

ODZIVI VZGOJITELJIC NA MOTEČE VEDENJE OTROK V VRTCU

197

THE RESPONSE OF EDUCATORS TO DISRUPTIVE
BEHAVIOUR OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

Andreja Simčič, *univ. dipl. soc. ped.*

*Gonjače 1 g, 5211 Kojsko
andrija.simcic@gmail.com*

Tomaž Vec, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
tomaz.vec@guest.arnes.si*

POVZETEK

S pričujočim člankom želiva prispevati k opolnomočenju vzgojiteljic¹ ter osveščanju le-teh o pomenu lastne vloge in odgovornosti pri delu z otrokom, ki vedenjsko izstopa.

V članku so predstavljene ključne ugotovitve raziskave, narejene za potrebe diplomskega dela, v katerem sva poskušala osvetliti pomen vzgojiteljičinih odzivov na moteče vedenje otroka v vrtcu. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo kvalitativne študije, ki je vključevala izvedbo intervjujev z dvema vzgojiteljicama in dvema pomočnicama vzgojiteljic ter opazovanje dveh otrok v

¹ Termin „vzgojiteljica“ uporabljava v ženski obliki zaradi prevladujočega deleža žensk v tem poklicu in ker so bile v raziskavo zajete zgolj ženske. Kjer pa govoriva o drugih raziskavah in poklicu na splošno, mednje prištevava tudi moške, ki opravljajo tovrstno delo.

dveh različnih vzgojnih skupinah (v starosti od 4 do 5 let). Zanimalo naju je, s katerimi oblikami motečega vedenja se strokovne delavke najpogosteje srečujejo ter kako se nanj odzivajo. Skladnost izjav o pristopih in načinih dela, ki sva jih najprej pridobila s pomočjo izvedbe intervjujev, sva nato preverila še z opazovanjem otroka v dveh vzgojnih skupinah. Izkazalo se je, da se vzgojiteljice pri vzgojnem delu večinoma srečujejo z agresivnim in izzivalnim vedenjem ter nemirnostjo. Vzroke za takšno vedenje najpogosteje pripisujejo otroku in neustrezni družinski vzgoji. V primeru pojava motečega vedenja pri otroku pa se vzgojiteljice najpogosteje poslužujejo odzivov, kot sta npr. umik iz situacije ter pogovor, ki pa pri otroku ne spodbujata iskanja rešitev za drugačno ravnanje v prihodnje. Naslednja ugotovitev pa nakazuje dejstvo, da se vzgojiteljice v „kriznih situacijah“ v odnosu do otroka najpogosteje odzivajo avtoritarno in kaznovalno. Med konkretne oblike pomoči otroku in samim sebi uvrščajo pogovor z otrokom, dodatno strokovno pomoč ter dodatna strokovna usposabljanja, namenjena pedagoškim delavcem.

KLJUČNE BESEDE: *moteče vedenje, predšolski otrok, odzivi vzgojiteljic, učinkoviti pristopi, pomoč*

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify the role and responsibility of a kindergarten teacher when working with a child whose behaviour stands out in order to empower the teacher.

This article presents the key findings of a study conducted in the framework of the undergraduate thesis about the preschool teacher's response to disruptive behaviour of children in kindergarten. Data was acquired through a qualitative study consisting of interviews with two teachers and two assistant teachers, and by observing two children in two different kindergarten groups (age 4-5).

The focus of the study was to identify the most frequent forms of disruptive behaviour and the teachers' responses. Consistency between the responses obtained in the interviews and the actual responses was verified by observation of the kindergarten groups.

Aggressive and insolent behaviour and restlessness were identified as the most frequent forms of disruptive behaviour. Most frequently, the teachers identified the child's character and inappropriate upbringing as the causes of such behaviour. When faced with such situations, the teachers most frequently respond by removing the child from the situation and engaging in conversation with the child. The conversation, however, does not provide the child with an effective way of seeking different solutions to conflicting situations in the future. Furthermore, the study found that in 'critical situations', teachers most frequently assume an authoritative position toward the child and resort to punishment. Engaging in conversation with the child, additional professional support and professional education for teachers were cited as the most efficient forms of support for the teachers and children.

KEY WORDS: *disruptive behaviour, pre-school child, response of teacher, efficient approach, support*

UVOD

Moteče vedenje je zelo pogost spremljevalec vzgojno-izobraževalna dela. Z njim se pedagoški delavci srečujemo že zelo zgodaj – v predšolskem obdobju – in predstavlja področje, ki je zelo občutljivo in težko obvladljivo tako za starše, vzgojiteljice in navsezadnje tudi za otroke. Le-ti so s strani okolja pogosto deležni negativnih reakcij, ki se kažejo v obliki nesprejetosti in zavračanja. Mikuš Kos (1991) in Kobolt (2011) navajata, da so odzivi okolja na moteče vedenje pogosto odklonilni in kaznovalni, kar še dodatno utrjuje in pogloblja otrokove neprimerne vedenjske vzorce ter povečuje število neugodnih izkušenj, ki jih ima otrok z okoljem. Vzgojiteljica namreč lahko s svojimi odzivi in načinom dela za otroka predstavlja varovalni ali ogrožajoč dejavnik v otrokovem psihosocialnem razvoju, ki moteče vedenje omili ali pa ga še dodatno utrdi in poglobi. Avtorji (Bregant, 1987, Kobolt, 2010 in Vec, 2011) opozarjajo tudi na dejstvo, da je za pojav motečega vedenja značilno interakcijsko delovanje različnih dejavnikov, med katere uvrščajo tako posameznika in njegove osebnostne značilnosti kot tudi ožje in širše

okolje, ki v tem primeru predstavlja odzive in ravnanja vzgojiteljic ob pojavu motečega vedenja pri otrocih.

