

Socialno-čustvena kompetenca učiteljev med preteklostjo in prihodnostjo

Mateja Šepić

Univerza na Primorskem

mateja.sepic@gmail.com

V prispevku se osredotočamo na predstavitev razvoja socialno-čustvene kompetence z zgodovinskega vidika, na njeno opredelitev po modelu CASEL in na pomen razvoja učiteljeve socialno-čustvene kompetence tako pri delu z učenci v razredu kot tudi za njegov osebni in profesionalni razvoj. Raziskave kažejo, da učitelji, ki imajo socialno-čustveno kompetenco visoko razvito, ustvarjajo spodbudno, pozitivno in vključujočo razredno klimo ter zmorejo z učenci vzpostaviti spodbujajoče in podporne odnose, kar pozitivno vpliva na njihov socialni, čustveni in akademski razvoj. Učiteljem pa razvoj te kompetence pomaga, da se učinkovito spoprimejo s stresnimi situacijami in lažje obvladujejo vsakodnevne izzive pri vzgojno-izobraževalnem delu, povečajo svoje psihično blagostanje, so zadovoljnejši in učinkovitejši pri svojem delu. V prihodnosti bi bilo treba poskrbeti za razvoj te kompetence sistemsko in na nacionalni ravni, za možnost strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na tem področju, pri študentih pedagoških smeri pa razvoj te kompetence spodbujati že v času študija.

Ključne besede: socialno-čustveno učenje, socialno-čustvena kompetenca, učitelji

Uvod

V skladu s Priporočilom Sveta Evropske unije (EU) z dne 22. maja 2018 bi si morale države članice EU prizadevati za kakovostno, vključujoče izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje ter za pridobitev ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja vse od zgodnjega otroštva in skozi življenje, kar bi prispevalo k uspešnejšemu življenju vsakega posameznika v družbi. V tem Priporočilu je predstavljenih osem kompetenc,¹ med katerimi so navedene tudi osebnostna, socialna in učna kompetenca, ki v svoj vsebinski okvir zajamejo nekatere značilnosti večdimenzionalnega konstrukta socialno-čustvene kompetence (v nadaljevanju tudi SČK).

Osebnostna, družbena in učna kompetenca je v Priporočilu Sveta EU (2018, 10) opredeljena kot

¹ Te kompetence so: pismenost; večjezičnost; matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca; digitalna kompetenca; osebnostna, družbena in učna kompetenca; državljanska kompetenca; podjetnostna kompetenca; kulturna zavest in izražanje (2018).

sposobnost razmisleka o sebi, učinkovitega upravljanja časa in informacij, konstruktivnega sodelovanja z drugimi, odpornosti ter upravljanja svojega učenja in kariere. Vključuje sposobnost soočati se z negotovostjo in kompleksnostjo, učiti se učenja, vzdrževati lastno fizično in čustveno dobro počutje, ohranjati fizično in duševno zdravje ter živeti zdravo, v prihodnost usmerjeno življenje, čutiti empatijo in obvladovati spore v kontekstu vključevanja in podpiranja.

Ta vrsta kompetence v svoji osnovi temelji na pozitivnem odnosu do lastnega osebnostnega, fizičnega in socialnega blagostanja ter na imperativu učenja skozi življenje in profesionalnega razvoja, kar je še posebej pomembno za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, zlasti za učitelje, ki se vsakodnevno srečujejo z vedno večjimi izobraževalnimi in vzgojnimi zahtevami, zaradi česar postajajo čustveno izčrpani. Nekateri zaradi tega bodisi opustijo učiteljski poklic bodisi jih to pripelje do izgorelosti (Jennings in Greenberg 2009; Lozano-Peña idr. 2021). Učitelji potrebujejo podporo pri svojem vsakodnevnem delu z učenci, pri skrbi za svoje dobro psiho-fizično počutje in za svoj profesionalni razvoj, raziskave (Jennings in Greenberg 2009; Mahoney idr. 2020; Lozano-Peña idr. 2021) pa kažejo, da jih je mogoče s spodbujanjem razvoja njihove socialno-čustvene kompetence opolnomočiti za raznolike izzive v šolskem okolju.

Problem, namen, raziskovalna vprašanja in metoda

Socialno-čustvena kompetenca je večdimenzionalni konstrukt, ki vključuje kognitivne, socialne in čustvene razsežnosti. V zadnjih petindvajsetih letih, odkar se je začelo sistematično preučevanje razvoja te kompetence, je bila večina raziskav osredotočena na njen razvoj pri šolajoči se populaciji, manj pozornosti pa je bilo posvečene raziskavam, ki bi to kompetenco preučevale pri strokovnih delavcih.

V tem prispevku nameravamo predstaviti razvoj konstrukta socialno-čustvene kompetence z zgodovinskega vidika, opisati, kako je opredeljena danes in kako se kaže s perspektive učitelja, ter ugotoviti, v čem je pomen razvoja učiteljeve socialno-čustvene kompetence za njegov osebni in profesionalni razvoj ter kakšne so perspektive razvoja učiteljeve SČK v prihodnosti.

