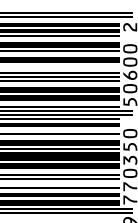


vzgoja izobraževanje

UČITELJEVA PODPORA
UČENCU V DUŠEVNI STISKI

KAKO VODITI POGOVOR
Z OTROKOM/MLADOSTNIKOM
OB ČUSTVENEM DOGODKU

RAZUMEVANJE SPLETNEGA
NASILJA IN ODZIVANJE NANJ PRI
STAREJŠIH OSNOVNOŠOLCIH



9 770350 150600 2

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LV, številka 3, 2024

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
Dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar
Dr. Milena Kerndl
Dr. Špela Bregač
Dr. Darja Plavčak
Dr. Katja Košir
Dr. Alenka Polak
Dr. Sonja Pečjak
Dr. Justina Erčulj
Dr. Robi Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Polona Luznik

OBlikOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA

Art Design, d. o. o.

TISK

Present, d. o. o.

NAKLADA

635 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

Cena posameznega izvida
3/2024 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 števk):

50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za študente, upokoјence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali Zora.RutarIlc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) **ter grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava Arial, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). 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.). Prispevkom priložite izvleček (do 8 vrstic) in ključne besede v slovenščini.

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Citirajte in navajajte vire po 7. verziji APA standardov. Če imajo reference DOI, ga obvezno zapišite.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Polak, 2007), ob navajanju strani pa: (Polak, 2027, str. 12).

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.: knjiga: Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

članek: Gradišek, P. (2021). Samorazvijanje vrlin – pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(1/2), 12–17.

prispevek v zborniku: Jelen, S. (2015). Kaj je dobro vedeti o avtorskih pravicah pred izdelavo, objavo in uporabo e-vsebin. V A. Sambolič Beganović in A. Čuk (ur.), *Kaj nam prinaša e-Šolska torba: zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba* (str. 31–39). Zavod RS za šolstvo.

spletna stran: Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 15–32. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.15-32>

Umetna inteligenca: če ste pri nastajanju dela uporabili orodja, ki temeljijo na umetni inteligenci, jih citirajte in navajajte med viri ter ustrezne informacije oddajte v prilogi prispevka.

Citiranje:

Uporaba umetne inteligence (v nadaljevanju UI) med besedilom: (ponudnik, 2024) ali Ponudnik (2024) ...

Navajanje med viri:

Ponudnik. (leto uporabe). Orodje UI (verzija - datum) [generativni jezikovni model]. Spletna povezava do uporabljenega orodja UI

Primer:

OpenAI. (2024). ChatGPT4 (17. januar) [generativni jezikovni model]. <https://chat.openai.com/> ...

V prilogi naj bo dodan ukaz in odgovor orodja po zgledu:

Ponudnik. (leto uporabe). Orodje UI (verzija - datum) [generativni jezikovni model]. Spletna povezava do uporabljenega orodja UI

Ukaz: »Koliko osnovnih šol je v Sloveniji?«

Odgovor orodja UI: »Na zadnji znani podatke, ki segajo do mojega zadnjega posodobljanja v januarju 2022, je bilo v Sloveniji približno 500 osnovnih šol. Vendar se ta številka lahko spremeni glede na spremembe v izobraževalnem sistemu, združevanje ali zapiranje posameznih šol....«

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov. 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 ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

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



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



UVODNIK EDITORIAL

- 5 UČITELJEVA PODPORA UČENCU V DUŠEVNI STISKI**
Teachers Provide Support for Students with Mental Health Disorder
Dr. Zora Rutar Ilc

RAZPRAVE PAPERS

- 6 RAZVOJNO PODPORNİ ODNOSI V ŠOLSKEM KONTEKSTU: VLOGA NAVEZANOSTI**
Attachment and Developmental Relationships in School Context
Dr. Urška Žugelj
- 10 (PO)MOČ UČITELJA, KO JE UČENEC V DUŠEVNIH STISKAH**
Teachers' Power to Empower Distressed Students
Julija Pelc, dr. Barbara Horvat Rauter, dr. Tanja Šraj Lebar

KOLUMNA COLUMN

- 17 JUHUHU! KONEC ŠOLSKEGA LETA JE TU! AMPAK ... TUDI STISKE SO TU!**
End of School Year: Balancing Excitement and Challenges Ahead
Dr. Barbara Horvat Rauter
- 18 PSIHOSOCIALNA POMOČ V ŠOLI**
School-Based Psychosocial Support
Kristina Bratina

ANALIZE IN PRIKAZI ANALYSES AND PRESENTATIONS

- 19 MOTNJE HRANJENJA PRI UČENCIH**
Eating Disorders in Students
Julija Pelc, dr. Tanja Šraj Lebar
- 26 KAKO VODITI POGOVOR Z OTROKOM/MLADOSTNIKOM OB ČUSTVENEM DOGODKU**
Talking to Children and Youth During Traumatic Events
Julija Pelc
- 31 RAZUMEVANJE SPLETNEGA NASILJA IN ODZIVANJE NANJ PRI STAREJŠIH OSNOVNOŠOLCIH**
Understanding and Responding to Cyberbullying in Upper Primary Students
Mag. Lea Okretič

AKTUALNO CURRENT

- 39 PODPORA UČENCEM V STISKI ... ALI KAJ NAJ NAREDIMO, ČESA PA RAJE NE**
Supporting Distressed Students: Do's and Don'ts
Dr. Zora Rutar Ilc
- 41 UMETNA INTELIGENCA KOT UČITELJEV PARTNER PRI DELU Z NADARJENIMI OTROKI**
Artificial Intelligence and School Professionals as Partners in Gifted Education
Dr. Branko Slivar, Amela Sambolić Beganović

POLEMIČNO
POLEMICALLY

-
- 46 UČNI SLOGI SO MIT**
Debunking Myth of Learning Styles
Dr. Katja Košir
-

UČITELJEV GLAS
TEACHER'S VOICE

- 50 PREPOZNAVANOST KONCEPTA INKLUZIJE IN NUDENA PODPORA UČITELJEM V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI**
Inclusion Awareness and Direct Support for Primary and Secondary Teachers
Sara Šarenac
- 56 POLOŽAJ VZGOJITELJA V PREDŠOLSKI VZGOJI**
Male Teachers' Role in Early Childhood Education
Mitja Drnovšek
- 59 PARTICIPACIJA UČENCEV PRI POUKU**
Student Classroom Engagement
Anja Ržišnik Martinec
-

IN MEMORIAM

- 64 DR. BRANKO SLIVAR (1957 - 2024)**
Dr. Vinko Logaj
Brigita Žarkovič Adlešič

UČITELJEVA PODPORA UČENCU V DUŠEVNI STISKI

Teachers Provide Support for Students with Mental Health Disorder

Letošnji letnik revije očitno začenjamo z najbolj zahtevnimi temami. Prejšnja dvojna številka je bila namenjena varnemu in spodbudnemu učnemu okolju ter preprečevanju medvrstniškega nasilja, tokrat pa posegamo še globlje: na področje čustvenih in duševnih stisk.

Da je teh vse več ali pa da jih vsaj hitreje prepoznavamo, ni več nobena skrivnost. Po eni strani se mladi srečujejo z vse večjimi pritiski družbe in pričakovanji okolja (v veliki meri izhajajočih iz razširjenosti in vpliva spletnih socialnih omrežij) ter z negotovimi družbenopolitičnimi in socialnimi izzivi, po drugi strani pa so ravno današnji mladi v zahodnih družbah hkrati že »proizvod« takšnih okoliščin in so zato toliko bolj občutljivi ter dovzetni za te vplive. Ni naključje, da poznavalec duševnih stisk mladih, J. Haidt, govori o »anksiozni generaciji«.

Prav on je skupaj s kolegico J. Twenge eden tistih, ki so prvi začeli opozarjati, da so mladi, rojeni ob koncu 20. stoletja oz. okrog leta 2000, veliko bolj ranljivi in manj odporni (rezi-lientni) na stresorje, s katerimi se v času odrasčanja nujno soočajo. Kot enega ključnih dejavnikov za to raziskovalca identificirata sodobne oblike starševanja (t. i. helikopterski vzgojni slog), ki ga zaznamujejo pretiran nadzor, izrazita vpletenost v vse vidike otrokovega življenja ter nezdrava mera poskušati zaščititi otroke pred izzivi realnega sveta. Na eni strani torej mnoge mlade oblikuje vzgoja, ki omogoča premalo svobodnega raziskovanja okolja, gibanja, druženja brez nadzora odraslih, lastne pobude in igre, na drugi strani pa njihovo odrasčanje močno zaznamuje privlačni svet digitalnih tehnologij in spletnih socialnih omrežij, ki dodatno slabi nekatere njihove socialne veščine, zmanjšuje

aktivno raziskovanje okolja ter spodbuja nenehne socialne primerjave z vrstniki na vseh področjih življenja. Nizka samopodoba, pomanjkanje samoiniciativnosti, nezaupanje v lastne zmožnosti in pretirana zaskrbljenost glede uspešnosti, videza in zaželenosti v očeh drugih tako niso nepričakovan izid, ki ga vse pogostejše spremljamo pri otrocih, mladostnikih in mladih odraslih.

Ista avtorja poročata tudi o povečanju števila samomorov in depresivnosti v ameriški družbi in v številnih drugih državah. Podatki v Evropi v nekaterih vidikih sicer kažejo nekoliko drugačno sliko. Zaradi boljše informiranosti, destigmatizacije duševnih težav in posledično večje občutljivosti za duševne stiske se večja tudi prepoznavnost. Tudi učitelji se tako soočajo z vedno več vprašanji, kaj lahko storijo, ko so v stiku z učenci v stiski. Kaj naj naredijo, česa pa ne? Kako naj vodijo pogovor, da bodo v učencu zbudili občutek zaupanja, ne pa občutek, da so samo radovedni ali celo vsiljivi? Katere besede naj izberejo, katerih pa naj se ogibajo? Kdaj se odzvati, kdaj ne? Kaj je njihova vloga, kje pa meje trčijo na šolsko svetovalno službo?

Na ta vprašanja odgovarjamo na dva načina. Na Zavodu RS za šolstvo smo na našem zavihku <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/> pripravili zbirko infografik, namenjenih učiteljem v pomoč pri podpiranju učencev v konkretnih duševnih stiskah (kot so npr. depresija, motnje hranjenja,

odvisnost od zaslonov, samomorilnost idr.), ki jih spremljajo kratki videokomentarji avtoric. Zbirko smo pripravili s strokovnjakinjami za duševno zdravje, ki imajo izkušnje pri delu z otroki tako pri šolskem svetovalnem kot pri svetovalno-terapevtskem in kliničnem delu. Namenjena je učiteljem oz. pedagoškim delavcem, da se lažje znajdejo v primerih, ko se srečajo z učencem s stiskami.

Nekaj najbolj aktualnih tem s tega področja, kot so motnje hranjenja in krizne situacije, pa podrobneje osvetljujemo v pričujoči številki revije. V njej obsežneje predstavljamo tudi splošna izhodišča za podporo otrokom v stiski in okvir za vodenje podpornega pogovora, ki lahko služi tudi pri pogovoru s starši. V upanju, da jih boste morali uporabljati čim manjkrat, a da vas bodo takrat, ko bo to potrebno, opogumila.

V dneh pred izidom te številke se je nenadoma in veliko prezgodaj poslovil dolgoletni sodelavec na ZRSS, dr. Branko Slivar. Brane je bil odličen strokovnjak in velik človek, meni osebno pa moder mentor in demokratični predstojnik, kolega z veliko začetnico! Zelo ga bomo pogrešali.

Hvaležni smo, da lahko v tej številki objavimo njegov zadnji članek.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica
Zavod RS za šolstvo*

RAZVOJNOPODPORNİ ODNOSI V ŠOLSKEM KONTEKSTU: VLOGA NAVEZANOSTI

Attachment and Developmental Relationships in School Context

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/6-9>

IZVLEČEK

Namen pričujoče razprave je preučiti vlogo in značilnosti razvojnopodpornih odnosov med otroki in odraslimi skozi perspektivo Neufeldovega, na navezanosti osnovanega razvojnega pristopa (Neufeld, 2014). Vse večja zaskrbljenost zaradi visoke prevalence vedenjskih, čustvenih in učnih težav učencev pogojuje vse večje zanimanje stroke za spodbujanje socialno-emocionalnih veščin učencev. Kljub potrebnosti tovrstnih veščin želim opozoriti na pogosto prezrti potencial razvojnopodpornih odnosov v razvoju, blagostanju in optimalnem delovanju učencev. Upoštevajoč procese navezanosti, lahko natančneje opredelimo značilnosti razvojnopodpornih odnosov in postopke, ki so nam v pomoč pri razvijanju teh odnosov v šoli.

Ključne besede: razvojnopodporni odnosi, navezanost, razvoj otroka, vzgoja in izobraževanje

ABSTRACT

The paper explores the role and characteristics of developmental relationships between children and adults through Neufeld's attachment-based developmental model (Neufeld, 2014). Growing concern about the high prevalence of behavioural, emotional and learning difficulties among students has conditioned the profession's growing interest in fostering students' social-emotional skills. Despite the need for such skills, the author wishes to draw attention to the often overlooked potential of developmental relationships in the learner's evolution, well-being and optimal functioning. By taking attachment processes into account, we can more precisely define the characteristics of developmentally supportive relationships and the processes that help us to develop these relationships in school.

Keywords: developmental relationships, attachment, child development, education



»Učencem gre najbolje, ko jim je všeč njihov učitelj in verjamejo, da so tudi oni všeč učitelju.«

Gordon Neufeld

UVOD

Porast težav pri učenju, vedenju ter v mentalnem zdravju otrok in mladostnikov je spodbudil zanimanje za socialno-emocionalno učenje v šolah in vključevanje teh vsebin v izobraževanje in vzgojo otrok že od predšolske stopnje dalje. Hkrati je vse bolj prisotno razumevanje, da je učinkovitost programov, praks in politik, usmerjenih na spodbujanje razvoja otrok, v veliki meri odvisna od tega, v kolikšni meri krepijo oz. slabijo razvojnopodporne odnose (Li in Julian, 2012). **Medosebni odnosi so prepoznani kot ključni za razvoj samoregulativnih zmožnosti, psihične odpornosti, spoprijemanja s stresom ter učne uspešnosti pri otrocih** (Page in Elfer, 2013; American Psychological Association, 2015; National Association for the Education of Young Children, 2009). Študije nadalje kažejo, da je **za optimalen razvoj otroka nujen vsaj en konsistenten od-**

nos z negujočo odraslo osebo (Center on the Developing Child, 2016). Poleg staršev lahko to vlogo prevzamejo tudi drugi odrasli, na primer učitelji (Cantor idr., 2019).

Pričujoča razprava v prvem delu preučuje **vlogo razvojnopodpornih odnosov** s poudarkom na zmožnosti teh odnosov, da soustvarjajo raven stresa pri otrocih, ter predstavlja izsledke študij, ki natančneje opredeljujejo značilnosti takšnih odnosov. V drugem delu pa se osredotoča na **vlogo navezanosti** pri vzpostavljanju razvojnopodpornih odnosov.

Kot razvojnopodporne odnose za namen pričujočega članka označujem odnose, ki jih otrok vzpostavi s pomembnimi odraslimi v svojem neposrednem okolju in ki ugodno vplivajo na njegov psihofizični razvoj in delovanje. Takšni odnosi vzbujajo občutek varnosti in zmanjšujejo verjetnost stresnih odzivov pri otrocih ter posledično odpirajo pot optimalnemu razvoju otroka ter večji učljivosti v šolskem kontekstu (Beach in Strijack Neufeld, 2020; Neufeld, 2014).

Pomembnost primarnih odnosov je bila v sodobni psihološki znanosti prvič prepoznana v delu Johna Bowlbyja in Mary Ainsworth, začetnikov teorije navezanosti (Bowlby, 1969; Cassidy idr., 2013). **Koncept navezanosti danes velja za**

osrednje načelo zgodnjega razvoja: navezanost razume-mo kot otrokovo temeljno potrebo (Bowlby, 1969; Cantor idr., 2019; DiPietro, 2000; Narvaez idr., 2021; Neufeld, 2014; Osher idr., 2020). To pomeni, da so otroci notranje motivirani za vzdrževanje bližine s skrbniki. Gre za evolucijsko prilago-ditev, saj otrok v zgodnjem obdobju za preživetje potrebuje nego staršev oz. nadomestnih skrbnikov (Porges, 2022). Raziskave psiho-biološkega delovanja odkrivajo, da se ta, na videz vedenjski fenomen iskanja bližine, odraža na naši fiziologiji (Porges, 2022) ter vpliva na razvoj, arhitekturo in uravnavanje telesnih sistemov, ki so odgovorni za odzivanje na stres in lahko dolgoročno vplivajo na psihično in telesno zdravje (DiPietro, 2000; Kuhar idr., 2020).

Raziskave, ki izhajajo predvsem iz teorije navezanosti, ka-žejo, da je občutek varnosti pri otrocih vezan na kakovost izkušnje primarnih odnosov in manj na objektivne okoli-ščine (Neufeld, 2014; Porges, 2022). To pomeni, da se otroci tudi v pogojih objektivne varnosti lahko počutijo ogrože-no, če niso vpeti v ustrezne odnose. Porges (2022) meni, da ljudje nenehno, nehotno in nezavedno preverjamo lastno stopnjo ogroženosti. Ko posamezniku znaki varnosti niso na voljo, se vključijo obrambni stresni odzivi. Stresni od-zivi v primeru trajnega stresa ovirajo razvoj in optimalno delovanje ter jih opazimo kot vedenjske, čustvene, učne ali zdravstvene težave (DiPietro, 2000). Za razvijajočega se otroka je torej nujno stalno vzdrževanje občutka varnosti.

Namen članka je predstaviti značilnosti odnosov, ki so raz-vojnospodbudni, in vlogo, ki jo pri tem ima navezanost. V ta namen se opiram na teoretični okvir, ki ga nudi Neu-feldov na navezanosti osnovani razvojni pristop (Neufeld, 2007, 2014). Predpostavljam, da upoštevanje procesov na-vezanosti pomembno prispeva k oblikovanju in negovanju razvojnopodpornih odnosov in prek tega k večjemu občutku varnosti pri otrocih. V zaključku razprave bom poskusila iz-peljati možne implikacije teh spoznanj v šolskem kontekstu.

RAZPRAVA

Značilnosti razvojnopodpornih odnosov

Kdaj lahko rečemo, da je odnos med otrokom in odraslim razvoju prijazen ter ga podpira? Rasmussen in sodelavci (2019) menijo, da ima odnos varovalni učinek, kadar gre za kontinuiran in stabilen odnos določene kakovosti. V svoji pregledni študiji Li and Julian (2012), ki izhajata iz Brofebrennerjevega koncepta „razvojnih diad“, uvedeta pojem „razvojni odnosi“, da bi poleg diadnih odnosov vključila tudi odnose v skupinah. **Izpostavljata štiri zna-čilnosti odnosov: navezanost, recipročnost, napredu-joča kompleksnost skupnih aktivnosti ter ravnovesje moči (otrok z napredujočo zrelostjo prevzame več odgovornosti).** Osher in sodelavci (2020) nadalje navajajo naslednje značilnosti razvojnopodpornih odnosov: uglašenost, socialna sinhronost, sočutna komunikacija, souravnavanje, opora, modeliranje, konsistentnost, zaupanje, kognitivna stimulacija ter skrbnikova zmožnost točnega zaznavanja in odzivanja na otrokova stanja.

Osher in sodelavci (2020) tudi ugotavljajo, da lahko otroci razvojnopodporne odnose vzpostavljajo ne le s starši, tem-več tudi z drugimi odraslimi, na primer z učitelji. Nadalje menijo, da dimenzija zaznane opore določa psihološko blagostanje otroka v večji meri kot preostale dimenzije opore. **Zaznana opora je produkt otrokovega doživlja-**

nja in procesiranja odnosa ter spominjanja nanj. To pomeni, da so skrbnikova dejanja razvojnopodporna, kadar otrok doživlja, da skrbnik konsistentno skrbi zanj, je občutljiv za njegove potrebe, ga razume in dela v njegovo dobro.

Vloga navezanosti pri oblikovanju in delovanju razvojnopodpornih odnosov

Celovito razumevanje razvojnopodpornih odnosov in njihovega učinka na blagostanje otrok lahko podpremo z razumevanjem navezanosti. V literaturi je navezanost po navadi predstavljena in raziskovana v okviru teorije nave-zanosti (Bowlby, 1969). Tradicija raziskovanja navezanosti se praviloma osredotoča na medosebne razlike v slogih navezanosti ter poskuša na tej podlagi napovedovati ve-denje posameznika in značilnosti njegovih odnosov z dru-gimi. Kljub mnogim pomembnim implikacijam takšnega razumevanja navezanosti je moč napovedovanja vedenja posameznika na podlagi sloga navezanosti v posameznih situacijah omejena (Chopik idr., 2024; Fleson, 2001). Neufeld (2022) podobno opozarja, da osredotočanje na tipologijo slogov navezanosti pokaže samo delno sliko, ki običajno ne upošteva razvojnih dejavnikov in procesov.

Neufeldov na navezanosti utemeljen razvojni pristop

V nadaljevanju povzemam značilnosti navezanosti, kot je opredeljena v Neufeldovem na navezanosti utemeljenem razvojnem pristopu (Neufeld, 2007, 2014, 2022). Neufeld svoj razvojni pristop gradi kot sintezo teoretičnih dognanj ter empiričnih podatkov sodobnih raziskav s področja razvoja, navezanosti, znanosti o odnosih, čustvene nevro-znanosti, evolucijske psihologije, pedagogike ter sorodnih ved. Pristop poskuša organizirati dosedanja dognanja s področja razvoja in navezanosti ter ponuditi okvir za ra-zumevanje vse večjega nabora empiričnih dognanj, ki so razdrobljena znotraj posameznih disciplin znanosti.

Navezanost je v Neufeldovem pristopu opredeljena kot te-meljna potreba posameznika in kot taka nujna za preživetje ter optimalni razvoj otroka. Potreba po navezanosti žene otroka k vzpostavljanju bližine (sprva predvsem fizične, ka-sneje tudi psihične) s skrbnikom. Skrbnik je namreč tisti, ki omogoča preživetje in lahko poskrbi za zadovoljitev otroko-vih potreb. Hkrati mora skrbnik otroka pripraviti na zahteve okolja tako, da ga vodi in vzgaja. Navezanost otroka odpre za sprejemanje nege in vodstva s strani skrbnika. Skrbnika pa po drugi strani naredi dovzetnega za signale in potrebe otro-ka ter v njem vzbuja instinkt za skrb in negovanje. Skrbnik je tako orientacijska točka in vir občutka varnosti za otroka.

Neufeld ugotavlja, da se način, prek katerega bo otrok dovzet za odnos s skrbnikom, z razvojem spreminja. V dovolj dobrih pogojih sledi razvoju šestih zaporednih in vedno bolj kompleksnih stopenj. Več stopenj kot otrok doseže, več načinov povezovanja s skrbnikom ima na vo-ljo. Ti načini so (v razvojnem vrstnem redu): **prek čutov** (otroku je potrebna fizična bližina), **prek enakosti** (otrok imitira, saj želi biti podoben), **prek pripadnosti in zve-stobi** (otrok želi slediti in biti zvest), **prek pomembnosti** (otrok želi biti pomeben za skrbnika), **prek čustvene inti-mnosti** (otrok želi pridobiti skrbnikovo naklonjenost) ter **prek psihične intimnosti** (otrok želi biti poznan s strani skrbnika; za podrobnejši opis glej Žugelj, 2019).

Otroci poleg primarne navezanosti s skrbnikom tvorijo navezanosti na druge odrasle osebe v svojem okolju ter tudi na vrstnike, rutine, predmete, kraje, imaginarne junake. Bolj nezrel kot je otrok, teže sočasno deluje znotraj različnih navezanosti. To pomeni, da bo trenutno aktivna navezanost tista, ki določa otrokovo vedenje. Otroci, ki se močno zanašajo na povezanost z vrstniki, bodo nedostopni za odnos z odraslim. Slednje postane problematično, saj odrasli izgubijo vzvod za vzgojo in vodenje, ki jim je na voljo, kadar so primarna delujoča navezanost.

Če je navezanost s primarno osebo za otroka nedostopna, nezadovoljujoča ali celo ogrožujoča, pravimo, da otrok doživlja separacijo. Separacija je posledica doživete (skrbnik je fizično odsoten; učitelj je čustveno nedostopen, roditelj aktivno odklanja bližino z otrokom) ali pričakovane vrzeli v navezanosti (otrok se zave, da njegovi starši lahko umrejo; ob ločitvi staršev otrok misli, da ga starša več nimata rada; boji se da bo učitelj razočaran). Doživeta ali pričakovana separacija predstavlja stres in je na nivoju avtonomnega živčnega sistema zaznana kot nevarnost.

Navezanost sledi razvoju šestih zaporednih in vedno bolj kompleksnih stopenj. Več stopenj kot otrok doseže, globlje je povezan s skrbnikom, manj odvisen od njegove fizične bližine ter hkrati bolj ranljiv v odnosu (za opis glej Žugelj, 2019).

Kadar je separacija za otroka preplavljajoča oz. presega njegove kapacitete spoprijemanja z močnimi čustvi, ki jih izzove, se vključijo obrambe, ki otroka ščitijo pred čustveno prizadetostjo in mu omogočajo delovanje v zanj sicer ogrožujočih okoliščinah. Med možnimi obrambami so najpogostejše: **obrambna odvezanost** (angl. *defensive detachment*; otrok začne zavračati bližino s primarno osebo in daje vtis, da mu ni mar); **obrambna prenavazanost** (angl. *defensive reattachment*; potrebo po navezanosti otrok zadovoljuje pri drugih: drugi odrasli, vrstniki, objekti ali celo odvisnosti); **obramba pred čustveno občutljivostjo** (angl. *defended against vulnerability*; otrok ne čuti več svojih primarnih čustev in lahko deluje neustrašen, neprizet, nezainteresan, neskrben, z dolgočasen); **obrambno alfa vedenje** (angl. *defensive alpha behaviour*; otrok, ki svojih potreb ne more zadovoljiti prek navezanosti s skrbnikom, vzame zadovoljevanje potreb v svoje roke tako, da na videz deluje neodvisno, starejše za svoja leta ali pa zač-

ne določati vedenje odraslih okoli sebe); **protivolja** (angl. *counterwill*; otrok se bo instinktivno upiral volji drugih, na katere ni navezan ali pa v danem trenutku zaradi obramb ali tekmujočih navezanosti povezanosti z njimi ne občuti).

Odnos med učiteljem in učencem, navezanosti, ustvarja podporni kontekst vzgojno-izobraževalnega procesa

Simões Diaz (2019) poroča, da predšolske ustanove nudijo pozitivne dnevne interakcije, ki podpirajo pomembne čustvene izkušnje za otrokovo blagostanje in razvoj. Temeljno vlogo odnosov med učenci in učitelji v motivaciji učencev v šolskem kontekstu na temelju empiričnih ugotovitev izpostavljajo številni avtorji (npr. Scales s sod., 2020). Kako torej šriše, razvojno razumevanje navezanosti osvetli učinke razvojnopodpornih odnosov? Iz značilnosti procesov navezanosti sledi, da poleg zmožnosti razvojnopodpornih odnosov, da nudijo oporo v spoprijemanju z različnimi stresorji, stopnja dostopnosti odnosa sama po sebi določa občutek varnosti oz. raven stresa pri otrocih. Bolj kot od objektivnih okoliščin je občutek varnosti pri otrocih odvisen od dostopnosti in kakovosti primarnih odnosov (Neufeld, 2014; Porges, 2022). Gre za koregulacijski učinek odnosov, ki spodbuja delovanje parasimpatične veje avtonomnega živčnega sistema, natančneje ventralne veje vagusnega živca, kar se kaže kot fiziološko ravnovesje in odprtost za socialne izmenjave (Porges, 2022). Zaradi zmožnosti odnosov, da uravnavajo ravni stresa pri otrocih, jih nekateri avtorji imenujejo tudi »skriti regulatorji« (DiPietro, 2000; Simões Dias, 2019). Kadar je dostopnost odnosa okrnjena, otroci doživljajo separacijo, ki se na fiziološkem nivoju odraža kot aktivnost obrambnih stresnih odzivov simpatičnega (boj/beg) in/ali dorsalnega parasimpatičnega (zamrznitev) dela avtonomnega živčnega sistema. Šele, ko so slednji odzivi deaktivirani, je otrokom dostopno bolj integrirano vedenje ter odprtost za vodenje in učenje (Beach in Neufeld Strijack, 2020; Neufeld, 2014). Neufeld (2014; glej tudi Žugelj, 2019) s svojim sekvenčnim modelom razvoja navezanosti pokaže na različne izvore občutka separacije v odnosu, ki so lahko bolj subtilni kot samo fizična odsotnost skrbnika.

Učitelj lahko v razredu zagotovi dovoljšnjo stopnjo občutka varnosti prek vzpostavljanja razvojnopodpornih odnosov. Beach in Strijack Neufeld (2020) naštevata naslednje pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da se učenci v razredu počutijo varne, in sledijo zakonitostim navezanosti:

Neufeld (2014) izpostavlja tri ključne in pogosto spregledane lastnosti odnosov, ki podpirajo razvoj:

- a. pomembnost odnosov med otroki in odraslimi. Neufeld opozarja, da vrstniški odnosi niso dovolj, saj samo odrasli lahko nudi brezpogojno sprejemanje otroka in zadovoljuje njegove potrebe. Gotovost v konsistentnost skrbi s strani skrbnika, ki ni pogojena z lastnostmi, vedenjem ali dosežki otroka, skrbnika postavi v vlogo varnega izhodišča in zatočišča za otroka. To otroku omogoča, da zgradi dovoljšen občutek varnosti, ki lahko zadovolji potrebo po navezanosti in omogoči preusmeritev energije v druge razvojne naloge;
- b. toplina oz. eksplicitno verbalno ali neverbalno izražanje privrženosti in naklonjenosti ter
- c. hierarhična urejenost odnosa, kjer odrasli nudi skrb in nego, otrok pa ju prejema. To vključuje tudi prevzemanje odgovornosti za otroka.

- a. izgradnja odnosov z učenci, kjer je učitelj negujoči vodja;
- b. prioritiziranje odnosa, tudi, kadar so učenci težavni;
- c. odzivanje na vedenjske težave na način, ki podpira čustveno blagostanje učencev;
- d. opora učencem, da prek odnosa izgradijo pozitivno podobo sebe. **Učenci bodo ob učitelju, ki je čustveno dostopen in nudi varen odnos, doživljali manj separacije in bodo posledično bolj odprti za poučevanje in vodenje.**

Avtorji ugotavljajo, da sodobno razumevanje vloge odnosov pogosto ni implementirano v disciplinske politike šol in razumevanje discipline s strani učiteljev (Bailey idr., 2020; Jeznik idr., 2020). Jeznik in sodelavci (2020) so v nedavni raziskavi ugotovili, da se slovenski učitelji večinoma opredeljujejo za retributivni pristop k disciplini. Ravno retributivne disciplinske politike pa so tiste, ki ogrožajo

odnose med učenci in učitelji (Bailey idr., 2019; Jeznik idr., 2020). Učence prikrajšajo za tople, skrbne in recipročne odnose, ki so ključni za učenje in razvoj, učitelje pa za pomemben vzvod za vodenje in podporo razvoja in učenja učencev. Uvidi, ki nam jih nudi znanost o navezanosti, namreč nakazujejo, da so vedenjske težave pogosto posledica težav v odnosu. Po drugi strani so samoregulacija in socialno sprejemljiva vedenja pričakovani v razvojnopodpornih odnosih.

SKLEP

V pričujoči razpravi sem poskusila povezave med razvojnopodpornimi in različnimi razvojnimi izidi pri otrocih razložiti s procesi navezanosti, kot so opredeljeni v razvojnem pristopu kanadskega avtorja Gordona Neufelda. Proces navezanosti so namreč tisti, ki otroka bodisi pripravijo za odnos s skrbnikom bodisi opremijo z obrambnimi odzivi, ko odnos ni zadovoljujoč ali je celo ogrožujoč. Poleg tega **zagotovljena raven varne navezanosti odpre pot spontanemu razvoju v smeri večje socialne in emocionalne zrelosti** (Neufeld, 2014). Varovalni učinek odnosov se ohrani tudi pri otrocih z obremenjujočimi življenjskimi izkušnjami (Center on the Developing Child, 2016; Kuhar in Zager Kocjan, 2022).

Čeprav so razvojnopodporni odnosi prepoznani kot nujna komponenta učnih programov, pogosto ni jasno, kako dosežemo tovrstne odnose ter kaj so vzrodi za tovrstno moč

odnosov. Razlog je morda tudi v precejšnji razdrobljenosti raziskovalnih ugotovitev, ki niso vedno teoretično osmišljene (Cantor idr., 2019). Možna rešitev je upoštevanje procesov navezanosti. Med drugim se tovrsten pristop bolj kot na spreminjanje vedenja učencev osredotoča na spreminjanje značilnosti odnosov z učenci ter učiteljem omogoča bolj proaktivno in neposredno spodbujanje blagostanja otrok.

Predpostavimo lahko, da bodo otroci, ki niso vpeti v razvojnopodporne odnose, doživljali višje ravni stresa tako zaradi separacije, ki jo odsotnost odnosa sproža, kot tudi zaradi umanjkanja opore v spoprijemanju s stresorji. Učenci so tako lahko ujeti v kronična stanja stresnih odzivov, ki se odražajo na čustvenem vedenjskem in učnem področju.

Pričujoča razprava je pokazala, da s procesi navezanosti lahko razlagamo delovanje razvojnopodpornih odnosov na razvoj, psihično blagostanje in učenje otrok. Pokazala je tudi, da so poleg staršev nosilci teh odnosov lahko tudi učitelji. Seznanjenost s tovrstnimi procesi bi učitelje opolnomočila pri oblikovanju in negovanju razvojnopodpornih odnosov ter izbiri disciplinskih postopkov. Dalje bi upoštevanje procesov navezanosti v raziskovanju učinkov odnosov v šolskem kontekstu lahko postreglo z bolj natančnim razumevanjem teh povezav in ponudilo smernice za celostno oblikovanje praks, ki podpirajo oblikovanje razvojnopodpornih odnosov za optimalni razvoj in učenje v šolskem kontekstu.

VIRI IN LITERATURA

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Bailey, R., Meland, E. A., Brion-Meisels, G., in Jones, S. M. (2019). Getting developmental science back into schools: Can what we know about self-regulation help change how we think about "no excuses"? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>

Beach, H., in Strijack Neufeld, T. (2020). Reclaiming our students: *Why children are more anxious, aggressive, and shut down than ever - and what we can do about it*. Page Two Books.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Cassidy, J., Jones, J. D., in Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology*, 25 (4 Pt 2), 1415-1434. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000692>

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., in Rose, R. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337. DOI: 10.1080/10888691.2017.1398649

Center on the Developing Child. (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Harvard University, Center on the Developing Child. <https://developingchild.harvard.edu/resources/from-best-practices-to-breakthroughimpacts/>

Chopik, W. J., Weidmann, R., in Oh, J. (2024). Attachment security and how to get it. *Social and Personality Psychology Compass*, e12808. <https://doi.org/10.1111/spc3.12808>

DiPietro, J. A. (2000). Baby and the brain: advances in child development. *Annual Review of Public Health*, 21, 455-471.

Fleeson, W. (2001). Toward a structure- and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 1011-1027.

Jeznik, K., Kroflič, R., in Kuhar, M. (2020). Between retributive and restorative compulsory school teachers' discipline activities. *CEPS Journal*, 10(2), 101-121. <https://doi.org/10.26529/cepsj.483>

Kuhar, M., Jeriček Klanšček, H., Zager Kocjan, G., Hočvar, A., Drglin, Z., in Mešl, N. (2020). *Obremenjujoče izkušnje v otroštvu in posledice v odraslosti*. Univerza v Ljubljani in Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kuhar, M., in Zager Kocjan, G. (2022). Povezanost med obremenjujočimi in pozitivnimi izkušnjami v otroštvu ter šolskim uspehom pri mladih v Sloveniji [The connection between stressful and positive experiences in childhood and school success among young people in Slovenia]. *Teorija in praksa [Theory and Practice]*, 59(1), 95-114.

Li, J., in Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: a unifying working hypothesis of "what works" across intervention settings. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157-166. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x

Narvaez, D., Gleason, T., Tarsha, M., Woodbury, R., Cheng, Y., in Wang, L. (2021). Sociomoral temperament: A mediator between wellbeing and social outcomes in young children. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742199>

National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

Neufeld, G. (2007). *The teachability factor*. https://campus.neufeldinstitute.org/file.php/37/Recording_handouts/TF_PC_handout.pdf

Neufeld, G. (2014). Keys to well-being in children and youth. *Improving the Quality of Childhood in Europe*, 5, 36-57.

Neufeld (2022). *Reflections on typology*. Osebna komunikacija, 17. april 2022.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., in Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36. DOI: 10.1080/10888691.2017.1398650

Page, J., in Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553-567. DOI: 10.1080/1350293X.2013.766032

Porges, S. W. (2022). Polyvagal theory: A science of safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16. <https://doi.org/10.3389/fnint.2022.871227>

Rasmussen, P. D., Storebø, O. J., Løkkeholt, T., Voss, L. G., Shmueli-Goetz, Y., Bojesen, A. B., Simonsen, E., in Bilenberg, N. (2019). Attachment as a core feature of resilience: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Reports*, 122(4), 1259-1296. doi: 10.1177/0033294118785577

Scales, P. C., Van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A. K., in Roehlkepartain, E. C. (2020). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance. *Psychology in the Schools*, 57(4), 646-677. <https://doi.org/nukweb.nukuni-ij.si/10.1002/pits.22350>

Simões Dias, I. (2019). Socio-constructivist pedagogies: The interaction as the foundation of the child's development and learning. V M. Licardo in I. Simões Dias (ur.), *Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules* (str. 5-16). University of Maribor Press.

Žugelj, U. (2019). Building child-teacher relationships in preschool: Introducing Neufeld model of attachment development with possible implications for practice. V M. Licardo in I. Simões Dias (ur.), *Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules* (str. 5-16). University of Maribor Press.

Julija Pelc, Zavod HERUKA

Dr. Barbara Horvat Rauter, URI Soča

Dr. Tanja Šraj Lebar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

(PO)MOČ UČITELJA, KO JE UČENEC V DUŠEVNIH STISKAH

Teachers' Power to Empower Distressed Students

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/10-16>

IZVLEČEK

Otroštvo in mladostništvo sta ključni obdobji posameznikovega osebnostnega in čustvenega razvoja, ko se učenci učijo socialnih spretnosti, prepoznavanja stresnih situacij, učinkovitega spoprijemanja z njimi ter regulacije oz. uravnavanja čustvovanja. Učitelji in drugi strokovni delavci vzgojno-izobraževalnih institucij smo tisti, ki pomembno podpiramo njihov razvoj in prispevamo k izgradnji zdrave samopodobe, samospoštovanja. Učenci se soočajo z različnimi izzivi, ki lahko vodijo v razvoj težav na področju čustvovanja, vedenja in čustvenih motenj, ki so v porastu. Učencem moramo zagotavljati ustrezno pomoč in podporo, še posebej v primerih, ko le teh ne prejmejo doma. V nadaljevanju ponudimo temeljne usmeritve za kakovostno in etično ravnanje in odzivanje, dialog, vključno s pomenom skrbi zase.

Ključne besede: duševno zdravje, varovalni dejavniki, veščine vodenja pogovora, etika, zaščita učenca, skrb zase

ABSTRACT

Childhood and adolescence are the pivotal stages in an individual's personal and emotional development, when we develop social skills, the ability to recognize and handle stressful situations and control our emotions. Teachers and other professionals in educational institutions are the ones who significantly support their development and contribute to building a healthy self-image and self-esteem. Pupils face various challenges that can lead to the development of emotional and behavioural problems and emotional disorders, which are on the rise. We must provide students with appropriate help and support, especially when they do not receive it at home. The article offers some basic guidelines for quality and ethical behaviour and response, a dialogue, including the importance of taking care of oneself.

Keywords: mental health, protective factors, conversational skills, ethics, student protection, self-care



Verjetno eden najbolj znanih ljudskih pregovorov pravi, da je »zdravje naše največje bogastvo«. Šele, ko se skrha, ali ko ga izgubimo, se pričnemo v polnosti zavedati, kaj smo imeli in kako drugačno je lahko življenje.

UVOD

Pri razumevanju le-tega nam je lahko v pomoč opredelitev zdravja, ki ga Svetovna zdravstvena organizacija pojmuje kot »stanje popolnega telesnega, duševnega in socialnega blagostanja in ne zgolj kot stanje odsotnosti bolezni ali nemoči«. To pomeni, da je zdravje samo enovito: telesni, socialni in duševni vidik so med seboj tesno prepleteni in v praksi njihovo razločevanje ni mogoče. V preteklosti so zdravje v večji meri povezovali s telesom in izhajali iz biološkega modela, v zadnjih letih pa smo priča preobratu, kjer je vse več pozornosti namenjene duševnemu zdravju ter njegovim socialnim vidikom, biološki model zdravja pa je nadomestil biopsihosocialni model.

Če se nekoliko bolj usmerimo na področje duševnega zdravja, ga pojmujejo kot pozitiven odnos do sebe in drugih, pozitivno vrednotenje sebe, učinkovito spoprijemanje s stresom ter zmožnost stika s čustvi in mišljenjem ter vplivanja na njih. Novejše opredelitve izhajajo iz koncepta kontinuuma, po katerem se duševno zdravje razume kot nekaj spremenljivega. Na eni strani kontinuuma je pozitivno duševno zdravje, sledijo težave z duševnim zdravjem, na drugem koncu kontinuuma pa so duševne motnje.

Včasih lahko slišimo zmotno prepričanje, da »otroci in mladi pa že ne morejo trpeti za duševnimi stiskami ali celo boleznimi«, kar je seveda zgrešeno. Otroštvo in mladostništvo sta ključni obdobji v razvoju posameznika. **Poteka namreč intenziven razvoj socialnih spretnosti, doživljanja sebe, ki lahko prinese številne stiske in pomembno je, da se otrok nauči prepoznavanja stresnih situacij, učinkovitega spoprijemanja z njimi ter uravnavanja (regulacije) čustvovanja.** Vse spremembe se dogajajo ob intenzivnem razvoju možganov, ki so v obdobju rasti še posebej ranljivi, zato za uspešno doseganje teh »razvojnih ciljev« otrok in mladostnik potrebujejo podporno in spodbudno okolje tako doma kot

v šoli. Kadar je učenec izpostavljen dejavnikom tveganja, lahko pride do razvoja duševnih stisk in motenj, kar zaradi pridružene stigme vodi v začaran krog izolacije in neprijetnih čustev.

