



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# vzgoja & izobraževanje

UČITELJI, KI SO NAS  
POUČEVALI, KOT DEJAVNIK  
(ZGLED?) V PROCESU  
OBLIKOVANJA POKLICNE  
VLOGE UČITELJA

SAMORAZVIJANJE VRLIN –  
POT DO SEBE IN DO DOBRIH  
ODNOSOV Z UČENCI

JEZA IN STRAH UČITELJEV  
PRI NJIHOVEM DELU

IZZIVI UČITELJA PRAKTIČNEGA  
POUKA FRIZERSTVA PRI  
POUČEVANJU NA DALJAVO

MEDIIRATI ALI NE MEDIIRATI?  
TO DANES NI VEČ VPRAŠANJE!



9 770350 50600 2

## VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065  
Letnik LII, številka 1-2, 2021

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK  
dr. Vinko Logaj



## NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
**zalozba@zrss.si**

faks:  
01/3005 199

Cena posameznega izvoda  
1-2/2021 je 25,00 €.

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.

### UREDNIŠKI ODBOR

dr. Ada Holcar Brunauer  
ddr. Barica Marentič Požarnik  
Urška Margan  
dr. Alenka Polak  
dr. Sonja Pečjak  
dr. Justina Erčulj  
dr. Robert Kroflič

### ODGOVORNA UREDNICA

dr. Zora Rutar Ilc

### GOSTUJOČA UREDNICA

dr. Alenka Polak

### UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

### JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

### PREVOD

Ensitra prevajanje,  
Brigita Vogrinc Škraba s. p.

### OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

### PRIPRAVA

ABO grafika d. o. o., zanj Igor Kogelnik

### TISK

Para tiskarna d. o. o.

### NAKLADA

700 izvodov

### NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

**www.zrss.si**

## NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali zora.rutar-ilc@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 *Times New Roman*, 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.

**Reference** v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

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

**Literaturo** navajajte na koncu prispevka, npr.:

*knjiga:* Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

*članek:* Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

*prispevek v zborniku:* Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*spletna stran:* www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).

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 izobraževanje, znanost in šport RS.

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršni koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršni koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.



## UVODNIK EDITORIAL

- 5 ZNANJE, RAZMIŠLJANJE IN ČLOVEČNOST – OD UČITELJEV K UČENCEM**  
Knowledge, Thinking and Humanity – from Teachers to Students  
Dr. Zora Rutar Ilc

## RAZPRAVE PAPERS

- 6 UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT DEJAVNIK (ZGLED?) V PROCESU OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE UČITELJA**  
Teachers Who Taught Us as a Factor (Role Model) in the Process of Shaping the Professional Role of Teacher  
Dr. Alenka Polak
- 12 SAMORAZVIJANJE VRLIN – POT DO SEBE IN DO DOBRIH ODNOSOV Z UČENCI**  
Developing Character Strengths – Path to Oneself and to Good Relations with Students  
Dr. Polona Gradišek
- 18 UČENEC JE V SREDIŠČU, KJE JE PA UČITELJ?**  
The Student Is at the Centre, but Where Is the Teacher?  
Dr. Marjan Šimenc
- 22 PROJEKT O SPODBUJANJU UČINKOVITEGA UČENJA UČENCEV IN DELAVNICA TER KONFERENCA NA TO TEMO ZA UČITELJE**  
Project for Promoting Students' Efficient Learning and a Teachers' Workshop and Conference on the Topic  
Dr. Majda Cencič, dr. Barbara Baloh, dr. Eda Birsa, dr. Nataša Dolenc Orbanič, dr. Barbara Horvat, dr. Tina Štemberger, dr. Tadeja Volmut
- 25 SKUPINSKA DINAMI(TI)KA V RAZREDU: KAKO LAHKO PEDAGOGI Z NASLAVLJANJEM PROTISKUPINSKIH PROCESOV PODPREMO KREATIVNI POTENCIAL RAZREDA**  
Group Dynami(TI)cs in Class: How Pedagogues Can Support the Class's Creative Potential by Addressing Anti-Group Processes  
Anja Gruden
- 30 RAZVIJANJE MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI UČENCEV**  
Developing Intercultural Sensitivity among Pupils  
Dr. Karmen Mlinar

## ANALIZE & PRIKAZI ANALYSES & PRESENTATIONS

- 34 SPLETNO IN NESPLETNO PRIJATELJSTVO – DVE STRANI ISTEGA KOVANCA?**  
Online and Offline Friendship – Two Sides of the Same Coin?  
Mag. Nejka Progar in dr. Sonja Pečjak
- 39 ZNANJE SLOVENSКИH MLADOSTNIKOV O DEJAVNIKI H TVEGANJA ZA DEMENCO**  
Slovenian Adolescents' Knowledge About Dementia Risk Factors  
Mag. Brina Felc, dr. Zlata Felc, Mojca Oset
- 46 UČITELJEV HUMOR V POVEZAVI Z RAZREDNO KLIMO, PSIHIČNIM ZADOVOLJSTVOM IN UČNO MOTIVACIJO DIJAKOV**  
Teacher's Sense of Humour in Relation to Classroom Climate, Mental Satisfaction and Learning Motivation of Secondary School Students  
Ivana Komljen in dr. Sonja Pečjak
- 53 JEZA IN STRAH UČITELJEV PRI NJIHOVEM DELU**  
Teachers' Anger and Fear when Teaching  
Dr. Helena Smrtnik Vitulič in dr. Simona Prosen

**UČITELJEV GLAS**  
*TEACHER'S VOICE*

**56 VKLJUČEVANJE UČENCEV Z DOWNOVIM SINDROMOM V OSNOVNO ŠOLO – PRIMERA DOBRE PRAKSE**

Inclusion of Pupils with Down Syndrome in Primary School – Good Practice Examples

Marija Kavkler, Alenka Šelih, Alenka Karlo, Zofija Kolbl, Špela Ros, Katja Perko, Tjaša Peček in Loreta Hebar

**64 ZMANJŠEVANJE ETNIČNIH PREDSDOKOV V RAZREDU: KLJUČ DO BOLJ VKLJUČUJOČE IN SPREJEMAJOČE ŠOLE**

Reducing Ethnic Prejudice in Class: The Key to a More Inclusive and Accepting School

Ana Lampret

**68 MEDIIRATI ALI NE MEDIIRATI? TO DANES NI VEČ VPRAŠANJE! (10 LET USPEŠNE MEDIACIJE NA OŠ SREČKA KOSOVELA SEŽANA)**

To Mediate or Not to Mediate? That Is No Longer the Question! (10 Years of Successful Mediation at Srečko Kosovel Primary School Sežana)

Marija Štekar Košuta

**73 DELOVANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU OB ZAZNAVI NASILJA V DRUŽINI**

Action of Professional Workers in Kindergarten Detecting Domestic Violence

Lorena Jenšterle

**79 POČITEK IN SPANJE V VRTCU V I. STAROSTNEM OBDOBJU**

Rest and Sleep in Kindergarten in the First Age Group

Nataša Satler

**84 IZZIVI UČITELJA PRAKTIČNEGA POUKA FRIZERSTVA PRI POUČEVANJU NA DALJAVO**

Challenges Faced by Teacher of Practical Training in Hairdressing during Distance Teaching

Renata Strmec

**87 BIVANJE NA TABORU IN DOMOTOŽJE**

Staying at Camp and Homesickness

Eva Kozjak

**92 PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK: SMO UČITELJI PRIPRAVLJENI NA SPREMEMBE?**

Creative Problem-Solving Lessons: Are Teachers Ready for Change?

Irena Robič Selič

**INFORMACIJE**  
*INFORMATION*

**96 NOVA INSTRUMENTA ZA KARIERNO SVETOVANJE V SREDNJI ŠOLI**

New Instruments for Career Counselling in Secondary School

Dr. Sonja Pečjak

**98 SREČANJE Z UČITELJEM NA SVETOVNI DAN UČITELJEV PREDSTAVITEV MONOGRAFIJE "NAJBOLJ SREČEN KOT UČITELJ": BOGATA POKLICNA POT PROF. DR. VELJKA TROHE**

Meeting a Teacher on World Teachers' Day

Presentation of Monograph "Najbolj srečen kot učitelj": bogata poklicna pot prof. dr. Veljka Trohe/"Happiest when Teaching": The Rich Career of Prof. Veljko Troha, PhD

Dr. Karmen Mlinar, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

# ZNANJE, RAZMIŠLJANJE IN ČLOVEČNOST – OD UČITELJEV K UČENCEM

*Knowledge, Thinking and Humanity – from Teachers to Students*

Gostujoča urednica tokratne številke, dr. Alenka Polak, se je ob pogledu na zbrane prispevke pošalila, da je najprej številko želela nameniti prispevkom o učiteljih, na koncu pa se nam je izteklo tako, da se je nabralo prav toliko tistih, ki zadevajo tudi učence. To potrjuje, da o njih težko govorimo brez drugih in da ne gre za to, ali je v središču učenec ali učitelj, pač pa se v središču – srečujeta!

Kako poteka to srečevanje, poglobljeno osvetljuje dr. Šimenc v prispevku s provokativnim naslovom: Učenec v središču, kje pa je učitelj? Podobno kot smo na tem mestu naredili že večkrat, avtor takšne opozicije problematizira in natančno razčleni izmenjavo med aktivnostmi in vlogo njih in drugih. Pri tem se pronicljivo poigra z besedama pasivnost in aktivnost ter zapiše, da je učiteljeva pasivnost aktivna, ko se odloča, ali je npr. tok debate še ploden, misli na to, katere poti razmisleka se še odpirajo, mobilizira svoje vedenje o tematiki in jo po potrebi dodatno osvetli. Učiteljeva preiščena (ne)aktivnost temelji na tem, da mora veliko vedeti, da je lahko njegov »umik« pedagoško ploden. Pomemben je tudi poudarek, ki ga mnogi, ki spodbujamo (bolj) aktivno vlogo učencev, vedno znova izpostavljam, in sicer da so v šoli pomembne tiste aktivnosti učencev, ki so »pedagoško plodne«, in tisto učenje učencev, ki bo privedlo do izobraženosti, ne pa »aktivnosti zaradi aktivnosti«.

