Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

XLIX
2018
3-4

vzgoja & izobraževanje

ISSN 0350-5065

Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije?

Spodbujanje prosocialnega vedenja z vključujočo, varno šolo

Povezanost prijateljstva v mladostništvu s socialno sprejetostjo in osamljenostjo

Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci

Primarna preventiva pred nasiljem v VIZ

XLIX
2018
3-4

vzgoja & izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLIX, številka 3-4, 2018

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Ada Holcar Brunauer, ddr. Barica Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak, dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Tine Logar

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Design Demšar, d. o. o.
Schwarz Print, d. o. o.

Naklada
700 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številk): 50,00 €, fizične osebe imajo 25 % popust; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 3-4/2018 je 25,00 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Kakšno mesto imajo v šoli čustva in odnosi? #3

RAZPRAVE

Dr. Katja Košir
Učitelj kot pomemben drugi in kot (so)organizator vrstniškega konteksta: kako brezpogojno sprejemati in ne izgoreti #4

Dr. Ana Kozina, Manja Veldin, dr. Maša Vidmar, mag. Ana Mlekuž in dr. Tina Vršnik Perše
Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije? #10

Mag. Tamara Malešević
Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence #17

KOLUMNA

Dr. Mitja Muršič
Spodbujanje prosocialnega vedenja z vključujočo, varno šolo #6

Dr. Pavel Zgaga
Ogroženo pedagoško poslanstvo? Je mogoče kaj storiti? #12

ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Tadeja Lončar, dr. Melita Puklek Levpušček
Povezanost prijateljstva v mladostništvu s socialno sprejetostjo in osamljenostjo #25

Dr. Tina Pirc, dr. Sonja Pečjak
Pomen bližine v interakciji med učitelji in dijaki pri pouku slovenščine v gimnaziji #31

Mag. Mateja Štirn, dr. Tina Pirc, Melita Zagorc Vegelj
Primarna preventiva nasilja in zlorabe otrok – kaj deluje in zakaj je preventiva tako pomembna? #38

EDITORIAL

In School, Where Do Emotions and Relationships Fit in? #3

PAPERS

Teacher as Significant Other and as (Co-)Organiser of Peer Context: How to Accept Unconditionally and Not Burn Out #4

How to Achieve a Stimulating and Inclusive Classroom Climate by Developing Empathy? #10

Importance of Good Social Relationships between Teachers and Pupils, and of Teacher's Relational Competence #17

COLUMN

Encouraging Prosocial Behaviour with an Inclusive, Safe School #6

Is the Pedagogical Mission in Danger? Can Anything Be Done? #12

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Correlation between Friendship in Adolescence and Social Acceptance and Loneliness #25

Importance of Closeness in Interaction between Teachers and Students during Slovenian Language Lessons in General Secondary School #31

Primary Prevention of Violence and Child Abuse – What Works and Why Is Prevention So Important? #38

Barbara Hribar
Razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc s pomočjo metode čuječnost pri osebah s posebnimi potrebami #43

Developing Socio-Emotional Competences with the Help of the Mindfulness Method in People with Special Needs #43

Mag. Andreja Babič
Vloga čustveno-motivacijskih dejavnikov pri vedenju opazovalcev MVN #53

Role of Emotional-Motivational Factors in the Behaviour of Observers of Peer Violence #53

AKTUALNO

TOPICAL

Dr. Ljubica Marjanovič Umek
Družinsko branje kot socialni kontekst za razvoj in učenje otrok #62

Family Reading as a Social Context for the Development and Learning of Children #62

PRIMERI IZ PRAKSE

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Marta Pavlin, mag. Zlatka Gazvoda
Organizacijski ukrepi za izboljšanje socialne vključenosti učencev na šoli #66

Organisational Measures for Improving Pupils' Social Inclusion in School #66

Mag. Zlatka Gazvoda
Strategije za vključevanje socialno zavrnjenega učenca v skupino vrstnikov #70

Strategies for Including a Socially Rejected Pupil into a Group of Peers #70

INFORMACIJE

INFORMATION

Dr. Robi Kroflič
Recenzija monografije Inkluzija otrok s posebnimi potrebami (Za družbeno pravičnost) (CIRIUS 2017) #76

Review of Monograph Inclusion of Children with Special Needs (For Social Justice) (CIRIUS 2017) #76

Vključujoča šola: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost (3. zvezek); Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost (4. zvezek) #78

Inclusive School – Volumes 3 and 4 #78

Dr. Zora Rutar Ilc, odgovorna urednica, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

KAKŠNO MESTO IMAJO V ŠOLI ČUSTVA IN ODNOSI?

Kako pri mladih ljudeh doseči, da bodo znali vzpostavljati kakovostne odnose sami s sabo in z drugimi, da bodo empatični in pripravljeni nuditi pomoč, da bodo solidarni in se bodo v pravem trenutku zavzeli za druge(ga)? Kako jih pospremiti v življenje tako, da bodo znali sodelovati in ob tem reševati probleme ter sprejemati kompromise, da bodo znali sprejemati konstruktivno kritiko in se učiti iz povratne informacije? Da bodo zaznavali in razumeli svoja čustva in čustva soljudi ter ustrezno ravnali z njimi? Da bodo občutljivi na krivice in se borili za enakost in vključenost vseh? Da bodo imeli vizijo, videli smisel in se strastno zavzemali za dobro?

Le tako, da jih tako vzgajamo, da tako ravnamo z njimi in jim omogočamo priložnosti, da vse to razvijejo! Spotoma, v vsakdodnevnih situacijah, pri pouku in na hodnikih, ter sistematično: kot skupno zavzemanje vse šole za kakovostne odnose, za spodbudno klimo, za vključenost vseh – za kulturo dobre skupnosti!

A poglejmo si v oči: koliko je v šolah resnično takšnih praks, ki to premišljeno in z vso potrebno občutljivostjo razvijajo in negujejo? Koliko je šol, ki načrtno in na kroskurikularni ravni razvijajo socialne veščine oz. socialno kompetentnost ter čustveno pismenost? Kako sistematično se v naših šolah izvajajo treningi socialnih veščin, delavnice za prepoznavanje čustev, reševanja problemov in konfliktov? In koliko je za šolskimi zidovi žlahtnih praks, ki na vsakodnevni ravni prispevajo k temu?

Ena bolj odmevnih sistematičnih praks so na nekaterih naših šolah vrstniške mediacije (kot uveljavljen način reševanja medvrstniških konfliktov) in v zadnjih letih vse bolj pogumni poskusi uvajanja čuječnosti in drugih oblik sproščanja na eni strani ter koncentracije na drugi (ki pa so pogosto bolj v domeni zanesenjakov kot premišljena strategija šol).

Sicer pa je spodbujanja čustvenega in socialnega učenja oz. opismenjevanja v naših šolah še marsikje tabu. Ponekod se ga lotijo šele ob reševanju pojavov nasilja. Kar je v redu, a še bolje je, če je to preventiva! Še vedno pa kdaj slišimo, kako čustva ne spadajo v šolo, ustreznih odnosov pa naj se učenci naučijo doma.

Kot smo v prejšnjih številkah že večkrat poudarjali, ugotovitve kognitivne znanosti postavljajo povezanost procesov učenja s čustvi v novo luč (prim. VIZ 4, l. 2017). Številne raziskave potrjujejo tudi velik vpliv odnosa učiteljev do učencev na uspešnost učencev ter vpliv dobrih medvrstniških odnosov na občutek lastne zmožnosti in vrednosti.

Na nacionalnem posvetu o spodbudnem in varnem učnem okolju, ki je potekal decembra lani na Brdu (in s katerega so tokratne kolumne), smo gostili priznanega strokovnjaka, dr. Adlerja (učenca znamenitega utemeljitelja pozitivne psihologije, dr. Seligmana). Adlerjevo ključno sporočilo (in sporočilo t. i. pozitivne edukacije) je, da sta uspešnost v šoli in zadovoljstvo v življenju povezana z naslednjimi dejavniki: zmožnostjo upravljanja z lastnimi čustvi, odnosi z drugimi, doživljanjem smiselnosti tega, kar počnemo, in posledično zavzetostjo.

O vsem tem pišemo v tokratni številki: s teorijami osvetljujemo pomen socialnega in čustvenega učenja, postrežemo z ugotovitvami raziskav o tem, kako pomembni so za učni uspeh in zadovoljstvo v šoli odnosi, in ilustriramo s primeri strategij za delo v razredu in programov usposabljanja kot je npr. Z ROKO V ROKI, kako lahko k temu prispevamo v šoli.

Dr. Katja Košir, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

UČITELJ KOT POMEMBEN DRUGI IN KOT (SO)ORGANIZATOR VRSTNIŠKEGA KONTEKSTA: KAKO BREZPOGOJNO SPREJEMATI IN NE IZGORETI

POVZETEK

Da je učitelj tisti, ki učence usmerja in vodi pri doseganju učnih ciljev, je jasno oziroma celo samoumevno tako šolskim strokovnjakom kot laikom. Nekoliko manj pa se zavedamo pomena emocionalne opore, ki jo učitelj lahko nudi učencem, ter njegove pomembne vloge pri spremljanju, usmerjanju in organiziranju njihovega vrstniškega konteksta. V članku zato osvetljujemo potencial, ki ga učitelj pri tem ima, pogosto izkoriščen mnogo manj, kot bi lahko bil.

Ključne besede: pomembni drugi, organizator vrstniškega konteksta, brezpogojno spremejemanje, empatija, pristnost

ABSTRACT

That the teacher is the one who guides pupils and leads them towards achieving the learning objectives is clear or even self-evident to school experts and laymen alike. However, we are slightly less aware of the importance of the emotional support teachers are capable of providing their pupils, and of the teachers' important role in monitoring, guiding and organising their peer context. For this reason, the article sheds light on the teacher's potential, which is often utilised much less than it could be.

Keywords: significant others, organiser of peer context, unconditional acceptance, empathy, genuineness

Na temelju večletnega sodelovanja z učitelji in bodočimi učitelji opažam, da (nekateri) svoj vpliv na vrstniške odnose pogosto podcenjujejo in se s tem odrekajo pomembnemu viru svoje moči pri oblikovanju pozitivne, vključujoče vrstniške skupnosti, ki vodi v bolj kakovostno učenje, učence uči uspešnega sobivanja in reševanja konfliktov in ne nazadnje prispeva k temu, da šola – kontekst, kjer otroci in mladostniki preživijo velik del časa – predstavlja varen in prijeten prostor.

V nadaljevanju tega prispevka bom najprej utemeljila pomen učiteljeve osebne opore učencem, nato pa opisala njegovo vlogo moderatorja vrstniškega konteksta. Pri tem bom izhajala iz teze, da v ozadju manj funkcionalnega vedenja pogosto ni brezbrižnost oziroma odsotnost pripravljenosti delati dobro in prav, temveč **napačna, neustrezna prepričanja** o tem, kaj je dobro in prav. V luči tega gre včasih neustrezno nudenje opore ter ignoriranje vrstniške dinamike v razredu s strani učitelja pripisati napačnim, a v našem okolju žal precej zasidranim prepričanjem, kot so, denimo, da je šola preveč prijazna, da gresta toplina in razumevanje učencev na račun učnih dosežkov, da brezpogojno sprejemanje učencev pomeni dopuščanje neprimernega vedenja, da pretirana skrb za dobrobit učencev vodi v izgorelost, da mladostniki v svoji izraziti usmerjenosti k vrstnikom ne potrebujejo več opore odraslih, da se učitelj ne sme vpletati v konflikte učencev, saj se jih morajo naučiti reševati sami itd. Pa pojdimo lepo po vrsti.

UČITELJ KOT POMEMBNI DRUGI

Opravimo najprej z *mitom o preveč prijazni šoli in preveč prijaznih učiteljih*. Je učitelj lahko preveč prijazen? Da, če prijaznost razumemo kot permisivnost, torej kot dopuščanje vsega ter kot nezmožnost in/ali nepripravljenost postavljanja in vzdrževanja pravil. Kaj pa če prijazno šolo opredelimo kot takšno, ki učencu omogoča zadovoljevanje njegovih temeljnih psiholoških potreb po varnosti in sprejetosti ter kakovostnem učenju in uresničevanju svojih zmožnosti, hkrati pa mu odločno postavlja meje in z jasnimi pravili regulira tako učno kakor tudi socialno vedenje otrok? Je ob tako opredeljeni prijaznosti šola lahko preveč prijazna? Empatija in sprejemanje učenca ter težnja po visokih vedenjskih in učnih standardih morata v šoli soobstajati – le tako lahko poteka kakovostno učenje. Samo ena skrajnost

na račun druge ima lahko zelo neprijetne posledice za učence, učitelje in družbo nasploh. Učenci potrebujejo učitelje, ki jih razumejo, spoštujejo in sporočajo, da jim je mar zanje, obenem pa od njih zahtevajo izstop iz območja udobja. Vsedopuščajoča, permisivna šola ni prijazna šola, saj takšna šola v odsotnosti omejitev sčasoma ne bo zmogla več tudi pristne topline in razumevanja. A tudi druga skrajnost, torej šola, ki le priganja, zahteva in pritiska, ni dobra: dobri medosebni odnosi, premišljeno upoštevanje individualnih posebnosti ter osmišljene zahteve so namreč ne le zaželen, pač pa nujen pogoj za kakovostno ponotranjanje pravil in vrednot ter za kakovostno učenje.

Učitelj učencem predstavlja pomemben vir emocionalne opore. Carl Rogers (1957), utemeljitelj na osebo usmerjenega svetovanja, je opredelil tri ključne pogoje dobrega profesionalnega odnosa, ki jih je mogoče brez zadržkov prenesti tudi na odnos med učiteljem in učenci. Gre za odnosne kvalitete, brez prisotnosti katerih je vsak, še tako dobro mišljen in tehnično korektno izveden ukrep za učinkovito delo v razredu obsojen na neuspeh. Učitelj naj bi bil tako sposoben v odnosu do učencev izražati naslednje tri kvalitete:

1. **Brezpogojno sprejemanje**: prvo, kar se mi na temelju izkušenj dela z (bodočimi) učitelji zdi pomembno zapisati o brezpogojnem sprejemanju, je, da ni tisto, kar mislite, da je! Brezpogojno sprejemanje nikakor ne pomeni sprejemanja in dopuščanja vsega; gre za učiteljevo zmožnost, da učenca sprejema in spoštuje, tudi ko ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali tega morda celo kaznuje. Brezpogojno sprejemanje ne pomeni pretirane permisivnosti brez postavljanja meja; gre za temeljno držo spoštovanja in skrbi v odnosu do učenca (tudi kadar se ta vede neustrezno). Drža brezpogojnega sprejemanja – imenovali bi jo lahko tudi pozicija »Jaz sem *v redu, ti si v redu*« – predstavlja tudi izhodišče asertivnega vedenja, torej zmožnosti izražanja svojih zahtev in pričakovanj do drugih na spoštljiv način.
2. **Empatija:** nanaša se na učiteljevo pripravljenost poskusiti razumeti perspektivo učenca, sposobnost vstopanja v referenčni okvir učenca in razumevanja učenčevega sveta (npr. poskusiti razumeti, zakaj učna prizadevanja nekaterih učencev niso skladna z njihovimi sposobnostmi, zakaj se nekateri učenci vedejo nasilno ali zakaj se nekateri učenci v primeru medvrstniškega nasilja ne zmorejo postaviti zase).
3. **Pristnost:** učitelj si lahko še tako prizadeva za vzpostavljanje podpornih odnosov, upošteva vsa strokovna priporočila, vključuje različne tehnike, pa pri tem ne bo uspešen, če mu za učence ne bo pristno mar. To ne pomeni, da v odnosu do učencev vedno doživlja le pozitivna čustva – nasprotno, pomembno je tudi, da ozavesti morebitno razdraženost, jezo in druga negativna občutja do učenca. Pomembno je, da ima učitelj možnost v procesu refleksije prepoznavati svoja negativna občutja in problematična prepričanja, ki vplivajo na njegovo vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci, in da se razbremeni imperativa »*vsem učencem moram biti enako naklonjen*« ter ga preoblikuje v »*do vseh učencev moram biti pravičen in dobronameren*«. Slednje pa je mogoče le, če učitelji dobijo dovoljenje, da v varnem okolju (npr. supervizija, intravizija, pogovor s kolegi) izrazijo in si priznajo tudi negativna čustva do določenih učencev. Šele ko so ta ozaveščena, jih lahko učitelj v svojem vedenju nadzira in tako z vsemi učenci vstopa v pozitivne, podporne odnose ter vsem omogoča optimalen razvoj njihovih zmožnosti.

Prepletenost zgoraj navedenih ključnih kompetenc učitelja se dobro odraža v sorodnem, a sodobnejšem konceptu **čustvenega dela**. Izraz je prva uporabila sociologinja Hochschield (1983, v Philipp in Schüpbach, 2010) in se nanaša na uravnavanje izražanja lastnih čustev v skladu s pravili (organizacije). V zadnjem času se je povečalo tudi zanimanje raziskovalcev s področja psihologije za ta pojav, znotraj tega pa tudi zavedanje, da je tudi (ali pa celo še posebej) delo učitelja v veliki meri čustveno delo. Učitelji morajo v komunikaciji z učenci, starši in sodelavci pogosto skrivati svoja čustva ali izražati čustva, ki jih dejansko ne občutijo: izražajo navdušenje nad predlogi učencev, prikrijejo svoja občutja nemoči ob disciplinsko problematičnem razredu, ostanejo mirni v komunikaciji s starši, ki so kritični do njihovega dela. Ključno pri tem je, da učitelji pogosto izražajo čustva, ki se ne pojavijo spontano, sama od sebe.

Če ob prebranem zaključujete, da gre v bistvu za pretvarjanje, in se sprašujete, kje se v tem konceptu skriva prej obljubljena prepletenost med brezpogojnim sprejemanjem, empatijo in pristnostjo, imate na prvi pogled prav. A to je le en del zgodbe: pri razumevanju čustvenega dela je ključno razločevanje med dvema strategijama čustvenega dela; to lahko poteka bodisi s **površinskim delovanjem** bodisi z **globinskim delovanjem**. V primeru površinskega delovanja posameznik čustva, ki jih želi pokazati, simulira in jih dejansko ne občuti – jih torej odigra in se pretvarja – učitelj se ob motečem vedenju učenca poskuša odzvati mirno, čeprav je jezen nanj. Pri globinskem delovanju pa gre za to, da posameznik svoje čustvene odzive oblikuje aktivno, kar pomeni, da jih skuša dejansko tudi občutiti.

Dr. Mitja Muršič, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor

SPODBUJANJE PROSOCIALNEGA VEDENJA Z VKLJUČUJOČO, VARNO ŠOLO[1]

Varnost v šoli – telesna, psihosocialna, institucionalna – je nepogrešljiva spodbuda za zaželeno ravnanje vseh, ki tvorijo skupnost šole. Otroci, osebje šole in starši so upravičeni do učnih, odnosnih, fizičnih in drugih pogojev varnosti v šolskem vsakdanu. Ti pogoji so obenem tudi razvojna potreba otrok in predstavljajo nič manj kot nujno spodbudo za mlade možgane in razvijajoče se osebnosti.

Šola, ki je ne obeležuje vsestranska varnost, s tem prispeva k različnim oblikam neželenih ravnanj v vseh razmerjih v šolski skupnosti. Med najbolj perečimi izzivi vsakdanje šolske prakse je soočanje z izstopajočim vedenjem otrok, zlasti z »opozicionalnostjo« in agresivnostjo v medosebnih odnosih. Strokovno opremljanje za ustrezno razumevanje, preventivno ravnanje in ukrepanje ob neželenih čustvenih in vedenjskih odzivih otrok se vse bolj kaže kot bistvena sestavina profesionalnega razvoja vseh zaposlenih.

Temeljna obveza šole je zagotavljanje okoliščin za spodbuden, varen, neoviran potek učnega procesa za vse udeležence. Osebje šole (strokovno, tehnično in podporno) je odgovorni nosilec prizadevanj za omejevanje neželenega izstopajočega vedenja v šoli, soodgovorni partnerji pa so, razumljivo, otroci in njihovi starši. Z motečim vedenjem se je sicer predvsem treba naučiti živeti, z njim shajati. Ko si ga obenem s skupnimi močmi prizadevamo omejevati in preprečevati, se moramo torej realistično zavedati, da ga ne moremo v celoti preprečiti. Pojavljanje in ponavljanje neželenega vedenja je namreč povezano s preveč součinkujočimi dejavniki, da bi ga mogli odpraviti ali da bi smeli kogar koli kriviti za izstopajoče vedenje otroka. Odgovornost osebja šole pri soočanju s takšnim vedenjem naj se zato nanaša »samo« na strokovnost njihovega dela, ki po navadi samo po sebi še ne more biti dovolj za želene učinke. Prevzemanje pretežne ali celo izključne odgovornosti za učinke svojih strokovnih prizadevanj na vedenje otroka je tvegana pot v izčrpanost na delovnem mestu. Odgovornejša drža je zavedanje mejá svoje odgovornosti in vpliva.

Varnejša in spodbudnejša šolska skupnost – za krepitev želenega ravnanja vseh – je lahko tista, ki jo zaznamuje celostni pristop soodgovornosti za učinke skupnih prizadevanj. Na temelju jasno opredeljenih potreb in izzivov v prvem koraku je nadalje ključno vprašanje, kaj se lahko skupaj naredi in kaj lahko pri tem prispeva vsak posameznik. Na katere obstoječe ali potencialne vzvode moči se je moč opreti pri strateškem načrtovanju sistematičnega razvijanja šole v vse bolj spodbudno in vsestransko varno, vključujočo skupnost otrok, staršev in zaposlenih? Varno in spodbudno učno okolje je treba razumeti v širokem pomenu kakovosti šolske skupnosti, ki zajema njeno »kultiviranost« (vrednotno-normativni sistem, medosebne odnose, komunikacijo,

Tako si lahko učitelj na primer prizadeva razumeti situacijo motečega učenca iz neurejenega družinskega okolja in njegova začetna jeza se lahko spremeni v razumevanje ali celo naklonjenost do tega učenca. Globinsko delovanje torej pomeni tudi spremembo notranjega čustvenega stanja – in to zmore le učitelj, ki si prizadeva brezpogojno sprejemati in razumeti perspektivno učenca. Le tak učitelj – torej učitelj, ki zmore uporabljati globlje strategije čustvenega dela – je torej lahko pristen.

Raziskava avtorjev Philippa in Schüpbach (2010), ki sta vzdolžno preučevala čustveno delo v odnosu do stopnje izčrpanosti ter predanosti delu pri učiteljih, nikakor ne potrjuje *mita, da pristen in podporen odnos z učenci vodi v pretirano obremenjenost učitelja in s tem v izgorelost*. Nasprotno, ugotovila sta, da je bila pri učiteljih, ki so izražali in občutili pristna čustva, torej so uporabljali globinske strategije čustvenega dela, stopnja izčrpanosti nižja, obenem pa so poročali o višji stopnji predanosti delu kot učitelji, ki so v večji meri uporabljali površinske strategije čustvenega dela. Uporaba globinskih strategij čustvenega dela, torej pristno delovanje, je ob dejstvu, da je tak način delovanja mnogo ugodnejši za učence, tudi pomemben zaščitni dejavnik duševnega zdravja učiteljev, saj predstavlja preventivo čustveni izčrpanosti. Naporno je v razredu biti »igralec«; pristni poskusi razumeti učence ne le kot posameznike, ki naj bo dosegli določene učne cilje, temveč kot odraščajoča večplastna bitja, pa načeloma vodijo v večjo predanost ter osmišljenost pri delu.

UČITELJ KOT (SO)ORGANIZATOR VRSTNIŠKEGA KONTEKSTA

Pred časom sem za skupino osnovnošolskih otrok izvajala delavnico o vlogi vrstnikov/opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja. Zelo hitro so razumeli, da je medvrstniško

vzdušje, organiziranost) in njeno spodbudno, varno »strukturiranost« v smislu vključevalne porazdelitve virov moči, vpliva, statusa med člane te skupnosti. Da se bodo lahko vsi čutili varno vključene, slišane, videne, cenjene, podprte, da bodo njihove raznolike in posebne potrebe s prilagoditvami upoštevane, da bodo razvijali svoja močna področja in doživljali uspešnost, demokratično prispevali, si solidarno pomagali, se opremljali za življenje, na čelu s socialnimi in emocionalnimi kompetencami.

Takšna »socialno-emocionalno ozaveščena« šola se s svojimi značilnostmi – tudi s svojim »kljubovanjem« pretiranim pritiskom sodobnega časa, da moramo biti čim bolj učinkoviti in uspešni – lahko vzpostavlja in razvija kot čedalje bolj spodbudno in v vseh pogledih varnejše okolje.

Pomembna izhodišča za omejevanje neželenega izstopajočega vedenja v kontekstu vrstniške skupine je ponudil Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ, ki so ga razvijali Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani in partnerji v okviru projekta, financiranega iz Norveškega finančnega mehanizma (spletna stran: http://nenasilje.inst-krim.si/).

Pristop ponuja uporabne ideje, na temelju katerih bo v praksi soočanja z izstopajočim vedenjem učencev in učenk (tistih z odločbami in tistih brez) laže strokovno domisliti »koliko česa kdaj« – v odgovor na izzive pedagoškega odzivanja. Temelji na stališču, da kaže prilagoditve otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami razumeti predvsem v smislu krepitve njihove socialne vključenosti ter končno čim večje neodvisnosti od podpornih prilagoditev. V izhodišču je seveda ključna tudi prilagoditev ravni pričakovanj – kaj bodo za zdaj zmogli (kognitivno, čustveno, socialno) dosegati, čemu pa še ne bodo kos. Pri opremljanju z manjkajočimi veščinami kaže računati zlasti na »socialno in emocionalno učenje«, katerega koristnost se v znanstvenih evalvacijah potrjuje zlasti za otroke z izraženimi čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Poudarjeno je tudi kontekstualno upoštevanje situacijskih, odnosnih, institucionalnih in širših družbenih okoliščin pri razumevanju in omejevanju neželenega izstopajočega vedenja v šoli. Takšno »kontekstualiziranje« je socialno-pedagoško nepogrešljiva vrlina, ki naj odvrača od skušnjave, da bi se za spodbudnejšo in varnejšo šolo zavzemali z ozkim osredotočenjem na posameznika in njegovo »nevarno« vedenje, namesto da bi celovito vzpostavljali pogoje varnejše šolske skupnosti, kjer bi bilo manj razlogov in priložnosti za takšne oblike vedenja. Namesto o »nevarnih učencih« se kaže pogovarjati o varnejših skupnostih in jih skupaj načrtovati. Med drugim naj jih obeležuje resno obravnavanje sleherne zlorabe moči v odnosih med učenci, starši in osebjem šole.

Ključno ni vprašanje, »kako naj se vedejo učenke in učenci«, temveč vprašanje »kako naj pedagoško ravnajo strokovnjaki v VIZ«. Ključni pedagoški vzvod še naprej ostaja kakovosten odnos z otroki.

[1] Besedilo je povzetek prispevka s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

nasilje za tistega, ki ga izvaja, pogosto način za uveljavljanje socialne moči v razredu in da je od skupine, ki lahko povzročitelju nasilja to moč prizna ali mu jo odvzame, odvisno od tega, kakšen bo nadaljnji potek dinamike medvrstniškega nasilja. Ko pa sem jih opozorila, naj vendarle ne bodo pretirano herojski in naj poskrbijo, da bodo imeli v vlogi branilcev žrtve oporo v učiteljih, se je usul plaz njihovih pričevanj o primerih, ko so se kot žrtve ali kot priče obračali na učitelje in so bili odpravljeni s frazami, kot so »Ne toži«, »Sami se zmenite«, »Se ga pač izogibaj« ali »Kaj si pa ti njemu naredil«. Še posebej se spomnim poročanja dečka, petošolca, ki je opisoval, kako so s sošolci učitelja trikrat prosili za pomoč, ker se sami niso zmogli spoprijeti z nasilnim vedenjem sošolca. Učitelj jim ni prisluhnil in nazadnje so težavo poskušali rešiti tako, da so nadležnega sošolca pretepli, kar težave seveda ni rešilo, temveč je nasilno vedenje v razredu še poglobilo.

Primera ne navajam, ker bi želela na njegovi podlagi posploševati o stanju v naših šolah (in osebno menim, da ni tako črno, kot bi utegnili sklepati na temelju prej navedenih primerov in medijskih objav), temveč zato ker dobro ilustrira situacijo, ki je v strokovni literaturi in poročilih o znanstvenih raziskavah opisana nekoliko bolj suhoparno: učitelji uravnavanja in moderiranja vrstniških odnosov pogosto ne dojemajo kot svojo odgovornost. V ozadju nevpletanja v vrstniške odnose je pogosto *mit, da se morajo učenci svoje konflikte naučiti reševati sami, brez pomoči odraslih (»Naj se sami zmenijo.«)*. Seveda se morajo učenci naučiti reševati svoje konflikte – toda ali se bodo zares urili v zrelem reševanju konfliktov, če bodo v tem prepuščeni sami sebi? Takšna pričakovanja so naivna in nerealna. Reševanje konfliktov je spretnost, ki med drugim zahteva zmožnost aktivnega poslušanja, razumevanja perspektive drugega ter asertivnega zagovarjanja svoje perspektive – in skupina desetletnikov, pa tudi trinajst-, petnajst- ali sedemnajstletnikov

tega preprosto ne zmore sama. Tudi odrasli tega vedno ne zmoremo. Če želimo otroke in mladostnike učiti zrelega reševanja konfliktov, jim moramo pri tem pomagati – ne na način, da konflikte rešujemo namesto njih, temveč da jih pri tem na nedirektiven in neobsojajoč način usmerjamo. V nasprotnem primeru je zelo verjetno, da bodo razvili strategije reševanja konfliktov, ki dolgoročno niso učinkovite oziroma ne prispevajo h kakovostnemu sobivanju.

Veliko izključevanja, nasilja in neugodne razredne klime je mogoče preprečiti z načrtnim delom z učenci na področju socialnih odnosov, najbolje v najzgodnejših letih šolanja, ko se socialni odnosi in pravila vedenja v razredu še vzpostavljajo, obenem pa je neposreden vpliv učitelja na učence v tem obdobju v primerjavi s kasnejšim obdobjem mladostništva precejšen. Še posebej v začetnih letih šolanja je učitelj tisti, ki uokvirja vedenje učencev in sooblikuje vrstniške odnose; ki je model spoštljivega vedenja in obenem takšno vzajemno spoštljivo vedenje zahteva tudi v razredu ter opazi in se odzove na različne oblike medvrstniškega nasilja. Učitelj, ki v tem obdobju šolanja (seveda pa tudi kasneje) skrbi za razvoj ustreznih vrstniških odnosov, lahko s tem razred do neke mere »cepi« pred hujšimi oblikami zavračanja in nasilja in razredu kot socialni skupini pomaga oblikovati dobre temelje strpnega skupnega bivanja za vseh devet let šolanja. Težko je namreč reševati hude težave v vrstniških odnosih, če jih zaznamo šele v višjih razredih osnovne šole – takrat je socialna dinamika v razredu že tako utečena in stabilna, da jo je težko (a ne nemogoče) spreminjati, poleg tega pa je v obdobju mladostništva učiteljev neposredni vpliv na vrstniške odnose manjši.

A ne pozabimo na mladostnike. Včasih imam občutek, da smo strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja napačno razumeli razvojnopsihološko zakonitost, ki je zagotovo prva misel, ko govorimo o socialnem razvoju na prehodu iz otroštva v mladostništvo: da postajajo vrstniški odnosi vse pomembnejši. To seveda drži, a obenem ne pomeni, da *mladostniki ne potrebujejo podpornega odnosa tudi z zanje pomembnimi odraslimi*. Pa še kako ga potrebujejo, in ker je mladostništvo obdobje, ko takšnega odnosa tudi določen del staršev, ki so v otroštvu s svojim otrokom še zmogli zagotavljati pristno povezanost, ne zmore več, je tukaj vloga učiteljev še pomembnejša. Paradoksalno v tem obdobju je, da si mladostniki včasih zelo prizadevajo ustvarjati vtis, da so jim učitelji odveč in da si kakšnih posebnih odnosov z njimi ne želijo. Temu pač ne gre nasedati in verjeti in je pogosto namenjeno tudi ustvarjanju vtisa pred vrstniki. Vrstniki – torej z razvojnega vidika še vedno pretežno nase usmerjeni trinajst-, petnajst- ali sedemnajstletniki – pa drug drugemu enostavno ne zmorejo nuditi stabilnega in varnega odnosa, v katerem bi bili brezpogojno sprejeti. To smo jim še vedno dolžni nuditi odrasli – poleg staršev torej v prvi vrsti učitelji in svetovalni delavci.

Učitelj ima prek načrtnega, sistematičnega dela na soustvarjanju vrstniške kulture ogromen vpliv na učence. Na vseh stopnjah šolanja je ključno, da učitelj skupaj z učenci oblikuje in osmisli ključna pravila, ki se nanašajo na vzajemno vedenje v razredu. Pri tem je pomembno njegovo zavedanje, da lahko od učencev zahteva ustrezno vedenje, ne more pa od njih zahtevati vzajemne naklonjenosti – lahko zahteva spoštljivost in vzajemno skrb, ne more pa zahtevati prijateljskih odnosov. V zvezi s tem opozarjam na neustreznost pravil, ki se nanašajo na prijateljske odnose in ki jih pogosto srečamo zapisane na zidovih tako oddelkov v vrtcih kot učilnic; gre za različne izpeljanke pravila *V našem razredu smo med seboj vsi prijatelji*. Takšna pravila so nerealna in od učencev zahtevajo nemogoče; učenci jih hitro spregledajo kot nepristna in klišejska. Obenem takšna sporočila učencu sporočajo, da je treba biti prijazen in spoštljiv le do tistih, ki so njegovi prijatelji. Učitelj naj učencem dovoljuje pristnost v občutjih v odnosih do sošolcev, obenem pa ne dovoli, da bi ta občutja učencev predstavljala alibi za neustrezno vedenje do sošolcev. Bistveno je, da učenci postopoma ponotranjijo, da smo spoštljivi drug z drugim ne glede na to, ali nam je nekdo všeč ali ne – torej, *ni treba, da so mi vsi všeč in da so vsi moji prijatelji, je pa pomembno, da se do vseh sošolcev vedem spoštljivo in prijazno ter jim omogočim, da se v razredu počutijo varne in sprejete*. In obratno: *tudi moji prijatelji se včasih vedejo neustrezno in v takšnih primerih je povsem ustrezno, da pokažem svoje neodobravanje njihovega vedenja*. To je seveda zelo zahtevna naloga; gre za razvijanje zmožnosti, ki nam tudi odraslim dela težave in iluzorno bi bilo pričakovati, da jo bodo učitelji pri učencih osnovne ali srednje šole uspeli dokončno razviti. A majhni koraki v to smer imajo lahko dolgoročno pomembne učinke.

Ne nazadnje je učiteljevo podporno vedenje v odnosu do učencev in njegovo aktivno spremljanje ter pripravljenost na vpletanje v medvrstniško dinamiko tudi pomemben dejavnik vedenja pri pouku in učnega delovanja učencev. Tako na primer Shin in Ryan (2017) ugotavljata, da je v razredih z nizko stopnjo emocionalne opore učitelja učenci tekom šolskega leta verjetneje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku, kar vodi v dolgoročno višje stopnje moračega vedenja pri pouku. Vollet, Kinderman in Skinner (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 odsotnost učiteljeve opore.

UČENCI POTREBUJEJO PODPOREN ODNOS Z ODRASLO OSEBO. KO STVARI NISO V REDU, TAK ODNOS POTREBUJEJO ŠE TOLIKO BOLJ

In še majhen opomnik za zaključek (tudi meni sami): nekje globoko v našem avtopilotu imamo tudi vzorec, da tako v vlogi staršev kot v vlogi učiteljev ali drugih strokovnjakov otrokom in mladostnikom, ki se ne vedejo ustrezno, odrekamo podporen odnos. Oziroma se zatekamo v prakse, ki slabijo odnos in odrekajo podporo; jim sporočamo, da jih ne sprejemamo, grozimo, jih obsojamo, jim odrekamo naklonjenost in bližino. Pri tem ne uvidimo, da so prav situacije, ko se otrok ali mladostnik vede neustrezno, tiste, ki kličejo po brezpogojnem sprejemanju oziroma sporočilu, da je vedenje neustrezno, da pa pri iskanju drugačnih načinov delovanja ni sam – da smo na voljo. Naj v tem kontekstu omenim eno ključnih ugotovitev obsežne, na vzorcu skoraj 2000 mladostnikov višjih razredov osnovne šole izvedene raziskave, v kateri smo s kolegicami preverjale psihosocialne dejavnike viktimizacije v medvrstniških odnosih in med vrstniškega nasilja (Košir in sod., 2018). Med drugim so rezultati pokazali, da učenci z višjo stopnjo viktimiziranosti zaznavajo več osebne opore učitelja, pri učencih z višjo stopnjo nasilnega vedenja pa je ravno obratno – poročajo o nižji stopnji opore s strani učiteljev. Odlično in spodbudno je, da učitelji zmorejo podpreti žrtve. In na prvi pogled se zdi prav, da so tisti, ki nasilje izvajajo, opore deležni v manjši meri (čeprav zaradi prečnega raziskovalnega načrta lahko le ugibamo, ali je odsotnost opore posledica dejstva, da so učenci nasilni, ali pa je morda odsotnost opore dejavnik, ki poveča verjetnost, da se bo učenec vedel nasilno). Toda: v odsotnosti sprejemajočega, podpornega odnosa je iluzorno pričakovati, da bodo učenci sposobni učinkovito in dolgoročno spreminjati svoje neprimerno vedenje. Obsoditi vedenje učencev, ki škodujejo drugim, obenem pa poskusiti v njih videti posameznika, ki želi s svojim vedenjem nekaj sporočiti in ki je zmožen biti tudi drugačen, zahteva odprtega, osebnostno zrelega, reflektiranega učitelja. Zahteva torej veliko – a teza, da je biti učitelj relativno preprosto, je mit, ki mu tisti, ki berete to revijo, že dolgo ne verjamete več.

VIRI IN LITERATURA

Košir in sod. (2018). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom and individual factors. Prispevek v pripravi.

Philipp, A. in Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teacher. Journal of Occupational Health Psychology, 15, 494–504.

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21, 95–103.

Shin, H. in Ryan, A. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: teacher emotional support matters. Developmental Psychology, 53, 114–125.

Vollet, J. V., Kindermann, T., 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.

Dr. Ana Kozina, Manja Veldin, dr. Maša Vidmar, mag. Ana Mlekuž, Pedagoški inštitut
Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

KAKO DO SPODBUDNE IN VKLJUČUJOČE RAZREDNE KLIME Z RAZVIJANJEM EMPATIJE

POVZETEK

Empatija ne igra ključne vloge samo pri socialnih interakcijah in moralnem razvoju, temveč je pomembna sestavina socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc ter kot taka pomembno prispeva k izgradnji pozitivne in vključujoče razredne klime. Empatija vključuje spoznavne (npr. prevzemanje perspektive drugega) in čustvene komponente (občutenje čustva drugega ob prepoznavi, da vir čustvovanja ni lasten). Povezuje se s številnimi pozitivnimi učinki na odnose in vedenje, medtem ko se pomanjkanje le-te povezuje s številnimi negativnimi učinki (npr. z agresivnostjo). Pomemben podatek je, da lahko empatijo s treningi empatije zvišamo in da so ti treningi učinkovitejši, ko so pridruženi celostnemu razvoju socialno-emocionalnih kompetenc. Razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc učencev in učiteljev ter v njihovem okrilju tudi empatije pozitivno vpliva na razredno klimo. Razredna klima je skupno mnenje učencev in učiteljev o kakovosti učnega okolja, ki zajema: medosebne odnose, osebnostni razvoj ter urejenost okolja. Razredna klima se povezuje s pozitivnimi tako učnimi (npr. učni dosežek) kot neučnimi (npr. agresivnost) izidi posameznika. Pri spodbujanju razredne klime prek razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc je še posebej učinkovit celostni šolski pristop, za katerega v prispevku podajamo smernice.

Ključne besede: empatija, socialne in čustvene kompetence, razredna klima

ABSTRACT

Empathy plays a key role not only in social interactions and moral development, but is also an important component of social, emotional and intercultural competences and, as such, gives an important contribution to the building of a positive and inclusive classroom climate. Empathy includes cognitive (e.g. adopting another's perspective) and emotional components (feeling another's emotions, while recognising that the source of the sentiment is not one's own). It has been linked to many positive effects on relationships and behaviour, whereas a lack of it has been linked to many negative effects (e.g. aggression). An important fact is that empathy can be heightened with empathy training and that such training is more effective when part of a holistic development of socio-emotional competences. The development of the socio-emotional competences of pupils and teachers, and within that context also of empathy, has a positive impact on classroom climate. Classroom climate is the collective opinion of pupils and teachers regarding the quality of the learning environment, which comprises: interpersonal relationships, personal development, and organisation of the environment. Classroom climate is associated with an individual's positive learning outcomes (e.g. attainment) and non-learning outcomes (e.g. aggression). When stimulating a classroom climate by developing social and emotional competences, a comprehensive school approach is especially effective, for which this paper provides guidelines.

Keywords: empathy, social and emotional competences, classroom climate

KAJ JE EMPATIJA

Zmožnost empatije nam omogoča razumevanje drugih in občutek povezanosti z ljudmi (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith in Maszk, 1996). Zaradi hitre in avtomatične povezanosti s čustvenimi stanji drugih, zavzema pomembno vlogo pri socialnih interakcijah (de Wall, 2008), moralnem razvoju (Hoffman, 2001) in medkulturni kompetentnosti (Deardorff, 2006) ter predstavlja eno izmed ključnih komponent socialno-emocionalne kompetence (CASEL, 2012) in emocionalne inteligentnosti (Goleman, 2008). Že leta

1790 je Adam Smith zapisal, da je empatija sposobnost razumevanja druge perspektive in čustveno doživljanje ob tem (Hastings, Zahn-Waxler in McShane, 2006). Sodobne opredelitve pa so veliko bolj zapletene, saj poudarjajo vrsto spoznavnih, čustvenih in fizioloških mehanizmov, ki so vključeni v empatično doživljanje (Neumann, Chan, Boyle, Wang in Ingham, 2015). Empatija tako vključuje različne spoznavne (npr.: prepoznavanje obraznih izrazov, abstraktno razmišljanje) in čustvene (npr.: čustvena okužba, empatična skrb) komponente, ki zajemajo tako osnovne procese kakor procese višjega reda. Davis (1983) s svojim vprašalnikom (Interpersonal Reactivity Index-IRI) meri na primer 4 dimenzije empatije: fantazijo in zavzemanje perspektive, ki predstavljata spoznavni del empatije; ter empatično skrb in osebno prizadetost, ki tvorita čustveni del empatije. Stephan in Finlay (1999) podobno navajata tri tipe empatije; 1) spoznavno empatijo in čustveno empatijo, ki jo nadalje delita na 2) reaktivno in 3) vzporedno empatijo. Pod spoznavno empatijo navajata sposobnost zavzemanja perspektive druge osebe (vživljanje v vlogo), reaktivno empatijo opredeljujeta kot odziv empatične skrbi na čustveno stanje druge osebe (bolj znano pod izrazom simpatija), medtem ko je vzporedna empatija opredeljena kot sodoživljanje enakega čustvenega stanja, kot se pojavlja pri drugi osebi.

Tako številčnost definicij kakor velika raznolikost pristopov k merjenju empatije (samoocenjevalni vprašalniki, projekcijske tehnike, fiziološko merjenje …) nudita uvid v kompleksnost in večplastnost koncepta (Neumann, Chan, Boyle, Wang in Ingham, 2015), ki je dobro razvidna tudi prek ene najnovejših definicij, do katere so raziskovalci prišli prek pregleda literature. Cuff, Brown, Taylor in Howat (2016) pravijo, da je empatija čustveni odziv osebe (čustvena komponenta), ki je odvisen od interakcije med značilnostmi posameznika in situacijo. Empatični procesi so izzvani avtomatično in hkrati nadzorovani (s pomočjo višjih spoznavnih procesov). Doživljano čustvo je podobno zaznavi (neposredni izkušnji ali imaginaciji) in razumevanju (spoznavna komponenta) čustev druge osebe, s priznavanjem, da viri čustvovanja niso lastni.

