

Branka Ribič Hederih, Katja Košir

Igra vlog kot pristop spodbujanja socialnega in emocionalnega učenja pri pouku psihologije

Učitelj ima na kateri koli stopnji izobraževanja otrok in mladostnikov ključno vlogo pri usmerjanju in vodenju učencev pri doseganju spoznavnih učnih ciljev. Poleg tega vedenje učiteljev ter odnosi, ki jih učitelji vzpostavljajo z učenci, neizogibno sodoločajo socialni in čustveni razvoj otrok in mladostnikov. Čeprav sta osnovna in srednja šola tako v krovnih konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011) kot pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) opredeljeni kot vzgojno-izobraževalni ustanovi, se zdi, da je spodbujanje socialnega in čustvenega učenja za razliko od sledenja spoznavnim učnim ciljem v veliki meri nesistematično in nenamerno ter poteka po načelih prikritega kurikulumu. Zaradi tega potencial, ki ga ima šola za promocijo pozitivnega socialnega in čustvenega razvoja, pogosto ni izkoriščen v zadostni meri. Namen tega poglavja je orisati pomen sistematične opore socialnemu in čustvenemu učenju v šoli s poudarkom na srednješolskem izobraževanju. V ta namen orišemo nekatere ključne značilnosti socialnega in čustvenega razvoja v mladostništvu ter predstavimo sodobne modele, ki utemeljujejo in opisujejo pomen socialnega okolja za oporo pozitivnemu razvoju mladih. Nato izhajajoč iz Učnega načrta za psihologijo v gimnazijskem programu (70 ur) utemeljujemo pouk psihologije v srednji šoli kot kontekst z velikim potencialom za sistematično in reflektirano oporo socialnemu in čustvenemu učenju mladostnikov. Kot primer metode aktivnega učenja je izpostavljena

igra vlog. Predstavljen je njen teoretični okvir s praktičnim primerom, pri čemer je poudarek na možnostih razvijanja (poleg spoznavnih) tudi socialnih in čustvenih kompetenc tako pri dijakih kot pri učitelju.

Uvod

ŠOLA KOT PROSTOR SOCIALNEGA IN ČUSTVENEGA UČENJA

Šola, tako osnovna kot srednja, je poleg družine ključni kontekst učenja in razvoja posameznika – torej prostor, kjer se otroci in mladostniki učijo o sebi in drugih ter o pravilih, ki veljajo v skupnosti. Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova; v krovnih konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011) in pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) so jasno opredeljeni ne le spoznavni, temveč tudi vzgojni cilji osnovnošolskega in srednješolskega (gimnazijskega ter poklicnega in strokovnega) izobraževanja. Tako so v Zakonu o gimnazijah (2007) oziroma Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) med ključnimi nalogami srednješolskega izobraževanja opredeljeni tudi spodbujanje zavesti o integriteti posameznika, vzgoja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države in drugo. Tovrstnih ciljev za razliko od večine spoznavnih ciljev ni mogoče preverjati s testi znanja, kar otežuje presojo, v kolikšni meri naše srednješolsko izobraževanje prispeva k doseganju takšnih, na socialno in čustveno učenje vezanih izidov. Prav iz tega razloga – ker doseganje teh izidov ni sistematično evalvirano – pa lahko utemeljeno predpostavimo, da je potencial za namerna, sistematična in reflektirana prizadevanja za podporo socialnega in čustvenega učenja dijakov v naših srednjih šolah izkoriščen manj, kot bi lahko bil. Na to posredno kažejo tudi rezultati zadnje raziskave PISA (Šterman Ivančič, 2019), ki so pokazali, da so dosežki slovenskih mladostnikov na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v primerjavi z mednarodnim povprečjem dobri. Vendar pa so naši učenci oziroma dijaki v primerjavi z učenci drugih držav OECD poročali o

nižji opori učiteljev, v zaznavanju navdušenja učiteljev ter v zaznavanju pogostosti povratne informacije s strani učiteljev pa so se uvrstili celo najnižje izmed vseh držav. Slovenski učenci so v primerjavi z vrstniki iz drugih držav poročali tudi o najnižji pogostosti zaznavanja lastnih pozitivnih čustev, predvsem ponosa in radosti.

Utemeljeno lahko torej predpostavimo, da velik del socialnega in čustvenega učenja v šoli poteka implicitno, nesistematično, pogosto v obliki prikritega kurikuluma. To pa pomeni, da potencialen pozitiven vpliv, ki bi ga učitelji lahko imeli na socialni in čustveni razvoj mladostnikov, tako da bi podprli in spodbudili pozitivne vzorce samozavedanja, odnosnih kompetenc, reševanja problemov in odgovornega odločanja, v veliki meri ni izkoriščen. Veliko negativnih spoznavnih in vedenjskih vzorcev (npr. neustrezne atribucije oziroma nefunkcionalno pojmovanje lastnega neuspeha, vrstniško izključevanje, medvrstniško nasilje, nefunkcionalni načini reševanja konfliktov, drugi neugodni vidiki razredne klime) je mogoče preprečiti z načrtnim delom z učenci na področju socialnega in čustvenega učenja. Učiteljevo podporno vedenje v odnosu do učencev in njegovo aktivno spremljanje ter pripravljenost na vpletanje v vrstniško dinamiko so ne nazadnje pomembni dejavniki vedenja pri pouku in učnega delovanja učencev. Tako Shin in Ryan (2017) ugotavljata, da v razredih z nizko stopnjo emocionalne opore učitelja učenci med šolskim letom pogosteje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku, kar vodi v dolgoročno višje stopnje motečega vedenja pri pouku. Vollet idr. (2017) pa ugotavljajo, da je na prehodu v obdobje mladostništva upad učne zavzetosti večji pri učencih, ki zaznavajo nižjo oporo učiteljev, ter da je pri mladostnikih z nižjo oporo učiteljev vrstniška skupina v večji meri dejavnik vpliva na učno zavzetost. Najbolj učno zavzeti so bili učenci, ki so zaznavali oporo tako učiteljev kot vrstnikov, kot največji dejavnik tveganja za učno odtujenost pa se je pokazala kombinacija povezovanja z vrstniki z nizko stopnjo učne zavzetosti ter odsotnosti učiteljeve opore.

