

Dobri odnosi: pot k dobremu počutju in učni zavzetosti



Zora Rutar Ilc, univ. dipl. psiholog, dr. sociologije, ima izkušnje z znanstvenoraziskovalnim, razvojnim in svetovalnim delom. Na *Zavodu RS za šolstvo* dela na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, didaktike, vpeljevanja sprememb in vodenja skupinskih procesov, coachinga ter odnosnih kompetenc in čustvenega ter socialnega opismenjevanja (spodbudno in varno učno okolje). Izvaja programe stalnega strokovnega usposabljanja za učitelje. 20 let je urednica revije *Vzgoja in izobraževanje*. Je avtorica strokovnih gradiv ter številnih člankov v domačih in tujih revijah in zbornikih.

Ob aktualnih razpravah o tem, kakšno šolo potrebujejo današnje generacije, in ob zadnjih rezultatih PISE, ki so pokazali – preprosto povzeto – da so naši učenci dobri v znanju (npr. naravoslovnem in matematičnem), slabše pa je njihovo počutje in sprejemanje šole, se je razvnela razprava o tem, ali se dobro počutje in zahtevno delo v šoli izključujeta ali pa – ravno nasprotno – še kako povezujeta.

Povezanost dobrih odnosov z dobrim počutjem in učno zavzetostjo

Začnimo z naslednjo vzporednico, črno-belim slikanjem v smislu: v šoli smo zato, da se (na)učimo, ne pa, da se »imamo dobro«, kar je podobno kratkovidno, kot če bi zatrjevali, da se dobro počutje na delovnem mestu ter učinkovito in uspešno delo izključujeta. S tem pa so povezana tudi druga pomembna vprašanja sedanjega trenutka, kot npr.: kako povečati motivacijo učencev za učenje, ali naj bo učitelj strog ali prijazen, kakšni so učinkoviti vzgojni prijemci in kako v današnjih časih predstavljati avtoriteto ... Raziskave kažejo, da je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na zavzetost učencev za pouk in njihovo uspešnost, prav dobro počutje in vključujoča razredna klima. Zadovoljstvo učencev v razredu ugodno vpliva tako na njihove učne dosežke kot na vedenje.

Pri tem dobrega počutja ne razumemo kot pasivnost, lenobnost ali podpiranje čutnega ugodja, ampak kot večplastni učinek kakovostnega pouka in dobrih odnosov. Ko govorimo o dobrem počutju, mislimo na:

- učno izkušnjo, ki je osmišljena, povezana z življenjem oz. avtentičnimi problem-skimi situacijami, ki omogoča razvijanje

raznolikih zmožnosti in preizkušanje, ki omogoča izbiro in ki je povezana z interesi in naravno vedoželjnostjo;

- izkušnjo odnosov, ki omogočajo sprejetost, priznanje, občutek povezanosti, občutje lastne vrednosti in zaupanja v lastne zmožnosti.

Connel in Wellborn (1991, povzeto po Košir, 2013: 13) sta ugotovila, da sta za zavzetost za šolo ključni občutji kompetentnosti in avtonomnosti, Juvonen in Wentzel (1996, povzeto po Peklaj in Pečjak, 2015) pa, da je potreba po pripadnosti povezana s storilnostno motivacijo. Pri tem se sklicujeta na Ryana in Deci (2000, povzeto po Peklaj in Pečjak, 2015), da je šolska prilagojenost optimalna, kadar so zadovoljene tri temeljne potrebe: potreba po kompetentnosti, potreba po avtonomiji ter potreba po pripadnosti in povezanosti.

Zato ni presenetljivo, da je odnos učitelja, ki lahko najbolj neposredno podpre zadovoljevanje teh potreb, ključen za vključenost učenca, ki se kaže »v njegovem interesu za učenje in delo v šoli, manjšem izražanju jeze ter večjem vlaganju navora, večji pozornosti in daljšem vztrajanju pri nalogah« (Peklaj in Pečjak, 2015: 77). Izkazalo se je tudi, da je v višjih razredih, ko učenci postanejo bolj kritični do učitelja, v nekaterih okoli-

ščinah njegov pozitiven odnos do učencev še pomembnejši za vzdrževanje discipline in zavzetosti učencev za učenje.

Obratno pa tudi učna oz. socialna kompetentnost prispeva k občutju sprejetosti in zaupanja v lastne zmožnosti, vodi do boljše samopodobe in krepi dober položaj učenca v očeh sošolcev in učitelja oz. učiteljev, tako da gre za močno vzajemno povezanost vseh odnosov.

