

Dr. Vanja Kiswarday

Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3

POVZETEK

Teorija rezilientnosti preučuje dejavnike, ki večajo učinkovitost posameznika pri preseganju ovir, ki se v obdobju odraščanja povezujejo s šolanjem. Spodbujanje razvoja rezilientnosti je najučinkovitejše, ko poteka neposredno prek izkustvenega učenja. Literatura kot ključne dejavnike izpostavlja: vključujoče, varno in skrbno učno okolje, ki postavlja realno visoka pričakovanja, zagotavlja ustrezno pomoč in podporo, razvija vseživljenjske kompetence ter omogoča samostojno in aktivno participacijo. Te dejavnike poudarjajo tudi sodobna didaktično-metodična načela, zato nas je zanimalo, v kolikšni meri rezilientnost v šoli spodbujajo slovenski učitelji, čeprav s teorijo rezilientnosti niso seznanjeni. Oblikovali smo Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju in ga evalvirali na vzorcu 429 učiteljev različnih strokovnih profilov.

Ključne besede: rezilientnost, varovalni dejavniki, dejavniki tveganja, pouk, didaktično-metodična načela, strokovni profil učitelja

A Model of Fostering Resilience in School Context

Original scientific article

UDK: 37.091.3

ABSTRACT

Resiliency theory examines the factors that increase the efficiency of the individual to overcome the obstacles that in adolescence are associated with schooling. Promoting the development of resiliency is the most effective when conducted directly through experiential learning. Literature highlights an inclusive, safe and sound learning environment that sets high but realistic expectations, provides assistance and support to develop lifelong competences, and allows an independent and active participation as key factors. These factors are also highlighted by the modern didactic and methodical principles, so we were interested in the extent to which at school resiliency is promoted by Slovenian teachers, although not being familiar with the theory of resiliency. We designed a model to promote resiliency in the

school environment and evaluated it on a sample of 429 teachers of different professional profiles.

Key words: resilience, protective factors, risk factors, school, didactical and methodical principles, teachers' professional profile

Uvod

V zadnjih 15–20 letih se je na področju edukacijskih ved sprožil val raziskovanj, usmerjenih v preučevanje rezilientnosti (pozitivne prilagodljivosti, odpornosti in prožnosti v primeru težav) v šolskem kontekstu. Raziskovalce so k temu spodbudila sodobna pojmovanja na področju razvojne psihologije in psihopatologije, ki so se iz usmerjenosti v rizične dejavnike preusmerila v preučevanje potencialov, kompetenc, varovalnih procesov in mehanizmov ter v spodbujanje rezilientnosti v razvoj otrok in mladostnikov (Masten in Powel 2003).

Te procese in mehanizme preučuje teorija rezilientnosti, po kateri je rezilientnost opredeljena kot dinamičen proces, zmožnost oziroma rezultat uspešne prilagoditve posameznika (tudi skupine) kljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam, ki so lahko situacijske ali trajne (Masten et al. 1990). Po Bronfenbrennerjevi ekosistemski teoriji iz leta 1979 (Bronfenbrenner in Morris 1998, v Hristovski 2003, 327) in kasneje nadgrajenem bioekološkem modelu otrokovega razvoja, ki poudarja interakcijo med posameznikom, s sebi lastnimi značilnostmi in okoljem (Bronfenbrenner in Morris 2006), je šola pomemben in vpliven mikrosistem, v katerega se odraščajoči otrok oziroma mladostnik vsakodnevno vključuje. Paradigma rezilientnosti v šolsko okolje vstopa kot odziv na nezadostnost modela deficitov, ki se ozko osredotoča na motnje, težave in primanjkljaje posameznikov. Margalit (2003) opaza, da je v edukacijskih vedah paradigmatiski preskok iz redukcionističnega, v primanjkljaj in problem naravnane pristopa, v celostni model, ki se osredotoča na vire moči in usmerjenost v razvoj potencialov, vse pogostejši. Pri tem ne gre za zanikanje posameznikovih težav (ovir, motenj, primanjkljajev), temveč za obravnavo le-teh v okviru širšega, večdimenzionalnega in dinamičnega konteksta. V tem procesu je strokovni delavec vzporedno s prepoznavanjem težav usmerjen predvsem v potrebe posameznika in njegovega okolja ter v razvijanje potencialov, ki bodo omogočali čim bolj učinkovito preseganje težav in dolgoročno izboljševali možnosti za vključevanje v družbo, učenje in delo.

V okviru slovenskega šolstva preprečevanje, zmanjševanje in odpravljanje šolske neuspešnosti podrobno obravnava Koncept dela na področju učnih težav v osnovni šoli (Magajna et al. 2008), ki postavlja tako splošne kot specifične smernice in priporočila učiteljem za bolj ustrezno in učinkovito vključevanje otrok in mladostnikov v pouk. V teh smernicah in priporočilih se paradigmatško že odraža usmerjenost v spodbujanje in razvoj otrokovih kompetenc in rezilientnosti (Magajna 2006), vendar se paradigma rezilientnosti navezuje predvsem na kontekst učencev z učnimi težavami.

Opredeleitev koncepta rezilientnosti v šolskem kontekstu

Področje raziskovanja šolske rezilientnosti predstavlja širok konceptualni okvir, znotraj katerega se nekateri raziskovalci osredotočajo predvsem na rizične skupine otrok in mladostnikov (npr. Ungar 2005), nekateri pa spodbujajo k širšemu pogledu na rezilientnost v kontekstu šole (npr. Waxman et al. 2004). Zadnji izhajajo iz prepričanja, da modeli, pristopi in strategije, ki spodbujajo razvoj predispozicij za rezilientnost, lahko prinesejo splošno dobrobit, saj so neuspehi, težave, stiske, izzivi, pritiski (učni stres) del šolskega vsakdanjika prav vseh šolajočih se otrok in mladostnikov, ne le tistih, ki so zaradi najrazličnejših vzrokov prepoznani v rizičnih skupinah (Martin in Marsh 2008).

V šolskem oziroma učnem kontekstu je rezilientnost opredeljena kot zmožnost učinkovitega učnega napredovanja kljub pogosteje prekinjanemu šolanju, neustreznemu poučevanju, vrzelim v znanju (Waxman et al. 2004), kot zmožnost učinkovitega vključevanja v pouk oziroma razredno skupnost ter prizadevanje za učno uspešnost kljub težavam in stresnim izkušnjam iz svojega vsakdanjega življenja (Naglieri in Le Buffe 1999) in kot zmožnost učenca, da se učinkovito spoprime z učnimi težavami, učnim neuspehom, učnim stresom in učnimi obremenitvami (Martin in Marsh 2003; Meltzer 2004; Margalit in Idan 2004; Henderson 2007; Cefai 2008). Ob tem poudarjamo, da Masten in Powell (2003) eksplicitno izpostavljata pomen nenehne skrbi za ustvarjanje spodbudnega in vključujočega učnega okolja ter opozarjata, da na rezilientnost ne smemo gledati zgolj enostransko kot zmožnost otroka za prilagajanje, temveč je to vedno kontekstualen in sistemski proces.

Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju

Učitelj z otroki in mladostniki preživi veliko ustvarjalnega časa, v katerem mora ustrezno uravnateževati zunanje (objektivne) in notranje (subjektivne) okoliščine (učne pogoje), da bi omogočal in spodbujal aktivno soudeležbo vsakega ter ustvarjal interaktivno in konstruktivistično učno okolje. Da bi presešel naključnost pri zagotavljanju ustreznih spodbud za učno uspešnost in učinkovitost, mora svoje pedagoške pristope nenehno prilagajati glede na objektivne možnosti in subjektivne potrebe posameznika in skupine. Vsakemu naj bi ustrezno sporočal visoka, vendar dosegljiva pričakovanja za razreševanje smiselnih, z življenjem povezanih učnih vsebin in problemov. Pomoč, ki jo učenec potrebuje v procesu učenja, mora biti načrtovana v smislu podpore, ki je ves čas usmerjena k razvijanju čim večje samostojnosti, odgovornosti in kompetentnosti posameznika, ki so temelj iniciativnosti, ustvarjalnosti in učinkovitosti posameznika (Grotberg 1997; Benard 1998). V sodelovanju z učenci/dijaki mora učitelj ustrezno zamejiti učno polje ter podati jasno in razumljivo strukturo dela, izbrati ustrezne oblike sodelovanja, zagotoviti potrebne vire pomoči in podpore, opredeliti cilje ter postaviti kriterije, ki bodo kazali pot do odličnosti. Že v samem izhodišču pa se mora učitelj zavedati tudi odgovornosti, da v učnem okolju skrbi za spodbudno in pozitivno naravnano klimo,

kar zahteva skrbno spremljanje in razvijanje socialno-emocionalnih dejavnikov pouka, ki morajo zagotavljati varnost in sprejetost, gojiti pripadnost, medsebojno zaupanje, povezanost in sodelovanje. Tako spodbujana, skrbna, sodelujoča in učeča se skupnost je pripravljena na sprejemanje učnih in življenjskih izzivov. Posameznika preko izkušenj krepi in ga spodbuja k optimistični naravnosti in usmerjenosti k izgrajevanju kompetenc za kritično presojanje situacij, premišljeno sprejemanje tveganja in reševanje oziroma čim bolj učinkovito obvladovanje spremenjenih, negotovih in težkih situacij (Henderson in Milstein 2003). Slovenski učitelji večinoma še niso seznanjeni s konceptom rezilientnosti (Kiswarday 2012). Temu navkljub menimo, da z uresničevanjem didaktičnih načel sodobnega pouka, ki osredotočenost pouka premika s programskih vsebin in učitelja na učenca, njegove značilnosti in potrebe, že sedaj pomembno vplivajo na dejavnike, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti.

Da bi lahko empirično preverili in analizirali predpostavke, smo na osnovi spoznanj o rezilientnosti (Kiswarday 2012; Kiswarday 2013) in značilnostih sodobnega pouka v slovenskih šolah oblikovali Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju (v nadaljevanju Model SRŠO). Pri snovanju Modela SRŠO smo želeli dejavnike, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih, čim bolj nasloniti na že uveljavljene strokovne smernice za kakovosten pouk v našem šolskem sistemu in preveriti, kako jih učitelji uresničujejo. Dejavnike na individualni in kontekstualni ravni smo strukturirali v devet sklopov, ki jih v nadaljevanju predstavljamo in vsebinsko opredeljujemo.

1. Učiteljevo doživljanje institucionalne klime

Za učence in učitelje šola predstavlja delovni prostor, kjer preživijo pomemben del dneva. Vsak član se vanj vključuje s svojimi željami, pričakovanji, zmožnostmi in potrebami. Tako se oblikuje klima posamezne institucije, ki glede na sodobne raziskave (Perkins 2006) pomembno vpliva na proces in učinkovitost učenja. Nwankwo (Valenčič Zuljan 1993) pojmuje klimo kot splošno občutje in vzdušje v skupini (angl. *we-feeling*), kot skupno subkulturo oziroma interakcijo življenja v šoli. V okoljih, kjer se gojita pripadnost skupini in medsebojna povezanost, je večja skrb za drugega, to pa vzpostavlja različne varovalne dejavnike tako v fazi soočanja kot obvladovanja in reševanja težav in pomembno spodbuja razvoj rezilientnosti (Henderson 2007; Waxman et al. 2004). V tem sklopu smo ugotavljali, kako učitelji doživljajo klimo in organiziranost med zaposlenimi v svoji šoli, kako je po njihovem mnenju na njihovi šoli poskrbljeno za dobro in varno počutje, kako se uresničujejo načela inkluzivnosti in socialne kohezivnosti, kako ocenjujejo zaupanje učencev, staršev in učiteljev v kakovost šole ter kako ocenjujejo pripadnost njihovi šoli.

2. Prepričanje učitelja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu

Stališča in prepričanja učiteljev o sebi in svoji pedagoški praksi ter njihova stališča do učencev v precejšnji meri vplivajo tako na razvijanje učiteljevih subjektivnih, implicitnih teorij kot na njihovo ravnanje v konkretni situaciji (Valenčič Zuljan 2008). V tem sklopu smo ugotavljali prepričanja učiteljev o njihovi vlogi v razredu

in v kolektivu, o njihovi učinkovitosti pri poučevanju različnih otrok in mladostnikov, njihova prepričanja o osebni poklicanosti in zmožnosti za oblikovanje inkluzivnih in socialno kohezivnih vrednot in o pojmovanju lastne vloge v osebnotnem razvoju otrok in mladostnikov.

3. Samoocena kompetentnosti učitelja za izbrane naloge s področja pedagoškega vodenja razreda

Pogoj za podporno, ustvarjalno in učinkovito učno okolje, ki spodbuja razvoj empatije, odgovornosti, avtoregulacije vedenja, sodelovanja in celovitega razvoja osebnosti, so tudi jasni dogovori, skupaj oblikovana pravila, meje in pričakovanja. Jasno vzpostavljena in transparentna struktura, v kateri otrok ve, kaj se od njega pričakuje, in hkrati zna oz. zmora ta pričakovanja tudi uresničevati, je prepoznana kot pomemben varovalni mehanizem, ki spodbuja razvoj rezilientnosti (Henderson 2007). V tretjem sklopu trditev smo zato analizirali mnenje učiteljev o njihovi uspešnosti pri strukturiranju ustvarjalnega in podpornega učnega okolja (npr. kako so po njihovem mnenju kompetentni za prepoznavanje učnih potreb in zmožnosti učencev, za postavljanje konkretnih, merljivih ciljev, za diferencirano in individualizirano načrtovanje učnega dela, za izvajanje prilagoditev pri poučevanju OPP, za uporabo IKT pri pouku), prav tako nas je zanimalo, kako v okviru svojega pedagoškega dela uresničujejo izbrane naloge, povezane s preventivno disciplino (Pšunder 2004) (npr. kako so po njihovem mnenju kompetentni za učenje samoobvladovanja vedenja, za mediacijo in konstruktivno reševanje konfliktnih situacij, za spodbujanje razvoja socialnih in komunikacijskih veščin).

4. Učiteljevo doživljanje organiziranosti in funkcionalnosti mreže pomoči otrokom in mladostnikom z različnimi težavami v šoli

Učitelj razrednik običajno najbolj pozorno spremlja kakovost učnega in socialnega vključevanja učencev/dijakov v šoli in ukrepa, kadar je to potrebno. Razrednik predstavlja temeljni povezovalni člen v mreži pomoči in podpore, ki skupaj z otrokom, starši in drugimi strokovnimi delavci odkriva, prepoznava in raziskuje dejavnike tveganja in varovalne dejavnike, tako v otroku kot tudi v njegovem učnem okolju (Čačinovič Vogrinčič 2008; Kalin et al. 2009). V teoretičnih izhodiščih smo izpostavili, da so učne težave otrok in mladostnikov lahko tudi sekundarne narave, ko so vzroki zanje pretežno v otrokovem/mladostnikovem okolju ali pa se pojavljajo kot kombinacija dejavnikov med posameznikom in okoljem (Magajna et al. 2008). Najosnovnejša in zelo učinkovita pomoč v takih primerih so ustrezno prilagojeno izvajanje pouka, ustrezen izbor učnih metod in učnih oblik glede na potrebe, zmožnosti in močna področja otroka ali mladostnika ter kakovostno izvajanje dodatne strokovne pomoči. V tem sklopu dejavnikov smo želeli od učiteljev izvedeti tudi, kako doživljajo organiziranost in funkcionalnost mreže pomoči otrokom/mladostnikom z različnimi težavami. Postavke se nanašajo na odnose in sodelovanje udeleženih v tem procesu ter na razpoložljivost podpornih materialnih in didaktičnih sredstev ter strokovne pomoči.