MOTEČE VEDENJE IN NJEGOVO POIMENOVANJE

Na področju vzgoje in izobraževanja se srečujemo s poplavo različnih pojmovanj, ki poskušajo opredeliti težavno vedenje otrok, s katerim se vsakodnevno srečujejo pedagoški in drugi strokovni delavci. Gre namreč za kompleksen pojav, ki ga je zelo težko omejiti in skrčiti na le nekaj posameznih izrazov. V pričujočem delu sta zaradi lažjega in poenostavljenega razumevanja v rabi širša pojma *čustvene in vedenjske težave* ter *moteče vedenje*. Cerar, Černigoj Žgur, Gregorčič, Furman, Gartner idr. (2003) poleg teh dveh izrazov uporabljajo še nazive, kot so *vzgojno težavnejši otroci oz. težave ali motnje v prilagajanju* ipd., s katerimi se izognemo nevarnostim prezgodnje stigmatizacije. Pri predšolskih otrocih je namreč potrebna izredna previdnost pri rabi raznih kategorij in diagnoz, saj je njihova osebnost še v procesu rasti in oblikovanja, zato lahko neustrezno in neobčutljivo pojmovanje, kot je uporaba termina *motnje vedenja in osebnosti*, zaznamuje ali celo ovira njihov psihosocialni razvoj. Poleg tega je pomembno tudi zavedanje, da so težave, ki se pojavijo v predšolskem obdobju, večinoma razvojno pogojene, ali drugače: gre za težave v prilagajanju, ki po določenem času ob ustrezni podpori in spodbudi okolja tudi izzvenijo. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) tako v ospredje postavljajo pomen tankočutnega strokovnega in človeškega posluha za potrebe otroka, ki ga kategorialni pristop ne more nadomestiti, saj ta onemogoča razumevanje posameznika kot celovitega psihosocialnega bitja v razvoju in spreminjanju.

RAZLAGA NASTANKA MOTEČEGA VEDENJA

Nastanek in razvoj motečega vedenja je mogoče razumeti le ob zavedanju, da sta okolje in posameznik vedno v medsebojni povezanosti. Tako kot okolje vpliva na oblikovanje in izgradnjo otrokove osebnosti,

tudi otrok s svojimi prirojenimi, konstitucionalnimi ali drugače pridobljenimi značilnostmi odzivanja sooblikuje izid interakcije s sabo in med drugimi (Mikuš Kos, 1991). Podobnosti z interakcijskim modelom psihosocialnega razvoja pa najdemo v razlagi modela SIVI, na osnovi katerega Vec (2011) razlaga nastanek motečega vedenja (vključuje štiri elemente: skupino, individuum, vodenje in institucijo).

Skupina otrok v vrtcu je za predšolskega otroka zelo pomembna, saj zanj predstavlja prostor za učenje in pridobivanje novih izkušenj ter za utrjevanje že poznanega in usvojenega znanja. Skupina torej pomeni pozitiven doprinos k otrokovemu čustvenemu, socialnemu in kognitivnemu razvoju; po drugi strani pa je lahko vir možnosti za nastanek oz. poglobitev motečega vedenja. Vec (2011) pravi, da skupina vpliva na nastanek motečega vedenja v povezavi z individualnimi značilnostmi posameznika ali pa deluje kot samostojen dejavnik njegovega izvora. Kot primer navaja skupinske norme, za katere je značilno, da se posameznik zaradi želje po vključitvi v skupino vede tako, kot misli, da skupina od njega pričakuje, in/ali sprejme nekatere norme skupine, ki niso v skladu s širšim socialnim okoljem.

Individuum vključuje dejavnike, ki so prisotni v posamezniku; gre za t. i. individualne značilnosti posameznika. Vec (prav tam) navaja, da ozadja motečih dejavnikov, ki jih izvorno prepoznavamo pri posamezniku, sestavljajo kompleksen sklop (največkrat med seboj povezanih) dejavnikov, ki izoblikujejo osebnostno strukturo in ki se nanašajo na polje genetskih, bioloških predispozicij in drugih dejavnikov. Hkrati pa opozarja na dejstvo, da je malo verjetno, da bi obstajala neposredna genetska predispozicija za pojav motečega vedenja, saj bi to pomenilo, da naj bi bile določene oblike motečega vedenja (npr. agresivne) prirojene. Vsekakor pa lahko trdimo, da na njegov razvoj vplivajo prirojena hitrost odzivanja na dražljaje, sposobnost kontrole notranjih impulzov, stabilnost oz. nestabilnost pri čustvovanju, vendar pa za pravkar omenjene dejavnike težko rečemo, da so v vsakem okolju in v vseh okoliščinah moteči.

Pod elementom vodenja razumemo različne vzgojne stile, ki jih vzgojiteljice uporabljajo pri svojem delu in se tesno povezujejo z odzivi ali načinom dela z otroki. Vec (prav tam) poudarja, da ne smemo spregledati prepletenosti in soodvisnosti načina vodenja z otrokovimi individualnimi značilnostmi, kot so npr. raven zrelosti, sposobnosti,

interesov ipd., saj lahko neustrezen način vodenja in neupoštevanje posameznikovih značilnosti povečata verjetnost za pojav in poglobljanje motečega vedenja.

Zadnji element so značilnosti institucije, ki lahko prispevajo k nastajanju ali poglobljanju motečega vedenja. Lee (2007) navaja naslednje dejavnike, ki spodbujajo izražanje motečega vedenja:

- neustrezno in neurejeno fizično okolje (utesnjeni hodniki, kričeče pobarvani prostori, premajhen prostor ipd.),
- dejavnosti, ki niso prilagojene otrokovi zrelosti, sposobnostim,
- nezadostna ponudba dejavnosti zunaj razreda (gibanje na prostem, na igrišču ali v gozdu ipd.).