Učitelj k dobri klimi in vključevanju prispeva tudi s spretnim vodenjem razreda, ki vključuje tudi to, koliko se učenci čutijo slišane in kako so vključeni v dogovore in odločitve.

V nadaljevanju bomo pogledali, kako lahko prispeva učitelj k dobremu počutju in vključenosti učencev oz. k dobrim odnosom in klimi v razredu. To lahko stori:

- s svojo odnosno kompetenco in
- z vodenjem razreda.

Poučevalni pristop je tretji pomemben dejavnik učne zavzetosti in učinkovitosti (vezan na učitelja); na tem mestu bomo zgoj omenili formativno spremljanje (več v Holcar idr., 2016).

Odnosna kompetenca

Odnosna kompetenca je ena ključnih učiteljevih kompetenc (poleg didaktične, strokovne in vodstvene). Juul jo opredeljuje takole: »Če posedujemo odnosno kompetenco, ljudi vodimo tako, da se vsi počutijo dobro in brez občutka krivde. S tem preide-



mo iz stare kulture poslušnosti v novo kulturo odgovornosti.« (Malešević, 2018: 19) Različni avtorji evidentirajo vrsto dimenzij odnosne kompetence in ugotavljajo, kako različni vidiki odnosa med učiteljem in učenci vplivajo nanje. Najpogosteje se v zvezi z dimenzijami odnosne kompetence pojavljajo: pozitiven odnos do poučevanja in učencev, dostopnost, spodbudnost, visoka, a realna pričakovanja in verjetje v učence, osebni pristop, to, da se učenci lahko obrnejo nanje, sproščenost in humor, a hkrati spretno in suvereno vodenje razreda, iskrenost, samokritičnost, poštenost, spodbude in pohvale ter verodostojna in konstruktivna povratna informacija, ki učenca opogumlja in vodi k izboljševanju.

Tako npr. Wentzel (1997) ugotavlja, da učenci skrbne učitelje opisujejo kot tiste, ki »znajo narediti pouk zanimiv, se pogovarjajo z učenci in jih poslušajo, so pošteni, pravični in zaupanja vredni, preverjajo pri učencih, če so razumeli ali potrebujejo pomoč. /.../ Učitelje, ki so jih zaznavali kot neskrbne, pa so učenci opisali takole: spregledajo, prekinjajo, žalijo, spravljajo v zadrego ali vpijejo na učence, so dolgočasni ali izgubljajo rdečo nit, ne kažejo zanimanja za učence ...« (Košir, 2013: 111).

Pšunder pa povzema Strongovo metaštudijo iz leta 2007, ki kot ključne značilnosti izpostavlja prijaznost in osebni pristop, zaupanje odgovornosti učencem, omogočanje sodelovanja in sprejemanja odločitev, sproščen pristop (Pšunder, 2011: 104, 105), in Kounina: »Učitelj naj bi si prizadeval z učenci vzpostaviti pozitivno interakcijo s poučevanjem tako, da bi jim prislughnil, jih spodbujal, spoznaval njihove prednosti, jim pomagal, pokazal interes za njihovo življenje /.../, za njihove težave in jim sporočal, da jim je naklonjen, jih spoštuje, ceni in da mu je mar za njihovo dobro« (Pšunder, 2004: 17, 108).

Marzanova metaanaliza navaja, da imajo »v povprečju učitelji, ki imajo zelo kakovo-

stne odnose z učenci, skozi vse leto tretjino manj disciplinskih problemov in primerov kršenja pravil ter s tem povezanih težav kot učitelji, ki takih odnosov s svojimi učenci



Foto: Matej Hozjan

nimajo« (Marzano in Marzano, 2010: 55). Če bi odgovor učencev iz številnih raziskav o tem, kaj najbolj cenijo pri učiteljih, povzeli v dveh značilnih 'geslih', bi se glasili »Učitelju je mar zame« in »Učitelj ima dober stik z učenci«.

To pa ne pomeni razpuščenosti, dopuščanja in popuščanja, ne pomeni permisivnosti in tega, da se učitelj pusti voditi s strani učencev, ampak vodi razred s kombinacijo spoštljivosti, odločnosti in spodbudnosti, da se z učenci jasno dogovarja o mejah in pravilih in da je pri upoštevanju le-teh dosleden, hkrati pa pričakuje odgovornost in prosocialno ravnanje tudi od učencev (več v Kroflič, 2011). Pomembno je tudi, da se učitelj jasno izraža, da zaupa vase in v svojo zmožnost vodenja razreda, pa tudi v učence. Nasprotno: hitro, vznemirjeno in ostro odzivanje lahko začasno utiša razred, a ne

vzbuja zaupanja v učitelja, onemogoča dober stik in ne prispeva k dobri klimi.