Z duševno boleznijo se spoprijema okoli 12 % otrok in mladostnikov, kar pomeni, da ima v vsakem danem trenutku znake in simptome duševne motnje, ki potrebujejo zdravljenje, kar eden od osmih otrok. Več kot 50 % primerov duševnih bolezni se razvije do 14. leta. Po epidemiji COVID-19 je težav na področju duševnega zdravja pri otrocih še več, potrebe po pomoči še večje.

Duševno zdravje v otroštvu in mladostništvu je povezano s posameznikovim duševnim zdravjem v odrasli dobi, zato je zgodnje prepoznavanje ključno. Neprepoznana in nezdravljena duševna bolezen v otroštvu je tako med drugim povezana s slabšim akademskim uspehom, vedenjskimi težavami, povečanim tveganjem za zlorabo drog in nasiljem. Raziskave ocenjujejo, da kar 70 % otrok in mladostnikov z duševnimi težavami ni deležnih primerne intervencije dovolj zgodaj. Z namenom nudenja ustrezne in zgodnje pomoči se v Sloveniji na primarni ravni ustanavljajo in širijo Centri za duševno zdravje otrok.

Ker so otroci in mladostniki velik del svojega dne vpeti v vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer so v stiku z vrstniki, ter z vami, učitelji in strokovnimi delavci šole, je vaša osveščenost o porastu duševnih stisk ter prepoznavanje le-teh nujna in neprecenljiva. **Šola in izzivi, ki jih nosi s seboj tako na področju učenja kot tudi medvrstniških odnosov, mnogokrat predstavljajo enega izmed ključnih dejavnikov tveganja za razvoj duševnih motenj.**

Ob tem se vam najbrž zastavi vprašanje, s kakšnimi duševnimi boleznimi se lahko vaši učenci srečujejo? Odgovor je žal: z večino teh, ki so prisotne v odraslosti! **Med njimi so najpogostejše anksiozne motnje, razpoloženske motnje (depresija), motnje hranjenja, v zadnjem obdobju smo priča porastu kemičnih in nekemičnih zasvojenosti, motenj pozornosti in hiperaktivnosti, za učitelje pa so poseben izziv vedenjske in čustvene motnje.** Ko se učenci spoprijemajo s stiskami, se te večinoma izkazujejo skozi spremenjeno vedenje. Pri njih lahko med drugim opazate samoškodovalne vzgibe, samomorilna nagnjenja, zaradi stisk lahko izostajajo od pouka. Učence, ki težave pozunanjajo, lahko prepoznamo hitreje. Pomembno je, da ne spregledate tihih, vase zaprtih, umirjenih, pridnih učencev, ki so za pogovor kdaj težje dostopni, saj tudi oni lahko doživljajo bolečino in trpljenje.

Hiter tempo otrokovega razvoja, rasti in sprememb je lahko vzrok, da se odrasli ne odzovejo dovolj zgodaj. Napačno prepričanje, da so duševne motnje pri učencih samo razvojna kriza ali modna muha, ki jo sčasoma prerastejo, prispeva k minimaliziranju težav. Stigma, ki jo še imajo duševne motnje med ljudmi in prepričanje, da bodo le-te izzvenele same po sebi, lahko dodatno prispeva, da učenci v stiski dlje časa ostanejo brez učinkovite pomoči. Strokovnjaki pa ugotavljajo, da je težava v duševnem zdravju, ki je prepoznana zgodaj, zelo dober napovednik za nadaljnje zdravljenje in okrevanje.

Kako lahko ravnate, kaj storite, spoštovani učitelji? Neprecenljivo je, če zmorete opazovati in videti, poslušati in slišati ter zaznane posebnosti prepoznate kot stiske. Če se o njih z učencem in starši pogovorite, ste lahko tudi neprecenljivi vir (po)moči in dobesedno učenčev rešitelj, njegovo varovalo.

Kaj so varovalni dejavniki?

Naše duševno zdravje je posledica sovplovanja različnih dejavnikov, ki sočasno vplivajo na nas in naše delovanje. Če so ti dejavniki škodljivi, govorimo o dejavnikih tveganja, ki povzročajo ali krepijo duševne stiske; če so nam v podporo in nam lajšajo bivanje, pa govorimo o varovalnih dejavnikih. V grobem jih lahko delimo na individualne in medosebne dejavnike. Vsako skupino pa na še dve podskupini. Med individualne dejavnike umeščamo posameznikove fiziološke (urejeno telesno zdravje, kondicija) in psihološke značilnosti (npr.: učinkovite strategije spoprijemanja s stresom, pozitivna (oz. zdrava¹) samopodoba, primerne intelektualne sposobnosti, ...); šola in vrstniški dejavniki (in drugi pomembni socialni odnosi) ter družinski odnosi pa so del medosebnih dejavnikov. Znotraj tega je varovalna vloga učitelja nepogrešljiva.

NEPOGREŠLJIVA VAROVALNA VLOGA UČITELJA: PREPOZNATI, UKREPATI, SPREMLJATI

Učitelj in strokovni delavci šole za učenca v stiski predstavljate pomemben vir moči in varnosti. Kako ste lahko njegovo varovalo? S tem, da **njegovo stisko zaznate, mu nudite prostor, čas in zaupnost**, da lahko o njej govori. Tako mu date izkušnjo, da so njegove težave pomembne in da je potrebno iskati rešitve, za katere veste, da jih je možno najti. Nekatere od njih lahko presegajo vaše kompetence in odgovornosti, zato je pomembno, da se povezujete in sodelujete tudi z drugimi, ki bodo pomagali na poti okrevanja. Učenec, ki je strokovno voden tudi zunaj šole, ali je bil celo hospitaliziran, se praviloma vselej vrne v šolo, kjer preživlja veliko časa. Vaša vloga in odnos sta za učenca pomembnejša, kot se morebiti zavedate sami.

V odnosu z učencem **krepite njegova močna področja**, v čem se razlikuje od drugih in ima potencial za razvoj. Delite pozitivno pozornost. V stiski se sam ne zmore pohvaliti, niti vzpodbuditi, zato bodite vi tisti, ki boste to naredili namesto njega in ga učili, da je kljub težavam še vedno vreden. Kot učitelj v odnosu z učencem lahko zavestno razvijate in izražate pozitivno naravnost, sočutnost in spoštovanje, tudi ob nujnem postavljanju meja in zahtev. Morebiti je prav vaš odnos z njim pomembna pozitivna izkušnja, ki je ni mogel dobiti doma.

Učenec v stiski potrebuje učitelja, ki zmore **vzpostaviti umirjeno prisotnost, ki sprejema, poskrbi za stik in**

1 O zdravi, pozitivni samopodobi govorimo, ko posameznik svojo osebnost, sposobnosti in potrebe zaznava realno. Zmore prepoznavati tako svoja šibka kot tudi močna področja in jih sprejema. Do sebe vzpostavlja spoštljiv, sočuten odnos in se zna zaščititi pred pretirano kritiko drugih. Posameznik s pozitivno samopodobo ni domišljav ali nečimr.

povezovanje, ki ga tudi ubesedi in varuje. Lahko ima izkušnjo nesprejemanja s strani vrstnikov, morda nasilja. Poskušajte biti vezni člen med njim in vrstniki ter poskušajte pomagati soustvarjati dobro vzdušje v razredu. Pridobite sodelovanje drugih učiteljev. Učenec v tiski ima praviloma tudi učne težave. Dajte mu občutek, da so s trudom in vztrajnostjo premostljive.

Morda ste vi tisti, ki ga lahko **podprete z dodatno razlago**, zapiski. V kolikor prepoznate, da potrebuje druge oblike pomoči, pa ga usmerite tja. Zagotovite potrebne prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja. Šolska uspešnost je namreč eden od pomembnih varovalnih dejavnikov.

Učenčevo občutenje sočutnosti, razumevanja in zaupanja ter zavedanje, da se učitelj zanj zavzame in vanj verjame, ga podpirajo in bodrijo pri učenju novih strategij in reševanju težav. V tako doživetem odnosu se bo v tiski lažje pomiril tudi sam, vam zaupal in občutil, da je za vas pomemben in vreden vaše zavzetosti.

Bodite samorefleksivni: prepoznajte lastne odzive ob povečanih obremenitvah in pravočasno poskrbite za čustveno samouravnavanje. **Poskrbite zase.** Hkrati imejte v mislih, da se ne pričakuje, da bi presegali svoje kompetence niti diagnosticirali ter intervenirali na način, ki je v strokovni domeni drugih (klinični) psihologi in psihiatri, ...). So pa vaša opažanja ključna za zgodnje prepoznavanje stisk in nadaljnjo podporo učencem in staršem. V kasnejših fazah v dogovarjanju z učenem / starši / zdravstveno / socialno službo ste nepogrešljivi tudi pri soustvarjanju za učenca dovolj varnega okolja, kjer se bo lažje soočil s svojo duševno stisko in izzivi ter se sčasoma tudi v čim večji meri prilagodil na šolsko okolje.

Učenec s kompleksno težavo bo potreboval različne oblike pomoči v šoli in zunaj nje. Vsak strokovnjak in starši imajo v tem procesu svojo odgovornost, vlogo, nalogo, skupna pa je dobrobit in podpora učencu. Ta se odgovornosti šele uči ob vzgledih odraslih. Spomnite se, kako pomemben je v preteklosti odziv določene osebe, spomin, ki vas še danes spremlja in vam prebuja občutke hvaležnosti, da vas je v specifičnem trenutku podprla in verjela v vas. Učenec morebiti kljubuje težavam z uporabo ali molkom, a hkrati je v notranjem doživljajskem svetu odziven, da v njem vidimo in spodbujamo dobro.

Ne moremo dovolj poudariti, kako ključnega pomena je v omenjenem procesu pomoči prav odnos. V odnosu z učencem smo odrasli tisti, ki smo odgovorni za stik, da pristopimo in se vanj vračamo. Učitelj, ki mu je dobrobit učenca pomembna, bo z lastnim učenjem in sposobnostjo samorefleksije krepil in razvijal različne veščine in s tem postajal boljši, bolj zadovoljen in kompetenten strokovnjak. Skozi držo stalnega izpopolnjevanja, sodelovanja in vključenosti ste nepogrešljivi zaveznik učenca. Za ta poklic ste se odločili, ker vas je delo z otroki pritegnilo, ker ste vedeli, da jim lahko date znanje, izkušnje in sooblikujete njihovo prihodnost. Zavedate se, kaj učenci potrebujejo, in da je naučeno znanje le delček tega, v kar vlagate svojo energijo, da bi učenci zmogli postati dobri ljudje. So kot mladika, ki jo v njihovi rasti skupaj negujemo in oblikujemo. Tudi vaša skrb in odnos sta ključna.

V času, ko je pomoč zunanjih strokovnjakov težko dosegljiva, je učiteljeva tankočutna prisotnost nenadomestljiva. Učenčeve oči so večkrat uprte k učitelju, kjer lahko najde vašo podporo in pomoč. Občutek, da se ponjo lahko vrača, je izjemno pomemben, ker bo hitreje zbral pogum, da seže po pomoč. Včasih je že učenčevo vedenje znak klica na pomoč. V obilici nalog, ki jih imate učitelji tekom leta, se je dobro zavedati, da je šola življenje v malem, vse, kar se dogaja zunaj šolskih sten, z njimi prihaja v šolo. Zato v vrtincu izzivov načrtno soustvarjajte prostor za pomoč, tolažbo, spodbudo, upanje, pa tudi za veselje, slavlje, radost v sebi in med učenci, s starši in s sodelavci.

NAČELA PRI VZPOSTAVLJANJU ODNOSA

Pravijo, da »*ravnajmo z drugimi, kot želimo, da bi drugi ravnali z nami*«. Menimo, da stavek v polnosti zajema etične vidike, ki vključujejo spoštljiv, zaupen in enakopraven odnos.

Spoštljivost: Do učenca in staršev moramo ne glede na (tudi morebitne neprijetne) značilnosti v njihovem odzivanju ostati spoštljivi in zreli. Pri slednjem vam lahko pomaga prepoznavanje ter empatično razumevanje duševnih stisk in morebitne motnje in težave, s katerimi se spoprijemajo. Včasih se lahko učenci ali njihovi starši do vas obnašajo nespoštljivo, iz lastnih občutkov nemoči so lahko žaljivi in obrambni. Ko je odnos napet, naporen, naj vam bo v oporo ozaveščen stik s seboj in drugim v tem trenutku. Takrat predstavlja vzpostavljanje empatičnega in razumevajočega odnosa izziv. Pomembno je, da poskušate tudi v takih situacijah ostati dostojni, v komunikaciji takti, potrpežljivi in si prizadevate k vzpostavljanju kakovostnih medosebnih odnosov. Bodite spoštljivi ne le do drugih, ampak tudi do sebe! Imejte v mislih, da kakovosten odnos vključuje postavljanje meja drugim in zaščito samega sebe na spoštljiv način.

Zaupnost in zaupljivost: V želji, da bi učencu z duševnimi stiskami čim bolj pomagali, se lahko včasih znajdete v negotovosti in na razpotju, katere informacije je pomembno deliti s sodelavci. Kot učitelj morate skupaj z ostalimi strokovnimi delavci poskrbeti za zaupnost podatkov. Zato je pomembno posebno pozornost nameniti, katere informacije delite in s kom. Predlagamo, da se za deljenje posameznih informacij oz. njenim načinom vedno predhodno dogovorite s sodelujočimi (učenec, starši, sodelavci ...). Sklepanje dobrih in soglasnih dogovorov je ključno. Učiteljski zbor šole naj bo seznanjen le s tistimi informacijami, ki so nujne za primerno odzivanje na učenca za šolo kot celoto. Učinkovitejši so procesni dogovori, ki jih sproti evalvirate in jih lahko v korist učenca skozi čas tudi spreminjate.

Zavedajte se, da **od zaupnosti morate odstopati, ko:**

- je ogroženo življenje učenca, ki ga obravnavate,
- je ogroženo življenje druge osebe,
- se izvaja nasilje in / ali zloraba učenca,
- je vpleten v posedovanje oz. posredovanje drog,
- obstaja utemeljena verjetnost možnosti povzročitve večje družbene materialne škode in s tem povezane splošne nevarnosti.

Pomemben del zaupnosti v odnosu predstavlja tudi hranjenje podatkov. Vse pomembne osebne informacije varno shranjujte, najbolje, da jih hranite v zaklenjeni (določene v ognjevarni) omari, da niso izpostavljene morebitnim prisotnim v kabinetu, zbornici (npr. učencu / staršem, ki pride / jo do določenega učitelja v kabinet, čistilkam, ...).

Enakopravnost in enakovrednost: »Če svet bi bil v eni sami barvi, le kako bi nastala mavrica?« Vsi smo ljudje, a različni, z drugačnim prstnim odtisom, ločimo se glede na raso, narodnost, spol, vero, politično pripadnost, spolno usmerjenost, osebnost, ... Ne glede na različnost, ki je lahko prisotna med vami in vašim učencem, je pomembno, da zmorete ohraniti enakopravnost in vse obravnavati na njim prilagojeni način. Neenakovredni obravnavi se lahko izognete tako, da pri sebi raziščete ali s sodelavci odkrito govorite o svojih prepričanjih, stališčih, predsodkih in da se jih zavedate, četudi se morebiti soočate s težavo pri sprejemanju učenčeve drugačnosti, posebnosti ... Verjemite, da učenci enakopravnost še posebej cenijo, hkrati pa ste

jim na ta način prav vi s svojimi odzivi najpomembnejši zgled, kako sprejemati drugačnost.

Refleksivnost: Na osebna prepričanja in vrednostni sistem posameznika vpliva veliko dejavnikov, zato je povsem človeško in razumljivo, da se v sebi soočate z različnimi odzivi. Pogovori v kolektivu o tovrstnih izzivih zaenkrat še niso del vsakdana, predstavljajo pa delček izjemno pomembnega učiteljevega (samo)reflektiranja. Občutenje varnosti med sodelavci in / ali v superviziji je pri tem v veliko podporo in pomoč.

POSLUŠATI, SLIŠATI IN SE POGOVARJATI

Sporazumevanje je spretnost, ki jo lahko razvijamo in izboljšujemo celo življenje. Kljub izkušnjam in obvladovanju veščin komunikacije pa se lahko znajdete v okoliščinah, ko je pogovor z učencem, starši pa tudi s sodelavci zahteven. Včasih je težko najti besede, ali se pogovoriti o duševnih bolečinah, stiskah, ki za nekatere

Dobro je, da v odnosu izražate skrb tako do sebe kot do drugega. Pomembno je, da ob tem poskrbite najprej za povezovanje, ter da se pri odzivanju prilagodite okoliščinam. Kakovosten pogovor omogoča, da se sogovornika lažje slišita tudi v različnosti in motivira za nadaljnje pripovedovanje. Da bi se slednje lahko dogodilo, je pomembno, da poskrbite za:

- predpripravo na kakovosten pogovor s tem, ko se že predhodno, kontinuirano usmerjeno izražate s področja veščin vodenja pogovora z učenci in starši, s tem ko zavestno razvijate različne poklicne kompetence in skozi izkustveno učenje pridobivate vedno več samozaupanja, pozitivne samopodobe in samospoštovanja,
- (samo)informiranje o posledicah in vzrokih različnih oblik težav na področju čustvovanja in zgodnje prepoznavanje znakov, ki bi lahko vodili v njihov razvoj čustvene motnje,
- pripravo na pogovor, kadar je to možno, s predhodnim zbiranjem informacij pri sodelavcih skladno z namenom pogovora,
- prostor za pogovor, ki bo omogočil občutek varnosti in podprl vzpostavljane zaupanja (niste na očeh drugim, dobra zvočna izolacija),
- dovolj časa za pogovor in preprečevanje motenj med pogovorom (npr. na vratih opozorilo, da drugi ne vstopajo v prostor, izklopljen telefon ali napoved na začetku sestanka, da pričakujete nujni klic, a slednje le v primerih, ko res ne morete urediti drugače),
- za korake / faze v pogovoru:
 - »ogrevanje«, uglaševanje drug na drugega v funkciji začetnega stika in priprave na vsebinski, osrednji del (poskrbite, da se prisotni udobno namestijo, vidijo, predstavijo, delite osnovne informacije o namenu in cilju srečanja, pravilih sodelovanja v pogovoru, preverite pričakovanja, potrebe in čas, ki so si ga rezervirali sogovorniki, slednji dogovori

doprinesejo k predvidljivosti, postnavanju meja in večjemu občutku varnosti. Povprašajte za potrebe, pričakovanja tudi pri ostalih sogovornikih. »Pozdravljeni, me veseli, da ste se odzvali na povabilo in organizirali čas, da ste lahko prišli na pogovor.« »Vam je na tem mestu dovolj udobno?« ...);

- **jedrni del pogovora** (opis problema, preverjanje pogledov, prepoznavanje, kaj je skupnega in kaj različnega, zanimanje za pogled na situacijo, kot jo vidijo starši, snovanje rešitev, skladno s potrebami in zmožnostjo v primernem trenutku na primeren način vključiti učenca in ga povabiti, da je dejaven pri postavljanju in uresničevanju dogovorov, oblikovati dogovore, postavljanje meja v primeru, da pogovor ni več spoštljiv. Ne pozabiti vključiti pozitivnega in opaziti vsak, tudi majhen napredek in izraziti vero v namero po izboljšanju);
- **zaključni del** (povzemanje dogovorov, preverjanje, ali je ostalo kaj nedorečenega in kaj je to, zagotovitev, v kolikor ni možno priti do odgovora na dotičnem srečanju, da se dogovorite za način, kako in kdaj boste do tega prišli, razdelitev odgovornosti (kaj naredi kdo, do kdaj, kako), dogovor o naslednjem srečanju in kako boste ostali v stiku v vmesnem obdobju, na kakšen način in (do) kdaj boste obveščali drug drugega, kaj bi šlo lahko narobe (plan B), v primeru, ko se zdi glede na položaj učenca to potrebno, ipd.);
- **iztek pogovora** (čas, ko kratko obstanemo v zaključku, delujemo spodbudno, si povemo, kako smo se počutili med pogovorom, ali bi želeli kaj spremeniti, slovo).
- **po zaključku pogovora** (zapis pomembnih dogovorov, po potrebi prenos ključnih informacij sodelavcem, delo z učencem in razredom, zavestno ohranjanje stika z učencem tudi v času, ko ni pri vaši uri, pomembnost (samo)refleksije samega poteka pogovora, prepoznavanja notranjih in zunanjih ovir in načrtovanje ciljev ali izboljšav za nadaljevanje, skrb zase).

še vedno predstavljajo nedotakljivo področje. Srečate se lahko z različnimi sodbami, negativnimi stališči, kritiko, prelaganjem odgovornosti, kar vse predstavlja oviro v komunikaciji in odnosu.

V pogovoru na eni strani zbiramo in preverjamo informacije, da lažje razumemo učenčevo situacijo, na drugi strani si prizadevamo ustvariti pogoje, kjer bo dovolj varnosti in prostora za izražanje različnih pogledov, doživljanj in tudi nestrinjanja. Dobro je, da ste pri raziskovanju taktični, da zastavljanje vprašanj ne izveni kot zaslisevanje. Bodite radovedni in (po) iščite razloge, ob tem se izognite vprašanjem, ki se začnejo z vprašalnico: »Zakaj?« Učenci vam večkrat, posebej mlajši, ne znajo dati odgovora, ton izrečenega vprašanja pa lahko izraža vašo sodbu in neodobravanje. Trudimo se razumeti učenčevo vedenje tudi v luči njegovih potreb in okoliščin: »Kaj želi z njim doseči, kaj sporoča, kaj potrebuje, itd.?«

H kakovostnemu sporazumevanju in prepoznavanju potreb sodelujočih in lastnih potreb, vam bo pomagala osredotočenost na dani trenutek, na druge in nase, kar dosegamo s krepitvijo sposobnosti zavedanja, čuječnosti. Na opisani način lažje sledite nameri sestanka, krmarite med različnimi odzivi prisotnih in pogovor uspešno utirajate k cilju. Še posebej v primeru učencev, ki se soočajo z večjimi izzivi na področju čustvovanja in vedenja, nujno potrebujete dejavno sodelovanje staršev, sodelavcev, je pomembno razvijati omenjene veščine in zase pridobiti podporo, da bi se lažje znašli v vrtincu različnih pričakovanj.

Zavedamo se, da je vzpostavljanje ravnovesja med potrebami posameznika, drugih učencev in skupnosti kot celote lahko velik izziv. Na pogovor z učenci v razredu se je dobro vnaprej pripraviti, kadar jim je potrebno osvetliti položaj učenca, ki potrebuje pomoč. Pri tem vam lahko pomaga svetovana delavka. (Na primer učenec, ki je zaradi bolezni hospitaliziran in odsoten od pouka, je že v času njegove odsotnosti pomembno premisliti in se dogovoriti, na kakšen način ohranjati povezanost, ob vračanju pa pripraviti druge učence na njegov prihod v šolo na način, da se bo lažje vključil med sošolce.)

Morebiti se učenci lažje pogovarjajo, izpovejo v manj formalni situaciji. Ravno zaradi tega, ker učenca dobro poznate, se mu lažje ustrezno prilagodite. S čustvenim povezovanjem soustvarjate okoliščine zaupljivega pogovora, kjer s pozitivno naravnostjo in s tako imenovanim 'globokim poslušanjem' (Triboli) omogočate, da se med vama zgodi stik in z njim poglobi vaju odnos. Predstavljate mu lahko pomembno zavetje, kamor se lahko zateče, odpočije, pomiri in razbremeni.

Znano je, da izbira, kam usmerjamo svojo pozornost, pomembno vpliva na sposobnost in kakovost poslušanja, komunikacije. Zato se pri poslušanju ne osredotočite le na vsebino in izgovorjene besede, zavestno 'prisluhnite' tudi neizrečenemu, nebesednim sporočilom, mimiki, tonu in ritmu pogovora, drži telesa, itd. kjer se za njimi lahko tiho razkriva še neizrečen notranji svet sogovornika. Najgloblja plast pogovora pa je raziskovanje pomena. Ljudje smo pomenska bitja, zato stremimo k temu, da pripisujemo dogodkom, situacijam in doživljanju pomen na osnovi lastnih izkušenj. Tako se v isti situaciji vselej soočamo z različnimi pogledi in pomeni. Zanimanje zanje sogovorniku daje možnost, da pove več o sebi, sami pa spoznate tudi svet njegovih vrednot in razlogov za določena dejanja. Včasih je učencem (pa tudi staršem) težko izraziti stisko, ker so oko-

liščine takšne, da kot otrok ostaja lojalen svojim staršem, ali bi razkritje v njegovem svetu razumevanja predstavljalo določeno grožnjo, soočanje z lastnim sramom, bolečino, strahom pred posledicami, itd.

Morebiti ste vi prvi, ki ste opazili pomembne razlike v odnosih s sošolci ali učitelji, pri šolskem uspehu, različne znake, ki vam dajo misliti, da je učenec v stiski. Odstopajoče vedenje razumemo kot kreativno prilagoditev na situacijo, drugače še ne zna, ali ne zmore. Morebiti vas je učenec sam izbral za zaupnika. Zaupajte, da osnovne kakovosti, ki jih potrebujete za dialog in sobivanje z njimi, že sedaj domujejo v vas: te so med drugim sočutna in ljubeča naravnost do ljudi v stiski, želja po informiranju, učenju in napredovanju, zaupanje v dobro, ki je v učencu. Morebiti mu bo prav vaše zaupanje vanj pomagalo najti upanje, ki ga sam še ne zmore videti.

Čim bolj je družina disfunkcionalna, čim težje so okoliščine življenja učenca ali njegove prejšnje izkušnje, tem bolj je zanj pomemben varovalni vpliv šole, kjer so, pravi Anica Mikuš Kos, že »majhne reči lahko velike oblike pomoči«, ki pri učencu spreminjajo pogled na sebe in svet v pozitivno smer in krepijo njegovo psihično odpornost. Mnogo otrok nima dostopa do zadostne zdravstvene obravnave duševnih stisk ali do nje niti ne pridejo zaradi predsodkov, prepričanj, ki jih imajo njihovi starši ali skrbniki. Učenci pa se dnevno vračajo šolo. Sleherni dan so to »naši učenci« in vsak dan znova obstaja priložnost, da dobijo popravljivo izkušnjo v odnosu z učiteljem, ko se le-ta zanje zavzame, pozna izvore njihovih stisk, si prizadeva in jim s primernim postavljanjem meja pomaga zaječiti neustrezno vedenje, uravnati čustva, ko jih sami še ne zmorejo ter jih podpira v tem, da dosegajo različne uspehe, ne le učne, krepijo močna področja in graditi mostove do sošolcev, da bi se tudi med njimi čutili dobrodošle, sprejete, z njimi in vami povezane. Govorimo o pomenu ustvarjanja podporne, varne, vzpodbudne psihosocialne klime v šoli in razredu, kjer je pomemben prispevek prav vsakega od zaposlenih. Na ta način pomagajte, da šolsko okolje postaja za učenca v duševni stiski prostor, kjer lahko vsaj za nekaj časa najde pomiritev, tudi veselje in s tem postane trpljenje nekega obdobja manj boleče.

KADAR SE V POGOVORU ZATIKA (S STARŠI)

Razumeti drugega še ne pomeni, da se z neprimernim vedenjem, ki ga zaznavate v odnosu do otrok, sodelavcev ali sebe, tudi strinjate. Starši praviloma težko sprejemajo težave svojega otroka na področju duševnega zdravlja. Občutek nemoči, doživljanje sramu in krivde, da so naredili pri vzgoji kaj narobe, je lahko za njih obremenjujoč. V takšnem položaju lahko nekateri v komunikaciji z vami delujejo agresivno in nespoštljivo, za težave okrivijo zunanje dejavnike. Ena od uspešnih strategij je, da zmorete čustveno samouravnavanje (samoregulacijo) tudi vi osebno in se v situaciji odzivajte umirjeno, odločno, pomirjujoče z razumevanjem do njihovega čustvenega vznemirjenja in prizadevanjem za iskanje skupnega, kar je v dobrobit učenca. V primeru, da se pogovor ne prevesi v dovolj sodelovalen način in se njihovo neustrezno vedenje do vas (kot na primer vpitje, žaljenje ...) nadaljuje, je dobro, da jim poveste, da boste pogovor zaključili, v kolikor ne nadaljujejo pogovora z vami spoštljivo. Če ne

prenehajo in se dogovorjenega načina sporazumevanja ne držijo, vas še naprej žalijo, pa je pomembno, da pogovor res zaključite in jim sporočite, da se srečate ponovno, ko bodo pripravljeni na spoštljivo komunikacijo. **V primeru visoko konfliktnih staršev vam priporočamo, da pogovore vedno izvajate v paru, na primer s svetovalno delavko ali z (nadomestnim) razrednikom, po potrebi ob prisotnosti ravnatelja.** Včasih je razkrivanje težav ogrožujoče tudi za starše, saj to potencialno pomeni morebitne spremembe tudi za njih ter se v stiku s šolo vedejo samozaščitno.

Če je do vas nespoštljiv učenec, je porajajoče vznemirjanje, ki ga čutite, lahko povsem pričakovano. Ponovno je pomembno, da najprej umirite sebe. Ko boste vi v sebi (dovolj) umirjeni in osredotočeni, pomeni, da boste uspeli poglobiti dihanje in pogovor usmerjati k cilju, se po potrebi upočasniti in nekoliko znižati jakost sporočanja, se bo z večjo verjetnostjo umiril tudi učenec sam. Lahko mu rečete, da razumete, da je vznemirjen, da boste vi naredili v tem času v prostoru nekaj drugega, oz. ga preprosto počakali in naj vam pove, ko bo ponovno pripravljen za pogovor ali ponudite nek način, tehniko, ki mu bo ob vas pomagala k hitrejšemu samouravnavanju. Pomembno se je opomniti, da v afektu nismo zmožni razumsko komunicirati, takrat učenci slabše zaznavajo vaša besedna sporočila. V teh okoliščinah pride do izraza naša prilagodljivost, kreativnost in prepoznavanje, kaj od uporabljenih pristopov deluje pozitivno in kaj ne, ter večji nabor veščin, ki smo se jih že naučili. Zato je dobro imeti na voljo različne možnosti. **S svojim vedenjem, odzivanjem postanete učencu dober model, kjer lahko spozna, kako je primerno reagirati v konfliktih, ko postanejo razburjeni.**

V obravnavo učenca se v zahtevnejših primerih vključuje tudi drugi strokovnjake ali oni vključujejo vas. **Lahko se sprašujete, zakaj bi šli na pogovor h klinični psihologinji ali psihiatrinji vi, če lahko gre svetovalna delavka? Ker ste vi tisti, ki je z otrokom v neposredni situaciji vsak dan ali večkrat na teden, ker vidite, kaj se je dogodilo pred samim kritičnim dogodkom, vidite, kdaj in na kakšen način se kaže vznemirjenje pri učencih, kaj ga iztirja, kaj deluje podporno,** kaj ste že preizkusili, kakšen je bil učinek, kaj ni in kaj je delovalo pozitivno, doživite odzive staršev... Zdravniku, pedopsihiatru, terapevtu so prav vaše izkušnje in opazanja pomembna za dodatno oceno učenčevega položaja, stanja v razredu in doma, pri učenju, ocenjevanju in v odnosih s sošolci in učitelji. V šoli učenec preživi velik del dneva, z nekaterimi imate celo več stika, kot ga imajo morebiti starši.

SKRBJ ZA DRUGE IN SOČUTJE DO SEBE

Skrb za duševno zdravje učencev torej nikakor ni le vaša odgovornost, sočasno se mora odvijati na različnih ravneh znotraj in zunaj šole, imate pa pri njej pomembno vlogo kot tisti, ki z učenci preživite veliko časa.

Zase poskrbite z načrtnim zmanjšanjem stresa v odnosih in soustvarjanjem pogojev za krepitev učenčeve osebnosti. Tudi to je ena od strokovnih kompetenc, ki jih kot učitelji potrebujete pri svojem delu. V pedagoškem poklicu zaznavamo čustveno preobremenjenost zaposlenih, ki se stopnjuje od utrujenosti k izčrpanosti in nenazadnje izgorelosti. Osredinjeni na razrešitev stiske drugega, učitelji

Skrb zase lahko strnemo v nekaj pomembnih opomnikov:

- poznavanje in redno obnavljanje strokovnih in zakonodajnih temeljev poklicnega delovanja,
- stik s seboj in uspešno obvladovanje stresa,
- prepoznavanje in kakovostno postavljanje meja,
- zmožnost samouravnavanja misli, čustev in odzivov,
- ozaveščanje, zavedanje, vedenje, ubesedenje - poimenovanje lastnega doživljanja, čustvovanja, razmišljanja,
- prepoznavanje notanjih ovir in virov moči ter podpore,
- pripravljenost na (samo)reflektiranje in osebno in strokovno napredovanje, vključitev v supervizijo,
- zavezanost k etični držji, odgovornosti in pogumu za dosledno odzivanje, ko je potrebno zaščititi ranljive,
- skrb za telo (spanje, dihanje, tekočina, prehrana, mišična moč, vzdržljivost),
- praksa, ki vam omogoča urjenje osredotočenosti, sprostitve in čustveno pomiritev (čuječnost, gibanje, meditacija, molitev, avtogeni treading, druge oblike in tehnike sproščanja, ...),
- skrb za duhovno dimenzijo in estetiko.
- reflektiranje lastnih prepričanj in preokvirjanje omejujočih (npr., da moram vsem ustreči, da učenec z neželenim vedenjem to "dela" meni ipd.),
- skrb za stalen strokovni razvoj, ki omogoča razvoj kompetentnosti in samozaupanja za avtonomno strokovno delovanje,
- poznavanje, obnavljanje in nadgradnja strokovnih in zakonodajnih podlag za učiteljevo strokovno delo in vzgojno vodenje učenca.

Pomemben vir dobrobiti v kolektivu je tudi kakovostna klima med zaposlenimi, ozaveščena skrb za njihovo dobro počutje, kakovostna povezanost, pripadnost in podporna naravnost, ki jo krepijo različne oblike vključujočih procesov (t. i. participativne tehnike) in podpornih pristopov (kolegialni coaching, intervizija ipd.).

Za premislek o svojih virih pomoči si lahko odgovorite naslednja vprašanja:

- Kaj in kdo vse vas podpira? (Mislite široko: ,out of the box').
- Kaj pogrešate v svojem življenju?
- Kako, kdaj in kaj boste naredili v zvezi s tem?

lahko spregledajo sebe in lastne potrebe. Tega se večkrat zavedo šele, ko jih na to opomni telo. Vsled preprečevanja izgorelosti je nujno, da ohranjate stik z lastnim telesom in poleg duševne nege skrbite tudi za fizično telo. Fizično okrepljeni zmoremo biti bolje odporni na poklicne izzive. Duševno zdravje ne pomeni odsotnosti stisk, temveč to, da se z njimi zmoremo bolj učinkovito in hitreje soočiti in jih

tako tudi bolj uspešno razreševati in s tem preprečiti, da bi stres vplival tudi na naše zdravje.

Skrb zase je v prvi vrsti osebna odgovornost posameznika. Kljub temu je ključnega pomena, da imate kot učitelj podporo s strani sodelavcev, svetovalne službe, vodstva in širšega sistema pedagoško - psihološke stroke. Zunanje okoliščine seveda pričakovano vplivajo na naše počutje, sami pa izbiramo, v katero smer ga bomo razvijali. Zakaj bi izbirali načine, ki dokazano prinašajo slabši izid za osebno zdravje? Lahko se naučimo novih in okrepimo za ravnanje, kjer v stiku s seboj ohranjamo lastno stabilnost, večjo gotovost in razumevanje, da težave drugih niso enake našim. Na ta način vzpostavljamo zdravo distanciranost, hkrati pa ostajamo učencu in staršem dovolj blizu in v pomoč.

Delo v šoli je raznoliko, izpolnjuje, tudi obremenjuje, navdihuje, mestoma utruja, zahteva veliko mero iznajdljivosti, ustvarjalnosti, učiteljeve predvidljivosti in odločnosti. Nihče ne more zagotoviti gotovosti v negotovem, ki je del narave procesa sprememb. V tem je tudi čar, nič ni stalnega, tudi izzivi tega trenutka ne, s kakovostnim sodelovanjem jih lahko spreminjamo. Na dobro.

Spoštovani učiteljice in učitelji, zavedajte se, da ste lahko s preprostimi dejanji in raje s kakovostnim odnosom, za učence luč na koncu tunela. V vsakodnevem srečevanju z njimi imate priložnosti in možnosti, da postanete njihov glas, nekdo, na katerega se lahko oprejo in z zaupanjem ozrejo v prihodnost.

VIRI IN LITERATURA

Omra, 5 mitov o duševnih motnjah pri otrocih, NIJZ. <https://www.omra.si/o-motnjah/dusevne-motnje/zanimivosti-o-dusevni-motnjah/pet-mitov-o-dusevni-motnjah-pri-otrocih/>

Pelc, J. (2029). *Ravnanje strokovnih delavcev pri delu z otroki z manj sprejemljivimi oblikami vedenja*, v V. Tašner (ur.), *Brez spopada: kultur, spolov,*

generacij. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/download/147/350/322-1?inline=1>;

Poštuvan, V., in Tančič Grum, A. (2015). Program NARA – Moč strokovnjakov skozi čuječnost. NIJZ. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6984-07-2/mobile/index.html>

Trimboli, O. (2022). How to listen, discover the hidden key to better communication, page two. Reincoast Books.



www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/

PODPORA PRI SAMODESTRUKTIVNEM VEDENJU



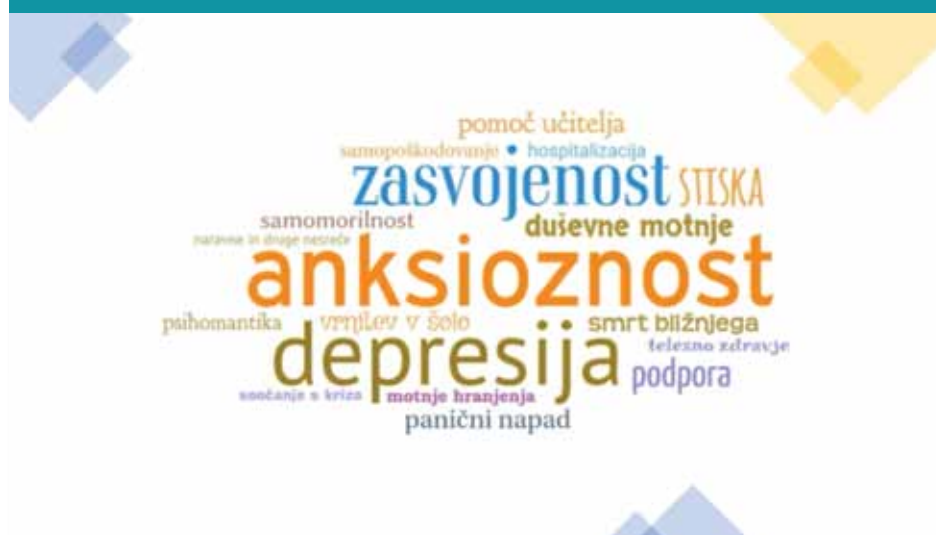
Samopoškodovanje lahko prepoznamo po kombinaciji različnih vedenj/stanj, kot so:

- slabo pojasnjene in pogoste poškodbe;
- prikrivanje poškodb z oblačili (npr. z dolgimi rokavi ali hlačami pri športni vzgoji ali v toplem vremenu) ali z modnimi dodatki (npr. z ročicami, ročaji, ...)

lahko vidne



PODPORA UČENCEM V STISKI



Dr. Barbara Horvat Rauter

URI Soča

JUHUHU! KONEC ŠOLSKEGA LETA JE TU! AMPAK ... TUDI STISKE SO TU!

End of School Year: Balancing Excitement and Challenges Ahead

Zaključek šolskega leta se izjemno hitro približuje. Po eni strani nekateri učenci in dijaki črtajo dneve na koledarju in vztrajno preštevajo, koliko dni jih še loči do zasluženega počitka. Po drugi pa imajo mnogi v mislih število preverjanj in ocenjevanj, ki pred zaključkom narašča, se množi in jim daje občutek, da ...

»Ne morem dihati. Od sredine marca imam po dve, včasih tri preverjanja in ocenjevanja na teden. Komaj se naučim in odključam eno, pridem domov in se že pripravljam za drugo. Vem, da moram vzdržati samo še malo, pa vendar je težko. Učim se v noč, slabo spim in kar nervozna sem.« ... so besede ene izmed mladostnic, s katero sem se pogovarjala v teh dneh.

Ob takih izjavah se vprašam: »Kaj je tisto, kar je treba vzdržati?« Odgovori večinoma razkrivajo teža bremena, ki ga sestavljajo:

- količina učenja;
- število ocen, ki jih je še treba pridobiti;
- pritisk ob zaključevanju ocen, ki bi naj bile čim boljše.

In kaj je ocena, ki pri učencih in dijakih vzbuja toliko nelagodja, tudi stisk? Ocena je sama po sebi samo številka – iz katere koli strani jo pogledamo. Svoj pravi pomen dobi, če na njo pogledamo globlje, skozi vrednost, ki ji jo pripišemo.

Ocena tako ne skriva le količine učenja, truda, ampak tudi priča-

kovanja drugih in samega sebe. Vse bolj postaja temelj samopodobe in odgovarja na vprašanje: »Ali sem dovolj dober?« Ob zaključevanju šolskega leta se pogosteje zgodi, da se učenci in dijaki spoprijemajo z občutkom, da jim stvari ujahajo izpod nadzora, da nimajo dovolj časa. Posledično se znajdejo v stiskah, ki jih povzročajo neprijetni občutki, kot so občutek nemoči, negotovosti, strahu pred naslednjim dnem. Stres je v tovrstnih situacijah normalen odziv, mnogokrat tudi potreben in koristen, saj s svojim delovanjem omogoči tudi učinkovitejše učenje ter usmerjanje pozornosti.

Kaj pa, ko ga je preveč? Ko neprijetni občutki, čustva ter negativne misli uidejo izpod nadzora in otroka ali mladostnika preplavijo? Z naraščanjem zahtev v družbi smo na žalost tudi priča povečanemu trendu preraščanja duševnih stisk v motnje. Ob koncu šolskega leta je zaradi že opisanih dejavnikov prisoten porast anksioznosti, depresije, obsesivne simptomatike, samoškodovalnega vedenja ter samomorilnih misli, prav tako pa tudi čustvenih stisk, ki se kažejo v pretiranem odmikanju, včasih pa tudi v ključovalnem in prestopniškem vedenju.