V naših projektih tako pogosto poudarjamo, da naj učitelji pri načrtovanju predvidijo »miselno«, tj. »mikro« plat aktivnosti (namesto zgolj vidne, bolj fizične, »makro«): katere spoznavne oz. miselne procese (npr. primerjanje, ugotavljanje značilnosti, sklepanje, povzemanje bistvenega, utemeljevanje, pojasnjevanje, zamišljanje novega,

kritično ovrednotenje na podlagi relevantnih podatkov itd.) bodo z različnimi aktivnostmi spodbujali, da aktivnosti ne bodo same sebi namen.

Če je dobra izobraženost mišljena kot preplet znanja in razmišljanja, pa – v duhu številnih prispevkov v tej številki – pripominjamo, da ji je nujno dodati še: kultiviranost, socialno občutljivost, empatijo, solidarnost, refleksijo, sodelovalno naravnost in druge, manj kognitivne in bolj odnosne dimenzije, ki so nujne, da se izobraženost osmisli in podpre na najbolj zlahten način.

Za spodbujanje teh dragocenih naravnosti pri učencih pa le-te potrebuje tudi učitelj! Dr. Gradišek zato v svojem prispevku o učiteljevih vrlinah obravnava Seligmanove vrline v kontekstu učiteljevanja: vrline modrosti in znanja (ustvarjalnost, radovednost, kritično mišljenje itd.), vrline poguma (vztrajnost, pristnost, vnema itd.), vrline človečnosti (npr. socialna občutljivost, prijaznost, cenjenje odnosov itd.), vrline pravičnosti (poštenost, sodelovanje, vodenje), vrline zmernosti (npr. preudarnost in zmožnost uravnavanja lastnih čustev in impulzov) ter vrline transcendentnosti (cenjenje lepega, hvaležnost, upanje itd.), ki tehnično (strokovno in didaktično) plat učiteljevega delovanja postavijo v odnosno perspektivo oz. »veliko sliko življenja«.

Kako pomemben je – kot dimenzija vrline transcendentnosti – humor, pokažeta Komljen in dr. Pečjak. Avtorici predstavljata ugotovitve raziskave o tem, kako se zaznave dijakov o učiteljevem stilu humorja povezujejo z njihovim psihičnim blagostanjem, učno motivacijo in zaznano razredno klimo. Rezultati so povedni: dijaki pri učiteljih najpogosteje zaznavajo oba konstruktivna sloga humorja (povezovalni in samookrepitveni), ki sta pomembno

povezana z njihovim večjim psihičnim zadovoljstvom, višjo motivacijo in boljšo razredno klimo. Zaznani agresivni slog humorja pri učitelju pa se povezuje z nižjim psihičnim zadovoljstvom dijakov in slabšo razredno klimo.

Kako pomembni so – poleg kognitivnih vidikov – odnosni, osvetljujeva tudi prispevka o razvijanju medkulturne občutljivosti. Na le-to se pogosto sklicujemo na deklarativni ravni – nekako je postala kanon t. i. politične korektnosti. A pozor! Dr. Mlinar zagovarja stališče, da samo spodbujanje razvoja učencevih medkulturnih kompetenc ne zadostuje, ampak je za razvijanje pozitivnega in spoštljivega odnosa do drugega kot drugačnega ključna razvita medkulturna občutljivost učencev. Slednja se namreč veže predvsem na odnosno in emocionalno raven posameznikove osebnosti in na razumevanje sveta okrog sebe ter doživljanje interakcij z drugimi. V podporo temu avtorica predstavi Bennetov 6-stopenjski model medkulturne občutljivosti, odličen pripomoček, ki učitelju pomaga opazovati in razumeti ter se ustrezno odzvati na različne stopnje medkulturne občutljivosti učencev. Kako nato lahko v razredu konkretno steče zmanjševanje etničnih predsodkov in kako to prispeva k bolj vključujoči in sprejemajoči šoli, pa plastično in na številnih primerih izkustvenih delavnic ter na njih zasnovanih refleksijah opiše Lampret.

Vabimo torej k branju številke, ki poleg omenjenega prinaša tudi druge prispevke na temo vključevanja (otrok z Downovim sindromom v redno šolanje), pomena spleta za različne oblike in globine prijateljstva, medvrstniške mediacije idr., nismo pa pozabili tudi na vrtce (s temama o spanju in o obravnavanju nasilja) in seveda na sveže izkušnje, pridobljene pri pouku na daljavo.

# UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT DEJAVNIK (ZGLED?) V PROCESU OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE UČITELJA

*Teachers Who Taught Us as a Factor (Role Model) in the Process of Shaping the Professional Role of Teacher*

## IZVLEČEK

V prispevku analiziram pomembnost učiteljev, ki so v preteklosti poučevali študente pedagoških smeri, njihovega poučevanja in vrlin. Izpostavljam in analiziram različne vidike njihovega potencialnega vplivanja na študente v procesu oblikovanja poklicne vloge učitelja. Omenjeni vpliv se lahko izraža na področju oblikovanja osebnih pojmovanj in iz njih sestavljenih subjektivnih teorij o učenju, znanju in poučevanju. V prispevku so izpostavljeni tudi osebni vidiki poklicne vloge učitelja ter proces vodenega ozaveščanja vpliva učiteljev, ki so nas poučevali. Poudarjeni sta tudi vloga in usmerjenost profesionalne kritične refleksije kot nujnega dejavnika profesionalnega razvoja.

**Ključne besede:** učitelji, študenti pedagoških smeri, osebna pojmovanja, subjektivne teorije, zgledi poučevanja, poklicna vloga, profesionalni razvoj

## ABSTRACT

The paper analyses the importance of the teachers who taught teacher-education students in the past, of their teaching style and their character strengths. It points out and analyses different aspects of their potential influence over students in the process of shaping their professional role as teachers. The above-mentioned influence can be reflected in the shaping of personal conceptions and in the subjective theories of learning, knowledge and teaching derived from them. The paper also points out the personality aspects of the professional role of a teacher and the process of a guided raising of awareness about the influence of the teachers who taught us. It also highlights the role and focus of professional critical reflection as a necessary factor in professional development.

**Keywords:** teachers, teacher-education students, personal conceptions, subjective theories, teaching examples, professional role, professional development

## UVOD

Ob začetku novega tisočletja je evropsko iskanje skupnih imenovalcev v izobraževanju učiteljev pripeljalo do izdaje Zelene knjige o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001), v kateri je nakazano, da izobraževanje učiteljev lahko poteka po tradicionalnem ali po profesionaliziranem modelu. Tradicionalni model izhaja iz tradicije učiteljskih in temelji na poudarjanju praktičnega usposabljanja in didaktičnih/metodičnih predmetov ter se navezuje na učne načrte in predmetne vsebine, učna praksa je skrbno nadzorovana in pogosto organizirana v specializiranih šolah za usposabljanje, medtem ko je pomen teorije izobraževanja akademskega in znanstvenega znanja ter znanja na podlagi raziskav o poučevanju, študiju in učenju pogosto razvrednoten (prav tam). Prihodnji učitelji naj bi se v takem učnem okolju predvsem trudili posnemati »učitelja mojstra« in »kumulirali« izkušnje. Profesionalizirani model pa v

ospredje postavlja t. i. akademsko tradicijo oz. znanstveno znanje, utemeljeno v akademskih predmetnih disciplinah. Razprave o izobraževanju učiteljev so od vstopa v novo tisočletje usmerjene predvsem k opredelitvi pedagoške profesionalnosti, ki »zajema široko splošno raziskovalno utemeljeno znanje o poučevanju, študiju in učenju, bogat izbor empirično preverjenih praks, ki učinkovito izboljšujejo procese poučevanja, študija in učenja, omogočajo avtonomno in kompetentno profesionalno ravnanje učiteljev kot kritičnih intelektualcev, ki ravna v interesu učencev, dijakov in študentov z odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu, vse to pa v skladu s svojim etičnim kodeksom« (Zelena knjiga ..., 2001: 29). Oba modela izobraževanja učiteljev imata za cilj »razvijati pri prihodnjih učiteljih tiste sposobnosti in poglede, ki so potrebni za kompetentno in reflektivno poklicno ravnanje ob upoštevanju najnovejših znanstvenih spoznanj« (prav



tam: 54). Evropski strokovnjaki so tedaj izpostavili, da se je za doseg tega cilja treba ukvarjati tudi z analizo poklicnih vlog, poklicnih nalog in kvalifikacij. Te pa so vedno odraz časa, v katerem učitelj pedagoško deluje (prav tam). Tudi v Sloveniji smo bili ob začetku novega tisočletja priča številnim strokovnim razpravam in odprtim vprašanjem. »Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?« se je z namenom kritične refleksije slovenskega šolstva v svojem prispevku z omenjenim naslovom spraševala tudi Cveta Razdevšek Pučko (2004), že pokojna strokovnjakinja za izobraževanje učiteljev. Strokovno javnost je s svojim pedagoškim in akademskim delovanjem spodbujala k intenzivni razpravi o kompetencah in poklicnih vlogah, ki jih morajo imeti sodobni učitelji, da bi strokovno in avtonomno poučevali nove generacije učencev. Avtorica v zaključkih omenjenega prispevka ugotavlja, da »družba znanja od učiteljev zahteva nekatere nove vloge, med katerimi zavzemajo osrednje mesto preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci, nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (prav tam: 31). Na temelju te vizije in strokovnih usmeritev, oblikovanih v projektu Tunning (*Tuning Educational Structures in Europe*, 2008), predvsem pa na osnovi analiz slovenskih pedagoških fakultet o pridobljenih in želenih učiteljskih kompetencah diplomantov in študentov, so oblikovali različni nabori splošnih (generičnih) in specifičnih kompetenc različnih profilov učiteljev (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006, Peklaj in Puklek Levpušček, 2006) ter začrtali temelje vsebinske in didaktične prenove visokega šolstva na področju izobraževanja učiteljev. Poleg oblikovanja in razvijanja generičnih, predmetnospecifičnih in prenosljivih kompetenc pa mora vsak pedagoško naravnani študijski program zagotavljati tudi ustrezen učni kontekst in primerne didaktične spodbude, da bi študenti pedagoških smeri v procesu osebnostnega in profesionalnega razvoja izoblikovali sami sebe kot učitelje/pedagoge.