Vodenje razreda

Če je odnosna kompetenca izjemno pomemben in nujen pogoj za dobro klimo in počutje učencev ter posledično učno zavzetost, pa to ni dovolj. Učitelj k dobri klimi in vključevanju prispeva tudi s spretnim vodenjem razreda, ki vključuje tudi to, koliko se učenci čutijo slišane in kako so vključeni v dogovore in odločitve (tudi pri pouku, na čemer temelji formativno spremljanje).

Na ZRSŠ smo za podporo učiteljem (prirejeno po Marzano in Simms, 2013; Pšunder, 2011; Bluestein, 1998 idr.) oblikovali opomnik za dobro klimo in opomnik za dobro disciplino, ki učitelje podpira pri upoštevanju različnih vidikov in strategij vodenja razreda. Med drugim zajema naslednje kategorije:

- skrb za varnost, orientacijo (npr. z jasno strukturo, postopki in pravili);
- osmišljen pouk z aktivno vlogo učencev (npr. navezovanje na predznanje, spodbujanje radovednosti);
- omogočanje potrditve in sprejetosti (izražanje zanimanja za učence, dajanje občutka, da nam je mar zanje);
- negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije (npr. kombinacija sproščenosti in odločnosti, spoštljivo in sprejemajoče komuniciranje z učenci);
- nudenje podpore in pozitivna pričakovanja (npr. omogočanje priložnosti za uspeh in podpora na šibkih področjih);
- konstruktivna povratna informacija;
- sprejemanje različnosti;
- skrb za psihofizično blagostanje oz. dobro počutje;
- skrb za pravičnost;
- upravljanje s konflikti;
- strategije vodenja, npr. pritegnitev začetne pozornosti, vzdrževanje stika, ja-

snost pravil, informiranje o rutinah in postopkih, obvladovanje organizacijskih in skupinskih metod ure, ureditev prostora ter stopnjevanje signalov pri pojavu neželenega vedenja (več v Rutar Ilc, 2017: 12–13; 22–23).

Učinkovito vodenje razreda je odvisno od tega, koliko se učitelj sploh zaveda pomena tega dejavnika, kako ga ozavešča in katere

Za dobro klimo je pomembno upoštevati tudi spoznanja nevroznanosti o tem, kako lahko na počutje, učenje in spomin ugodno vplivajo čustva in interes, fizična aktivnost, temperatura, svetloba, barve, zvoki, prostorska ureditev, zaporedje in sočasnost aktivnosti in kako škodljiva je prisotnost različnih motenj, dolgočasje, strahu, zaskrbljenosti in stresa.

strategije uporablja. Nekateri učni in disciplinski problemi izvirajo prav iz tega, da se učitelj ne zaveda, kako pomemben izziv je ob poučevanju vodenje razreda.

Zelo pomemben dejavnik vodenja razreda je dober stik učitelja z razredom oz. njegova pristna povezanost z učenci. Dober stik je rezultat tega, kako dostopen in spodbuden je učitelj, kako komunicira z učenci in jih podpira, kako spoštljiv, korekten in pravičen je do njih, kakšna pričakovanja izraža do učencev in kako kaže zanimanje zanje, hkrati pa zna postaviti jasne meje, ki so osmišljene in pojasnjene.

Ne nazadnje pa je za dobro klimo pomembno upoštevati tudi spoznanja nevroznanosti o tem, kako lahko na počutje, učenje in spomin ugodno vplivajo čustva in interes, fizična aktivnost, temperatura, svetloba, barve, zvoki, prostorska ureditev, zaporedje in sočasnost aktivnosti in kako škodljiva je prisotnost različnih motenj, dolgočasje, strahu, zaskrbljenosti in stresa.

Če se kljub upoštevanju vseh dejavnikov za dobro in vključujoče vodenje razreda pri posameznikih vseeno pojavi neželeno vedenje, učitelju preostane t. i. stopnjevanje signalov (več v Rutar Ilc, 2017). Priporočljivo je, da se učitelj ne odzove pri vsaki najmanjši kršitvi dogovorov ali pravil na vso moč, ampak da stopnjuje moč svojih sporočil.

Če pa vendarle pride do problemov, je pomembna uporaba tehnike 4 R, tj. da učitelj:

1. razlikuje vedenje od osebe;
2. razume dogajanje in ga ne vzame osebno (kot napad nase); razume, kaj je privedlo do neželenega vedenja, in to pomaga razumeti tudi učencu;
3. se razumno odzove: ne reagira impulzivno, npr. z razburjenjem;
4. reagira odločno, a konstruktivno, tako da išče rešitve in k temu povabi tudi učenca (Rutar Ilc, 2017: 25).