5. Učiteljevo doživljanje kakovosti sodelovanja s starši

Kakovost in fluentnost partnerskega sodelovanja med starši in šolo pomembno vpliva na kakovost in uspešnost vzgojno-izobraževalnega procesa (Kalin et al. 2009), v teoriji rezilientnosti pa ta medsystemski odnos predstavlja enega pomembnejših varovalnih dejavnikov za otroke oziroma mladostnike, ki so izpostavljeni določenim težavam ali tveganjem (Cefai 2008). S pomočjo petnajstih trditev smo ugotavljali mnenje učiteljev razrednikov o sodelovanju med šolo in starši, zanimalo nas je njihovo doživljanje nekaterih specifičnih izkušenj s komunikacijo in medsebojnim zaupanjem, mnenje o izmenjavi pomembnih informacij, ki vplivajo na učno ali socialno funkcioniranje otroka oziroma mladostnika, ter o strategijah reševanja problemskih situacij.

6. Učiteljeva naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka

Učna kompetentnost v teoriji rezilientnosti predstavlja zelo pomemben varovalni dejavnik pri rizičnih skupinah otrok in mladostnikov (Masten in Obradović 2006; Henderson 2007; Miechenbraum 2006). Razvoj učnih kompetenc je tesno povezan z modeli pouka, ki temeljijo na aktivnem vključevanju učencev (konstruktivistični pristop, problemski pouk, izkušensko učenje ...) in poudarjajo pomen poznavanja otrokovega oziroma mladostnikovega predznanja, njegovih značilnosti, interesov pa tudi ovir, primanjkljajev in motenj. Zato v tem sklopu ugotavljamo osredinjenost poučevanja na prepoznavanje in zadovoljevanje potreb in značilnosti otroka oziroma mladostnika, spodbujanje strategij in tehnik, ki so usmerjene v razvijanje kompetentnosti za samostojno učenje, ter spodbujanje aktivne participacije otrok in mladostnikov v učnem procesu.

7. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti pri otrocih in mladostnikih

Med pomembnimi gradniki rezilientnosti sta tudi samozavest in samopodoba (Gotberg 1997), ki se v obdobju odraščanja oblikujeta v tesni povezanosti s socialno integracijo in učno uspešnostjo (Jurišević 2006). Učenci z učnimi težavami imajo glede na učno uspešne vrstnike slabšo samopodobo, zato so ustrezni in iz učenčevih potreb in zmožnosti izhajajoči načini poučevanja in učenja pomembni tudi za razvoj rezilientnosti (Benard 1998). V tem sklopu ugotavljamo, kakšen poudarek v procesu poučevanja učitelji namenjajo širšemu učnemu kontekstu in samostojni uporabi znanja in spretnosti v različnih življenjskih situacijah. Zanimalo nas je, kako pomembno se jim zdi, da v svojo pedagoško delo vključujejo razvoj socialnih veščin, metakognitivnih strategij učenja, retoričnih spretnosti, spretnosti za uporabo sodobne tehnologije pri poizvedovanju za informacijami, učenju, predstavitvi znanja in rezultatov, spodbujanju prepoznavanja in razvijanja interesnih področij, projektne učenju, povezovanju na ravni šolske in lokalne skupnosti. WHO (1999) te spretnosti izpostavlja kot ključne življenjske spretnosti, katerih razvoj naj bi intenzivno spodbujali v šolah. Človekovo življenje je polno priložnosti in tveganj, ki pogosto zahtevajo hitro izbiro in odziv posameznika, ki pa mora, da bi se lahko kompetentno odzval, dobro poznati in razumeti tako socialne okoliščine kot tudi lastne potenciale in šibkosti. Za reflektivni in raziskujoč odziv

v takih situacijah ter za sprotno razreševanje problemov v produktivni medosebni povezanosti z drugimi so temeljni dejavniki tudi samozavedanje, samozaupanje in samospoštovanje (Henderson 2007).

Strateško razmišljanje, presojanje okoliščin, predvidevanje posledic, izbiranje možnosti in sprejemanje odločitev so pomembne življenjske kompetence, ki jih je v najrazličnejših okoliščinah mogoče pridobivati tudi pri pouku (na primer pri problemskem pouku matematike (Felda in Cotič 2012).

8. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot pri otrocih in mladostnikih

V osmem sklopu vprašanj se osredotočamo na tiste dejavnike pri pouku, ki pri otrocih in mladostnikih spodbujajo razvoj temeljnih etičnih, inkluzivnih in socialno kohezivnih vrednot za oblikovanje optimalnega življenjskega, učnega in vzgojnega okolja v fizičnem, psihološkem, socialnem in duhovnem smislu (Izhodišča kurikularne preнове 1997; Krek et al. 2011). Oddelčna skupnost v šoli deluje v interakciji s pričakovanji vseh neposredno in posredno vključenih v proces vzgoje in izobraževanja (učiteljev, učencev, staršev, vodstvenih delavcev, državnih institucij, lokalnega okolja ...). Zato je oddelčna skupnost odsev, indikator in nosilec kulture, ki otroku oziroma mladostniku nenehno sporoča, kdo je in kakšno vlogo ima v družbi (Opara et al. 2011). Postavke v tem sklopu smo usmerjali v ugotavljanje spodbud, ki jih je otrok oziroma mladostnik v šoli deležen pri razvoju samoregulacijskih spretnosti, pri spodbujanju zdravega načina življenja in pri razvijanju socialno kohezivnih stališč in vrednot, ki so usmerjene k zagotavljanju dobrega počutja vseh članov, k iskanju odličnosti posameznikov in odnosov, vzpostavljanju zaupanja in zagotavljanja varnosti, minimaliziranju neenakosti in izogibanju marginalizacije. Nekateri od teh dejavnikov sovpadajo tudi z evropsko strategijo za razvijanje socialne kohezivnosti v družbi 21. stoletja (*Report of the High level task force on social cohesion in the 21st century, Council of Europe 2007*).

9. Značilnosti profesionalnega razvoja učitelja

V okviru zadnjega sklopa Modela SRŠO smo učitelje povprašali še o nekaterih vidikih njihovega profesionalnega razvoja, saj je skrb za nenehno izpopolnjevanje znanja v sodobni učeči se družbi ena od temeljnih nalog učitelja. Valenčič Zuljan (2001) izpostavlja, da učiteljeva skrb za profesionalno rast spodbuja napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in ravnanja, kar mu omogoča tudi vedno bolj pristno posredovanje in zgled rezilientnega vedenja učencem oz. dijakom (Henderson 2007). Zanimalo nas je, kakšen pomen imajo za učiteljevo profesionalno rast šolski kolektiv in strokovni aktivni, kako pomembne se jim zdijo neformalne oz. formalne oblike izobraževanja ter aktivne oblike sodelovanja na strokovnih konferencah, projektih ipd. Kritično reflektivni učitelj namreč zmore lastno poučevalno prakso evalvirati tudi s perspektive učencev in je lahko bolj dovzeten za njihove potrebe v procesu vzgoje in izobraževanja (Brookfield 1995).