V nadaljevanju bomo skušali na podlagi pregleda strokovne literature odgovoriti na naslednja ključna raziskovalna vprašanja:

1. Kako se je razvijal konstrukt socialno-čustvene kompetence z zgodovinskega vidika?

2. Kako je socialno-čustvena kompetenca opredeljena danes?
3. Kaj je značilno za socialno in čustveno kompetentnega učitelja?
4. V čem je pomen razvoja učiteljeve socialno-čustvene kompetence za njegov osebni in profesionalni razvoj ter kako ta vpliva na njegovo kakovost poučevanja in dela z učenci?

Ugotovitve prispevka temeljijo na vsebinskem pregledu strokovnih člankov s področja socialno-čustvene kompetence, ki so navedeni v literaturi na koncu prispevka. Članke smo pridobili s pomočjo elektronskih podatkovnih baz, dostopnih preko Digitalnega portala Univerze na Primorskem in vzajemnega bibliografskega sistema COBISS.

Razvoj konstrukta SČK

Razvojno gledano je konstrukt socialno-čustvene kompetence mlajšega izvora, saj ga je leta 1997 razvilo Združenje za akademsko, socialno in čustveno učenje (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL). Po njihovem mnenju se ta kompetenca razvija preko socialnega in čustvenega učenja, kar je opredeljeno kot proces, preko katerega ljudje pridobivajo znanja, stališča in veščine, ki so potrebni za razumevanje in obvladovanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, izkazovanje empatije do drugih, vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov ter sprejemanje odgovornih odločitev (Lozano-Peña idr. 2021). V skladu s tem so podali tudi prvo definicijo socialno-čustvene kompetence, ki so jo razumeli kot nabor posameznikovih znanj in veščin ter motivacije za obvladovanje socialnih in čustvenih situacij. Toda iz pregledne raziskave (Lozano-Peña idr. 2021) je bilo ugotovljeno, da zametki te vrste kompetence segajo pravzaprav precej let v preteklost, v leto 1920, ko je bil Thorndiku (Kihlstrom in Cantor 2011 v Lozano-Peña idr. 2021) pripisan koncept socialne inteligence. Več o zgodovinskem pregledu razvoja socialno-čustvene kompetence bo napisanega v naslednjem razdelku, ki bo osvetlil teoretično pot njenega nastanka.

Zgodovinski vidik razvoja SČK

Lozano-Peña idr. (2021) so naredili sistematični pregled raziskav za pojasnitev zgodovinske, konceptualne in teoretične osnove konstrukta socialno-čustvene kompetence. Pri izbiri raziskav o SČK so pregledali članke v elektronskih bazah podatkov Web of Science (WOS), SCOPUS in ERIC. Časovno obdobje iskanja literature so omejili na tisto med letoma 2010 in 2021, ker so po analizi produktivnosti izhajanja strokovnih člankov s področja SČK ugotovili, da je v zgoraj omenjenih bazah podatkov ta produktivnost začela na-

raščati od leta 2010. Od 95 identificiranih raziskav so na podlagi vnaprej določenih kriterijev² izbrali 15 takih, ki so bile vključene v njihov sistematični pregled.

Iz njihovih ugotovitev izhaja, da je z zgodovinske perspektive razvoja SČK mogoče prepoznati štiri razvojna obdobja: prvo je bilo osredotočeno na socialno komponento in je bilo povezano z že omenjenim Thorndikovim konceptom socialne inteligence, kjer je bilo ugotovljeno, da obstaja kombinacija socialnih in psiholoških dejavnikov, ki vplivajo na posameznikovo vedênje. Leta 1983 je Gardner predstavil teorijo o mnogoterih inteligentnostih (Trujilo in Rivas 2005 v Lozano-Peña idr. 2021), med katerimi sta za razvoj socialno-čustvene kompetence pomembni interpersonalna in intrapersonalna inteligentnost, ki sta bili osnova za definiranje čustvene inteligentnosti (ČI), kar predstavlja drugo razvojno obdobje. Pojem čustvena inteligentnost sta v začetku 90. let prejšnjega stoletja uvedla Salovey in Mayer (1990 v Lozano-Peña idr. 2021), ki sta jo opredelila kot sposobnost procesiranja informacij, povezanih s čustvi, določeno s tremi adaptivnimi sposobnostmi: s sposobnostjo opazovanja, ocenjevanja in izražanja lastnih čustev ter čustev drugih, sposobnostjo nadzorovanja čustev pri sebi in drugih ter sposobnostjo uporabe čustev pri reševanju problemov in odločanju (Čotar Konrad in Kukanja Gabrijelčič 2014). Šele leta 1997 je prišlo do integracije obeh vrst komponent (socialne in čustvene) pod vplivom delovanja in angažiranja Združenja za socialno in čustveno učenje (CASEL), ki je formalno opredelilo področje socialno-čustvenega učenja. Tovrstna integracija obeh komponent SČK predstavlja tretje razvojno obdobje, nato pa je istega leta sledilo še četrto, ko je bila oblikovana prva definicija socialno-čustvene kompetence, ki jo je pripravila skupina raziskovalcev v okviru CASEL (Lozano-Peña idr. 2021). Definirali so jo kot sposobnost razumevanja, obvladovanja in izražanja socialnih ter čustvenih vidikov za doseganje uspeha pri učenju, odnosih z drugimi, reševanju problemov in prilagajanju zahtevam različnih okolij.