ZAKAJ JE EMPATIJA POMEMBNA

Raziskave kažejo, da se empatija povezuje s številnimi pozitivnimi učinki na odnose in vedenje, medtem ko se pomanjkanje le-te povezuje s številnimi negativnimi učinki (Stephan in Finlay, 1999). Visoka stopnja empatije se povezuje z izboljšanimi osebnimi odnosi (Long, Angera, Carter, Nakamoto, in Kalso, 1999) in s prosocialnim vedenjem (Decety, Bartal, Uzefovsky, in Knafo-Noam, 2016; Telle in Pfister, 2012), medtem ko je pomanjkanje te sposobnosti oziroma doživljanja povezano z agresivnostjo (Ang in Goh, 2010; Jolliffe in Farrington, 2006; Jolliffe in Farrington, 2004). Glede na to, da so posamezniki, ki so sposobni empatičnega odzivanja, socialno in emocionalno kompetentnejši, manj osamljeni, kažejo več prosocialnih vedenj in manj agresivnosti, je izboljševanje empatičnih zmožnosti v Sloveniji pogosta praksa (npr.: znotraj projektov: »Skozi oči begunca« (Humanitas, 2016), »Kar boli svet, boli tudi mene!« (Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet, 2017), »Preventivne in interventne delavnice o nasilju« (DNK, 2016)), ki pa je redko evalvirana z veljavnimi in zanesljivimi psihološkimi pripomočki ter z vzdolžnim spremljanjem.

RAZVIJANJE EMPATIJE

Teding van Berkhout in Malouff (2016) sta v svoji metaanalizi ugotavljala, ali se je možno empatije priučiti, jo izboljšati oziroma kako učinkoviti so programi, ki to poizkušajo. Njuna metaanaliza vključuje primerjavo 18 treningov empatije (vključeni so le randomizirani kontrolni preizkusi), ki skupaj zajemajo 1018 udeležencev. Avtorja ugotavljata, da so treningi empatije učinkoviti in da velikost učinka variira glede na zajeti vzorec, pogoje treninga in vrsto merjenja. Na primer, večje spremembe opažajo, če udeleženci treninga prejmejo kompenzacijo za sodelovanje (nagrado); če raziskovalci ocenjujejo le zmožnosti razumevanja čustev drugih, občutenja teh čustev ali pravilno prepoznavo le-teh; in če uporabljajo objektivne mere v primerjavi s samoocenjevalnimi merami (saj je empatija socialno zaželena lastnost in o njej poročamo pristransko). Beelmann in Heinemann (2014) sta v svoji metaanalizi treningov za otroke in mladostnike, ki so usmerjeni v preprečevanje predsodkov ali izboljšanje medskupinskih odnosov, ugotovila, da so ti najbolj učinkoviti, če vključujejo tudi trening empatije. Predsodke tako lahko spreminjamo s pomočjo vživljanja v druge, saj se zmanjša zaznava različnosti od drugih (Stephan in Finlay, 1999). Večji učinki so se pokazali pri programih, ki so nagovarjali več z empatijo povezanih konceptov, in tistih, ki so se začeli že zgodaj v razvoju otroka (Malti, Chaparro, Zuffianò, in Colasante, 2016).

RAZVIJANJE EMPATIJE V RAZREDU: PRIPOROČILA ZA PRAKSO

Raziskovalci in praktiki različno pristopajo k izboljšanju sposobnosti empatije: prek raznovrstnih programov, usmerjenih na empatijo (npr.: »Korenine empatije/Roots of empathy«; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait in Hertzman, 2012) ali znotraj programov, ki nagovarjajo širši spekter sposobnosti (npr.: Programi socialno-emocionalnega učenja; »SEU-programi«; CASEL, 2012). Teme naslavljajo prek različnih delavnic, socialnih iger,

Dr. Pavel Zgaga, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

OGROŽENO PEDAGOŠKO POSLANSTVO? JE MOGOČE KAJ STORITI?[1]

Pedagoški kot tudi starševski vsakdan v teh časih skoraj ne mine, ne da bi se vsaj kdo pritoževal nad težavami, s katerimi se srečuje v šoli in zunaj nje, pri profesionalnem kot tudi laičnem ali družinskem ukvarjanju z vzgojo in izobraževanjem. Ne gre za tisto vrsto težav, ki so jih poznali prejšnji časi; sedanje so očitno drugačne, kot je drugačen čas, ki ga živimo. Soočanje z njimi pripelje celo do vprašanja: *Je (sploh) mogoče (še) kaj storiti?* Seveda je. Pedagoška stroka s podporo različnih znanstvenih disciplin ponuja več odgovorov, ki jih prenašamo in preizkušamo tudi v pedagoški praksi, vendar ne vedno z učinkom, ki bi bil zaželen. Z vidika discipline, ki ji pripadam (filozofija, op. ur.), ne morem ponuditi kakega praktičnega odgovora, kakršni so v praksi praviloma tako zaželeni (za to poskrbijo druge discipline), ponudim pa lahko kritični razmislek o kontekstu oziroma o tistih družbenih procesih, ki ogrožajo pedagoško poslanstvo. Iz takšnega razmisleka včasih izide tudi kaka ugotovitev, ki bi lahko usmerjala pedagoško delovanje in krepila pedagoško poslanstvo.

Vzgoja in izobraževanje je proces, ki poteka na »mikro« ravni, nanjo pa vpliva neizmerna kompleksnost »makro« ravni. Dominantni trendi, ki usmerjajo družbene procese, se spreminjajo; v nekaterih prejšnjih obdobjih je bila ključna animacijska kategorija *svoboda*, naše obdobje pa postavlja v ospredje kategorijo *varnosti*. To je temeljito zamajalo v preteklosti dosežena ravnovesja, temeljito spremenilo naše poglede na družbeno realnost in naš odnos do vprašanj, ki se zastavljajo v njej. Ulrich Beck pravi, da smo se znašli v »družbi tveganja«. Ker hočemo »več varnosti«, obenem pa nismo pripravljeni popustiti pri že doseženih standardih svobode, se znajdemo v precepu, ki prinaša težave tako v družbi nasploh kot tudi v šoli. Ena izmed posledic je *hiperlegalizacija* življenja: profesionalne odločitve, torej odločitve tistih, ki so se s poglobljenim izobraževanjem pripravljali na opravljanje določenega (med drugim tudi pedagoškega) po-klica, se soočajo s pravosodnimi in političnimi ocenami. Negativno šolsko oceno lahko odpravi pravni postopek, globalno segrevanje planeta pa izvolitev

filmov …, tudi z vajami čuječe meditacije (Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman in Bögels, 2017). V okviru programa PRIJATELJI (Barrett, 2005) se na primer empatija razvija prek prepoznavanja čustev pri sebi (prek telesnih znakov), pri drugih ter s prevzemanjem perspektive prek igre vlog. Tako so zaznavanje čustev, pravilna prepoznava in izražanje le-teh praviloma prve vaje, s katerimi se srečajo otroci pri treningu empatije. Z njimi izboljšujemo natančnost prepoznave svojih čustev in čustev, ki se porajajo pri drugih, ter besedišče, ki nam omogoča njihovo opredelitev. Čustva lahko učencem približamo prek slik, filmov, zgodb, igre vlog, glasbo … in ob zaključku povzamemo novo znanje oz. rdečo nit (npr.: specifični znaki čustvenih izrazov, vzroki in posledice čustev …) (Castillo Salguero, Fernández-Berrocal in Balluerka, 2013). Za spodbujanje boljših odnosov raziskovalci (Batson in sod., 1997) priporočajo podajanje navodil, ki spodbujajo čustveno komponento empatije (npr.: Poizkušajte si predstavljati, kako se oseba (v zgodbi, filmu ...) počuti). Bandy in Moore (2011) sta prek pregleda uspešnih SEU-programov (pozitivni vplivi na socialne spretnosti) pripravila priporočila za izdelavo ali izboljšavo že obstoječih intervencij, ki spodbujajo socialne spretnosti. Priporočata vpeljavo celostnega šolskega pristopa oz. skupnostnega pristopa za ranljive skupine. Najbolj uspešni pa so programi, ki naslavljajo večji nabor spretnosti (npr.: samoregulacijo, reševanje problemov in konfliktov …). Zato je smiselno naslavljanje empatije v okviru širšega sklopa razvijanja socialno-emocionalnih kompetenc.

SOCIALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCE

Socialno in emocionalno učenje (SEU) vključuje procese, s katerimi otroci in odrasli pridobivajo in učinkovito uporabljajo znanja, stališča in spretnosti, ki so potrebni za razumevanje in upravljanje s čustvi, za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih odnosov, za doživljanje empatije in sprejemanje odgovornih odločitev (CASEL, 2012). Empatija je identificirana kot ena od ključnih komponent v razvoju socialnega in čustvenega funkcioniranja (Malti in sod., 2016). Različni preventivni in intervencijski programi so zasnovani tako, da pri učencih spodbujajo odzive, ki so povezani z empatijo (npr.: empatično skrb, zavzemanje perspektive, razumevanje čustev …), z namenom razvoja socialno-emocionalnega delovanja učenk in učencev ter zaviranjem agresivnosti v šolskem kontekstu (prav tam). Krepitev socialnih in emocionalnih kompetenc je povezana s številnimi pozitivnimi izidi: boljšimi akademski dosežki, boljšim duševnim zdravjem, več prosocialnimi vedenji, bolj pozitivno samopodobo, manjšem številu zgodnjega

politične opcije, ki nasprotuje zaskrbljenim ekološkim raziskovalcem. Podobno velja za trend *deprofesionalizacije*, ki ga je na pedagoškem področju izjemno kritično obdelal Michael W. Apple, če omenim le enega od sodobnih avtorjev.

Kritična analiza sodobnih družbenih gibanj torej ne ponuja lepe slike, vendar pa to ne sme biti razlog za skrb. Takšna je pač naloga kritičnih analiz. Pokazati mora na kritične točke, na katere se je treba osrediniti, če naj bi poskušali odvrniti aktualne grožnje. Ko gre za poslanstvo šole, so te točke tako zunaj (kar smo nakazali zgoraj) kot znotraj nje. Če zdaj analiziramo slednje, se ne moremo izogniti ugotovitvam, da postaja koncept šole v sodobnosti vse preveč razdrobljen in enodimenzionalen. Pozornost je vse bolj namenjena enoznačnemu rezultatu, vse manj pa kompleksnosti procesa. Šole pač morajo biti odgovorne, toda odgovornost, ki jo od njih terjajo nekateri današnji trendi, je po mnenju Gerta Bieste »globoko problematična«. Učenci in starši postajajo »potrošniki« šolskih storitev, s tem pa šolska ustanova zgublja svojo *javno* funkcijo in jo nadomešča z neko drugo, zasebniško, tekmovalno in torej »nedemokratično«, kot pravi Biesta.

Prav vprašanje demokracije je eno od tistih vprašanj, ob katerem se v širšem družbenem kontekstu šolski prostor vse bolj formalizira in s tem ogroža svoje *javno* poslanstvo. Demokracija namreč nikakor ni le zapleten okvir norm in pravil. Tisto, kar daje *legalnosti* življenjsko moč, je lahko le *legitimnost,* torej upravičenost, argumentiranost, in na to ne bi smeli pozabljati niti v šoli. Formalna demokracija je vse prešibko zagotovilo za družbeno kohezijo; njeno bistveno dopolnilo je *demokratična kultura*. Ta je kompleks naših pogledov in zadržanj, ki demokratičnim institucijam (ne nazadnje šoli) in demokratični zakonodaji (ne nazadnje šolskemu redu) omogočajo, da v praksi sploh delujejo. *Interesi* in *sposobnosti* za vključevanje, delovanje in sodelovanje v skupnosti »vseh različnih in vseh enakopravnih« so del demokratične kulture. Interesi in sposobnosti pa niso naša »narava«; zanje se moramo *usposabljati in s tem osebnostno razvijati*. Teh vprašanj se je med drugim lotil projekt Sveta Evrope z naslovom *Kompetence za demokratično kulturo*, ki lahko veliko ponudi nacionalnim šolskim sistemom in šolski praksi.

[1] Besedilo je povzetek prispevka s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

opuščanja šolanja in manj telesnega nasilja (Bierman, Nix, Greenberg, Blair in Domitrovich, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben in Gravesteijn, 2012). V eni izmed najnovejših metaanaliz poročajo o učinkih SEU-programov, ki vztrajajo še 18 let po zaključku intervencije (Taylor, Oberle, Durlak in Weissberg, 2017).

Samozavedanje in socialno zavedanje sta dve od petih ključnih kompetenc v SEU-programih (CASEL, 2012), ki se nanašata tudi na empatijo (Malti in sod., 2016); saj je samozavedanje »zmožnost pravilne prepoznave lastnih čustev in misli ter njihovega vpliva na vedenje«, medtem ko je socialno zavedanje »sposobnost zavzemanja tuje perspektive in sposobnost doživljanja empatije tudi s tistimi, ki prihajajo iz različnih kultur« (CASEL, 2012). Razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc hkrati poteka v pozitivni in SEU naklonjeni razredni klimi in hkrati vodi v pozitivno razredno klimo. Pozitivne in vključujoče razredne klime že vključujejo socialno in čustveno učenje in razvoj socialnih in čustvenih komptenec. Povezava pa deluje tudi v drugo smer, saj se s tem, ko omenjene kompetence tako učencev kakor učiteljev krepimo, izboljšujemo tudi razredno klimo (Zins, Weissber, Wang, in Wahlberg, 2004).

RAZREDNA KLIMA

Razredna klima je skupna zaznava učencev in učiteljev kakovosti učnega okolja (Adelman in Taylor, 2005; Fraser, 1989). Je rezultat kompleksnega prepleta med vedenji učitelja in vedenji učencev. Na ta vedenja vplivajo tako značilnosti učitelja kot tudi značilnosti učencev ter tudi značilnosti širšega šolskega, lokalnega, sistemskega okolja ter tudi situacijski dejavniki (Fend, 1998; Helmke, 2006). Moos (1979) razlikuje med tremi širšimi dimenzijami razredne klime:

1. **Odnosi:** kakovost medosebnih odnosov (med učenci ter med učitelji in učenci) v okolju: stopnja, do katere so posamezniki vključeni v okolje, se med seboj podpirajo, si pomagajo ter se drug do drugega vedejo spoštljivo.
2. **Osebnostni razvoj:** stopnja, do katere okolje podpira osebnostni razvoj in rast vsakega posameznika.
3. **Sistemsko vzdrževanje in spremembe:** stopnja, do katere je okolje urejeno, jasno v svojih pričakovanjih, vzdržuje nadzor in je odzivno na spremembe.

Ko govorimo o pozitivni in vključujoči razredni klimi, nas ne zanimajo samo povprečne stopnje na zgoraj opisanih dimenzijah, temveč tudi razlike v zaznavah med učenci v razredu. Vključujoče okolje pomeni, da vsi (učenke in učenci) poročajo o pozitivnih odnosih, o priložnostih za osebnostni razvoj ter urejenosti razrednega okolja (tudi učenci, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, ter učenke in učenci, ki so se v Slovenijo preselili iz drugih držav). V šolah poučevanje in učenje poteka v odnosu (med učiteljem in učencem) in skozi odnos (kakovost odnosa vpliva na učenje) med učitelji in učenci. Ti odnosi se oblikujejo skozi izkušnjo prepoznave: čustvene prepoznave, spoznavne prepoznave in solidarnosti. Skozi te tri različne in hkrati povezane načine delovanja se razvije prepoznava, ki je ključni pogoj, da lahko posameznik razvije pozitiven odnos do sebe (Honneth, 1995, 2003). Učiteljice in učitelji nudijo učenkam in učencem čustveno oporo, ko so njihove izmenjave z njimi pozitivne, prijateljske, odprte in polne zanimanja (Helsper, 2001). To vključuje tudi spoštljive odzive na kršitve pravil in razdiralno vedenje, brez izključevanja (Schoneville in Thole, 2009). Spoznavna prepoznava vključuje enakovredno in pošteno obravnavo vseh učencev, vključno z zagotavljanjem enakega dostopa do učnih priložnosti, enakovrednega sodelovanja pri razrednih aktivnostih, poštenega ocenjevanja in enakih odzivov na kršitve pravil – ne glede na to, kdo je kršitelj ter kako pogosto jih krši (Helsper, 2001; Lange-Vester, 2005). Solidarnost zajema individualno obravnavanje in prepoznavanje vsakega učenca ter njegovih oz. njenih sposobnosti, kompetenc, dosežkov, zanimanj ... (Helsper, 2001). Pri tem avtor izhaja iz najširšega razumevanja solidarnosti kot vzajemnega odnosa, v katerem vpleteni prepoznavajo različnost drug drugega in jo pozitivno sprejemajo ter posledično drug do drugega delujejo naklonjeno.

Za ocenjevanje razredne klime je v tujini na voljo več pripomočkov, nekaj pa tudi pri nas; pri nas sta na primer na voljo ocenjevalni lestvici Moj Razred in Razredno okolje (Zabukovec, 1998). Razredno klimo lahko učinkovito ocenjujemo tudi s pogovori in fokusnimi skupinami, vendar je treba vključiti več različnih skupin in tako zajeti ocene učencev, učiteljev, ravnateljev in staršev (Ellias, Leverett, Duffell, Humphrey, Stephney in Ferrito, 2015).

ZAKAJ JE RAZREDNA KLIMA POMEMBNA

Pozitivna razredna klima spodbudno deluje tako na kognitivne (npr. učni dosežek) kot tudi na nekognitivne izide posameznika (npr. agresivnost). Pozitivna, spodbudna razredna klima se povezuje z višjimi učnimi dosežki (Brown in sod., 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998; Ma in Wilkins, 2002). Stewart (2008) je natančneje izpostavil, da je na ravni šole in razreda občutek povezanosti najmočnejši napovednik dosežkov učencev in dijakov. Dosežki so višji, kadar imajo le-ti večji občutek pripadnosti razredu in šoli. Učenke in učenci, ki obiskujejo šole s pozitivnejšo klimo, imajo tudi bolj pozitivna stališča do šole in šolskih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov (prav tam). Pozitivna razredna in šolska klima se povezuje z manjšimi ravnmi težav pozunanjenja (na primer agresivnosti) kot tudi z manj težavami na področju ponotranjenja (na primer anksioznosti) (McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006). Vpliv pozitivne razredne in šolske klime se kaže tudi v zmanjšanem vplivu socialno ekonomskega statusa na učne in druge izide učenk, učencev, saj imajo šole, ki se nahajajo v nizkem socialnoekonomskem okolju in hkrati dosegajo visoke učne dosežke, večinoma pozitivno šolsko klimo (McEvoy in Welker, 2000).

RAZREDNA KLIMA: PRIPOROČILA ZA PRAKSO

Ellias s sodelavci (2015) je opredelil sedem korakov za trajnostno in koordinirano vpeljavo aktivnosti socialnega in čustvenega učenja ter s tem povezano pozitivno razredno in šolsko klimo:

1. Razvoj šolske infrastrukture, ki lahko vključi in podpre razvoj pozitivne šolske in razredne klime ter stalno sledenje zastavljenih ciljem, strategijam in iniciativam (ustanovitev delovne skupine na šoli, ki sprejme odgovornost za dolgoročno vpeljavo aktivnosti socialnega in čustvenega učenja v vsakdanje življenje šole).
2. Pregled že obstoječega stanja (pogosto ni treba dodajati novih programov, projektov temveč obogatiti ali okrepiti že obstoječe, preveliko število projektov, ki med sabo niso povezani, nima pozitivnih učinkov, na primeru empatije torej skrbno pregledate, katere aktivnosti na šoli so aktivnosti spodbujanja empatije).
3. Ocena šolske in razredne klime (pomembno je, da vključimo poglede različnih skupin).
4. Opredelitev temeljnih vrednot in usmeritev šole (kompetence, spretnosti in aktivnosti, ki jih podpiramo pri učenkah in učencih ter strokovnih delavcih šole, morajo biti uravnane s temeljnimi vrednotami šole, če naj bodo uspešni).
5. Poenotenje učenja spretnosti in kompetenc (pogosto se učenke, učenci učijo več različnih načinov reševanja konfliktov, ne da bi katerega zares poenotili in usvojili, pomembno je, da so aktivnosti sicer razvojno prilagojene, vendar

skladne med razredi, na primer spodbujanje empatije je v nižjih razredih drugačno kot v višjih, pa vendar naj bodo aktivnosti med seboj usklajene, da zagotavljajo kontinuiteto učenja).

6. Pripravljenost strokovnih delavcev za vpeljavo aktivnosti, povezanih s socialnim in čustvenim učenjem (podajanje aktivnosti ni uspešno, če ni povezano s temeljnim razumevanjem, kaj socialno in čustveno učenje je ter zakaj je pomembno, proces privzemanja socialno čustvene perspektive je lahko dolgotrajen, vendar je nujen pogoj za uspešno vpeljavo aktivnosti, tudi aktivnosti, ki spodbujajo empatijo).
7. Povezovanje z drugimi šolami (povezovanje s šolami, ki vpeljujejo podobne aktivnosti z namenom nudenja medsebojne podpore).

SKLEP

Razredna klima je rezultat učiteljev in učencev ter njihovih vsakodnevnih interakcij, zato je možnost spremembe največja, ko v spremembe vključimo vse v tako imenovani celostni šolski pristop. Celostni šolski pristop ali vključitev celotne šole v razvoj socialnih in čustvenih kompetenc ter vključujočih učnih okolij bo v Sloveniji preizkušal projekt ROKA v ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (2017–2020). Projekt ROKA v ROKI naslavlja socialno-emocionalne in medkulturne kompetence, tako učenk, učencev kakor učiteljev, učiteljic in drugih strokovnih delavcev, z namenom izgradnje sodelovalnih, sprejemajočih in vključujočih učnih okolij. Več o pomenu socialno-emocionalnih komptenc za učitelje lahko najdete v članku Vidmar in kolegic v prilogi Učiteljev glas. Več o projektu je dostopno na spletni strani www.handinhand.si.

VIRI IN LITERATURA

Adelman, H. S. in Taylor, L. (2005). Classroom climate. V: S. W. Lee (ur.), Encyclopedia of school psychology, Thousand Oaks, CA: Sage.

Ang, R. P. in Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. Child Psychiatry & Human Development, 41(4), 387–397. https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3.

Bandy, T. in Moore, K. A. (2011). What works for promoting and enhancing positive social skills: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions. Pridobljeno na: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/03/child_trends_2011_03_02_RB_WWSocialSkills.pdf.

Barrett, P. M. (2005). My FRIENDS: Youth Resilience Program: Group leaders manual for youth. Brisbane: Pathways Health and Research Center.

Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L. ... in Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? Journal of personality and social psychology, 72(1), 105–118

Beelmann, A. in Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. Journal of Applied Developmental Psychology, 35(1), 10–24. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002.

Brown, K. M., Anfara, V. A., Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. Education and Urban Society, 36 (4), str. 428–456.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. Journal of adolescence, 36(5), 883–892.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012). 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL.

Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., Howat, D. J. (2016). Empathy: a review of the concept. Emotion Review, 8(2), 144–153.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 1–19.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of studies in international education, 10(3), 241–266.

Decety, J, Bartal, I. B.-A., Uzefovsky, F, Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. Phil. Trans. R. Soc. B 371:20150077. http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2015.0077.

De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. Annual Review of Psychology, 59, 279–300, 522. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405–432.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. Developmental psychology, 32(2), 195.

Ellias, Leverett, Duffell, Humphrey, Stephney in Ferrito (2015). Integrating SEL with related prevention and yputh development approaches. V: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (ur.), Handbook of social and emotional learning (str. 33–50). New York, London: The Guilford Press.

Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. V: M. Killenin J. Smetana (ur.), Handbook of moral development. (483–516) Psychology Press.

Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität. V: D. H. Rost (ur.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. überarb. u. erw. Aufl., str. 812–820). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. Journal für lehrerInnenbildung, 1(3), 7–15.

Hoffman, M. L. (2001). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press.

Honneth, A. (2003). The point of recognition: a rejoinder to the rejoinder. Fraser and Honneth, (8), 258–9.

Long, E. C. J., Angera, J. J., Carter, S. J., Nakamoto, M., Kalso, M. (1999). Understanding the one you love: A longitudinal assessment of an empathy training program for couples in romantic relationships. Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 48(3), 235–242. http://dx.doi.org/10.2307/585632.

Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 45(6), 718–731.

Moos, R. H. (1979). Evaluating educational environments. San Francisco: Jossey-Bass

Neumann, D., Chan, R. C. K., Boyle, G., Wang, Y., Ingham, R. W. (2015). Measures of Empathy: Self-Report, Behavioural, and Neuroscientific Approaches. Measures of Personality and Social Psychological Constructs, 257–289.

Ridderinkhof, A., de Bruin, E. I., Brummelman, E., Bögels, S. M. (2017). Does mindfulness meditation increase empathy? An experiment. Self and Identity, 16(3), 251–269.

Schoneville, H. in Thole, W. (2009). Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit?. Soziale Passagen, 1(2), 133.

Schwartz, D. J., Hopmeyer, G. A., Nakamoto, J., Mckay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. Developmental Psychology, 42 (6), str. 1116–1127.

Stephan, W. G. in Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. Journal of Social issues, 55(4), 729–743. DOI: 10.1111/0022-4537.00144.

Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and pa rental involvement. Education and Urban Society, 40 (2), str. 179–204.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A,. in Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. Child Development, 88(4), 1156–1171.

Teding van Berkhout, E. in Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. Journal of Counseling Psychology, 63(1), 32–41. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000093.

Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Wahlberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York, London: Tecahers College Press.

Mag. Tamara Malešević, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

POMEN DOBRIH SOCIALNIH ODNOSOV MED UČITELJI IN UČENCI IN UČITELJEVE ODNOSNE KOMPETENCE

POVZETEK

Vključujoča šola temelji na dobrih odnosih med vsemi učenci in odraslimi. Velja tudi obratno, da se dobri socialni odnosi v šoli krepijo z vključevanjem vseh. Za posebno ranljive skupine učencev oz. za učenca, ki je v osebni stiski, so socialni odnosi še posebno pomembni za njegov napredek v šoli. Odnosne potrebe ljudi potrjujejo tudi nevroznanstveni dokazi. Učitelj, ki se zaveda pomena odnosov z učenci oz. načrtno razvija svojo odnosno kompetenco, ima boljši dostop do razumevanja delovanja posameznega učenca. To bo povečalo in izboljšalo njegovo pedagoško odzivanje pri bolj kompleksnih pojavih v šolskem prostoru, kot je npr. učenčevo odklanjanje šole.

Ključne besede: vključujoča šola, odnos učitelj – učenec, odnosna kompetenca učitelja, odklanjanje šole

ABSTRACT

An inclusive school is founded on good relationships between all the pupils and the adults, and vice versa; good social relationships in school are strengthened by including everyone. For particularly vulnerable groups of pupils or for a pupil in personal distress, social relationships are especially important for their progress in school. The relational needs of people have been confirmed by neuroscientific evidence. A teacher who is aware of the importance of relationships with pupils or who intentionally develops his/her own relational competence can better understand how an individual pupil functions, which will increase and improve his/her pedagogical response to more complex phenomena in the school setting, such as a pupil's aversion to school.

Keywords: inclusive school, teacher – pupil relationship, teacher's relational competence, aversion to school

VPLIV SOCIALNIH ODNOSOV V ŠOLI NA NAPREDEK UČENCEV

Eden izmed najboljših kazalnikov uresničevanja načela pravičnosti oz. enakih možnosti v šolskem prostoru je neposredna izkušnja posameznega učenca glede odziva šole na njegove razvojno ali specifično pogojene psihosocialne potrebe. Šola pomaga nevtralizirati vpliv tistih značilnih lastnosti in stanj, ki učencu onemogočajo optimalne pogoje za učenje in razvoj, kot jih ima večina drugih vrstnikov. Za uresničevanje tega načela predstavljajo največji izziv učenci iz posebno ranljivih skupin oz. učenci, ki so v osebni stiski.

Mednarodna raziskava PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2016) med drugim ugotavlja PRIPADNOST ŠOLI pri petnajstletnikih z naslednjimi trditvami: V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva; Počutim se izločenega; Čutim pripadnost do te šole; Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki radi; V šoli sem osamljen. Slovenski rezultati so nekoliko nižji od povprečja držav OECD (indeks pripadnosti šoli: SLO = –0,10 in OEDC = 0,02). Vprašani, ki čutijo več podpore s strani učiteljev in manj verjetno ocenjujejo učitelje kot nepravične, čutijo večjo pripadnost šoli. Pri vseh državah se je zgodil upad indeksa pripadnosti šoli – raziskava PISA iz leta 2012 (Štraus idr., 2013). Ta sicer ne prispeva k pomembno višjim rezultatom na testu iz matematične pismenosti. Gotovo pa občutek pripadnosti vpliva na mladostnikovo samopodobo in vrednotenje samega sebe ter manjše zadovoljstvo z življenjem, kar posledično zmanjšuje pripravljenost za učenje (prav tam: 42).

Dobri odnosi med vsemi učenci in odraslimi se laže vzpostavljajo v vključujočem socialnem okolju. V takem okolju posamezniki imajo oz. gradijo pozitivna stališča do razlik in tako prispevajo svoj delež k ustvarjanju oz. zagotavljanju vključujočega okolja.

Učitelji se na vedno večjo raznolikost med učnimi in psihosocialnimi potrebami učencev dobro odzivajo, kadar v pouk uvajajo še več individualiziranih pristopov in še bolj skrbijo za dobre odnose v razredu – medvrstniške odnose in odnose učitelj – učenec.

Pomen odnosov učitelj-učenec za celostni razvoj in učni uspeh učencev opisujejo in potrjujejo številne raziskave.

- Pozitivni odnosi učitelj – učenec varujejo in zagotavljajo večjo šolsko prilagojenost – učne rezultate in vrstniško prilagojenost (Košir, 2006).
- Učiteljev pozitivni odnos do učencev je pomemben za vzdrževanje discipline in zavzetosti učencev za učenje (Pečjak in Peklaj, 2015).
- Hattie (v Marentič Požarnik, 2013) v svoji obsežni metaanalizi ugotavlja, da ima visok vpliv na šolske dosežke učencev ODNOS UČITELJ – UČENEC (0,72). Avtor navaja še srednje močan (0, 44) vpliv dejavnika KAKO UČENCI VIDIJO UČITELJA (ali jih učitelj upošteva, spodbuja, se lahko nanj obračajo).

ZADOVOLJEVANJE RAZLIČNIH POTREB UČENCEV SKOZI ODNOS

Odnose učitelj – učenec lahko pojasnimo z vidika učenčevih potreb, ki jih ta v tem odnosu zadovoljuje. Učitelj se ne more izogniti dejstvu, da je pomembna druga oseba učencu med odraščanjem. Lahko se pa zgodi, da pomembni odrasli (starši, učitelji, trenerji …) ne prevzamejo te vloge in odgovornosti. Tako nastane sivi prostor, v katerem se mlad človek lahko počuti izgubljenega.

Erskine (2002, v Miljkovic, 2010) identificira 8 pomembnih odnosnih potreb, ki se lahko zadovoljijo v odnosu s (pomembnimi) drugimi. To so potrebe:

1. po varnosti,
2. po doživljanju upoštevanja, potrjevanja in pomembnosti,
3. sprejemanju s strani stabilne, zanesljive in zaščitniške osebe,
4. po priznavanju osebne izkušnje,
5. po samoizražanju,
6. po vplivanju na druge,
7. po dajanju iniciative ter
8. po izražanju naklonjenosti in ljubezni.

Pomen socialnih odnosov za razvoj možganov utemeljuje med drugim tudi sodobna nevroznanost. Tako nevroznanstvenik Matthew D. Lieberman (2013) tezo o socialni naravi ljudi dokazuje z aktivnostjo možganov na področju ustvarjanja in vzdrževanja medosebnih odnosov ravno takrat, ko ni usmerjenega možganskega delovanja. Sklepa, da je ustvarjanje in vzdrževanje medosebnih odnosov na neki način privzeto možgansko delovanje. To dokazujejo s posnetki možganske aktivnosti v tistih delih možganov, ki so značilni tekom vzdrževanja medosebnih aktivnosti. Ljudje delajo skupaj, ker so za to notranje motivirani oz. naravno predisponirani.

»Socialni možgani« aktivirajo »sistem nagrajevanja« v možganih, ki se najmočneje odzove z aktivacijo ravno takrat, ko se porodi želja, da bi bili opaženi, upoštevani ali celo, da bi se razvila ljubezen. Možnost da bomo vzpostavili dobre socialne odnose, predstavlja najmočnejši motivator človekove aktivnosti (Insel in Fernald, 2004 v Miljkovic, 2010).

S tem utemeljujemo stališče, da so dobri odnosi prvi pogoj za optimalno delovanje učencev na področju učenja in sodelovanja pri pouku.

Dobre socialne odnose lahko torej uvrščamo med dejavnike, ki omogočajo zadovoljevanje odnosnih potreb učenca, hkrati pa predstavljajo spodbudo za njegov celosten razvoj in dobre učne rezultate.

VLOGA UČITELJA PRI VZPOSTAVLJANJU KAKOVOSTNIH ODNOSOV IN POMEN ODNOSNE KOMPETENCE

Šolski prostor – z vsemi svojimi priložnostmi za vzpostavljanje odnosov – omogoča, da učenec mnoge izmed teh potreb zadovoljuje ravno v njem in se tako razvija.

Odnos med učiteljem in učencem naj zajema odprtost (dostopnost, neposrednost), medsebojno spoštovanje, zavedanje o medsebojni odvisnosti, individualno rast in skupno zadovoljevanje potreb – ne na račun drugega (Gordon, 1997). Pri tem je ključna pristna skrb za napredek učencev in zdrava avtoriteta, ki je zgled.

V demokratičnih odnosih sicer otroci dobivajo vedno več vpliva, niso pa odgovorni za odnos s pomembnim odraslim, ker nimajo sposobnosti, da ta odnos negujejo. To je naloga odraslega (Juul, 2014).

Odrasli naj bi se v ta namen najprej zavedali pomena odnosov in vzdušja ter v nadaljevanju kakovost le-tega spremljali. Tatjana Ažman (2012: 102) pravi, da bi bilo o razrednem vzdušju, ki ga tvorijo vsi odnosi v razredu (medvrstniški in odnosi z razrednikom), treba povprašati vse učence vsaj dvakrat na leto. Meni, da ti vsi odnosi

vplivajo na njihovo samospoštovanje, sodelovanje pri pouku. Predlaga vprašanja za učence, s katerimi ugotavljamo vzdušje v oddelku na začetku (ali si zadovoljen, kjer sediš v razredu; ali te sošolci kličejo po imenu) in ob koncu šolskega leta (kako si se letos počutil v oddelku; kdo ti je pomagal pri doseganju ciljev; kako si premagoval ovire ...).

Zavedanje pomena odnosov je del t. i. ODNOSNE KOMPETENCE, ki je ena temeljnih kompetenc učitelja. Na podlagi raziskovalnih podatkov Juul opredeli štiri osrednje kompetence učitelja: akademska, didaktična, vodstvena ter odnosna kompetenca (Juul, 2014: 35). »Pouk je pomemben, toda še pomembnejša je odnosna kompetenca.« (prav tam: 104)

»Odnosna kompetenca (odraslega, op. avt.) je sposobnost, da otroka zaznava (in sprejema op. avt.) kot individuum – takega, kakršen je; da svoje obnašanje prilagodi temu, ne da bi se odpovedal vodenju je sposobnost, da je z njim v pristnem stiku« (prav tam: 112). Odnosna kompetenca je sposobnost, da vzame resno vse misli in občutja svojega sogovornika (Juul, 2014: 42).

Če posedujemo odnosno kompetenco, ljudi vodimo tako, da se vsi počutijo dobro in brez občutka krivde. S tem preidemo iz stare kulture poslušnosti v novo kulturo odgovornosti (prav tam).

Ključen element odnosne kompetence je EMPATIJA. Za M. H. Davisa (1983) je EMPATIJA odzivanje osebe na zaznana dogajanja z drugo osebo. Empatijo razume kot multidimenzionalni konstrukt, ki ga sestavljajo 4 elementi: zavzemanje perspektive drugega, vživljanje s pomočjo identifikacije, empatična skrb (sočutje, skrb) in osebna prizadetost. Nenadomestljiva pedagoška kompetenca je prav ČUSTVENO VŽIVLJANJE IN EMPATIČNA SKRB, ki se mora zgoditi ob zavestni kognitivni komponenti razumevanja perspektive drugega, čemur lahko sledi altruistično vedenje oz. podpora. Ni namreč dovolj, da posameznik samo sočustvuje z osebo v stiski – empatija predpostavlja, da se odzove tudi z nudenjem skrbi, podpore ali pomoči.

Odnosno kompetenco krepimo, če razvijamo kognitivno komponento oz. RACIONALNO RAZUMEVANJE PERSPEKTIVE DRUGE OSEBE. K osvetljevanju tega prispeva teorija uma, ki kot eno najpomembnejših socialnospoznavnih sposobnosti vidi to, kako posameznik razume druge. Vsaka oseba ima svojo mentalno sliko o realnosti, ki je različna od »objektivne« slike in od mentalnih slik drugih ljudi. Otrokova naloga je, da se nauči razumeti sebe in druge ljudi, ki imajo svoje želje, prepričanja, čustva namere in lastne interpretacije sveta (Welman, 1996 v Marjanovič Umek, 2009: 304). Pri tem mu je v pomoč učitelj, ki to sam neguje in razvija pri sebi in ustrezno demonstrira ter podpira pri učencih.

V pregledu raziskav s področja medsebojnega vpliva teorije uma na socialno razumevanje in vedenje N. Skubic (2012) navaja mnoge dejavnike razvoja teorije uma, kot npr. socialnoekonomsko-kulturni status družine ali varna navezanost na pomembno osebo. Bolj razvita teorija uma pomeni manjšo možnost, da je učenec socialno izključen. To pa še ni zagotovilo, da bo učenec to lastnost uporabil na prosocialen način.

UČITELJEVA SKRB ZA RAZVOJ LASTNE ODNOSNE KOMPETENCE IN POZITIVNIH STALIŠČ DO DOLOČENIH SKUPIN UČENCEV

Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega pedagoškega dela ni mogoče pristno in kritično dojemanje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega dela. Reflektiranje lahko poteka na ravni poročanja, interpretacije, prave refleksije in integracije osebnega in strokovnega (Polak, 2010: 431).

Gre za ozaveščanje lastnih občutkov, mišljenja in nadzor vedenja s pomočjo refleksije.

Primeri vprašanj za učiteljevo samorefleksijo o odnosu do učencev in spodbujanju vključenosti vseh (prirejeno po Hattie, v Marentič Požarnik, 2013):

- Ali sprejemam otroke, kakšni so, oz. sodbo o zaželenih/nezaželenih lastnosti nadomestim z zavedanjem o razlikah med otroki (brez sodb).
- Ali na temelju teh opaženih razlik ugotovim razvojne potrebe otrok in načrtujem različne (diferencirane) cilje, dejavnosti in pristope.
- Ali sem ali ne, v kakšni meri in v kateri smeri nagnjen k socialnem razlikovanju.
- Ali se znam (učitelj) vživeti v učence (čustvena empatija in spoznavna perspektiva)?
- Ali mi učenci lahko zaupajo? Ali se počutijo varne ne glede na svojo specifiko?
- Sem zahteven, a odprt do vprašanj, idej, stisk?
- Sem odprt do napak, jih sprejemam kot priložnost pri vseh podskupinah v razredu?
- Ali so se moja osebna prepričanja o odnosu učitelja z različnimi učenci skozi čas spreminjala? Kako so se spreminjala? Čemu pripisujem to spremembo?

Tatjana Ažman (2012: 104) pa predlaga samoocenjevalni vprašalnik za učitelje o njihovem prispevku k spodbudnem vzdušju med učenci z vprašanji: Ali imena učencev

izgovarjate pravilno? Ali s sogovorniki vzpostavljate očesni stik? Ali ste v oddelku po navadi dobre volje? ipd.

Koristen je lahko tudi vprašalnik skupine raziskovalcev (Muršič idr., 2010), ki preverja pogostost doživljanja posameznih negativnih čustev učencev v šolskem prostoru, kot so strah, nesprejetost, ponižanje, sram, krivda ...

Tako bo odrasli prispeval k zmanjšanju izključenosti posameznih podskupin, saj bo postopoma bolj sprejemajoč do vseh. Razumel bo specifične potrebe učencev, se odzival na učence v stiski in s tem razvil večji repertoar odzivov in pedagoških intervencij.

KOMUNIKACIJSKE VEŠČINE – TEMELJ ODNOSNE KOMPETENCE

Učinkovita komunikacija je ključna za dobre socialne odnose v vseh smereh. Komunikacijske veščine so del odnosne kompetence in zaželeno je, da jih usvajajo in krepijo tako učenci kot učitelji.

O pomenu socialnega in čustvenega opismenjevanja učencev s socialno igro in premišljenim pogovorom učitelja z učencem pišejo avtorice Rutar Ilc Z., Rogič Ožek S. in Gramc J. (v Grah, J idr., 2017).

Uspešen učitelj gradi dobre odnose v razredu z učinkovito komunikacijo z učenci. V pripomočku za samooceno učiteljeve komunikacije z učenci T. Ažman (2012) podaja 4 značilnosti dobre komunikacije: stališča (do drugih in stališča do komunikacije z njimi, op. avt.), kakovost povratne informacije, spretnost poslušanja in asertivne spretnosti (prav tam: 108).

Prav zmožnost asertivnega odzivanja je pogosto napačno razumljena ali pa spregledana. Asertivno odzivanje razlikujemo od pasivnega in agresivnega. Pri asertivnem odzivanju posameznik na spoštljiv način do drugih izraža svoje potrebe, želje, stališča in pravice. Temelji predvsem na učinkoviti komunikaciji, ki se lahko izboljša s preoblikovanjem izjav denimo »Motiš se« v »Se ne strinjam«; »Prizadel si me« v «Počutim se prizadeto«. Takšna preoblikovanja predvsem ne obremenjujejo odnosa s sogovornikom, saj preoblikovane izjave preprečujejo možnost, da bi se ta počutil napadenega ali da bi se počutil krivega ali nekompetentnega.

Asertivnost razvijamo tudi pri učencih. Npr. z igro vlog preverjamo, kaj naredijo v situacijah in kako se »postavijo zase«, če se kdo pred njimi vrine v vrsto za malico ali jim sošolec ne vrne izposojenega zvezka pravočasno. Pomagamo jim, da ravnajo asertivno, zagovarjajo svojo željo, predhodni dogovor ali pravilo:

Učence spodbudimo k asertivnemu vedenju ali pogovoru v 3 korakih:

1. opišejo situacijo,
2. izrazijo svoje pravice, potrebe, želje in
3. predvidijo pozitivne in negativne posledice, oz. svoje odzive.

Še posebej v zgodnji fazi – v fazi izgrajevanja odnosa in zaupanja z učencem – koristi, če z njim govorimo razumevajoče in ga spodbujamo, da izrazi čustva in misli (Lamovec, 1991).

Razumevajoč pogovor z učencem temelji na ustrezno izkazani empatiji s strani učitelja.

Če se v pogovoru želimo seznaniti z učenčevim pogledom oz. perspektivo, moramo upoštevati njegovo trenutno pripravljenost, da se nam sam razkrije. Če učenec na to še ni pripravljen, mu je treba dati samo čas, da nam bo zaupal, in pogovor raje preložiti.

Učenčevi pasivni (molk, kratki, zaželeni, vendar neiskreni odgovori) ali obrambni drži (zanikanje, razburjanje) se bomo ognili, če se izogibamo interpretacijam, analiziranju, svetovanju ali celo moraliziranju, še posebej v zgodnji fazi graditve odnosa. Če učitelj ugotovi, da je obrambne ali pasivne drže preveč, je smiselno pogovor prestaviti oz. ga poskusiti opraviti kasneje.