Opredelitev problema in metodologija

Glede na teoretična izhodišča, v katerih smo predstavili teorijo rezilientnosti in pričakovanja sodobne družbe, da šola v procesu vzgoje in izobraževanja otroke in mladostnike usposobi tudi za rezilientno sprejemanje in odzivanje v težkih okoliščinah, korenitejših spremembah in življenjskih preobratih ter za obvladovanje stresa in tveganih situacij, ki jih je v današnji hitro razvijajoči in nenehno spreminjajoči se družbi vedno več, nas je zanimalo, ali so slovenski šolarji v šolskem okolju deležni spodbud za razvijanje rezilientnosti, kljub temu da učitelji s tem pojmom še niso bili seznanjeni. Menimo namreč, da slovenski učitelji v veliki meri spodbujajo tudi razvoj rezilientnosti pri učencih, saj so omenjene strategije za spodbujanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih v šolskem okolju tesno povezane in prepletene z didaktičnimi načeli sodobnega pouka v naših šolah (Kiswarday 2012; Krek in Metljak 2011; ZOsn 2006).

Da bi našo predpostavko preverili, smo na osnovi preučene teorije in modelov za spodbujanje rezilientnosti (Kiswarday 2012; Kiswarday 2013) za namen raziskave sestavili obširen vprašalnik, s katerim smo ugotavljali naravnost učiteljev do uresničevanja dejavnikov, ki v šolskem okolju lahko vplivajo na razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih. Z analizo vprašalnika, ki hkrati predstavlja teoretični model spodbujanja rezilientnosti v slovenskih šolah (Model SRŠO), smo želeli ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev do dejavnikov v Modelu SRŠO ter kateri dejavniki so po njihovem mnenju bolj pomembni in bolj uresničevani pri njihovem delu in kateri manj. S tem bi ugotovili, kje lahko v okviru šole otrokom in mladostnikom zagotovimo več pomoči, podpore, spodbud ali priložnosti, da bi spodbudili razvoj njihove rezilientnosti in bolj kompetentnega obvladovanja težkih problemskih situacij in življenjskih izzivov.

V okviru tega prispevka smo se osredotočili predvsem na analizo Modela SRŠO glede na strokovni profil učiteljev, saj nas zanima, v kolikšni meri je naravnost k uresničevanju dejavnikov, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti v šoli, pogojena z učiteljevim strokovnim profilom, ki je specifično opredeljen tako z dodiplomskim študijem kot tudi s samim pedagoškim delom (prakso).

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V reprezentativnem vzorcu je sodelovalo 429 učiteljev razrednikov iz 55 slučajno izbranih slovenskih šol. Zajeli smo učitelje različnih strokovnih profilov (razredne, predmetne in srednješolske učitelje ter specialne pedagoge, ki poučujejo v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom). Pogoj za vse sodelujoče učitelje je bil, da opravljajo funkcijo razrednika. Skoraj dvotretjinski delež vzorca sestavljajo osnovnošolski učitelji (38,7 % učiteljev razrednega pouka in 25,4 %

predmetnih učiteljev), 28,2 % je specialnih pedagogov, ki poučujejo v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom, 27,7 % pa je srednješolskih učiteljev.

Postopki pridobivanja in obdelave podatkov

Podatke smo pridobili v šolskem letu 2010/11 z anketnim vprašalnikom, ki smo ga pripravili za namen raziskave (Kiswarday 2012). Sestavljen je iz splošnega dela in Modela SRŠO, ki zajema devet zgoraj opisanih sklopov ocenjevalnih lestvic, vsak ima 15 trditev (skupaj 135). Zanesljivost Modela SRŠO smo preverjali s Cronbachovim koeficientom alfa, ki za celotni Model SRŠO znaša $\alpha = 0,963$ (zanesljivost posameznih sklopov se giblje med 0,736 in 0,906). Visoko zanesljivost Modela SRŠO je potrdil tudi izid faktorizacije – vsi skupni faktorji z lastno vrednostjo, večjo od 1, so pojasnili 75,1 % variance, zanesljivost instrumenta (po zakonitosti $rtt = \sqrt{h^2}$) pa je 0,864.

Vsebinsko veljavnost Modela SRŠO smo zagotovili z oblikovanjem vprašanj, skladno s teoretičnimi izhodišči tako, da smo operacionalizirali spoznanja, ki jih navajajo raziskave, usmerjene v preučevanje spodbujanja rezilientnosti v šoli. Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (20). Podatke vprašalnika smo obdelali na nivoju deskriptivne in interferenčne statistike, pomembnost razlik med strokovnimi profili učiteljev smo preverjali z enofaktorsko analizo variance (ANOVA).

Rezultati in interpretacija

Analiza Modela spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju

Med rezultati nas je seveda najbolj zanimalo, v kolikšni meri so odgovori anketiranih pedagoških delavcev potrdili našo izhodiščno predpostavko, da slovenski učitelji v svojem pedagoškem delovanju prepoznavajo navedene dejavnike, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti v šolskem okolju kot pomembne dejavnike v lastnem šolskem okolju. V spodnji preglednici prikazujemo distribucijo rezultatov po posameznih sklopih Modela SRŠO in v Modelu SRŠO kot celoti.

Preglednica 1: Parametri osnovne deskriptivne statistike Modela SRŠO

Sklop Modela SRŠO	Razpon točk (samoocena) Min = 0, Max = 75		Aritmetična sredina	Povprečno dosežen delež celote	Standardni odklon	Koef. variacije	Koef. simetrije	Koef. sploščnosti
	Min	Max	M	M %	SD	KV %	KA	KS
1. Doživljanje institucionalne klime	30,00	75,00	59,340	79,12	7,738	13,040	-0,611	0,451
2. Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu	31,00	72,00	58,813	78,42	7,327	10,491	-0,565	0,586
3. Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda	42,00	75,00	60,755	81,01	6,511	12,642	-0,429	-0,297
4. Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči	37,00	73,00	58,021	77,36	6,170	11,907	-0,310	0,658
5. Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši	38,00	75,00	58,452	77,94	7,681	14,084	-0,392	-0,048
6. Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka	37,00	75,00	60,497	80,66	6,908	11,725	-0,131	-0,118
7. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti	34,00	75,00	57,150	76,20	8,233	12,821	-0,204	-0,514
8. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot	37,00	75,00	64,576	86,10	7,093	10,083	-0,419	-0,145
9. Značilnosti profesionalnega razvoja	38,00	75,00	56,846	75,79	7,109	12,505	-0,049	-0,482
Model SRŠO kot celota	368,0	646,0	532,179	78,84	50,120	9,244	-0,266	-0,022

Če se najprej ustavimo ob rezultatu za Model SRŠO kot celote, vidimo, da ocene učiteljev pokrivajo 78,84-odstotni delež Modela SRŠO, kar pomeni, da učitelji navedene dejavnike sodobnega pouka, ki hkrati spodbujajo razvoj rezilientnosti, prepoznavajo kot precej pomembne dejavnike v svoji pedagoški praksi. Do rezultatov moramo biti nekoliko zadržani, saj so pridobljeni s samooceno, ki je lahko nekoliko subjektivna, a vseeno sporočilna v smislu stališč in prepričanj, ki

kažejo, da so učitelji v veliki meri naklonjeni dejavnikom Modela SRŠO – rezultati zrcalijo težnjo učiteljev, da bi ustvarjali vseživljenjsko naravnano spodbudno učno okolje, ki ne zanemara tudi svoje socialno oblikovalne in vzgojne vloge.

Koeficient variacije (KV %) pokaže, da se v celotnem Modelu SRŠO rezultati precej normalno porazdeljujejo – delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, je 9,2 %. V posameznih sklopih Modela SRŠO pa se koeficient variacije giblje med 10,1 % in 14,1 %. Z vidika simetrije (KA) ugotavljamo, da je distribucija odgovorov dokaj simetrična z rahlo tendenco k višjim odgovorom ($-0,5 < KA < 0$), le v sklopih *Doživljanje institucionalne klime* in *Prepričanje o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu* je tendenca k višjim odgovorom še nekoliko večja. Koeficient sploščenosti (KS), ki se večinoma giblje med $-0,5 < KS < 0,5$, kaže, da so rezultati dokaj normalno porazdeljeni, le v sklopih *Prepričanje o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu* ($KS_2 = 0,586$) in *Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči* ($KS_4 = 0,658$) je porazdelitev bolj koničasta, v sklopu *Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti* pa bolj sploščena ($KS_7 = -0,514$).