Za bolj zahtevne primere ponavljajočega se neželenega vedenja je primerna tehnika ABC povezanosti čustev in vedenja. Učitelj se lahko poveže s svetovalno službo in timsko ter skupaj z učencem (lahko pa tudi s starši) naredijo načrt podpore pri spreminjanju vedenja, pri čemer je pomembno, da so z njim seznanjeni in da sodelujejo vsi učitelji, s katerim se učenec srečuje.


Kultura dobre skupnosti – prostor udejanjanja spodbudnega in varnega učnega okolja

Opisali smo pomen učiteljeve odnosne kompetence in strategije vodenja razreda kot ključnih za vključujočo klimo. Vendar pa učitelj ne deluje v vakuumu niti ni vse le v njegovem vplivnem območju. Prav tako kot razredna klima je za počutje učencev pomembna šolska kultura: katere vrednote zastopa in živi šola, kakšno je njeno (pravo) poslanstvo, kakšna sporočila daje in kakšne prakse spodbuja, kakšni so v njej vzorci vrstniških odnosov ...

Vključujoča skupnost ni nekaj, kar nastane spontano, ampak je plod načrtnega dela in sodelovanja oz. participativne kulture vseh udeležencev: učiteljev in učencev, pa tudi staršev. Tako kot se v razredu učenci lažje držijo dogovorov, če do njih pridejo z dialogom, je v učiteljskem zboru moč računati, da bo uspelo tisto, pri čemer so sodelovali vsi (ki jih to zadeva) (več v Skvarč, Čuk in Rutar Ilc, 2017).

S tem povezan pomemben vidik soustvarjanja vključujoče skupnosti je tudi skupno čustveno in socialno učenje učencev in učiteljev. Le čustveno zreli in socialno vešči učitelji so lahko zgled učencem; le tako

jih lahko aktivno podprejo pri razvijanju čustvene in socialne pismenosti. Le-ta prispeva k večji avtoregulaciji učencev in k njihovemu opolnomočenju (npr. z razvijanjem samozavedanja in samouravnavanja) ter boljšim vrstniškim in drugim odnosom oz. k prosocialnim praksam. Najbolj učinkovito k socialnemu in čustvenemu opismenjevanju prispevamo na sistematičen način: z medpredmetnim in kroskurikularnim povezovanjem na teme, povezane s tem področjem, z raziskovanjem, projekti in dogodki pri pouku in izven njega (npr. s krepitvijo veščin v posebnih delavnicah in krožkih, na dnevih dejavnosti in taborih; več v Klemenčič idr., 2016), pri obveznem in razširjenem programu ...

V programu usposabljanja šolskih timov za vpeljevanje varnega in spodbudnega učnega okolja, ki ga izvaja *Zavod RS za šolstvo*, so tako med drugim vključene različne aktivnosti čustvenega in socialnega opismenjevanja (od »Male šole čustvene pismenosti« – kratkih izkustvenih vaj – do preizkušanja kompleksnejših socialnih iger ter vaj iz preizkušenih programov, kakršen je npr. »To sem jaz« *Nacionalnega inštituta za javno zdravje*). 

Viri

- Bluzstein, Jane (1998): *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dogša, Irena (1995): *Interakcijske vaje za mladostnike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Klemenčič, Ingrid idr. (2016): *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.
- Košir, Katja (2013): *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Kroflič, Robi (2011): *Induktivni vzgojni pristop*. Rogaška Slatina: Sekcija MVO pri Društvu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Marzano, Robert J.; Simms, Julia A. (2013): *Coaching Classroom instruction*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Peklaj, Cirila; Pečjak, Sonja (2015): *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Prevodna številka revije *Vzgoja in izobraževanje* o vodenju razreda, disciplini in avtoriteti. Letnik 2010, št. 5.
- Pšunder, Mateja (2004): *Disciplina v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pšunder, Mateja (2011): *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnost, FF.
- Rutar Ilc, Zora (2017): *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, Mariza; Čuk, Andreja; Rutar Ilc, Zora (2017): *Tudi učitelji smo učenci*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tematska številka revije *Vzgoja in izobraževanje* o psihosocialnih odnosih. Letnik 2018, št. 3/4.
- Tematska številka revije *Vzgoja in izobraževanje* o vzgoji in avtoriteti. Letnik 2015, št. 4/5.
- Virk - Rode, Jožica idr. (1998): *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.