



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

XLIX

2018

5

# vzgoja izobraževanje

ISSN 0350-5065



---

V senci: mladi v stiski  
in osip

---

Povezava med osipom  
dijakov in kakovostjo  
učnega procesa

---

Učiteljeva jeza kot  
sestavni del njegovega  
medosebnega delovanja  
v razredu

---

Prepričanja o  
inteligentnosti vplivajo  
na motiviranost in učne  
dosežke

---

Varno in spodbudno  
okolje v srednjih šolah





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065  
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE  
letnik XLIX, številka 5, 2018

Izdajatelj in založnik  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik  
dr. Vinko Logaj

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

Odgovorna urednica  
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe  
Damijana Pleša

Jezikovni pregled  
Tine Logar

Prevod  
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje  
Kofein dizajn, d. o. o.

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

Naklada  
700 izvodov

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

Naročanje  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199  
letna naročnina (6 številke): 50,00 €, fizične  
osebe imajo 25 % popust; 65,00 € za tujino  
Cena posameznega izvoda 5/2018 je 13,00 €.  
V cenah je vključen DDV.

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

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

## UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc  
V senci: mladi v stiski in osip #3

## RAZPRAVE

Simona Knavs  
Zakaj naj bi preprečevali zgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja in kako lahko to storimo (Projekt CroCooS) #5

Dr. Jelena Joksimović  
Povezava med osipom dijakov in kakovostjo učnega procesa #14

Irena Košir  
Učiteljeva jeza kot sestavni del njegovega medosebnega delovanja v razredu #20

Dr. Blanka Tacer  
Prepričanja o inteligentnosti vplivajo na motiviranost in učne dosežke #27

## ANALIZE IN PRIKAZI

Nomi Hrast, Kristjan Kos, Kristijan Briški in Rožle Stajner  
Varno in spodbudno okolje v srednjih šolah #32

Marko Rengeo  
Otroški parlamenti® o varnem in spodbudnem učnem okolju #36

## PRIMERI IZ PRAKSE

Bogdana Hacin  
Šola zmanjšuje osip in povečuje povezanost med dijaki in učitelji #37

Renato Mahnič  
Zmanjšanje osipa na SEŠTG #40

Mag. Mateja Verdinek Žigon  
Aktivnosti za zmanjšanje števila dijakov, ki predčasno opustijo šolanje #42

## EDITORIAL

In the Background: Young People in Distress and Secondary Student Decrease #3

## PAPERS

Why and How Should Early Leaving from Education and Training Be Prevented (Project CroCooS) #5

The Connection between Secondary Student Decrease and Learning Process Quality #14

Teacher Anger as a Component of Interpersonal Interactions in Class #20

Beliefs about Intelligence Affect Motivation and Learning Accomplishments #27

## ANALYSES AND PRESENTATION

Safe and Encouraging Environment in Secondary Schools #32

Children's Parliaments® on Safe and Encouraging Learning Environment #36

## EXPERIENCES FROM PRACTICE

The School Reduces Secondary Student Decrease and Enhances the Connections between Students and Teachers #37

Reducing Secondary Student Decrease at the SEŠTG #40

Activities to Reduce the Number of Students Leaving School Early #42

## AKTUALNO

Nina Volčanjek  
Vloga inkluzivnega pedagoga v bolnišnični šoli #45

## RAZMISLEKI O SPODBUDNEM IN VARNEM UČNEM OKOLJU

Mag. Ingrid Klemenčič  
Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli #49

Mag. Mojca Pušnik  
Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje? #50

Klavdija Šterman Ivančič, dr. Mojca Štraus  
Učenčev pogled na nasilje v slovenskih šolah – rezultati raziskave PISA 2015 #51

Dr. Tanja Rupnik Vec  
Motivacija učencev – posledica varnega in spodbudnega učnega okolja? #52

Dr. Lea Šugman Bohinc  
Spreminjati sestavine za isti recept ali spremeniti recept? #53

Dr. Tomaž Vec  
Pripisovanje in prevzemanje odgovornosti ob motečem vedenju #54

Dr. Ana Kozina  
CILJ? Prosocialen razred #55

## INFORMACIJE

Dr. Metka Kuhar  
Travmapedagogika #56

## KAKO DO SPODBUDNEGA IN VARNEGA UČNEGA OKOLJA?

Odgovori na vprašanja in dileme iz prakse (bistveni poudarki iz priročnika Vključujoča šola) #57

## TOPICAL

The Role of Inclusive Pedagogue in a Hospital School #45

## REFLECTIONS ON ENCOURAGING AND SAFE LEARNING ENVIRONMENT

Classroom Climate as a Protective Factor Preventing Peer Violence in School #49

Violence in the Classroom – and Where does a Safe and Encouraging Learning Environment Come in? #50

A Student's View of Violence in Slovenian Schools – Results of the PISA 2015 Research #51

Student Motivation – a Result of a Safe and Encouraging Learning Environment? #52

Changing the Ingredients of the Same Recipe or Changing the Recipe? #53

Attributing and Assuming Responsibility for Disruptive Behaviour #54

THE GOAL? A Prosocial Classroom. #55

## INFORMATION

Trauma Pedagogy #56

## HOW TO CREATE AN ENCOURAGING AND SAFE LEARNING ENVIRONMENT?

Answers to Questions and Practical Dilemmas (Highlights from the Handbook Vključujoča šola) #57

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

## V SENCI: MLADI V STISKI IN OSIP

Kot ste verjetno že opazili, letos posvečamo pozornost predvsem temam o medsebojnih odnosih: učeči se skupnosti, psihosocialnim odnosom in klimi, dotaknili smo se tudi problematike izostajanja od pouka zaradi stisk, tokrat gremo še korak dlje – v žarišče postavljamo zgodnje opuščanje izobraževanja, opozorimo pa tudi na povsem novo disciplino, povezano z otroki v stiski – t. i. travmapedagogiko, ki ni brez povezave z osipom.

Zakaj odnosne teme? Marsikdo ima zadržke do njih, saj je šola vendar prostor znanja in učenja! In prav zato, ker se kakovostneje učimo in usvajamo znanje, če se pri tem dobro počutimo »sami s sabo« in z drugimi, gredo odnosne teme z roko v roki z učnimi oz. didaktičnimi in kurikularnimi cilji. In obratno: če so otroci in mladostniki v stiski, se teže učijo, kopičijo se nove stiske, povezane z neuspehom, s tem povezano samopodobo in vrstniškimi odnosi (v katerih so neuspešni ali pa si v njih popularnost skušajo pridobiti na problematičen način). In začarani krog se sklene.

Stiske se pri otrocih in mladostnikih porajajo zaradi dalj časa trajajočih obremenilnih okoliščin in travmatičnih dogodkov oz. njihovih posledic. Mednje ne sodijo le zlorabe (ki so žal kljub dramatičnosti in številnim opozorilnim znakom pogosto dolgo spregledane), pač pa tudi psihosocialno oz. čustveno zanemarjanje, npr. pomanjkanje bližine in navezanosti, pomanjkanje telesne bližine, premalo ustrezne potrditve in podpore pa tudi neustrezni vzgojni vzorci, vključno z neprimernimi in škodljivimi oblikami kazni ... Razlog za stiske so lahko tudi enkratni ali dolgotrajni travmatični dogodki, kot so naravne in prometne nesreče, hude bolezni ali invalidnost, izguba bližnjih, begunstvo, migracija oz. iztrganost iz okolja, tudi dramatična ločitev staršev itd., katerih posledice lahko otroci in mladostniki občutijo vse življenje.

Otroci v stiski, kaj šele travmatizirani otroci in mladostniki, se največkrat skrito pred očmi odraslih prebijajo skozi težave, s katerimi se celo odrasli težko spoprijemamo, otroci in mladostniki pa so zanje nepripravljeni in neopremljeni. Pogosto pa so ravno oni tisti, ki imajo najmanj podpore oz. so njihove stiske ravno posledica premajhne podpore. Zato je toliko bolj pomembno, kaj zanje lahko naredimo v šoli, kako prepoznamo njihovo stisko, kako ustrezno se odzovemo, kaj lahko naredimo zanje sami, kdaj in kje pa poiščemo dodatno strokovno pomoč. Stiske so pogosto tudi razlog za različne oblike neželenega vedenja, s katerim otroci »kličejo na pomoč«, mi pa se z njimi pogosto ukvarjamo »pri koncu«, namesto da bi čim prej zaznali izvire in okrepili preventivne, varovalne dejavnike.

Sklicevanje na to, da je to dolžnost staršev ali skrbnikov, je sprenevedanje: po navadi so ti ravno v takih primerih najmanj opremljeni, najmanj ustrezni in najmanj podporni ali pa tudi sami ranljivi in ranjeni ter potrebni podpore in pomoči. V tujini se zato razvija mreža šol, občutljivih za stiske mladih (*angl. Trauma sensitive schools*) in politike na presečišču šolstva in sociale, usmerjene v podporne strategije.

Nikakor ne želimo trditi, da so vsi mladi, ki opustijo izobraževanje, to storili, ker so bili v stiski. Kot je v svojem članku zapisala koordinatorica mednarodnega projekta CroCooS (katerega namen je bil preizkusiti celovit pristop preprečevanja ZOIU na ravni šole), je to družbeni pojav, ki nastane kot posledica mnogoterih in kompleksnih dejavnikov.

V Sloveniji celovite strategije preprečevanja ZOIU, ki bi prečila več družbenih in strokovnih področij, do zdaj ni bilo.

Delež ZOIU v Sloveniji je s 4,9 % med najnižjimi v 16-letnem obdobju merjenja v Evropi. A podobno kot velja za otroke in mlade v stiski, tudi za socialno izključenost kot posledico zgodnjega opuščanja šolanja velja, da je možnost, da »rešimo le enega samega posameznika, člana naše družbe, povsem zadosten razlog, da se v to področje vlaga«. Tudi na tak način na koncu prispevamo k tako zaželenemu dvigu kakovosti izobraževanja.

Ključni cilj sodelovanja šol v projektu je bil razviti lastni celovit sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja, temelječ na: spremljanju stanja, preventivnih dejavnostih (različnih delavnicah za krepitev socialnih veščin, čustvene pismenosti, krepitev samopodobe, kreativnosti in inovativnosti ipd.), prepoznavanju dijakov v stiski, individualni podpori in skrbi za trajnost sistema. Nekatere od modelov in strategij, skupaj s konceptualnimi osnovami, predstavljamo v tokratni številki.

## Iz digitalne bralnice ZRSS

[www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica](http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica)

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



Simona Knavs, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje

## ZAKAJ NAJ BI PREPREČEVALI ZGODNJE OPUŠČANJE IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA IN KAKO LAHKO TO STORIMO

PROJEKT CROCOOS

### POVZETEK

Pojav zgodnjega opuščanja izobraževanja in usposabljanja (ZOIU), tradicionalno poimenovan »osip«, je učinek številnih prepletenih dejavnikov in ga ni enostavno zaobjeti. V članku zato prikažemo, kako smo se ga v projektu CroCooS lotili v Sloveniji in ga umestili v širšo medsektorsko in interdisciplinarno obravnavo. Ključno je bilo sodelovanje s šolami: snovanje in usposabljanje timov, ki so na svojih šolah razvili modele preprečevanja zgodnjega opuščanja izobraževanja in usposabljanja, katerih najbolj reprezentativne primere prav tako predstavljamo v tokratni številki revije.

**Ključne besede:** projekt CroCooS, interdisciplinarnost, zgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja, šolski osip

### ABSTRACT

Early leaving from education and training (ELET) or »secondary student decrease« is a result of a number of intertwined factors, which is not easily accessible. The paper demonstrates the way student decrease was approached in Slovenia within the CroCooS project and placed in a broader intersectoral and interdisciplinary study. The crucial part, however, was the collaboration with schools: creating and training of teams which then developed models in their own schools for preventing early leaving from education and training. Some of the most representative examples are introduced in the current issue of the magazine.

**Keywords:** CroCooS project, interdisciplinarity, early leaving from education and training

### UVOD

Zgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja (ZOIU) je družbeni pojav, ki nastane kot posledica mnogoterih in kompleksnih dejavnikov in ga je smiselno zato tako – medsektorsko in interdisciplinarno – tudi obravnavati. V Sloveniji take celovite strategije preprečevanja ZOIU, ki bi prečila več družbenih in strokovnih področji, nimamo (European commission, 2014: 53).<sup>1</sup> Zato in ker je to pojav, ki se »zgodí« šolskemu prostoru, se mnogi strokovni delavci šol vedno znova sprašujejo, kaj še bi lahko storili. Da bi jih v njihovih prizadevanjih podprli, smo na Centru RS za poklicno izobraževanje (CPI) v letih 2014–2017 sodelovali v mednarodnem projektu CroCooS,<sup>2</sup> katerega namen je bil preizkusiti celovit pristop preprečevanja ZOIU na ravni šole.

Ko smo se leta 2013 prijavi v projekt, je bil delež ZOIU v Sloveniji 3,9 %, najnižji v 16-letnem obdobju merjenja in eden najnižjih v Evropi na sploh (Eurostat). Sami sicer menimo, da je socialna izključenost – ki je v veliki večini primerov posledica tudi ZOIU –, četudi le enega samega posameznika, člana naše družbe, ki bi jo lahko preprečili, povsem zadosten razlog, da se vlaga v to področje. Konec koncev gre v primeru aktivnosti preprečevanja ZOIU za dvig kakovosti izobraževanja in učinki so torej širši. A prepogosto je še slišati dvom o smiselnosti takega početja, češ da celotna populacija nikoli ne bo zmogla doseči zelenih stopenj izobrazbe, da ima šola objektivne omejitve, zaradi katerih ne more ZOIU dokončno preprečiti in podobno. Zato se nam je zdelo prav, da ob tej priložnosti najprej predstavimo, zakaj menimo, da ZOIU ostaja tudi slovenski

<sup>1</sup> Vrsta naših sistemskih rešitev na področjih, kot so na primer vzgoja in izobraževanje (npr. brezplačnost, inkluzija in dostopnost), zdravstvo (npr. brezplačnost in preventiva) in sociala (npr. otroški dodatek, državna štipendija) v povezavi z družbeno klimo (odnos do izobrazbe v zadnjih štirih desetletjih), pomembno prispeva k stalnemu dvigovanju deleža prebivalcev z najmanj poklicno izobrazbo ter povečanju deleža univerzitetno izobraženih. Domnevamo lahko, da je ta napredek botroval temu, da se potreba po taki strategiji še ni razvila.

<sup>2</sup> Projekt je bil izbran na razpisu Evropske agencije za izobraževanje v enem zadnjih razpisov programa vseživljenjskega učenja (VŽU), ki se je z letom 2014 preoblikoval v Erasmus+.

problem in je smiselno razviti celovito strategijo preprečevanja ZOIU.

### ANALIZA STANJA NA RAVNI SISTEMA

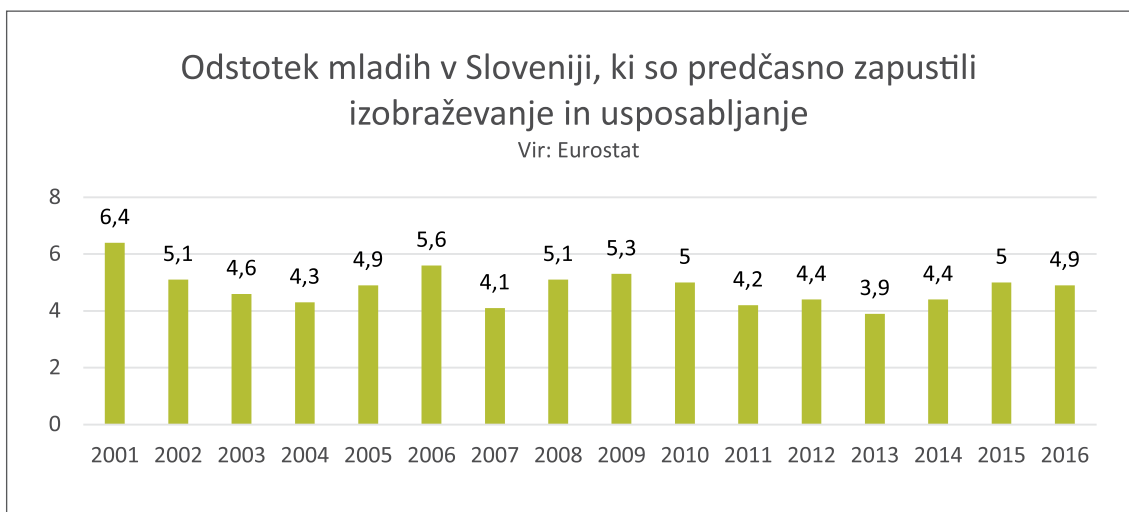
ZOIU predstavlja deležev mladih, od 18. do 24. leta starosti, ki so dosegli največ osnovnošolsko izobrazbo (ISCED 2, prim. ISCED mapping 2013). V Evropski strategiji 2020 v angleškem jeziku ta kazalnik poimenujejo »early leaving from education and training«, s kratico ELET. Podatek za Slovenijo je na voljo od leta 2001 dalje, ko je bil ta delež najvišji, in sicer 6,5 % (Slika 1). Povprečje Evropske unije za leto 2016 znaša 10,7 %, kar pomeni, da je cilj pri 10 % že skoraj dosežen (Evropska strategija, str. 3), slovenski cilj pri 5 % pa presežen (Smarter ..., 2016: 189), saj znaša letno povprečje zadnjih šestnajstih let 4,8 %. Povedano drugače, cilj je, da do leta 2020 vsaj 90 % državljanov Evropske unije in 95 % slovenskih državljanov že v času med 18. in 24. letom starosti doseže najmanj izobrazbo, primerljivo slovenski nižji poklicni izobrazbi (NPI).

Statistični urad RS (SURS) evropski kazalnik ELET poimenuje *zgodnja opustitev izobraževanja* in prikazuje podatke od leta 2008 dalje. Najdemo ga med kazalniki socialne povezanosti poleg tabel z letnimi podatki aktivnega prebivalstva. V mnogih virih Evropske komisije na to temo je pogosto v uporabi ELET-u predhodni izraz *zgodnje opuščanje šolanja* (angl.: *early school leaving, ESL*) in ga v slovenski

jezik prevajajo tudi kot šolski osip (prim. spletna stran Evropske komisije). V našem prispevku bomo ZOIU razlikovali od šolskega osipa. Šolski osip namreč razumemo kot pojav na ravni šole, pri čemer se v delež šolskega osipa štejejo dijaki posamezne šole, ki srednješolskega programa niso dokončali v za to predvidenem času. Posledično šolski osip – ne pa nujno – povečuje delež ZOIU.

Delež ZOIU je pridobljen z Anketo o delovni sili. Podatek je z vidika dosežene stopnje izobrazbe delno zavajajoč, saj v ZOIU niso vključeni tisti posamezniki, ki so bili v štirih tednih pred anketiranjem deležni kakršnega koli izobraževanja ali usposabljanja, vključno s neformalnim učenjem (prim.: Standardno poročilo, 2015: 6).<sup>3</sup> Če si namreč s pomočjo podatkov SURS-a pogledamo stopnjo dokončane izobrazbe za osebe, ki so bile vključene v 6,5-odstotni delež ZOIU iz leta 2001, se deset let kasneje, torej pri starosti od 28 do 34 let, odstotek teh, katerih najvišja dosežena izobrazba je osnovnošolska, občutno poveča na 10,6 %.<sup>4</sup>

V Sloveniji še ni razvita metodologija spremljanja ZOIU, ki bi temeljila na spremljanju celotne populacije. Ni pa bilo vedno tako. Podatke o osipu v srednješolskem izobraževanju je do leta 1998 zbirala Služba za poklicno svetovanje in štipendiranje pri Zavodu RS za zaposlovanje. Osip je bil opredeljen kot delež dijakov, ki izobraževalnih programov, v katere so se v posameznem šolskem letu vpisali, niso zaključili v času petih let.<sup>5</sup> Za šolska leta vpisa v prvi letnik



Slika 1: Delež ZOIU oziroma odstotek mladih v Sloveniji, ki so predčasno zapustili izobraževanje in usposabljanje (Vir: Eurostat)

<sup>3</sup> Vprašanje v Anketi o delovni sili se glasi: »Ali ste v zadnjih štirih tednih v službi ali v prostem času obiskovali še kake tečaje (tudi šiviljski, kuharski, športni ... tečaji), krožke, seminarje, inštrukcije, avtošolo, verouk ...?« (ADS, 2015: 11).

<sup>4</sup> Podatki omogočajo izračun za leta 2001–2006 oziroma 2011–2016, odstotek se sicer znižuje (7,5 % za 2016), za povprečje let pa znaša 8,8 %.

<sup>5</sup> V obdobju do razvoja aktivnosti na ravni EU se je uporabljal termin osip. Razvoj področja s sodelovanjem na ravni EU je botroval razmejnitvi med pojavom z vidika družbe (zgodnje opuščanje šolanja oziroma izobraževanja in usposabljanja) ter pojavom na ravni šol (šolski osip).

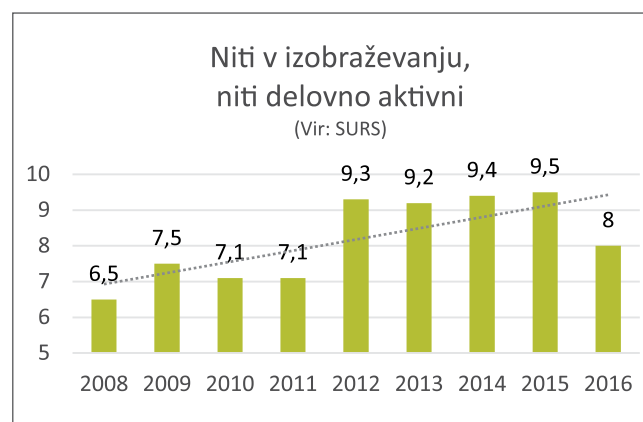


1991/1992, 1992/1993 in 1993/1994 je osip znašal 17 %, 14 % in 13 %. Spremenjena zakonodaja je spremljanje na tem področju zaustavila za najmanj dve desetletji (Ignjatović, 2007: 117).

Leta 2011 je bil namreč sprejet Pravilnik o načinu in pogojih dostopa do podatkov iz centralne evidence udeležencev vzgoje in izobraževanja (CEUVIZ). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport evidenco vodi s sodelovanjem izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, ki podatke v elektronsko evidenco vnašajo. Začetek projekta CroCooS je bil tako tudi povod za razvoj metodologije spremljanja ZOIU na temelju podatkov o celotni populaciji, ki jih omogoča CEUVIZ. Delovna skupina kolegov CPI in Zavoda RS za šolstvo metodologijo razvija vzporedno s prizadevanji ministrstva za nadgraditev postopkov zbiranja podatkov. Trenutno namreč baza CEUVIZ za ta namen ni uporabna, saj pri veliki večini vnosov manjka podatek o datumu uspešnega zaključka izobraževanja.

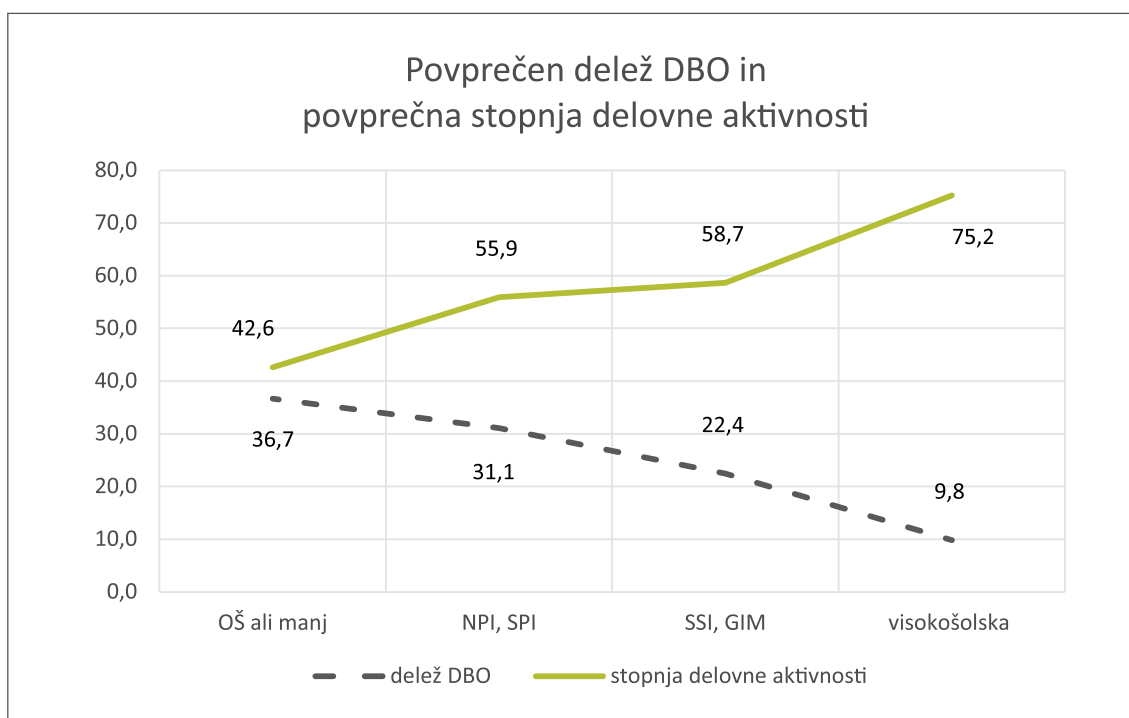
Študija Evropskega parlamenta navaja, da znašajo stroški v času celotnega življenja posameznika, ki ni dosegel poklicne kvalifikacije, od 1 do 2 milijonov evrov (Nevala, 2011: 4). Strošek je posledica brezposelnosti in socialne izključenosti, ki pa je pri osebah z nizko izobrazbo ali brez nje pogostejša – stopnja delovne aktivnosti je nižja – in dolgotrajnejša (Dolgotrajno brezposelne osebe, 2015: 3 in 14).

Slika 2 pokaže, da je med dolgotrajno brezposelnimi prebivalci teh brez vsaj poklicne izobrazbe konstantno in v povprečju let od 2008 do 2014 za 13,3 odstotka več kot teh, ki imajo vsaj nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo.



Slika 3: Delež mladih v Sloveniji med 15. in 24. letom starosti, ki niso vključeni v izobraževanje, niti niso delovno aktivni. (Vir: SURS)

Visoka sta delež brezposelnih mladih, starih med 15 in 24 let, in sicer 14 % v letu 2016 (SURS novica, dne 31. 3. 2017) in, kot prikazuje Slika 3, tudi delež NEET (*angl.: neither in employment nor in education and training*), torej delež teh, ki se ne izobražujejo in tudi niso delovno aktivni. Tudi pri ugotavljanju deleža NEET se kot izobraževanje upoštevajo neformalne oblike.



Slika 2: Povprečni delež dolgotrajno brezposelnih oseb (DBO) in povprečna stopnja delovne aktivnosti glede na izobrazbo v letih 2008–2014 (Vir: ZRSZ in SURS)

Čeprav je zaposljivost pomemben družbeni cilj, pa seveda ne gre pozabiti na pomen in moč kakovosti splošnih znanj za kakovost posameznikovega življenja ter posledično tudi kakovost družbenega razvoja.

### ANALIZA STANJA NA RAVNI ŠOL

Glede na to, da je ZOIU razmeroma nizek in se redno ter celovito spremljanje stanja na ravni sistema šele vzpostavlja, ni presenetljivo, da je še manj znanega o pojavu na ravni šol. Šolski osip, kot smo ga opredelili v tem prispevku, je obratno sorazmeren s kazalnikom 4, enim od kazalnikov kakovosti za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja (Žagar in Grašič, 2015: 9). V prijavi na razpis za izbor pilotnih šol projekta CroCooS so sodelujoče šole vključile podatke za ta kazalnik za tri šolska leta glede na vpis v prvi letnik, in sicer za leta 2008/2009, 2009/2010 in 2010/2011. Prosili smo za podatke, vezane na nižje in srednje poklicne programe ter srednje strokovne programe, ne pa tudi za poklicno-tehniške programe. Za predvideni čas dokončanja izobraževalnih programov smo določili čas po jesenskem roku zaključnih izpitov in poklicne mature oziroma 30. september posameznega leta.

Na 17 šolah, ki so se odzvale na razpis, je v predvidenem času programe zaključilo povprečno le 70,63 % dijakov. Do zelo podobnega podatka sicer nekoliko drugačno metodologijo izračuna sta kasneje prišli tudi avtorici poročila o kakovosti (prav tam: 16). A med prijavljenimi šolami so bile tudi zelo velike razlike. Medtem ko sta dve šoli v omenjenih treh šolskih letih povprečno in v predvidenem času »izšolali« 92 % dijakov, pa sta drugi dve izgubili več kot polovico dijakov. V eni od vpisanih generacij na eni od šol je bilo uspešnih samo 31,11 % dijakov!

V drugi polovici junija 2015 je bila v okviru projekta CroCooS izvedena spletna anketa. Na spletni vprašalniki je odgovorilo 192 strokovnih delavcev iz 42 poklicnih in strokovnih šol iz 21 slovenskih krajev. Večina sodelujočih v anketi meni, da je osip<sup>6</sup> v slovenskem PSI problem, in dobra tretjina, da je to problem tudi na njihovi šoli.

\*\*\*

Kljub socialni klimi, ki (še vedno) spodbuja doseganje višjih stopenj izobrazbe, pa skoraj tretjina dijakov v PSI izobraževanja ne zaključi v predvidenem času. Posledično se nadaljšuje vstop posameznikov na trg dela, zvišujejo stroški izobraževanja ter podaljšuje čas odraščanja. Povprečen delež oseb brez poklicne izobrazbe (8,8 %) v Sloveniji je dvakrat večji od deleža ZOIU (4,8 %). Stroški socialne izključenosti zaradi prenizke izobrazbe so zelo visoki. Delež prebivalstva z nizko izobrazbo sicer pada, a vprašanje je, ali je modro pričakovati, da bo tako – ne da bi temu področju posvečali vsaj nekaj pozornosti – v prihodnje tudi ostalo.<sup>7</sup> Zato menimo, da je smiselno oblikovati celovito strategijo preprečevanja ZOIU na ravni sistema, ki bi vključevala spremljanje populacije, ugotavljanje razlogov za ZOIU, vpeljavo sistemskih in medsektorskih ukrepov za zmanjšanje ZOIU in stalno podporo šolam za preprečevanje šolskega osipa. Šola (in sistem izobraževanja), ki sistematično razvija kakovost svojega dela, redno spremlja tudi stanje lastnega osipa (deleža ZOIU, šolskega osipa, deleža NEET, dolgotrajne brezposelnosti, stopnje izobrazbe prebivalstva ipd.) in vsakršni premiki k višji kakovosti dela šole (in sistema izobraževanja) nedvomno vplivajo tudi na zmanjševanje šolskega osipa (in deleža ZOIU). A šola, ki ima visok osip in zaostaja v razvoju, lahko veliko pridobi z osredotočenim pristopom preprečevanja osipa. V nadaljevanju si pogledjmo, kakšen pristop smo razvili in preizkusili

Preglednica 1: Mnenje strokovnih delavcev poklicnih in strokovnih šol o problematiki osipa

Kako ocenjujete problematiko osipa ...	... v Sloveniji v PSI? Numerus = 173			... na vaši šoli? Numerus = 165		
	f	f %		f	f %	
Osip ni problem.	9	5 %	Ni – 40 %	22	8 %	Ni - 57 %
Osip niti ni problem.	61	35 %		82	49 %	
Osip je problem.	78	45 %	Je – 54 %	54	33 %	Je -37 %
Osip je velik problem.	17	9 %		7	4 %	

<sup>6</sup> Avtorji vprašalnika so se odločili za uporabo splošno poznanega termina »drop-out« oziroma »osip«. Ker terminologija, kot jo uporabljamo v tem prispevku, v našem prostoru ni razširjena, smo se pri prevodu vprašalnika odločili, da splošni termin »osip« ohranimo.

<sup>7</sup> V času priprave tega prispevka je stopilo v veljavo novo zakonsko določilo o ponavljanju in prepisovanju dijakov, po katerem dijak lahko enkrat v času srednješolskega izobraževanja (redni programi) ponavlja in se enkrat prepiše v isti letnik drugega izobraževalnega programa (ZGim-C in ZPSI-1A, Ur. l. 68/2017).

v projektu CroCooS. Vendar moramo na tem mestu jasno poudariti, da čeprav so pozitivne spremembe v kakovosti sistema izobraževanja in šol ter drugih družbenih sistemov in institucij, katerih naloga je podpiranje šibkejših, ključen dejavnik preprečevanja ZOIU, pa je ključna tudi družbena solidarnost. Krepitev socialne pravičnosti – za katero je odgovorna državna politika – je najmanj enako pomemben odločilni dejavnik zmanjševanja ZOIU (Szegedi, 2017: 7–8).

### CELOVIT SISTEM ZGODNJEGA OPOZARJANJA ZA PREPREČEVANJE ZOIU NA RAVNI ŠOLE

V projektu CroCooS (*angl. Cross-sectoral cooperation focused solutions for preventing early school leaving*, sl. Medsektorske aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja) smo na Madžarskem, v Srbiji in Sloveniji preizkusili institucionalni pristop preprečevanja šolskega osipa, ki so ga razvili in evalvirali madžarski partnerji.<sup>8</sup> Sodelovalo je po pet testnih in deset kontrolnih šol v vsaki državi. Testne šole so imele na voljo gradiva, usposabljanje, mentorsko in finančno podporo. Pet kontrolnih šol je imelo na voljo gradiva, pet drugih kontrolnih šol pa nič od navedenega. Projekt je bil torej eksperimentalne narave, na tej ravni nas je zanimalo, ali je preizkušeni pristop učinkovit vsaj do te mere, da se kažejo pozitivni premiki, ki mogoče ne rezultirajo v večji uspešnosti šol že ob koncu prvega šolskega leta po uvedbi sistema zgodnjega opozarjanja, a imajo potencial učinkovitosti na daljši rok. Na ravni pilotnega projekta pa smo seveda želeli doseči tudi neposreden in takojšen pozitiven učinek (Knavs, 2017: 13). Čeprav bi narava pristopa zahtevala vsaj petletno razvojno delo, je evalvacija pokazala, da je že v tako kratkem času, pristop imel pozitiven učinek (Szegedi, 2017: 193).

V skladu z metodologijo evalvacije smo v Sloveniji izmed 17 na razpisu prijavljenih šol pet testnih šol izbrali izmed teh, ki niso odstopale po uspešnosti ali neuspešnosti. Čeprav so tudi tako izbrane šole nedvomno potrebovale podporo na tem področju in s sodelovanjem v projektu pridobile, pa menimo, da bi bilo ustrezneje, če bi med testne šole povabili te z najnižjo vrednostjo kazalnika 4 in temu prilagodili evalvacijo. Evalvacije je v kontekstu triletnih pilotnih projektov, kadar gre za merjenje učinkov na ravni celotne

šolske skupnosti, zelo težko korektno izvajati. Dejavnikov, ki bi jih morali pri tem upoštevati, je zelo veliko, hkrati pa se želeni učinki jasno pokažejo šele po nekaj letih izvajanja novega pristopa (Szegedi, 2017: 161–162). Zato menimo, da bi morali redke projektne vire za šole usmeriti k najšibkejšim na tem področju.

Osrednji cilj sodelovanja šol je bil, da te razvijejo lastni celovit sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja.<sup>9</sup> Vsaka šola je oblikovala delovno skupino s štirimi do osmimi člani, ki so bili predvsem učiteljice in učitelji razredniki, pa tudi svetovalne delavke, knjižničarke, pomočnica ravnatelja, vodja projektov, vodje programskih učiteljskih zborov, vodja medpodjetniškega centra in podobno. Različno intenzivno so se v razvojno delo na ravni šol vključevali tudi ravnateljice in ravnatelji. Za delovne skupine smo skupaj z mentoricama, zunanji sodelavkama<sup>10</sup> z izkušnjami dela v šolski praksi in z razvojnimi projekti, organizirali dve uvodni usposabljanji in tri srečanja, namenjena izmenjavi izkušenj ter podpori za nadaljnje delo. Mentorici sta bili s šolami v stiku vsaj enkrat mesečno, večinoma sta delovne skupine obiskali na šolah. Bili sta jim v podporo v vseh fazah razvoja, implementacije in evalvacije njihovih sistemov zgodnjega opozarjanja za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja.

Vzpostavljeni sistem zgodnjega opozarjanja na šoli vključuje pet ključnih elementov: spremljanje stanja, preventivne dejavnosti, identifikacija dijakov v stiski, individualna podpora dijaku v stiski in skrb za trajnost sistema. Čeprav je v imenu pristopa poudarek na zaznavanju težav, pa seveda vključuje aktivnosti, s katerimi naj bi se preprečitev šolskega osipa udeležila.