V nadaljevanju prispevka bom vlogo učiteljev, ki so nas v preteklosti poučevali, opredelila z vidika njihovega potencialnega vplivanja na oblikovanje osebnih pojmovanj in subjektivnih teorij študentov pedagoških smeri, vplivanja njihovih interpretacij o doživljanju pedagoškega dela oz. pedagoškega poslanstva pri opazovanih učiteljih, osebnostnega oblikovanja in oblikovanja poklicne vloge učitelja. Posebej želim izpostaviti pomembnost osebne profesionalne refleksije v procesu ozaveščanja vseh navedenih vplivov.

## UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT SOOBLIKOVALCI OSEBNIH POJMOVANJ IN SUBJEKTIVNIH TEORIJ O UČENJU, ZNANJU, POUČEVANJU

K oblikovanju poklicne vloge učitelja pomembno prispevajo posameznikova osebna pojmovanja o poučevanju, učenju, znanju, dobrem učitelju idr. (Polak, 1997). Osebna pojmovanja se povezujejo med seboj v relativno nespremenljive zveze pojmovanj, ki jih imenujemo subjektivne teorije. Subjektivne teorije se pri posameznem študentu oblikujejo že v njegovem procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja njegove osebnosti in vrednot, pri čemer imajo učitelji, ki so jih v osnovni in srednji šoli poučevali, pomembno vlogo. Subjektivne teorije so deloma ali

popolnoma zakrite (implicitne), neozaveščene, neizražene (neverbalizirane). Najpogosteje nastopajo v obliki določenih osebnih prepričanj, predstav in shem, ki pomagajo posamezniku opredeliti in razumeti svet okoli njega in igrajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti ter vedenja. Subjektivne teorije študentov pedagoških smeri kot prihodnjih učiteljev so torej vsaj v obrisih izoblikovane že pred vstopom v formalni sistem visokošolskega pedagoškega izobraževanja. Vsak posameznik jih oblikuje, nadgrajuje in spreminja pod vplivom lastnega doživljanja procesa izobraževanja, lastnih učnih, tako pozitivnih kot negativnih, izkušenj. Pri študentih pedagoških smeri se intenzivneje oblikujejo predvsem v procesu ponotranjanja strokovnih spoznanj in znanstvenih dognanj (znanstvenih teorij) v okviru pedagoško naravnanih študijskih predmetov ter s konkretnimi izkušnjami s poučevanjem v času študijske pedagoške prakse.

Učitelji svoja osebna pojmovanja in subjektivne teorije o učenju, znanju in poučevanju »udejanjajo« v poučevanju učencev, tj. v svoji specifični organizaciji dela v razredu, svoji komunikaciji, nalogah za učence, svojem pedagoškem vedenju in ravnanju. Da so se študenti v vlogi učencev/dijakov lahko vedli v skladu z zahtevami posameznega učitelja, so morali nenehno »detektirati« njegove subjektivne teorije o učenju, znanju in poučevanju ter svoje vedenje in ravnanje v šolski situaciji prilagajati pričakovanjem in zahtevam vsakega posameznega učitelja. V tem procesu so lahko doživljali stres in frustracije (glede na osebne izpovedi študentov je bilo to zelo pogosto), saj je neujemanje njihovega vedenja in ravnanja z zahtevami in pričakovanji posameznega učitelja imelo za učenca (ne pa za učitelja!) lahko različne neugodne posledice, npr. slabšo oceno, kritiko, kazen idr.

**Prve predstave o poklicni vlogi učitelja se torej v obliki subjektivnih teorij o dobrem poučevanju ali o dobrem učitelju pri študentih pedagoških smeri delno oblikujejo že v času njihovega osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter zelo verjetno vplivajo tudi na njihovo izbiro študija. Ti jih na pedagoški študij »prinesejo« že delno izoblikovane, v času dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja (ki vključuje tudi praktično pedagoško usposabljanje) pa jih nenehno preverjajo, kritično reflektirajo, preoblikujejo ali pa v celoti spreminjajo.**

Marentič Požarnik (2008) v kontekstu utemeljevanja konstruktivističnega pristopa v poučevanju izpostavlja, da so bili študenti – prihodnji učitelji v preteklosti kot učenci izkustveno izpostavljeni predvsem vlogi učitelja predavatelja, tj. učitelja, ki je poučeval z razlago, zato je po njenem mnenju ta vloga pri študentih pedagoških smeri že močno utrjena in zavzema »železni repertoar« ter bo zato najverjetneje pri njih prevladovala tudi v prihodnje. Z zavedanjem slednjega uvajamo v izobraževanje različnih profilov pedagoških delavcev sistematično izobraževanje v smeri višjih ravni subjektivnih teorij o poučevanju. Proces (pre)oblikovanja osebnih pojmovanj in iz njih zgrajenih subjektivnih teorij o poučevanju pri študentih lahko uspešno sistematično spodbujamo z upoštevanjem načel socialnega konstruktivizma, saj je ključno, da študente s primerno

vodeno in sistematično kritično refleksijo usmerjamo k ozaveščanju preteklih izkušenj s poučevanjem – tj. tistih, ki so jih pridobili v vlogi učenca ali dijaka. Ta proces po navadi poteka v več korakih: 1) s spoznavanjem različnih ravni subjektivnih teorij po Foxovem modelu (1983, Polak, 1997; Marentič Požarnik, 1998; Valenčič Zuljan, 2012), pri čemer ima v okviru nižjih pojmovanj poučevanja (poučevanje kot prenašanje znanja, poučevanje kot oblikovanje učenca) učenec bolj pasivno vlogo, v okviru višjih ravni poučevanja (poučevanje kot vodenje učenca pri odkrivanju in poučevanje kot vzajemni razvoj učenca in učitelja) pa bolj aktivno vlogo.

Premik k višjim ravnam subjektivnih teorij študentov dalje usmerjamo še 2) s prepoznavanjem značilnosti posameznih ravni subjektivnih teorij pri učiteljih, ki so jih v preteklosti poučevali, ter 3) z ozaveščanjem njihovih trenutno obstoječih osebnih pojmovanj ter subjektivnih teorij o poučevanju. V tem procesu vodimo študente do prepoznavanja, katere poglede na poučevanje (osebna pojmovanja) so v svoj kognitivni sistem prenesli od učiteljev, ki so jih v preteklosti poučevali, in pod vplivom česa vse so oblikovali svoje lastne subjektivne teorije o dobrem učitelju ali o dobrem poučevanju. V naslednjem koraku pa je pomembno študente pedagoških smeri spodbuditi k 4) samostojnemu oblikovanju vizije, v kakšne učitelje se želijo osebno in profesionalno oblikovati. S tem jih navajamo na prevzemanje odgovornosti za njihov lasten profesionalni razvoj, ki je, kot poudarja Valenčič Zuljan (2012: 71), »vedno prostovoljen proces, ki poteka od znotraj, in ga ne moremo prisiliti, lahko pa jih k temu spodbudimo in jim na sistemski ravni to omogočimo«.

## DOŽIVLJANJA PEDAGOŠKEGA DELA PRI UČITELJIH KOT DEJAVNIK OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE PRIHODNJIH UČITELJEV

