

Naslov članka/Article:

Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence

Importance of Good Social Relationships between Teachers and Pupils, and of Teacher's Relational Competence

Avtor/Author:

mag. Tamara Malešević

<https://doi.org/10.59132/viz/2018/3-4/17-24>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018, letnik 49

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

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

Mag. Tamara Malešević, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

POMEN DOBRIH SOCIALNIH ODNOSOV MED UČITELJI IN UČENCI IN UČITELJEVE ODNOSNE KOMPETENCE

POVZETEK

Vključujoča šola temelji na dobrih odnosih med vsemi učenci in odraslimi. Velja tudi obratno, da se dobri socialni odnosi v šoli krepijo z vključevanjem vseh. Za posebno ranljive skupine učencev oz. za učenca, ki je v osebni stiski, so socialni odnosi še posebno pomembni za njegov napredek v šoli. Odnosne potrebe ljudi potrjujejo tudi nevroznanstveni dokazi. Učitelj, ki se zaveda pomena odnosov z učenci oz. načrtno razvija svojo odnosno kompetenco, ima boljši dostop do razumevanja delovanja posameznega učenca. To bo povečalo in izboljšalo njegovo pedagoško odzivanje pri bolj kompleksnih pojavih v šolskem prostoru, kot je npr. učenčevo odklanjanje šole.

Ključne besede: vključujoča šola, odnos učitelj – učenec, odnosna kompetenca učitelja, odklanjanje šole

ABSTRACT

An inclusive school is founded on good relationships between all the pupils and the adults, and vice versa; good social relationships in school are strengthened by including everyone. For particularly vulnerable groups of pupils or for a pupil in personal distress, social relationships are especially important for their progress in school. The relational needs of people have been confirmed by neuroscientific evidence. A teacher who is aware of the importance of relationships with pupils or who intentionally develops his/her own relational competence can better understand how an individual pupil functions, which will increase and improve his/her pedagogical response to more complex phenomena in the school setting, such as a pupil's aversion to school.

Keywords: inclusive school, teacher – pupil relationship, teacher's relational competence, aversion to school

VPLIV SOCIALNIH ODNOSOV V ŠOLI NA NAPREDEK UČENCEV

Eden izmed najboljših kazalnikov uresničevanja načela pravičnosti oz. enakih možnosti v šolskem prostoru je neposredna izkušnja posameznega učenca glede odziva šole na njegove razvojno ali specifično pogojene psihosocialne potrebe. Šola pomaga nevtralizirati vpliv tistih značilnih lastnosti in stanj, ki učencu onemogočajo optimalne pogoje za učenje in razvoj, kot jih ima večina drugih vrstnikov. Za uresničevanje tega načela predstavljajo največji izziv učenci iz posebno ranljivih skupin oz. učenci, ki so v osebni stiski.

Mednarodna raziskava PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2016) med drugim ugotavlja PRIPADNOST ŠOLI pri petnajstletnikih z naslednjimi trditvami: V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva; Počutim se izločenega; Čutim pripadnost do te šole; Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki radi; V šoli sem

osamljen. Slovenski rezultati so nekoliko nižji od povprečja držav OECD (indeks pripadnosti šoli: SLO = -0,10 in OECD = 0,02). Vprašani, ki čutijo več podpore s strani učiteljev in manj verjetno ocenjujejo učitelje kot nepravilne, čutijo večjo pripadnost šoli. Pri vseh državah se je zgodil upad indeksa pripadnosti šoli – raziskava PISA iz leta 2012 (Štraus idr., 2013). Ta sicer ne prispeva k pomembno višjim rezultatom na testu iz matematične pismenosti. Gotovo pa občutek pripadnosti vpliva na mladostnikovo samopodobo in vrednotenje samega sebe ter manjše zadovoljstvo z življenjem, kar posledično zmanjšuje pripravljenost za učenje (prav tam: 42).

Dobri odnosi med vsemi učenci in odraslimi se lažje vzpostavljajo v vključujočem socialnem okolju. V takem okolju posamezniki imajo oz. gradijo pozitivna stališča do razlik in tako prispevajo svoj delež k ustvarjanju oz. zagotavljanju vključujočega okolja.

Učitelji se na vedno večjo raznolikost med učnimi in psihosocialnimi potrebami učencev dobro odzivajo, kadar v pouk uvajajo še več individualiziranih pristopov in še bolj skrbijo za dobre odnose v razredu – medvrstniške odnose in odnose učitelj – učenec.

Pomen odnosov učitelj-učenec za celostni razvoj in učni uspeh učencev opisujejo in potrjujejo številne raziskave.