Povedano drugače, vzpostavljeni celoviti sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa pomeni, da šola v vsakem trenutku ve, kolikšen osip in koliko dijakov in dijakinj v stiski ima. Da pozna vsaj prevladujoče razloge, vzroke in znake stisk svojih dijakov. Pomeni, da izoblikuje in izvaja preventivne aktivnosti in ukrepa na individualni ravni, ko dijaka v stiski prepozna, in pomeni tudi, da svoje aktivnosti redno vrednoti in nadgrajuje ter pri tem vseskozi po potrebi sodeluje z drugimi sektorji in institucijami.

<sup>8</sup> Čeprav je medsektorski vidik pri preprečevanju šolskega osipa in ZOIU izjemno pomemben (zaradi česar je tudi vključen v ime projekta), pa iz aktivnosti in rezultatov ni enostavno razviden. Vsebinska razloga za to sta predvsem dva. Najprej je to skupni razlog vseh sodelujočih držav, saj je prečno sodelovanje med različnimi institucijami ob pomanjkanju sistemskih rešitev zelo oteženo ter uspeva pretežno zaradi osebne angažiranosti posameznih akterjev. Drugi razlog leži v tem, da so snovalci projekta v tej točki izhajali predvsem iz stanja na Madžarskem, saj je medsektorsko sodelovanje pri njih še šibkejšo kot v Srbiji in Sloveniji, kjer med drugim še iz časov skupne države ohranjamo šolsko svetovalno delo, ki ga opravljajo strokovnjaki različnih strok.

<sup>9</sup> Termin ZOIU se je v evropskem prostoru uveljavil po začetku projekta, zato je bil v projektu v uporabi predhodni izraz »zgodnje opuščanje šolanja« oziroma v angleškem jeziku »early school leaving«.

<sup>10</sup> Mentorici šolam sta bili Maja Klančič in Darja Štirn.

## KAKO NA ŠOLI VZPOSTAVITI CELOVIT SISTEM ZGODNJEGA OPOZARJANJA ZA PREPREČEVANJE ZGODNJEGA OPUŠČANJA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Začetek vzpostavitve sistema predstavlja odločitev vodstva šole, da se za (intenzivnejše) delo na tem področju zavzame in zanj navduši šolski kolektiv. Slednje pomeni, da se preprečevanje šolskega osipa opredeli v razvojnem načrtu kot področje dela ali razvojni cilj. Področje dela lahko šola opredeli tudi kot povečevanje deleža dijakov, ki izobraževanje zaključijo v predvidenem času. Prvi pogoj, da do odločitve pri vodstvu in v kolektivu lahko pride, da se sistem uspešno razvije in izvaja, je, da vodstvo ter vsaj delovna skupina izhaja iz prepričanja, da lahko njihova šola pozitivno vpliva na dijake v stiski. Iz rezultatov omenjene spletne ankete projekta CroCooS izhaja, da 36 % strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji (N = 158) meni, da šola zagotovo vpliva na preprečevanje šolskega osipa, in 54 % jih meni, da ima nekaj vpliva. Le 10 % jih meni, da nima veliko vpliva. Nihče od sodelujočih, pa ni izbral ponujenega odgovora, da šola nima nikakršnega vpliva.

*Preglednica 2: Mnenje strokovnih delavcev poklicnih in strokovnih šol o tem, kolikšen vpliv na preprečevanje osipa ima šola.*

Numerus = 158	f	f %
Da, zagotovo ima vpliv.	57	36 %
Da, ima nekaj vpliva.	85	54 %
Ne, niti nima vpliva.	16	10 %
Ne, nima nikakršnega vpliva.	0	0 %

Naslednji korak je pregled stanja. V praksi pogosto šole že vedo, kakšen je delež osipa, in ugotovljeno stanje služi kot motiv za uvrstitev področja dela med razvojne naloge. Tudi šole, ki so se prijavile za sodelovanje, so tak pregled opravile že ob prijavi. V nadaljevanju je pomembno, da se stanje redno spremlja, se pravi, da se ob koncu vsakega šolskega leta ugotovi, kolikšen je osip na ravni šole, seveda pa tudi podrobneje, denimo, kakšen je osip glede na programe in druge morebitne organizacijske dejavnike.

Ko je stanje ugotovljeno, je smiselno, da šola opredeli cilj, ki ga želi doseči. Pomembno je, da je cilj konkreten in merljiv. Na primer: Do avgusta 2022 bo delež dijakov naše šole, ki ne dokončajo programa v predvidenem času, za 1 % nižji, kot je bil avgusta 2017, in sicer 4 %.

Pomemben del analize stanja predstavlja analiza vzrokov in razlogov za opuščanje izobraževanja. Šola skuša identificirati, katero je problematično področje, ter svoj razvoj usmerja v preprečevanje vzrokov in razlogov ali zmanjševanje njihovega vpliva. Preprečevanje je tako verjetneje na področjih, na katera šola lahko neposredno vpliva, na primer na šolsko klimo, počutje dijakov, razvoj šolske skupnosti in seveda s stalno skrbjo za kakovost pouka. Pri zmanjševanju pa imamo v mislih vpliv na zmanjševanje negativnega vpliva vzrokov in razlogov za šolski osip, na katere šola nima neposrednega vpliva, a lahko izvaja aktivnosti, ki skušajo kompenzirati vpliv negativnih dejavnikov. To bi bili lahko na primer: mentorska podpora dijaku in dijakinjam, katerih družinska vzgoja ni podporna; prilagajanje učnih obveznosti dijaku, katerih šola ni edina obveznost; sodelovanje pri organizaciji solidarnostne pomoči za dijake, ki živijo v revščini predvsem glede plačljivih storitev, ki se izvajajo v okviru šole (prehrana, obšolske dejavnosti ipd.); prilagajanje odprtega kurikula spreminjajočemu lokalnemu trgu dela; sodelovanje pri razvoju lokalnih mrež za podporo šibkejšim in podobno. Pri tem je sodelovanje z drugimi institucijami v lokalnem okolju posebej pomembno. V času izvajanja projekta žal nismo zasledili, da bi lokalne skupnosti tej problematiki posvečale kakšno posebno pozornost. Večinoma strokovni delavci različnih služb in tudi nevladnih organizacij na lokalni ravni sodelujejo predvsem zaradi osebne angažiranosti, ne pa načrtno in dolgoročno.

V našem kontekstu aktivnosti šol najpogosteje delimo na preventivne in intervencijske. Prve se v glavnem nanašajo na celotno šolo in so namenjene vsem ali večjim skupinam dijakov in strokovnih delavcev ter pravzaprav krepijo kakovost šole kot take. O intervencijskih aktivnostih pa govorimo, ko se odločimo po ugotovljeni stiski dijaka ali dijakinje zmanjšati vpliv stiske na šolski uspeh ali odstraniti razlog stiske, če ta izhaja na primer iz organizacije dela na šoli.

Šola seveda ne more vedno izvajati vseh aktivnosti – preprečevalnih ali intervencijskih –, ki si jih je mogoče zamisliti, zato je pomembno, da med analizo stanja pregleda in ovrednoti lastne vire in možnosti. V primeru razvoja podporne šolske skupnosti je pogosta ovira prepričanje strokovnih delavcev šole, da posamezne aktivnosti niso šolska odgovornost ali niso njihova strokovna odgovornost. Pogosti so tudi občutki nemoči, pomanjkanje razumevanja delovanja drugih služb ali nezmožnost sodelovanja v njihovih postopkih obravnave<sup>11</sup> in šibka ozaveščenost o

<sup>11</sup> Sodelovanje na primer v postopkih obravnave nasilja v družini je za strokovne delavce šole obremenjujoče z več vidikov (časovno, organizacijsko, čustveno).

družbenih pojavih.<sup>12</sup> Posebej problematično seveda je, ko strokovnim delavcem šole, posebej učiteljem, primanjkuje osnovnih strokovnih znanj tako na didaktični kot na metodični ravni (Vršnik Perše, 2015: 172). Predstavljeno šola lahko naslavlja s premišljenim izobraževanjem strokovnih delavcev, ki ga je smiselno podpreti s sodelovalnim razvojnim delom celotnega kolektiva. Posebej pomembno je, da strokovni delavci identificirajo načela, po katerih delujejo, ter skušajo prepoznati, kako njihova posamezna ravnanja dejansko vplivajo na šolsko skupnost. Usklajenosti delovanja posameznih šolskih strokovnih delavcev ni mogoče dovolj poudariti.

Analizo vzrokov in razlogov za opuščanje šolanja dijakov težko opravimo, ne da bi že razmišljali tudi o aktivnostih, s katerimi bi želeli reševati težave. Tudi v projektu CroCooS so šole že med razvojem sistema izvajale aktivnosti za preprečevanje osipa. Nekatere so že bile njihove redne aktivnosti, nekatere so bile oblikovane že tako daleč, da ni bilo smiselno čakati na drugo leto, nekatere pa so se porodile šele kasneje, v fazi analize izvedenega, ter so jih šole vključile tudi ob koncu projektnega sodelovanja.

Redkeje pa so šole imele izoblikovan pristop za spremljanje znakov stiske na ravni posameznega dijaka, večinoma so spremljali učni uspeh in večje vzgojne in disciplinske prekrške, najpogosteje ob koncu konferenčnega obdobja. V projektu je bilo svetovano, da šole redno spremljajo znake, povezane z izobraževanjem (izostajanja od pouka, upadanje učnega uspeha, ponavljanje letnika), ter znake, povezane z vedanjem (nizka motivacija, drastične vedénske spremembe, ustrahovanje). V praksi pa so šole tem znakom

dodale tudi svoje ali pa jih tudi natančneje razdelale.<sup>13</sup> V nadaljevanju so šole organizirale postopke informiranja ključnih oseb, kot so razrednik, šolska svetovalna služba, vodstvo šole. Večinoma pa so se organizirali kar člani projektnega tima ter skupaj analizirali situacije posameznih dijakov. Najpogostejši napredek je bil, da so bili znaki predstavljeni šolskemu kolektivu in učitelji spodbujeni, da so znake spremljali, beležili in jih posredovali dogovorjenim osebam (razrednik, svetovalna služba) v nekem rednem časovnem obdobju.

Logičen naslednji korak je bilo individualno delo z dijaki. Za vsakega dijaka so določili skrbnika, učitelja, ki mu je v nadaljevanju namenil posebno pozornost in skupaj z njim pripravil individualni načrt dela, mu pomagal z iskanjem pomoči, dodatnih informacij, pri komunikaciji s posameznimi učitelji pa tudi s konkretno učno pomočjo. Večina šol je spodbudila tudi organizacijo medvrstniške pomoči.<sup>14</sup> Sodelovanje učiteljev v projektu je nekatere spodbudilo tudi k spremembi poučevanja. Pogosta ugotovitev je bila, da je bilo treba le malce spremeniti pristop, dodati kakšno aktivnejšo metodo, žrtvovati uro za medsebojno spoznavanje učitelja in dijakov in podobno. Pri tem je pomembno spoznanje, da učiteljem ni bilo treba povsem spremeniti načina dela, z nekaj podpore, ki je izhajala iz dodatnih izobraževanj, predlaganih aktivnostih ter posvečanja problematiki znotraj šolskega tima, so pridobili spodbudo za majhne spremembe z velikim učinkom.<sup>15</sup>

Šolski timi so tako razvili spremljanje stanja (vzroki, razlogi, znaki stiske, šolski viri), aktivnosti za dvig motivacije dijakov, za strokovni razvoj zaposlenih, za konkretno

<sup>12</sup> Domiter Protner (2016: 20) navaja, da je bilo v raziskavi leta 2014 40 % srednješolcev priča najmanj nizki stopnji ter 15 % visoki ali zelo visoki stopnji družinskega nasilja. Le 3 % slednjih pa je bilo vključenih v obravnavo ali v šoli, na centru za socialno delo ali na policiji. Učitelju ta podatek pove, da obstaja velika verjetnost, da je v vsakem oddelku, ki ga ima pred seboj vsaj en dijak ali dijakinja, ki živi v pogostem ali stalnem strahu pred nasilnim članom družine. Podoben sklep jim lahko omogoči podatek, da je leta 2015 11,9 % mladoletnih živelo pod pragom revščine (SURS novica, dne 21. 6. 2017). Ena od razredničark, sodelujočih v projektu, na svoj oddelek (samih fantov) gleda z drugačnim razumevanjem, odkar ve, da več kot tri četrtine dijakov živi brez očeta (trajno) in še preostalih nekaj vidi očeta le občasno, ko se ta vrne z dela v tujini!

<sup>13</sup> »Nizka motivacija: niso zmožni koncentracije, so površni, ne vztrajajo, so počasni, niso aktivni in iniciativni, ne opravljajo šolskega dela, med zaposlitvami se igrajo in klepetajo, odpor do obiskovanja šole ali sodelovanja pri urah, izguba navdušenja nad šolo.« Znaki, ki jih učitelji lahko spremljajo in lahko predstavljajo izraz nizke motivacije dijaka. Primer Srednje elektro šole in tehniške gimnazije, ŠC Novo mesto.

<sup>14</sup> Vodja delovne skupine ene od šol iz lastne izkušnje navaja, da se je kot najbolj učinkovita spodbuda medvrstniške pomoči pokazala konkretna prošnja učitelja pri pouku, da posamezni dijak pomaga drugemu dijaku, ki jo nato naslavlja, dokler ne postane taka oblika medvrstniške pomoči navada omenjenih dveh dijakov.

<sup>15</sup> V času poteka projekta žal nismo načrtno zbirali uspešnih zgodb na ravni posameznih dijakov, smo pa jih nekaj zaznali. Na Srednji šoli Ravne je razredničarka samo ob predstavitvi projekta v zbornici prišla na idejo in poklicala športnega trenerja dijaka, ki mu je je uspeh padal. Samo dejstvo, da je učiteljica slišala trenerjevo stališče, da sam nedvomno podpira šolsko delo, da sta se dogovorila za izmenjavo informacij po potrebi ter se o tem pogovorila tudi z dijakom na način »želiva ti in podprla te bova, da boš uspešen na obeh področjih«, je bilo dovolj, da sta oba s trenerjem pridobila na suverenosti, dijak pa nov zagon. Na isti šoli je učiteljica razredničarka, ki nudi tudi dodatno učno pomoč, na šolskem travniku skupaj z dijaki zasnovala šolski vrt. Dijaku, ki je razmišljal o opustitvi šole, je bilo delo na vrtu všeč. Prevzel je skrb za košnjo, kmalu pa je polno sodeloval z idejami za izboljšave. Razvil je pripadnost šoli in z novo motivacijo izdelal razred. Učiteljica na Elektro šoli na Ptujju je dijaku dala možnost pri pouku predstaviti temo, ki jih zanima. Dijak, ki med sošolci ni imel prijateljev, jih je s predstavitvijo strokovnega področja navdušil. Njegove šibkejše socialne veščine zanje niso več igrale vloge. Ne le da so ga sprejeli medse, napredovala sta tako razred kot skupnost. Na Kmetijski šoli in gimnaziji Grm Novo mesto so dijakom s posebnimi potrebami omogočili pripravo gledališke igrice. Na nastopu so navdušili tudi svoje učitelje iz osnovne šole. Za nagrado so jih odpeljali na izlet v Ljubljano, med njimi je bil tudi dijak, za katerega je to bil prvi obisk glavnega mesta. Na Srednji tehnični šoli v Kranju so opremili majhno sobo za prosti čas dijakov. Učitelji so občasno z dijaki tu preživeli kakšno prosto uro ter se spoznavali precej drugače kot pri pouku. Ker je to organizacijsko za učitelje večji zalogaj, je »skrbništvo« za sobo prevzela knjižničarka.

individualizirano pomoč dijakom v stiski, ki so jih zao-kročili s spremljanjem učinka. Za evalvacijo je ključno, da se ohranja spremljanje stanja, da imajo akterji prostor in čas pogovoriti se o uspešnosti izvedenih aktivnosti ter da imajo možnost to predstaviti celotnemu kolektivu. Tudi zato, da so lažje opravili in predstavili pregled dela ob koncu šolskega leta, so zapisali načrt dela (kdo, kdaj, kako, s čim ipd.). Za trajnost dela šole na področju pre-prečevanja šolskega osipa je smiselno, da akterji morebit-ne neuspehe vzamejo kot učno izkušnjo, ki jim lahko, če odkrijejo vzroke za neuspeh, pomaga pri nadaljnjem delu. Tako kot pri podpori dijaku tudi za šolski tim velja, da je smiselno graditi na močnih točkah.

V času poteka projekta so bili šolski timi najprej spodbu-jeni, da razmislijo o aktivnostih,<sup>16</sup> ki bi jih radi uvedli, in o njihovem pristopu dela. Nato smo skušali te ideje vklju-čiti v podrobnejši načrt dela tako, da je vključeval ključne elemente sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje osipa (analiza stanja, preventivne aktivnosti, spremljanje znakov stiske posameznih dijakov, individualna pomoč ter premislek o tem, kako zagotavljati trajnost vpeljanega sistema). Vseskozi smo jih spodbujali, da posamezne ak-tivnosti utemeljijo z vidika namena: preprečevanje zgo-dnjega opuščanja šolanja.

V projektu so imele šole na razpolago nekaj finančnih sredstev, s katerimi so predvsem financirale dodatno izob-raževanje zaposlenih,<sup>17</sup> si pomagale pri ureditvi šolskih prostorov za prijetnejše počutje dijakov (prosti čas v šoli, videz šole) ali za lažje individualno delo in delo manjših skupin (ureditev ali oprema za prostor, dodatne aktivnos-ti), pa tudi za literaturo, kakšen izlet, elektronsko skrinji-co za predloge in vprašanja dijakov in podobno. Kadar je le bilo mogoče, so v celoten proces od načrtovanja dalje vključili dijake same.

## VIRI IN LITERATURA

ADS, anketa o delovni sili, 2015. [http://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/8635/Vprasalnik\\_ADS\\_2015\\_sl.pdf](http://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/8635/Vprasalnik_ADS_2015_sl.pdf) v vprašal-niku vprašanja 2.4 (dostopno 15. 12. 2017).

Boekaert, M. (2010). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: Dumont, H. (ur.) (2010). O naravi učenja: uporaba raziskav za uvide prakse. OECD. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 83–101.

Ob koncu projekta smo skupaj s šolami ugotavljali, kakšni so bili pozitivni učinki. Predvsem so šole ugotavljale, da so na novo ovrednotile, postavile v kontekst ter nadgra-dile mnoge že izvajane aktivnosti. Seveda so dodale tudi povsem nove aktivnosti, pri čemer je najpogosteje za šole bila novost, da so bolj sistematično pristopile k prepoznavan-ju dijakov v stiski, nadgradile že obstoječe ukrepe ter zelo pogosto na novo postavile okvire za individualno podporo dijakom v stiski. Med najbolj spodbudne pozitivne učinke pa lahko štejemo povečano občutljivost<sup>18</sup> za stiske dijakov, kot je razbrati iz njihovih zapisov ob koncu projekta:

»Pred projektom nisem toliko razmišljal o dijakih in njihovih vzrokih zgodnjega opuščanja šolanja. Danes se s posamez-niki pogosteje pogovarjam o vzrokih, tako lažje razumem, kaj vse se jim dogaja ... Skozi različne aktivnosti dijake bolje spoznam, spoznal sem tudi to, da jim s pomočjo teh aktivnosti lahko pomagam, oni sami po tihem 'hrepeni-jo po pomoči'.«

»Pred projektom niti nisem bila osredotočena na prepre-čevanje opuščanja šolanja. Moje merilo je bilo v glavnem znanje in spoštljivo sodelovanje med poukom. Če se učenec tega ni hotel iti, sem si mislila, naj pač odide. Zdaj na to gledam drugače in se tudi pri mojem poučevanju pojavlja tista 'materinska' komponenta: razumeti, odkriti vzrok, pomagati ... Močno podpiram aktivnosti za preprečevanje opuščanja šolanja in sem pripravljena pri tem sodelovati.«

»Ker nisem razmišljal o tem problemu, se ga tudi nisem zares zavedal. Sedaj je precej drugače. Ti dijaki rabijo prilož-nost in pomoč. Spoznal sem kar nekaj orodij oz. prijemov, s katerimi lahko pomagamo oz. usmerjamo. Pojav je tu, zato je pomembno, da smo učitelji usposobljeni ter priprav-ljeni na delo s temi dijaki. Sedaj imamo sistem, s katerim lahko takoj pomagamo.«

Dokument ISCED mapping 2013, na SURS-ovi spletni strani: <http://stat.si/Klasius/Default.aspx?id=12> (dostopno 15. 12. 2017).

Dolgotrajno brezposelne osebe. Zavod Republike Slovenije za za-poslovanje, Ljubljana, maj 2015. [https://www.ess.gov.si/\\_files/7100/Analiza\\_DBO.pdf](https://www.ess.gov.si/_files/7100/Analiza_DBO.pdf) (dostopno 15. 12. 2017).

Domiter Protner, K. (2016). Šola kot preventivni dejavnik nasilja v družini. V: Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje

<sup>16</sup> Kar nekaj šol je poznalo in izvajalo aktivnosti, predstavljene v publikaciji *Ostani v šoli!*, CPI, 2007.

<sup>17</sup> Posebej koristno je bilo usposabljanje Veščine kakovostne komunikacije in kolegialnega podpiranja po načelih coachinga, ki so se ga udeležili skoraj vsi člani šolskih timov, posebej za naš projekt pa izvedle kolegice Zavoda RS za šolstvo.

<sup>18</sup> Tekom srečanj šolskih timov smo s pridom uporabili tudi videogradivo. Zahvala velja PUM Radovljica in njihovemu projektu *Mladost za ogleđalom* ter produkcijski hiši Sever & Sever za dokumentarni film *Status Zero*.

- in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole, 25, 5/6, 16–24 <http://www.educa-izobrazevanje.si/wp-content/uploads/2013/09/Ksenija-Domiter-Protner.pdf> (dostopno 15. 12. 2017).
- EU labour force survey – methodology. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU\\_labour\\_force\\_survey\\_-\\_methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_-_methodology) (dostopno 15. 12. 2017).
- European commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/175en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf) in <https://www.slideshare.net/liberdadeeducacao/tackling-early-leaving-from-education-and-training-in-europe-strategies-policies-and-measures> (dostopno 15. 12. 2017).
- Evropska strategija 2020. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (dostopno 15. 12. 2017).
- Gradiva Projekta CroCooS so na voljo na spletnih straneh: <http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/erasmus-/crocoos.aspx> in <http://oktataskepzes.tka.hu/sl/crocoos> (dostopno 15. 12. 2017).
- Ignjatović, M. (2007). Osip iz rednega izobraževanja – individualni in družbeni problem. V: Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 105–127
- Klanjšek, R., Flere, S., Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbeno-ekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. V: Družboslovne razprave, XXIII, 55, 49–69. <http://dk.fdv.uni-lj.si/druzboslovnerezprave/pdfs/dr55KlanjsekFlereLavric.pdf> (dostopno 15. 12. 2017).
- Knavs, S. (2017). Projekt CroCooS v Sloveniji. V: Vsak dijak šteje! Knjižica o rezultatih projekta CroCooS. Budimpešta: Tempus Public Foundation, 13–14. [http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Publications/Booklet/bookle\\_SLO\\_vegso\\_web.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Publications/Booklet/bookle_SLO_vegso_web.pdf) (dostopno 15. 12. 2017).
- Mladost za ogledalom, projekt PUM Radovljica 2005. <https://www.youtube.com/watch?v=sG6UktG0Un8> (dostopno 15. 12. 2017).
- Nevala, A., Hawley, J. (2011). Study on reducing early school leaving in the EU. Brusel: Evropski parlament. [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstudyearlyschoolleaving/esstudyearlyschoolleavingen.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyearlyschoolleaving/esstudyearlyschoolleavingen.pdf) (dostopno 15. 12. 2017).
- Pravilnik o načinu in pogojih dostopa do podatkov iz centralne evidence udeležencev vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 43/11. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10764> (dostopno 15. 12. 2017).
- Pum Radovljica, projekt Mladost pred ogledalom. <http://www.pum-r.si/index.php/mladost-za-ogledalom> (dostopno 15. 12. 2017).
- Slovar na spletni strani Eurostat. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training) (dostopno 15. 12. 2017).
- Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy, 2016 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7566774/KS-EZ-16-001-EN-N.pdf/ac04885c-cfff-4f9c-9f30-c9337ba929aa> (dostopno 15. 12. 2017).
- Spletna stran Evropske komisije. Izobraževanje in usposabljanje. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers\\_sl](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_sl) (dostopno 15. 12. 2017).
- STATUS ZERO Režija in scenarij: Jani Sever Produkcija Sever & Sever <http://www.seversever.com/dokumentarni-filmi/#/status-zero-1-1> (dostopno 15. 12. 2017).
- SURS novica, dne 21. 6. 2017: Stopnja tveganja revščine v 2016 nekoliko nižja (13,9 %), prag tveganja revščine skoraj enak kot v 2015. <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6757> (dostopno 15. 12. 2017).
- SURS novica, dne 31. 3. 2017: Delovne izkušnje med šolanjem pridobivala več kot polovica mladih. <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6565> (dostopno 15. 12. 2017).
- Szegedi, E. (ur.) (2017). Cross-sectoral cooperation focused solution for preventing early school leaving (CroCooS). Final report of the CroCooS project. V pripravi. <http://oktataskepzes.tka.hu/en/reports-outcomes> (dostopno 15. 12. 2017).
- Štraus, M. (2016). Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah. V: Šolsko polje, XXVII, 5–6, 143. [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/SP/2016/SP\\_XXVII\\_2016\\_5-6/Solsko%20polje,%20XXVII,%20vol%205-6,%202016.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2016/SP_XXVII_2016_5-6/Solsko%20polje,%20XXVII,%20vol%205-6,%202016.pdf) (dostopno 15. 12. 2017).
- Vršnik Perše, T. (ur.) (2015). Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/Documenta\\_10\\_ISBN\\_978-961-270-223-6\\_PDF/978-961-270-223-6.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_10_ISBN_978-961-270-223-6_PDF/978-961-270-223-6.pdf) (dostopno 15. 12. 2017).
- Žagar, T., Grašič, S. (2016). Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja za šolsko leto 2014/2015. [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Kakovost/Porocilo\\_o\\_kakovosti\\_za\\_2014\\_15\\_junij\\_2016.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Kakovost/Porocilo_o_kakovosti_za_2014_15_junij_2016.pdf) (dostopno 15. 12. 2017).

Dr. Jelena Joksimović, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Beogradu

## POVEZAVA MED OSIPOM DIJAKOV IN KAKOVOSTJO UČNEGA PROCESA

### POVZETEK

V prispevku preučujemo prostor za preprečevanje osipa v okviru vprašanja kakovosti učnega procesa. Predpostavka je: kolikor je učni proces kakovostnejši, toliko več učencev bo motiviranih za to, da ne prekinejo s svojim šolanjem. Seveda to ne pomeni, da je to zadosten prvi pogoj, saj je problem osipa zapleten in najpogosteje vključuje številne zunanje socialno-ekonomske, psihološke in socialne dejavnike. Kljub temu prispevek obravnava le področje, ki se nanaša na učni proces, in sicer s pomočjo teoretične analize demokratičnega potenciala *učnega procesa kot ključnega vidika kakovosti*. Analizo razvijamo z uporabo socialno-konstruktivistične paradigme in kritične pedagogike.

**Ključne besede:** osip učencev; kakovost učnega procesa; demokratični potencial

### ABSTRACT

The paper looks into the possibilities of preventing secondary student decrease as it relates to the learning process quality. The assumption is: the higher the learning process quality, the more students will be motivated to continue their education. Of course, this does not mean that this is the sufficient first condition; secondary student decrease is a complicated issue and most often includes a number of external socio-economic, psychological and social factors. Nevertheless, the paper focuses only on the aspect of the learning process by using a theoretical analysis of the learning process' democratic potential as the key quality factor. The analysis is developed based on the socio-constructivist paradigm and critical pedagogy.

**Keywords:** student decrease, learning process quality, democratic potential

### UVOD: OSIP PREPREČUJEMO VSAK DAN V VSAKI UČILNICI

»Dobro življenje ne bi smelo biti vizija, ki jo učencem predstavljamo kot oddaljeno nagrado za trpljenje in premaganje težav v izobraževanju. Kakovost dobrega življenja bi morala biti sestavni del izobraževalnega procesa.« (Dewey, 1941: 6)

V prispevku obravnavamo teoretično analizo povezave med zgodnjim opuščanjem šole (osip učencev) in kakovostjo učnega procesa. To vprašanje je v osrčju prizadevanja za to, da bi izobraževalni sistemi postali pravičnejši, vendar se takšno vprašanje v razredu pogosto zanemarija ali pa se obravnava v povezavi s vprašanjem kakovosti učnega procesa.

»Osip iz izobraževanja (preprosto osip) je umik iz programa izobraževanja ali usposabljanja pred zaključkom le-tega«

(Cedefop, 2008). Posamezniki, ki prezgodaj zapustijo šolanje, lahko to storijo, preden je pouk zaključen ali pred začetkom zaključnih izpitov. Osip je dinamičen proces, ki se ne zgodi naenkrat, večina učencev več mesecev ali celo let izkazuje nekatere od opozorilnih vzorcev vedenja, ki nakazujejo na to, da bi lahko prekinili s šolanjem. V skladu z evropsko tematsko skupino za prezgodnjo opustitev šolanja (2013: 6) obstaja soglasje o glavnih opozorilnih vzorcih vedenja, in ti so: *odsotnost od pouka/absentizem; problematično vedenje; nizke povprečne ocene; nizke ocene pri posameznih predmetih; neuspeh pri določenih predmetih; ponavljanje razreda*; stik s socialno službo; stik z organi kazenskega pregona in drugi psihosocialni problemi kakor tudi neznanje uradnega jezika šole in okolja. Pet od zgoraj navedenih desetih vzorcev vedenja je neposredno povezanih z učnim procesom: odsotnost od pouka ali prisotnost pri pouku ter ocene oziroma uspeh pri predmetih in končno ponavljanje razreda so neposredno povezani s pedagoškim procesom. Če ta proces zagotavlja ustrezno



podporo in učencem omogoča, da imajo občutek da napredujejo, kakor tudi občutek pripadnosti oddelku in šoli, bo njihova potreba po izostajanju ali prekinitvi šolanja manjša. V longitudinalni študiji, opravljeni leta 1988 v Združenih državah Amerike (Berketoldetal, 1988; Rumberger, 2001), v kateri so dijake spraševali o razlogih za osip, so ti odgovorili takole: 77 % razlogov se je nanašalo na šolo, 34 % na družino, 32 % anketiranih učencev pa je omenilo delo. Najizrecneje navedeni razlogi za to so: »Ne maram šole«, kar 46 %, temu sledi »V šoli nisem uspešen« v 39 % primerov, »Ne razumem se z učitelji« v 29 % primerov in »Našel/-la sem službo« v 27 % primerov. Nizki dosežki učencev so zagotovo napovedovalci ali razlogi za opustitev (Alexander idr., 1997). Odnos z učnim osebjem in raven, na kateri se šola učencem zdi relevantna, sta povezana z višino ocen, tako da zmanjšanje stopnje osipa pomeni izboljšanje dosežkov pri predmetih za vse, ne samo za tiste z nižjimi dosežki (Allensworth, Easton, 2007).

Dejavniki, ki vplivajo na osip, so del začaranega kroga revščine in socialne izključenosti, kar se pogosto imenuje kumulativni učinek prikrajšanosti (*angl. cumulative disadvantage*). Ta pomanjkljivost izhaja iz socialnih, ekonomskih, družinskih, osebnih ali izobraževalnih dejavnikov (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014; European Commission, 2015). Poleg tega mnogi avtorji in avtorice ugotavljajo, da se ozka grla enakosti v izobraževanju pojavljajo pri rasni diskriminaciji, neenakosti v zdravju, sistemu vlog spolov in v drugih s tem povezanih pojavih (Fishkin, 2014). Zato lahko šola kot vir razmnoževanja socialnih neenakosti (Burdija, Paseron, 2014; Apple 2006, 2010, 2012) postane ključna prelomnica in prostor za izboljšanje izobraževanja danes (Pešikan, Ivić, 2016; Joksimović, 2017).

Učno in neučno osebe v šolah lahko zagotovo pomembno vpliva na vzgojne razloge za osip. Vsakodnevna rutina šolskega življenja je večinoma obarvana z učnim procesom, pri čemer ključno ali osnovno dejavnost v šoli (tako za učence kot tudi za učitelje) predstavlja sam pouk. Ta dejavnost traja največ časa (ali pa se pri njej beleži odsotnost), prek nje pa se prepletajo vse druge šolske dejavnosti in dogodki ter vrednote in usmeritve (npr. vzdušje in kultura šole). Prav zato iz tega izhaja, da obravnavanje osipa učencev ne more biti stvar občasnih posegov, temveč del sistematičnega vsakodnevnega dela z učenci. Kakor ugotavlja Hattie (Hattie, 2012), dober odnos z učenci, učitelji, ki pokažejo, da se tudi sami nenehno učijo in vključujejo učence v ustvarjanje učnih situacij, omogoča, da postane učenje vidno (*angl. visible learning*), kar vodi do večje pomembnosti učnega procesa.

Osnovna predpostavka, na kateri temelji pričujoči prispevek, je: čim bolj je učni proces kakovosten, tem več učencev ga bo dojemalo kot proces, ki je pomemben, oziroma bodo imeli občutek, da je njihovo izobraževanje smiselno in vredno truda. Izhajamo torej iz dejstva, da ima učilnica zelo subverziven potencial, saj imajo učitelji in učiteljice, tudi kadar splošni trendi v izobraževanju niso ugodni, možnost, da v učilnicah spremenijo navidezno brezupno pot življenja svojih učencev. Kadar se učenci, ko so ogroženi, počutijo enakovredno in se skupaj z drugimi učenci učijo, razvijajo in dosegajo rezultate, takrat se ne sproža samo vprašanje njihove povezanosti z oddelkom in šolo, temveč tudi vprašanje njihovega napredovanja, kar je dejansko edini uspešen način za preprečevanje osipa.

### KAKOVOST UČNEGA PROCESA

Najbolj splošna formula kakovostnega učnega procesa bi se lahko glasila takole: *čim več učencev, čim dlje časa, v čim bolj pomembni aktivnosti* (Antić, Ivić, Pešikan, 2008). Globlje znotraj tako postavljenega okvirja kakovosti učnega procesa predlagamo pojem *demokratskega potenciala*. Ta koncept je prvi pogoj za ustvarjanje vključujočega in odprtega ozračja v učilnici, ki bo vključeval vsakega učenca in mu dal priložnost za napredovanje.

Demokratski potencial učnega procesa je opredeljen tako, da se odraža v:

- raznolikosti metod in aktivnosti v okviru pouka (čim večje je število različnih metod poučevanja, tem bolj zanesljivo je, da bo pouk ustrezal načinom, s pomočjo katerih se različni učenci učijo (Ivić, Pešikan, Antić, 2003), kar je še posebej pomembno za učence z nižjimi dosežki, ker se tako odpira več priložnosti, da pokažejo svoje znanje ali preprosto najdejo način uspešnejšega učenja);
- stopnjah sodelovanja učencev v učnih dejavnostih (s čimer se učenci ne samo *učijo zgolj o* demokratičnem sodelovanju, pač pa tudi *odločajo o* tem, kar se jih trenutno najbolj neposredno zadeva – o samem oblikovanju in dinamiki učnega procesa, tako da šolanje postaja bolj ukoreninjeno v njihovo življenje ter preneha biti samo gola obljuba prihodnjega življenja, kakor navaja uvodni Deweyjev citat);
- demokratičnosti vsebin, ki se prebirajo (raznolikost in številčnost virov, kritične analize splošno sprejetega znanja in zastopanost marginaliziranih skupin so zelo pomembni (Apple, 2012; Freire, 2008)).

### Raznolikost didaktičnih izbir v okviru pouka

Didaktične izbire pravzaprav predstavljajo samo metodologijo poučevanja. Te izbire neposredno odražajo samo ideologijo oziroma filozofijo pouka. Če so omejene, enolične ter se gibljejo samo v določenem ali značilnem polju učne prakse, potem obstaja velika nevarnost, da bodo številni učenci izpuščeni ali nezadostno spodbujani. Zato se v literaturi poudarja pomen diferenciacije pouka (Convery, Coyle, 1993) in uporabe raznolikih metod, aktivnosti in virov, da bi se učni proces prilagodil čim večjemu številu učencev, še posebej tistim, ki so v nevarnosti, da prekinejo s šolanjem. Na tej točki se koncept demokratičnega potenciala srečuje s koncepti mentalnega vključevanja in metod učenja in poučevanja. Za ponazoritev lahko omenimo tipično situacijo, v kateri se naloge, ki zahtevajo višje ravni kognitivnega vključevanja, ne dodeljujejo učencem z nižjimi povprečnimi ocenami oziroma se sploh ne dodeljujejo v nižjih razredih. Pri tem je zelo zanimivo vprašanje neke učiteljice, ki ga je postavila profesorju Lorinu Andersonu (soavtorju Revidirane Bloomove taksonomije – Anderson, Kratwohl, 2001), ko je gostoval v Beogradu. Učiteljica je vprašala, kako lahko uporablja aktivnosti analize, vrednotenja in ustvarjanja v nižjih razredih, saj je menila, da je to nemogoče z otroki, ki še niso razvili zmožnosti abstraktnega mišljenja. Odgovor profesorja Andersona je bil zelo slikovit. Opisal je primer svoje vnukinje, ki je v vrtcu sodelovala v raziskovalnem projektu o čistoči rok ter je lahko uspešno obrazložila svoje hipoteze, metodologijo in rezultate. Primer kaže, da med zelo stimulativnimi aktivnostmi in otrokom včasih obstaja samo ena ovira – odrasli! Jasno je, da lahko s številnimi predsodki, stereotipi in pričakovanji do določenih socialnih skupin s svojimi didaktičnimi postopki zelo vplivamo na procese učenja, konec koncev to prav tako izkazujejo že klasični dokazi o prisotnosti Pigmalionovega učinka (Rosenthal, Jacobson, 1992). Hilberg (v: Waxmanetal, 2004) ugotavlja, da raziskave kažejo na to, da obstajajo številne ugotovitve o tem, da v učnem procesu učenci niso obravnavani enako na podlagi spola, socialno-ekonomskega statusa, etnične pripadnosti in odpornosti (psihološka imunost). Zato je z vidika različnih učnih pripomočkov in virov pomembno imeti čim bolj raznolik pristop, da bi se različni kognitivni kanali naših učencev čim bolj vključevali, da bi se upoštevala predhodna znanja, sposobnosti, motivacije in izkušnje otrok. Uporaba raznolikih didaktičnih izbir še bolj pridobiva na pomenu v inkluzivnih učilnicah.