Razumevajoči pogovor je namenjen (prirejeno po Lamovec, 1991):

- čustveni podpori učencu (empatičnost učitelja);
- spoznavanju perspektive učenca (kognitivna komponenta empatije);
- izkazovanju pripravljenosti razumeti to perspektivo in jo upoštevati (podpirajoče odzivanje).

Razumevajoči pogovor dosežemo:

- s parafraziranjem vsebine, ki jo je izrekel učenec; z verbalnimi in neverbalnimi znaki pokažemo, da poslušamo, razumemo (kar pa ne pomeni, da nujno odobravamo; za presojo potrebujemo več info);
- s prilagajanjem globino odziva glede na njegovo predhodno izjavo – npr. resna izjava zahteva resen odziv;
- z uporabo enostavnega jezika, ujamemo ključni pomen (brez izpuščanja ali dodajanja) s preverjanjem, da smo dobro razumeli.

OTROCI IN MLADOSTNIKI V STISKI

Pomen dobrih odnosov med učitelji in učenci je še posebej pomemben za ranljive skupine učencev in tiste, ki so v

osebni stiski. Pozitiven odnos z vsaj enim učiteljem je lahko varovalni dejavnik za reševanje stiske in učenčev nadaljnji napredek.

Anica Mikuš Kos v tematski številki revije šolsko svetovalno delo pravi: »Varovanje duševnega zdravja temelji na spoznanjih o pomenu psihosocialne kakovosti življenja otroka, njegovih izkušenj z ljudmi in o možnostih aktiviranja virov pomoči otrok v stiski v njihovih življenjskih okoljih – zlasti v šoli in vrtcu«. (2017: 9)

Raziskovalci na področju depresivnosti in samomorilnosti mladostnikov (Poštuvan, 2017) ugotavljajo, da delavnice, ki ozaveščajo mladostnike o teh težavah, prispevajo k zmanjšanju samomorilnosti pri mladostnikih. Evalvacija je pokazala, da če se v delavnice za ozaveščanje vključi 77 mladostnikov, s tem preprečimo eno samomorilno vedenje mladostnika. Ozaveščanje o pomenu socialne podpore posameznikom, ki imajo samomorilna nagnjenja, torej, dejansko vpliva na upad samomorilnih vedenj, saj se spontano vzpostavlja boljša socialna podpora.

Vedenje oz. funkcioniranje učenca je zunanji odraz njegovih notranjih stanj, ki se lahko razvijajo v zaželeno ali v nezaželeno smer.

Če se odrasli srečamo z neželenim vedenjem učenca, je odgovorno narediti naslednje:

- jasno izraziti zahtevo po spremembi VEDENJA. Pri tem stopnjujemo način izražanja zahtev od manj do bolj izrecnega. Pomembno je, da pri tem ločimo VEDENJE OD OSEBE. S tem odzivom, ne ogrožamo vzpostavljenega odnosa, saj je ta odnos lahko motivator za učenčevo angažiranje v zaželeni smeri;
- hkrati pa z učencem (včasih tudi s svetovalno službo in starši) raziskujemo razloge za to vedenje in morebitne notranje stiske otroka.

Mnogokrat se notranje stiske otrok kažejo skozi vedenje in funkcioniranje v šoli in jih lahko razumemo kot klic na pomoč. Sama sprememba iz nezaželenega vedenja v želeno ne odpravi otrokove notranje stiske, pogosto jo še poglobi.

Ne smemo pa spregledati, da tudi otroci, ki se vedejo v skladu s pričakovanji, lahko doživljajo notranjo stisko.

Zato smo odrasli odgovorni za vzpostavljanje pozitivnih odnosov z učenci, ki jim omogočajo dostop do podpore in pomoči odraslih, če jo potrebujejo. Naši dobri odnosi z učenci omogočajo, da oni sami, ali z vrstniki, potrkajo na naša vrata, če so v stiski.

Osebno stisko učenca lahko povzročijo ali sprožijo: družinske spremembe (bolezen, hospitalizacija, selitve, brezposelnost, alkoholizem), različne oblike nasilja, zlorab, izgube pomembnih odnosov (smrt, ločitev staršev), problemi z identiteto (o sebi, svojih ciljih in vlogi).

Pomembno je vedeti, da se bosta lahko dva učenca, ki doživita enako stresno situacijo, nanjo odzvala popolnoma različno. Na medosebne razlike glede odzivanja na stres vplivajo drugi dejavniki (temperament, osebna čvrstost – rezilientnost, podporna socialna mreža ...).

Učenec lahko doživlja težjo duševno stisko ali motnjo, kot so depresije, motnje hranjenja, strahovi, psihosomatske motnje. Te duševne stiske se na vedenjski ravni kažejo kot: spremenjeno vedenje, upad uspeha, odvisnosti od digitalnih medijev, zlorabe drog, prestopništvo, izostajanje od pouka oz. odklanjanje šole, tvegana vedenja (popivanje, rizična spolnost ...), samopoškodbeno vedenje, samomorilnost ...

Tematska številka revije Šolsko svetovalno delo, št. 2/3 iz leta 2017 je v celoti posvečena duševnem zdravju v vrtcu in šoli. V njej o motnjah hranjenja piše Alenka Modrin Švab, o samopoškodbenem vedenju Maja Drobnič Radobuljac in Zala Janežič ter o pretirani rabi digitalnih medijev Špela Reš in Matejka Pintar Babič.

IZOSTAJANJE KOT VIDIK ODKLANJANJA ŠOLE

Ena od oblik neželenega vedenja je izostajanje iz šole, ki ga hitro opazimo in ima negativne posledice. Izostajanje je pojavni vidik bolj kompleksnega pojava – odklanjanja šole. Šola lahko ima ožji ali širši repertoar pedagoškega odzivanja na ta pojav.

Primer učenke v stiski, ki odklanja šolo

Sedmošolka, uspešna učenka, ki se zavzeto ukvarja tudi z glasbo, večkrat zjutraj, pred odhodom v šolo pove, da jo boli trebuh in da čuti slabost. Zaradi tega ji starša dovolita ostati doma. Zdravnica po preiskavah predlaga, da se deklica naroči za klinično psihološko obravnavo, pred tem še na svetovalni pogovor k svetovalni delavki na šoli. Šolski uspeh je nekoliko upadel v 7. razredu – poleg petic se pojavljajo štirice in trojke. Kljub večkratnim izostankom od pouka je deklica vključena v šolsko skupnost in še vedno visoko priljubljena med vrstniki.

Poglobljen pogovor s starši in deklico razkrije njena perfekcionistična nagnjenja. Staršem se svetuje manj poudarka na storilnostno naravnanih učnih ciljih, več skupnega časa z otrokom in dogovor o jutranji rutini pred odhodom v šolo. Pri razrednih urah razredničarka in svetovalna delavka izvedeta dejavnosti o učnih in izobraževalnih ciljih in vlogi šolskih ocen, povratnih informacijah učitelja ter o vlogi neuspeha pri doseganju izobraževalnih in življenjskih ciljev.

Avtorja Kearney (2008, v Babič, M. idr., 2018[1]) razlikujeta 7 sorodnih pojavov, povezanih z odklanjanjem šole: izostajanje (dovoljeno), neopravičeno izostajanje (brez vednosti staršev), prezgodnja opustitev šolanja, umik iz šole (izostanek, spodbujen s strani staršev), separacijska anksioznost (pretirana skrb ob ločevanju otroka od staršev), šolska fobija (specifični strahovi, vezani na šolo), zavračanje šole (odsotnost, povezana s čustveno stisko).

RAZUMEVANJE OZADJA ČUSTVENE STISKE UČENCA, KI ODKLANJA ŠOLO, IN IZBIRANJE MED ODZIVI IN INTERVENCAMI ODRASLIH

Iz Funkcionalnega modela odklanjanja šole (Kearney in Silverman, 1993) so razvidna 4 psihološka ozadja (razloga) tega vedenja, na temelju katerih šola izbira med različnimi odzivi in pomočjo učencu. Pomaga mu tako, da upošteva intenziteto tega vedenja (ali gre za manj ali bolj pogosto izostajanje od pouka) in v skladu s tem stopnjuje pomoč.

Razumevanje ozadij oz. razlogov tega vedenja učitelju pomaga, da:

- ohranja sprejemajoč odnos z učencem (spoštljivost do zasebnosti, individualno ga vpraša o izostanku in razlogih, počutju, izkaže razumevanje za stisko, spodbuja k skupnem reševanju ...);
- sprejme učenca takega, kot trenutno funkcionira;
- ohranja odnos in učenca mirno sooča s posledicami takšnega vedenja glede na učenčevo starost (brez sodb in groženj);
- z učencem (in starši) postavi uresničljiv cilj – en korak nad njegovim trenutnim, ga podpira, dokler ne doseže uspeha (npr. da pride le k določenim uram pouka, da naredi nalogo doma in jo prinese pokazati učitelju), nato stopnjuje cilje;
- opazi in poudari učenčeve (realne) dosedanje in trenutne dobre izkušnje v šoli in učne uspehe;
- spodbuja učenčevo vključenost v vrstniško skupino (dodeli mu ustrezno vlogo pri skupinskem delu, omogoči izbirnost ...).

Pri svojem delu s tem učencem se učitelj poveže s starši in s svetovalno službo na šoli ali zunanjimi ustanovami.

Starši lahko (Jongsma, Peterson, Mclnnis, 2003: 274–284):

- vzpostavijo meje dovoljenega vedenja učenca s posledicami na miren in vnaprej dogovorjen način;
- besedno povezujejo učenčeve telesne odzive in njegova čustvena stanja;
- vzpostavijo sistem nagrajevanj ob zaželenem vedenju ob jasnih in vnaprej dogovorjenih merilih (npr. pogodba);
- spremljajo dogovorjeno jutranjo rutino odhoda v šolo;
- vzpostavijo načrt odzivanja v primeru učenčevih večjih čustvenih in vedenjskih izbruhov,
- sodelujejo z učitelji pri iskanju dobrega vrstniškega vzornika;
- sodelujejo z učitelji pri spremljanju doseganja šolskih ciljev in kontinuiranega napredka in uspehov (pomen za učenčevo motivacijo);
- podaljšajo oz. izboljšajo čas, ki ga preživijo s svojim otrokom.

Svetovalni delavec na šoli lahko (prav tam):

- opravi poglobljen intervju z učenci in starši ter poda oceno težav (primer Kearneya in Silvermana, 1993 v Babič, M. idr., 2018);
- svetuje staršem pomoč strokovnjakov zunaj šole;
- sodeluje pri pripravi in izvajanju načrta ponovnega postopnega vračanja učenca v šolo skupaj z učencem, starši in morebitnimi zunanjimi strokovnjaki;
- učencu, ki ga trenutno v šoli preplavlja strah, nudi podporo (prepoznavanje in poimenovanje čustev, priznavanje čustev in soočanje z njihovo iracionalnostjo) v mirnem prostoru. Z učencem izvede tehniko sproščanja;
- spodbuja asertivno vedenje učenca v šolskem prostoru.

[1] *Preprečevanje odklanjanja šole je delovno gradivo izobraževanja, ki je nastalo znotraj projekta Ministrstva za zdravje v izvedbi Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Maribor, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Koper in Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto v letu 2018.

Zunanji strokovnjaki lahko (prav tam):

- izpeljejo diagnostične postopke za namen ugotavljanja drugih težav (učne težave, ADHD, depresija ...);
- skupaj z učencem prepoznavajo in utrjujejo pozitivne izkušnje in strategije soočanja z zahtevami in s stresom;
- z učencem predelujejo globlja psihološka ozadja z namenom poimenovati in izraziti nerešene čustvene situacije iz preteklosti;
- s starši sodelujejo v smeri morebitnega spreminjanja vzgojnih metod staršev;
- predpisujejo zdravila in nadzirajo njihov učinek;
- sodelujejo s šolo: izmenjava informacij, prilagoditve glede zahtev ...

Odklanjanje šole, slabša vključenost v šolski prostor in druge pojavne oblike slabšega delovanja otrok in mladostnikov v času odraščanja nam govorijo o njihovih osebnih stiskah, slabšem miselnem, čustvenem in vedenjskem samouravnavanju in prožnosti ter, na koncu, tudi o njihovem slabšem psihološkem blagostanju.

Vsak učenec, ki je izključen (brez spodbudne socialne mreže), ki ima posebne potrebe ali ki je v stiski, je veliki izziv pedagoške stroke. Za vse te skupine učencev je najboljši varovalni dejavnik napredka in razvoja ravno mreža dobrih socialnih odnosov. Ti odnosi so tudi motivacijski vir njegovih notranjih moči, ki jih ustvarjamo in negujemo odrasli z lastnim vzorom oz. z ustvarjanjem varnega in spodbudnega socialnega okolja.

Prizadevanja šole in družbe so usmerjena k celovitemu razvoju in psihološkemu blagostanju posameznikov in skupnosti, ki bodo znali upravljati kompleksni svet z močjo (kompetentno, samozavestno), ustvarjalnostjo in visoko etiko (Rutar, 2017). Pri tem pa bodo uresničili svoje potrebe, učne in ustvarjalne potenciale ter se socialno povezovali z zavestjo o naravni soodvisnosti.

Preglednica 1: Funkcionalni model odklanjanja šole (avtorica priredila po: Kearney in Silverman, 1993)

FUNKCIONALNI MODELI ODKLANJANJA ŠOLE (Razlogi: 1. »izogibanja neugodju« ali 2. »iskanje ugodja«)		**POJAVNO VEDENJE**
Starost otroka 5–10 let	Razlog 1: Izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke	• Tresoč glas, roke. • Jok, upiranje ob odhodu. • Socialni umik, žalost. • Težave s koncentracijo.
	Razlog 2: Prizadevanje za pozornost pomembnih drugih	• Težko se ločijo od staršev. • Z jutranjo rutino zavlačujejo in pogosto zamujajo.
Starost mladostnika 11–17 let	Razlog 1: Izogibanje neprijetnim socialnim ali ocenjevalnim situacijam	Izogibajo se: prositi za pomoč, govoriti po telefonu, interakcije z vrstniki ALI Strah jih je pred: učiteljem, (ustnim) ocenjevanjem, govoriti ali brati pred preostalimi, pisanjem testa, uporabljanjem šolskega stranišča.
	Razlog 2: Iskanje prijetnejših doživetij izven šole	• Ni zaskrbljenosti zaradi šole. • Povedo, da jim v šoli ne ustreza klima ali da jim je dolgčas. • So delno ali selektivno prisotni v šoli.

VIRI IN LITERATURA

Babič, M. idr. (2018). Preprečevanje odklanjanja šole. Delovno gradivo z izobraževanja v izvedbi Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Maribor, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Koper in Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto.

Brander, P. idr. (2006). Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih: izobraževalni priročnik. Ljubljana: Informacijski center Sveta Evrope pri NUK. Urad RS za mladino. Prevod Alenka Jerše.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113–126.

Drobnič Radobuljac, M. in Pintar Babič, M. (2017). Samomorilno vedenje in samopoškodovalno vedenje brez samomorilnega

namena v otroštvu in mladostništvu. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 54–61.

Gordon, T. (1997). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Grah, J. idr. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jongsma, A. E., Peterson, L. M., Mclnnis, W. P. (2003). The Child Psychotherapy Treatment Planner. Hoboken, New Jersey: Wiley and Sons Inc.

Juul, J. (2014). Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Celovec: Mohorjeva družba.

Kearney, C. A. in Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. Journal of Clinical Child Psychology, 22, 85–96.

Kos Mikuš, A. (2017). Šola, vrtec in duševno zdravje. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, str. 4–12.

Košir, K. (2006). Socialni odnosi v povezavi z učno motivacijo in emocijami ter učnimi dosežki učencev: vloga vrstnikov in učiteljev. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Lamovec, T. (1991). Spretnosti v medsebojni odnosih. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.

Lieberman, M. D. (2013). Social: Why Our Brains Are Wired to Connect. New York: Random House Inc. Crown Publishers.

Marentič Požarnik, B. (2013). Kaj res deluje? Moč različnih vplivov na učenje učencev in učiteljev. Prispevek predstavljen na posvetu v okviru projekta ZRSŠ »Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja« Brdo, 6. 6. 2013.

Marjanovič Umek, L. (2009). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. M. Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Miljkovic, N. (2010). Relational Needs in Educational Context. https://familylab.si/relational-needs-in-educational-contexts-n--miljkovic/ (dostopno 15. 2. 2018).

Modrin Švab, A. (2017). Ko hrana ni več »hrana« – kako preprečujemo in zdravimo motnje hranjenja pri otrocih in mladostnikih. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 70–83.

Muršič, M., Milivojević, Z., Brvar, B., Filipčič, K., Lešnik Mugnaioni, D., Pušnik. M. (2010). Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.

Pečjak, S. in Peklaj, C. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Polak, A. (2010). Reflektiranje pedagoškega dela v vrtcu: razsežnost in pomen za profesionalni razvoj. V: T. Divjak (ur.), Pedagoški koncept R. Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti. Str. 431–444.

Poštuvan, V. (2017). Samomorilno vedenje otrok in mladostnikov – prepoznava in možnosti intervencij v šolskem okolju. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 62–68.

Reš Š. in Janežič, Z. (2017). Prekomerna uporaba in zasvojenost s spletom ter digitalnimi tehnologijami pri otrocih in mladostnikih. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 84–91.

Rutar, D. (ur.). (2017). Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje. Kamnik: Cirius.

Skubic, N. (2012). Povezanost teorije uma s socialnimi odnosi in otrokovo socialno kompetentnostjo. V: Psihološka obzorja, 21/1, str. 51–66. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Šterman Ivančič, K. (2017). PISA 2015: Blagostanje učenk in učencev. http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/04/PPT_PISA2015_blagostanje.pdf (dostopno 15. 2. 2018).

Štraus, M., Šterman Ivančič, K., Štigl, S. (ur.) (2013). OECD Pisa 2012. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf (dostopno 15. 2. 2018).

Tadeja Lončar, Prvi pomurski materinski dom s svetovalnico, Murska Sobota
Dr. Melita Puklek Levpušček, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

POVEZANOST PRIJATELJSTVA V MLADOSTNIŠTVU S SOCIALNO SPREJETOSTJO IN OSAMLJENOSTJO

POVZETEK

V naši raziskavi so sodelovali dijaki gimnazij in srednjih poklicnih šol. Ugotovili smo zmerno pozitivno povezanost med socialno sprejetostjo, vključenostjo v vzajemno prijateljstvo in številom vzajemnih prijateljstev v razredu. Dijaki brez vzajemnih prijateljstev v razredu, z manjšim številom vzajemnih prijateljstev v razredu in s prijateljstvi nižje kakovosti občutijo v prijateljskih odnosih manj naklonjenosti, intimnosti, zaupanja, varnosti, spodbud, pomoči in so zato bolj osamljeni. Prav tako so bolj osamljeni tisti, ki so slabše socialno sprejeti s strani sošolcev. Dijakinje so imele kakovostnejša prijateljstva kot dijaki.

Ključne besede: mladostniki, socialna sprejetost, kakovost prijateljstva, osamljenost

ABSTRACT

The present survey involved students of general secondary schools and vocational secondary schools. A moderate positive correlation has been determined between social acceptance, involvement in a reciprocal friendship, and the number of reciprocal friends in the class. Secondary school students without reciprocal friendships in the class, with a smaller number of reciprocal friendships in the class, and with lower-quality friendships feel less affection, intimacy, trust, safety, encouragement and help in their friendly relationships and are consequently lonelier. Also lonelier are those who are not as well accepted socially by their classmates. The friendships of female secondary school students were of higher quality than those of the male students.

Keywords: adolescents, social acceptance, quality of friendship, loneliness

PRIJATELJSTVO V MLADOSTNIŠTVU

Prijateljstvo je prostovoljen diadni odnos, za katerega sta značilna vzajemno potrjevanje in naklonjenost (Rubin, Bukowski in Parker, 1998). Ko ljudje opisujejo svoj prijateljski odnos, v opis pogosto vključijo značilnosti, kot so vzajemnost, medsebojna opora ter odnos dajanja in sprejemanja (Bigelow, 1977; Hartup in Stevens, 1997; Weiss in Lowenthal, 1975, v: Bagwell in Schmidt, 2011). Prijateljstvo je za mladostnike zelo pomemben odnos, v katerega vložijo veliko energije, da ga vzpostavijo, pa tudi ohranjajo. V odnosih s prijatelji se mladostniki učijo zaupanja, vzajemnosti, strategij samorazkrivanja, dobivajo samopotrditve in razrešujejo čustvene konflikte. V primerjavi z drugimi razvojnimi obdobji so prijateljstva v mladostništvu najbolj intenzivna in intimna (Bukowski, Buhrmester in Underwood, 2011).

PRIJATELJSTVO IN SOCIALNA SPREJETOST V RAZREDU

Socialna sprejetost v razredu odraža skupna čustva članov razreda (sošolcev) do posameznika oz. všečnost učenca preostalim sošolcem v razredu (Buhs in Ladd, 2001). Socialna sprejetost v razredu in prijateljstvo sta različna konstrukta in dajeta mladostnikom različne socialne izkušnje, vendar med njima obstaja povezanost. Mladostnik, ki je v svoji vrstniški skupini visoko socialno sprejet, ima več možnosti, da razvije vzajemno prijateljstvo (Bagwell in Schmidt, 2011; Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb in Hoza, 1996). V različnih raziskavah so tudi dokazali srednjo do visoko stopnjo povezanosti med številom prijateljev in socialno sprejetostjo (npr. Kingery, Erdley in Marshall, 2011). Glede povezanosti med kakovostjo prijateljstva in socialno sprejetostjo pa ni enoznačnih ugotovitev. Raziskovalci menijo, da imajo

mladostniki, ki so dobro sprejeti s strani vrstnikov, dobro razvite socialne spretnosti in so tudi njihova vzajemna prijateljstva kakovostnejša (Nangle, Erdley, Newman, Mason in Carpenter, 2003; Parker in Asher, 1993). Drugi raziskovalci pa povezave med socialno sprejetostjo in kakovostjo prijateljstva niso potrdili (Demir in Urberg, 2004; Erdley, Nangle, Newman, Mason in Carpenter, 2001).

PRIJATELJSTVO IN OSAMLJENOST

Rook (1984) definira osamljenost kot dlje časa trajajoče stanje čustvenega neugodja, ki se nastane, ko se oseba počuti odtujeno, nerazumljeno ali zavrnjeno s strani drugih ali ko meni, da nima ustreznih socialnih partnerjev, s katerimi bi se vključila v dejavnosti, ki ji nudijo občutek socialne vključenosti in možnosti za čustveno intimnost. V mladostništvu je osamljenost rezultat socialne izključenosti, zanemarjanja, zavračanja ali medvrstniškega nasilja. Ker so v mladostništvu odnosi z vrstniki zelo intenzivni, mladostniku pa veliko pomenijo, se osamljenost hitro pojavi, še posebej kadar mladostniki občutijo, da s strani vrstnikov niso sprejeti, ko doživljajo nezadovoljstvo z odnosi ali zaznavajo, da odnosi nimajo globljega pomena.

Otroke in mladostnike pred osamljenostjo varuje vključenost v prijateljstvo. Otroci, ki so s strani vrstnikov zavrnjeni in imajo vsaj enega prijatelja, so manj osamljeni kot otroci, ki nimajo nobenega prijatelja (Asher, Parkhurst, Hymel in Williams, 1990; Sanderson in Siegal, 1995). Na splošno raziskave kažejo, da je večja osamljenost povezana z manjšim številom prijateljev (Erdley idr., 2001; Kingery idr., 2011).

Pred doživljanjem osamljenosti prav tako varujejo kakovostna prijateljstva. Posameznik, ki ima kakovostno prijateljstvo, je deležen več intimnosti, družbe, pomoči in optimalnešega reševanja konfliktov (Erdley idr., 2001). V raziskavi J. N. Kingery in sodelavcev (2011) se je pokazalo, da so bili mladostniki, ki so pred prehodom na novo šolo imeli prijateljstvo nižje kakovosti, po prehodu tudi bolj osamljeni. V raziskavi C. A. Erdley in kolegov (2001) pa se je povezava med kakovostjo prijateljstva in osamljenostjo potrdila samo pri dečkih.

SOCIALNA SPREJETOST IN OSAMLJENOST

V različnih raziskavah so ugotovili, da so otroci in mladostniki, ki so slabše socialno sprejeti, tudi bolj osamljeni (Erdley idr., 2001; Kingery idr., 2011; Parker in Asher, 1993). Woodhouse in sodelavci (2012) poročajo, da so najmanj osamljeni tisti učenci, ki glede na svoj sociometrični p oložaj spadajo med popularne in kontroverzne učence. S temi učenci se namreč sošolci radi družijo ter preživljajo čas z njimi in je zanje manj verjetno, da bi imeli občutke osamljenosti.

RAZISKAVA

V raziskavi smo ugotavljali število vzajemnih prijateljstev in kakovost prijateljstva pri vzorcu slovenskih mladostnikov srednješolcev. Prav tako nas je zanimala povezanost med značilnostmi prijateljstva ter socialno sprejetostjo v razredu in doživljanjem osamljenosti.

Predpostavili smo naslednje:

- Vključenost v vzajemno prijateljstvo, število vzajemnih prijateljstev in kakovost prijateljstva bodo povezani z boljšo socialno sprejetostjo.
- Vključenost v vzajemno prijateljstvo, število vzajemnih prijateljstev, kakovost prijateljstva in socialna sprejetost bodo povezani z nižjo osamljenostjo.
- Dekleta bodo imela kakovostnejša prijateljstva kot fantje, pri drugih spremenljivkah pa ne bo razlik po spolu.

Udeleženci

Udeleženci raziskave so bili dijaki drugih in tretjih letnikov gimnazij in srednjih strokovnih šol iz Ljubljane in iz pomurske regije. Sodelovala sta 202 udeleženca, od tega 71 (35,1 %) dijakov in 131 (64,9 %) dijakinj. Drugi letnik je obiskovalo 74 dijakov in dijakinj (36,6 %), tretjega pa 128 (63,4 %).

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili Vprašalnik kakovosti prijateljstva s postopkom izbora prijateljev, Sociometrično tehniko in Vprašalnik osamljenosti UCLA.

Vprašalnik kakovosti prijateljstva (angl. *Friendship Quality Questionnaire – FQQ*) sta izdelala Parker in Asher (1993) za otroke, A. Rose (2002) pa ga je priredila za otroke in mladostnike do 17. leta. Različico za mladostnike smo prevedli iz angleškega jezika s postopkom vzvratnega prevoda. Vprašalnik je sestavljen iz 18 postavk. Pozitivna kakovost prijateljstva (15 postavk) se nanaša na potrditev in skrb, skupno razvedrilo, reševanje konfliktov, intimno izmenjavo, pomoč in svetovanje med prijateljema. Negativna kakovost prijateljstva (3 postavke) pa se nanaša na konflikte med prijateljema.

Najprej smo želeli ugotoviti, koliko vzajemnih prijateljstev ima posamezni dijak v razredu znotraj svojega spola. Zato je vsak dijak obkrožil tri najboljše prijatelje v razredu istega

spola, kot je sam. Med tremi prijatelji je izbral svojega res najboljšega prijatelja in pred njegovo ime narisal zvezdico. Želeli smo, da posamezni dijak izpolnjuje vprašalnik kakovosti prijateljstva v odnosu do enega prijatelja, zato smo pregledali medsebojne izbire prijateljev in vsakemu dijaku določili, za katerega prijatelja bo izpolnjeval vprašalnik. Uporabili smo sistem izbora prijatelja, ki ga uporabljajo drugi avtorji (Rose, 2002; Rose idr., 2011).

Dijaki so na lestvici od 0 do 4 (0 – *Sploh ne drži*, 1 – *Nekoliko drži*, 2 – *Približno drži*, 3 – *Precej drži* in 4 – *Popolnoma drži*) ocenili, v kolikšni meri vsaka trditev drži za prijateljstvo s prijateljem, ki je bil izbran po omenjenem postopku. Izračunali smo povprečje ocen za podlestvico Pozitivna kakovost prijateljstva in za podlestvico Negativna kakovost prijateljstva.

Za ugotavljanje socialne sprejetosti dijakov smo uporabili različico sociometrične tehnike »Rating-scale sociometric measure« (Asher in Dodge, 1986), pri kateri je vsak dijak dobil seznam sošolcev in za vsakega sošolca ocenil, kako rad se druži z njim (1 – *Zelo nerad*, 2 – *Nerad*, 3 – *Nekje vmes*, 4 – *Rad* in 5 – *Zelo rad*). Posameznikovo socialno sprejetost v razredu smo izračunali kot povprečje ocen njegovih sošolcev.

Za merjenje osamljenosti pri dijakih smo uporabili Lestvico osamljenosti UCLA (ang. *Universitiy of California Los Angeles Loneliness Scale*) Russlla, Peplauja in Cutrone (1980). Lestvica meri zaznano osamljenost ali socialno izoliranost. Uporabili smo prevod iz angleškega jezika, ki ga je naredila Anja Vidmar (2006). Lestvica ima 20 postavk, posameznikov rezultat je povprečje njegovih ocen na vseh postavkah. Dijaki so pri vsaki postavki označili, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo (1 – *Sploh se ne strinjam* do 5 – *Popolnoma se strinjam).*

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo od decembra 2014 do marca 2015. Svetovalne delavke so dijakom razdelile soglasja za sodelovanje v raziskavi. S podpisom soglasja so starši dovolili dijakom sodelovanje v raziskavi in potrdili, da se zbrani podatki lahko uporabijo za namene raziskave. Soglasja so dijaki vrnili svetovalnim delavkam ali nam jih izročili v času prve meritve. Izvedli smo dve merjenji v razmiku enega tedna, vsako pa je trajalo 15 minut. Na prvem merjenju so dijaki izpolnili Sociometrično tehniko in Vprašalnik osamljenosti UCLA ter izbrali tri prijatelje in enega najboljšega prijatelja med njimi. V drugem merjenju so izpolnili Vprašalnik kakovosti prijateljstva z določenim prijateljem, njegovo ime pa je bilo vstavljeno v vsako postavko vprašalnika.

Rezultati

V preglednici 1 so prikazane povprečne vrednosti števila vzajemnih prijateljstev, pozitivne in negativne kakovosti prijateljstva, socialne sprejetosti in osamljenosti dijakov. Dijaki so imeli od nič do tri vzajemna prijateljstva, rezultati v preglednici 1 pa kažejo, da so imeli v povprečju dve

Preglednica 1: Povprečne vrednosti in standardni odkloni za celoten vzorec in ločeno po spolu

		Število vzajemnih prijateljstev	Pozitivna kakovost prijateljstva	Negativna kakovost prijateljstva	Socialna sprejetost	Osamljenost
N	vsi	202	188	188	202	202
	M	71	63	63	71	71
	Ž	131	125	125	131	131
M	vsi	2,02	3,04	0,60	3,74	1,82
	M	1,93	2,70	0,80	3,69	1,80
	Ž	2,07	3,21	0,50	3,77	1,84
SD	vsi	0,94	0,63	0,75	0,46	0,46
	M	1,03	0,58	0,78	0,46	0,46
	Ž	0,88	0,59	0,72	0,46	0,46
Ocenjevalna lestvica		0–3	0–4	0–4	1–5	1–5

Opombe: V oceno pozitivne in negativne kakovosti prijateljstva niso vključeni dijaki, ki niso imeli vzajemnega prijateljstva v razredu znotraj svojega spola.

Preglednica 2: Povezanost med številom vzajemnih prijateljstev, kakovostjo prijateljstva, socialno sprejetostjo in osamljenostjo

	Število vzajemnih prijateljstev	Pozitivna kakovost prijateljstva	Negativna kakovost prijateljstva	Socialna sprejetost	Osamljenost
Število vzajemnih prijateljstev	–	0,09	0,01	0,28**	–0,21**
Pozitivna kakovost prijateljstva	196	–	-0,50	0,11	–0,36**
Negativna kakovost prijateljstva	188	188	–	–0,02	0,01
Socialna sprejetost	202	188	188	–	–0,24**
Osamljenost	202	188	188	202	–

*Opombe: Nad diagonalo so prikazane korelacije, pod diagonalo pa število dijakov vključenih v statistično analizo. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.*

vzajemni prijateljstvi. 8 % dijakov ni imelo nobenega prijatelja v razredu znotraj svojega spola.

S t-testom smo preverili razlike med spoloma in ugotovili razlike pri pozitivni in negativni kakovosti prijateljstva, pri preostalih spremenljivkah pa ne. Dijaki ($M = 0,80$, $SD = 0,78$) so poročali o višji negativni kakovosti prijateljstev kot dijakinje ($M = 0,50$, $SD = 0,72$), razlika pa je bila statistično pomembna $t(186) = 2,597$, $p < 0,05$. Prijateljstvo dijakov je torej zaznamovano z več konflikti kot prijateljstvo dijakinj. Statistično pomembne razlike po spolu smo ugotovili tudi v pozitivni kakovosti prijateljstva $t(186) = 5,62$, $p < 0,001$. Dijakinje ($M = 3,21$, $SD = 0,59$) so poročale o višji pozitivni kakovosti prijateljstva kot dijaki ($M = 2,70$, $SD = 0,57$). Na splošno lahko sklenemo, da dijakinje poročajo o kakovostnejših prijateljstvih kot dijaki.

Iz preglednice 2 je razvidno, da večje število vzajemnih prijateljstev pomeni tudi višjo socialno sprejetost. Socialna sprejetost se je statistično pomembno povezovala tudi s tem, da ima dijak v razredu vzajemnega prijatelja ($r = 0,36$, $p < 0,001$). Bolj ko je dijak med sošolci sprejet, bolj verjetno ima v razredu tudi vzajemnega prijatelja. Prav tako ugotavljamo, da dijaki, ki v razredu nimajo nobenega vzajemnega prijateljstva, poročajo o večji osamljenosti ($Me = 2,15$) kot dijaki, ki imajo vsaj enega vzajemnega prijatelja v razredu ($Me = 1,70$), razlika med tema skupinama dijakov je bila statistično pomembna $U = 841$, $p < 0,05$. Rezultati v preglednici 2 tudi kažejo pomembno negativno povezanost med osamljenostjo in številom vzajemnih prijateljstev ($r = –0,21$, $p < 0,001$). Tisti dijaki, ki imajo več vzajemnih prijateljstev, so manj osamljeni. Pozitivna kakovost prijateljstva se negativno povezuje z osamljenostjo, kar pomeni, da imajo bolj osamljeni dijaki nižjo pozitivno kakovost prijateljstva. Povezanost med osamljenostjo in negativno kakovostjo prijateljstva pa ni statistično pomembna, kar kaže na to, da dijaki, ki so bolj osamljeni, nimajo v prijateljstvu več konfliktov kot tisti, ki so manj osamljeni. Iz preglednice 2 je tudi razvidno, da se osamljenost negativno povezuje s socialno sprejetostjo. Višja socialna sprejetost v razredu pomeni torej manj doživljanja osamljenosti.

RAZPRAVA

V raziskavi nas je zanimalo, kako mladostniki srednješolci doživljajo svoje prijateljstvo in koliko vzajemnih prijateljstev imajo v razredu. Prav tako nas je zanimalo, ali se značilnosti prijateljstva povezujejo z mladostnikovo socialno sprejetostjo v razredu in njegovim doživljanjem osamljenosti. Rezultati na splošno kažejo, da so srednješolci dobro sprejeti s strani sošolcev, imajo povprečno dve vzajemni prijateljstvi, poročajo o svojih prijateljstvih kot visoko kakovostnih ter doživljajo le malo občutkov osamljenosti. Tako kot avtorji drugih raziskav tudi mi ugotavljamo, da so prijateljstva deklet kakovostnejša kot prijateljstva fantov (Bagwell in Schmidt, 2011; Bukowski, Hoza in Boivin, 1994; Kingery idr., 2011).

Prepoznavamo zmerno povezanost med tem, da ima dijak vzajemnega prijatelja, in socialno sprejetostjo dijaka v razredu ter nekoliko nižjo povezavo med številom vzajemnih prijateljstev in socialno sprejetostjo. Naše povezave so nekoliko nižje kot povezave v drugih študijah (Bagwell in Schmidt, 2011; Bukowski idr.,1996; Demir in Urberg, 2004; Erdley idr., 2011; Kingery idr., 2011) zaradi nekoliko drugačne metodologije (omejenost izbora prijateljev na tri in znotraj razreda in spola ter drugačne mere socialne sprejetosti). Mladostnika, ki je priljubljen v razredu, tudi več

sošolcev imenuje kot prijatelja. Dobre socialne spretnosti posameznika prispevajo tako k razvoju prijateljstva kot tudi k visoki socialni sprejetosti. Zanimivo je, da v raziskavi nismo ugotovili povezave med kakovostjo prijateljstva in socialno sprejetostjo, kar je sicer skladno z rezultati nekaterih preteklih raziskav (Demir in Urberg, 2004; Erdley idr., 2001), vendar nekateri avtorji poročajo o njuni pomembni pozitivni povezanosti (Bukowski, Pizzamiglio, idr., 1996; Nangle idr. 2003; Parker in Asher, 1993).

V raziskavi smo preverjali tudi, ali so primanjkljaji v medsebojnih odnosih povezani z osamljenostjo. Skladno z ugotovitvami preteklih raziskav (Asher idr. 1990; Parker in Asher, 1993, Sanderson in Siegel, 1995) se je tudi v naši raziskavi pokazalo, da so mladostniki, ki nimajo nobenega vzajemnega prijateljstva, bolj osamljeni od tistih, ki imajo vsaj eno vzajemno prijateljstvo. Nadalje ugotavljamo povezavo med številom vzajemnih prijateljstev in osamljenostjo. Več prijateljev, kot ima mladostnik, manj je torej osamljen. Prav tako se kakovostnejša prijateljstva povezujejo z manjšim doživljanjem osamljenosti. V kakovostnejših prijateljstvih je mladostnik deležen medsebojne naklonjenosti, zavezništva in intimnosti, zaradi česar se ne razvijajo občutki osamljenosti (Erdley idr., 2001; Kingery idr., 2011). Negativna kakovost prijateljstva in doživljanje osamljenosti nista bila povezana, kar kaže na to, da konfliktnost v prijateljstvu nujno ne vodi tudi v občutja osamljenosti. Tako kot v preteklih raziskavah (Erdley, 2001; Kingery idr.; 2011; Parker in Asher, 1993) se tudi pri našem vzorcu mladostnikov kaže, da so socialno bolj sprejeti dijaki v razredu manj osamljeni.

Na podlagi naših ugotovitev navajamo nekaj izhodišč za delo učiteljev in svetovalnih delavcev. Odnosi z vrstniki so za dijake izjemno pomembni, zato je dobro, da učitelji in svetovalni delavci poznajo socialne odnose v določenem razredu. S pomočjo sociometrične tehnike ugotovijo priljubljenost učencev in dijakov in zaznajo osamljene učence, s tehniko izbora prijateljev pa, kdo je s kom prijatelj in koliko vzajemnih prijateljstev ima posameznik. Vprašalnik kakovosti prijateljstva jim lahko nudi podatke o dijakih, ki imajo manj kakovostna prijateljstva. Učitelji in svetovalni delavci tako laže ugotovijo, kateri dijaki imajo težave v vrstniških odnosih in posledično načrtujejo intervencije. Tako lahko, denimo, učitelji z odprtim vodenjem pouka (uporaba skupinskega dela, spodbujanje socialnih interakcij) prispevajo k izboljšanju socialnih odnosov, svetovalni delavci pa izvajajo treninge socialnih spretnosti. Na izboljšanje socialnih odnosov lahko svetovalni delavci vplivajo tudi posredno, in sicer s predavanji za učitelje, starše in učence. Učitelje naj ozaveščajo o različnih sociometričnih skupinah dijakov in delu z njimi. Za razrede lahko pripravijo predavanja na temo odnosov med sošolci in skupinske aktivnosti. Rezultati naše raziskave so pokazali, da je s težavami v socialnih odnosih povezana osamljenost, zato je tem bolj treba biti pozoren na medosebne interakcije v razredu, razvijati socialne spretnosti učencev in dijakov ter sodelovalno vzdušje v razredu ter tako mladostnike skušati obvarovati pred socialno izolacijo.

VIRI IN LITERATURA

Asher, S. R. in Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. V: Developmental Psychology, 22(4), 444–449.

Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. V: S. R. Asher in J. D. Coie (ur.), Peer rejection in childhood (str. 253–273). New York, NY: Cambridge University Press.

Bagwell, C. L. in Schmidt, M. E. (2011). Friendships in childhood and adolescence. New York: Guilford Press.

Berndt, T. J. in McCandless, M. M. (2009). Methods of investigating children's relationships with friends. V: K. H. Rubin, W M. Bukowski, B. Laursen (ur.), Handbook of peer interaction, relationships and groups (str. 63–81). New York, NY: Guilford Press.

Buhs, E. S. in Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. V: Developmental Psychology, 37, 550–560.

Bukowski, W. M., Buhrmester, D., Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. V: M. K. Underwood in L. H. Rosen (ur.), Social development relations in infancy, childhood and adolescence (str. 153–179). New York, NY: Guilford Press.

Bukowski, W. M., Hoza, B., Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence. V: Journal of Social and Personal Relationships, 11, 471–484.

Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F., Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance for friendship: The link between group and dyadic experience. V: Social Development, 5(2), 189–202.

Demir, M. in Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. V: Journal of Experimental Child Psychology, 88, 68–82.

Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. V: New Directions for Child and Adolescent Development, 91, 5–24.

Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment

across the middle school transition. V: Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology, 57(3), 215–243.

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. V: Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32(4), 546–555.

Parker, J. G. in Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. V: Developmental Psychology, 29, 611–621.

Rook, K. S. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. V: American Psychologist, 39, 1389–1407.

Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. V: Child Development, 73(6), 1830–1843.

Rose, A. J., Carlson, W., Luebbe, A. M., Schwartz-Mette, R. A., Smith, R. R., Swenson, L. P. (2011). Predicting difficulties in youth's friendships: Are anxiety symptoms as damaging as depressive symptoms? V: Merrill-Palmer Quarterly, 57(3), 244–262.

Rubin, K. R., Bukowski, W. M., Parker, J. G. (1998). Peer interacitons, relationships and groups. V: W. Damon in N. Aisenberg (ur.), Handbook of child psychology (571–645). New York, NY: John Willey & Sons.

Russell, D., Peplau, L. A., Cutrona C. E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. V: Journal of Personality and Social Psychology, 39(3), 472–480.

Sanderson, J. A. in Siegal, M. (1995). Loneliness and stable friendship in rejected and nonrejected preschoolers. V: Journal of Applied Developmental Psychology, 16, 555–567.

Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. V: Social Development, 21(2), 273–293.

Vidmar, A. (2006). Pogostost uporabe interneta v odnosu do temeljnih osebnostnih lastnosti, osamljenosti in depresivnosti (neobjavljeno diplomsko delo) Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Iz digitalne bralnice ZRSŠ

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica

V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate strokovne revije, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki. Prijetno strokovno branje vam želimo.

Dr. Tina Pirc in dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

POMEN BLIŽINE V INTERAKCIJI MED UČITELJI IN DIJAKI PRI POUKU SLOVENŠČINE V GIMNAZIJI

POVZETEK

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako dijaki zaznavajo interakcijo s svojimi učitelji slovenščine v gimnaziji in kako zaznavajo učno klimo v razredu. Zanimalo nas je, ali se dijaki v svojih zaznavah razlikujejo glede na spol in učno uspešnost ter kakšne so povezave med interakcijo ter učno klimo. V raziskavi je sodelovalo 1051 dijakov gimnazij iz vseh slovenskih regij.

Ugotovili smo, da fantje zaznavajo manj bližine v interakciji z učitelji ter manj ugodno učno klimo v razredu. Učno bolj uspešni dijaki pa v odnosih z učitelji zaznavajo več bližine ter bolj ugodno učno klimo. Na temelju rezultatov želimo opozoriti na pomen vzpostavljanja bližine učiteljev z dijaki ter spodbujanja vedenj, ki prispevajo k ugodnejši učni klimi v razredu.