- Pozitivni odnosi učitelj – učenec varujejo in zagotavljajo večjo šolsko prilagojenost – učne rezultate in vrstniško prilagojenost (Košir, 2006).
- Učiteljev pozitiven odnos do učencev je pomemben za vzdrževanje discipline in zavzetosti učencev za učenje (Pečjak in Peklaj, 2015).
- Hattie (v Marentič Požarnik, 2013) v svoji obsežni metaanalizi ugotavlja, da ima visok vpliv na šolske dosežke učencev ODNOS UČITELJ – UČENEC (0,72). Avtor navaja še srednje močan (0,44) vpliv dejavnika KAKO UČENCI VIDIJO UČITELJA (ali jih učitelj upošteva, spodbuja, se lahko nanj obračajo).

ZADOVOLJEVANJE RAZLIČNIH POTREB UČENCEV SKOZI ODNOS

Odnose učitelj – učenec lahko pojasnimo z vidika učencevih potreb, ki jih ta v tem odnosu zadovoljuje. Učitelj se ne more izogniti dejstvu, da je pomembna druga oseba učencu med odraščanjem. Lahko se pa zgodi, da pomembni odrasli (starši, učitelji, trenerji ...) ne prevzamejo te vloge in odgovornosti. Tako nastane sivi prostor, v katerem se mlad človek lahko počuti izgubljenega.

Erskine (2002, v Miljkovic, 2010) identificira 8 pomembnih odnosnih potreb, ki se lahko zadovoljijo v odnosu s (pomembnimi) drugimi. To so potrebe:

1. po varnosti,
2. po doživljanju upoštevanja, potrjevanja in pomembnosti,
3. sprejemanju s strani stabilne, zanesljive in zaščitniške osebe,
4. po priznavanju osebne izkušnje,
5. po samoizražanju,
6. po vplivanju na druge,
7. po dajanju iniciative ter
8. po izražanju naklonjenosti in ljubezni.

Pomen socialnih odnosov za razvoj možganov utemeljuje med drugim tudi sodobna nevroznanost. Tako nevroznanstvenik Matthew D. Lieberman (2013) tezo o socialni

naravi ljudi dokazuje z aktivnostjo možganov na področju ustvarjanja in vzdrževanja medosebnih odnosov ravno takrat, ko ni usmerjenega možganskega delovanja. Sklepa, da je ustvarjanje in vzdrževanje medosebnih odnosov na neki način privzeto možgansko delovanje. To dokazujejo s posnetki možganske aktivnosti v tistih delih možganov, ki so značilni tekom vzdrževanja medosebnih aktivnosti. Ljudje delajo skupaj, ker so za to notranje motivirani oz. naravno predisponirani.

»Socialni možgani« aktivirajo »sistem nagrajevanja« v možganih, ki se najmočneje odzove z aktivacijo ravno takrat, ko se rodi želja, da bi bili opaženi, upoštevani ali celo, da bi se razvila ljubezen. Možnost da bomo vzpostavili dobre socialne odnose, predstavlja najmočnejši motivator človekove aktivnosti (Insel in Fernald, 2004 v Miljkovic, 2010).

S tem utemeljujemo stališče, da so dobri odnosi prvi pogoj za optimalno delovanje učencev na področju učenja in sodelovanja pri pouku.

Dobre socialne odnose lahko torej uvrščamo med dejavnike, ki omogočajo zadovoljevanje odnosnih potreb učenca, hkrati pa predstavljajo spodbudo za njegov celosten razvoj in dobre učne rezultate.

VLOGA UČITELJA PRI VZPOSTAVLJANJU KAKOVOSTNIH ODNOSOV IN POMEN ODNOSNE KOMPETENCE

Šolski prostor – z vsemi svojimi priložnostmi za vzpostavljanje odnosov – omogoča, da učenec mnoge izmed teh potreb zadovoljuje ravno v njem in se tako razvija.

Odnos med učiteljem in učencem naj zajema odprtost (dostopnost, neposrednost), medsebojno spoštovanje, zavedanje o medsebojni odvisnosti, individualno rast in skupno zadovoljevanje potreb – ne na račun drugega (Gordon, 1997). Pri tem je ključna pristna skrb za napredek učencev in zdrava avtoriteta, ki je zgled.

V demokratičnih odnosih sicer otroci dobivajo vedno več vpliva, niso pa odgovorni za odnos s pomembnim odraslim, ker nimajo sposobnosti, da ta odnos negujejo. To je naloga odraslega (Juul, 2014).