**Kako doseči, da bodo didaktične izbire čim bolj raznolike?** Eden od načinov za diverzifikacijo didaktične izbire

je, da med načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem učnega procesa skrbimo za globino mentalnega sodelovanja učencev kakor tudi za delovne metode. Za ovrednotenje globine duševnega sodelovanja lahko uporabljamo klasično revidirano Bloomovo taksonomijo (Anderson, Kratwohl, 2002), pri čemer vse dejavnosti nato analiziramo po stopnjah kognitivnih procesov (zapomniti si, razumeti, uporabljati, analizirati, ovrednotiti, ustvarjati) kakor tudi po dimenzijah znanja (dejansko, konceptualno, postopkovno in metakognitivno). Ta taksonomija se že dlje časa uporablja pri načrtovanju učne prakse, zato je idealna za ocenjevanje kakovosti ciljev in dejavnosti.<sup>1</sup> Pomembno je omeniti, da čeprav taksonomija daje prednost višjim ravnam znanj (analizirati, ovrednotiti in ustvariti), pa morajo biti v pedagoški praksi zastopane vse dimenzije in vse ravni kognitivnih procesov, na dolgi rok pa mora pouk potekati na vseh ravneh, vključujoč čim bolj raznolike učne situacije.

Kar zadeva analizo metode učnega procesa, obstaja več tipologij in veliko dilem o tem, kaj lahko poimenujemo kot metode, kaj kot tehnike in kaj kot postopke ali oblike dela.

V tem prispevku smo prevzeli dimenzije, ki opisujejo možne učne metode iz koncepta aktivnega učenja v primerjavi z bolj pasivnim (prirejeno po Ivič, Pešikan, Antić, 2003):

- smiselno v odnosu do mehničnega (dobesednega) učenja;
- praktično (tj. učenje v obliki praktičnih zunanjih dejavnosti) v odnosu do verbalnega;
- učenje z odkrivanjem v odnosu do mehničnega;
- divergentno in ustvarjalno v odnosu do konvergentnega in zgoj logičnega;
- interaktivno v odnosu do prenosnega (transmisijskega);
- oblike učenja, ki se opirajo na različne pripomočke v odnosu do tistih brez pripomočkov.

V šoli je veliko prehodnih oblik, te dimenzije so dejansko kontinuumi, kjer se različne učne dejavnosti lahko postavijo drugače, in v praksi prav tako obstajajo številni hibridi in mešanice teh dimenzij. Toda za samo kakovost učnega procesa je vedno pomembno določiti, katere od danih dimenzij prevladujejo v dejavnostih, kateri učni cilj to uresničuje in kako lahko dosežemo, da bodo aktivnosti v kognitivnem smislu globlje in bolj interaktivne. Pomembno je poudariti, da se lahko vsaka učna dejavnost

<sup>1</sup> Slovenski prevod priročnika Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja (Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev) je leta 2016 izšel pri založbi Zavoda RS za šolstvo (<https://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica/podrobno?publikacija=688>)

hkrati analizira po vsaki dimenziji in da šele križanje teh dimenzij daje resnično sliko o uporabljenih metodah.

### Sodelovanje učencev pri učnih aktivnostih

»Kadar neenak status pomeni tudi neenakost v privilegijih, to predstavlja najhujšo kršitev, ki jo izvajajo odrasli.«  
(Soo Hoo, 1993: 391)

Med samim poukom je mogoče bodisi spodbujati ali odvrčati od demokratičnih praks. Ena ključnih demokratičnih praks je sodelovanje, predvsem pri odločitvah. V razredu večino odločitev po navadi sprejme učitelj ali učiteljica, kar odraža moč, ki je v tradicionalnih učilnicah dodeljena vlogi poučevanja v razredu. Vendar je ta pristop oddaljen od Deweyjevega demokratičnega učenja (1916) in je zelo podoben Freirejevemu bančnemu sistemu izobraževanja (1975, 2008). Nasprotno, obstaja kritična praksa, v kateri odločitve v razredu sprejemajo učenci skupaj z učiteljem ali učiteljico. Te odločitve služijo interesom obeh strani. Govorimo o odločitvah, kot so načini in dinamika dela. Učenci imajo vso podlago za sodelovanje pri didaktičnih izbirah ali pri procesu ocenjevanja ter načrtovanju učnega procesa, s čimer dosegajo, da je njihov učni proces viden (Hattie, 2012). Pomembno je poudariti, da študije kažejo na to, da so učenci sposobni takšnega sodelovanja, vrednotenja in ustvarjanja učnih situacij (Meyeretal, 2007; Meyer v Porsch, 2016). To, da ni možnosti sodelovanja v izobraževanju, po našem mnenju vodi k odtujitvi otrok od izobraževanja samega oziroma kakor pravi deček iz filma »Tested«, ki ga je režiral CertisChin (CertisChin, 2015): »Izobraževanje je vsekakor pomembno, vendar ne dovolj, da bi zanj porabili prvih 21 let življenja.« Ta stavek je paradigmatičen prikaz tega, kako učenci zaznavajo izobraževanje kot nekaj, kar jim je vsiljeno od zunaj s strani odraslih, kot nekaj, kar je treba zdržati, dokler se ne začne resnično življenje. S sodelovanjem se zagotavlja, da se predhodno znanje, izkušnje, motivacija in kognitivni slogi otrok vgradijo v same učne dejavnosti, v njihovo ustvarjanje in nato samo izvedbo. Ta značilnost je celo poudarjena kot ena izmed najpomembnejših v aktivni šoli, brez katere lahko dejavnosti zlahka zdrsnemo v psevdoaktivnost oziroma nepomembne in premalo smiselne učne dejavnosti (Ivić Pešikan, Antić, 2003).

Sodelovanje predstavlja partnerstvo otrok in odraslih, zaradi česar mora biti sodelovanje kot tako *odgovornost odraslih* (James, Prout, 1997; Vranješević, 2012; Avramović, 2014). Načelo sodelovanja pravzaprav zagotavlja *aktivno vlogo v otrokovem lastnem razvoju* (James, Prout, 1997; Vranješević, 2012) in kot takšno bi moralo biti temelj izobraževalnega oziroma – če opredelimo natančneje – učnega procesa. Tako kot pri različnih stopnjah kognitivnih procesov je

tudi sodelovanje otrok v vseh oblikah in na vseh ravneh mogoče v vseh starostnih obdobjih, vendar je ključno, da otrokom omogočimo ustrezno in smiselno sodelovanje, odvisno od njihovih razvojnih zmogljivosti (Alderson, 2000 po: Vranješević, 2012). V nasprotju z idejo, da so otroci potencial za prihodnost, se dojemanje otrok kot prisotnih tukaj in zdaj uresničuje pri vključevanju le-teh v danem trenutku, v času šolanja. Tako je Korčak (po: Vranješević, 2012) poudaril, da se z neuporabo danega trenutka v izobraževanju otroka, izgublja dragocen čas odraščanja in da tako otroci odraščajo v nesamostojne posameznike, ki se ne znajo nasloniti na svoje trenutne potenciale. V post-humanistični tradiciji se je koncept sodelovanja izboljšal do ravni, na kateri je delovanje otrok in odraslih povsem prepleteno, zapleteno (*angl. entangled*), tako da je njihov prispevek k učnim dejavnostim v celoti skupen in rezultat soustvarjanja (Murriss, 2016).

### Kako narediti učni proces bolj sodelujoč oz. vključujoč?

Enodimenzionalna lestvica, ki je sestavljena iz 8 ravni sodelovanja (Hart, 1992), se lahko uporabi med načrtovanjem, izvajanjem in ovrednotenjem pouka. Vsebuje naslednje ravni, od katerih prve tri predstavljajo t. i. kvazisodelovanje: manipulacija z učenci; uporaba učencev kot okraskov; simbolična uporaba učencev ali tokenizem; učenci izvajajo zadano nalogo vendar z razlago učitelja ali učiteljice; učitelj ali učiteljica se posvetuje z učenci glede aktivnosti in jo obrazloži; učitelj ali učiteljica dodeli neko aktivnost, vendar skupaj z učenci odloča o tem, ali se bo in kako se bo izvedla; učenci dodelijo in sami izvedejo aktivnost, vendar odločitev o izbiri aktivnosti sprejme učitelj ali učiteljica; učenci dodelijo določeno aktivnost in skupaj z učiteljem ali učiteljico sprejmejo odločitev o le-tej, nato pa jo izvedejo. Omenjena lestvica ni idealno orodje za presojanje ravni sodelovanja, vendar pa predstavlja dobro izhodišče za razmislek o tem, v kolikšni meri učence dejansko vključujemo v sam učni proces.

Vendar pa je treba imeti v mislih, da se možnosti za sodelovanje v razredu ne odražajo le v aktivnostih, pač pa so zelo zajete v materialnosti prostora kakor tudi v napisanih in nenapisanih pravilih v razredu, zato je pomembno, da tudi le-te ustvarjamo kot prostore, ki spodbujajo sodelovanje in zaznavajo otroka kot sposobnega posameznika.

### Demokratičnosti vsebin, ki se prebirajo

Tretja dimenzija demokratičnega potenciala je *demokratičnost samega kurikula*. Vsebine, iz katerih se učenci učijo, imajo različne ravni in vrste pristranskosti. Spomnimo se, koliko znanstvenikov v času našega odraščanja je bilo prisotnih v naših učbenikih. In potem se spomnimo razprav,

ki so se v medijih razplamtele zaradi »napačnih« prikazov nekaterih dogodkov v zgodovinskih učbenikih. Zastopanost kakor tudi križanje perspektiv sta redko značilnost načrtov in programov, pa tudi učbenikov in drugih učnih pripomočkov. Kot pravi Michael Apple (2012: 159): »Vztrajanje na konsenzu vrednot v vsakodnevni pravilih in organizaciji šolskega življenja ob hkratnem vsajanju potrebnih gospodarskih dispozicij ni bilo uvedeno v šolsko življenje čez noč. To je proces, ki ima v ameriškem izobraževanju dolgo zgodovino.« Mirno lahko dodamo, da to ne velja le za ameriško izobraževanje, pač pa sega na področje globalnega izobraževanja in da je pluralizem vrednot in perspektiv šele pred kratkim pričel osvajati polje izobraževanja. Eden od razlogov so zagotovo multikulturne učilnice, pa tudi vse resnejši pretresi odnosa podrejenosti in dominacije. Apple v isti knjigi podrobno opredeljuje mehanizme, prek katerih so razmerja moči in ideologije vgrajena v učne načrte, pedagogike in načine vrednotenja v izobraževanju. Vse to ima ogromen potencial za škodovanje določenim družbenim skupinam, čemur smo priča vsakodnevno. Pluralizem vrednot, zastopanost vseh družbenih skupin, pravična obravnava vsebin so ključni oporniki demokratičnosti v zvezi s tem. Demokratični kurikul preučuje sedanji družbeni kontekst, ga provocira in subverzivno spremeni. Zato lahko na tem mestu sklenemo, da demokratična narava učnega načrta leži v transformativnih in emancipatornih vsebinah, v nasprotju z učnim načrtom, ki ima nalogo ohraniti status quo in ki aktivno potiska učence nekaterih družbenih skupin v izstop iz izobraževalnega sistema (Fishkin, 2016).

### **Kako doseči, da bodo učne vsebine bolj demokratične?**

Med poukom se najpogosteje uporablja omejen, preverjen sklop učil, učbenikov in podpornih pripomočkov. Vendar pa je za doseganje višje stopnje demokracije nujno potrebno vključiti dodatna sredstva in ustvariti vire skupaj z učenci, da bodo bolj prilagojeni njihovim izkušnjam, morda izkušnjam njihove socialne skupine, ki ni prevladujoča in zato ni dovolj zastopana v uradni vsebini. Pomembno je

ustvariti naloge, ki so *pristine* (v povezavi s svetom zunaj šole), *relevantne* (na podlagi motivacije učencev) in *smiselne* (imajo prenos, so povezane z drugimi znanji in situacijami). Ustvarjanje takšnih nalog in učnih situacij povečuje možnost, da se naloga opravi in poveže z učnimi rezultati (Anderson, Peshikan, 2016).

Navedimo naslednji primer; če je v enem od učbenikov družina prikazana izključno na en način (npr. heteroseksualni starši + otroci), je pomembno, da se ta vsebina pri pouku problematizira, da se poudari, da lahko obstajajo družine le z enim roditeljem, ali brez otrok, ali z istospolnimi starši in otroki ter številne druge vrste družin. Ta primer ponazarja, da je dejansko mogoče znotraj učilnice izzvati zelo neprijetne občutke in nelagodje pri določenih učencih, če ne vplivamo na spremembo okvira učnega načrta, vključno z multiperspektivnostjo. Takšna gradiva ne naslavljajo vseh učencev! Neprijetni občutki so del problema, kar pa se odraža tudi v manjšem občutku pripadnosti šoli, vodi k nižjim dosežkom (Hattie, 2009, 2012), pa tudi k osipu (Goodenow, Grady, 1993).

### **SKLEP**

Učni proces je prostor, v katerem se tveganje za osip ustvarja, prepoznavna pa tudi zmanjšuje. Demokratični potencial učnega procesa predstavlja možnost, da se svet znotraj razreda razume, sprejme in subverzivno spremeni. Ta koncept je nastal z upoštevanjem nepriviligiranih družbenih skupin, in sicer tistih, med katerimi je stopnja osipa najvišja. A to je le predpostavka ali temelj, na katerem bo v odvisnosti od konteksta učilnice za vsako družbeno skupino mogoče ustvariti različne učne procese. Demokratični potencial in njegove tri dimenzije so pravzaprav načela, na katerih je mogoče graditi učno prakso, kar pomeni, da se zavedamo in priznavamo, da je težko posplošiti probleme nepriviligiranih družbenih skupin, in zato verjamemo, da so nadaljnje teoretične in empirične razlage tega pojma nujno potrebne.

## **VIRI IN LITERATURA**

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.

Allensworth, E., Easton, J. (2007). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools. Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.

Anderson, L. W. in Krathwohl, D. R. (ur.) (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York: Longman.

Anderson, L. in Pešikan, A. (2016). Educational Practices Series: Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education

- for Economically Disadvantaged Students. Geneva: International Bureau of Education (IBE), UNESCO.
- Antić, S., Ivić, I., Pešikan, A. (2008). Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu. Beograd: Poljoprivredni fakultet.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the »Right« Way*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. J., Gandin, L. A., (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Avramović, M. (2014). *Kad smo pitani, a ne ispitivani. Konsultacije sa decom u pokretu*. Sarajevo: Save the Children International.
- Burdije, P. in Paseron Ž. K. (2014). *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CertisChin (2015) film: »Tested« (dostopno 9. 12. 2017 na: <http://www.testedfilm.com>).
- Convery, A. in Coyle, D. (1993). *Differentiation – taking the initiative*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1941). *Education today*. London: George Allen&Unvin Ltd.
- European Commission (2013). *Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons*. Thematic Working Group on Early School Leaving (TWG on ESL), Brussels. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/europe-warning-systems\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/europe-warning-systems_en.pdf) (dostopno 9. 12. 2017).
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks. A New Theory of Equal Opportunity*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Goodenow, C. in Grady, K. (1993). *The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students*. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <http://www.jstor.org/stable/20152398> (dostopno 9. 12. 2017).
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenizm to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet. [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Prirucnik.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Prirucnik.pdf) (dostopno 9. 12. 2017).
- James, A. in Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Joksimović, J. (2017). *Rethinking Quality of Teaching/Learning Process or It Is Not Quality If It Is Not For All*. ECER: The European Conference on Educational Research. Copenhagen. EERA: European Educational Research Association.
- Meyer, M., Kunze I., Trautmann, M. (2007). *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picture books*. New York: Routledge.
- Pešikan, A. in Ivić, I. (2016). *The sources of inequity in the education system of Serbia and how to combat them*. *CEPS Journal*, 6, 2, 101–124.
- Porsch, R. Hg. (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann
- Rosenthal, R. in Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. [ur.] New York, N.Y.: Irvington Publishers.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp> (dostopno 7. 12. 2017).
- Soo Hoo, S. (1993). *Students as Partners in Research and Restructuring Schools*. *The Educational Forum*, 57, 386–393.
- Vranješević, D. J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Waxman, H. C., Tharp, R. G., Hilberg, R. S. (ur.) (2004). *Observational Research in U.S. Classrooms New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. New York: Cambridge University Press.

Irena Košir, Univerzitetni klinični center, Ljubljana

## UČITELJEVA JEZA KOT SESTAVNI DEL NJEGOVEGA MEDOSEBNEGA DELOVANJA V RAZREDU

### POVZETEK

V članku bomo predstavili učiteljevo vlogo pri poučevanju učencev, nekatera temeljna spoznanja v zvezi s čustvi in jih umestili v šolski kontekst oziroma v učiteljevo primarno delovno okolje – razred. Učiteljeva čustva v razredu namreč pomembno vplivajo na učenčev motiviranost za učenje, na kakovost medsebojnih odnosov in razredno klimo, jeza pa je eno izmed najbolj pogostih čustev, ki jih učitelji doživljajo in izražajo v odnosu do učencev. Sproži se kot odziv na zaznavo učenčevega neustreznega vedenja. Ugotavljali bomo, kako lahko učiteljeva ugodna (na primer ponos) in neugodna čustva (na primer jeza) vplivajo na delo v razredu. Ključni razlogi, zaradi katerih se učitelji jezijo in jih navaja pedagoško psihološka literatura, se po navadi nanašajo na brezbržnost učencev do svojih stvari, neupoštevanje navodil in nediscipliniranost. Načine izražanja jeze pri učiteljih smo razdelili na dve glavni skupini: na asertivne načine (na primer pogovor o težavi) in na agresivne načine (na primer vpitje). Za učinkovito doseganje ciljev ob izražanju čustev v razredu je pomembno, da učitelji najprej prepoznajo vzroke, ki jih privedejo do občutij, ozavestijo svoja telesna občutja in miselne vzgibe, ki se jim ob tem porajajo, ter s tem predrugačijo neučinkovite odzive v bolj konstruktivne in učinkovite. Vodstvo šole jih lahko ob tem podpre z organiziranjem izobraževalnih dejavnosti glede njihovega čustvenega delovanja v razredu in jim tako zagotovi nov vir znanja na tem področju.

**Ključne besede:** učitelj, učenci, čustva, jeza

### ABSTRACT

The paper introduces the teacher's role in education and some of the core findings about emotions which are placed in school context and the teacher's primary work environment – the classroom. Namely, the teacher's emotions in the classroom have an important effect on the students' motivation to learn as well as on the quality of interpersonal relationships and classroom climate. Among the most common emotions that teachers experience and express in their interactions with students is anger, which is triggered in response to the student's improper behaviour. We look at how the teacher's positive (e.g. pride) and negative emotions (e.g. anger) can affect the work in the classroom. The main reasons for the teacher's anger, according to pedagogical and psychological literature, are usually students' indifference towards their things, failure to follow instructions and indiscipline. The ways teachers express their anger fall into two categories: assertive behaviour (e.g. discussing the problem) and aggressive behaviour (e.g. screaming). In order to effectively achieve their goals relative to the expression of emotions in the classroom, it is important that the teacher first recognizes the causes that trigger them and develops awareness of the physical sensations and thought impulses that arise. This allows them to transform their ineffective responses into more constructive and effective ones. School management can support them by organizing educational activities on the topic of emotional responses in the classroom, thus providing them with a new source of knowledge about this topic.

**Keywords:** teacher, students, emotions, anger

### VLOGA UČITELJA

Učitelj je na temelju tradicionalnega pojmovanja učiteljskega poklica opredeljen kot strokovnjak, ki podaja znanje in izpolnjuje predpisano. Njegova temeljna dejavnost v razredu je poučevanje – »poklicno ukvarjanje s podajanjem učne snovi

v šoli«. (SSKJ). Zaradi ugotovitev raziskav o skromni uporabnosti šolskega znanja za reševanje konkretnih življenjskih problemov in potreb po kakovostnem znanju oz. »znanju za preživetje« se je dojemanje učiteljeve poklicne vloge vendarle spremenilo (Izhodišča kurikularne preнове, 1996, po Valenčič

Zuljan, 2001: 124), zato danes daleč presega vlogo podajanja znanja in izpolnjevanja predpisanega. Z vstopom v informacijsko dobo je prvotno vlogo »prenašalca znanja« učitelj nadomestil z vlogo »usmerjevalca ter spodbujevalca učencev«. Prek raznih aktivnih in izkušenskih metod in oblik dejavnosti ter na podlagi iniciativnosti učencev učitelj oblikuje učni proces tako, da prispeva k učenčevemu osebnostnemu oblikovanju, vzpostavljanju kakovostnih odnosov med njim in učenci ter k ugodni razredni klimi (Černe, 2000). Odličnega učitelja zato ne označuje le sposobnost uporabe naučenih tehnik poučevanja, prek katerih širi znanje med učenci, pač pa tudi umetnost domiselnosti in premišljenosti pri poučevanju (Schon, 1993, v: Woolfolk, 2002: 7) ter sposobnosti samorefleksije, raziskovanja in vrednotenja lastnega dela (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Za učenca je šola edini socialni prostor, kjer se stikajo poti spoznavnega, socialnega in čustvenega učenja (predgovor, Panju, 2010). V šoli se torej učenci ne učijo samo formalnih učnih vsebin, pač pa v socialni interakciji z učiteljem in drugimi učenci razvijajo svoje mehke veščine, kot so sposobnosti zaznavanja, uporabe, izražanja in uravnavanja čustev ter uporabe čustev pri reševanju problemov (Panju, 2010).

V zadnjih dvajsetih letih se je v pedagoški psihologiji (Sutton in Wheatley, 2003; Schutz in Pekrun, 2007) in v pedagoških vedah (npr. Hargreaves, 1998; Schutz in Zembylas, 2009) močno povečalo zanimanje za čustveno dimenzijo učenja in poučevanja. V nekaterih znanstvenih razpravah (npr. Ashkanasy in Daus, 2002, Chan, 2003, Goleman, 2006) je navedeno, da imajo učitelji, ki niso dovolj pripravljeni na čustvene izzive pri poučevanju, lahko več težav pri ohranjanju nadzora nad svojim doživljanjem in reakcijami v čustveno napetih situacijah. V pričujočem prispevku bom zato poskušala umestiti zelo pomembno, a pogosto zemarjeno področje učiteljevih čustev, predvsem jeze. Učitelj v razredu s svojim čustvenim delovanjem vpliva na lastno počutje, na čustva učencev, na njihovo učno uspešnost in obvladovanje čustev v situacijah, ki sprožajo tako prijetna kot tudi neprijetna čustva. V razredu so učitelji vsakodnevno izpostavljeni različnim stresnim preizkušnjam, ki v njih lahko izzovejo občutja nemoči, strahu, žalosti, jeze idr. Poleg raziskovalcev tudi učitelji v praksi s svojo odzivnostjo v raziskavah vse bolj kažejo zanimanje za čustvene razsežnosti svojega delovanja (Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino in Knight 2009; Hosotani in Imai Matsumura, 2011), zato bom ob pregledu nekaterih spoznanj o učiteljevih čustvih v razredu navedla tudi ključne dejavnike in situacije, ki pri učiteljih sprožajo največkrat prisotno neugodno čustvo jeze, ter opredelila, kar literatura navaja v zvezi z različnimi načini, na katere se učitelji jezijo.

## VPLIV UČITELJEVIH ČUSTEV NA NJEGOVO DELOVANJE V RAZREDU

Pri razlagi čustev se soočamo z različnimi teorijami čustev, ki jih lahko razumemo kot celostne sklope pogledov na naravo, izvor, vlogo in pomen čustev ter jih delimo na fiziološke in nevrološke, funkcijske, behavioristične, evolucijske, družbene in kulturne, kognitivne idr. Prvi numerični podatek o številu definicij čustev sta leta 1981 podala P. R. Kleinginna in A. M. Kleinginna v delu z naslovom »A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition«, v katerem sta našela 101 definicijo čustev. Danes je definicij o čustvih še več. Čustva imajo ključno vlogo v življenju posameznika in so neločljivi del človekovega življenja. Eno od sintetiziranih opredelitev čustev navaja kognitivno usmerjeni avtor R. Lazarus (1991). Definira jih kot »celovit psihofiziološki odziv posameznika na tisti dogodek, ki ga je posameznik zavestno ali nezavedno ovrednotil kot pomembnega in mu omogoča doseganje pomembnih ciljev«. Predpostavlja se, da doživljanje čustev sprožijo bodisi nepričakovan dogodek ali neuresničena pričakovanja v zvezi z dogodkom (Rimé, 2009: 62). Čustva vključujejo subjektivno oceno dogajanja, fiziološke spremembe, besedne ali nebesedne izraze in akcijsko tendenco ali vedenje (Oatley in Jenkins, 2007). Obravnavamo jih lahko z vrednostnega (pozitivna, prijetna, ugodna,<sup>1</sup> negativna, neprijetna neugodna), jakostnega (močna, šibka) in aktivnostnega vidika (motivirajoča, vznburjajoča, pomirjujoča, pasivna, mirna) (Musek in Pečjak, 2001: 70). Glede razlik med pojmovanji čustev in drugimi čustvenimi stanji (npr. afekti, razpoloženji, občutki, sentimenti, emocijami) si raziskovalci čustev pogosto niso enotni. Zasledimo lahko, da se pojmi enačijo ali zamenjujejo, pogosto pa se čustvena stanja ločuje glede na njihov jakostni in aktivnostni vidik. Z. Milivojević (2008: 38) npr. navaja, da običajno pojma čustvo in emocija uporabljamo za kratkotrajna čustva, za srednja in dolgotrajna čustva pa uporabljamo izraz razpoloženja in sentimenti (Milivojević, 2008: 38). Kadar je čustvena reakcija zelo močna, govorimo o afektu (Milivojević, 2008: 17). Čustva imajo po navadi objekt, zaradi katerega so sprožena, in oceno dogodka, medtem ko razpoloženje ne nujno (Oatley and Jenkins, 2007). Besedi »čustva« in »občutki« pogosto zamenjujemo, čeprav je občutek odzivni del čustva. Čustva so medkulturna – enaka so po vsem svetu, medtem ko so občutki naučena reakcija na čustvo in so odvisni od kulture, v kateri odraščamo (Panju, 2010).

Pri obravnavi poučevanja in učenja so učiteljeva in učenčeva čustva pomembno področje (Hargreaves, 1998), saj raziskovalni izsledki številnih sodobnih raziskav s področja čustev kažejo, da doživljanje in izražanje čustev pri učencih

<sup>1</sup> V tem prispevku bomo čustva delili na ugodna in neugodna ter se s tem izognili delitvi na pozitivna in negativna. Vsako čustvo ima svoj namen v čustvenem doživljanju posameznika in sproža v njem ugodje oz. neugodje.

in učiteljih predstavlja bistveni sestavni del »življenja v razredu« (Riley, 2011; Sutton in Wheatley, 2003; Sutton, Mudrey-Camino in Knight, 2009). Kljub temu pa učiteljevim čustvom v preteklosti ni bilo posvečeno veliko pozornosti in je bila njihova vloga pri opravljanju pedagoškega poklica podcenjena ali celo ignorirana (Crawford, 2011; Sutton in Wheatley, 2003). V tradicionalnem smislu se je, kot že omenjeno, poučevanje smatralo in se marsikdaj še vedno pojmuje za racionalno, logično dejavnost, v okvirjih katere se učitelji srečujejo samo s kognitivnimi vidiki učinkovitega razvijanja in posredovanja učnih vsebin (Riley, 2011: 41). Nadaljnja splošna značilnost tipične razredne interakcije je »čustvena sterilnost«: V šoli je priložnosti za analiziranje in diferenciranje čustev premalo, zato učitelji velik del svoje energije usmerjajo v to, da »potlačijo, tabuizirajo in ignorirajo svoja čustva in čustva učencev« (cit. po Grellu, 1978, v: Marentič Požarnik, 1987: 45). Raziskava Vršič, Luzar (1978, v Marentič Požarnik, 1987: 45) po svoje potrjuje to ugotovitev, saj so v Flandersovi shemi razredne interakcije čustveno obarvane kategorije (učitelj sprejema učenceva čustva 0,8 % in učitelj hvali, spodbuja 2,2 %) v pozitivnem ter (učitelj kritizira, graja 1,5 %) v negativnem smislu izjemno skromno zastopane. Kljub temu so šole in razredi v njih kompleksne čustvene arene, v katerih učitelji neprestano doživljajo čustvene zahteve s strani učencev, sodelavcev, staršev in svojih nadrejenih (Cross in Hong, 2012; Sach in Blackmore, 1998). V nasprotju z zaposlenimi v mnogih drugih poklicih so učitelji nenehno izpostavljeni »emocionalno provokativnim« situacijam, pri tem pa se morajo soočiti tako s svojimi lastnimi čustvi kot tudi čustvi učencev. Kadar se znajdejo v situacijah, ki pri njih izzovejo močno čustveno reakcijo, se ne morejo opravičiti, zapustiti učilnice in se vrniti nazaj, ko se pomirijo, ampak morajo ostati v razredu in nadaljevati s poučevanjem. Soočanje z lastnimi negativnimi čustvi takrat, ko so še v učilnici, pa je eden izmed največjih stresorjev, o katerem poročajo učitelji (Sutton in Wheatley, 2003).

Kako pomembna so učiteljeva ugodna čustva, se je izkazalo v eni izmed raziskav (Muijs in Reynolds, 2010: 71), ki potrjuje, da učitelji, ki so naklonjeni učencem, jih sprejemajo, spoštujejo in spodbujajo (kažejo zanimajo za čustvene, socialne in akademske potrebe učencev), prispevajo k temu, da so učenci bolj zavzeti pri šolskem delu. Če učitelj torej pokaže naklonjenost učencem, tedaj se bo po pravilu razvila tudi naklonjenost učenca do učitelja. Vedenje in ravnanje osebe, za katero čutimo, da nam je naklonjena, bomo tolmačili povsem drugače kot postopke in vedenje osebe, od katere čutimo nenaklonjenost (Bratanič, 1991: 57). Učiteljeva ugodna čustva so povezana z uporabo učinkovitejših strategij poučevanja in s pozitivnimi učinki na razredno interakcijo, medtem ko neugodna lahko prispevajo k negativnim odnosom med

učitelji in učenci, k učiteljevi slabši motiviranosti za delo in k slabšim učnim rezultatom učencev (več v: Sutton and Wheatley 2003; Greenleaf, 2002; Fried, 2011). Pri učiteljih, ki doživljajo ugodna čustva (na primer ponos), je zaznana pogostejša uporaba takšnih pristopov k poučevanju, ki naj bi vodili v konceptualne spremembe v učencih (»na učenca osredičen pristop«), medtem ko učitelji, ki doživljajo bolj neugodna čustva (na primer tesnobo in sram), večkrat uporabljajo pristope, ki se nanašajo samo na prenos informacij (»na učitelja osredičen pristop«) (Trigwell, 2012). Pogosto doživljanje neugodnih čustev zaradi narave dela učiteljev lahko ob daljši čustveni izčrpanosti pripelje do porušenega stanja v njihovem duševnem zdravju (Macuka, Burić in Slišković, 2017). Poleg tega, da učiteljevo doživljanje in izražanje različnega spektra čustev vplivata na to, kako bodo učitelji doživljali svoj položaj v razredu in kako se bodo učenci odzivali nanje in na delo v razredu, je njihov način uravnavanja in izražanja čustev pomemben vir informacij za učence, kako se lahko spoprijemajo s svojimi ugodnimi in neugodnimi čustvi v vsakdanjem življenju. Učitelji, ki učinkovito uravnavajo svoja čustva v razredu, vzpostavljajo ugodne odnose z učenci in jim lažje predstavljajo »model za učenje o čustvih«, največji vpliv pa imajo tisti modeli, ki jih posameznik ceni ali se z njimi poistoveti (Bandura, 1997). Če učitelji znajo kakovostno in zavestno organizirati in uravnavati situacije v razredu, lahko učencem predstavljajo model identifikacije, ki je v osnovi dober (Marentič Požarnik, 2005: 64). Učitelji so poleg staršev socializatorji, ki jih učenci vsakodnevno opazujejo. Z modeliranjem učitelji učencem sporočajo, katera čustva so sprejemljiva in katera ne (Valiente idr., 2004) ter spodbujajo razvoj njihove čustvene kompetentnosti (Denham, Basset in Zinsler, 2012).

## ZAKAJ SE UČITELJI JEZIJO IN KAKO

Jeza je poleg veselja, žalosti, strahu, gnusa in presenečenja eno izmed osnovnih čustev človekovega psihičnega sveta (Ekman, 2007) in jo pogosto sproži vrednostna sodba, da bi nekdo drug lahko ali bi moral ravnati drugače (Weiner, 2007), lahko pa je oseba jezna tudi sama nase. Kadar posameznik za povzročeno »izgubo« pomembnega cilja ali nastalo »škodo« krivi nekoga drugega, bo jezo usmeril navzven, navznoter pa, kadar pri tem oceni, da je sam odgovoren za nastali položaj (Lazarus, 1991). Cilj jeze kakor tudi vedenja, ki izhaja iz nje, je vplivati na drugega, naj spremeni svoje vedenje. Jeza je sama po sebi sporočilo, namenjeno drugemu: »Nehaj s tem početjem!« ali »Začni delati to, kar moraš!« Takoj ko drugi spremeni svoje vedenje skladno s subjektivimi željami, razlog za jezo odpade (Milivojević, 2008: 359). Jeza posameznik verbalno izraža z verbalnim napadom na vzrok jeze (kričanje, povzdigovanje glasu, pogovor ali soočenje, preklinjanje, opolzke opazke) ali z neverbalnim izrazi (stiskanje



pesti, grozeče, agresivne geste, mrščenje, škripanje z zobmi, ali udarjanje s peto ob tla) (Alonso-Arbio idr., 2011: 4–5). Medtem ko je jeza sama na sebi lahko v danem položaju povsem primerno čustvo, pa sta intenzivnost in način izražanja ali kanaliziranja jeze lahko neprimerna (McPherson Kearney in Plax, 2003).