Oprelitev pojma socialno-čustvena kompetenca

Od leta 1997 do danes so bile oblikovane različne definicije socialno-čustvene kompetence, kar je bilo odvisno od konteksta in discipline, kjer se je ta kompetenca uporabljala. Ena od najpogostejše navedenih opredelitev je opredelitev združenja CASEL, ki jo razume kot sposobnost koordiniranja kogni-

² Ti kriteriji so bili naslednji: vse raziskave so morale biti empirične, izvedene v šolskem okolju, osredotočene na učitelje, imeti v celoti dostopno besedilo in biti v enem od treh jezikov (v angleščini, španščini ali portugalščini).

cije, čustev in vedënja, kar posameznikom omogoča, da so uspešni v različnih kulturnih okoljih, pri opravljanju specifičnih nalog in pri doseganju pozitivnih razvojnih rezultatov (Mahoney idr. 2020). Ta kompetenca vključuje pet med seboj povezanih kognitivnih, čustvenih in vedenjskih zmožnosti: samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev, pri čemer socialno komponento predstavljajo samouravnavanje, socialno zavedanje in odnosne spretnosti, čustveno komponento pa samozavedanje in odgovorno sprejemanje odločitev. Model socialno-čustvene kompetence CASEL poudarja pomen enakosti ter odličnosti v izobraževanju preko partnerstva med šolo, družino in skupnostjo z namenom vzpostavitve spodbudnega ter pravičnega učnega okolja in usklajevanja praks v razredih, šolah, družinah ter skupnostih z namenom izboljšanja socialnega, čustvenega in akademskega znanja učencev, njihovega zdravja, dobrega počutja, šolske ter družbene angažiranosti in zadovoljujoče kariere (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2020; Lozano-Peña idr. 2021).

Predstavitev socialno-čustvenih kompetenc po modelu CASEL ter povezava z značilnostmi socialno in čustveno kompetentnega učitelja

V nadaljevanju bomo predstavili vsako izmed petih kompetenc modela CASEL, za katere je značilno, da se jih lahko razvija na kateri koli razvojni stopnji posameznika, od otroštva do odraslosti, in v različnih kulturnih okoljih. Ob tem bomo pri vsaki kompetenci poskušali ugotoviti, kako se ta kaže z zornega kota učitelja, da bi razumeli, kaj je značilno za socialno in čustveno kompetentnega učitelja.

Samozavedanje je sposobnost prepoznavanja in razumevanja svojih čustev, občutkov, misli ter vrednot in njihovega vpliva na vedenje. Z zornega kota učitelja se samozavedanje kaže v natančnem opazovanju sebe in okolice, v ravnanju na podlagi premisleka kljub stresnim situacijam in v sprejemanju opažanj brez sodb (Vršnik Perše idr. 2020). Učitelji, ki imajo to kompetenco visoko razvito, prepoznajo svoja čustva in znajo nekatera od teh, kot sta veselje in navdušenje, uporabiti za motiviranje sebe in učencev. Imajo realno predstavo o svojih zmožnosti ter prepoznajo svoje prednosti in slabosti na ravni razumevanja čustev (Jennings in Greenberg 2009).

Samouravnavanje je sposobnost učinkovitega nadzorovanja svojih čustev, misli in vedenj v različnih situacijah ter za doseganje ciljev in želja. To vključuje zmožnosti nadzorovanja stresa, impulzov, odložitve zadovoljstva, usmerjenosti v delo za doseganje osebnih in učnih ciljev. Pri učitelju se to prepozna skozi spretnosti samouravnavanja lastnih čustev in uravnavanja

doživljanja stresa v vsakodnevnih interakcijah v šolskem kontekstu (Vršnik Perše idr. 2020). Učitelji z visoko razvito zmožnostjo samouravnavanja znajo obvladati svoja čustva in vedenje, tudi če so čustveno vznemirjeni zaradi zahtevnih situacij. Svoja čustva lahko uravnavajo na učinkovite načine, ne da bi pri tem ogrozili svoje zdravje. Učinkovito, odločno in na spoštljiv način postavljajo meje ter jih vzdržujejo (Jennings in Greenberg 2009).

Socialno zavedanje je sposobnost zavzemanja perspektive drugih (tudi posameznikov iz različnih okolij in kultur), razumevanja socialnih in etičnih norm v različnih okoljih, prepoznavanja in pozitivnega vrednotenja podpore znotraj družin, šol ter skupnostih v različnih okoljih. Z vidika učitelja se to kaže kot zmožnost, da zmore na situacije pogledati s perspektive drugega (učenca, starša ali sodelavca) in do takega posameznika začutiti empatijo (Vršnik Perše idr. 2020). Socialno in čustveno kompetentni učitelji, ki imajo visoko razvito socialno zavest, vedo, da njihov način izražanja čustev in njihovo delovanje vplivata na interakcije z drugimi. So socialno občutljivi, pozorni na raznolike potrebe učencev iz različnih okoljih in zmorejo sprejeti drugačne poglede, kot jih imajo oni sami, ter to upoštevajo v interakcijah z različnimi deležniki (z učenci, s starši in sodelavci).