SMERNICE RAVNANJA ZA DELO Z OTROKI Z MOTEČIM VEDENJEM

V nadaljevanju sledijo določeni predlogi in ideje, ki so vzgojiteljicam lahko v pomoč pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Seveda slednjih ne moremo razumeti kot edini možni in pravi način dela. Zagotovo pa lahko trdimo, da je „uspeh“ vsakega pristopa in načina dela z otrokom osnovan na oblikovanju in soustvarjanju kakovostnega ter spoštljivega odnosa med vzgojiteljico in otrokom. Walker in Fescer (2003, v Christensen, Jaeger, Lorenz, Morton, Neuman idr., 2005) uporabljata kar pojem „prevzgoja“, ki je v pomoč tako otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami kot tudi njihovim staršem in vzgojiteljici. Temelji na vzgojnem, psihološkem in ekosocialnem pristopu. Učinkovita „prevzgoja“ je sestavljena iz štirih ključnih elementov:

- temelji in filozofija programa,
- struktura samega programa,
- pomen klime in skupinskih procesov,
- individualiziran program.

Vsak uspešen program je osnovan na neki **filozofiji**, kar pomeni, da mora vsebovati jasen vrednostni sistem, poslanstvo, vizijo ter iz programa razvidne cilje (Christensen, Jaeger, Lorenz, Morton, Neuman

idr., 2005). Pri delu v vrtcu je filozofija programa najbolj razvidna iz ciljev in iz njih izpeljanih načel, ki se nahajajo v nacionalnem dokumentu, v t. i. Kurikulu za vrtce (Bahovec, Bregar, Čas, Domicelj, Saje, idr., 1999). Večji del filozofije, ki je del vsake pedagoške institucije, pa se nahaja v prikritem kurikulu (vrednote, razmerje do širšega družbenega in kulturnega konteksta). Slednji je v vzgojno-izobraževalnem procesu veliko bolj dejaven kot nacionalni dokument, na katerega se pedagoški delavci sklicujejo pri svojem delu.

Za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami je nujno, da jim vzgojiteljice pripravijo predvidljivo in **strukturirano okolje**, v katerem so pravila jasna in konstantna ter so spremembe vsakodnevne rutine skrčene na minimum (Walker in Fescer, 2003, v Christensen idr., 2005). Strukturiranost okolja namreč omogoča lažjo orientacijo in predvidevanje socialnih interakcij, kar pomembno vpliva na občutek varnosti. Gordon (1983) poudarja pomen jasnih in smiselnih pravil, ki jih je potrebno oblikovati in soustvariti skupaj z otroki, saj se na ta način izognemo nezaželenemu vedenju, ki se pogosto kaže v obliki upiranja nesmiselnim pravilom in neupoštevanja le-teh. Christensen idr. (2005) govorijo tudi o vzgojiteljski doslednosti pri izpolnjevanju pravil in usklajenosti med vzgojiteljicama v skupini otrok. Gordon (1989) pa pri tem opozarja na dejstvo, da je neprestana doslednost nemogoča, ker so vzgojiteljice najprej ljudje s spreminjajočim se razpoloženjem, različnimi življenjskimi izkušnjami ipd. Načelo popolne doslednosti torej škoduje odnosu med vzgojiteljico in otrokom, saj je odnos, v katerem prihaja do neskladnosti med verbalnimi in neverbalnimi sporočili, prisiljen in nepristen. Christensen idr. (2005) poudarjajo še pomen vnaprejšnjega seznanjanja otrok s pozitivnimi in z negativnimi posledicami (v primeru neupoštevanja postavljenih pravil). Žgavc (2000) še dodaja, da se mora otrok med socializacijo naučiti, da mora za slabe odločitve plačati ceno, saj se bo le tako naučil sprejemati odgovornost za svoja dejanja. Nepogrešljiv element vsake „uspešne“ strukture programa pa je pogosta raba pozitivnih spodbud. Uporaba slednjih je še posebej pomembna pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Magajna (2004) pravi, da moramo biti pri otroku pozorni na vsako s trudom opravljeno delo in mu že ob najmanjšem uspehu dati priznanje in pohvalo. Akerman (2013) poudarja, da se s pomočjo konkretiziranja, povzemanja, poudarjanja dosežkov

in vloženega truda pri uresničevanju zastavljenih ciljev krepi otrokov občutek lastne vrednosti in osebnih virov.