Učitelji jezo največkrat doživljajo takrat, ko ocenijo, da so ovirani pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Farouk, 2010), povod zanjo pa je lahko tudi doživljanje nemoči ob ugotovitvi, da ne morejo zadostiti ciljem poučevanja (Shapiro, 2010). Nekatere raziskave (npr. Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak Škraban, 2011; Hosotani in Imai Matsumura, 2011) kažejo, da učitelji v razredni situaciji največkrat izražajo jezo takrat, ko so učenci brezbrizni do svojih stvari, ne upoštevajo navodil ali niso disciplinirani. Pri mlajših učencih na razredni stopnji gre na primer za konkretna vedenja, kot so medsebojno pretepanje učencev, ignoriranje navodil, napačno izvajanje vaje kot posledica neupoštevanja navodil, izgubljanje predmetov, neznanje ob učiteljevem zastavljanju vprašanj, skakanje z višine idr. (Prosen, Smrtnik Vitulić, Poljšak Škraban, 2013), pri starejših učencih pa predvsem zaradi pomanjkanja truda (Sutton and Wheatley, 2003) in upornišva (Sutton, Mudrey-Camino in Knight, 2009). Učiteljeva jeza se lahko kaže v odnosu do učencev tudi zaradi drugih razlogov, ki niso neposredno povezani z vedenjem učencev, npr. slabi odnosi s sodelavci (Erb, 2002, v: Macukaa, Burić in Slišković, 2017) in neodgovornost učenčevih staršev, ki ne upoštevajo šolskih pravil (Lasky, 2000). V ozadju učiteljeve jeze v razredu so lahko njegova doživljanja občutij, kot so strah, nemoč, zlom koncentracije. Večina učiteljev bo v zvezi s frustracijami v razredu navedla strahove, nanašajoče se na neprimerno vedenje peščice učencev v razredu. Skrb, da bi ti učenci lahko vplivali na vedenje preostalih v razredu in s tem onemogočili izpeljavo učne ure po načrtovanem programu, zaposluje učitelje do te mere, da svoje energije ne zmorejo preusmeriti v izboljševanje načinov poučevanja glavnine motiviranih učencev za delo (Blum, 2001: 10). Eden izmed učiteljev zelo konkretno ponazori, kako moteče vedenje učencev vpliva na njegovo zbranost pri delu: »Ko učenci počnejo to, kar imenujemo moteče vedenje, me to zmoti, ko želim nekaj premisliti. Če se trudim nekaj razložiti in se med tem pojavi moteče vedenje, me zmoti pri osnovni ideji, zlomi mojo koncentracijo in se moram ponovno osredotočiti.« (Emmer, 1994: 3, v: Sutton in Wheatley, 2003)

Jeza je torej povsem običajno čustvo. Ne glede na socialno, družinsko in kulturno ozadje posameznika jo doživljamo vsi ljudje, pojavlja pa se v razponu od blagega razočaranja do ogorčenosti z intenzivnimi psihološkimi in biološkimi posledicami (Hollenhorst, 1998). S svojo negativno konotacijo je jeza v različnih socialnih okoljih sprejeta kot nezaželeno

čustvo z razdiralnimi in uničujočimi učinki na posameznike in na odnose z drugimi, vendar ne moremo govoriti, da gre za slabo ali dobro čustvo. V severnoameriški kulturi je na primer izražanje jeze povsem sprejemljivo in je pravzaprav zadrževanje tega čustva označeno kot patološko. V tibetanski kulturi pa doživljanju jeze pogosto sledi občutek sramu in obžalovanja. V tej kulturi je po navadi preprečevanje oz. zadrževanje izražanja jeze, saj je škodljiva tako za posameznika kot za druge (Schweder idr., 2008). Konstruktivno izražena jeza posamezniku pomaga premikati meje v frustracijah in doseči cilje, ki so lahko tudi družbeno koristni (npr. vzpostavljanje pravil za vse vpletene v procesu in zagotavljanje pravičnosti). Nasprotno pa konstantno zadrževanje oziroma tlačenje jeze lahko povzroči nerazsodno jezo. H. Smrtnik Vitulić (2007) kot primer takšne jeze navaja učitelja, ki ne zmore več nadzorovati svojega doživljanja in se pogosto (pre)močno odzove z »izbruhi« jeze, tudi v situacijah, v katerih se morda v drugačnih okoliščinah ne bi. Posledično lahko doživlja krivdo in nizko samospoštovanje. Posameznikovo doživljanje čustev je povezano predvsem s telesnim vidikom čustev oziroma zaznavanjem čustvenih procesov (»občutenjem«), izražanje pa vključuje predvsem specifične telesne izraze čustev (prav tam). Jeza se v pozitivni obliki izraža kot asertivnost in odločnost, v negativni obliki pa kot agresija (Reevy, Ozer in Yuri, 2010: 62–63). Gre za socialno neustrezen (destruktiven) način, ki je opredeljen kot oblika vedenja, katerega namen je škodovati drugemu ali ga prizadeti (Lochman, Powell, Clanton in McElroy, 2006). T. Lamovec (1978) loči aktivno in pasivno agresivnost, pri čemer med aktivno agresivnost uvršča telesno in besedno agresivnost, med pasivno pa negativizem. Po drugi strani tudi L. Guerrero, (1994, v: McPherson, Kearney in Plax, 2003) ugotavlja, da obstajata najmanj dve skupini načinov agresivne ali destruktivne jeze. Z distributivno agresivnim načinom se jezo izraža neposredno, sovražno naravnano in nespoštljivo, in sicer z vpitjem, kritiziranjem, grožnjami, neprimernim besediščem ter z metanjem različnih predmetov. S pasivno-agresivnim načinom pa posameznik sporoča, da je nekaj narobe, vendar o tem ne govori. Svojo jezo izraža tako, da »hladno in grdo« gleda, je tiho ali zapusti prostor. Ko posameznik neposredno in jasno izraža svoje misli in čustvo jeze, brez obtoževanja in neverbalnega izražanja groženj, to počne na konstruktiven oziroma asertiven način. Oseba, ki izraža jezo na ta način, želi biti pravična, upošteva mnenje drugega in mirno rešuje nastale probleme. Omenjene štiri načine izražanja jeze je na podlagi teorije o kršitvah osebnega prostora posameznika skupina avtoric M. B. McPherson, P. Kearney in T. G. Plax (2003) preverila pri predavateljih na eni izmed fakultet v ZDA. Z vprašalniki so študenti (N = 301) poleg načina izražanja jeze ocenili tudi primernost in intenziteto jeze. Distributivno

agresivni način in pasivno-agresivni način so študenti ovrednotili kot visoko intenzivni in neprimerni obliki, medtem ko je asertivna jeza sprejeta kot zelo sprejemljiva in manj intenzivna. Podobno študijo sem avtorica tega prispevka izvedla v okviru svoje doktorske naloge, in sicer sem uporabila preveden in prirejen »Vprašalnik o načinih izražanja jeze« s sprejemljivo vrednostjo koeficientov zanesljivosti ( $\alpha_{\text{učitelji}} = 0,69$   $\alpha_{\text{učenci}} = 0,68$ ). Predpostavljala sem, da bodo učitelji četrtega in petega razreda osnovnih šol po Sloveniji ( $N = 100$ ) pri sebi najpogosteje zaznali asertivne načine izražanja jeze v razredu in prav tako pri njih njihovi učenci ( $N = 1275$ ). Ugotovila sem, da učitelji pri sebi prepoznavajo, da se na asertivne načine v povprečju jezijo skoraj vsako uro, od tega se največkrat (v povprečju čisto vsako uro) jezijo tako, da se trudijo biti pravični (na primer upoštevajo, da sta za spor vedno kriva dva). Po drugi strani tudi njihovi učenci v povprečju zaznavajo, da se učitelji na asertivne načine jezijo skoraj vsako uro. Najpogosteje se po mnenju učencev jezijo tako, da težavo razrešijo, najredkeje pa tako, da jim učitelj jasno pokaže, kako se počuti (na primer pove, zakaj je jezen). Učitelji v povprečju menijo, da se na agresivne načine jezijo redkokatero uro in v povprečju se največkrat jezijo tako, da zavpijejo. V povprečju se nikoli ne jezijo tako, da pobesnijo (na primer mečejo predmete na tla). Tudi po mnenju učencev se na agresivne načine učitelji v povprečju redkokatero uro jezijo. Učenci (tako kot učitelji) menijo, da se učitelji največkrat agresivno jezijo tako, da zavpijejo. Kot njihovi učitelji tudi učenci menijo, da se v povprečju učitelji nikoli ne jezijo tako, da pobesnijo. V raziskavi slovenskih avtoric (Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak Škraban, 2014) so učitelji razrednega pouka ( $N = 108$ ) po mnenju njihovih opazovalcev (študentov na pedagoški praksi) v razredni interakciji jezo največkrat verbalno izrazili tako, da so učence na nekaj opozarjali in da so nanje vpili, predvsem ko so jim morali neko snov ponovno razlagati. Jezo so verbalno izrazili tudi tako, da so učencem »pridigali« (npr. so jim povedali, da od njih niso pričakovali tako neprimernega vedenja), ali tako, da so jih želeli umiriti. Kako visoko cenjeno je asertivno sporočanje jeze pri učiteljih in kako negativno sprejeta je agresivna izražena jeza učiteljev med učenci, nakazuje raziskava (Thomas and Montgomery, 1998: 374, v: Lewis, 2001), v kateri so vprašali skupino osnovnošolcev, »kateremu pravilu naj bi po njihovem mnenju morali slediti učitelji«. Učenci so se strinjali, da je najpomembnejše, da nanje ne vpijejo. (Thomas and Montgomery, 1998: 374). Do podobnih ugotovitev je prišel Lewis je s sodelavci (2008, v: Romi, Lewis, Roache in Riley, 2011), saj so učenci iz osnovnih šol različnih držav (Kitajske, Izraela in Avstralije) poročali o tem, da naj bi učiteljeva uporaba agresivnih disciplinskih tehnik vplivala na njihov odnos do šolskega dela in prispevala k negativnemu odnosu do učitelja. Besedno agresivni učitelji negativno

vplivajo na učenčevo motivacijo za delo in na učenje (Myers, 2002, v: McPherson in Young, 2004). Za učiteljevo uspešno delo v razredu je torej zelo pomembno, da ovrednoti razloge za doživljanje lastne jeze in tudi da prepozna in ovrednoti načine, prek katerih v razredu kanalizira svojo jezo navzven (Sutton, 2004).

## SKLEP

Čustveno življenje učiteljev vse bolj prehaja v ospredje psiholoških in družbeno usmerjenih razprav, s tem pa tudi učitelji iščejo bolj poglobljena znanja in spoznanja o svoji vlogi in ugotavljajo načine, kako poskrbeti za svoje čustvene potrebe v okvirih sprejemljivega. Če so v preteklosti pedagoške spremembe temeljile samo na razumevanju vloge in razvojnih potreb učencev v pedagoškem procesu, pa se v zadnjih desetletjih osredotočamo tudi na učitelja kot subjekta in hkrati »profesionalca s človeškimi zmogljivostmi in omejitvami«. Naša kultura (žal še zmeraj) učenju čustvenega izražanja ne posveča posebne pozornosti, zato poteka učenje nekako mimogrede in je pod močnim vplivom slučajnih dejavnikov. Lahko bi rekli, da poteka po načelu poskusov in napak. Mnogo več pozornosti kot izražanju čustev posvečamo njihovi inhibiciji ali maskiranju (Lamovec, 1991: 282). Učiteljeva želja po zavestnem uravnavanju lastnega čustvenega vedenja je lahko ključ do sprememb v celotni čustveni razsežnosti njegovega delovanja v razredu. Da bi razumeli, kako lahko učitelji konkretno vplivajo na uravnavanje in posledično na izražanje čustva jeze v razredu, se najprej vrnimo k eni od definicij jez, ki z vrednostno sodbo v medosebnem kontekstu pojasnjuje stališče posameznika, da je za povzročeno »izgubo« pomembnega cilja ali nastalo »škodo« kriv nekdo drug« (Lazarus, 1991). Isti zunanji dogodek ne pripelje nujno do izraza enakih čustev pri posameznikih, saj so čustva izvleček/produkt naših ocen glede dogodkov. Tako lahko posamezni učitelj pri istem učencu na njegovo ignoranco do šolskega dela odreagira z jezo, saj naj bi ga oviral pri izvajanju pouka, spet drugi pa na primer s sočutjem ali žalostjo, saj zazna učenčevo potrebo po pozornosti in bližini zaradi zanemarjanja v domačem okolju (Sutton in Wheatley, 2003). Od razlage, ki jo učitelji pripisujejo vzroku za neustrezno vedenje učenca, je torej tudi odvisno, kako bodo doživeli in kako doživeto čustvo izrazili navzven.

Pomembno je, da učitelj prepozna avtomatične ocene situacij, ki so ga razjezile, da se zave, kdaj je postal ali postaja čustven. S tem si omogoči izbiro med tem, kaj bo rekel ali naredil, hkrati pa obvlada reflekse, impulze in spontane reakcije bodisi prek različnih načrtovanih odzivov bodisi s pasivnostjo. S sposobnostjo refleksije doživetega se poveča zavedanje občutene jeze in posameznik lahko načrtuje svoja ravnanja. Spontano, nepremišljeno reakcijo lahko namreč obžaluje.

Posameznik se svoje jeze lahko kratek čas ne zaveda, potem pa jo prepozna prek tona glasu in miselnih vzgibov, ki ga napeljujejo k reagiranju na dogodek. Samo zavedanje in prepoznavanje jeze ne jamči tudi nadzora nad njo, vendar pa ponuja izbiro v načinu izražanja. Nekaterim ljudem pred izražanjem jeze lahko pomaga uravnavanje čustva s štetjem do deset, preden jezo konstruktivno izrazijo navzven, medtem ko morajo drugi vsaj začasno zapustiti prostor, da lahko njihova jeza popusti (Ekman, 2007: 121).

Kako pomembno je, da učitelji svojo jezo izrazijo na socialno sprejemljiv način, sem omenila že v prejšnjem poglavju. Kljub temu pa večina učiteljev ohranja podobo »idealnega« učitelja, ki je vedno miren, nobena stvar ga ne spravi iz ravnotežja in ne kaže močnih čustev. Učitelji menijo, da naj bi dober učitelj svoja čustva pred učenci prikrival (Gordon, 1997: 6), kar pa se pravzaprav od njih ne pričakuje, saj je asertivno, konstruktivno izražanje jeze v razredu povsem sprejemljivo (MCPhearson, Kearney in Plax, 2003). Poleg tega C. E. Izard (1991: 229) izpostavi, da lahko pogosto izogibanje izražanju jeze navzven posameznika pripelje do potlačevanja sicer primerne čustvene reakcije, s čimer se abnormalno povečuje delovanje avtonomnega živčnega sistema, povišata se krvni tlak in srčni utrip, pa tudi tveganje za psihosomatske motnje. Ignoriranje ali zanikanje čustev od učitelja zahteva tudi zanikanje njegove človeškosti in avtentičnega »jaza« v razrednem kontekstu (Riley, 2011). Če torej učitelj

zanika ali potlači svojo jezo, ni zmožen postaviti meje in se braniti pred napadom ali potencialno škodo. Hkrati se izogne jasnemu izražanju svojega mnenja kot tudi svojih potreb, želja in čustev, kar ga lahko odtuji od samega sebe. Posledično izgublja stik s sabo. Z. Milivojević (2008: 357) odraslim osebam v odnosu do otrok predlaga, da svojo voljo ob doživljanju jeze uveljavijo s podajanjem informacij. Drugemu naj sporočijo, da s svojim vedenjem povzročajo neprijetnosti (v njem naj vzbudijo sočutnost) in da naj to vedenje – če ni zanj izjemno pomembno – spremeni. Pri ne dovolj socializiranih oseb (med slednje avtor šteje tudi otroke), ki se jim ne zdi tako pomembno, kako se počutijo drugi, naj bi bila učinkovita »ti sporočila« (npr. ti boš ostal brez nagrade, ker si grdo ravnal s šolskimi predmeti). S takšnimi sporočili otrokom posredujemo informacijo o neprijetnosti, ki jo bodo začutili, če bodo vztrajali pri določenem vedenju.

Kar lahko vodstvo naredi za svoje zaposlene, je, da organizira bodisi delavnice, predavanja ali druge izpeljave organiziranih pedagoško-psiholoških učnih dejavnosti, prek katerih se lahko učitelji podučijo o čustvenem vidiku njihovega delovanja. Navsezadnje ozaveščanje, da je jeza neugodno, a sprejemljivo in običajno čustvo, ki ga ob podobnih dogodkih v razredu doživlja večina zaposlenih v šoli pri svojem delu, učiteljem omogoči sproščen profesionalni razvoj in zagotavlja ustrezen model izražanja čustev za učence.

## VIRI IN LITERATURA

- Alonso-Arbiol, I., van de Vijver, F. J. R., Fernandez, I., Paez, D., Campos, M., Carrera, P. (2011). Implicits theories about interrelations of anger components in 25 countries. *Emotion*, 11(1), 1–11.
- Ashkanasy, N. M. in Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for manager. *The Academy of Management Executive* (1993–2005), 16(1), 76–86.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management*. London; New York: Routledge Falmer.
- Chan, D. W. (2003). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781–1795.
- Cross, D. I. in Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967.
- Crawford, M. (2011). *Rationality and Emotion in Education Leadership – Enhancing Our Understanding*. V: C. Day, J. K. Lee (ur.), *New Understandings of Teacher's Work*. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, str. 205–215, Springer: Dordrecht.
- Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 33–40.
- Denham S. A, Bassett, H. H, Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, New York: St. Martin's Griffin.
- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the Classroom. *Australian Journal of teacher education*, 36(3), str. 117–127.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Greenleaf, P. K. (2002). The adolescent brain: Still ready to learn. *Principal Leadership*, 2(8), 24–25.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 845–854.
- Hollenhorst, P. S. (1998). What do we know about anger management programs in corrections. *Federal Probation*, 62(2), 52–65.
- Hosotani, R. in Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese

- elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York and London: Springer Science & Business Media.
- Kleinginna P. R., Kleinginna, A. M. (1981) A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition, *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent - teacher interaction. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.
- Lamovec, T. (1978). *Psihologija agresivnosti*. Ljubljana: Univerzum.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Lochman, J. E., Powell, N., Clanton, N., McElroy, H. (2006). Anger and aggression. V: G. Bear in K. Minke (ur.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (str. 115–133). Washington D. C.: National Association of School Psychologists.
- Macuka, I., Burić, I., Sliković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnog zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375.
- Marentič, Požarnik, B. (2005). *Psihologija učenja in pouka*. V: J. Erčulj (ur.), *V učence usmerjeno poučevanje*, (str. 47–67). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- McPherson, M. B. in Kearney P., Plax, T. G. (2003). The Dark Side of Instruction: Teacher Anger as Classroom Norm Violations, *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76–90.
- McPherson, M. B., Young, S. L. (2004). What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger, *Communication Quarterly*, 52(4), 357–369.
- Muijs, D. in Reynolds, D. (2010). Razredna klima. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 1(1), 32–38.
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Oatley, P. in Jenkins J. M. (2007). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(3), 141–157.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O. (2013). Observing Teacher's Emotional Expression in Their Interaction with Students, *New Educational Review*, 31(1), 75–85.
- Prosen S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 29(1), 226–237.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*, London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1 (1), 60–85.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugej J. (2006). *Kompetence v izobraževanju učiteljev V: S. Tancig in T. Devjak (ur.), Prispeljki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Reevy G. M., Y. M. Ozer, Ito, Y. (2010). *Encyclopedia of emotion*, Santa Barbara, California: Greenwood.
- Sach, J. in Blackmore, J. (1998). You Never Show You Can't Cope: Women in school leadership roles managing their emotions, *Gender and Education*, 10(3), 256–279.
- Schutz, P. A. in Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Amsterdam [etc.]: Elsevier Academic Press.
- Schutz, P. A. in Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. V: P. A. Schutz in M. Zembylas (ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (str. 3–11). Springer Publishing: New York.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616–621.
- Shweder, R. A., Haidt J., Horton, R., Joseph C. (2008). Cultural-psychology-of-the-emotions: Ancient and renewed: V: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones in L. F. Barret (ur.) *Handbook of emotions*, 3rd edition (str. 409–427). New York: Guilford Press.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Smrtnik Vitulić, H. (2009). *Spoznavanje otrok v razredu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- SSKJ. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (dostopno 29. 7. 2013).
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goal and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R, Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
- Sutton, R. E. in Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Thomas, J. A. in Montomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voice. *Journal of Teacher Education*, 49, 372–380.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2), 121–141.
- Valiente, C, Eisenberg, N, Shepard, S. A, Fabes, R. A, Cumberland, A. J, Losoya, S. H., Spinrad, T. L. (2004). The relations of mothers' negative expressivity to children's experience and expression of negative emotion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 215–235.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. V: P. A. Schutz, R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (str. 75–88). USA: Elsevier Inc.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Dr. Blanka Tacer, Skupina Primera d. o. o.

## PREPRIČANJA O INTELIGENTNOSTI VPLIVAJO NA MOTIVIRANOST IN UČNE DOSEŽKE

### POVZETEK

Ali smo že dovolj pametni, da bi ugotovili, da pamet pridobimo? V stroki je dolgo veljala doktrina, da v zvezi z lastno inteligentnostjo ne moremo nič narediti. Danes pa raziskave o nevroplastičnosti možganov kažejo drugače. Novi dokazi o razvoju možganov imajo pomembne posledice za šolsko prakso. Učitelji, učenci in starši imamo različna prepričanja o tem, ali inteligentnost lahko spreminjamo. Carol Dweck loči dve temeljni miselni naravnosti: toga in razvojna miselna naravnost. V togi miselnosti ljudje verjamejo, da je inteligentnost dana. V razvojni miselnosti ljudje verjamejo, da lahko s prizadevnostjo izboljšajo svoje zmožnosti. V članku predstavljamo posledice obeh vrst miselne naravnosti za pedagoško prakso. Podajamo nekaj predlogov, kako lahko z majhnimi spremembami v pedagoški praksi spodbudimo razvojno miselno naravnost učencev. Osredotočamo se na uzaveščanje toge in razvojne miselne naravnosti, podajanje povratne informacije, normalizacijo prizadevnosti, na moč besede ŠE in na pomen napak. Na koncu tudi opozorimo na nekaj pasti razvojne miselne naravnosti.

**Ključne besede:** inteligentnost, razvoj možganov, toga in razvojna miselna naravnost, vpliv učitelja, povratna informacija, močna vprašanja, spodbujanje

### ABSTRACT

Have we become smart enough to recognize that intelligence is acquired? Our profession has long clung to the doctrine that intelligence cannot be developed. However, today's research on neuroplasticity proves otherwise and new evidence about brain development brings a significant impact on school practice. Teachers, students and parents hold different beliefs about whether or not intelligence can be modified. Carol Dweck distinguishes between two fundamental mental attitudes: rigid and flexible. People who hold a rigid mental attitude believe that intelligence is genetically determined, while those with a flexible mental attitude acknowledge that it can be improved through certain efforts. The paper presents the consequences of both mental attitudes for school practice and offers suggestions on how small changes introduced in school practice can foster students' flexible mental attitude. The focus is on the importance of the rigid and flexible mental attitudes, feedback delivery, normalization of effort, power of the word »more« and significance of errors. The paper concludes by pointing out some of the traps resulting from a flexible mental attitude.

**Keywords:** intelligence, brain development, rigid and flexible mental attitude, teacher's influence, feedback, powerful questions, encouragement

### UVOD

- Veste, v naši družini nismo nikoli bili posebej dobri v matematiki, tako da ne imejte prevelikih pričakovanj niti pri mojem sinu.
- Nisem dovolj pameten za to snov.
- Ne morem se naučiti tega, ker sem slab v tujih jezikih.

- Le Nežka lahko reši to nalogo, ker je najpametnejša v razredu.
- Nima smisla vztrajati, ker je pretežko zame.

Se tudi vi pri svojem pedagoškem delu srečujete s tovrstnimi izjavami? Te in podobne izjave so razširjene med učenci in dijaki v različnih starostnih obdobjih.

Med učitelji in starši pa:

- Kako si ti pameten!
- Vidi se, kako si nadarjen.
- Samo odkrij svoj talent, pa bo.
- Nadarjenost za jezike imaš pa po meni.
- Si pa res dober v matematiki. Dobil si petico na zadnjem testu.

Nedolžne izjave, ene in druge, ki pa v sebi skrivajo »prekletstvo« toge miselnosti. V nas spodbujajo naravnost, da so sposobnosti dane in v zvezi z njimi ne moremo kaj dosti narediti. Še pred petnajstimi leti so na fakultetah študente poučevali o tem, da je inteligentnost dana sposobnost, genetsko pogojena in s tem v našem življenju fiksna. Danes raziskave o nevroplastičnosti možganov prinašajo dobre novice, da se možganske celice obnavljajo vse življenje. S tem lahko spreminjamo marsikaj, tudi inteligentnost. Imamo vpliv.

### TOGA IN RAZVOJNA MISELNOST

Pred več kot 30 leti se je ugledna raziskovalka pozitivne psihologije, Carol Dweck, posvetila raziskovanju stališč učencev do lastnega neuspeha. Pri svojem delu gotovo naletite na učence, ki verjamejo, da šola ni zanje, da niso dovolj pametni, da se ne zmorejo naučiti novih stvari. In na drugi strani imate verjetno učence, ki vedo, da jim učenje prinaša napredek. Carol Dweck (2016) je ugotovila, da imajo eni in drugi zelo različne učne rezultate in da je ravno prepričanje o tem, ali se lahko izboljšujejo, ključno za šolski uspeh. Skladno z rezultati teh raziskav je razvila dva termina: toga (*angl. fixed*) in razvojna miselnost (*angl.*

*growth mindset*). S tema dvema izrazoma raziskovalka opiše bazično prepričanje ljudi o učenju in inteligentnosti. Če učenci verjamejo, da lahko postanejo pametnejši, razumejo pomen truda za napredek. Posledično posvetijo več časa in napora učenju, kar vodi do boljših učnih dosežkov (Dweck, 2016). Povsem drugo zgodbo imajo učenci s togo miselnostjo. Preglednica 1 prikazuje povratno znamko obeh miselnih naravnosti.

Učenci z razvojno miselnostjo verjamejo, da lahko svojo inteligentnost razvijajo podobno kot mišice v telesu. Učenci s togo miselnostjo pa verjamejo, da je inteligentnost, podobno kot barva oči, dana. Obe miselnosti se različno odražata v vsakodnevnih prepričanjih in vedenjih učenca. Razliko prikazuje Preglednica 2.

Posledično učenci s togo in razvojno miselnostjo različno pristopajo k šolskim aktivnostim. Imajo na primer različne cilje. Učenci s togo miselnostjo se bodisi želijo pokazati, kako zelo so pametni ali kako zelo šola ni zanje. Raje se izognejo postavljanju vprašanj, da ne bi izpadli neumno. Glavni cilj učencev z razvojno miselnostjo je učenje samo po sebi, saj verjamejo, da z njim postajajo pametnejši. Zato radi postavljajo vprašanja. Razlike lahko učitelji opažajo tudi v odnosu do truda. Učenci s togo miselnostjo imajo negativen odnos do truda, saj menijo, da niso dovolj pametni, če se morajo zelo potruditi. Za učence z razvojno miselnostjo pa je trud način, kako postati pametnejši. Kadar učenci s togo miselnostjo naletijo na ovire, se hitro vdajo, saj menijo, da niso dovolj pametni za iskanje rešitev. Učenci z razvojno miselnostjo pa ob ovirah vztrajajo in imajo celo radi različne izzive, saj menijo, da jim ti zagotavljajo napredek.

Preglednica 1: Povratna zanka toge in razvojne miselnosti

	Toga miselnost	Razvojna miselnost
Bazično prepričanje	Inteligentnost je fiksna: želja po tem, da izpade pameten.	Inteligentnost lahko razvijamo: želja po učenju.
Izzivi	Izogiba se izzivom.	Sprejme izzive.
Ovire	Zlahka se vda.	Vztraja kljub oviram.
Trud	Trud je brez pomena.	Trud je pot do napredka.
Kritika	Ignorira uporabne negativne povratne informacije.	Uči se iz kritike.
Uspeh drugih	Ogrožen ob uspehu drugih.	Vidi učne izkušnje in navdih zase.
Rezultat	Determinističen pogled na svet, hitro se zadovolji z doseženim in doseže manj od svojih zmožnosti.	Večji občutek svobodne volje, stalno napreduje in dosega več.

Vir: [www.mindsetworks.com](http://www.mindsetworks.com)

Preglednica 2: Kako se toga in razvojna miselnost kaže v vsakodnevem življenju učenca

Toga miselnost	Razvojna miselnost
Ne morem.	Bom poskusil.
Ne znam.	Naučil se bom.
Nima smisla vztrajati, če ne gre.	Z vsako napako sem bliže cilju.
Raje ne vprašam, da ne bi izpadel neumen.	Sprašujem: »kdor jezika špara, kruha strada«.
Ignoriram kritiko, se izgovarjam.	Danes ni prijetno to slišati, a jutri bom hvaležen za to spoznanje.

## VPLIV UČITELJA NA MISELNO NARAVNANOST UČENCEV

### 1. Uzaveščanje o togi in razvojni miselnosti

Poučevanje razvojne miselnosti zna biti nekoliko težavno, saj učencem ne moremo kar zaukazati, kaj naj mislijo. Zato je tukaj na mestu nedirektiven pristop. Sledeča aktivnost bo učencem pomagala k razvojni miselni naravnosti. Najprej jim predstavimo nevroplastičnost možganov, nato jim učitelj poda lasten primer nevroplastičnosti, ko je moral premagati neko oviro. Na koncu učenci v skupinah podelijo zgodbe, ko so se sami naučili nečesa težkega.

*Prvi del: nevroplastičnost.* Pokažite učencem enega ali oba videoizseka:

»Growing your mind« by Khan Academy (3:04): <https://goo.gl/5PKet1>

»Neuroplasticity« by Sentis (2:03): <https://goo.gl/EpdTys>

Po ogledu naredite kratko razpravo o znanosti o možganih s pomočjo odprtih vprašanj:

- Kdaj naši možgani rastejo?
- Kako lahko možgane primerjamo z mišicami?
- Kako način ljudje postanejo pametni?
- Kaj je nevroplastičnost?
- Kako je nevroplastičnost povezana z našim razvojem?

*Drugi del: osebni primer.* Povezovanje novih informacij z osebno izkušnjo poveča predstavo o tem, kako se učno gradivo povezuje z vsakodnevnim življenjem. Spomnite se primera, ko ste uspešno rešili neko težko situacijo, premagali oviro na poti. V svoji zgodbi poudarite predvsem trud, ki ste ga morali v to vložiti, kakšne strategije ste uporabili in kaj vam je pomagalo. Po svoji zgodbi povabite učence k delitvi njihovih zgodb.

*Tretji del: delo v skupinah.* Učence razdelite v skupine po 3 do 5. Vsak naj pove lasten primer aktivnosti, ko je čutil, kako postaja pametnejši. V pomoč so lahko naslednja vprašanja:

- Spomni se primera, ko si uspešno premagal neko oviro. Kaj si naredil?
- Kdaj si se nekaj dobrega naučil iz lastne napake? Kaj točno si se naučil in kako zdaj ravnaš drugače?
- Kakšno znanje si pridobil iz lastnih izkušenj z ovirami in napori?

Vir: [www.mindsetworks.com](http://www.mindsetworks.com)

### 2. Pohvala in povratna informacija

Carol Dweck (2016) je dokazala, da ima pohvala lahko slab učinek na motivacijo in učno uspešnost. To se zgodi, ko pohvalimo inteligentnost, sposobnosti in talente učencev. Npr. »Si pa res pameten!« Učenci ob takšnih pohvalah zmanjšajo pomen truda in pričakujejo, da bodo uspeli samo pri aktivnostih, za katere so nadarjeni. Če pohvalimo trud, ki ga učenci vložijo v aktivnost, nagradimo prizadevnost. S tem učenci utrdijo naravnost, da zavzetost vodi k izboljšavam.

Primeri povratne informacije za utrjevanje razvojne miselnosti:

- Ta snov je zahtevna, vendar verjamem, da jo boste usvojili.
- Tega še nisi usvojil, vendar boš, če se boš še naprej trudil in razmišljal o tem.
- Danes mi je bilo zelo všeč, kako si si prizadeval.
- V redu je, če tvegamo, saj se s tem učimo na napakah.
- To, da postanemo boljši v nečem, zahteva svoj čas in vidim, da napreduješ.

Preglednica 3

Namesto tega (oseba)	Poskusite tole (proces)
Odlično. Si pa res nadarjen za tole.	Odlično. Si se pa res moral potruditi pri tem.
Dober si v angleščini. Na zadnjem testu si dobil petico.	Vidim, da si se intenzivno učil za test in zdaj so rezultati tu.
Točno tako! Sem ti rekel, da si pameten.	Všeč mi je bilo, kako si poskusil različne načine reševanja tega problema, in zdaj si prišel do rezultata.
Zelo dober učenec si.	Všeč mi je bilo, kako si se uspel skoncentrirati in poglobiti v delo. Super!

Pohvalite proces in ne osebo, kot prikazuje Preglednica 3.

Razvojno miselnost pa lahko podpremo tudi z odprtimi vprašanji:

- Kaj si se naučil iz svojega današnjega dela?
- Kaj si naredil, da si bil danes tako uspešen?
- Katere druge načine bi še lahko uporabil?
- Kaj ti je pomagalo, da si vztrajal, ko je bilo težko?
- Kaj si se lahko danes naučil od drugih učencev?
- Kaj lahko narediš, da boš bolj uspešen pri učenju?
- Koga lahko prosiš za pomoč pri tem?
- Tokrat še ni šlo. Kaj lahko naslednjič narediš drugače?
- Kaj ti je danes omogočilo intenziven razmislek?
- Kaj ti je danes omogočilo takšno vztrajnost?
- Katere napake pri tem si naredil, iz katerih si se naučil nekaj novega?
- Katera stvar je zate bila danes najtežja?
- Kakšen izziv zase si boš danes zastavil?

### 3. Normalizirajte prizadevnost

Normalizirajte prizadevnost, vztrajnost, zavzetost in trud, premagovanje ovir kot vsakdanji del učnega procesa. Spodbudite učence k reflektiranju svojega miselnega procesa.

Odprte naloge spodbujajo razvojno miselnost, saj omogočajo priložnosti za prizadevnost in globlje razumevanje učne snovi. Z majhnimi spremembami učnih nalog lahko dosežete poglobitev učenja in ne le demonstracijo učne uspešnosti. Še večji učinek boste dosegli, če boste učencem dali navodilo, naj spremenijo nalogo.

### 4. Moč besede ŠE

Velika razlika je med »ne znam« in »ne znam še.« Bodite radodarni z besedo **še** v svojem besedišču.

In k temu spodbudite tudi učence:

- Ne znam ... ŠE.
- Ni ... ŠE ... tako, kot bi rad.
- Nisem ... ŠE ... dober v tem.
- Koščki ... ŠE ... ne gredo skupaj.

### 5. Napake

Včasih je dobro učencem povedati, da imamo radi napake, ker se iz njih učimo. Začetek katere izmed učnih ur lahko namenite kratki razpravi o tem, zakaj imate radi napake in kaj se lahko naučimo iz njih.

V pomoč so vam lahko odprta vprašanja o napakah:

- Kako se počutite, ko napravite napako? Zakaj se tako počutite?
- Kako vas vidijo drugi ljudje, ko napravite napako?
- Kdaj ste že odkrili kaj novega, medtem ko ste napravili napako?
- Ste se že kdaj počutili ponosno, ko ste napravili napako?
- Vas je napaka že kdaj pripeljala do drugačnega razmišljanja?

### PASTI V SPODBUJANJU RAZVOJNE MISELNOSTI

Tudi spodbujanje razvojne miselnosti ima svoje pasti, če se tega procesa lotimo nepravilno. Nekateri učitelji se osredotočijo samo na pohvalo truda in pohvalijo trud tudi, ko učenec ne doseže učnega napredka. Namesto da bi bil



učenec nagrajen za dobre učne strategije, je tako nagrajen za neučinkovite učne strategije. Učitelj mora biti iskren in prepoznati ter pohvaliti tisti trud, ki vodi do izboljšav.

Nekateri učitelji v imenu razvojne miselnosti učencem slepo dopovedujejo, da lahko dosežejo, kar koli si zamislijo. S takšnim stališčem lahko učencem zelo znižamo učno motivacijo, če še nimajo ustreznih znanj in veščin za doseg postavljenega cilja. Prav je, da učitelj postavi visoke standarde. Vendar jih mora tudi podpreti v procesu, predvideti zaplete in učencem pomagati preseči ovire. Samo sporočanje, da lahko učenec doseže kar koli, je le prazna obljuba.

Včasih učitelj okrivi togo miselnost učenca, če ne doseže pričakovanih učnih standardov. Naloga učitelja je, da ustvari takšno učno okolje, v katerem lahko učenci varno preizkusijo razvojno miselnost. To doseže z dajanjem smiselnih in zanimivih nalog, iskreno in uporabno povratno

informacijo, nasveti o učnih strategijah in priložnostih za popravke, s katerimi bodo pokazali svoj učni napredek. Krivde za togo miselnost pa ne moremo pripisati učencu, ki je takšno naravnost samo pridobil iz svojih življenjskih izkušenj.

### SKLEP

Učitelj se počuti izpolnjenega, ko vidi, kako njegovi učenci napredujejo. Spodbujanje razvojne miselnosti pri učencih dokazano vodi do večje učne uspešnosti in motiviranosti za šolsko delo. Dobro je vedeti, da lahko že z majhnimi spremembami pedagoške prakse učence podpremo v njihovem razvoju. Dvakrat premislite, ali boste naslednjič učencu rekli »Kako zelo si pameten« ali boste raje uporabili pohvalo, kot je: »Ta test je pokazal, kako zelo si si prizadeval.« Beseda je lahko konj.

### VIRI IN LITERATURA

Dweck, C. S. (2016). *Mindset: the new psychology of success* (Updated edition. ed.). New York: Random House.  
www.mindsetworks.com

Nomi Hrast, Kristijan Kos, Kristijan Briški in Rožle Stajner, Dijaška organizacija Slovenije

## VARNO IN SPODBUDNO OKOLJE V SREDNJIH ŠOLAH

### GLAS MLADIH

#### IZOBRAŽEVANJE

Izobraževanje je za družbo ključnega pomena. Omogoča njen razvoj, socializacijo posameznika, kot je to razvidno iz temeljnih vrednot vzgoje in izobraževanja – uresničevanje in ozaveščanje o človekovih pravicah in dolžnostih, oblikovanje avtonomnega človeka, ohranjanje pravičnosti v izobraževanju ter zagotavljanje kakovostne izobrazbe (Bela knjiga, 2011: 15).