Res da družba pri mladih odraščajočih prispeva k misli »da ni(so) dovolj dobr(i)«, če v šoli niso (dovolj) uspešni. Pa vendar imejmo v mislih, da kot posameznik, kot šolska skupnost, lahko teži te misli pomembno zmanjšamo. Kako? Začela sem z mis-

lijo obupane mladostnice, naj nadaljujem z mislijo hvaležne mame:

»Neizmerno sem hvaležna, da ima moj sin tako čutečo učiteljico. Že tako zgodaj, že v drugem razredu je prepoznala, da mu je težko. Da teže sledi, predvsem zaradi pozornosti. Površen je in dela napake. Potrebuje vodenje, usmerjanje. Predvsem pa ... prijazen pogled, saj je občutljiv, empatičen in izredno ranljiv. Vse to, ne vem kako, je ta učiteljica prepoznala. Ob njej in ob podpori dodatne strokovne pomoči, se moj sin razvija, uči, raste in zmore izkazovati, kar zna. Sprejet je takšen, kot je, in vidim, da se je pričel sprejemati tudi sam. Ve, da je ravno tak, kot je, dovolj dober!«

Dragi učitelji in strokovni delavci, ob zaključevanju šolskega leta imejte še posebej v mislih, da lahko z malimi, enostavnimi vedenji, kot so: prijazen pogled, pohvala, vrednotenje truda, pozitivna spodbuda ..., razbremenite in sprostite. Ob zaključevanju šolskega leta pa niso samo učenci in dijaki pod večjim pritiskom, ampak ste mnogokrat tudi vi, saj se mora vse iziti in tudi vi si (lahko) zastavljate vprašanje: »Ali je dovolj dobro?«

Trud, ki ga vlagate v dobro učencev skozi vse šolsko leto, je pomemben in jim pomaga premestiti tudi sedanje izzive. Vaše upanje in podpora, da bodo zmogli tudi tokrat, jim pomagata, da vztrajajo in svoje stiske bolje obvladujejo.

Kristina Bratina

Zavod RS za šolstvo

PSIHOSOCIALNA POMOČ V ŠOLI

School-Based Psychosocial Support

Šola je za otroke in mladostnike kraj srečevanja, druženja, zbliževanja, primerjanja, sklepanja prijateljstev, postavljanja mej, vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov ter množice drugih procesov, ki so del socializacije. Velikokrat so ti procesi prijetni, mnogokrat pa tudi naporni. Pa vendar šola s svojo jasno strukturo in rutino za marsikaterega otroka in mladostnika pomeni prostor normalnosti, za nekatere žal še vedno edini varni prostor, ki ga poznajo.

V zadnjih letih, sploh po epidemiji covida-19, v šolah opazamo porast duševnih stisk pri otrocih in mladostnikih. Šolske svetovalne delavke poročajo o preobremenjenosti, o številnih mladih, ki potrebujejo pomoč, ki težko obvladujejo svoja čustva, se ne znajdejo v družbi, ne najdejo sogovornikov, ostajajo osamljeni. Stiske pogosto preraščajo v duševne motnje, s katerimi se šola ne zmore spoprijemati.

Šole pri soočanju s problemi medvrstniškega nasilja pa tudi duševnih stisk včasih iščejo manj produktivne rešitve in „gasijo požar“. Moč šole je v resnici v preventivnih aktivnostih. Šola sicer nima prvenstvene naloge, da pomaga mladim v duševnih stiskah (čeprav prav v tej številki revije učitelje spodbujamo tudi k podpori učencem pri le-teh), lahko pa zagotovo naredi več za razvijanje čustvenih in socialnih kompetenc.

Naloga šole je otroke usposablјati, učiti tako vsebinskih kot veščinskih znanj, jim omogočati, da pridobivajo in razvijajo kompetence. Tudi čustveno-socialne kompetence, kot so reševanje konfliktov, različni načini sproščanja, regulacije čustev in podobno. Čustvene in socialne kompetence so pomembne za delovanje v poklicu, družinsko življenje in vsestransko aktivno delovanje v svetu, so pa tudi „amortizer“ za čustvene stiske.

Pri tem je treba razumeti, da je učenje veščin kakovostno drugačen proces kot blaženje čustvenih stisk. Na prvi pogled gre za podobne vsebine, vendar je pomembno razumeti razlike: učimo se v čustveno varnem, spodbudnem okolju. Takrat ko smo v stiski, pa potrebujemo predvsem sočutje, podporo, razbremenitev, čas za ponovno vzpostavitev ravnotežja. Učni in terapevtski proces se v marsičem prepletata, vendar nista enaka.

Kaj je torej naloga šole?

Razvijati socialno-čustvene kompetence in jih krepiti, lahko skozi različne preventivne programe, ki so lahko bolj ali manj strukturirani in bolj ali manj ciljani na določene vsebine ali starostne skupine. Še bolje pa je zasledovati vsešolski (whole school) pristop, kjer vsi zaposleni, še posebej pa strokovni delavci, pri vsakdanjem delu skrbijo

za posredovanje veščin, ki so del čustveno-socialnega učenja, od vplivnosti do reševanja sporov v vsakdanjih situacijah, od obvladovanja svojih lastnih odzivov do sočutnega in razumevajočega pristopa do otrok. Vmes pa pride učenje spretnosti in veščin pri različnih predmetih, kot so npr. jutranji krog, minuta za sprostitve, ledotalilci, povezovalne dejavnosti, vživljanje v perspektivo drugega in podobno.

Potrebujemo torej klinične psihologe in psihoterapevte na šoli?

Kot psihologinja in psihoterapevka, predvsem pa (nekdanja dolgoletna) šolska delavka, si želim, da ne.

Želim si, da šola ostane prostor dela in ustvarjanja, druženja in zabave, kar tudi velikokrat še vedno je. Želim pa si, da bi vsak otrok in mladostnik lahko takoj prejel psihoterapevtsko ali klinično-psihološko pomoč v bližini šole ali doma, brez čakalnih vrst in drugih postopkov; da bi vedel, kje je ob stiski njegova varna točka, kje lahko pozdravi svoje rane in se okrepi. V šoli in od učiteljev pa ustrezno čustveno oporo in sporočilo »mar mi je zate« ter v primeru prepoznavanja čustvenih stisk rahločutno odzivanje (karkršnega priporočajo 3 članki na to temo v pričujoči številki).

Julija Pelc, Zavod HERUKA

Dr. Tanja Šraj Lebar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

MOTNJE HRANJENJA PRI UČENCIH

Eating Disorders in Students

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/19-25>

IZVLEČEK

Motnje hranjenja so duševne motnje, katere znaki in posledice se kažejo tako na psihičnem kot tudi telesnem nivoju. Učenci izražajo svoje čustvene težave s spremenjenim odnosom do hrane in hranjenja, vendar je to le način, kako se učenci spoprijemajo s svojo stisko. Najpogostejše se pri učencih v osnovni šoli pojavljata anoreksija in bulimija. Zgodnja prepoznavna in strokovna pomoč sta ključni za preprečevanje razvoja motnje in hitrejše okrevanje. Zato ste učitelji tako pomembni pri pomoči učencu. Ob tem pa se je treba tudi zavedati, da učenec ni motnja, ampak je le-ta delček njega, zato je potrebno iskati tudi njegove vire moči, zaradi katerih še vedno lahko deluje.

Ključne besede: motnje hranjenja, anoreksija, bulimija, prepoznavna, ukrepanje, podpora, usmeritve

ABSTRACT

Eating disorders are mental disorders that have both psychological and physical manifestations. Students express their emotional problems by altering their attitudes towards food and eating, but this is only a way for them to cope with distress.

The most prevalent disorders among students in primary school are bulimia and anorexia. Early detection of the disorder and expert help are key to prevention and recovery. That is why the teacher must support students. At the same time, it is critical to recognise that the student is not the cause of the disorder but its component, so we must identify the areas of strength that allow them to continue functioning.

Keywords: eating disorders, anorexia, bulimia, recognition, intervention, support, guidance

KAJ SO MOTNJE HRANJENJA?

Motnje hranjenja so duševne motnje, katerih znaki in posledice se kažejo tako na psihičnem kot tudi telesnem nivoju. Učenci s težavami na področju motenj hranjenja izražajo svoje čustvene težave s spremenjenim odnosom do hrane in hranjenja. Motnje hranjenja razlikujemo od motenj prehranjevanja. Motnje prehranjevanja zajemajo neustrezne prehranjevalne navade: npr. neredno hranjenje, neuravnotežena prehrana, nihanje teže zaradi različnih diet. Lahko so predstopnja motenj hranjenja, ni pa nujno, da se v njih tudi razvijejo.

Motnje hranjenja lahko vodijo do mnogih zapletov tudi z vidika fizičnega zdravja. Anoreksija in bulimija sta najpogostejši motnji hranjenja pri učencih. Najpogostejše začetek razvoja teh motenj sega v obdobje adolescence, lahko pa se pojavi že prej. Zato ju bomo v nadaljevanju tudi podrobneje predstavili.

Anoreksija je motnja hranjenja, za katero je značilna načrtovana izguba teže. Pojavlja se tako pri učenkah kot učencih, pri slednjih sicer redkeje. Izguba teže se veže tako na različne diete kot tudi pretirano aktivnost. Pogosto uporabljajo sredstva, ki zmanjšujejo apetit, ter odvajala. V skrajnem primeru lahko anoreksija privede tudi do smrti.

Bulimija pa je motnja hranjenja, pri kateri se menjavajo obdobja prenajedanja in pretiranega nadziranja telesne mase, ki jo učenci kontrolirajo z bruhanjem, občasnim stradanjem, čezmerno aktivnostjo in uporabo odvajal. Učenci imajo večinoma normalno telesno maso in jo je zato težje prepoznati. Čeprav osebe s to motnjo navzven večinoma delujejo samozavestno in so v družbi priljubljene, se v sebi počutijo negotovo in prazno.

Med težave, povezane s hranjenjem, spada tudi **kompulzivno (prisilno) prenajedanje**. Učenec, ki se kompulzivno prenajeda, lahko v kratkem času poje velike količine hrane in

se ne ustavi niti, ko pride do slabosti. Učenec se lahko zateka v hrano tudi takrat, ko ne čuti lakote. Pri vsem tem ima občutek, da je izgubil nadzor nad hranjenjem in mu to predstavlja resno stisko. Učenci s pretiranim hranjenjem premostijo neprijetna čustva, kot so strah, žalost, jeza, sram in osamljenost, in pomirijo vznemirjenje, tesnobo. Gre za prisilno vedenje, saj oseba ponavlja dejanja, ki bi se jim rada uprla, a se jim ne more. Hrana je zanje sredstvo za polnjenje čustvene praznine ali utišanja notranje napetosti, bolečine. Značilna so hitra in pogosta nihanja telesne mase, izogibanje rednim obrokom, težnja po izogibanju uživanja obrokov v družbi z drugimi, nihanja razpoloženja, nerealen pogled na količino zaužite hrane. Na začetku se napadi prenašanja izmenjujejo z dietami, na koncu pa ostanejo samo še čezmerna hranjenja.

Kratko naj omenimo še nekatere druge težave s hranjenjem. **Ortoreksija** je čezmerna obremenjenost z biološko neoporečno prehrano, ki pomembno vpliva na izbor in pripravo hrane. O težavah govorimo v primeru, ko je velik del pozornosti usmerjen v tovrsten način prehranjevanja in učenca to odmika od soočanja z njegovimi težavami in onemogoča sproščeno prehranjevanje. Pri **bigoreksiji** posamezniki večino svoje pozornosti in časa posvetijo oblikovanju mišičastega telesa, tudi z uporabo različnih napitkov, ki na telo vplivajo negativno. Posamezniki se prepoznavajo kot šibke, z manj mišične mase, kot je v resnici imajo. Imajo tudi nizko samopodobo. Začetek obeh težav sega bolj v obdobje zgodnje odraslosti.

KAKO PREPOZNATI ZNAKE, KI NAKAZUJEJO RAZVOJ MOTENJ HRANJENJA?

Znaki in posledice so pri motnjah hranjenja prepleteni, saj posledica v kasnejših fazah razvoja motnje lahko učitelju predstavlja tudi prepoznavni znak. Zato so spodaj navedeni oboji.

Znaki (in posledice) anoreksije:

- prenizka telesna teža,
- preobremenjenost s hrano,
- omejen vnos hrane,
- slaba (telesna) samopodoba, ki se povezuje s preobremenjenostjo s telesno težo in obliko svojega telesa ter strahom pred debelostjo,
- depresivno razpoloženje ali nihanje razpoloženja,
- tesnoba,
- težave pri izražanju jeze in impulzivnega vedenja,
- prisotnost perfekcionizma,
- upad učnega uspeha,
- negotovost v družbi ali umik od vrstnikov,
- poslabšanje družinskih odnosov,
- utrujenost in motnje koncentracije,
- motnje spanja,
- upočasnen telesni razvoj v obdobju pubertete,
- izguba menstruacije,
- druge zdravstvene težave, ki se pojavijo ob razvoju motnje, so npr.: znižanje srčnega utripa, krvnega tlaka in telesne temperature, zaprtje, lomljivi lasje, zmanjšana kostna gostota, okvare zob itd.

Znaki (in posledice) bulimije:

- prenizka telesna teža,
- preobremenjenost s hrano,
- prenašanje,
- bruhanje z uporabo odvajal in intenzivno vadbo, da bi se preprečilo povišanje telesne teže,
- občutek pomanjkanja nadzora nad hranjenjem in bruhanjem,
- slaba (telesna) samopodoba, ki se povezuje s preobremenjenostjo s telesno težo in obliko svojega telesa ter strahom pred debelostjo,
- depresivno razpoloženje ali nihanje razpoloženja,
- samopoškodovanje in zloraba substanc,
- prisotnost perfekcionizma,
- upad učnega uspeha,
- umik od vrstnikov,
- poslabšanje družinskih odnosov,
- poškodbe na zgornji strani dlani,
- druge zdravstvene težave, ki se pojavijo ob razvoju motnje, so npr.: otečene žleze slinavke, poškodbe sklenine, požiralnika in stene želodca, okvare ledvic, motnje srčnega ritma.

Z DOBRO PRIPRAVO POMAGAMO UČENCU IN SEBI

Zgodnja prepoznavna in strokovna in vsakodnevna pomoč sta ključni za preprečevanje razvoja motenj hranjenja in hitrejše okrevanje. Znano je, da je prepoznavanje hitrejše, ko poznamo specifične značilnosti, po katerih lahko pomislimo, da je pred nami učenec, ki se sooča s stisko. Učenci z motnjami hranjenja so v preteklosti lahko doživeli zahtevne, tudi travmatske izkušnje. Motnje hranjenja niso modna muha in niso posledica samo enega vzroka. Sicer je za zunanega opazovalca večkrat lahko sprožilec že manjši (v očeh drugega nepomemben) dogodek, vendar so se razvijale dalj časa in so izraz stiske. S prepoznavanjem posledic in razumevanjem ranljivega položaja učenca razvijate več sočutnosti in motivacije za pogovor ter poiščete ustrezne oblike podpore.

V procesu podpore in pomoči niste sami, ste pa lahko prav vi, učitelji, ki ste dnevno z učenci v stiku, prvi, ki se vam bo zaupal in tisti, ki mu boste v nadaljevanju nudili podporo v šolskem okolju. Pomembno je, da učenčevu stisko odrasli jemljemo resno. Pomaga, da se na pogovor naravnate z namero, da učenca aktivno poslušate in ga skušate razumeti. Pomembno je tudi, da poznate svoja prepričanja na področju prehranjevanja, vitkosti in debelosti, uspeha, vrednot, ki vplivajo na naš odnos do težav in ljudi. Še posebej na področju izzivov, vezanih na prehranjevalne navade učencev, lahko močna osebna prepričanja, na primer: »Kaj pa pretirava, saj tako nič ne poje«, »Današnja mladina je pa res lišpava!«, delujejo kot ovira v odnosu, da bi lahko ustvarili prostor za zaupen pogovor. Pomembno je, da kljub različnim prepričanjem spoštujete učenčev pogled na svet in njegove težave. Učenec z učiteljem bolje sodeluje ob njegovem pristnem zanimanju, v pomirjujočem ter zaupljivem odnosu in ustrezni spodbudi.

Miha je učenec 5. razreda. Živi v rejniški družini, kjer je poleg domačih več otrok različne starosti. Bivanja v novi družini je vesel. Miha navzven deluje sproščen otrok, a zdi se, da ga je potrebno naučiti še veliko večšin, ki jih učenci njegove starosti že imajo.

Ob prehodu v novo šolo je hitro obvladal prostor, do odraslih je bil zelo komunikativen, pravila pa si je prilagajal. Zelo rad in pogosto se je zadrževal v bližini kuhinje in kramljaj s kuharicami. Miha je preizkušal meje. Samovoljno se je med poukom izmuznil iz razreda ali prosil, če sme na stranišče; še posebej so ga mikali odhodi pri likovni in tehnični vzgoji, ker je bil razred v bližini kuhinje. Spotoma se je vrnil pred kuhinjo, kjer so bili v posodi kosi kruha in jabolka. Pred tem je že z malice odšel z žepi, napolnjenimi s kruhom. »Za potem,« je rad rekel in se ob tem nasmehnil.

Je bil Miha res lačen? Hrane ne. Hranil pa je »ostanke lakote« iz časa bivanja v svoji družini: tako hrane kot ljubezni, pozornosti in čustvene bližine.

V Mihovi zgodbi so zaposleni v šoli to prepoznali, se odrekli omejevanju ali celo kaznovanju in prevzeli pomembno vlogo pri tem, da so ga podprli pri potrebi po pozornosti in prepoznavanju in postopnem osvajanju meja. Pri njegovem odhajanju v WC in vračanju iz nje ga so bili nanj pozorni, če so ga srečali in navezali stik, povprašali, kaj se mu dogaja, ga rahločutno usmerili nazaj ali ga pospremili in s tem pomagali skrajšati čas odmika brez dramatiziranja. Izstopili so iz kaznovalne vloge in očitanga, razumeli vedenje kot izraz stiske oz. potreb in ga skladno z okoliščinami »prestrezali«, spremljali in usmerjali. Tako ga je učiteljica podpirala pri postopnem upoštevanju dogovorov oz. meja (da je sčasoma lahko vzpostavil nadzor nad svojim vedenjem), svetovalna služba ga je podpirala z dodatno mero individualne in/ali skupinske obravnave ter vključevanja v dejavnosti, kjer se je lahko potrdil, drugi naključni učitelji s pozitivno pozornostjo, ki so mu jo namenili, hišnik z minutami pogovora, ko ga je potrepljal po rami in bil pripravljen poslušati »mojstrove razmisleke«, pa tudi kuharice, ki so z njim spregovorile in ga zaradi čezmernega polnjenja žepov niso karale. Na začetku se je celo zgodilo, da se nikakor ni zmozel vrniti k likovnemu pouku in je zato nekaj malega narisal pri njih, kjer se je počutil najbolj varno, kar mu je olajšalo vrnitev z risbo v razred.

Vsa šola je učenca rahločutno podpirala in mu pomagala v procesu prilagajanja. Odrasli v njej, ne glede na to, ali so ga učili ali ne, so prispevali v mozaik, ki je čvrstil občutek varnosti in sprejetosti. Postopoma se je zmanjšala potreba po »basanju žepov«, osvojil je šolski red. Miha pa je ob celostni podpri v šoli in zunaj nje, podpri rejniške družine, matičnega centra in centra za socialno delo rejniške družine napredoval tudi v za starost bolj sprejemljivih oblikah uravnavanja čustev, sklepanja prijateljstev in pomirjanja svoje stiske.

Povečanje telesne mase (oz. debelost) ali njeno zmanjšanje še ne pomeni, da ima učenec motnje hranjenja, lahko pa kažeta na morebitne čustvene stiske ali okoliščine, s katerimi se učenec sooča. Razbremenite se pritiska, da morate

ukrepati hitro ali celo sami. Pot v motnje hranjenja in iz njih je dolga. Pomembnejši sta premišljenost in taktnost, da bi se lahko učenec na vaš interes zanj in morebitno skrb za njegovo zdravje z večjo verjetnostjo odzval pozitivno. Od učiteljev se ne pričakuje, da boste nadomestili vlogo, ki jo v primeru kompleksne problematike imajo specialistične oblike pomoči, pričakuje pa se, da boste naredili vse, kar lahko v vlogi, ki jo imate v šoli.

Na pogovor se pripravite. Pri tem vam lahko pomagajo tudi drugi izkušeni sodelavci. Zaupajte vase! Vaša naloga ni opraviti diagnostični pogovor, temveč izvedeti, kaj se učencu dogaja, o čem razmišlja, kako se sooča s problemi, kdaj mu je težko in ne nazadnje, kaj mu pomaga ter kaj ga razveseljuje. Tako ohranjate »držo nevednega raziskovalca«, kar pomeni, da v pogovoru ne ustvarjate prenapljenih zaključkov, izražate pa zanimanje za učenca in raziskujete.

Pozorni bodite na očitne spremembe pri učencu. Preverite, kaj pri njem opazijo tudi vaši sodelavci. Zavestno se osredotočite na pozitivno, ne le na težave, saj vam bo to pomagalo k boljšemu stiku z učencem. Pogovori, ki se dotikajo osebnih stisk, še posebej povezanih z doživljanjem lastnega telesa, pri učencu lahko vzbujajo sram, zadrego, nelagodje. Zato je pomembno, da pogovor ne poteka v naglici na očeh drugih, temveč poskrbite za primeren prostor in čas. V enem pogovoru vam ni treba pridobiti vseh odgovorov. Ob tem ne mislimo, da bi vsak pogovor moral potekati »za mizo«. Mnogokrat se učenci sproščeno razgovorijo v na videz neformalni situaciji, kot je na taboru, na dejavnostih zunaj razreda (npr. športni dan), in ko imajo priložnost, da z nami sodelujejo tudi pri »posebnih« nalogah, ki jih lahko naredijo za vas ali skupaj z vami. Pomembno pa je, da z učencem gradite stik, ste taktni in pozorni na njegove in svoje potrebe, tako krepite odnos zaupanja. Pomembno je, da ste postopni ter vredni zaupanja (jasni, predvidljivi, sodelovalni, empatični, prisotni, iskreni, etični).

NA KAKŠEN NAČIN JE DOBRO BITI RADOVEDEN?

Zastavljanje kakovostnih vprašanj nam pomaga pridobiti želene informacije, vendar učenca ne zasujete z vprašanji že na samem začetku pogovora, kar se lahko zgodi, če ste čezmerno vznemirjeni ali zaskrbljeni. Najprej, kolikor se da, poskrbite za razbremenitev vzdušja. Delite lahko tudi kakšno vaše razmišljanje, izkušnjo, nekaj, kar vas zanima, navdihuje pri tem učencu, razredu ... Nevsiljivo mu poveste glede sprememb, ki jih opažate pri njem, oz. ste bili o njih seznanjeni. Bodite pozorni, da z učencem delite opažanja in ob tem ne kritizirate in moralizirate. Na primer:

»Pozdravljen, Maj. Hvala, ker si se odzval vabilu na pogovor. Povabila sem te, da od mene zveš, kaj opažamo odrasli v šoli. Lahko nadaljujem?« Počakate na odziv.

»Jaz in nekaj drugih učiteljev opažamo, da kar pogosto razdeliš svojo malico drugim učencem, sam pa ostaneš brez. Sem radovedna, kako to da svoje malice ne poješ ti? Počakate na odziv. »Zanima me tudi, kako se počutiš zadnje čase.« Počakate na morebiten odziv, sicer nadaljujemo. »Zdiš se mi bolj resen. Opažam spremembo v tvojem razpoloženju, pa tudi teži. Te kaj bremeni in skrbi?« Počakate

na odziv. Če je odgovor pritrdilen, povprašate o podrobnostih: »Kaj te skrbi/bremeni?« Če molči ali zanika, mu povejte: »Ne želim biti vsiljiva, kar sem sama opazila, je ...« Delite opazanje. Če morate zaključiti, se vsekakor dogovorite za naslednje srečanje: »Vabim te, da se kmalu ponovno srečava in vidiva, kako ti gre. Pomembno mi je, da vem, kako se počutiš.«

V pogovoru pazite, da niste prehitri in da počakate na odgovore. Prilagodite glasnost govora, v primeru vznemirjenja, tudi ton, ki naj bo nižji. Tako se učenec lažje pomiri in dobi priložnost, da izrazi svoje mnenje. Zanimanje zanj, četudi takoj ne pokaže, razume kot vašo skrb zanj. Pustite, da lahko izrazi tudi svoje nestrinjanje.

V nadaljevanju pogovora postopoma poskusite stisko, situacijo konkretizirati: »Prosim, povej mi več. Kaj te še moti ali skrbi?« Če imate dovolj časa, je dobro izvedeti še več podatkov. Učencu omenite, da vam je res pomembno, kako se počuti, in da verjamete, da lahko skupaj poiščete rešitev. Postavite morebitna dodatna vprašanja. Preverite lahko, kdo je njegova zaupna oseba v domačem okolju in kaj menijo o težavi v družini.

Pomembno je, da z učenčevimi informacijami in odzivi ravnate zaupno. To pomeni, da se o njih pogovorite z osebami, za katere je na začetku pomembno, da vedo podrobnosti, npr. šolska svetovalna služba, ravnatelj. Med kolegi kasneje delite predvsem bolj splošne informacije in dogovore, ki jim bodo pomagali pri delu z učencem in razumevanju njegovega vedenja in položaja.

POGOVARJAJ SE IN UKREPAJ

Večkrat so vir stisk na področju hranjenja tudi odnosi v družini, s sošolci in opazke, ki jih slišijo na račun sebe, telesa, (ne)uspeha. V nadaljevanju navajamo primera pogovora, vendar tem ne naslavljamemo sočasno:

- »V zadnjem obdobju pogosteje opažam, da se odmikaš od vrstnikov. Slišala sem, ko so bili do tebe sošolci žaljivi. To ni bilo prav. Kako pogosto se to dogaja? Na tvojem mestu bi me takšne besede prizadele.« Malo počakate na odziv. »Prosim, če mi lahko ti pojasniš, kaj se dogaja.«
- »Že nekaj časa učitelji opažamo, da po malici, ko se ura že začne, odideš na WC. Kako se počutiš po obrokih? Kakšno je trenutno tvoje zdravje?« Sčasoma lahko dodate: »Slišali so, kot da bruhaš.«

Učenca spremljate in podpirate celostno in ne usmerjate pozornosti samo na posledice motnje hranjenja. Bodite pozorni, da ne zapadete v pogovor o dietah, dajanju napotkov glede prehranjevanja, telesne aktivnosti itd. Zanimajte pa se za njegovo doživljanje, uspešnost ter odnose v šoli in zunaj nje. Občutek uspešnosti ni vezan samo na učni uspeh. Krepite pozitivno samopodobo in zmožnost obvladovanja izzivov.

»Kaj ti gre v šoli dobro? S kom vse se razumeš v šoli? Katere so prostočasne aktivnosti, ki te sprostijo? Kaj ti pomaga, da se razbremeniš? Kaj ti je uspelo v zadnjem času? Kaj narediš, ko si prestrašen/žalosten/jezen? Komu bi se zaupal, če bi bil v stiki? Kaj ti polepša dan v šoli? Zaradi česa bi se morebiti šoli izognil? ...« Ob tem je dobro, da tudi sami navedete, kaj vam je pri učencu všeč in kaj ste opazili, da dela dobro. Delujte vzpodbudno.

Prepoznavajte njegove stiske in mu pomagajte, da se nauči novih veščin. Skozi razumevanje težav, boste morebiti skupaj spoznali več o njegovem svetu doživljanja, čustvovanja in razmišljanja, morebiti se razkrije, kakšno funkcijo ima neustrezno hranjenje pri njem. Morda pomirja njegovo vznemirjenje, strah, otožnost, občutek manjvrednosti, ali se upira, kaznuje, nagrajuje, tekmuje, ko strada ... **Hranjenje tako postane področje, ki ga učenec uspe imeti pod nadzorom oz. ima občutek nadzora, kar pri njem lahko začasno okrepi občutek lastne vrednosti, prekrije pa druge težave. Pomembno je, da mu pomagata graditi pozitivno samospoštovanje, občutek moči, pripadnosti in varnosti v šoli. Spodbujajte, da skladno s svojimi zmožnostmi sodeluje pri sprejemanju odločitev o sebi.** To pomeni, da se z njim dogovarjate o nadaljnjih korakih in ga še naprej učite strategij reševanja težav. Ob navajanju predlogov imamo v mislih vpetost odraslih, učitelja in drugih zaposlenih v vsakodnevni utrip šole, kjer učencem poleg doseganja dovolj dobrega učnega uspeha pomagamo k učinkovitejšemu spoprijemanju z izzivi šolanja in odrasčanja.

Opazite spremembe, tako na dobro kot tiste, ki vas zaskrbijo. Opazite tudi tihe, molčeče učence, ti svojih težav ne poznanjajo in tako lahko dobijo manj vaše pozornosti. Tudi ponavljajoče se izmikanje specifičnim dejavnostim, kot je na primer šport, so lahko tesno povezane z nesprejemanjem, odklanjanjem sebe, z negativno (telesno) samopodobo, celo občutenjem gnusa. Morebiti se učenec želi skriti pred drugimi ali prekriti samopoškodbeno vedenje, ki večkrat spremlja tudi motnje hranjenja.

V situaciji, ko učenec ni izpostavljen, ga povabite na pogovor. »Vabim te, da se dobiva ...« Poveste, kje in kdaj, oz. vljudno in odločno vprašate, ali ima čas in kdaj ga ima. **Z negativno kritiko opravite pri sebi pred pogovorom, to pomeni, da se zavedate svojega počutja, razmišljanja in pogledov na tega učenca in na težave, s katerimi se sooča. V odnosu z učencem sočutno raziščite, kaj se med učenci dogaja na primer v garderobi, na šolski poti, v skritih kottiških šole.** Dobro je preveriti, ali bi učencu pomagalo zmanjšati stisko, če mu je dovoljeno, da se preobleče zadnji in pride v telovadnico za sošolci, še posebej, če ga je sram pred drugimi, kar je lahko izstopajoče pri urah športa. Učitelj športne vzgoje naj bi se vprašal, ali specifično odstopanje vedenja pri učencu povzroča čustvene stiske, zaradi katerih potrebuje pomoč in določene prilagoditve, s katerimi bo to stisko lažje uravnaval, zmanjšal. Stisko na različne načine lahko zaznajo tudi drugi učitelji, na primer ob razdeljevanju in uživanju malice, kosila, učenec morebiti napiše svoje osebno razmišljanje v šolskem spisu, itd., včasih o težavah poročajo tudi prijatelji, sošolci.

Odrasli smo odgovorni, da se potrudimo iskati načine, kako vzpostaviti kakovosten stik. Dajte pobudo: »Opazila sem, da si pri pouku težje zbran, deluješ mi pogosto zamišljen. Pa tudi to, da se manj družiš. Kako ti to vidiš?« Tematici prehrane se, če se zdi potrebno, približate postopoma, saj je v resnici posledica drugih težav, ki jih je pomembno nasloviti. Vas pa učenci z motnjo hranjenja radi povabijo v prav tak dialog, a v začetni fazi celo zanikajo kakršne koli probleme na tem področju ...

Ko učenec razkrije težave ali so te vidne že zaradi drugih okoliščin, je pomembno, da poskušate razumeti. Pri tem lahko prosite za pomoč sodelavce in po potrebi tudi zunanje strokovnjake. Ko se pogovarjate z učencem, mu postavite raziskovalna, odprta vprašanja:

- »Prosim, opiši, kaj ti je težko.
- Kaj je tvoj problem, težava?
- Kako se počutiš, kaj čutiš?
- Kaj bi ti pomagalo?
- Kaj te ovira?
- Kako ti lahko jaz pomagam? Kdo bi ti še lahko pomagal?
- Kaj misliš, kaj o situaciji menim jaz?
- Kdo v razredu, med sošolci, prijatelji ti lahko pomaga?
- Kaj o tem menijo starši?
- Te še kaj skrbi?»

Ko načrtujete skupaj z njim rešitev situacije, ki jo opazate na šoli, mu pomagajte pri strukturi:

- »Kdaj se boš lotil in kaj boš naredil najprej?
- Kdo še ti lahko pri tem pomaga?
- Boš sam prosil, povedal, da potrebuješ pomoč?
- Kaj lahko narediš ti? Kdaj?
- Kako boš to izvedel?
- Kaj vidiš kot najboljšo rešitev nastale situacije?
- Predstavljaš si, da tega problema ni več ... Opiši ...
- Kaj bi se spremenilo?
- Kako se boš počutil, ko bo vse to za tabo ...?»

Ta in druga vprašanja zastavljate skladno s situacijo. Tempo in količino vprašanj prilagodite učenčevim zmožnostim. **Pomagajte mu pri ubesedenju. Odgovorov ne polagajte v usta. S pravo mero vprašanj in kakovostnega stika mu pomagajte razmisliti o težavi in soustvariti rešitev, imeti večji nadzor nad položajem.** V odzivu jemljite učenčeve izkušnje kot pomembne in njegovo čustvovanje kot logično glede na situacijo: »Verjamem, da te je ocena razočarala. Tudi to, da te je ta hip strah. V takšnih situacijah je kar pričakovano, da smo napeti in vznemirjeni. Lahko pa se spomniva, kako se v takšni situaciji pomirita. Že poznaš kakšen učinkoviti način pri sebi?» Postopoma se učenec ob vas pomiri, s tem ko sami ohranjate mirnost v sebi. Nanj ne pritiskate, ga ne kritizirate, čezmerno spodbujate ali hvalite, ker naštetu lahko predstavlja ovire v sporazumevanju. Pomembno je, da ostajate z njegovimi občutki in ga poskušate razumeti. Dobro je učencu pomagati, da se pomiri npr. s trebušnim dihanjem (poglobljenega vdiha in čim daljšega izdiha), ki učencu pomaga k večji sprostitvi napetosti v telesu.¹ Ko se pomiri, lahko preverite v tem ali enem od naslednjih pogovorov, na kaj/koga se veže strah, skrb.

Pomembno je, da se ob zaključku pogovora z učencem dogovorite za naslednji stik in način sodelovanja. Ubeseidite dogovore. Razjasnite negotovosti. Uskladite se, katere informacije je treba prenesti tudi preostalim članom oddelčnega zbora. Bodite pozorni, da se odzivite etično in skrbite za zasebnost učenca in družine. Po potrebi načrtujte sodelovanje s starši, z razredom, vračanje v šolo in podporo pri vključevanju v razredno skupnost.

Dobro je, da ...

- spoznate učenčev tok razmišljanja, ovire in strategije, prepričanja, čustva,
- ustvarjajte priložnosti, da ga vodite k drugim perspektivam,
- pomagajte učencu vrniti, vzpostaviti večji nadzor nad svojimi izbirami, povečati samostojnost,
- verjamete vanj,
- ohranjate upanje in pozitivno perspektivo,
- sodeluje tudi z odraslimi,
- vidite v vaši podpori smisel,
- krepite pozitivno samopodobo,
- učencu izkazuje pozitivno pozornost tudi zunaj razredne situacije,
- izražate zanimanje zanj kot osebo, ne le skozi dosežek: »Sem vesela tvojega uspeh.« Ponosna sem na pomoč, ki si jo ponudil pri ...» Navedete dejavnost, v katero je bil vključen in opazite njegov realni prispevek. Pomembno je videti tudi male korake/napredek;
- učencu omogočite in ga opogumite, da dejavno sodeluje pri reševanju svojih težav,
- s predvidljivostjo razbremenjuje napetost in strah pred neznanim,
- se zavedate, da rešitev ni odvisna samo od vas,
- na primeren način izvedete pogovor s starši, pri čemer v pripravo predhodno vključite učenca,
- povabite k sodelovanju svetovalno službo, ko ugotovite, da je njena pomoč za vas ali učenca dobrodošla,
- najdete podporo zase tudi širše (supervizija, intervizija, dodatno pridobivanje znanja ...).

POMEMBNO JE DELOVATI TUDI V RAZREDNI SKUPNOSTI

Kot učitelj imate pomembno vlogo pri prepoznavanju in krepitvi učenčevih močnih področij, ki jih lahko izrazijo tudi v dobrobit razredne skupnosti. Dobro je, da se poglabite v njihove medosebne odnose in položaj posameznika. Tudi sami bodite zainteresirani za vnašanje vzgojnih vsebin pri vodenju učencev pri predmetu, ki ga poučujete, in pri razrednih urah. Zavzemajte se za načrtno urjenje veščin komunikacije, prepoznave čustev (žalosti, strahu, tesnobe, jeze, sramu ...) in urnavanje odzivov, krepitev samopodobe in samospoštovanja, doseganje uspešnosti na različnih področjih. Na drugi strani je morebiti potrebno rahljanje perfekcionizma. Poskrbite tudi za pohvalo ocen, ki so nižje od štiric in petic. Učenčev napredek je pomemben varovalni dejavnik. Zavedati se moramo, da se zaradi čustvenih stisk lahko pojavljajo večja nihanja tudi pri učnem uspehu. Pri motnjah hranjenja in drugih nekaterih izzivih na področju čustvovanja je pomembno učenca za določeno obdobje razbremeniti pritiskov pri ocenjevanju znanja. Učitelj s sodelavci zavestno usmeri pozornost tudi ne teme, vezane na odraščanje, konflikte in reševanje življenjskih problemov, s katerimi se sooča.

1 Zvočni posnetek najdete na povezavi <https://www.tosemajaz.net/razisci/custva-in-psihicne-stiske/zvočni-posnetek-trebusno-dihanje/>

Odzivajte se in ukrepajte v primerih različnih oblik nasilja nad in med učenci. Tudi psihično nasilje mora biti naslovljeno takoj. S počasnim odzivanjem podpiramo nasilje v šolskem prostoru (npr. opazke glede debelosti, druge žalitve, neumestni komentarji, morda komentarji s seksualizirano vsebino). Tovrstne oblike vedenja pomembno prispevajo k večanju čustvenih stisk in posledično lahko tudi k poglobljanju motenj hranjenja, ki se jim pridružijo še dodatne čustvene težave kot so tesnoba, depresivno razpoloženje.

Ocenite, kdaj je dobro, da učenca s težavami ne izpostavljate pred razredom. Določene pogovore nadaljujete kasneje po uri oz. zunaj razreda. Vedenje opazujte in se na samem pogovorite, kakšni so razlogi, v kolikor vedenje odstopa glede na učenčevo starost. **Nikoli pred razredom učenca z motnjo hranjenja ne izpostavljajte s komentarji, povezanimi z njegovo težo, prehranjevanjem, bruhanjem, samopoškodovanjem in zunanjim videzom.** Preprečujete dodatno negativno izpostavljenost učenca in krepitev negativnih izkušenj, krepite pa solidarnost, sočutnost in vrstniško podporo. Bodite model kakovostnega odzivanja in samouravnavanja, odločni v postavljanju meja, hitro odzivni tudi zunaj razredne situacije, kjer se lahko nadaljuje dogajanje, ki je bilo uspešno zajezeno v razredu. Pomembno je, da smo odprti do pogovorov o duševnem zdravju. V primeru, ko je učenec daljši čas odsoten zaradi procesa zdravljenja (uravnavanje debelosti v zdravstvenem programu, zdravljenje motenj hranjenja v bolnišnici itd.), se je pomembno v sodelovanju s starši dogovoriti, kaj sošolcem sporoči razrednik. Pomembno je, da se razrednik v šoli tudi dogovori, kako se na vprašanja učencev odzovejo drugi učitelji. Ob primernem trenutku glede na položaj učenca sošolce spodbudite, da mu pripravijo sporočilo, pošljejo pozdrave, organizirate pot za prenos informacij o delu v šoli, izmenjavo gradiva ipd. Potreba po povezanosti, sprejetosti je temeljna psihološka podpora, ki lahko pomembno podre učenčevo (socialno) samopodobo in okrepi občutek vključenosti. Pomembno je sprejeti tudi omejitve, če je učenec še zadržan glede stikov s sošolci. V tem primeru je bolje, da učitelj poskrbi za nujne učne vsebine, ki bi jih bilo dobro predelati.

Vzpodbujajte medvrstniško pomoč, kulturo sporočanja in izmenjave informacij v prid učenca. Vzpostavite različne možnosti, kanale (npr. »poštni nabiralnik« za sporočanje stisk, komentarjev, komplimentov). Ne spreglejte učencev, ki niso v ospredju. Pomagajte jim, da se povezujejo, v paru je moč podpore. Še posebej ranljivi potrebujejo pozitivnega zaveznika tudi med vrstniki, včasih pri starejših učencih »tutorjih«. Bodite ozaveščeni ali dajete vsem učencem enake možnosti in k sodelovanju enakovredno vabite tudi tiste s specifičnimi izzivi, kot je na primer debelost. Včasih, ne da bi zares hoteli in se zavedali, izpuščamo pozornost prav do določenih učencev. Po navadi je to povezano z našimi notranjimi občutki, npr. da jih zavarujemo, ker sami zaključimo, ne da bi preverili pri njih, da nečesa ne bodo zmogli ali si nečesa ne želijo, pa temu morda ni tako. Učenka se je nekoč zaupala svetovalni delavki: »Tudi jaz bi rada nastopala, pa očitno nisem dovolj suha, lepa...«

Pomembno je, da zmoremo sprejeti pogled ali povratno informacijo drugega in da razmislimo o tem, kaj lahko naredimo drugače. Najslabše je iskati odgovore/izgovore, ki lahko razvrednotijo učenčino doživljanje. Razmislite o tem, kaj v tem primeru učenka potrebuje od vas in kaj ji lahko ponudite. Razmislite, česa še ne zna, ne zmore in ji pomagajte, da to usvoji. Razmislite o njenih besedah,

Primer pogovora z učiteljico, ko ji dovolj samozavestno dekle pove, kako se počuti ob njej:

Učenka: »Videti je, da imate »njo« rajši.«

Učiteljica: »Se ti zdi?« (Učiteljica čuti zadrego. Ozavešči se razlike v lastnih občutkih v odnosu do druge učenke in te, ki sedi pred njo. Prav ima, vede se drugače.)

Učenka: »Seveda, koga sprašujete za mnenje? Zakaj ne kdaj tudi mene? Kako ste razpoloženi, nasmejani, ko se pogovarjate z njo ... Večkrat jo povabite k sebi kot mene.«

Učiteljica ne najde besed, čuti nelagodje. Ve, da je praviloma ne povabi k sebi sama, da drugo dekle prihaja samo in da je res iskreno vesela.

