolsko rutino.

7.5 Zaznavanje pomembnosti spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli

V okviru raziskovanja pogloblitve tematike diplomskega dela me je med drugim zanimalo tudi, kakšno pomembnost intervjuvane socialne pedagoginje pripisujejo temi spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli oziroma ali jo zaznavajo kot pomembno za udeležanje v šolskem kontekstu.

SP1 je bila odločno za to, da se je s tem področjem v šoli potrebno, smiselno in pomembno ukvarjati. Prav tako pa poudari, da je treba za to motivirati ostale strokovne delavce na šoli: *»Menim, da se je v šolskem prostoru nujno potrebno bolj ukvarjati s to temo. Potrebno je spodbuditi tudi druge strokovne delavce in jim podati znanje in vedenje o tem področju, da bodo tudi oni začutili pomen teh vsebin.«*

SP2 je v odgovoru na to vprašanje povedala, da je tema pomembna in da se je z njo smiselno ukvarjati in to vsakodnevno: *»V šolskem prostoru se moramo tem vsebinam posvečati vsakodnevno in to strokovno, odgovorno in skrbno.«* Tudi SP3 meni, da je tema spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev pomembna in piše: *»Glede na to, da se učenci razvijajo, učijo izražanja čustev, se mi zdi ta tema pomembna.«*

SP4 pravi, da se je s to temo v šolskem prostoru potrebno in smiselno ukvarjati (*»Absolutno /.../.«*).

SP5 tako kot ostale štiri intervjuvanke poudari pomembnost teme: *»Tema je vedno aktualna z vsako novo generacijo otrok, še posebej pa pri otrocih s posebnimi potrebami. Zato sem mnenja, da je nujno potrebno govoriti o ravnanju s čustvi.«*

Vseh pet intervjuvank je na vprašanje o pomembnosti teme spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi, odgovorilo, da je tema pomembna in da se je z njo smiselno ukvarjati. Ena izmed

intervjuvank je še dodala, da bi bilo dobro, če bi k temu področju pritegnili še ostale strokovne delavce oziroma učitelje motivirati, da bi se poleg svojih vsebin ukvarjali tudi s področjem čustev.

Glede na pomen učinkovitega razumevanja čustev in učinkovitega ravnanja z njimi za posameznika, je omenjeno področje vsekakor pomembno za obravnavo v šolskem prostoru. D. Schilling (2000) zaključuje, da se je čustvom v šoli potrebno posvetiti tudi zato, ker lahko s tem izboljšamo socialne kot tudi čustvene spretnosti učencev. Z vključevanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev lahko prispevamo k temu, da učenci faktografsko znanje lažje povežejo z življenjskimi izkušnjami (prav tam).

7.6 Sodelovanje socialnega pedagoga s starši

V intervjujih me je zanimalo tudi, koliko sodelujejo socialni pedagogi s starši na področju spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev. Nekateri učenci nimajo možnosti za čustveni razvoj, kot jih imajo drugi učenci, saj nekateri starši tudi sami niso bili deležni primerne čustvenega razvoja. To je lahko prispevalo tudi k temu, da tudi sami ne znajo ravnati s svojimi čustvi. Iz tega vidika je sodelovanje socialnega pedagoga s starši zelo pomembno. V nadaljevanju analiziram odgovore na vprašanje, kako zaznavajo intervjuvane socialne pedagoginje sebe v okviru sodelovanja s starši, ki sem ga zastavila v intervjuju.

SP1 je povedala, da starše vključujejo z vabili na predavanja na temo čustev in potrjuje pomembnost sodelovanja s starši v prihodnosti: *»Na naši šoli staršem ponudimo predavatelje na temo vzgoje, tudi čustev ipd. Sem pa mnenja, da bi morali starši vsekakor v prihodnosti sodelovati, potrebno jih je ozaveščati o tej tematiki, jih spodbujati in jim na zanimiv način približati pomembnost teme.«* SP2 je odgovorila, da staršem predstavijo, kaj počnejo, in jih prosijo za sodelovanje: *»Staršem otrok podrobno predstavimo vsebino programa, ki ga izvajamo z učenci in jih zaprosimo za sodelovanje oziroma usklajeno delo v šolskem in domačem okolju.«* SP3 razlaga, da starše povabijo k sodelovanju: *»Starše lahko opozorimo, da ima otrok težave z izražanjem čustev, svetujemo druge načine. Starše k temu povabimo, če se s tem ne strinjajo, pa jih ne moremo prisiliti.«* SP4 je podobno kot ostale intervjuvane socialne pedagoginje omenila, da na šoli za starše pripravljajo predavanja in delavnice na to temo pa tudi svetovanje, v kolikor je to potrebno (*»/.../, kar imamo pri nas na šoli, so predavanja za starše /.../. Ta šola za starše /.../. Posebej se s starši na tem področju ne ukvarjamo /.../. Razen, kar jim ponudimo v okviru predavanj ali ko potrebujejo svetovanje.«*).