Ker bo v prihodnje gospodarska uspešnost družb verjetno še bolj odvisna od ravni in oblik znanja v njej, je nujno treba upoštevati splošna načela vzgoje in izobraževanja. Seveda pa je za uresničevanje teh načel posledično tudi pomembno, da je v izobraževalnih sistemih omogočeno spodbudno in varno učno okolje, saj lahko le v takšnem okolju mladostniki razvijajo svoje kompetence, postajajo aktivni državljani, znajo kritično presojati informacije in sprejemajo odgovornosti za svoja dejanja.

#### SPODBUDNO IN VARNO OKOLJE V SREDNJIH ŠOLAH

Srednje šolanje je kljub kratkemu trajanju ena največjih prelomnic v življenju najstnika. V tem času mladi odrastejo – od nas pričakujejo, da začnemo razmišljati »s svojo glavo«, načrtujemo našo prihodnost, premagujemo izzive in prevzemamo odgovornost za svoja dejanja. Da pa lahko to uresničimo, je potrebno okolje, v katerem smo podprti, se počutimo varne in se ne bojimo izraziti svojega mnenja oziroma narediti napake (saj razumemo, da je to človeško). V Dijaški organizaciji Slovenije (DOS) ocenjujemo, da je ključna stvar za širjenje spodbudnega okolja v srednjih šolah ohranjanje kakovostnega javnega šolstva in da se v čim večji meri odpravijo »skriti« stroški v izobraževanju, saj bomo tako vsem dijakom omogočili enake možnosti. DOS je demokratično organizirana stanovska organizacija dijakov v Republiki Sloveniji. DOS združuje vse slovenske dijakinje in dijake ter zastopa njihove interese in se zavzema za njihovo uresničevanje.

Pri DOS se s svojim delovanjem zavzemamo za pravice in interese dijakov na vseh področjih – izobraževanju, socialni, občolskih dejavnostih, kulturi in mednarodnem povezovanju. V okviru DOS deluje tudi varuh dijakovih pravic, ki je vsem slovenskim srednješolcem na voljo, če imajo kakršno koli vprašanje v zvezi z učnim in izobraževalnim procesom ali pravicami in težavami v okviru šole.

Dijaško organizacijo sestavljajo:

- Parlament Dijaške organizacije Slovenije, ki je dijaški predstavniški organ in je najvišji organ DOS ter predstavlja voljo vseh slovenskih dijakinj in dijakov. Sestavljajo ga predstavniki vseh 159 srednjih šol v Sloveniji;
- Svet Dijaške organizacije Slovenije med dvema sejama parlamenta zagotavlja izvrševanje odločitev parlamenta in drugih organov DOS;
- Predsedstvo Dijaške organizacije Slovenije je izvršni organ DOS in je v svojih pristojnostih odgovoren parlamentu in svetu.

Slovenska šolska zakonodaja obsega veliko sankcij za dijake, ki na kakršen koli način kršijo določena pravila. Med to spada tudi nasilno obnašanje, ki je lahko bodisi fizično ali psihično. Vsaka oblika nasilja predstavlja za žrtve nevarno in nespodbudno okolje. Ravno občutek varnosti pa predstavlja enega od pogojev za učinkovito učenje. Splošno mnenje je, da je nasilje nekaj nesprejemljivega, vendar je zavedanje, da je to problem vseh in ne le problem žrtev nasilja, še vedno nizko – predvsem med mladimi. Mlade – tako osnovnošolce kot srednješolce – je treba na sistematičen način ozaveščati o znakih nasilja in posledicah, ki jih to lahko pusti na osebi. Tovrstno ozaveščanje je ena od pomembnih preventivnih dejavnosti in poslanstva šole.

Pri tem je med drugim pomembna vloga svetovalnega delavca, ki deluje na šoli. Socialni delavec je del vzgojno-izobraževalnega procesa, njegov glavni cilj pa je spremljanje otroka in pomoč v njegovem razvoju, predvsem takrat, ko v času njegovega odraščanja prihaja do težav. Marsikdaj

imajo mladostniki občutek, da ni primerno, da se s svojimi težavami obrnejo na svetovalnega delavca; te zadržijo zase, kar jim povzroča še večje težave.

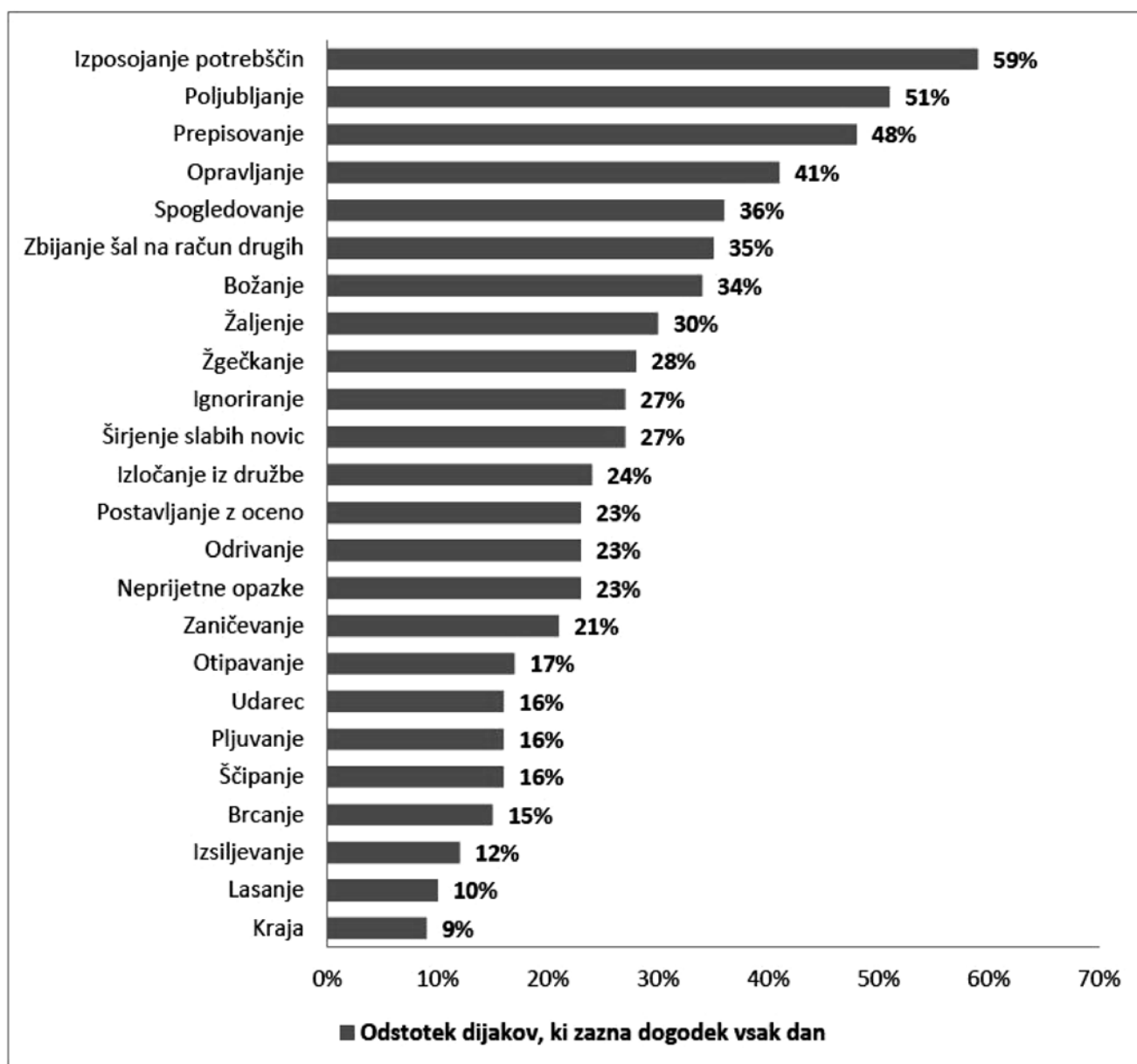
Pod okriljem DOS je bila v šolskem letu 2012/2013 narejena raziskava o nasilju na slovenskih srednjih šolah. Narejena je bila na podlagi anketnega vprašalnika, ki so ga izpolnjevali dijaki iz celotne Slovenije.

V nadaljevanju navajamo nekaj ugotovitev raziskave iz leta 2012/2013, ki so ključnega pomena za pregled okolja v srednjih šolah. Iz raziskave je razvidno, da dijaki znajo prepoznati različne oblike nasilja, ki se pojavljajo. Fizično nasilje velikokrat povezujemo z osnovno šolo in nižjimi razredi, medtem ko v srednji šoli nasilje zavzame predvsem obliki verbalnega in psihičnega nasilja.

Z raziskavo je bilo potrjeno, da dijaki v šoli opazijo vsakodnevno nasilje, kar pomeni, da je nasilje v srednjih šolah prisotno. Čeprav je bolj prisotno verbalno nasilje, to še ne pomeni, da nasilja ni. Na vprašanje, kaj naredijo, ko je nekdo nasilen do njih, so dijaki večinoma odgovorili, da se branijo verbalno, zaskrbljujoče pa je, da je komaj vsak tretji dijak omenjeni problem zaupa učitelju ali pa poišče pomoč pri svetovalnem delavcu.

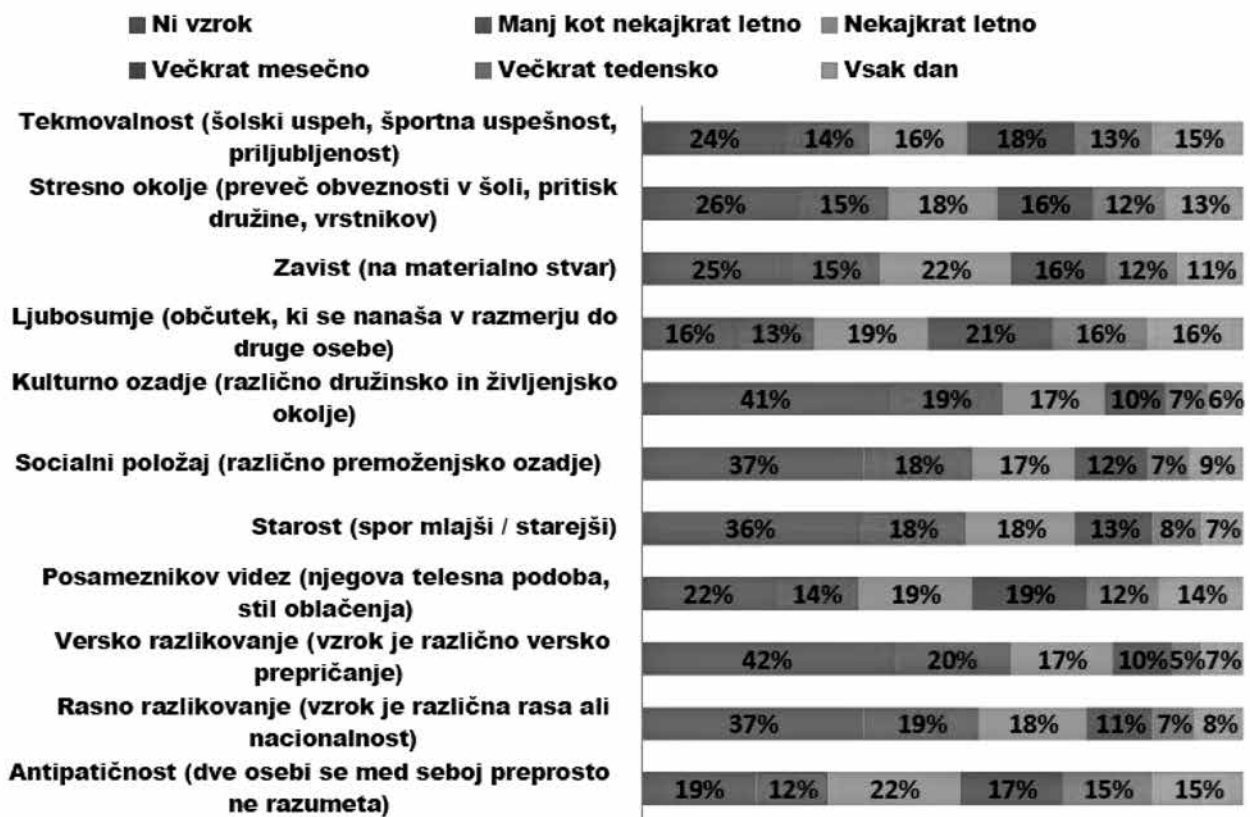
Iz raziskave je razvidno, da se dijaki najprej želijo sami spoprijeti s težavo in jo rešiti na verbalen ali fizičen način, kar pa včasih lahko povzroči še večje probleme.

Skrb vzbuja tudi dejstvo, da dijaki pravzaprav vsak dan na šolah opažajo oblike nasilja, vidno pa je, da je večinoma



Graf 1: Kako pogosto opaziš na šoli naslednja dejanja?

## Morebitni razlogi, zaradi katerih prihaja do nasilja



Graf 2: Morebitni razlogi, zaradi katerih prihaja do nasilja.

oblika nasilja verbalna, manjkrat pa fizična. Kot razloge za nasilje so navedli tekmovalnost, stresno okolje, zavist, itd.

Dijaki so z odgovori na vprašanje, kje največkrat opazijo nasilje v šolah, odgovorili, da ga največkrat opazijo na hodniku. Prav zato je potrebno, da se šolski prostori tudi zunaj učilnic uredijo tako, da se dijaki tam počutijo varno, udobno in domače. Prav tako je pomembno, da so v šolah hišni redi vidno izobešeni ter da je nadzor na hodnikih stalen.

Večina dijakov meni, da so žrtve nasilja tako dijaki kot dijakinje, torej spol pri žrtvah nasilja ne igra vloge. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da dijaki le redko priskočijo na pomoč žrtvi, ko opazijo, da nekdo nad njo izvaja nasilje.

Kljub temu da dijaki menijo, da je primerno, da mimoidoča odrasla oseba poskuša preprečiti izvajanje nasilja nad posameznikom, so njihovi odgovori prikazali, da mimoidoča odrasla oseba zelo redko priskoči na pomoč. Zato je pomembno, da se o nasilju med mladostniki ozavešča tudi odrasle, saj so velikokrat njihovi posegi, ki ustavijo neko nasilje, ključni.

Dijaki kot najpogostejšo obliko nasilja opazijo, da nasilje izvaja neki učenec, ki ga ščitijo močnejši učenci.

Velika večina anketiranih dijakov meni, da se žrtvam nasilja ne nudi dovolj pomoči.

Nasilje pa se ne izvaja le med dijaki, temveč tudi s strani profesorjev do dijakov. Dijaki, udeleženi v anketi, so odgovorili, da največkrat profesorji dijake ignorirajo, žalijo ter mučijo z neprimernimi opazkami. Povezujejo jih z verbalnimi oblikami nasilja.

Seveda je tudi odnos dijakov do profesorjev včasih problematičen in nasilen. Zato je nujno potrebno, da se dijake in profesorje ozavešča o vrstah nasilja, kako jih preprečiti in kako se odzvati v situaciji, ko nekdo nad tabo izvaja nasilje. Največkrat dijaki kot vzrok za nasilje navajajo stresno okolje in tekmovalnost. Preizkusi, spraševanja, roki, različne obšolske dejavnosti itd. dijakom povzročajo stres. Menimo, da je treba zmanjšati stresno okolje v šolskih prostorih in med dijaki tako, da se preizkuse enakomerno porazdeli v šolskem letu, ustna ocenjevanja pa postanejo napovedana. S tem bomo dosegli tudi večjo uspešnost dijakov na

ocenjevanjih, saj se bodo lahko laže pripravili nanje in si razporedili delo.

Povzročitelje nasilja je treba primerno obravnavati, po potrebi izvesti kazni, predvidene za taka dejanja, žrtve pa podpreti, jim pomagati, da se ponovno vključijo v družbo in poskrbeti, da niso zasmehovane.

Ko je govor o kaznovanju povzročiteljev nasilja, večina dijakov meni, da je kaznovanje povzročiteljev nasilja delno uspešen način reševanja problemov nasilja med mladimi, saj se velikokrat povzročiteljem nasilja kazen le izreče, ti pa je ne odslužijo. Zaskrbljujoče je, da so anketirani dijaki le redko opazili, da bi dijaki, ki izvajajo nasilje, pravzaprav bili kaznovani.<sup>1</sup>

Upoštevati je tudi treba, da dijaki včasih nasilje in stres doživljajo doma. V tem primeru menimo, da je šola tista, ki mora dijakom nuditi varno in spodbudno okolje, in da se glede težav lahko dijaki obrnejo tudi na šolsko svetovalno službo. Marsikateri dijak ne pozna različnih oblik nudenja pomoči žrtvam nasilja. Najbolj prepoznavna oblika pomoči, ki jo poznajo, je šolska svetovalna služba, zato je potrebno, da tudi SOS-centri pridobijo na prepoznavnosti. Anketirani dijaki, ki so bili trpinčeni, so na vprašanje, ali se je po trpinčenju v šoli z njimi pogovarjal šolski svetovalni delavec, odgovorili večinoma z ne. To nas skrbi, saj je ena izmed nalog šolskih svetovalnih delavcev, da dijakom pomagajo pri reševanju težav.

Na vprašanje, ali bi se dijaki v primeru doživljanja nasilja želeli pogovoriti s psihologom ali socialnim delavcem, jih je večina odgovorila z ne. To je precej zaskrbljujoče, saj lahko razberemo, da dijaki ali niso dovolj informirani, na koga se obrniti, ali pa si ne upajo spregovoriti o tem. Šola bi jih morala informirati in ozaveščati o različnih možnostih pomoči žrtvam nasilja, vrstah posledic nasilja ter o tem, kako se morajo odzvati, ko vidijo nasilje itd. Vse to bi moralo biti vključeno v kurikulum.

## OPAŽANJA DIJAŠKIH PROBLEMATIK V SREDNJEŠOLSKEM OKOLJU

### Problematika preobremenjenega urnika

Pomembno je, kako se mladostniki počutijo v šoli, saj ta ni le ena stopnja v pripravi za življenje, ampak življenje samo. Dijaki na teden v šoli preživimo minimalno 35 ur, brez vseh obveznosti učenja in obiskovanja obšolskih in

šolskih dejavnosti. Pravzaprav skoraj polovico našega življenja v času srednjega šolanja sestavlja šola.

### Problematika staršev

Velik vpliv na dijake imajo v času srednjega šolanja tudi starši. Včasih od svojih otrok zahtevajo, da presežejo svoje zmožnosti in dosežke. Ker pa je zahtevnost staršev zelo velik dejavnik v življenju mladostnikov, to velikokrat povzroča tudi stres ter mladostnike lahko spodbuja ali ovira pri šolskem delu.

### Problematika dijakov priseljencev

V Slovenijo se vsako leto priseli veliko mladostnikov in družin. Pomembno je, da jim v šolah zagotovimo varno okolje, kjer ne bodo žrtve nasilja zaradi svoje drugačnosti in jih bodo preostali dijaki sprejemali. Prav tako je pomembno, da se v šolskih obveznostih tem dijakom omogoči pravično ocenjevanje, saj v primeru da slovenskega jezika še ne obvladajo, to ne bi smel biti razlog za nižjo uspešnost pri ocenjevanju.

### Problematika profesorjev

Dijaki opažajo, da profesorji s svojim odnosom do dijakov velikokrat izvajajo verbalno nasilje, ko ponazarjajo »klasičen primer profesorja«, ki mu nihče nič ne more in ga šola ne more ustaviti, ne glede na to, kako daleč gre s kršenjem pravic dijakov.

### Dobre prakse v srednjih šolah<sup>2</sup>

- pripravljenost svetovalne službe za pomoč,
- šolski varuh dijakovih pravic in komunikacija z vseh-slovenskim varuhom,
- napovedano ocenjevanje znanja,
- razumevajoči profesorji,
- banka zapiskov, ki je dostopna vsem dijakom in jim pomaga, če jim katera od snovi manjka ali jim ni jasna.

### SKLEP

Pri Dijaški organizaciji Slovenije spodbujamo aktiven dialog med vsemi akterji izobraževanja – šolo, dijaki in tudi starši. Verjamemo, da lahko z dobro komunikacijo in spoštovanjem kot temeljem ustvarimo kakovostno, varno in spodbudno učno okolje.

<sup>1</sup> Op. ur.: Še najbolj koristno in trajnostno pa je, če povzročitelj prevzame odgovornost in – ob pomoči odraslega, npr. svetovalnega delavca, razrednika, tutorja – poišče čim bolj ustrezen način za poravnano storjene škode (tako morebitne materialne kot psihološke), torej: se iskreno opraviči, naredi nekaj dobrega za žrtev ali za skupnost ... Včasih je potrebno tudi psihološko spremljanje ali obravnava povzročitelja ali pa podpora spreminjanju neželene vedenja, kot npr. vključitev v delavnice za obvladovanje jeze, osvajanje temeljnih komunikacijskih veščin ...

<sup>2</sup> Zelo koristne so se izkazale tudi sistematične preventivne strategije šol, kakršne med drugim na temo osipa predstavljamo v tej številki revije.

Marko Rengeo, predsednik 27. nacionalnega Otroškega parlamenta

## OTROŠKI PARLAMENTI® O VARNEM IN SPODBUDNEM UČNEM OKOLJU<sup>1</sup>

Program Otroški parlamenti® se od leta 1990 izvaja pod okriljem Zveze prijateljev mladine Slovenije. Namenjen je vzgoji otrok za aktivno državljanstvo, demokracijo in ustvarjanju pogojev za participacijo otrok v zadevah, ki se jih tičejo, se o njih želijo pogovarjati in izvedeti več informacij. Participacija otrok in mladih je aktualna tematika ne samo v slovenskem prostoru, temveč tudi v evropskem in svetovnem merilu. Pomeni naše aktivno sodelovanje in vključenost na vseh ravneh, kjer se sprejemajo za nas pomembne odločitve. Odrasli pa imajo obvezo, da nas pri vseh odločitvah, ki zadevajo otroke in mlade, povprašajo, tako pridobijo naša mnenja in predloge ter jih skušajo v največji možni meri upoštevati pri sprejemanju odločitev.

V 27 letih trajanja programa se je zvrstilo precej različnih tematik, med katerimi so se nekatere navezovale tudi na nasilje in posledično na varno in spodbudno učno okolje. Že na prvem Otroškem parlamentu leta 1990 so učenci povedali: *Hočemo boljše pogoje dela v šolah in več sodobnih učnih pripomočkov. Kreda nam ni dovolj*. Na nekaterih kasnejših parlamentih pa so izpostavili tudi: *Za dobre odnose*

*na šoli se moramo potruditi tako učenci kot tudi učitelji. Marsikdaj bi se nesoglasja med učenci in učitelji dala razrešiti s pogovorom na razrednih urah. Predlagamo 4 namesto 2 razrednih ur na mesec. In še: K nasilju se zatekajo otroci, ki imajo probleme in jih ne morejo rešiti sami. Potrebno je večje sodelovanje učiteljev z učenci in tako bo manj nasilja v šolah. V šolah je preveč tekmovanja in premalo sodelovanja.*

O nasilju v šolah in medvrstniškem nasilju pa lahko s podatki postreže tudi TOM – telefon za otroke in mladostnike®, na katerega se prav tako že 27 let obračajo otroci in mladostniki, ki se znajdejo v stiski. V zadnjem času poročajo o porastu deleža klicev na temo medvrstniškega nasilja tako v šoli kot zunaj nje. Tako so leta 2017 zabeležili 236 klicev v zvezi z bullyingom in cyberbullyingom ter 62 klicev v zvezi z nasiljem v šoli.

Za varno in spodbudno učno okolje si moramo prizadevati vsi – učenci, učitelji, starši, pa tudi tisti, ki prihajajo v stik z otroki in mladimi pri neformalnih, pristočasnih aktivnostih.

<sup>1</sup> Besedilo je povzetek prispevka s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

Bogdana Hacin, Šolski center Ptuj, Elektro in računalniška šola

## ŠOLA ZMANJŠUJE OSIP IN POVEČUJE POVEZANOST MED DIJAKI IN UČITELJI

### UVOD

Vloga učiteljev je v življenju dijakov pomembnejša, kot se zdi na prvi pogled. Seveda smo v prvi vrsti tisti, ki jim podajamo znanje, jih učimo specifične določenega predmeta, vendar bi bilo nesmiselno trditi, da se s tem naša naloga konča. Naša odgovornost ni izpolnjena, ko vsi dijaki izdelajo letnik, podobno pa dejstvo, da komu kdaj spodleti, da se kak test piše slabše, ni znak slabega profesorja. Tak pogled na šolstvo je preozek, saj odnos med profesorjem in dijakom zoži na definicije linearnih funkcij in recitacijo naučenih dejstev, sočasno pa ne upošteva širokega razpona dejavnikov, ki dejansko vplivajo na šolski uspeh. Če se nekdo v razredu ne počuti prijetno in varno, je bolj verjetno, da se bo pouku izogibal, kar vodi v neuspeh. Če se komu zdi, da ne more pristopiti do profesorja in ga prositi za pomoč, tudi to vodi v neuspeh. Če se nekdo težko osredotoči na šolsko delo zaradi (pogosto popolnoma rešljivih) težav na osebnem področju, to vodi v neuspeh. Nobena od teh situacij ni pogojena s kakovostjo pouka ali (ne)obvladljivostjo snovi, vseeno pa se tudi tukaj kažejo posledice; ena izmed njih je zgodnje opuščanje šolanja.

Jasno je torej, da se s tem problemom ni mogoče spopadati brez vzpostavljenega osebnega stika z dijaki. Na naši šoli, ERŠ Ptuj, smo se tega lotili načrtno, na več načinov.

### TEMATSKE RAZREDNE URE

Z uvedbo tematskih razrednih ur smo se lotili izboljšanja komunikacije, poglobljanja spoznavanja in izboljšanja odnosov med dijaki ter med učitelji in dijaki. Tematske razredne ure so se izkazale kot odličen način za zmanjševanje odsotnosti, povečano učno zavzetost in sprotno reševanje različnih problemov. Pri tematski razredni uri poteka z razredom interakcija, ne samo opravičevanje izostankov. To profesorju omogoča, da z učenci vzpostavi osebni stik, da pridejo v stik z metodami reševanja problemov in skozi interaktivne igre spoznajo načine reševanja problemov ali pa o njih govorijo s skupino. Teme med drugim vključujejo tudi oblikovanje razrednega kodeksa, temelje sporazumevanja med učiteljem in dijakom ali med vrstniki in drugo. Skozi

ustvarjanje lastnega razrednega kodeksa je bolj verjetno, da bodo upoštevali pravila. S takim pristopom učencem pomagamo, da razvijejo pogovor. Razvije se dialog med razrednikom in skupino. Dijaki so bolj povezani, razrednik lažje zaznava individualne težave in ustrezno odreagira, preden prerastejo v kaj hujšega. Dijaki se skozi pogovor, didaktične igre in dejavnosti srečujejo z vsakdanjimi problemi, stiskami in drugimi izzivi, in ker pri pouku nimajo veliko priložnosti srečati in pogovoriti se o podobnih zadevah, je razredna ura primeren čas, da se posvetimo takšnim temam. Brez tematskih razrednih ur učitelj ne more tako kakovostno izpolnjevati svoje mentorske vloge, za katero so potrebni novi načini zaznavanja in obravnavanja problemov. Brez tematskih razrednih učnih ur tudi dijaki med seboj niso dovolj povezani. S tematskimi razrednimi urami dobijo priložnost za pogovor o svojih problemih na način, pri katerem niso izpostavljeni, možnost, da se povežejo med sabo in s profesorji. Namesto skupine posameznikov postanejo razred, razrednika vidijo drugače kot samo profesorja – kot osebo, na katero se lahko obrnejo v primeru težav. To pa prispeva k spodbudnejšemu učnemu okolju in zmanjševanju problemov oz. k ustrežnejšim potem za njihovo reševanje. Tematske razredne ure so tudi učinkovita oblika dela za zmanjševanje števila učencev v stiski oz. za bolj poglobljeno delo z njimi.

### ZBIRKA ORODIJ ZA VEČJO VKLJUČENOST IN POVEZANOST

Napredek na področju komunikacije smo spodbujali z zbirko različnih orodij, zbranih tudi na spletni strani (<http://oktataskepzes.tka.hu/sl/crocoos/orodja>) Eno od njih je **Želim, da bi moja razredničarka vedela**. To je preprosto, a učinkovito orodje, ki ga lahko uporabimo na razredni uri za vse dijake.

Ko sem ga uporabila prvič, dijaki niso dobro razumeli, kaj želim od njih. Večina jih je sporočala svoje mnenje o meni. Čez čas sem v istem razredu vajo ponovila. Nekaj posameznikov je takrat izrazilo svoje pomisleke, zelo zaupnih

misli niso bili pripravljene povedati, so se pa odpri in razgovorili glede nekaterih drugih, zanje pomembnih, tem.

Do takšnega, zaupnejšega pogovora in informacij lažje pridemo z individualnim pogovorom. V pomoč mi je bilo orodje **individualni profil dijaka**. Ker sem te intervjuje z našimi dijaki v stiski izvajala sama, sem izvedela veliko zaupnih informacij. Po moji izkušnji so se dijaki odpri in odkrito pogovarjali o osebnih težavah.

V razredu, kjer je bilo na učnem in vzgojnem področju med dijaki veliko razlik, je razredničarka s svojimi dijaki uporabila orodje **oblikovanje razrednega kodeksa ravnanja**. Dijake je na razredni uri prosila, da vsak zapiše na prazen list papirja tri pravila, za katera bi želel, da bi jih v razredu upoštevali.

Skupaj so poiskali tista pravila, ki so bila večini pomembna (so se večkrat ponavljala). Tako so prišli do 7 razrednih pravil. Natisnili so jih na list papirja in vsi so se pod njih podpisali.

Stanje v razredu se je izboljšalo, dijaki so po določenem času postali bolj odgovorni in tudi razred se je počasi prelevil v »ekipo«.

Včasih so dijaki v stiski in bi radi kaj sporočili odraslim (učiteljem). Zato smo ustanovili tričlansko ekipo učiteljev, ki pregleda mnenja in kritike dijakov in opozori tiste učitelje, ki so vključeni v težavo. Dijaki so v okviru 4. izpitne

enote za POM izdelali aplikacijo za telefon »**elektronska skrinjica**«, prek katere lahko zdaj izrazijo svoje mnenje anonimno, na njim domač način.

Za dijake, ki imajo učne težave, smo vzpostavili **dopolnilni pouk učitelj – dijaku in dijaku – dijaku**.

Učitelj po prvem pisnem ocenjevanju znanja dijake, ki so slabše pisali, povabi k dopolnilnemu pouku, saj posebej za to dejavnost v naših srednjih šolah ni določenih ur. V manjših skupinah so tako dijaki lažje vzpostavili stik z učiteljem in mu zastavljali vprašanja. Učitelj je vodil seznam prisotnih dijakov. Vsak dijak si je izdelal svoj načrt, ki je zajemal: kaj se mora naučiti, kako bo to izvedel, do kdaj bo nadoknadil zamujeno. Učno šibkejši so potrebovali kar nekaj časa, da so ugotovili, da jim učitelj pri teh urah želi pomagati oz. dodatno pojasnjevati. Za obisk so bili tako na začetku bolj zagreti preostali dijaki, ki so tu še dodatno nadgrajevali svoje znanje. Teh ur so se množično udeleževali pred pisnimi ocenjevanji. Ta izkušnja govori v prid uvedbi dopolnilnega in dodatnega pouka v srednjem poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju.

Na šoli pa je bilo tudi nekaj posameznikov, ki so bili pripravljene drugim dijakom šole nuditi pomoč. Mentorici dijaške skupnosti so se takšni posamezniki javili in vsak je napisal, kateri predmeti so njegovo »močno« področje. Te dijake smo prijavi na krajše usposabljanje **Trening komunikacije po nevrolingvističnem programiranju**.



Slika 1



Izvedli smo štiri srečanja s temami:

- Kaj so cilji in kako si jih postavljamo
- Vrednote, prepričanja in vedenje kot temelj motivacije za doseganje ciljev
- Učinkovita komunikacija v vsakdanjem življenju za samomotivacijo in motivacijo drugih

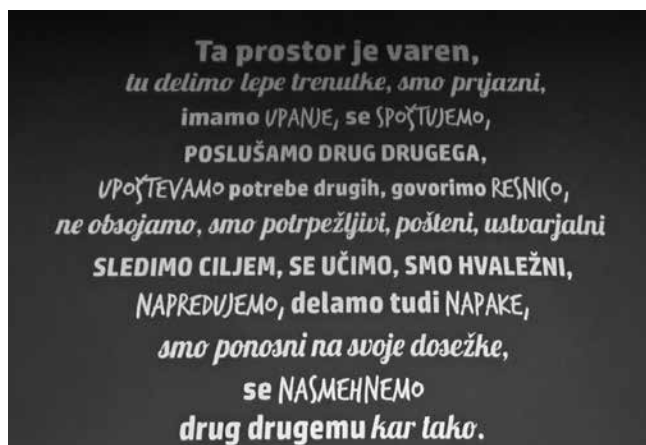
Dijaki so bili s tem izobraževanjem zelo zadovoljni. Seznam teh dijakov in njihove kontakte smo objavili na oglasni deski.

Anja Strelec, dijakinja 4. letnika je svoje vtise opisala tako:

*»Pri predavanjih, ki smo jih imeli v letu 2016, smo se naučili ogromno. Glavni cilj je bil, da se naučimo, kako primerno, spoštljivo pristopimo k človeku, ki potrebuje našo pomoč, oziroma kako primerno, vljudno komuniciramo z ljudmi. Spoznali smo tudi, da obstajajo trije načini zaznavanja, in sicer vizualni, avditivni in kinestetični. Pri vsakem človeku izstopa en izmed teh tipov in naša naloga je, da to izluščimo iz obnašanja, govora osebe, s katero komuniciramo. Na teh delavnicah, ki jih je vodila gospa Iris Magajna, smo se naučili veliko koristnih stvari, ki jih lahko uporabljamo v sedanjosti in še naprej v prihodnosti. S temi delavnicami smo dobili veliko prednost pred ostalimi, ki jih niso obiskovali.«*

Obe vrsti nudenja učne pomoči sta se izkazali kot zelo uspešni, kar je bilo vidno pri zmanjšanju števila negativnih ocen in manjšem številu popravnih izpitov.

Na šoli smo našli prostor, ki smo ga poimenovali **modra soba**. Dijaki so skupaj z mentoricama pripravili načrt, kako bi sobo uredili. V sklopu interesnih dejavnosti smo organizirali delavnico, na kateri smo skupaj z dijaki prepleskali sobo v modro barvo, izdelali dekoracijo iz odpadnega papirja, uredili vitrino s pokali na hodniku šole in pripravili dva panoja za objavo dosežkov dijakov.



Slika 2

Soba je opremljena z družabnimi igrami. Pozitivni odziv je presenetil celoten učiteljski kolektiv. Dijaki lahko zdaj prosti čas preživljajo pod nadzorom, na varnem in prijetnem kraju.

Največ časa se zadržijo pri igranju ročnega nogometa. Ta ne sameva v nobenem odmoru. Včasih se jim pridruži tudi kateri od učiteljev. Zaznali smo porast medgeneracijske komunikacije; želja po zmagi v namiznem nogometu je pomagala premostiti starostne razlike in zaznali smo splet novih prijateljstev in poznanstev.



Slika 3: Igranje namiznega nogometa v modri sobi

## SKLEP

Poleg staršev smo ravno profesorji tisti, ki dijake najboljše poznamo. Z njimi preživimo največ časa in edino ustrezno je, da je del tega časa namenjen tudi reševanju osebnih težav. Prav bi bilo, da se razrednike dodatno usposobi za izvajanje takšnih odgovornih nalog, da se kontinuirano izobražuje in dopolnjuje, saj iz stisk rešujemo mlade ljudi. Z uvedbo novih metod komunikacije, organiziranega preživljanja prostega časa smo se na naši šoli po naših najboljših močeh trudili olajšati proces identifikacije težav in iskanja pomoči. V zadnjem letu so se naše ideje izkazale za uspešne, izboljšalo se je stanje v razredih in povečalo se je zaupanje. Verjamem, da se bo tudi dolgoročno naš projekt izkazal za uspešnega in da lahko opisane metode pripomorejo k zmanjšanju osipa dijakov.

*Pridite do roba, je rekel.  
Rekli so: Strah nas je.  
Pridite do roba, je rekel.  
Prišli so.  
Potisnil jih je.  
In so vzleteli.*

*Guillaume Apollinaire*

Renato Mahnič, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija, Šolski center Novo mesto

## ZMANJŠANJE OSIPA NA SEŠTG

Problematika zgodnjega opuščanja šolanja pridobiva vedno večjo pozornost. Na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji se že dolgo srečujemo z osipništvom. Analiza uspeha ob koncu šolskega leta 2013/2014 je pokazala, da je delež dijakov, ki so opustili šolanje 3,3 %. V šolskem letu 2014/2015 je bil ta delež nižji, 2,6 %.