Ključne besede: bližina, interakcija, razredna klima, skupinski procesi, medosebni odnosi, emocionalni ton, razredna organizacija

ABSTRACT

The aim of this study was to determine how secondary school students perceive the interaction with their Slovenian Language teachers in general secondary school and how they perceive the learning climate in the classroom. We were interested in whether the students' perceptions differ with regard to gender and academic achievement, and in the connections between interaction and learning climate. The survey encompassed 1,051 students of general secondary schools in all Slovenian regions.

It has been established that boys perceive less closeness in their interaction with teachers and a less favourable learning climate in the classroom. On the other hand, higher achieving students perceive more closeness in their relationships with teachers and a more favourable learning climate. Based on these results, we wish to highlight the importance of establishing closeness between teachers and students, and of encouraging behaviours that contribute to a more favourable learning climate in the classroom.

Keywords: closeness, interaction, classroom climate, group processes, interpersonal relationships, emotional tone, class organisation

UVOD

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali se gimnazijci glede na spol in učno uspešnost pri slovenščini razlikujejo v zaznani interakciji z učitelji in učni klimi v razredu. Zanimalo nas je tudi, kako se med seboj povezujejo s strani dijakov zaznane spremenljivke interakcije in učne klime v razredu.

Čeprav sodobna literatura za interakcijo med učitelji in učenci ter učno klimo v razredu uporablja skupni pojem »učno okolje« (npr. Peklaj in Pečjak, 2015), smo v naši raziskavi ohranili razlikovanje med interakcijo in klimo v razredu. J. Spearman in H. Watt (2013) namreč poudarjata, da razčlenjevanje razrednega okolja na posamezne sestavine raziskovalcem omogoča ugotavljanje, kaj posamezno sestavino napoveduje in kakšne so njene posledice. To lahko učiteljem pomaga, da svoj stil poučevanja prilagodijo tako, da pri učencih spodbujajo motivacijo za učenje in vključenost učencev.

Šolsko okolje nasploh močno vpliva na učence, še zlasti ob dejstvu, da učenci v času šolanja v šoli preživijo okoli 15.000 ur (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991). Kakovost razrednega življenja je pomembna pri oblikovanju njihovih občutkov in stališč/odnosov do sošolcev, učiteljev, predmetov in do celotnega izobraževalnega sistema. Tudi Fraser in Tobin (1991, po Zedan, 2010) navajata podobno, da razredna klima vpliva na vedenje učencev, njihovo znanje, motivacijo, samopodobo in stališča do določenega predmeta, razreda in šole, šolanja in izobraževanja nasploh. Zato nam raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na razredno okolje, omogoča identifikacijo in razumevanje tistih socialnih procesov znotraj razreda, s katerimi lahko pojasnimo vedenje učencev na emocionalnem in kognitivnem področju.

Razredno klimo sta Schmuck in Schmuck (1978, po Zedan, 2010) opredelila kot vsoto vseh skupinskih procesov, ki potekajo znotraj interakcij med učitelji in učenci ter med učenci samimi. Ti procesi vključujejo medosebne odnose, emocionalni ton in strukturne vidike stila poučevanja ter razredne organizacije, pričakovanja učiteljev do učencev in njihova prepričanja o učencih, stopnjo kontrole učitelja, disciplinsko problematiko, spol in starost učencev itd. Iz navedenega je razvidno, da interakcija med učitelji in učenci predstavlja pomemben del razredne klime, pri čemer lahko interakcijo opredelimo kot medsebojno vplivanje učitelja (učiteljev) in učencev, ki vsak s svojim vedenjem delujejo drug na drugega (pozitivno ali negativno) (Razdevšek Pučko, 1990).

Razlike v zaznavah razredne interakcije in klime glede na spol

Rezultati študij o povezanosti odnosov med učitelji in učenci ter njihovim učnim vedenjem glede na spol kažejo različne učinke na dekleta in fante. Tako so npr. Baker (2006) ter Roorda, Koomen, Split in Oort (2011) ugotovili, da so dekleta v primerjavi s fanti imela boljšo izkušnjo bližine ter bolj pozitivne odnose z učitelji. To bi lahko povezali z vlogo spola pri socializaciji (Maccoby, 1998). Dekleta so namreč že v osnovi bolj vključena kot fantje, pozitivni odnosi z učitelji pa lahko še dodatno prispevajo k njihovim dosežkom. Pri tem velja omeniti ugotovitev, da so odnosi med učitelji in učenci bolj pomembni za vključenost fantov, ker lahko ti tako več izgubijo kot tudi pridobijo (Hamre in Pianta, 2001).

Nekatere raziskave pa nakazujejo, da dekleta v primerjavi s fanti šolo doživljajo kot okolje, ki jim nudi manj podpore in zaščite, te razlike pa se lahko odražajo v bolj negativnih zaznavah šole (Kuperminc, Leadbeater, Emmons in Blatt, 1997). Obratno pa se je v raziskavi C. Koth, C. Bradshaw in Leaf (2008) izkazalo, da fantje slabše zaznavajo šolsko klimo oz. jo zaznavajo kot manj ugodno tako na področju reda in discipline kot tudi na področju storilnostne motivacije.

Razlike v zaznavah razredne interakcije in klime glede na učno uspešnost učencev

Na področju raziskovanja povezanosti interakcije v razredu z učno uspešnostjo velja omeniti rezultate metaanalitične študije D. Roorde idr. (2011), ki je pokazala, da so pozitivni odnosi med učitelji in učenci zelo pomembni za učence, še zlasti za tiste z večjim tveganjem za učno neuspešnost. Za te učence so bolj škodljivi tudi negativni odnosi. Če imajo učenci konflikten odnos z učiteljem, to najbrž poleg učnih težav predstavlja še dodatno breme zanje, kar vpliva na njihovo še manjšo vključenost in nižje dosežke.

Na področju razredne klime pa empirične raziskave, ki so preučevale povezanost med zaznavami različnih komponent klime (npr. podpore učiteljev, podpore vrstnikov, avtonomije učenca, jasnosti in konsistentnosti šolskih pravil) ter izidi pri učencih, kažejo na močno medsebojni povezanosti teh zaznav z njihovo čustveno, vedenjsko in učno prilagojenostjo (Kuperminc in dr., 1997; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas idr., 2003).

V naši študiji nas je zanimalo:

1. ali obstajajo razlike v zaznavah interakcije z učitelji ter učne klime v razredu glede na spol dijakov. Glede na rezultate predhodnih študij smo predpostavili, da bodo tudi dekleta v našem vzorcu zaznavala več bližine v odnosu z učitelji (Baker, 2006; Roorda idr., 2011), ter da med dekleti in fanti ne bo razlik v zaznavah učne klime;
2. ali obstajajo razlike v zaznavah interakcije z učitelji ter učne klime v razredu med dijaki s slabšimi in boljšimi ocenami pri slovenščini. Glede na rezultate številnih predhodnih raziskav smo predpostavili, da bodo učno uspešnejši učenci zaznavali več bližine in manj vpliva v interakciji ter ugodnejšo učno klimo (Roorda idr., 2011; Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre in Pianta, 2013; Dorman in Adams, 2004; Martin in Dowson, 2009).
3. ali obstaja povezanost med spremenljivkami interakcije med učiteljem in dijaki ter spremenljivkami učne klime v razredu. Predpostavili smo tesno povezanost spremenljivk glede na ugotovitve predhodnih raziskav (Zedan, 2010).

METODA

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 1051 dijakov[1] s 25 gimnazij iz vseh slovenskih regij. Od tega je bilo 386 fantov (36,7 %) in 665 deklet (63,3 %). 321 (30,5 %) dijakov je obiskovalo 1. letnik, 273 (26,0 %) 2. letnik, 252 (24,1 %) 3. letnik in 204 (19,4 %) dijaki 4. letnik. Povprečna starost dijakov je bila 17,15 leta (*SD* = 1,16).

Dekleta so imela v povprečju pomembno boljše ocene pri slovenščini kot fantje ($M_Ž$ = 3,72, $SD_Ž$ = 0,83; M_F = 3,33, SD_M = 0,93; χ^2 = 63,126, *df* = 18, *p* < ,000).

Pripomočki

Vprašalnik učiteljeve interakcije (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI, Wubbels in Levy, 1993, prevod in priredba Peklaj, 1997) s 64 postavkami o vedenju učitelja v razredu. Učitelji zase, njihovi učenci pa zanje ocenijo pogostost pojavljanja učiteljevih vedenj s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli; 5 – vedno). Vprašalnik kaže pogostost pojavljanja osmih tipov vedenj učitelja: učitelj, ki vodi; učitelj, ki pomaga; razumevajoči učitelj; učitelj, ki spodbuja odgovornost; negotovi učitelj; nezadovoljeni učitelj; učitelj, ki opominja; strogi učitelj. Wubbels in Levy (1993) poročata o zadovoljivih zanesljivostih za posamezne faktorje vedenja (za učence so α koeficienti znašali od 0,76 do 0,88, za učitelje pa od 0,74 do 0,84). V našem vzorcu učiteljev in dijakov smo s konfirmatorno faktorsko analizo našli dva faktorja s 24 postavkami: *vpliv* (*Ta učitelj je strog.*); ($\alpha_{učitelji}$ = 0,72; α_{dijaki} = 0,83) in *bližina* (Če želimo kaj povedati, nas ta učitelj posluša.); ($\alpha_{učitelji}$ = 0,73 ; α_{dijaki} = 0,90). Višji rezultat na faktorju pomeni zaznavanje večjega vpliva oz. bližine v interakciji.

Vprašalnik učne klime (Individualized Classroom Environment Questionnaire – ICEQ, Fraser in Rentoul, 1979, 1980, prevod in priredba Zabukovec, 1998) ima 13 trditev o razredni klimi, na katere učitelji in učenci odgovarjajo s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – nikoli; 5 – zelo pogosto). Vprašalnik nam pokaže 2 kategoriji: *medosebni odnosi* (α = 0,87), ki označuje osebni pristop učitelja in aktivnost dijakov pri pouku in *osebnostni razvoj* (α = 0,63), ki opisuje raziskovalno vedenje dijakov pri pouku. V naši raziskavi se je pokazala 3-faktorska struktura, in sicer: *upoštevanje mnenj in čustev dijakov* (*Dijaki lahko povedo svoje mnenje v razpravi.*); ($\alpha_{učitelji}$ = 0,67; α_{dijaki} = 0,72); *posvečanje pozornosti posameznim dijakom* (*Osebno se zanimam za vsakega dijaka.*); ($\alpha_{učitelji}$ = 0,73; α_{dijaki} = 0,68) in *aktivna vključenost dijakov v raziskovanje* (*Dijaki raziskujejo, da lahko odgovorijo na vprašanja, ki jih zanimajo.*); ($\alpha_{učitelji}$ = 0,73; α_{dijaki} = 0,76). Višji faktor kaže višjo zaznavo prisotnosti vedenja učitelja.

Učni uspeh dijakov

Kot mero učnega dosežka dijakov smo vzeli ocene dijakov pri slovenščini, kakršne bi bile, če bi bilo v času izvedbe raziskave (april/maj 2013) šolsko leto zaključeno.

Postopek

Aprila 2013 smo svetovalnim delavkam na šolah poslali vprašalnike za dijake skupaj z obrazci za pisno soglasje staršev za sodelovanje njihovih otrok v raziskavi. Aplikacija za dijake je potekala skupinsko, v okviru razrednih ur ali nadomeščanj. Izvedle so jo svetovalne delavke. Dijaki so dobili navodilo, naj imajo pri izpolnjevanju vprašalnikov v mislih svojega učitelja slovenščine. Zbrane podatke smo obdelali v programu SPSS. V skladu s predpostavkami smo izvedli t-teste in izračunali Pearsonove koeficiente korelacije.

REZULTATI Z RAZPRAVO

V nadaljevanju predstavljamo rezultate za razlike v zaznavah dijakov o učiteljevi interakciji in učni klimi glede na spol in učno uspešnost (oceno pri slovenščini).

Preglednica 1 kaže, da dekleta in fantje v interakciji z učitelji slovenščine te glede na vpliv zaznavajo podobno. Njihovi rezultati se gibljejo okoli srednjih vrednosti, kar pomeni, da oboji v povprečju zaznavajo svoje učitelje kot stroge in zahtevne srednje pogosto. Srednje pogosto tudi menijo, da morajo biti pri urah učitelja tiho, da so kontrolne naloge težke in kriteriji visoki ter da je učitelj nepopustljiv pri ocenjevanju njihovih izdelkov.

Nadalje rezultati kažejo, da v povprečju tako fantje kot dekleta pri svojih učiteljih pogosteje zaznavajo vedenja, povezana s faktorjem bližine. Njihovi odgovori kažejo na to, da učitelji dokaj pogosto izražajo zaupanje do dijakov, da so se pripravljeni pogovoriti in sodelovati ter jim pomagati pri njihovem delu. Poleg tega menijo, da se lahko na učitelje pogosto zanesejo ter da so ti redko nepotrpežljivi, slabo razpoloženi in nezadovoljni. Dokaj pogosto zaznavajo pouk pri teh učiteljih kot prijeten. Medtem ko na dimenziji vpliva med fanti in dekleti ni pomembnih razlik, pa rezultati kažejo, da dekleta v odnosu z učitelji zaznavajo pomembno

[1] Rezultati, ki jih predstavljamo, so del širše raziskave, v kateri je sodelovalo 257 učiteljev (od tega 51 učiteljev slovenščine) in 1051 dijakov, pri čemer so dijaki ocenjevali interakcijo z učitelji in učno klimo v razredih pri 51 učiteljih slovenščine.

Preglednica 1: Razlike v zaznavah dijakov o učiteljevi interakciji in učni klimi v razredu glede na spol

		Spol	N	M	SD	t	df	p
Interakcija	Vpliv	Ž	664	3,16	0,73	–0,97	1047	0,333
		M	385	3,21	0,69			
	Bližina	Ž	664	4,00	0,69	2,95	1047	0,003**
		M	385	3,85	0,73			
Učna klima	Mnenja in čustva dijakov[a]	Ž	664	3,83	0,72	2,00	1047	0,046*
		M	385	3,73	0,76			
	Posvečanje pozornosti[b]	Ž	664	3,19	0,95	–1,32	1047	0,187
		M	385	3,26	0,92			
	Aktivna vključenost[c]	Ž	664	3,18	0,76	0,60	1047	0,546
		M	385	3,15	0,78			

*Opombe. [a] Upoštevanje mnenj in čustev dijakov; [b] Posvečanje pozornosti posameznim dijakom; [c] Aktivna vključenost dijakov v raziskovanje; 1 – nikoli do 5 – vedno; **p < 0,01; *p < 0,05.*

več bližine, kot se to kaže pri fantih, kar je skladno z rezultati predhodnih študij (Baker, 2006; Roorda idr., 2011).

Rezultati na prvem faktorju učne klime – *Upoštevanje mnenj in čustev dijakov* – kažejo, da dekleta pri svojih učiteljih slovenščine pomembno bolj pogosto kot fantje zaznavajo, da jim učitelji dajo možnost, da povedo svoje mnenje v razpravi ter da pri razpravi upoštevajo tako njihova vprašanja in predloge kot tudi njihova čustva. Pri tem velja omeniti, da tako dekleta kot fantje takšno vzdušje v razredu zaznavajo dokaj pogosto, saj razlike, čeprav pomembne, niso velike. Na preostalih dveh faktorjih učne klime med dekleti in fanti ni pomembnih razlik. Dijaki na splošno pa v povprečju manj pogosto kot to, da učitelj upošteva njihova mnenja in čustva, zaznavajo, da se ti pogovarjajo z vsakim dijakom posebej in se osebno zanimajo za vsakega dijaka (*Posvečanje pozornosti posameznim dijakom*). Pri tem je treba izpostaviti tudi precejšnjo razpršenost rezultatov na tem faktorju, kar kaže na to, da so dijaki precej različno ocenjevali pogostost osebnega zanimanja učiteljev zanje.

Našo prvo predpostavko, v kateri smo predvidevali, da med dekleti in fanti ne bo razlik, izhajajoč iz nekonsistentnih rezultatov predhodnih raziskav, lahko potrdimo

Preglednica 2: Razlike v zaznavah dijakov o učiteljevi interakciji in učni klimi v razredu glede na njihovo oceno pri slovenščini

		Ocene	N	M	SD	t	df	p
Interakcija	Vpliv	Nižje	472	3,21	0,67	1,33	1016	0,183
		Višje	546	3,15	0,76			
	Bližina	Nižje	472	3,84	0,70	–4,12	1016	0,000***
		Višje	546	4,02	0,69			
Učna klima	Mnenja in čustva dijakov[a]	Nižje	472	3,68	0,72	–4,28	1016	0,000***
		Višje	546	3,88	0,75			
	Posvečanje pozornosti[b]	Nižje	472	3,06	0,91	–4,61	1016	0,000***
		Višje	546	3,32	0,95			
	Aktivna vključenost[c]	Nižje	472	3,10	0,77	–2,31	1016	0,021*
		Višje	546	3,21	0,77			

*Opombe. [a] Upoštevanje mnenj in čustev dijakov; [b] Posvečanje pozornosti posameznim dijakom; [c] Aktivna vključenost dijakov v raziskovanje; 1 – nikoli do 5 – vedno; ***p < 0,001; *p < 0,05.*

le delno. Pri vplivu, posvečanju pozornosti posameznim dijakom in aktivnem vključevanju dijakov v raziskovanje med spoloma ni bilo pomembnih razlik. Pomembne razlike med dekleti in fanti so se pokazale v prid deklet pri zaznavi bližine med učiteljem in dijaki ter pri upoštevanju mnenj in čustev dijakov.

Spodbudno je, da rezultati nakazujejo na to, da učitelji slovenščine na gimnazijah že zdaj z dijaki dokaj pogosto vzpostavljajo sodelovalne odnose, da so jih pripravljeni poslušati ter jim pomagati, hkrati pa pri razpravi precej pogosto upoštevajo njihova mnenja in čustva. Pretekle raziskave namreč konsistentno kažejo prednosti pozitivnih odnosov med učitelji in učenci za spodbujanje boljših izidov učencev (Fraser in Walberg, 2005), za socialno funkcioniranje učencev, za njihovo večjo vključenost v učne dejavnosti in učne dosežke (Roorda idr., 2011). Hkrati pa rezultati nakazujejo, da je še veliko možnosti za ustvarjanje še boljših odnosov in učne klime v razredu prek pogostejšega izkazovanja osebnega zanimanja za dijake ter omogočanja dijakom, da na svoja vprašanja in dileme odgovorijo preko raziskovanja.

V nadaljevanju prikazujemo razlike v interakciji in učni klimi glede na ocene dijakov pri slovenščini. Kot nižje ocene smo upoštevali ocene od 1 do 3, kot višje pa oceni 4 in 5.

V preglednici 2 vidimo, da dijaki z nižjimi in višjimi ocenami podobno zaznavajo svoje učitelje slovenščine na faktorjih vpliva. V odnosih z učitelji pa zaznavajo učenci z višjimi ocenami pomembno več bližine. Ta naš rezultat je skladen z ugotovitvami avtorjev, ki so ugotovili boljše dosežke pri učencih učiteljev, ki so bili bolj prijateljski, razumevajoči in pripravljeni pomagati (Goh in Fraser, 2000; Scott in Fisher, 2004), in z metaanalitično študijo Cornelius-Whitea (2007) o obstoju srednje do visoke povezanosti med spremenljivkami na učence usmerjenih učiteljev (npr. med empatijo, toplino, spodbujanjem učenja in višjih oblik mišljenja) in kognitivnimi izidi njihovih učencev. Slednje lahko povežemo tudi z našimi rezultati na področju učne klime. Izkazalo se je namreč, da učenci z višjimi ocenami zaznavajo pri učiteljih pomembno več upoštevanja mnenj in čustev dijakov, posvečanja pozornosti posameznim dijakom in aktivnega vključevanja v raziskovanje dijakov.

Našo drugo predpostavko o tem, da se bodo pokazale razlike med bolj in manj učno uspešnimi dijaki, lahko skoraj v celoti potrdimo. Pomembne razlike glede na učno uspešnost so se pokazale na vseh faktorjih, razen pri faktorju vpliva.

Učno okolje je izjemno kompleksen koncept, pri katerem je pogosto težko razmejiti dejavnike interakcije in učne klime, ki na učence ali dijake vas čas delujejo sočasno in k oblikovanju katerega tudi sami prispevajo svoj delež. Zato nas je na koncu zanimalo še, v kolikšni meri so spremenljivke zaznane interakcije z učitelji in učne klime povezane med seboj. Rezultati so prikazani v tabeli 3.

Dijaki, ki pri učiteljih slovenščine zaznavajo več pripravljenosti za sodelovanje, več potrpežljivosti, boljše razpoloženje, več pripravljenosti za pogovor in poslušanje ter več možnosti, da se na učitelja lahko zanesejo, in imajo bolj pogosto občutek, da je pri učiteljih pouk prijeten, hkrati zaznavajo tudi, da lahko v razpravi povedo svoje mnenje in čustva, ki jih učitelj tudi upošteva. Bolj zaznavajo, da se učitelj osebno zanima zanje in bolj pogosto zaznavajo, da imajo možnost, da v aktivnem raziskovanju preizkušajo svoje domneve, dileme, vprašanja. Po drugi strani vidimo, da dijaki pri učiteljih, ki jih zaznavajo kot stroge, zahtevne in nepopustljive, z visokimi kriteriji ter takšne, ki med urami ne dajo veliko prostega časa in jih morajo dijaki prositi za dovoljenje, preden spregovorijo, zaznavajo manj upoštevanja njihovih mnenj in čustev ter manj posvečanja pozornosti posameznim dijakom. Povezanosti so sicer zelo nizke, a pomembne. Tudi različni faktorji učne klime v razredu so pomembno povezani med seboj, in sicer gre za srednje visoke povezanosti.

Preglednica 3: Korelacije med spremenljivkami interakcije med učitelji in dijaki ter učne klime v razredu, kot ju zaznavajo dijaki

Mera		***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***M***	***SD***
Interakcija	1. Vpliv	—	0,18**	0,22**	0,16**	0,06	3,18	0,71
	2. Bližina		—	0,72**	0,50**	0,56**	3,94	0,70
Učna klima	3. Mnenja in čustva dijakov[a]			—	0,56**	0,64**	3,80	0,74
	4. Posvečanje pozornosti[b]				—	0,45**	3,21	0,94
	5. Aktivna vključenost[c]					—	3,17	0,77

Opombe. $N = 1051$, M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon; [a] Upoštevanje mnenj in čustev dijakov; [b]Posvečanje pozornosti posameznim dijakom; [c] Aktivna vključenost dijakov v raziskovanje; $^{**}p < 0{,}01$

Našo predpostavko o tesni povezanosti med odnosi v razredu in učno klimo, ki smo jo postavili na temelju Zedanovih (2010) ugotovitev, lahko temelju osnovi rezultatov, prikazanih v tabeli 3, potrdimo.

SKLEP

Z raziskavo smo ugotovili, da obstajajo razlike v zaznavah deklet in fantov o interakciji z učitelji. Kaže, da bi morali učitelji slovenščine v gimnazijah biti še nekoliko bolj pozorni na to, kakšne odnose vzpostavljajo s fanti, saj B. Hamre in Pianta (2001) opozarjata, da lahko ti od bolj pozitivnih odnosov pridobijo celo več kot dekleta. Posebej pomembno pa se zdi, da opozorimo na precejšnje razlike v zaznavah interakcije med učitelji in dijaki ter učno klimo glede na učno uspešnost dijakov. Iz rezultatov lahko predvidevamo, da bi učitelji slovenščine v gimnazijah lahko z vzpostavljanjem bolj sodelovalnih in zaupnih odnosov (večje bližine) z učno manj uspešnimi dijaki, z bolj pogostim upoštevanjem njihovih mnenj ter osebnim zanimanjem zanje nekoliko prispevali tudi k njihovi večji učni uspešnosti.

Zaradi velike povezanosti med spremenljivkami interakcije med učitelji in dijaki z učno klimo v razredu bi veljalo okrepiti zavedanje pri učiteljih, da lahko z manjšo spremembo vedenja ali načina poučevanja, ki bi vodila k večji bližini, pomembno prispevajo k oblikovanju ugodnejše učne klime v razredu.

Na koncu želimo opozoriti, da po navadi zasledimo prepričanje, da so odnosi z učitelji pomembnejši za mlajše učence, vendar Allen idr. (2013) poudarjajo, da so tudi mladostniki zelo občutljivi na to, kakšna je emocionalna narava odnosov, ki jih vzpostavijo z učitelji. Pri tem pa rezultati raziskav kažejo, da odnosi z učitelji s starostjo učencev postajajo manj pozitivni (Furrer in Skinner, 2003), kar lahko pripišemo različnim dejavnikom. Starejši učenci imajo navadno v enem dnevu več različnih učiteljev, mlajši učenci pa praviloma vse šolske ure preživijo z enim učiteljem. Zato imajo učitelji na nižji stopnji z učenci več stika in laže vzpostavljajo konsistentne odnose z njimi, medtem ko učitelji v višjih razredih teže vzpostavijo toliko bližine. Poleg tega obstajajo razlike v prepričanjih učiteljev o svoji vlogi glede na stopnjo šolanja. V višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli je po navadi več poudarka na kontroli učitelja in disciplini, vzpostavljajo pa se manj osebni in manj pozitivni odnosi med učitelji in učenci (Bergin in Bergin, 2009), kar pri učencih lahko vodi do večjega nezadovoljstva s podporo učiteljev. Morda manj stikov z učitelji in zaznano pomanjkanje podpore z njihove strani lahko povzroči večjo občutljivost dijakov za stopnjo podpore, ki jo prejmejo s strani učiteljev. V prihodnje bi bilo smiselno raziskati, kateri so tisti dejavniki ali prepričanja, ki učitelje slovenščine v gimnaziji zavirajo pri tem, da bi z dijaki vzpostavili bolj sodelovalne odnose in pokazali več osebnega zanimanja zanje.

VIRI IN LITERATURA

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the Classroom Assesment Scoring System-Secondary. School Psychology Review, 42(1), 76–98.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal Of School Psychology, 44(4), 211–229.

Bergin, C. in Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. Educational Psychology Review, 21(2), 141–170.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. Journal of Educational Psychology, 95(3), 570-588.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. Educational Psychologist, 26(3), 325–346.

Den Brok, P., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 15(3-4), 407–442.

Dorman, J. P. in Adams, J. (2004). Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. Westminster Studies in Education, 27(1), 69–85.Fraser in Walberg, 2005

Furrer, C. in Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95(1), 148–162.

Goh, S. C. in Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. Journal of Research in Childhood Education, 14(2), 216–231.

Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625–638.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. Journal of Educational Psychology, 100(1), 96–104.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. Applied Developmental Science, 1(2), 76–88. Maccoby, 1998

Martin, A. J. in Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. Review of Educational Research, 79(1), 327–365.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Peklaj, C. (1997). Vaje pri predmetu Psihologija za učitelje (neobjavljeno gradivo). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

Rawnsley, D. G. (1997). Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behaviour and student outcomes in secondary mathematics classrooms (Doctoral dissertation).

Razdevšek Pučko, C. (1990). Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja (neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529.

Scott, R. H. in Fisher, D. L. (2004). Development, validation and application of a Malay translation of an elementary version of the Questionnaire on Teacher Interaction. Research in Science Education, 34(2), 173–194.

Spearman, J. in Watt, H. M. G. (2013). Perception shapes experience: The influence of actual and perceived classroom environment dimensions on girls' motivation for science. Learning Environment Research, 16(2), 217–238.

Wubbels, T. in Levy, J. (1993). Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education. London: The Falmer Press.

Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. Learning Environment Research, 13(1), 75–88.

Iz digitalne bralnice ZRSŠ

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica

V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate strokovne revije, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki. Prijetno strokovno branje vam želimo.

Dvojna številka revije Vzgoja in izobraževanje z osrednjo temo nenasilja vsebuje tehtne prispevke strokovnjakov in številne primere obravnave nasilja ter izvajanja preventive na vseh stopnjah izobraževanja.

Številka in njena priloga Učiteljev glas med drugim prinašata:

- strokovne podlage za različne vidike obravnave nasilja (socialno čustveni vidiki, problem odgovornosti ob motečem vedenju, merjenje in obvladovanje agresivnosti ...),
- modele obravnave nasilja (model nenasilne komunikacije, načela ravnanja s konflikti, pozitivna disciplina in krogi odličnosti, participativne prakse),
- predstavitev celovitega sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju na primeru pilotne šole in predstavitev Navodil s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja (»protokol«),
- številne primere šol (objavljenih predvsem v prilogi Učiteljski glas), ki predstavljajo svoje izkušnje pri soočanju z nasiljem in strategije za obravnavo nasilja ter njegovo preprečevanje.

Mag. Mateja Štirn, ISA institut
Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo
Melita Zagorc Vegelj, Osnovna šola Leskovec pri Krškem

PRIMARNA PREVENTIVA NASILJA IN ZLORABE OTROK – KAJ DELUJE IN ZAKAJ JE PREVENTIVA TAKO POMEMBNA?

POVZETEK

Nekateri otroci in mladostniki so izpostavljeni različnim oblikam nasilja, ki zelo negativno vplivajo na njihov osebnostni razvoj, zdravje, počutje in šolsko uspešnost. V članku predstavljamo različne dejavnike učinkovite prevencije in nekatere uspešne programe, ki jih izvajamo pri nas.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, zlorabe, preventivni programi, izkušnja varne navezanost, podpora socialne mreže, socialne in čustvene kompetence, občutek povezanosti

ABSTRACT

Some children and adolescents are exposed to different forms of violence, which have a very negative impact on their personal development, health, well-being and academic achievement. This article presents various factors of effective prevention and a few successful programmes being implemented in Slovenia.

Keywords: peer violence, abuse, preventive programmes, experience of secure attachment, social network support, social and emotional competences, feeling of connectedness

UVOD

Izkušnje medvrstniškega nasilja, nasilja v družini, spolne zlorabe in drugih oblik nasilja, zlorabe in zanemarjanja so za nekatere otroke in mladostnike del njihove realnosti. Posledice nasilja, zlorabe in zanemarjanja negativno vplivajo na osebnostni razvoj otrok in mladostnikov, na njihovo zdravje in dobro počutje, delo v šoli in na splošno na kakovost njihovega življenja. S primeri nasilja, stisk otrok in mladostnikov se bolj ali manj uspešno soočajo tudi v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

Rezultati študije ACE,[1] v katero je bil vključen vzorec 17.421 oseb, govorijo o tem, da ima 28,3 % oseb izkušnje fizične zlorabe v otroštvu in 20,7 % oseb izkušnje spolne zlorabe (Center for Disease Control and Prevention, 2016). Študija je osvetlila jasno povezavo med izkušnjami nasilja in zlorabe v otroštvu in tveganji glede zdravja in drugih vidikov življenja odraslih in mladostnikov (tvegana ravnanja, kronične zdravstvene težave, bolezni, nizek življenjski potencial, različne težave povezane z delom, pogostejše izkušnje prestajanja zapornih kazni, prezgodnja smrt) (Center for Disease Control and Prevention, 2016; Felitti, 2009). Z omenjenimi posledicami so povezani različni neposredni in posredni stroški (zdravstvenih in socialnih storitev ipd.).

Prav posledice, s katerimi se po izkušnjah nasilja, zlorabe in zanemarjanja soočajo otroci, mladostniki in odrasli, so glavni argument za sistematično izvajanje primarne preventive. Primarna preventiva je nujna za zagotavljanje zaščite otrok in mladostnikov pred lahko tudi travmatičnimi izkušnjami nasilja in zlorabe.

PRIMARNA PREVENTIVA NASILJA IN ZLORABE OTROK

Otrok ne moremo povsem zaščititi pred nasiljem ali zlorabo, lahko pa jih okrepimo z informacijami, znanjem in veščinami, da se bodo znali ustrezno odzvati v takšnih situacijah. S primarno preventivnimi aktivnostmi delujemo vnaprej s ciljem, da bi preprečili, da bi otroci utrpeli travmatične

[1] Adverse childhood experiences, https://www.cdc.gov/violenceprevention/acestudy/about.html.

posledice, ki jih lahko imata zanje nasilje ali zloraba. Delujemo preventivno, da otroci in mladostniki ne bi ravnali nasilno ter da ne bi kot odrasli vzorcev nasilnega ravnanja prenašali v odnose s svojimi otroki in odraslimi.

DEJAVNIKI USPEŠNIH PREVENTIVNIH PROGRAMOV – KAJ DELUJE?

Z aktivnostmi primarne preventive na področju problematike nasilja in zlorabe otrok se osredotočamo na splošno populacijo otrok in mladostnikov, njihovih staršev in zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih (VIZ) ter tudi širše v lokalnih skupnostih in na nivoju države. Z različnimi storitvami in dejavnostmi delujemo »vnaprej«, preden pride do nasilja ali zlorabe oz. preden se razvijejo različne negativne posledice tovrstnih izkušenj.

Uspešni in učinkoviti preventivni programi morajo izhajati iz dejstev v zvezi s problematiko. Prvo dejstvo je, da so za izkušnje nasilja in zlorabe lahko ranljivi že zelo majhni otroci v predšolskem obdobju. V tem obdobju imajo otroci malo izkušenj, ki so omejene. Še posebej ranljivi so, če nimajo pravih informacij, znanj, socialnih in čustvenih kompetenc, dobre samopodobe in samospoštovanja, podporne socialne mreže in ustreznih modelov, če so že doživeli izkušnje nasilja, zlorabe itd. Učinkoviti primarno preventivni programi se problema nasilja in zlorabe otrok lotevajo osredotočeni na krepitev otrokovih varovalnih dejavnikov, moči.

In kaj so varovalni dejavniki za varnost otrok pred nasiljem, zlorabo? Gre za kombinacijo dejavnikov, kot so

- izkušnje varne navezanosti v medosebnih odnosih,
- zaznana podpora socialne mreže vrstnikov, družine in šole,
- občutek povezanosti v šoli (pozitivni odnosi z vrstniki, občutek varnosti v šoli, občutek pripadanja, podpora učiteljev),
- socialne in čustvene kompetence otrok, mladostnikov,
- prave informacije (dejstva namesto napačnih predstav oziroma mitov),
- priložnosti, da razvijejo in uporabijo veščine,
- osebna prožnost,
- konkretna podpora in pomoč v kriznih časih itd.

Temeljni cilj primarne preventive je, da otrokom in mladostnikom predstavimo dejstva glede nasilja, zlorabe in jih okrepimo za samozaščitno ravnanje, da uspejo iti stran, da se uspejo postaviti zase ter da povedo o nasilju odraslim, ki jim zaupajo.

Značilnosti učinkovitih programov za preventivo nasilja nad vrstniki

Študije kažejo, da so pri preprečevanju nasilja nad vrstniki najbolj učinkoviti t. i. celostni programi (npr. Vreeman in Carroll, 2007; Ttoffi in Farrington, 2011), ki zajamejo ukrepe na ravni šole, na ravni oddelka in na ravni posameznika. Različni avtorji ugotavljajo, da k učinkovitosti programov največ prispevajo pripadnost učiteljev programu (Smith, 2004), postavljanje jasnih pravil in posledic nasilja nad vrstniki ter urjenje učiteljev in učencev v strategijah reševanja konfliktov (Vreeman in Caroll, 2007) ter urjenje v emocionalnem nadzoru pri učencih in spodbujanje pomoči vrstnikov hkrati z jasno politiko šole glede nasilja nad vrstniki (Lee, Kim in Kim, 2015). Učinki preventivnih programov so po navadi skromni, a je treba poudariti, da so glede na kontekst tudi majhni učinki spodbudni. V procesu izvajanja preventivnih programov namreč skušamo doseči spremembe v prepričanjih vseh udeležencev, kar bi v prihodnosti delovalo tudi na spremembe v vedenju. Spreminjanje prepričanj pa je dolgotrajen proces – na neki šoli mora priti do spremembe pri določeni kritični masi udeležencev, da pride do spremembe šolske klime in kulture na šoli. Pri tem velja opozoriti na rezultate študije S. Pečjak in T. Pirc (2017), ki sta v raziskavi o šolski klimi pri medvrstniškem nasilju ugotovili, da učenci, ki izvajajo nasilje, in učenci, ki hkrati izvajajo in doživljajo nasilje, v pomembno večji meri kot učenci, ki le doživljajo nasilje, in učenci opazovalci zaznavajo, da šolsko okolje dopušča agresivnost kot način afirmacije med vrstniki in v šoli nasploh ter da niti učitelji niti vrstniki ne zaustavljajo nasilja in da zato pri njih ni smiselno iskati pomoči. Pri oblikovanju preventivnih programov je torej treba imeti v mislih dolgoročnejši cilj spreminjanja šolske klime, ki ga lahko dosežemo s procesnim delovanjem na vseh ravneh in zagotavljanjem možnosti za vse udeležence, da svoja znanja in veščine čim pogosteje in čim dlje utrjujejo.

Značilnosti učinkovitih programov za preventivo spolne zlorabe otrok

Rezultati evalvacij različnih programov za preventivo spolne zlorabe otrok kažejo, da so učinkoviti programi, ki vključujejo otroke, starše in strokovne delavce, predvidevajo aktivno sodelovanje otrok in prakticiranje veščin ter delo v skupini. Ti programi so procesno naravnani in trajajo dalj časa, razdeljeni so v več delov/srečanj (z več možnostmi za ponovitev in utrjevanje veščin, znanj), ponudijo tudi aktivnosti za krepitev otrokovega samovrednotenja in vključujejo usposabljanje strokovnih delavcev ter zaposlenih v VIZ. Učinkovitejši so programi, ki so standardizirani in jih izvajajo usposobljeni izvajalci, ter programi, ki so del šolskega kurikula (Sanderson, 2004). Kot so pokazali

rezultati evalvacijskih študij, se je znanje, ki so ga pridobili otroci, po navadi ohranilo več mesecev, lahko tudi leto dni po zaključku programa. Zaradi tega je pomembno zagotoviti priložnosti za več ponovitev, utrjevanje, nadgradnjo znanj, veščin tekom otroštva. To govori v prid celovitim procesno naravnanim preventivnim programom, ki so vključeni v obstoječe sisteme/šolski kurikul (National Sexual Violence Resource Center, 2011).

Pomembno je, da s preventivnimi aktivnostmi začenjamo zgodaj, že v predšolskem obdobju, in sistematično nadaljujemo do srednje šole. Aktivnosti bi morale biti neselektivno na voljo čim širšemu krogu otrok in mladostnikov, njihovim staršem in zaposlenim v VIZ. Pomembna dejavnika učinkovitih programov sta partnerski pristop in povezava z obstoječimi viri neformalne in formalne podpore v lokalnih skupnostih (Stanik inLalley, 2003).

KAKO SE LAHKO O NASILJU, SPOLNI ZLORABI POGOVARJAMO NA VAREN, POZITIVEN NAČIN?

Pogovor z otrokom o nasilju in zlorabi je lahko velik izziv. Nekateri odrasli so, predvsem ko gre za majhne otroke, mnenja, da so otroci premajhni, da bi se z njimi pogovarjali o tako težkih temah. Nekateri so prepričani, da lahko zaščitijo otroka pred takšnimi dejanji in da otroka ni treba »strašiti« in vznemirjati s pogovorom o nasilju, zlorabi. Slednje žal ni prava pot za zagotavljanje varnosti otrok pred tovrstnimi izkušnjami. S pravim načinom in pogovorom, ki je prilagojen otrokovi starosti, mu ne povzročimo škode. Otrok bo bolj varen, če bo pripravljen na zanj potencialne nevarne situacije; če bo imel informacije in veščine, kako se v takšnih situacijah lahko znajde, se primerno odzove, si pomaga.

Tri posebne pravice: »varni, močni in svobodni«

Izhodišče za pogovor z otrokom sta lahko: 1) sporočilo, da imajo »vsi otroci pravico, da so varni, močni in svobodni«, in 2) koncept treh osnovnih samozaščitnih veščin: »reci ne, pojdi stran, povej odrasli zaupni osebi«.

Krepimo otrokove moči

Ko se pogovarjamo z otrokom, je pomembno, da smo mirni in sproščeni, pozitivno naravnani na otrokove moči, veščine in ne na nevarnost. Pomembno je, da krepimo otrokovo zaupanje vase in v zaupne odrasle osebe. V pogovoru se osredotočimo na to, kaj lahko otrok sam stori v zanj ogrožajoči ali neprijetni situaciji.

Prave besede

Za pogovor o nasilju in zlorabi izberimo prave besede – besede, ki so pozitivne in varne (npr. varen dotik, nevaren dotik, dobre, varne skrivnost in nevarne skrivnosti ...). Govorimo lahko o občutkih, s katerimi se v primeru spolne zlorabe sooča otrok: nevarni dotiki otroku niso všeč, ob njih se počuti neprijetno, lahko ga je strah, sram, je žalosten. Pomembno je, da otroka okrepimo, da zaupa svojim občutkom, in mu sporočimo, da nam o njih lahko pove.

»Tvoje telo ima pravico, da je varno«

Pomembno je, da se otrok zaveda, da je on »gospodar« svojega telesa in da lahko postavlja pravila, da bi zaščitil svoje telo. On je tisti, ki ima pravico in dolžnost skrbeti za svoje telo. Pogovorimo se o intimnih delih telesa. Če tema spolnosti ne bo tabu, se bo otrok laže obrnil na nas in nam povedal o morebitni nevarnosti zlorabe. Z otrokom se je pomembno pogovoriti o tem, da se včasih lahko tudi nekdo, ki ga otrok pozna in mu zaupa, želi dotikati njegovega telesa na način, ki mu ni všeč in ga prizadene. Taki dotiki niso v redu, niso varni dotiki. Nihče nima pravice, da se na takšen način dotika otrokovega telesa, njegovih intimnih delov. Prav tako ni prav, če kdo želi, da se otrok dotika njegovih intimnih delov telesa.

Varne in ne varne skrivnosti

Pogovorimo se tudi o skrivnostih. Skrivnosti so lahko varne, dobre, pozitivne, prijetne in nevarne, slabe. Z otrokom se pogovorimo o razliki med varnimi in nevarnimi skrivnostmi. Dobre, prijetne skrivnosti so na primer rojstnodnevne zabave presenečenja, darila za nam drage ljudi ... Zaradi teh skrivnosti otroka ni strah. Zanje ga nikoli ne zavežemo, da jih ne sme nikomur razkriti, oz. mu ne zagrozimo, kaj se bo zgodilo, če jih bo razkril. Zaradi nevarnih, slabih skrivnosti pa je otroka pogosto strah, počuti se neprijetno, lahko ga je sram, lahko je žalosten. Pomembno je, da o nevarnih skrivnostih otrok vedno pove odraslemu, ki mu zaupa. Otroku moramo povedati, da nikoli ni prav, da se nekdo dotika njegovega telesa in pri tem želi, da to ostane skrivnost.

»Povej zaupni osebi«

Skupaj z otrokom naštejmo njegove zaupne osebe (mama, oče, vzgojiteljica, učiteljica, dedek ali babica, soseda, starejši brat ...), ki bi jim lahko povedal o izkušnjah nasilja, zlorabe. Zaupne osebe so vsi tisti, ki jim otrok zaupa, ki ga bodo poslušali, mu verjeli in pomagali. **Otrok potrebuje več zaupnih oseb** in ne le staršev. Dobro se je pogovoriti tudi o razliki med tožarjenjem in tem, ko nam otrok pove, da se mu je zgodilo nekaj, zaradi česar se ne počuti varno, ga je strah, mu je neprijetno, je žalosten. Otroci lahko namreč dostikrat oklevajo in ne povedo odraslim (v vrtcu, šoli, doma …) o neki neprijetni izkušnji ali stiski, ki jo doživljajo, ker

jih skrbi, da bi jih označili kot »toži babo«. Otroku pojasnimo, da gre za tožarjenje, ko pove staršem ali nekomu v šoli oz. vrtcu o ravnanju drugega otroka samo zato, da bi ga spravil v težave. Če pa pove, kaj se mu je zgodilo, zato da bi pomagal sebi ali nekomu drugemu, da bi bil varen, da ga ne bi bilo strah, da ne bi bil žalosten …, to ni tožarjenje.