Učenka: »Ja, nisem tako zanimiva, kot je ona. Fantje se skoz zanimajo zanjo.«

Učiteljica: »Hvala, da si mi povedala. Pogumna si. Nisem želela, da se ti tako počutiš. Nisem se zavedala prej. Sedaj lahko vidim. Hvala, ker si mi pomagala videti drugače in povedala, kako je ob tem tebi.«

morebiti morate kaj spremeniti tudi sami. Pomembno je, da sprejmemo odgovornost za svoje ravnanje ter se iz slisanega tudi kaj naučimo o sebi.

Pri vodenju razreda imate sočasno pozornost na razred kot celoto ter na posameznike. Tudi učenci so pozorni na vaša ravnanja in odzivanja. Ne morete biti v vsakem trenutku optimalni za vsakega od njih. Človeško je, da vam nekateri učenci »zlezejo pod kožo«. Z določenimi starši in sodelavci tudi lažje sodelujete. Pomembno je, da se tega zavedate, uravnavate in preverite, kako so te razlike povezane z vami in vašimi vzorci delovanja, kako vplivajo na določen odnos. Zavzeto se ozirajte tudi k tistim posameznikom, učencem, ki so v vaših očeh redkeje videni.

POMEMBNOST KAKOVOSTNEGA SODELOVANJA S STARŠI

Motnje hranjenja se razvijajo dalj čas in so praviloma povezane tudi z vzorci delovanja v družini, kamor med drugim spadajo težave pri:

- prepoznavanju in izražanju čustev,
- podpori ob razumevanju otrokovih psiholoških potreb in življenjskih stisk,
- zagotavljanju kakovostnega odnosa, kjer se lahko vzpostavlja varna navezanost, ki podpira pozitivno samopodobo in samospoštovanje,
- vzgojni moči in vodenju otrok, nagnjenosti k redu in kontroli,
- omogočanju razvoja avtonomije in čezmerno poudarjeni potrebi po perfekcionizmu in socialni potrditvi (družina ohranja zunanji ugled, ne zmore nasloviti lastnih problemov ter potreb in pravočasno sprejeti in poiskati pomoč: »Kaj si bodo pa drugi mislili o nas?!«),
- spretnostih razreševanja medosebnih konfliktov,
- spoštljivem sodelovanju med družinskimi člani itd.

Nemalokrat starši potrebujejo podporo pri premagovanju lastnih ovir v odnosu do šole in v družinskem sistemu, da se naučijo, kako se soočiti z lastnimi tiskami, negotovostjo in učinkovitostjo, slišali otrokov glas. V ta namen je spodbudno usmerjanje staršev v dodatne oblike strokovne pomoči in povezovanje z zunanjimi strokovnjaki, saj lahko šola podpira prizadevanja vključenih.

V sodelovanju z zdravstveno službo, če je problem intenzivnejši, lahko staršem pomagata, da se učinkoviteje aktivirajo glede uravnavanja otrokove telesne mase, kakšno dejavnost lahko organizirate tudi v šoli (pohod, piknik, športne igre, družabne igre na prostem). Pomembno je, da starši prepoznajo in ozavešijo (neustrezne) družinske navade in norme ter jih zato lahko začnejo spreminjati. Slednje je lahko dolgotrajnejši proces, kjer je pomembno, da se vzpostavi tudi podpora zunaj šole (npr. programi za uravnavanje družinske debelosti idr.). Kot učitelj lahko v primernem stiku ozaveščate in motivirate. V šoli lahko organizirate dodatne dejavnosti, straši se informirajo, opolnomočijo za *vzgojo in zdrav življenjski slog*.

Starše v individualnem pogovoru sami ali s svetovalno službo seznanite tudi s potrebami njihovega otroka, njegovo situacijo in položajem, s katerim se sooča. Morebiti boste prvi, ki jim pomagata ozavešiti, da se z otrokom dogajajo pomembne spremembe, ki vas skrbijo, in jih usmerite po pomoč k svetovalni službi. Tudi starši potrebujejo usmeritve, kako lahko svojemu otroku nudijo podporo in pomoč. Podelite svoje izkušnje oz. tisto, kar vam pomaga pri podpori učencu. Pomagajte jim, da lažje razumejo otrokovo stisko kot »klic na pomoč«, na katerega se je pomembno odzvati premišljeno, ne v paniki niti s strogimi ukrepi nadzora (na primer umik vrat z nosilcev njene sobe, da se učenka ne bo zapirala vanjo).

S svojo odločnostjo, iskrenostjo, pozitivno namero in razumevanjem lahko prispevate, da družina pomoč zunanjih strokovnjakov sprejme hitreje.

ČUSTVENO ZDRAVJE UČENCEV JE SKUPNA SKRB VSEH ZAPOSLENIH

Zavedajte se, da ste tudi kot učitelj v procesu vzgoje in izobraževanja pomemben, nepogrešljivi člen v timu, s svojim strokovnim in človeškim načinom delovanja lahko jačate pogum in zaupanje tudi pri preostalih učencih, da se na vas obrnejo, ko so v stiski in si tako upajo poiskati pomoč. Postanite in ostanite njihova »varna točka«. Odzovite se, četudi to ni »vaš« učenec. Vsak odrasli v šoli, če želi, lahko pomaga v okviru vloge, ki jo ima v šoli.

Oddelčni zbor sproti obveščajte o pomembnih informacijah in dogovorih, da bodo lažje podprli učenca skupaj z vami. Predajte jim le potrebne informacije za razumevanje učenčevega položaja, situacije. Podrobnosti, ki so vam bile zaupane, pa ne delite z drugimi. Učitelje tudi opozorite na zaupnost informacij o učencu. Ukrepite, ko zaznate, da so v tej povezavi morebiti bili vodeni neustreznimi pogovori v šoli ali zunaj nje.

KAKO PO POSREDOVANJU? IN POSKRbite TUDI ZASE!

Poskrbite za refleksijo pogovora, sprejete ukrepe in preverite, kaj vam je šlo dobro, kaj boste v prihodnje spremenili. Preverite lastne čustvene odzive, kaj potrebujete

za morebitno lastno čustveno stabilizacijo. Razumevanje sebe predstavlja temelj kakovostnega učenja o sebi, tako lahko izboljšate sočutje do sebe. Pomembno je, da načrtno skrbite za telesno in čustveno razbremenitev na način, ki vam ustreza. Izvajajte aktivnosti, ki vas sproščajo, in se ne bremenite preveč, če v določenem obdobju več razmišljate o določenem učencu, ki izraža intenzivnejšo stisko.

Povezujte se v skupnih projektnih aktivnostih in sodelujte. Preverite, ali potrebujete dodatne informacije in podporo za nove izzive na poti do rešitve. Razširite svoje znanje in veščine, kompetence, za katere ocenjujete, da bi vam pomagale pri delu z učencem, razredom, s starši itd. Dajte pobudo, kaj pogrešate na ravni šole, saj je vaša izkušnja pomembna za kakovostnejše pristopanje vseh strokovnih delavcev (katera znanja naj bi pridobili na ravni šole, katere protokole bi dogradili, preverili ipd.).

Obravnava učencev s kompleksnimi težavami in vodenje razreda je lahko stresna in zahtevna. Poglobite dodatno znanje o motnjah hranjenja in pridruženih težavah, vodite svoje strokovno in vzgojno delo. Tako jačate tudi strokovno samozavest. Prepoznajte, kdaj ste čezmerno zaskrbljeni, saj vas to lahko ovira v stiku z drugimi. Osvežite ali pridobite znanje o različnih načinih sproščanja, ravnanja z lastno tesnobo, stresom in izzive pri sebi raziskujte in ohranjajte v območju »pozitivnega stresa«. Izberite možnost strokovne podpore in rasti v supervizijskem procesu.

V osebnem življenju razširite podporo na področja, ki vas izpolnjujejo in navdihujejo. Morebiti ste prav vi tisti pomemben mejnik, ko bo učenec prisluhnil in govoril.

VIRI STROKOVNE POMOČI

Hafner, A. (2018). *Kako razumeti motnje hranjenja*. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/zlozenka_motnje_hranjenja_nova_2.pdf

Hafner, A., in Torkar, T. (2011). *Razumeti motnje hranjenja*. Zavod za zdravstveno varstvo.

Middleton, K., in Smith, J. (2012). *Motnje hranjenja. Prvi koraki na poti do ozdravitve*. Ognjišče.

Modrin Švab, A. (2017). Ko hrana ni več »hrana« – kako preprečujemo in zdravimo motnje hranjenja pri otrocih in mladostnikih. *Šolsko svetovalno delo* XX(2-3), 70-83. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/ko-hrana-ni-vec-hrana-kako-prepreujemo-in-zdravimo-motnje-hranjenja-pri-otrocih-in-mladostnikih/

Priporočilo

Če naletite na kompleksne težave, ki se povezujejo s simptomi motenj hranjenja, stiske ostajajo ali pa se še povečujejo in simptomatika presega šolske okvire, priporočite obravnavo pri drugih strokovnjakih. Skupaj s svetovalno službo družino usmerite po pomoč v Center za duševno zdravje otrok in mladostnikov v najbližjem zdravstvenem domu in v druge organizacije, ustanove, kot so na primer Pediatrična klinika - Služba za otroško psihiatrijo, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Mladinsko zdravilišče Rakitna, Svetovalnica Muza, družinske svetovalnice in psihoterapevtske pomoči, vključno z možnostjo vključitve v skupino vrstnikov. V mozaiku podpore imate učitelji pomembno vlogo.

KAKO VODITI POGOVOR Z OTROKOM/MLADOSTNIKOM OB ČUSTVENO ZAHTEVNEM DOGODKU

Talking to Children and Youth During Traumatic Events

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/26-30>

IZVLEČEK

Krizni, čustveno zahtevni dogodki in okoliščine v katerih se lahko znajdejo učenci in zaposleni, zahtevajo strokovno odgovorno, premišljeno in sočutno ravnanje. Paleta različnih čustev, občutkov in stanj so normalni odzivi na neobičajne, stresne okoliščine. Vzpostavitev primerne distance je za spoprijemanje z mnogimi izzivi v novih okoliščinah lahko zahtevna, a nujna. Ključno je, da se zmore odrasli dovolj umiriti, se prizemljiti in se dovolj dobro počutiti v svojem telesu. Le tako lahko deluje pomirjujoče in podporno tudi za učence. S tem se lahko zmanjša stiska in tveganje za razvoj dolgotrajne prekomerne čustvene občutljivosti in drugih tveganj za duševno zdravje. V prispevku se osredotočamo na vlogo učitelja pri nujenju podpore učencem v čustveno zahtevnih dogodkih in podajamo usmeritve, na kakšen način ukrepati, se pogovarjati in delovati skladno s potrebami na individualni in / ali sistemski ravni (delo z razredom, s starši, na ravni šole).

Ključne besede: pogovor, otroci, mladostniki, stresni dogodek, spoprijemanje s stresom

ABSTRACT

Critical and emotionally charged events and circumstances, which students and staff may experience, call for a professionally competent, reasoned, and compassionate response. As expected, unusual and stressful situations lead to an array of emotions, feelings, and states. Establishing a suitable distance can be demanding yet necessary to cope with the many challenges of new circumstances. The ability of an adult to calm down, find balance, and feel comfortable enough in their skin is vital in reassuring and supporting learners. It can reduce distress and the risk of developing long-term excessive emotional sensitivity and other mental health issues. The article focuses on the teacher's role in supporting students in emotionally challenging events, and it provides advice on how to intervene, communicate, and act in response to individual and systemic needs of the class, parents, and school.

Keywords: conversation, children, adolescents, stressful event, coping with stress

UVOD

Ko gre za trenutke, ko nas življenjske okoliščine povsem presenetijo, lahko tudi šokirajo in prestrašijo, trenutki, ko smo sami ali nam pomembni ljudje neposredno ali posredno ogroženi oziroma situacijo osebno doživljamo tako, govorimo o kriznih situacijah, okoliščinah in dogodkih. Zadnja leta smo bili izpostavljeni več kolektivnim stresnim okoliščinam (covid-19, požar na Krasu, poplave), življenje pa prinaša tudi številne druge zahtevne izzive in preizkušnje, ki so očem javnosti zakrite. Dokler niso na našem pragu, se

zdi oddaljene in neresnične. **Besedo »kriza« praviloma povezujemo z neprijetnimi čustvi in predvidevanji, pojmovno pa označuje preobrat, prelomnico, spremembo, trenutek, ko je treba sprejeti odgovorne odločitve.**

Odgovorno, premišljeno, odzivno in sočutno delovanje v odnosu do soljudi predstavlja pomemben varovalni dejavnik, še posebej ko se srečujemo z ranljivimi posamezniki ali skupinami. Otroci in mladostniki so eni od njih. Ob njihovi ranljivosti/prizadetosti pa so lahko ranljivi tudi starši in skrbniki.

Premislek, kako se bomo odrasli pogovarjali z otroki in mladostniki, je pomemben korak priprave na pogovor. Pogovor(e) lahko vodimo empatično in kakovostno, če pred tem poskrbimo zase. Še posebej v trenutkih, ko smo tudi sami vznemirjeni, se v nas preliva paleta različnih čustev, občutkov in stanj. Ti se lahko hitro izmenjujejo, v nas pa krepijo tudi potrebo, da se s tistimi, s katerimi delimo skupno situacijo, pogovarjamo, preverjamo, iščemo informacije in podporo, pri tem pa se kaj hitro lahko zgodi, da začnemo razpredati, ugibati, projicirati, soditi, presoјati, obsoјati, se zgražati, čuditi, polarizirati ipd. V vakuumu premajhnega števila relevantnih informacij, do katerih včasih ne moremo priti pravočasno, razen do enostranskih, je pomembno zavzeti distanco in poskrbeti za notranje temelje ter ne dovoliti, da nas šok spremembe potegne v vrtinec dodatnih konfliktnih odnosov.

Pomembno je, da se za pravice in varnost zavzamemo in da se odzovemo na način, da (po)nudimo pomoč in podporo. A preden delujemo navzven, se velja spomniti Sokratovih treh »cedil«: Ali je resnično? Ali je dobro? Ali je koristno? Preden spregovorimo pred otroki, premislimo, kaj bomo govorili, kaj bomo pokazali, kaj bomo izrazili, česa pa raje ne. Ljudje imamo le poglede iz svoje perspektive. V skrbi za dobrobit ranljivih jih je pomembno deliti ob pravem času, na pravem mestu, na primeren način, odgovorno in za to pristojnim osebam, da ne bi povzročili dodatne škode. Sicer se prehitro znajdemo na polju pokroviteljstva, obrekovanja in moraliziranja.

Otroci (majhni in veliki)¹ nam bodo povedali več, če bodo občutili, da smo odrasli tisti, ki obvladujejo položaj. Prepoznali bodo neobsoјajoče, iskreno zanimanje in sočutno podporo, ki jo z vso polnostjo izrazite na pravem mestu z izbranimi besedami, pa tudi nebesedno. Pomembno je, kako se postavimo v odnosu do nasilja in škodljivih dejanj. Ko smo otrokom na ogled, smo tudi vzgled.

Pri tem se ne smete ustrašiti ne teme ne izraženih občutij. Med pogovori o življenjskih situacijah in odnosih so npr. za otroke in mladostnike še posebej pomembni pogovori o nedotakljivosti telesa, spoštovanju osebnega in intimnega prostora ter pravici, da postavljajo mejo in o njihovih prekoračitvah. Spodbujajte jih, da spregovorijo z odraslimi, s starši, zaupniki. Kadar žrtev onemi, lahko (pre)dolgo molči. **Odkriti in iskreni pogovori, starosti primerni, tako v družini kot v šolah ..., ozaveščajo, opogumljajo, opolnomočijo. S kulturo pogovora v šoli in družini z rahločutnim in strokovno utemeljenim detabuiziranjem vsebin sporočate, da se otrok vselej lahko pogovarja z vami in da ga boste poslušali, ne glede na temo in strah pred posledicami.** Da bi slednje dosegli, je pomembno, da poznamo tudi same sebe, svoja prepričanja, vrednote, pa tudi skrbi in strahove, ki se včasih, žal, pojavijo kot pomembna ovira, zaradi katere zavlada tišina.

Za lažjo premostitev tišine in vodenje pogovora o zahtevnih temah in čustveno zahtevnih dogodkih z otroki in mladostniki na nevsiljiv način, brez pridiha zasliševanja in nepokroviteljsko, je dobro upoštevati naslednja priporočila.

OKVIR ZA POGOVOR

Priprava na pogovor – začnite pri sebi!

- Zavedajte se, da v sedanji situaciji (ko se pogovarjata) ne vi ne otrok nista izpostavljena neposredni nevarnosti in da se pogovor odvija v varnem vzdušju in okolju.
- Umirite se in zavestno prepoznajte in ustavljajte neprijetne misli in neosnovana predvidevanja o prihodnosti, ki krepijo čustvo strahu ... Možgani nam ves čas ponujajo negativne scenarije. Negativno razmišljanje krepi stresni odziv organizma. Kadar je to odziv na nevarnost (npr. biološki odziv v boju za preživetje), je pozitiven. V trenutku zagotavljanja pogojev za pogovor in med njim pa lahko pomembno obremeni vzdušje, vzbuja tesnobo ali celo paniko in onemogoča pomiritev. (Več o tem na <https://skupajzazdravje.nijz.si/media/tehnike.sproscanja.pdf>)
- Usmerite se v sedanji trenutek, okrepite stik s telesom, samozavedanje in zavestno dihanje. V stresu se od vsega navedenega nehote odmaknemo (avtomatski odzivi) in hitreje zdrsnemo v način sporazumevanja, ki si ga ne želimo in imamo nižji prag tolerance. Ko boste odrasli dovolj mirni v sebi in sproti sposobni vznemirjenje tudi samouravnati, bo večja verjetnost, da se bo otrok ob vas počutil varno in bo verjetno pripravljen govoriti o sebi, svojem razmišljanju, doživljanju in lastnih izkušnjah.
- Zagotovite ustrezne pogoje za vzpostavljanje zaupnosti in varnosti. Za pogovor o čustveno zahtevnih vsebinah in doživljanju je pomembno, da poskrbite tudi za ustrezen prostor, okolje, v katerem bo potekal pogovor. Naj bo takšen, da se lahko vzpostavi občutek varnosti. Imeti morate dovolj časa, ne dajajte prednosti motilcem pogovora (npr. zvonjenje telefona, prekinjanje pogovora z nenujnimi drugimi deli ...). Ohranjajte strpnost, potrpežljivost, pripravljenost, tudi če se otrok z vami (še) ne bo želel pogovarjati. Dajajte pa vedeti, da ste tam zanj in da se lahko, ko bo zmogel, kadar koli obrne na vas. Zavedajte se, da so razlogi za to, ker ga je strah, sram ali pa se v sebi, tako kot morebiti vi, bojuje z nizom notranjih nasprotij med tem, v kar verjame, kar sliši ali doživlja in opazuje. Zanj je zelo pomembna njegova zaznava, kakšno je vaše prepričanje v zvezi z dogodkom, situacijo, ki ga izražate hote ali nehote.
- Opomnite se, da imate v svoji vlogi priložnost, da se k pogovorom vračate oz. jih nadaljujete. Pomembno je, da se odločite zavestno poskrbeti za kakovosten stik, ki je temelj kakovostnega odnosa. Če se trenutno ne (z)more pogovarjati, to sprejmite in ustvarite novo priložnost.
- Pogosto pogovor lažje steče »nekje vmes« oz. »spotoma« ne pa takrat, ko vabimo nanj neposredno – »za mizo«. Ko nekaj počnemo skupaj z otrokom, sodelujemo, se skozi to dejavnost tudi povezujemo. Prišel bo trenutek, ko bo lažje govoril, če se ne bo čutil izpostavljenega in opazovanega.
- Pogovor lahko lažje steče, tudi če povemo kaj o sebi, ne pa samo sprašujemo in nehote »zaslišujemo«. Slednje deluje kot ovira v sporazumevanju.
- Bodite pozorni na to, da otroka ne preplavite s svojimi čustvi, za svojo razbremenitev si poiščite drugo odraslo osebo.
- Odrasli smo odgovorni za stik, za odnos in tudi »prvi

1 V besedilu se izraz otrok nanaša tako na mlajše kot mladostnike. Priporočila so prenosljiva tudi v druge medosebne odnose.

korak« do otrok in mladostnikov. Priložnost vračanja k pogovoru je na razpolago vsak dan znova. Izognite se dolgočasnim vstopnicam: »Kaj ste pa danes delali v šoli?« Pokažite iskreno, pristno zanimanje zanje: za njihove misli, občutke in doživljanje, izkušnje ...

- Prisluhnite pa tudi sebi in sočutno poskrbite zase, da boste lahko zagotavljali pogoje za to, da boste poslušali, slišali in se pogovarjali, da boste zmogli biti z njim tudi v molku, izmikanju ali pripovedi, ki vas bo šokirala, a vam bo dala tudi boljši vpogled v to, s čim se ukvarja, kakšen je njegov notranji svet razmišljanja, čustvovanja in doživljanja.

IZVEDBA POGOVORA

- **Upoštevati je treba otrokov tempo in čas, ko je pripravljen in voljan, da nas 'spusti blizu'.** Ni enoznačnih pravil, lahko pa sledimo priporočilom. Z njihovim upoštevanjem ustvarjamo pogoje za vzpostavljanje in razvijanje pogovora ali ponovni začetek tudi po tistem, ko nas je najprej zavrnil.
- **Odpirajte, ustvarjajte in vzdržujte prostor za izražanje neprijetnih čustev brez načrtnega spreminjanja razpoloženja** (npr. prizadevanja za to, da bi ga razvedrili ipd.). V nasprotnem primeru otrok lahko dobi občutek, da ni prostora za izražanje stiske in neprijetnih čustev. Pomiritev v odnosu je posledica kakovostnega stika, občutka, da se je lahko izrazil in začutil v našem odnosu varnost, trdnost in zagotovilo, da se lahko v stik vrne in da je v redu, da se o doživetem govori in sporoča.
- **Izrazite zanimanje za otrokov pogled na dano situacijo.**
»To, kar se je zgodilo, je prineslo kar nekaj vznemirjenja. Odrasli se pogovarjamo o tem dogodku. Mislim, da se tudi vi. Te je kaj presenetilo?«
- **Svojih predvidevanj ne izgovarjate kot dejstev.**
Npr., namesto, da rečete: »Vidim, da te je strah!«, ker s tem svoje predvidevanje vsilite kot dejstvo, raje ponudite svoje opažanje kot vprašanje glede katerega se lahko opredeli:
 - a. »Te je morda strah, prav opažam?« »Opažam, da slabše spiš ... ali ... da imate več pogovorov s prijatelji ...« (opažanje kot vprašanje)
Tako sicer interpretirate čustvo, ki ga vi vidite s svojimi očmi, otroku pa date možnost, da vaše opažanje oz. misli potrdi ali zavrne. Na ta način mu dopuščate, da prepozna čustvo in se opredeli glede doživljanja. Ne polagajte mu odgovorov v usta. Dovolite mu, da jih sprejme ali zavrne. Lahko se odzove z »ja«, lahko z »ne«, ki morebiti ni čisto resničen ne (sram, negotovost, da bi priznal, nelagodje ...), lahko pa ga res ni strah.
 - b. »Predvidevam, da te je strah?« »Veliko sprašujem. Se ti zaradi tega mogoče zdi, kot da silim vate?« (predvidevanje kot vprašanje)
 - c. »Želela bi se pogovoriti.« (sporočilo o sebi, doživljanje kot povabilo)
 - d. »Iščem prave besede ... kar ne vem, ali so pravilne ne bi želela, da te prestrašim, odbijem.« »Prosim, mi lahko ti pomagaš?« »Kaj naj storim, da bi se boš lažje pogovarjal z menoj?« (odnosna komunikacija ...)

Napisane povedi izražajte postopoma, v primernem ritmu in prilagojeno starosti otroka in njegovim mentalnim sposobnostim. Priporočeni načini boljše (p)odpirajo pogovor. Otroku se lahko čuti manj izpostavljen, predvsem pa je v ospredju sporočilo, da vam je pomemben, da se trudite, iščete način, da se povežete, skrbite za t. i. odnosno raven komunikacije. Ko ste v pogovoru z otrokom na takšen način (tudi s starši ...), ustvarjate sodelovanje in v kakovost pogovora prispevata oba. Le na tako boste lažje našli pot tudi do prave vsebine in globine. Pri pogovorih z otroki in mladostniki so ključni tisti časovno (lahko celo zelo kratki) trenutki, ko se odpre in imate dostop do njega, izmenjave in novih spoznanj ... Seveda se lahko pogovarjata z njim tudi oče in mama, če to zmoreta, a včasih je zaradi obremenjenih družinskih odnosov lažje v vlogi sogovornika, zaupnika tretja oseba, ki jo izbere otrok ali mladostnik sam, in pogosto ste to prav učitelj, vzgojitelj in svetovalni delavci.

ZAKLJUČEVANJE POGOVORA

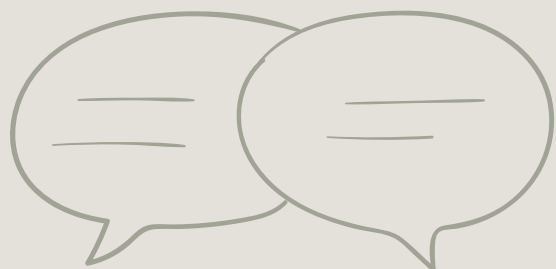
Odrasli smo odgovorni za vodenje procesa pogovora, ki ima svojo predpripravo, izvedbo in tudi zaključek. Zaključevanju pogosto ne namenimo dovolj pozornosti, uokvirja pa občutek varnosti. Ni treba, da je časovno dolg, lahko gre za minute, v katerih pogledamo, kaj smo se pogovorili, če se zdi to potrebno, tudi o čem smo se dogovorili; preverimo tudi, ali je še ostalo kaj nedogovorjenega, in si izrazimo, kako smo se drug z drugim počutili. Izrazimo tudi spodbude za nadaljnje sodelovanje in se dogovorimo o nadaljevanju ali ga vsaj omenimo. Zanj odrasli kasneje tudi poskrbimo. Skrbimo za povezovanje in ohranjanje kakovostne povezanosti z otrokom in mladostnikom. Pomembno je, da smo tudi v odnosu z otroki predvidljivi, jasni, spoštljivi in empatični. Občutek varnosti in povezanosti sta razbremenilna in zdravilna.

POZOR!

Če v pogovoru slišite vsebine, ki se lahko dotikajo pomembnih informacij, ki jih morate v zaščito mladoletne osebe prenesti k za to pristojnim osebam in/ali institucijam, vedite, da smo vsi odrasli v določenih primerih odvezani zaupnosti in kazensko odgovorni, če se ne odzovemo (še posebej uradne osebe institucij). V primeru da vas je neka zelo pomembna informacija presenetila in veste, da bi jo morali prenesti naprej, otroku na takten in premišljen način povejte (lahko tudi v kasnejšem pogovoru), da nekatere stvari, o katerih sta govorila, morate povedati in najti pomoč, podporo za oba, da pa boste premislili in našli način, kako to narediti. Pomembno je, da to naredite na način, ki zagotavlja predvidljivost in trdnost, v tem primeru ga ne sprašujete za dovoljenje! To ne sme biti otrokova odgovornost, odločitev je na strani etične države odraslih, ki smo jim dolžni zagotoviti zaščito, varnost in vso podporo.

DODATNI NAMIGI ZA ZASTAVLJANJE SPODBUDNIH VPRAŠANJ IN VODENJA POGOVORA

- **Pozorno poslušajte** in **ne prekinajte** pripovedi.
- **Zdržite molk, tišino**, imata svoj pomen.
- **Prisluhnite govorici telesa** (drža, pogled, spremembe na koži ...).
- **Odzivajte se tudi s telesom** (prikimajte, uravnavajte glasnost, tempo govora ...).
- **Eno vprašanje naenkrat** (to je zelo pomembno, saj odrasli radi zasujemo z vprašanji in otrok ne ve, na kaj naj odgovori).
- **Vprašanja** naj bodo **kratka. Jasna in razumljiva**.
- Vprašajte **vprašalnice na K**, pomeni, da zastavite odprta vprašanja (kdo, kaj, kako): »Kaj si ti o vsem skupaj misliš?« »Kaj te je presenetilo?« »Kaj začudilo?« »Kako so reagirali drugi?« »Kako se ti je to zdelo?« ali pa z uporabo besedice »zanimam te«: »Zanimam te ti.« »Zanimam me, kaj ti misliš?«
- Na vprašanje **»Zakaj?« praviloma ne znajo odgovoriti**. »Zakaj mi nisi povedal prej!?« Takšen način otroka spravlja jih v stisko. Za otroka je vprašanje, ki se začne z »Zakaj?«, lahko obtožujoče in bo utihnil, saj bo prepričan, da je on kriv. Če vas zanima njegovo pojasnilo oz., kje vidi razloge, raje vprašajte: »Kaj meniš, da je privedlo do tega? Kaj vse pri tebi vpliva na to?« ipd.
- **Ne polagajte odgovorov v usta**. (»Saj tebe pa ni nič strah, kajne!«)
- **Povzemajte**, kar ste slišali, da otrok lahko prepozna, če ste ga prav razumeli.
- **Preverjajte**, kako vas otrok razume.
- Uporabljajte **preproste besede**, primerne otroku.
- **Pogovor lahko spodbujate** s tem, da rečete: »Mi lahko o tem poveš še kaj več, prosim?«, »Razumem.«, »Mhm.«, »Ja?«.
- Ne postavljajte **vprašanj, ki lahko sejejo dvom in občutek**, da mu ne verjamete: »Ali je to res, kar si mi povedal?«
- **Predvidevanja** izražajte kot predvidevanja.
- **Povejte tudi kaj o sebi**.
- Ne mislite, da morate takoj in v tem trenutku **spremeniti otrokovo razpoloženje**.
- **Ne obljublajte otroku ničesar, česar ne morete kasneje izpolniti**.
- **Opravičite se, ko je to potrebno**. Včasih nas situacija preseneti in kasneje moramo delovati drugače.
- **Izognite se vrednotenju oseb**. Pustite čustva, ki jih otrok ima do drugih, **ne vodite ga na silo ne v eno ne v drugo skrajnost**. (»Ne, to ni mogoče.« ali »Pa to je grozno.«)
- **Jasno ovrednotite, da je vsako nasilje nesprejemljivo**.
- **Izognite se iskanju resnice**, za to opredelitev so odgovorni drugi.
- Bodite **»nevedni raziskovalci«**, odzivajte se in raziskujte.
- **Sočutno prisluhnite**, otroka v stiki **prepoznajte, potrdite in doživljanje normalizirajte**. (»Slišim te, razumem, da si žalosten (jezen, prestrašen, presenečen ...), ta situacija je res zahtevna ali/to bi presenetilo tudi druge ...).



PO ZAKLJUČKU POGOVORA

- Ohranite zaupnost pogovora.
- Bodite dostopni za nadaljnje pogovore.
- »Umirjajte žogico«: v kriznih trenutkih je okrog nas in v nas samih lahko veliko vznemirjenja, zavzemimo potrebno distanciranost, vedno znova.
- Zavedajte se, da **od zaupnosti morate odstopati**, ko:
 - je ogroženo življenje otroka, mladostnika ali druge osebe,
 - se izvaja nasilje in/ali zloraba,
 - je vpleten v posedovanje oz. posredovanje drog,
 - obstaja utemeljena verjetnost možnosti povzročitve večje družbene materialne škode in s tem povezane splošne nevarnosti.
- Podatke, ki so pomembni, **zapišite** prav tako, **kot ste jih slišali**. Pozabljanje ni naš zaveznik.
- Poskrbite zase:
 - Učenje veščin za učinkovito spoprijemanje s stresom.
 - Informiranje o specifičnih vsebinah, vezanih na določeno problematiko za namene hitrejšega prepoznavanja simptomov, ki izkazujejo, da je otrok/ mladostnik v stiski.
 - Situacija z lastnim otrokom/roditelja lahko pretrse in je pomembno, da najdete način, kako se podpreti, razbremeniti in presegati lastne strahove, občutke jeze, žalosti, negotovosti. Zagotovite si razbremenilni, svetovalni pogovor.
 - Omejiti si čas za skrbi.
 - Normalizirati življenje – dobro je zagotavljati rutino in predvidljivost.
 - Zagotovite si sproščanje na različne načine in fizično dejavnost, ker prek nje telo poskrbi tudi za hitrejšo čustveno samouravnavanje (šport, hobiji, delo na vrtu, sprehod v gozdu, druženje s prijatelji), stvari, kjer se fizično utrudimo, mislimo na nalogo tistega trenutka in se lahko tudi razvedrmo.

DOBRO SE JE SPOMNITI

V pričujočem gradivu smo povzeli splošne smernice za pogovor ob čustveno obremenjujočih dogodkih. V okoliščinah, kjer bi potrebovali dodatno podporo, se lahko obrnete tudi na organizacijo POSVET, ki nudi strokovno pomoč in podporo v zahtevnih življenjskih okoliščinah, ali na druge, npr. telefone za pomoč v stiski, službe psihološke pomoči ... Pomembno je, da tudi vi pomagate, dobite odgovore na vprašanja in da ob vaši in skupni podpori odraščajoči ne izgubijo občutka varnosti, nadzora ter zaupanja.

Da podprete otroka/mladostnika, ne potrebujete vseh objektivnih informacij, potrebujete pa njegove, o njegovem svetu razmišljanja, čustvovanja, doživljanja, vedenja, kaj so hoteli, kaj so naredili, kaj si želijo, kaj so iz izkušnje spoznali, kaj bi danes naredili drugače, če sploh bi kaj, kaj jih ovira itd. Ob tem se lahko zamislite, kaj lahko opustite, dodate ali spremenite tudi vi sami. Pomembno je, da še naprej zagotavljate ohranjanje povezanosti, podporo, vzpostavljanje varnosti in se odzivite skladno z otrokovimi razvojnimi, psihološkimi potrebami, trenutno situacijo in vprašanji, ki jih ima. Pomaga tudi zavedanje, da je v obdobju kriz vračanje v zgodnejše oblike vedenja in čustvovanja pri otrocih in mladostnikih še pričakovano, običajno.

V isti situaciji so otroci/mladostniki tudi na zelo različnih mestih, posedujejo različne informacije in izkušnje, poskrbimo skupaj, da z nepremišljenostjo ne bodo po nepotrebnem dodatno obremenjeni. Prav vsi pa potrebujejo zagotovilo, da imajo v nas, odraslih, stalno podporo, ko jo potrebujejo, ter spodbudo in podporo, da se skozi izkušnje osebnostno krepijo in osamosvajajo.

Levin in Kline (2018) pravita, da so otroci krhki, ranljivi, a imajo veliko moč okrevanja, če imajo ob sebi odrasle, ki najdejo v sebi temelj, dovolj umirjenosti in nudijo varnost.

VIRI IN LITERATURA

Dernovšek, Z., Gorenc, M., in Jeriček, H. (2000). *Ko te stresa stres*. https://niz.si/wp-content/uploads/2022/07/ko_te_strese_stres.pdf

ISA institut. (b. d.). Kako zagotoviti psihološko podporo otrokom, mladostnikom in mladostnicam z izkušnjami travmatskih dogodkov? <https://isainstitut.si/isa/prirocnik-kako-zagotoviti-psiholosko-podporo-otrokom-mladostnikom-in-mladostnicam-z-izkušnjami-travmatskih-dogodkov/>

Jeriček Klanšek, H., in Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres*. <https://niz.si/publikacije/ko-ucenca-strese-stres-in-kaj-lahko-pri-tem-naredi-ucitelj/>

Krizna pedagogika – intervju z Berndom Rufom. ISA Institut. <https://www.youtube.com/watch?v=g2ihgkcEtEY>

Lavrič, A., in Štirn, M. (2020). *Psihosocialna pomoč ob nesrečah in drugih kriznih dogodkih*. http://www.sos112.si/slo/tdocs/prirocnik_psihosocialna_pomoc.pdf

Levin, P. A., in Kline, M. (2018): Skupaj premagujemo travme in stres. Kako pri otrocih krepimo samozavest in psihično odpornost. Mladinska knjiga.

Miklič, N., Jenkole Žigante, B., in Žugič, S. (2023). *Zaščita otroka pred izvenšolskim nasiljem : priročnik za vzgojitelje, učitelje in druge*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Pelc, J. (2021). *Kriza*. Vzgoja 23,(89), 5-7.

RAZUMEVANJE SPLETNEGA NASILJA IN ODZIVANJE NANJ PRI STAREJŠIH OSNOVNOŠOLCIH

Understanding and Responding to Cyberbullying in Upper Primary Students

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/31-38>

IZVLEČEK

Velika dostopnost informacijsko-komunikacijske tehnologije s seboj prinaša tveganje za pojav spletnega nasilja. Neskladnost raziskovalcev glede opredelitve spletnega nasilja lahko privede do nejasnih predstav in napačnih informacij o pojavu. Namen raziskave je zato bil preučiti razumevanje koncepta spletnega nasilja in odzivanje nanj pri starejših osnovnošolcih. V raziskavi je sodelovalo 412 učencev od 7. do 9. razreda (59 % deklet). Učenci so izpolnjevali spletni vprašalnik in sodelovali v fokusnih skupinah. Rezultati so pokazali, da učenci večinoma pravilno prepoznavajo situacije spletnega nasilja, pri čemer si pomagajo s kriteriji za določanje tradicionalnega medvrstniškega nasilja in perspektivo osebe, ki situacijo doživlja. Učenci so v situacijah spletnega nasilja najpogosteje poročali o doživljanju jeze in uporabi aktivnih strategij spoprijemanja z njim. Ob koncu izpostavljamo nekatere praktične implikacije.

Ključne besede: spletno nasilje, osnovnošolci, razumevanje koncepta, čustveni odzivi, strategije spoprijemanja

ABSTRACT

The widespread access to information and communication technology brings with it the risk of online violence. Researchers' inconsistent definitions can lead to confusing perceptions and misinformation about the cyberbullying phenomenon. Our study aimed to examine older primary school children's understanding of and responses to the concept of cyberbullying. It involved 412 students from grades 7 to 9 (59% girls) who completed an online questionnaire and participated in focus groups. The results showed that the students mostly correctly identified cyberbullying, using the criteria for identifying traditional bullying and the perspective of the person experiencing the circumstances. Students most commonly reported feeling angry and employing active coping mechanisms when they were victims of cyberbullying. Various practical implications are discussed in the article's conclusion.

Keywords: cyberbullying, primary school students, conceptual understanding, emotional responses, coping strategies

SPLETNO NASILJE – SODOBNA OBLIKA MVN

Velika dostopnost interneta in tehnologije ter povečana uporaba družbenih omrežji med mladimi predstavlja tveganje za pojav sodobnejših oblik medvrstniškega nasilja (v nadaljevanju: MVN), kot je spletno nasilje (v nadaljevanju SN). Čeprav se SN lahko pojavi že takrat, ko se otroci prvič srečajo s tehnologijo, poročanja mladih o doživljanju tovrstnega nasilja kažejo, da naj bi to svoj vrh doseglo pri 14-ih letih oziroma nekje med 7. in 9. razredom osnovne šole (Evangelio idr., 2022; Ortega idr., 2009; Wright idr., 2009).

OPREDELITEV SPLETNEGA NASILJA

Med raziskovalci obstaja veliko neskladnosti glede opredelitve SN. Nekateri uporabljajo zelo široke opredelitve, ki zajamejo vsako obliko spletne agresije, spet drugi se osredo-

točajo na zelo specifične primere in njihove ozke opredelitve ne zajamejo vseh možnih pojavnih oblik SN (Sabella idr., 2013). Okvirno SN pomeni »nasilno vedenje preko pošiljanja elektronskih ali digitalnih sporočil po spletu (e-pošti ali spletnih klepetalnicah), pošiljanja kratkih SMS-sporočil in telefonskih klicev ali multimedijskih sporočil (MMS)« (Pečjak idr., 2021, str. 21). Zajema pa več različnih oblik, kot so npr. žaljiva sporočila, nadlegovanje (ponavljajoča žaljiva, sovražna sporočila), ocrnitev ali omalovaževanje (obrekovanje in širjenje neresnic o nekom), prevare (z ukano pridobljene osebne informacije o nekom in njihovo deljenje po spletu brez dovoljenja te osebe) ter videoposnetki napadov (Kowalski idr., 2012; Pečjak idr., 2021; Willard, 2007).

Široko uporabljena opredelitev SN tako med raziskovalci kot med mladostniki je tista, ki izhaja iz **Olweusove opredelitve tradicionalnega medvrstniškega nasilja, ki kot tri ključne kriterije navaja namernost agresivnega dejanja, ponovitev ter neravnovesje moči med**

osebo, ki nasilje doživlja (žrtev), in osebo, ki nasilje izvaja (izvajalec nasilja). V številnih raziskavah (npr. Cuadrado-Gordillo in Fernandez-Antelo, 2016; Menesini idr., 2012; Naruskov idr., 2012; Nocentini idr., 2010) se je izkazalo, da mladostniki pri presojanju o spletnem nasilju v hipotetičnih spletnih scenarijih najbolj upoštevajo kriterija neravnovesje moči in namernost. Neravnovesje moči je bilo prikazano v smislu negativnega vpliva na osebo, ki je doživljala nasilje, bila prizadeta, nemočna ter se ni znala braniti. Kot manj pomemben kriterij pri spletnem nasilju mladostniki razumejo kriterij ponovitve, saj se zavedajo, da lahko že enkratno agresivno dejanje na spletu povzroči ponavljajočo se škodo prek hitrega in nenadzorovanega širjenja informacij (Menesini idr., 2012). Po drugi strani raziskovalci (npr. Berne idr., 2013; Dredge idr., 2014; Naruskov idr., 2012) ugotavljajo, da so mladi, ki so doživeli različne negativne izkušnje na spletu, kot najpomembnejši kriterij pri presoji SN izpostavili negativni učinek na tistega, ki doživlja nasilje. **Tudi »nedolžno zafrkavanje med prijatelji« se po mnenju mladostnikov lahko spremeni v SN, če prejemnik to dejanje oceni oziroma ga interpretira kot tako** (Vandebosch in Van Cleemput, 2008). Avtor tradicionalne opredelitve (Olweus, 2013) poudarja, da je pomembno razumevanje tradicionalnih kriterijev prilagoditi virtualnemu svetu, saj se npr. kriterij neravnovesja moči ne kaže več kot razlika v fizični moči, ampak gre lahko za razlike v tehnoloških spretnostih, relativni anonimnosti, socialnem statusu. Nekateri raziskovalci (npr. Kofoed in Staksrud, 2018) pa menijo, da je Olweusova opredelitev preveč poenostavljena, saj ne upošteva kompleksnosti tehnološkega razvoja, medvrstniških interakcij ter raznolikosti situacij, v katerih se pojavlja SN. Preučevanje mladostnikovih zaznav o SN je torej lahko v pomoč raziskovalcem pri oblikovanju enotne definicije tega nasilja in boljšem razumevanju njegovih psiholoških posledic (Menin idr., 2021).