V začetku tega desetletja smo na šoli sodelovali pri inovacijskem projektu, v katerem smo razvili orodja na temo razredne klime in komunikacije, spodbujanja samonadzora, samodiscipline in odgovornega ravnanja pri pouku. Priročnik z delovnimi listi in navodili za izvedbo je od takrat na voljo vsem učiteljem. Celovitega pristopa na šoli ni bilo, zato so učitelji gradivo uporabljali po lastni presoji, nekateri nikoli. Problematiko smo obravnavali na srečanjih programskih učiteljskih zborov, ki pa so sklicani redkeje, po navadi pred ocenjevalno konferenco. Znaki neuspešnih dijakov niso bili redno spremljani, zato se je veliko ukrepov izkazalo kot prepoznih, saj se je dijak že izpisal, prepisal ali ponavljal. Večina učiteljev je imela željo pomagati dijaku, vendar so bili ti večkrat prepozno opaženi in poskusi ukrepanja so bili zato neučinkoviti.

Te ugotovitve ter zaveza k viziji in poslanstvu šole so nas spodbudile, da smo želeli poglobiti premalo učinkovite utečene načine dela in leta 2015 pristopili k pilotni fazi projekta CroCooS. Prepoznali smo ga kot priložnost, da se lahko učimo od drugih, da spoznamo njihove izkušnje. Na šoli smo oblikovali projektni tim, v katerega smo se vključili štirje učitelji in šolska svetovalna delavka. Zastavili smo si cilj, nadgraditi lastni sistem za preprečevanje osipa.

Ob analizi stanja smo identificirali področja, na katerih bodo načrtovani ukrepi najbolj učinkoviti. Glede na zbrane podatke smo sprejeli odločitev, da se bomo osredotočili le na nekaj oddelkov in v teh skušali implementirati celoten postopek spremljanja dijakov in izvajanja ukrepov.

Izbrali smo po en oddelek prvega letnika izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja električar in računalnikar ter srednjega strokovnega izobraževanja elektrotehnik in tehnik računalništva. Analiza je pokazala, da so tu najbolj rizični dijaki.

Na prvo težavo smo naleteli že ob opredelitvi osipa. Po smernicah spadajo v to kategorijo vsi dijaki, ki se izpišejo iz določenega izobraževalnega programa. Naše izkušnje so kazale, da so lahko med slednjimi velike razlike, saj se jih veliko le prepiše v drug izobraževalni program srednjega strokovnega ali poklicnega izobraževanja, večinoma kar znotraj naše šole. Ti dijaki niso tipični osipniki, le vpišejo se v neustrezen program in šolanje nadaljujejo.

Sklepali smo, da je vzrok v pomanjkljivi informiranosti glede zahtevnosti posameznih izobraževalnih programov, kar smo skušali izboljšati s povečanjem promocijskih aktivnosti. Z osnovnimi šolami smo že sodelovali prek predstavitev programov za starše in učence, v obliki predavanj ali tržnic. Obiskali smo večino osnovnih šol na Dolenjskem in v Beli krajini. Na matični šoli smo organizirali tehniške dneve s praktičnimi delavnicami za učence od 7. do 9. razreda.

Menili smo, da so svetovalni delavci osnovnih šol tisti, ki zelo vplivajo na odločitev in usmerjanje poklicne orientacije učenca. Sledil je sklep, da povečamo udeležbo svetovalnih delavcev osnovnih šol na zgoraj omenjenih dogodkih in jim posredujemo novosti, predvsem pa izčrpne informacije o naših izobraževalnih programih. To smo realizirali v obliki strokovnih predavanj in posebnih predstavitev, kamor smo povabili vse svetovalne delavce regije. Razveselili so nas številčen odziv in pozitivne povratne informacije, zato so taka srečanja zdaj stalnica.

Zgodnje opuščanje šolanja je pogosto povezano tudi s problematičnimi medvrstniškimi odnosi in nasiljem, zasvojenostjo ter s konflikti kot posledico dogajanj na družabnih omrežjih. Večinoma gre za dijake s slabšimi socialnimi veščinami in nizko samopodobo. Za vse dijake prvega letnika smo zato organizirali predavanja in delavnice na teme medvrstniškega nasilja, zasvojenosti in varne rabe interneta. Odzivi na delavnice s tematiko zasvojenosti s strani bivšega odvisnika so bili zelo pozitivni, saj je predstavil lastno življenjsko zgodbo in izkušnje. Pomagalo je tudi dejstvo, da učitelji nismo bili navzoči in so se dijaki laže odprli in odkrito spregovorili o svojih težavah.

Vsaka srednja šola ima možnost, v okviru odprtega kurikula, vključiti določene vsebine, za katere meni, da bodo dijakom koristile. Tako se je porodila ideja o uvedbi modula Učenje učenja, socialnih spretnosti in projektnega dela v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Temeljni cilj je bil vpeljati vsebine in prijeme, ki bodo dijakom pomagali v preseganju težavnega položaja, in tako posledično povečati število dijakov, ki bodo aktivirali svoje potencialne za doseganje učnih ciljev. Svoj proces učenja morajo uravnati tako učinkovito, da lahko dosežejo načrtovane rezultate in prevzemajo odgovornost za svoja dejanja. Glede na opravljeno analizo je veliko dijakov ugotovljalo, da so imeli veliko težav, ker so se »ustrašili« določenih učnih vsebin. S poznavanjem pravih pristopov se zdaj laže učijo.

Poleg preventivnih dejavnosti smo z razredniki izbranih oddelkov vzpostavili sistem za spremljanje znakov stiske, na podlagi katerega smo izbrali dijake za intervencijo in določili protokol. Razredniki so na posebnem obrazcu tedensko spremljali znake dijakov (obisk, ocene, odnos v razredu, izpolnjevanje delovnih nalog, sprememba vedenja ...) in ugotovitve posredovali svetovalni službi, kjer so zbirali podatke.

Posebno pozornost so namenili tistim, pri katerih so opazili vsaj tri znake. Na znake ali vzroke stiske so bili razredniki opozorjeni tudi s strani staršev, sošolcev, učiteljev ali dijaka samega. Za vsakega identificiranega dijaka se je oblikovala intervencijska skupina, ki so jo sestavljali član tima za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja, razrednik, dijaki, starši, šolska svetovalna služba, ki je koordinirala skupine, ter po potrebi zunanji viri: policija, center za socialno delo ...

Na podlagi osebnega profila dijaka je intervencijska skupina oblikovala osebni izobraževalni načrt, ki je vseboval osnovne podatke o dijaku, njegove razvojne značilnosti, soglasje in podatke staršev, mnenje razrednika in učitelja o učnem delu, dijakova močna in šibka področja, počutje v razredu ter zapis drugih opažanj. Intervencijska skupina je nato določala splošne in operativne cilje, izvajalce ter prilagoditve v učnem procesu. Uresničevanje ciljev je tedensko spremljal razrednik, intervencijska skupina pa mesečno. Po potrebi se je načrt dela prilagajal, evalvacija je bila opravljena po koncu doseženih ciljev.

Dijaki v stiski potrebujejo sogovornika in prostor kot prostor – območje zaupanja, ki ni učilnica ali pisarna, ampak mesto, ki zagotavlja občutek varnosti in ponuja spodbudne izzive. Tak prostor naj bo vedno dostopen in naj omogoča nemoteno delo.

Vse intervencije žal niso bile uspešne, kljub temu da smo vložili veliko truda. Tako so bili pri enem izmed dijakov opaženi znaki stiske: izostajanje od pouka, poslabšanje učnega uspeha, zanemarjanje šolskega dela, nizka motivacija,

motenje pouka in zaprtost vase. Po pogovorih z njim smo ugotovili, da se je v šoli dobro počutil, ni imel težav z vrstniki in je menil, da bo ocene lahko popravil. Sledil je pogovor z mamo samohranilko. Izkazalo se je, da družina živi v težkih socialnih razmerah. Za dijaka smo pripravili osebni izobraževalni načrt, v katerem so bile določene prilagoditve pri ocenjevanju, dodatna razlaga s strani učitelja in sprotno preverjanje razumevanja snovi ter pomoč pri organizaciji zapiskov in učnih pripomočkov. Zastavljeni so bili tudi dolgoročni cilji: uspešno zaključiti 1. letnik, razvijati notranjo motivacijo, učenje strategij samokontrole in razvijanje socialnih veščin. V sodelovanju s Centrom za socialno delo je bila ponujena tudi učna pomoč na domu, ki ni bila sprejeta. Sprva se je dijak držal začrtanih ciljev in hodil na konzultacije, proti koncu šolskega leta pa je zavzetost upadala in prenehal je hoditi v šolo. Dijak in mama se nista odzivala na klice in vabila na pogovor. Opustil je šolanje.

S sodelovanjem v projektu CroCooS smo si želeli modelov in rešitev, ki dajejo rezultate in bi jih preprosto prenesli v svoje šolsko okolje. Izkazalo se je, da določeni modeli in rešitve niso bili primerni in so bile potrebne prilagoditve. Domišljeno gradivo (smernice, zbirke orodij in zbirke virov) smo zbirali, uvajali, preizkušali po načrtu korakov v smeri želenega cilja. Izhajali smo iz razumevanja, znanja in preteklih dobrih izkušenj. Na mentorskih in nacionalnih srečanjih smo svoje razumevanje in izkušnje izrazili, preverili in dopolnili. V veliko pomoč pri delu je bilo sodelovanje s CPI, v delu izobraževanj in svetovanja. Ustvarili smo učinkovit mehanizem za preprečevanje osipa na šoli, ki v procesu pomoči dijakom usmerja in povezuje vse pomembne akterje.

Usmerjeni sistemski pristopi pomoči za preprečevanje in zmanjševanje zgodnjega opuščanja šolanja na ravni šole omogočajo bolj angažirano sodelovanje. Pomagajo k pravočasni prepoznavi dijaka v stiski, sprotno in skupno načrtovanje. Omogočajo informacije, ki koristijo pri razumevanju dijakov in delu z njimi, navodila, kako ravnati v določenih okoliščinah, hitrejši pretok informacij, sprotno obveščanje in seznanjanje ter sprotni pregled izpolnitve dogovorov. Sistem za preprečevanje osipa na šoli je postal sestavni del letnega delovnega načrta šole. Za njegovo uresničevanje so zdaj odgovorni vsi delavci šole, vodstvo zagotovi kadrovske in finančne pogoje ter omogoča stalno izpopolnjevanje in izobraževanje. Ob koncu šolskega leta sledi evalvacija. Sistem bomo dopolnjevali in nadgrajevali. Zastavljeni cilj je zaživel kot formalizirana oblika delovanja. Je podpora in pomoč v vsakdanji šolski praksi. Model sistema za preprečevanje osipa na šoli je uporaben in učinkovit. Delež dijakov, ki so opustili šolanje, je bil v šolskem letu 2015/2016 1,4 %, v šolskem letu 2016/2017 pa 1,9 %. Model in izkušnje lahko delimo, ne da pa se jih preprosto kopirati v svoje okolje.

Mag. Mateja Verdinek Žigon, Srednja šola Ravne, ŠC Ravne

## AKTIVNOSTI ZA ZMANJŠANJE ŠTEVILA DIJAKOV, KI PREDČASNO OPUSTIJO ŠOLANJE

Na Srednji šoli Ravne izvajamo programe srednjega strokovnega, poklicnega, nižjega poklicnega in poklicno-tehniškega izobraževanja. Dijake pripravljamo za poklice: strojni tehnik, tehnik računalništva, elektrotehnik, avtoserviser, mehatronik operater, oblikovalec kovin – orodjar, metalurg, pomočnik v tehnoloških procesih in strojni tehnik – PTI. Število dijakov, ki so vpisani na našo šolo, se spreminja vsako šolsko leto in se giblje od 480 do 637 dijakov, kar je letos rekordno velika številka. Vsako leto je vpisanih tudi nekaj deklet, čeprav prevladujejo fantje.

Osip je eden izmed pojavov, s katerimi se kot svetovalna delavka srečujem pri svojem delu. Žal so dijaki takrat, ko pridejo do mene, največkrat že odločeni. Tako smo kot šola iskali možnosti, kako priti do dijakov še pred njihovo odločitvijo zapustiti šolo. Kar nekaj jih vsako leto letnik, v katerega so vpisani, ne zaključi uspešno. Ali se izpišejo, ali enostavno nehajo, ali sploh ne začnejo obiskovati pouka in jih nato črtamo iz evidence vpisanih dijakov, ali pa pouk sicer obiskujejo do konca in letnika ne zaključijo uspešno ter potem po končanih počitnicah izgubimo stik z njimi.

V grobem bi »osipnike« lahko delili v več kategorij:

- izpisani,
- črtani iz evidence,
- neuspešni po koncu šolskega leta,
- dijaki PTI-programa (zaposlitev).

Vsaka kategorija zase ima svoje značilnosti in na šoli se trudimo posamezno kategorijo osipnikov razumeti, jim nuditi podporo in seveda končno zmanjšati njihovo število.

Pozornost smo usmerili na delo s tistimi, ki so se prepisali, in na tiste, ki bi morebiti lahko bili neuspešni. Želimo spoznati morebitne vzroke za izpis in jih zmanjšati.

Dejavnosti, ki jih prepoznavamo kot posebej koristne:

- **Dodatna ura matematike:** vsem oddelkom prvega letnika v izobraževalnih programih SPSI, SSI in PTI in drugega letnika SPI namenimo dodatno uro matematike (MAT 2), ki jo poučuje druga

profesorica. Njena naloga je omogočanje utrjevanja znanja. Pri tej uri ne obravnavajo nove učne snovi, ne pridobivajo ocen in ne izvajajo preverjanja znanja za ocene, ampak je namenjena le utrjevanju in razlagi trenutne obravnavane učne snovi pri matematiki. Za ta način dela smo se odločili, ker so bili dijaki najbolj neuspešni ravno pri predmetu matematika in ker verjamemo v povezavo učne neuspešnosti in prenehanja obiskovanja pouka. Dokazano smo z dodatno uro matematike, namenjeno utrjevanju in razlagi, prispevali k povečanju uspešnosti.

V šolskem letu 2009/2010 je bilo ob koncu leta vpisanih 548 dijakov. Od teh jih je imelo 184 (33,6 %) popravni izpit iz matematike. Po tem letu smo uvedli dodatno uro matematike; poimenovali smo matematika 2. V šolskem letu 2014/2015 je bilo ob koncu šolskega leta vpisanih 469 dijakov. Od teh jih je imelo 75 (16 %) pri matematiki negativno oceno. Tudi nadaljnje spremljanje nam kaže pozitivne rezultate.

- **Razredne ure** so v urniku in so redni del pouka. Vsak razrednik izvaja eno uro tedensko razredno uro. S tem, ko ima razrednik uro zagotovljeno v urniku, mu omogočamo prostor in čas za temeljitejšo ukvarjanje z razredno problematiko, kjer se lahko sproti rešujejo problemske situacije oddelka, in razrednik ima tudi reden – tedenski stik z dijaki in s tem večjo možnost, da opazi spremembe v vedenju dijaka, slabe ocene ali kake druge znake stiske. V okviru razrednih ur dijaki in razredniki uporabljajo predlagano orodje: tedenski skupinski pogovor namesto razredne ure, stališča, osebni profil (kar so predlogi, ki smo jih dobili v okviru projekta CroCooS.).
- **Premik začetka pouka:** Pretekla leta smo opažali, da je bilo kar veliko izostajanja od prve šolske ure. Dijaki so tudi ob pogovorih povedali, da težko zjutraj vstanejo in imajo tudi večkrat težave z usklajevanjem prevoza. Zato se je vodstvo šole

odločilo za premik začetka ure pouka s 6.55 na 7.45. V času, ko se je pouk začel ob 7. uri, je 25 % dijakov k prvi uri zamujalo zaradi prevoza, zdaj je teh dijakov le 5 %.

- **Osebni izobraževalni načrti** nastanejo za vse dijake, ki imajo ob konferenčnem obdobju tri ali več negativnih ocen, in dijake, ki se prepisujejo v drug program. OIN pripravi svetovalna služba in ga preda razredniku, ta OIN spremlja in dopolnjuje ter ga ob koncu šolskega leta odda svetovalni službi. Svetovalna služba ob koncu preveri realizacijo.
- **Krepitev samopodobe in postavljanje ciljev z učenjem učenja:** Prepričani smo, da so za vsakega mladostnika zelo pomembna temeljna znanja o samopodobi in postavljanju ciljev, zato imajo vsi dijaki prvega letnika v programu SSI eno uro tedensko na urniku predmet učenje učenja. Obravnavane vsebine pri predmetu so: kako izboljšati samopodobo, kako si postavljati realne cilje in aktivnosti za njihovo doseg, kako izboljšati svoje učenje in narediti uporaben načrt zanj, spoznavanje dejavnosti za zmanjševanje stresa in spoznavanje vsebine s področja bontona, javnega nastopanja in komunikacije. Menimo, da znanja, ki jih pridobijo, lahko uporabijo, kadar se znajdejo v stiski. Vsi dijaki so bili konec šolskega leta ocenjeni pozitivno, kar pomeni, da so teoretična znanja usvojili in s tem povečali možnost, da jih lahko uporabijo, če se znajdejo v situaciji, ki bi jim povzročala stisko ali jih vodila do prehitrega opuščanja izobraževanja.
- **Sestanki razrednikov** so aktivnost kolegialnega podpiranja, ki nam je v okviru projekta dobro uspela. Enkrat na mesec se srečujemo razredniki istega letnika in vodimo pogovore o razrednih problematikah ter skupaj iščemo načine in možnosti izboljšav. Tako smo drug drugemu v oporo, pomoč in si izmenjujemo različne ideje. Redno sklicujemo tudi oddelčne učiteljske zbornice, kjer se pogovarjamo o posameznih dijakih. Posamezni dijaki različno funkcionirajo pri posameznem predmetu in učitelju. Izmenjava informacij in izkušenj nam pomaga in nam je vir vzajemnega učenja. Morda sodelavec uporablja drugačne pristope in mi lahko pove kaj več o tem; tako tudi spoznavamo močna in šibka področja dijaka, dijaka pogledamo skozi različna očala.
- **Izvedba projektov:** V okviru projektne tedne in v okviru projekta CroCooS nam je uspela tudi

izvedba dveh projektov. V enem se je skupina dijakov ukvarjala s temo predčasnega opuščanja izobraževanja na naši šoli in posnela video na temo: ostani v šoli. Pri drugem, ki smo ga poimenovali eko vrt, pa so mladi pod mentorstvom sodelavke oblikovali in negovali svoj vrt.

#### Primer: zmanjševanje osipa preko sodelovanja pri ustvarjanju filma

S snemanjem filma so mladi mladim na svojevrsten način svetovali o pomenu gradnje poklicne poti, vztrajanju in premagovanju ovir na tej poti. V skupini so sodelovali dijaki, pri katerih so razredniki prepoznali znake potencialnega dijaka, ki predčasno zapusti izobraževanje, oziroma dijaka v stiski. Razredniki so predlagali dijake, ki so se jim zdeli primerni za vključitev v projekt. Nagovorila sem jih sama in jih prosila, da mi omenijo tri ali štiri dijake iz njihovega oddelka, pri katerih so prepoznali naslednje znake:

- ima nizke ocene (veliko negativnih);
- večkrat moti pouk s klepetanjem ali neprimerimi komentarji;
- ne piše pri pouku, ne prinaša s seboj šolskih potrebščin;
- ponavlja razred.

Ko sem dobila nabor imen, sem se z dijaki pogovorila. Povabila sem jih k sebi v pisarno (posamezno po oddelkih), jim predstavila, da se želimo lotiti projekta, kjer bi posneli film, in da prepoznavamo, da imajo nekaj znanj in veščin, ki bi nam pri tem projektu koristile. Prosila sem jih, ali se strinjajo, da bi sodelovali, in da bo vse skupaj potekalo v času projektne tedne. Da v tem času ne bodo v skupini s svojim oddelkom, kot je to v navadi, ampak bodo mešano iz različnih oddelkov združeni v eno skupino. Mentor bo sodelavec, sama mu bom po potrebi pomagala.

Vsi nagovorjeni dijaki so se strinjali. Ves teden je z njimi delal sodelavec, sama sem se vključila v začetku pri načrtovanju dela in oblikovanju vodilne niti, potem sva se s sodelavcem občasno pogovorila, kako napreduje, kako dijaki sodelujejo in kako so motivirani. Zanimivo je bilo, da dijakom ni bilo težko ostati po koncu pouka in narediti kako stvar, delali so več kot običajno in nihče se ni pritoževal. Izmed vseh šestnajstih vključenih dijakov se samo eden ni držal dogovora in je zamujal ter občasno motil z neprimernimi komentarji. Nastal

je film z njihovo vsebino in izvedbo, na katerega so bili zelo ponosni.

Ob koncu sem jih ponovno povabila k evalvaciji in jih vprašala, kako so se počutili v času trajanja projektnega tedna, kako jim je bilo všeč, kaj bi še želeli. Vsi so bili navdušeni in so podali pozitivne kritike, celo dijak, ki je med tednom izstopal s svojim vedenjem.

Na šoli se zavedamo, da je lahko drugačno delo in drugačen pristop k pouku stimulativen, in tako imajo dijaki možnost, da pokažejo kakšne svoje druge sposobnosti, ki jih pri klasičnem pouku ne morejo. Tudi tokrat se nam je zgodilo, da je nekaj dijakov, ki so drugače v razredu označeni z nalepko »dijak, ki moti pouk«, zelo pozitivno izstopalo. Dijak, ki sicer med poukom nenehno moti pouk, težko mu je kar koli narediti, kar naprej zamuja in pozablja stvari, se je tu prelevil v dijaka, ki je delal prostovoljno po pouku, znal je biti tiho in tudi počakati, kadar je bilo to potrebno.

#### **Primer: zmanjševanje osipa z vključevanjem v projekt Eko vrt**

Naslednji izmed projektov, kako dijakom omogočiti drugačno učenje in priložnost pokazati še kakšne svoje sposobnosti, je aktivnost eko vrt. V aktivnost so se dijaki lahko vključili prostovoljno, spodbujali smo vključevanje rizičnih dijakov, ki bi bili lahko potencialni osipniki. Število dijakov, ki so se zanimali za projekt, je bilo večje, kot pa se jih je lahko vključilo, zato smo se dogovorili, da bodo preostali lahko prevzeli skrb in delo na vrtu po projektne tednu vsako sredo v okviru razredne ure in po potrebi v času praktičnega pouka ob četrtkih in petkih do konca šolskega leta.

Glavnina dela je bila opravljena v času projektnega tedna, ko smo uredili nasad borovnic, ribeza, malin, robid, goji jagod, kivija in jagod. Aprila in maja smo uredili še nasad zelišč.

V času praktičnega pouka so izdelali in postavili ograjo za vrt, s tem smo vrt zaščitili pred divjadjo in drugimi zunanjimi škodljivci. Do konca šolskega leta je bilo treba poskrbeti tudi za košnjo med nasadom. Za košnjo je skrbel dijak, ki je popolnoma izgubil motivacijo za šolsko delo in obiskovanje pouka in se je želel maja izpisati. V delu na vrtu je našel motivacijo in pripadnost šoli, da je ostal in tudi uspešno zaključil letnik. Iskal je izboljšave in predlagal rešitve, kako rastline zavarovati pred škodljivci, izboljšati njihovo rast in jih zaščititi pred zaraščanjem. Zanimivo je bilo to, da je dijak, kadar je

delal na vrtu, lahko ostajal dolgo, tudi več ur. V šoli pa mu je bila vsaka ura muka. Dogovorili smo se, da naj, kadar čuti, da ne bo več pri pouku, da bo predčasno odšel domov, pride najprej do razredničarke, s katero se pogovorita, določita čas na vrtu in po tem času, se dijak vrne k rednim uram. Dijak je večkrat med šolskim letom izkoristil možnost dela na vrtu med trajanjem šolskega dne, vsakič v skladu z dogovorom. Uspešno je zaključil letnik, kar se brez pomoči »vrta« ne bi zgodilo.

Celotni potek dela so dijaki predstavili staršem na zaključni prireditvi. Starši so aktivnost sprejeli z navdušenjem in potrdili, da je za dijake poleg šolskega dela pomembno še kaj drugega, kar jim bo v življenju prišlo prav. Rezultati dela so vidni na vrtu, kjer posajene rastline dobro uspevajo. Dijaki niso želeli prepustiti skrbi za vrt komu drugemu in so želeli nadaljevati z delom. Tudi v času, ko so bili na praksi pri delodajalcu, so prihajali v popoldanskem času in skrbeli za vzdrževalna dela na vrtu. Iz podrobnejše evalvacije je bilo razvidno, da je projekt pripomogel k zmanjšanju osipa v razredu in pomagal k dodatni motivaciji za šolsko delo.

#### **IZ PROJEKTA CROCOOS V ŽIVLJENJE**

V projektu CroCooS smo pridobili nove izkušnje, novo znanje, ki smo ga preizkušali v šoli. Sproti delamo nove načrte, dopolnjujemo, preoblikujemo stare in se še vedno učimo ter s tem sledimo viziji šole, ki se glasi: »Srednja šola Ravne je center tehniškega znanja Koroške, ki na sodoben način, s poslušom za vsakega udeleženca ter s sodelovanjem z gospodarstvom izobražuje za poklic in za življenje.«

Želimo, da naša šola postane najboljša strokovna šola na Koroškem, ki skrbi za visoko strokovnost, je unikatna po svojem pristopu ter vzgaja mlade, ki cenijo lastne sposobnosti in spoštujejo druge.

Nina Volčanjk, OŠ Bojana Iliča, Maribor

## VLOGA INKLUZIVNEGA PEDAGOGA V BOLNIŠNIČNI ŠOLI

### UVOD

Inkluzivni pedagog je relativno mlad profil delavca, ki je zaposljiv na več delovnih mestih, eden izmed teh je tudi bolnišnična šola. Vloga inkluzivnega pedagoga v bolnišnični šoli posledično prinaša mnogo vprašanj – kakšna sploh je?

Inkluzivni pedagog v bolnišnični šoli opravlja izjemno razgibano in večplastno delo, ki ne obsega le neposrednega dela z učenci ali izvajanja dodatne strokovne pomoči oziroma pouka.

### INKLUZIVNI PEDAGOG

Inkluzija predstavlja spremembo koncepta vzgoje in izobraževanja. Iz specialne pedagogike se je tako kot nadgradnja razvila inkluzivna pedagogika, ki se kot disciplina šele oblikuje (Opara, 2017).

Inkluzivni pedagog je profil delavca, ki je nastal ravno za potrebe dela z učenci s posebnimi potrebami v inkluzivni šoli (Kavkler idr., 2003).

Ideja inkluzije se osredotoča na redni šolski sistem, ki se prilagaja različnostim učencev, prispeva k razvoju odprtih družb in posameznikov, ki so sposobni spoštljivo sobivati in sodelovati. Inkluzija nas uči, da razlike med nami izkoristimo kot možnost ustvarjanja nove vizije (Lesar, 2009).

Inkluzija pomeni odmik od hibe in usmerjenost v otrokove zmožnosti ter v to, kakšno pomoč in prilagoditve potrebuje, da bo v šoli lahko uspel (Opara, 2017).

Znanje in sočutje sta izjemno pomembna elementa, ki morata biti pri inkluzivnem procesu, pri delu z bolnimi otroki in z otroki s posebnimi potrebami, nujno prisotna. Inkluzivni pedagog mora poleg strokovne usposobljenosti skrbeti tudi za kakovostno vključevanje posameznika v družbeno okolje, ustvarjati pozitivno klimo pri soočanju s težavami, iskati mora močne potenciale in sposobnosti ter graditi pozitivno samopodobo, ki jo učenci v bolnišnici močno potrebujejo.

Inkluzivni pedagog je naravnani na iskanje konstruktivnih rešitev, ki bodo omogočale na različne načine doseči učne in osebne cilje.

### VLOGA INKLUZIVNEGA PEDAGOGA V BOLNIŠNIČNI ŠOLI

Glede na to, da so ureditve bolnišničnih šol po Sloveniji zelo različne, ne moremo govoriti o enoznačni vlogi inkluzivnega pedagoga. Vloge se namreč od šole do šole razlikujejo in prilagajajo notranji organizaciji.

Vloga inkluzivnega pedagoga v bolnišnični šoli je nekoliko specifična. Vsak strokovni delavec namreč ne potrebuje le dodatnih strokovnih znanj, biti mora tudi strpen in predvsem človeški (Gregorčič Kumperščak, 2008).

Delo inkluzivnega pedagoga bi lahko razdelila na dve večji področji: a) delo z učenci na oddelku za pedopsihatrijo in b) delo z učenci na preostalih oddelkih.

a) Delo z učenci, ki se zdravijo na oddelku za pedopsihatrijo, obsega veliko večino dela inkluzivnega pedagoga. Inkluzivni pedagog mora razumeti, da so čustvene stiske in vedenjska odstopanja le del duševne motnje. Do vedenjsko težavnejših otrok mora biti strpen, na njihova dejanja se mora odzvati z veliko mero poslušanja in potrpežljivosti (Gregorčič Kumperščak, 2008). Inkluzivni pedagog je večino časa na tem oddelku ravno zaradi socialnih in osebnih stisk posameznikov. Mnoge stiske namreč izhajajo iz šolske situacije same ali morebitnih učnih težav, ki se pojavljajo v šoli.

Učenci, ki so sprejeti na zdravljenje na tem oddelku, lahko izražajo depresivno simptomatiko, samopoškodovalno vedenje, motnje hranjenja, šolske fobije, motnje vedenja in čustvanja ipd.

Sodelovanje zdravstvenega in šolskega osebja je v primeru, ko gre za duševne motnje posameznikov, izjemno pomembno.

b) Delo z učenci na drugih oddelkih obsega manjši del časa. Inkluzivni pedagog z učenci na drugih oddelkih dela, če mu učiteljski strokovni tim

ali zdravstveno osebje sporočita, da je na posameznem oddelku hospitaliziran otrok, ki je usmerjen kot otrok s posebnimi potrebami ali pri katerem so opazili učne težave.

Ob samem sprejemu otroka ali mladostnika v bolnišnico mora inkluzivni pedagog najprej poznati učenčevo diagnozo. Posvetovanje z zdravstvenim osebjem je torej izjemno pomembno. Naslednji korak ob sprejemu učenca je kontaktiranje matične šole in pridobivanje informacij glede šolske situacije. Le tako se lahko vsakemu posamezniku oblikuje individualni načrt šolskega dela.

Če se je otrok ali mladostnik v bolnišnici zdravil dlje časa, je naloga inkluzivnega pedagoga, da v sodelovanju z razrednikom oddelka zapiše pedagoško poročilo. Poročilo se kasneje pošlje matični šoli in vsebuje podatke o tem, koliko časa je bil učenec vključen v bolnišnično šolo, pregled obravnavane učne snovi s pridobljenimi ocenami, splošna opažanja in morebitne smernice za nadaljnje delo z učencem (Bricelj, 2002).

### DELO INKLUZIVNEGA PEDAGOGA NA ODDELKU ZA OTROŠKO IN MLADOSTNIŠKO PSIHIATRIJO

Ker veliko večino dela inkluzivnega pedagoga zajema ravno delo na oddelku za otroško in mladostniško psihiatrijo, bom v nadaljevanju opisala vlogo predvsem na tem področju.

#### Svetovalna vloga

Inkluzivni pedagog ima pomembno svetovalno vlogo, ki obsega posredno in neposredno svetovanje. Prav tako je to ena izmed vlog, ki je vsebinsko najobsežnejša.

- a) Posvetovanje z zdravstvenim osebjem: Naloga inkluzivnega pedagoga je, da se posvetuje z zdravniki glede posameznih diagnoz in omejitev, zaradi katerih učenec ne bi mogel v celoti sodelovati v vzgojno-izobraževalnem procesu. Učenec je na zdravljenju v bolnišnici zaradi svojega zdravstvenega stanja, zato se šolske dejavnosti vedno prilagodijo njegovim zdravstvenim omejitvam. Na oddelku za otroško in mladostniško psihiatrijo je prav tako izjemno pomembno, da se izbranemu zdravniku poroča o delovanju v šoli, predvsem pri vedenjsko težavnejših in učno šibkejših učencih. Šola je namreč pogosto vzrok za samo hospitalizacijo v bolnišnici. Samo sodelovanje z zdravstvenim osebjem zajema vključevanje na predvizitah in vizitah,

individualne posvete z zdravstvenim osebjem glede tekoče problematike in timske sestanke v sodelovanju s starši ali matično šolo. Sodelovanje z zdravstvenim osebjem mora biti vsakodnevno in stalno, saj se zdravstveno stanje posameznika lahko zelo hitro spremeni, kar vpliva na spremenjeno vključitev učenca v vzgojno-izobraževalni proces.

To vlogo inkluzivni pedagog opravlja v sodelovanju z razrednikom oddelka.

- b) Posvetovanje z matičnimi šolami: Ob sprejemu učenca je najprej treba preveriti šolsko situacijo. Če je za učenca predvidena daljša ležalna doba, je treba kontaktirati matično šolo, kjer se pridobi podatke o pridobljenih ocenah, nepredelani učni snovi in daljših izostankih. Pogosto te podatke pridobi razrednik oddelka. Ob morebitni usmeritvi učenca in dodatni strokovni pomoči, vedenju v šoli, vključevanju v socialne odnose in celostni oceni učenca (ne le izključno šolski uspeh) pa šolo kontaktira inkluzivni pedagog. Če je učenec sprejet zaradi šolske fobije ali agresivnega vedenja, je v šoli treba preveriti, kako je deloval v šolskem okolju. Informacije iz matične šole so mnogokrat dobro izhodišče za delo z učencem, hkrati pa so tudi pomemben vir informacij za zdravstveno osebje.
- c) Posvetovanje znotraj aktiva: Ker ima inkluzivni pedagog neposreden uvid v zdravstveno stanje učencev, mora informacije posredovati tudi učiteljem, ki poučujejo posameznega učenca, saj bodo ti le tako lahko izvedli pouk v skladu z zdravstvenim stanjem učenca. Občasno svetovalno delo znotraj aktiva obsega tudi predloge glede oblik in načina izvajanja pouka ter različnih strategij pristopa do učenca. Tudi samo poučevanje oziroma izvajanje pouka lahko poteka v kombinaciji z učiteljem in inkluzivnim pedagogom, kjer strokovna delavca izmenjujeta ideje za izvajanje strategij in različnih pristopov. Takšno kombinirano delo je značilno predvsem za otroke, ki so hospitalizirani zaradi šolske fobije ali čustveno-vedenjskih motenj.
- d) Svetovalno delo z učenci: Sami učenci se mnogokrat znajdejo v zagati, saj se z organizacijo bolnišnične šole srečajo prvič. S takšnimi težavami se največkrat srečajo srednješolci. Vloga inkluzivnega pedagoga je, da jim olajša vključitev v bolnišnično šolo. Mnogokrat je dovolj le pogovor. Z večinoma starejšimi učenci pa je



mnogokrat treba delati tudi na vzpostavljanju dobre samopodobe, premagovanju težav z vključevanjem v socialno okolje, osebni identiteti, stiski, ki jo lahko povzročita šolska ali družinska situacija ipd.

Učenci, ki so v bolnišnici dlje časa, imajo ob odpustu kar nekaj težav in strahu pred ponovno vključitvijo v matično šolo. Sodelovanje s samim učencem, šolo in zdravstvenim osebjem je pri tem ključnega pomena, saj se lahko le z dobrim sodelovanjem in dobro izdelanim načrtom vključitve učenec s čim manj stiske vključi nazaj v šolo.

Svetovalna vloga inkluzivnega pedagoga torej obsega neposredno delo z otroki v obliki izvajanja svetovalne storitve. Med posredne oblike svetovalne vloge pa lahko vključimo vse dejavnosti, ki so povezane s sodelovanjem zdravstvenega osebja, sodelovanjem z matičnimi šolami ter sodelovanjem znotraj aktiva.

### Premagovanje ovir, primanjkljajev in motenj

V bolnišnično šolo so mnogokrat vključeni tudi otroci in mladostniki, ki imajo odločbo ali pedagoško pogodbo oz. so v postopku pridobivanja le-teh. Takšnim otrokom tudi v bolnišnični šoli zagotovimo ure dodatne strokovne pomoči z namenom premagovanja ovir, primanjkljajev in motenj.

Tudi učenci, ki odločbe nimajo, vendar imajo učne težave ali pa so vidni zaostanki na posameznem področju razvoja, so deležni takšne pomoči.

Pri mlajših učencih se te ure dodatne strokovne pomoči pogosto osredotočijo na njihove specifične učne primanjkljaje oziroma področja, katerim so pozornost namenjali že na šoli. Ta področja se najpogosteje dotikajo usmerjanja in kontroliranja vedenja, čustvovanja, bralno-napisovalnih težav, težav s koncentracijo in pozornostjo, ...

Starejši učenci imajo večkrat težave na področju organizacije učenja. Težave imajo na področju izvršilnih funkcij, predvsem pri načrtovanju in postavljanju prioritet oziroma doseganju cilja ter pri organiziranju in sposobnostih sistematičnega spremljanja nalog in informacij.