SP5 pa ob tem vprašanju poudarja potrebnost sodelovanja tudi s starši na področju razvijanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi njihovih otrok in pravi: »Verjamem pa, da bi s skupnim sodelovanjem in če bi se tega redno posluževala redno dosegli večje učinke na tem področju.« SP5 v intervjuju govori o sodelovanju staršev in dveh otrok na način, da so starši to, kar je delala ona z otrokoma v šoli, vadili doma. Pravi, da vpliv staršev doma težko oceni in da bi bilo iz tega vidika potrebno skupno sodelovanje staršev, otrok in socialnega pedagoga.

Pregled bistvenih ugotovitev intervjujev prikazujem v Tabeli 6.

Tabela 6: Sodelovanje socialnega pedagoga s starši

Oznaka	Sodelovanje socialnega pedagoga s starši
SP1	- predavanja na temo čustev in vzgoje
SP2	- staršem se predstavi, kaj v šoli počnejo, - starši so vabljeni k sodelovanju, - spodbujanje staršev k usklajenemu delu v šolskem in domačem okolju.
SP3	- starši so vabljeni k sodelovanju
SP4	- predavanja in delavnice na temo čustev, - svetovanje po potrebi, - šola za starše.
SP5	- sodelovanje s starši je pomembno

Dve intervjuvanki sta povedali, da za starše pripravijo predavanja in delavnice na temo čustev in vzgoje. Dve sta povedali, da starše povabijo k sodelovanju, a da jih k temu seveda ne morejo prisiliti. Ena izmed intervjuvank je poudarila še, da na šoli, kjer je zaposlena, starše spodbujajo k čim bolj usklajenemu delu med šolo in domom. Ena izmed intervjuvanih socialnih pedagogin je izpostavila pomembnost sodelovanja socialnega pedagoga s starši, saj naj bi se po njenih besedah povečali učinki tega, kar že počnejo v šoli (na področju čustev).

V. Jugovac (1997) in Skalar (1993) se pri opredelitvi socialnopedagoških nalog navežeta tudi na sodelovanje socialnega pedagoga s starši. Avtorja (prav tam) menita, da socialni pedagog dela z vsemi udeleženci na šoli, pri čemer se ne izključuje staršev oziroma vseh tistih oseb, ki so otroku pomembne. Glede na to, da se socialni pedagog ukvarja s področji komunikacije, medosebnih odnosov, vedenjsko problematiko in z reševanjem konfliktov (Jugovac, 1997), lahko ta znanja prenese in uporabi v sodelovanju s starši učencev. Tudi po T. Grünfeld (1997) je socialnopedagoška naloga sodelovati s starši in jim svetovati pri vzgoji otrok, skupaj z njimi iskati rešitve v konfliktnih situacijah ipd.

7.7 Sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji

Učitelji pretežno del učnih ur preživijo z učenci in ker se v razredih lahko pojavljajo tudi konflikti, me je v intervjujih zanimalo tudi, kako poteka sodelovanje socialnega pedagoga na področju učinkovitega ravnanja s čustvi z učitelji. Prav tako me je zanimalo, ali so učitelji dovolj samoiniciativni za delo s čustvi učencev, ki jih poučujejo.

SP1 je v intervjuju povedala, da je sodelovanje z učitelji vzpostavljeno in sodelovalno naravnano. Poudari, da je vedno pripravljena pomagati: *»Svetovanje učiteljem glede odnosov v razredih, med učenci, učitelji, je zagotovljeno. /.../ Učitelji se običajno sami obrnejo po nasvet in nato skupaj sestavimo načrt dela s posameznimi učenci, razredi, skupinami učencev.«*

Tudi SP2 je na vprašanje, ali je na šoli potrebno svetovanje učiteljem pri vzpostavljanju bolj kakovostnih odnosov med oziroma z učenci v razredu, odgovorila, da *»/.../ je potrebno svetovanje učiteljem pri vzpostavljanju kvalitetnejših odnosov med učenci v razredu«*. Pove tudi, da pripravijo tematske konference, diskusije in da poleg tega opravljajo individualne razgovore z učitelji (*»Določene vsebine se pripravijo za tematske konference in diskusijo z večjo skupino učiteljev. Potekajo tudi razgovori z učitelji ali pogovori svetovalnega delavca z učencem in učiteljem ter skupno iskanje ustrežnejših poti sodelovanja.«*).