Razmišljanje o vlogi učiteljev, ki so nas poučevali, in njihovega načina poučevanja v procesu oblikovanja poklicne vloge prihodnjih učiteljev/pedagogov lahko povežemo tudi s prepoznavanjem in interpretiranjem študentov, kako so ti učitelji doživljali svoje pedagoško delo v razredu. Gradišek navaja številne raziskovalce (Bellah idr., 1985 in 2008; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski, McCauley, Rozin in Schwartz, 1997, vse navajam po Gradišek, 2018), ki so ugotovili, da je pri analizi, kako učitelji zaznavajo svoje delo v povezavi z delovnim zadovoljstvom, mogoče prepoznati delitev na zaznavanje dela kot službe, kariere ali poslanstva. Pri zaznavi dela kot službe izstopa finančni vidik in delo je za posameznika pomembno predvsem zaradi zaslužka. Učitelju s tako naravnostjo je pedagoško delo predvsem izvor materialnih koristi, ne pa izpolnitev poklicnih želja in ciljev. Ko posameznik zaznava svoje delo kot kariero, je za pedagoško delo motiviran predvsem z možnostmi napredovanja in doseganjem poklicnih ciljev. Takim učiteljem predstavlja pedagoški poklic izhodišče na poti do zelenih dosežkov (npr. postati pedagoški vodja, ravnatelj), hkrati pa jim omogoča zadovoljevanje potreb po statusu in moči. Osebe, ki svoje delo zaznavajo kot poslanstvo, pa so usmerjene predvsem na socialno koristne vidike pedagoškega dela. Delo jih razveseljuje in predstavlja enega ključnih elementov njihovega življenja. Materialne koristi, ki jim jih pedagoško delo prinaša, so jim manj pomembne,

motivira jih predvsem napredek učencev, prispevek v šolski skupnosti ali širši družbi (prav tam). Učenci kot kritični opazovalci učiteljev so v vsaki učni situaciji odvisni od vsakokratne učiteljeve naravnosti (odnosa, komunikacije, ravnanja) do učencev, nenehno so »na preži«, zato pogosto bolj natančno in bolj zanesljivo identificirajo tovrstno naravnost teh učiteljev kot pa ti učitelji sami. Pri nepristnih (neavtentičnih) učiteljih je vedenje lahko neiskreno, načrtno zlagano ali pa nezavedno in obrambno. Gradišek (2018) navaja, da učenci pri svojih učiteljih včasih hitreje prepoznajo navedene vidike, kot pa se jih ti zavedajo ali jih priznajo pred drugimi. Naravnost k »poslanstvu« se v strokovni literaturi izpostavlja kot zelena vizija razvoja profesionalizacije. Ista avtorica (prav tam) navaja zanimive tuje raziskovalne ugotovitve, ki so pokazale, da:

- 1) učitelji, ki svoje delo zaznavajo kot poslanstvo, občutijo močna pozitivna čustva do predmetnega področja, ki ga poučujejo, do učencev in do poučevanja na sploh. Svoje delo zaznavajo kot izpolnjujoče ter izžarevajo energijo in navdušenje za poučevanje;
- 2) učitelji, ki čutijo, da pomembno prispevajo k pozitivnim spremembam pri učencih, so pri svojem poučevanju bolj učinkoviti;
- 3) učitelji, ki občutijo poslanstvo, so predani poučevanju, se močno identificirajo s svojim poklicem in so usmerjeni na blagostanje svojih učencev, imajo tudi visoka pričakovanja do lastnega delovanja, si postavljajo cilje, ki so v dobro družbi, prevzemajo odgovornost za svoje delo in si stalno prizadevajo za izboljšanje svojega strokovnega dela;
- 4) študenti pedagoških smeri, ki izražajo, da je poučevanje njihovo poslanstvo v življenju, kažejo več entuziazma in predanosti ideji o učiteljski karieri in se bolj zavedajo učiteljevega potencialnega vpliva na druge ljudi ter so bolj pripravljeni prevzeti dodatne obveznosti, ki spremljajo učiteljevo delo (prav tam).

**Učiteljevo doživljanje lastnega pedagoškega dela torej pomembno vpliva na učence/dijake, ti pa v vlogi študentov kot prihodnjih učiteljev z veliko verjetnostjo zaznane in na »lastni koži« doživete vzorce pedagoškega vedenja in ravnanja njihovih učiteljev zavestno in nezavedno vgrajujejo v svojo poklicno vlogo. V procesu sistematičnega usmerjanja študentov v tovrstno analizo učiteljev, ki so jih v preteklosti poučevali, pa se je treba zavedati, da gre za subjektivne interpretacije študentov na temelju enosmerne pogleda v učiteljevo doživljanje pedagoškega dela in njegove poklicne vloge. Zaznave in opažanja študentov lahko le delno, predvsem pa zelo pristransko, odražajo učiteljevo poučevanje v razredu. Objektivnosti tovrstnega zaznavanja bi se lahko približali le v procesu neposrednega soočanja in vzajemnega introspektivnega poročanja o doživljanju v obeh vlogah – učencev v vlogi učenca/dijaka in konkretnega učitelja, ki je prav te učence/dijake poučeval.**



## UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT DEJAVNIK OSEBNOSTNEGA OBLIKOVANJA

V Sloveniji je s sistematičnim opisovanjem tega, kakšen naj bo dober učitelj, v šestdesetih letih 20. stoletja najbolj izstopal Gogala, ki je v svojem delu *Obča metodika* (1966: 84–92) uvedel pojem *osebnostni učitelj* in izpostavil, da mora biti ta izrazito karakterni osebnost, enkratni in samosvoj. V nadaljevanju povzemam le nekatere njegove poudarke. Spoštovati mora samega sebe, kar pa naj ne bi pomenilo, da je samoljuben in zagledan vase, temveč da spoštuje svoja lastna načela. Je ponosen in zvest sam sebi, saj spoštuje svoje želje in namene. Svojega znanja ne dojema kot edinega pravilnega in ga ne želi brezpogojno deliti, temveč ga je pripravljen izpopolnjevati s sprejemanjem znanja od drugih, pri tem pa je kritičen in samostojen. Za *osebnostnega učitelja* je značilna njegova kulturna širina, splošna razgledanost in njemu lasten svetovni nazor, pridobljen z lastnim mišljenjem. Osebnostno je predan učiteljskemu poklicu ter dolžnostim, ki jih ta prinaša. Zaradi osebne naravnosti je pri njem moč začutiti posebno toplino ter strast do dela, njegova delavnost pa je lahkotna, a izjemno produktivna. Njegova notranja motiviranost do dela prispeva k njegovi osebnostni rasti in nenehnemu izpopolnjevanju. Njegova osebnostna moč raste iz njegovega interesa do dela. Je pedagoški optimist. Vse otroke obravnava enako. Med njimi nikoli ne dela razlik in nikoli ne daje prioritete enim na račun drugih (prav tam). Pergar Kuščer (2000) je Gogalovo misel, da je spoštovanje do šole odvisno od učiteljev, ki si s svojim delom in osebnostjo pridobijo spoštovanje staršev in otrok, razvila v sklep, da se avtoriteta učitelja razvija iz zaupanja in ne zaradi učiteljeve funkcije, ali kot je poudaril Gogala (1931: 198, v Pergar Kuščer, 2000: 165): »Vsak učitelj naj bo osebnost in s tem že sam po sebi vodnik, tj. dejanski učitelj.« Pergar Kuščer (2000) je v svoji še vedno zelo aktualni analizi Gogalovega poudarjanja pomena osebnosti učitelja poudarila, da avtoriteta učitelja izhaja predvsem iz njegovega spoštovanja učenca. Slednje Gogala vidi kot dejavnik dolgoročnega oblikovanja osebnosti: »Čim bolj je v svojem spoštljivem odnosu učitelj demokratičen do učencev, tem bolj bodo demokratični tudi učenci med seboj in tem bolj demokratični bodo v poznejšem življenju tudi do drugih ljudi.« (Gogala, 35 :1966)

Bečaj (1990) pa je opozarjal, da se je treba ob različnih »seznamih« lastnosti dobrega učitelja zavedati tudi problema previsokih pričakovanj; ta so lahko dodaten izvor stresa, pritiskov in nezadovoljstva različnih deležnikov, ki se »srečujejo« v sistemu vzgoje in izobraževanja. Marentič Požarnik (2008: 46) značilnosti dobrega učitelja povezuje z ujemanjem značilnosti njegovega poučevanja s posebnostmi spoznavne in motivacijske strukture učencev in izpostavlja: »Učitelji, ki znajo sproti razbirati stopnjo pozornosti in razumevanja poslušalcev ali iz prejšnjih izkušenj vedo, kje so pri določeni tematiki bodisi kritične, težavne ali posebno zanimive točke, in to upoštevajo, ki so nazorni, slikoviti, zanimivi, sistematični, bodo seveda ohranili sloves karizmatičnih, dobrih predavateljev, od katerih veliko pridobijo zlasti tisti poslušalci, katerih spoznavna in motivacijska struktura je podobna predavateljevi.« Da je zaznavanje učiteljeve osebnosti, njegovega pedagoškega vedenja in ravnanja odvisno tudi od učencev in ne le od učiteljev, poudarja tudi Palmer, ki v svoji knjigi *Poučevanje s srcem*

(2001: 10) izpostavlja: »Dobro poučevanje ne more biti skrčeno na tehniko, ampak izhaja iz identitete in integritete učitelja.« Avtor dalje poudarja, da je zmožnost učitelja, da vzpostavi stik z učenci ter stik med njimi in snovjo, manj odvisna od uporabljenih metod kakor pa od stopnje njegovega poznavanja samega sebe, zaupanja vase in pripravljenosti, da bi bil njegov *jaz* v procesu učenja dostopen in občutljiv. Avtor je svoje strokovne ugotovitve oblikoval na temelju svojih dolgoletnih analiz pripovedi različnih učencev o njihovih dobrih učiteljih. Navaja odgovor ene od učenek, ki je izpostavila, da »ne more opisati svojih dobrih učiteljev, ker se tako zelo razlikujejo med seboj, lahko pa opiše slabe učitelje, ker so bili vsi enaki – njihove besede so plavale nekje pred njihovimi obrazi kot oblaki v stripih.« (prav tam: 10)

Če smo prej ugotovili, da je Gogala (1966) že pred več kot petdesetimi leti z namenom osebnostnega oblikovanja zasnoval obsežen nabor zelenih lastnosti učitelja, pa je Day (1999) že pred dvajsetimi leti kritično opozarjal, da je v sistemu izobraževanja učiteljev »investiranje« v učitelja kot osebnost preveč zanemarjeno. Avtor ugotavlja (prav tam: 206–208), da na seznamih, česa vse mora biti sposoben učitelj, ni nikjer omenjen njegov osebnostni razvoj. Meni, da ni dovolj razvijati le spretnosti poučevanja, saj je poučevanje tudi znotrajosebna in medosebna aktivnost. Pozornost je treba posvetiti predvsem učiteljevemu osebnostnemu razvoju ter zadovoljevanju njegovih profesionalnih potreb, npr. potrebe po vseživljenjskem učenju, potrebe po sodelovanju z učenci, sodelavci, starši in širšim socialnim okoljem (prav tam). S tem pa bo učitelj bolj kot nove kompetence razvijal nove poklicne vloge. Zanimivo je, da Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001) jasno izpostavlja pomembnost analiz poklicnih vlog, analiz poklicnih nalog, analiz kvalifikacij, potrebnih za poklicne vloge in naloge, niti z besedo pa ni omenjena osebnost učitelja. Do navedenega spoznanja pridemo tudi z analizo publikacije z mednarodnega srečanja o učiteljskem poklicu z naslovom *Šole za učence 21. stoletja* (Schleicher, 2019).

