

Razumevanje vpliva različnih dejavnikov šolske klime na občutek pripadnosti šoli

O avtorici

Mag. Vesna Starman je direktorica Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Istre.
vesna.starman@svetovalnicenter.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/1/28-43>

Izvleček

V prispevku izhajamo iz teorije ekoloških sistemov Bronfenbrennerja (1993), ki ponuja neprecenljiv okvir, s katerim je mogoče organizirati dejavnike okolja in razumeti njihov vpliv na občutek pripadnosti, saj v središče postavlja učenca, vsak prispevajoči dejavnik pa je umeščen glede na učenčev izobraževalni ekosistem. Allen in Bowles (2012) trdita, da Bronfenbrennerjeva teorija zagotavlja doslej najobsežnejši teoretični konstrukt, s katerim je mogoče raziskati pripadnost v organizacijskem okolju, kot je šola. V šolskem ekološkem sistemu namreč poteka vrsta interakcij, bodisi neposrednih bodisi posrednih (Krishnan, 2010). Razvoj učenčevega občutka pripadnosti šoli je pojasnjen v povezavi s tema vrstama interakcij. Cilj izvedene raziskave je bil raziskati vpliv različnih dejavnikov šolske klime, ki vključujejo učinkovito učno okolje, odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki, obšolske dejavnosti in vključenost staršev, na občutek pripadnosti šoli pri učencih tretje triade osnovnih šol v Slovenski Istri. Rezultati so lahko pomembni za učitelje, ker bodo razumeli, kako lahko različni in medsebojno povezani dejavniki krepijo ali zavirajo učenčev občutek pripadnosti.

Ključne besede: občutek pripadnosti | teorija ekoloških sistemov | učno okolje | odnosi med učitelji in učenci | varnost v šoli | interakcije med vrstniki | obšolske dejavnosti | vključenost staršev

Understanding the impact of different school climate factors on the sense of belonging to school

Vesna Starman, MS, Istria Counselling Centre for Children, Adolescents, and Parents

Abstract

The paper draws on Bronfenbrenner's (1993) ecological systems theory, which provides an invaluable framework for organising environmental factors and understanding their impact on the sense of belonging. This theory places the learner at the centre, with each contributing factor positioned in relation to the learner's educational ecosystem. Allen and Bowles (2012) argue that Bronfenbrenner's theory offers the most comprehensive theoretical construct for exploring belonging within an organisational setting such as a school. Within the school ecological system, a range of interactions, both direct and indirect, take place (Krishnan, 2010). These interactions have been shown to affect the development of a student's sense of belonging to the school. The research conducted aimed to investigate the impact of various school climate factors on the sense of belonging among 7th–9th-grade primary school students in Slovenian Istria. These factors included an effective learning environment, teacher-pupil relationships, school safety, peer interactions, extracurricular activities, and parental involvement. The results are significant for teachers, as they highlight how different and interrelated factors can enhance or inhibit students' sense of belonging.

Keywords: sense of belonging | ecological systems theory | learning environment | teacher-student relationships | school safety | peer interactions | extracurricular activities | parental involvement

Uvod

Učenci obstajajo v sistemu medsebojno povezanih odnosov, vlog, dejavnosti in okolij (Shelton, 2019). Neposredne interakcije, ki vključujejo interakcije med učenci ter med učenci in učitelji, imajo lahko pomembno vlogo pri krepitvi občutka pripadnosti učencev šoli (Dehuff, 2013; Goodenow, 1993). Poleg tega lahko neposredne interakcije med starši in učenci, ki potekajo v domačem mikrosistemu, prav tako povečajo motivacijo in občutek pripadnosti učencev šoli (Uslu in Gizir, 2017). Hayes in sodelavci so (2017) poudarili pomen neposrednih procesov z navedbo, da se nahajajo v razvojnih mikrosistemi in delujejo skozi čas; postavljeni so kot primarni mehanizmi, ki proizvajajo človekov razvoj. Moč teh procesov, da vplivajo na razvoj, se razlikuje glede na značilnosti osebe, neposrednega in oddaljenega okolja mentalnega okolja ter časovnih obdobj, v katerih se odvijajo.

Smith (2015) je poudaril, da je razvoj proces, ki poteka v različnih kontekstih, in čeprav se lahko pojavijo ovire, lahko mladi z ustreznim okoljem in podporo te ovire premagajo. Ravno zato so raziskovalci izpostavili najpomembnejše interakcije in prakse, ki se pojavljajo na ravni šolskega mikrosistema, in jih razvrstili med različne dejavnike šolske klime.