SP3 poudari, da se sodelovanje med učitelji in socialnim pedagogom vzpostavi predvsem takrat, ko se pojavijo težave, vezane na odnose med učenci v razredu, in razlaga: *»Ko se pojavi ta težava in potreba po takem sodelovanju, se svetovalna služba vključi.«* Vključi pa se s konzultacijami z učitelji ter z dogovarjanji z razredniki o vsebini razrednih ur. SP5 pravi, da je sodelovanje z učitelji, v kolikor prihaja do neustreznih odnosov med učenci v razredu, vzpostavljeno po potrebi, *»predvsem preko delavnic z učenci. Takrat so prisotni tudi razredniki. Ali pa če grem na kakšen seminar z omenjeno tematiko, prenesem spoznanja med učitelje.«*

SP4 je mnenja, da je sodelovanje med učitelji in socialnim pedagogom potrebno in da je vzpostavljeno. Pomembno se ji zdi tudi, da se učitelji sami lotevajo težav, ki se pojavijo v razredu ali pri posameznem učencu: *»Meni se zdi zelo pomembno /.../ pomagati učiteljem, da zmorejo in izpeljejo te situacije, ker so oni neprestano v kontaktu z otrokom /.../«* SP4 prav tako poudari, da pripravi delavnice za učitelje ali jim pomaga pri pripravi. SP4 pripravi tudi izobraževanja, ki so namenjena učiteljem, v katerih so teme, kot so čustva in z njimi povezano vedenje otrok.

Bistvene ugotovitve intervjujev na to raziskovalno vprašanje prikazujem v Tabeli 7.

Tabela 7: *Sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji*

Oznaka	Sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji
SP1	- sodelovanje je vzpostavljeno, - svetovanje glede odnosov v razredu, glede odnosov med učenci.
SP2	- pomoč pri vzpostavljanju kvalitetnejših odnosov v razredu, - tematske konference, diskusije, individualni pogovori z učitelji.
SP3	- sodelovanje se vzpostavi takrat, ko pride do težav, vezane na odnose med učenci, - individualni pogovori, pomoč pri pripravi razrednih ur.
SP4	- sodelovanje je vzpostavljeno, - pomoč učiteljem pri pripravi delavnic, - izobraževanja na temo čustev.
SP5	- sodelovanje je vzpostavljeno po potrebi (v primeru neustreznih odnosov med učenci v razredu), - priprava delavnic za učence. - prenos znanj iz organiziranih izobraževanj med učitelje.

Ugotavljam, da intervjuvane socialne pedagoginje sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji zaznavajo podobno. Na vseh šolah, kjer so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, je po besedah intervjuvank sodelovanje vzpostavljeno in sodelovalno naravnano. Ena izmed intervjuvank je poudarila, da je sodelovanje socialnega pedagoga z učitelji potrebno. S strani intervjuvanih socialnih pedagoginj je svetovanje učiteljem zagotovljeno. Ena intervjuvanka je povedala tudi, da po potrebi skupaj z učitelji oblikujejo načrt pomoči, ki je namenjen tako posameznikom kot tudi celotnemu razredu pri vzpostavljanju kakovostnejših odnosov ter konstruktivnemu reševanju konfliktov.

T. Grünfeld (1997) meni, da je ena izmed socialnopedagoških nalog tudi svetovanje učiteljem pri vzpostavljanju kakovostnejših odnosov med učenci v razredu. Za izboljšanje odnosov med učenci intervjuvane socialne pedagoginje poskrbijo z organiziranjem predavanj, delavnic, tematskih konferenc, diskusij in individualnih razgovorov z učitelji.

8. SKLEP

V diplomskem delu sem se posvetila pomenu čustev in strategij za boljše razumevanje čustev in za učinkovito ravnanje s čustvi. V teoretičnem in empiričnem delu sem se ukvarjala s tem, kakšno vlogo lahko ima socialni pedagog v zvezi s sistematičnim in strokovnim spodbujanjem in razvijanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev na šoli, v kateri je zaposlen.