Odrasli naj bi se v ta namen najprej zavedali pomena odnosov in vzdušja ter v nadaljevanju kakovost le-tega spremljali. Tatjana Ažman (2012: 102) pravi, da bi bilo o razrednem vzdušju, ki ga tvorijo vsi odnosi v razredu (medvrstniški in odnosi z razrednikom), treba povprašati vse učence vsaj dvakrat na leto. Meni, da ti vsi odnosi

vplivajo na njihovo samospoštovanje, sodelovanje pri pouku. Predlaga vprašanja za učence, s katerimi ugotavljam vzdušje v oddelku na začetku (ali si zadovoljen, kjer sediš v razredu; ali te sošolci kličejo po imenu) in ob koncu šolskega leta (kako si se letos počutil v oddelku; kdo ti je pomagal pri doseganju ciljev; kako si premagoval ovire ...).

Zavedanje pomena odnosov je del t. i. ODNOSNE KOMPETENCE, ki je ena temeljnih kompetenc učitelja. Na podlagi raziskovalnih podatkov Juul opredeli štiri osrednje kompetence učitelja: akademska, didaktična, vodstvena ter odnosna kompetenca (Juul, 2014: 35). »Pouk je pomemben, toda še pomembnejša je odnosna kompetenca.« (prav tam: 104)

»Odnosna kompetenca (odraslega, op. avt.) je sposobnost, da otroka zaznava (in sprejema op. avt.) kot individuum – takega, kakršen je; da svoje obnašanje prilagodi temu, ne da bi se odpovedal vodenju je sposobnost, da je z njim v pristnem stiku« (prav tam: 112). Odnosna kompetenca je sposobnost, da vzame resno vse misli in občutja svojega sogovornika (Juul, 2014: 42).

Če posedujemo odnosno kompetenco, ljudi vodimo tako, da se vsi počutijo dobro in brez občutka krivde. S tem preidemo iz stare kulture poslušnosti v novo kulturo odgovornosti (prav tam).

Ključni element odnosne kompetence je EMPATIJA. Za M. H. Davisa (1983) je EMPATIJA odzivanje osebe na zaznana dogajanja z drugo osebo. Empatijo razume kot multidimenzionalni konstrukt, ki ga sestavljajo 4 elementi: zavzemanje perspektive drugega, vživljanje s pomočjo identifikacije, empatična skrb (sočutje, skrb) in osebna prizadetost. Nenadomestljiva pedagoška kompetenca je prav ČUSTVENO VŽIVLJANJE IN EMPATIČNA SKRB, ki se mora zgoditi ob zavestni kognitivni komponenti razumevanja perspektive drugega, čemur lahko sledi altruistično vedenje oz. podpora. Ni namreč dovolj, da posameznik samo sočustvuje z osebo v stiski – empatija predpostavlja, da se odzove tudi z nudenjem skrbi, podpore ali pomoči.

Odnosno kompetenco krepimo, če razvijamo kognitivno komponento oz. RACIONALNO RAZUMEVANJE PERSPEKTIVE DRUGE OSEBE. K osvetljevanju tega prispeva teorija uma, ki kot eno najpomembnejših socialnospoznavnih sposobnosti vidi to, kako posameznik razume druge. Vsaka oseba ima svojo mentalno sliko o realnosti, ki je različna od »objektivne« slike in od mentalnih slik drugih ljudi. Otrokova naloga je, da se nauči razumeti sebe in druge ljudi, ki imajo svoje želje, prepričanja, čustva namere in lastne interpretacije sveta (Welman, 1996 v Marjanovič Umek, 2009: 304). Pri tem mu je v pomoč učitelj, ki to

sam neguje in razvija pri sebi in ustrezno demonstrira ter podpira pri učencih.

V pregledu raziskav s področja medsebojnega vpliva teorije uma na socialno razumevanje in vedenje N. Skubic (2012) navaja mnoge dejavnike razvoja teorije uma, kot npr. socialnoekonomsko-kulturni status družine ali varna navezanost na pomembno osebo. Bolj razvita teorija uma pomeni manjšo možnost, da je učenec socialno izključen. To pa še ni zagotovilo, da bo učenec to lastnost uporabil na prosocialen način.

UČITELJEVA SKRB ZA RAZVOJ LASTNE ODNOSNE KOMPETENCE IN POZITIVNIH STALIŠČ DO DOLOČENIH SKUPIN UČENCEV

Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega pedagoškega dela ni mogoče pristno in kritično dojemanje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega dela. Reflektiranje lahko poteka na ravni poročanja, interpretacije, prave refleksije in integracije osebnega in strokovnega (Polak, 2010: 431).

Gre za ozaveščanje lastnih občutkov, mišljenja in nadzor vedenja s pomočjo refleksije.