1 Opredelitev dejavnikov šolske klime

Šolsko klimo lahko opredelimo kot skupna prepričanja, vrednote in stališča, ki oblikujejo interakcije med učenci, učitelji in vodstvom ter določajo parametre sprejemljivega vedenja in norme za šolo (Koth idr., 2008). Predstavlja ključni družbeni kontekst, ki lahko okrepi ali zavre učencev občutek pripadnosti. Vključuje vse vidike, zaradi katerih lahko učenci vzljubijo svojo šolo ter se hkrati razvijajo na učnem, socialnem in psihološkem področju (Freiberg in Stein, 1999).

Študije dosledno poudarjajo ključno vlogo, ki jo imajo različni dejavniki šolske klime pri krepitvi občutka pripadnosti učencev (Korpershoek idr., 2020). El Zaatari in Ibrahim (2021) med najpomembnejše dejavnike šolske klime štejeta odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, obšolske dejavnosti, odnose z vrstniki ter vključenost staršev.

1.1 Opredelitev pripadnosti šoli

Allen in drugi (2021) so občutek pripadnosti opredelili kot subjektivni občutek globoke povezanosti z družbenimi skupinami, fizičnimi kraji ter

individualnimi in kolektivnimi izkušnjami. Dodali so še, da je občutek pripadnosti temeljna človekova potreba, ki napoveduje številne duševne, telesne, družbene, ekonomske in vedenjske izide. Podobno je Longaretti (2020) razmišljal o pripadnosti v šoli z vidika odnosa, vedenjskih in čustvenih potreb.

Aliyev in Tunc (2015) dodajata, da je občutek pripadnosti odvisen od tega, kako sprejeti in cenjeni se učenci počutijo. Ko učenci začutijo, da so deležni podpore, ko se soočajo s težavami, in čestitk za dosežke, se izboljšata tudi njihovo počutje in občutek pripadnosti šoli.

Po natančnem pregledu opredelitev so St-Amand in drugi (2017) ugotovili, da čeprav se terminologija razlikuje, se pojavljajo dosledne opredeljitvene lastnosti:

1. Pozitivna čustva, ki vključujejo: občutek navezanosti, bližine in vrednosti ter ponos.
2. Zaupanja vredni, podporni in spoštljivi odnosi z vrstniki in učitelji.
3. Posamezniki bi pokazali pripravljenost, da se smiselno vključijo, če bi imeli občutek pripadnosti šoli.
4. Nazadnje je kot lastnost v opredelitvah pripadnosti šoli pogosto omenjena še usklajenost: posamezniki se bodo prilagodili, da bi se uskladili z osebami in situacijami, če imajo občutek, da jim pripadajo.

2 Teorija bioekološkega sistema in pripadnost šoli

Bronfenbrenner je v svoji teoriji ekološkega sistema prepričljivo utemeljil potrebo po premiku izobraževalnih raziskav od tradicionalno sprejetih znanstvenih metod h kontekstualno zaznavnemu in prožnemu pristopu. V svoji publikaciji *Eksperimentalna ekologija izobraževanja* (1976) je teorijo prilagodil področju izobraževanja. Opredelil je dva dejavnika, ki določata učenje učencev: prvi je značilnosti učencev in okolja, v katerem obstajajo, drugi pa je odnosi in medsebojne povezave med njimi.

Njegova teorija je omogočila opredelitev in organizacijo dejavnikov, ki vplivajo na različna okolja, ter preučevanje odnosov in medsebojnih povezav med njimi. V kasnejšem delu je Bronfenbrenner teorijo preoblikoval v bioekološki model razvoja človeka (Bronfenbrenner in Morris, 2007), pri čemer se je osredotočil na preučevanje vplivov okolja na razvoj človeka in razvojne procese, ki jih človek doživlja skozi čas. Opozoril je, da uporaba modela teorije ekoloških sistemov zagotavlja znanje o naravi razvojno pomembnih okolij in ne o značilnostih razvijajočih se posameznikov.

To razlikovanje med Bronfenbrennerjevima teorijama je zanimivo, ko obravnavamo občutek pripadnosti šoli, ki ima več prednosti za psihosocialni razvoj učencev (Longaretti, 2020) in motivacijo za učenje (Korpershoek idr., 2020).

Bronfenbrenner (1976) opisuje okolje, v katerem učenec obstaja, kot »ugnezdeno ureditev struktur« (str. 5), ki jih je označil kot pet sistemov. Najgloblji sistem, mikrosistem, ima učenca v svojem središču, obdajajo pa ga neposredno okolje in posredna okolja.

Naslednji sistem, znan kot mezosistem, priznava medsebojne odnose med glavnimi okolji v mikrosistemu.

Obdaja ga eksosistem, ki je opisan kot sistem formalnih in neformalnih struktur, ki vplivajo na neposredno okolje, v katerem se učenec nahaja, ali pa to neposredno okolje zajemajo.

Zadnji okoljski sistem je makrosistem, tj. kultura, ki zajema vse prejšnje sisteme.