Element vsakega programa mora uresničevati tudi **ugodno klimo**, ki daje občutek lastne identitete, vrednosti, pripadnosti, kar pri otroku spodbuja primernejše vedenje ter daje priložnost za uspeh (Christensen idr., 2005). Osnovni gradnik ugodne klime so zadovoljujoči odnosi v pedagoški instituciji, ki se kažejo v odnosih med vsemi zaposlenimi in – kar je najpomembnejše – v odnosu med vzgojiteljico in otrokom. Kakovost odnosa pa je odvisna od pripravljenosti vzgojiteljice in otroka, da stopita v sodelovalen odnos, ki temelji na soustvarjanju rešitev. Lussi (1991, v Čacinovič Vogrinčič, 2008) navaja, da mora strokovni delavec soustvariti proces pomoči, v katerem imajo udeleženci možnost raziskovati svoj delež v rešitvi. Zelo pomemben dejavnik pedagoškega odnosa je tudi etika udeležnosti, ki temelji na sodelovanju, v katerem nihče nima končne besede. Lynn Hoffman (1994; prav tam) govori o odstopu strokovnjaka od moči, ki mu ne pripada, od moči, da poseduje resnico in rešitve. Vzgojiteljičino moč tako nadomesti skupno iskanje otrokovih notranjih virov moči, pri čemer je pomembno, da skupaj z otrokom odkrivamo njegove interese, zanimanja in priljubljene dejavnosti (prav tam). Kakovosten odnos med vzgojiteljico in otrokom pa mora vsebovati tudi ustrezno komunikacijo, ki temelji na aktivnem poslušanju, za katerega je značilno, da se „poslušalec“ poskuša živeti v otrokov svet, v njegov način doživljanja, čustvovanja, se postaviti na njegovo stališče, v odnose ter v njegovo stvarnost (Gordon, 1989). Zelo pomemben vidik komunikacije pa je tudi raba „jaz-sporočila“, s katerim vzgojiteljica otroku pove svoja čustva in občutke. Na ta način (z zgledom) se otrok uči, kako ustrezno ubesediti svoje notranje doživljanje in čustvovanje v določeni situaciji (prav tam).

Med zadnje elemente učinkovite „prevzgoje“ pa uvrščamo oblikovanje **individualiziranega programa** (v nadaljevanju IP) za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Gre za dokument, zakonsko zagotovljen vsem otrokom, ki so ali bodo usmerjeni v različne programe vzgoje in izobraževanja. V njem se nahaja podrobno opisan proces prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa otrokovim individualnim potrebam, da bi mu s tem zagotovili možnosti optimalnega razvoja (Kobolt, Cimermančič, Rapuš Pavel in Verbnik Dobnikar, 2010).

Kakovosten IP mora vsebovati naslednje komponente (Pulec Lah, 2004; str. 16–17):

- osnovni podatki o otroku, morebitne dosedanje obravnave in ugotovitve o otrokovih posebnih potrebah, podatki o programu usmeritve in dosedanji člani tima;
- trenutno funkcioniranje otroka, ki vključuje oceno o otrokovem trenutnem razvojnem nivoju; opisati je potrebno, kaj otrok zmore, kateri so njegovi interesi in zanimanja (poudarek je torej predvsem na otrokovih močnih področjih); koristno je podati tudi informacije o njegovih primanjkljajih v znanju, spretnosti in veščinah ter področjih, kjer potrebuje dodatno pomoč;
- proučevanje, spoznavanje in ocenjevanje spodbudnih ali zavržnih dejavnikov v okolju, ki vplivajo na otrokov psihosocialni razvoj;
- načrtovanje kratkoročnih in dolgoročnih ciljev, ki jih je potrebno konkretizirati in natančno opredeliti ter pri tem izhajati iz otrokovih individualnih potreb; vključuje tudi načrtovanje prilagoditev v okolju, metodično-didaktičnih prilagoditev (npr. didaktične materiale in pripomočke), posebnih oblik dela ter dodatne strokovne pomoči;
- izvajanje individualiziranega programa; če je le možno, se dodatno strokovno pomoč izvaja znotraj skupine v okviru rednega vzgojno-izobraževalnega procesa;
- načrtovanje in izvedba evalvacije; ta je zelo pomembna komponenta individualiziranega programa in pedagoškega dela nasploh, saj daje povratno informacijo o otrokovem napredku ter pravilnosti načrtovanja in izvajanja programa.

Kobolt idr. (2010) k temu dodajajo še, naj program ne bo usmerjen le na učne dosežke, temveč naj spodbuja celosten otrokov razvoj, ki vključuje tudi socialno-emocionalno področje.

NAMEN RAZISKAVE

V nadaljevanju nameravava predstaviti ugotovitve raziskave, ki je bila izpeljana v okviru diplomske naloge. Z raziskovalnimi vprašanji sva poskušala ugotoviti, s katerimi oblikami motečega vedenja se najpogosteje srečujejo vzgojiteljice pri delu z otrokom; na kakšen način se odzivajo na moteče vedenje; kateri so tisti pristopi, ki po mnenju vzgojiteljic prispevajo k zmanjševanju oz. k temu, da se težave pri otroku ne poglobljajo; kaj je tisto, kar vzgojiteljice mislijo, da bi jim pomagalo pri delu z otrokom, ki vedenjsko izstopa; kolikšna je skladnost med tem, kar vzgojiteljice navajajo kot učinkovite pristope pri delu z otrokom, ki je vedenjsko izstopajoč, ter med tem, kar udejanjajo v praksi.

Predpostavljala sva, da k zmanjševanju oz. k temu, da se čustvene in vedenjske težave ne poglobljajo, prispevajo kakovosten odnos med vzgojiteljico in otrokom, ki temelji na občutljivosti in odzivnosti vzgojiteljice na otrokove psihosocialne potrebe, zmožnosti vzgojiteljčinega razumevanja in prilagajanja otrokovim individualnim posebnostim in tudi na pripravljenosti vzgojiteljice za sodelovanje s svetovalnim delavcem in s starši ter na ustvarjanju ugodne psihosocialne klime tako v skupini otrok kot tudi v celotnem vrtcu.

METODOLOGIJA

Za pridobivanje podatkov sva uporabila način kvalitativne metode raziskovanja, in sicer dve različni tehniki zbiranja podatkov: prvi raziskovalni instrument je tehnika polstrukturiranega intervjuja, pri drugem pa gre za opazovanje s popolno udeležbo. V raziskavo so bile vključene dve vzgojiteljici in dve pomočnici vzgojiteljic. V obeh vzgojnih skupinah pa so zaposlene izbrale otroka moškega spola, katerega vedenje je bilo zanje najbolj moteče. V raziskavo je bilo torej zajetih šest oseb. Z vsako strokovno delavko posebej sva opravila intervju, ki je v povprečju trajal 50 minut, ga posnela in kasneje dobesedno prepisala. Po opravljenem kategoriziranju pa sva pridobljene rezultate analizirala z razlagalnim pristopom.