Odnosne spretnosti vključujejo zmožnost vzpostavljanja in ohranjanja zdravih ter podpornih medsebojnih odnosov z različnimi posamezniki in skupinami v različnih okoljih. Odnosno spretni učitelji naj bi znali jasno komunicirati, aktivno poslušati, bili sodelovalno naravnani, usmerjeni v reševanje konfliktov na konstruktiven način in pripravljeni nuditi pomoč, ko je to potrebno. Razvitost te kompetence se pri učiteljih kaže skozi vzpostavljanje in vzdrževanje kakovostnih odnosov z učenci ter prevzemanje osebne in družbene odgovornosti za konstruktivne odnose v šoli (Vršnik Perše idr. 2020).

Odgovorno sprejemanje odločitev je sposobnost sprejemanja skrbnih, konstruktivnih in spoštljivih odločitev o osebem vedenju ter socialnih interakcijah v različnih situacijah. S perspektive učitelja se to kaže kot upoštevanje etičnih standardov, vidikov varnosti, socialnih norm, realne presoje posledic različnih dejanj za osebno, družbeno in skupno blagostanje (Vršnik Perše idr. 2020). Sprejemajo odgovorne odločitve na podlagi ocene različnih dejavnikov, vključno s tem, kako lahko njihove odločitve vplivajo nanje in na druge (Jennings in Greenberg 2009).

Pomen razvoja učiteljeve SČK

Raziskav, ki se ukvarjajo z razvijanjem socialno-čustvene kompetence pri učiteljih, je bistveno manj kot tistih, ki se osredotočajo na razvoj te kompetence pri učencih. Izsledki raziskav (npr. Durlak idr. 2011; Vršnik Perše idr. 2020),

ki preučujejo socialno-čustveno kompetenco učiteljev, so pokazali pozitiven vpliv ne samo na socialni in čustveni razvoj učencev ter na njihove akademske dosežke, temveč tudi na učiteljevo blagostanje in zadovoljstvo z delom. V nadaljevanju bomo najprej predstavili pomembnost razvoja socialno-čustvene kompetence učiteljev pri delu z učenci, nato pa še njen vpliv na osebni in profesionalni razvoj učiteljev.

Pomen razvoja učiteljeve SČK pri delu z učenci

V zadnjih petnajstih letih vse več raziskovalcev poudarja pomembnost razvoja učiteljeve socialno-čustvene kompetence, saj učenčevo učno okolje v pretežni meri oblikuje učitelj. Tako sta npr. Patricia A. Jennings in Greenberg (2009) v okviru svojega modela prosocialne učilnice, s pomočjo katerega se lahko v šolskem okolju razvijajo socialne in čustvene kompetence na ravni petih dimenzij (razvoj socialno-čustvene kompetence in dobrega počutja učiteljev, odnosi med učiteljem in učenci, vodenje razreda, izvajanje učinkovitih intervencij za izboljšanje socialno-čustvene kompetence učencev in spodbudna razredna klima), ugotovila, da socialno in čustveno kompetentni učitelji ustvarjajo pozitivno naravnano vzdušje v razredu tako, da razvijajo podporne, spodbujajoče in spoštljive odnose s svojimi učenci, oblikujejo vsebino učne ure tako, da gradijo na virih moči in sposobnostih učencev, poučujejo na ta način, da pri učencih spodbujajo notranjo motivacijo, jih usmerjajo pri reševanju konfliktnih situacij, spodbujajo sodelovanje med učenci in so vzor za spoštljivo ter primerno komunikacijo in za izražanje prosocialnega vedenja. Po njunem mnenju je takšen način učiteljevega dela povezan z optimalno socialno in čustveno klimo v razredu ter z želenimi rezultati učencev.

Po modelu CASEL je ključnega pomena razumevanje, da razvijanje socialno-čustvene kompetence ne sme ostajati samo na ravni šole, ampak je pomemben prenos tega znanja na družinsko in širše družbeno okolje (na skupnost, občino in na državno raven), za kar pa je pomemben sistemski pristop k učenju SČK in promoviranju njenega razvoja tako pri otrocih kot tudi pri odraslih. Rezultati metaanalize intervencijskih programov za spodbujanje razvoja SČK (Durlak idr. 2011) so pokazali, da so bili učinkovitejši tisti programi, kjer je poučevanje socialno-čustvene kompetence potekalo po načelu SAFE, ki je akronim za učenje po korakih oz. v zaporedju (angl. *sequenced*), uporabo aktivnih oblik učenja (angl. *active*), osredotočenost na razvoj socialnih in čustvenih kompetenc (angl. *focus*) in opredelitev jasnih, specifičnih učnih ciljev za doseganje socialno-čustvene kompetence (angl. *explicit*). Na podlagi metaanalize 213 intervencijskih programov, v katere je bilo vključenih čez 270 tisoč učencev, dijakov in študentov, je bilo ugotovljeno, da je pri tej skupini šolajočih se posameznikov prišlo do pomembnega izboljšanja socialno-

čustvene kompetence, odnosa do sebe, drugega in šole, učnih dosežkov ter obnašanja v smislu krepitev prosocialnega vedenja in šibitve nasilnega vedenja ter notranjih problemov (npr. čustvenih stisk) v primerjavi s kontrolnimi skupinami posameznikov, ki niso sodelovali v intervencijskih programih. Prav tako se je pokazalo, da so strokovni delavci na šoli, prav tako kot zunanji izvajalci, učinkovito izvajali intervencijske programe in da so ti programi uspešni na vseh ravneh šolanja (v osnovni, srednji šoli in na fakultetah) ter v različnih družbenih okoljih (mestnih, primestnih in podeželskih). V tej metaanalizi je bilo tudi ugotovljeno, da je bil učinek izboljšanja opazen še šest mesecev po koncu intervencije (Durlak idr. 2011).