Mnogo starejših učencev ima tudi težave pri pravilnih izbirah učnih strategij. Pri tem so najpogostejše težave razumevanje bistva prebranega, šibki so na področju izdelovanja kakovostnih zapiskov, posledično imajo lahko težave pri predelovanju informacij in ločevanju bistva od preostalega besedila. Pri takšnih učencih je pri urah poudarek predvsem na strategijah in oblikah, ki bodo izboljšale posameznikovo kompetenco učenje učenja.

Na področju premagovanja ovir, primanjkljajev in motenj je vloga inkluzivnega pedagoga predvsem neposredno delo z učenci.

### Učna pomoč

Vloga inkluzivnega pedagoga je prav tako izvajanje učne pomoči. Te ure se izvajajo z namenom, da učenec obnovi, pridobi in utrdi znanje, ki ga v času pouka ni mogel pridobiti. Ta vloga inkluzivnega pedagoga je močno povezana z vlogo za premagovanje ovir, primanjkljajev in motenj. Sama učna pomoč je namreč mnogokrat sestavljena iz vaj in strategij, ki izboljšujejo tudi kompetenco učenje učenja, pri tem je poudarek na strategijah ponavljanja, obnavljanja in priklica informacij.

Tudi na tem področju je vloga inkluzivnega pedagoga neposredno delo z učenci.

### Izvajanje delavnic

Zaradi daljše ležalne dobe se pri nekaterih učencih povečajo socialna fobija, strah pred vključitvijo nazaj v šolo ipd. Inkluzivni pedagog po potrebi s skupino učencev izvaja tudi delavnice, ki se dotikajo predvsem delovanja na osebnem in socialnem področju, pozornost nameni tudi vajam za izboljšanje samopodobe, sprostitvenim tehnikam, tehnikam nadzorovanja vedenja ipd.

Če se več učencev sooča s podobnimi težavami, se namesto individualnih ur lahko izvede delavnica.

Delavnice so oblikovane kot sprostitveni del vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišnični šoli, s primarnim namenom, da se učenci med seboj povežejo ter vzpostavijo pozitivne občutke do sebe in okolja.

Tematska naravnost delavnic je odvisna predvsem od učencev in njihovih potreb ter njihove starostne stopnje.

Zaradi raznolikosti učencev in njihovih potreb ter zaradi pogoste menjave učencev je načrtovanje takšnega dela nekoliko oteženo in zato redko izpeljano. Prednost se namreč daje individualnim obravnavam.

### Primer dobre prakse

Gal (ime je spremenjeno) je bil hospitaliziran na oddelku za otroško in mladostniško psihiatrijo zaradi agresivnega vedenja v šoli, pri katerem je tudi nekajkrat že posredovala policija. Zmerjal je sošolce in zaposlene, bil je tudi fizično nasilen. Pri pouku ni sodeloval, šolo je zavračal.

Sredi šolskega leta je bil sprejet v bolnišnico, v bolnišnično šolo je bil vključen dva tedna, kolikor je je trajalo njegovo zdravljenje. Je učenec 2. razreda.

V času, ko je bil v bolnišnici, mu je zdravstveno osebje prilagodilo medikamentozno terapijo. Že prej je bil namreč usmerjen kot učenec z ADHD in mu je bilo namenjenih pet ur dodatne strokovne pomoči.

Ko se je vključil v bolnišnično šolo, sta bili njegova pozornost in koncentracija zelo kratkotrajni. Do šole je bil odklonilen, ni želel delati, ves čas se je želel le igrati. Nekajkrat je skušal iz bolnišnične šole pobegniti, enkrat se je zaklenil v razred in učiteljev ni spustil zraven. Ves čas je bil vedenjsko in verbalno kljubovalen.

Pri tem je bil sklican tudi sestanek s starši, matično šolo in zdravstvenim osebjem, kjer je inkluzivni pedagoški pridobil celostno informacijo tudi iz domačega in šolskega okolja.

Tretji dan mu je zdravstveno osebje prilagodilo medikamentozno terapijo. Učenec je bil v šoli nekoliko bolj zbran. Kljub temu pa je bil še zmeraj odklonilen in je učitelje že ob začetku pouka odslovil. Kljub prilagojeni terapiji je zopet poskusil pobegniti, pri čemer je tolkel po vratih, neustavljivo jokal, brcal v vrata in vlekel oblačila zaposlenih.

V tem dnevu se je v obravnavo vključil tudi inkluzivni pedagog. Medtem ko je učenec izsiljeval in tolkel po vratih, ga je inkluzivni pedagog z mirnimi besedami najprej umiril. Po petnajstih minutah se je toliko umiril, da je zbrano poslušal. Pri učencu je poskusil vzpostaviti občutek razumevanja njegove stiske.

Inkluzivni pedagog ga je po nekajminutnem pogovoru in spodbudnih besedah usmeril do učilnice z besedami, da mu zaupa, da bo pred učilnico počakal (kljub prejšnjim poskusom pobega). Gal je bil nad izkazanim zaupanjem odkrito presenečen, saj je odgovoril z besedami: »Zaupaj mi?« Odšel je do učilnice in tam tudi počakal. Ko je inkluzivni pedagog prišel za njim, mu je podal ključ. Gal je odklenil razred, ključ brez težav vrnil inkluzivnemu pedagogu in sedel za mizo. Občutek izkazanega zaupanja s strani šolskega delavca mu je pomenil ogromno.

Cilj inkluzivnega pedagoga je bil negativne šolske izkušnje, ki so učencu dajale negativne občutke, spremeniti v nekaj pozitivnega. Naslednjih nekaj dni je inkluzivni pedagog

s počasno vpeljavo učne snovi, sprva prek igre, kasneje tudi prek manj zabavnih oblik dela, pridobil učenčevo zaupanje. Pri tem je bila nagrada za Gala že to, da mu eden izmed odraslih izkazuje zaupanje.

Inkluzivni pedagog je v naslednjih dneh v svoje ure postopoma vključeval tudi učitelje ter jim počasi prepustil vodenje pouka. V začetku se je Gal navzočnosti dveh učiteljev v razredu branil. Kasneje je lahko samostojno delal s posameznim učiteljem, ki ga je prej zavračal.

Od začetka vključitve v bolnišnično šolo do konca se je Galovo vedenje izjemno izboljšalo. Lažje je obvladoval frustracije v zvezi s šolsko situacijo, za šolsko delo je bil bolj motiviran, koncentracija in pozornost sta bili zaradi medikamentozne terapije dolgotrajnejši, vendar v primerjavi z njegovimi vrstniki še zmeraj nekoliko zmanjšani. Pri sodelovanju z učitelji in drugimi delavci je bil vključen, ob prihodu je pozdravil, znal se je tudi zahvaliti.

Zaradi izboljšane vedenjske situacije je bil odpuščen, vrnil se je v matično šolo, kamor je bilo poslano tudi obvestilo o njegovem delovanju v bolnišnični šoli.

Opisali smo le enega od primerov uspešnega dela z vedenjsko težavnejšimi učenci. Vsekakor pa je tudi več primerov, ko v času zdravljenja ne dosežemo takšnega uspeha. Treba se je namreč zavedati, da je vsak učenec individualen primer in da enaki pristopi ne bodo delovali za vse učence.

## SKLEP

Čeprav se bolnišnična šola sprva zdi nekoliko odveč, je za otrokovo in mladostnikovo delovanje v času zdravljenja izjemno pomembna. Otroku namreč lahko pomaga olajšati marsikatero stisko, ki jo doživlja ob zdravljenju.

Vloga inkluzivnega pedagoga v bolnišnični šoli je zelo razgibana in raznolika. Ne obsega le neposrednega dela z učenci, temveč tudi večplastno sodelovanje z učitelji, drugimi ustanovami, starši in zdravstvenim osebjem. Sodelovanje inkluzivnega pedagoga s preostalimi osebami, ki so vključene v učenčevo obravnavo, je ključnega pomena.

## VIRI IN LITERATURA

Bricelj, D. (2002). Pomen bolnišnične šole za otroka. *Ciciban*, 56 (7), 7–8.

Gregorčič Kumperščak, H. (2008). 50 let obstoja bolnišnične šole. *Vrata v stoletno zgodbo*. Maribor: Mi bo tisk d. o. o.

Kavkler, M. idr. (2003). Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za

devetletno osnovno šolo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lesar, I. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 334–348.

Opara, B. (2017). Predavanje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. 6. 11. 2017.

Mag. Ingrid Klemenčič, OŠ Simona Jenka, Kranj

## RAZREDNA KLIMA KOT VAROVALNI DEJAVNIK MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V ŠOLI

Učenci velik del svojega časa preživijo v šoli, kjer so v številnih interakcijah med seboj, z učitelji in drugim osebjem. Tu prihaja do različnih ravni in oblik sodelovanja, a tudi do konfliktov ali celo nasilnih dejanj. Šola mora biti varen prostor. R. Borum in Verhaagen (2006) k varovalnim dejavnikom v šoli prištevata prosocialno vključenost, močno socialno oporo, močno navezanost in zavezanost šoli ter pozitivna stališča do intervencij in avtoritete. Dobri odnosi s prosocialno vrstniško skupino, šolska uspešnost, pozitivni odnosi z avtoriteto in ustrezno preživljanje prostega časa pomembno ublažujejo tveganje za nasilje (Hoge, Andrews in Leschied, 1996). Otroci in mladostniki, ki jih vrstniki zavračajo zaradi njihovega agresivnega vedenja, imajo še posebej izstopajoče težave na področju zaznavanja in interpretiranja vedenja drugih in na področju reševanja medosebnih problemov (K. Dodge idr., 1986; Schwartz idr., 1998), kar samo še povečuje njihovo tveganje za agresivno odzivanje v konfliktnih situacijah in jim otežuje sklepanje in ohranjanje ustreznih vrstniških odnosov in s tem povečuje zavračanje (K. A. Dodge, Price, Coie in Christopoulos, 1990). Učenci, ki zaznavajo več povezanosti s šolo (odnosi z vrstniki, učitelji, občutki pripadnosti in šolski duh), so manj verjetno izvajalci ali žrtve viktimizacije. Ko/če se znajdejo v primežu nasilja, tako žrtve kot povzročitelji vidijo svoj razred kot manj kreativen, kot manj medosebno povezano in poučno okolje (Yoneyama in Rigby, 2006). Medvrstniškega nasilja je manj v razredih, kjer je večina učencev vključenih v različne aktivnosti (Espelage

in Swearer, 2009). Za razvijanje dobre razredne klime so najbolj učinkovite dejavnosti, ki spodbujajo učenje asertivnega vedenja, razvoja prosocialnih veščin in sodelovanja, sprejemanja aktivne vloge pri soočanju s prevladujočimi vrstami nasilja za opazovalce, učenje veščin ravnanja pri soočanju z nasiljem in učenje strategij reševanja konfliktov in medosebnih problemov.

Ko razvijamo dobro klimo, izberimo:

- čim manj aktivnosti, ki so zasnovane frontalno (klasične delavnice) in ki so pretežno sodelovalne (manj tekmovalne), zlasti tiste, ki razvijajo empatijo, solidarnost in asertivno vedenje pri posamezniku;
- aktivnosti, prek katerih se učenci učijo strategij reševanja medosebnih konfliktov in problemov;
- čim več dogodkov, na katerih ne sodelujejo le učenci, ki so skupaj v razredu, ampak učenci iz različnih razredov in različnih šol, zavodov (»nismo drugačni, smo le različni«);
- dejavnosti tudi zunaj šolskih prostorov, zlasti v naravi (načela »doživljajske pedagogike«);
- dogodke, pri katerih sodelujejo učenci skupaj z učitelji in starši (»nismo enakopravni, smo pa enakovredni«), in aktivnosti, pri katerih skupine ustvarijo skupni izdelek.

### VIRI IN LITERATURA

Borum, R. in Verhaagen, D. A. (2006). *Assessing and managing violence risk in juveniles*. New York, N.Y. London: Guilford.

Dodge, K., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. (1986). *Social competence in children*. Vol. 2, Serial No. 213. Monograph of the Society for Research in Child Development: Society for Research in Child Development.

Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D., Christopoulos, C. (1990). *On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups*. *Human Development*(33), 260–270.

Espelage, D. L. in Swearer, S. M. (2009). *Contributions of Three Social Theories to Understanding Bullying Perpetration and*

*Victimization Among School-aged Youth*. V: M. J. Harris (ur.), *Bullying, Rejection and Peer Victimization: A school Cognitive Neuroscience Perspective*, str 151–170. New York: Springer Publishing Company.

Hoge, R. D., Andrews, D. A., Leschied, L. W. (1996). *An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders*. *J Child Psychol Psychiatry*, 37(4), 419–424.

Klemenčič, I. (2016). *Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju*. Magistrsko delo.

<sup>1</sup> Besedila so povzetki prispevkov s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

Mag. Mojca Pušnik, upokojena svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo

## NASILJE V RAZREDU – KAJ PA VARNO IN SPODBUDNO OKOLJE?

Šola je zelo kompleksen, odprt socialen sistem. Ima svojo strukturo, vizijo, cilje, vrednote, predvsem pa so v njej ljudje, ki so v nenehni interakciji.

Na pogoje za delo močno vpliva šolska klima, ki jo oblikujejo ne samo zaposleni, ampak tudi učenci in starši. Čeprav slednji morda nikoli ne pridejo v šolo, svoj odnos do šole kot institucije ter pomen, ki ga dajejo izobraževanju, prenašajo na otroke.

Razvijanje ugodne socialne klime, občutka varnosti, zaupanja in sprejetosti, izvajanje dejavnosti, ki postavljajo v ospredje medsebojno povezanost in sodelovanje, so zagotovo pomembne proaktivne dejavnosti, ki vplivajo na (ne)pojav nasilja v šoli.

Spodbudno učno okolje je varno, vključujoče in tako okolje, v katerem:

- si učenci upajo tvegati;
- je opazna skrb za prijetno fizično okolje (plakati, slike, risbe, rože, glasba ...);
- se namenja pozornost tudi rutini (kje je kaj, pravila)

in

- omogoča sodelovanje in učenje iz izkušenj;
- učence spodbuja k samostojnosti in aktivnosti.

Izzive za učitelje, ki jih prinaša skrb za zagotavljanje spodbudnega in varnega vključujočega okolja, povzemajo naslednja vprašanja:

- Kaj vem o tem problemu/pojavu (spodbudnem okolju in nasilju v šoli)?
- Kakšna so moja stališča in izkušnje z njim?
- Kakšna čustva doživljam ob pojavu nasilja v razredu?
- Kaj se še želim ali moram naučiti?
- Kakšna je moja vloga kot učitelja pri pojavljanju in zmanjševanju nasilja?
- Kako razumem nasilje in razloge zanj?
- Kakšen odnos imam do povzročitelja?
- Kako zaščitim žrtev in jo podprem?
- Kaj lahko dolgoročno naredim za to, da bodo razredi, v katerih poučujem, varna okolja?
- Kakšna sporočila o tem, kakšni odnosi se cenijo, dajem učencem (s svojim ravnanjem in odnosom do njih)?

### VIRI IN LITERATURA

Pušnik, M. (1999). Vrstniško nasilje v šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pušnik, M. (2000). Spodbudno vzgojno-učno okolje – temelj razvoja. V: Zbornik prispevkov 2000. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pušnik, M. (2012). Nasilje v šoli v krogu nasilja. V: (O)krog nasilja v družini in šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Klaudija Šterman Ivančič in dr. Mojca Štraus, Pedagoški inštitut

## UČENČEV POGLED NA NASILJE V SLOVENSKIH ŠOLAH – REZULTATI RAZISKAVE PISA 2015

Mladi preživijo v šoli veliko časa in zato je šola socialni kontekst, ki pomembno učinkuje na njihovo splošno blagostanje, motivacijo za učenje in ne nazadnje učne dosežke. Raziskava PISA nam do neke mere omogoča vpogled v stanje na področju blagostanja učenk in učencev, katerega pomemben vidik je tudi medvrstniško nasilje v šoli. Medvrstniško nasilje ima lahko resne posledice tako za žrtev nasilja kot tistega, ki nasilje izvaja, ali tudi tistega, ki je pri nasilju samo navzoč. Študije kažejo, da medvrstniško nasilje, ne glede na vlogo posameznika v tovrstnih situacijah, pomembno učinkuje na posameznikov psiho-socialni razvoj, šolsko in razredno klimo ter uspešnost mladostnika v šolskem in širšem socialnem kontekstu.

Posebej želimo opozoriti na rezultate sekundarne študije rezultatov raziskave PISA 2015, kjer smo se osredotočili na identifikacijo dejavnikov pojavnosti različnih oblik medvrstniškega nasilja, še posebno tistih, prek katerih bi lahko tudi v šolskem prostoru pripomogli k zmanjšanju prisotnosti nasilja. Pri tem so zgovorne razlike med učenci, ki poročajo o večji ali manjši pogostosti doživljanja nasilja v vlogi žrtve; tako smo npr. ugotovili povezanost različnih dejavnikov iz učenčevega doživljanja šolskega in domačega okolja ter njihovih stališč s pogostostjo doživljanja medvrstniškega nasilja.

Rezultati analize med raznovrstnimi dejavniki (strah pred preverjanjem znanja, storilnostna motiviranost, dosežki, socialno-ekonomski status, doživljanje čustvene podpore staršev ipd.) kažejo, da je doživljanje medvrstniškega nasilja kot tudi poročanje o omenjenih dejavnikih med spoloma praviloma različno, se pa pokažejo trije relativno močni

in med spoloma stabilni napovedniki: občutek pripadnosti šoli, pogostost zaznave učiteljev kot nepravičnih in bralni dosežki. Te ugotovitve so še posebno pomembne zato, ker vse tri dejavnike lahko naslovimo v šolskem prostoru in iščemo implikacijeteh rezultatov za delovanje pri obravnavanju medvrstniškega nasilja v šolah.

Pomemben vidik raziskave pa predstavlja tudi glas učenk in učencev o njihovem blagostanju.

V prispevku smo z uporabo podatkov iz raziskave PISA 2015 predstavili glas učenk in učencev o tem, kako doživljajo svoje življenje, vključujoč doživljanje medvrstniškega nasilja. Med odgovori učenk in učencev o njihovem psihološkem, socialnem in kognitivnem blagostanju smo primerjali, kateri pomembnejše napovedujejo doseganje visokih bralnih, matematičnih in naravoslovnih dosežkov in kateri njihovo zadovoljstvom z življenjem. Iz raziskave lahko ugotovimo, da se napovedniki dosežkov in napovedniki zadovoljstva praviloma razlikujejo, najdemo pa tudi določena ujemanja. Soodvisnost med doseganjem visokih rezultatov in visokim zadovoljstvom z življenjem je mogoče prepoznati predvsem skozi strah pred preverjanjem znanja, ki je tako za dosežke kot za zadovoljstvo z življenjem negativen napovednik, ter skozi (storilnostno) motiviranost, ki je pozitiven napovednik. Iz tega bi bilo mogoče razumeti, da sta strah pred preverjanjem znanja in splošno nizka storilnostna motiviranost slovenskih učenk in učencev morda pomembna vira občutkov preobremenjenosti, o katerih slovenski mladostniki poročajo tudi v raziskavi Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju.

Dr. Tanja Rupnik Vec, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## MOTIVACIJA UČENCEV – POSLEDICA VARNEGA IN SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA?

Od česa vse je odvisna motivacija učencev? Kaj vse nanjo vpliva, s čim jo učitelj lahko izzove/poveča ali pa zavre? Kakšno vlogo imajo pri tem različni dejavniki oz. elementi varnega in spodbudnega učnega okolja, kot so npr. spoštljiv, sprejemajoč in empatičen odnos učitelja do učenca, učiteljevo navdušenje nad predmetom, možnost učenca, da participira v različnih fazah učnega procesa, raznolike učne metode in vprašanja, ki miselno izzivajo, jasna pravila, ustrezna težavnost nalog idr.?

V uvodu bosta prikazana dva kompleksna modela dejavnikov motiviranja, vključno s strategijami ravnanja učitelja, ki povečujejo verjetnost pozitivnega odzivanja in motivacije učencev v učnem procesu.

Prvi model izpostavlja dve dimenziji:

- a) odnos učitelja do učenca, ki se giblje od nezainteresiranosti in hladnosti do izražanja interesa in sprejemanja,
- b) moč oz. svoboda, ki jo ima učenec v učnem procesu, ki se razteza od popolne odsotnosti kontrole (ves nadzor je v rokah učitelja) do posedovanja določene mere moči oz. odločanja (izbira aktivnosti, izbira testnih nalog, sodelovanje v procesu kreiranja pravil, ciljev, strategij dela v razredu itd).

Drugi model pa izpostavlja pet skupin dejavnikov motiviranosti, namreč: stališča učencev (do predmeta, do učitelja, do sebe itd.), potrebe, stimulativnost okolja, čustveni dejavniki, kompetence učenca ter strategije podkrepitve (nagrade, kazni).



### Kako spodbujati razvoj mišljenja Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

Alenka Kompore, Tanja Rupnik Vec

Priročnik je namenjen osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem. Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja pri učencih, ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole. Prikazana so različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.

**Cena: 31,90 €**

Naročila:  
[www.zrss.si](http://www.zrss.si)  
[zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

Dr. Lea Šugman Bohinc, Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani

## SPREMINJATI SESTAVINE ZA ISTI RECEPT ALI SPREMENITI RECEPT?

Živimo v času, v katerem ljudje spreminjamo predpostavke, ki so dolgo časa vzpostavljale temelje našega sveta, tudi sistema vzgoje in izobraževanja. Govorimo o paradigmatškem premiku od gotovosti k negotovosti, od stabilne, statične urejenosti in predvidljivosti k nestabilni, dinamično spreminjajoči se (ne)urejenosti in nepredvidljivosti, od pojmovanja sprememb kot ločenih pojavov k njihovemu razumevanju kot odnosnih in družbenih procesov. Vse kompleksnejše vzgojno-izobraževalne razmere v 21. stoletju nas spodbujajo k oblikovanju novih odgovorov.

Spremembe procesov vzgoje in izobraževanja še naprej načrtujemo po logiki menjave sestavin za kuhanje jedi po istem receptu, a zdi se, da potrebujemo drugačen recept – spremembo naše miselnosti in odnosne prakse. Učitelje in učence smo navajeni razumeti kot potrošnike nenehno porajajočih se sprememb vzgojno-izobraževalnih procesov, namesto da bi jih razumeli kot njihove aktivne, cenjene soustvarjalce.

Spremembe še vedno večinoma načrtujejo tisti, ki neposredno ne sodelujejo v procesih spreminjanja, kjer so glavni akterji učitelji in učenci, največji izvedenci za oceno stanja in sprejemanje odločitev o njegovih potrebnih spremembah.

Eden od novih odgovorov na omenjene izzive je *sodelovalna, soustvarjalna paradigma*. Ko jo udejanjamo, med »stranskimi«<sup>1</sup> proizvodi procesov spreminjanja izstopa zaupanje med udeleženci interakcij v sistemu vzgoje in izobraževanja. Po tej paradigmi, empirično utemeljeni na sodobnih znanostih o kompleksnosti, je vzajemno zaupanje najbolj spodbuden kontekst za porajanje občutkov varnosti, zadovoljstva, sreče, samozavesti, uravnoteženih razmerij moči ter motiviranosti udeleženi akterjev za nadaljnje sodelovanje.

Naštete odnosne značilnosti so kriterij kakovosti katere koli izobraževalne reforme (namesto učnih izidov kot standarda, ki ga narekuje aktualna izobraževalna politika). Ustvarjanje priložnosti za dialog in razvijanje spretnosti pogovora v smeri želenih sprememb sta prednostna naloga in cilj sodelovanja v sistemu vzgoje in izobraževanja.

V vzgojno-izobraževalnih zavodih si zato kaže prizadevati k uresničevanju te vizije – odprtega prostora za spoštljivo, radovedno spoznavanje predpostavk, potreb, pričakovanj, razumevanj, čustev, vrednot, obnašanj itn. članov skupine. Je učni kontekst za vzpostavljanje odnosa, v katerem se med sogovorniki razvija vzajemno zaupanje in se krepijo občutki varnosti kot temeljni pogoj za procese spreminjanja.

Dr. Tomaž Vec, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Oddelek za socialno pedagogiko

## PRIPISOVANJE IN PREVZEMANJE ODGOVORNOSTI OB MOTEČEM VEDENJU

Moteče vedenje je pereč problem šol. K boljšemu razumevanju in ustrežnejšemu ukrepanju in delovanju v primerih motečega vedenja posebej prepričljivo prispevajo raziskave in teorije, ki so povezane z dodeljevanjem in prevzemanjem odgovornosti za moteče vedenje v šoli.

Tako npr. so skladno s teorijami atribucije vzroke za tovrstno vedenje starši najpogosteje pripisujejo vrstnikom otroka in delovanju učitelja. Na drugi strani pa učitelji vzroke pripisujejo samemu otroku in njegovim staršem. Iz tega, komu se pripiše vzrok za moteče vedenje, izhaja tudi pripisovanje odgovornosti za odpravljanje takšnega vedenja. Naravnost k dodeljevanju odgovornosti drugim po navadi izhaja iz občutij nemoči, ki so skupaj s t. i. miti in napačnimi prepričanji povezani s tovrstno problematiko.

Medtem ko na podlagi številnih raziskav zaključujemo, da je dejavnikov, ki vplivajo na nastanek motečega vedenja, več, pa se pogledi na to, kdo je odgovoren za odpravo motečega vedenja razlikujejo.

Po eni od tez so za odpravo vseh neustreznih vedenj pri otrocih odgovorni odrasli oz. še natančneje: tisti odrasli, ki so v strokovnem odnosu z otrokom. Ena od osnovnih karakteristik motečega vedenja je namreč, da običajno ni moteče za tistega, ki ga izvaja, ampak za tiste, ki se z njim soočajo, torej za tiste, s katerimi je v interakciji.

Izvajalci neustreznega vedenja namreč ne čutijo potrebe po spremembi svojega vedenja – vsaj dokler se ne soočijo z negativnimi posledicami in odzivi svoje okolice. Tako pobuda za spremembo vedenja pogosto prihaja s strani njihovih vrstnikov, ki od odraslih pričakujejo hitre in učinkovite rešitve, pogosto tudi drastične.

Podobne pritiske na učitelje izvajajo tudi starši vrstniki, ravnatelji in sodelavci.

Eden ključnih izzivov pri soočanju s tako dodeljeno odgovornostjo je, kako strokovni delavec to naredi: to bistveno določa, ali bo neko okolje za otroka spodbudno ali ne.



Sliki sta s posveta Varno in spodbudno učno okolje (Brdo pri Kranju, 20. december 2017).



Dr. Ana Kozina, Pedagoški inštitut

## CILJ? PROSOCIALEN RAZRED

Agresivno vedenje lahko opredelimo kot vedenje, s katerim oseba namerava povzročiti oz. dejansko povzroči telesno ali psihološko škodo sebi ali drugemu. Ima negativne posledice tako za učence, ki so izpostavljeni agresivnemu vedenju, kot za tiste, ki so agresivni.

Eden izmed učinkovitih načinov obravnave in preprečevanja agresivnega vedenja na ravni razreda in šole je socialno in čustveno učenje. Čustveno in socialno učenje je proces pridobivanja temeljnih čustvenih in socialnih kompetenc: samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, uspešnega upravljanja z odnosi in odgovornega sprejemanja odločitev.

Raziskovalci so ugotovili pomembne pozitivne učinke tovrstnih programov na ciljne čustvene in socialne kompetence, na odnos do sebe, do drugih in do šole. Pri otrocih, učencih in dijakih, ki so bili izpostavljeni tovrstnim programom,

so ugotovili več prosocialnega in manj agresivnega vedenja ter tudi boljše učne dosežke.

Model prosocialnega razreda (Jennings in Greenberg, 2009) podaja nekatere smernice (več o tem v reviji Vzgoja in izobraževanje, št. 3-4/2018 (Kozina idr., 2018:10-16) in prilogi Učiteljev glas št. 2/2018 (Vidmar idr., 2018:18-25)), kako lahko na ravni razreda delujemo preventivno ter tudi kako agresivno vedenje uporabimo kot učno situacijo za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, ki kratkoročno, predvsem pa dolgoročno vodijo do pozitivnih izidov. Model prosocialnega razreda predstavlja celosten pogled na preplet socialno-čustvenih kompetenc učencev ter socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev in strokovnih delavcev, ki vsake s svoje strani pripomorejo k spodbudnim odnosom znotraj razreda ter posledično tudi k manjšemu številu primerov agresivnega vedenja. Pri tem imajo pomembno vlogo tudi strategije reševanja konfliktov v razredu ter načini opolnomočenja razreda v smeri večje prosocialnosti.

### VIRI IN LITERATURA

Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491–525.

Kozina, A. (2016). Anksioznost in agresivnost v šolah: dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marcus, R. F. (2007). *Aggression and Violence in Adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. V: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg (ur.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (str. 3–22). New York: Teachers College Press.

Dr. Metka Kuhar, Fakulteta Za družbene vede, Univerza v Ljubljani

## TRAVMAPEDAGOGIKA

Travmatizirani oz. s svojo življenjsko zgodbo zaznamovani mladi predstavljajo za vzgojne in izobraževalne ustanove poseben izziv. Otroci in mladina v domovih ali v stanovanjskih skupinah so verjetno tista skupina v naši družbi, ki je (bila) najbolj izpostavljena obremenjujočim izkušnjam in iz njih izhajajočim travmam. Nekaterim od teh mladostnikov lahko le s težavo pristopimo z običajno pedagoško prakso. Dosedanja razmejitev – obvladovanje travmatičnih dogodkov poteka v psihoterapiji, pedagogika je obvladovanje vsakdanjika – je neprimerna. Izogibanje travmatičnemu materialu v domovih ali v stanovanjskih skupinah zanika mnoge možnosti, ki jih nudi pedagogika, ter preprečuje celovitejši proces preobrazbe.

Nova strokovna smer travmapedagogika nudi uporabna spoznanja in metodične smernice, ki omogočajo ciljno naravnano podporo travmatiziranim mladim. Interdisciplinarna spoznanja npr. psihotravmatologije, psihoanalize, nevropsihologije in teorij navezanosti, pa tudi sociološka, posebej družbenokritična znanja so omogočila oz. omogočajo razvoj travmapedagoških konceptov.

Za začetek te discipline v Nemčiji, kjer je zelo razvita, velja knjiga Wilme Weiss – Philipp sucht sein Ich: Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen (2003), ki je doslej izšla že v osmih izdajah. Leta 2007 je bilo v Nemčiji izvedeno prvo sistematično izobraževanje iz travmapedagogike. Nemško Zvezno delovno združenje za travmapedagogiko (Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapaedagogik), ustanovljeno v 2008, je leta 2011 izdalo standarde za področje vzgojnih zavodov. Ta organizacija si aktivno prizadeva za razvoj in aplikacijo travmapedagoških konceptov in projektov na področje vzgoje, izobraževanja, vzgojnih ustanov in mladinskega dela.

Travmapedagogika je več kot pedagoška metoda, je pedagoško gibanje. Prizadete osebe predstavljajo bistveni del rešitve, aktivno in v enakovrednem odnosu. Transparenten nehierarhičen odnos je posebej pomemben, ker so moč – nemoč, hierarhija in oblastniški odnosi pogosto bistveni del preteklih travmatičnih izkušenj. Metode, tehnike in vaje, s katerimi skuša biti travmapedagogika v podporo travmatiziranim mladim, se nenehno razvijajo in preverjajo.

Temeljne predpostavke travmapedagogike so:

- Travmatizirani ljudje reagirajo normalno na ne-normalne dogodke.
- So »strokovnjaki« za ekstremne in obremenjujoče življenjske izkušnje.
- Travmapedagogi/-nje dajejo svoje strokovno znanje na razpolago spoštljivo in skupaj z mladimi preverijo, kakšen pomen imajo za njih.
- Transparentnost na vseh ravneh.
- Na vseh hierarhičnih ravneh se prevzame odgovornost.

Posebej pomembno je teoretično razumevanje travmatizacije mladostnikov, npr. njihovih prilagoditvenih strategij, stresnih odzivov, načinov opolnomočenja teh mladih pa tudi potencialnih transfernih odzivov ter specifičnih obremenitev pedagoginj in pedagogov, ki delajo s travmatiziranimi mladostniki ter s tem povezano skrbjo zase. V pristopu do travm potrebujemo dobršno mero fleksibilnosti, senzibilnosti, suverenosti in poguma in ta izziv v našem šolskem prostoru še čaka.

## ODGOVORI NA VPRAŠANJA IN DILEME IZ PRAKSE

(BISTVENI Poudarki iz Priročnika Vključujoča šola)



Pričujoče besedilo ponuja povzetek različnih strokovnih izhodišč za spodbudno in varno učno okolje. Nanaša se na preventivno delovanje (kako lahko učitelj vključujoče vodi razred in kako lahko šola gradi kulturo dobre skupnosti) in na odziv in ravnanje v primerih neželenega vedenja (kako se na kraju samem odzvati ob nekaterih najbolj perečih vzgojnih izzivih in dilemah in kako zasnovati dolgoročno podporo). Predstavljeno je tudi, kaj lahko naredi učitelj sam in kako, kdaj in kako naj deluje preventivno, kdaj in kako kurativno, kdaj naj se opre na svetovalno službo in razširjeni tim, kaj lahko naredimo na ravni šole, kdaj pa se obrnemo za pomoč na zunanje institucije.

### 1. Kaj je značilno za spodbudno in varno učno okolje?

Učenci pri pouku sodelujejo in izražajo manj neželene vedenja, ko se vanj čutijo vključene, ko:

- vedo, kaj se od njih pričakuje, kako si sledijo dejavnosti, in dobijo jasna navodila,
- ko so jim jasna pravila in posledice,
- ko se počutijo varno, ker se lahko zanesejo, da jih bo učitelj pravočasno zaščitil oz. omogočil mirno reševanje nesporazumov,
- občutijo, da so sprejeti in spoštljivo ter pravično obravnavani,
- občutijo pozitivna realna pričakovanja in dobijo dovolj ustreznih spodbud in pohval,
- prepoznajo svoja močna področja in zaupajo v lastne zmožnosti, hkrati pa dobijo podporo učitelja na šibkih področjih,
- čutijo, da so sprejeti in razumljeni v svojih posebnostih, da ima učitelj dober stik z njimi in jim zaupa,
- občutijo smiselnost in koristnost tega, kar se učijo,
- občutijo, da lahko vplivajo na pomembne zadeve,
- občutijo sodelovalno vzdušje v razredu.

Praviloma k boljšemu sodelovanju učencev pri pouku prispevata vnaprejšnja pozitivna naravnost ter spodbuden

odnos učitelja – tudi v t. i. »zahtevnejših« razredih. V teh se namreč pogosto zgodi, da učitelj pričakuje »težave«, zato vnaprej poostri ukrepe: je strog, kara, očita in podučuje, kar ima lahko začasen učinek (lahko tudi nasproten), ni pa dolgoročno učinkovito za dober odnos z učiteljem in za razvijanje avtoregulativnosti učencev.

### 2. Kaj je najpomembnejši preventivni dejavnik pri vodenju razreda?

Za uspešno preventivno disciplino je v običajnih okoliščinah ključen dober stik učitelja z razredom oz. njegova povezanost z njim. Dober odnos z učenci si zagotovimo s svojo celotno naravnostjo oz. z načinom, kako med poučevanjem vodimo razred, kako komuniciramo z učenci in kako podpiramo njihovo vključevanje v pouk. Dober stik je trajen, prevladujoč odnos učitelja z razredom oz. učenci in je najboljša preventiva pred »nedisciplino«. Celo v primerih zahtevnejših vedenjskih in čustvenih motenj je eno od prvih priporočil, da tisti, ki dela z učencem, če je le mogoče, z njim vzpostavi dober stik, saj je v dobrem stiku odziv učenca boljši.

### 3. Kako vzpostavimo dober stik z učenci/razredom?

Dober stik si učitelj dolgoročno izgraja s tem, da je spoštljiv, spodbuden, odprt, odziven na potrebe učencev, pravičen, da izraža pozitivna pričakovanja do učencev, jih podpira in kaže, da mu je mar zanje. Pri tem je odločen in zna jasno postaviti meje, ki so učencem osmišljene in pojasnjene. Dober stik temelji na vzajemnem zaupanju in soudeležbi učencev – učitelj jim zaupa in spodbuja njihovo vključevanje v dejavnosti in odločitve.

Učenci najbolj cenijo učitelje, ki izražajo vrline in osebnostno moč, kot so modrost in znanje, človečnost in empatija, sproščenost, strpnost in prožnost, spoštljivost ter pravičnost. Govorimo o t. i. odnosni kompetenci, ki je za učitelja zelo pomembna. Učitelj lahko že s svojim nastopom, komunikacijo oz. odnosom ugodno vpliva na konstruktivno vedenje in sodelovanje učencev. Bolj ko občuti zaupanje v svojo zmožnost vodenja razreda, bolj je prepričljiv tudi za učence.