UGOTOVITVE

OBLIKE MOTEČEGA VEDENJA, S KATERIMI SE VZGOJITELJICE NAJPOGOSTEJE SREČUJEJO PRI SVOJEM DELU

V nadaljevanju se uporaba pojma „vzgojiteljice“ nanaša tako na vzgojiteljici kot tudi na pomočnici vzgojiteljic. Če se pojem vzgojiteljici nanaša samo na strokovni delavki, ki sta zaposleni kot vzgojiteljici, sta slednji označeni s črkama A in C, pomočnici vzgojiteljic pa s črkama B in D.

Vzgojiteljice, udeležene v raziskavo, med najpogostejše oblike motečega vedenja, ki jih prepoznavajo pri otrocih, uvrščajo agresivno vedenje, pomanjkanje koncentracije, nemirnost in razdiralno vedenje. Dve izmed intervjuvank omenjata neposlušnost avtoriteti in izzivalno vedenje, ena pa omeni tudi „klovnovsko vedenje“. Vse intervjuvanke so torej osredotočene zgolj oz. predvsem na pozunanjene oblike vedenja, na kar opozarjata tudi Norwich in Paulou (2000) v raziskavi, ki sta jo izvedla med 170 učitelji. Vse to potrjuje dejstvo, da se intervjuvane vzgojiteljice v večini primerov odzivajo na pozunanjene težave, ker so le-te za okolico moteče, medtem ko ostajajo „simptomi“, ki spremljajo pojav motečega vedenja, večinoma prikriti in nepoznani. Nepoznavanje tega, kar se dogaja v ozadju motečega vedenja, bi lahko delno pripisali pomanjkanju ustreznih znanj in veščin, kar v pogovoru omenjata tudi pomočnici vzgojiteljic B in D, morebitne vzroke pa bi lahko iskali tudi v pomanjkanju energije in volje za delo z otrokom, ki vedenjsko izstopa, v pomanjkanju časa zaradi velikega števila dejavnosti, ki se odvijajo čez dan, ter v prevelikem številu otrok v vzgojni skupini.

Pri vseh udeleženkah intervjujev zasledimo, da večino vzrokov za nastanek motečega vedenja pripisujejo otroku ali neprimerni družinski vzgoji, ki ne vključuje ustrezno postavljenih meja. Med vzroki za njegovo poglobljanje pa pomočnici vzgojiteljic B in D omenjata tudi lastne odzive in pristope. Mednje uvrščata pretirano discipliniranje, ki po njunem mnenju otroka še dodatno vznemiri. Bregant (1987) in Kobolt (2010) poudarjata, da je moteče vedenje kompleksen pojav, ki ga sprožijo dejavniki, ki se nahajajo delno v posamezniku, delno pa jih sprožijo in/ali utrjujejo vplivi, ki prihajajo iz ožjega (npr. družina) in

širšega konteksta (npr. vrtec, šola, sooseska). Tudi Vec (2011) nastanek motečega vedenja podobno razloži na interakcijskem modelu SIVI, ki s pomočjo štirih različnih elementov ponazori pomen interakcije med posameznikom in okoljem.

Podobno kot pri vzrokih za nastanek motečega vedenja tudi pri prepoznavanju lastnega deleža odgovornosti vzgojiteljice velik del odgovornosti pripisujejo otroku in njegovim individualnim značilnostim ter družinski vzgoji (staršem). Tudi številni avtorji (Maras in Kutnik, 1999; v Metljak, 2010; Croll in Moses, 1985, in Miller, 1996; prav tam) v svojih raziskavah ugotavljajo, da večina pedagoških delavcev velik del odgovornosti za čustvene in vedenjske težave pripisuje otroku in njihovim staršem. To pomeni, da se osredotočajo le na dejavnike, ki so zunaj njihovega vpliva ali nadzora, in na ta način izpuščajo pomen vloge vzgojiteljice/učiteljice, ki lahko težave pri otroku omili ali pa jih s svojim pristopom še dodatno pogloblja. Zanimiva je ugotovitev, da pomočnici vzgojiteljic B in D v primerjavi z vzgojiteljicama A in C prepoznavata tudi lastno vlogo in odgovornost v odnosu do otrok, in sicer v gradnji varnega in zaupnega odnosa ter v izboljšavi pristopov oz. načina dela.

ODZIVI VZGOJITELJIC NA MOTEČE VEDENJE OTROKA

Vzgojiteljice se pri soočanju s čustvenimi in vedenjskimi težavami najpogosteje zatekajo k rabi umika otroka iz situacije in pogovoru z njim, v katerem pa primanjkuje element skupnega iskanja rešitve, kako bi lahko otrok v prihodnje reagiral drugače. Slednje je namreč element enega izmed korakov modela LSCI, za katerega je značilno, da vzgojiteljica otroku omogoči, da spregovori o situaciji, kot jo on vidi in razume, ter na ustrezen način izrazi svoja čustva in notranja občutja, hkrati pa ga usmeri k skupnemu iskanju rešitve alternativnega vedenja (Obid in Rapuš Pavel, 2009). Ena izmed intervjuvank izpostavi tudi pomen spodbujanja otroka k samostojnemu reševanju konfliktov. Ob tem je potrebno še izpostaviti dejstvo, da mora vzgojiteljica glede na situacijo presoditi, kdaj lahko otroci sami razrešijo konflikt in se med seboj dogovorijo. V določenih primerih, v katerih vzgojiteljica oceni, da otroci še potrebujejo njeno podporo in zgled, pa

se nama zdi pomembno, da se vključi ter otrokom omogoči izkušnjo reševanja konfliktov s pozitivnim izidom.