Pogosto se namreč tudi zgodi, da učitelji na sebi preizkušajo nekatere dejavnosti, ki so zajete v intervencijskih programih za učence, kar deluje pozitivno tako na njihov način samouravnavanja in spoprijemanja s stresom ter težavami kot tudi na preprečevanje izgorelosti (Kres in Elias 2002 v Kozina idr. 2017). Zato je spodbujanje razvoja SČK pri učiteljih pomembno, saj v primeru, ko učiteljem primanjkuje prijemov za učinkovito obvladovanje socialnih in čustvenih izzivov znotraj razreda, otroci izkazujejo težavno vedenje in nižje ravni uspešnosti pri nalogah (Marzano idr. 2003 v Jennings in Greenberg 2009), hkrati pa učitelji postanejo čustveno izčrpani, ko jih poskušajo obvladati, poslabša pa se tudi razredna klima. Čustveno izčrpani in izgoreli učitelji pa ustvarjajo takšna učna okolja, ki imajo lahko škodljive učinke na učence, zlasti na tiste, ki se spopadajo z duševnimi težavami (Jennings in Greenberg 2009).

V eni izmed metaanalitičnih raziskav, v kateri je bilo zajetih več kot 100 raziskav (Marzano idr. 2003 v Jennings in Greenberg 2009), so namreč ugotovili, da so imeli učitelji za 31 % manj vedenjskih težav, če so z učenci vzpostavili pozitivne in spoštljive odnose. Ugotovljeno je bilo tudi, da podporni odnosi z učitelji spodbujajo občutek varnosti in povezanosti med učenci, kar zagotavlja socialno podporo, potrebno za socialni, čustveni in učni uspeh vseh učencev ter za njihovo duševno zdravje (Jennings in Greenberg 2009). Učitelj z razvito socialno-čustveno kompetenco je za učence pozitiven zgled delovanja in ravnanja, saj jih bo znal usmerjati pri reševanju medsebojnih problemov in konfliktov ter se živeti v učenčevo situacijo in v njegovo čustveno doživljanje, da mu bo lahko pomagal, ko bo potreboval njegovo pomoč in vodstvo (Jennings in Greenberg 2009).

Pomen razvoja učiteljeve SČK za osebni in profesionalni razvoj

Razred kot učno okolje je ključnega pomena za razvoj socialno-čustvene kompetence učencev, saj se ta najučinkoviteje pridobiva v učno spodbu-

dnem in varnem okolju, ki je podprto z zaupljivimi, s pozitivnimi in spoštljivimi odnosi med učenci ter med učiteljem in učenci (Mahoney idr. 2020). Toda za vzpostavitev takega učnega okolja je ključnega pomena, da ima učitelj visoko razvito socialno-čustveno kompetenco, ki prispeva k temu, da zmore pokazati empatijo, sodelovanje in zmožnost obvladovanja konfliktnih situacij, saj se bodo učenci preko njegovega ravnanja in usmerjanja (na)učili, kako na miren način rešiti konfliktna situacija s sovrstniki (Mahoney idr. 2020). Pedagoški delavec kot vzor izražanja in nadzorovanja čustev zmore samo na osnovi svoje visoko razvite socialno-čustvene kompetence učinkovito krepiti to vrsto kompetence pri otrocih (Čotar Konrad in Kukanja Gabrijelčič 2014). Toda na njeno razvitost vplivajo različni dejavniki, tako znotraj šole kot tudi zunaj nje. Ti dejavniki vključujejo tako podporo kolegov, vodstva šole, šolsko klimo, vrednote in norme, možnosti strokovnega izpopolnjevanja, kulturo skupnosti, izobraževalno politiko kot tudi osebne dejavnike, npr. stopnjo življenjskega stresa, zakonske odnose ali prijateljstva (Jennings in Greenberg 2009). Zato je zelo pomembno opolnomočiti vodstva šol, da se bodo zavedala pomena razvijanja socialno-čustvene kompetence svojih strokovnih delavcev in jim pri tem pomagala, da najdejo ustrezne načine pomoči (npr. intervencijske programe za učitelje).

Spodbudno učno okolje in izboljšana klima v razredu okrepita učiteljevo zadovoljstvo pri poučevanju, učinkovitost ter predanost poklicu, s čimer se ustvari pozitivna povratna zanka, ki lahko prepreči učiteljevo izgorelost (Jennings in Greenberg 2009). Raziskava Tine Vršnik Perše idr. (2020), ki je vključevala 86 slovenskih učiteljev različnih predmetnih področij, je pokazala, da so nekatere komponente socialno-čustvene kompetence, kot so samozavedanje, empatična skrb kot del socialnega zavedanja in odnosne spretnosti, pomembni dejavniki pri zaznavanju zadovoljstva učiteljev z delom. Pokazalo se je, da mere samouravnavanja niso bile prepoznane kot pomembni dejavniki. Ugotovili pa so, da so odnosne spretnosti tako močan napovednik zadovoljstva z delom pri učiteljih, da prevladajo in se zato druge komponente po vključitvi tega dejavnika ne izkazujejo več kot pomembni napovedniki.