Primeri vprašanj za učiteljevo samorefleksijo o odnosu do učencev in spodbujanju vključenosti vseh (prirejeno po Hattie, v Marentič Požarnik, 2013):

- Ali sprejemam otroke, kakšni so, oz. sodbo o zaželenih/nezaželenih lastnosti nadomestim z zavedanjem o razlikah med otroki (brez sodb).
- Ali na temelju teh opaženih razlik ugotovim razvojne potrebe otrok in načrtujem različne (diferencirane) cilje, dejavnosti in pristope.
- Ali sem ali ne, v kakšni meri in v kateri smeri nagnjen k socialnem razlikovanju.
- Ali se znam (učitelj) vživeti v učence (čustvena empatija in spoznavna perspektiva)?
- Ali mi učenci lahko zaupajo? Ali se počutijo varne ne glede na svojo specifiko?
- Sem zahteven, a odprt do vprašanj, idej, stisk?
- Sem odprt do napak, jih sprejemam kot priložnost pri vseh podskupinah v razredu?
- Ali so se moja osebna prepričanja o odnosu učitelja z različnimi učenci skozi čas spreminjala? Kako so se spreminjala? Čemu pripisujem to spremembo?

Tatjana Ažman (2012: 104) pa predlaga samoocenjevalni vprašalnik za učitelje o njihovem prispevku k spodbudnem vzdušju med učenci z vprašanji: Ali imena učencev

izgovarjate pravilno? Ali s sogovorniki vzpostavljate očesni stik? Ali ste v oddelku po navadi dobre volje? ipd.

Koristen je lahko tudi vprašalnik skupine raziskovalcev (Muršič idr., 2010), ki preverja pogostost doživljanja posameznih negativnih čustev učencev v šolskem prostoru, kot so strah, nesprejetost, ponižanje, sram, krivda ...

Tako bo odrasli prispeval k zmanjšanju izključenosti posameznih podskupin, saj bo postopoma bolj sprejemajoč do vseh. Razumel bo specifične potrebe učencev, se odzival na učence v stiski in s tem razvil večji repertoar odzivov in pedagoških intervencij.

KOMUNIKACIJSKE VEŠČINE – TEMELJ ODNOSNE KOMPETENCE

Učinkovita komunikacija je ključna za dobre socialne odnose v vseh smereh. Komunikacijske veščine so del odnosne kompetence in zaželeno je, da jih usvajajo in krepijo tako učenci kot učitelji.

O pomenu socialnega in čustvenega opismenjevanja učencev s socialno igro in premišljenim pogovorom učitelja z učencem pišejo avtorice Rutar Ilc Z., Rogič Ožek S. in Gramc J. (v Grah, J idr., 2017).

Uspešen učitelj gradi dobre odnose v razredu z učinkovito komunikacijo z učenci. V pripomočku za samooceno učiteljeve komunikacije z učenci T. Ažman (2012) podaja 4 značilnosti dobre komunikacije: stališča (do drugih in stališča do komunikacije z njimi, op. avt.), kakovost povratne informacije, spretnost poslušanja in asertivne spretnosti (prav tam: 108).

Prav zmožnost asertivnega odzivanja je pogosto napačno razumljena ali pa spregledana. Asertivno odzivanje razlikujemo od pasivnega in agresivnega. Pri asertivnem odzivanju posameznik na spoštljiv način do drugih izraža svoje potrebe, želje, stališča in pravice. Temelji predvsem na učinkoviti komunikaciji, ki se lahko izboljša s preoblikovanjem izjav denimo »Motiš se« v »Se ne strinjam«; »Prizadel si me« v »Počutim se prizadeto«. Takšna preoblikovanja predvsem ne obremenjujejo odnosa s sogovornikom, saj preoblikovane izjave preprečujejo možnost, da bi se ta počutil napadenega ali da bi se počutil krivega ali nekompetentnega.

Asertivnost razvijamo tudi pri učencih. Npr. z igro vlog preverjamo, kaj naredijo v situacijah in kako se »postavijo zase«, če se kdo pred njimi vrine v vrsto za malico ali jim sošolec ne vrne izposojenega zvezka pravočasno. Pomagamo jim, da ravna asertivno, zagovarjajo svojo željo, predhodni dogovor ali pravilo:

Učence spodbudimo k asertivnemu vedenju ali pogovoru v 3 korakih:

1. opišejo situacijo,
2. izrazijo svoje pravice, potrebe, želje in
3. predvidijo pozitivne in negativne posledice, oz. svoje odzive.

Še posebej v zgodnji fazi – v fazi izgrajevanja odnosa in zaupanja z učencem – koristi, če z njim govorimo razumevajoče in ga spodbujamo, da izrazi čustva in misli (Lamovec, 1991).

Razumevajoč pogovor z učencem temelji na ustrezno izkazani empatiji s strani učitelja.

Če se v pogovoru želimo seznaniti z učenčevim pogledom oz. perspektivo, moramo upoštevati njegovo trenutno pripravljenost, da se nam sam razkrije. Če učenec na to še ni pripravljen, mu je treba dati samo čas, da nam bo zaupal, in pogovor raje preložiti.