V empiričnem delu sem predstavila ugotovitve petih intervjujev s socialnimi pedagoginjami z njihovimi pogledi na področje spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev v šoli. Menim, da imamo socialni pedagogi dovolj znanja s področja čustvenega, socialnega in kognitivnega razvoja posameznika in smo dovolj kompetentni za načrtovanje ter izvajanje strategij za učinkovito ravnanje s čustvi pri posamezniku. Že pred samim začetkom raziskovanja sem menila, da se s tem področjem v šolah ne ukvarjajo sistematično, kar so štiri intervjuvanke, ki so zaposlene v šolski svetovalni službi, tudi potrdile. Na vprašanje, kako pogosto se na šoli, kjer so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, ukvarjajo s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi, so povedale, da se s tem ukvarjajo pogosto, vendar ne sistematično.

M. Panju (2010) poudarja, da je potrebno spremljati otroka in njegova čustva ter načine, kako jih izraža. Če se bomo z učenci pogovarjali o njihovih čustvih, o nadzoru ter obvladovanju le-teh, bomo s tem pozitivno prispevali k njegovim osebnim in učnim uspehom. Štiri intervjuvanke so povedale, da se s področjem spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi ukvarjajo v okviru določenih programov. Omenjale so dodatno strokovno pomoč (z učenci s težavami na vedenjskem in čustvenem področju), razredne ure, šolski parlament, socialne igre in individualne pogovore (tako z učenci kot tudi s starši), ki jih izvajajo same ali pri izvajanju teh aktivnosti pomagajo učitelji. Osebno menim, da se je o čustvih potrebno pogovarjati z vsemi učenci, tako s tistimi, ki nimajo težav na tem področju kot tudi s tistimi, ki imajo težave. Vse intervjuvanke so omenile, da se s strategijami za učinkovito ravnanje s čustvi ukvarjajo predvsem v okviru dodatne strokovne pomoči. Ne glede na to, da je pozornost na področju čustev potrebna predvsem »tistim učencem, ki se na stiske odzovejo na socialno nesprejemljiv način ali za učitelja oziroma druge prisotne na moteč način« (Skalar, 1993, str. 39), so vsi učenci potrebni pomoči (prav tam).

Dve intervjuvanke sta posebej poudarili, da je potrebno učitelje najprej pritegniti k tej temi in jih naučiti, kaj so čustva, zakaj se učenec vede, kot se (npr. zakaj se vede na socialno nesprejemljiv način), odkrivati ozadje, ki je za določenim čustvom ipd. Iz tega vidika je nujno potrebno

vzpostaviti sodelovanje med učitelji in socialnim pedagogom. Sodelovanje med učitelji in socialnimi pedagogi pa se od šole do šole razlikuje. Po besedah intervjuvank je sodelovanje vsekakor prisotno. Na vseh šolah, na katerih so zaposlene intervjuvane socialne pedagoginje, se sodelovanje ustvari po potrebi oziroma je situacijsko. Na šoli, kjer je zaposlena SP4, le-ta pripravlja različna tematska izobraževanja za učitelje, npr. na temo čustvene inteligentnosti in ravnanja z agresivnim vedenjem.

Poleg sodelovanja socialnega pedagoga z učitelji pa je na tem področju pomembno tudi sodelovanje socialnega pedagoga s starši. Rezultati empirične raziskave kažejo, da nekatere intervjuvane socialne pedagoginje delajo s starši in njihovimi otroki v okviru svetovalnega dela, npr. pripravijo predavanja ali delavnice za starše na področju čustev in vzgoje.