Vse vzgojiteljice poudarjajo tudi pomen dela s celotno skupino otrok in ne le z otrokom, ki vedenjsko izstopa. V ospredje postavljajo pogovor z ostalimi otroki, ena izmed intervjuvank pa izpostavi tudi spodbujanje medvrstniške pomoči. Pri tem bi iz lastnih delovnih izkušenj dodala, da otrok z izstopajočim vedenjem predstavlja priložnost in obogatitev za samo vzgojno skupino, v kateri se otroci lahko učijo strpnosti, potrpežljivosti, sprejemanja „drugačnih“, empatije ter solidarnosti. Vzgojiteljica pa je pri tem otrokom zgled, kar se kaže z njenim odnosom do tega otroka, s tem, ali v skupini ustvarja pogoje, ki ostale otroke spodbujajo k razumevanju in sočutju, ipd.

Pri delu z otrokom, ki vedenjsko izstopa, poudarjajo tudi pomen spodbud, pohval ter izkazovanja ljubezni, čeprav se med pripovedjo vseh udeleženk raziskave izkaže, da sta otroka zaradi neprimerne obnašanja deležna bistveno več graje in kritik kot pa pohvale. O pogostosti negativnih reakcij socialnega okolja na moteče vedenje poročajo tudi Bregant (1987), Kobolt (2011) in Čačinovič Vogrinčič (2008).

Pomočnici vzgojiteljic B in D še navajata, da se v primeru pojava agresivnega vedenja pri otroku zateketa k uporabi avtoritarnega pristopa. Po mnenju ene izmed njih ima namreč raba tega pristopa hitrejši rezultate. Če otrok ogroža sebe ali druge, pomočnici vzgojiteljic B in D zagovarjata uporabo pristopa, v katerem posedujeta moč in sta tako v nadrejenem položaju. To, kar udeleženci navajata kot prednost uporabe avtoritarnega pristopa, lahko pomeni tudi odgovor na njuno nemoč ter stisko, ki jo doživljata pri soočanju z motečim vedenjem in odzivanju nanj.

PRISTOPI, KI PRISPEVAJO K ZMANJŠEVANJU TEŽAV OZ. K TEMU, DA SE TEŽAVE PRI OTROKU, KI VEDENJSKO IZSTOPA, NE POGLEBLJAJO

Med pristope, ki naj bi prispevali k zmanjševanju težav oz. k temu, da se težave ne poglobljajo, vzgojiteljice uvrščajo individualen pristop, vendar pa je ta po njihovem mnenju težko izvedljiv zaradi prevelikega števila otrok v skupini. Med pogovorom je bilo namreč mogoče razbrati določeno stisko in nemoč, ki se kaže v tem, da vzgojiteljice

sicer naštevajo možne učinkovite pristope za delo z otrokom, hkrati pa pravijo, da ne vedo, kako bi jih izvajale na način, da ostali otroci ne bi bili prikrajšani.

Glede na pridobljene rezultate bi lahko rekli, da vzgojiteljice večino pozornosti namenjajo otrokovim primanjkljajem, saj po mnenju nekaterih intervjuvank pogosto prekrijejo njegove pozitivne lastnosti. Cerar, Černigoj Žgur, Furman, Gartner, Gregorčič idr. (2003) poudarjajo pomen odkrivanja močnih točk pri otroku ter omogočanje dejavnosti oz. situacij, ki razvojne primanjkljaje in vrzeli, ki so posledica otrokove specifične življenjske situacije, zmanjšujejo. Podobno tudi Saleebey (1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008) govori o pomenu izhajanja iz posameznikove perspektive moči. Ravnati s perspektive moči pa je najprej zelo osebna vzgojiteljičina odločitev, ki zahteva veliko truda in vložene energije. Pri izhajanju iz notranjih virov posameznika je potrebno posegati po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju; potrebno pa se je opirati tudi na vire, kot so vrstniki, družina, pozitivne pretekle izkušnje ipd. (prav tam) Kljub ugotovitvam, da vse udeleženske raziskave najprej opazijo ter opisujejo otrokove težave, pa večinoma prepoznavajo tudi močne točke tako v otroku kot v socialnem okolju.

Ena izmed intervjuvank pa je med pogovorom prepoznala tudi možnost povezave otrokovih čustvenih primanjkljajev z njegovimi močnimi področji. Cerar, Černigoj Žgur, Furman, Gartner, Gregorčič idr. (2003) pravijo, da je potrebno otroku z določenimi primanjkljaji omogočiti čim več izkušenj, ki bi te vrzeli vsaj v določeni meri zmanjšale. Čustvene primanjkljaje lahko ublažimo s kakovostnim odnosom, ki vključuje prijaznost, naklonjenost, dotik, objem, izraz zaželenosti ipd. Primanjkljaji v socialnem razvoju pa se zmanjšujejo s sprejemanjem otroka, z omogočanjem čim večjega števila socialnih izkušenj, s pomočjo katerih bo otrok razvijal socialne veščine ter na ta način utrjeval svoj položaj med vrstniki, doživljal sprejetost, vključenost, osebno pomembnost in varnost. Dve udeleženki intervjuja pa kot pomembno obliko pomoči otroku navajata tudi sodelovanje s starši, ki temelji na komunikaciji ter na usklajenosti vzgojnih pristopov.