Najpogostejši in najvplivnejši teoretski izhodišči programov, ki želita podpreti pozitivne vidike razvoja pri mladostnikih, sta model pozitivnega razvoja mladih (angl. Positive Youth Development; Eccles in Grotman, 2002; Lerner idr., 2005) ter model socialnega in emocionalnega učenja (SEL; Zins idr., 2007). V okviru modela pozitivnega razvoja je razvoj mladostnikov pojmovan kot izid interakcije med značilnostmi

mladostnikov in njihovih socialnih okolij. Model predpostavlja pozitiven razvoj mladostnikov, kadar so njihove prednosti (notranji viri) usklajene z viri iz njihovega okolja (zunanji viri) (Lerner idr., 2005; Lewin-Bizan idr., 2010). Model je ustrezno empirično podprt (npr. Geldhof idr., 2014; Lerner idr., 2005), vendar pri nas še ni uveljavljen. Slovenski strokovni javnosti je bolj poznan model SEL oziroma model socialnega in emocionalnega učenja, saj na njem oziroma na modelu CASEL temeljijo nekateri obstoječi preventivni programi pri nas: projekt Roka v roki (Roka v roki. Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost, b. d.) in preventivne delavnice To sem jaz (NIJZ; Tacol idr., 2019). Po modelu CASEL je socialno in emocionalno učenje proces razvoja spretnosti samozavedanja, socialnega zavedanja, samouravnavanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev (Ross in Tolan, 2018). Tudi učinkovitost programov socialnega in emocionalnega učenja je empirično potrjena (npr. Durlak idr., 2011; Ross in Tolan, 2018), pri čemer je aktivnosti mogoče prilagoditi tudi za izvedbo med učnimi urami.

Seveda je učiteljev vpliv pri podpori konstruktivnim vzorcem socialnega vedenja in čustvenega odzivanja večji pri mlajših učencih oziroma v začetnih letih šolanja. V obdobju mladostništva je za kakršno koli vstopanje v svet mladostnikov iz različnih razlogov še toliko bolj pomemben premišljen pristop in dobro vzpostavljen odnos z mladostniki. V nadaljevanju opisujeva posebnosti obdobja (srednjega) mladostništva, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju in izvedbi intervencij v tem obdobju.

SOCIALNI ODNOSI IN SOCIALNA KOGNICIJA V (SREDNJEM) MLADOSTNIŠTVU

Mladostništvo je obdobje velikih sprememb na področju vzpostavljanja socialnih odnosov: odnosi s starši postajajo manj strukturirani, komunikacija bolj selektivna, mladostniki postajajo na področju vedenja, čustvovanja in vrednot vse bolj samostojni. Optimalno je, če to poteka v kontekstu varnih odnosov, kjer mladostniki v odnosu do staršev ohranjajo zaupanje in naklonjenost (Zupančič in Svetina, 2004). Pri mladostnikovem osamosvajanju imajo pomembno vlogo vrstniki – vrstniški kontekst

postaja ključen poligon učenja učinkovitega socialnega vedenja. Kakovost vrstniških odnosov v mladostništvu je pomemben napovednik posameznikovega prilagajanja v odraslosti (Zupančič in Svetina, 2004).

Šola je tudi v tem obdobju eno ključnih okolij, kjer mladostniki vzpostavljajo odnose z vrstniki. Način vzpostavljanja in ohranjanja vrstniških odnosov je določen tudi s stopnjo razvoja socialne kognicije mladostnikov. Ta je opredeljen kot proces pridobivanja spoznanj o družbenem svetu, ki se odraža v spremembah razumevanja in sklepanja o psiholoških in družbenih pojavih (Zupančič, 2004). Temeljna sposobnost, ki je potrebna za razvoj takšnega razumevanja in sklepanja, je sposobnost zavzemanja socialne perspektive. Prav v tej sposobnosti pa v obdobju mladostništva prihaja do razmeroma velikih kakovostnih sprememb (Zupančič, 2004). V tem obdobju se razvijeta sposobnost zavzemanja družbene perspektive, torej zmožnosti usklajevanja različnih perspektiv, ter abstrakcija vseh nevtralnih perspektiv na družbeno raven. Mladostnik je tako sposoben upoštevati različne subjektivne perspektive, s katerih ljudje zaznavamo in obravnavamo drug drugega. Sebe in druge je sposoben razumeti kot sistem lastnosti, prepričan in vrednot z lastno psihološko razvojno zgodovino. Prav tako spozna, da del njegovega duševnega dogajanja ni dostopen zavesti ter da popolno razumevanje lastnih psiholoških procesov in psiholoških procesov drugih ljudi ni mogoče (Zupančič, 2004). Vse te sposobnosti mladostnikom omogočajo višjo stopnjo introspektivnosti, ob tem pa se v razvoju pojavi nova stopnja egocentrizma, ki se kaže kot nezadostno razlikovanje med vsebino lastnega mišljenja in mišljenja drugih ter lahko vodi v niz nerealnih predstav o svetu, ki se pretirano osredotočajo na posameznikov vidik realnosti (Zupančič, 2004). Egocentrizem je najvišji v zgodnjem mladostništvu, v srednjem mladostništvu pa postopno upada. Sodobne nevropsihološke raziskave pomembno prispevajo k razumevanju socialnih odnosov in socialne kognicije mladostnikov, saj kažejo, da v obdobju mladostništva prihaja do pomembnih sprememb v t. i. socialnih možganih (Blakemore in Mills, 2014) – v mreži možganskih regij, ki so vključene v razumevanje drugih ljudi, kar vključuje mrežo razumevanja socialne perspektive (Blakemore, 2011). Prav tako je za razumevanje socialnih odnosov mladostnikov pomembna ugotovitev, da so mladostniki nevrolško bolj občutljivi na povratno informacijo s strani vrstnikov oziroma na nagrajevanje (socialno ali materialno) (Padmanabhan idr., 2011).

Srednja šola je socialni kontekst, ki lahko pomembno podpre razvoj spoštljivih in vzajemno zadovoljujočih vrstniških odnosov ter razvoj socialne kognicije. Mladostniki še vedno potrebujejo podporne odnose z učitelji. Ti so zanje pomembni sami po sebi, pa tudi zato, ker mladostniki zaradi svojih razvojnih značilnosti še niso sposobni sami vzpostavljati in ohranjati takšnih vrstniških odnosov, ki bi bili vzajemno zadovoljujoči in sprejemajoči za vse dijake. Pri usmerjanju in moderiranju svojih vrstniških odnosov še vedno potrebujejo pomoč odraslih – učiteljev in svetovalnih delavcev. Učitelj ima lahko prek načrtnega, sistematičnega dela pri soustvarjanju vrstniške kulture tudi v tem obdobju pomemben vpliv na dijake. Vendar pa so njegove možnosti sooblikovanja vrstniških odnosov bolj kot v predhodnih obdobjih šolanja omejene z odnosom, ki ga vzpostavlja z dijaki. Samo učitelju, ki ga dijaki dojemajo kot pristno podpornega, bodo dovolili vpogled v svoje vrstniške odnose ter da jih pri njihovem vzpostavljanju usmeri. Pri tem je lahko pomembno vodilo, kakšne odnose vzpostavljati z učenci, še vedno Rogersov model treh ključnih odnosnih kvalitativ (Rogers, 1957): (1) brezpogojnega sprejemanja, torej učiteljeve zmožnosti, da dijaka sprejema in spoštuje, tudi ko ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali ga celo kaznuje; (2) empatije, ki se nanaša na učiteljevo pripravljenost poskusiti razumeti perspektivo dijaka, sposobnost vstopanja v njegov referenčni okvir in razumevanje njegovega sveta, ter (3) pristnosti, torej v besednem in odnosnem vidiku usklajenega izražanja, da mu je za dijake pristno mar.