»Poveš mi lahko o vseh problemih ne glede na to, kako neprijetni, veliki ali zapleteni so.«

To je za otroka zelo pomembno sporočilo. Pomembno je, da nam **otrok zaupa, da se lahko z nami pogovori o vsem, in da ve, da ga želimo zaščititi in mu pomagati.** Otroci so pogosto prepričani, da jim nihče ne bo verjel, če bodo povedali o nasilju, o zlorabi in da bodo zaradi tega lahko v težavah. To je tudi ena od groženj, ki jo storilci uporabljajo, da bi ohranili skrivnost o nasilju, zlorabi. Pomembno je tudi, da **ima otrok občutek, da ga ne obsojamo, da ga sprejemamo ne glede na to, kaj se mu je zgodilo**.

CAP-PROGRAMI ZA PREVENTIVO NASILJA NAD VRSTNIKI IN ZLORABE OTROK

Eden od uspešnih primarno preventivnih programov, ki ga v osnovnih šolah in vrtcih v Sloveniji izvajamo od leta 1998, je CAP-program (Child Assault Prevention Programme). Njegovo osnovno sporočilo je, da imajo vsi otroci pravico, da so **varni, močni in svobodni** pred nasiljem in zlorabo. Program nudi razvojno primeren način, kako lahko z otroki v vrtcu in v osnovni šoli spregovorimo o temi nasilja nad vrstniki ter o spolni zlorabi otrok. Kot ciljni skupini poleg otrok nagovori tudi njihove starše in zaposlene v VIZ. Izhaja iz moči, ki jih imajo otroci in odrasli, in se osredotoča na krepitev varovalnih dejavnikov otrok.

Primer dobre prakse na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem

Na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem že dvajset let izvajamo CAP-program za preventivo nasilja in zlorabe otrok, zadnja štiri leta pa tudi CAP-program Brez nasilja nad vrstniki. CAP-program za preventivo nasilja in zlorabe otrok vsako šolsko leto predstavimo učencem 3. razreda. Program vključuje dve 60-minutni delavnici za otroke, predstavitev za njihove starše in za zaposlene na šoli. Pred izvedbo delavnic za otroke CAP-program ter problematiko nasilja in zlorabe otrok predstavimo staršem. Občasno izvedemo tudi tovrstne predstavitve za šolsko osebje. Otrokom so najbolj všeč igre vlog, prek katerih jim predstavimo situacije, ko so jim lahko odvzete njihove pravice, da so varni, močni in svobodni. Všeč so jim tudi predstavljene strategije, kaj lahko naredijo, da svoje pravice obdržijo, oz. kako se lahko v takšnih situacijah ustrezno odzovejo. Otrokom je med situacijami, ki jih predstavimo v okviru delavnic, najbolj poznano medvrstniško nasilje. Njihova domišljija pa se najbolj razvname, ko spregovorimo o možnem nasilju s strani neznanih oseb. Otroci se na delavnicah poleg drugih veščin učijo tudi razlike med tožarjenjem in tem, kaj pomeni »povedati, se zaupati odrasli osebi, ko si ti ali nekdo drug v nevarnosti«.

Program Brez nasilja nad vrstniki na šoli izvajamo v vseh oddelkih 2. in 5. razreda. Delavnice za učence so zelo razgibane. Vključujejo igre vlog in pogovor o različnih situacijah, za mlajše učence pa tudi konkretne ponazoritve s pomočjo fotografij, »obrazov z izrazi čustev«, zemljevidom šole. Učenci so aktivni in skozi dve delavnici, ki trajata dve šolski uri, dobijo občutek, da res lahko sami povečajo svojo varnost in preprečijo oz. zaustavijo nasilje s strani vrstnikov. Poudarjena je vloga otrok, ki nasilje opazujejo, tako imenovanih prič. Otroci se naučijo, kaj lahko kot priče naredijo, da situacijo izboljšajo in pomagajo ustaviti nasilje. To jim daje občutek moči. Proti koncu druge delavnice sami začnejo iskati rešitve za konkretne situacije, s katerimi se srečujejo. Umik in »udari nazaj«, kar najpogosteje slišijo od odraslih, zanje nista več najboljši rešitvi. Da bi otroci naučeno udejanjali v vsakodnevnem življenju, na šoli vsako leto na temo medvrstniškega nasilja izvedemo tudi delavnico za starše, občasno pa tudi predstavitev za šolsko osebje. Namen predstavitev za zaposlene na šoli je senzibilizirati vse zaposlene na šoli in jih naučiti, kako se ustrezno odzvati v primerih medvrstniškega nasilja. Kljub temu da so delavnice otrokom zanimive in v njih radi sodelujejo, same po sebi niso dovolj. Za učinkovitost preventive sta potrebna celostni pristop in podporno ter vključujoče okolje na šoli, kjer se ob pojavu nasilja ne obrača proč, ampak jasno in dosledno odzove. Ob ustvarjanju vključujoče klime je pomembno, da se otroci učijo socialnih veščin in veščin nenasilnega reševanja konfliktov, s poudarkom na odločnem in samozavestnem vedenju. S tem se seznanijo tudi v delavnicah CAP-programa. Pomembno je, da imajo otroci po končanih CAP-delavnicah možnost veščine prakticirati in obnavljati v vsakodnevnem življenju na šoli. Pri tem imajo ključno vlogo učitelji.

Na šoli je za izvajanje CAP-programa usposobljenih veliko strokovnih delavcev. V okviru usposabljanja za izvajanje CAP-programa in prek svoje prakse dela so se temeljito seznanili tudi s problematiko nasilja in zlorabe otrok. Za učinkovito preventivno delovanje na tem področju namreč ne zadostujeta samo poznavanje delavnic za otroke in izvedba aktivnosti z otroki, ampak poznavanje kompleksne problematike nasilja in zlorabe otrok ter dejavnikov učinkovite preventive.

S pomočjo obeh CAP-programov se je na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem v preteklih letih naredilo veliko za preprečevanje nasilja in zlorabe otrok. O tem govorijo tako povratne informacije zaposlenih na šoli kot tudi staršev. Z izvajanjem programa smo na šoli močno senzibilizirali generacije otrok in staršev za različne oblike nasilja. Najteže je bilo spregovoriti o spolnem nasilju nad otroki. Izvajalke CAP-programa in učitelji ugotavljajo, da se starši po predstavitvi programa odprejo, postavljajo vprašanja in delijo svoje mnenje s preoostalimi udeleženci. Kot je zapisala ena od učiteljic, je
»najpomembneje oblikovati in potem v skupnosti ohranjati zavest, da žrtev ni krivec za nasilje in da je predvsem o spolnem nasilju treba govoriti na glas«.

SISTEMATIČNA PREVENTIVA OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE

V okviru projekta »Varni brez nasilja«, ki ga sofinancira Ministrstvo za zdravje, trenutno pripravljamo celostni program primarne preventive nasilja nad vrstniki in spolnega nasilja na škodo otrok in mladostnikov, ki bo vključeval 5 modulov: modul za predšolske otroke, modul za vsako izmed vzgojno-izobraževalnih obdobij v osnovni šoli in modul za dijake srednje šole. Program bo »obravnaval« naslednje vsebine: nasilje nad vrstniki, spolno nasilje na škodo otrok in mladostnikov, zaščita pravic, da si »varen, močan in svoboden« in spoštovanje pravic drugih, spletna varnost, krepitev podporne socialne mreže vrstnikov in odraslih, varni in nevarni dotiki, varne in nevarne skrivnosti, krepitev socialnih in čustvenih kompetenc. V predlogu programa bomo povezali preventivna programa, ki ju za posamezne starostne skupine izvajamo v Sloveniji že vrsto let in sta s strani otrok, staršev in strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih prepoznana kot primerna oblika preventivnega dela. Gre za CAP-program za preventivo nasilja in zlorabe otrok in program Brez nasilja nad vrstniki. Programa bomo nadgradili in dopolnili še z vsebinami za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc ter modulom za dijake.

SKLEP

Primarna preventiva nasilja in zlorabe otrok
je tako pomembna
kot učenje rednega čiščenja zob in varnosti na cesti.

Primarna preventiva je ključna za zaščito otrok in mladostnikov pred nasiljem in zlorabo. Pomembno je, da s preventivnimi aktivnostmi začnemo zgodaj in sistematično nadaljujemo z njimi do srednje šole. Programi morajo biti razvojno primerni, celoviti, da dosežejo vse aktualne ciljne skupine, procesno naravnani, dalj časa trajajoči, z več deli/srečanji, ki zagotavljajo priložnost za prakticiranje veščin, utrjevanje in nadgradnjo znanj. Optimalno bi bilo, da so del rednih vsebin v vrtcu, osnovni in srednji šoli in niso odvisni od senzibilnosti in ustrezne informiranosti ravnateljev, strokovnih delavcev v svetovalnih službah in posameznih učiteljev.

Za uspešno zaščito otrok pred nasiljem in zlorabo je dobro delati vzporedno: s postavljanjem temeljev, ko še ni problema, da ga ne bo (primarna preventiva), in s krepitvijo varovalnih dejavnikov (informacije, znanja, veščine …) za ustrezen odziv v primerih, ko do problema (izkušenj nasilja, zlorabe) pride.

VIRI IN LITERATURA

Center for Disease Control and Prevention (2016). Adverse Childhood Experiences, https://www.cdc.gov/violenceprevention/acestudy/ (dostopno 20. 10. 2017).

Felitti, V. J. (2009). Adverse Childhood Experiences and Adult Health. Academic Pediatrics. 2009, 9 (3), 131–132.

Lee, S., Kim, C. J., Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. Journal of child health care, 19(2), 136–153.

National Sexual Violence Resource Center (2011). Child Sexual Abuse Prevention: Programs for Children. https://www.nsvrc.org/sites/default/files/Publications_NSVRC_Guide_Child-Sexual-Abuse-Prevention-programs-for-children.pdf (dostopno 5. 5. 2017).

Pečjak, S. in Pirc, T. (2017). Bullying and Perceived School Climate: Victims' and Bullies' Perspective. Studia psychologica, 59(1), 22–33.

Sanderson, J., Sanderson, J. (2004). Child-focused sexual abuse prevention programs: How effective are they in preventing child abuse? (Vol. 5). Brisbane, Australia: Crime and Misconduct Commission.

Stanik, K., Lalley, J. (2003). Standards for Prevention Programs: Building Success through Family Support. State of New Jersey, Department of Human Services.

Štirn, M. (2011). Kako se lahko o neprijetnih stvareh pogovarjamo na varen, pozitiven način? Ljubljana: ISA institut.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7(1), 27–56.

Vreeman, R. C., Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161(1), 78–88.

Barbara Hribar, OŠ Gustava Šiliha Maribor

RAZVIJANJE SOCIALNO-EMOCIONALNIH KOMPETENC S POMOČJO METODE ČUJEČNOSTI PRI OSEBAH S POSEBNIMI POTREBAMI

POVZETEK

Socialno-čustveno učenje se razvija od rojstva do pozne starosti in lahko poteka intuitivno, medtem ko pri otrocih s posebnimi potrebami zaradi najrazličnejših motenj razvijamo socialno-čustvene kompetence bolj načrtovano z uporabo preproste in učinkovite metode čuječnosti. Visoko razvita čustvena pismenost posamezniku omogoči srečno življenje. Besedo čuječnost lahko razumemo kot zavedanje tega, kar se dogaja tukaj in zdaj z radovednostjo in prijaznostjo, prav tako je proces, ko učimo otroke občutiti in razmišljati. Raziskave so pokazale, da čuječnost pozitivno vpliva tako na človekovo telesno zdravje kot globlje duševne procese, kot je čustvovanje. Otroci s posebnimi potrebami, s katerimi sem v vsakodnevnem stiku, so otroci z motnjo v duševnem razvoju, otroci z avtističnimi motnjami, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno ovirani otroci ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Prek najrazličnejših metod, kot so sprostitev prek telesnega dotika, meditacijske vaje, vizualizacije, priklic dogodkov tukaj in zdaj, zavedanje lastnih čustev ter vloge opazovalca, razvijamo čustvene kompetence otrok s posebnimi potrebami in hkrati prispevamo k večji kakovosti njihovega življenja. Primeri iz prakse kažejo, da prinese uporaba čuječnosti pri razvijanju socialno-čustvenih kompetenc dobre rezultate na področju čustvovanja, vedenja, medosebnih odnosov, šolskega uspeha in sreče.

Ključne besede: čustveno opismenjevanje, socialno-emocionalne kompetence, čuječnost, otroci s posebnimi potrebami, metode dela, primeri iz prakse

ABSTRACT

Socio-emotional learning is developing from birth till late age and can be intuitive while with children with special needs, due to a wide variety of disorders, we develop socio-emotional competencies fairly planned by using simple and effective methods of mindfulness. Highly developed emotional literacy enables an individual a happy life. The term mindfulness can be understood as accepting awareness of what is going on here and now with the curiosity and kindness, it is also a process when we teach children to feel and think. Researchers have shown that mindfulness has a positive effect on human physical health as well as on deep mental processes such as expression of emotions. Children with special needs, with whom I am in daily contact, are children with mental disorder, children with autistic disorders, children with speech linguistic disorders, children with long-term illnesses, children with deficit in some learning fields, physically handicapped (impaired) children and children with emotional and behavioural (English spelling) disorders. Through different methods such as relaxation through body contacts, meditation exercise, visualization, recollecting events here and now, awareness of one's own feelings and the role of the observer, we develop emotional competences of children with special needs and at the same time we contribute to higher quality of their lives. Examples from practice show that using mindfulness for developing emotional literacy brings good results in the field of socio-emotional competences, behaviour, mutual relations, school results and happiness.

Keywords: emotional literacy, socio-emotional competences, mindfulness, children with special needs, work methods, example from practice.

UVOD

Čustva imajo v življenju posameznika pomembno vlogo, saj mu lahko življenje olepšajo, dajo smisel ali ga otežijo. Visoko razvita čustvena pismenost človeku omogoči notranji mir ter dobre medosebne odnose, kar velja za eno od opredelitev sreče. Čustveno opismenjevanje, ki spodbuja razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc, poteka od rojstva do pozne starosti – lahko intuitivno ali precej načrtovano. Osebam s posebnimi potrebami je spontano razvijanje omenjenih sposobnosti velikokrat oteženo zaradi najrazličnejših motenj in primanjkljajev, kar pomeni, da potrebujejo vodeno učenje teh veščin z najrazličnejšimi metodami, tehnikami in pripomočki. Čuječnost je ena najbolj preprostih in visoko učinkovitih metod, ki se dobro prepleta s samim učenjem čustvenega opismenjevanja. V desetletni praksi dela z osebami s posebnimi potrebami sem s pomočjo opazovanja in lastnih analitičnih zapisov oblikovala posebne metode dela, ki razvijajo socialno-emocionalne kompetence oseb s posebnimi potrebami z uporabo metode čuječnosti in so predstavljene v nadaljevanju tega prispevka.

ČUJEČNOST KOT METODA

Beseda čuječnost ima izvor v starodavni budistični tradiciji in je v zadnjih desetletjih odmevno zakorakala v svet zahodnega človeka (mindfulness). Številne raziskave po svetu so pokazale, da ima izjemno pozitiven učinek tako na človekovo telesno zdravje kot globlje duševne procese, kar posledično zajema skorajda vsa področja človekovega delovanja (Flaxman in Flook, 2017). Še posebej zanimivo pa je dejstvo, da je razvijanje čuječnosti primerno za človeka vseh starostnih obdobij, od predšolskih otrok do upokojencev najvišje starosti.

Ena pomembnejših budističnih osebnosti, vietnamski zen mojster Thich Nhat Hanh (2017), pravi, da je čuječnost sposobnost človeka, da se zaveda, kaj se dogaja. Objekt čuječnosti je lahko kar koli. Lahko pogledaš v nebo, vdihneš in rečeš, da gledaš v modro nebo. Tako objekt tvoje čuječnosti postane modro nebo.

Različni avtorji razumejo čuječnost na svoj način, nekateri le kot metodo ali tehniko, drugi bolj kot stanje duha. Škotinja Lorraine E. Murray (2014) meni, da čuječnost ne pomeni le učiti otroke meditacijo, temveč je tudi proces, ko učimo otroke občutiti in razmišljati.

Združenje za čuječnost v vzgoji in izobraževanju (2017) je podalo definicijo, v kateri čuječnost opredeljuje kot biti pozoren tukaj in zdaj s prijaznostjo in radovednostjo. Čuječnost nam pomaga, da se laže zavedamo, kaj se dogaja tukaj in zdaj, in hkrati ostajamo odprti do stvari takšnih, kot so.

ČUJEČNOST ZA OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI

Pojem čuječnosti je tako širok, da lahko v svoj krog uporabe zajame vse osebe, tako nevrotipične kot osebe s posebnimi potrebami. Morda slednje v svojem razvoju potrebujejo še več pozornosti in usmerjanja na tem področju, saj imajo slabše sposobnosti, da bi te reči usvajale intuitivno. Velikokrat ti otroci, mladostniki in odrasle osebe potrebujejo osebo, ki jim daje zgled, jih vodi, da lahko sami preizkusijo prednosti in slabosti posameznega odnosa, razmišljanja in ravnanja v življenju. Prav to zavedanje v smislu čuječnosti, torej kaj se v njih dogaja, in posledično izbira vedenja je eden pomembnejših temeljev, da bodo lahko vsakodnevno funkcionirali uspešno in zadovoljno. Potrebujejo pa nas – učitelje, vzgojitelje, strokovne delavce, varuhe, spremljevalce, starše in vse druge, da jih naučimo, da so določeni privilegiji, ki jih ponuja čuječnost, na voljo vsem.

Osebe s posebnimi potrebami, s katerimi sem v vsakodnevnem stiku, so otroci, mladostniki ter mlajše odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju, osebe z avtističnimi motnjami, osebe z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolne osebe, osebe s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno ovirane osebe ter osebe s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V nadaljevanju se bomo čuječnosti dotaknili s stališča metod dela, ki osebam s posebnimi potrebami pomagajo razvijati socialno-emocionalne veščine.

Slika 1: Osnovna šola Gustava Šiliha Maribor

ČUJEČI UČITELJ

Ko vsakodnevno poučujemo učence z najrazličnejšimi motnjami, ki zahtevajo različne metode poučevanja, oblikovanja vzgojno-izobraževalnega procesa ter didaktične prilagoditve, ugotavljamo, da je notranja naravnanost učitelja oz. strokovnega delavca zelo pomembna. Možnosti

za reševanje vsakodnevnih težav je veliko, vendar je treba izpostaviti tri najbolj očitne.

Učitelj, čigar naravnanost in motivacija sta negativni, bo v pristopu z otrokom s posebnimi potrebami slabo rešil problem, saj bo njegov negativni odnos slabo vplival na sam potek vzgojno-izobraževalnega dela in medosebnih odnosov. Učitelj, ki je pozitivno naravnan in predan delu, bo ves svoj trud usmeril v dobro reševanje problemov, vendar je močno izpostavljen izgorelosti na delovnem mestu. Medtem ko čuječi učitelj ob zavedanju trenutkov tukaj in zdaj pri sočasnem reševanju težjih problemskih situacij ohranja notranji mir, ki bo omogočal potencialno dobro reševanje problemskih situacij, hkrati pa bo učitelj ohranjal lastno vitalnost.

Čuječnost je naša izbira. Strokovnjaki se moramo vprašati: »Želimo umirjen ali raztresen um?« Učitelj ima pomembno vlogo v razredu, saj s svojim odnosom, naravnanostjo ter umirjenim umom, ki je prisoten tukaj in zdaj, zaznava težave v trenutku, ko nastajajo, in jih čuječe rešuje takoj oz. s svojo pozornostjo velikokrat vpliva na to, da jih prepreči.

ČUJEČNOST KOT METODA DELA PRI RAZVIJANJU SOCIALNO-EMOCIONALNIH KOMPETENC

Sprostitev prek telesnega dotika

Ta metoda se lahko izvaja kot prvi in uvodni stik otroka s sprostitvijo. Nekateri otroci s posebnimi potrebami, zlasti tisti z ADHD ter otroci z avtističnimi motnjami, ne zmorejo začeti s kako drugo metodo, saj potrebujejo zunanje dražljaje, da laže sledijo sprostitvi, in ravno telesni stik zaposli njihov um do te mere, da se laže osredotočajo na odzive posameznih delov telesa. Ta metoda se lahko izvaja sede, leže ali stoje. Z otrokom se posvetujemo, ali bomo sprostitev izvajali s pripomočki, kot so masažni valj, žogica, ruta, ali brez njih – v tem primeru nam mora otrok dovoliti, da se ga dotikamo mi, npr. z rokami sproščamo posamezne dele njegovega telesa. Nekateri otroci tega ne bodo znali ali želeli povedati, vendar bomo to z opazovanjem zaznali glede na njihov odziv; slednje je opazno pri otrocih z avtističnimi motnjami.

Meditacija na vdih in izdih

Kratka in najbolj preprosta obstoječa metoda je uporabna in primerna v kakršni koli situaciji, izvajamo jo lahko sede, leže ali stoje. Otroka preprosto vodimo, da z zaprtimi, priprtimi ali odprtimi očmi s svojo pozornostjo sledi ritmu lastnega dihanja. Usmerimo ga tudi na opazovanje odzivanja lastnega telesa, zlasti prsnega koša na vdih in izdih. Pomagamo mu, da za tistih nekaj trenutkov izklopi vse dražljaje iz zunanjega sveta in se osredotoči samo nase. Hkrati skušamo poskrbeti, da otrok v času zbrane pozornosti nima motečih zunanjih dražljajev, tako da to metodo izvaja v mirnem in tihem okolju.

Omenjeno metodo je priporočljivo izvajati z vsemi vrstami in motnjami primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, še posebej koristna pa je za otroke z motnjo pozornosti s hiperkativnostjo ali brez nje, saj je ravno pozornost pri teh otrocih največja ovira, ki jim onemogoča dolgotrajno vključenost v kak proces. Kot zelo učinkovita se je ta metoda izkazala tudi pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kjer so prisotni impulzivni čustveni odzivi. Če je otrok umirjen, ga vodimo le s svojim glasom, in sicer tako da zapre ali delno pripre oči. Kadar so otroci v močnem afektu, kar se pogosto zgodi pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, lahko to metodo izvajamo tudi v prostoru, kjer ni zagotovljenega mirnega in tihega okolja; v tem primeru ocenimo situacijo in otroka s svojim telesom objamemo ter ga vodimo, da se osredotoči na svoj vdih in izdih, kar bistveno vpliva na njegovo umiritev.

Vodene vizualizacije

Otroci svet dojemajo bolj na meditativen način kot odrasli. Ko se potopijo v igro, pozabijo na vse okoli sebe, lahko se pogovarjajo z rastlinami, živalmi, vidijo dobre vile ipd. Pri otroku možganski polobli namreč delujeta bolj skladno kot pri odraslem človeku. V desni polobli domuje intuitivna stran, v levi pa racionalna. Približno do začetka pubertete so za otroka značilni počasni možganski valovi, t. i. valovi alfa. V alfa stanje se potopimo ob sprostitveni meditaciji, vizualizaciji. V takšnem stanju laže navežemo stik s svojo zavestjo in z intuitivno platjo svoje osebnosti. Smisel meditacijskih vaj za otroke je prav spodbujanje že obstoječih sposobnosti ali ohranjanje in krepitev teh sposobnosti. Prav v današnjem hrupnem času je še posebej pomembno, da ima vsakdo izmed nas svoj notranji svet miru, iz katerega črpa ustvarjalnost in življenjsko moč (Srebot in Menih, 1996). Prav tako je namen vseh vizualizacij oz. vodenih meditacij, da otroci za določen čas svojo pozornost usmerijo na eno stvar (npr. na čutila, domišljijsko potovanje ipd.).

Vizualizacije lahko otroci izvajajo stoje, sede ali leže. Otrok si izbere najbolj priljubljeno lego in nič naj ga ne utesnjuje, počutiti se mora prijetno, sicer telo ne bo hotelo mirovati. Otroke povabimo, naj se sprostijo in zaprejo oči, vendar slednje ni nujno, saj to predstavlja velike težave za

posamezne učence s posebnimi potrebami, zlasti za otroke s cerebralno paralizo, otroke z avtističnimi motnjami idr., zato je to vajo možno izvajati tudi s priprtimi ali odprtimi očmi. Otroke povabimo, da globoko dihajo, saj to umirja možgane. Nato jih pripravimo, da se bodo osredotočili na svoj notranji svet in da bodo z mislimi sledili našemu glasu. Glas osebe, ki vodi vizualizacijo, naj bo umirjen, prijeten in sproščen. Govorimo počasi in s premori. Nekateri otroci bodo težko sledili in mirno sedeli, vendar je pomembno, da jih ne karamo, temveč jih z blagim glasom skušamo pritegniti. Po določenem številu izvajanih vizualizacij bodo dojeli smisel ali začutili blagodejni učinek, omenjene vaje se jim bodo priljubile in dosegli bodo končni cilj. Vizualizacij imamo veliko vrst. Uporabljamo tiste, katerih področja želimo pri otroku krepiti, razvijati oz. spodbujati.

Vizualizacija za izostritev čutil

S to vajo pri otroku spodbujamo zavedanje vseh čutil (vid, sluh, vonj, dotik in okus), tako da ga s pripovedjo vodimo do zavedanja vsakega čutila posebej.

Primer vizualizacije za spodbujanje slušne senzorike:

VSE, KAR SLIŠIM

Zapri oči in poslušaj svoje dihanje, njegov nežen ritem in način, kako vdihuješ zrak, kako ga za trenutek zadržiš in nato spustiš. Prepusti se toku lastnega dihanja in nekaj trenutkov opazuj le-to. Vdih, izdih. Zavedaj se tega trenutka tukaj in zdaj ter svojega dihanja, ki ti ohranja pozornost. Pozorno prisluhni zvoku diha, ko zrak vdihneš, in temu, kako se zvok spremeni, ko izdihneš. Vsa tvoja pozornost naj bo usmerjena na poslušanje vdiha in izdiha. Zdaj počasi v svojo slušno pozornost zajemi tudi druge zvoke, ki jih slišiš v prostoru. Slišiš morda v ozadju kako glasbo? Prisluhni ji s celim svojim bitjem. Je v prostoru še kak drug zvok? Prisluhni mu in prepoznaj zvok, ki ga slišiš. Zdaj postopoma in počasi usmeri pozornost tudi na zvoke iz širšega okolja, kjer se nahajaš. Je to morda kak zvok od zunaj? Kakšne glasove ali zvoke slišiš? Prisluhni jim, sprejmi jih, popolnoma se jim prepusti. Nekaj trenutkov samo poslušaj s celim svojim bitjem. Samo poslušaj.

Postopoma se vrni k sebi, osredotoči se na ritem lastnega srca, na vdih in izdih. Ponovno poslušaj samo lastno dihanje. Zdaj globoko vdihni, pomigaj s prsti na nogah ter počasi odpri oči.

Tako vrsto vizualizacije lahko poljubno spreminjamo in v besedilo vnašamo druge vrste čutnih zaznavanj, ki so pomembne za razvijanje posameznikovega šibkega senzornega področja.

Vizualizacija za spodbujanje domišljije

S temi vajami spodbujamo otrokovo domišljijo tako, da si predstavlja določene predmete, oblike, barve, okuse, dogodivščine in še kaj. Najbolj priljubljene so zgodbe iz domišljijskega sveta, v katerih otrok počne stvari, ki jih v resničnem svetu ne more.

Sledi primer vizualizacije za krepitev domišljije, ki ga lahko prilagodimo sposobnostim in interesom otroka.

MAGIČNI VRT IN ŽIVALSKI PRIJATELJ

Dovoli, da se tvoje oči narahlo zaprejo, in se osredotoči na svoje dihanje. Vse težave naj odletijo stran v lepih mavričnih balonih. Predstavljaj si, kako nad tvojo glavo lebdi pisana mavrica, vijolična in modra, zelena in rumena, oranžna in rdeča, mogoče je tudi malo zlata in srebrna. Poglej, kakšne barve je tvoja posebna mavrica. Med tvojim dihanjem postaja mavrica vedno večja in narahlo začne potovati skozi tebe, da ti pomaga, da se sprostiš in da se potopiš vase in najdeš svoje posebno mesto miru, ki vsak dan čaka nate. Ko se mavrična svetloba premika skozi tebe, počasi sprosti svojo glavo, vrat, ramena, roke, telo in noge. Vdihuj in izdihuj. Znotraj mavrične svetlobe si popolnoma varen in zaščiten. Zelo je prijetno.

Obdan z mavrično svetlobo začneš hoditi po posebni poti. Okoli tebe so čudovite mavrične rože in ptice lepo pojejo. Naenkrat so pred tabo čudovita mavrična vrata. To so vrata, ki vodijo v tvoj lastni magični vrt. Ključ, ki odpre veličastna vrata, najdeš pod skalo. Je ključ zlat, srebrn ali bakren? Izza skale se prikaže eden izmed tvojih posebnih živalskih prijateljev. Katera žival je to? To je živalski prijatelj, ki je zelo pameten in zelo ljubeč. Tu je, da ti pomaga zgraditi in posaditi tvoj magični vrt. Odkleni vrata, vstopi skozi njih in ustvari svoj magični vrt. Pomisli, kakšne rastline boš zasadil, kakšna drevesa, rože, sadje … V magični vrt lahko zasadiš kar koli želiš. Lahko zasadiš tudi semena miru in veselja, sreče in tišine ali katero koli drugo kvaliteto, ki jo želiš povečati ali vnesti v svoje življenje. To je tvoj lastni prostor in to je zelo magičen čas.

Vse, kar zasadiš, zraste zelo hitro. Opazuj, kako tvoje rastline rastejo. Tvoj vrt se zelo hitro spreminja v najbolj veličasten prostor, kar si ga lahko predstavljaš. Poglej, kaj si ustvaril: lepoto, veličastnost, vse. Kako neverjeten in pomemben si, da lahko zasadiš semena, iz katerih zrastejo velike in zdrave rastline ter kvalitete prav tako, kot rasteš ti. Kadar si vzameš čas, da zasadiš semena in čas, da zanje skrbiš, lahko zrastejo čudovite stvari.

Tvoj posebni živalski prijatelj ti zdaj pokaže, da je v vrtu zelo dragocena roža, ki te vabi k sebi. Nagneš se k njej in jo povohaš. Diši zares čudovito. Poglej, kakšne barve je, kako velika je in kakšna je njena posebna oblika. Zazdi se ti, da roža govori, in pove ti nekaj zelo pomembnega, nekaj, kar moraš vedeti prav v tem trenutku življenja, da pomagaš lastni magiji, da raste znotraj sebe, da pomagaš vsem semenom znotraj sebe in vsemu dobremu, da pride ven.

Zdaj boš zapustil ta vrt, vendar vedi, da se lahko vrneš, kadar koli želiš. Vrnil se boš, ko boš pripravljen. Počasi občuti svoje telo. Spomniš se vsega. Lahko narišeš podobo tega, kar si videl in doživel v magičnem vrtu (Otroci in prosti čas).

Vizualizacija za spodbujanje pozitivnih življenjskih vrednot

Namen te vaje je krepiti občutek pozitivnih življenjskih kvalitet, in sicer tako, da s pomočjo pripravljenega besedila izberemo posamezno področje (npr. radost, ljubezen idr.) in otroka spodbudimo, da o tem razmišlja, v to verjame, kar posledično krepi njegovo pozitivno samopodobo.

Primer vizualizacije na temo radosti lahko glede na sposobnosti in interes otroka, mladostnika oz. odraslega prilagodimo, predelamo ter uporabimo v skupini ali individualno.

MEDITACIJA RADOSTI

Udobno sedi in zapri oči. Predstavljaj si občutek radosti. Občuti, da imaš na vrhu svoje glave odprtino. Občuti, kako radost prihaja skozi odprtino na vrhu glave. Napolnjuje tvojo glavo in vrat. Napolnjuje tvoja ramena in roke. Radost potuje navzdol v tvoje prsi in tvoje srce. Tvoje srce je zdaj polno radosti. Radost nežno potuje naprej v trebuh in naprej in v tvoj hrbet. Potuje v tvoje noge in stopala. Vsi tvoji deli telesa so polni radosti. Tako zelo si napolnjen z radostjo, da se ta začenja širiti tudi zunaj tvojega telesa. Širi se k vsakemu, ki je v prostoru ali stavbi, kjer se nahajaš. Širi se še naprej, tako dolgo, dokler se ne razširi po vsem kraju ali mestu, kjer se nahajaš. Širi se po vsej Zemlji in širi se še naprej v vesolje – za planeti, za zvezdami, naprej in naprej. Celotno vesolje je napolnjeno s tvojo radostjo (Otroci in prosti čas).

Vizualizacija za sproščanje posameznih delov telesa

Še posebej primerno je vajo uporabiti takrat, ko so otroci v stresu ali je zaradi določenih fizioloških dejavnikov njihovo telo v krču. Pripravljeno besedilo usmerimo v sproščanje otrokovih delov telesa.

MOJE TELO JE SPROŠČENO

Udobno se namestimo in zapremo oči. Globoko vdihnemo in počasi ter sproščeno izdihujemo. Ponovno nekajkrat globoko vdihnemo in izdihnemo. Vse skrbi so odšle daleč proč. Pozabimo na vse, ne mislimo na nič. Nahajaš se tukaj in zdaj, popolnoma sam s seboj. Sproščen si, popolnoma si miren. Misli so prazne. Občuti svojo glavo, kako je sproščena. Čelo je prijetno mehko in hladno. Predel med očmi je sproščen. Obrazne mišice so mehke, čeljust je popolnoma sproščena in rahlo razprta. Ramena so sproščena. Prav nič jih ne krčimo, temveč vso težo z ramen, vse skrbi odložimo in se odpočijemo. Vso napetost začutimo in jo sprostimo, ramena naj se povesijo. Nato se zavedaš prsnega koša in bitja svojega srca. Slišiš ga, kako bije enakomerno in krepko. V srcu občutiš toploto in mir. Zavedaš se, kako se počasi in sproščeno tvoj prsni koš dviguje ter spušča. Postopoma premusmeri pozornost na svoj trebuh. Opazuj, kako se dviga ob vdihu in spušča ob izdihu. Trebuh naj bo mehek in popolnoma sproščen, brez vsakršne napetosti. Samo opazuj svoje trebušno dihanje. Zdaj se zavedaj svojih rok, kako so mehke. Občuti napetost in jo popolnoma sprosti. Naj roke prosto padejo in naj se dlani odprejo. Postopoma se zavedaj svojih nog, kako so težke, kako vsa bolečina in napetost izginja od stegnenice proti kolenu in navzdol proti stopalu. Zaznaj vse napetosti in nesproščenost ter jih zavestno sprosti. Zdaj ostani v tem občutju popolne sproščenosti še nekaj časa. Poskusi se čim bolj zavedati celotnega telesa in pusti mislim, da prosto potujejo.

Počasi, res počasi se začni prebujati. Odpri oči in se zavedaj vsega okoli sebe. Narahlo se pretegni ter se nasmej. Opazil boš, kako drugačen in lažji si. V srcu se zahvali svojemu telesu, da ti tako dobro služi.

Priklic dogodkov tukaj in zdaj

Tudi učenci s posebnimi potrebami, tako kot vsi drugi otroci in mladostniki, včasih zapadejo v negativna duševna stanja, kot so depresija, anksioznost, otožnost, brezvoljnost ipd. V tem primeru je zelo učinkovita kratkoročna metoda priklic prijetnih dogodkov, ki otroku pomagajo preusmeriti pozornost z neprijetnih okoliščin, situacij, dogodkov na prijetne. Omeniti moramo, da je omenjena metoda v dalj časa spremljajočem obdobju vodenih in poglobljenih pogovorov lahko tudi dolgoročno učinkovita in učencu pomaga prebroditi dalj časa trajajoče negativno čustveno stanje.

Zavedanje lastnih čustev

Otroci s posebnimi potrebami velikokrat niso v stiku sami s sabo oz. s tem, kako se počutijo, kaj se dogaja v njihovem notranjem svetu, zato potrebujejo pomoč zaupne odrasle osebe, ki bo predstavljala most in jih vodila k zavedanju lastnih duševnih procesov. Pri tej metodi izhajamo iz trenutnega otrokovega čustvenega stanja, saj to predstavlja izhodišče za nadaljnje stopnje razvijanja čustvenih sposobnosti. Da bi otrok lahko prepoznal in poimenoval svoje čustveno stanje ter ga pojasnil, mora usvojiti osnove čustvenega opismenjevanja (opredelitev in pomen osnovnih ter sestavljenih čustev, prepoznavanje čustev pri sebi in drugih, razvijati sposobnost vživljanja ipd.). To metodo lahko izvajamo tako, da otroka teh vsebin učimo pri za to namensko načrtovanih urah (individualno ali skupinsko delo), lahko pa te vsebine vključimo v druge učne ure in jih vsebinami čustvenega opismenjevanja povezujemo ter nadgrajujemo.

Slika 2: Tabelska vizualna podpora

Slika 3: Didaktični aplikat »hiša čustev«
Prepoznavanja čustev

Vloga opazovalca

To metodo uporabljamo pri otrocih, ki so že usvojili metodo zavedanja lastnih čustev. Ko se otrok zaveda, kako se počuti, in zna tudi pojasniti, zakaj je tako, ga lahko postopoma učimo uporabljati učinkovite strategije upravljanja z lastnim razmišljanjem in čustvovanjem, kar posledično pomeni, da je aktivno vključen v nadzorovanje lastnega vedenja. Otrok se postavi v vlogo opazovalca ter samega sebe gleda z drugačne perspektive, kot je bil po navadi vajen, tj. perspektive doživljajočega. V vlogi opazovalca najprej prepozna

misli, ki so ga privedle do posameznega čustvovanja. Ko usvoji to prvo povezavo, ga povabimo, da nadaljuje s spremljanjem povezave med čustvi in vedenjem, ki je sledilo. Ko ima otrok pred seboj omenjeno povezavo, sledi njegova presoja o koristnosti in nekoristnosti lastnega vedenja in čustvovanja. Prek vprašanj ga vodimo do lastnega uvida. Pomembno je, da ga spodbujamo tako, da je to resnično njegovo spoznanje, saj bo le tako nastal premik v njegovi duševnosti in vedenju.

ČUSTVENO OPISMENJEVANJE PRI OTROCIH Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU V PRAKSI

V nadaljevanju bomo glede na Kriterije motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) naredili kratek pregled posameznih vrst otrok s posebnimi potrebami za lažje nadaljnje spremljanje razvijanja čuječnosti pri tovrstnih otrocih.

Pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju ugotavljamo pomembno znižano splošno intelektualno raven/funkcioniranje, vključno z znižanimi sposobnostmi učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin ter znižanimi sposobnostmi abstraktnega mišljenja in presojanja. Znižane imajo tudi prilagoditvene funkcije oz. spretnosti. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih socialne komunikacije in socialne interakcije, ki se kažejo kot težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju. Prav tako so vidni primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča se in stereotipna gibanja, pri uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, kot stereotipen in ponavljajoč govor, togost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, prezaposlenost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

V skupino dolgotrajno bolnih otrok uvrščamo otroke, katerih bolezen ne izzveni najmanj v treh mesecih. Med dolgotrajne bolezni spadajo kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične in nevrološke bolezni ter bolezni imunskih pomanjkljivosti.

Predstavljam tri primere iz prakse, ki kažejo na učinkovitost metod čuječnosti pri razvijanju socialno-emocionalnih kompetenc. Imena oseb V SPODNJIH PRIMERIH so izmišljena.

Patrik

Patrik je otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, avtističnimi motnjami ter dolgotrajno bolan otrok.

S Patrikom sva se v začetku šolskega leta prvič spoznala in se začela pogosto družiti z namenom usvajanja določenih veščin. Vselej vstopi skozi moja vrata z nasmeškom in velikim pričakovanjem, kaj bova počela. Kljub zgoraj omenjenih motnjam je bil najin stik zelo hiter in topel, kar je za osebe z avtizmom še posebej težko, saj jim družba neznanih ljudi povzroča velik stres in ogroža njihov občutek varnosti. Toda midva sva se takoj ujela. Kljub temu da komunicirava neverbalno, ob pisni in slikovni podpori, nimam občutka, da se ne pogovarjava tako kot to po navadi počnem z drugimi učenci. Patrik zelo rad prihaja v šolo in v svojem razredu je našel več prijateljev. V šoli govori samo z eno osebo, sicer pa s sošolci in drugimi učitelji večinoma komunicira neverbalno in pisno. Največ težav mu v šolskem okolju povzroča impulzivno vedenje, ko ob manjši frustraciji doživi čustven izbruh, ki ga izraža z nasilnim vedenjem do sebe in drugih. Po navadi se dan po incidentu dobiva, da se v miru pogovoriva in razvijava vsebine čustvenega opismenjevanja. Veliko naklonjenost kaže do vsebin sprostitvene vzgoje, zato ob vsakem najinem srečanju prakticirava sprostitvene vaje prek telesnega dotika, kar na njegovo impulzivno vedenje vpliva še posebej blagodejno. Sprostitev s primernim glasbenim ozadjem v tem primeru uporabim kot metodo, ki ga spodbuja, da v sebi najde svoj mirni pol, iz katerega lahko črpa nove moči, in pride v stik s svojimi globljimi duševnimi procesi. Na tem področju kaže velik primanjkljaj, saj po navadi ne zmore ozavestiti sprožilcev, ki so pripomogli k njegovi burni reakciji. Zelo mu pomaga, če ga z umirjenim in razumevajočim glasom vodim do dogodka prejšnjega dne in skušam vsebinske spomine povezati s posameznim občutjem. Pri tem potrebuje veliko pomoči Največ časa sva posvetila metodi prepoznavanja lastnih čustev, kar pomeni, da se je učil prepoznavati in poimenovati osnovna ter sestavljena čustva. Pri vsakem posameznem čustvu sva prek slikovnega gradiva pogledala obrazno mimiko, prebrala kratko zgodbico za lažje vživljanje ter nato zapisala konkretni primer, ko je nazadnje doživljal izbrano čustvo. Največ podpore potrebuje pri prepoznavanju jeze ter učenju učinkovitih strategij upravljanja z omenjenim čustvom. V umirjenem in sproščenem vzdušju je pod mojim vodenjem razvijal čuječnost na način, da je skušal prepoznavati in izražati, kaj se v določenih situacijah dogaja v njegovi duševnosti, tako da bi v naslednji frustracijski situaciji prepoznal svoja čustva in se temu primerno obnašal.

Bil pa je dan, ko sva s Patrikom imela možnost preizkusiti vsebine čuječnosti tukaj in zdaj, v žarišču frustracijske situacije. Njegove razredne učiteljice ni bilo v šoli in sem kot nadomestna učiteljica pripravila zaposlitev za učence. Na urniku je bila likovna vzgoja in odločili smo se za barvanje pomladnih mandal. Patrik je bil presenečen, ko sem vstopila v razred, vendar je takoj sprejel spremembo, kar je zanj lahko že sprožilec frustracije. Prinesla sem kasetofon in predvajala njemu poznano glasbo. Vsak je dobil svojo mandalo, izbral risalni pribor in ob prijetni sproščujoči glasbi so likovno ustvarjali. Patrik je bil zadovoljen; likovno vzgojo ima rad. Učna ura je potekala brez posebnosti, dokler niso nekateri učenci začeli zaključevati delo. Opazil je prvega, ki je končal, oddal svojo mandalo in se odpravil v kotiček, da počaka na konec ure. Nato je sledil drugi, tretji, četrti in v Patriku je ob vsakem naslednjem učencu naraščala napetost, kar je kazal z obrazno mimiko, kretnjami, vzdihovanjem in nazadnje je sledil čustveni izbruh v obliki razburjenja, groženj, želel je uničiti svoj izdelek in se do mene vesti nasilno. Stopila sem do njega in mu z mirnim glasom dala nekaj navodil: »Patrik, vdihni in izdihni. Razmisli, kaj občutiš ta trenutek v sebi.« Vprašala sem ga: »Ali lahko vplivaš na svoje vedenje ta trenutek tako, da ti jutri ne bo žal? Veš, da boš za svoje dejanje jutri moral prevzeti posledice. Samo razmisli za trenutek Patrik, bodi opazovalec.« Posebej pomembno je, da ga oseba v kritičnem trenutku nagovori mirno in čuječe, saj se zaveda vseh dejavnikov, ki v tistem trenutku vplivajo nanj. Glas, ki je zvenel razumevajoče, a hkrati zelo odločno, mu je na čustveni ravni nudil oporo, saj se je za trenutek uspel predramiti in ozavestiti svoje vedenje. V žarišču svojega avtomatiziranega neobvladljivega vedenja je uspel zaznati trenutek tukaj in zdaj, se v vlogi opazovalca za trenutek odmakniti od dogajanja in vklopiti višje možganske funkcije, ki so mu omogočale, da je lahko predvidel posledice negativnega obnašanja. Kljub frustraciji, da bo morda zadnji v razredu, je mandalo pobarval do konca, nadaljeval z risanjem in uspel obvladati svoja čustva. Ob koncu ure sva bila oba zelo ponosna nanj in na izdelek, ki ga je obesil na tablo.