POSLEDICE SPLETNEGA NASILJA

Perspektiva mladostnikov je ključna tudi pri ugotavljanju posledic, ki jih ima SN. Mladostniki kot najpogostejšo posledico izpostavljajo negativni čustveni odziv, kar potrjujejo rezultati več raziskav (npr. Aoyama idr., 2017; Balakrishnan, 2018; Eristi in Akbulut, 2017). Izkušnja doživetja SN tudi pomembno napoveduje slabšo kakovost spanca in resne depresivne simptome pri mladostnikih (He idr., 2022) ter je dejavnik tveganja za pojav anksioznosti in depresivnosti (Wright idr., 2017). Negativen učinek SN ni izoliran samo na eno področje, temveč doživetje SN prizadene več področij posameznikovega funkcioniranja, zato je treba upoštevati socialno-čustveno-vedenjski odziv posameznika, ki je nasilje doživel (Dredge idr., 2014).

Čustveni odzivi po spletnem nasilju

Izkazalo se je, da mladostniki po SN najpogostejše občutijo jezo (npr. Aoyama idr., 2017; Aricak idr., 2008; Balakrishnan, 2018; Heiman idr., 2019; Ortega idr., 2009), prav tako kot pri tradicionalnem MVN (Ortega idr., 2012). Tako kot preostala čustva ima tudi jeza svojo funkcijo, in sicer gre za reakcijo na kršenje avtonomnosti ter neupoštevanje osebnih pravic in svoboščin posameznika (Rozin idr., 1999). Njen namen je, da sproži odziv na dejanje, ki na posameznika vpliva negativno in ga aktivira k iskanju rešitev (Hutcheron in Gross, 2011). Ko nekdo izvaja SN oz. MVN nad

posameznikom, ga postavlja v podrejen položaj in s tem krši njegove osebne pravice, npr. po varnosti in spoštovanju, zato je jeza kot primarni čustveni odziv smiseln. Poleg jeze mladostniki v situacijah SN zelo pogosto poročajo tudi o doživljanju žalosti in depresivnosti (Balakrishnan, 2018; Gimenez-Gualdo idr., 2015), strahu in zaskrbljenosti (Monks idr., 2012), frustraciji (Aricak idr., 2008; Heiman idr., 2019), občutku zavrnitve (Gimenez-Gualdo idr., 2015), sramu (Mishna idr., 2010), nižji samopodobi, osamljenosti, zmanjšanem zaupanju v ljudi (Šléglová in Černá, 2011) in o pojavu samomorilnih misli (Balakrishnan, 2018). Občutka sramu in nemoči naj bi bila pri SN redkeje izpostavljena (Ortega idr., 2009; 2012), kar je možno pojasniti z večjim občutkom nadzora nad situacijo v spletnem okolju kot v fizičnem svetu in z zaznavanjem SN kot oddaljenega fenomena, ker niso neposredno soočeni z izvajalcem nasilja ter so številni spletni napadi prikriti očem javnosti oziroma se zgodijo v zasebnih kanalih.

Omeniti je treba tudi delež mladostnikov, ki po doživljanju SN ne občuti negativnega čustvenega odziva oziroma vsaj ne poroča o njem (npr. Li, 2010; Mishna idr., 2010). To lahko razložimo z individualnimi značilnostmi teh oseb, npr. psihološko prožnostjo, samozavestjo, prilagodljivostjo, podpornim sistemom, uporabo strategij soočanja, usmerjenih na problem (Dredge idr., 2014; Ortega idr., 2012). Njihova čustvena reakcija je lahko precej odvisna tudi od značilnosti dogodka, npr. števila prič, odnosa z izvajalcem, razlogom oziroma motivom za nasilje itd. **Vsekakor lahko določeni dejavniki vplivajo na zmanjšanje čustvene škode pri posamezniku, možno pa je, da ti mladostniki zanikajo svojo prizadetost in trpljenja ali svojih čustev sploh ne prepoznajo** (Ortega idr., 2012).

Vedenjski odzivi po spletnem nasilju

Raziskovalci (npr. Heiman idr., 2019; Jacobs idr., 2015; Machackova idr., 2013; Šléglová in Černá, 2011) preučujejo vedenjske odzive oseb, ki so doživele SN, prek analiziranja različnih strategij, ki jih te osebe uporabljajo po nasilju. Odzive oziroma strategije lahko v grobem ločimo na tehnične (npr. blokiranje izvajalca nasilja), agresivne (soočanje in maščevanje izvajalcu nasilja), asertivne (npr. postaviti se zase), usmerjene v iskanje podpore (npr. nekomu povedati za nasilje), usmerjene v izogibanje ali ignoriranje (npr. izogibati se spletnim stranem, kjer nasilje poteka) in nazadnje še v kategorijo brez odziva. Nekateri avtorji (npr. Aricak idr., 2008; Kowalski idr., 2012) ugotavljajo, da se mladostniki, ko se srečajo z neprimernimi spletnimi vedenji in SN, večinoma usmerijo v iskanje aktivnih strategij, kot so blokiranje izvajalca nasilja in brisanje neprimernih sporočil ter poročanje nekomu o dogodku. Kot splošno najučinkovitejše strategije pri zaustavljanju SN so bile s strani mladostnikov prepoznane tehnične strategije (brisanje ali sprememba profila) in tiste, usmerjene na obvladovanje čustev, to so iskanje socialne podpore in razvrednotenje vrednosti izvajalca (Machackova idr., 2013). Izkazalo pa se je, da se veliko mladostnikov, ki so doživeli SN, odloči, da o dogodku ne bodo povedali nobenemu odraslemu, niti staršem. Pogosto dvomijo o pomoči odraslih in se bojijo, da jim ne bodo verjeli, saj odrasli nimajo tovrstnih izkušenj s tehnologijo in spletom (Dennehy idr., 2020; Li, 2006). Starši lahko po mnenju mladostnikov pretiravajo z njihovo reakcijo na SN, jim prepovejo uporabljati internet oziroma jim odvzamejo razne privilegije, povezane z uporabo tehnologije, ali celo pokličejo policijo, kar mladostniki

zaznavajo kot zelo neučinkovite strategije (Dennehy idr., 2020; Jacobs idr., 2015; Šléglová in Černá, 2011). Zaradi tovrstnih prepričanj o ravnanju staršev niso presenetljivi rezultati različnih raziskav (npr. Aricak idr., 2008; Heiman idr., 2019; Jacobs idr., 2015; Li, 2010; Mishna idr., 2010), ki kažejo da **se mladostniki najprej oziroma pogosteje zatečejo po pomoč k vrstnikom in prijateljem, šele nato pa v manjši meri o dogodku poročajo tudi staršem**. Prav tako se mladi ne odločajo za poročanje učiteljem oziroma drugim pedagoškim delavcem (npr. Li, 2010; Slonje in Smith, 2008), saj se bojijo, da bi jih učitelji obtožili kršenja šolskih pravil, zato ker je v šoli prepovedano imeti mobilne telefone, SN pa se pogosto pojavi ravno prek teh (Agatston idr., 2007). Vse to pri mladostnikih povzroča občutke strahu in nemoči ter vodi v neporočanje o izkušnjah SN (Dennehy idr., 2020; Li, 2006; Šléglová in Černá, 2011). Pri starejših mladostnikih je prisoten tudi občutek sramu glede viktimizacije, in sicer v smislu, da izpadejo šibki, če povedo, da so ga doživeli (Balakrishnan, 2018); nekateri mladostniki pa imajo splošno prepričanje, da SN ni mogoče preprečiti in da se ne da ničesar več narediti, ko je enkrat storjeno (Šléglová in Černá, 2011). Takšna neučinkovita prepričanja so lahko razlog, zakaj več raziskovalcev (npr. Balakrishnan, 2018; Jacobs idr., 2015; Li, 2010; Machackova idr., 2013; Mishna idr., 2010) ugotavlja, da obstaja pomemben del mladostnikov (9 %–60 %), ki po nasilju ne naredijo nič.

NAMEN RAZISKAVE IN HIPOTEZE

Kljub temu da je področje SN v splošnem relativno dobro raziskano, Evangelio idr. (2022) ugotavljajo, da primanjkuje sistematičnih raziskav o SN, ki bi se osredotočale izključno na osnovnošolce ter ki bi nudile globlji vpogled v mladostnikovo razumevanje tega pojava. Namen raziskave je bil zato preučiti razumevanje samega koncepta SN in njegovih posledic z vidika učencev zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) osnovne šole, saj naj bi bilo SN ravno v tem obdobju v porastu (Evangelio idr., 2022; Wright idr., 2009). V ta namen smo postavili dve raziskovalni vprašanji:

1. Ali bodo učenci pravilno prepoznali situacije, ki opisujejo spletno nasilje, in katere kriterije bodo pri tem upoštevali?

Zanimalo nas je, kako mladostniki zaznavajo različne spletne situacije. Pri pregledu literature nismo zasledili raziskav, ki bi s pomočjo hipotetičnih scenarijev pri osnovnošolcih preverjale razumevanje SN. Idejo za raziskovalni načrt smo črpali iz raziskave M. Campbell idr. (2018), kjer so o spletnih situacijah presojali starši in učitelji, z vnaprej podano definicijo SN. V naši raziskavi definicija SN ni bila podana, saj smo želeli dobiti poglobljen vpogled v mladostnikovo zaznavanje samega pojava. Odgovore na to, katere kriterije upoštevajo pri presojanju o SN, smo pridobili s fokusnimi skupinami.

2. Kakšni čustveni in vedenjski odzivi se najpogosteje pojavljajo pri mladostnikih v situacijah spletnega nasilja?

Želeli smo raziskati, kako bi se učenci počutili in odzvali, če bi se znašli v vlogi tistega, ki doživlja SN. Na podlagi preteklih raziskav smo pričakovali, da se bodo mladostniki na SN najpogosteje odzvali z jezo (npr. Aoyama idr., 2017; Balakrishnan, 2018; Heiman idr., 2019). V raziskavah

vedenjskih odzivov (Machackova idr., 2013; Šléglová in Černá, 2011) pa smo zasledili, da so s strani mladostnikov najpogosteje uporabljene tehnične strategije in iskanje socialne podpore, kar smo pričakovali tudi v naši raziskavi.

METODA

V raziskavi je sodelovalo 412 učencev zadnjega VIO iz 10 osnovnih šol iz Goriške in Obalno-kraške regije. Od tega je bilo 171 učencev 7. razreda (42 %), 120 učencev 8. razreda (29 %) in 121 učencev 9. razreda (29 %). V raziskavi so prevladovala dekleta (59 %).

Raziskava je zajemala kvantitativni in kvalitativni del. Najprej smo oblikovali spletni vprašalnik, katerega osrednji del predstavlja 10 scenarijev spletnega nasilja, vzetih iz instrumenta Scenariji medvrstniškega nasilja (angl. Bullying scenarios measure, Campbell idr., 2018). Vinjeta ali scenarij pomeni krajšo zgodbo z namišljenimi liki oziroma hipotetično situacijo, v našem primeru vezano na raziskovanje posameznih oblik spletnega nasilja. Scenariji spodbudijo udeleženca, da razmišlja, kaj bi sam naredil v taki situaciji, pri tem pa lahko odgovarja socialno manj zaželeno (Huang idr., 2020). Vinjete smo z dovoljenjem avtorice po standardnem postopku prevedli in priredili za uporabo v slovenskem prostoru. V vprašalniku so morali učenci pri vsaki vinjeti najprej presoditi, ali je opisana situacija primer spletnega nasilja ali ne (definicija SN ni bila podana), nato pa odgovoriti, kako bi se počutili in kaj bi naredili, če bi doživeli opisano situacijo. Pri slednjem so imeli vnaprej podane odgovore, ki smo jih oblikovali na podlagi prebrane literature, in možnost dopisa svojega odgovora pod kategorijo »drugo«. Učenci so vprašalnik izpolnjevali individualno, v računalniški učilnici, pod nadzorom raziskovalcev ali svetovalnih delavcev. Opisi vinjet so zapisani v Preglednici 1.

V kvalitativnem delu raziskave smo izvedli tri fokusne skupine, po eno iz vsakega razreda tretjega VIO. Vsi sodelujoči učenci ($N = 20$) v fokusnih skupinah so predhodno izpolnili spletni vprašalnik. Šlo je za polstrukturirane pogovore z vnaprej pripravljenimi vprašanji. Namen fokusnih skupin je bil pridobiti globlji vpogled v zaznave mladostnikov o SN. Podatkov kvalitativnega dela ne prikazujemo posebej, s primeri odgovorov udeležencev pa smo si pomagali pri razlagi dobljenih kvantitativnih rezultatov v razpravi.

Podatke celotne raziskave smo zbirali od sredine aprila do sredine junija 2022, nato pa jih analizirali s pomočjo programov Microsoft Excel in RStudio.

REZULTATI

Prepoznavanje spletnih situacij

Zanimalo nas je, ali bodo učenci pravilno prepoznali spletne situacije, ki opisujejo SN. Situacije, ki ne ustrezajo kriterijem SN in ga ne opisujejo, so v nadaljevanju poimenovali kot nevtralne situacije.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da so učenci večinoma pravilno prepoznali, katere situacije so primeri spletnega nasilja in katere ne. Izmed 412 učencev, ki so sodelovali v raziskavi, je v povprečju 84 % učencev pravilno prepoznalo situacije, ki opisujejo SN, in 65 % učencev pravilno prepoznalo situacije, ki ga ne opisujejo. Pri prepoznavanju situacij, ki

► PREGLEDNICA 1: Prikaz pravilno prepoznanih spletnih situacij (N = 412)

Situacije spletnega nasilja (opisi)	Oblika SN	Pravilno prepoznana situacija	
		f	%
S1 - Nekatera dekleta so ustvarila spletno stran »Sovražimo Gajo«, kjer so objavljala nesramne šale, slike in neresnične govorice o Gaji. Norčevale so se iz njenih oblačil in pisale, da je neumna in grda.	očrnitev	367	89
S2 - Katja si je dopisovala z Manco in se pretvarjala, da je njena prijateljica. Postavila ji je veliko vprašanj, na katera je Manca odgovorila in z njo delila zelo osebne informacije. Katja je ta sporočila delila naprej z drugimi s komentarjem: »Manca je čudakinja.«	prevara	313	76
S7 - Jan je posnel skupino fantov, ki so pretepali Andreja, in posnetek objavil na YouTube. Ko je prišel Andrej naslednji dan v šolo, so se mu njegovi prijatelji posmehovali.	videoposnetek napada	361	88
S8 - Bor in njegovi prijatelji so ustvarili spletno stran o Žanu in objavljali različno vsebino o tem, kako ga oni in vsi ostali sovražijo.	očrnitev	371	90
S10 - Danijel nosi očala in jeclja. Maja večkrat kliče Danijela na njegov mobilni telefon, se pretvarja, da jeclja, nato pa prekine. Danijel se zaradi tega boji oglašati na telefon.	nadlegovanje	315	76
Skupaj		/	84
Nevtralne situacije		f	%
S3 - Lara in Ema sta se med seboj zapletli v spletni prepir, ki je postajal vedno bolj napet. Žaljiva sporočila so prihajala iz obeh strani.	/	206	50
S4 - Kristjan je računalniško obdelal Markovo fotografijo, tako da je Markovo glavo premaknil na sliko mačke. To sliko je nato naložil na svoj blog. Ko je Marko videl sliko, se mu je zdela zelo smešna.	/	303	74
S5 - Rebeka in njene prijateljice si med sabo pošiljajo zlobna/nesramna sporočila. Učitelj, ki to opazi, pošlje dekleta v pisarno k ravnatelju. Dekletom postane žal in se v joku pobotajo.	/	241	58
S6 - Matic po nesreči pošlje zaupno elektronsko sporočilo drugemu prijatelju.	/	342	83
S9 - Jasna je prejela sporočilo od prijatelja Aneja. Napisal ji je, da je neumna, ker je pozabila in po šoli ni prišla na dogovorjeno druženje z njim.	/	246	60
Skupaj		/	65

Opombe: Oznake S1, S2 itd. predstavljajo zaporedno številko situacije.; f – frekvence, % – odstotki.

ne opisujejo SN, so bili torej učenci manj skladni in so imeli pri presojanju več težav. Izmed vseh situacij je bila najbolje prepoznana osma situacija, kjer je 90 % učencev pravilno ugotovilo, da gre za SN oziroma očrnitev, najslabše prepoznana pa tretja situacija, kjer je samo polovica učencev pravilno zaključila, da ne gre za SN.

Čustveni odzivi po spletnem nasilju

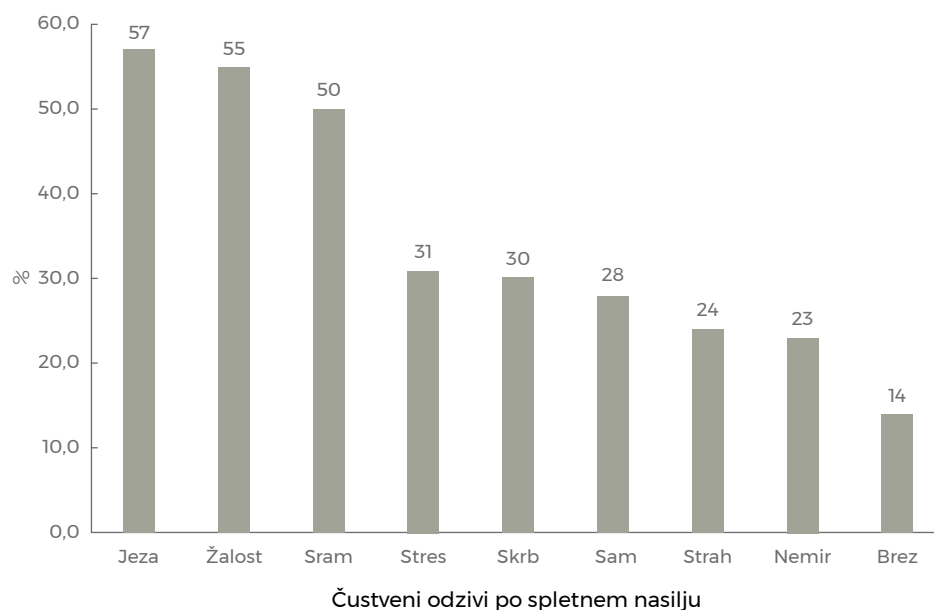
Preverili smo, kako bi se učenci počutili v vlogi tistega, ki doživlja SN.

Kljub temu da mladostniki v različnih spletnih situacijah občutijo veliko raznolikih čustev, je v povprečju v situacijah SN (Slika 1) največ učencev poročalo, da bi občutili jezo

(57 %), žalost (55 %) in sram (50 %). Samo 24 % učencev bi se na SN odzvalo s strahom, 14 % učencev pa se doživljanje SN ne bi dotaknilo. Med odgovori učencev, ki so dodatno zapisali svoje odzive na SN, se pojavljajo občutki razočaranja, nepravčnosti, obupanosti, krivde, živčnosti, nespoštovanja in izdaje. Nekateri so zapisali, da bi se začeli zapirati vase, strah bi jih bilo iti v javnost, zbežali bi iz šole ali imeli samomorilne misli.

Vedenjski odzivi po spletnem nasilju

Nazadnje nas je zanimalo, kakšne strategije spoprijemanja bi učenci izbrali v različnih spletnih situacijah oziroma kakšni bi bili njihovi vedenjski odzivi po SN. Za boljšo preglednost in lažjo interpretacijo smo postavke združili v



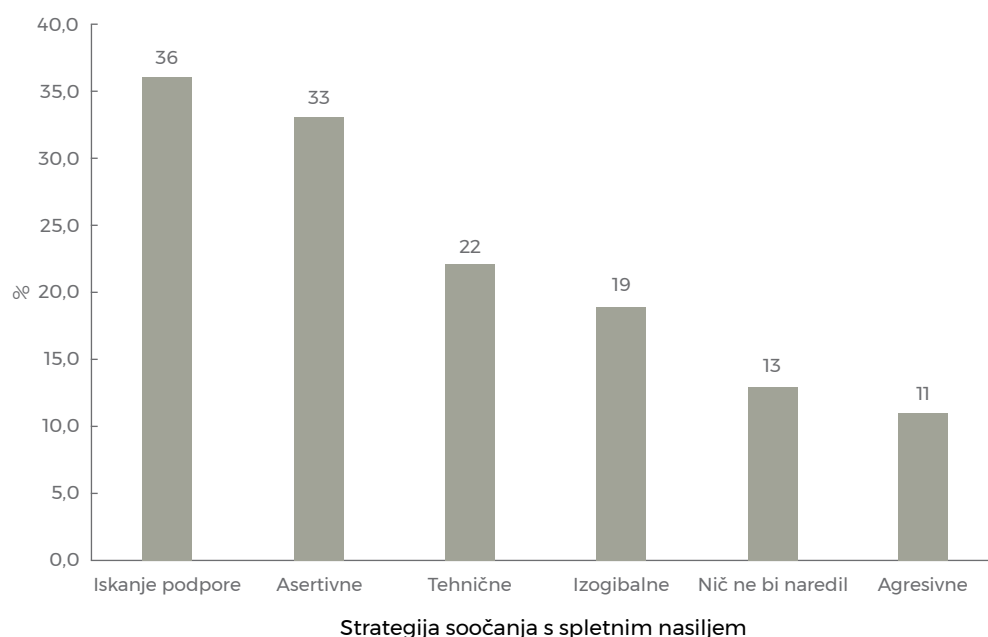
Opombe: ^a Sam = občutek osamljenosti, izoliranosti od drugih

► SLIKA 1: Prikaz deleža učencev glede na čustvene odzive po SN

šest kategorij. Prva kategorija je »Brez odziva« (»Nič ne bi naredil.«), druga zajema izogibalne odzive (»Dogodek bi poskušal ignorirati.«, »Izogibal bi se osebi, ki izvaja nasilje, tako da bi se odjavil iz spletne strani, kjer nasilje poteka.«, »Izogibal bi se šoli.«), tretja asertivne odzive (»Rekel bi osebi, ki izvaja nasilje, naj neha.«, »Branil bi se.«, »Postavil bi se zase na miren, nenasilen način.«), četrta agresivne (»Nasilno bi se odzval nazaj.«, »Maščeval bi se osebi, ki izvaja nasilje.«, »Začel bi izvajati spletno nasilje nad drugimi.«), peta tehnične (»Začasno bi prenehal uporabljati internet ali socialna omrežja.«, »Blokiral bi osebo, ki izvaja nasilje, in izbrisal njena sporočila/komentarje, če bi lahko.«) in šesta kategorija pred-

stavlja iskanje podpore (»O dogodku bi povedal prijatelju/roditelju/učitelju ali šolskemu svetovalnemu delavcu.«).

Na Sliki 2 vidimo, da bi se učenci v povprečju odzvali na SN z iskanjem podpore (36 %) in uporabo asertivnih strategij (33 %), kjer je bil najpogosteje izbran odgovor: »Rekel bi osebi, ki izvaja nasilje, naj neha.« Pri iskanju podpore je bil najpogosteje izbran odgovor, da bi o dogodku poročali staršem (45 %), nato prijateljem (37 %) in v manjši meri učiteljem ali šolskim svetovalnim delavcem (26 %). Del učencev bi se na situacije SN odzval s tehničnimi strategijami, npr. blokiranjem osebe, ki izvaja nasilje, in brisanjem njenih sporočil ali komentarjev. V manjši meri bi se učenci



► SLIKA 2: Prikaz deleža učencev glede na izbrane strategije spoprijemanja s SN

na situacije SN odzvali z uporabo izogibalnih strategij (19 %), pri čemer so najpogostejše poročali o tem, da bi poskušali dogodek ignorirati. 13 % učencev je poročalo, da ob doživljanju SN ne bi naredili nič. Najredkeje izbrana je bila uporaba agresivnih strategij, pri čemer so učenci najpogostejše poročali, da bi se maščevali izvajalcu nasilja.

RAZPRAVA

Namen raziskave je bil preučiti razumevanje koncepta spletnega nasilja in odzive nanj s perspektive učencev 7., 8. in 9. razreda osnovne šole.

Prepoznavanje in opredelitev spletnega nasilja

Prvo raziskovalno vprašanje je bilo, ali bodo učenci večinoma pravilno prepoznali situacije, ki opisujejo SN, in katere kriterije bodo pri tem upoštevali. Učenci niso imeli podane definicije SN, kar pomeni, da so se odločali na podlagi lastnega razumevanja SN in subjektivnih kriterijev. Izkazalo se je, da večinoma pravilno prepoznajo različne spletne situacije, pri čemer je povprečno 84 % učencev pravilno prepoznalo situacije SN in 65 % učencev pravilno prepoznalo situacije, ki niso primeri SN. Učenci torej bolj uspešno presojujejo o situacijah SN, nekoliko več težav imajo pri presojanju nevtralnih situacij. Nevtralne situacije so opisovale različna spletna vedenja, ki niso ustrezala kriterijem SN, kot so spletni prepir in žaljiva sporočila med enakovrednimi osebami, nenamerno posredovanje zaupnega sporočila itd. Največ težav pri presojanju so imeli pri situaciji, ki je opisovala spletni prepir in žaljiva sporočila med dvema enakovrednima osebama. Kar 50 % učencev je zmotno mislilo, da gre za primer SN. Razlog je lahko v tem, da je bila situacija zanje premalo jasna in niso razumeli, ali gre za enakovredne člane, kar so nekateri omenili v fokusnih skupinah. Povprečno je 35 % učencev napačno presodilo, da scenarij opisuje SN, ko ga v resnici ni. To kaže na to, da **ima približno tretjina učencev težave z razlikovanjem med dokaj običajnimi medvrstniškimi konflikti in SN. To se je potrdilo tudi v fokusnih skupinah, saj sploh mlajši učenci pogosto razumejo spletni prepir med prijatelji kot obliko SN** (npr. »Da se skregaš s prijateljem in te blokira na vseh straneh.«).

Ugotovitve v fokusnih skupinah nakazujejo na to, da učenci pri presojanju o SN okvirno upoštevajo kriterije za tradicionalne oblike MVN, na kar opozarjajo tudi druge raziskave (npr. Cuadrado-Gordillo in Fernandez-Antelo, 2016; Menesini idr., 2012; Naruskov idr., 2012). Kot SN pogosto obravnavajo neprimerno vedenje, ki se večkrat ponovi (kriterij ponovitve), je bilo namerno (kriterij namernosti) in pri katerem je ena oseba prizadeta, šibkejša oz. v vlogi »žrtve« (kriterij neravnovesja moči). Kljub temu pa presojanje učencev ni le črno-belo, temveč bolj poglobljeno in celostno. Npr. če gre za enkratno objavo sramotilnega videoposnetka na družbenih omrežjih, to razumejo kot SN, ker lahko drugi ljudje posnetek posredujejo naprej. Po drugi strani če nekdo enkrat napiše žaljiv komentar, to razumejo le kot njegovo mnenje, ki postane SN šele, ko se večkrat ponavlja. Vidik ponovitve je ključen tudi pri iskanju pomoči, saj so nekateri izpostavili, da bi o dogodku poročali le, ko bi se ta večkrat ponovil (»Če samo enkrat nekaj naredi, ga ne moreš zatožiti. Po navadi počakaš, da se večkrat zgodi in potem lahko nekemu poveš, da lahko nekaj naredijo.«).

Kot so povedali v fokusnih skupinah, jim je pri presojanju o SN še bolj pomembna perspektiva oziroma odziv osebe, ki nasilje doživlja (skladno z skladno z Berne idr., 2013; Dredge idr., 2014; Naruskov idr., 2012). Če je bila oseba prizadeta, užaljena ali ogrožena, potem je po mnenju učencev šlo za primer SN (npr. »Če se udeleženec spletnega nasilja ne bi počutil v redu, bi se počutil neprijetno, potem bi šlo za situacijo spletnega nasilja.«). Če pa se je oseba npr. dogodku smejala in ga ni vzela resno, je bil lahko to znak, da ne gre za SN. To se kaže tudi v primeru nenamerno storjenega dejanja, ki je po mnenju nekaterih učencev lahko SN, če se zdi vpleteni osebi to žaljivo in jo je prizadelo. V določenih spletnih scenarijih informacije o odzivu osebe, ki doživlja situacijo, ni bilo, zato so učenci lahko imeli težave pri presojanju, ali gre za SN ali ne.

Razumevanje SN in upoštevanje tradicionalnih kriterijev je torej pri učencih precej odvisno od odziva osebe, ki nasilje doživlja, in od značilnosti situacije (za kakšno obliko nasilnega vedenja gre, kako resno je, kako je bila škoda storjena ter kdo jo je povzročil).

Čustveni odzivi po spletnem nasilju

Rezultati so pokazali, da učenci v situacijah SN najpogostejše občutijo jezo (57 %), sledita ji žalost (55 %) in sram (50 %). O tovrstnih občutkih so poročali tudi učenci v vseh fokusnih skupinah (npr. »Lahko občutiš jezo nase, ker nisi prej pomislil, kaj se bo zgodilo, in na izvajalca.«). Da je jeza najpogostejši čustveni odziv mladostnikov pri doživljanju spletnega in tradicionalnega MVN, so ugotovili tudi številni drugi raziskovalci (npr. Aoyama idr., 2017; Aricak idr., 2008; Balakrishnan, 2018; Heiman idr., 2019; Ortega idr., 2012). Iz socialno-funkcionalistične perspektive čustev je jeza odziv na negativno vedenje in neupoštevanje osebnih pravic posameznika, katere namen je aktivacija k iskanju rešitev (Hutcherson in Gross, 2011; Rozin idr., 1999). Kakršno koli obliko MVN lahko razumemo kot hudo kršenje naših osebnih svoboščin in pravic po varnosti in spoštovanju, zato je jeza smiselni odziv. Prav tako je smiselni občutek žalosti, ki se pojavi kot odziv na zaznano izgubo, ki je lahko v primeru SN vezana na ugled, socialni status, občutek lastne vrednosti. Nekoliko nepričakovani rezultati se pojavljajo pri doživljanju sramu, ki je bilo na tretjem mestu najpogostejše poročanih odzivov učencev. Ortega idr. (2009; 2012) so izpostavili, da je občutek sramu redko naveden čustveni odziv mladostnikov po SN. Razlog naj bi bil v tem, da se prek spleta počutijo bolj varni, ker niso neposredno soočeni z izvajalcem nasilja, prav tako ne vidijo reakcij opazovalcev in imajo občutek večje anonimnosti, sploh če se SN dogaja prek zasebnih komunikacijskih kanalov, kot so privatni klepeti ali e-pošta. Možno je, da je do neskladja z našimi rezultati prišlo zato, ker je večina opisanih situacij SN v naši raziskavi javnih, kar sproži večji negativni čustveni odziv, predvsem v smislu intenzivnejšega doživljanja žalosti in sramu (Aoyama idr., 2017) zaradi večjega potencialnega občinstva in negativnega vpliva na ugled osebe, ki nasilje doživlja.

Vedenjski odzivi po spletnem nasilju

Nazadnje smo preučili tudi vedenjske odzive učencev oziroma njihove strategije spoprijemanja s SN. Predvidevali smo, da bodo učenci najpogostejše poročali o uporabi tehničnih strategij in strategij iskanja podpore, kot se je to izkazalo v drugih raziskavah (npr. Aricak idr.,

2008; Machackova idr., 2013; Šléglová in Černá, 2011). Izkazalo se je, da bi se učenci v naši raziskavi v situacijah SN najpogosteje usmerili k iskanju podpore (36 %) in uporabi asertivnih strategij (33 %). Tehnične strategije so po pogostosti uporabe na tretjem mestu, saj bi jih po SN v povprečju uporabilo 22 % učencev. Kljub temu pa so učenci v fokusnih skupinah kot najpogostejši odziv omenili ravno iskanje podpore in uporabo tehničnih strategij (npr. »Izvajalca nasilja bi blokirali/prijavili/izbrisali njegove komentarje in sporočila.«), kar je skladno z našimi predvidevanji. Prav ti dve vrsti strategij sta bili tako s strani naših učencev kot tudi s strani starejših mladostnikov (Machackova idr., 2013) zaznani kot najbolj učinkoviti pri zaustavljanju SN. Kot že omenjeno se strategije spoprijemanja med raziskavami razlikujejo oziroma jih raziskovalci opredeljujejo različno, kar otežuje primerjavo dobljenih ugotovitev. Na splošno lahko vedenjske odzive naših učencev po SN ocenimo kot dobro prilagojene, saj učenci najpogosteje poročajo o uporabi aktivnih strategij soočanja (skladno z Aricak idr., 2008; Jacobs idr., 2015; Kowalski idr., 2012).

Najpogostejši vedenjski odziv učencev je bil torej iskanje podpore. V pogovorih v fokusnih skupinah smo ugotovili, da bi učenci po dogodku SN najprej poročali vrstnikom oziroma prijateljem, šele nato pa staršem, kar zelo skladno z dognanji predhodnih raziskav (npr. Aricak idr., 2008; Dennehy idr., 2020; Heiman idr., 2019; Jacobs idr., 2015; Li, 2010). Kot razloge za to učenci navajajo strah pred reakcijo, nerazumevanjem oziroma neznanjem staršev ter morebitno kaznijo, povezano z odvzemom elektronskih naprav. Vendar pa rezultati vprašalnika kažejo, da bi o situacijah SN v povprečju pogosteje poročali staršem (45 %) kot prijateljem (37 %). Razlog je verjetno povezan z višje zaznano resnostjo navedenih situacij. Učenci so v fokusnih skupinah namreč omenili, da bi se na starše pogosteje obrnili v primeru resnejših oblik nasilja. Le v manjši meri bi se učenci po podporo usmerili k učiteljem in drugim pedagoškim delavcem, saj menijo, da učiteljev ne zanima dogajanje zunaj šole in da v zvezi s SN ne bi mogli ničesar ukreniti. Učenci so pojasnili še, da po poročanju učiteljem pogosto ne pride do ukrepanja, kar je žal skladno s poročanji mladostnikov v drugih raziskavah (npr. Li, 2010; Slonje in Smith, 2008; Šléglová in Černá, 2011). Raje kot na učitelje bi se učenci po pomoč in podporo obrnili na šolske svetovalne delavce. Ne glede na to, da je številne učence strah ali sram povedati odraslemu, se kljub temu večina za to odloči, saj se zavedajo, da to pomaga pri zaustavitvi nasilja (npr.: »Povedal bi odraslemu, ker če ne, se lahko stopnjuje in nadaljuje, sam pa ne veš, kako ukrepati, in postaneš žalosten.«).

OMEJITVE IN UPORABNA VREDNOST RAZISKAVE

Omejitve se nanašajo predvsem na metodo raziskave. Scenarije MVN (Campbell idr., 2018) smo sami prevedli ter priredili za uporabo, pri čemer smo se zanašali na ustrezno veljavnost iz originalnega pripomočka. Šlo je tudi za samoporočanje učencev, ki je subjektivno in temelji na sposobnosti uvida v lastno doživljanje, poleg tega so se bili učenci različno sposobni živeti v opisano situacijo, kar je lahko vplivalo na njihove odgovore.

Kljub temu smo v raziskavi prišli do uporabnih zaključkov. Ugotovitve so pridobljene tako s kvalitativnega kot kvantitativnega vidika, kar omogoča celostnejši in bolj poglobljen vpogled v razumevanje samega pojava. Preučevanje zaznav mladostnikov o SN lahko predstavlja podlago za oblikovanje enotne definicije SN (Menin idr., 2021). To je prva raziskava v Sloveniji, ki se prek uporabe spletnih scenarijev usmerja na prepoznavanje pojava in osvetljuje posledice SN pri osnovnošolcih. Na podlagi mladostnikovih čustvenih in vedenjskih odzivov lahko sklepamo, v katerih situacijah ti potrebujejo največ podpore in pomoči ter te ugotovitve uporabimo pri svetovalnem in preventivnem delu z njimi. Ugotovitve lahko služijo tudi kot podlaga za oblikovanje učinkovitih ciljno usmerjenih intervencijskih programov, usmerjenih na obvladovanje konfliktnih situacij in uravnavanje čustev, predvsem jeze, ki lahko vodi do agresivnih odzivov, maščevanja in tudi izvajanja SN nad drugimi.

SKLEP

V raziskavi smo ugotovili, da učenci na splošno razumejo koncept SN in večinoma pravilno prepoznajo situacije, kjer gre za SN. Vendar pa približno tretjina učencev še vedno težko razlikuje med medvrstniškimi konflikti in spletnim nasiljem. Razlog je lahko tudi v tem, da se pri presojanju o SN zelo opirajo na reakcijo oziroma perspektivo osebe, ki situacijo doživlja. Mladostnike je zato treba poučiti o tem, da reakcija (vedenje) ni vedno skladna z občutki, torej tudi če se nekdo smeji, še ne pomeni, da ni prizadet oziroma da je izvajalčevo vedenje primerno, in obratno; če je nekdo prizadet, še ne pomeni, da gre za nasilje. **Ugotovili smo, da bi doživljanje SN pri učencih povzročilo močan čustveni odziv, sploh v smislu občutkov jeze in žalosti, na nasilje pa bi se učenci odzvali predvsem z iskanjem podpore in postavljanjem zase na asertiven način. Zato je pomembno, da smo tako pedagoški delavci kot starši pozorni na psihosocialno počutje otrok, da jim pomagamo razumeti njihove odzive ter jih spodbujamo, da jih izrazijo na primeren način.**

VIRI IN LITERATURA

- Agatston, P. W., Kowalski, R., in Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 59-60. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003>
- Aoyama, I., Yanagida, T., in Wright, M. F. (2017). Emotional responses to bullying among Japanese adolescents: Gender, context, and incidence visibility. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(2), 90-98. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1291388>
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., in Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying - From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1190-1200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.02.002>
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., ..., in Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>
- Campbell, M., Whiteford, C., in Hooijer, J. (2018). Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 388-402. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1507826>
- Cuadrado-Gordillo, I., in Fernández-Antelo, I. (2016). Adolescents' perception of the characterizing dimensions of cyberbullying: Differentiation between bullies' and victims' perceptions. *Computers in Human Behavior*, 55, 653-663. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.005>
- Dehue, F., Bolman, C., in Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., in Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379>
- Dredge, R., Gleeson, J., in de la Piedad Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior*, 36, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026>
- Erişti, B., in Akbulut, Y. (2017). Reactions to cyberbullying among high school and university students. *The Social Science Journal*, 56(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.06.002>
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., in Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>
- Giménez Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., in Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., in Frank, G. (2019). Patterns of Coping With Cyberbullying: Emotional, Behavioral, and Strategic Coping Reactions Among Middle School Students. *Violence and Victims*, 34(1), 28-45. <https://connect.springerpub.com/content/sgrvw/34/1/28>
- Huang, C. L., Zhang, S., in Yang, S. C. (2020). How students react to different cyberbullying events: Past experience, judgment, perceived seriousness, helping behavior and the effect of online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 110, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106338>
- Hutcherson, C. A., in Gross, J. J. (2011). The moral emotions: A social-functionalist account of anger, disgust, and contempt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 719-737. <https://doi.org/10.1037/a0022408>
- Jacobs, N., Goossens, L., Dehue, F., Völlink, T., in Lechner, L. (2015). Dutch cyberbullying victims' experiences, perceptions, attitudes and motivations related to (coping with) cyberbullying: Focus group interviews. *Societies*, 5(1), 43-64. <https://doi.org/10.3390/soc5010043>
- Kofoed, J., in Staksrud, E. (2018). 'We always torment different people, so by definition, we are no bullies': The problem of definitions in cyberbullying research. *New Media & Society*, 21(4), 1006-1020. <https://doi.org/10.1177/1461444818810026>
- Kowalski, R. M., in Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., in Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. https://books.google.si/books?id=26u_2BbA_74C
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(4), 372-392. <https://doi.org/10.1080/10926771003788979>
- Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L., in Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3). <https://doi.org/10.5817/cp2013-3-5>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ..., in Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six european countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455-463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., in Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., in Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x>
- Monks, C. P., Robinson, S., in Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <https://doi.org/10.1177/0143034312445242>
- Naruskov, K., Luik, P., Nocentini, A., in Menesini, E. (2012). Estonian students' perception and definition of cyberbullying. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 16(4), 323-343. <https://doi.org/10.3176/tr.2012.4.02>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., in Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129-142.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega, R., Elipse, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., in Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Ortega, R., Elipse, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ..., in Tippet, N. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Pečjak, S., Pirc, T., in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli - druga izdaja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., in Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574-586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.574>
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., in Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703-2711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Slonje, R., in Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Šléglová, V., in Černá, A. (2011). Cyberbullying in Adolescent Victims: Perception and Coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2).
- Vandebosch, H., in Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T., in Ogorchock, H. N. (2009). Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Wright, M. F., Yanagida, T., Aoyama, I., Ševčíková, A., Macháčková, H., Dědková, L., ..., in Shu, C. (2017). Differences in severity and emotions for public and private face-to-face and cyber victimization across six countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1216-1229. <https://doi.org/10.1177/0022022116675413>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press. <https://books.google.si/books?id=VyTdG2BTn4C>

Dr. Zora Rutar Ilc

Zavod RS za šolstvo

PODPORA UČENCEM V STISKI ALI KAJ NAJ NAREDIMO, ČESA PA RAJE NE

Supporting Distressed Students: Do's and Don'ts

Na spletni strani ZRSS na zavihku Stiki s prakso, Varno in spodbudno učno okolje <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/> predstavljamo zbirko infografik, **namenjenih učiteljem v pomoč pri podpiranju učencev v duševnih stiskah**, ki jih spremljajo kratki video komentarji avtoric. Zbirko smo pripravili s strokovnjakinjami za duševno zdravje, ki imajo izkušnje pri delu z otroki tako pri šolskem svetovalnem kot pri svetovalno – terapevtskem in kliničnem delu. Namenjena pa je vam, učiteljem oz. pedagoškim delavcem, da si lahko pomagata s kratkim in pregleden okvirjem z informacijami, kako prepoznati različne vrste stisk in z idejami, kako ravnati v primerih, ko se srečate z učencem s stiskami v svoji vlogi učitelja.



ZAKAJ S TEM NASLAVLJAMO VAS, UČITELJE, ČE PRAV NISTE SVETOVALNI DELAVCI ALI PSIHOTERAPEVTI?

Ker ste učitelji največ časa z učenci, ker vam učenci praviloma zaupajo, ker predstavljate »pomembnega drugega« in ste tisti, ki pogosto prvi zaznate, da so v stiski. Pri tem pa tudi vam ni lahko, ker ne veste nujno, kaj se učencu »dogaja«, kako »ustrezno« odreagirati in čutite veliko odgovornost.