Peti sistem, znan kot kronosistem, predstavlja gibanje časa. Vsak od teh sistemov je povezan s sistemom ali sistemi na obeh straneh. Odnosi in povezave obstajajo tudi med dejavniki, ki se nahajajo znotraj vsakega sistema.

Allen in Bowles (2012) trdita, da Bronfenbrennerjeva teorija zagotavlja doslej najboljše teoretični konstrukt, s katerim je mogoče raziskati pripadnost v organizacijskem okolju, kot je šola, saj v njej poteka vrsta interakcij, bodisi neposrednih bodisi posrednih (Krishnan, 2010).

2.1 Dejavniki razvoja učenčevega občutka pripadnosti

Učence obdaja šolski mikrosistem s svojimi dejavniki šolske klime, kjer naj bi neposredne in vzajemne interakcije izjemno vplivale na učenčev razvoj. Ti dejavniki šolske klime vključujejo učinkovito učno okolje, odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki in vključenost staršev. Posredne interakcije med razvijajočimi se učenci in tremi drugimi ekološkimi sistemi (mezosistemom, eksosistemom in makrosistemom) vplivajo na neposredne interakcije.

2.1.1 Učinkovito učno okolje

Učinkovito učno okolje je eden od dejavnikov, ki prispevajo k šolski klimi. Učitelji imajo pomembno vlogo pri ustvarjanju učinkovitega učnega okolja.

Če učitelji uvajajo povezovalne in ustvarjalne učne prakse, kot so sodelovalno delo, eksperimentiranje in reševanje problemov, ter imajo nadzor nad

neprimernim vedenjem in ustrahovanjem, lažje dosežejo učinkovito učno okolje. Če dajejo velik poudarek učnim dosežkom (ocenam), lahko to negativno vpliva na klimo v razredu in predvsem na odnos med učiteljem in učencem.

Odnos med učiteljem in učencem se gradi tudi z zagotavljanjem učne pomoči in predvsem izboljša prepričanje učencev o njihovih potencialih (Darling-Hammond idr., 2020), kar je tudi pomemben dejavnik za razvoj pripadnosti.

Sodelovalno učenje in skupinska učna oblika ravno tako prispevata k povezovanju učencev in posledično občutku pripadnosti. Učenci, ki sodelujejo in uživajo v skupinskem delu z vrstniki za doseg skupnega cilja, imajo običajno močnejši občutek pripadnosti šoli (Keyes, 2019). Cohen in Viola (2022) sta pojasnila, da se skupinsko delo ne uporablja le za krepitev socialnih spretnosti učencev in zadovoljevanje njihove potrebe po pripadnosti, temveč jim daje tudi priložnost, da opredelijo svoj občutek zase in se medsebojno podpirajo (Booker, 2021). Delo v skupinah učencem pomaga tudi pri razvijanju odgovornosti in pridobivanju spretnosti, potrebnih za delo v skupinah, kar bodo potrebovali v svoji prihodnji poklicni karieri (Miller in Desberg, 2009).

Cooper (2014) je povezovalno poučevanje opredelil kot kategorijo učnih praks, pri katerih učitelji pomagajo učencem vzpostaviti osebne povezave s poukom. To pomeni, da učitelji spodbujajo učence, naj znanje, pridobljeno v razredu, povežejo s situacijami v realnih situacijah, v njihovi realnosti. Ta praksa zmanjša vrzel med življenjskimi in šolskimi izkušnjami učencev in lahko pomaga učence vključiti v učni proces, saj bo občutek vključenosti in sprejetosti prispeval h krepitvi učenčevega občutka pripadnosti šoli (Fong Lam idr., 2015; Hayes idr., 2017).

Izvajanje načel inkluzivne pedagogike ravno tako ustvari občutek pripadnosti pri različnih učencih in jim pomaga, da bolje razumejo vsebino ter izboljšajo svojo vedenjsko, čustveno in kognitivno zavzetost (Berlian in Huda, 2022; Robinson, 2020).

Ena od učinkovitejših učnih praks je, da morajo učitelji spoštovati potrebo učencev po samostojnosti (Booker, 2021) in jim omogočiti svobodno izbiro naloge, ki je zanje dragocena in zanimiva, da bi jim omogočili osmisлити učne izkušnje in ustvariti višjo raven znanja. Sicer so učenci demotivirani in ne želijo sodelovati pri dejavnostih v razredu (Wallace idr., 2012). Občutek izključenosti pa lahko zmanjša občutek pripadnosti učenca razredu (Goodenow, 1993).

Druga bistvena praksa je učiteljeva zmožnost nadzorovanja slabega vedenja in ustrahovanja (Porter idr., 2021). Učitelji morajo biti sposobni obvladovati morebitne konflikte, ki se pojavijo med skupinami v razredu in v njih, tako da poskušajo učence vključiti v reševanje konfliktov. Obvladovanje konfliktov in slabega vedenja lahko pomaga ublažiti občutke negotovosti in zagotovi spodbudo za vzpostavitev občutka pripadnosti.