Analiza Modela SRŠO po sklopih pokaže, da so med navedenimi dejavniki učitelji za svojo prakso kot najbolj pomembne in največkrat uresničevane izbrali dejavnike v sklopu *Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot* – ta sklop ima največjo aritmetično sredino ($M_8 = 64,6$). Rezultat predstavlja 86,1-odstotno uresničenost Modela SRŠO v tem sklopu in kaže na to, da učitelji pri svojem delu veliko pozornosti namenjajo vzgoji za inkluzivne in socialno kohezivne vrednote ter spodbujanju zdravega življenjskega sloga. Z več kot 80 % je Model SRŠO uresničen še v sklopih *Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda* (81 %) in *Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka* (80,7 %), kar kaže na dokaj visoko stopnjo profesionalnega samozaupanja. V obeh sklopih so dejavniki povezani s prepoznavanjem in upoštevanjem učnih značilnosti učencev, aritmetični sredini teh sklopov pa sta $M_3 = 60,8$ oz. $M_6 = 60,5$. Z le nekoliko manj kot 80-odstotnim deležem (79,1 %) pa so učitelji prepoznali pomembnost dejavnikov, ki so povezani z oblikovanjem šolske klime ($M_1 = 59,3$). S približno 78 % sledijo sklopi *Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu*, *Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši* in *Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči*.

Najmanj pa je Model SRŠO uresničevan v sklopih *Značilnosti (lastnega) profesionalnega razvoja* ($M_9 = 56,8$; $M_9 \% = 75,5$ %) in *Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti* ($M_7 = 57,2$; $M_7 \% = 76,2$ %). V okviru dejavnikov profesionalnega razvoja so najnižje ocene dobili dejavniki, kot na primer: *Svoje pedagoške izkušnje objavljam v pedagoških revijah*; *Ideje za izboljševanje svoje prakse dobivam s preučevanjem dobrih praks, sodelovanjem v projektih, v strokovnih aktivih ter Redno pregledujem novosti na spletnih straneh z izobraževalno vsebino*. Med dejavniki, ki smo jih zajeli v sklop življenjskih kompetenc, pa so najmanj aktualni naslednji: *Učence vodim, da si izdelujejo mapo dosežkov (učni portfolio)*, *Pri pouku učencem pokažem, kako lahko premagujejo tremo, zmanjšujejo*

učni stres, Pri projektnih nalogah spodbudim učence k iskanju informacij v lokalni skupnosti.

Kakovostno poučevanje od učitelja zahteva nenehno refleksijo in raziskovanje prakse (Cencič 2009) pa tudi sodelovanje in zamenjavanje informacij, izkušenj in znanja. Rezultati naše raziskave kažejo, da bi bilo potrebno učitelje bolj spodbuditi za vlogo reflektivnega praktika, ki šolo doživlja kot učečo se skupnost, v kateri se lahko tudi sam aktivno profesionalno razvija, se uči iz modelov dobrih praks in predstavlja lastno prakso drugim. Bolj reflektivno naravnani pouk bi učence v veliko večji meri spodbujal k razvoju vseživljenjskih kompetenc, za katere v okviru našega Modela SRŠO iz rezultatov ugotavljamo, da jim učitelji namenjajo najmanj pozornosti – učitelji so zelo skrbno usmerjeni v spodbujanje akademskega znanja in vedenja (predvsem v smislu zagotavljanja primernih pogojev za učenje z vidika skupine), manj pa v spodbujanje socialnih in konativnih spretnosti, v spodbujanje k introspekciji, spoznavanju in uravnavanju čustvovanja in vedenja, spodbujanje učenja organizacijskih in izvršilnih spretnosti ter samoevalvacije.

Analiza Modela spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju glede na strokovni profil pedagoških delavcev

Zanimalo nas je tudi, kako se glede na strokovni profil pedagoških delavcev kažejo razlike v doživljanju pomembnosti posameznih sklopov Modela SRŠO pri pedagoškem delu. Z enofaktorsko analizo variance (ANOVA) smo ugotavljali statistično pomembnost razlik med skupinami. Ugotovitve predstavljamo v nadaljevanju.

Preglednica 2: Izid analize variance po sklopih Modela SRŠO glede na strokovni profil učiteljev ($n_{RS} = 166$; $n_{PS} = 109$; $n_{SRP} = 78$; $n_{SŠ} = 76$)

Sklop Modela SRŠO	M		SD	Preizkus homogenosti varianc		Analiza variance	
				F	P	F	P
1. Doživljanje institucionalne klime	RS	59,578	8,324				
	PS	59,587	5,971				
	SRP	59,282	7,122	5,964	0,001	0,294	0,830
	SŠ	58,526	9,218				
2. Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu	RS	59,590	6,212				
	PS	56,963	5,657				
	SRP	59,908	5,645	0,808	0,490	5,098	0,002**
	SŠ	58,671	6,769				
3. Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda	RS	62,241	7,317				
	PS	57,422	7,424				
	SRP	64,205	6,768	0,738	0,530	17,750	0,000***
	SŠ	58,750	7,416				

Sklop Modela SRŠO	M		SD	Preizkus homogenosti varianc		Analiza variance	
				F	P	F	P
4. Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči	RS	58,681	7,006				
	PS	58,229	5,901				
	SRP	59,923	6,404	2,172	0,091	10,385	0,000***
	SŠ	54,329	7,316				
5. Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši	RS	60,355	7,668				
	PS	55,587	7,581				
	SRP	59,090	8,100	1,594	0,190	8,080	0,000***
	SŠ	57,750	9,297				
6. Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka	RS	62,633	6,474				
	PS	57,514	6,531				
	SRP	61,551	6,865	1,100	0,349	14,330	0,000***
	SŠ	59,026	7,665				
7. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti	RS	59,018	7,446				
	PS	55,092	6,797				
	SRP	57,397	6,800	0,217	0,885	7,774	0,000***
	SŠ	55,730	7,381				
8. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot	RS	66,446	6,133				
	PS	62,220	5,847				
	SRP	64,756	6,754	0,784	0,503	10,465	0,000***
	SŠ	63,684	6,818				
9. Značilnosti profesionalnega razvoja	RS	57,253	7,049				
	PS	55,844	6,758				
	SRP	56,949	7,823	0,557	0,643	1,007	0,389
	SŠ	57,289	6,959				

Legenda:

Strokovni profil učitelja: RS – razredni učitelj; PS – predmetni učitelj; SRP – specialni pedagog; SŠ – srednješolski učitelj

Predpostavka o homogenosti varianc je bila izpolnjena povsod, razen v sklopu *Doživljanje institucionalne klime* ($F_1 = 5,964$; $P_1 = 0,001$; preglednica 2), kjer smo zato analizo variance računali po alternativnem preizkusu Welch. Izid analize variance pokaže, da je strokovni profil učitelja pomemben razločevalni dejavnik v procesu uresničevanja spodbud za razvoj rezilientnosti po našem Modelu SRŠO, saj v preglednici 2 vidimo, da le pri dveh od devetih sklopov Modela SRŠO (*Doživljanje institucionalne klime* in *Značilnosti v profesionalnem razvoju učitelja*) razlike v rezultatih med skupinami niso statistično pomembne. Za drugih sedem sklopov pa lahko z visoko stopnjo gotovosti ($P \leq 0,02$, preglednica 2) trdimo, da strokovni profil učitelja pomembno vpliva na stališča do dejavnikov, ki v šolskem okolju spodbujajo tudi razvoj rezilientnosti pri učencih. Čeprav so razlike med

skupinami precej jasno razvidne že iz aritmetičnih sredin (M , preglednica 2), smo uporabili Post Hoc test za enake variance – Bonferroni ($p < 0,05$), da bi natančno ugotovili, kateri strokovni profil v posameznem sklopu statistično pomembno odstopa od drugih.