Zavedanje, da poučevanje poteka predvsem skozi odnos in da so pozitivni odnosi z učenci in kolegi povezani z zaznavanjem višje samoučinkovitosti (OECD, 2014, v Schleicher, 2019), postaja v izobraževanju učiteljev izhodiščna predpostavka, ki implicitno utemeljuje sistematično razvijanje kompetentnosti (prihodnjih) učiteljev skozi doseganje različnih generičnih, predmetnospecifičnih in prenosljivih kompetenc. Osebnostni vidik izobraževanja učiteljev pa postaja s preučevanjem vrlin učiteljev – tj. pozitivnih vidikov posameznikove osebnosti (Gradišek, 2020: 76) – v zadnjem času spet zelo aktualno. Najbolj izražene vrline slovenskih učiteljev so se v raziskavi iz leta 2014 (Gradišek, 2014, v Gradišek, 2020) izkazale: poštenost, pristnost, radovednost, prijaznost, vztrajnost, ljubezen in kritično mišljenje, najmanj izražene pa socialna inteligentnost, humor, samokontrola in duhovnost. Učitelji s svojo osebnostjo kot »odnosni zgledi« pozitivno ali negativno vplivajo na učence in svoje osebnostne lastnosti ter vrline »prenašajo« na učence/dijake. Študenti pedagoških smeri, kot bivši učenci/dijaki, te vrline zavestno ali nezavedno, vzporedno s prepoznavanjem lastnega počutja ob posameznem učitelju, vgrajujejo v svojo poklicno vlogo kot pravila svojega prihodnjega pedagoškega vedenja in ravnanja.

## OBLIKOVANJE POKLICNE VLOGE UČITELJA KOT VSEŽIVLJENJSKI PROCES (SAMO)REFLEKTIRANJA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Vsak učitelj je bil najprej učenec; v procesu lastnega šolanja, z doživljanjem lastnega procesa in rezultatov učenja in znotraj procesa raznolikega poučevanja svojih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se je intenzivno spreminjal, se osebnostno in profesionalno oblikoval in zorel. Valenčič Zuljan (2012: 17) opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem študenti (prihodnji) učitelji razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre torej za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja«. Z različnimi modeli učiteljevega profesionalnega razvoja, kot so model Fullerjeve, model Javrhove, Hubermanov model, Berlinerjev model, Dryfusov model, Chickeringov model, Kolbov model idr., ki jih omenjena avtorica predstavlja in analizira (več o tem v Valenčič Zuljan, 2012), obravnavajo profesionalni razvoj po vstopu na »trg dela«. Med modeli (prav tam) pa najdemo tudi take, ki predpostavljajo, da se profesionalni razvoj začne že z vstopom v dodiplomsko pedagoško izobraževanje. Sem lahko uvrstimo model čebule po Korthagnu (2009), ki je bolj kot na kompetence usmerjen na izgrajevanje in vrednotenje osebnosti učitelja. Ob kritični analizi učiteljev, ki so nas v preteklosti poučevali, je treba kritično profesionalno (pisno ali ustno) refleksijo študentov kot prihodnjih učiteljev usmeriti v:

- 1) okolje, povezano s konkretnim učiteljem, ki je v nas zbudil pozornost (npr. kako je omenjeni učitelj konkretno razredno/šolsko okolje organiziral),
- 2) njegovo vedenje (npr. kaj je ta učitelj skupaj z učenci ali učencem počel),
- 3) katere kompetence je imel (npr. kaj je znal, bil zmožen, bil sposoben),
- 4) kakšna so bila njegova prepričanja (npr. kaj je verjel, za kaj se je trudil),
- 5) kakšno poklicno identiteto je oblikoval (npr. kdo je bil v odnosu do učencev) ter
- 6) kakšno je bilo njegovo poslanstvo (npr. kaj ga je navdihovalo, s katerimi vrednotami se je povezoval).

Avtor poudarja (prav tam), da so pomembne predvsem učiteljeve »jedrne kvalitete« – to so globlje »plast«, ki so bližje posameznikovemu jazu. Učitelj z ozaveženimi jedrnimi kvaliteta, kot so občutljivost, empatija, zupanje, odprtost, skrbnost, stanovitnost, bo do učencev pozoren, empatičen, znal bo vzpostavljati vzajemno zaupanje, odprt bo za ideje

učencev, do njih bo skrben idr. Ti ga bodo kot takega tudi zaznavali ter njegove vrline sprejemali v svoj kognitivni, socialni in čustveni spomin, iz katerega bodo (lahko tudi nezavedno) črpali načine svojega kasnejšega pedagoškega vedenja.

### Izkušnje z vodenjem kritične analize študentov o njihovih učiteljih – refleksija avtorice prispevka

Proces izobraževanja učiteljev in drugih pedagoških delavcev kot »učiteljica učiteljev« pojmem kot intenzivno učenje o sebi in drugih ter o »naravi sveta«. Pri pedagoškem delu sem zavezana predvsem socialno-konstruktivističnemu pristopu poučevanja študentov pedagoških smeri, kar pomeni, da zelo poudarjam sodelovalne in diskusijske naravnane učne situacije ter naloge, ki zahtevajo aktivno soudeležbo in izkustveno učenje. V okviru predmeta pedagoška psihologija, katerega nosilka sem na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani pri študentih različnih pedagoških smeri, so poleg spoznavanja, razumevanja in usvajanja novih pedagoškopsiholoških spoznanj o učenju in poučevanju tudi kritična analiza lastnih izkušenj z učenjem in s poučevanjem svojih bivših učiteljev ter primerjava letih s kolegi, iskanje načinov in modelov lastnega poklicnega delovanja v prihodnosti ter osebnostno in strokovno napredovanje v smeri večje pedagoške kompetentnosti.

Na uvodnem predavanju novim študentom prvega letnika pedagoških smeri po navadi poudarim že znano misel neznanega avtorja, da na pot do pedagoškega poklica ne stopajo kot čisti začetniki, saj imajo z učenjem in poučevanjem najmanj 13 let (osnovna šola in srednja šola) lastnih izkušenj. Izkušnje z učenjem so pridobivali z izkustvenim učenjem v vlogi učenca, izkušnje s poučevanjem pa kot soudeleženci pouka; včasih le kot poslušalci in opazovalci, drugič pa kot aktivni sooblikovalci novega znanja in spretnosti. »Prestop« iz vloge učenca v vlogo učitelja pa ni tako enostaven, kot je videti na prvi pogled, saj so študenti pedagoških smeri v vlogi učenca tudi lahko dobili tudi negativne, čustveno boleče ali celo travmatične izkušnje. Tudi Palmer (2001) izpostavlja, da proces analiziranja učiteljev in mentorjev ne pripelje vedno do pozitivnih občutkov. Imam izkušnje, da lahko priklík v preteklosti doživite negativne izkušnje s konkretnim učiteljem izzove tudi zelo močne čustvene reakcije (psihosomatsko reakcijo, anksio-

zno stanje, jok idr.), zato sta v takih primerih strokovna kritična refleksija učitelja učiteljev in podpora socialnega okolja nujni; študent tako laže (sam zase in skupaj z drugimi) predela priklicano frustracijo, ki jo je navedena situacija ustvarila. Omenjeno mora potekati postopno; tako, da 1) študent/-ka najprej individualno pisno opiše svojo lastno izkušnjo, analizira vzroke ter okoliščine, v katerih je izkušnjo doživel/-a, 2) v socialno-kognitivnem konfliktu, skupaj z drugimi (sošolci, kolegi, drugimi učitelji) analizira različne poglede na doživeto izkušnjo

“

Učitelj slovenščine v OŠ je svoj predmet vedno povezoval z drugimi predmeti. Poleg znanja slovenščine smo dobili tudi drugo široko znanje. V svoje ure je pogosto vnašal humor. Nikoli ni zahteval natančnih podatkov, ampak je iskal razumevanje. Bil je zelo poseben že na videz, kar je samo po sebi naredilo uro zanimivo. Najbolj pa mi je bilo všeč, da se je res posvetil posamezniku. Vedno je verjel vame.

(študent PEF UL, 20 let)

”

in išče lastne ali sprejema tuje interpretacije ter pripisane vzroke (atribucije) za doživeto izkušnje. Vedno mora slediti še 3) strokovno vodena diskusija o prepoznanih značilnostih profesionalnega ali neprofesionalnega pedagoškega vedenja in ravnanja učitelja, ki je študenta »pripeljal« do opisane izkušnje.