Učenčevi pasivni (molk, kratki, zaželeni, vendar neiskreni odgovori) ali obrambni drži (zanikanje, razburjanje) se bomo ognili, če se izogibamo interpretacijam, analiziranju, svetovanju ali celo moraliziranju, še posebej v zgodnji fazi graditve odnosa. Če učitelj ugotovi, da je obrambne ali pasivne drže preveč, je smiselno pogovor prestaviti oz. ga poskusiti opraviti kasneje.

Razumevajoči pogovor je namenjen (prirejeno po Lamovec, 1991):

- čustveni podpora učencu (empatičnost učitelja);
- spoznavanju perspektive učenca (kognitivna komponenta empatije);
- izkazovanju pripravljenosti razumeti to perspektivo in jo upoštevati (podpirajoče odzivanje).

Razumevajoči pogovor dosežemo:

- s parafraziranjem vsebine, ki jo je izrekel učenec; z verbalnimi in neverbalnimi znaki pokažemo, da poslušamo, razumemo (kar pa ne pomeni, da nujno odobravamo; za presojo potrebujemo več info);
- s prilagajanjem globino odziva glede na njegovo predhodno izjavo – npr. resna izjava zahteva resen odziv;
- z uporabo enostavnega jezika, ujamemo ključni pomen (brez izpuščanja ali dodajanja) s preverjanjem, da smo dobro razumeli.

OTROCI IN MLADOSTNIKI V STISKI

Pomen dobrih odnosov med učitelji in učenci je še posebej pomemben za ranljive skupine učencev in tiste, ki so v

osebni stiski. Pozitiven odnos z vsaj enim učiteljem je lahko varovalni dejavnik za reševanje stiske in učencev nadaljnji napredek.

Anica Mikuš Kos v tematski številki revije šolsko svetovalno delo pravi: »Varovanje duševnega zdravja temelji na spoznanjih o pomenu psihosocialne kakovosti življenja otroka, njegovih izkušnjah z ljudmi in o možnostih aktiviranja virov pomoči otrok v stiski v njihovih življenjskih okoljih – zlasti v šoli in vrtcu«. (2017: 9)

Raziskovalci na področju depresivnosti in samomorilnosti mladostnikov (Poštuvan, 2017) ugotavljajo, da delavnice, ki ozaveščajo mladostnike o teh težavah, prispevajo k zmanjšanju samomorilnosti pri mladostnikih. Evalvacija je pokazala, da če se v delavnice za ozaveščanje vključi 77 mladostnikov, s tem preprečimo eno samomorilno vedenje mladostnika. Ozaveščanje o pomenu socialne podpore posameznikom, ki imajo samomorilna nagnjena, torej, dejansko vpliva na upad samomorilnih vedenj, saj se spontano vzpostavlja boljša socialna podpora.

Vedenje oz. funkcioniranje učenca je zunanji odraz njegovih notranjih stanj, ki se lahko razvijajo v zaželeno ali v nezaželeno smer.

Če se odrasli srečamo z neželenim vedenjem učenca, je odgovorno narediti naslednje:

- jasno izraziti zahtevo po spremembi VEDENJA. Pri tem stopnjujemo način izražanja zahtev od manj do bolj izrecnega. Pomembno je, da pri tem ločimo VEDENJE OD OSEBE. S tem odzivom, ne ogrožamo vzpostavljenega odnosa, saj je ta odnos lahko motivator za učenčevo angažiranje v zaželeni smeri;
- hkrati pa z učencem (včasih tudi s svetovalno službo in starši) raziskujemo razloge za to vedenje in morebitne notranje stiske otroka.

Mnogokrat se notranje stiske otrok kažejo skozi vedenje in funkcioniranje v šoli in jih lahko razumemo kot klic na pomoč. Sama sprememba iz nezaželenega vedenja v želeno ne odpravi otrokove notranje stiske, pogosto jo še poglobi.

Ne smemo pa spregledati, da tudi otroci, ki se vedejo v skladu s pričakovanji, lahko doživljajo notranjo stisko.

Zato smo odrasli odgovorni za vzpostavljanje pozitivnih odnosov z učenci, ki jim omogočajo dostop do podpore in pomoči odraslih, če jo potrebujejo. Naši dobri odnosi z učenci omogočajo, da oni sami, ali z vrstniki, potrkajo na naša vrata, če so v stiski.

Osebno stisko učenca lahko povzročijo ali sprožijo: družinske spremembe (bolezen, hospitalizacija, selitve,

brezposelnost, alkoholizem), različne oblike nasilja, zlorab, izgube pomembnih odnosov (smrt, ločitev staršev), problemi z identiteto (o sebi, svojih ciljih in vlogi).