KATERIH STISK SE DOTIKAMO?

- anksioznosti (tesnobe),
- depresivnosti,
- samomorilnih misli,
- žalovanja ob izgubah,
- motenj hranjenja,
- psihosomatskih težav
- paničnih napadov
- samopoškodbenega vedenja
- izostajanja iz šole
- vračanja v šolo po dolgotrajni odsotnosti
- ogroženosti zaradi naravnih nesreč
- odvisnosti od zaslonov.

ČEMU JE TOREJ TA ZBIRKA NAMENJENA?

Gradivo naj bi vam bilo v podporo, da boste pravočasno zaznali, da je učenec v stiski in se ustrezno odzvali, če še nihče drug tega ni ugotovil. In da boste učenca ustrezno podpirali, ko je enkrat stiska prepoznana, četudi je v obravnavi v strokovnih službah.

KAJ POMENI PRAVOČASNO ZAZNATI?

Opaziti, razbrati, začutiti, da je učenec v stiski, iz različnih znakov oz. vedenj. Ne ignorirati, spregledati, omalovaževati, minimalizirati ali se ogibati odgovornosti (»saj to ni nič takega«, »tudi drugim se to dogaja, pa se nekako znajdejo«, »bo že kos temu«, »za to so starši ali psihologi, ne pa jaz«), a tudi ne dramtizirati oz. katastrofizirati ali pa pomilovati (»joj, kaj bo pa zdaj, ubogi revež, saj ti bomo pomagali ...«).

KAJ POMENI USTREZNO SE ODZVATI?

S tem mislimo na to, da s pomočjo predstavljenih namigov premišljeno izberete, kaj reči, kdaj reči, koliko reči, kako reči, česa ne reči, kaj narediti in česa ne narediti, kdaj govoriti in kdaj obzirno molčati, kdaj spodbujati in kdaj zgolj so-čutiti in biti tam za učenca ... in pri tem čutiti zaupanje, da bo vaša podpora dobrodošla, včasih pa celo nenadomestljiva. Pri vsaki od stisk je zato predstavljenih nekaj vprašanj, s pomočjo katerih lahko ustrezno podprete učena, pri čemer seveda ni mišljeno, da ta vprašanja uporabljate kot intervju ali po spisku, ampak so vam zgolj v oporo, kako lahko navežete z učencem dober stik in ga povabite v pogovor. Ključno pa je, da mu pri tem zbudite občutek, da ste tam zanj, da se lahko obrne na vas in vam zaupa. In da lahko računa na to, da boste skupaj z njim iskali rešitve oz. ga podpirali.

POJAVI SE VPRAŠANJE: ALI NAJ BOSTE TOREJ TERAPEVTI?

Nikakor! Učenca podpirajte v vaši vlogi učitelja: med poukom, med odmori, v vlogi razrednika ali v vlogi čutečega odraslega, ki zna izpeljati rahločuten podporni pogovor in pomagati poiskati nekaj opor, ki bodo učencu olajšale šol-

ski »vsakdan«. Po potrebi pa ste lahko v oporo tudi staršem tako, da vam lahko spregovorijo o svojih skrbih.

KAKŠNA JE POTENTAKEM VLOGA SVETOVALNE SLUŽBE PRI TEM?

Ponovno poudarjamo, da so ta podporna gradiva namenjena učiteljem, ker ste v vsakodnevem, lahko tudi večurnem stiku z učenci v stiski. Ti so pogosto sicer v obravnavi pri šolskem svetovalnem delavcu in z njim se vsekakor najprej posvetujte, kako podpreti učenca. A ko je učenec z vami v razredu, nimate ob sebi nekoga, ki bi vam svetoval ali celo namesto vas prevzel skrb za učenca, ki izraža stisko, morate pa se nekako znajti in najti prave besede in pravi pristop. In tem situacijam so namenjena podporna gradiva.

Seveda pa v primeru, ko opazite, da so težave učenca kompleksne in morebiti presega vaše zmožnosti ali strokovno

znanje ali se v njihovo razreševanje morajo vključiti tudi drugi strokovnjaki, nujno okrepite sodelovanje s svetovalno službo, ali jo povabite k sodelovanju, če učenec še ni obravnavan. Skupaj boste razmislili, kdo vse je še pomemben pri razreševanju učenčeve stiske (drugi učitelji, vodstvo, zunanje institucije) in načrtovali program pomoči.

PRI TEM PA NE POZABITE NASE

Govorimo o zahtevnem izzivu. Zato je pomembno, da poskrbite tudi zase: presodite, kaj menite, da ste izpeljali dobro, kaj bi želeli drugače, kdo vam je lahko v oporo in kaj vas osebno lahko razbremeni in sprosti. Le tako boste lahko pristno podprli tudi druge.

Zato je ena od infografik z video komentarjem namenjena tudi vam osebno.

POGLED PRAKTIKA NA UPORABNOST GRADIV, NAMENJENIH PODPORI UČENCEM V STISKI

Kot donedavna učiteljica, zdaj svetovalka učiteljem na Zavodu RS za šolstvo, ob preletu infografik, namenjenih učiteljem v podporo pri delu z učenci v stiski, mislim, da so vsebinsko zelo dobro zasnovane (podane so prave informacije za učitelja in v »ravno prav razumljivem strokovnem« jeziku), hkrati pa je dobro domišljena, pregledna in kažipotna tudi njihova struktura. V mojih očeh je njihova posebna vrednost v tem, da na mehek način učitelje opogumljajo, kako lahko pristopajo k učencem, ki so v stiski zaradi težav na področju duševnega zdravja, in pomagajo na način, kot lahko oz. zmorejo v svoji vlogi učitelja. Učitelji sicer morda sprva ne začutijo, da je to – kot sami pogosto pravijo – tudi njihova »strokovna domena«. Zato pri tovrstnih stiskah učencev (ko jih opazijo), najprej pomislijo na šolskega svetovalnega delavca/psihologa. Mislim, da s takšno miselno naravnanoostjo kažejo na to, kako razumejo meje svojega strokovnega delovanja in kje jih postavljajo, kar kot bivša učiteljica še kako razumem, saj sem doživljala podobno.

Med vrsticami teh gradiv »slišim« dr. Vanjo Riccardo Kiswarday, ko govori o razvijanju rezilientnosti pri otrocih, in dr. Anico Mikuš Kos, ki pogosto izpostavlja, da vsak otrok v stiski za okrevanje najprej potrebuje dobre izkušnje z ljudmi oz. vsakega izmed nas – in k temu tako prispeva prav vsak učitelj v šoli in vsak vzgojitelj v vrtcu. Učitelji, ki načrtno razvijajo svojo odnosno kompetenco, so – kot opažam – bolj pripravljeni tudi na čustveno zahtevnejše stike z učenci. V tem kontekstu se mi zdi posebej dragocen razdelek Skrb zase.

Verjamem, da učitelji (še posebej razredniki) zelo potrebujejo tovrstna gradiva, da se opolnomočijo za tisti del podpore, ki ga lahko nudijo oni, in da so hkrati partner šolski svetovalni službi na tem zelo občutljivem področju, seveda – v okviru svojih pristojnosti. Menim, da jih ta gradiva kakovostno usmerjajo k prvim korakom. Nadaljnji koraki pa so gradiva, obogatena s primeri, videoposnetki in uposabljanja, ki bodo učiteljem pomagala ta gradiva osmisлити in uporabiti.

*Vanja Kavčnik-Kolar
Zavod RS za šolstvo*

Dr. Branko Slivar in Amela Sambolić Beganović

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

UMETNA INTELIGENCA KOT UČITELJEV PARTNER PRI DELU Z NADARJENIMI OTROKI

Artificial Intelligence and School Professionals as Partners in Gifted Education

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/41-45>

IZVLEČEK

V Sloveniji je delo z nadarjenimi učenci zakonska obveznost. Čeprav nadarjeni učenci niso uvrščeni med učence s posebnimi potrebami, pri pouku ravno tako potrebujejo ustrezne izzive in prilagoditve, s katerimi bodo razvili svoje potenciale. Med uporabljenimi oblikami dela z nadarjenimi učenci (ne glede na njihovo starost) so najpogostejše: individualne zadolžitve otrok, individualizirani pouk, diferenciacija, personalizacija, posebne domače zadolžitve, osebno svetovanje, kreativne delavnice itd. Ključno za delo z nadarjenimi učenci je, da se njihove potrebe identificiramo njihove potrebe in jim zagotovimo ustrezno podporo. Nadarjeni otroci potrebujejo ustrezne izzive in prilagoditve, s katerimi bodo razvili svoje potenciale, pri čemer si učitelji lahko pomagajo z umetno inteligenco (UI). UI kot učiteljev partner pri delu z nadarjenimi učenci lahko ponudi rešitve za različne didaktične strategije. V kolikšni meri in kako bodo učitelji uporabljali UI, je odvisno od njihovih prepričanj in poznavanja UI. Zato smo na Zavodu RS za šolstvo izpeljali raziskavo o tem. V prispevku¹ bomo predstavili metodologijo, rezultate in zaključke ankete, ki smo jo izvedli med učitelji različnih predmetov in stopenj izobraževanja, da bi ugotovili njihovo poznavanje in prepričanja o uporabi UI pri pouku. Na podlagi analize odgovorov bomo izoblikovali vizijo dela z učitelji z namenom njihovega opolnomočenja za uvajanje in uporabo UI pri delu z nadarjenimi učenci.

Ključne besede: umetna inteligenca (UI), nadarjeni učenci, orodja in aplikacije UI, vprašalnik, vizija dela z učitelji

ABSTRACT

In Slovenia, working with gifted students is mandated by law. Although gifted students are not considered special needs individuals, they require appropriate challenges and adjustments in the classroom to reach their full potential. The most common types of support for gifted children, regardless of age, include a tailored approach, differentiation, personalisation, specially designed assignments and challenges, personal tutoring, creative workshops, etc. The key is to identify their needs and provide adequate support. To realise their full potential, gifted students require appropriate challenges and adaptations, which artificial intelligence can provide. Artificial intelligence, as a partner for teachers of gifted students, can offer solutions to various didactic strategies. The degree and manner in which teachers use artificial intelligence are determined by their beliefs and awareness of its educational potential. This paper discusses the methodology, results and conclusions of a survey conducted among teachers of different subjects and levels of education to determine their knowledge and beliefs concerning the use of artificial intelligence in teaching. Based on the analysis of the responses, we will develop a vision for working with teachers to empower them to implement and use artificial intelligence when working with gifted students.

Keywords: artificial intelligence, gifted students, tools and applications, questionnaire, vision for working with teachers

UVOD

Nadarjeni učenci so v mnogih pogledih izjemni in presega-
jo povprečne standarde v različnih vidikih. Delo z njimi je
ključnega pomena za razvoj družbe, saj ti učenci predstavl-
jajo prihodnje socialne, intelektualne, ekonomske, kulturne

voditelje; potencial, ki ga je treba ustrezno razvijati in
podpirati (Krek, 2011). Zato je v Sloveniji delo z nadarjenimi
otroki zakonska obveznost (Zakon o osnovni šoli, 1996;
Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževan-
ja, 1996; Zakon o gimnazijah, 1996; Zakon o poklicnem in
strokovnem izobraževanju, 1996).

¹ Članek je podlaga za načrtovani prispevek na Mednarodnoj konferenciji o digitalnoj transformaciji u obrazovanju i primjenama umjetne inteligencije – Mostart (<https://mostart.sum.ba/hr>) in ga objavljamo po tem, ko je eden od avtorjev, Branko Slivar, preminil.

Izzivi pri poučevanju nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci potrebujejo v šoli ne le spodbude in usmeritve, temveč tudi ustrezne izzive in prilagoditve, da razvijejo svoje potenciale in izjemne sposobnosti. Učitelj mora najprej prepoznati interese in močna področja vsakega učenca. Nato mora zasnovati individualizirano učno izkušnjo, ki bo učenca spodbujala in usmerjala, da bo razvijal svoje potenciale in sposobnosti, kreativnost in učinkovito razmišljanje.

Didaktične strategije pri delu z nadarjenimi učenci so raznolike in jih učitelj neprenehoma prilagaja, njihov cilj pa je vedno razvoj potencialov in izjemnih sposobnosti teh učencev.

Individualizacija, diferenciacija in personalizacija so ključni didaktični koncepti pri poučevanju nadarjenih učencev. Individualizacija se nanaša na prilagajanje učnega procesa posameznemu učencem glede na njihove potrebe, interese in sposobnosti. To lahko vključuje prilagajanje učnega gradiva, tempa učenja in metod poučevanja za vsakega posameznega učenca.

Diferenciacija se osredotoča na prilagajanje poučevanja v skupinskem okolju, kjer učitelj uporablja različne strategije, učna gradiva in aktivnosti, da bi zadostil različnim potrebam in ravni znanja učencev v istem razredu.

Personalizacija pa gre še korak dlje in se osredotoča na skrbno negovanje edinstvenih talentov vsakega učenca. To vključuje prilagajanje učnega načrta in gradiva za posameznega učenca, omogočanje učencem, da izberejo zaporedje in tempo učenja ter uporabo različnih metod in pristopov, ki ustrezajo njihovim individualnim potrebam in preferencam (Nolimal, 2010).

Ker imajo nadarjeni učenci lahko različne preference pri učenju, jim morajo učitelji prilagajati učno gradivo in morajo pri tem uporabljati različne metode, kot so projektno delo, raziskovanje, debata idr. To od učiteljev zahteva:

- dodatno izobraževanje z namenom seznanjanja z ustreznimi metodami in pristopi na področju dela z nadarjenimi,
- dodatne priprave za delo z nadarjenimi,
- več časa.

Umetna inteligenca kot pomoč pri poučevanju nadarjenih učencev

Ena izmed možnih rešitev za učitelje pri premagovanju zgoraj izpostavljenih izzivov je uporaba orodij/aplikacij s področja umetne inteligence (v nadaljevanju krajše UI). V kontekstu pouka ponuja UI priložnost za izboljšanje učnega procesa in nudi učiteljem podporo pri delu z vsemi učenci, še posebej z nadarjenimi. UI lahko pomaga učiteljem pri oblikovanju prilagojenih učnih poti za nadarjene učence, pri čemer učni načrt prilagajajo učenčevim individualnim prednostim in interesom. Tako lahko učitelj s pomočjo UI:

- predlaga prilagoditve pouka,
- personalizira učno gradivo,
- ustvari naloge, ki ustrezajo učenčevim sposobnostim in interesom,
- avtomatizirano spremlja napredek učencev,
- poda primere, predloge za individualizacijo, diferenciacijo, personalizacijo pouka ter
- predlaga rešitve za aktivno in prilagojeno učenje učencev (UNESCO IITE, 2020).

Potencialna uporaba UI pri pouku nadarjenih se kaže na različnih področjih (Akgun idr., 2022):

1. **personalizirani učni sistemi:** UI omogoča prilagodljive učne platforme in inteligentne sisteme za pouk, ki učencem omogočajo dostop do prilagojenega učnega gradiva glede na njihove individualne potrebe in predmete;
2. **avtomatizirani sistemi ocenjevanja:** UI omogoča avtomatizacijo postopkov ocenjevanja, ki učencem zagotavljajo podrobne in pravočasne povratne informacije, učitelje pa razbremenjujejo prevelikih delovnih obremenitev;
3. **podpora za heterogene skupine:** UI lahko pomaga pri poučevanju v heterogenih skupinah in tako poskrbi za različne učne potrebe učencev;
4. **kakovostnejši pouk:** sistemi UI lahko podpirajo učitelje tako, da jim zagotovijo več časa za podporo učencem z opazovanjem, razpravami in sodelovalnimi procesi pri oblikovanju znanja.

Poleg tega razmišljanje na metaravni prinaša prednosti za nadarjene, predvsem pri uporabi UI za „učenje o učenju“. Z uporabo orodij UI se dodatno razvijajo kritično mišljenje ter spretnosti samorefleksije in samokontrole. Da bi to dosegli, je pomembno, da se učenci preusmerijo od pasivnega k aktivnemu delu z UI.

ODNOS UČITELJEV DO UI

V kolikšni meri in kako bodo učitelji uporabljali UI, je odvisno od njihovih prepričanj in poznavanja UI. Pri odnosu oz. stališčih učiteljev do UI je treba opozoriti na termin »umetna inteligenca«, ki neposredno vpliva na stališče. V nedavni študiji (Ragot idr., 2020) so slike, predstavljene kot ustvarjene s strani UI, zaznane manj ugodno, kot če bi navedli, da jih je naslikal človek. Poleg tega, ko so ljudje vprašani, kaj jim pride na misel, ko pomislijo na UI, jih več kot 51 % spontano uporabi besedo »robot« (Ragot in Michaud-Redon, 2020, v Cojean idr., 2023), kar kaže na verjetno netočne predstave o sedanjih sistemih, ki temeljijo na UI.

Na sprejemanje UI v izobraževalnem okolju s strani učiteljev vpliva več dejavnikov (Cojean idr., 2023):

1. **zaznana korist:** učitelji natančno zaznavajo potencialno korist tehnologij UI za zmanjšanje delovne obremenitve, ne da bi se počutili ogrožene zaradi zamenjave delovnega mesta v prihodnosti;
2. **etični pomisleki:** učitelji imajo večje etične pomisleke glede tehnologij UI v primerjavi s tehnologijami brez UI;
3. **namera za uporabo:** čeprav so etični pomisleki v zvezi s tehnologijami UI večji, je namera za njihovo uporabo podobna kot pri tehnologijah, ki niso povezane z UI;
4. **reprezentacije UI:** učiteljeve reprezentacije izobraževalnih orodij z UI imajo pomembno vlogo pri njihovem sprejemanju. Netočne predstave o tem, kaj je UI, lahko vplivajo na njihovo presojo in namen uporabe tehnologij UI.

Študija o zaznavah estonskih učiteljev o UI je pokazala, da imajo le-ti omejeno znanje o UI in o tem, kako bi jim lahko pomagala v praksi. Kljub temu jo dojemajo kot priložnost za izobraževanje, na primer kot orodje, ki bi jim pomagalo pri dostopanju, prilagajanju in uporabi večjezičnih vsebin (Chounta idr., 2024).

Pomembno področje odnosa do UI je tudi zaupanje. V obsežni študiji (Viberg idr., 2024) so raziskovali razlike v zaupanju, pomislekih in zaznavanju koristnosti glede uporabe UI pri učiteljih šestih držav. Ugotovili so, da na zaupanje učiteljev v izobraževalno tehnologijo, ki temelji na UI, vpliva več ključnih dejavnikov, med drugim:

1. **zaznane koristi in pomisleki v zvezi z UI:** na zaupanje učiteljev v UI pomembno vpliva njihovo dožemanje koristi in skrbi, povezanih s tehnologijo. Večje zaznane koristi in manjša zaskrbljenost vodijo k večjemu zaupanju v UI;
2. **samoučinkovitost:** samozavest učiteljev, da so sposobni učinkovito uporabljati UI, ima ključno vlogo pri vplivanju na njihovo zaupanje v tehnologijo. Večja samoučinkovitost je povezana z večjim zaupanjem v UI;
3. **razumevanje UI:** globlje razumevanje UI prispeva k višji stopnji zaupanja v izobraževalno tehnologijo, ki temelji na UI;
4. **kulturne vrednote:** posamezne kulturne vrednote (npr. individualizem/kolektivizem, moškost/ženskost, dolgoročna/kratkoročna usmerjenost itd.) imajo temeljno vlogo pri oblikovanju zaupanja učiteljev v UI. Ugotovljeno je bilo, da te vrednote pojasnjujejo razlike v zaupanju, tudi ko se prilagodijo zaznavnim koristim in pomislekom;
5. **geografska lokacija:** geografska lokacija učiteljev je bila opredeljena kot dejavnik, ki vpliva na njihovo zaupanje v UI in se razlikuje med različnimi državami in regijami.

Pri stališčih in zaupanju učiteljev do UI ne smemo zamenjati tudi procesa nezaupanja, napačnih pojmovanj oz. nerazumevanj in negativnih zaznav povezanih z naravo UI pri izobraževanju, ki lahko pomembno vplivajo na odpor do uporabe UI (Nazaretsky idr., 2022). Kljub zmožnostim UI, s katerimi se lahko odpravijo številne omejitve obstoječih izobraževalnih orodij, je med učitelji še vedno prisoten trend negativnih vtisov o izobraževalni tehnologiji. Spreminjanje sedanjih negativnih predstav učiteljev o izobraževalni tehnologiji je ključnega pomena za sprejemanje UI kot nove vrste izobraževalnega orodja in njeno izvajanje v šolah (Kim in Kim, 2022).

Nazaretsky s sodelavci (Nazaretsky idr., 2021) ugotavlja, da sprejetje izobraževalne tehnologije s strani učiteljev, ki temelji na UI, ni enostaven proces. Na njihovo pripravljenost za uporabo takšnih orodij v razredu lahko vplivajo njihova stališča in dožemanje odločanja na podlagi UI. Učitelji vidijo UI kot potencialno dragoceno tehnologijo, vendar niso prepričani, da bodo sposobni prilagoditi svojo pedagogiko tako, da bi v celoti izkoristili njeno vrednost.

Omenjene raziskave kažejo, da učitelji vse bolj prepoznavajo potencial UI za podporo pri delu z nadarjenimi učenci. Vendar pa obstajajo tudi pomisleki in izzivi, povezani z uvajanjem UI v šolsko okolje.

ETIČNE RAZSEŽNOSTI UPORABE UI

Eden pomembnih vidikov sprejetosti in uporabe UI v izobraževanju je povezan s problematiko etičnosti in uporabe podatkov. Etične posledice UI v izobraževanju so zapletene in večplastne ter zahtevajo temeljit razmislek in stalno razpravo. **Ker razvoj UI še naprej napreduje, je ključnega pomena, da se etični vidiki postavijo na prvo mesto pri zagotavljanju odgovorne in etične uporabe UI v izobraževalnih okoljih.** Pri vključevanju UI v izobraževanje je treba dati prednost dobremu počutju in duševnemu zdravju učencev ter obravnavati vprašanja zasebnosti, pristranskosti in odgovornosti.

Nekatera pomembna etična vprašanja, povezana z UI v izobraževanju, vključujejo (Holmes idr., 2022):

- **pomislike glede zasebnosti:** sistemi UI zbirajo obsežne podatke o učencih, vključno z učenim uspehom, vedenjem in osebnimi informacijami, kar vzbuja skrb glede zasebnosti in varstva podatkov;
- **predsodke o algoritmih:** sistemi UI lahko ohranijo obstoječe neenakosti in diskriminacijo, če so usposobljeni na pristranskih podatkih, kar poudarja pomen zagotavljanja uporabe raznolikih in reprezentativnih podatkovnih nizov ter rednega revidiranja rezultatov glede pristranskosti;
- **vpliv na avtonomijo učiteljev in učencev:** obstaja zaskrbljenost, da lahko sistemi UI spodkopavajo strokovno presojo učiteljev in omejujejo avtonomijo učencev.

V dokumentu Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce, ki jih je opredelila Evropska komisija (EK, 2022), so opisane etične smernice za uporabo UI pri poučevanju in učenju, in sicer:

- razumevanje etičnih posledic uporabe UI in podatkov v izobraževanju;
- upoštevanje vpliva sistemov UI na avtonomijo učiteljev, strokovni razvoj in inovacije v izobraževanju;
- obravnavanje virov nesprejemljive pristranskosti pri UI, ki temelji na podatkih;
- upoštevanje tveganj, povezanih s čustveno odvisnostjo in samospoštovanjem učencev pri uporabi interaktivnih sistemov UI in učne analitike;
- razumevanje vpliva uporabe UI in podatkov na skupnost učencev;
- samozavestno razpravljanje o etičnih vidikih UI in njenem vplivu na uporabo tehnologije;
- sodelovanje pri razvoju učnih praks, ki vključujejo UI in podatke, ter zagotavljanje upoštevanja in dogovora o etičnih načelih in vrednotah.

Ta etična načela so ključna za usmerjanje uvajanja UI v izobraževanje in zagotavljanje, da je vključevanje tehnologij UI pedagoško odzivno, razvojno in kontekstualno občutljivo ter etično utemeljeno. Odgovorna uporaba UI zahteva stalno usposabljanje in podporo za učitelje. Spoštovanje etičnih smernic je ključnega pomena za razvoj sistemov UI. Pri izvajanju UI v izobraževanju je treba dati prednost zasebnosti in odgovornosti. Potrebno je stalno sodelovanje med izobraževalci, oblikovalci politik in tehnološkimi strokovnjaki, da bi zagotovili etično in odgovorno uporabo UI, ki bo usmerjena k učencem.

METODOLOGIJA

Na Zavodu RS za šolstvo smo se osredotočili na raziskavo potenciala naprednejših rešitev UI kot učiteljevega partnerja in osebnega asistenta pri delu z nadarjenimi učenci. Raziskovanje uporabe UI v izobraževanju je potekalo prek anonimnega spletnega vprašalnika, oblikovanega v aplikaciji 1KA, v obdobju od 1. decembra 2023 do 15. januarja 2024.

Vprašalnik je razdeljen na tri vsebinske sklope:

- a) stališča in mnenja o uporabi UI pri pouku,
- b) uporaba UI pri pouku ter
- c) etični vidiki uporabe UI pri pouku.

Obsegal je 20 različno zasnovanih vprašanj, ki so učiteljem omogočala izbiro enega ali več odgovorov, določanje ravni na lestvici vrednosti in vpisovanje odgovora. Nekatera vprašanja so bila pogojena z izbiro predhodnih odgovorov, kar je omogočilo podrobnejše zbiranje podatkov. Skupaj vprašalnik vključuje 54 spremenljivk.

K izpolnjevanju vprašalnika so bili pozvani učitelji osnovnih in srednjih šol ne glede na to, ali pri pouku uporabljajo UI ali ne. Vprašalnik je izpolnilo 542 učiteljev, 166 ga je delno izpolnilo, skupaj je ga je ustrezno izpolnilo 708 učiteljev (od tega 59,4 % osnovnošolskih učiteljev in 40,6 % srednješolskih učiteljev).

Vprašalnik je sicer vseboval še več vprašanj s področja uporabe UI pri načrtovanju in vrednotenju izdelkov učencev, vendar se bomo za potrebe tega prispevka osredotočili na tista vprašanja, ki ponujajo odgovore o tem:

- **kakšno je poznavanje in prepričanja učiteljev o uporabi UI pri pouku (stališča in mnenja; etični vidik) in**
- **katera orodja in aplikacije UI učitelji uporabljajo, kako in s katerim namenom (uporaba).**

Na podlagi odgovorov so ključni rezultati raziskave predstavljeni in komentirani v nadaljevanju.

REZULTATI

Učitelji so na petstopenjski lestvici Likertovega tipa ocenili stališče do uporabe UI pri pouku. Skupaj je na zastavljeno vprašanje odgovorilo 91 % vseh anketirancev. Odgovori kažejo, da so stališča o uporabi UI pri pouku mešana. Večina učiteljev (43 %) ima pozitivno stališče o UI, vendar je značilen tudi delež tistih z nevtralnim (36 %) ali negativnim (12 %) mnenjem. Učitelji s pozitivnim stališčem so prepoznali potencial UI. Najbrž gre za učitelje, ki že imajo izkušnje pri delu z UI in so se prepričali o njenih koristih. Tretjina učiteljev še ni prepričana o koristih UI. Manjši delež učiteljev ima pomisleke glede vključevanja UI v pouk. Med utemeljitvami prevladujejo odgovori, ki odražajo odklonilno in negativno mnenje glede vpliva UI na pouk (npr. „robotizacija otrok in mladine ter dehumanizacija“; „UI je včasih zelo neumna, ne vem točno, kaj bi jim UI pripomogla“; „zdajšnji otroci so navajeni samo na bližnjice: manj si zapomnijo, manj se učijo, manj znajo“). Takšni odgovori so lahko posledica različnih dejavnikov, kot so na primer pomanjkanje znanja o uporabi UI in njenem vplivu na pouk.

Učitelje smo vprašali, kateri etični vidiki bi morali voditi ureditev uporabe UI v izobraževanju za zaščito človekovih pravic in demokracije. Pri tem vprašanju so lahko izbrali več

odgovorov. Največje število glasov so namenili zagotavljanju kakovosti, pravičnosti in transparentnosti. Zasebnost in upravljanje podatkov je na drugem mestu. Na tretjem mestu so odgovori, ki poudarjajo obravnavo raznolikosti, nediskriminacijo, vključno z dostopnostjo, in pravičnost oz. človekovo delovanje in nadzor. Pri možnosti „Drugo“ so zanimivi njihovi predlogi in razmišljanja. Izpostavili so predvsem, da bi vsi uporabniki v izobraževanju morali imeti najvišjo možno stopnjo dostopa do vsebine in storitev. Odgovori nakazujejo, da se etični vidiki uporabe UI navezujejo na etiko v širšem smislu, da gre uporaba UI v izobraževalne namene z roko v roki z etiko v vzgoji in izobraževanju (npr. vprašanje plagijatorstva, varstva podatkov, relevantnosti virov, strokovnega znanja učiteljev, predsodkov itd.).

Odgovori na vprašanje o tem, ali učitelji potrebujejo dvig kompetentnosti za etično uporabo UI in podatkov v izobraževanju, so pokazali, da večina (88 %) učiteljev meni, da potrebujejo dodatna izobraževanja o etični uporabi UI in podatkov v izobraževanju. Največ podpore potrebujejo pri prepoznavanju in upoštevanju prednosti in slabosti uporabe UI in podatkov pri pouku, pri kritičnem razmišljanju o vplivih uporabe UI in podatkov ter pri sprejemanju odgovornih in etičnih odločitev v zvezi s tem. Učitelji, ki so odgovorili, da ne potrebujejo dviga kompetentnosti za etično uporabo UI in podatkov v izobraževanju, so med odgovori navedli, da so z izobraževanji že zdaj preobremenjeni oziroma da so imeli na tem področju že dovolj izobraževanj. Med odgovori izstopa tudi prepričanje, da je uporaba UI v šolstvu škodljiva za dobrobit učencev in učiteljev. Zanimivo je stališče, da mora najprej država regulirati področje uporabe UI v vzgoji in izobraževanju.

Uporaba UI lahko pri pouku učencem omogoči, da se učijo na izzivalen, individualiziran in pospešen način. Zato smo v vprašalnik vključili tudi vprašanja o tem, koliko učitelji vedo o možnostih uporabe UI pri pouku. Rezultati odgovorov učiteljev kažejo, da večina vprašanih pozna možnosti uporabe UI pri pouku, kar je spodbudno za nadaljnje delo z učitelji na tem področju.

Na vprašanje, ali že uporabljajo UI pri poučevanju, je pozitivno odgovorilo 44 % vseh anketirancev. V nadaljevanju smo jih vprašali, katere vrste UI uporabljajo pri učenju in kako pogosto. Občasno in pogosto uporabljajo aplikacije in orodja za iskanje informacij (66,1 %), sledijo aplikacije in orodja, ki podpirajo sodelovalno učenje (36,4 %), in uporaba aplikacij in orodj za učenje (32,9 %). Najmanj uporabljajo inteligentne tutorske sisteme (10,8 %) in tutorske sisteme na podlagi dialoga (9,6 %).

Učitelji, ki ne uporabljajo UI pri poučevanju (56 %), so izpostavili svoje izzive in pomisleke.

Kvalitativna analiza teh odgovorov je pokazala štiri vidike:

- da potrebujejo ustrezno znanje in opremo za uporabo orodij UI (tehnični vidik);
- da UI uporabljajo na način, ki spodbuja učenje in kritično mišljenje (pedagoški vidik);
- da morajo upoštevati varnost podatkov, da morajo zagotoviti enak dostop in preprečiti možnost zlorabe UI (etični vidik)
- ter da potrebujejo izobraževanje za smiselno uporabo UI pri pouku (izobraževalni vidik).

Naslov članka/Article:

UMETNA INTELIGENCA KOT UČITELJEV PARTNER PRI DELU Z NADARJENIMI OTROKI

*Artificial Intelligence and School Professionals as Partners in
Gifted Education*

Avtorja/Authors:

Dr. Branko Slivar, Amela Sambolić Beganović

DOI:

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/41-45>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 3/2024, letnik 55

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2024

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Katja Košir

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo

UČNI SLOGI SO MIT!

Debunking Myth of Learning Styles

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/46-48>

IZVLEČEK

V prispevku problematiziram koncept učnih stilov in iz njega izpeljano delitev učnih slogov na vidnega, slušnega/avditivnega in kinestetičnega (t. i. VAK model). Ta delitev je v pedagoški praksi precej razširjena – učitelji s konceptom učnih slogov pogosto utemeljujejo svoje pedagoške pristope, še zlasti individualizacijo in diferenciacijo pri poučevanju. Vendar pa raziskave ne potrjujejo niti veljavnosti delitve učencev glede na različne učne sloge niti hipoteze, da prilagajanje poučevanja učnemu slogu učencev izboljša njihovo učenje. Zaključujem, da je teza o učnih slogih napačna in potencialno škodljiva, saj usmerja prizadevanja učiteljev v vidike, ki niso učinkoviti, obenem pa vodi v neutemeljene delitve in označevanja učencev.

Ključne besede: učni slogi, VAK model, miti v vzgoji in izobraževanju

ABSTRACT

The paper challenges the concept of learning styles and the resulting categorisation of learning styles into visual, auditory/auditory and kinesthetic (the so-called VAK model). This distinction is widespread in the educational setting as teachers often use the concept to justify their pedagogical approaches, particularly individualisation and differentiation. The research, however, refutes the validity of assigning students different learning styles and the hypothesis that adapting teaching to students' learning styles enhances learning outcomes. The author concludes that the learning styles thesis is flawed and potentially harmful, as it focuses teachers' efforts on ineffective aspects while leading to unjustified subdivisions and labelling of students.

Keywords: learning styles, VAK model, myths about education

Pri delu srečujem veliko svojemu poklicu predanih učiteljic in učiteljev ter veliko študentk in študentov, ki že tekom študija izkazujejo visoko stopnjo zavezanosti dobremu pedagoškemu delu. Včasih od takšnih zavzetih Učiteljev, ki si pri svojem delu stalno prizadevajo izboljševati svojo prakso, potem kdaj poslušam na primer, da svoje poučevanje prilagajajo temu, ali je učenec vidni, slušni ali kinestetični tip, ali pa recimo, da so za učence pripravili vprašalnik, ki jim omogoča oceno njihovega učnega stila. Takrat bi najraje na ves glas kričala: »Učni slogi so mit! Ne nasedajte mu. Svojo dragoceno energijo in čas, ki ju namenjate prilagajanju razlikam med učenci, raje namenite pristopom, ki zares delujejo!«

Včasih to v nekoliko omiljeni obliki tudi zares povem: da ni empiričnih dokazov o tem, da je prilagajanje poučevanja domnevnomu učnemu slogu učenca kakor koli učinkovito. S tem kdaj pa kdaj sprožim blag kognitivni konflikt, večinoma pa ne. Kako bi ga tudi, ko pa moja pripomba trči ob prepričanja, ki so v procesu socializacije v poklic učitelja ponotranjena kot neizpodbitna dejstva. Kako tudi ne bi bila, ko pa so se učitelji o konceptu učnih slogov učili na fakulteti, večkrat, pri različnih predmetih in profesorjih. Ko je delitev na vidni, slušni in kinestetični slog celo v srednješolskem učbeniku za psihologijo. Tudi sama sem v svojih

učiteljskih začetkih učne sloge kot dejavnik razlik v učenju omenjala bodočim učiteljem razrednega pouka – dokler nisem naletela na vse več virov, ki jasno in argumentirano problematizirajo veljavnost te delitve.

Ta opozorila so v akademskih krogih tako glasna in očitna, da težko najdem opravičilo, da se o učnih slogih študenti pedagoških študijskih programov ponekod še vedno učijo na fakulteti. Zlahka pa razumem vcepljenost te teze, po kateri se učenci razlikujejo glede na to, ali informacije učinkoviteje procesirajo na vidni, slušni ali kinestetični način (in je torej naloga učitelja, da temu primerno individualizira svoje poučevanje), v miselnost učiteljev. In se mi ob tem kot pokvarjena plošča suče Balaševićeva »Krivi smo mi« – teza o tej delitvi namreč prihaja iz akademskih krogov. A kot na drugih znanstvenih področjih tudi na področju izobraževalnih znanosti in pedagoške psihologije ponovitvene študije ter večja metodološka natančnost raziskav vodijo v veljavnejša spoznanja o procesu učenja, ki v nekaterih vidikih niso skladna s tezami, ki so pred tem v pedagoški znanosti in stroki veljala za povsem utemeljena (za pregled drugih takih tez glej Košir, 2021). V nadaljevanju tega prispevka bom poskušala jedrnato utemeljiti, zakaj se delitev na vidni, slušni in kinestetični slog ne kaže kot veljavna in

zakaj je pedagoška prizadevanja bolj kot v prilagajanje poučevanja učencevemu prevladujočemu načinu sprejemanja informacij smiselno usmerjati v kake druge vidike individualizacije in/ali diferenciacije.

KAJ PREDPOSTAVLJA MODEL UČNIH SLOGOV IN ZAKAJ JE PROBLEMATIČEN?

Predpostavka v ozadju modela učnih slogov je, da se ljudje neodvisno od razlik v sposobnostih razlikujemo tudi v načinu, kako pristopamo k učnim oziroma kognitivnim nalogam. Koncept učnih slogov se je kljub odsotnosti empiričnih dokazov o veljavnosti takšnega pojmovanja razširil in populariziral v sedemdesetih letih 20. stoletja. Izmed številnih različnih delitev kognitivnih oziroma učnih slogov je najbolj razširjena delitev učnih slogov na vidnega, slušnega/avditivnega in kinestetičnega (t. i. VAK-model). Iz tega modela je izšlo veliko število samoocenjevalnih vprašalnikov, ki naj bi omogočali samooceno prevladujočega učnega sloga. Iz modela učnih slogov so se razvila različna priporočila za učitelje, da je treba način poučevanja prilagajati tako, da nagovorimo raznolikost učencev v njihovih preferencah sprejemanja in obdelovanja informacij.

Vendar pa raziskave ne potrjujejo niti veljavnosti delitve učencev glede na različne učne sloge (Dembo in Howard, 2007) niti hipoteze, da prilagajanje poučevanja učnemu slogu učencev izboljša njihovo učenje (Pashler idr., 2008). Če bi to držalo, bi se torej domnevno slušni tipi bolje učili v pogoju, ko učne vsebine slišijo, in manj učinkovito, ko te iste informacije preberejo. Obratno pa naj bi torej veljalo učence, ki pripadajo domnevno vidnemu učnemu tipu. Vendar pa raziskave tega ne potrjujejo. **Pravzaprav kažejo, da se prav vsi – neodvisno od učnega sloga, ki si ga pripišemo – najbolje učimo, če informacije hkrati vidimo in slišimo.**

Že desetletja strokovnjaki po svetu opozarjajo, da je teza o učnih slogih napačna in potencialno škodljiva, saj usmerja prizadevanja učiteljev v vidike, ki niso učinkoviti, obenem pa vodi v neutemeljeno etiketiranje oziroma »predalčkanje« učencev. Instrumenti za merjenje učnih slogov so neveljavni; preference, ki jih posameznik izrazi v takšnem vprašalniku, v ničemer ne napovedujejo njegovega dejanskega učenja. Prav tako ni nikakršnih raziskovalnih dokazov, da bi ujemanje med učnim slogom učitelja in učenca vodilo v učinkovitejše poučevanje (Pashler idr., 2008).

V znanstvenih virih tezo o učnih slogih mnogi imenujejo »urbano legendo pedagoške psihologije« (npr. Lilienfeld idr., 2010) in jo pogosto postavljajo ob bok mitu o digitalnih domorodcih – (napačni) predpostavki, da se mladi, rojeni po letu 2000, zaradi izpostavljenosti zaslonским tehnologijam učijo drugače in da znajo te intuitivno uporabljati za reševanje problemov (glej npr. Hattie in Yates, 2014; Kirschner in Hendrick, 2020). Tudi Anita Woolfolk, avtorica kulturnega, v preteklih desetletjih večkrat ponatisnjenega priročnika Educational Psychology, že v prvih izdajah priročnika svari pred nekritičnim navdušenjem nad tem konceptom (glej npr. Woolfolk, 2007). Namesto izraza učni slogi priporoča izraz **učne preference**, ob tem pa opozarja, da ljudje nismo vedno dobri v presoji, kako se učinkovito učiti. Svari pred nekritičnim prevzemanjem teze, da bi morali poučevanje prilagajati učnim slogom učencev, ter uporabno vrednost koncepta vidi kvečjemu v tem, da usmerja učitelje k dejavnostim, ki

učencem pomagajo ozaveščati lastno učenje, ter učitelje usmerja in spodbuja k prepoznavanju in spoštovanju razlik med učenci.

KLJUB JASNIM DOKAZOM O NJEGOVI NEVELJAVNOSTI SE KONCEPTU UČNIH SLOGOV OČITNO NE ŽELIMO ODREČI

Kljub temu da je vse, o čemer pišem v tem članku, zelo preprosto dostopno učiteljem in izobraževalcem učiteljev (dobro je npr. povzeto tudi na Wikipedii – torej res ne zahteva poglobljenega brskanja po znanstvenih virih), je mit o učnih slogih presenetljivo prisoten tako v praksi kakor še vedno celo v raznih izobraževanjih za učitelje tako pri nas kot v tujini. Tako Newton in Salvi (2020) ugotavljata, da 89 % učiteljev verjame tezi, da mora učitelj poučevanje prilagajati učnemu slogu učencev – torej drugače pristopati glede na to, ali je učenec t. i. vidni, slušni ali kinestetični tip. Tudi splet je poln samoocenjevalnih vprašalnikov – pogosto tudi plačljivih –, ki naj bi omogočali oceno lastnega sloga. In mnogi dobri in dobronamerni učitelji in učiteljice si prizadevajo spoznati učni slog svojih učencev in temu prilagoditi poučevanje.