Prav tako učiteljevo posredovanje v vrstniških odnosih dijakov otežuje nekatere značilnosti dinamike vrstniških odnosov v obdobju mladostništva. Težnja po bodisi sprejetosti bodisi priljubljenosti v vrstniških odnosih je v tem obdobju ena ključnih tem, okoli katerih mladostniki organizirajo svoja dejanja. Ravno želja po potrditvi s strani vrstnikov ter po moči in vplivu v vrstniških odnosih je motiv za številna (primerna in neprimerna) dejanja. Tako je neprimerno vedenje v odnosu do vrstnikov, ki se lahko kaže tudi kot medvrstniško nasilje, pri mladostnikih velikokrat v strateški vlogi dokazovanja ali vzdrževanja posameznikovega socialnega statusa (Olthof idr., 2011). Socialni cilji so motivacijsko ozadje načina vzpostavljanja odnosov z vrstniki in pomembno napovedujejo vedenje (Li in Wright, 2014). So eni glavnih motivov v ozadju izvajanja medvrstniškega nasilja (Sijtsema idr., 2009); tako so mladostniki z večjo željo po

priljubljenosti in moči v vrstniških odnosih za doseganje tega pripravljene uporabiti tudi strategije, s katerimi svojo socialno moč gradijo na izključevanju drugih (Li in Wright, 2014). V takih primerih pogosto prihaja do pojava moralne nezavzetosti (angl. moral disengagement; Bandura, 1999), ki se nanaša na niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki zagotavljajo kapacitete, da posameznik »izklopi« sankcioniranje samega sebe v obliki občutkov sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja, do katerih načeloma pride, kadar posameznik prekrši lastne moralne standarde. Moralna nezavzetost se lahko kaže kot kognitivno preokvirjanje moralno spornega vedenja ali njegovih posledic, tako da priskrbimo še višji moralni cilj, ki opravičuje sredstva (npr. mora se naučiti postaviti zase), ter kot prelaganje odgovornosti, zmanjševanje pomena dejanja in dehumanizacija žrtve (Runions idr., 2019).

Z željo po priljubljenosti in/ali sprejetosti v vrstniških odnosih je mogoče pojasniti tudi včasih navidezno brezbrizno vedenje mladostnikov, ki izvajanje medvrstniškega nasilja v razredu opazujejo. Tudi če nasilja ne odobravajo in jih spravlja v stisko – in raziskave kažejo, da tudi opazovanje medvrstniškega nasilja v mladostništvu poviša raven čustvene stiske (Nishina in Juvonen, 2005) –, je branjenje žrtve zanje zelo tvegana odločitev, saj se s tem postavijo po robu vplivnemu izvajalcu nasilja in ogrozijo svoj socialni položaj v skupini. Zato kljub stiski pogosto ne naredijo ničesar (t. i. pojav pasivnosti opazovalcev). Ker se nasilnežu nihče ne upre, pride do pojava pluralističnega ignoriranja: mladostniki dobijo občutek, da večina sošolcev nasilno vedenje odobrava, kar še okrepi njihovo pasivno vedenje in s tem nasilno vedenje mladostnika.

V obdobju mladostništva prevladujejo oblike bolj prikritega odnosnega nasilja, kar učiteljem otežuje prepoznavanje zgoraj opisane dinamike vrstniških odnosov. Vendar pa je naslavljanje in izobraževanje mladostnikov o vidikih socialnega vplivanja, do katerega lahko prihaja v vrstniških odnosih, pomemben varovalni dejavnik pri vzpostavljanju izključujočih, nefunkcionalnih vzorcev socialnega vedenja v vrstniški skupini.

POUK PSIHOLOGIJE KOT KONTEKST ZA RAZVIJANJE SOCIALNIH IN ČUSTVENIH KOMPETENC DIJAKOV/MLADOSTNIKOV

Krepitev socialnega in čustvenega razvoja je pomembna naloga vseh strokovnih delavcev v šoli in ne bi smela biti vezana le na določen predmet ali določene vsebine. Vendar pa se zdi, da je potencial predmeta psihologija v srednji šoli za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja nekoliko večji tako zaradi ciljev in vsebin predmeta kakor tudi zaradi boljše usposobljenosti učiteljev, ki poučujejo psihologijo, za oporo tem kompetencam.

Gimnazijski učni načrt (v nadaljevanju UN) iz leta 2008 za 70 ur pouka psihologije je zastavljen tako, da dijak v različnih učnih sklopih razvija različne kompetence. V UN, kjer so socialne kompetence navedene skupaj z državljskimi, je zapisano, da se socialne kompetence razvijajo »z usmerjanjem v refleksijo o lastnih socialnih veščinah v konkretnih življenjskih situacijah, v analizo lastnih prednosti in pomanjkljivosti ter v preseganje slednjih ... V samorefleksijo in samoregulacijo socialnih veščin usmerja dijake/dijakinje tudi pri delu v skupinah« (prav tam, str. 20). Čustvene kompetence eksplicitno niso navedene. Prav tako jih ni mogoče zaslediti v vsebini poglavja Določanje kompetenc učencev (Pušnik, 2005, str. 138, 139), ki je del prispevka Od znanja h kompetencam, v katerem avtorica povzema različne opredelitve in pristope k izboru ključnih kompetenc. V tem in nekaterih drugih prispevkih v zborniku (Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam) je mogoče zaslediti omenjanje pomena razvijanja čustvenega razvoja ali sposobnosti pri učencih. Izpostaviti želimo, da pojma čustvena kompetenca v trenutno veljavnem UN in nekaterih do tedaj v slovenskem prostoru objavljenih besedilih, povezanih s kompetencami, nismo zasledili.