Pomembno je vedeti, da se bosta lahko dva učenca, ki doživita enako stresno situacijo, nanjo odzvala popolnoma različno. Na medosebne razlike glede odzivanja na stres vplivajo drugi dejavniki (temperament, osebna čvrstost – rezilientnost, podporn socialna mreža ...).

Učenec lahko doživlja težjo duševno stisko ali motnjo, kot so depresije, motnje hranjenja, strahovi, psihosomatske motnje. Te duševne stiske se na vedenjski ravni kažejo kot: spremenjeno vedenje, upad uspeha, odvisnosti od digitalnih medijev, zlorabe drog, prestopništvo, izostajanje od pouka oz. odklanjanje šole, tvegana vedenja (popivanje, rizična spolnost ...), samopoškodbeno vedenje, samomorilnost ...

Tematska številka revije Šolsko svetovalno delo, št. 2/3 iz leta 2017 je v celoti posvečena duševnem zdravju v vrtcu in šoli. V njej o motnjah hranjenja piše Alenka Modrin Švab, o samopoškodbenem vedenju Maja Drobnič Radobuljac in Zala Janežič ter o pretirani rabi digitalnih medijev Špela Reš in Matejka Pintar Babič.

IZOSTAJANJE KOT VIDIK ODKLANJANJA ŠOLE

Ena od oblik neželenega vedenja je izostajanje iz šole, ki ga hitro opazimo in ima negativne posledice. Izostajanje je pojavni vidik bolj kompleksnega pojava – odklanjanja šole. Šola lahko ima ožji ali širši repertoar pedagoškega odzivanja na ta pojav.

Primer učenke v stiski, ki odklanja šolo

Sedmošolka, uspešna učenka, ki se zavzeto ukvarja tudi z glasbo, večkrat zjutraj, pred odhodom v šolo pove, da jo boli trebuh in da čuti slabost. Zaradi tega ji starša dovolita ostati doma. Zdravnica po preiskavah predlaga, da se deklica naroči za klinično psihološko obravnavo, pred tem še na svetovalni pogovor k svetovalni delavki na šoli. Šolski uspeh je nekoliko upadel v 7. razredu – poleg petic se pojavljajo štirice in trojke. Kljub večkratnim izostankom od pouka je deklica vključena v šolsko skupnost in še vedno visoko priljubljena med vrstniki.

Poglobljen pogovor s starši in deklico razkrije njena perfekcionistična nagnjenja. Staršem se svetuje manj poudarka na storilnostno naravnanih učnih ciljih, več skupnega časa z otrokom in dogovor o jutranji rutini pred odhodom v šolo. Pri razrednih urah razredničarka in svetovalna delavka izvedeta dejavnosti o učnih in izobraževalnih ciljih in vlogi šolskih ocen, povratnih informacijah učitelja ter o vlogi neuspeha pri doseganju izobraževalnih in življenjskih ciljev.

Avtorja Kearney (2008, v Babič, M. idr., 2018¹) razlikujeta 7 sorodnih pojavov, povezanih z odklanjanjem šole: izostajanje (dovoljeno), neopravičeno izostajanje (brez vednosti staršev), prezgodnja opustitev šolanja, umik iz šole (izostanek, spodbujen s strani staršev), separacijska anksioznost (pretirana skrb ob ločevanju otroka od staršev), šolska fobija (specifični strahovi, vezani na šolo), zavračanje šole (odsotnost, povezana s čustveno stisko).

RAZUMEVANJE OZADJA ČUSTVENE STISKE UČENCA, KI ODKLANJA ŠOLO, IN IZBIRANJE MED ODZIVI IN INTERVENCAMI ODRASLIH

Iz Funkcionalnega modela odklanjanja šole (Kearney in Silverman, 1993) so razvidna 4 psihološka ozadja (razloga) tega vedenja, na temelju katerih šola izbira med različnimi odzivi in pomočjo učencu. Pomaga mu tako, da upošteva intenziteto tega vedenja (ali gre za manj ali bolj pogosto izostajanje od pouka) in v skladu s tem stopnjuje pomoč.

Razumevanje ozadij oz. razlogov tega vedenja učitelju pomaga, da:

- ohranja sprejemajoč odnos z učencem (spoštljivost do zasebnosti, individualno ga vpraša o izostanku in razlogih, počutju, izkaže razumevanje za stisko, spodbuja k skupnem reševanju ...);
- sprejme učenca takega, kot trenutno funkcionira;
- ohranja odnos in učenca mirno sooča s posledicami takšnega vedenja glede na učenčevo starost (brez sodb in groženj);
- z učencem (in starši) postavi uresničljiv cilj – en korak nad njegovim trenutnim, ga podpira, dokler ne doseže uspeha (npr. da pride le k določenim uram pouka, da naredi nalogo doma in jo prinese pokazati učitelju), nato stopnjuje cilje;
- opazi in poudari učenčeve (realne) dosedanje in trenutne dobre izkušnje v šoli in učne uspehe;
- spodbuja učenčevo vključenost v vrstniško skupino (dodeli mu ustrezno vlogo pri skupinskem delu, omogoči izbirnost ...).