Preglednica 3: Post Hoc Bonferroni test za multiplo primerjavo (zaradi preglednosti so prikazani le izračuni primerjav, pri katerih so razlike statistično pomembne)

Sklop v Modelu SRŠO	Strokovni profil učitelja (I) (J)	Razlika (I – J)	St. napaka SE	p	
1. Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu	PS	RS	-2,627 [*]	0,749	0,003
		SRP	-2,944 [*]	0,909	0,008
2. Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda	RS	PS	4,818 [*]	0,895	0,000
		SŠ	3,490 [*]	1,006	0,003
	SRP	PS	6,783 [*]	1,077	0,000
		SŠ	5,455 [*]	1,171	0,000
3. Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči	SŠ	RS	-4,351 [*]	0,926	0,000
		PS	-3,900 [*]	1,000	0,001
		SRP	-5,594 [*]	1,078	0,000
4. Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši	PS	RS	-4,768 [*]	0,990	0,000
		SRP	-3,502 [*]	1,191	0,021
5. Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka	RS	PS	5,118 [*]	0,836	0,000
		SŠ	3,606 [*]	0,939	0,001
	SRP	PS	4,037 [*]	1,006	0,000
6. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti	RS	PS	3,926 [*]	0,882	0,000
		SŠ	3,288 [*]	1,000	0,007
7. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot	RS	PS	4,225 [*]	0,777	0,000
		SŠ	2,761 [*]	0,873	0,010
	SRP	PS	2,536 [*]	0,935	0,042

Po obeh preizkusih ugotavljamo, da so največje razlike glede na strokovni profil v treh sklopih, v katerih so pedagoški delavci dodeljevali najvišje ocene ($M_{3,6,8} > 60,0$, preglednica 1), sklopi pa se nanašajo na samooceno usposobljenosti učitelja za vodenje razreda, načrtovanje v učenca usmerjenega pouka in spodbujanje razvoja temeljnih vrednot. V tretjem sklopu *Samoocena usposobljenosti za izbrane naloge s področja pedagoškega vodenja razreda*, kjer je razlika največja ($F_3 = 17,750$; $P_3 = 0,000$), iz aritmetičnih sredin vidimo, da največje zaupanje v lastno usposobljenost izražajo specialni pedagogi, tik za njimi pa učitelji razrednega pouka. Več dvomov v lastno usposobljenost za uresničevanje dejavnikov, ki smo jih navajali v tem sklopu, imajo predmetni in srednješolski učitelji, oboji se statistično pomembno razlikujejo tako od skupine razrednih učiteljev kot od specialnih pedagogov (preglednica 3). Šesti sklop *Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka*, kjer so razlike med strokovnimi profili pomembne ($F_6 = 14,330$; $P_6 = 0,000$), zajema podobne, le bolj specifično določene postavke, zato

ne preseneča, da so tudi v tem sklopu dejavnike višje ocenjevali razredni učitelji in specialni pedagogi, pomembno nižje pa srednješolski in predmetni učitelji. Velike razlike med skupinami ugotovljamo tudi v sklopu *Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot* ($F_8 = 10,465$; $P_8 = 0,000$), kjer največji razkorak ugotovljamo med osnovnošolskima skupinama učiteljev – na osnovi samoocen lahko ugotovimo, da so dejavniki, ki so zajeti v sklopu *spodbujanje razvoja temeljnih vrednot*, bistveno bolj prisotni v pedagoški praksi razrednih učiteljev kot predmetnih. Na statistično pomembni stopnji se glede na udejanjanje dejavnikov osmega sklopa razlikujeta tudi skupini razrednih in srednješolskih učiteljev ter predmetnih učiteljev in specialnih pedagogov. Kljub heterogenosti med skupinami v tem sklopu pa ugotovljamo, da imajo vsi strokovni profili prav v tem sklopu tudi najvišje aritmetične sredine ($M_8 = 64,576$, preglednica 1; $M_{RS} = 66,445$; $M_{PS} = 62,220$; $M_{SRP} = 64,756$ in $M_{SS} = 63,684$, preglednica 2), kar pomeni, da v veliki meri te dejavnike prepoznavajo kot pomembne in pogosto uresničevane v svoji praksi. V četrtem sklopu *Doživljanje organiziranosti in funkcionalnosti mreže pomoči* analiza variance pokaže pomembne razlike ($F_4 = 10,385$; $P_4 = 0,000$). Že iz aritmetičnih sredin ($M_{RS} = 58,681$; $M_{PS} = 58,229$; $M_{SRP} = 59,923$ in $M_{SS} = 54,329$, preglednica 2) vidimo, kar Post Hoc Bonferroni dodatno potrди (preglednica 3, sklop 4), da imajo pomembno najnižjo podporo mreže strokovne pomoči srednješolski učitelji. Ugotovitev ni presenetljiva, saj v srednjih šolah kljub potrebam zaradi naraščajočega števila dijakov s posebnimi potrebami običajno še vedno nimajo zaposlenega ustrezno usposobljenega strokovnega delavca, ki bi bil učitelju v pomoč pri načrtovanju in prilagojenem izvajanju pouka ter pri zagotavljanju ustreznih oblik dodatne strokovne in učne pomoči dijakom, ki imajo raznovrstne vzgojno-izobraževalne potrebe. To v raziskavi o težavah dijakov pri učenju ugotavljajo tudi Kavkler et al. (2010) in izpostavljajo potrebo po izboljšanju kadrovskih, strokovnih in materialnih virov na ravni srednješolskega izobraževanja. Nekoliko manjše razlike med skupinami, a še vedno na stopnji visoke statistične pomembnosti, ugotovljamo v petem sklopu, *Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši* ($F_5 = 8,080$; $P_5 = 0,000$). Najbolj tesno medsebojno sodelovanje s starši izražajo razredni učitelji, tik za njimi specialni pedagogi, medtem ko je sodelovanje med srednješolskimi in predmetnimi učitelji ter starši, glede na rezultate, bistveno šibkejše. Multipla primerjava rezultatov pokaže, da so statistično pomembne razlike le v primerjavi predmetnih učiteljev z razrednimi učitelji in specialnimi pedagogi (preglednica 3, sklop 5). Z vidika spodbujanja rezilientnosti je kakovost povezav in sodelovanja med šolo in domom pomemben medsistemski varovalni dejavnik, vendar bi morali tudi na tem področju sestopiti z modela usmerjenosti v probleme in težave ter se usmeriti v načrtovanje procesa spodbujanja virov moči in potencialov. Raziskave namreč kažejo, da je komunikacija med starši in učitelji večinoma vzpostavljena predvsem z namenom reševanja problemov z vedenjem in delovnimi navadami učenca/dijaka (Kalin et al. 2009; Grašič et al. 2010). Predzadnji sklop, v katerem smo z analizo variance ugotovili pomembne razlike med učitelji glede na njihov