Smith idr. (2019) menijo, da je »učiteljevo razumevanje učenčevih čustvenih kompetenc vitalnega pomena za dobro funkcioniranje razreda, kar s spodbudnim in sočutnim odnosom učitelj-učenec omogoča učinkovito učno okolje« (prav tam, str. 19). Čustvene kompetence vključujejo znanja in veščine za razumevanje in uravnavanje čustev, postavljanje in doseganje ciljev, doživljanje in izražanje empatije in sočutja do drugih ter uveljavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov (Weissberg idr., 2015, v Smith idr., 2019, str. 19). Čustvene kompetence se prepletajo s socialnimi, s posameznikovim vedenjem in učnimi izidi (Domitrovich idr., 2017, v Smith idr., 2019).

Metoda igre vlog omogoča razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc pri pouku psihologije. Učenci primere zaigranih vsebin med poukom prenesejo v vsakdanje življenje (eden od splošnih ciljev pouka psihologije).

IGRA VLOG – METODA AKTIVNEGA UČENJA

Jank in Meyer (2006, str. 231) aktivni pouk definirata kot »*celostni pouk, pri katerem se učitelji in učenci dogovorijo, kakšni bodo končni rezultati pouka, to pa usmerja oblikovanje učnega procesa; pri tem sta umsko in fizično delo učencev uravnotežena*«. Definicijo pojasnjujeta s petimi ključnimi značilnostmi aktivnega pouka (v nadaljevanju povzeto po Jank in Meyer, 2006, str. 231–233). Najprej izpostavita a) »*usmerjenost v interese*«, ki naj bi poleg učenčevih osebnih interesov za vsebino spodbujala tudi druga področja osebnostnega razvoja in socialni vidik. Sledita b) »*samostojnost in vodenje*«, kar omogoča različne načine učenčeve aktivnosti, vendar se je treba izogniti dejavnostim, v katerih poteka zabaven proces brez »operativnih kompetenc«. Nadaljujeta s c) »*povezovanjem umskega in fizičnega dela*«. Aktivni pouk ne zanemari fizičnega dela na račun umskega. Uravnoteženje aktivnosti negira hierarhični pogled ocene pomembnosti umskega nad fizičnim. Oba procesa, fizični in umski, sta dinamično povezana in vključujeta čustvene procese. Četrto značilnost, povezano z učenčevo socialno komponento, poimenujeta d) »*uvajanje v solidarno ravnanje*«. Med učiteljem in učenci poteka oblika sporazumevanja od začetne faze, v kateri se sporazumemo o nalogah in načinih reševanja, do končne, v kateri učenci rešujejo naloge in za svoje delo prevzemajo odgovornost. Avtorja izpostavljata, da med obema fazama poteka vmesni proces, ki je usmerjen k skupnemu dobremu, k interakciji med udeleženci procesa, kar imenujeta »*solidarno ravnanje*« (prav tam, str. 233). Pojasnjevanje definicije zaključita s peto značilnostjo e) »*usmerjenost k rezultatom*«. Pouk se zaključi z rezultati. O izboru rezultatov in njihovi predstavitvi lahko poteka dogovarjanje med učiteljem in učenci. Rezultati so priložnost učenčeve identifikacije, hkrati omogočajo razvijanje refleksije in evalvacije. Avtorja navajata več različnih oblik prikazovanja rezultatov, med katere uvrščata tudi igro vlog in simulacijo (prav tam, str. 233).

Igra vlog je pedagoška »metoda aktivnega učenja, ki pripravlja učence za prakso« (Westrup in Planander, 2013, str. 199). Pri igri lahko učenec izhaja iz svoje izkušnje (Westrup in Planander, 2013), v ospredju je njegovo lastno doživljanje (govorimo o simulaciji, ki jo pogosto pojmuje mo kot del igre vlog, zato bo v nadaljevanju za obe metodi uporabljen pojem igra vlog) ali pa se postavi v vlogo drugega (se identificira z igrano osebo). Igra vlog pod določenimi pogoji napoveduje vedenje posameznika v realni situaciji, še posebej če učenec igra v situaciji, kjer gre za reševanje konfliktov, ki niso podobni že doživeti situaciji (Armstrong, 2001). Ker se oseba znajde v zelo kompleksni socialni situaciji, v kateri je pomembno, da ustrezno reagira v odmerjenem času, jo kot metodo poučevanja uporabljamo v zelo različnih disciplinah (Rao in Stupans, 2012), npr. pri aktivnem učenju v psihologiji, pravu, zgodovini, medicini, zdravstveni negi in ekonomiji (Westrup in Planander, 2013). Igra vlog med drugim razvija veščine komunikacije, vrstniškega sodelovanja in kritičnega mišljenja (Grose-Fifer, 2017), prav tako pa se učenec znajde v kompleksnih situacijah, ki preizkušajo in razvijajo njegove čustvene kompetence (Smith idr., 2019). Različni avtorji učiteljem predlagajo, naj uporabljajo več metod *uporabnega poučevanja*, kot npr. igre vlog, da bi povečali stopnjo učne zapomnitve in zagotovili potencialno daljšo retencijo znanja (Acharya idr., 2018, str. 295).

V delu gimnazijskega UN za 70 ur pouka psihologije (2008), ki se nanaša na didaktična priporočila, je v razdelku Metode poučevanja in učenja (str. 22) navedeno: »Pouk psihologije naj bo pester in dinamičen, tako z vidika uporabljenih učnih metod kot z vidika uporabljenih organizacijskih oblik.« Pri poučevanju psihologije lahko igro vlog uporabljamo pri vsakem sklopu snovi in z vidika didaktike pri različnih oblikah izvajanja učnega procesa: pri uvajanju v novo snov kot motivacijski uvod, pri obravnavi snovi, utrjevanju znanja in preverjanju znanja (tudi ocenjevanju). Igra vlog je sistematična metoda, ki dopušča določene izvedbene variacije.

Izpostavljam o Armstrongove (2001) osnovne elemente igre vlog, opisane v kontekstu področja šolstva. Učenci so bodisi igralci bodisi opazovalci. Učence – igralce spodbudimo, da se vživijo v določeno vlogo, pri čemer lahko z igro predstavljajo svojo izkušnjo, ali pa se vživijo v vlogo, v kateri si zamislijo, kako naj bi posameznik v določeni vlogi reagiral.