Pri svojem delu s tem učencem se učitelj poveže s starši in s svetovalno službo na šoli ali zunanjimi ustanovami.

Starši lahko (Jongsma, Peterson, McInnis, 2003: 274–284):

- vzpostavijo meje dovoljenega vedenja učenca s posledicami na miren in vnaprej dogovorjen način;
- besedno povezujejo učenčeve telesne odzive in njegova čustvena stanja;
- vzpostavijo sistem nagrajevanj ob zaželenem vedenju ob jasnih in vnaprej dogovorjenih merilih (npr. pogodba);
- spremljajo dogovorjeno jutranjo rutino odhoda v šolo;
- vzpostavijo načrt odzivanja v primeru učenčevih večjih čustvenih in vedenjskih izbruhov,
- sodelujejo z učitelji pri iskanju dobrega vrstniškega vzornika;
- sodelujejo z učitelji pri spremljanju doseganja šolskih ciljev in kontinuiranega napredka in uspehov (pomen za učenčevo motivacijo);
- podaljšajo oz. izboljšajo čas, ki ga preživijo s svojim otrokom.

Svetovalni delavec na šoli lahko (prav tam):

- opravi poglobljen intervju z učenci in starši ter poda oceno težav (primer Kearneya in Silvermana, 1993 v Babič, M. idr., 2018);
- svetuje staršem pomoč strokovnjakov zunaj šole;
- sodeluje pri pripravi in izvajanju načrta ponovnega postopnega vračanja učenca v šolo skupaj z učencem, starši in morebitnimi zunanjimi strokovnjaki;
- učencu, ki ga trenutno v šoli preplavlja strah, nudi podporo (prepoznavanje in poimenovanje čustev, priznavanje čustev in soočanje z njihovo iracionalnostjo) v mirnem prostoru. Z učencem izvede tehniko sproščanja;
- spodbuja asertivno vedenje učenca v šolskem prostoru.

¹ *Preprečevanje odklanjanja šole je delovno gradivo izobraževanja, ki je nastalo znotraj projekta Ministrstva za zdravje v izvedbi Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Maribor, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Koper in Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto v letu 2018.

Zunanji strokovnjaki lahko (prav tam):

- izpeljejo diagnostične postopke za namen ugotavljanja drugih težav (učne težave, ADHD, depresija ...);
- skupaj z učencem prepoznavajo in utrjujejo pozitivne izkušnje in strategije soočanja z zahtevami in s stresom;
- z učencem predelujejo globlja psihološka ozadja z namenom poimenovati in izraziti nerešene čustvene situacije iz preteklosti;
- s starši sodelujejo v smeri morebitnega spreminjanja vzgojnih metod staršev;
- predpisujejo zdravila in nadzirajo njihov učinek;
- sodelujejo s šolo: izmenjava informacij, prilagoditve glede zahtev ...

Odklanjanje šole, slabša vključenost v šolski prostor in druge pojavne oblike slabšega delovanja otrok in mladost-

nikov v času odraščanja nam govorijo o njihovih osebnih stiskah, slabšem miselnem, čustvenem in vedenjskem samouravnavanju in prožnosti ter, na koncu, tudi o njihovem slabšem psihološkem blagostanju.

Vsak učenec, ki je izključen (brez spodbudne socialne mreže), ki ima posebne potrebe ali ki je v stiski, je veliki izziv pedagoške stroke. Za vse te skupine učencev je najboljši varovalni dejavnik napredka in razvoja ravno mreža dobrih socialnih odnosov. Ti odnosi so tudi motivacijski vir njegovih notranjih moči, ki jih ustvarjamo in negujemo odrasli z lastnim vzorom oz. z ustvarjanjem varnega in spodbudnega socialnega okolja.

Prizadevanja šole in družbe so usmerjena k celovitemu razvoju in psihološkemu blagostanju posameznikov in skupnosti, ki bodo znali upravljati kompleksni svet z močjo (kompetentno, samozavestno), ustvarjalnostjo in visoko etiko (Rutar, 2017). Pri tem pa bodo uresničili svoje potrebe, učne in ustvarjalne potenciale ter se socialno povezovali z zavestjo o naravni soodvisnosti.