Luka

Z Luko se poznava že šest let. Je otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter dolgotrajno bolan otrok (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo).

Glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) razporejamo čustvene in vedenjske motnje, katerih pogoste posledice so težave v socialni integraciji, v spekter. Pri otrocih jakost čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine, motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju) in pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase).

Luka ne zmore usvojiti povezav med dogodki in čustvi, velikokrat ne zna izraziti niti svojih čustev. Nekega dne je prišel k meni, in kot je moja navada, sem ga vprašala, kako se počuti. Odgovoril je, da ne ve. Luka se po navadi ne zaveda svojih duševnih procesov in ni v stiku s samim seboj, posledično zato tudi ne razume povezav med življenjskimi dogodki in svojimi reakcijami. Ker sem tak odgovor pričakovala, sem mu ponudila poseben didaktični pripomoček, na katerem so bila zapisana najbolj pogosta čustva, in s kazalcem bi moral pokazati na tistega, ki mu trenutno najbolj ustreza. To bi bil nekakšen uvod v najin nadaljnji pogovor. Natančno je prebral vse zapisane besede in jih razumel, saj je bila to vsebina najinih druženj že v preteklih letih. Kljub temu mi je znal povedati le, da čuti neki nemir oz. napetost in da še vedno ne ve, kako se počuti. V tistem trenutku sem se odločila za metodo meditacije na vdih in izdih, ki bo dečka umirila do te mere, da se bo umaknil od vseh zunanjih dražljajev in se za nekaj časa premaknil v svoj notranji svet. Zelo rad ima sprostitev. Luka je odklopil zunanji svet in s pomočjo mojega glasu je nato preko vodene vizualizacije vso svojo pozornost usmeril na svoje telo, postopoma od zunanjih čutil do zavedanja svojih globljih duševnih procesov. S pomočjo te metode razvijanja čuječnosti pride otrok v stik s stanji, ki vplivajo na njegovo telesno in čustveno odzivanje. Moj glas je zvenel mirno, blagodejno in ga je preko vprašanj vodil globlje in globlje. Po takšni vaji je nujen pogovor, v katerem otrok izhaja iz stanja, ki ga je občutil ob vodeni sprostitvi, do zavedanja tega, kaj se ta trenutek dogaja v njem. To, kar je za druge otroke samoumevno izhodišče za prakticiranje čuječnosti, je lahko za otroka s posebnimi potrebami pot, do katere pride z veliko vloženega truda in ob pomoči odrasle osebe. Luka se je po končani sprostitvi počutil prijetno in zadovoljno, kar vselej pokaže na svojem obrazu. Še enkrat sem mu ponudila izbor čustev in tokrat je vedel, katerega naj izbere. Prepoznal ga je, poimenoval in ga znal tudi pojasniti – povezal je torej življenjski dogodek s čustvom, ki ga občuti. Ko sva dosegla to prvo raven zavedanja, sva lahko prešla k naslednji stopnji razvijanja čuječnosti, in sicer presojati in izbirati naš odziv, ki ga je sprožila neka zunanja

okoliščina. Ko otrok enkrat ve, kako se počuti in zakaj, lahko sledi metoda opazovalca oz. analiza misli, besed in dejanj, ki se izvede kot razumna diskusija z učencem glede koristnosti in nekoristnosti določenega vedenja. Pri tem moram omeniti, kako pomembno je uravnovešeno, mirno in odločno čustveno stanje človeka, ki dela z učencem z zgoraj omenjenimi motnjami. Morda so pri teh otrocih kognitivne sposobnosti res nižje kot pri večini otrok, vendar so toliko bolj senzibilni do čustvene ravni osebe, s katero so v stiku. Učenca sem vodila z vodenimi in odprtimi vprašanji, da je lahko razmislil in sam prišel do odgovora. Na koncu je sledila spodbuda z moje strani, naj ta odgovor, ki ga je dobil, uporabi v praksi in mi naslednjič pove, kako je funkcioniral. S tem navajam otroka na občutek aktivne in čuječe vključenosti v svoje življenje.

Teja

Teja je mlajša odrasla oseba s težko gibalno oviranostjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju. Gibalno ovirani otroci oz. otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju. Glede na gibalno oviranost razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko gibalno oviranostjo (Vovk - Ornik, 2015).

Pred slabima dvema mesecema je Teja zapadla v depresijo in se naenkrat iz vesele, zaljubljene ter nasmejane deklice spremenila v napeto, prestrašeno in zaskrbljeno mlado dekle. Nekega dne je bilo še posebej hudo. Ko sem jo našla v razredu, je bilo njeno telo sključeno, oči usmerjene v tla in njene misli odsotne. Nežno sem jo pobožala po ramenu in jo pozdravila. Pogledala me je, vendar brez nasmeška na obrazu, ki sem ga bila tako vajena. Vedela sem, da je tokrat še toliko bolj pomembno, kako bom pristopila do nje. Odstrla sem žaluzije na oknih in v razred je posijala svetloba.

Rekla sem ji: »Teja, ali si opazila, kako čudovit dan je zunaj?« Namerno sem preusmerila njeno negativno duševno stanje na pozitivne zunanje okoliščine.

Začuden obraz me je pogledal in odkimal. Prosila sem jo, da me pogleda v oči in da med najinim pogovorom ne gleda v tla, temveč me skuša ves čas gledati v obraz. Prosila sem jo tudi, da skuša zgornji del telesa zravnati v čim bolj pokončno držo, saj spodnjega dela telesa ne more nadzorovati. Namensko sem želela tudi prek telesne drže vplivati njeno duševnost.

»Veš, jaz sem danes še posebej vesela, ker imam čas, da se lahko s teboj lepo v miru pogovorim. In res lepo te je videti, Teja.«

Tiho je odgovorila: »Ja.«

»No, zdaj, ko sem jaz tebi povedala, zakaj se počutim veselo, bi lahko, prosim, še ti meni povedala, kako se danes počutiš.« Omeniti moramo, da je temelj vseh vodenih pogovorov prepoznavanje trenutnega počutja oz. čustva. Tega moramo skušati povezati z določenimi okoliščinami v zunanjem ali notranjem svetu osebe. To predstavlja izhodišče za vsako naslednjo stopnjo razvijanja čustvenega opismenjevanja.

Takrat se je Teja razgovorila. Zaupala mi je slabo osebno izkušnjo izpred dveh mesecev. O tem razmišlja cele dneve, je prestrašena, ponoči slabo spi in ni zmožna več normalno funkcionirati. Omeniti moramo, da ni realne podlage za strah. V tem trenutku Teja najbolj škodi sama sebi, saj živi v zamrznjenem stanju preteklega dogodka.

Tejo sem prek vprašanj vodila do spoznanj o zunanjih okoliščinah tega dogodka. Vprašanje za vprašanjem je prihajala bliže dejstvu, da njena fizična varnost ni ogrožena in da ni razloga, da zaradi tega ne bi ponoči spala in čez dan o tem skrbela. Njene oči so postajale svetlejše in obraz se je vedril. Nato je sledil težji del, ki posega v globine njene duševnosti in prav tako zahteva višje kognitivne sposobnosti, kar je za osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju velikokrat nepremostljiva ovira.

Vprašala sem jo: »Teja, si želiš biti srečna ali nesrečna?«

Odgovorila je: »Srečna.«

»No, to je lepo, tudi jaz si želim, da bi bila ti srečna. Kdo pa vpliva na to, da boš ti srečna ali nesrečna, kdo odloča o tem?« Kot pomoč zaradi omenjenih primanjkljajev sem ji ponudila tri odgovore, med katerimi je bil pravi zelo očiten.

Nasmejala se je in rekla: »Jaz.«

»Točno, prav imaš. In kaj misliš, da bi lahko ti naredila za to, da bi bila srečna? Pri tem vprašanju učenka ponovno potrebuje vsebinsko podporo v smislu ponujenih odgovorov, saj zaradi zmanjšanih intelektualnih sposobnosti na odprto vprašanje ne bi bila sposobna odgovoriti. Izmed treh ponujenih je ponovno izbrala pravega, ki je bil zelo očiten.

»Bolje, da pozabim na vse skupaj.«

»Tudi jaz mislim tako.«

»Zdaj pa skupaj naštejva razloge, ki te zdaj v tem trenutku osrečujejo. Česa se veseliš danes, jutri in v tem tednu?«

Teji je uspelo najti nekaj razlogov, ki so ji takoj narisali nasmeh na obraz in jo spomnili, da je lahko zdaj v tem trenutku tudi srečna. Priklic dogodkov tukaj in zdaj, ki v človeku spodbujajo zadovoljstvo in radost, velja kot osrednja vaja čuječnosti pri odpravljanju depresij, anksioznosti in drugih negativnih duševnih stanj posameznikov s posebnimi potrebami.

SKLEP

Motnje otrok, mladostnikov in odraslih oseb s posebnimi potrebami niso simptomi oz. bolezni, ki sčasoma izzvenijo, temveč so trajno življenjsko stanje, s katerim se mora posameznik naučiti živeti tako v ožji ter širši okolici. Raziskave so pokazale, da programi čuječnosti vplivajo na izboljšanje fizičnega zdravja, socialno-emocionalnega učenja, delovnega spomina, pozornosti in pomnjenja, samoregulacije, notranje motivacije, odpornosti na stres in tesnobo ter prispevajo k psihičnemu blagostanju.

Primeri iz prakse kažejo, da je socialno-emocionalno učenje v luči čuječnosti zelo učinkovit preplet dveh procesov. Zaradi umiritve in osredotočenosti na sedanji trenutek je čuječnost nepogrešljiva tehnika, ki osebam s posebnimi potrebami omogoča razvoj in uspeh na različnih področjih. Omenjene metode lahko služijo kot navdih vsem strokovnim delavcem oz. staršem, da s temi vsebinami načrtno opremljajo populacijo oseb z najrazličnejšimi motnjami in hkrati bistveno pripomorejo h kakovosti njihovega življenja. Učenje veščin čuječnosti pa je enako pomembno tako za učence kot za učitelje, saj se slednji v današnjem času vsakodnevno spoprijemajo z različnimi izzivi, ki lahko vodijo v izgorelost na delovnem mestu, medtem ko ob uporabi metod čuječnosti šolski prostor postane neizčrpen vir navdiha.

VIRI IN LITERATURA

Flaxman, G. in Flook, L. (2017). Brief Summary of Mindfulness Research. http://marc.ucla.edu/workfiles/pdfs/MARC-mindfulness-research-summary.pdf (dostopno 3. 6. 2017).

Hanh, T. N. (2017). What is mindfulness. Pridobljeno 7. 5. 2017, https://www.youtube.com/watch?v=xD7i6VUOriI (dostopno 7. 5. 2017).

Otroci in prosti čas (2017). http://www.blanshcreations.com/kaliria/181-meditacije-za-otroke (dostopno 27. 12. 2017).

Mindfulness (2017). https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness (dostopno 3. 6. 2017).

Murray, L. E. (2014). Connected Kids. Edingburgh: Connected Kids Ltd at Smashwords.

Vovk - Ornik, N. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

What is mindfulness. http://mindfulnessforchildren.org/contact-2/ (dostopno 7. 5. 2017).

Mag. Andreja Babič, OŠ Polje, Ljubljana

VLOGA ČUSTVENO-MOTIVACIJSKIH DEJAVNIKOV PRI VEDENJU OPAZOVALCEV MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

POVZETEK

Opazovalci medvrstniškega nasilja (MVN) so lahko pomemben preventivni dejavnik pri preprečevanju nasilja. Delimo jih na aktivne in pasivne spodbujevalce povzročitelja[1], ignorante in zagovornike žrtve. V raziskavi sem preverjala, kako empatija, osebna stališča do nasilja, samoučinkovitost za branjenje, zaznana stališča sošolcev o nasilju in šolska klima prispevajo k vlogi opazovalca MVN. Rezultati so pokazali, da k *aktivnemu spodbujevalcu povzročitelja* pomembno prispevata šolska klima in empatija; k *pasivnemu spodbujevalcu* empatija in osebna stališča do nasilja; *ignorantu* razredne norme in samoučinkovitost za branjenje; k *zagovorniku* žrtve pa samoučinkovitost, empatija in šolska klima.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, agresivnost, preventivni dejavnik, pasivni spodbujevalec, zagovornik, medosebna odzivnost

ABSTRACT

Observers of peer violence may act as an important preventive factor in violence prevention. They are divided into active and passive encouragers of the bully, into ignorers, and into advocates of the victim. This study was conducted to examine how empathy, personal attitudes towards violence, effectiveness in defending oneself, the perceived attitudes of classmates towards violence, and the school climate contribute to the role of an observer of peer violence. The results have shown that an active encourager of the bully is significantly shaped by school climate and empathy; a passive encourager by empathy and personal attitudes towards violence; an ignorer by classroom norms and effectiveness in defending oneself; and an advocate of the victim by self-effectiveness, empathy and school climate.

Keywords: peer violence, aggression, preventive factor, passive encourager, advocate, interpersonal responsiveness

UVOD

Medvrstniško nasilje (MVN) v šoli je ponavljajoče se dejanje, ki privede do fizične in/ali psihične škode enemu ali več učencem, ki so zaznani kot bolj šibki in se teže branijo sami (Gini, Albiero, Benelli in Altoè, 2008). Pojavlja se v različnih oblikah, pri vseh pa imajo pomembno vlogo opazovalci. O'Conell, D. J. Pepler in W. M. Craig (1999) so ugotovili, da se okoli 88 % MVN odvija pred očmi opazovalcev, pri tem pa se le del opazovalcev odzove na dogodek. Opazovalci se delijo v štiri skupine: aktivni spodbujevalec povzročitelja, pasivni spodbujevalec povzročitelja, ignorant in zagovornik žrtve (Parada, 2000, v Pečjak, 2015).

Pri preprečevanju nasilja imajo opazovalci pomembno vlogo, saj s svojo pasivno prisotnostjo ali aktivnim spodbujanjem povzročitelja podaljšujejo čas epizode MVN (O'Connell idr., 1999). Z reagiranjem opazovalcev v smeri prekinitve nasilja pa uspešno prekinejo nasilje v 57 % primerov (Hawkins, Pepler, Craig, 2001).

Učenci spodbujajo povzročitelja v 81 % primerov MVN, pri tem pa imajo višje spoštovanje do povzročiteljev in so do njih bolj prijateljski. Prav tako opazovalci ob MVN uživajo v 30 % primerov, so nevtralni v 46 %, v 24 % nasilnih epizod pa se opazovalci počutijo neprijetno (Craig in Pepler, 1997).

Vloge opazovalcev je težko opredeliti enoznačno, saj nanje vplivajo tako individualni kot socialni dejavniki ter kontekst

[1] Do nedavna se je v strokovni literaturi pogosto pojavljal izraz *nasilnež*, zdaj pa je priporočena uporaba izraza *povzročitelj nasilja*, zato je ta izraz uporabljen tudi tam, kjer je bil izvorno uporabljen izraz *nasilnež*.

Preglednica 1: Vloge opazovalcev MVN (Parada, 2000, v Pečjak, 2015)

Aktivni spodbujevalec povzročitelja	spodbuja povzročitelja, predlaga, kako naj škoduje žrtvi, dogajanje spodbuja s smehom, velikokrat prevzame vlogo povzročitelja
Pasivni spodbujevalec povzročitelja	na strani povzročitelja, ne izkazuje neposredne podpore, situacijo opazuje, jo podpira s smehom, vabi preostale, naj se pridružijo gledanju »predstave«, ob MVN odkrito uživa
Ignorant	ni ne na strani žrtve ne na strani povzročitelja, za nasilje se ne zmeni in se ne vmešava
Zagovornik žrtve	s svojim ravnanjem odkrito pomaga žrtvi, poišče pomoč, poskuša zaščititi žrtev, jo odstrani iz situacije

MVN. Mnogi avtorji opozarjajo na razlike med spoloma. Nekateri ugotavljajo, da je med zagovorniki žrtev in ignoranti več deklet (Pozzoli in Gini, 2013) ter da je pri fantih pogostejše podpiranje povzročitelja (Craven, 2014; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman in Kaukiainen, 1996), drugi pa, da med spoloma ni pomembnih razlik (Nickerson, Mele in Princiotta, 2008; Choi in Cho, 2013).

Drugi pomemben dejavnik je starost udeležencev. Mlajši učenci večkrat zavzamejo vlogo zagovornika žrtve v primerjavi s starejšimi (Pozzoli, Ang in Gini, 2012; Pöyhönen, Juvonen in Salmivalli, 2010). Starejši učenci (mladostniki) se odzovejo bolj pod vplivom vrstniških norm (Salmivalli in Voeten, 2004), imajo bolj pozitivno stališče do povzročitelja (Almeida, Correia in Marinho, 2010) ter se hitreje identificirajo s kulturo nasilja (Unnever in Cornell, 2003).

Dejavniki, ki vplivajo na vloge opazovalcev medvrstniškega nasilja

Na vlogo opazovalcev MVN vplivajo različni dejavniki. V nadaljevanju bom predstavila nekatere ključne: empatijo, stališča do MVN, samoučinkovitost za branjenje in šolsko klimo.

Empatija omogoča razumevanje druge osebe, pomembna je pri spodbujanju prosocialnega (Carlo, Crocket, Wolff in Beal, 2012) in zaviranju agresivnega vedenja (Vidmar in Avsec, 2011). Raziskave o tem, kako je empatija povezana z vlogami opazovalca MVN, ne dajejo enoznačnih rezultatov. Nekateri ugotavljajo, da empatija napoveduje vlogo zagovornika žrtve (Nickerson idr., 2008), drugi, da tudi vlogo ignoranta (Gini idr., 2008). Spol ima pri empatiji v povezavi z MVN raznolik vpliv. Dekleta na splošno izražajo višjo empatijo v primerjavi s fanti (Gini idr., 2008; Vidmar in Avsec, 2011).

Stališča so kompleksen psihološki pojav, ki usmerja naše obnašanje in mišljenje. Za vlogi zagovornika in ignoranta so značilna protinasilna stališča, medtem ko aktivni in pasivni spodbujevalec povzročitelja podpirata nasilje (Salmivalli in Voeten, 2004). Pri tem opazovalci večkrat podprejo tistega vrstnika, ki ga zaznavajo kot prijatelja, ne glede na njegovo vlogo ali povzročitelja ali žrtve (Oh in Hazler, 2009).

Na oblikovanje osebnih stališč vplivajo tudi normativna stališča. Znotraj razreda obstajajo nenapisana pravila, ki pomembno vplivajo na vedenje učencev, predvsem z vstopom slednjih v obdobje mladostništva (Harris, 1995, v Almeida, Correia in Marinho, 2009). Podpora sošolcev vpliva na nižanje tveganih vedenj in spodbuja vlogo zagovornika v razredu (Choi in Cho, 2013).

Ob vsem tem pa je pomembna tudi starost učencev, saj so starejši učenci manj pripravljeni zagovarjati žrtev kot mlajši učenci (Espelage, Green in Polanin, 2012).

Samoučinkovitost za branjenje predstavlja zaznano lastno učinkovitost za uspešno rešitev določene naloge na podlagi samoocene sposobnosti. Tako se bo učenec, ki se čuti sposobnega za reagiranje ob MVN, verjetneje odzval. Raziskovalci so ugotovili, da je samoučinkovitost za branjenje tisti dejavnik, ki najmočneje ločuje aktivne opazovalce od pasivnih opazovalcev (Gini idr., 2008).

Šolska klima je pomemben varovalni dejavnik pred tveganim vedenjem (zlorabo substanc, MVN, nošenjem orožja, pojavnostjo depresije) (Klein, Cornell in Konold, 2012).

Eden od dejavnikov šolske klime je občutek varnosti na šoli. Ta lahko nakazuje pojavnost nasilja v šoli, saj se ob vsakem procentu porasta MVN občutek varnosti na šoli zmanjša za 3 % (Waasdorp, Pas, O'Brennan in Bradshaw, 2011). Na pozitivno šolsko klimo pomembno vpliva tudi jasno zavračanje povzročiteljev v razredu, medtem ko visoka priljubljenost slabša razredno klimo (Waasdorp idr., 2011). Učenci, ki čutijo pripadnost do šole in v šoli uživajo, pa so bolj pripravljeni upoštevati šolska pravila in norme ter sodelovati s šolo pri preprečevanju nasilja (Ahmed, 2008).

Na negativna vedenja pa lahko vpliva tudi učiteljeva podpora, saj učenci, ki bolj zaupajo učitelju, redkeje

Preglednica 2: Razpored učencev po spolu in starosti

	Fantje		Dekleta		Skupaj	
	N	%	*N*	%	*N*	%
5. razred	81	24,0 %	91	26,9 %	172	50,9 %
8. razred	86	25,4 %	80	23,7 %	166	49,1 %
Skupaj	167	49,4 %	171	50,6 %	338	100,0 %

podpirajo povzročitelja (Choi in Cho, 2013; Salmivalli in Voeten, 2004).

Namen raziskave

V raziskavi sem preučevala, kako so omenjeni dejavniki povezani s posamezno vlogo opazovalca MVN in v kolikšni meri lahko vlogo napovedujejo. V nadaljevanju bodo predstavljene najpomembnejše ugotovitve.

METODA

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 338 učencev štirih osnovnih šol, od tega je bilo 166 učencev 5. razreda in 172 učencev 8. razreda (preglednica 2).

Pripomočki

Vloga opazovalcev

Vprašalnik (Adolescent Peer Relations Instruments) je oblikoval Parada (2000, v Pečjak, 2015) za namen opredeljevanja vloge opazovalca MVN. Vloge, ki jih ugotavlja vprašalnik, so aktivni spodbujevalec povzročitelja, pasivni spodbujevalec povzročitelja, ignorant in zagovornik žrtve, vse štiri vloge pa se opazujejo pri vsakem posamezniku.

Sestavljen je iz 24 postavk, šest postavk za vsako vlogo. Udeleženci podajajo odgovore na šeststopenjski lestvici, in sicer odgovarjajo, v kolikšni meri posamezna trditev drži zanje. Višji rezultat pri posamezni vlogi pomeni višjo izraženost vloge opazovalca MVN.

Indeks medosebne odzivnosti (IRI)

Vprašalnik IRI (Interpersonal Reactivity Index; Davis, 1980, v Lamovec, 1988) meri medosebne razlike v empatiji in je sestavljen iz štirih lestvic: *zavzemanje perspektive*, *lestvica domišljije*, *empatična skrb* in *osebna prizadetost*. Vprašalnik je sestavljen iz 28 postavk, sedem postavk za vsako lestvico. Udeleženci odgovarjajo na petstopenjski lestvici, višji rezultat predstavlja višjo izraženost empatije. Za namen raziskave sem uporabila dve lestvici, *zavzemanje perspektive* in *empatično skrb*, vendar sem ju na podlagi analize vprašalnika združila v enotno lestvico.

Stališča do nasilja

Vprašalnik Stališč do nasilja (Bully Attitude Scale; Craven, 2014) meri stališča učencev do MVN. Merski instrument je sestavljen iz 19 postavk, učenci pa stališča podajajo na štiristopenjski lestvici. Višji rezultat pomeni višjo naklonjenost učenca do MVN. Lestvica je bila uporabljena za osebna stališča učencev in za ugotavljanje razrednih stališč.

Lestvica samoučinkovitosti ob interakciji z agresivnostjo

Vprašalnik samoučinkovitosti ob interakciji z agresivnostjo (Aggression Interaction Self-Efficacy Scale; Barchia in Bussey, 2011) je sestavljen iz dveh lestvic: *samoučinkovitosti za branjenje* in *samoučinkovitosti za MVN*. V raziskavi sem uporabila lestvico *samoučinkovitosti za branjenje*, ki je sestavljena iz treh vprašanj, ki neposredno sprašujejo učenca o njegovem občutku kompetentnosti za odzivanje ob fizičnem, verbalnem in odnosnem nasilju. Posamezni učenec ocenjuje svojo samoučinkovitost na sedemstopenjski lestvici, višji rezultat predstavlja višji občutek samoučinkovitost za branjenje.

Vprašalnik šolske klime

Vprašalnik šolske klime (The School Climate Bullying Survey, SCBS; Cornell, 2012) je sestavljen iz 45 postavk, namenjenih za spremljanje šolske klime v kontekstu MVN. Za namen raziskave sem uporabila dve lestvici, in sicer *lestvico šolske klime, ki spodbuja iskanje pomoči,* in lestvico šolske klime dopuščanja pojavljanja *MVN*. Učenci postavke ocenjujejo na štiristopenjski lestvici.

Višji rezultat na lestvici šolske klime, ki spodbuja iskanje pomoči, predstavlja višje zaupanje učiteljem, prepričanja o tem, da je smiselno poiskati pomoč ob pojavu MVN, in nakazuje na pozitivno šolsko klimo.

Pri lestvici šolske *klime dopuščanja pojavljanja MVN* višji rezultat pomeni višji delež pojavnosti nasilja v šoli (npr. ustrahovanje učencev, zasmehovanje, žaljenje zaradi

narodnosti, norčevanje na temo spolnosti) ter nakazuje na negativno šolsko klimo.

Postopek

Zbiranje podatkov

Učenci so vprašalnik izpolnjevali maja in junija 2016, in sicer na dva načina: vodeno v 5. razredu, v 8. razredu pa samostojno. Pred prvim vprašalnikom sem jih prosila, naj odgovarjajo iskreno ter naj se spomnijo nedavnega dogodka MVN, ki so mu bili priča, ali pa dogodkov, ki jih večkrat opažajo. Tako sem poskusila usmeriti njihovo pozornost na MVN.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Opisne statistike in primerjava vzorca

Analiza variance je pokazala, da se med šolami v večini ne pojavljajo pomembne razlike. Posameznike, ki so pri posamezni vlogi označili, da se ne obnašajo na določen način (na lestvici vloge so označili, da dejanje zanje »*sploh ne drži*«), sem iz analize vsake posamezne vloge izločila.

Vloga aktivnega spodbujevalca povzročitelja je homogena, saj se tako med spoloma kot med starostnima skupinama ne pojavljajo pomembne razlike. Prav tako se pri pasivnem spodbujevalcu povzročitelja ne pojavljajo pomembne razlike med starostnima skupinama, so pa fantje v tej vlogi pogosteje kot dekleta.

Pri vlogi ignoranta so mlajši učenci pogosteje v tej vlogi, med spoloma pa ni pomembnih razlik.

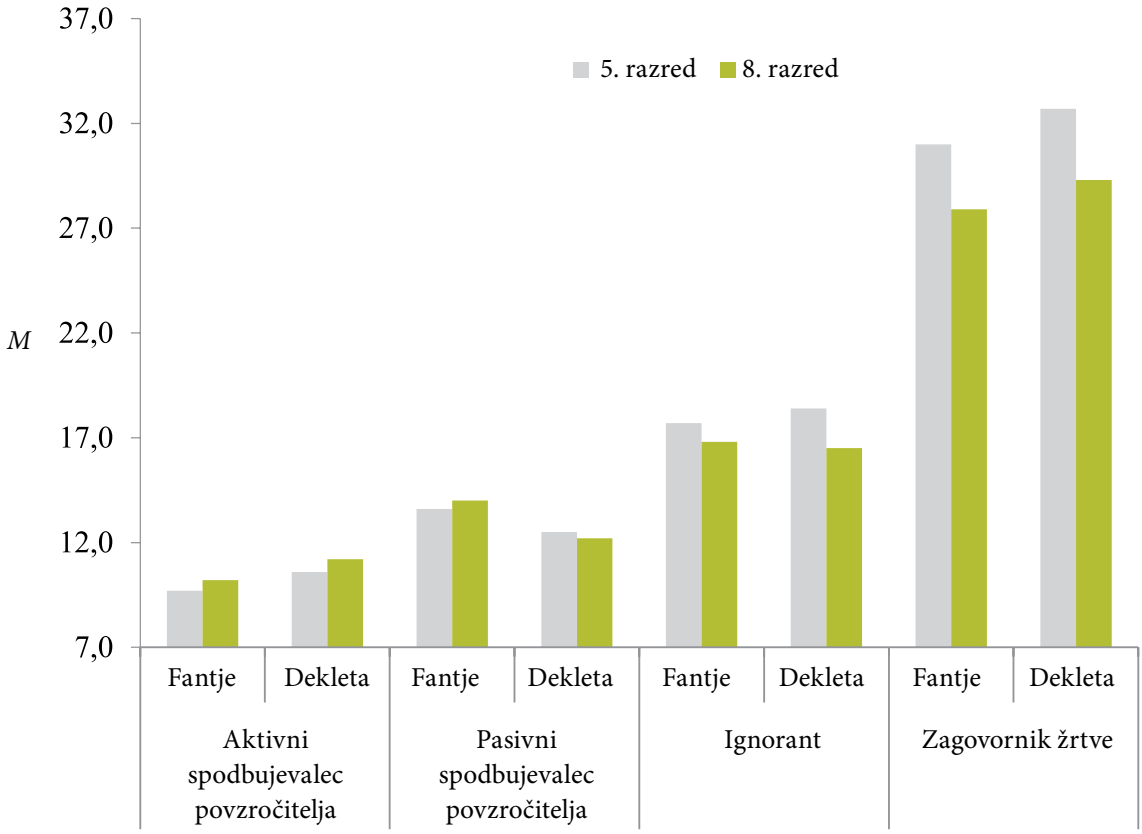
Izrazite in pomembne razlike pa so pri vlogi zagovornika žrtve. Dekleta so, ne glede na starost, pogosteje v vlogi zagovornika žrtve. Med različno starimi učenci pa so mlajši učenci pogosteje kot starejši v vlogi zagovornika. Ta vloga ima v primerjavi z drugimi vlogami opazovalcev MVN najvišje povprečje, kar kaže, da so se udeleženci najbolj opredeljevali kot zagovorniki žrtve.

Vpliv dejavnikov na vloge opazovalcev MVN

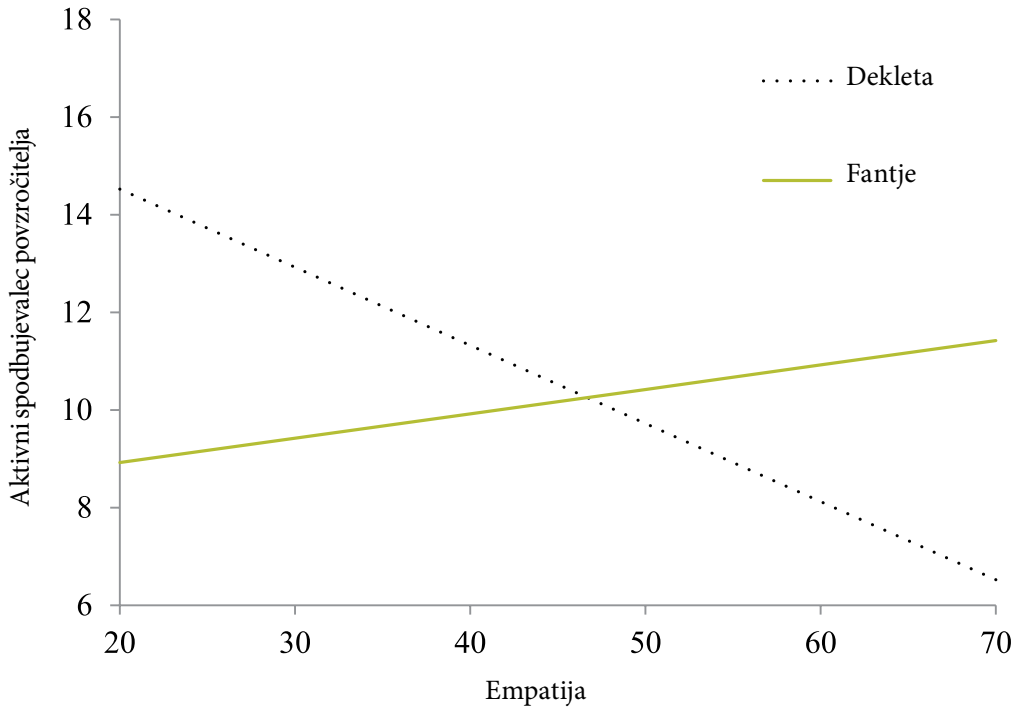
Vpliv posameznih dejavnikov na vlogo opazovalcev smo ugotavljali s hierarhično regresijsko analizo. Ti dejavniki najbolje pojasnjujejo vlogo zagovornika ($R^2 = 0{,}46$), srednje pa vlogo aktivnega ($R^2 = 0{,}22$) in pasivnega spodbujevalca povzročitelja ($R^2 = 0{,}19$). Najslabše je pojasnjena vloga ignoranta ($R^2 = 0{,}08$).

Empatija in vloge učencev pri MVN

Pri vlogi *aktivnega spodbujevalca pozročitelja* je bila empatija pomemben napovednik ob upoštevanju spola učencev



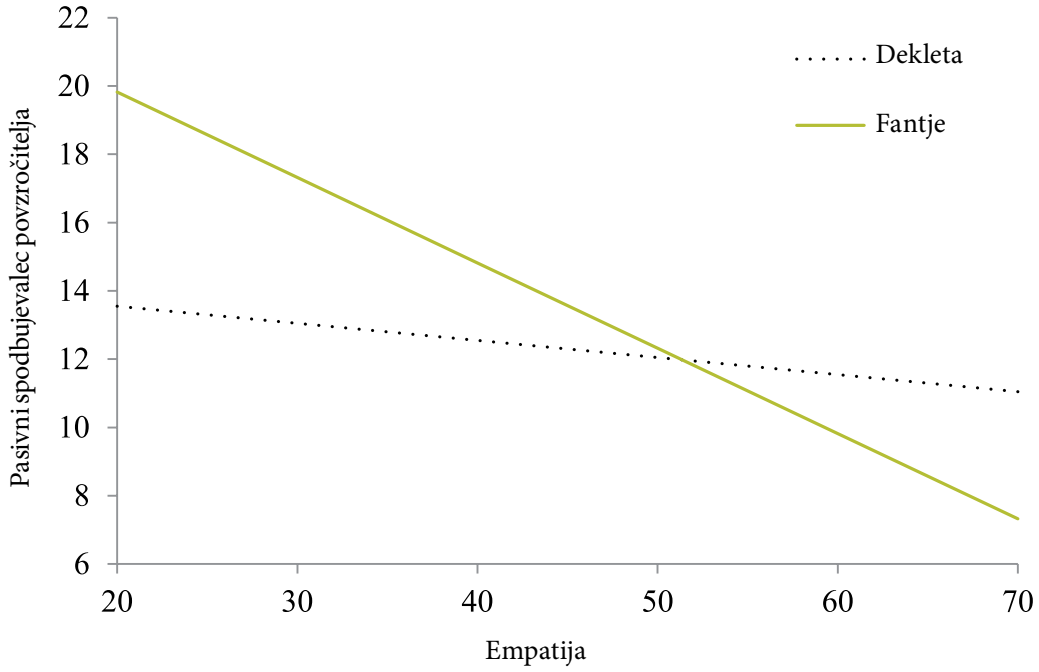
Slika 1: Povprečna izraženost vloge opazovalca MVN (M) glede na spol in starost



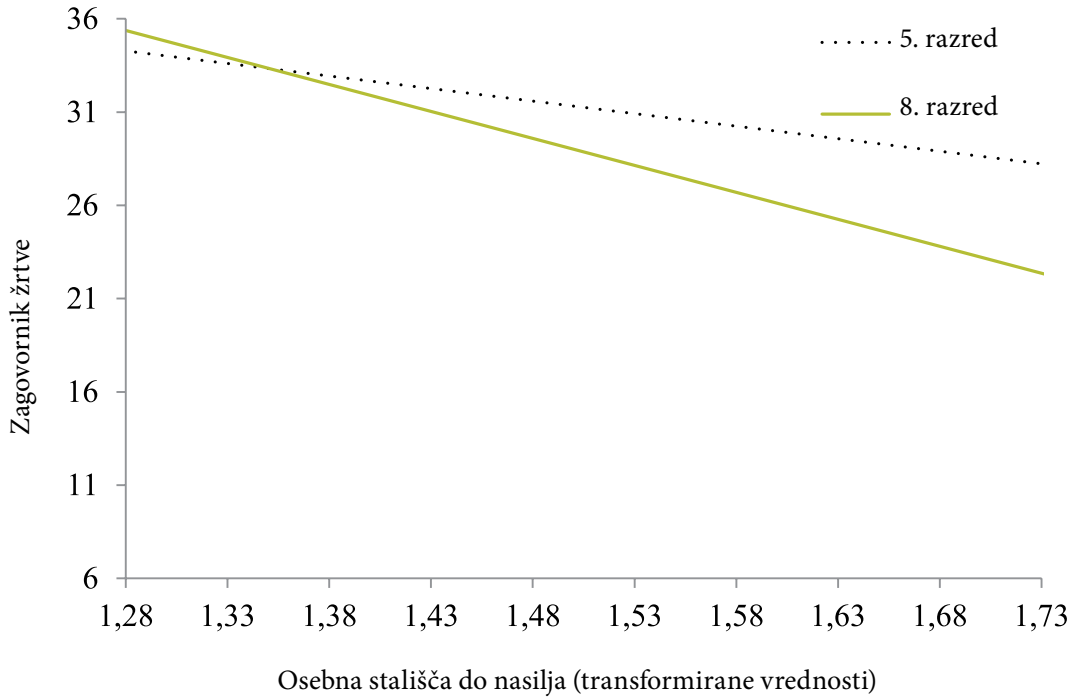
Slika 2: Interakcija med spolom in empatijo pri vlogi aktivnega spodbujevalca povzročitelja

(slika 2). Pri dekletih se z višjo empatijo vloga aktivnega spodbujanja povzročitelja znižuje, pri fantih pa višja empatija pomeni aktivnejše spodbujanje povzročitelja. To lahko razložimo s tem, da fantje empatijo lahko izkoristijo za uspešnejše škodovanje žrtvi, kar ugotavlja tudi V. Pöyhönen s sodelavkami (2010).

Empatija je bila pomembna tudi pri *pasivnem spodbujevalcu povzročitelja*. Tako pri dekletih kot fantih je potekala v isto smer, in sicer se je z višjo stopnjo empatije zniževala izraženost vloge pasivnega spodbujevalca povzročitelja. Pri fantih je empatija celo bolj zniževala vlogo pasivnega spodbujevalca povzročitelja kot pri dekletih (slika 3).



Slika 3: Interakcija med spolom in empatijo pri vlogi pasivnega spodbujevalca povzročitelja

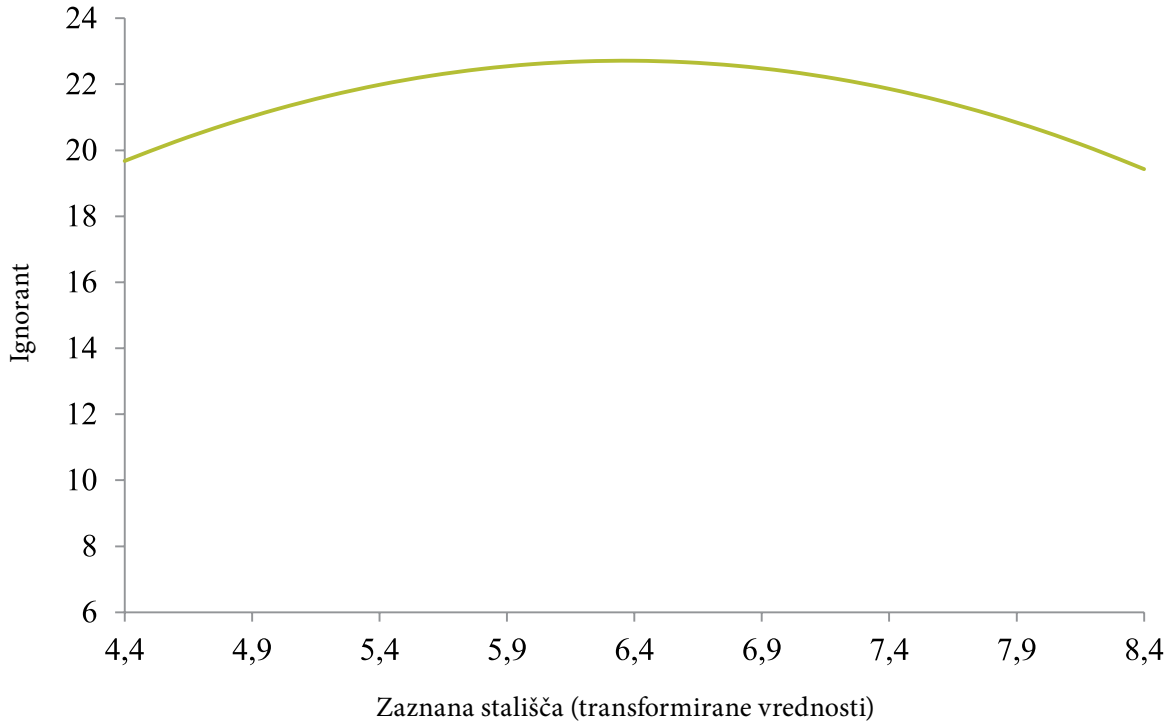


Slika 4: Interakcija med razredom in osebnimi stališči do nasilja pri vlogi zagovornika žrtve

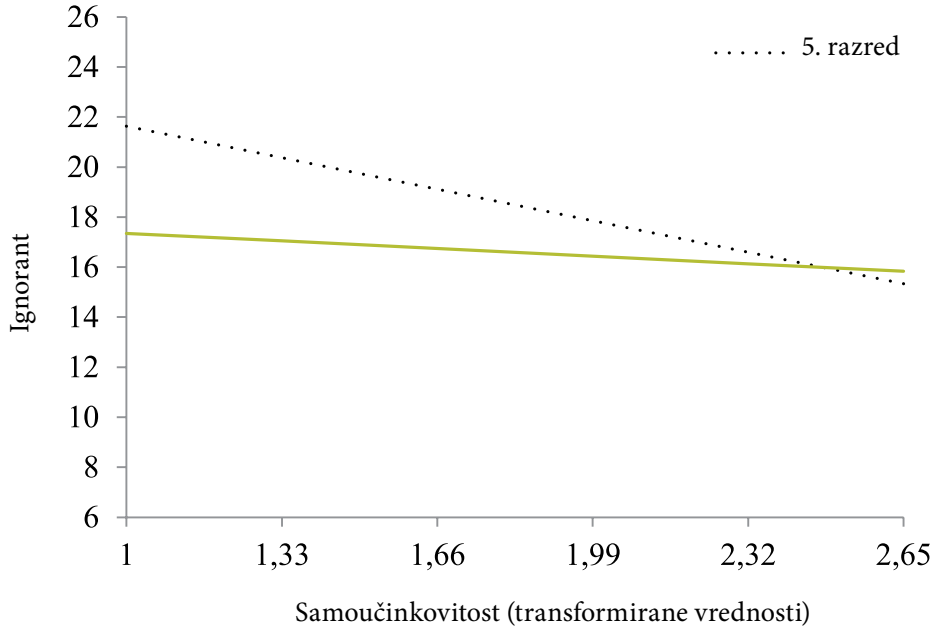
Pomembno vlogo je imela empatija tudi pri *zagovorniku žrtve*, in sicer se je z večanjem empatije večala tudi izraženost vloge zagovornika, kar se sklada tudi s predhodnimi raziskavami (Gini idr., 2008; Nickerson idr., 2012).