Igrana situacija naj bo čim bolj podobna realni. Učenec naj upošteva navodila, scenarij in časovni okvir. Armstrong (2001) pravi, naj bo število vključenih oseb v igro določenih vlog podobno realni situaciji. Prav tako poudarja pomen percepcije na določeno vlogo, zato predlaga, naj učitelj predhodno razloži vloge in se učenec šele potem seznanji s scenarijem. Udeleženec vloge dojame drugače, če sledi predhodni razlagi ali če najprej prebere scenarij (Babcock idr., 1995, v Armstrong, 2001). Igralec lahko improvizira, a le znotraj dodeljene vloge. Navodila naj situacijo osvetlijo dovolj natančno, smiselno, kratko in jedrnato. Če je mogoče, naj bo tudi okolica, v kateri poteka igra vlog, čim bolj realistična (glede na možnosti preuredimo šolsko učilnico ali kak drug prostor). Učenci se v skupini pogovorijo o izvedbi glede na scenarij. Včasih si zapišejo dialog ali ključne besede ter se dogovorijo za rdečo nit izvedbe. Pri nekaterih učencih, ki se počutijo rahlo negotovo ali tesnobno, to zmanjšuje stres ali strah pred neznanim, pred nastopom. Če igro vlog uporabljamo večkrat ter ustrezno pojasnimo namen in pričakovanja, se učenci prilagodijo, stres pred izpostavljenostjo se zmanjšuje (Grose-Fifer, 2017), metodo pa sprejmejo kot ustaljen način učenja in poučevanja. Vendar nekateri učenci zaradi različnih vzrokov ne premagajo nelagodnosti, zato jih v igranje ne silimo, jih pa z drugačnimi nalogami vključimo v isto uro pouka. Nekateri igre vlog niso frontalno predstavljene, zato jih učenci ne doživljajo tako stresno.

SLOVENSKI MODEL IGRE VLOG PRI PSIHOLOGIJI

Na pragu 21. stoletja je na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo potekal projekt Razvijanje modelov poučevanja in učenja v osnovnih in srednjih šolah. Eden od rezultatov je bil priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike z naslovom Igra vlog in simulacija kot učna metoda. Avtorice prispevkov (Rupnik Vec idr., 2003) so se naslonile na vsebine UN za psihologijo, a so ga z določenimi primeri igre vlog presegle.

Čeprav je bil priročnik izdan pred prenovo še vedno aktualnega gimnazijskega UN za 70 ur iz leta 2008, pri osredotočanju na splošne cilje pouka psihologije (str. 6) ugotovimo, da metoda igre vlog dijakom omogoča spoznavanje temeljnih pojmov in zakonitosti v psihologiji,

povezovanje teoretičnih psiholoških spoznanj z vsakodnevnimi izkušnjami in situacijami, razvijanje sposobnosti kritične presoje rezultatov znanstvenega raziskovanja in sposobnost njihovega povezovanja z drugimi psihološkimi spoznanji, razvijanje zmožnosti samorefleksije ter spreminjanje samega sebe in svojega ravnanja, razvijanje strategij vseživljenjskega učenja, razvijanje spretnosti v medosebnih odnosih, učenje učinkovitega sporazumevanja, sodelovanja ter kakovostnih in odgovornih odnosov, razvijanje zavesti o različnih načinih ohranjanja psihičnega blagostanja posameznika in učenje njihovega uporabljanja. Po pregledu predlogov sprememb UN za gimnazijski program (predstavitel Tomaza Kranjca, videokonferenca ZRSŠ, 28. 5. 2020) bodo teme in vsebine igre vlog v priročniku uporabne tudi v prihodnje, zato je smiselno predstaviti osnovni okvir.

Tomić (2003, str. 100) izraz *»izkušensko učenje«* opredeli kot *»proces, v katerem se znanje (vedenje) ustvarja prek informacij izkušenj. Temeljna elementa učenja sta izkušnja in njena transformacija.«* Rupnik Vec (2003) Kolbovo teorijo izkustvenega učenja opredeljuje kot temeljni okvir, v katerega je vpeta shema igre vlog (in simulacije) v priročniku. Konkretna izkušnja pri učencu izzove že doživeto izkušnjo njega samega ali usmeri v premislek možne izkušnje, kar spodbudi kontekstu primerne procese, stanja in vedenje. Razmišljujoče opazovanje je pospremljeno z analizo v obliki samospraševanja ali učiteljevih vprašanj. V fazi abstraktne konceptualizacije učenec svoje izkušnje in izkušnje sošolcev umesti v splošni koncept razumevanja doživetega (ukvarja se z razlago pojmov in pojmovanja, kar vodi v preoblikovanje napačnih pojmov, primerjanje lastnih izkušenj s strokovnimi in znanstvenimi spoznanji ...). Aktivno eksperimentiranje učenca napoti, da v metodi igre vlog doživete izkušnje prenese v realno situacijo (bodisi v šoli ali izven šole v vsakdanje življenje).

Igra vlog – praktični primer, vpet v didaktično strukturo

V slovenskem priročniku Igra vlog in simulacije kot učna metoda (Rupnik Vec idr., 2003) so predstavljeni preizkušeni primeri igre vlog za vsak vsebinski sklop pouka psihologije po poenoteni shemi. Na konkretnem primeru bomo prikazali eno od možnosti uvoda v obravnavo ter deloma obravnavo značilnosti čustvene in socialne zrelosti skozi določena razvojna obdobja. Za razliko od primerov, navedenih v priročniku, bomo v nadaljevanju prikazali učiteljeve in dijakove možnosti razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc pri pouku. Oprli se bomo na pet dimenzij socialnega in čustvenega učenja oziroma kompetenc, ki veljajo tako za učence kot za učitelje (po Ross in Tolan, 2018):

- Samozavedanje (poznavanje lastnih čustev in občutkov, realistična ocena lastnih sposobnosti in spretnosti, samozavest ...)
- samouravnavanje (uravnavanje lastnih čustev, da so lahko opora in spodbuda za delo, da zmoremo obvladovati impulze, stresno situacijo ...)
- socialno zavedanje (zaznamo čustva drugih, se zmoremo postaviti v njihovo perspektivo, pozitivno vrednotenje raznolikosti, empatija ...)
- odnosne spretnosti (učinkovito ravnamo v odnosih, zmožnost sodelovanja, uporabljanje konstruktivne komunikacije, obvladovanje konfliktov, sodelovanje ...)
- odgovorno sprejemanje odločitev (ustrezna ocena tveganja, predvidevanje možnih posledic, osebna odgovornost, moralno-etična odgovornost ...).
- Pred izvajanjem učne enote se učitelj pripravi tako, da:
 - ugotovi, na kakšen način želi doseči namen;
 - oceni, kako dobro pozna metodo igre vlog po posameznih etapah;
 - premisli, ali dovolj pozna dinamiko medosebnih odnosov v oddelku;
 - presodi, ali je izbrani način ustrezen tako za učitelja kot učence;
 - dijakom natančno pojasni namen, cilje in potek;

- ima predstavo celotne izvedbe z osnovnimi delovnimi listi za dijake;
- ima pripravljene drugačne naloge za učence, ki jim omogoči neigranje.