Preglednica 1: Funkcionalni model odklanjanja šole (avtorica priredila po: Kearney in Silverman, 1993)

FUNKCIONALNI MODELI ODKLANJANJA ŠOLE (Razlogi: 1. »izogibanja neugodju« ali 2. »iskanje ugodja«)		POJAVNO VEDENJE
Starost otroka 5–10 let	Razlog 1: Izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke	• Tresoč glas, roke. • Jok, upiranje ob odhodu. • Socialni umik, žalost. • Težave s koncentracijo.
	Razlog 2: Prizadevanje za pozornost pomembnih drugih	• Težko se ločijo od staršev. • Z jutranjo rutino zavlačujejo in pogosto zamujajo.
Starost mladostnika 11–17 let	Razlog 1: Izogibanje neprijetnim socialnim ali ocenjevalnim situacijam	Izogibajo se: prostiti za pomoč, govoriti po telefonu, interakcije z vrstniki ALI Strah jih je pred: učiteljem, (ustnim) ocenjevanjem, govoriti ali brati pred preostalimi, pisanjem testa, uporabljanjem šolskega stranišča.
	Razlog 2: Iskanje prijetnejših doživetij izven šole	• Ni zaskrbljenosti zaradi šole. • Povedo, da jim v šoli ne ustreza klima ali da jim je dolgčas. • So delno ali selektivno prisotni v šoli.

VIRI IN LITERATURA

Babič, M. idr. (2018). Preprečevanje odklanjanja šole. Delovno gradivo z izobraževanja v izvedbi Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Maribor, Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Koper in Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto.

Brander, P. idr. (2006). Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov

ter odraslih: izobraževalni priročnik. Ljubljana: Informacijski center Sveta Evrope pri NUK. Urad RS za mladino. Prevod Alenka Jerše.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.

Drobnič Radobuljac, M. in Pintar Babič, M. (2017). Samomorilno vedenje in samopoškodovno vedenje brez samomorilnega

- namena v otroštvu in mladostništvu. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 54–61.
- Gordon, T. (1997). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Grah, J. idr. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jongsma, A. E., Peterson, L. M., McInnis, W. P. (2003). The Child Psychotherapy Treatment Planner. Hoboken, New Jersey: Wiley and Sons Inc.
- Juul, J. (2014). Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Celovec: Mohorjeva družba.
- Kearney, C. A. in Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 85–96.
- Kos Mikuš, A. (2017). Šola, vrtec in duševno zdravje. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, str. 4–12.
- Košir, K. (2006). Socialni odnosi v povezavi z učno motivacijo in emocijami ter učnimi dosežki učencev: vloga vrstnikov in učiteljev. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Lamovec, T. (1991). Spretnosti v medsebojni odnosih. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why Our Brains Are Wired to Connect*. New York: Random House Inc. Crown Publishers.
- Marentič Požarnik, B. (2013). Kaj res deluje? Moč različnih vplivov na učenje učencev in učiteljev. Prispevek predstavljen na posvetu v okviru projekta ZRSŠ »Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja« Brdo, 6. 6. 2013.
- Marjanovič Umek, L. (2009). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Miljkovic, N. (2010). Relational Needs in Educational Context. <https://familylab.si/relational-needs-in-educational-contexts-n-miljkovic/> (dostopno 15. 2. 2018).
- Modrin Švab, A. (2017). Ko hrana ni več »hrana« – kako preprečujemo in zdravimo motnje hranjenja pri otrocih in mladostnikih. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 70–83.
- Muršič, M., Milivojevič, Z., Brvar, B., Filipčič, K., Lešnik Mugnaioni, D., Pušnik, M. (2010). Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. in Peklaj, C. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (2010). Reflektiranje pedagoškega dela v vrtcu: razsežnost in pomen za profesionalni razvoj. V: T. Divjak (ur.), *Pedagoški koncept R. Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti*. Str. 431–444.
- Poštuvan, V. (2017). Samomorilno vedenje otrok in mladostnikov – prepoznava in možnosti intervencij v šolskem okolju. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 62–68.
- Reš Š. in Janežič, Z. (2017). Prekomerna uporaba in zasvojenost s spletom ter digitalnimi tehnologijami pri otrocih in mladostnikih. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2/3, 84–91.
- Rutar, D. (ur.). (2017). *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Kamnik: Cirijs.
- Skubic, N. (2012). Povezanost teorije uma s socialnimi odnosi in otrokovo socialno kompetentnostjo. V: *Psihološka obzorja*, 21/1, str. 51–66. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Šterman Ivančič, K. (2017). PISA 2015: Blagostanje učenek in učencev. http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/04/PPT_PISA2015_blagostanje.pdf (dostopno 15. 2. 2018).
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., Štigl, S. (ur.) (2013). *OECD Pisa 2012*. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf (dostopno 15. 2. 2018).