2.1.2 Odnos med učiteljem in učencem

Odnos med učiteljem in učencem je najvplivnejša spremenljivka pri občutku pripadnosti učenca šoli (Allen idr., 2021; Uslu in Gizir, 2017). Kadar učitelji izkazujejo skrbni odnos in pomagajo učencem pri reševanju njihovih težav, se pri učencih razvijejo občutki socialne in čustvene varnosti, zato je verjetneje, da bodo razvili večji občutek pripadnosti (Allen idr., 2018). Booker (2021) je učitelje opisal kot »vratarje pripadnosti«, kadar koli so za njihov odnos z učenci značilni »skrb«, »toplina« in »občutek zaupanja«. Poleg tega lahko občutek sprejetosti, cenjenosti ter učne in čustvene podpore pomaga pri spodbujanju občutka pripadnosti učencev (Ibrahim in El Zaatari, 2020; Longaretti, 2020).

Učitelji morajo podpirati učno šibkejšo učence pa tudi spodbujati in usmerjati učence z višjim učnim uspehom (Farrelly, 2013). Prav tako se morajo odzivati na individualne potrebe učencev (Bouchard in Berg, 2017), prepoznati odlično delo in pohvaliti dobre dosežke. Ne smejo čakati na popolno dokončanje naloge, preden pohvalijo svoje učence (Shuler, 2014). Skrb učiteljev je razširiti svoje pristojnosti, tako da bodo bolj senzibilni do potreb svojih učencev (Chhuon in Wallace, 2014) in čustvena stanja (Porter in sod., 2021). Pokazati morajo zanimanje za poznavanje osebnega življenja svojih učencev (Booker, 2021; Porter idr., 2021) in kulture (Harris, 2021).

Bouchard in Berg (2017) sta poudarila, da bi morali učitelji pokazati zanimanje za poznavanje učnega in družabnega življenja svojih učencev, učenci pa bi morali pokazati tudi skrbni odnos do svojih učiteljev.

2.1.3 Varnost v šoli

Številne študije so pokazale, da občutek varnosti v šoli prispeva k občutku pripadnosti oziroma da naj bi bil eno od glavnih meril pripadnosti šoli (Allen in Bowles, 2012; El Zaatari in Ibrahim, 2021).

Henry in drugi (2021) so poudarili pomen ne le fizične, temveč tudi čustvene varnosti pri razvoju pripadnosti. Čustvena varnost je občutek, da je okolje varno za medosebno tveganje, izpostavljanje ranljivosti in izražanje stališč brez strahu pred sramotenjem, obtoževanjem ali ignoriranjem.

Čustvena varnost je povezana z boljšim učenjem in občutkom pripadnosti (Edmondson, 2018; Peklaj in Pečjak, 2015).

Nadlegovanje je še en dejavnik, ki lahko omaja občutek varnosti. Smokowski in drugi (2014), ki so ocenjevali vpliv ustrahovanja, so navedli, da se učenci, ki so bili žrtve fizičnega ali verbalnega ustrahovanja, v šoli niso počutili varne in niso bili zadovoljni s šolskim okoljem. Poleg tega niso iskali navezanosti z vrstniki in so imeli povišane ravni tesnobe, depresije, samooboževanja in agresije. Kim (2018) je dodala, da so se učenci, ki so postali žrtve, počutili zavržene in nepriljubljene s strani vrstnikov in šolske skupnosti, zato so izgubili občutek pripadnosti šoli. Učenci, ki so se počutili zavržene, so tolažbo in pripadnost našli pri vedenjsko težavnih vrstnikih. Poleg tega so bili pogosto manj motivirani za sodelovanje v razredu, za dokončanje zahtevanih nalog, sprejemanje šolskih dejavnosti ali sledenje učiteljevim navodilom (Kim, 2018).

Spletno ustrahovanje, tudi če se dogaja zunaj šolskih prostorov, lahko vpliva na počutje učencev, dela jih tesnobne in zaskrbljene ter spodkopava njihovo šolsko življenje. Zaradi prikrite narave spletnega ustrahovanja se lahko žrtve počutijo negotove in vidijo nevarnosti povsod (Smokowski idr., 2014).

2.1.4 Interakcije med vrstniki

Vrstniški odnosi lahko vplivajo tudi na učno uspešnost, motivacijo in samoregulacijo učenja. Učenci, ki imajo podporne in sodelovalne vrstnike, se lažje spopadajo z izzivi in težavami pri učenju, medtem ko učenci, ki so deležni kritike ali zasmehovanja s strani vrstnikov, lahko izgubijo zanimanje in zaupanje v svoje sposobnosti (Olivier in Archambault, 2017).