POMOČ PRI DELU Z OTROKOM, KI JE VEDENJSKO IZSTOPAJOČ

Podpora in pomoč, ki bi olajšala vzgojno delo z otrokom, ki vedenjsko izstopa, vzgojiteljice prepoznava v dodatnih strokovnih usposabljanjih in izobraževanjih, ki naj bi temeljila na izmenjavi izkušenj zaposlenih ter na obravnavi primerov iz prakse. Cerar, Černigoj Žgur, Furman, Gartner, Gregorčič idr. (2003) poudarjajo, da je potrebno poskrbeti za kakovost dela pedagoškega kolektiva ter ga opolnomočiti z dodatnimi strokovnimi izobraževanji, kot so strokovne razprave o vzgojni problematiki otrok, strokovna predavanja, razne delavnice, treningi večje osebne učinkovitosti, strokovna literatura ipd. Dve intervjuvanki poleg tega izpostavita še dodelitev dodatne strokovne pomoči otroku, ki vedenjsko izstopa, saj po njunem mnenju dve vzgojiteljici nista dovolj, da bi se lahko posvetili vsem otrokom v vzgojni skupini, v kateri je prisoten tak otrok.

Zanimiva je tudi ugotovitev, da vzgojiteljici A in C v nadaljevanju pogovora izjavljata, da sta za delo z otrokom, ki je težje vzgojljiv, dovolj kompetentni in da se jima iskanje pomoči pri svetovalni delavki zdi nesmiselno; ena izmed njiju njene predloge ocenjuje kot neizvedljive v tako številčni skupini otrok. Pomočnici vzgojiteljic B in D pa pravita, da se ne počutita dovolj kompetentni za delo s takim otrokom. Obe vidita smisel in željo po nadaljevanju izobraževanja ter usposabljanja, ena izmed intervjuvank pa kot možen vzrok za slabšo usposobljenost pri delu z otrokom vidi tudi v pomanjkanju (okoli 2 leti) delovnih izkušenj. Vzgojiteljici A in C sta torej v primerjavi s pomočnicama vzgojiteljic B in D veliko bolj prepričani v pravilnost svojega načina dela. To bi bilo lahko povezano z več izkušnjami in z večjim naborom znanj, saj sta zaposleni bistveno dlje časa od ostalih (okoli 25 let). Kot možno razlago pa bi lahko navedli tudi pomanjkanje kritičnosti do lastnih pristopov. Njuno zavračanje in/ali nesprejemanje strokovne pomoči pa lahko razumemo tudi kot strah in obrambo pred tem, da bi ju sodelavci označili za nekompetentni.

SKLADNOST MED IZJAVAMI VZGOJITELJIC TER MED TEM, KAR UDEJANJAJO V PRAKSI

Predem začneva s predstavitvijo ugotovitev zadnjega raziskovalnega vprašanja, bi rada opozorila na to, da je šlo v tem delu le za preverjanje skladnosti med izjavami vzgojiteljic ter njihovim ravnanjem v času opazovanja, kar pomeni, da ne moremo govoriti o skladnosti oz. neskladnosti njihovih ravnanj na splošno. Pri opazovanju je namreč potrebno upoštevati prisotnost tretje osebe (opazovalca), ki vpliva na vedenje tako otrok kot vzgojiteljic. V nekaterih opazovanih situacijah je bilo tako mogoče zaznati skladnost med izjavami intervjuvanih vzgojiteljic in njihovimi dejanskimi odzivi, v določenih situacijah pa je bila skladnost nekoliko manjša. Med načini dela je bilo najpogosteje opaziti rabo pristopov, ki vključuje pogovor z otrokom in dogovarjanje ter umik iz situacije ali izključitev iz dejavnosti. Pravkar omenjeno so vzgojiteljice navajale tudi v intervjujih. Med nekaterimi vzgojiteljicami je bilo mogoče zaznati tudi empatijo in izkazano sočutje ter razumevanje otroka. Uporaba določenih pristopov je bila prisotna le v času opazovanja, ne pa tudi v sami pripovedi. Slednje bi lahko povezali s tem, da so se vzgojiteljice na določene trenutke obnašale in odzivale nekoliko bolj socialno zaželeno, kot bi se sicer, saj prisotnost tretje osebe navadno deluje kot nekakšen „nadzor“ ali „preverjanje“. V kriznih situacijah je bila pri vzgojiteljicah A in C prisotna tudi uporaba avtoritarnega pristopa, za katerega sta značilna uporaba kazni ter postavljanje odraslega v nadrejen položaj. Uporabo slednjega pa sta v intervjujih omenili le pomočnici vzgojiteljic B in D. Iz opaženih reakcij ter izjav nekaterih intervjuvank bi torej lahko rekli, da se vzgojiteljice ob pojavu motečega vedenja pogosteje zatečejo k rabi negativnih, nenadzorovanih ter impulzivnih odzivov. O tem govori tudi Mikuš Kos (1991), da namreč moteče vedenje v okolju pogosto sproži odklonilne in kaznovalne reakcije; neugodne izkušnje, ki jih je otrok deležen, pa tako še dodatno večajo in utrjujejo vzorce neustreznega vedenja.

SKLEP

Vzgojiteljice se pri svojem delu srečujejo z najrazličnejšimi oblikami motečega vedenja. Vzroke za njegov nastanek najpogosteje pripisujejo otroku samemu in neustrezni družinski vzgoji, ne prepoznavajo pa, da lahko tudi s svojim načinom dela oz. z določenimi odzivi prispevajo k njegovemu nastanku. Med možnimi dejavniki tveganja, ki prispevajo k poglobljanju in utrjevanju motečega vedenja, pa pomočnici vzgojiteljic B in C prepoznavata tudi svoj način dela, ki se kaže v obliki pretiranega grajanja in discipliniranja otroka. Ugotovila sva, da pomočnici vzgojiteljic B in C do svojega načina dela vzpostavljata nekoliko bolj kritičen odnos, znotraj katerega navajata tudi možnost spremembe in izboljšave. Kažeta tudi večjo potrebo po dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih.