strokovni profil, je *Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti* ($F_7 = 7,774$; $P_7 = 0,000$). Ugotavljamo, da življenjske spretnosti, ki jih zajema sedmi sklop, preko svoje pedagoške prakse najbolj spodbujajo razredni učitelji, pomembno manj pa predmetni in srednješolski učitelji. Življenjske spretnosti in kompetence sestavljajo tista znanja, izkušnje in presoje, ki jih človek potrebuje za uspešno soočanje z novimi življenjskimi situacijami bodisi v šoli, na delovnem mestu ali v vsakdanjem življenju. Posamezniku pripomorejo, da se ustrezno prilagodi in učinkovito odzove zahtevam in izzivom vsakdanjega življenja (WHO 1999). Čeprav je razvijanje mnogih življenjskih kompetenc lahko povsem prepleteno z določenimi oblikami učenja (aktivno, izkustveno, konstruktivistično), ki naj bi bile že dodobra vtakane v sodobni kurikulum (Zupan 2005) pa iz analize rezultatov Modela SRŠO ugotavljamo, da se ta sklop v praksi najbolj skromno uresničuje ($M = 57,15$, preglednica 1). Velik izziv za izobraževalce na vseh ravneh predstavlja razvoj takih strategij dela z otroki in predvsem mladostniki, ki bi motivirale in dovoljevale aktivno participacijo v vseh fazah konstrukcije znanja. Predvsem mladostniki pri pouku potrebujejo več priložnosti za preizkušanje in uporabo znanja v konkretnih, tehničnih in ciljno usmerjenih učnih dejavnostih, ki bi jih sami načrtovali – to zbudi učno motivacijo, razumevanje pa tudi učinkovitost in uporabnost znanja. Zadnji sklop, v katerem ugotavljamo statistično pomembne razlike med strokovnimi profili učiteljev, je *Prepričanje (učitelja) o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu*. To prepričanje je največje v vrstah specialnih pedagogov in razrednih učiteljev ($M_{2SRP} = 59,908$ in $M_{2RS} = 59,590$, preglednica 2), ne dosti nižje pri srednješolskih učiteljih ($M_{2SS} = 58,671$), predmetni učitelji pa so najmanj prepričani v lastno učinkovitost pri pedagoškem delu ($M_{2PS} = 56,963$) in se statistično pomembno razlikujejo od razrednih učiteljev in specialnih pedagogov ($F_2 = 5,098$; $P_2 = 0,002$, preglednica 3, sklop 2). Pedagoški delavci delujejo v zelo kompleksnih situacijah, kjer množica različnih in spremenljivih dejavnikov prav tako kompleksno vpliva na učiteljev strokovni odziv, ki je lahko različen. Izid odziva pa je pogosto negotov, ravno zaradi kompleksnosti vseh dejavnikov. Učitelji bi zato potrebovali več priložnosti tako za supervizijo oz. sistematično refleksijo lastnega pedagoškega ravnanja (Tancig 1992) kot tudi za spoznavanje različnih novih strategij in načinov ravnanja predvsem v formiranju odnosov do mladostnikov.

Gledano v celoti, lahko z vidika učiteljevega strokovnega profila ugotovimo, da največ dejavnikov sodobnega pouka, ki so usmerjeni tudi v spodbujanje razvoja rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih, v svojem pedagoškem delu uresničujejo učitelji razrednega pouka in specialni pedagogi, ki poučujejo na osnovnih šolah z NIS, več konkretnjših smernic in podpor pa bi potrebovali predmetni in srednješolski učitelji. Ugotovljene razlike lahko pripišemo vplivu značilnosti, ki jih učitelji pridobijo v času dodiplomske profesionalne rasti, saj sta študija specialno-rehabilitacijske pedagogike in razrednega pouka bistveno bolj usmerjena v razvoj odnosnih kompetenc ter kompetenc, ki omogočajo boljše prepoznavanje otrokovih individualnih značilnosti in potreb, kar očitno pomembno vpliva na zaznavanje

učiteljeve samoučinkovitosti in usposobljenosti. Oboje se lahko v precejšnji meri odraža v medsystemskih odnosih. Ugotovljene razlike lahko pripišemo tudi vsakodnevnim izkušnjam, ki jih učitelji pridobivajo s pedagoškim delom – razredni učitelji in specialno-rehabilitacijski pedagogi lahko svoje učence bolj temeljito in celostno spoznavajo, saj jih poučujejo v različnih učnih in socialnih okoliščinah in imajo zato več možnosti, da prepoznajo njihov učni slog, potencialne, šibkosti, interese, več imajo tudi priložnosti, da navežejo bolj poglobljen odnos do učencev pa tudi njihovih staršev. Vsekakor pa so te priložnosti v nekoliko drugačnih oblikah dosegljive tudi na predmetni stopnji in v srednji šoli, kjer številne dobre prakse kažejo izjemne uspehe, ko se v učno-projektno soustvarjanje združita profesionalnost učitelja mentorja in ustvarjalni potenciali mladostnikov.

Obdobje, ko otroci prehajajo v mladostništvo, je še posebej občutljivo in pomembno tudi za spodbujanje zdravega odnosa do življenja, učenja in dela. Pri vzpostavljanju varovalnih dejavnikov na tem področju bi se šole lahko aktivneje povezovale z lokalnim okoljem. V okviru projektov, ki nagovarjajo motivacijske potencialne mladostnikov, ki jih v času zorenja zanimajo različna vprašanja, povezana tako z lastnim življenjem kot z lokalnimi in globalnimi problemi, bi lahko spodbujale različne oblike ustvarjalnega in projektno naravnane preživljanja prostega časa, medgeneracijskega sodelovanja ipd. Menimo, da bi prav dejavnosti pod kombiniranim mentorstvom šole in lokalnih organizacij lahko predstavljale izziv in priložnost za pridobivanje vseživljenjskih kompetenc in aktivno participacijo šolarjev na lokalni ravni. Mladostniki namreč zelo potrebujejo prostor in podporo, predvsem pa priložnost (Galimberti 2010), da bi imeli možnost za snovanje lastnih ustvarjalnih zamisli in uporabo naučenih znanj in spretnosti.

Sklep

Na osnovi analize rezultatov Modela SRŠO, ki smo ga preverjali na vzorcu 429 učiteljev, ugotavljamo, da slovenski učitelji s sodobnimi oblikami poučevanja v določenem deležu (75–80 %) že uresničujejo nekatere dejavnike, ki spodbujajo razvoj ključnih predispozicij za rezilientnost. Glede na empirična spoznanja bi bilo potrebno programe pedagoškega usposabljanja premišljeno naravnati glede na potrebe in pričakovanja posameznih strokovnih profilov učiteljev; z največjo pozornostjo bi morali prisluhniti potrebam predmetnih učiteljev, ki poučujejo mladostnike v občutljivem in s številnimi tveganji prepletenem obdobju odraščanja, ko potrebujejo celostno podporo, zaupanje odraslih ter več priložnosti za aktivno participacijo in razvijanje občutka pripadnosti šolski skupnosti in vseživljenjskemu učenju. Z večjo in aktivnejšo soudeležbo v šolskem okolju bi lahko prav mladostniki pridobili bistveno več življenjskih kompetenc, ki pomembno oblikujejo ključne gradnike rezilientnosti, kot so samozavest, samozaupanje, samostojnost, iniciativnost in učinkovitost (Masten in Roisman 2005; Challen et al. 2010).

Evropske in nacionalne vzgojno-izobraževalne smernice težijo k povečanju učinkovitosti poučevanja, ki bi se kazala v večji učni uspešnosti in v zmanjševanju šolskega osipa. Pri tem vedno bolj poudarjajo socialno-emocionalno dimenzijo učenja ter izboljševanje dobrega počutja otrok in mladostnikov v šoli, le-to pa je odvisno tudi od počutja in položaja učitelja v šoli. Tako je za rezilientnost učitelja, ki je v spreminjajoči se postmodernistični družbi, kjer se hitre in konstantne spremembe odvijajo tako na tehnološkem področju kot v načinih dela, komunikacije in medsebojnih odnosov, vedno bolj pomemben profesionalni atribut. Raziskave namreč potrjujejo, da prav spodbujanje rezilientnosti v okolju in posamezniku lahko najbolj učinkovito vpliva na izboljšanje kakovosti poučevanja, ker je usmerjeno v posameznika in okolje, v razvoj kompetenc in socialno kohezivnost (Beltman 2011). V šolskem okolju lahko otroci in mladostniki rezilientnost razvijajo predvsem ob rezilientnem učitelju (Johnson 2008; Giddens 1994), pri čemer najpomembnejšo vlogo igrajo najdrobnejše in najosnovnejše stvari, ki se odvijajo na mikro nivoju v odnosu med učiteljem in učencem.