Razprava

V prispevku smo želeli v prvi vrsti spoznati, kaj stroka razume pod pojmom socialno-čustvene kompetence, kako se ta kaže s perspektive učitelja ter kako njena razvitost vpliva na učiteljev osebni in profesionalni razvoj ter na njegovo pedagoško prakso.

Prvo in drugo raziskovalno vprašanje sta se nanašala na vidik koncipiranja konstrukta socialno-čustvenih kompetenc, za katerega smo ugotovili, da

gre za večdimenzionalni konstrukt, saj v svojem okviru združuje kognitivne, socialne in čustvene komponente, ki so potrebne za razumevanje in obvladovanje čustev, za postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, za izkazovanje sočutja do drugih, za vzpostavljanje ter vzdrževanje zaupljivih, podpornih in pozitivnih odnosov ter za sprejemanje odgovornih odločitev. Razvojno gledano so se zametki konstrukta SČK pojavili že v začetku 20. stoletja s Thorndikovim konceptom socialne inteligence, potem pa je sledilo dolgo obdobje več kot 60 let, ko ni bilo veliko raziskav s tega področja, na kar naj bi vplival porast zanimanja za področje behaviorizma (Lozano-Peña idr. 2021). Nato pa je v prvi polovici 80. let Gardner predstavil teorijo o mnogoterih inteligentnostih, po kateri sta za razvoj konstrukta SČK pomembni interpersonalna in intrapersonalna inteligentnost. V naslednjem desetletju sta Salovey in Mayer uvedla pojem čustvene inteligentnosti, ki ga je v svojih delih populariziral psiholog Daniel Goleman. Nato pa je leta 1997 pod vplivom združenja CASEL prišlo do integracije socialne in čustvene komponente v en koncept, istega leta pa je bila oblikovana tudi prva in v sodobnem času najbolj uveljavljena definicija socialno-čustvene kompetence združenja CASEL, ki jo pojmuje kot sposobnost koordiniranja kognicije, čustev in vedênja za uspeh v različnih kulturnih okoljih, za opravljanje različnih nalog in za doseganje pozitivnih razvojnih rezultatov. Po njihovem prepričanju ta kompetenca vključuje pet med seboj povezanih zmožnosti, kot so samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti in odgovorno odločanje, ki jih je treba spodbujati pri mladih in odraslih, da bodo lahko soustvarjali uspešne šole in pripomogli k varnim, zdravim ter pravičnim skupnostim za vse. Poudarili so, da se je teh zmožnosti mogoče naučiti in jih aplicirati v vzgojno-izobraževalno okolje, preko katerega bi bilo mogoče učence usposobiti za učinkovito sobivanje z drugimi, za urjenje socialno-čustvenih kompetenc in za pridobivanje svoji starosti primernih pozitivnih izkušenj (Čotar Konrad in Kukanja Gabrijelčič 2014).

Tretje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na identificiranje lastnosti, ki so značilne za učitelje z visoko razvito socialno-čustveno kompetenco, in ugotovili smo, da je zanje značilno, da znajo prepoznati svoja čustva in pozitivna čustva uporabiti za motiviranje učencev z namenom doseganja želenih učnih rezultatov. Zavedajo se, kako njihovo čustveno stanje vpliva na interakcijo z drugimi, svoja čustva znajo in zmorejo obvladati kljub stresnim situacijam ter učinkovito postavljajo meje pri vodenju razreda. Z medsebojnim sodelovanjem zmorejo z učenci, s starši in sodelavci zgraditi zaupljive, podporne in pozitivne odnose ter s timskim delom najti učinkovite rešitve konfliktnih situacij. So kulturno občutljivi na raznolike potrebe otrok, zmo-

rejo zavzeti perspektivo drugega, se vživeti vanj in prepoznati posameznikove prednosti ter pomanjkljivosti. V odnosu do različnih skupin in posameznikov zmorejo sprejemati odgovorne ter konstruktivne odločitve na podlagi jasne presoje različnih dejavnikov, spoštujejo druge in prevzemajo odgovornost za svoje odločitve ter dejanja. Tak učiteljev profil je v vsakdanji šolski praksi običajno sprejet kot močno idealiziran, saj so učitelji premalo opremljeni z znanji s področja socialno-čustvene kompetence, o čemer priča tudi že nekaj let stara raziskava Sonje Čotar Konrad in Mojce Kukanja Gabrijelčič iz leta 2014, ki je pokazala, da so bili v šolskih letih od 2005 do 2014/2015 le štirje razpisani programi s področja čustvene pismenosti v Katalogu programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja za pedagoške delavce, ki ga pripravlja pristojno ministrstvo za šolstvo. Omenjeni avtorici ugotavljata, da se zdi, da so »čustvene kompetence kot izjemno pomemben del profesionalnega razvoja v celoti prepuščene čustveni zrelosti vsakega posameznega pedagoškega delavca ali pa občasnim, komercialnim, laičnim in ad hoc oblikovanim motivacijskim programom« (Čotar Konrad in Kukanja Gabrijelčič 2014, 12).