## SKLEP

Vsi, ki sodelujemo pri izobraževanju učiteljev, se zelo zavedamo, da je pedagoški študij zelo pestro in dinamično ter s socialno-konstruktivističnega vidika »bogato« učno okolje, ki študentom pedagoških smeri v okviru predavanj, seminarjev, diskusij, vaj, nalog, hospitacij, študijske prakse ter drugih oblik neposrednega in posrednega pedagoškega dela zagotavlja številne kognitivne, socialno-kognitivne ter čustveno izzivajoče učne situacije. Te so ključni spod-

bujevalci njihovega profesionalnega oblikovanja. V tem procesu, ki ga metaforično poimenujem kar »sestavljanje posameznikove poklicne vloge učitelja«, pa so svoj del te sestavljanke dodali tudi učitelji, ki so nas v preteklosti poučevali. Menim, da v dinamičnem procesu kritičnega reflektiranja vsega prej navedenega občutno presegamo tradicionalni model izobraževanja učiteljev in udeležujemo sodobne evropske trende na tem področju. Vedno aktualno vprašanje pa je, ali nam to uspeva in kako dobro ...

*Zahvala: Od srca se zahvaljujem ddr. Barici Marentič Požarnik in dr. Cveti Razdevšek Pučko (posthumno), ki sta izrazito vplivali na oblikovanje moje poklicne vloge učiteljice.*

## VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (1990). Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti: učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The Challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *V: Studies in higher education*, 2, 151–163.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gradišek, P. (2018). Biti učitelj – služba, kariera ali poslanstvo? *V: Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, (49), 6, 4–7.
- Gradišek, P. (2020). Vrline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. *V: T. Devjak idr. (ur.): »Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja«: Cveti Razdevšek Pučko*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 73–89.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *V: Vzgoja in izobraževanje*, (40), 4, 4–14.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenovе. *Sodobna pedagogika*, (39), 3, 244–261.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kajpot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? *V: B. Marentič Požarnik (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Zbornik. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, 41–62.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *V: Sodobna Pedagogika*, 4, 28–51.
- Palmer, P. J. (2001). *Poučevati s srcem*. Ljubljana: Educy.
- Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. *V: C. Peklaj (ur.): Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 29–43.
- Pergar - Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *V: Sodobna pedagogika*, (51), 5, 160–171.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. *V: K. Destovnik (ur.), I. Matovič (ur.). Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve; zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 491–496.
- Polak, A. (2010). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. *V: T. Devjak idr. (ur.): Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce – podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2010, 431–444.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *V: Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 52–74.
- Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. *V: S. Tancig (ur.) in T. Devjak (ur.): Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Evropski socialni sklad, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 30–44.
- Schleicher, A. (2019). Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Tuning Educational Structures in Europe (2008). *Universidad de Deusto, University of Groningen*.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitaca »Mihajlo Palov – Vršac«.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). *Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.



# SAMORAZVIJANJE VRLIN – POT DO SEBE IN DO DOBRIH ODNOSOV Z UČENCI

## *Developing Character Strengths – Path to Oneself and to Good Relations with Students*

### IZVLEČEK

Vrline so opredeljene kot pozitivne osebnostne lastnosti z visoko moralno vrednostjo. Njihova klasifikacija predstavlja pomembno delo na področju pozitivne psihologije, ki se usmerja na preučevanje dejavnikov, ki prispevajo k dobremu, polnemu, izpolnjujočemu življenju. V klasifikaciji je opredeljenih 24 vrlin, ki se uvrščajo k šestim temeljnim vrlinam, ki so bile in so cenjene od antike do danes ter so prisotne v skoraj vseh kulturah: modrost in znanje, človečnost, pogum, pravičnost, zmernost in transcendentnost. Posameznik lahko pri sebi prepozna osebne vrline, to so tiste, ki jih visoko vrednoti, jih pogosto uporablja in ravna v skladu z njimi ter se ob tem počuti pristno in izpolnjeno. Raziskave kažejo številne pozitivne koristi uporabe osebnih vrlin v vsakdanjem življenju, zato želim v prispevku bralce spodbuditi k prepoznavanju lastnih osebnih vrlin ter k njihovi zavestni uporabi oz. udejanjanju v vsakdanjem življenju. Še posebej je to pomembno za učitelje, saj se njihove vrline »prenašajo« v razred: učenci zelo pozitivno doživljajo učitelje, ki imajo v večji meri izražene vrline človečnosti in transcendentnosti. V prispevku navajam številne predloge za spodbujanje vrlin tako v vsakdanjem kot profesionalnem življenju.

**Ključne besede:** vrline, učitelji, pozitivna psihologija, razvijanje vrlin

### ABSTRACT

Character strengths are defined as positive personality traits that are morally valued. Classification of character strengths is an important work in positive psychology; positive psychology focuses on researching positive aspects of life – those that make our lives fulfilling. There are 24 character strengths in the classification, which are organised under six core virtues: wisdom and knowledge, humanity, courage, justice, temperance, and transcendence. A person can identify his or her signature strengths – those that he or she finds personally important, uses them often, behaves in accordance with them and feels good and fulfilled when displaying them. Researches show several positive outcomes of everyday strengths' use, therefore, I would like to invite the readers to identify their character strengths and to use them in their lives in new ways. This is especially important for teachers, as their character strengths reflect in the classroom: students perceive very positively those teachers who show to a greater extent character strengths of humanity and transcendence. In the article, I list several useful tips for teachers on how to use character strengths more in private and professional life.

**Keywords:** character strengths, teachers, positive psychology, developing character strengths

### UVOD

Študente pedagoških smeri v okviru študijskega procesa na fakulteti ob vsakem začetku semestra spodbudim, da zapišejo pet svojih dobrih, pozitivnih lastnosti, s katerimi bi se dobro opisali. Študenti pogosto potožijo, da je ta naloga zahtevna, ter povedo, da bi verjetno lažje zapisali pet svojih pomanjkljivosti oz. lastnosti, na katere sami niso ponosni. Menijo, da se je v naši družbi težko pohvaliti, bojijo se negativnega odziva ali vrednotenja njihovih dobrih lastnosti s strani drugih, pa tudi povedo, da ne poznajo dovolj pridevnikov, s katerimi bi se lahko dobro opisali.

O podobnih opažanjih so poročali že avtorji ob prelomu tisočletja, ko se je izoblikovala nova veja v psihologiji, ki se usmerja na preučevanje pozitivnega pola življenja, tj. pozitivna psihologija (Seligman in Csikszentmihaly, 2000).

Ugotovili so, da se je psihologija v preteklosti usmerjala predvsem v preučevanje, preprečevanje in odpravljanje motenj in težav, kar se odraža tudi v vsebinsko bogatih medicinskih klasifikacijah (duševnih) bolezni. Nasprotni pol, tj. optimalno človekovo delovanje in dejavniki, ki pripomorejo k doživljanju življenja kot izpolnjujočega, pa do nedavna še ni bil deležen dovolj velike raziskovalne pozornosti. Z utemeljitvijo pozitivne psihologije kot samostojne veje v psihologiji se je velik del raziskovalne pozornosti preusmeril od preučevanja in zdravljenja bolezni k spodbujanju razvoja pozitivnih lastnosti vsakega posameznika. Pri tem je imelo ključno vlogo oblikovanje t. i. VIA-klasifikacije vrlin (VIA – *virtues in action* oz. vrline v akciji; Peterson in Seligman, 2004), katere temeljni namen je bilo oblikovanje »kataloga« pozitivnih lastnosti, ki jih lahko natančno opredelimo, opišemo in tudi empirično merimo.



## KLASIFIKACIJA VRLIN

Vrline predstavljajo pozitivne vidike posameznikove osebnosti. V zgodovini so pripadniki različnih kultur oblikovali lastne klasifikacije vrlin oz. tistih lastnosti, ki odražajo moralno odličnost (Sandage in Hill, 2001). V sodobni pozitivni psihologiji pa vrline (angl. *character strengths*) opredeljuje Peterson in Seligman (2004) kot pozitivne lastnosti z visoko moralno vrednostjo. Da bi oblikovali klasifikacijo, so številni raziskovalci med letoma 2000 in 2003 pripravljali seznam potencialnih vrlin (Niemec, 2013) – pregledali so na stotine zapisov o vrlinah in moralno cenjenih lastnostih: zapise antičnih filozofov in zgodovinskih mislecev (npr. Aristotelove spise), verske knjige, načela sodobnejših vzgojnih programov, sodobno literaturo (npr. knjige o Harryju Potterju) in serije (npr. Zvezdne steze), besedila popularnih pesmi in popularne slogane. Na podlagi izbranih kriterijev sta nato Peterson in Seligman (2004) v klasifikacijo uvrstila 24 vrlin, ki se združujejo v okviru šestih *temeljnih vrlin*, ki so bile in so cenjene od antike do danes ter so prisotne v skoraj vseh kulturah:

- 1) **modrost in znanje**,
- 2) **človečnost**,
- 3) **pogum**,
- 4) **pravičnost**,
- 5) **zmernost in**
- 6) **transcendentnost**.

V literaturi se z namenom boljšega razumevanja področja vrlin uporablja tudi npr. izraz »vrline človečnosti«, kar označuje vse konkretne *vrline*, ki se uvrščajo k *temeljni vrlini* človečnost.

Vrline, ki se uvrščajo k temeljni vrlini **modrosti in znanja**, so kognitivne vrline, ki prispevajo k pridobivanju in uporabi znanja na področjih, ki so ljudem pomembna in prispevajo k t. i. »dobremu« življenju. Mednje se uvrščajo:

- **ustvarjalnost**: razmišljati o novih načinih, kako nekaj narediti; imeti veliko idej, umetniško ustvarjati;
- **radovednost**: zanimati se za različne vsebine, izkušnje; navduševati se nad različnimi temami; raziskovati in odkrivati;
- **kritično mišljenje**: poglobljeno premišljevanje o zadevah in jih preučevati z različnih zornih kotov; premišljeno se odločati; tehtati in upoštevati dokaze;
- **ljubezen do učenja**: pridobivati in obvladovati nove spretnosti in znanja, samostojno ali v formalnem izobraževanju;
- **modrost**: znati premišljeno svetovati drugim, imeti stvaren pogled na svet, ki osmišlja dogajanje posamezniku in drugim; imeti miselno širino.