Vanja Kiswarday, PhD

A Model of Fostering Resilience in School Context

The resilience theory studies factors and processes that decrease obstruction and contribute to increased efficiency of a person in difficult life circumstances. Studies point out the strong influence of the teacher (and school) on how children and youth react to risk factors (Henderson and Milstein 2003). Resilience is best encouraged when occurring as experience-based learning in a safe learning environment that communicates realistically high expectations and provides the needed support, emphasizes life skills development and enables active participation of each individual in both individual and collaborative group activities (Henderson 2007). These factors are also emphasized in didactical-methodical principles of contemporary instruction. Therefore, our aim was to find out to what extent the Slovenian teachers (who are not yet directly acquainted with the risk-resilience paradigm) foster resilience in pupils. We composed a model of such activities and evaluated it in collaboration with 429 Slovenian teachers. The Model was realized in 75-81%. Results showed that the contemporary teaching activities that are connected with fostering resilience are seen as more important in the pedagogical praxis of special educators and primary school teachers than in that of subject and secondary school teachers. Detailed analysis enabled us to understand better the current state of promoting resilience in our schools and to design proper guidelines for accurate further steps.

LITERATURA

- Beltman, Susan, Mansfield, Caroline, Price, Anne. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 6: 185–207.
- Bronfenbrenner, Uri, Morris, Pamela. 2006. The Bioecological Model of Human Development. V *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, (ur.) William Damon, Richard M. Lerner, 793–827. John Wiley and Sons.
- Cefai, Carmel. 2008. *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley, cop.
- Cencič, Mara. 2009. Odločitev za reflektivni pouk – kazalnik motiviranosti pedagoškega delavca. V *Pouk v družbi znanja*, (ur.) Vida Medved Udovič, Mara Cotič, Majda Cencič, 12–19. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Challen, A., Noden, F., West, A., Machin, S. 2010. *UK Resilience Programme Evaluation: Final Report*. UK Government, Department for Education (DFE), UK.
- Cvetek, Slavko. 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposabljanje učiteljev. *Sodobna pedagogika*. 54 (1): 104–121.
- Delors, Jacques. 1996. *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Felda, Dario, Cotič, Mara. 2012. Zakaj poučevati matematiko. *Revija za elementarno izobraževanje*. 5 (2/3): 107–120.
- Galimberti, Umberto. 2010. *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Giddens, Anthony. 1994. Living in a post-traditional society. V *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, (ur.) Beck Giddens Lash, 56–109. Stanford: Stanford University Press.
- Grašič, Aleksandra. 2010. *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Henderson, Nan. 2007. *Resiliency in action*. Resiliency in Action, Inc.
- Hristovski, Darja. 2003. Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*. 7 (3): 315–338.
- Juriševič, Mojca. 2006. *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Johnson, Bruce. 2008. Teacher-Student relationships wich promote resilience at school: a micro-level analysis of students' view. *British Journal of Guidance & Counselling*. 36 (4): 385–398.
- Kalin, Jana, Resman, Metod, Šteh, Barbara, Mrvar, Petra, Govekar Okoliš, Monika, Mažgon, Jasna. 2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kiswarday, Vanja. 2011. Socialno kohezivna šola/vrtec kot najučinkovitejše okolje za razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti. V *Social Cohesion in education*, (ur.) Bogdana Borota, Mara Cotič, Dejan Hozjan, Ljubov Zenja, 153–170. Horlivka: State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Kiswarday, Vanja. 2012. *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Kiswarday, Vanja. 2013. Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*. 19 (3): 46–64.

Krek, Jani, Metljak, Mira, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

LeBuffe, Paul A., Naglieri, Jack A. 1999. *The Devereux Early Childhood Assessment*. Lewisville, NC: Kaplan Press Publishing.

LeBuffe, Paul A., Shapiro, Valerie B. 2004. Lending "Strength" to the Assessment of Preschool Social-Emotional Health. *California School Psychologist*. 9: 51–61.

Magajna, Lidija. 2006. Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami. V *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč*, (ur.) Marija Kavkler, 86–95. Ljubljana: Društvo Bravo.

Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, Peklaj, Cirila, Čacinovič Vogrinčič, Gabi, Bregar Golobič, Ksenija, Kavkler, Marija, Tancig, Simona. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Margalit, Malka. 2003. Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*. 18 (2): 82–86.

Margalit, Malka, Idan, Orly. 2004. Resilience and Hope theory: An expanded Paradigm for learning Disabilities Research. *Journal of the Int. Academy of research in Learning Disabilities*. 22 (1): 58–65.

Martin, Andrew J., Marsh, Herb W. 2003. *Academic Resilience and the Four C's: Confidence, Control, Composure, and Commitment*. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand. Pridobljeno 19. 1. 2010. <http://www.aare.edu.au/03pap/mar03770.pdf>.

Masten, Ann S., Powell, Jenifer L. 2003. A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. V *Resilience and Vulnerability - Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, (ur.) Suniya S. Luthar, 1–28. New York: Columbia University.

Masten, Ann S., Roisman, Glenn I. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement And Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*. 41 (5): 733–746.

Masten, Ann S., Obradović, Jelena. 2006. Competence and Resilience in Development. *New York Academy of science annals*. 1094: 13–27.

Masten, Ann S., Best, Karin M., Garmezy, Norman. 1990. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 2: 425–444.

Meichenbaum, Donald. 2008. Blostering resilience: benefiting from lessons learned. V *Treating traumatized children: Risk, Resilience and Recovery*, (ur.) Danny Brom, Ruth Pat-Horenczyk, Julian D. Ford. 183–192. New York: Routledge.

Meltzer, Lynn. 2004. Resilience theory: An expanded Paradigm for learning Disabilities Research. *Journal of the International Academy of research in Learning Disabilities*. 22 (1): 6–8.

Opara, Božidar, Kiswarday, Vanja, Kukanja Gabrijelčič, Mojca, Rutar, Sonja. 2012. Terminološka vprašanja in dileme na področju zagotavljanja socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju.

V *Social Cohesion in education*, (ur.) Bogdana Borota, Mara Cotič, Dejan Hozjan, Ljubov Zenja, 47–64. Horlivka: State Pedagogical Institute for Foreign Languages.

Perkins, Brian K. 2006. *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.

Pšunder, Mateja. 2004. *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Report of the High level task force on social cohesion in the 21st century. Council of Europe. 2007. Pridobljeno 20. 10. 2011. <https://wcd.coe.int/>.

Tancig, Simona. 1992. Supervizija in reflektivno poučevanje v izobraževanju učiteljev. V *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik*, 117–120. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ungar, Michael, Liebenberg, Linda, Brown, Marion. 2005. The International Resilience Project: A mixed methods approach to the study of resilience across cultures. V *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, (ur.) Michael Ungar. Thousand Oaks, CA: Sage

Valenčič Zuljan, Milena. 1993. *Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 122–141.

Valenčič Zuljan, Milena. 2008. *Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Waxman, Hersh, Padron, Yolanda, Gray, Jon, ur. 2004. *Educational Resiliency: Student, Teacher and School Perspectives*. USA: Information Age Publishing.

WHO. 1999. *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-agency Meeting*. Geneva. Pridobljeno 25. 3. 2010. http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf

Zupan, Anka, ur. 2005. *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.