Vse intervjuvanke zaznavajo področje čustev in sistematičnega spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi pri učencih kot pomembno temo, aktivnosti na tem področju pa kot potrebne, čeprav se z omenjenim področjem po njihovem mnenju ne ukvarjajo dovolj. Intervjuvane socialne pedagoginje so kot razloge za to, da temi o čustvih pri svojem delu namenjajo premalo pozornosti in časa, poudarile predvsem pomanjkanje časa zaradi obsežnih učnih vsebin, obremenjenost učiteljev z uresničevanjem letnih delovnih načrtov in obremenjenost otrok z drugimi šolskimi vsebinami oziroma dejavnostmi. Ena izmed intervjuvanih socialnih pedagoginj je poudarila, da je šola storilnostno naravnana in da zaradi takšne naravnosti ni dovolj prostora za sistematično spodbujanje strategij za učinkovito ravnanje s čustvi. Omenjena tema pa je prav iz tega vidika v šolskem kontekstu še pomembnejša. Goleman (1997), M. Panju (2010), D. Schilling (2000) in Ščuka (2007) so le nekateri izmed avtorjev, ki v svojih delih problematizirajo negativen vpliv storilnostno naravnane šole na posameznika. Vsi omenjeni avtorji poudarjajo, da je učencem potrebno prenesti tudi t. i. življenjske spretnosti, med katere uvrščamo tudi sposobnost učinkovitega ravnanja z lastnimi čustvi.

Nekatere izmed intervjuvank so poudarile, da bi bilo potrebno za delo s čustvi pri učencih motivirati tudi učitelje, saj so učitelji pretežni del dneva v šoli z učenci in bi morali s svojim znanjem in kompetencami prispevati k bolj konstruktivnemu reševanju konfliktov, k boljšemu razumevanju lastnih čustev in čustev učencev oziroma biti tudi sami dovolj čustveno zreli, da lahko uspešno usmerjajo učni proces.

Diplomsko delo zaključujem z ugotovitvijo, da se je z vidika socialne pedagogike v šolskem kontekstu pomembno strokovno in sistematično ukvarjati s tematiko čustev. Rezultati žal kažejo, da se na nobeni od vključenih šol s tem večinoma ne ukvarjajo sistematično, ampak le občasno in po potrebi. Kljub temu pa vse intervjuvane socialne pedagoginje poročajo, da se je s temo potrebno ukvarjati, zato menim, da bi bilo v prihodnje temu potrebno nameniti še več strokovne pozornosti.

9. LITERATURA

- Akin, T., Cowan, D., Palomares, S. in Schilling, D. (2000). *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy.
- Avsec, A. (2007). Emocionalna inteligentnost. V A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 249-268). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Bisquerra Alzina, R., Perez Escoda, N., Cuadrado Bonilla, M., Lopez Cassa, E., Filella Guiu, G. in Obiols Soler, M. (2010). *Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Bozovičar, V. in Mancini, D. (1998). Zapisi o motivih, razlogih in učinkih izvajanja socialnih iger na šolah. V J. Virk Rode in J. Belak-Ožbolt (ur.), *Socialne igre v osnovni šoli* (str. 57-69). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bradberry, T. in Greaves, J. (2008). *Čustvena inteligenca: kratek vodnik*. Ljubljana: Tuma.
- Dervarič, S. (2011). *Sodelovanje učiteljev s socialnim pedagogom*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Grünfeld, T. (1997). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1 (4), 13-21.
- Jugovac, V. (1997). Delo socialnega pedagoga v šoli. *Socialna pedagogika*, 1 (4), 75-79.
- Kobolt, A. (1992). *Ne uči me, pusti me, da se učim*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (1997). Otrok s posebnimi potrebami in socialnopedagoško delo v osnovni šoli. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje potrebe, rešitve* (str. 400-414). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kompare, A. (2001). Čustva. V J. Šmagelj (ur.), *Psihologija* (str. 169-188). Ljubljana: DZS.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2003). Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole. *Psihološka obzorja*, 12 (1), 121-139.
- Kranjčan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. *Socialna pedagogika*, 1 (4), 91-100.
- Lamovec, T. (1991). *Emocije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Muršič, M., Milivojević, Z. in Lešnik Mugnaioni, D. (2010). O medosebnem nasilju in čustvih. V M. Muršič (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. (str. 17-20). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rozman, D. (1997). Socialni pedagog na šoli s prilagojenim programom. *Socialna pedagogika*, 1 (4), 47-55.
- Skalar, V. (1993). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, 10 (13), 36-43.

- Skalar, V. (1996). Socialni pedagog, profil šolskega svetovalnega delavca ali pretežno storilnostni, ali celostni pristop k učencu? V B. Rutar in L. Počervina (ur.), *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela* (str. 46-50). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Simmons, S. in Simmons C., J. (2000). *Merjenje čustvene inteligence*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007a). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007b). Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu. *Psihološka obzorja*, 16 (1), 25-37.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti*. Radovljica: Didakta.
- Šmit, N. (1997). Socialni pedagog med svetovalnimi delavci v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1 (4), 63- 74.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London; Thousand Oaks; New Delhi: P. Chapman.