Tabela 8: Didaktična struktura pri igri vlog

Poimenovanje teme: Meje moje svobode Poglavje (učni sklop): Osebnost Tema: Čustvena in socialna zrelost ter razvoj osebnosti Časovni okvir: ena šolska ura			
Etapni načrt za učno enoto	Vsebina/komentar	Konkreten primer	Čustveno-socialne kompetence
Namen (tip učne ure)	Uvodna ura, obravnavanje nove snovi (usvajanje), utrjevanje, preverjanje, ocenjevanje.	Uvodna motivacija in obravnavanje nove snovi (kombinirana učna ura).	Učitelj: samozavedanje (zavedanje o dijakovem sodelovanju, lastnem doživljanju nepredvidenih situacij), sprejemanje odločitev. Dijak: ocena počutja v oddelčni skupnosti in zavedanja lastnega statusa med sošolci, izražanje samozavesti pred nastopanjem.
Učni cilji	<ul style="list-style-type: none"> • Vsebinski cilji (po UN upoštevaje Bloomovo taksonomijo) • Procesni cilji (izhajajoč iz Marzanove taksonomije) 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenci poznajo čustvene in socialne značilnosti v različnih obdobjih življenja in jih znajo povezati s svojim življenjem. • Učenci razvijajo sodelovalno delo, urijo veščine komunikacije, razvijajo empatijo in sočutje. 	Učitelj: zavedanje odgovornosti za doseganje ciljev pri dijakih (priprava na pouk z vprašanji in/ali delovnimi listi). Dijak: z aktivno udeležbo pri pouku, avtorefleksijo in samoevalvacijo dokaže doseganje ciljev.

Etapni načrt za učno enoto	Vsebina/komentar	Konkreten primer	Čustveno-socialne kompetence
Kontekst	Opis situacije, v kateri se odvije vsebina zaigranega.	Igra vlog poteka frontalno. V času razglašene pandemije petčlanska družina živi v dvosobnem stanovanju v bloku. Med njimi poteka bogata dinamika odnosov, ki izpostavlja določene značilnosti vsakega od razvojnih obdobj.	Učitelj: socialno zavedanje (predvidevanje, kako bodo posamezni dijaki večji igranja določenih vlog). Učenec: premislek o lastnih izkušnjah in doživljanjih, o komunikaciji v družini v določeni starosti ter o doživljanju ugodja/neugodja trenutne situacije.
Vloge	Igralci (lahko samo igralci, lahko tudi opazovalci). Opazovalci (lahko samo opazovalci, lahko tudi igralci).	Igralci: družina – prvošolka, dijak drugega letnika SŠ, mama (stara 37 let), oče (star 50 let), babica – očetova mama (stara 75 let) Opazovalci (vsi, ki ne igrajo).	Učitelj: samozavedanje poznavanja dijakovih zmognosti; odgovorno sprejemanje odločitev, če si bodo dijaki sami izbirali vloge. Dijak: odgovorno sprejemanje odločitev, samozavedanje.
Scenarij	Opis dogodka po korakih. Opcije: a) Scenarij določi učitelj. b) Scenarij ustvarijo dijaki. c) Učitelj predlaga okvirni scenarij, dijaki ga dopolnijo.	Delovni list 1	Učitelj: zavedanje dijakovih zmognosti; ocena socialnih in čustvenih zmognosti dijakov, da ustvarijo lasten scenarij. Dijak: zaznavanje doživljanja ugodja/neugodja ob predstavljenem scenariju, ocena lastnih zmognosti in samozavesti za ustvarjanje novega scenarija.

Etapni načrt za učno enoto	Vsebina/komentar	Konkreten primer	Čustveno-socialne kompetence
Izvedbeni del: • priprava na vlogo	Vloge določi učitelj, žreb, izštevanka, dijak jo izbere.	Dijaki – družina – se pripravijo na igranje, dogovorijo vsebinski del in se posvetujejo o značilnostih določene socialne vloge. Dijaki – opazovalci – se seznanijo z delovnim listom in načinom reševanja.	Učitelj: odgovornost za dodelitev vlog; socialno zavedanje (če si vlogo izbere dijak). Dijak: socialno zavedanje (lastna vloga v odnosu do drugih).
• izvedba	Določimo čas izvajanja.	Do 15 minut.	Učitelj: zavedanje dijakovih zmožnosti, odnosne spretnosti. Dijak: samouravnavanje, odnosne spretnosti.
• analiza dogajanja	Pripravljena vprašanja za diskusijo (ustno in/ali delovni listi)	Vprašanja in naloge. Delovna lista 2a, 2b.	Učitelj: samouravnavanje, socialno zavedanje. Dijak: odnosne spretnosti, socialno zavedanje.
• abstraktna konceptualizacija	Pripravljena vprašanja za diskusijo (ustno in/ali delovni listi).	Vprašanja. Delovni list 3.	Učitelj: samozavedanje, samouravnavanje. Dijak: socialno zavedanje, odnosne spretnosti.
• aplikacija	Vprašanja in/ali naloge za praktično uporabo znanja (ustno in/ali delovni listi).	Vprašanja in/ali naloge. Delovni list 4.	Učitelj: odnosne spretnosti, odgovorno sprejemanje odločitev. Dijak: samozavedanje, odgovorno sprejemanje odločitev.

Delovni list 1 za dijake: Scenarij

Navodilo: V skupini skrbno preberite okvirni scenarij in sami dopolnite vsebinski del. Vsaki vlogi odmerite določen čas za izvajanje.

Družina živi štiri tedne v karanteni, pravkar se zbira h kosilu. Pogovor bo potekal o koronavirusu in upoštevanju zadnjih strokovnih nasvetov. Babica je oseba, ki pogosto tarna, boji se za svoje zdravje, saj posluša o obolelih starostnikih, je dokaj zagrenjena. Mrki oče živi pretežno z mobitelom in ves čas z nekom komunicira o delu. Mama je zadovoljna, da je vsak dan zbrana vsa družina. Med kosilom pove, da je klicala Miho-va razredničarka, ki pravi, da ga štiri tedne ni mogoče zaznati pri pouku. Miha se čudi in pojasnjuje, kako je s tem poukom na daljavo. Sedemletna Mici je precej živahna deklica, ki pogreša učiteljico in sošolce.