Vrline, ki se uvrščajo k temeljni vrlini **poguma**, so čustvene vrline, ki vključujejo posameznikovo izkazovanje volje za doseganje ciljev kljub soočanju z ovirami. Gre za vrline, s katerimi posameznik namerno preseže varno območje udobja, da bi naredil tisto, kar je prav, pa čeprav je prisotno tveganje. Vrline poguma so:

- **pogum**: ne ustrašiti se groženj, izzivov, težav ali bolečine; zavzemati se za pravico kljub nasprotovanju in oviram; ravnati v skladu s svojimi prepričanji, tudi če ta niso večinska ali dobro sprejeta;
- **vztrajnost**: dokončati začeto, vztrajati pri delovanju kljub oviram; uživati ob dokončanju naloge;

- **pristnost**: zavzemati se za resnico; drugim predstavljati sebe v realni luči, pristno in avtentično; delovati brez pretvarjanja in izgovorov; prevzemati odgovornosti za svoja dejanja in občutke;
- **vnema**: pristopati k stvarim z navdušenjem in energijo; ne delati stvari na pol ali nezavzeto; živeti življenje kot pustolovščino; čutiti se živega in polnega energije.

**Vrline človečnosti** so medosebne vrline, pri katerih sta v ospredju skrb za sočloveka ter posameznikovo pozitivno vplivanje na dobro počutje drugega. K temeljni vrlini človečnosti se uvrščajo:

- **ljubezen**: visoko vrednotiti bližnje odnose z drugimi, še posebej s tistimi, s katerimi sta deljenje in skrb vzajemna; biti blizu drugim;
- **prijaznost**: opravljati dobra dela in narediti drugim uslugo, biti prijazen, pomagati drugim in skrbeti za druge;
- **socialna inteligentnost**: zavedati se svojih čustev in motivov ter čustev in motivov drugih ljudi; se ustrezno vesti v različnih socialnih situacijah.

**Vrline pravičnosti** predstavljajo temelj »dobrega življenja« v skupnosti:

- **sodelovanje** (timsko delo): uspešno sodelovati z drugimi; biti zvest skupini in prevzemati svoj del nalog in odgovornosti pri timskem delu;
- **poštenost**: obravnavati vse ljudi enako po načelih poštenosti in pravičnosti; ne dopuščati vpliva predsodkov in subjektivnih prepričanj na odločitve o drugih; dajanje možnosti/priložnosti vsakomur;
- **vodenje**: spodbujati člane skupine k doseganju skupnega cilja, vzdrževati dobre odnose v skupini; uspešno organizirati in nadzorovati delo v skupini.

Z **vrlinami zmernosti** se varujemo pred pretiranostjo ter predstavljajo dobronamerno samoomejevanje. K temeljni vrlini zmernosti uvrščamo:

- **odpuščanje**: odpustiti tistim, ki so storili kaj narobe; sprejemati pomanjkljivosti drugih; dati nekomu drugo priložnost; ne biti maščevalen;
- **skromnost**: pustiti, da dejanja in dosežki govorijo sami zase; izogibati se središču pozornosti; se ne obravnavati, kot da si bolj poseben od drugih;
- **preudarnost**: previdno in premišljeno se odločati; izogibati se tveganju; ne izjavljati ali početi stvari, ki bi jih lahko obžalovali;
- **samonadzor**: uravnavati svoja občutja in dejanja; biti discipliniran; znati se zadržati.

Vrline, ki jih uvrščamo k temeljni vrlini **transcendentnosti**, nam pomagajo osmišljati življenje. Peterson in Seligman (2004) opredeljujeta transcendentnost v širšem pomenu kot povezanost z nečim višjim, kot prepričanje, da obstajata pomen in namen, ki presegata človeka. T. i. vrline transcendentnosti so:

- **cenjenje lepote in odličnosti**: opaziti lepoto ali odličnost na različnih področjih življenja (narava, umetnost, znanost, vsakodnevene izkušnje); ceniti posebne estetske vtise;
- **hvaležnost**: biti hvaležen za dobre stvari, ki se zgodijo; zavedati se dobrih stvari; vzeti si čas za zahvalo in za izkazovanje hvaležnosti;

- **upanje:** pričakovati najboljše v prihodnosti in delovati v tej smeri; biti prepričan, da je dobra prihodnost mogoča; biti optimističen;
- **humor:** uživati v smehu, šaljivosti in dobri volji; nasmejati druge; biti usmerjen v pozitivno, sproščeno stran;
- **duhovnost:** imeti skladna prepričanja o višjem namenu in pomenu življenja in univerzuma; imeti občutek smisla, ki oblikuje in zagotavlja občutek varnosti in pomirjenosti.

## Prepoznavanje in razvijanje t. i. osebnih vrlin

Vrline lahko pri sebi prepoznamo s samorefleksijo, ko razmišljamo o tem, v kolikšni meri pri sebi prepoznavamo izraženost posameznih vrlin. Lahko jih prepoznamo tudi s pomočjo VIA-vprašalnika vrlin, ki je objavljen na spletni strani [www.viacharacter.org](http://www.viacharacter.org) in je za reševanje dostopen tudi v slovenščini; po izpolnjevanju vprašalnika vam sistem ponudi osebne rezultate: seznam vaših vrlin, razporejenih od najbolj do najmanj izraženih. Vrline, ki so za posameznika najbolj značilne, lahko imenujemo »osebne vrline« (angl. *signature strengths*). To so vrline, ki jih oseba visoko vrednoti, jih pogosto uporablja in ravna v skladu z njimi. Odrasle osebe lahko po navadi brez napora naštejejo od tri do sedem zanje značilnih pozitivnih lastnosti, s pomočjo klasifikacije pa lahko posamezniki opišejo zanje značilen profil vrlin (Peterson in Seligman, 2004; Park in Peterson, 2009). Kadar posameznik deluje v skladu s svojimi osebnimi vrlinami, se običajno počuti izpolnjujoče, pristno in doživlja zdrav ponos v smislu »To sem pravi jaz!«.

Da določene vrline prepoznamo kot osebne vrline, lahko svoje pozitivne lastnosti presojamo po naslednjih kriterijih (Peterson in Seligman, 2004):

- posameznik čuti, da je vrlina del njega, in se počuti pristno, kadar deluje v skladu z njo;
- posameznik je ob delovanju v skladu z vrlino vznemirljen in navdušen;
- posameznik odkriva nove načine, kako bi lahko še drugače izrazil to vrlino ali jo uporabil v novi situaciji;
- posameznik občuti močno željo po tem, da deluje v skladu s to vrlino;
- posameznik čuti, kot da ne bi mogel prenehati z ravnanjem v skladu s to vrlino, ker tako močno predstavlja njega samega;
- delovanje v skladu z vrlino posameznika poživi in ne utruji;
- posameznik je notranje motiviran za uporabo vrline.

Če ob posameznih vrlinah občutimo večino od zgoraj navedenega, jih lahko opredelimo kot svoje osebne vrline.

Številni raziskovalci so v intervencijskih študijah preučevali vpliv uporabe osebnih vrlin v vsakdanjem življenju. V eni od raziskav so udeleženci en teden vsak dan uporabljali oz. udeleževali eno od svojih osebnih vrlin na nov način (Seligman, Steen, Park in Peterson, 2005). Rezultati so bili zelo zanimivi: udeleženci so še šest mesecev po intervenciji poročali o višji stopnji sreče in nižji stopnji depresivnosti v primerjavi s stanjem pred intervencijo, pri čemer je bil učinek izboljšanja največji pri tistih udeležencih, ki so tudi po enotedenski intervenciji nadaljevali z uporabo svojih osebnih vrlin na nove načine. Gander, Proyer, Ruch in Wyss (2013)

so opisano raziskavo ponovili in razširili ter pri udeležencih ugotovili višjo stopnjo sreče in nižjo stopnjo depresivnosti en mesec, tri mesece in šest mesecev po intervenciji, in sicer tako v primerjavi s stanjem pred intervencijo kot tudi v primerjavi s kontrolno skupino. Niemec (2011) navaja, da so v intervencijskih študijah z uporabo osebnih vrlin raziskovalci ugotovili še pomemben prispevek na naslednjih področjih: pozitivne subjektivne izkušnje, boljše sprejemanje samega sebe, višje samospoštovanje in spoštovanje s strani drugih, povečan občutek lastne kompetentnosti, večji občutek obvladovanja nalog in učinkovitosti, boljše psihično in fizično zdravje, izboljšani socialni odnosi in višje zadovoljstvo pri delu. Navedene raziskave potrjujejo, da ima uporaba oz. udejanjanje osebnih vrlin pozitivne učinke na posameznike, ki se lotijo te preproste pozitivno-psihološke intervencije.

## VRLINE UČITELJEV

Raziskave o vrlinah učiteljev so redke. Chan (2009) je pri kitajskih učiteljih ugotovil višjo izraženost vrlin človečnosti in transcendentnosti v primerjavi z ameriško splošno populacijo odraslih, izmed posameznih vrlin pa višjo izraženost naslednjih vrlin: ljubezen, hvaležnost, sodelovanje, duhovnost in upanje. V Sloveniji sem preučevala vrline osnovnošolskih, srednješolskih ter prihodnjih učiteljev (Gradišek, 2014 ;2012; 2020) ter ugotovila, da so bile najvišje izražene vrline slovenskih učiteljev poštenost, pristnost, radovednost, prijaznost, vztrajnost, ljubezen in kritično mišljenje, najnižje izražene pa socialna inteligentnost, humor, samonadzor in duhovnost.