9.1 Internetni viri

- Brackett A., M. in Katulak A., N. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. Pridobljeno 5. 12. 2012, s http://heblab.sites.yale.edu/sites/default/files/pub101_BrackettKatulak2006TheEIclassroom.pdf.
- Brackett, A. M., Rivers, E. S., in Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic and workplace success. *Social and personality psychology Compass*, 5, 88-103. Pridobljeno 30. 3. 2013, s http://therulerapproach.org/images/uploads/documents/Brackett_Rivers_Salovey_2011_Compas.pdf.
- Swanzen, R. (2011). *Relational child and youth care involves emotional intelligence*. *Relational child & youth care practice*, 24, 72-81. Pridobljeno 5. 12. 2012, s <http://connection.ebscohost.com/c/articles/63537554/relational-child-youth-care-involves-emotional-intelligence>.
- Ulutas, I. in Ömeroglu, E. (2007). The affects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social behavior and personality*, 35, 1365-1372. Pridobljeno 6. 1. 2013, s <http://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2007/00000035/00000010/art00008>

PRILOGA

Priloga 1: Vprašanja, uporabljena v intervjuju

1. Prosim, da mi za začetek poveste, kakšen je vaš strokovni naziv in katero stopnjo izobrazbe imate?

Zanima me še, kako dolgo delate v šoli?

2. Glede na vedno večji pomen, ki ga dobiva spodbujanje in učenje čustvene inteligentnosti že v otroštvu, me zanima, ali se na vaši šoli ukvarjate s spodbujanjem strategij za učinkovito ravnanje s čustvi učencev?

3. V primeru, da se s tem ukvarjate, me zanima, kako pogosto se posvečate sistematičnemu razvijanju čustvene inteligentnosti vaših učencev?

4. Kako ali na kakšen način (oblike dela) se posvečate omenjeni tematiki? Morda v obliki interesnih dejavnosti?

5. Kdo se na vaši šoli ukvarja s tem področjem? Ste to vi ali kdo drug izmed strokovnih delavcev?

6. Kje vidite vaš prispevek oziroma svojo vlogo pri omenjenemu spodbujanju strategij za učinkovito ravnanje s čustvi?

7. Socialni pedagogi lahko na tem področju zapolnimo obstoječo vrzel. Kako vi vidite možnosti za to? Kaj menite o vključevanju te teme v šolski prostor?

8. Ali se je po vašem mnenju s to temo v šolskem prostoru sploh potrebno oziroma smiselno ukvarjati? Kje vidite razloge za smiselnost ukvarjanja z omenjeno tematiko?

9. Kateri dejavniki po vašem mnenju prispevajo k temu, da se področju spodbujanja strategij za učinkovito ravnanje s čustvi ne posvečate v tolikšni meri kot bi si želeli?

10. V šoli lahko učenca učimo nekaj, ko pa pride domov, so vzorci vedenj enaki kot so bili prej in zaradi tega otrok težje spreminja svoje vzorce vedenja in čustvovanja? So morda v vaše projekte, vezane na delo s čustvi, vključeni tudi starši otrok?

11. Učenci v šoli preživijo veliko časa. Ker je to tako, so učitelji (in vsi ostali delavci na šoli) tisti, ki naj bi bili učencem zgled pri učenju učinkovitega ravnanja s čustvi. Glede na to, da je ena izmed naših – socialnopedagoških nalog v šolski svetovalni službi tudi svetovanje učiteljem pri vzpostavljanju kvalitetnejših odnosov med učenci v razredu (kamor prištevamo tudi delo s čustvi), ali je to na vaši šoli potrebno?

V primeru, da je vaš odgovor da, ali to izvajate?

V kakšni obliki to izvajate?

12. Pogosto smo pozorni na težave, motnje v razvoju otrok in mladostnikov ter se s tem bolj ukvarjamo kot pa s preventivnim delom, ki bi vključevalo ne samo otroke, ki imajo določene težave, ampak tudi vse ostale, ki bi jim ukvarjanje s to temo tudi koristilo. Menim, da bi se moralo delati na področju čustev v skupini oziroma s celotnim razredom. Tako se lahko tisti, ki imajo težave na področju (konstruktivnega) izražanja in ravnanja s svojimi čustvi, učijo od tistih, ki uporabljajo aдекватne načine za izražanje in ravnanje s svojimi čustvi. Kaj menite o tem?