Stališča in razredne norme

Stališča do nasilja so pomembno napovedovala vlogo *pasivnega spodbujevalca povzročitelja* in *zagovornika*. Bolj ko



Slika 5: Obrnjena kvadratna funkcija (oblika obrnjene črke »U«) povezave med vlogo ignoranta in zaznanimi stališči sošolcev



Slika 6: Interakcija med razredom in samoučinkovitostjo za branjenje pri vlogi ignoranta

je bil posameznik naklonjen nasilju, bolj je deloval v vlogi pasivnega spodbujevalca; manj je bil naklonjen nasilju, večkrat je prevzel vlogo zagovornika. Pri vlogi zagovornika so starejši učenci delovali skladneje s svojimi stališči kot mlajši učenci (slika 4).

Na vlogo *ignoranta* so najmočneje vplivale razredne norme, tj., kako so posamezniki zaznavali stališča sošolcev v razredu. Povezava tu je bila v obliki obrnjene kvadratne funkcije (oblika obrnjene črke »U«) (slika 5). Ta rezultat nakazuje, da so ignoranti predvsem tisti učenci, ki morda ne vedo, v katero smer se odzvati, razred pa jim prav tako ne nudi informacije o tem, kaj je sprejemljivo in kaj ne. Jasna razredna stališča tako pomagajo pri odločanju za vlogo in zmanjšujejo vlogo učencev, ki se na MVN ne odzovejo.

Samoučinkovitost za branjenje

Občutek samoučinkovitosti za branjenje je pomembno vplival na vlogo *ignoranta*, predvsem pri mlajših učencih (slika 6). Manj kot so se ti počutili kompetentne za odzivanje, večkrat so MVN ignorirali. Pri starejših učencih pa samoučinkovitost za branjenje ni imela tolikšnega vpliva na ignoriranje nasilja. Razliko morda lahko pripišemo tudi višji sposobnosti starejših učencev za predvidevanje posledic branjenja.

Pričakovano pa je bila samoučinkovitost za branjenje eden najpomembnejših napovednikov vloge *zagovornika žrtve*. To potrjuje tudi ugotovitev Gini in sodelavcev (2008), da je samoučinkovitost za branjenje tisto, kar loči zagovornike žrtve od preostalih vlog opazovalcev MVN.

Šolska klima

Poleg osebnih spremenljivk in zaznanih stališč sošolcev v razredu sta na vloge opazovalcev MVN pomembno vplivali še dve spremenljivki šolske klime. Pri vlogi *aktivnega spodbujevalca povzročitelja* sta imeli pomembno vlogo tako šolska klima spodbujanja pomoči (zaupanje do šole) kot šolska klima, ki dopušča pojavnost nasilja. Pri fantih in dekletih se je zaupanje do šole (v smislu iskanja pomoči) izkazalo kot varovalni dejavnik pred aktivnim vključevanjem v nasilje, bolj izrazito pa je vplivalo na dekleta.

Šolska klima, ki dopušča nasilje, pa vpliva na dekleta in fante različno. Pri dekletih se z višjo pojavnostjo nasilja vključevanje v MVN viša, medtem ko se vloga aktivnega spodbujevalca nasilja pri fantih znižuje. To lahko kaže na željo po izstopanju oz. upiranje normam pri dekletih. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi C. Salmivalli in Voeten (2004), ko sta ugotovila, da dekleta bolj kot fantje delujejo pod vplivom razrednih oziroma šolskih norm – tudi v smeri neželenega vedenja.

SKLEPI

Raziskava je pokazala, da na vloge opazovalcev MVN različno vplivajo različne spremenljivke, kar v sintezni obliki prikazuje preglednica 3.

Preglednica 3: Najpomembnejši napovedniki pri posamezni vlogi opazovalcev MVN

Opazovalec MVN	Dejavniki
Aktivni spodbujevalec povzročitelja	• Šolska klima, ki dopušča pojavljanje nasilja na šoli (pri dekletih viša vlogo, pri fantih se vloga z višjo pojavnostjo nasilja na šoli znižuje); • šolska klima, ki spodbuja iskanje pomoči (znižuje vlogo); • empatija pri dekletih – negativna povezava, pri fantih – pozitivna povezava z višanjem vloge.
Pasivni spodbujevalec povzročitelja	• Osebna stališča, ki podpirajo nasilje (zvišujejo vlogo); • empatija – močnejši vpliv pri fantih.
Ignorant	• Samoučinkovitost za branjenje (negativna povezava); • zaznana razredna stališča – vloga najbolj izrazita pri nejasnih stališčih.
Zagovornik žrtve	Empatija (zvišuje vlogo); samoučinkovitost za branjenje (zvišuje vlogo); šolska klima, ki spodbuja iskanje pomoči (zvišuje vlogo); nizka osebna stališča, ki podpirajo nasilje – pri starejših bolj izrazito.

Ugotovitve kažejo, da je pri učencih pomembno delovanje na vseh ravneh. Pogovori o nasilju in jasno ter dosledno zagovarjanje nenasilja pomembno vplivajo na višjo frekvenco branjenja in nižanje spodbujanja nasilja (oblikovanje razrednih norm). Za večanje zagovorništva pa je pomembna tudi krepitev občutka samoučinkovitosti za branjenje. Učencem je treba predstaviti načine, kako se odzvati, ter poudariti, da ni nič narobe, če za pomoč ob tem prosijo odrasle osebe na šoli.

Ob tem pa je pomembno tudi višanje splošne občutljivosti učencev za MVN. Ob izvajanju raziskave sem namreč opazila, da veliko učencev določenih vedenj ne razume kot nasilnega vedenja, predvsem odnosnega nasilja ne dojemajo kot oblike nasilja. To kaže, da je MVN postal normativni del šolske kulture.

Pomemben vpliv v raziskavi pa sta imela tudi spol in starost. Pri dekletih se je izkazalo, da bolj ravnajo v skladu s pričakovanji in normami okolja (konformizem), fantje pa v obratni smeri (uporništvo).

Starost učencev je imela pomembno vlogo pri samoučinkovitosti za branjenje in osebnimi stališči do nasilja. Mlajši učenci bolj ravnajo v skladu s svojim občutkom kompetentnosti za branjenje, kar nakazuje, da je mlajše učence pomembno naučiti, kako se odzvati v različnih situacijah MVN. Pri starejših učencih pa je pomembno delovanje na podpiranju in gradnji nenasilnih stališč.

Na podlagi te raziskave lahko sklenemo, da lahko z načrtnim podpiranjem zagovorništva in ubiranjem primernih pristopov za različne skupine preprečimo veliko oblik MVN. Okolje, ki spodbuja zagovarjanje žrtve, v manjši meri ustvarja pogoje za podpiranje povzročitelja, vsako odzivanje v smeri pomoči žrtvi pa pomembno pripomore k zmanjšanju MVN v šoli in ustvarjanju zdravega okolja za razvoj učencev.

VIRI IN LITERATURA

Ahmed, E. (2008). ‚Stop it, that‘s enough‘: Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. Vulnerable Children And Youth Studies, 3(3), 203–213. doi:10.1080/17450120802002548.

Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. (2010). Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. Journal Of School Violence, 9(1), 23–36.

Barchia, K. in Bussey, K. (2011). Predictors of Student Defenders of Peer Aggression Victims: Empathy and Social Cognitive Factors. International Journal Of Behavioral Development, 35(4), 289–297.

Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M., Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents‘ prosocial behaviors. Social Development, 21(4), 667–685. doi:10.1111/j.1467-9507.2012.00660.x.

Choi, S. in Cho, Y. I. (2013). Influence of psychological and social factors on bystanders‘ roles in school bullying among Korean-American students in the United States. School Psychology International, 34(1), 67–81. doi:10.1177/0143034311430406

Cornell, D. G. (2012). The school climate bullying survey: Description and research summary. Pridobljeno marca

2015 na http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/School_Climate_Bullying_Survey_Description_for_Distribution_5-22-12.pdf.

Craig, W. M. in Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. Canadian Journal Of School Psychology, 13(2), 41–59. doi:10.1177/082957359801300205.

Craven, J. S. (2014). Measuring students' attitudes toward bullying (Magistrsko delo, Humboldt State University, Kalifornija). Pridobljeno na: http://humboldt-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/123931/craven_jeffrey_s_sum2014.pdf?sequence=1.

Espelage, D., Green, H., Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. The Journal Of Early Adolescence, 32(6), 776–801. doi:10.1177/0272431611423017.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. in Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. Journal Of Adolescence, 31(1), 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002.

Hawkins, D. L., Pepler, D. J., Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. Social Development, 10(4), 512–527. doi:10.1111/1467-9507.00178.

Klein, J., Cornell, D., Konold, T. (2012). Relationships between Bullying School Climate and Student Risk Behaviors. School Psychology Quarterly, 27(3), 154–69. doi:10.1037/a0029350.

Lamovec, T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Nickerson, A. B., Mele, D., Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. Journal Of School Psychology, 46(6), 687–703. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002.

O'Connell, P., Pepler, D. J., Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. Journal Of Adolescence, 22(4), 437–452. doi:10.1006/jado.1999.0238.

Oh, I. in Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. School Psychology International, 30(3), 291–310. doi:10.1177/0143034309106499.

Pöyhönen, V., J. Juvonen, Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? The Interplay between Personal and Social Factors. Merrill-Palmer Quarterly: Journal Of Developmental Psychology, 56(2), 143–163.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. Social Development, 21(4), 722–741. doi:10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x.

Pečjak, S. (2015). MVN v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pozzoli, T. in Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. The Journal Of Early Adolescence, 33(3), 315–340. doi:10.1177/0272431612440172.

Pozzoli, T., Ang, R. P., Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. Social Development, 21(4), 686–703. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x.

Salmivalli, C. in Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. International Journal of Behavioral Development, 28(3), 246–258. doi:10.1080/01650250344000488.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. Aggressive Behavior, 22, 1–15.

Unnever, J. D. in Cornell, D. G. (2003) The Culture of Bullying in Middle School. Journal of School Violence, 2(2), 5–27, doi: 10.1300/J202v02n02_02.

Vidmar, M. in Avsec, A. (2011). Socialna inteligentnost, empatija in agresivno vedenje: Je stereotipna predstava agresivnega človeka kot socialno nekompetentnega zavajajoča? Psihološka obzorja, 20(4), 59–71.

Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies among Students, School Staff, and Parents. Journal Of School Violence, 10(2), 115–132.

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

DRUŽINSKO BRANJE KOT SOCIALNI KONTEKST ZA RAZVOJ IN UČENJE OTROK

UVOD

Družinsko branje ali skupno branje odraslih in otrok je eden od ključnih kontekstov družinske pismenosti, ki vključuje še druge dejavnosti, npr. obiskovanje knjižnice, pripovedovanje zgodb, risanje, pisanje, simbolno igro, ki so vse povezane s pismenostjo otrok v najširšem pomenu besede. Vloga družinskih in drugih sociokulturnih dejavnikov na razvoj mišljenja, socialnospoznavnih, govornih in akademskih zmožnosti otrok je posebej prepoznana v ekološko sistemski in sociokulturnih teorijah.

Vigotski (1978, 2010) in njegovi učenci ter sodobniki (npr. Brockmeier, 2000; Bruner, 1983) kot ključno izpostavijo vlogo socialnega in kulturnega okolja v razvoju otrokovih višjih psihičnih procesov. Razvoj mišljenja in govora ter odnos med njima so povezovali s kulturnimi viri kot posredniki pri otrokovem vključevanju v socialne dejavnosti in pri razvoju ter učenju govora. Prav mišljenje in govor otroku omogočata, da družbene strukture postanejo del njegove individualne izkušnje. Pri tem avtorji posebej izpostavljajo pomen zgodnjih socialnih interakcij v družini, simbolno bogato okolje, spodbujanje rabe govora v miselni in socialni vlogi, razlikovanje med resničnim in domišljijskim, kompetentne odrasle osebe v družini, delovanja v območju bližnjega razvoja. Bronfenbrenner (1979) v svoji ekološko sistemski teoriji razlaga razvoj otroka znotraj celovitega sistema odnosov na različnih ravneh okolja, in sicer od trenutnega družinskega, vzgojno-izobraževalnega in vrstniškega do širšega kulturnega okolja. Družina kot mikrookolje vključuje različne socialne kontekste, v katerih se otrok vključuje v najbolj neposredne interakcije s pomembnimi osebami, kot so starši, sorojenci, prijatelji. Brockmeier (2000) meni, da je družina otrokovo prvo socialno in kulturno okolje, ki s svojim vplivom vztraja skozi več generacij (Pratt in Fiese, ur., 2004) in je okolje, v katerem skozi jutranjo in večerno rutino, rituale, pogovore, rabo knjig in drugih medijev poteka socializacija otrok skozi jezik (Davis-Kean in Tang, ur., 2016).

SKUPNO BRANJE ODRASLIH IN OTROK

Skupno branje odraslih in otrok je dejavnost, prek katere starši pogosto vstopajo v socialno interakcijo z dojenčki, malčki ter otroki, in sicer z rabo otroških knjig. Pri skupnem branju, ki je odlično učno okolje, starši vodijo otroka v območju bližnjega razvoja, kar pomeni, da jim s svojim ravnanjem pomagajo, da presegajo aktualne ravni spoznavnega in socialnega razvoja, do katerih so prišli sami (npr. DeBaryshe, Binder in Buell, 2000).

Ko govorimo o skupnem branju in učinku le-tega na razvoj in učenje otrok, je treba izpostaviti različne vidike skupnega branja: starost, pri kateri so starši začeli otroku brati, pogostost skupnega branja (npr. večkrat dnevno, enkrat dnevno, vsakih nekaj dni …) in kakovost skupnega branja. Prav slednji vidik, to je kakovost skupnega branja,[1] je v zadnjih desetih, petnajstih letih najbolj pogosto preučevan.

Z namenom opredelitve kakovostnega skupnega branja poskušajo raziskovalci prepoznati različna vedenja in strategije, ki jih starši uporabljajo kot podporo razvoju otrok (npr. Salo, Rowe, Leech in Cabrera, 2015). Za kakovostno skupno branje z dojenčki, malčki in otroki je najprej pomemben izbor ustrezne slikanice. Za dojenčke in malčke naj bi bila to slikanica z relativno preprostimi ilustracijami, bolje z velikimi enostranskimi kot z več majhnimi ilustracijami; z ilustracijami naj bi bila jasno prikazana tudi rdeča nit zgodbe. Skupno branje naj bi potekalo v primernem prostoru, kjer se lahko odrasla oseba in malček/otrok udobno namestita, in stran od številnih motečih dražljajev. V času branja dojenčku/malčku naj bi odrasla oseba s kretnjami, gestami, govornim poimenovanjem naslavljala malčkovo pozornost (*To je žaba* ali *O, poglej, to je* …) in tako spodbujala vzpostavitev skupne vezane pozornosti, ki je ključnega pomena za razvoj malčkovih socialnih zmožnosti in tudi začetna stopnja v razvoju teorije uma. Izsledki raziskav (npr. Farrant in Zubrich, 2011) kažejo, da je prav prek skupnega branja moč do določene mere kompenzirati primanjkljaj

[1] V strokovni in znanstveni literaturi se uporabljajo različni izrazi, in sicer kakovostno skupno branje, interaktivno branje, dialoško branje.

v razvoju skupne vezane pozornosti pri malčkih staršev z nizko izobrazbo. Prav tako naj bi odrasla oseba ohranjala malčkovo zanimanje za zgodbo, ki jo bere, npr. s tem, da na sliki pokaže določeno stvar, pogleda malčka, če sledi, ter uporabi besedo »poglej« ali pa poimenuje stvar, npr. »hiša«. Za kakovostno skupno branje je značilno tudi, da bralec rabi animiran glas, da vokalizira in posnema junake in zvoke. Odrasla oseba tudi spodbuja dojenčka/malčka h komunikaciji oziroma izmenjavi, tako da npr. odgovarja z glasovi (mijav-mijav), besedami (fantek, muca) ali s kretnjami (premika se kot muca). Pri starejših otrocih, torej pri otrocih v obdobju zgodnjega in na začetku srednjega otroštva, pa je za kakovostno skupno branje pomembno, da odrasla oseba pred začetkom branja otroka seznani s knjigo, ki jo bo brala, npr. pokaže in prebere naslov knjige, skupaj pogledata naslovno ilustracijo, odrasla oseba prebere, kdo je knjigo napisal, ilustriral. Pri interaktivnem branju odrasla oseba otroku razlaga lastnosti besed, vrste besed, otroku nepoznane besede, hkrati pa tudi posluša otroka, ki npr. pove, da ne ve, kaj ta ali ona beseda pomeni. V branje vključuje predvsem odprta vprašanja, vprašanja, ki zahtevajo predstavnost in razumevanje vzročno-posledičnih odnosov (npr. *Kaj misliš, da se bo potem zgodilo? Zakaj si je izbral ravno tega konja?*), ter vprašanja, ki vključujejo metaspoznavne procese, socialno in čustveno empatijo (npr. *Kaj misliš, kako se zdaj počuti kraljična? Se spomniš, zakaj je to naredil?*). Odrasla oseba, ki ob branju pogosto rabi metajezik: uporablja izraze za opisovanje čustev (npr. reče *Poglej, kako sta vesela* in pokaže na ilustracijo, na kateri sta narisana dva otroka); izraze za miselna stanja (npr. *Jaz sem mislila, da se bo deček opravičil očetu*), metafore (*On pa hodi tako tiho kot miška*), spodbuja rabo metajezika tudi pri otroku, kar se kaže tako v času skupnega branja kot sicer v drugih socialnih kontekstih. Prav je, da se odrasla oseba pri branju ustavi, če otrok želi kar koli vprašati, komentirati, napovedovati, sam zaključiti zgodbo ali se želi o delih besedila ali posameznih ilustracijah posebej pogovoriti. Primeren je predvsem pogovor na ravni referenčne komunikacije, za katero je značilno, da so vprašanja in razlage odraslih oseb vsaj v določeni meri vezani na informacije, ki jih ni moč razbrati neposredno iz besedila oziroma z ilustracij, npr. pogovor o gledišnih točkah junakov in junakinj zgodbe, njihovih motivih, čustvih, iskanje vzrokov za nek dogodek, povezovanje informacij iz zgodbe z otrokovimi siceršnjimi izkušnjami in znanjem (Vander Woude in Barton, 2003). Ker literarna besedila vključujejo bogatejše in bolj raznoliko besedišče (tudi za 1/3 in več), kot je zabeleženo v spontanem govoru odraslih oseb z otroki ali v televizijskih oddajah, in imajo praviloma pripovedno strukturo, je pomembno tudi, da odrasla oseba prebere besedilo v celoti, torej brez krajšanja, poenostavljanja (npr. Stanovich, 1986). Interaktivno branje se pogosto nadaljuje še z drugimi dejavnostmi otroka, npr. simbolno igro, likovnim izražanjem, samostojnim pripovedovanjem, ki so povezane z vsebino branega besedila.

Za ilustracijo navajamo primer deklice, stare 2 leti 11 mesecev, ki ji je mama prvič brala veliko slikanico s pravljico bratov Grimm *Janko in Metka* ter ilustracijami Kamile Volčanšek (1987).

Besedilo se začne takole: *Na robu nekega velikega gozda je živel reven drvar s svojo ženo in dvema otrokoma. Fantku je bilo ime Janko in dekletcu Metka. Drvarjeva družina že tako ni imela kdo ve kaj jesti, ko pa je nastopilo nerodovitno leto, ni mogel drvar zaslužiti niti vsakdanjega kruha.*

Malčica je z zanimanjem poslušala besedilo in vzporedno gledala ilustracijo na sosednji strani (slika 1), na katero jo je mama posebej opozorila, češ, to sta drvar in njegova žena, ki se pogovarjata.

Slika 1: Ilustracija K. Volčanšek iz knjige Janko in Metka (1987)

Malčica je nato relativno hitro »ustavila« branje in se začela pretvarjati, kot da daje mačehi, ki jo je gledala na ilustraciji, nekaj v usta. Mama je počakala, da je deklica zaključila s svojo dejavnostjo, in potem nadaljevala z branjem. Vendar jo je malčica ob prebranem stavku: »*Veš kaj, mož,« je odgovorila žena, »jutri navsezgodaj odpeljiva otroka v gozd v najgostejšo goščo«* zopet prekinila in protestirala, češ: *Zakaj, saj sem ji dala kruh?*

Deklica, čeravno stara šele dve leti in enajst mesecev, je ob skupnem branju pokazala, da razume miselna stanja mačehe, razumela je, da bi le-ta poslala Janka in Metko v gozd, ker nimajo hrane. Vendar potem ko ji je deklica dala hrano, ni bilo več razloga za dejanje, pri katerem je mačeha vztrajala. Gre torej za razvito metaspoznavno zmožnost, in sicer teorijo uma, ki se kaže v posameznikovem razumevanju

lastnih mentalnih stanj (zaznav, čustev, misli) in mentalnih stanj drugih.

Kakovostne slikanice, tako besedilo kot ilustracije, so lahko odlična možnost, za spodbujanje razumevanja različnih čustev in misli junakov, socialnih interakcij ter čustvene in socialne empatije.

UČINEK SKUPNEGA BRANJA NA SPOZNAVNE IN SOCIALNOSPOZNAVNE ZMOŽNOSTI OTROK

Skupno branje, kakovost in pogostost, ima vrsto aktualnih in dolgoročnih pozitivnih učinkov na več področjih razvoja in učenja otrok.

Farrant in Zubrich (2011) sta v vzdolžni raziskavi, v katero so bili vključeni dojenčki, stari 9 mesecev ob prvem in 34 mesecev ob drugem ocenjevanju, potrdila pozitivni učinek skupne vezane pozornosti in skupnega branja na razvoj besedišča dojenčkov oziroma malčkov. Kot navajata, gre za dve proksimalni dejavnosti v družine (upoštevajoč teorijo Bronfenbrennerja), na kateri je moč vplivati iz okolja, hkrati pa sta obe dejavnosti pomembna napovednika zgodnjega besedišča malčkov.

Učinek zgodnjega skupnega branja na govor malčkov/otrok ter zgodnjo pismenost sta v raziskavi, ki vključuje metaanalizo devetindevetdesetih primerljivih raziskav, potrdili tudi S. E. Mol in A. Bus (2011). Avtorici ugotavljata, da se lahko z izpostavljenostjo literaturi[2] pri predšolskih otrocih pojasni 12 % variabilnosti v njihovem govoru, pri osnovnošolskih otrocih 13 %, pri mladostnikih na srednješolski ravni izobraževanja 30 %, na univerzitetni ravni pa 34 % variabilnosti v govoru. Posebej izpostavljata t. i. recipročni odnos med branjem in govorom otrok/mladostnikov, saj zgodnje skupno branje pozitivno učinkuje na govor otrok in njegovo željo po branju, ki potem obratno spodbujata pogostost in količino skupnega in kasneje samostojnega branja.

Tudi v slovenskem prostoru je bilo v zadnjih desetih letih narejenih več raziskav, v katerih so raziskovalci preučevali učinek skupnega branja (pogostosti in kakovosti) na govorno kompetentnost različno starih otrok.

K. Grgić (2012) je v svoji raziskavi metajezikovno zavedanje 5-letnih otrok pojasnila z neposrednim učinkom dveh spremenljivk, vključenih v diagram poti, in sicer z inteligentnostjo otrok in otrokovim poznavanjem otroških knjig (gre za posredno mero pogostosti skupnega branja). Pomembna posredna spremenljivka, prek katere so učinkovali tudi izobrazba staršev ter materialni pogoji v družini, pa je bila pogostost skupnega branje staršev in otrok.

V raziskavi ki je potekala kot družinska študija in v katero so bili vključeni otroci, stari od 1 do 6 let, so raziskovalci (Marjanovič Umek, Fekonja, Tašner in Sočan, 2016) preučevali smer vpliva posameznih proksimalnih in distalnih spremenljivk družinskega okolja na govor malčkov/otrok. Izkazalo se je, da ocenjevani distalni dejavniki družinskega okolja (izobrazba staršev, materialni pogoji v družini, govor staršev) vplivajo na govor malčkov/otrok predvsem posredno prek različnih dejavnosti, med katerimi starši spodbujajo govor in zgodnjo pismenost otrok, npr. prek vključevanja v simbolno igro, skupnega branja.

Izsledki slovenske raziskave raziskave, v kateri so avtorice L. Marjanovič Umek, K. Hacin in U. Fekonja (2017) preučevale, kaj je kakovostno skupno branje staršev in otrok ter kakšen je učinek skupnega branja na pripovedovanje zgodbe otrok, starih približno pet let, kažejo, da je kakovost skupnega branja pomembno povezana s koherentnostjo povedane zgodbe, in sicer otroci staršev, ki so brali bolj kakovostno, so povedali zgodbo na višji razvojni ravni. Rezultati tudi kažejo, da je moč 43 % variabilnosti v kakovosti skupnega branja pojasniti s temi spremenljivkami: s starostjo, pri kateri so starši začeli brati otroku, ter s številom vseh in številom otroških knjig, ki jih imajo doma.

Zanimive so tudi ugotovitve novejše raziskave, v kateri so Hutton in sodelavci (2017) preučevali kakovost skupnega branja v povezavi z dejavnostjo možganov otrok (ocenjevana je bila z magnetno resonanco), ki so bili stari 4 leta. Rezultati so pokazali, da je bila kakovost skupnega branja pozitivno povezana z dejavnostjo v levi možganski hemisferi, in sicer z možgansko dejavnostjo, ki podpira celovit jezik, izvršilne funkcije in socialno-čustvene procese otrok.

SKLEP

Skupno branje odraslih in otrok (pogostost, kakovost, starost, pri kateri so začeli odrasli brati otroku), ki praviloma poteka v družinskem okolju in je povezano tudi z drugimi sociokulturnimi dejavniki družine (npr. z izobrazbo staršev, jezikovnim kodom staršev, številom knjig v družini, simbolno bogatim okoljem, spodbujanjem otrok v dejavnostih, kot so gledanje lutkovnih predstav, otroških filmov, pripovedovanjem otrok, vključevanjem v simbolno igro), se pomembno in pozitivno povezuje z malčkovimi/otrokovimi spoznavnimi in socialnospoznavnimi zmožnostmi

[2] Gre predvsem za skupno branje odraslih in otrok ter druge dejavnosti, pri katerih ima malček/otrok neposreden stik z otroško literaturo.

ter zgodnjo in akademsko pismenostjo. Posebej pa velja izpostaviti, da je skupno branje proksimalna spremenljivka oziroma dejavnost v družinskem okolju, na katero lahko vplivamo z namenom izboljšanja kakovosti in pogostosti skupnega branja. Starše torej lahko seznanimo s pomenom skupnega branja, učimo jih lahko, kaj je kakovostno skupno branje, zakaj je pomembno zgodnje branje staršev in dojenčkov/malčkov/otrok, če že ne moremo spremeniti npr. izobrazbe staršev, socialnega, ekonomskega in kulturnega kapitala v družini.

Bralno društvo Slovenije je 10. septembra 2017 v Cankarjevem domu v Ljubljani v sodelovanju s številnimi ustanovami s področja bralne kulture pripravilo strokovni posvet BEREMO SKUPAJ. Na posvetu so sodelovali številni priznani strokovnjaki s področja družinske pismenosti, s prispevkom o pomenu kakovostnega skupnega branja za razvoj govora, zgodnje in akademske pismenosti ter šolske uspešnosti otrok je sodelovala tudi dr. Ljubica Marjanovič Umek.

VIRI IN LITERATURA

Brockmeier, J. (2000). Literacy as symbolic space. V: J. W. Astington (ur.), Minds in the making (str, 43–61). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development:Experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use language. New York: Norton.

Davis-Kean, P. in Tang, S. (ur.) (2016). Socializing children through language. London: Elsevier Inc.

DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., Buell, M. J. (2000). Mothers'implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. Early Child Development and Care, 160, 119 -131.

Farrant, B. M. in Zubrich, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading, 32, 343–364.

Grimm, J. in Grimm, W. (1987). Janko in Metka (ilustracija Kamila Volčanšek). Ljubljana: MK.

Grgić, K. (2012). Metajezikovno zavedanje otrok in vzgojiteljičina raba govora v vrtcu. Neobjavljeno doktorsko delo. Ljubljana.

Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitzt-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. The Journal of Pediatric, 191, 204–212.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Tašner, V., Sočan, G. (2016). Govor otrok: Vpliv nekaterih sociokulturnih dejavnikov družinskega okolja. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.), Bralna pismenost kot izziv in odgovornost (str. 43–68). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marjanovič Umek, L., Hacin, K., Fekonja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. Early Child Development and Care. Doi.org. 10.1080/030044302017.1369975.

Mol, S. E. in Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. Psychological Bulletin, 137(2), 267–296.

Pratt, M. W. in Fiese, B. H. (ur.). Family stories and the life course. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., Cabrera, N. J. (2015). Low-income fathers'speech to toddlers during book reading versus toy play. Journal of Child Language, CJO 2015, 1–15.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360–407.

Vander Woude, J. in Barton, E. (2003). Interactional sequences in shared book-reading between parent and chilkdren with histories of language delay. Journal of Early Childhood Literacy, 3, 223–247.

Vigotski, L. S. (1978/2010). Mišljenje in govor (slovenski prevod). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marta Pavlin in mag. Zlatka Gazvoda, Osnovna šola Center Novo mesto

ORGANIZACIJSKI UKREPI ZA IZBOLJŠANJE SOCIALNE VKLJUČENOSTI UČENCEV NA ŠOLI

V strokovni literaturi, ki se ukvarja s problemom šolske kakovosti, se vedno pogosteje pojavljajo ugotovitve, da je kakovost šole močno povezana z vprašanjem šolske kulture. Hargreavesova klasifikacija šolske kulture loči »tradicionalno kulturo« in »kulturo dobrih medosebnih odnosov«. Značilnosti prve so visoka pričakovanja, poudarjena disciplina in delavnost, v njej je vse podrejeno storilnosti oz. dosežkom na učnem področju. Kultura dobrih medosebnih odnosov pa postavlja v ospredje skrb za posameznike in dobre medosebne odnose. Pri tem se ne odpoveduje učnemu učinku, saj upošteva, da je za kognitivni razvoj bistvenega pomena tudi kakovost socialne interakcije, v kateri ta proces poteka. Cenijo in upoštevajo se individualnost, medsebojno spoštovanje, skrb in zaupanje (Bečaj, 2001).

V šolskem letu 2014/2015 smo si tako v okviru samoevalvacije šole kot prednostno nalogo zadali ugotavljati in spremljati socialno izključenost učencev na šoli ter razvijati pristope za njihovo vključevanje.

Socialna izključenost pomeni nesprejemanje posameznika ali skupine ljudi s strani družbenega okolja. Temelji lahko na rasi, etničnosti, jeziku, kulturi, religiji, spolu, starosti, socialnem razredu, ekonomskem ali zdravstvenem stanju. Socialna izključenost človeku odvzema njegove temeljne pravice in nase veže revščino, prikrajšanost in nestrpnost (Hvalič Touzery).

V okviru prednostne naloge smo želeli ugotoviti, koliko socialno izključenih učencev je na naši šoli, senzibilizirati strokovne delavce za prepoznavanje le-teh in z različnimi aktivnostmi prispevati k večji učinkovitosti pri preprečevanju oziroma zmanjševanju števila socialno izključenih učencev. V ta namen smo oblikovali strokovno skupino za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo dejavnosti na tem področju. V skupino so bili vključeni: svetovalni delavki, učitelj razredne stopnje, učitelj predmetne stopnje, učitelj podružnične šole in ravnatelj.

V prvem letu smo se osredotočili na analizo stanja ter se posvetili identifikaciji socialno izključenih učencev. Predhodna leta smo sociometrično preizkušnjo ugotavljali samo s pozitivnim kriterijem (S kom se rad družiš?) ter tako prepoznali le priljubljene in izključene učence. Tokrat smo prvič uvedli dvodimenzionalno sociometrično preizkušnjo, v kateri so učenci poleg pozitivnih izbir imeli možnost navesti tudi negativne izbire. Tako smo v skupini socialno izključenih učencev prepoznali, kateri učenci so zavrnjeni in kateri prezrti, ter s tem med strokovnimi delavci uvedli nova pojmovanja in vzgojna prizadevanja na tem področju.

Najprej smo z anketnim vprašalnikom naredili posnetek stanja. Od razrednikov smo pridobili informacije o:

- imenih učencev, za katere učitelji predvidevajo, da so zavrnjeni, prezrti ali priljubljeni,
- mnenju učiteljev o razlogih za zavrnjenost, prezrtost in priljubljenost imenovanih učencev,
- predlogih, kako bi v razredno skupnost vključili prezrtega učenca,
- predlogih, kako bi v razredno skupnost vključili zavrnjenega učenca.

Svetovalna delavka je analizirala pridobljene podatke in na pedagoški konferenci predstavila mnenja in predloge učiteljev. Njihove odgovore je povezala s teoretičnimi osnovami s tega področja in izpostavila:

- prednosti dvodimenzionalne sociometrične preizkušnje,
- vedenjske vzorce in značilnosti posameznih sociometričnih skupin (priljubljenih, zavrnjenih, prezrtih, kontroverznih in povprečnih),
- izhodišča za vzgojno delovanje na področju dela s posameznikom in dela s skupino ter
- izpostavila vlogo učitelja v tem procesu.

Pomembno je tudi odzivanje učitelja do teh učencev. Učitelj lahko prispeva k zadovoljevanju potreb po sprejetosti in pripadnosti učencev. Zato je nujno potrebno izobraževanje oz. ozaveščanje učiteljev na tem področju. Za strokovne delavce smo oktobra organizirali predavanje Radovana Radetića, univ. dipl. soc., družinskega terapevta in mediatorja, ki nam je predstavil model strukturne analize socialnega vedenja, aprila pa nam je predstavil še konkretne

primere iz prakse. Mag. Jani Prgić, strokovnjak za šolsko in vrstniško mediacijo, trener NLP in NLP Coach, je izvedel predavanje za starše in strokovne delavce z naslovom Tanka črta odgovornosti.

V novembru smo izvedli sociometrično preizkušnjo, v kateri smo upoštevali samo pozitivni kriterij (od učencev smo pridobili le informacijo, s kom se radi družijo). Svetovalna delavka je pripravila zbirnik podatkov o socialni izključenosti učencev, ki vsebuje primerjavo med predvidenim in dejanskim stanjem.

Iz preglednice je bilo razvidno število učencev posameznega oddelka, število socialno izključenih učencev (SIU) po predvidevanju razrednika, število prepoznanih socialno izključenih in število ujemanj. Ob koncu leta, ko smo sociometrično preizkušnjo opravili s pozitivnim in negativnim kriterijem, smo dopolnili podatke, ki smo jih lahko primerjali s stanjem ob začetku šolskega leta.

Med šolskem letom smo znotraj ožje skupine izdelali enoten vprašalnik (podrobneje je opisan v prispevku Zupančič v tej številki revije), katerega namen je:

- ugotoviti sociometični položaj posameznih učencev v razredu,
- pridobiti stališča učencev do priljubljenih in zavrnjenih sošolcev – razlogi za zavrnjenost, priljubljenost,
- pridobiti vpogled v vedenjske vzorce zavrnjenih učencev ter preveriti pojav nasilja v razredu in njihove oblike (fizično, verbalno),
- pridobiti občutek o razredni klimi in medsebojni povezanosti učencev,
- pridobiti vpogled v doživljanje prezrtih učencev ter preveriti ali imajo podporo v razredu,
- pridobiti vpogled v samokritičnost zavrnjenih učencev.

S svetovalno službo in učitelji smo podrobneje pregledali posamezne interpretacije sociometričnih preizkušenj ter se osredotočili na njihovo vsebino. Ugotovili smo, da učitelji ugotovitve interpretirajo zelo različno, zaradi česar jih je bilo težko primerjati med seboj. Tudi učitelji so izrazili željo, da bi dobili podrobnejša navodila za izdelavo in interpretacijo. Čudilo jih je, da je bilo v posameznem razredu veliko socialno izključenih učencev, zato so se spraševali o zanesljivosti metode.

Marca smo organizirali novo pedagoško konferenco, kjer smo predstavili nove teme.

- Primerljivost rezultatov z znanimi raziskavami iz tega področja (ugotovitev, da je tudi v drugih raziskavah podoben odstotek učencev znotraj posameznih sociometričnih skupin)
- Cilji vzgojnega delovanja in preverjanja sociometričnih skupin
- Predstavitev vprašalnika za sociometrično preizkušnjo (za razredno in predmetno stopnjo)
- Navodila za interpretacijo vprašalnika
- Predlogi za vzpostavljanje aktivnosti za uspešnejše vključevanje socialno izključenih učencev (predstavitev razrednikove ure, kotiček v knjižnici z gradivom s tega področja)

Učiteljem smo podali navodila o tem, katere vsebine naj zajema interpretacija sociometrične preizkušnje.

1. PREDSTAVITEV ODDELKA
   - Število vseh učencev v oddelku, število deklic in dečkov.
   - Splošen vtis o celotnem oddelku in razredni klimi. Pri interpretaciji upoštevajo odgovore na vprašanja s skupnega vprašalnika.
2. SOCIOMETRIČNI POLOŽAJ UČENCEV

   Število in imena priljubljenih, kontroverznih, prezrtih, povprečnih in zavrnjenih učencev. Ugotovitve vnesejo v priloženo preglednico.

Pri interpretaciji učitelj na temelju lastnih izkušenj opiše, kako sam vidi posameznega učenca v skupini, in s pomočjo vprašalnika interpretira, kako učenec ocenjuje svoj položaj (samoocena) ter kako ga vidijo sošolci (število pozitivnih in negativnih izbir, razlogi za izbire).

Preglednica 1

Razred	Število otrok	Predvideni SIU (anketa)	SIU glede na sociogram (november)	Ujemanje	SIU glede na sociogram (maj) zavrnjeni	prezrti

Pri **priljubljenih** učencih ocenimo, ali so pozitiven zgled v oddelku ali negativen ter kakšen je njihov vpliv na sošolce.

Pri **prezrtih** učencih upoštevamo, kako učenec ocenjuje svoje počutje v oddelku, ali se počuti osamljen in kako ocenjuje pripravljenost sošolcev, da mu pomagajo. Če se ne počuti osamljenega in ocenjuje, da ima v razredu podporo, ga ni treba uvrstiti v »rizično skupino«.

Pri **zavrnjenih** nas zanimajo razlogi, zaradi katerih se sošolci ne marajo družiti z njimi. Preverimo, ali kot razlog navajajo nasilno vedenje, in identificiramo oblike nasilja, ki ga zavrnjeni učenci izvajajo nad sošolci. V vprašalniku preverimo tudi, ali so zavrnjeni učenci kritični do svojega vedenja in se zavedajo negativnega vpliva, ki ga imajo na svoje sošolce. Preverimo lahko tudi, ali se v skupini počutijo osamljene.

3. VZAJEMNE POVEZAVE

   Pozitivne in negativne vzajemne povezave.

4. POVEZOVANJE PO SPOLU

   Povezave med dečki in deklicami.

5. PRIMERJAVA

   V interpretacijo vključimo še primerjavo s predhodno analizo sociometrične preizkušnje.

6. VZGOJNI NAČRT

   V zaključnem delu analize učitelj izpostavi učence, katerih položaj ocenjuje kot rizičen in želi nanj vplivati. Načrtuje dejavnosti, s katerimi bi izboljšal socialno vključenost zavrnjenih in prezrtih učencev. Navede, s katerimi metodami vzgojnega delovanja bi lahko vplival na spremembo posameznikovega vedenja in s katerimi proaktivnimi dejavnostmi bi lahko izboljšal razredno klimo. Pri tem se lahko posvetuje s svetovalno službo.

Tako je analiza sociometrične preizkušnje postala primerljiva z analizo preostalih oddelkov ter vsebuje vsebine, ki so učitelju lahko v pomoč pri spremljanju razredne klime ter načrtovanju aktivnosti za vzgojno delovanje na tem področju. Maja smo s posodobljenim vprašalnikom ponovno izvedli sociometrično preizkušnjo in dopolnili zbirnik podatkov o socialni izključenosti učencev.

V šolskem letu 2015/2016 smo se osredotočili na proaktivne dejavnosti, s katerimi učitelji vplivajo na izboljšanje položaja posameznikov, in v knjižnici uvedli kotiček z literaturo s tega področja.

Le zadovoljen in opolnomočen učitelj lahko vodi učenca k dobremu počutju, vključevanju in posledično k dobrim učnim dosežkom. Mag. Jani Prgić je izvedel izobraževalno konferenco Drama na delovnem mestu, kjer je spregovoril o medsebojnih odnosih v kolektivu in profesionalnem razvoju učiteljev.

Učitelji so tudi v tem šolskem letu izvedli dve sociometrični preizkušnji, s katerima so ugotavljali socialni položaj učencev znotraj oddelka. Interpretirali smo ju po enotnih navodilih, zaradi česar so bili rezultati laže primerljivi. Pri določanju aktivnosti za izboljšanje položaja posameznikov so razredniki upoštevali tudi ugotovitve, ki so jih pridobili z vprašalnikom (samoocena učenca, število izbir in zavrnitev ter razlogi za izbiro ali zavrnitev). Razredniki so ob ugotovitvah načrtovali in izvajali vzgojne dejavnosti za izboljšanje medsebojne povezanosti učencev ter vključevanje socialno izključenih učencev.

V izvajanje aktivnosti na tem področju se je vključila tudi svetovalna služba.

- Svetovalni delavki sta v okviru razrednikovih ur pripravili in izvedli delavnice o medsebojnih odnosih v oddelku: v 2. in 3. razredu (prijateljstvo) in v 5. in 6. razredu (razredna klima).
- V okviru izvajanja DSP so izvajalke (socialni pedagoginji in specialna pedagoginja) opravile individualno svetovanje – z učenci so se na podlagi *samoocene v vprašalniku* pogovorile o razredni klimi in počutju v razredu ter jih usmerjale k samovrednotenju, samopresoji ter ustreznejšim oblikam vedenja (spodbujanje prosocialnega vedenja, ugotavljanje omejujočih prepričanj, oblikovanje spodbudnih prepričanj).
- Aktiv pedagoginj je pripravil strategije za vključevanja učenca v skupino, ki smo jih vključili v posamezne individualizirane programe.

V šolskem letu 2016/2017 smo se osredotočili na naše odzive ob nezaželenem vedenju in v tem kontekstu uvedli spremembe na področju vzgojnega delovanja ob obravnavi kršitev šolskih pravil. Šolska svetovalna delavka je izvedla pedagoško konferenco, na kateri je predstavila razlike med kaznovanjem in vzgojnim ukrepanjem. Teoretične osnove so bile izhodišče za delavnico, v kateri je učiteljski zbor v skupinah izmenjal svoje predloge in primere dobre prakse za:

- učinkovite vzgojne ukrepe za posamezne kršitve šolskih pravil,
- vzgojne dejavnosti, ki jih izvedemo pred izrekom vzgojnega ukrepa

Pred izvedbo pedagoške konference so se izbrane učiteljice in svetovalna služba udeležile tudi Posveta o nasilju

in graditvi kulture nenasilja in dobre skupnosti, ki ga je organizira Zavod RS za šolstvo. Aktualne vsebine s tega področja so nam bile smernice za pripravo sprememb tudi na tem področju.

Na pedagoški konferenci smo se seznanili z ločevanjem konflikta od nasilja ter se osredotočili na ukrepanje ob težjih kršitvah, ki imajo elemente nasilja. V skladu s priporočili Zavoda RS za šolstvo (Protokol ob zaznavi in za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih) smo oblikovali navodila za ravnanje tudi za to področje in jih vključili v vzgojno delovanje šole.