ALTERNATIVA

Pet dijakov prejme vsak po en delovni list, na katerem je opis le njegove vloge. V fazi priprave na vlogo se morajo seznaniti s preostalimi vlogami in razviti smiseln pogovor, ki kaže na izpostavljene značilnosti čustvene in socialne zrelosti osebe, ki v svoji starosti sodi v določeno razvojno obdobje.

Delovni list 2 za dijake: Analiza dogajanja

Analiza dogajanja izhaja iz izpoljenih delovnih listov, ki jih dijaki prejmejo tik pred igranjem. Učitelj razloži navodila za izpolnjevanje. Vprašanja so usmerjena v vsebinski in doživljajski del izvedbe (s poudarkom na refleksiji čustveno-socialnih procesov).

DELOVNI LIST 2A ZA IGRALCE

Navodilo:

Reši po končani igri. Vprašanja se nanašajo na doživljanje med igro in predznanje, iz katerega izhajaš med igranjem.

Kako si se počutil v vlogi _____? (Dopiši igrano vlogo.) Pojasni.

V kolikšni meri si se zavedal lastnih doživljanj v svoji vlogi? (Na črti ustrezno označi z x.)

Sploh se nisem _____ Zelo močno

Kako si se počutil v vlogi družinskega člana? Pojasni.

Kakšen odnos si imel do ostalih vlog med igranjem? Razloži.

Koliko sodelovanja ti je bilo po tvoji oceni omogočenega s strani drugih družinskih članov? Razloži.

Ali si med igranjem zaradi poteka pogovora med člani družine spreminjal stališča do teme, o kateri je tekel pogovor? Utemelji.

Katero vlogo bi igral ob ponovljenem igranju? Pojasni.

Na katero predznanje z vidika čustvene in socialne zrelosti ter različnih razvojnih obdobj si se opiral pri igranju? Napiši ključne besede: _____

DELOVNI LIST 2B ZA OPAZOVALCE

Učitelj pojasni navodila. Dijaki v preglednico izpolnjujejo le to, kar opazijo, in sicer le z eno besedo. Učitelj navede primer za besedno izražanje čustev, nebesedno izražanje in enako za socialno zrelost. Pomembno je, da dijak ve, kaj mora beležiti, ter da z beleženjem ne porabi preveč časa, saj mora spremljati dogajanje, pri čemer ne sme motiti igralcev.

Navodilo: Izpolnjevaj med igranjem. Osredotoči se na igro in opaženo ustrezno beleži le s ključno besedo.

Razvoj/značilnosti	Čustvena zrelost		Socialna zrelost	
	Besedno izražanje	Nebesedno izražanje	Besedno izražanje	Nebesedno izražanje
Otrok				
Mladostnik				
Zgodnja odraslost (mama)				
Srednja odraslost (oče)				
Pozna odraslost (babica)				

Navodilo: Na spodnja vprašanja odgovori po igranju.

Pri kateri vlogi imaš največ zapisanega? Pojasni.

Katere osebe so izkazovale konstruktivni način spoprijemanja s situacijo in katere nekonstruktivnega? Utemelji.

Kako naporno je biti v vlogi opazovalca, če izpolnjuješ delovni list? Pojasni.

Koliko si pozoren na značilnosti čustvene zrelosti pri opazovanju igralcev in koliko na sogovornika v vsakdanjem življenju? Razloži.

S pomočjo odgovorov pojasni, katere so bistvene značilnosti socialne zrelosti.

Učiteljeva vprašanja se nanašajo na izpolnjena delovna lista igralcev in opazovalcev. Spodbuja razpravo, ki bi omogočala doseganje ciljev, in ne izpostavlja dijakov, ampak vloge.

Delovni list 3 za učitelja: Abstraktna konceptualizacija

Učenci naj iz zaigrane vsebine in odgovorov na delovnih listih oblikujejo splošne sklepe, vsebine povežejo s teoretskimi spoznanji in razvijejo kritičen odnos do vsebine. Učitelj naj spodbudi k razpravi med učenci – igralci in učenci – opazovalci, npr. ali/kako sta bila zelena zaigrana vsebina in način sprejeta med opazovalci in igralci, ter odgovore poveže z vsakdanjim življenjem, ko se znajdejo v prvi ali drugi vlogi. Učitelj učence usmeri v razmislek o vsebinskih povezavah obravnavane teme z drugimi temami v okviru UN 70 ur psihologije ali z drugimi predmeti.

Delovni list 4 za učitelja/dijake: Aplikacija

V tem delu strategije izvedbe se usmerimo v prihodnost, v predvidevanja, kje so omenjene izkušnje uporabne, v napovedovanje, kako lahko uporabimo pridobljeno znanje in izkušnje. Iz primera učitelj izpostavi prikaz že naučenega znanja (dijaki Lahko uporabijo odgovore na obeh delovnih listih 2a in 2b, npr. čustva, neverbalna komunikacija, konstruktivno in nekonstruktivno spoprijemanje z obremenitvami ...) in nakaže prihodnje vsebine (stališča, predsodki, stereotipi, različne oblike socialnega vedenja, vrednote). Učitelj dijake spodbudi k razmišljanju o izkušnjah, uporabnih za prihodnje situacije, npr. kaj so se iz realnega doživljanja karantene naučili, kako so jo doživljali, kako so reševali problem omejevanja socialne bližine in čustvenih stisk, kaj predvidevajo, da se bo spremenilo/kaj bo drugače, če se bomo ponovno znašli v karanteni na ravni države, občin, šole, domačega okolja ... Kaj dijaki predlagajo? Učitelj dijake usmeri k izdelavi naloge: Ustvarite načrt kvalitetnega preživljanja časa v karanteni (zaradi zdravstvenih razlogov) za osebe v različnih razvojnih obdobjih.

Tema bi lahko bila predstavljena tudi v kateri od drugih oblik igre vlog, npr. okrogle mize, radijske oddaje (s povabljenim strokovnjakom/-i; misel tedna), kongresa (posveta, srečanja strokovnjakov), promocije knjige, delovne skupine ali demonstracije principa (Rupnik Vec, 2003, str. 23–25).