Zakaj se tega mita tako močno oklepamo? Del odgovora je najbrž tudi v tem, da imamo ljudje radi preproste razlage. Naš um rad predalčka in ideja, da je mogoče k raznolikosti v razredu pristopati na način, da učence razdelimo v tri tipe (ali pa poljubno število: delitev učnih slogov je namreč več in zgoraj navedeno velja za vse), ki jih potem različno poučujemo, se zdi intuitivno privlačna. Tezo o učnih slogih lahko zgodovinsko gledano razumemo kot poskus naslavljanja raznolikosti pri poučevanju – kot model, kako to raznolikost upoštevati pri poučevanju. Vendar pa danes vemo, da ni tako preprosto – da je zgodba mnogo kompleksnejša. **Sodobna psihološka spoznanja v ničemer ne potrjujejo teze, da je učence v razredu ali študente v letniku glede na njihove kognitivne, motivacijske ali čustvene značilnosti mogoče razdeliti v različne tipe, ki jih je potem smiselno poučevati na določen način.** Takšno pojmovanje je pretirano poenostavljeno in nefunkcionalno, saj daje lažen občutek, da učence, potem ko smo jih umestili v določeno kategorijo, poznamo in »vemo, kako je treba z njimi«. To pa predstavlja nevarnost za nereflektirano, »obrtniško« poučevanje, ki ni prilagojeno dejanskim značilnostim ciljne skupine učencev (Košir, 2021).

Učenja svojih učencev ne spoznamo enkrat za vselej, še posebej ne z vprašljivo veljavnim samoocenjevalnim vprašalnikom, ki meri kvečjemu preference – za slednje pa raziskave (npr. Husmann in O'Loughlin, 2019) kažejo, da slabo napovedujejo dejanski pristop k učenju. **Da bi podprli kakovostno učenje, si je treba stalno prizadevati razumeti učenje s perspektive učenca – torej stalno preizkušati in preverjati, kakšne učinke ima naše poučevanje na njihov proces učenja.** Predalčkanje učencev v različne tipe nas lahko pri tem kvečjemu ovira – kajti ko nekoga damo v predalček, tega ne preizprašujemo več. Učitelj pa si mora prizadevati »predalčke« v glavi ohranjati odprte; prizadevati si mora biti reflektiven raziskovalec sebe, svojih učencev in svojega poučevanja na način, da ozavešča svoje hitre razlage ter jih obravnava kot domneve, ki jih je treba preveriti, in ne kot zakoličena dejstva.

JE TOREJ KONCEPT UČNIH SLOGOV ZA V STARO ŠARO?

Da in ne.

Da, če ga razumemo rigidno in ga uporabljamo za poprejšeno predalčkanje učencev. Da, če smo prepričani, da smo s tem, da smo učencem omogočili samodiagnostičiranje učnega sloga (z neveljavnim vprašalnikom!), opravili svoje, kar se tiče podpore učencem pri učenju učenja. Da, če svoja prizadevanja, da bi individualizirali in/ali diferencialno poučevanje, vlagamo v načrtovanje, kako podpreti posamezne »učne tipe«.

Ne, če ga vzamemo kot opomnik, da moramo biti kot učitelji občutljivi na individualne razlike med učenci in da pristop »za vse enako« ni pravičen in vključujoč. Če svoje poučevanje kolikor je mogoče prilagajamo trenutnim zmožnostim in znanju posameznih učencev, če poskušamo njihovo učenje podpreti s pristnimi in konstruktivnimi povratnimi informacijami in če se zavedamo, da smo kot učitelji odgovorni tudi podpreti učence, da bodo znali usmerjati svoje učenje. Tudi tako, da jim pokažemo in skupaj z njimi urimo različne strategije ter se z njimi pogovarjamo o tem, kako jih uporabiti za različne vrste gradiv.

VIRI IN LITERATURA

Dembo, M. H., in Howard, K. (2007). Advice about the use of learning styles: A major myth in education. *Journal of College Reading and Learning*, 37, 101-109.

Hattie, J., in Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Husmann, P. R., in O'Loughlin, V. D. (2019). Another nail in the coffin for learning styles? Disparities among undergraduate anatomy students' study strategies, class performance, and reported VARK learning styles. *Anatomical Sciences Education*, 12(1), 6-19.

Kirschner, P. A., in Hendrick, C. (2020). *How learning happens. Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.

Košir, K. (2021). Kaj bi morali visokošolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: miti in sodobna znanstvena spoznanja. V T. Vršnik Perše (ur.). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (str. 47-64). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., in Beyerstein, B. L. (2010). *Fifty great myths of popular psychology*. Wiley-Blackwell.

Newton, P. M., in Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, 602451.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., in Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105-119.

Woolfolk, H. A. (2007). *Educational psychology*. Pearson/Allyn and Bacon.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Priročnik za kvalitetno pripravo in izvajanje **razširjenega programa osnovne šole** je sestavljen iz dveh delov: **Kurikuluma za razširjeni program osnovne šole** in **Navodil za uvajanje razširjenega programa**.

Kurikulum za razširjeni programa osnovne šole temelji na:

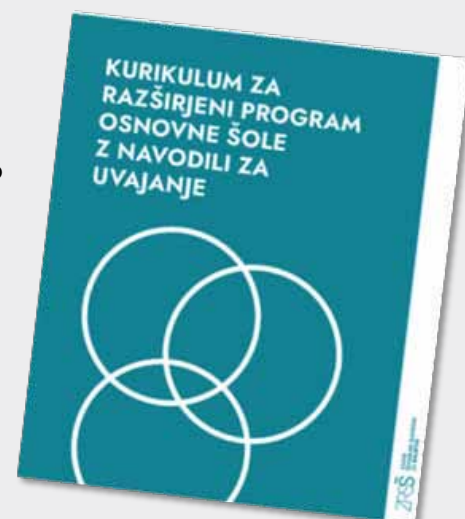
- teoretičnih in empiričnih raziskavah,
- petih letih izkušenj uvajanja novega koncepta razširjenega programa na 144 šolah,
- didaktičnih strategijah za razvoj prečnih veščin in vseh
- vrst pismenosti,
- načelih osnovnošolskega izobraževanja in ciljih, med katerimi sta pomembna povezovanje obveznega in razširjenega programa ter ustvarjanje pogojev za **spodbudno učno okolje** ter za **zdrav in celostni osebni razvoj učencev**.

Cena: 11,00 €

Kurikulum je strokovno besedilo, namenjeno učiteljicam in učiteljem, ravnateljicam in ravnateljem ter drugim strokovnim delavcem, ki načrtujejo, izvajajo in evalvirajo dejavnosti razširjenega programa v osnovni šoli.

Priročnik navodila za uvajanje razširjenega programa skupaj s splošnimi didaktičnimi priporočili podajajo pomembne usmeritve za načrtovanje, organizacijo in izvedbo dejavnosti razširjenega programa z učenci.

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani www.zrss.si/spletna-knjigarna/. Priročnik je na voljo tudi brezplačno v PDF obliki na spletni strani ZRSS.





UČITELJEV GLAS *TEACHER'S VOICE*

-
- 50 PREPOZNAVNOST KONCEPTA INKLUZIJE IN NUDENA PODPORA
UČITELJEM V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI**
Inclusion Awareness and Direct Support for Primary and Secondary Teachers
Sara Šarenac
 - 56 POLOŽAJ VZGOJITELJA V PREDŠOLSKI VZGOJI**
Male Teachers' Role in Early Childhood Education
Mitja Drnovšek
 - 59 PARTICIPACIJA UČENCEV PRI POUKU: PROJEKT KMETIJA**
Student Classroom Engagement: Farm Project
Anja Ržišnik Martinec

PREPOZNAVANOST KONCEPTA INKLUZIJE IN NUDENA PODPORA UČITELJEM V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI

Inclusion Awareness and Direct Support for Primary and Secondary Teachers

IZVLEČEK

Sodobne smernice za vzgojo in izobraževanje izpostavljajo inkluzijo kot temeljno vrednoto in izziv. Zagotoviti je treba spodbudno učno okolje, ki ga omogoča le skrbno načrtovana, izvajana in spremljana kontinuiteta pedagoških pristopov na vseh področjih izobraževanja. To predstavlja velik izziv za pedagoške delavce, ki zahteva nenehno učenje v obliki formalnih izobraževanj ali medsebojnega učenja v konkretnih situacijah, ko si znanje in spretnosti med seboj izmenjujejo učitelji s preostalimi strokovnimi delavci. V prispevku predstavljamo stališča osnovnošolskih učiteljev do inkluzije, njihovo mnenje o pridobljenem znanju za delo z otroki s posebnimi potrebami v času študija in količini podpore s strani svetovalne službe, specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in inkluzivnih pedagogov.

Ključne besede: inkluzija, otroci s posebnimi potrebami, učitelji osnovnih šol

ABSTRACT

Contemporary guidelines in education emphasise inclusion as a core value and a challenge. It is necessary to ensure an engaging learning environment, which we can only achieve by meticulous planning, implementation and monitoring continuity of pedagogical approaches in all areas of education. It poses a considerable challenge for educators and necessitates continuous professional development or a mutual learning process in actual situations where teachers and other education professionals share knowledge and skills. This paper introduces primary school teachers' viewpoints on inclusion, the skills they acquired during their studies to work with special needs children, and the amount of support from counselling services as well as special education, rehabilitation teachers, and inclusive teachers.

Keywords: inclusion, children with special needs, primary school teachers

UVOD

V Sloveniji so bile nove smernice vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami vzpostavljene z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju leta 1995, kjer je bilo področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami integrirano med vsa preostala področja. Evropska agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je oblikovala ključna načela za razumevanje inkluzivnega izobraževanja (Evropska agencija za inkluzivno izobraževanje, 2014). Izhajajoč iz tega so bili tudi v Sloveniji sprejeti zakoni in predpisi. Eden izmed njih je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/2011), ki opredeljuje devet skupin otrok s posebnimi potrebami.

Vsaka izmed skupine otrok s posebnimi potrebami potrebuje prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraže-

vanja. Koncept inkluzije izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja posamezniku in vrednotenje dosežkov posameznika glede na njegov razvoj in učenje. Gre za spodbujanje enakosti in sprejemanje raznolikosti v družbi. Cilj inkluzije je ustvariti okolje, kjer se vsak posameznik počuti dobrodošel, spoštovan in enakovreden (Košir, 2008).

Takšen koncept je povečal obseg populacije otrok, vključene v redne vzgojno-izobraževalne zavode ter zmanjšal njihovo stigmatizacijo (Opara, 2015).

Bistvo inkluzije je razvijanje otrokovih potencialov, hkrati pa otrokom pomagati pri razvijanju njihovih šibkih področij. V inkluzivnem okolju naj bi se otrok s posebnimi potrebami vključil v aktivnosti in delo preostalih vrstnikov, pri tem pa ne bi čutil svoje drugačnosti, saj bi mu vsi v njegovem okolju pomagali (prav tam).

Inkluzija omogoča vključevanje otrok s posebnimi potrebami, ker se imajo pravico v rednih šolah izobraževati, imajo pa tudi pravico do prilagoditev v učnem procesu, v smislu nudenja pomoči, prilagoditev učil in učnih pripomočkov, razvijanja novih tehnik in metod poučevanja ter prilagoditve v izgradnji objektov, kot so dvigala, dostopi za gibalno ovirane. Otroci s posebnimi potrebami so velik izziv v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu (Ivanuša Grmek in Štritof, 2018).

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Kljub temu da že nekaj časa govorimo o inkluziji v vzgoji in izobraževanju, se lahko še vedno sprašujemo o izpolnjenih pogojih za izvajanje inkluzije. Med te pogoje spada tudi dovolj dobra usposobljenost vzgojiteljev in učiteljev ter preostalih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Učitelji, ki učijo, morajo imeti znanje o značilnostih otrok s posebnimi potrebami, se izobraževati in sodelovati z drugimi strokovnimi delavci, kot so specialni in rehabilitacijski pedagogi, inkluzivni pedagogi, socialnimi pedagogi, logopedi in psihologi.

Schmidt Krajnc (2018) navaja, da je vloga učitelja s svojo usposobljenostjo, izkušnjami in stališči osrednjega pomena pri uveljavljanju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Brez pozitivnih stališč do inkluzije in dobrega poznavanja dela s posameznimi skupinami otrok s posebnimi potrebami ne moremo pričakovati uspešnosti inkluzije in z njo povezane uspešnosti otrok s posebnimi potrebami. Učitelj preživi največ časa z otroki v razredu, zato potrebuje osnovna splošna pedagoška znanja in strategije ter specifična znanja v zvezi s otroki s posebnimi potrebami, ki omogočajo, da razume primanjkljaje otrok in njihove posledice na učenje ter prilagoditve pri organizaciji pouka in uporablja primerne didaktične pripomočke ter prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja.

Učitelji morajo imeti znanje o pristopih in metodah za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, razumevanje individualnih potreb vsakega učenca in sposobnost prilagajanja učnega okolja. Poleg tega je pomembno, da razvijajo empatijo, razumevanje ter odprto komunikacijo s starši in strokovnjaki za posebne potrebe (Kiswarday in Drljić, 2018).

Stalno izobraževanje in podpora učiteljem sta ključna, da ohranijo svoje znanje in veščine ter se soočajo z izzivi, s katerimi se lahko srečujejo pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Schmidt Kranjc (2018) pravi, da **učitelj potrebuje za uresničevanje inkluzivne paradigme formalno in praktično znanje ter ne nazadnje tudi pozitivna prepričanja in stališča, visoka moralna načela in etično razumevanje svoje odgovornosti za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.**

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo v šolskem prostoru kontinuirano pomoč in podporo. Za uspešno zagotavljanje le-te je potrebno dobro medsebojno sodelovanje strokovnih delavcev, ki svoje znanje in izkušnje, ki so jih pridobili pri delu z otroki s posebnimi potrebami, prenašajo na svoje sodelavce. Takšna medsebojna pomoč sodelavcev prispeva h kakovostnejšemu učnemu procesu na šoli (Kiswarday idr., 2020).

Sodelovanje vseh zaposlenih v šoli je ključno pri ustvarjanju vključujočega okolja za otroke s posebnimi potrebami. To vključuje učitelje, specialne pedagoge, svetovalne delavce, ravnatelje, pa tudi tehnično osebje, knjižničarje in druge zaposlene. Učitelji lahko sodelujejo pri prilagajanju učnih

načrtov in poučevanju, specialni pedagogi nudijo dodatno podporo, svetovalni delavci lahko pomagajo pri socialnem in čustvenem razvoju, medtem ko ravnatelji zagotavljajo celostno podporo in sredstva. Tehnično osebje lahko prispeva k prilagajanju fizičnega okolja, knjižničarji pa lahko ponudijo dodatne vire. Ključna sta tudi odprto komuniciranje in skupno načrtovanje med vsemi zaposlenimi, saj omogočata boljše razumevanje potreb posameznih otrok in učinkovitejše prilagajanje okolja. Skupno delo vseh zaposlenih prispeva k celoviti podpori otrokom s posebnimi potrebami in k ustvarjanju pozitivnega učnega okolja za vse (prav tam).

Delo z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah zahteva prilagojen pristop, ki upošteva individualne potrebe vsakega otroka. Vsak učenec je edinstven, zato je pomembno prilagoditi pristop glede na specifične potrebe vsakega posameznika. Sodelovanje, prilagajanje in odprtost so ključni elementi uspešnega dela z učenci s posebnimi potrebami (prav tam).

Sodelovanje med učitelji in svetovalno službo je ključno za ustvarjanje vključujočega okolja in uspešno izobraževanje dijakov s posebnimi potrebami.

Svetovalne službe na srednjih šolah so ključen vir podpore in informacij za učitelje, ki delajo z dijaki s posebnimi potrebami. Te informacije so namenjene zagotavljanju individualne podpore in prilagajanja izobraževalnega okolja za vsakega dijaka. Nekatere ključne informacije, ki jih učitelji lahko prejmejo od svetovalne službe, vključujejo (Kiswarday in Drljić, 2018):

- sodelovanje z razredniki in drugimi učitelji pri pripravi ali tudi izvajanju individualiziranih programov za dijake s posebnimi potrebami;
- strokovna mnenja in ocene so informacije o dijakovih specifičnih učnih težavah, čustvenih potrebah ali drugih posebnostih, ki vplivajo na izobraževanje. To lahko vključuje mnenja specialnih pedagogov, psihologov ali drugih strokovnjakov;
- priporočila za prilagoditve in podporo – svetovalna služba lahko predlaga konkretne prilagoditve v učnem okolju, dodatno podporo, prilagojeno ocenjevanje ali druge ukrepe, ki bodo dijaku omogočili uspešno napredovanje;
- redno sodelovanje s svetovalno službo omogoča učiteljem, da prejmejo povratne informacije o dijakovem napredku, učinkovitosti prilagoditev ter morebitnih novih potrebah ter nasvete o prilagajanju poučevanja, ki jih učitelji lahko uporabijo v učnem okolju, da bolje zadovoljijo potrebe dijakov s posebnimi potrebami.

CILJI RAZISKAVE

V osnovne in srednje šole je vključenih vedno več otrok s posebnimi potrebami. Za dobro in uspešno delo z otroki s posebnimi potrebami sta potrebna pozitiven odnos do inkluzije in širok spekter znanja na področju otrok s posebnimi potrebami.

Namen empirične raziskave je preučiti odnos učiteljev osnovnih in srednjih šol do inkluzije. Z raziskavo želimo ugotoviti mnenje učiteljev o zadostnem znanju za delo z otroki s posebnimi potrebami, ki so ga pridobili v času študija. Prav tako nas je zanimalo, ali imajo učitelji osnovnih in srednjih šol zadostno podporo za delo z učenci/dijaki s strani svetovalne službe, specialnega in

► PREGLEDNICA 1: Stališča osnovnih in srednješolskih učiteljev do inkluzije

Delovno mesto	Menite, da je inkluzija odvisna od odnosov učiteljev do učencev s posebnimi potrebami?			
	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se popolnoma strinjam.	Skupaj
Učitelj v osnovni šoli	9	18	3	30
	30 %	60 %	10 %	100 %
Učitelj v srednji šoli	12	12	6	30
	40 %	40 %	20 %	100 %
Skupaj	21	30	9	60
	35 %	50 %	15 %	100 %
Rezultat χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 2,69$; g = 2; 2P = 0,269		

rehabilitacijskega pedagoga ali inkluzivnega pedagoga ter kako izkušeni so glede na delovno dobo za delo z otroki s posebnimi potrebami.

VZOREC

V raziskavi je sodelovalo 60 učiteljev, med katerimi je bilo 30 (50 %) učiteljev, ki poučujejo v osnovni šoli in 30 (50 %) učiteljev, ki poučujejo v srednji šoli. 7 učiteljev (11,7 %) je bilo z delovno dobo do 10 let, 12 učiteljev (20 %) z delovno dobo od 11 do 20 let, 20 (33,3 %) z delovno dobo od 21 do 30 let ter 21 (35 %) učiteljev z delovno dobo več kot 31 let.

Od tega je bilo 12 učiteljev moškega spola in 48 učiteljic.

PROCES IN NAČIN ZBIRANJE PODATKOV

Leta 2022 smo izvedli anketiranje z namenom ugotoviti odnos učiteljev v osnovni in srednji šoli do inkluzije, pri-

dobiti njihovo mnenje o tem, ali so v času študija pridobili zadostno znanje o inkluziji, ter o nudeni podpori s strani svetovalne službe ali drugih strokovnih delavcev.

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo jih razdelili učiteljem dveh srednjih šol in dveh osnovnih šol. Razdelili smo 60 vprašalnikov in vsi so bili izpolnjeni. Anketiranje je potekalo na kraju razdelitve vprašalnikov in ni bilo vodeno.

POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Podatki so bili obdelani s pomočjo računalniškega programa SPSS, s katerim smo jih prikazali tabelarično. Pri statistični obdelavi smo uporabili deskriptivno statistiko, analizo variance (razlike glede na starost učiteljev), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti in t-preizkus za neodvisne vzorce (razlike glede na mnenje o usposobljenosti).

► PREGLEDNICA 2: Mnenja učiteljev o zadostni pridobitvi znanja v času študija za delo z otroki s posebnimi potrebami

Delovno mesto	Menite, da ste dobili v času študija dovolj potrebnega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami?					
	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se popolnoma strinjam.	Skupaj
Učitelj v osnovni šoli	1	11	10	6	2	30
	3,34 %	36,7 %	33,34 %	20 %	6,67 %	100 %
Učitelj v srednji šoli	1	13	15	1	0	30
	3,34 %	43,34 %	50 %	3,34 %	0 %	100 %
Skupaj	2	24	25	7	2	60
	3,34 %	40 %	41,67 %	11,67 %	3,34 %	100 %
Rezultat χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 6,73$; g = 4; 2P = 0,150				

PREDSTAVITEV REZULTATOV

Rezultat X^2 -preizkusa ($X^2 = 2,69$, $g = 2$, $2P = 0,269$) kaže, da med vprašanjem »Menite, da je inkluzija odvisna od odnosov učiteljev do učencev s posebnimi potrebami?« in delovnim mestom učiteljev ni statistično pomembnih razlik. Iz Preglednice 1 je razvidno, da se večina (60 %) učiteljev, zaposlenih v osnovni šoli, strinja, da je inkluzija odvisna od odnosa učiteljev do učencev s posebnimi potrebami, in le 10 % se s to trditvijo popolnoma strinja. Medtem ko se 40 % učiteljev, ki poučujejo v srednji šoli, ni moglo odločiti, da je inkluzija odvisna od odnosov učiteljev do učencev s posebnimi potrebami. Prav toliko učiteljev v srednji šoli je potrdilo trditev, da odnos učiteljev do učencev s posebnimi potrebami vpliva na inkluzijo, 20 % pa se jih popolnoma strinja, da odnos učiteljev do otrok s posebnimi potrebami vpliva na inkluzijo. Schmidt in Čagran, (2011) sta opravili raziskavo, ki je je pokazala, da imajo pozitivnejša stališča do inkluzije učitelji, ki so dodatno strokovno usposobljeni za delo z učenci s PP.

Rezultat X^2 -preizkusa ($X^2 = 6,73$, $g = 4$, $2P = 0,150$) kaže, da statistično pomembnih razlik ni v oceni dejavnika »Menite, da ste dobili v času študija dovolj potrebnega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami?« glede na delovno mesto strokovnega delavca v osnovni in srednji šoli.

Iz Preglednice 2 razberemo podatek, da kar 11 (36,7 %) osnovnošolskih učiteljev in 13 (43,34 %) srednješolskih učiteljev meni, da so dobili premalo znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Rezultat X^2 -preizkusa ($X^2 = 5,30$, $g = 3$, $2P = 0,151$) kaže, da statistično pomembnih razlik ni v oceni dejavnika »Pri vzgojno-izobraževalnem programu imam podporo svetovalnega delavca.« glede na delovno mesto strokovnega delavca v osnovni in srednji šoli.

Iz Preglednice 3 je razvidno, da se 11 učiteljev (36,67 %) popolnoma strinja, da imajo v šoli podporo svetovalnega delavca, in prav tako največ učiteljev zaposlenih v srednji šoli 18 (60 %) se popolnoma strinja, da imajo največjo podporo svetovalnih delavcev.

► PREGLEDNICA 3: Sodelovanje učiteljev v osnovnih in srednjih šolah s svetovalnimi delavci

Pri vzgojno-izobraževalnem programu imam podporo svetovalnega delavca.					
Delovno mesto	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se popolnoma strinjam.	Skupaj
Učitelj v osnovni šoli	3	1	15	11	30
	10 %	3,34 %	50 %	36,67 %	100 %
Učitelj v srednji šoli	0	1	11	18	30
	0 %	3,34 %	36,67 %	60 %	100 %
Skupaj	3	2	26	29	60
	5 %	3,34 %	43,34 %	48,3 %	100 %
Rezultat X^2 -preizkusa	$X^2 = 5,30$, $g = 3$, $2P = 0,151$				

► PREGLEDNICA 4: Nudena podpora učiteljem v osnovnih in srednjih šolah s strani specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ali inkluzivnih pedagogov.

Pri vzgojno-izobraževalnem programu imam podporo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ali inkluzivnega pedagoga.					
Delovno mesto	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se strinjam.	Se popolnoma strinjam.	Skupaj
Učitelj v osnovni šoli	1	2	7	20	30
	3,34 %	6,67 %	23,34 %	66,67 %	100 %
Učitelj v srednji šoli	28	0	0	2	30
	93,34 %	0 %	0 %	6,67 %	100 %
Skupaj	29	2	7	22	60
	48,34 %	3,34 %	11,67 %	36,67 %	100 %
Rezultat X^2 -preizkusa	$X^2 = 47,86$, $g = 3$, $2P < 0,001$				

► PREGLEDNICA 5: Učitelji osnovnih in srednjih šol se razlikujejo po izkušnjah glede na delovno dobo.

Delovno mesto	Delovna doba				
	0-10 let	11-20 let	21-30 let	31 let ali več let poučevanja	Skupaj
Strokovni delavec v osnovni šoli	5	7	8	10	30
	16,67 %	23,34 %	26,67 %	33,34 %	100 %
Strokovni delavec v srednji šoli	2	5	12	11	30
	6,67 %	16,67 %	40 %	36,67 %	100 %
Skupaj	7	12	20	21	60
	11,67 %	20 %	33,34 %	35 %	100 %
Rezultat X^2 -preizkusa	$X^2 = 2,46$, $g = 3$, $2P = 0,481$				

► PREGLEDNICA 6: Izid t-preizkusa za neodvisne vzorce o mnenje o usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Kako ocenjujete svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami?	Spol	N	x	s	Levenov preizkus enakosti varianc		t-preizkus razlike aritmetičnih sredin		
					F	P	t	g	2P
	Moški	12	3,37	0,67	0,003	0,958	-0,192	58	0,848
	Ženski	48	3,41	0,67					

Rezultat X^2 -preizkusa ($X^2 = 47,86$, $g = 3$, $2P < 0,001$) kaže, da obstajajo statistično pomembne razlike v oceni dejavnika »Pri vzgojno-izobraževalnem programu imam podporo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ali inkluzivnega pedagoga.« glede na delovno mesto strokovnega delavca v osnovni in srednji šoli.

Iz Preglednice 4 je razvidno, da ima največ učiteljev v osnovni šoli, in to kar 20 (66,67 %), podporo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ali inkluzivnega pedagoga.

Rezultat X^2 -preizkusa ($X^2 = 2,46$, $g = 3$, $2P = 0,481$) kaže, da ni statistično pomembnih razlik v oceni dejavnika učitelji OŠ in srednjih šol glede na delovno dobo.

V anketi je sodelovalo 12 učiteljev in 48 učiteljic, zato smo opravili še t-preizkus za neodvisne vzorce. Ker je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($F = 0,003$; $P = 0,958$) smo opravili t-preizkus za neodvisne vzorce ($t = -0,192$; $g = 58$; $2P = 0,848$), ki kaže, da med spoloma ni statistično pomembnih razlik glede na vprašanje »Kako ocenjujete svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami?«.

SKLEP

Inkluzija je koncept, ki se nanaša na ustvarjanje okolja, v katerem se vsi učenci, ne glede na njihovo raznolikost, počutijo dobrodošle, spoštovane, enakovredne in vključene. Ko se koncept inkluzije prepozna in sprejme, usmerja skupnost k boljšemu razumevanju, sprejemanju ter sodelova-

nju med vsemi posamezniki ne glede na njihove raznolike lastnosti. Za uspeh inkluzije so potrebni spoštovanje različnosti, sprejemanje odgovornosti, vpeljava uspešnih praks, sprejemanje pozitivnih stališč in ključna vloga usposobljenosti učiteljev. Shmidth (2018) navaja, da potrebuje učitelj v inkluzivni šoli podporo vodstva, strokovnih služb in praktične prikaze soustvarjanja učnega okolja za učence s posebnimi potrebami.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da učitelji tako v osnovnih kot srednjih šolah v času študija pridobijo premalo potrebnega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Več podpore imajo učitelji osnovnih šol, kjer so zaposleni specialni in rehabilitacijski pedagogi, inkluzivni pedagogi, socialni pedagogi in si lahko z njimi izmenjujejo znanja. V srednjih šolah lahko pomoč za delo z dijaki poiščejo učitelji le v svetovalni službi.

Raziskava je bila opravljena na majhnem vzorcu anketiranih, z manjšim številom vprašanj v anketi, zato bi jo bilo smiselno razširiti na večje število anketiranih in z dodatnimi vprašanji v anketi, kjer bi prišli do dodatnih relevantnih rezultatov, ki bi nas vodili k dopolnjevanju že uvedenih praks pri zagotavljanju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega dela.

VIRI IN LITERATURA

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2014). *Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Od teorije do prakse.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf

Ivanuš Grmek, M., in Štritof, R. (2018). Učinkovito učno okolje v inkluzivni šoli kot dejavnik uspešnosti za učence s posebnimi potrebami. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, (str. 25-37). Univerzitetna založba Univerze. <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>

Kiswarday, V., in Drljić, K. (2018). Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, (str. 225-236). Univerzitetna založba Univerze. <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>

Kiswarday, V., Rejc, M., in Pak, M. (2020). *Sodelovalno poučevanje v inkluzivnih razredih – Priročnik za sodelovalne pare*. Publikacija e-priročnik. <https://sodelovalno-poucevanje.github.io/prirocnik.pdf>

Košir, S. (ur.). (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja : navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf

Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Centerkontura.

Schmidt Kranjc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga*

inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik, (str. 1-10). Univerzitetna založba Univerze. <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>

Schmidt, M., in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 22(1/2), 55-72. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-VOUOXVNS>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011)., *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOP in 200/20 – ZOOMTVI). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Individualizirani program – Priročnik za kakovostno pripravo in evalvacijo individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami

Priročnik je namenjen vsem strokovnim delavcem, ki se pri svojem delu srečujejo z učenci s posebnimi potrebami in sodelujejo pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa (IP).

NAROČILA

- po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana),
- elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali
- na spletni strani www.zrss.si/spletna-knjigarna/



18,00 €



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

Mitja Drnovšek

OŠ Mengeš

POLOŽAJ VZGOJITELJA V PREDŠOLSKI VZGOJI

Male Teachers' Role in Early Childhood Education

IZVLEČEK

Članek opredeljuje položaj vzgojiteljev v današnjem času in (ne)odprtost do njihovega zaposlovanja. Družba se počasi, vendar vztrajno odmika od zakoreninjenih spolnih stereotipov in poskuša najti učinkovite načine za privabljanje vzgojiteljev. Zdi se, da uspešno, saj je opazno večje sprejemanje vzgojiteljev v predšolski vzgoji. Kljub ambicioznim načrtom in projektnim idejam njihova zastopanost ostaja nizka, izjema so skandinavske države, kjer je njihov delež višji. Na splošno družbeno mnenje še vedno močno vplivajo spolni stereotipi, patriarhalnost in zakoreninjene podobe o moškosti, a se stanje počasi izboljšuje. Veliko vlogo v vsakdanjem življenju ima šolski sistem, ki bi moral biti prilagojen obema spoloma oziroma vsem spolom. Družba se počasi, vendar vztrajno odmika od zakoreninjenih spolnih stereotipov in poskuša najti načine za privabljanje vzgojiteljev. Da bi pridobil vpogled v obstoječe stanje, sem izvedel kvantitativno raziskavo na vzorcu 75 strokovnih delavcev in delavk ter 54 staršev.

Ključne besede: družba, moškosti, spolni stereotipi, vzgojitelji, vzgojno in skrbstveno delo

ABSTRACT

The article describes the current situation of male educators and the (lack of) openness towards their employment. Society is slowly but surely moving away from entrenched gender stereotypes and trying to find effective ways to attract male educators. It seems to be working, as the admission of male educators in early childhood education is noticeably increasing. However, despite ambitious plans and project ideas, their representation is still low, except for the Scandinavian countries, where the proportion is higher. Although the ingrained notions of masculinity, patriarchy, and gender stereotypes continue to shape public opinion, things are gradually becoming better. The school system, which should adapt to both (all) genders, plays a central role in everyday life. To gain an insight into the current situation, the author conducted a quantitative survey with a sample of 75 male and female professionals and 54 parents.

Keywords: educational and care work, gender stereotypes, masculinities, early childhood educators, society

Moški v vlogi vzgojitelja? Da. Verjetno si marsikdo 15–20 let nazaj ni predstavljal, da bo ob prihodu v vrtec otroka oddal vzgojitelju. Spominjam se svojih vrtčevskih dni, ko so nas zjutraj sprejemale in na nas pazile ter nam bile druge mame varuške in vzgojiteljice – torej ženske. Mogoče bi si že takrat želel vzgojitelja v vrtcu, ki sem ga obiskoval šest let. Spomnim se, da sem se kot petletnik udeležil tridnevnega tabora in se prvič srečal z dvema vzgojiteljema, ki sta ob pomoči nekaj vzgojiteljic oziroma učiteljic skrbela za nas. Ko smo se vrnili s tabora, sem pomislil, zakaj v našem vrtcu ni vzgojiteljev. To je vprašanje, ki me je spremljalo v času celotnega izobraževanja. Iskanju odgovora nanj je namenjen tudi prispevek, ki je pred vami. Naj za začetek postrežem z zelo povednim statističnim podatkom, in sicer da je moških v vlogi vzgojitelja manj kot 3 % tako v domačih kot tujih vrtcih. Ena izmed uspešnejših držav na tem področju, Norveška, je imela v predšolski vzgoji zelo dobre strategije za privabljanje moških, vendar se je njihova zastopanost v vrtcih ustavila pri 10 %.

Mnogi se sprašujejo, zakaj v vrtce sploh privabljati moške, ko pa ženske takšno vrsto dela opravljajo dobro in brez težav.

V iskanju odgovora na zastavljeno in druga vprašanja sem opravil kvantitativno raziskavo, v kateri je sodelovalo 75 strokovnih delavcev in delavk ter 54 staršev. Vzorec ni reprezentativen, so pa odgovori prinesli zanimive in spodbudne poglede vključenih na položaj vzgojiteljev v predšolski vzgoji, ki jih želim deliti s širšo javnostjo.

STANJE VZGOJITELJEV V SLOVENSКИH IN TUJIH VRTCIH

Rohrmann (2019) in S. Vlašić (2010) izpostavljata, da si je Evropska unija (EU) leta 1996 kot cilj zadala, da bo do 2006 dosegla 20 % zastopanost vzgojiteljev v predšolski vzgoji. Že leta 1993 je Mreža za varstvo otrok v Raveni (Italija) organizirala posvet, na katerem so razpravljali o pomenu vzgojiteljev kot negovalcev otrok. Danes je dejansko stanje

drugačno od zelenega. Na ravni EU je njihova zastopnost 1–3-% (Rohrmann, 2019; Vlašić, 2010). Po podatkih Svetlin Kastelic in Tuš (2020) iz Statističnega urada je njihov delež v šolskem letu 2018/2019 znašal 2,66 %, v šolskem letu 2019/2020 pa 2,65 %. Svetlin Kastelic in Tuš (2022) dodajata še, da je delež vzgojiteljev v šolskem letu 2020/2021 znašal 2,79 %, leta 2021/2022 pa se je zvišal na 3,83 %. Podobno dokazujejo tudi podatki iz OECD (2022), kjer je navedeno, da je poklic vzgojitelja poklic, kjer v 96 % prevladujejo ženske; njihov delež pa se z vsako naslednjo stopnjo izobrazbe zmanjšuje.

ZAKAJ SO MOŠKOSTI POMEMBNE?

Da bi razumeli, zakaj imamo opraviti s tako nizko zastopnostjo moških v predšolski vzgoji, se je smiselno nasloniti na feministične študije, ki so pomembno vplivale tudi na nastanek moških študij in študij moškosti (Gardiner, 2005, v Connell, 2012). Družba je bila predvsem na začetku ukvarjana z neenakostmi spolov osredinjena le na prevladujoče modele moške prevlade. Z izpostavljenostjo problematizaciji so se odprle možnosti za ponoven premislek o »utišanih« in »nevidnih« družbenih normah. Po Kimmellu (2007, v Connell, 2012) so lastnosti, ki so pri človeku ponotranjene v zavesti, pogosto razumljene kot »naravno« dane, s tem pa se spregledajo razlike med spoloma. »Razkrivanje dinamike spola omogoči tako vidnost moškosti kot problematiziranje položaja moških.« (Connell, 2012, str. 359).

David D. Gilmore, avtor kulturnega koncepta moškosti (1990, v Haralambos, 2005), pravi, da v vsaki družbi obstajajo določene značilnosti moškosti. Te so: moški kot oplojevalec in oskrbovalec ter zaščitnik. Reprodukcijska naloga in vloga moških naj bi bila, da oplojujejo ženske. Da pa se to zgodi, morajo prevzeti pobudo za dvorjenje (danes osvajanje) in spolne odnose. Z vidika družbe se od njih pričakuje, da z drugimi tekmujejo za naklonjenost ene izmed žensk. Moški kot zaščitnik je prevladujoče dojemanje moškosti v večini svetovnih kultur. Oplojevanje in skrbstveno delo nista edino pomembna. Svojo družino mora moški predvsem zaščititi (Gilmore, 1990, v Haralambos, 2005). Danes se zdijo ti koncepti preživeti in stvar preteklosti, saj so feministična prizadevanja dosegla pomembne spremembe pri razumevanju ženskosti in moškosti ter razmerjih med njima.

Izpostavljajo pa se problematike, ki do nedavnega niso bile deležne posebne pozornosti raziskovalcev in raziskovalcev. Manzi (2019) tako poudarja, da je premalo pozornosti namenjene raziskovanju diskriminacije nad moškimi. Ta naj bi se po njenih besedah v zadnjih letih skokovito povečala in je mnogo bolj razširjena kot v preteklih desetletjih. Manzi (2019) dodaja, da je diskriminacija nad moškimi vedno bolj prisotna v javnosti, toda sporna v akademskih raziskavah in teoriji. Zelo malo je znanstvenih člankov, kjer je to objektivno predstavljeno, ter o tem, kakšne so možnosti za izboljšave. Čeprav moški zaradi tega ne trpijo toliko posledic kot ženske, to ne pomeni, da tematika ni vredna obravnave. Vsakršna diskriminacija na podlagi spola lahko povzroči negativne posledice za osebo, naj si bo to moški ali ženska (Manzi, 2019).

MOŠKI IN »BEG« V DRUGE POKLICE

Čeprav je stoletja veljalo prepričanje, da so pri vzgoji ključne ženske, danes ugotavljamo, da tudi moški igrajo pomembno vlogo pri oblikovanju identitete dečkov in

deklic v zgodnjem otroštvu, kar je drugi razlog za večje vključevanje moških v poklic vzgojitelja (Rohrman, 2019). K. Rentzou (2011) »vprašanje« o vzgojiteljih označuje kot zelo aktualno. Zanimanje zanje in zavedanje o pomenu njihovega zaposlovanja na področju predšolske vzgoje se v zadnjih letih povečujeta. Kljub njihovi »pomembnosti« in zaželenosti je ravnovesje med vzgojitelji in vzgojiteljicami še vedno precej neenako. Kot je bilo predstavljeno že v prvem delu, je razdelitev kadra v večini evropskih držav precej podobna, z izjemo skandinavskih držav. Predšolska vzgoja in varstvo spadata med najbolj spolno segregirane poklice (Rentzou, 2011). Specifika dela v predšolski vzgoji je namreč močno povezana z ženskami in ideali ženskosti, ki so tradicionalno povezani s prijaznostjo, skrbjo, družabnostjo in nudenjem bližine in nego otrok (Heikkilä in Hellman, 2016). Cameron idr. (Peeters, 2007) največje nezanimanje moških za poklic vzgojitelja pripisujejo temu, da otroško varstvo temelji na konceptu »matere negovalke«. Podobno Vlašić (2010) piše, da so za to, da se moški ne odločajo postati vzgojitelji, krive zakoreninjene vloge, ki jih predstavlja patriarhalni model vzgoje. Po besedah d'Arcyja (2004, v Vlašić, 2010) na neodločanje moških za poklic vzgojitelja vpliva tudi nezaupljivost delodajalcev, tj. ravnatelj in ravnateljic, saj starši pogosto izražajo strah ter nezaupljivost do vzgojiteljev – še posebej v jasličnih oddelkih. Kanjuo Mrčela in Revinšek (2017) moški spol izpostavljata kot prednost, saj lahko moški v zanje netipičnih poklicih hitreje napredujejo na vodilne položaje kot ženske v zanje netipičnih poklicih. Vzgojitelji pa se pogosto srečujejo z obtožbami, da niso »pravi moški«. Zaradi še vedno precej uveljavljene androhalne družbe se moški težko oziroma zelo redko odločijo za takšen poklic. Po besedah avtorice Bradley (1993) sta moška spolna in delovna identiteta bolj povezani kot pri ženskah. Yang in McNair (2020) pravita, da patriarhalne vrednote upravičujejo prevlado moških na znanstvenih in tehnoloških področjih, torej v poklicih, ki vključujejo posedovanje in vršenje avtoritete. Učiteljski in vzgojiteljski poklic veljata za spolno netipičen poklic, saj vključujeta veliko skrbi in pozornosti za vzgojo (Yang in McNair, 2020). Zaradi tega se to obravnava kot ženski poklic. Heikkilä in Hellman (2016) opozarjata na željo moških po osebni razvoju v poklicnem življenju in priznavanju kolektiva in staršev. V kolektivu, kjer je prevladujoča ženska sfera, morajo namreč ves čas razmišljati o vprašanju zaupanja staršev in sodelavk ter njihovem razumevanju poklicne izbire moških. Skelton (2009, v Heikkilä in Hellman, 2016) na podlagi svojih raziskav pravi, da imajo moški in ženske enake razloge za izbiro pedagoškega poklica. Naj omenim še, da različni strokovnjaki, kot so Acker, 1994; Arnot in Weiner, 1987; Sadker in Sadker, 1994; Weiner, 1995 (v Perger idr., 2020), poudarjajo, da je za učinkovito enakost spolov v šoli in širše v družbi treba obravnavati vprašanja spolov in enakosti spolov že v šolskih učnih načrtih.

KAJ LAHKO STORIMO KOT DRUŽBA?

Naučiti se je treba živeti v svetu, kjer ni toliko poudarka, kaj lahko kateri spol počne. Definicij spolnih stereotipov je toliko, kot je avtorjev in avtoric, na splošno pa temeljijo na uzakonjeni spolni binarnosti. Svetek (2019) pravi, da so glavni vzrok diskriminacije žensk ter spolne segregacije. Spolno stereotipizirani pa so žal tudi vzgojitelji in drugi moški, ki se odločijo za pedagoške poklice. Nekateri poklici so še danes preveč vezani na spolno tipskost, kar pomeni,

da naj bi narava dela pogojevala, ali potrebuješ moške ali ženske lastnosti. Takšna prepričanja so pripomogla k temu, da se še danes zelo malo moških odloča za poklic vzgojitelja.