Četrto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na pomen razvoja socialno-čustvene kompetence za osebni in profesionalni razvoj učitelja ter na to, kako razvoj teh dveh kompetenc vpliva na njegovo pedagoško delo v razredu. Patricia A. Jennings in Greenberg (2009) sta ugotovila, da učitelji z visoko razvito socialno-čustveno kompetenco v razredu ustvarjajo pozitivno in sodelovalno klimo s tem, da si prizadevajo za razvijanje podpornih in spodbujajočih odnosov s svojimi učenci, postavljajo in izvajajo takšne vedenjske smernice, da spodbujajo njihovo notranjo motivacijo, jih usmerjajo pri razreševanju medosebnih konfliktov, jim jasno in odločno postavijo meje, so jim vzor za spoštljivo komunikacijo ter za izkazovanje želenega socialnega in čustvenega vedenja. Tovrstno izboljšanje klime v razredu pa lahko okrepi učiteljevo zadovoljstvo pri delu z učenci, njegovo predanost poklicu in učinkovitost pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, kar pozitivno vpliva na učiteljevo psihično blagostanje in lahko posledično prepreči njegovo izgorelost. Zato je za učiteljev osebni in profesionalni razvoj pomembno, da v enaki meri stremi k razvoju tako socialne kot tudi čustvene kompetence, kar mu bo omogočilo, da se bo zmozel v vsakdanji šolski praksi spopasti s kompleksnimi zahtevami svojega poklica in obvladovati čustveni stres, ki lahko postopoma vodi v čustveno izčrpanost, izgorelost in na koncu v opuščanje poklica.

Ker je bil pomen razvoja socialnih in čustvenih kompetenc empirično prepoznano tako za duševno blagostanje učencev kot za strokovni kader, je med letoma 2017 in 2020 v slovenskem prostoru potekal projekt Roka v roki (angl. Hand in Hand) v sodelovanju s tujimi partnerji iz Danske, Švedske, Nemčije

in Hrvaške. Namen tega projekta je bil razviti javno dostopen program, ki bi podprl razvoj socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc vseh vključenih v izobraževalni proces z namenom izgradnje sodelovalnih ter inkluzivnih učnih okolij, pri čemer je bil cilj, da bi se razvoj teh kompetenc prenesel na sistemsko raven (Kozina idr. 2017). V okviru tega projekta so nastali brezplačno dostopni mednarodni katalogi, ki so na voljo za uporabo na njihovi spletni strani, in sicer Kataloga programov socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc za učence in za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju ter Katalog obstoječih merskih pripomočkov s področja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc. Evalvacije teh programov kažejo pozitivne ali ničelne vplive na udeležence (Kozina idr. 2017).

Razvoj socialno-čustvene kompetence v prihodnosti

V zadnjem času se vse bolj uveljavlja sodobnejši sociološki pogled na razvoj socialno-čustvene kompetence tako otrok kot odraslih, med drugim tudi učiteljev, opisan kot transformativno socialno-čustveno učenje (Jagers, Rivas-Drake in Williams 2019; Gimbert idr. 2021), saj je bil model CASEL deležen kritik, da premalo upošteva vidik različnosti in kulturnega okolja v povezavi s petimi področji socialno-čustvene kompetence. Transformativno socialno-čustveno učenje otroke in odrasle spodbuja, da sodelujejo pri zmanjševanju neenakosti v svojih skupnostih, in povečuje možnost za zagotavljanje pravičnejšega socialnega okolja. Vizija socialne pravičnosti naj bi se prenesla tudi v šolsko okolje in bi z vidika dela ter ravnanja strokovnih delavcev pomenila, da ima vsak učenec dostop do tistega, kar potrebuje in ko to potrebuje, ne glede na raso, spol, jezik, družinski socialno-ekonomski položaj ali invalidnost. Ugotovljeno je namreč (Jagers, Rivas-Drake in Williams 2019), da imajo neenakost, občutek neuresničenih materialnih želja in socialno-ekonomska negotovost socialne ter čustvene posledice, ki se kažejo v samouničevalnem vedenju (zlorabi alkohola in drog, samomoru) ter v medsebojnih konfliktih in nasilju. Prav tako je ugotovljeno, da se otroci, ki prihajajo iz kulturno in raso drugačnih okolij, srečujejo z neupravičeno nizkimi pričakovanji, nesprejemanjem kulturne raznolikosti in diskriminacijo. Zato naj bi učitelji pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu učence spodbujali k osebno odgovornemu državljanstvu, ki stremi h kolektivizmu, k pristni angažiranosti in produktivnejšemu medsebojnemu sodelovanju.

Transformativno socialno-čustveno učenje vključuje intrapersonalne, interpersonalne in institucionalne kompetence, ki se povezujejo s petimi področji socialno-čustvene kompetence. Intrapersonalne kompetence se povezujejo s področjem samozavedanja in samoupravljanja, interpersonalne s

področjem socialnega zavedanja, institucionalne kompetence pa z odnosi spretnostmi ter odgovornim sprejemanjem odločitev. Toda vpeljevanje transformacijskega socialno-čustvenega učenja v izobraževanje je dolgotrajen proces, ki od učiteljev in ostalih strokovnih delavcev zahteva, da skrbijo za lastno socialno-čustveno zdravje in otrokom ponudijo priložnosti, da negujejo svojega (Gimbert idr. 2021). Vse bolj se uveljavljajo pobude, da naj bi programi za razvoj socialno-čustvene kompetence postali integrativni del šolskega kurikulumu, kar bi omogočilo večjo kontinuiteto in posplošljivost kompetenc (Howard in Ferrari 2022).