2.1.5 Vključenost staršev

Vključenost staršev pri podpiranju otrokovega intelektualnega, socialnega in akademskega razvoja povečuje motivacijo učencev in njihov občutek pripadnosti šoli (Ahmadi idr. 2020; Baria in Gomez, 2022; Uslu in Gizir, 2017). Vključenost starši kažejo predvsem z udeležbo na govornih urah, roditeljskih sestankih in z drugimi oblikami sodelovanja, ki jih organizira šola (delavnice, predavanja, neformalna druženja ...).

2.1.6 Obšolske dejavnosti

Zunajšolske dejavnosti ravno tako vplivajo na del šolske klime, ki lahko poveča občutek pripadnosti šoli (El Zaatari in Ibrahim, 2021; Goodenow, 1993). Sodelovanje v obšolskih dejavnostih lahko okrepi občutek učenčeve zastopanosti (Porter idr., 2021) ter izboljša njihove učne dosežke in socialne

kompetence (Ashley, 2014; Baria in Gomez, 2022). Učenci imajo možnost, da zunaj razreda vzpostavijo odnose z učitelji, mentorji interesnih dejavnosti (Baria in Gomez, 2022). Naučijo se pozitivno sodelovati z drugimi ter se soočiti s težavami in ovirami, s katerimi se srečujejo.

3 Raziskava

3.1 Opredelitev problema

V osnovnih šolah po pandemiji kovida 19 zaznavamo nizek občutek pripadnosti šoli, ki se kaže v nasilnih medsebojnih odnosih, izostajanju od pouka, pomanjkanju ambicij ipd. V Svetovalnem centru Istre imamo veliko primerov, ko rešujemo posledice pomanjkanja občutka pripadnosti šoli. Tako učenci kot starši si želijo, da bi prišlo do spremembe in da bi učenci radi hodili v šolo.

Namen izvedene raziskave je bil raziskati vpliv različnih dejavnikov šolske klime, ki vključujejo učinkovito učno okolje, odnose med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki, obšolske dejavnosti in vključenost staršev, na občutek pripadnosti šoli pri učencih tretje triade osnovnih šol v Slovenski Istri. Rezultati so lahko pomembni za učitelje, ker bodo razumeli, kako lahko različni in medsebojno povezani dejavniki krepijo ali zavirajo učenčev občutek pripadnosti.

3.1.2 Opis instrumenta in potek zbiranja podatkov

Posebej za to raziskavo smo oblikovali anonimni spletni vprašalnik. Vseboval je lestvice stališč Likertovega tipa s trditvami, ki so se nanašale na vpliv različnih dejavnikov šolske klime, kot so učinkovito učno okolje, odnosi med učitelji in učenci, varnost v šoli, interakcije med vrstniki, obšolske dejavnosti in vključenost staršev, na občutek pripadnosti šoli. Na koncu so imeli možnost zapisati dodatno misel, mnenje ali vprašanje.

3.1.3 Vzorec

Povezavo na vprašalnik smo poslali šolskim svetovalnim delavkam osnovnih šol v Slovenski Istri s prošnjo, da jo posredujejo učencem tretje triade in v okviru razredne ure učencem omogočijo, da samostojno ocenjujejo strinjanje s trditvami, in sicer s petstopenjsko lestvico od »zelo se strinjam« do »sploh se ne strinjam«.

Na vprašalnik je od 1354 predvidenih učencev odgovorilo 332 učencev tretje triade, kar je 25 % vseh učencev tretje triade osnovnih šol v Slovenski

Istri, od tega je bilo 55 % deklet in 45 % dečkov oziroma 36 % sedmošolcev, 34 % osmošolcev in 30 % devetošolcev.

3.2 Rezultati

Sklop trditev glede učnega okolja je pokazal, da učitelji poudarjajo pomembnost učenja z razumevanjem, vendar učencem ne dajejo priložnosti, da bi si sami izbrali, kaj se bodo učili, kar lahko vpliva na njihovo željo in motivacijo za učenje. Učenci so zelo slabo ocenili učiteljevo sposobnost prikazati smiselnost gradiva oziroma njegovo uporabnost v resničnem življenju, kar dodatno znižuje motivacijo. Po mnenju učencev učitelji dela ne naredijo zanimivega, učenci pogrešajo skupinsko ustvarjalno delo. Učenci nimajo priložnosti oceniti svojega dela ali dela svojih sošolcev. Po mnenju učencev se učitelji na napake preveč odzivajo. Še ena pomembna stvar je, da učenci ne dobijo jasne povratne informacije o svojem delu.