Za strokovne delavce smo organizirali predavanje dr. Vilijema Ščuke »Nevroznanost učenja« ter dr. Dušana Rutarja »Ustvarjalnost in učenje«. V zadnjih letih kognitivna znanost in nevroznanost ponujata čedalje natančnejši vpogled v procese učenja oziroma v to, kaj jih omogoča ter pospešuje in kaj jih ovira. Pomembno spoznanje kognitivne znanosti je, da učinkovito učenje terja čas in postopnost ter da je povezano s čustvi, interesi in socialno interakcijo.« (Grah idr., 2017)

Kot je že bilo omenjeno, je za spremembo socialnega položaja izključenih učencev pomembno, da jih strokovni delavci ustrezno prepoznamo, saj jih lahko le tako primerno vključujemo. Sociometrično stanje oddelka bi morali poznati vsi učitelji, ki delajo z oddelkom, zato smo imena prezrtih in zavrnjenih otrok zbrali v skupni preglednici, v katero imajo vpogled tudi preostali strokovni delavci.

Ker je pri preprečevanju oziroma zmanjševanju socialne izključenosti učencev pomembna tudi ravnateljeva vloga, so bile na temelju instrumentarija za spremljanje učiteljevega dela v tem obdobju tudi ravnateljeve hospitacije usmerjene v to aktivnost. Učiteljski zbor je bil o namenu hospitacij vnaprej obveščen.

Pri pouku neposredno ni bilo opaziti socialne izključenosti. Ugotovitev hospitacij je, da učitelji vzpostavljajo primerno učno okolje tudi za te učence. Pri zavrnjenih učencih se je to kazalo kot moteča oblika vedenja za vrstnike, pri prezrtih pa kot težje vključevanje v socialno mrežo. Iz pogovorov z učitelji je razvidno, da se zavedajo socialne izključenosti posameznikov in da so na tem področju dovolj senzibilizirani. Socialno izključene učence so diskretno vključevali v delo.

Ugotovitve hospitacij:

- Le peščica učiteljev je imela v pripravi predvideno diferenciacijo dela s socialno izključenimi učenci.
- Z različnimi oblikami in metodami dela si je večina učiteljev pridobila pozornost socialno izključenih učencev.
- V večini primerov ni bilo čutiti izoliranosti posameznega socialno izključenega učenca.
- Preostali učenci so se aktivno vključevali v delo s socialno izključenimi učenci.
- Neposrednih spodbud in pohval ni bilo zaznati oz. so bile izvedene diskretno, da se to ni opazilo.
- Večina socialno izključenih učencev se je odzivala na poučevanje in dosegla cilje tako kot preostali učenci.
- V večini primerov so bili socialno izključeni učenci pri pouku aktivni, dokaj samostojni in so sodelovali z drugimi.
- Posamezni socialno izključeni učenci so pokazali več aktivnosti pri izbirnem predmetu, kjer je bilo čutiti večjo pripravljenost in aktivnost za delo.

Opisani organizacijski ukrepi so bili izhodišče za nadaljnje aktivnosti, ki so jih strokovni delavci izvajali na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa. Nekaj od teh je predstavljeno v naslednjih dveh člankih svetovalne delavke in razredničarke.

VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. Sodobna pedagogika, letn. 52, št. 1 (str. 32–44).

Hvalič Touzery. http://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1026.html (dostopno 11. 1. 2018).

Grah, J. idr. (2017). V: Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mag. Zlatka Gazvoda, Osnovna šola Center Novo mesto

STRATEGIJE ZA VKLJUČEVANJE SOCIALNO ZAVRNJENEGA UČENCA V SKUPINO VRSTNIKOV

Kot socialna pedagoginja se pri svojem delu srečujem z učenci, ki imajo težave v socialni integraciji. Posebno pozornost že leta posvečam ravno otrokom, katerih vedenje je s strani vrstnikov in učiteljev nezaželeno, moteče in nesprejemljivo, zaradi česar so pogosto zavrnjeni v različnih socialnih interakcijah.

V letu 2014/2015 smo kot prednostno nalogo vzgojnega načrta šole zastavili spodbujanje socialne vključenosti učencev. Tudi učiteljski zbor in vodstvo šole so se strinjali, da je socialna vključenost eden od pomembnih varovalnih dejavnikov psihosocialnega razvoja posameznika. Ker vpliva tako na učno uspešnost posameznika kot na njegov psihosocialni razvoj, ima vpliv na to področje dolgoročne in daljnosežne pozitivne učinke. Prednostno nalogo smo na šoli spremljali tri šolska leta in jo vključili tudi v samoevalvacijo šole.

Ena od pomembnih vsebin, ki so v 36. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določene z individualiziranim programom, so strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino. Ker se na svojem delovnem mestu v različnih vlogah srečujem s to nalogo (kot izvajalka dodatne strokovne pomoči in kot šolska svetovalna delavka), smo se v aktivu šolskih pedagoginj odločile, da bomo v okviru prednostne naloge temu področju namenile posebno pozornost.

Strategijo za vključevanje učenca v skupino smo razdelili na štiri medsebojno povezane stopnje. Za pozitiven učinek strategije je treba vključiti vse štiri nivoje aktivnosti, saj druga drugo podpirajo in se dopolnjujejo:

- sociometrična preizkušnja,
- individualno delo z učencem,
- delo s skupino,
- odnos učitelja do učenca.

SOCIOMETRIČNA PREIZKUŠNJA

Prvi korak aktivnosti je pridobiti vpogled v sociometrični položaj učenca. Razrednik z vprašalnikom preveri otrokov sociometrični položaj v razredu ter njegovo samooceno. V prvem delu vprašalnika učenec navede tri sošolce, s katerimi se rad druži, možnost pa ima navesti tudi tri sošolce, s katerimi se ne druži rad. Za vse izbire utemelji razloge. V drugem delu vprašalnika oceni svoj položaj v oddelku, razredno klimo in svoje vedenje. Podrobneje je vprašalnik opisan v prispevku Zupančič v tej številki revije.

Analiza konkretnih razlogov za zavrnjenost učenca je izhodišče za nadaljnje individualno svetovalno delo z učencem, ki ga lahko izvaja učitelj, izvajalec DSP ali svetovalni delavec. Pri tem ocenim, ali je vzrok za zavrnjenost učenca v pomanjkanju prosocialnega vedenja, v socialni anksioznosti, v nezrelem ali agresivnem vedenju učenca.

Tudi Katja Košir (2013) navaja, da je pri načrtovanju pomoči zavrnjenim učencem treba najprej raziskati, zakaj prihaja do zavračanja. Dejavnike zavračanja razdeli v dve skupini:

- vedenja, ki jih zavrnjeni učenec načeloma lahko nadzira in so za skupino praviloma moteča (npr. agresivno vedenje, infantilno vedenje, odsotnost socialnih veščin);
- značilnosti učenca, ki jih ta praviloma ne more nadzirati (fizične posebnosti, posebne potrebe, socialnoekonomski položaj učenčeve družine, etnična pripadnost).

Od identificianih razlogov je torej odvisno, ali bomo naše aktivnosti v prvi vrsti usmerili na delo s posameznikom, pri čemer se bomo z učencem urili v prepoznavanju motečega vedenja ter razvijali motivacijo in strategije za njegovo prepoznavanje in obvladovanje ali na delo s skupino, ki jo bomo učili strpnosti in sprejemanja drugačnosti.

Iz analize odgovorov v vprašalniku pridobim naslednje informacije:

- lastno doživljanje počutja učenca (samoocena),
- doživljanje razredne klime,
- njegovo samokritičnost,
- pozitivne in negativne izbire, ki jih navaja on.

Skupaj z učiteljem oceniva, ali izbrani sošolci nanj vplivajo pozitivno ali negativno. V primeru da imajo izbrani učenci pozitiven vpliv na njegovo vedenje, motivacijo, razpoloženje

in sodelovanje, jih je dobrodošlo upoštevati v skupinskem delu ali delu v paru ter spodbujati medsebojno druženje in pomoč.

INDIVIDUALNO DELO Z UČENCEM

Namen individualnega svetovanja je spodbujanje prosocialnega vedenja, ki ga kot izvajalka dodatne strokovne pomoči izvajam prek pogovora o vsakodnevnih izkušnjah, igre, igre vlog, analize socialnih zgodb ali pogovora ob vizualnem gradivu.

Treningi socialnih veščin temeljijo na poučevanju učencev, kako zamenjati neustrezne/manj učinkovite in nesprejemljive/manj sprejemljive oblike vedenja z učinkovitejšimi in prosocialnimi vedenjskimi vzorci (Peklaj, Pečjak; 2015).

Aktivnost 1: **Pogovor z učencem o neustreznih oblikah vedenja** ob risbah, fotografijah, videoposnetkih, socialnih zgodbah. Od simuliranega prehajamo do samoocene v konkretni izkušnji in/ali konkretnega opazovanja vrstnikov v strukturirani ali nestrukturirani situaciji in igre vlog. V pomoč predlagam priročnik Spodbujanje socialnega vedenja (Warden, Christie, 2001). V razpredelnici so opisani cilji pogovora, ki jih podpremo z vprašanji.

CILJI	VPRAŠANJA
Razmišljanje o pravilih socialnega vedenja	Npr.: Kdo krši pravila? Katera pravila? Zakaj so ta pravila potrebna? Ali jih poznaš? Ali jih po navadi upoštevaš? Kdo jih nadzira in zakaj?
Razumevanje motivov v socialnih interakcijah	Npr.: Zakaj je tako ravnal? Ali se je kaj podobnega že zgodilo tudi tebi?
Ubesediti občutke in razvijati empatijo.	Npr.: Kako se počuti? Kaj doživlja? Kako bi se ti počutil? Kdaj se ti tako počutiš?
Razmišljanje o posledicah dejanj	Npr.: Kaj se bo zgodilo? Kaj bi ti storil v takšni situaciji? Kako se bodo na to odzvali drugi? Kakšne posledice bo imelo to vedenje za posameznika?

Pri spremljanju neprilagojenih oblik vedenja pri učencih sem sčasoma začela ugotavljati, da je neustrezno vedenje pogosto posledica neustrezne percepcije sebe, sošolcev ali učiteljev, kar se odraža v njihovih iracionalnih prepričanjih. S spremembo mišljenja lahko spremenimo doživljanje in čustvovanje ter posledično tudi vedenje oziroma pri učencu spodbudimo motivacijo za spremembo neustreznega vedenja. Potrditev sem dobila v knjigi »Zakaj mi to delajo?: spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno modifikacijo vedenja« avtorice B. D. Jurišič (1999), ki pravi: »Če želimo otrokove neželene vedenjske vzorce spremeniti s kognitivno modifikacijo vedenja, moramo upoštevati otrokova iracionalna prepričanja in ta nadomestiti z ustreznejšimi. Sprememba prepričanj naj bi privedla do spremembe v vedenju.«

S pomočjo trditev, ki sem jih povzela iz navedene knjige, sem izdelala vprašalnik, s katerim odkrivam prepričanja, ki podpirajo neprilagojeno obliko vedenja.

Aktivnost 2: **Preverjanje iracionalnih prepričanj in rekonstrukcija misli**

Učenec:

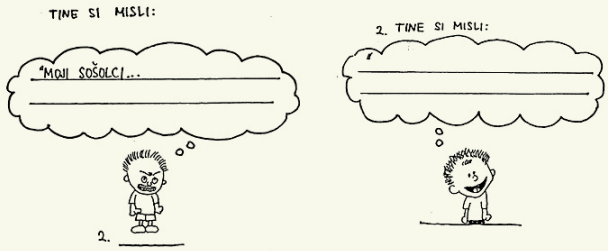
- loči negativna prepričanja od pozitivnih;
- oceni od 1 do 5, v kolikšni meri se strinja s posamezno trditvijo;
- spozna, kako pozitivno mišljenje vpliva na vedenje, v nasprotju z negativnim mišljenjem;
- oblikuje splošna pozitivna prepričanja;
- spoznava, da sam nadzira pozitivne in negativne misli.

Nekaj primerov trditev iz vprašalnika:

- Učitelji se radi spravljajo name.
- Moji sošolci so smotani.
- Učitelji me pohvalijo, kadar kaj naredim dobro.
- Nikoli mi nič ne uspe, četudi se potrudim.
- Večinoma mi gredo stvari dobro.
- Učitelji so prepričani, da nič ne znam.
- S sošolci in sošolkami smo prijatelji.
- Drugi okoli mene so boljši. Oni vse znajo.
- Jaz sem med najslabšimi in zato me nihče ne mara.
- Če se zmotiš, mislijo, da si neumen.

Skupaj z učencem raziščeva, ali se v večini strinja s trditvami, ki odražajo pozitivno mišljenje ali negativno mišljenje. Ko identificiramo tovrstna prepričanja, jih je treba nadomestiti s prepričanji, ki podpirajo ciljno obliko vedenja. Pri vodenju pogovora si pomagam s slikovnim gradivom, povzetim iz navedene knjige (prav tam).

UMESTITEV SLIKOVNEGA GRADIVA



Slika 1: Vizualna opora ob vodenju pogovora

Aktivnost 3: **Pogovor z učencem ob opornih vprašanjih**

V aktivu šolskih pedagoginj, ki ga sestavljamo socialni pedagoginji in specialna pedagoginja, smo oblikovale oporna vprašanja za individualni pogovor z učencem. Izhodišče je samoocena učenca, ki jo pridobimo iz drugega dela vprašalnika. Osredotočimo se na trditve, s katerimi učenec izraža nezadovoljstvo z lastnim položajem v razredu.

- Kaj misliš, zakaj je temu tako? Zakaj nisi rad v svojem razredu?
- Bi si želel, da je drugače?
- Kako lahko vplivaš na to?
- Kdo ti lahko pri tem pomaga? Kako?
- Misliš, da bi moral kaj spremeniti?
- Kaj boš naredil v tej smeri?
- S kom se tvoji sošolci radi družijo? Kdo je najbolj priljubljen v razredu?
- Ali bi mu rad bil podoben?
- Zakaj se radi družijo z njim?
- S katerimi otroki pa se ne družimo radi? Zakaj?
- Kako bi se opisal ti?

Aktivnost 4: **Odločitev o spremembi vedenja**

Z učencem na list narišemo drevo ter v krošnji zdrava jabolka in jabolka s črvičkom, dovolj velika, da lahko vanje vpišemo besede. Besede naj opisujejo vedenje.

- Na kaj si pri sebi ponosen? Napiši v zdrava jabolka.
- Katero vedenje bi želel okrepiti? Kako to lahko storiš?
- Na katero svoje vedenje nisi ponosen? Zaradi česa se pogosto pritožujejo tvoji sošolci ali učitelji? Vpiši v jabolko s črvičkom.
- Bi želel katero od teh vedenj odpraviti? Kako bi ti to lahko uspelo?
- Bi zapisal katero odločitev? Vpiši jo na deblo.
- Od česa je odvisno, ali ti bo uspelo? Ali ti je to že kdaj uspelo?
- Kaj lahko v zvezi s tem storiš že danes?

(Čim bolj konkretizirajmo korake za uresničitev svoje odločitve. Pod drevesom narišemo korenine in na njih zapišemo posamezne korake.)

Kako boš to izvedel? Kaj boš naredil? Kdaj boš to naredil? Kdo ti bo pomagal? Kako boš vedel, ali ti je uspelo?

DELO S SKUPINO

Naslednji pomemben korak vplivanja na vključevanje zavrnjenega učenca v skupino predstavlja medvrstniško učenje v skupini. Namen aktivnosti je, da bi učenec prek delavnice spoznal prednosti in kvalitete prijateljskega odnosa, hkrati pa se izvajalec DSP ali svetovalni delavec na drugačen način predstavi ostalim sošolcem, s katerimi ima pri delu z otrokom s posebnimi potrebami poseben odnos. Kot izvajalka DSP se namreč pogosto vključujem v skupino, saj se moram o posameznih dogodkih pogovoriti s celim razredom. Skupaj raziščemo motive določenega vedenja in reakcije posameznikov, nato pa jih usmerjam na poti reševanja nastalih konfliktov. Pomembno je namreč vplivati tudi na način, kako spremljanega učenca zaznavajo sošolci in kako sprejemajo njegove težave, ter jih opolnomočiti pri tem, kako se odzvati v posameznih situacijah (poiskati pomoč odraslega, se postaviti zase, se ne zapletati v spore, ga vključiti v igro ipd.).

Bierman (2004, v Košir, 2013) navaja ugotovitev raziskave, da so posledice vrstniškega zavračanja manjše, če ima učenec kljub zavrnjenosti prijateljski odnos, ki mu omogoča druženje in podporo. Obenem pa raziskave kažejo, da so prijateljstva pri zavrnjenih učencih manj kakovostna, z manj nudenja podpore, z več konflikti ter manj stabilna.

V sodelovanju z razredniki izpeljem delavnico, ki temelji na analizi zgodbe ter ponuja možnost za razpravo in učenje o različnih vidikih socialnih interakcij.

Razrednikova ura – PRIJATELJSTVO

Strokovno izhodišče za učitelje

Prijateljstva so v šolskem obdobju pomembna, saj prispevajo k otrokovemu čustvenemu in socialnemu razvoju ter razvoju prosocialnih oblik vedenja. Skozi prijateljski odnos otroci urijo različne veščine, kot so prepoznavanje in kontrola čustev, izražanje empatije, sodelovanje, prevzemanje različnih vlog, komuniciranje, spoznavanje,

razumevanje in sprejemanje mišljenja ter stališč drugih ipd. Te veščine jim bodo kasneje v življenju koristile pri vzpostavljanju in ohranjanju zdravih razmerij v različnih vlogah.

Otroci s prijatelji imajo višjo samozavest, večjo socialno oporo in večje življenjsko zadovoljstvo.

Otroci, ki jim spodleti pri sklepanju prijateljstev in ki jih vrstniki zanemarjajo (osamljeni učenci) ali celo zavračajo (zavrnjeni učenci), pogosto razvijejo vedenjske in/ali čustvene težave, socialna izolacija pa se povezuje tudi z neuspešnostjo na učnem področju.

Globalni cilji:

- Seznaniti učence s šolsko svetovalno službo.
- Vplivati na razredno klimo (razvijati medsebojno sodelovanje in zaupanje).
- Spodbujati prosocialno vedenje.

Konkretni cilji:

- Predstaviti pomen (prednosti) prijateljskega odnosa.
- Poiskati čim več oblik za vzdrževanje prijateljskega odnosa (pravila in medsebojne dolžnosti) – prijatelj mora, prijatelj ne sme.
- Opozoriti na neželene oblike vedenja in njihove posledice.
- Argumentirati svoje mnenje v manjši skupini.
- Samoocena posameznika v skupini.

1. Seznanitev s šolsko svetovalno delavko in predstavitev šolske svetovalne službe – naloge in cilji delovanja

   Poudarek na izhodišču, da medvrstniški odnosi vplivajo na odnos učenca do šole in učenja. Učenci, ki imajo v šoli prijatelje, dobijo med vrstniki več spodbud, potrditev in pomoči, kar ugodno vpliva na učno motivacijo in šolski uspeh.

2. Pripovedovanje zgodbe ob knjigi »D. Kulot: Ko najdeš pravega prijatelja«

3. Pogovor ob izhodiščnih vprašanjih

- Kako se je počutil Nosko, ker ni imel prijateljev?
- Ali ste tudi vi kdaj žalostni? Kaj vas razžalosti?
- Ali se kdaj počutite osamljeni?
- Zakaj je bil Nosko osamljen?
- Zakaj vrana ni imela prijateljev?
- Vrana je bila drugačna od ostalih vran. Znala pa je nekaj, kar druge vrane niso znale (močna področja – vsak je za nekaj dober).
- Kako si je Nosko poiskal prijatelja?
- Zamislite si, da naslednji teden dobite novega sošolca. Kakšen nasvet bi mu dali, da se bo dobro razumel z vami in da bo dobil nove prijatelje?

Delo v paru, manjši skupini: Učenci v parih dobijo listka Prijatelj mora / Prijatelj ne sme. Vsak izpolni svoj listek, po 2 minutah lističa zamenjata in vsak dopolni nabor odgovorov svojega soseda. Po 2 minutah združimo dva para, da se štirje učenci pogovorijo o zapisanih odgovorih ter dopolnijo svoj seznam. Argumentirajo svoje odgovore.

Skupna razprava in oblikovanje razrednega plakata: Kako se vede prijatelj? Pari poročajo, učitelj zapisuje odgovore na plakat. Med poročanjem učitelj učence spodbuja, naj utemeljijo svoje odgovore, podkrepijo naj jih z izkušnjami, primeri, vendar naj ne navajajo imen.

PRIJATELJ MORA ☺ PRIJATELJ NE SME ☹

- Ali je prav, da od prijatelja pričakujemo le stvari, ki so nam všeč in ki jih mi želimo početi? Vrana in Nosko sta imela različne prednosti. Eden je znal leteti, drugi pa brati. Z medsebojnim sodelovanjem sta oba imela korist drug od drugega.
- Zakaj sta se Nosko in vrana sprla?
- Ali se prijatelji nikoli ne sprejo?
- Kaj je pomembno, da vzdržujemo prijateljski odnos? Kako rešujemo medsebojna nesoglasja? Most reševanja konfliktov: pogovor, poslušanje, empatija, dogovor, spoštovanje drugačnega mnenja, prevzemanje odgovornosti, opravičilo, iskrenost, zaupanje, sodelovanje, odpuščanje, poštenost.
- Zakaj potrebujemo prijatelje? Medsebojna pomoč, sodelovanje, zabava, učenje drug od drugega, prijetna čustva.

Samoocena posameznika

- Na katero vedenje s seznama »prijatelj mora« si pri sebi še posebno ponosen?
- Katerega od teh vedenj nimaš, pa bi ga želel imeti?
- Ali pri sebi opaziš katero od vedenj s seznama »prijatelj ne sme«?
- Ali bi katero od vedenj želel spremeniti? Kaj ti to prinese? Kaj boš imel od tega?
- Na listek napiši odločitev: Ne bom več … Od danes naprej bom …

Podpisane listke spravi učitelj. Lahko jih uporabi ob individualnih pogovorih z učencem, ko npr. krši dogovorjena pravila. Plakat obesimo na vidno mesto v razredu in je lahko opora za pogovore, ko se predelujejo konfliktne situacije v razredu.

Na koncu učitelj učence nagovori, da so od danes naprej pozorni na učence, ki so pogosto sami. Pogovorimo se, kako bomo poskrbeli za to, da bodo tudi ti učenci imeli prijatelje. Opozorimo tudi na tiste, ki kršijo skupinska pravila. Kako se postaviti zase v takšnih primerih? Pomembno je, da učence naučimo jasno sporočati svoje občutke ob neprimernem vedenju: »Tega ne maram«; »Prenehaj, to me boli«; »Pravila igre so drugačna. Ne moreš jih spreminjati po svoje«; »Preglasen si, zato mi ni prijetno«.

Včasih vrstniki sami težko rešijo medsebojna nesoglasja, zato potrebujejo pomoč odraslega. Pomembno je, da otroke spodbudimo, da se o težavah v razredu zaupajo odraslim in da v primeru nasilja poiščejo pomoč.

Poudarimo tudi, da se je še posebno, kadar so vpletena močna čustva (jeza, razočaranje, sram), pred pogovorom in reševanjem konflikta, treba umiriti, pogosto tudi umakniti. Če damo učencu priložnost častnega umika iz zanj neugodne situacije, preprečujemo agresivne odzive. Pomembno je, da spremljamo okoliščine, v katerih se pojavljajo agresivni odzivi otroka ter identificiramo vzroke. Z učencem in preostalimi sošolci določimo način in prostor, kako in kam se lahko umakne ob razburjenju.

ODNOS UČITELJA DO UČENCA

Nekega večera je dedek plemena Cherokee pripovedoval svojemu vnučku o bitki, ki se dogaja v nas. Rekel je: »Moj vnuk, v vsakem od nas živita dva volkova, ki neprestano bijeta bitko med seboj: beli in črni. Črni volk je hudoben. Jezen je, nevoščljiv, ljubosumen, žalosten, veliko obžaluje, je pohlepen, aroganten, samopomilujoč, prežet z občutki krivde, zamerljiv, ima občutek manjvrednosti, laže, je lažno ponosen, ima občutek večvrednosti in egoističen je. Beli pa je dober. Vesel, miren, ljubeč, upajoč, spokojen, usmiljen, prijazen, dobronameren, sočuten, radodaren, resnicoljuben, zna se vživljati v druge, zna odpuščati in zaupa.« Vnuček je o tem razmišljal in vprašal dedka: »Kateri volk pa zmaga?« Dedek je preprosto odgovoril: »Tisti, ki ga hraniš.«

Namen zadnje aktivnosti je ozavestiti vpliv vedenja učitelja do socialno nesprejetega učenca na oblikovanje predstav o njem pri njihovih sošolcih. Koširjeva (2013) poudarja, da je za spremembo socialnega položaja nesprejetih učencev pomembno tudi vedenje učitelja do njih; saj na podlagi tega vrstniki oblikujejo lastno vedenje do tega učenca. Pri tem Peklaj in Pečjak (2015) navajata ugotovitve strokovnjakov, da nepriljubljeni učenci dobivajo od učiteljev več negativnih povratnih informacij, medtem ko so priljubljeni učenci s strani učiteljev deležni več pozitivnega ojačevanja.

Da bi učitelj lahko razvil strpen odnos do otrokovega vedenja, ga je treba seznaniti z otrokovimi primanjkljaji na spoznavnem, socialnem in čustvenem področju, ki vplivajo na percepcijo in interpretacijo socialnih interakcij ter njegovo odzivanje, ki se pogosto izraža z nesprejemljivim vedenjem. Poznavanje širšega konteksta otrokovih težav lahko pomembno spremeni učiteljeva napačna in omejujoča prepričanja o otrokovem vedenju, ki negativno vplivajo na odnos učitelja do otroka in posredno na otrokovo socialno (ne)sprejetost. V pogovoru z učiteljem poskušam doseči, da:

- ozavesti svoj odnos do učenca in do njegovega motečega vedenja,
- ozavesti vpliv svojega odnosa na odziv vrstnikov,
- razrahlja omejujoča prepričanja ter
- razišče lastne vire za povezovanje otroka s skupino.

Spodaj zapisana vprašanja so namenjena temu, da se učitelja od problemskega okvira, ki še dodatno otežuje reševanje problema, preusmeri v ciljni okvir, ki nam omogoča, da se osredotočimo na rešitve ter ostanemo prožni, polni pozitivnih virov moči in ustvarjalni.

Nekaj možnih vprašanj, ki so nam lahko v oporo v pogovoru z učiteljem. Vprašanja prilagodimo glede na starost učencev.

Moteči učenec

- Kje vidiš razlog za otrokovo moteče vedenje? Kako bi to potrebo lahko zadostil na pozitiven način?
- Kakšen je namen otrokovega nesprejemljivega vedenja? Samo to? Ali ima njegovo vedenje še kakšen drug namen? Bi lahko imelo še kakšen?
- V kakšnih okoliščinah se najbolj pogosto pojavlja nezaželeno vedenje?
- Kaj dela med odmori?
- Katera so njegova močna področja? Kako jih lahko razišče?
- Kdo jih opazi? Kako mu to sporočijo drugi?
- Kateri so njegovi primanjkljaji? Kako ti primanjkljaji vplivajo na njegovo delovanje v skupini? Kako vplivajo na njegovo samopodobo? Kako mu lahko pri tem pomagaš?

Odziv vrstnikov

- Kako tvoj odziv na moteče vedenje vpliva na preostale učence v razredu?
- Kakšno mnenje imajo sošolci o učencu?
- Ali kdaj opazijo njegovo pozitivno vedenje?
- Kdo v razredu dobro vpliva nanj?
- Se imata s tem sošolcem priložnost pogosto povezati in družiti?

Samorefleksija in iskanje rešitev

- Kako mu lahko ponudiš priložnost, da ta namen doseže tudi na drugačen način?
- Kako se po navadi odzoveš ob motečem vedenju?
- Kaj je namen tvojega odziva?
- Ali odziv prinese pričakovane rezultate?
- Kateri tvoj odziv je do zdaj pripeljal do želenega cilja?
- Kako pogosto ga pohvališ? Ga kdaj nagradiš? Kako?
- Kako želiš, da se do tebe odzivajo drugi, ko si uspešen?
- Kako bi si želel, da se odzove tvoj vodja, ko nisi uspešen?
- Ali lahko kot učitelj vplivaš na to, kaj učenci počnejo v času odmora? Kako? Ali jim pomagaš strukturirati dejavnosti? Katere družabne igre imajo na razpolago?
- Si kdaj z učencem že govoril na samem? O čem? Je bilo njegovo vedenje takrat drugačno kot vedenje pred vrstniki?
- Kako mu lahko pomagaš pri tem, da ga bodo sošolci bolje sprejemali v skupino?
- Ali si v pogovoru spoznal kaj novega?
- Kako se je spremenil tvoj dosedanji pogled na otroka?
- Kako boš novo stališče prenašal na sošolce?
- Katere vire imaš, da ti bo to uspelo?
- Kaj je tvoj naslednji korak?
- Kako boš vedel, da ti je uspelo?

Predstavljeni pristop svetovalnemu delavcu omogoča, da celostno pristopi k vključevanju zavrnjenega učenca v skupino. Odpira nove priložnosti za izvajanje aktivnosti na različnih področjih vzgojno-izobraževalnega procesa in ga je možno izvajati s perspektive preventive ali kurative. Predvsem je treba ozavestiti, da za uspešno spremembo socialnega položaja delo s posameznikom ni zadosten pogoj, temveč je naša prizadevanja treba usmeriti na različne podsisteme šolskega prostora ter spremeniti tudi naš odnos do vedenja zavrnjenih učencev.

VIRI IN LITERATURA

Jurišič, B. D. (1999). Zakaj mi to delajo?: spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno modifikacijo vedenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor & Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Ullrich, H. (2002). Ko najdeš pravega prijatelja. Tržič: Učila International.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Warden, D. in Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Dr. Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

RECENZIJA MONOGRAFIJE INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI (ZA DRUŽBENO PRAVIČNOST) (CIRIUS 2017)

> »… inkluzija otrok s posebnimi potrebami (je lahko) le družbeni projekt, …ne pa zgolj projekt te ali one skupine ljudi, ki še ni vključena ali emancipirana, strokovnjakov, te ali one vlade, države ali Evropske unije.« (Rutar, 2017: 112)

O vsebini pričujoče monografije več kot glavni naslov pove podnaslov – za družbeno pravičnost. Če je lahko uspešna inkluzija le družbeni projekt, jo moramo opredeliti z etičnimi in političnimi koncepti in vrednotami, kot so etika potrjevanja in pozitivnega pripoznanja, družbena pravičnost in solidarnost, opolnomočenje in univerzalna emancipacija, demokracija in participacija pri odločanju. Pri tem pa nam lahko pomaga zavedanje, da:

- šele ko trpimo zaradi družbene oviranosti, se odpira boj za emancipacijo (prav tam: 86);
- v boju za družbeno pravičnost potrebujemo spoj politike in estetike. Slednja namreč ne pomeni le »senzibilizirane izkušnje skupnega sveta« (J. Ranciere, prav tam: 62), ki ga omogoča pripovedovanje alternativnih zgodb (prav tam: 133), ampak tudi izkušnjo presežnega, ki jo prinaša odprtost umetniškega dela (U. Eco, prav tam: 207);
- je logika kapitalizma – še posebej v obliki neoliberalizma – nemogoča osnova za družbeno inkluzijo, boj za univerzalno družbeno pravičnost in inkluzijo pa je hkrati boj zoper kapitalistično izkoriščanje: »Utopično ni razmišljanje o prihodnji družbi, ki je bistveno drugačna od sedanje, utopično je razmišljanje, da bo znotraj obstoječe družbe nekega dne vse tako, da bodo vsi ljudje vključeni vanjo.« (prav tam: 121)

KATERE SO KLJUČNE IDEJE, KI VODIJO K ZAGOTAVLJANJU DRUŽBENE INKLUZIJE?

Spremenjen odnos do hendikepa

G. Cangulheim je že daljnega leta 1943 opozoril, da družbena oviranost in posledično trpljenje (patos) ne izvira iz anomalije, s katero se ukvarjajo medicina in sorodne specialistične stroke, ampak iz dejstva, da družba ni prilagojena bivanju hendikepiranih oseb. Zato je D. Zaviršek (2000) hendikep pravilno opredelila kot družbeno travmo in opozorila na dejstvo, da bi si morala pravična družba prizadevati za to, da so družbene dobrine in položaji dostopni vsem ljudem.

D. Rutar tem uvidom dodaja dvoje. Prvič, da so ob podpori mednarodnih pravnih dokumentov hendikepirani v družbo »vključeni kot izključeni«, so »vključeni v skupnost, vendar ji ne pripadajo« (prav tam: 151). In drugič, da lahko hendikep postane »način razumevanja družbene represije«, ko je hendikepirana oseba subjektificirana, ko torej postane politični subjekt (prav tam: 166).

Pripoznanje hendikepa in subjektifikacija

Heglovo idejo, da je subjekt tesno povezan s potrebo po pozitivnem pripoznanju oziroma potrditvi, h kateri sta enako zavezani tako nadrejena kot podrejena oseba, A. Honneth poveže z »bistveno odprtostjo oziroma ranljivostjo človeškega bitja«, D. Rutar pa z »zmožnostjo za hendikep« (prav tam: 170). Kljub ranljivosti ter morebitnim šibkim kvalifikacijskim in socializacijskim kompetencam moramo zato po J. Rancieru, C. Binghamu in G. Biesti (2010) hendikepiranemu priznati inteligenco in komunikacijske zmožnosti – čeprav včasih bistveno drugačne kot pri osebah z značilnim razvojem –, saj je subjektifikacija poleg priprave na sprejetje temeljnih družbenih pravil (socializacije) in razvijanja poklicnih kompetenc (kvalifikacije) temeljna naloga razsvetljenske vzgoje in politike (Biesta, 2014). Vzgoja torej ni priprava na bodoči vstop odraslega v družbo, ampak je eden od modusov družbenega življenja, v katerem se začnemo (ali pa nam je ta možnost odvzeta) uveljavljati kot subjekti spoznavanja sebe-v-svetu in (so)odločanja o svojem življenju; slednje pa mora seveda pomeniti možnost spreminjanja sveta na način odstranjevanja oviranosti …

Redistribucija, pripoznanje in zastopanost v procesih odločanja

Čeprav v bogati bibliografiji, na katero se D. Rutar sklicuje ob razvijanju svojih idej, ne omenja dela *Enakost in moč v šoli: redistribucija, pripoznanje in zastopanost v procesih*

odločanja K. Lynch in A. Lodge (2002), lahko iz številnih navedkov, kaj so glavne ovire hendikepiranih za bolj pravične možnosti vključenosti v družbo, vidimo enak način razmišljanja. Hendikepirani so podvrženi materialni neenakosti (Rutar, 2017: 87), ki terja redistribucijo družbenih dobrin; zaznamujejo jih manjše možnosti za vzpostavljanje socialnih stikov oziroma za vstopanje v družbene odnose (prav tam: 87), kar zahteva pozitivno pripoznanje hendikepiranega kot zmožnega inteligentne komunikacije s svetom; in končno, zaznamujejo jih manjše možnosti za uveljavljanje svojih pravic (prav tam: 87), za participacijo v procesih odločanja – samostojno ali s pomočjo zagovornikov (prav tam: 107), kar zahteva pravično zastopanost v procesih odločanja.

Umetnost kot orodje družbene refleksije, oblika samoizražanja in aktivnega vstopanja v svet ter spreminjanja sveta

Omenil sem že ideji estetike kot senzibilizacije (J. Ranciere) ter posledično refleksije sveta in odprtosti umetniškega dela (U. Eco), ki kar kliče k spremembam položaja sebe-v-svetu. Je pa umetnost hendikepiranim lahko v pomoč tudi pri razvijanju novih komunikacijskih kanalov (»jezikov«, kot to vlogo opredeli L. Mallaguzzi), o čemer priča tudi izbor nekaterih fotografij v monografiji, ki so jih prispevali hendikepirani fotografi in nam tako približali svojo kritično percepcijo skupnega sveta, v katerem živimo. Ne nazadnje ima umetnost moč ustvarjati nove svetove ali vsaj širiti meje obstoječega sveta, kot zapiše J. Pallasmaa v monografiji *Misleča roka (Eksistencialna in utelešena modrost v arhitekturi)*: »… zgolj zrcaljenje in upodabljanje prevladujoče resničnosti nista zadostno poslanstvo umetnosti. Dolžnost arhitekture in umetnosti je, da nakažeta ideale in nove oblike zaznavanja in doživljanja ter tako razpreta in širita meje sveta, v katerem živimo.« (Pallasmaa, 2012: 182–183) O tej presežni zmožnosti umetniškega izraza izvrstno pričata tudi ciklus fotografij in dokumentarni film *Mali princ* M. Peljhana iz Zavoda CIRIUS, v katerem skupaj z D. Rutarjem razpirata možnosti bolj pravičnega vključevanja hendikepiranih v družbeno življenje.

***

Esejistično napisana monografija D. Rutarja *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami (Za družbeno pravičnost)* nas torej uvaja v kompleksen razmislek o družbenih dimenzijah prave inkluzije, ki sicer ne zanika potrebe po pravni, medicinski in socialni podpori oseb s posebnimi potrebami, a upravičeno opozarja, da je izvorno inkluzija nov konverzacijski ideal (H. Siegel, 1995), ki terja temeljitejše spremembe na ravni medčloveških (etična) in družbenih odnosov (politična dimenzija).

VIRI IN LITERATURA

Biesta, G. (2014). The beautiful risk of education. Boulder: Paradigm Publishers.

Bingham, C., Biesta, G. in Ranciere, J. (2010). Jacques Ranciere: Education, Truth, Emancipation. London, New York: Continuum.

Canguilheim, G. (1987). Normalno in patološko. Ljubljana: Studia humanitatis.

Lynch, K., Lodge, A. (2002). Equality and Power in School: Redestribution, recognition and representation, London, New York: RoutledgeFalmer.

Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: The Hundred Languages of Child (ur. Edwards, C., Gandini, L. in Forman G.). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 68–69.

Pallasmaa, J. (2012). Misleča roka (Eksistencialna in utelešena modrost v arhitekturi). Ljubljana: Studia humanitatis.

Peljhan, M. (2013). Mali princ. http://www.matejpeljhan.com/.

Siegel H. (1995). What Price Inclusion? Teachers College Record. Št. 1, str. 6–31.

Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma. Ljubljana: Založba /*cf.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

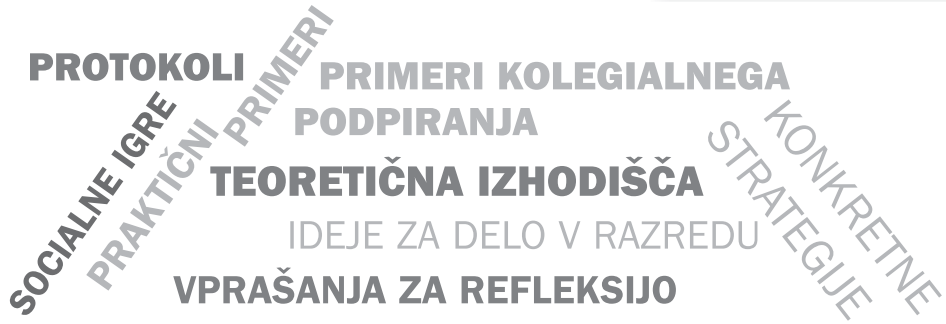
Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega **6 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 15,00 €



Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce

Številne raziskave in izkušnje kažejo, da razredna klima in z njo povezano (dobro) počutje učencev pozitivno vplivata na učne dosežke in na učno zavzetost oz. na dobro vključenost učencev. Pri tem sta pomembna tako odnos učiteljev do učencev kot tudi kakovost medvrstniških odnosov. Nenadomestljivo vlogo pri dobri vključenosti in uspešnosti pa imata tudi čustveno in socialno opismenjevanje.

Naročila:
Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana | faks: 01/3005 199 | e-pošta: zalozba@zrss.si | spletna stran: www.zrss.si

3. zvezek Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost je namenjen podpori učiteljev pri tem, kako voditi razred, tako da po svojih močeh prispevajo k dobri klimi oz. k temu, da se učenci: počutijo sprejeti, vredni, spoštljivo obravnavani, varni, sproščeni, a hkrati zavzeti za učenje in da občutijo, da je pouk smiseln. V zvezku je osvetljeno, na kaj lahko učitelj vpliva, na kaj pa je njegov vpliv manjši. V pomoč pri ugotavljanju, kakšna je klima v razredu, smo pripravili *lestvico za merjenje klime*, v podporo zagotavljanju dobre klime pa *opomnik Kako skrbim za dobro klimo*. Ta učiteljem omogoča, da sami zase ali s pomočjo kolega (lahko tudi ob kolegialnem opazovanju) presodijo, katere vidike klime jim uspe pokrivati bolj učinkovito, katere pa manj – pri čemer natančni opisi ravnanj in strategije lahko pomagajo k izboljševanju slednjih. Tako so med drugim izpostavljena naslednja področja: skrb za varnost in orientacijo, potrditev in sprejetost, negovanje spoštljive in spodbudne komunikacije, dajanje podpore in pozitivna pričakovanja, sprejemanje različnosti, pravičnost, upravljanje konfliktov in skrb za psihofizično blagostanje. Podobno je v podporo zagotavljanju dobri disciplini predstavljen opomnik *Kako skrbim za dobro disciplino*, ki vsebuje strategije za preprečevanje neželenega vedenja in za obravnavanje le-tega, ko se že pojavi. Oba opomnika sta pospremljena s primeri uporabe. Obravnavi zahtevnejših vedenjskih izzivov pa je namenjena tehnika 4 R (razumno se odzovem, razlikujem vedenje od osebe, razumem dogajanje in ga pomagam razumeti tudi učencu, reagiram usmerjeno v rešitve). Zvezek zaokrožujejo namigi glede vzgojnega ravnanja s sedanjimi generacijami.

4. zvezek Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost je namenjen ozaveščanju pedagoških delavcev za to, kako pomembna so za učni proces, vključenost in celosten razvoj otrok in mladostnikov čustva in medsebojni odnosi in kako je zato pomembno, da v šolah najde mesto čustveno in socialno opismenjevanje. V ta namen je opredeljena socialna pismenost in temeljne socialne spretnosti (spretnosti v odnosih z vrstniki, sodelovalne spretnosti, samouravnavanje vedenja, znati se konstruktivno postaviti zase in razviti učno zavzetost in spretnosti), v nadaljevanju pa tudi čustveno pismenost, ki je močno povezana s socialno. Nato sistematično izpostavimo, kje vse so priložnosti za socialno in čustveno opismenjevanje: pri vsakdanjih dogodkih in interakcijah, pri pouku, izvedenem na (kakovosten in premišljen) sodelovalen način, skozi teme in cilje, povezane s čustvi in odnosi, še posebej medpredmetne, na kroskurikularni ravni (skozi vsešolske projekte, namenjene krepitvi teh kompetenc) in skozi delavnice, namenjene sistematičnemu socialnemu in čustvenemu opismenjevanju. Priročnik v ta namen prinaša številne ideje za t. i. socialne oz. interakcijske igre, delavnice za ravnanje s čustvi in druge namige ter strategije, vključno s strategijo za ravnanje v primeru neželenega vedenja in pojava konfliktov.

Iz digitalne bralnice ZRSŠ

V digitalni bralnici lahko prelistate najrazličnejše strokovne publikacije: monografije in priročnike, ter druge publikacije, ki so izšle na Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica

Prijetno strokovno branje vam želimo.

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega **7 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 12,40 €

- **Zakaj formativno spremljati**
- **Nameni učenja in kriteriji uspešnosti**
- **Dokazi**
- **Povratna informacija**
- **Vprašanja v podporo učenju**
- **Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje**
- **Formativno spremljanje v vrtcu**

Priročniki po predmetih in področjih

Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

Napovedujemo:

izid 2018

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

Formativno spremljanje pri DELU SVETOVALNIH DELAVCEV

Formativno spremljanje kot PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana, 01 300 51 00, zalozba@zrss.si, www.zrss.si

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

XLIX
2018
3-4

& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.