Naj navedem misel Vlašić iz leta 2010, ki je v svoji raziskavi ugotovila, da slovenska javnost še ni pripravljena na zaposlovanje vzgojiteljev v vrtcih. Trinajst let kasneje lahko z gotovostjo potrdim, da je stanje v slovenski družbi boljše. V svoji raziskavi sem namreč ugotovil, da anketirani starši in strokovni delavci večinsko podpirajo prisotnost vzgojiteljev v vzgoji otrok. Svojega otroka bi najraje vpisali v mešan vzgojiteljski par (68 % strokovnih delavcev in delavk ter 70 % staršev), veliko anketiranih pa kljub vsemu ostaja neodločenih (27 % anketiranih strokovnih delavcev in delavk ter 24 % staršev). Izpostavim lahko, da skoraj nihče (nihče izmed strokovnih delavcev in 2 % staršev) še ne želi svojega otroka vpisati v skupino, ki bi jo vodila dva vzgojitelja. Glede potrebnih kompetenc strokovnih delavcev so si bili anketiranci enotni, da je najpomembnejša ljubezen do otrok (70 % anketiranih strokovnih delavcev; 55 % staršev) in zmožnost, postaviti meje otrokom v skupini (23,5 % anketiranih strokovnih delavcev; 16 % staršev); najmanj pa anketirani cenijo željo po zaslužku (80 % anketiranih strokovnih delavcev; 67 % staršev). Kot največji izziv še vedno prevladuje pretirano poseganje staršev v pedagoško delo (takšnega mnenja je 50,5 % anketiranih strokovnih delavcev ter 38,5 % staršev), slaba klima v tandemu (24 % strokovnih delavcev; 22 % staršev) in slabo sodelovanje s starši (21 % strokovnih delavcev; 22 % staršev). Zaskrbljenost za ohranitev delovnega mesta je zelo nizka. Podobno skladnost

sem ugotovil tudi pri razlogih za izbiro poklica, in sicer da je to želja po delu z otroki in ugoden delovni čas. Glede trajanja zaposlitve se za vzgojitelja pričakuje, da bo v vrtcu delal od 1 leta do 10 let (57 % strokovnih delavcev; 58 % staršev), medtem ko se za vzgojiteljico pričakuje, da bo tam do upokojitve (88 % strokovnih delavcev; 85 % staršev). Delež anketiranih je mnogo manjši kot pred 13 leti, ko je 98 % anketiranih odgovorilo, da bodo vzgojiteljice v vrtcu zaposlene do upokojitve. 97 % takrat anketiranih je bilo mnenja, da bo vzgojitelj v vrtcu zaposlen 1–10 let; tako da je opazno izboljšanje. Vzgojitelji in vzgojiteljice pa se bodo pri svojem delu soočali tudi s težavami. Glavna težava je še vedno prepričanje družbe in prisotne stereotipne predstave. Mnogi so navedli, da je poklicu vzgojitelja treba vrniti ugled in da bi bilo za privabljanje kadra potrebno sodelovanje različnih institucij. K aktualnosti in cenjenosti poklica pa bi po prepričanju nekaterih pripomogla boljša plača.

V času od raziskave Vlašić (2010) so bili narejeni pomembni koraki za spremenjen odnos do vzgojiteljev. Družba se premika v smer sprejemanja in večje odprtosti do netradicionalnega: moški vzgojitelji, moški v vlogi medicinskih tehnikov, ženske v vlogi mehaničarke ali ženske vojakinje itn. Z delom pa ne smemo odnehati. Če želimo bolj uravnoteženo zastopanje vseh spolov v spolno zaznamovanih poklicih, je treba nadaljevati s spodbujanjem vseh mladih v poklice, ki pomembno zaznamujejo generacije otrok. Krepitev ugleda vzgojno-izobraževalnih poklicev je nujna, promocija pomena kakovostnega in pravičnega sistema vzgoje in izobraževanja, v katerem sodelujejo tako moški kot ženske, pa je naša dolžnost.

VIRI IN LITERATURA

Bradley, H. (1993). *Across the great divide: The entry of men into "women's jobs"*. V Doing "women's work": Men in nontraditional occupations, C. Williams (ur.), 10–27. CA: Sage.

Connell, R. (2012). *Moškosti*. Krtina.

d'Arcy, C. (2004). Males studying and working in early childhood education: Advantages, Barriers, Challenges and Examples of Successful Strategies to Recruit, Retain and Support Men.

Haralambos, M. (2005). *Sociologija*. DZS.

Heikkilä, M., in Hellman, A. (2016). Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1208–1220.

Kanjuo - Mrčela, A., in Revinšek, J. (2017). Moški, ki opravljajo „žensko delo“. *Časopis za kritiko znanosti*, 45(267), 171–188.

Manzi, F. (2019). Processes Underlying Discrimination the Same for Women and Men? A Critical Review of Congruity Models of Gender Discrimination. *Frontiers in Psychology*, 10, 469–485.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Peeters, J. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 15–24.

Perger, N., Mencin Čepelj, M., in Tašner, V. (2020). Teaching feminism. *Šolsko polje*, 31(5/6), 13–29.

Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. *Early Years*, 31(2), 135–147.

Rohrmann, T. (2019). Men as promoters of change in ECEC? An international overview. *Early Years*, 1–15.

Svetek, M. (2019). Spolni stereotipi in diskriminacija žensk na trgu dela. *Psihološka obzorja*, 28, 1–10.

Svetlin Kastelic, N., in Tuš, J. (2020). V osnovnih in srednjih šolah nekaj več učiteljic in učiteljev. SURS.

Svetlin Kastelic, N., in Tuš, J. (2022). *Delež moških med vodstvenimi delavci v osnovnošolskem izobraževanju enkrat večji kot med vsemi zaposlenimi*. SURS.

Vlašić, S. (2010). Moški in zaposlovanje v predšolski vzgoji. *Uprava*, 8(4), 143–167.

Yang, Y., in McNair, E. D. (2020). Chinese male early childhood education teachers' perceptions of their roles and professional development. *Gender and Education*, 33(4), 468–482.

Anja Ržišnik Martinec

Osnovna šola A. T. Linhartar Radovljica, Podružnična šola Ljubno

PARTICIPACIJA UČENCEV PRI POUKU: PROJEKT KMETIJA

Student Classroom Engagement: Farm Project

IZVLEČEK

Ideje o participaciji učencev pri pouku segajo že v začetke 20. stoletja, v katerem so se različni pedagogi in reformatorji izobraževanja (prim. Dewey, Montessori, Freinet) zavzemali za to, da je v središču izobraževanja otrok s svojimi individualnimi zmožnostmi in interesi. Vključevanje učencev v pouk pa predstavlja tudi enega izmed ključnih elementov kakovostne in vključujoče šole 21. stoletja. Kljub temu različni tuji in slovenski strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja ugotavljajo, da imajo učenci v praksi premalo priložnosti za participacijo pri pouku. Članek je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu sta s teoretičnimi izhodišči predstavljena pojma participacija pri pouku in projektno učenje. V drugem delu pa je predstavljen primer samoiniciativnega projekta Kmetija učencev 4. in 5. razreda, ki praktično podkrepi teoretična izhodišča prispevka.

Ključne besede: participacija učencev pri pouku, projektno učenje, evalvacija učnega procesa, medpredmetno povezovanje

ABSTRACT

The concept of student engagement in the classroom has its roots in the early 1900s when educators and reformers like Dewey, Montessori, and Freinet promoted the idea that children, with their unique talents and interests, should be at the centre of learning. Involving learners in the classroom is also one of the crucial elements of a quality and inclusive school in the 21st century. However, various foreign and Slovenian experts in the field of education have noted that, in practice, there are not enough opportunities for students to participate in the classroom. The article has two parts. The first part introduces the notions of participation and project-based learning. In the second part, an example of a self-initiated project, The Farm, by pupils in Years 4 and 5 is presented, which provides practical support for the theoretical background of the paper.

Keywords: student classroom engagement, project-based learning, evaluation of learning process, cross-curricular integration

O PARTICIPACIJI UČENCEV PRI POUKU

Participacija pri pouku pomeni vključevanje učencev v sooblikovanje pouka glede učnih vsebin, pristopov, metod in oblik dela ter učnih okolij v največjem možnem obsegu (Friedrichs in Pietsch, 2019). K njej spadajo tudi vključenost v evalvacijo pouka, vrstniško učenje in učenje s poučevanjem, sodelovalno ter samostojno učenje, npr. s projekti (Klauffke, 2019). Zametki participacije v šoli izhajajo iz spoznanj ameriškega filozofa, psihologa in pedagoga Johna Deweyja, ki je menil, **da je napore učiteljev nujno povezati z dejavnostjo, s katero se otrok ukvarja na lastno pobudo, sicer bo njegova motivacija ves čas ostala v območju zunanje motivacije** (Dewey, 2012). Bil je pobudnik aktivnega vključevanja otrok v šolo in družbo ter zagovornik vzgoje za demokracijo. Pomemben dokument s področja participacije, ki uradno podpira razmišljanja Deweyja, je Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989, v kateri je zapisano, da ima otrok glede na

svoje zmožnosti pravico do tega, da je vključen v vse zadeve v povezavi z njim – ima pravico do obveščenosti, izražanja mnenj in pravico do sodelovanja pri odločitvah, ki ga zadevajo. Vse naštetе pravice so pomemben temelj participacije pri pouku.

Obseg, v katerem se participacija v šoli izvaja, je lahko zelo obširen. Hart (1997) je razvil t. i. lestev participacije, ki prikazuje osem stopenj participacije otrok in mladih – od navidezne vključenosti, pri kateri odrasli mlade izkoristijo za podporo svojim projektom, pa vse do najvišje stopnje participacije, kjer pobude dajejo mladi in odločitve sprejemajo skupaj z odraslimi (Preglednica 1).

Otrokom in mladostnikom je treba omogočiti participacijo v čim višji meri, saj bodo tako bolj motivirani za učenje in za udejstvovanje v šolskem vsakdanu (Friedrichs, Klauffke, Pietsch, 2018). Če se vsi udeleženci učnega procesa čutijo odgovorne, lahko participatorni pristopi spreminjajo celotno kulturo šole (Klauffke, 2019).

► PREGLEDNICA 1: Stopnje participacije (povzeto po Hart, 1997)

Stopnje participacije	8.	POBUDE MLADIH IN DOGOVORI Z ODRASLIMI	Mladi zasnujejo projekt, ga izvajajo in vodijo. Odrasle povabijo, da skupaj z njimi sprejemajo odločitve.
	7.	POBUDE MLADIH	Mladi zasnujejo projekt, odrasli podpirajo.
	6.	POBUDE ODRASLIH	Odrasli dajejo pobude, mladi sodelujejo pri odločitvah.
	5.	POSVETOVANJE IN SEZNANJENOST	Odrasli se odločajo o aktivnostih projekta, posvetujejo se z mladimi in upoštevajo njihovo mnenje. Mladi so seznanjeni.
	4.	DOLOČANJE IN SEZNANJENOST	Mladim so dodeljene vloge pri projektu in so seznanjeni, kako in zakaj sodelujejo pri njem
Stopnje navidezne participacije	3.	SIMBOLIKA	Je zelo pogosta stopnja vključevanja mladih, pri kateri imajo otroci sicer možnost izraziti svoje mnenje, vendar to nima večjega vpliva na izvedbo projekta.
	2.	DEKORACIJA	Mladi sodelujejo pri projektu, vendar v majhnem deležu. Niso seznanjeni z namenom in vsebino projekta.
	1.	MANIPULACIJA	Odrasli mladim naročajo kaj naj storijo, izkoristijo jih za podporo svojim projektom in se pretvarjajo, da gre za ideje mladih

O PROJEKTNEM UČENJU

V kolikšni meri pouk omogoča participacijo, je odvisno od njegove stopnje odprtosti v smislu organizacije pouka, učnih metod, učnih vsebin, družbenega udejstvovanja učencev ter odprtosti šole do ožjega in širšega okolja (Friedrichs in Pietsch, 2019). **Ena najvišjih stopenj participacije je projektno učenje z udejstvovanjem (angl. service learning), pri katerem se učenci angažirajo tako pri pouku kot v družbi, ko na primer organizirajo in vodijo projekt na ravni občine in s tem rešujejo realne potrebe družbe** (Zentner, 2019). Projektno učenje je oblika problemskega učenja, ki omogoča visoko stopnjo odprtosti pouka in posledično participacije. Ker ima vsak učenec svoje zmožnosti in interese, ne more potekati frontalno. V ospredju je predvsem individualno in skupinsko reševanje problemov projekta (Marentič Požarnik, 2018; Peschel, 2016). Učencem omogoča, da usklajujejo družbena pravila med posameznikom in skupino, sledijo lastnim interesom in jih praktično preizkušajo, pridejo do spoznanj, ki pogosto presegajo učne načrte, dobijo vpogled v izkušnje, perspektive in mnenja drugih udeležencev projekta, se aktivno in samostojno učijo ter razvijajo samoregulacijo. Projektno učenje poteka po določenih stopnjah, ki se lahko večkrat ponovijo (Peschel, 2016):

- Začne se z realnim problemom – temo, ki zadeva posameznika ali skupino. Če upoštevamo vsa demokratična načela, je njena določitev lahko zelo dolga proces.
- Nadaljuje se z načrtovanjem, v katerem učenci določajo možne rešitve problema in načine reševanja.
- V fazi izvedbe učenci možne rešitve problema praktično preizkušajo.
- Zadnja stopnja predstavlja evalvacijo, v kateri učenci presojujejo rešitev problema. Če do nje ni prišlo, se predhodne stopnje ponovijo.

Medtem ko je Dewey projektno učenje razumel kot skupno delo učencev in učiteljev, pri katerem je načrtovanje in vodenje prepuščeno učiteljem, ga je njegov učenec in naslednik William Heard Kilpatrick videl bolj odprto. Po

njegovem mnenju je projektno učenje delo otrok, pri katerem morajo učitelji zavestno stopiti v ozadje z namenom, da bi iskanje in reševanje problemov ter dosego zastavljenih ciljev projekta prepustili učencem (prav tam, 2016). Ni nujno, da pri projektih vsak otrok ves čas sodeluje na najvišji stopnji participacije, temveč da ima vsak udeleženec možnost izbire, da se udeleži na najvišji možni stopnji glede na svoje zmožnosti (Hart, 1997). Prav tako cilj projektnega učenja ni nujno končni izdelek, temveč veliko bolj ukvarjanje z izbranim tematskim področjem in razvijanje spretnosti, ki jih projekt omogoča. **Cilj je pot, ki vodi v razvoj kritičnega, aktivnega in odgovornega človeka** (Peschel, 2016).

Mnogi slovenski in tuji strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja ugotavljajo, da je za učence malo priložnosti za soodločanje pri oblikovanju pouka (Mithans in Ivanuš Grmek, 2017; Peschel, 2016) in reševanje problemov, ki je značilno za projektno učenje (Marentič Požarnik, 2018; Peschel, 2016). Marentič Požarnik (2018) vzroke vidi v objektivnih okoliščinah (premalo časa, preobsežni učni načrti, preveliki razredi, premalo pripomočkov) in subjektivnih dejavnikov (npr. nepripravljenost za tako delo, ki naj ne bi bilo dovolj sistematično) ter v zahtevah po medpredmetnem povezovanju, ki je za tovrstno učenje pogosto nujno. Kljub oviram pa je pomembno, da se učitelji zavedamo, da je participacija učencev eden izmed ključnih elementov kakovostne in vključujoče šole 21. stoletja (Bergel - Pogačnik, 2016; Grah in drugi, 2017).

KAKO SE JE VSE SKUPAJ ZAČELO?

Učenci 4. razreda so se v začetku septembra na športnem dnevu spontano začeli pogovarjati o tem, da bi eden izmed njih v prihodnosti rad imel kmetijo. Predstavil jim je svojo vizijo in preostale povprašal, ali bi mu pri njeni uresničitvi pomagali. V naslednjih tednih so se zainteresirani učenci med odmori srečevali in kovali načrte, jih zapisovali ter skicirali. Postala sem radovedna in učence prosila, ali bi se ob začetku naslednje ure dobili v krogu, kjer bi predstavili



► SLIKA 1: Kotiček kmetije Logar
Avtorica fotografij: Anja Ržišnik Martinec



► SLIKA 2: Oglasna deska

svoje dosedanje delo. Določili so že ime, profil delavcev, ki bi jih na kmetiji potrebovali, katere živali bi vzrejali, in pokazali grobo skico celotne kmetije. Ker sem med njimi zaznala veliko zavzetost, sem jih vprašala, ali bi si želeli, da njihov samoiniciativni projekt povežemo s poukom pri čem več predmetih. **Učenci so bili navdušeni, predvsem pa pripravljeni delati in vztrajati – vse do konca šolskega leta.** Sproti sem jim začela predstavljati načrtovane učne cilje pri posameznih predmetih, učenci pa so predlagali, kako bi jih skozi delo na njihovem projektu lahko dosegli. Transparentna predstavitev učnih ciljev iz učnih načrtov je skupaj s preverjanjem predznanja učencev eden izmed prvih korakov udejanja participacije pri pouku (Klauffke, 2019). Z učenci smo se dogovorili, kje bosta njihova oglasna deska in njihov kotiček s policami (Slika 1), na katere so v registratorjih skrbno spravljali svoje delo, ki je potekalo pred poukom, med njim v času samostojnega dela in po njem. Na oglasni deski je ves čas projekta visel plakat s cilji in dejavnostmi, ki smo jih skupaj z učenci načrtovali, spreminjali in udejanjali (Slika 2). Prvič so svoje delo predstavili celotni podružnični šoli in staršem ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja. Samostojno so pripravili in izvedli predstavitev, ki je obsegala maketo kompleksa kmetije, računalniško predstavitev dejavnosti in potrebnih strojev na njej ter govorne nastope učencev, v katerih so opisovali posamezne živali na kmetiji. Za piko na i so se učenci odločili in se samostojno prek spletnih slovarjev naučili poimenovanja domačih živali v štirih tujih jezikih. Ob tej priložnosti so k sodelovanju v projektu povabili tudi preostale učence podružnice.

EVALVACIJA OZIROMA »SE LAHKO DOBIMO V KROGU?«

Pomemben del projektnega učenja je tudi evalvacija, ki poteka pred njim, med njim in po njem. Učenci zavestno in redno razmišljajo o procesu dela na različne načine – v diskusiji, s pisanjem ali ustvarjanjem (Zentner, 2019). Srečanja v krogu – oziroma pobuda učencev »Se lahko dobimo v krogu?« – so postala naša stalnica. V njem smo se srečevali večkrat tedensko. Vsak otrok je lahko prišel do besede, učence sem spodbujala k spoštljivi medsebojni komunikaciji in k medsebojnemu poslušanju. Pri tem sem bila pozorna na to, da so imeli dovolj časa za razmislek in odziv. V krogu so poročali o stanju svojega projekta in doseganju zastavljenih ciljev, predstavljali so svoje delo in izdelke, izražali svoja pričakovanja in želje, poročali o

dobrih in slabih izkušnjah, o svojih strahovih in uspehih. Pogosto je bil krog kraj, kjer smo v dolgih pogovorih iskali rešitve za nesoglasja, ki jih ni bilo malo. Iskali smo jih tako dolgo, da smo prišli do rešitve, ki je bila sprejemljiva za vse. Včasih je bilo za to potrebnih tudi več dni razmisleka in pogovorov. V krogu so potekale razprave med učenci, kako bi se lotili reševanja določenega problema, in v krogu so se delile vloge za delo na projektu. Sama sem pri pogovorih prevzela vlogo zapisničarice sklepov pogovorov v krogu, ki sem jih ob koncu vsakega srečanja in ob naslednjem srečanju glasno prebrala. Poleg sprotnih pogovorov v krogu so učenci delo na projektu evalvirali tudi pisno. Vsako ocenjevalno obdobje so rešili vprašalnik, v katerem so vrednotili svoje pridobljeno znanje in druge kompetence, pridobljene s projektom (Slika 3). Prav tako so pisno izrazili svoje počutje in odnose s preostalimi učenci v procesu dela ter zapisali želje za prihodnost. Pri oblikovanju vprašanj pri ustni in pisni evalvaciji sem si pomagala s priročniki *Formativno spremljanje v podporo učenju* (Holcar Brunauer in drugi, 2019) in gradivom *Kako spodbujati razvoj mišljenja* (Kompere, Rupnik Vec, 2016).

VLOGA UČITELJICE IN SAMOSTOJNOST UČENCEV

Vloga učiteljev pri odprtih oblikah pouka, kamor spada tudi projektno učenje, se močno razlikuje od tradicionalnega frontalnega pouka. Učitelji niso več samo podajalci znanja, ampak veliko bolj sogovorniki, skrbniki gradiv in pripomočkov ter spodbujevalci učenja. Njihova odgovornost je, da spremljajo delo učencev, nimajo pa pravice brez pravega razloga motiti njihovega dela. Učence morajo jemati resno (Peschel, 2016). Svojo vlogo pri projektu Kmetija, ki so ga sprožili učenci, sem videla predvsem v tem, da sem učence podprla, ko so to potrebovali – v smislu potrebnih gradiv in pripomočkov, za katere so me prosili, razlag, pomoči pri uporabi računalnika in spletnih orodij, organizacije dela in pomoči pri medsebojni komunikaciji. Skrbela sem za to, da so bili učenci seznanjeni s učnimi cilji in standardi znanja, preverjala sem njihovo predznanje in znanje. **Pripravljala sem pouk, pri katerem so učenci lahko delali samostojno, medpredmetno, v izbrani učni obliki, v lastnem tempu in v lastni časovni razporeditvi. Z različnimi gradivi za samostojno učenje in spodbudami za vrstniško učenje ter tutorstvo sem ustvarjala pogoje, da so učenci pri svojem delu lahko bili kar se da samostojni in neodvisni od učiteljice.**

RAZMISLEK O NAŠEM PROJEKTU »KMETIJA«, januar 2023

Ime in priimek: _____

Moj največji dosežek pri tem projektu:

Bolje bi lahko naredil/-a:

Najbolj sem užival/-a pri tem projektu, ko:

Motilo me je:

Označi, kaj si se naučil/-a pri projektu in kako dobro ti gre.

			
V različnih virih (splet, knjige) znam samostojno poiskati podatke za opis domače živali.			
Sestavim smiselno besedilo za govorni nastop (opis živali/stroja).			
Pri pisanju besedila upoštevam pravopisna pravila.			
Ko govorno nastopam, govorim dovolj glasno, razločno in knjižno.			
Znam naštetih domače živali v enem tujem jeziku.			
Znam shraniti dokument na računalniku.			
Znam skicirati različne načrte (kmetija).			
Gradim modele zgradb iz odpadnega materiala (maketa).			
Opišem izbrano domačo žival.			
Vem, kaj je to živinoreja.			
Znam izraziti svoje mnenje in ga zagovarjati.			
Dobro sodelujem z ostalimi v skupini.			
Spoštujem mnenja drugih.			

V drugem polletju predlagam, da pri projektu naredimo/da vanj vključimo:

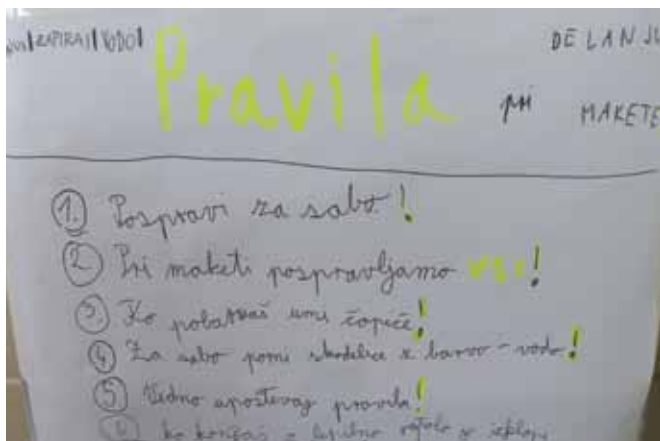
► SLIKA 3: Evalvacija ob polletju

Učenci so predlagali načine, kako bi načrtovane učne cilje dosegli na podlagi njihovega dela na projektu. Med delom so v skupini po potrebi samostojno oblikovali tudi pravila (Slika 4). Nekateri so se preizkusili v vlogi učiteljev, tako da so prevzeli določene ure pouka in zatem pripravili še preverjanje znanja. Svoje individualne izdelke so s povratnimi informacijami shranjevali v svoje listovnike in tako imeli pregled nad svojim napredkom. Na našete načine so prevzemali več odgovornosti za svoje delo in bili zanj bolj motivirani. Starše sem z vsebinami in napredkom pri projektu seznanjala na govorilnih urah in roditeljskih sestankih. Na govorilne ure so bili vabljeni tudi otroci s svojimi listovniki.

Na predstavitev, ki so potekale v organizaciji učencev, pa so starši dobili še konkretniji vpogled v delo celotne skupine.

KAKO SE JE NADALJEVALO?

Četrty razred je imel zaradi majhnega števila učencev pri nekaterih predmetih pouk v kombinaciji s 5. razredom. Ker je delo postajalo vedno obsežnejše in se je širilo na mnoga predmetna področja, so se jim pri projektne delu pridružili še učenci 5. razreda z učiteljico Metko Urh. V drugem ocenjevalnem obdobju so za potrebe svojega projekta izdelovali logotipe za svojo kmetijo. Razstavili so jih v



► SLIKA 4: Pravila učencev pri pospravljanju



► SLIKA 5: Izbiranje logotipa

telovadnici in povabili vse učence podružnice na glasovanje (Slika 5). Logotip z največ glasovi je postal njihov »uradni« logotip, s katerim so se predstavljali tudi v prihodnje. S pomočjo starejših učencev iz 5. razreda so napisali in uglasbili himno kmetije. V nemščini so v sodelovanju z njimi napisali scenarij za kratek skeč, ki se dogaja na kmetiji, in ga odigrali. Pri tem so si pomagali s spletnimi prevajalniki in slovarji. Izdelali so brošuro, v kateri so predstavili turistični del svoje kmetije. Napisali so pismo županu, v katerem so opisali svoj projekt in ga prosili za (finančno) spodbudo v prihodnosti. Na spletu so iskali ustrezno lokacijo za svojo kmetijo. Izdelali so cenik izdelkov za domačo trgovino in pred tem na spletu in na terenu

preverili ponudbo ter cene pri »konkurenci«. Organizirali so izlet na bližnjo kmetijo, kjer so si v živo ogledali njeno delovanje. Vnaprej so pripravili vprašanja, ki so jih kmetu zastavili. Po obisku so za spletni časopis napisali prispevek o obisku na kmetiji, kmetu pa napisali zahvalo za tople sprejem. Maketo iz prvega ocenjevalnega obdobja so glede na nova spoznanja izpopolnili. Vse naštet in še več so na prireditvi ob koncu šolskega leta predstavili preostalim učencem podružnice, staršem in drugim zainteresiranim.

Učenci so izrazili željo, da bi s projektom nadaljevali tudi v 5. razredu. Ob koncu šolskega leta so svoj kotiček in vse svoje izdelke prestavili v novo učilnico. Pravijo, da bi projekt radi razširili še na področje turizma.

VIRI IN LITERATURA

Bergel - Pogačnik, J. (2016). *Model spreminjanja kakovosti odnosov z medsebojnim sodelovanjem učencev, učiteljev in staršev*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Freinet, E. (2009). *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets*. Klett-Cotta.

Friedrichs, B., Klaffke, T., in Pietsch, S. (2018). Partizipation im Klassenzimmer. *Klasse leiten*, 4, 4-7.

Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B., Holcar, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brod-nik, V., Štampfl, P., Novak, N., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Žinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., ... Zore, N. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Hart, A. R. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.

Holcar Brunauer, A., idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Ivanuš Grmek, M., in Mithans, M. (2018). Participacija učencev in sooblikovanje učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, 61-80.

Klaffke, T. (2019). Verantwortungsvoll mitbestimmen. Partizipation im Unterricht. *Klasse leiten*, 7, 14, 15.

Kompare, A., in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Zavod RS za šolstvo.

Konvencija o otrokovih pravicah (1989). https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_POD-LAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_otrokovih_pravicah/A_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. DZS.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um*. Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Peschel, F. (2016). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Schneider Verlag Hohengehren.

Zentner, S. (2019). Wir können ihnen ruhig mehr zutrauen. Mit Lernen durch Engagement Schülerinnen und Schüler beteiligen und stärken. *Klasse leiten*, 7, 30-33.

DR. BRANKO SLIVAR (1957-2024)



► Dr. Branko Slivar
Foto: Marijana Gantar Loncaric

Dr. Branko Slivar, rojen 8. junija 1957, je vidno zaznamoval vlogo in poslanstvo Zavoda RS za šolstvo. Po opravljeni diplomi iz psihologije leta 1981 je svojo poklicno pot začel kot svetovalni delavec na Srednji šoli za gostinstvo in turizem v Ljubljani. Po zaposlitvi na Zavodu za šolstvo, 1. septembra 1991, je leta 1995 magistriral in pred 20 leti tudi doktoriral iz psihologije na temo: Dejavniki, strategije in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom.

Na Zavodu RS za šolstvo je bil prepoznan kot človek, ki premisli stvari, ki se zadev loti študiozno in zna argumentirati svoja stališča. V več kot 30 letih je opravljal različna dela: od pomočnika direktorja, do vodenja sektorja predmetnih skupin, svetovalca za splošnoizobraževalne predmete in najdlje vodenje oddelka za srednje šole.

Kot velik poznavalec šolskega sistema z vizionarskim pogledom in konkretnimi predlogi je aktivno sodeloval v skoraj 20 delovnih skupinah pri Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje in v javnih zavodih ter s tem dodal pomemben prispevek k razvoju sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Bil je med snovalci gimnazijskega programa in mature, usmerjal je delo pri posodobitvah učnih načrtov, vodil pripravo analize učnih načrtov in do pretekle srede, 17. aprila 2024, ko nas je v svojem delovnem okolju zapustil, koordiniral celotno aktualno kurikularno prenovu.

Njegovo znanje in izkušnje so prepoznali tudi kolegi v tujini. Vpet je bil v številne projekte v mednarodnem merilu. Še zlasti pa ga je zaznamovalo dveletno delo na Twining projektu v Bosni in Hercegovini, kjer si je ustvaril mrežo prijateljev in se tja v zadnjih desetih letih redno vračal.

Branko je znal povedati svoje mnenje in slišati mnenje drugih. To ga je odlikovalo tudi na njegovi profesionalni poti. Kot vodja oddelka je bil cenjen in spoštovan kolega, saj je spodbujal in usmerjal svoje kolege in jim vedno puščal dovolj strokovnega prostora. O sebi je govoril malo. V njegovi družbi je pogovor najbolj pogosto tekel o šoli, o različnih rešitvah na področju vzgoje in izobraževanja in o Zavodu RS za šolstvo, ki mu je bil vedno lojalen, hkrati pa je bil kritičen sogovornik ob vseh spremembah in aktivnostih.

Svoj optimizem, smisel za humor in dobro voljo je znal prenašati tudi na sodelavce. Znal se je sprostiti. Vedno pa je poudarjal, da mu je v službi lepo. In v službi je sklenil svojo življenjsko pot.

Dragi Branko! V imenu kolegov in kolegic Zavoda RS za šolstvo: Hvala za vse.

*Dr. Vinko Logaj,
direktor Zavoda RS za šolstvo*

Kdo je bil Brane Slivar, človek, ki mu posvečamo te besede? Vsak od nas si lahko priključuje svoj spomin nanj, svojo izkušnjo, svojo zgodbo. Bil je naš sodelavec, kolega, sopotnik na mednarodnih poteh, šef, vodja, zaupnik, prijatelj in še mnogo več. V vseh naših spominih pa stopa v ospredje njegova narava, za katero so bili značilni pretanjen posluš za ljudi, človeška toplina in ostrina uma.

Rad je imel zanimive debate, ob katerih so se kresala mnenja. Občasno nas je spravljal v stisko s svojimi stališči, s katerimi je v nas sprožal kreativne razmisleke. Vztrajno in včasih prav trmasto nam je zastavljal vprašanja, ki so vodila k boljšemu razumevanju. In ko smo že izčrpali vse argumente, se je hudomušno nasmehnil in rekel: »Saj imaš prav. Si me prepričala.«

Znal nas je presenetiti s širino svojega znanja in sistemskim načinom razmišljanja. Pustil se je podučiti o temah, ki jih ni poznal, in ni mu bilo težko priti v pisarno in vprašati za pojasnilo. Rad je razmišljal na glas in si tako izoblikoval mnenje o neki temi. Posebno so mu bili pri srcu pogovori v njegovi pisarni. Te sestanke je postavljaj na prvo mesto. »Imamo sestanek oddelka,« je pomenilo: »Ne moti in ne vstopaj, če nisi iz oddelka srednjega šolstva.« Bil je ponosen na sinergijo in povezanost, ki se je stkala med sodelavci. Globoko je cenil znanje in prispevek vsake od kolegic v oddelku, ki so s svojo strokovnostjo na različnih področjih prispevale k skupnim rešitvam. Zelo dobro je znal oceniti kvalitete in skrite potenciale posameznika. Brez njegovega nevsiljivega načina vodenja in sposobnosti zagotavljanja varnega okolja to ne bi bilo mogoče. Bil je resnično timski človek, ki si je zaupanje kolegov pridobil s svojo odprtostjo in poslušom za sočloveka.

Sodelovanje s svetovalci zavoda na področju kurikularne prenove ga je postavilo pred nov izziv, ki ga je želel uspešno zaključiti pred upokojitvijo. Pozitivna klima, ki se je razvila v času njegovega vodenja, je bila ne-

verjetna. Znal je prisluhniti stiskam posameznika, umiriti vroče debate in presoditi, kaj je v nekem trenutku najpametneje storiti. Njegov ožji tim in predmetni svetovalci so mu zaupali in vedeli, da jih bo podprl, jim pomagal z nasveti in stal za njihovimi odločitvami. Pristen odnos, ki se je zgradil v času prenove, se je čutil na vsakem koraku. Kljub velikim obremenitvam so svetovalci na skupnih srečanjih delovali usklajeno, povezano in pozitivno. Za vsem pa je stal Brane, ki je ob marsikaterem zapletenem vprašanju rekel: »Čakaj, da malo razmislim.« In je razmislil. Sam, z oddelkom, s svetovalci ... tako kot vedno – skupaj s kolegi.

Na kolegiju direktorja je vedno sedel na istem mestu, s hrbtom obrnjen proti oknu. Znal je presoditi, kdaj je pravi čas, da se oglasi, in njegovo mnenje je imelo težo. Kolegi smo ga cenili zaradi bogatih izkušenj in se obračali nanj po nasvet. Še tako zahteven problem je znal obravnavati z različnih zornih kotov, ga razčleniti in naenkrat se problem več ni zdel tako nerešljiv.

Odlične rešitve so se rojevale prav v njegovi pisarni, ki jo krasijo akvarij tropskih ribic, plakat Sigmunda Freudu in slika Mostarja. Za ribe je skrbel z enako ljubeznijo, kot je skrbel za ljudi. Psihologija je vedno ostala njegova največja ljubezen in izkušnja mednarodnega projekta v Mostarju ga je dodatno oblikovala kot vodjo in se ga globok dotaknila kot človeka.

Na področju mednarodnega sodelovanja je imela Bosna zanj posebno mesto. V dveh letih, ki ju je kot vodja projekta pred leti preživel v Mostarju, si je s svojim odnosom, smislom za humor in demokratičnim stilom vodenja pridobil zaupanje bosanskih kolegov. Rekli so mu »naš Branko« in on jih je ljubeče klical »moji Bosanci«. Prijateljske vezi so se ohranile vsa leta in v svoj najljubši Mostar bi moral odpotovati tudi na dan svojega pogreba. Ob žalostni novici, da ga ni več med nami, je direktorica APOSA na LinkedInu objavila zapis v njegov spomin.

Med drugim je zapisala:

»Naš prijatelj, starejši brat, podpora, zaščitnik, ekspert, poznavalec področja vzgoje in izobraževanja ter širše in ob koncu dneva tudi odličen poznavalec piva in zabaven človek, poln dovtipov in anekdot. Tvoja vrnitev v Slovenijo ni pomenila nikakršnega konca, saj nas nikoli ni povezovalo samo delo, temveč iskreno prijateljstvo ...«

Sodelovanje v številnih evropskih projektih je razširilo njegovo obzorje in mu dalo dodatno strokovno potrditev in profesionalno samozavest. Kolegi iz različnih evropskih držav so prepoznali njegova močna področja in strokovno vlogo, ki je pogosto spontano prerasla v prijateljstvo. Eden od nizozemskih kolegov je o 25-letnem sodelovanju z Branetom v svojem pismu zapisal:

»Človek, ki je preživel z menoj toliko let, v toliko različnih projektih, je nenadoma zapustil oder življenja. Šokiran in žalosten sem zaradi tega. Zavedam se, da bodo njegovi domači, njegovi kolegi, Zavod RS za šolstvo in še posebej njegov oddelk občutili ta šok še veliko močneje in bolj neposredno v svojem vsakodnevnem življenju. Vsem želim dovolj moči in vzajemne podpore v tem težkem položaju. Prepričan sem, da je Brane neskončno užival življenje. Mi smo tisti, ki ga bomo pogrešali. Prav je, da ga pogrešamo, vendar ne pozabimo tudi veselja, ki smo ga občutili, ko je bil še z nami.«

Upoštevali bomo nasvet, ki nam ga je dal nizozemski kolega. Še vedno bomo pogledovali proti njegovemu praznemu stolu, ali je morda zamudil, ugotavljali, da imamo v koledarju sestanek, na katerega bi moral priti, pričakovali, da bo vsak trenutek stopil skozi vrata. A ob tem se bomo spomnili tudi na vse lepe trenutke, ki smo jih preživeli skupaj, in na to, koliko nam je dal in kaj nam je pomenil. Radi smo ga imeli.

*Brigita Žarkovič Adlešič,
Zavod RS za šolstvo*

Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

prek 1800
strokovnih in
znanstvenih
člankov

Arhiv člankov iz revij



Posamezne članke iz revij, ki jih izdaja ZRSŠ, lahko poiščete v spodnjem iskalniku. Želimo vam prijetno branje.
Več o posameznih revijah najdete [tukaj](#)

Iskanje po člankih (naslov, avtor, ključne besede ...)

Pošlji

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

medvrstniško nasilje

Pošlji

Rezultati za: medvrstniško nasilje

Nasilje v razredu – kaj pa vamo in spodbudno okolje?

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Mojca Pušnik • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, vamo in spodbudno učno okolje

PDF

Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Ingrid Klemenčič • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, vamo in spodbudno učno okolje

PDF

Otroški parlamenti® o varnem in spodbudnem učnem okolju

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: Marko Rengeo • Ključne besede: medvrstniško nasilje, vamo in spodbudno učno okolje, otroški parlament, participacija otrok in mladih

PDF

Strategije za vključevanje socialno zavrnjenega učenca v skupino vrstnikov

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018 • Avtorji: mag. Zlatica Gazvoda • Ključne besede: medvrstniško nasilje, socialna vključenost, socialni pedagog, spodbujanje socialne vključenosti učenca

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

Jerneja Bone

Pošlji

Rezultati za: Jerneja Bone

Naloge utemeljevanja na Nacionalnem preverjanju znanja matematike: analiza nekaterih vidikov nalog in uspešnost reševanja

Članek iz: Matematika v šoli 1/2020 • Avtorji: Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, utemeljevanje, naloge

PDF

Preverjanje znanja učencev na daljavo s kompleksno zastavljenimi nalogami

Članek iz: Matematika v šoli 1/2021 • Avtorji: mag. Magda Čevdek, Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo, naloge iz vsakdanjega življenja

PDF

Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 1-2/2018 • Avtorji: Jerneja Bone, mag. Mariza Skvarč • Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, kritični prijatelj

PDF

Poučevanje in učenje učenja matematike – iz teorije v prakso

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3/2017 • Avtorji: Jerneja Bone, Amela Šambožič Beganović • Ključne besede: Matematika, učitelji, učenje učenja, učne strategije, tematski sklop

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

pedagoško vodenje

Pošlji

Rezultati za: pedagoško vodenje

Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2021 • Avtorji: Vesna Lešnik • Ključne besede: profesionalni razvoj, pedagoško vodenje, izobraževanje na daljavo, hospitacije

PDF

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na upoštevanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: Alice Prinčič Röhler, dr. Milena Kerndl • Ključne besede: pedagoško vodenje, razrednik, vamo in spodbudno učno okolje

PDF

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: dr. Natalija Vovk Ornik, Mariam Stanonik • Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna kultura, pedagoško vodenje

PDF

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Čuk • Ključne besede: učeča se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

digitalno državljanstvo

Pošlji

Rezultati za: digitalno državljanstvo

Razvijanje digitalnega državljanstva na razredni stopnji

Članek iz: Razredni pouk (3/2021) • Avtorji: Mojca Dolinar • Ključne besede: izobraževanje za digitalno državljanstvo na razredni stopnji, prisotnosti na spletu, pravice na spletu, dobro počutje na spletu, metode in strategije za razvoj digitalnega državljanstva

PDF

www.zrss.si/arhiv-clankov

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Priročnik **Elementi coachinga in supervizije v podporo kolegialnemu svetovanju: za sistemsko vodenje v praksi** je nastal iz prakse za prakso.

Avtorici dr. Mihaela Zavašnik in dr. Tatjana Ažman

izhajata iz predpostavke, da trenutni čedalje hitrejši tempo sprememb in razvoja terja od ravnatelja, pomočnika ravnatelja in drugih vodij v vzgojno izobraževalnih zavodih vse več učenja s poglobljenim razmišljanjem, proučevanjem in presojanjem, za kar je praviloma premalo časa.

Glavni del priročnika predstavljajo **izbrani coachinški in supervizijski pripomočki ter orodja za kolegialno svetovanje in podpiranje**, ki jih je **mogoče uporabiti v različnih kontekstih**, kot so:

- delo z zaposlenimi,
- vodenje pedagoških konferenc in sestankov,
- individualna podpora strokovnim delavcem,
- mentorstvo,
- delo z učenci, otroki ...

22 orodij je na kratko razloženih, podani so **koraki za uporabo in primeri vprašanj**, ki jih lahko uporabite za izvedbo podpiranja s pomočjo izbranega orodja. Uporabiti jih je mogoče na primer za:

- zastavljanje močnih vprašanj za razjasnjevanje problemov,
- reševanje konfliktov,
- vodenje refleksije,
- analizo stanja,
- ugotavljanje vpliva,
- usmerjanje v in načrtovanje prihodnosti,
- ustvarjanje ravnovesja,
- omogočanje oddaljenega pogleda na problem ...

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani www.zrss.si/spletna-knjigarna/

Cena priročnika je 27,00 EUR



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

Cena posameznega izvoda
3/2024 je 13,00 €.

Letna naročnina
(6 števil):

50,00 €
za šole in druge ustanove
37,50 €
za individualne naročnike
18,50 €
za dijake, študente,
upokojence

V cenah je vključen DDV.