Pri tem ne potrebuje zunanjih, celo razburjenih izrazov, ampak predvsem odločno izražanje svoje prisotnosti (»prezence«) in občutka, da je položaju kos. S tem si pridobi spoštovanje učencev in njihovo pripravljenost za sodelovanje, medtem ko s prehitrim impulzivnim pristopom sicer lahko začasno utiša razred, vendar ne vzbuja zaupanja v to, da ga učinkovito vodi. Med tem, ali se učenci učitelja bojijo ali pa ga spoštujejo, je odločilna razlika. Učitelji se s tem v zvezi sprašujejo, ali naj iskreno pokažejo svoja čustva (npr. jezo) ali naj jih »potlačijo«. Njihovo stisko lahko olajša to, da skušajo razumeti, kaj se dogaja (v) učencu in v njih samih, kar omogoča bolj premišljeno izbiro reakcij. Sicer pa učenci cenijo, če učitelj z njimi o tem odkrito spregovori (npr.: »Ob tem, kar ste naredili, sem se precej vznemiril ...«), saj je tudi to znak dobrega stika.

#### 4. Kaj lahko naredimo za večjo vključenost učencev med poukom?

K dobri vključenosti učencev in njihovi učni zavzetosti odločilno prispevajo: zanimiv pouk, ki ga učenci doživljajo kot smiselnega in vrednega zavzemanja, učni proces, v katerega so učinkovito vključeni, dober odnos oz. stik učitelja z njimi in učinkovito vodenje razreda.

Učitelj k večji vključenosti oz. t. i. »preventivni disciplini«, prispeva tako da:

- so njegova pričakovanja ter pravila jasna, utemeljena in razumna (najbolje, da jih oblikuje skupaj z učenci),
- obvlada organizacijske postopke in daje jasna navodila, prilagojena zmožnostim učencev,
- je pozoren na izključene in jih nevsiljivo vključuje ter individualizira pristop,
- uporablja učne metode, ki podpirajo angažirano učenje in aktivnost učencev, vzbujajo njihovo zanimanje in spodbujajo njihovo odgovornost za učenje ter omogoča pravočasno konstruktivno povratno informacijo (npr. s formativnim spremljanjem),
- izvaja metode skupinskega dela, ki vključujejo učence v dogovarjanje in oblikovanje skupnih pravil varne skupnosti,
- kakovostno komunicira z učenci in si prizadeva za pozitivne in spoštljive odnose, pri čemer je kot odrasli in kot pedagog tisti, ki je za zgled (tudi ko se učenci tega ne zmorejo držati),
- poskrbi, da pri odstopanju od pravil s strani učencev sledijo dogovorjene posledice in prevzemanje odgovornosti,
- v pravem trenutku poišče podporo svetovalnega delavca ali strokovnega tima za uporabo svetovalnih in vedenjskih metod za učence, ki to potrebujejo.

#### 5. S katerimi praksami in strategijami učinkovito vodimo razred?

Ob vodenju učnega procesa je zelo pomembno vodenje razreda kot skupine, zlasti pa naslednje aktivnosti:

- vstop v razred oz. sprejem učencev,
- nastop („spodbudna odločnost“),
- umirjanje, pridobivanje pozornosti,
- ureditev razreda in sedežnega reda za varnost, učinkovito učenje in vodenje,
- smiselna umestitev aktivnih in sodelovalnih oblik dela, obvladovanje le-teh,
- učinkovita priprava učencev na delo,
- razumljivo, postopno pojasnjevanje pomembnih informacij, navodil, postopkov ter možnost razjasnjevanja,
- obvladovanje smiselnih in tekočih prehodov (pri pouku) ter premikov,
- sooblikovanje smiselnih pravil, izpostavljenih na vidnem mestu, sklicevanje nanje,
- spremljanje vseh učencev, celotnega dogajanja,
- pozornost na potencialne težave in učno/vzgojno zahtevne učence ali skupine,
- prilagajanje načinov vključevanja učencev glede na njihove potrebe,
- **premišljena uporaba signalov (očesni stik, približevanje, neverbalno).**

Učinkovito vodenje skupine zmanjša možnost pojava neželenega vedenja, vseeno pa se to pri posameznikih lahko pojavi. V takih primerih nekaterim učencem pomaga, da jih spomnimo na pravila (prim. naprej – stopnjevanje signalov), nekateri pa za take ukrepe niso dostopni, zato je potreben drugačen pristop.

#### 6. Kako ravnamo ob pojavu nemira ali drugih blažjih oblik neželenega vedenja posameznika ali skupine?

S strategijo stopnjevanja signalov učence opomnimo na dogovorjena pravila in jih odločno pozovemo k ustreznemu vedenju ter jih pri tem podpremo; govorimo o t. i. »korektivni disciplini« (oziroma neke vrste »vzganjanju«), ki je učinkovita predvsem pri vodenju skupine pri blažjih odstopanjih od pričakovanih (npr. ko »razred zajame nemir« – ko začnejo učenci klepetati, vstajati, ne sodelujejo več ...) ter pri vzgojno zanemarjenih učencih, ki potrebujejo tesnejše spremljanje in odločno vodenje.

- **(Ne)besedni signali:** pokažem, da sem opazil, usmerim pogled, spomnim na dogovore/pravila.
- **Uporaba premora:** preneham poučevati.
- **Okrepljeni neverbalni signali:** stopnjam stik, npr. se približam.
- **Razjasnjevanje:** zastavim dobronamerno poizvedovalno vprašanja (npr., kaj se dogaja, kaj potrebuješ, da boš lahko spremljal pouk, želiš kaj vprašati ali si razjasniti ...).
- **Sklicevanje na odgovornost:** ob sklicevanju na pravila dam možnost, da lahko spremenijo vedenje; podam predloge in navodila.
- **Napoved posledic:** odločno pozovem k prenehanju, napovem posledice.
- **Izvajanje dogovorov:** ravnam v skladu z dogovori.
- **Timsko sodelovanje:** po potrebi se povežem s svetovalno službo in starši

Najprej ugotovimo glavi razlog nemira, o tem povprašamo učenca/učence, in če je v naši moči, skušamo vplivati na razlog (npr. če se učenci dolgočasijo, prilagodimo pristop, če je vroče, odpremo okna, če so nemirni zaradi dolgotrajnega sedenja, naredimo nekaj sprostitvenih vaj, če je nekdo v stiski, mu prisluhnemo, preden bo v jezi izbruhnil ...). Na prvi pogled se to zdi časovno potratno, vendar se na dolgi rok obrestuje, ker pravočasno preprečimo razraščanje večjega nemira in se ognemo avtoritarnim postopkom. Ti dolgoročno škodijo klimi in kvarijo odnos z učenci ter zmanjšujejo njihovo avtoreglativnost. Prvi pogoj za tako strategijo pa je vnaprejšnje ozaveščanje (na ravni razreda in šole), kaj je neželeno vedenje, in okvirni dogovor z učenci o tem (meje, dogovori, pravila, bonton ...). Pomembno je tudi, da sami uzavestimo, kaj nas moti, kakšna prepričanja, vrednote in izkušnje so za tem in kakšne so meje naše strpnosti.

### 7. Kaj moramo upoštevati pri pojavu neželenega vedenja

Pri pojavu neželenega vedenja v razredu je ključna modra presoja »koliko česa kdaj«: kdaj se odzvati, če sploh, kako intenzivno, kaj reševati »na samem«, kaj pa javno. Po eni strani je pomembno, da se takoj, ko opazimo odstopanje od pravil, odzovemo. S tem sporočimo, da spremljamo dogajanje in skrbimo za upoštevanje dogovorov. Po drugi strani pa ni treba na vsako motnjo intenzivno odreagirati. Dovolj je že, da pokažemo, da smo odstopanje zaznali, in preudarno stopnjam pozornost. Pri tem smo odločni in vztrajni, vendar to naredimo čim bolj spotoma in spontano, kar kaže na to, da smo izzivu kos. Pomembno je tudi, da

načrtujemo dogovore in strategije za želeno vedenje skupaj z učenci.

Ko pride do neželenega vedenja:

1. Presodimo resnost in zahtevnost pojava:
  - Če gre za blag pojav neželenega vedenja, ni treba takoj sprožiti vseh možnih ukrepov in zaostri komunikacije, ampak je priporočljivo premišljeno dozirati odziv (prim. nazaj).
  - Če pa gre za vedenje, ki ogroža učenca samega, učitelja ali druge učence, je potreben takojšen ustrezno izbran odziv (npr. če gre za nasilno vedenje, je priporočeno ravnanje v skladu z Navodili ... – prim. naprej, če gre za samoogrožujoče vedenje, je potrebna dodatna zaščita in pomoč s strani svetovalnega delavca ipd.).
2. Razumemo neželeno vedenje (kar ne pomeni odobravanja vedenja):
  - razloge zanj (npr. utrujenost, dolgčas, pomanjkanje interesa, slabe učne navade, motnje pozornosti, čustvene stiske ...),
  - sprožilne situacije in okoliščine, v katerih se pojavlja,
  - vire in zmožnosti, na katere se lahko opre(mo) pri izboljševanju vedenja,
  - pa tudi to, ali učenec ne zna, ne zmore ali noče ravnati drugače (prim. naprej, sistem ABC).
3. Izberemo ustrezen odziv in načrtujemo strategijo.

### 8. Kako izpeljemo pogovor z učencem, ki se obnaša nezaželeno?

Takoj, ko se pojavi nezaželeno vedenje, lahko storimo naslednje:

- Če je učenec zmožen in če presodimo, da bo to najbolje, mu ponudimo pogovor o tem, kaj se dogaja.
- Če bi pogovor na kraju samem prispeval k burnejšim čustvom, napovemo, da se bomo o tem pogovorili pozneje, npr. rečemo: *»To vedenje me moti. Zdaj se vrni k delu, potem pa se bova v miru pogovorila o tem.«*
- Če pa je učenec tako zelo razburjen, da je treba najprej zaščititi njega ali druge, v vsakem primeru pogovor izvedemo kasneje, ko je v boljšem stanju.

Za pogovore po navadi upoštevamo načela 4R ali/in uporabimo sistem ABC, ki pomaga ugotoviti ozadje vedenja in prispeva k učenju spretnosti za uravnavanje vedenja. (Več v priložniku Vključujoča šola, 3. in 4. zvezek.)

#### 4R-pravila odzivanja ob (lažjih) »disciplinskih« težavah/nezaželenem vedenju:

1. **Razumno** se odzovem: vzdržim se nepremišljenih in impulzivnih odzivov.
2. **Razlikujem** vedenje od osebe.
3. **Razumem** dogajanje in ga ne vzamem osebno (kot napad nase), na primer: razumem čustva, ki so za vedenjem, in to pomagam razumeti tudi učencu.
4. **Odzovem se odločno**, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve, in spodbujam učenčevo prevzemanje odgovornosti ter iskanje nadomestnih vedenj.

#### ABC-sistem povezovanja čustev in vedenja

Učenec, ki kaže nezaželeno vedenje, največkrat pred tem čuti strah, jezo, krivdo, sram, manjvrednost, dolgočasje, zaskrbljenost in žalost. Teh čustev pa ne zna/zmore/želi izraziti na socialno sprejemljiv način, zato jih lahko podpremo:

- če tega ne zna – ga učimo,
- če tega ne zmore – mu nudimo oporo/pomagamo,
- če tega noče – ga spodbudimo (z različnimi sprejemljivimi oblikami socialnega pritiska in pogojevanja, da bo pokazal določeno vedenje), predvsem pa ugotovimo vzroke za to, da vedenja ne želi pokazati, čeprav ga zna in zmore.

K temu, da se ustrezno odzovemo na čustva učencev in ga podpremo pri bolj socialno sprejemljivem izražanju neprijetnih čustev, nam lahko pomaga razumevanje, kaj nam sporočajo čustva, ki jih učenec kaže (pogosto kot neželeno vedenje, npr. jeza, razburjenost). Če v danem trenutku prepoznamo čustvo, ki ga čuti učenec, in se ustrezno odzovemo, lahko preprečimo velik del nezaželenih vedenj in mu pomagamo, da je v prihodnje bolj pozoren na to.

#### A: Kaj natančno se je zgodilo? (iščemo sprožilno situacijo)

**B: Kaj si takrat pomislil o tem, sebi, drugem? Kako si to razumel? (iščemo pomen) Zakaj ti je to tako pomembno? (Katera tvoja psihološka potreba ali vrednota je ogrožena ali potrjena?) (iščemo psihološko potrebo, vrednoto)**

#### C: Katero čustvo/kaj si občutil? (iščemo čustvo)

Ko pridobimo odgovore na gornja vprašanja, naredimo ABC-povzetek, v katerem strnemo in povežemo elemente v zgodbo: **Zgodilo se je to (A) in ti si to razumel tako, in ker je tebi to pomembno (B), si občutil (C).**

**Dodamo lahko še krepitev nadomestnega vedenja: Kaj želiš spremeniti, kaj lahko narediš naslednjič (drugače)?**

(Povzeto po priložniku Vključujoča šola, 4. zvezek, str. 18, 19.)

#### 9. Kaj še lahko naredimo pri obravnavi blagih oblik neželenega vedenja?

Pri pojavu ponavljajočih se blažjih oblik neželenega vedenja lahko učenca na temelju ugotovitev iz pogovora sistematično podpremo s pomočjo preprostih strategij. Za to sta potrebna njegova pripravljenost in zmožnost za sodelovanje. Pri tem upoštevamo razloge za neželeno vedenje, ki smo jih ugotovili iz pogovora, in se z učencem dogovorimo, kako lahko neželeno vedenje izboljša, katera nadomestna vedenja bo razvil in kako mu lahko pomagamo mi kot učitelji (celoten razredni učiteljski zbor usklajeno).

**Primer:** Če učenec pogosto glasno klepeče/glasno govori, se lahko z njim za začetek dogovorimo za nadomestno vedenje, npr. da vstane takoj, ko začuti potrebo po klepetanju/glasnem govorjenju (oz. naredi tisto, kar on prepozna kot tisto, kar bo najbolj delovalo). Nekaterim učencem to lahko pomaga do večjega samonadzora in selekcije tega, kar »morajo nujno povedati«. Če se učenec pogosto vznemiri in se pri tem impulzivno odziva, se lahko dogovorimo za uporabo opozorilnega znaka (na primer prometni znak za nevarnost ali kaj kreativnega ali celo šaljivega, denimo karikatura razjarjenega obraza), ko učenec pri sebi začne prepoznavati znake prvega vznemirjenja.

Ključno je torej, da skozi pogovor:

- učencu pomagamo ozavestiti razloge za neželeno vedenje, okoliščine in sprožilce,
- skupaj z njim poiščemo nadomestne strategije in vedenja,
- omogočimo čim več priložnosti za krepitev njegovega občutka lastne vrednosti in zaupanje v lastne zmožnosti.

V zahtevnejših primerih se lahko posvetujemo s svetovalnim delavcem ali pa ga prosimo za pomoč, vendar se moramo zavedati, da lahko za otroka veliko naredimo tisti, ki smo z njim največ časa.

### 10. Kako ravnamo ob pojavu izrazitih oblik neželenega vedenja?

V primerih, ko ne pomaga niti stopnjevanje signalov z odločnimi pozivi k prenehanju oz. k ustrežnejšim oblikam vedenja niti prilagajanje potrebam učenca, je ravnanje odvisno od primarnega razloga. Če gre za posebne potrebe (hiperaktivnost, vedenja, ki izvirajo iz avtizma, čustvene in vedenjske motnje ...), je potreben poseg, ki je naravnana na te potrebe, in to na tako, da se zavaruje in pomirja tako učenca, ki se mu to dogaja, kot preostale.

Tudi tu lahko ukrepe oz. obravnavo stopnjujemo (oz. presodimo, kaj od naštetega je v danem primeru najbolj primerno):

- Učenca skušamo umiriti na način, ki pri njem deluje.
- Z učencem se skušamo v miru pogovoriti (tehnika 4R, sistem ABC ...), če je dostopen za pogovor.
- Če se nikakor ne more umiriti, ga povabimo v prostor za umirjanje in po potrebi prosimo za pomoč svetovalnega delavca ali kogar koli, za kogar vemo, da ima dober stik z učencem in vpliv nanj.

Če ogroža sebe in druge, poskrbimo za varovanje in se v skrajnem primeru obrnemo na vodstvo, ki po potrebi kontaktira nujno medicinsko pomoč ter starše, v res izjemnih primerih (predvidenih s šolskim protokolom) pa tudi policijo.

Zavedati se je treba, da pri učencih s posebnimi potrebami (zlasti tistih z nevrološko osnovo) v primerih akutne stiske ne pomagata niti odločno sklicevanje na dogovore niti prijazno prigovarjanje in da v skrajnih primerih ni možno vzpostaviti stika ali pa s svojim ukrepanjem izzovemo še hujšo reakcijo. Po navadi burne reakcije trajajo krajši čas – do pomiritve. V umirjenem stanju pa nato učenca podpremo pri samouravnavanju oz. oblikovanju želenega vedenja, kar je najboljši način za preprečevanje ponovnega pojava neželenega vedenja (prim. naprej).

### 11. Kako lahko zmanjšujemo pojav neželenega vedenja z učenjem nadomestnega vedenja?

Podobno kot pri obravnavi blagih oblik neželenega vedenja ima učenje nadomestnega vedenja dober učinek tudi pri bolj izrazitih oblikah neželenega vedenja. Osnovno načelo je, da učenca naučimo drugačnega odzivanja na sprožilce, ki ima isto funkcijo kot neželeno vedenje, le da je bolj sprejemljivo in da prek njega učenec krepi samouravnavanje.

**Primer:** Če ima učenec pogoste agresivne vedenjske izbruhe in z njimi doseže, da zapusti učilnico (kar mu v šoli omogočijo,

da se umiri), to raje omogočimo pod nadzorovanimi pogoji. Z učencem se vnaprej dogovorimo za znak oz. način, na katerega javi, da potrebuje odmor, ko je v stiski. To ni popuščanje, ampak prispevek k samouravnavanju oz. samonadzoru in zmanjševanju agresivnega vedenja. (Več o tem Jurišič, Center Pika.)

### 12. Kako dolgoročno podpiramo učenca s ponavljajočim se neželenim vedenjem?

V primerih ponavljajočega se neželenega vedenja so potrebni:

1. dosledni usklajeni ustrežni interventni odzivi – za katere se je priporočljivo vnaprej pripraviti (prim. zgoraj – uzavestiti 4 R in ABC),
2. sistematična timska obravnava z načrtovanjem dolgoročne strategije.

Če otrok nima odločbe in kaže čustvene in vedenjske težave ter že pridobi vzgojni ukrep (OŠ), strokovni tim izdelava **individualni oz. individualizirani vzgojni načrt** za delo z njim. V sodelovanju z učencem (v skladu z njegovimi zmožnostmi) v njem opredelimo **načrt podpore socialno sprejemljivemu vedenju**. V tem načrtu preučimo sprožilce, okoliščine in odzive okolja ter po potrebi vplivamo nanje in jih spreminjamo (prim. zgoraj, ABC-sistem). Skupaj z učencem se opremo na njegova močna področja in načrtujemo nadomestno oz. socialno sprejemljivo vedenje (npr.: »Namesto tega, da bi sošolcem jemal predmete brez njihove privolitve, jih bom vprašal, ali smem ...«, »Ko se me začne lotevati jeza, bom učitelju takoj odkrito povedal, da se začena, da mi pomaga.«).

Nadomestne oblike vedenja se najprej nanašajo na manjše spremembe, kasneje pa tudi na večje. Za tak način dela je potrebna pripravljenost učenca, h kateri prispeva umirjen, odločen, spodbuden in zaupanja vreden pristop podpor- nih odraslih. Zato na načrtu delamo, ko je učenec dovzeten in v mirnem stanju. V nadaljevanju pa je potrebna redna in dosledna podpora učencu pri izvajanju in spremljanju načrta z namenom, da trajno usvoji socialno sprejemljivo vedenje in samouravnavanje. Tak pristop ne vključuje le svetovalnega delavca, ampak je ključno, da so del njega vsi, ki delajo z učencem in usklajeno delujejo, zaželeno je tudi podpora staršev (prim. naprej).

Za spremljanje in obravnavo učencev s ponavljajočim se neželenim vedenjem, ki imajo odločbo, pa strokovna skupina v individualiziranem programu (IP) opredeli razumevanje čustvenih in vedenjskih odzivov otrok ter kratkoročne cilje učenja večšin izražanja čustvenih in vedenjskih odzivov, načine, strategije, metode in tehnike učenja ter spremlja in evalvira svoje delo.

V zelo zahtevnih primerih je priporočljiva čim prejšnja napotitev v obravnavo v ustrezno, za to specializirano zunanjo institucijo in ustanovitev multidisciplinarnega tima. Vsi, ki učenca poučujejo ali kakor koli obravnavajo (po možnosti vključno s starši – prim. naprej), naj delujejo enotno po priporočilih tega tima. **Če je na šoli več učencev z zmanjšano zmožnostjo samouravnavanja oz. z impulzivnim reagiranjem, je priporočljiva dodatna skupinska obravnava (npr. skupinski trening kontrole jeze). Učitelje, ki poučujejo tako zahtevne učence, pa je treba podpreti in opolnomočiti (prim. naprej).**

### 13. Kaj storiti, ko učenec s ponavljajočim se neželenim vedenjem ni zmožen ali pripravljen sodelovati?

V redkih primerih učenec zaradi zahtevne problematike kljub vsem našim poskusom ni zmožen dobrega stika ali pa ni pripravljen na sodelovanje. V tem primeru skušamo zaščititi vse vpletene ter čim prej poiščemo podporo ustreznih strokovnjakov.

Zavedati se moramo, da nekateri primeri niso dostopni in rešljivi oz. niso več v naši moči in pristojnosti ter da od določene točke dalje, ko je narejeno vse prej omenjeno, ustrezno ukrepanje ni več učiteljeva odgovornost ali odgovornost šole. Odgovornost se nanaša na pravočasno prepoznavo in ustrezno odzivanje, na zaščito vseh vpletenih in na pravočasno pobudo za dolgoročno razširjeno strokovno obravnavo – po potrebi v ustrezni zunanji instituciji; učitelj pa ni pristojen in usposobljen za terapevtsko ali psihiatrično obravnavo in se od njega to ne sme pričakovati. V kratkem času se načrtuje, da bodo v ta namen šolam v podporo posebni strokovni centri oz. interventni timi.

V skrajnih primerih je potrebna premestitev učenca v drug oddelek ali v drugo VIZ ali preusmeritev v institucijo, ki je v danih razmerah primernejša za njegovo obravnavo in zaščito preostalih. Preusmeritev ne pomeni, da smo se vdali in ne vidimo več rešitve, še manj gre pri tem ukrepu za kaznovanje, ampak za iskanje ustreznije celovite obravnave za njegovo dobrobit in zaščito, ker trenutno običajni ukrepi niso dovolj učinkoviti.

### 14. Kakšna je pri delu z učencem z neželenim vedenjem vloga staršev?

Odnos staršev do otrok in njihove vzgojne prakse so lahko ključni preventivni dejavnik pred neželenim vedenjem, pogosto pa se izkaže, da starši tudi sami potrebujejo pomoč. Zato je toliko bolj pomembno, da so od začetka šolanja povabljeni k sodelovanju (preventivno, spoznavno, sodelovalno)

in da se dodatno podpira vzgojno šibkejša starša. Res je, da so prav ti zaradi različnih razlogov (neurejene službe, bolezni, psihosocialne in druge težave, kulturne in jezikovne ovire ...) manj odzivni, a je zato toliko pomembnejše vztrajati in iskati poti do njih, tudi z več poudarjanja močnih področij pri učencih (ne le klicanja v šolo zaradi problemov).

Starši lahko posredno prispevajo k neželenemu vedenju, npr.: z agresijo, neprimernim kaznovanjem in zastraševanjem k čustvenim stiskam, nevrotičnosti ali pa uporništvu, z zanemarjanjem k občutkom nevednosti in prek tega k depresivnosti ali neprimernim oblikam iskanja pozornosti in uveljavljanja, z razvajanjem in pretiranim zaščitništvom k temu, da učenec ne prevzema odgovornosti in ne razvije delovnih navad ... Zato sta sodelovanje staršev in usklajena obravnava izjemnega pomena. Starše se pritegne v (timsko) načrtovanje in podpiranje njihovega otroka, po potrebi tudi v svetovalni proces (ki ga izvaja svetovalna služba), pri katerem se jih strokovno in hkrati z vso potrebno občutljivostjo podpre pri spreminjanju problematičnih vzgojnih praks, po potrebi pa vključi še CSD.

Če starši ne želijo sodelovati ali niso dovzetni za spremembe, je toliko bolj pomembno, da učenca podpremo na vseh drugih področjih (vrstniškem, s strani svetovalnega delavca, razrednika, vključevanje v prostočasne dejavnosti, skupine – npr. za krepitev socialne in čustvene pismenosti, tabore ...) in mu pomagamo najti osebo, na katero se lahko opre in ji zaupa, ter socialno mrežo, ki ji pripada.

### 15. Kakšna je razlika med konflikti in nasiljem in zakaj se ukrepanje razlikuje?

Praviloma gre pri konfliktih za nasprotno poglede in interese ob ravnovesju moči vseh vpletenih. Konflikti se lahko kažejo kot bolj ali manj burno verbalno soočanje, v najhujših primerih se lahko iztečejo v nasilje

Pri nasilju pa gre za praviloma dalj časa trajajoče trpinčenje s strani močnejšega nad šibkejšim, ki je zaradi tega v stiski. Ta je še posebej velika, če si je žrtev ne upa izraziti. Zato je pozornost na trpinčene otroke in pojav nasilja toliko pomembnejša.

Zaradi različne dinamike, pojavnosti in razmerja moči se konflikte in nasilje obravnava drugače.

### 16. Kako ravnati v primeru konfliktov?

Če se konflikt še odvija, lahko odrasli učencu ali učencem omogoči varen in umirjen prostor za izražanje pogledov in potreb (da uvidijo, kako je konflikt privedel do impulzivnega



vedenja). Ključna pri tem je spoštljiva in pomirjujoča raziskovalna naravnost posrednika (»mediatorja«), ki s svojo dobronamernostjo in nepristranskostjo odpre prostor izražanju, razumevanju, sporazumevanju in končno – dobremu stiku (z njim in med stranmi, ki so v konfliktu). Ključno vprašanje je: Kako je možno to, kar se (vama) dogaja, razumeti? Če ne gre za enostransko agresijo močnejšega nad šibkejšim (ko lahko govorimo o medvrstniškem nasilju), govorimo o deležih pri konfliktih in ne o krivdi in v tem primeru delujemo posredniško oz. mediacijsko.

### Strategija za posredovanje ob konfliktih v 10 korakih

(prirejeno po Mrgole, seminar 2015):

1. **ustavimo in po potrebi zavarujemo,**
2. **izkažemo raziskovalno nepristranskost** (če ne gre za nasilje):  
kaj se dogaja, kdo je vpleten, kaj je privedlo do tega ...,
3. **omogočimo poslušanje in izražanje pogledov in (psiholoških) potreb:**  
kako ti vidiš to, kaj si občutil, kaj si potreboval oz. želel,
4. **omogočimo razumevanje** (ki ne pomeni strinjanje) deleža vseh vpletenih: kakšen je delež A, delež B, kako je mogoče razumeti A, B,
5. **prevajamo ravnanja (jih povežemo s potrebami):**  
»če prav razumem, je to, da x, pri tebi privedlo do y«, »če prav razumem, te je razjezilo /zmotilo /prizadelo ...«,
6. podpremo iskanje **nadomestnih rešitev:**  
kakšne možnosti še imaš, kaj bi bilo bolje narediti prihodnjič, kako lahko drugače izraziš svoje ne-strinjanje ...,
7. spodbudimo **retribucijo/poravnavo:**  
kako lahko popraviš/povrneš škodo (materialno in psihološko), kaj lahko zdaj narediš, kaj lahko spremeniš, kako lahko prispevaš k boljšemu odnosu,
8. **povabimo k povezanosti s samim seboj:**  
kaj za ta namen potrebuješ, kako ti lahko pomagam, na koga se lahko opreš,
9. in k **medsebojni povezanosti:**  
kako lahko razumeta drug drugega, kako lahko upoštevata potrebe drug drugega, kaj cenita drug pri drugem, kaj je vajina stična točka,
10. **sklenemo dogovor**  
kako želiva, da bi to potekalo v prihodnje, kaj sva pripravljena narediti za to, komu bova odgovorna.

**Primer** »prevajanja« z iskanjem nadomestnih rešitev:

»Praviš, da te zelo moti, ker te A nenehno sprašuje po snovi, in te moti s presedanjem in godrnjanjem. Razumem, da si zaradi tega vznemirjen in da te to celo razjezi. Ni pa v redu, da potem tako glasno zavpiješ, kaj šele, da si vrgel stol po razredu. Kako lahko na to, kar te zmoti, opozoriš na bolj sprejemljiv način? Kaj lahko narediš naslednjič?«

Učencem, ki se pogosto zapletejo v konflikte, lahko pomaga organiziranje priložnosti, kjer lahko neškodljivo izkažejo svojo moč, dobijo potrditev in postanejo vidnejši v pozitivnih vlogah, s čimer pridobijo na občutku lastne vrednosti.

### 17. Kako ravnati v primeru nasilnega vedenja?

V nasprotju s prej omenjenim ravnanjem v primerih konfliktov je pri nasilnem vedenju poudarek na takojšnji prepoznavi nesorazmerja med močmi udeleženih, zaščiti žrtve ter dolgoročnem obravnavanju obeh: žrtve in povzročitelja. Ob tem pa je treba zastaviti tudi preventivno delovanje na ravni šole in pri obravnavi rizičnih učencev. Oba vidika: kurativnega (takojšnje ukrepanje in dolgoročna obravnavo) ter preventivno delovanje obravnavajo Navodila za ravnanje v primeru nasilja, pripravljena na ZRSŠ (2015).

#### Takojšnje ukrepanje:

- takojšnja ustavitev nasilja in zaščita žrtve nasilja (vsak zaposleni)

#### Procesno ukrepanje

- z žrtvijo (glede na kompetence strokovnega delavca)
- delo s povzročiteljem
- delo z razredom
- vključitev drugih institucij (policija, CSD, ZD ...)
- ustanovitev tima, ki vključuje ravnatelja, svetovalnega delavca, razrednika in po potrebi drugega učitelja ali strokovnega delavca (npr. izvajalca DSP), takojšnja ustavitev nasilja in zaščita žrtve nasilja (vsak zaposleni)

Navodila so objavljena na spletni strani <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=124>.

**Takojšnje ukrepanje** se nanaša na zaščito otroka žrtve in nudenje pogovora in čustvene podpore, obveščanje in zapis dogodka (ki se ga izroči svetovalni službi). »Svetovalna služba nato po potrebi oblikuje načrt za preprečitev nadaljevanja nasilja, ločeno se pogovori z otrokom žrtvijo in povzročiteljem nasilja ter po potrebi z opazovalci dogodka in izdela zapis pogovora z namenom razjasnitve situacije.

V odsotnosti šolske svetovalne službe ali če ta oceni, da je to potrebno, ločene pogovore opravi ravnatelj ali pomočnik ravnatelja.«

**Procesno ukrepanje** pa se nanaša na nadaljnje naloge šolske svetovalne službe (svetovalno delo z otrokom žrtvijo in povzročiteljem nasilja ter pogovor s starši) in naloge tima (nadaljnje aktivnosti, npr. načrt pomoči za žrtev, vzgojno ukrepanje (z načrtom učenja spretnosti uravnavanja vedenja) za povzročitelja, delo s starši, oddelkom, zunanjimi institucijami itn.).

V navodilih so opredeljene tudi vloge in pristojnosti različnih služb: »koga v takih primerih obveščamo, katere informacije zapišemo v zapis zaznave nasilja, kakšno naj bo nadaljnje ukrepanje, kdo oblikuje tim, kakšne so vloge posameznih strokovnih delavcev v timu, kdo in na kakšen način dela z žrtvijo, povzročiteljem, opazovalci in starši ter v katerih primerih je potrebno sodelovanje z zunanjimi institucijami«.

### 18. Kaj vse vpliva na pojav neželenega vedenja?

Pomemben dejavnik ponavljajočih se oblik neželenega vedenja so lahko pretekli vzgojni oz. družinski vplivi: odkrite in prikrite fizične ali duševne zlorabe in pritiski, zelo slabi odnosi, npr. sovražnost, agresivnost ali redno pojavljanje konfliktov, pretirano avtoritarna, kaznovalna in ustrahovalna vzgoja, asocialni vzorci in kršenje družbenih norm, skrajna revščina in/ali razmere v sicer dobro situiranih družinah, v katerih pa starši zaradi lastne prezaposlenosti popuščajo otrokovim zahtevam in mu ne postavljajo nobenih omejitev.

Kot posledica se pri otrocih pojavijo čustvene stiske, povezane z občutkom manjše vrednosti in nezmožnosti, ki pri nekaterih vodijo v umik in depresivnost, pri drugih pa v navzven opazne neželene oblike vedenja, ki služijo pridobivanju pozornosti ali pa izražanju jeze in agresivnosti in se stopnjujejo v čustvene in vedenjske motnje. Zato jim je treba omogočiti priložnosti za sprejemljive potrditve in krepitev občutka lastne vrednosti na konstruktiven način. Poleg razumevajoče podpore učitelja potrebujejo strokovno timsko obravnavo na šoli, po potrebi pa tudi zunaj nje, zaželeno pa je tudi sodelovanje staršev.

Sicer pa so lahko za neželenim vedenjem lahko tudi nevrološke motnje in druga bolezenska stanja, duševne motnje ali bolezni, razvojni zaostanki, avtizem in druge posebne potrebe, ne glede na to, ali so pri učencih diagnosticirane (so razvrščeni z odločbo) ali pa ne, kar terja posebno občutljivost pri obravnavi oz. sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki.

### 19. Kako lahko učitelje učinkovito podpremo v stiski?

Učiteljem, ki so posebej izpostavljeni (imajo več primerov učencev s ponavljajočim se neželenim vedenjem ali enega, ki pa je izrazito zahteven), je treba priskrbeti pomoč svetovalnega delavca, izvajalca DSP ali jih kako drugače podpreti pri soočanju s problemskimi situacijami. Hkrati pa jim, če je to potrebno, omogočimo možnost umika, počitka in regeneracije ter druge oblike podpore: usposabljanje, svetovanje, kolegialno podpiranje, coaching, supervizijo, intervizijo oz. podporne skupine ...

### 20. Kako lahko na šoli dolgoročno poskrbimo za spodbudno in varno učno okolje?

S sistematično skrbjo za klimo na ravni celotne šole lahko prispevamo h krepitvi kulture dobre skupnosti. Pomembno je, da v razpravo o tem ter k oblikovanju strategij in dogovorov ravnatelj povabi vse učitelje. Prav tako je pomembno, da so v razpravo o vseh ključnih zadevah povabljeni tudi učenci, prilagojeno njihovi razvojni stopnji. S soudeležbo vseh vpletenih v pomembne dogovore in aktivnosti se povečata njihova zavzetost in odgovornost (t. i. razporejeno, tudi vključujoče oziroma inkluzivno vodenje).

Sistematičnim dejavnostim, povezanim z izboljševanjem klime oz. zagotavljanjem spodbudnega in varnega učnega okolja, je treba nameniti dovolj časa in pozornosti ter skupaj s kolektivom na vključevalen način pripraviti premišljeno strategijo (več o tem v 5. zvezku priročnika Vključujoča šola), v osnovni šoli lahko v povezavi z vzgojnim načrtom. Strategija mora vključevati dovolj rednih povezovalnih izkušenj, da se omogočita varna klima in zaupanje tako v kolektivu kot v razredih. Smiselno je tudi takšno načrtovanje internega usposabljanja, ki sistematično prispeva h krepitvi odnosnih kompetenc pri učiteljih.

Pomemben izziv in preventivni dejavnik za šolo je sistematična skrb za razvoj čustvene in socialne pismenosti ter solidarnosti pri učiteljih in učencih. Ta lahko poteka na kurikularni ravni (vključevanje odnosnih tem in ciljev v pouk pri predmetih, medpredmetno in kroskurikularno) in pri posebej temu namenjenih dejavnostih (delavnice za učence med razrednimi urami, ki jih lahko izvajajo razredniki ali delavnice za posebne skupine učencev, ki jih lahko izvajajo svetovalni delavci, izvajalci DSP ali pa zunanji izvajalci, specializirani za to področje – npr. interakcijske igre, delavnice za komunikacijske veščine, izražanje in samouravnavanje čustev, obvladovanje jeze ...). Različne programe socialnega in čustvenega opismenjevanja pri nas izvajajo ZRSŠ, PI, ZRC in nevladne organizacije in društva (več o tem v 4. zvezku priročnika Vključujoča šola).

## Formativno spremljanje v podporo učenju

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi,  
cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



### Priročniki po predmetih in področjih

#### Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

#### Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

#### Formativno spremljanje pri ZGODOVINI



Napovedujemo:

izid  
2018

Formativno spremljanje pri DELU SVETOVALNIH DELAVCEV

Formativno spremljanje kot PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI



# & tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

XLIX

2018

5