Iz sklopa trditev glede **odnosa med učitelji in učenci** je razvidno, da **učenci ne zaupajo učiteljem in jim ne morejo povedati svojih težav**, kar lahko pomeni, da se učenci počutijo sami s svojimi težavami. Prav tako učitelji ne pomagajo učencem dovolj pri reševanju njihovih težav niti ne kažejo interesa za to. Učenci menijo, da **učitelji niso do vseh enaki in pravični, kar lahko ustvarja občutek neenakosti v razredu**. Učenci menijo, da jih učitelji ne podpirajo pri učenju in čustvih, kar spet kaže na to, da se učenci počutijo sami. Prav tako **ni dovolj individualne pomoči**, najbrž zaradi prevelikega števila učencev v razredu. Učenci ne čutijo, da **učitelje zanima njihovo življenje zunaj šole, kar pomeni, da je odnos zgolj profesionalen in omejen na šolske dejavnosti**. Najbolj skrb vzbujajoč rezultat je, da učenci zaznavajo, da se učitelji raje ukvarjajo z uspešnimi učenci, medtem ko neuspešni učenci ostajajo sami. Tudi delež trditev glede pohvale dobrih dosežkov je relativno nizek (3,6/5).

Sklop trditev glede **varnosti v šoli** je pokazal, da se učenci v šoli počutijo relativno varne (3,3/5). Menijo pa, da **učitelji ne znajo nadzorovati vedenja učencev**. Zelo pozitiven rezultat je, da se učenci ne počutijo ogrožene na hodniku ali igrišču šole. Po drugi strani pa so zelo **nizko ocenili trditev, da radi hodijo v šolo** (2,4).

Sklop trditev glede **interakcije med vrstniki** je pokazal, da učenci relativno lahko sklepajo prijateljstva, a se vseeno ne počutijo pripadne razredu. V šoli imajo prijatelja, ki mu lahko zaupajo; ocena glede občutka pomembnosti s strani sošolcev pa je relativno nizka (3,1/5).

Sklop trditev glede **vklučenosti staršev** je pokazal, da starši večinoma hodi-jo v šolo in poznajo učitelje.

Sklop trditev glede **obšolskih dejavnosti** je pokazal, da se učenci **ne povezujejo veliko z lokalnim okoljem**, prav tako nimajo priložnosti predstaviti svojih veščin.

Iz komentarjev učencev na koncu ankete lahko povzamemo naslednje:

Učenci izražajo različna čustva in mnenja glede šole ter razrednega vzdušja. Nekateri izpostavljajo željo **po igri med odmori in po krajših odmorih**, medtem ko drugi poudarjajo občutek neugodja zaradi nasilja in grdega obnašanja v razredu. Nekateri izražajo nezadovoljstvo s šolo in učitelji ter poudarjajo potrebo **po večjem spoštovanju med sošolci in po več skupin-skih dejavnostih**. Medtem ko nekateri opažajo potrebo po več športnih de-javnostih, drugi izpostavljajo potrebo po raznolikosti v šolskem programu. Kljub različnim mnenjem pa sta prisotna tudi zaupanje v določene prijatelje in učitelje ter želja **po prijetnem vzdušju v šoli**.

3.3 Zaključki raziskave

Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da pogrešajo zanimanje učiteljev za učenčevo življenje, povratno informacijo pri napredku in podporo pri izra-žanju močnih področij. Na podlagi teorije, ki pravi, da je odnos med učite-ljem in učencom pomemben dejavnik za razvoj pripadnosti, ki se gradi tudi z zagotavljanjem učne pomoči, in izboljšanje prepričanja učencev o svojih potencialih (Darling-Hammond idr., 2020), menimo, da je na tem podro-čju treba vložiti več pozornosti. Smiselno je oblikovati in izvajati podporne programe, ki lahko izboljšajo učiteljeve veščine, ki pripomorejo k oblikova-nju občutka pripadnosti ali še bolje izboljšati socialne kompetence učiteljev in posledično učencev.

Učenci zaznavajo pomanjkanje spodbudnega okolja, skupinsko ustvarjalno delo ter podporo pri reševanju težav. Sodelovalno učenje in skupinska učna oblika prispevata k povezovanju učencev in posledično občutku pripadno-sti (Booker, 202; Cohen in Viola, 2022; Keyes, 2019), zato je smiselno v učni proces vključiti več sodelovalnega učenja pa tudi povezovalnega pou-čevanja kot kategorijo učnih praks, pri katerih učitelji pomagajo učencom vzpostaviti osebne povezave s poukom. To pomeni, da učitelji spodbujajo učence k povezovanju njihovih odnosov z realnim svetom (Bruce-Davis idr. 2014; Chauhan 2017; Dass 2015; Tytler, 2020). Ta praksa zmanjša vrzel med življenjskimi in šolskimi izkušnjami učencev in lahko pomaga učence vključiti v učni proces, saj bo občutek vključenosti in sprejetosti prispeval h

krepitevi učenčevega občutka pripadnosti šoli (Fong Lam idr., 2015; Hayes idr., 2017).

Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da učenci pogrešajo vključenost v oblikovanje vsebin učnih sklopov, kar je morda eden od razlogov, da so demotivirani in ne želijo sodelovati pri dejavnostih v razredu (Deci, 1980; Wallace idr., 2012).

Učenci nimajo občutka, da imajo učitelji zmožnost nadzorovati slabo vedenje in ustrahovanje. Obvladovanje konfliktov in slabega vedenja lahko pomaga ublažiti občutke negotovosti in zagotovi spodbudo za vzpostavitev občutka pripadnosti (Porter idr., 2021).

Učenci tudi pogrešajo učiteljevo zanimanje zanje. Bouchard in Berg (2017) sta poudarila, da bi morali učitelji pokazati zanimanje za poznavanje učnega in družabnega življenja svojih učencev, učenci pa bi morali pokazati tudi skrbni odnos do svojih učiteljev.

Raziskave dokazujejo, da se učenci, ki imajo dobre odnose s svojimi vrstniki, počutijo bolj sprejete, varnejše in zadovoljnejše v šolskem okolju (Olivier in Archambault, 2017). Iz odgovorov učencev lahko sklenemo, da sicer imajo prijatelja v razredu, vendar neradi hodijo v šolo. Pogrešajo spoštljive odnose med vrstniki.

Zunajšolske dejavnosti ravno tako vplivajo na del šolske klime, ki lahko okrepi občutek pripadnosti šoli (El Zaatari in Ibrahim, 2021; Goodenow, 1993). Tudi na tem področju je opaziti veliko prostora za izboljšave.

4 Sklepi

Rezultati raziskave so pokazali kar nekaj priložnosti za povečanje občutka pripadnosti šoli.

Učitelji se premalo zavedajo vpliva neposredne in vzajemne interakcije na učenčev razvoj. Učitelj je pomemben tako pri podpori razvoja potencialov posameznega učenca kot pri učenju čustvenih in socialnih veščin. V učni proces je treba vključiti več povezovalnih in ustvarjalnih metod učenja pa tudi povezovanje učne snovi z realnim svetom.

Ključnega pomena je, da se učenci v šolskih prostorih počutijo varne. Varnost ne vključuje le odsotnosti nevarnih predmetov, temveč tudi občutek, da je otrok spoštovan in zaščiten, zaupanja vreden odnos z vrstniki in odraslimi ter razumevanje, kaj se od učencev pričakuje v smislu discipline, šole in varnosti. Učenci imajo občutek, da učitelji na znajo vzpostaviti varnega

okolja, menijo, da potrebujejo več znanja pri spoprijemanju s konflikti in nasilnimi učenci.

Posredne interakcije med razvijajočimi se učenci in tremi drugimi ekološkimi sistemi, kot so starši, lokalna skupnost in obšolske dejavnosti, naj bi predstavljale neposredne interakcije, vendar so interakcije redke, zato je težko povečati občutek pripadnosti.

Raziskava je pokazala, da so odnosi z učiteljem eden ključnih dejavnikov občutka učenčeve pripadnosti šoli. Tudi na oblikovanje spodbudnega in varnega učnega okolja ima učitelj največji vpliv, zato je smiselno oblikovati in izvajati podporne programe, ki lahko opolnomočijo učitelje ter pomagajo pri izboljšanju njihove socialne in čustvene kompetence, ki pa sta hkrati pomembni tudi za (psihično) blagostanje učiteljev, saj jih varujejo pred stresom in izgorelostjo.

Rezultati so lahko pomembni za učitelje, ker bodo razumeli, kako različni in medsebojno povezani dejavniki krepijo ali zavirajo učenčev občutek pripadnosti. Kot pravijo St-Amand in sodelavci (2017), je namreč poznavanje dejavnikov, ki opredeljujejo pripadnost, ključnega pomena za vse, ki delajo na področju izobraževanja. Prepričani so, da bi to znanje lahko vodilo učitelje k temu, da bi sprejemali natančnejše pedagoške strategije, ki spodbujajo občutek pripadnosti v šolskem kontekstu.

Pomembno je poudariti, da je pri oblikovanju občutka pripadnosti šoli ključna vloga ravnateljev. Ustvariti in omogočiti morajo pogoje za vzpostavitev pedagogike in kurikuluma, ki imata trajne učinke na socialno in čustveno kompetentnost tako učencev kot strokovnih delavcev. Spodbujati morajo timsko delo, vrstniško sodelovanje tako pri učenju kot pri reševanju težav in konfliktov pa tudi socialno inkluzijo, ki prispeva k preseganju različnosti. Investicija v socialne odnose je investicija v šolski uspeh pa tudi v človečnost, ki je pogoj za krepitev skupnosti tako na mikro- kot makroravni.