Za metodo igre vlog je značilno, da dijaki z igro izpostavijo več ustreznih in smiselnih vsebin in problemov/rešitev, kot jih lahko učitelj načrtuje. Aktivni udeleženci v tem načinu učenja in poučevanja so tako učenci kot učitelji. Med izvajanjem je lahko učitelj v vlogi spodbujevalca in budnega/kritičnega opazovalca vsebinskega vidika, saj v zaključnem delu spodbuja k povratni informaciji v obliki refleksije in samoevalvacije. To velja tako za učence (Krošel, 2003) kot učitelja (Ribič Hederih, 2003).

Če povzamemo, igro vlog kot didaktično metodo priporočamo, saj je učenec aktivno vključen v proces učenja in poučevanja (Howell, 1991, v Westrup in Planander, 2013), omogočeno mu je, da se vživi v realen problem vsakdanjega življenja in delovnega procesa (Rao in Stupans, 2012), da sprejme odločitve, ki presegajo siceršnjo aktivnost v socialnem okolju, saj se učenec znajde v oceni svoje vloge in socialni interakciji, ki vpliva na odzive drugih (Westrup in Planander, 2013), spozna situacije vsakdanjega življenja v varnem okolju oddelčne skupnosti in prejme takojšnjo povratno informacijo ter razvija različne perspektive zaznavanja določene situacije. Študija avtorjev Acharya idr. (2018) kaže na statistično značilne razlike v znanju med eksperimentalno skupino, ki je uporabljala igro vlog, in kontrolno skupino. Pa vendar Armstrong (2001) sprašuje, ali postaviti učenca v socialno vlogo sebe (1. oseba) ali koga drugega oziroma v vlogo, pri kateri si učenec predstavlja, kako bi kdo reagiral v socialni vlogi drugega (3. oseba). Stevens (2015) ugotavlja, da večina sodelujočih z vidika učinkov igro vlog ocenjuje pozitivno, za manjšino pa je neučinkovita, kar velja za učence s šibkim znanjem in za pouk nepripravljene učence. Praksa kaže, da so lahko določene vsebine za izvajalce igre vlog pri frontalnem načinu izpostavljanja preveč stresne, zato naj učitelj učencu omogoči drugo obliko sodelovanja pri pouku. Učitelj ima možnost izbirati različne načine poučevanja glede na cilje, ki jih pri določenih učencih zasleduje z izbrano vsebino. Če v posameznih korakih dopušča dijakovo možnost soustvarjanja pouka, se krepi didaktična kompetenca tako pri dijaku kot pri učitelju (Klingberg, 1990, v Jank in Meyer, 2006).

Zaključek

Igra vlog je le ena od možnih metod za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja pri pouku psihologije. Sklenemo lahko, da bi morala biti opora socialnemu in čustvenemu učenju pomembna prioriteta vseh učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja. Da bi bilo to mogoče, pa bi bilo najverjetneje treba modificirati obstoječi način izobraževanja učiteljev (glej npr. Korthagen, 2009; Korthagen in Vasalos, 2010).

LITERATURA

- Acharya, H., Reddy, R., Hussein, A., Bagga, J. in Pettit, T. (2018). The effectiveness of applied learning: an empirical evaluation using role playing in the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 12(3), 295–310. <https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2018-0013>
- Armstrong, J. S. (2001). Role playing: A method to forecast decisions. V J. Scott Armstrong (ur.), *Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners* (str. 1–13). Kluwer. http://repository.upenn.edu/marketing_papers/152
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blakemore, S. J. (2011). Imaging brain development: The adolescent brain. *NeuroImage*, 61(2), 397–406. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.11.080>
- Blakemore, S. J. in Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. in Gootman, J. (ur.) (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. ... Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163–176. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jora.12039>

- Grose-Fifer, J. (2017). *Using role-play to enhance critical thinking about ethics in psychology*. John Jay College of Criminal Justice. City University of New York (CUNY), 213–223. https://academicworks.cuny.edu/jj_pubs/140
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem procesu. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.
- Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 5–21.
- Kranjc, T. (2020). *Predstavitev predlogov sprememb UN za gimnazijski program*. Videokonferenca. ZRSŠ.
- Krošel, N. (2003). Evalvacija in samoevalvacija učenca. V T. Rupnik Vec (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda* (str. 52–65). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. ... Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P. in Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22(4), 759–770. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000441>
- Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 146–160. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- Nishina A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. in Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49 (3), 339–359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Padmanabhan, A., Geier, C. F., Ordaz, S. J., Teslovich, T. in Luna, B. (2011). Developmental changes in brain function underlying the influence of reward processing on inhibitory control. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(4), 517–529. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.06.004>
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 132–150). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Rao, D. in Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: Development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427–436. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879>
- Ribič Hederih, B. (2003). Samoevalvacija učitelja. V T. Rupnik Vec (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda* (str. 47–51). Ljubljana: ZRSŠ.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Roka v roki. *Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost* (b. d.). <http://handinhand.si/?lang=sl>
- Ross, K. M. in Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38 (8), 1170–119. <https://doi.org/10.1177%2F0272431617725198>
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01067-2>
- Rupnik Vec, T. (2003). Igra vlog in simulacija – splošno. V T. Rupnik Vec (ur.), *Igra vlog in simulacija kot učna metoda* (str. 10–46). Ljubljana: ZRSŠ.
- Shin, H. in Ryan, A. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53, 114–125. <https://doi.org/10.1037/dev0000250>
- Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S. in Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57–67. doi:10.1002/ab.20282
- Smith, S., Dutcher, K., Askar, M., Talwar, V. in Bosacki, S. (2019). Emotional competencies in emerging adolescence: Relations between teacher ratings and student self-reports. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 19–28. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1455059>
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflexions from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481–492. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut.
- Tacol, A., Lekić, K., Juričič Konec, N., Sedlar Kobe, N. in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

- Učni načrt. Psihologija, gimnazija, 70 ur (2008). http://eportal.mss.edus.si/ms-swww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_psihologija_gimn_70_ur.pdf
- Vollet, J. V., Kindermann, T. in Skinner, E. (2017). In peer matters, teachers matter: peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109, 635–652. <https://doi.org/10.1037/edu0000172>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. in Gullota, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg in T. P. Gullota (ur.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (str. 3–19). Guilford.
- Westrup, U. in Planander, A. (2013). Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice. *Högre utbildning*, 3 (3), 199–210.
- Zupančič, M. (2004). Socialna kognicija in moralni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 612–632). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004). Socialni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- ZGim: *Zakon o gimnazijah* (2007). Uradni list RS, 1/2007.
- ZOŠ: *Zakon o osnovni šoli* (2006). Uradni list RS, 12/1996.
- ZPSI-1: *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Uradni list RS, 79/2006.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. in Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17, 191–192. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>