Sklep

Skozi proces socialno-čustvenega učenja strokovni delavci razvijajo socialno-čustveno kompetenco, ki pomembno prispeva k njihovemu psihološko dobremu počutju v hitro spreminjajočem se šolskem okolju, ki od učitelja zahteva stalno prilagajanje številnim spremembam (npr. šolskim reformam, spreminjanjem učnih načrtov, poučevanju na daljavo ...). Zato bi bilo treba za razvoj te kompetence (po)skrbeti na nacionalni ravni tako v okviru profesionalnega razvoja učiteljev po zaključenem študiju kot tudi v programu dodiplomskega študija študentov, da bi se jih opolnomočilo za raznolike izzive in zahteve bodočega vzgojno-izobraževalnega dela.

Literatura

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2020. »CASEL'S SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?« www.casel.org/casel-sel-framework-11-2020/.
- Čotar Konrad, S., in M. Kukanja Gabrijelčič. 2014. »Pomen čustvene inteligentnosti v profesionalnem razvoju pedagoškega delavca.« *Pedagoška obzorja* 29 (2): 3–17.
- Durlak, J., B. A. Dymnicki, B. K. Schellinger, D. R. Taylor in P. R. Weissberg. 2011. »The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.« *Child Development* 82 (1): 405–432.
- Gimbert, B. G., D. Miller, E. Herman, M. Breedlove in C. E. Molina. 2021. »Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence.« *Journal of Research on Leadership Education* 18 (1): 3–39.
- Howard, K. A. S., in L. Ferrari. 2022. »Social-Emotional Learning and Career Development in Elementary Settings.« *British Journal of Guidance and Counselling* 50 (3): 371–385.
- Jagers, J. R., D. Rivas-Drake in B. Williams. 2019. »Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence.« *Educational Psychologist* 54 (3): 162–184.

- Jennings, A. P., in T. M. Greenberg. 2009. »The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes.« *Review of Educational Research* 79 (1): 491–525.
- Kihlstrom, J., in N. Cantor. 2011. »Social Intelligence.« V *The Cambridge Handbook of Intelligence*, ur. R. R. Strenberg in S. Kaufman, 564–581. New York: Cambridge University Press.
- Kozina, A., A. Mlekuž, M. Veldin, M. Vidmar in T. Vršnik Perše. 2017. »Socialno, čustveno in medkulturno učenje na ravni šol kot način zmanjševanja anksioznosti in agresivnosti: pregled obstoječih programov v Sloveniji in širše.« *Svetovalno delo* 21 (2–3): 36–45.
- Kres, J. S., in M. J. Elias. 2002. »Consultation to Support Sustainability of Social and Emotional Learning Initiatives in Schools.« *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 65 (2): 149–163.
- Lozano-Peña, G., Y. Lopez-Angulo, J. Mella-Norambuena in F. Sáez-Delgado. 2021. »Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality.« *Sustainability* 13 (21): 12142.
- Mahoney, J. L., L. Dusenbury, M. Greenberg, J. R. Jagers, K. Niemi, M. Schlinger, J. Schlund, P. T. Shriver, K. VanAusdal, N. Yoder in P. R. Weissberg. 2020. »Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for all Preschool to High School Students.« *American Psychologist* 76 (7): 1128–1142.
- Marzano, R. J., J. S. Marzano in D. J. Pickering. 2003. *Classroom Management That Works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. 2018. *Uradni list Evropske unije*, št. C189: 1–13.
- Salovey, P., in J. Mayer. 1990. »Emotional Intelligence.« *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3): 185–211.
- Trujillo M., in L. Rivas. 2005. »Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional.« *Innovar* 15 (25): 9–24.
- Vršnik Perše, T., A. Kozina, A. Mlekuž, T. Pivec, U. Štremfel, M. Veldin in M. Vidmar. 2020. »Socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev: napovedna vrednost za zadovoljstvo z delom.« *Sodobna pedagogika* 71 (137): 26–42.

Teachers' Social and Emotional Competence: The Past and the Future

The article focuses on the presentation of the development of social and emotional competence from a historical perspective, its definition according to the CASEL Framework, and the importance of developing the teacher's social and emotional competence in working with students as well as for their personal and professional development. Research shows that teachers with

highly developed social and emotional competence create a stimulating, positive and inclusive classroom climate and are able to establish encouraging and supportive relationships with students, which benefits the latter's social, emotional and academic development. The development of this competence helps teachers to cope with stressful situations effectively and to master everyday challenges inherent in their profession more easily, to improve their psychological well-being, and to be more satisfied and efficient in their work. In the future, provision should be made for the development of this competence systemically at national level, i.e. to enhance the possibility of in-service teacher training in this field, and to encourage the development of this competence in students of teacher education study programmes as early as during their studies.

Keywords: social and emotional learning, social and emotional competence, teachers