Vzgojiteljice se najpogosteje zatekajo k rabi pristopov, ki vključujejo umik iz situacije, izključitev iz dejavnosti ter pogovor z otrokom, v katerem je aktivna vloga otroka nekoliko manjša, kot bi lahko bila. Pogovor namreč poteka na način, ki otroka ne spodbuja k iskanju in soustvarjanju rešitve, kaj bi lahko v prihodnje spremenil in naredil drugače. V kriznih situacijah (npr. agresivno vedenje) pa se vzgojiteljice odzivajo avtoritarno in kaznovalno. Ugotovila sva tudi, da zaposlene pri vedenjsko izstopajočem otroku sicer prepoznavajo močne točke, vendar so večino časa usmerjene in osredotočene na njegove primanjkljaje; posledično pa je otrok deležen bistveno več kritike kot pohvale.

Udeleženske raziskave med možne oblike pomoči in podpore za otroka in tudi zase uvrščajo individualen pristop do otroka. Obenem pa dodajajo, da je ta neizvedljiv zaradi prevelikega števila otrok v skupini.

Zavedava se, da pridobljenih rezultatov kvalitativne raziskave ne moreva posplošiti na celotno populacijo vzgojiteljic. Kljub temu pa meniva (na podlagi izkušenj pri delu z učitelji in vzgojiteljicami), da se ne le udeleženske raziskave, ampak zaposleni v vrtcih in šolah na splošno pretirano osredotočajo le na moteče vedenje otroka, spregledajo pa tisto, kar otrok potrebuje. Več poudarka bi torej bilo potrebno nameniti preventivi in ne „gašenju“ motečega vedenja. Na tem mestu pa bi rada izpostavila tudi pomen vloge socialnih pedagogov in drugih strokovnjakov, ki naj bi vzgojiteljice seznanjali in opolnomočili s pomočjo raznih strokovnih usposabljanj, s svetovanjem in podporo

pri skupnem iskanju rešitev in načinov dela z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Meniva, da bi bilo potrebno še veliko storiti na področju osveščanja vzgojiteljic, da bi prepoznavale svojo vlogo in odgovornost pri delu z otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki ni usmerjena le na odpravljanje motečega vedenja, temveč predvsem na ustvarjanje pogojev, v katerih ima otrok možnost, da doživlja uspeh in potrditev. Prav tako se nama zdi izrednega pomena, da strokovni delavci (npr. svetovalni delavec, socialni pedagog ipd.) vzgojiteljice spodbujajo k temu, da bi otroka, ki je vedenjsko izstopajoč, v vzgojni skupini videli tudi kot priložnost za medsebojno učenje in bogatenje. Slednje pomeni, da se v vzgojni skupini ustvarja klima, v kateri se spodbujajo vrednote, kot so medsebojna pomoč, potrpežljivost, strpnost in sprejemanje drugačnih. Vzgojiteljice bi torej bilo potrebno spodbujati v smeri, da bi otroka sprejeli in ga poskušali videti ter obravnavati kot del vzgojne skupine in ne kot nekoga, ki ga je potrebno obravnavati „posebej in ločeno“, zunaj vzgojne skupine.

LITERATURA

- Akerman, B. (2013). Moč besed v pogovoru z otrokom. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči – priročnik za vrtce, šole in starše* (str. 81–97). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bahovec, E., Bregar, K., Čas, M., Domicelj, M., Saje-Hribar, N., Japelj, B. in Vrščaj, D. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija 15*, (str. 9–70). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Cerar, M., Černigoj Žgur, E., Furman, J., Gartner, J., Gregorčič, S., Jurman, M., Kastelic, L. in Kocjančič, M. (2003). *Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=1341>.
- Christensen, B., Jaeger, M., Lorenz, R., Morton, S., Neuman, L., Rieke, E., Simpson, B. in Watkins, C. (2005). *Teaching Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices Guide to*

Intervention. Pridobljeno s <https://www.k12.wa.us/SpecialEd/Families/pubdocs/bestpractices.pdf>.

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gordon, T. (1989). *Družinski pogovori: reševanje konfliktov med otroki in starši*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), str. 153–196.
- Kobolt, A., Cimermančič, Z., Rapuš Pavel in J. Verbnik Dobnikar, T. (2010). Izkušnje praktikov pri delu z usmerjenimi učenci v osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 299–336). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lee, C. (2007). *Resolving Behaviour Problems in Your School*. London: SAGE Publications Company.
- Magajna, L. (2004). Področja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 11–14). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 209–240). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

- Norwich, B. in Poulou, M. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), str. 171–181. Pridobljeno s http://teach.newport.ac.uk/sen/SEN_0506/BD_common/EBD_Teacher_Perception.pdf.
- Obid, M. in Rapuš Pavel, J. (2009). Soočanje z agresivnim vedenjem otrok in mladostnikov po modelu LSCI. *Socialna pedagogika*, 13(4), str. 417–440. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Pulec Lah, S. (2004). Oblikovanje individualiziranega programa. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 15–21). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
- Žgavc, D. (2000). *Vzgajam samostojnega in odgovornega otroka: Učinkoviti pristopi k otrokom od 2. do 10. leta starosti*. Ljubljana: Vrem.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MARCA 2015