5 Viri in literatura

- Abdollahi, A., Panahipour, S., Akhavan Tafti, M., in Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, 57(5), 823–832. <https://doi.org/10.1002/pits.22339>
- Allen, K. A., in Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.

- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D., in Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102.
- Aliyev, R., in Tunc, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 48, 164–182. <https://www.researchgate.net/publication/280733023>
- Ahmadi, S., Hassani, M., in Ahmadi, F. (2020). Student- and school-level factors related to school belongingness among high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 741–752. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730200>
- Baria, K., in Gomez, D. (2022). Influence of social support to student learning and development. *International Journal of Research Studies in Education*, 11(2), 69–97.
- Berlian, Z., in Huda, M. (2022). Reflecting culturally responsive and communicative teaching (CRCT) through partnership commitment. *Education Sciences*, 12(5), 295.
- Booker, K. (2021). Rules without relationships lead to rebellion: Secondary teachers and school belonging. *School Community Journal*, 31(1), 65–84.
- Bouchard, K. L., in Berg, D. H. (2017). Students' school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (grades 4–8). *The School Community Journal*, 27(1), 107–136.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher Volume 5, Issue 9*. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. V: M. Gauvain in M. Cole (ur.), *Readings on the development of children*. 2. izdaja, NY:Freeman, str. 37–43.
- Chhuon, V., in Wallace, T. L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society*, 46(3), 379–401. <https://doi.org/10.1177/0044118X11436188>
- Cohen, E., in Viola, J. (2022). The role of pedagogy and the curriculum in university students' sense of belonging. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4), 06.
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363–402. <https://doi.org/10.3102>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., in Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Edmondson, A.C. (2018). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley & Sons. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=54851>
- Farrelly, Y. (2013). *The relationship and effect of sense of belonging, school climate, and self-esteem on student populations* (UMI št. 3592074) [Doktorska disertacija Washington State University]. ProQuest Dissertations & Theses database.

- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., in Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393–409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Freeman. Dehuff, P. A. (2013). *Students' wellbeing and sense of belonging: A qualitative study of relationship and interactions in a small school district* (UMI št. 3587070) [Doktorska disertacija Washington State University]. ProQuest Dissertations & Theses database.
- Freiberg, H. J., in Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environment. V H. J. Freiberg (ur.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environment* (11–29). Falmer Press, Taylor, and Francis Inc.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hayes, H., O'Toole, L., in Halpenny, A. N. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioner and students in early years education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Haugen, J. S., Wachter Morris, C., in Wester, K. (2019). The need to belong: An exploration of belonging among urban middle school students. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556988>
- Henry, D., Leader, U. Y., Jessee, C., Martinez, M., Moore, A. M. S., Singla, A., in Sarah Thomsen, M. P. H. (2021). *Connectedness, positive values, and contributions to society: Three building blocks of adolescent well-being*. <https://www.adolescents2030.org/media/791844/>
- Ibrahim, A., in El Zaatari, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382–395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Keyes, T. S. (2019). A qualitative inquiry: Factors that promote classroom belonging and engagement among high school students. *School Community Journal*, 29(1), 171–200.
- Kim, S. (2018). *Peer victimization in the school context: A study of school climate and social identity processes* [Doktorska disertacija Queen's University]. <https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/24830>
- Krishnan, V. (2010). *Early child development: A conceptual model* [Predstavitev prispevka]. Early childhood Council Annual Conference, »Valuing Care,« Christchurch Convention Center, Christchurch, Nova Zelandija.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., in de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., in Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Education & Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>

- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 31–46.
- Malešević, T. (2018) Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* letnik 49, številka 3/4, str. 17–24.
- Miller, J., in Desberg, P. (2009). *Understanding and engaging adolescents*. Corwin, a SAGE company.
- Olivier, E., in Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.007>
- Peklaj, C., in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba FF.
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., in Ingram, J. (2024). Feeling part of the school and feeling safe: development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50/3. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Robinson, J. (2020). *Creating a Sense of belonging through culturally responsive pedagogy, culturally relevant teaching, and invitational theory in art education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606505.pdf>
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to Develcology*. Routledge.
- Shuler, D. (2014). *Creating a positive learning climate: A case study of a small day school* [Magisterij Emory Univesity]. <https://etd.library.emory.edu/concern/etds/rn301157w?locale=en>
- Smith, M. L. (2015). *School climate, early adolescent development, and identity: Associations with adjustment outcomes* (UMI št. 3718568) [Doktorska disertacija College of Education and Human Services]. ProQuest Dissertations & Theses database.
- Smokowski, P. R., Evans, C. B., in Cotter, K. L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: The effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence and Victims*, 29(6), 1029–1046. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-13-00076>
- St-Amand, J., Girard, S., in Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*. 5(2), 106–119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156289.pdf>
- Uslu, F., Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships, and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Wallace, T. L., Ye, F., in Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122–139. <https://doi.org/10.1080/1088869.2012.695256>