Pri preučevanju vrlin učiteljev me je vodilo raziskovalno vprašanje, katere so tiste učiteljeve vrline, ki pozitivno delujejo na učence. Ugotovitve so pokazale, da se predvsem vrline učiteljev, ki jih uvrščamo k temeljnima vrlinama človečnosti in transcendentnosti, povezujejo z učinkovitim vodenjem razreda (Gradišek, 2020). To pomeni, da učenci kot dobre učitelje doživljajo tiste učitelje, ki izražajo naklonjenost do drugih in skrbijo za pozitivne medosebne odnose (vrlina ljubezen), ki so prijazni (vrlina prijaznost), ki znajo ceniti dobre stvari, ki se jim zgodijo (hvaležnost), ki so optimistično usmerjeni v prihodnost in pričakujejo pozitivne izide (upanje), ki v svojem življenju vidijo smisel (duhovnost) in ki se radi pošalijo (humor). Pomembno je tudi, da so učitelji navdušeni nad učno snovjo in navdušenje prenašajo na svoje učence (vnema) ter da dobro sodelujejo z drugimi (sodelovanje).

## PROCES SAMORAZVIJANJA VRLIN PRI UČITELJIH

Glede na številne prednosti udejanjanja lastnih osebnih vrlin v vsakdanjem življenju in glede na to, da učenci pozitivno doživljajo učitelje, ki imajo vrline izražene v večji meri (predvsem vrline človečnosti in transcendentnosti), želim učitelje in vzgojitelje spodbuditi k usmerjanju pozornosti na lastne vrline in k razvijanju pozitivnega dela njihove osebnosti.

S samorefleksijo lahko pri sebi prepoznamo tiste vrline, ki so za nas najbolj značilne (glejte poglavje Osebne vrline). Lahko tudi izpolnimo vprašalnik vrlin na prej navedeni spletni strani ter kritično ovrednotimo dobljene rezultate (»Ali me ta vrlina res dobro opiše?«). Razmišljamo lahko o tem, v katerih situacijah in kako udejanjamo svoje vrline,

torej kdaj, kako, s kakšnim namenom in v katerih situacijah delujemo v skladu s svojimi osebnimi vrlinami, kako se ob tem počutimo ter kako s tem vplivamo na ljudi okoli nas. Lahko si izberemo določeno vrtilino (najbolje je začeti kar s svojimi t. i. osebnimi vrtilinami) in razmišljamo o tem, na katere nove načine bi jo lahko še uporabili. Če bi na primer izbrali vrtilino prijaznosti, lahko pridržimo vrata neznanecu, pošljemo spodbudno sporočilo prijatelju, ki ima težave, pokličemo prijateljico, s katero se že dolgo nismo slišali, nabereimo šopek rož za starše, pobožamo sosedovega psa, podarimo nekaj evrov v dobre namene, pomagamo sosedu pri popravilu kolesa ipd. Kadar razmišljamo o tem, kako bi še lahko delovali v skladu z našimi osebnimi vrtilinami, se po navadi počutimo zelo prijetno, saj takrat razmišljamo o sebi v najboljši luči – kadar delujemo v skladu z našimi osebnimi vrtilinami, smo najbolj pristni, najbolj »pravi mi«.

Raziskave kažejo, da se z zadovoljstvom z življenjem najmočnejše povezujejo vrtiline: upanje, vnema, hvaležnost, radovednost in ljubezen (Gradišek, 2014; Littman-Ovadia in Lavy, 2012; Park idr., 2004; Peterson in Park, 2006; Ruch

idr., 2010). Če bi torej želeli izboljšati svoje zadovoljstvo z življenjem, lahko poskusimo usmeriti pozornost na razvijanje navedenih vrtilin pri sebi (poleg svojih osebnih vrtilin). Za vzpostavljanje in vzdrževanje dobrih odnosov z učenci v razredu pa lahko razmišljamo o tem, kako bi lahko v večji meri v svojem življenju in pri svojem pedagoškem delovanju uporabljali vrtiline, kot so vnema, ljubezen, prijaznost, sodelovanje, hvaležnost, upanje, humor in duhovnost, ki so se izkazale kot pomembne pri učiteljevem vodenju razreda, kot ga zaznavajo učenci (Gradišek, 2020).

Za lažje iskanje novih načinov, kako uporabiti posamezne vrtiline na nove načine, si lahko pomagamo s spodaj navedenimi predlogi, ki jih lahko uporabimo osebno (O) v vsakdanjem življenju ali v šoli (Š).

## SKLEP

V prispevku sem predstavila klasifikacijo vrtilin ter predvsem njen uporabni vidik, saj številne raziskave kažejo, da lahko pomembno pozitivno vplivamo na kakovost svojega

VRLINE	IDEJE ZA NOVE NAČINE UDEJANJANJA VRLIN
<i>Modrost in znanje</i>	
Ustvarjalnost	(O) Za problem, ki ga imamo, poiščimo več ustvarjalnih idej, kako bi ga lahko rešili. Ideje lahko zapišemo. (Š) Vsak teden pripravimo eno delovno nalogo na nov, ustvarjalen način.
Radovednost	(O) Dvakrat tedensko se poglobimo v področje, ki nas zanima – berimo knjige, revije, časopise ali prispevke po internetu. (Š) Za eno šolsko vsebino tedensko poiščimo čim več zanimivosti in jih predstavimo učencem pri pouku.
Kritično mišljenje	(O) Raziščimo razloge za tri situacije, s katerimi nismo bili zadovoljni, ker nas niso pripeljale do zelenega cilja. Poiščimo ideje, kako bi lahko v prihodnje bolje ravnali v podobnih situacijah. (Š) O učni vsebini, ki jo obravnavamo v razredu, poiščimo več različnih mnenj ter raziščimo različne poglede na obravnavano temo. Pretehtajmo različne argumente in razmišljajmo o našem osebnem pogledu na temo.
Ljubezen do učenja	(O) Organizirajmo učno srečanje s prijatelji, na katerem se skupaj naučimo nekaj novega – tisti, ki obvlada neko večino, naj nauči druge prijatelje. (Š) Z učenci obiščimo podjetje, laboratorij ali tovarno iz lokalnega okolja, da se seznanimo s procesom nastanka določenega izdelka.
Modrost	(O) Zberimo citate, ki nas navdihujejo, in jih preoblikujemo v majhne praktične korake, ki jih lahko naredimo sami v smeri lastnega zelenega cilja. (Š) Opazujmo se, kadar svetujemo učencem ali kolegom ob težavah, ter premislimo, na kaj smo lahko v prihodnje še pozorni.
<i>Pogum</i>	
Pogum	(O) Prepoznamo področje, na katerem imamo pogosto težave pri soočanju z drugimi mnenji ali s postavljanjem zase. Aktivno vadimo izjave, s katerimi se bomo lahko prihodnjič bolj učinkovito soočali z drugimi ali postavili zase. Pri tem bodimo pozorni tudi na ton glasu in na nebesedno govorico. (Š) Na sestanku s kolegi ali starši izrazimo svoje mnenje, ko se nam bo to zdelo pomembno, tudi če se ne bodo vsi strinjali z nami.
Vztrajnost	(O) Vsak teden si postavimo pet majhnih ciljev. Preoblikujemo jih v majhne korake, dokončajmo jih v predvidenem roku in nadzorujmo svoj napredek iz tedna v teden. (Š) Načrtujmo večji projekt in ga dokončajmo pred uradnim rokom.
Pristnost	(O) Izogibajmo se majhnim, belim lažem prijateljem in družinskim članom (tudi neiskrenim komplimentom). Če nam kakšna uide, jo priznajmo in se po potrebi opravičimo. (Š) Ponovno se seznanimo z etičnimi standardi svojega poklica in jih redno udeležujemo.
Vnema	(O) Naredimo nekaj, kar običajno že počnemo, a z več energije kot po navadi. Izbrani aktivnosti dodajmo nekaj novih in ustvarjalnih elementov. (Š) Načrtujmo vsaj eno aktivnost tedensko z učenci zunaj učilnice, s katero bomo zagotovili gibanje učencev in nas samih.

Človečnost	
Ljubezen	(O) Svojim najdražjim na različne načine pokažimo, da jih imamo radi – z gestami (objem, poljub, dotik), besedami in drobnimi pozornostmi. (Š) Svojim učencem pokažimo, da nam je mar zanje – zavzemimo se zanje, poslušajmo jih, upoštevajmo, vzemimo si čas za pogovor.
Prijaznost	(O) Vsak teden naredimo tri dobra dejanja za svoje bližnje in enkrat na teden za neznanca. (Š) Bodimo pozorni na prijazno komunikacijo z učenci (bodimo potrpežljivi, govorimo z umirjenim tonom in učencem izkazujmo naklonjenost). Z učenci lahko naredimo »dnevnik prijaznih dejanj«, v katerega z učenci zapisujemo, kdo je kaj dobrega storil za svojega sošolca/-ko.
Socialna inteligentnost	(O) V bližnjih odnosih jasno izražajmo svoje želje in potrebe. Svoje bližnje poskušajmo videti v pozitivni luči in cenimo ter upoštevajmo njihove dobre lastnosti. (Š) Pozorno poslušajmo učenca in poskusimo razumeti njegovo težavo.
Pravičnost	
Sodelovanje	(O) Prepoznamo in pohvalimo dobre lastnosti ali vrline timskih sodelavcev. (Š) Na sestanku bodimo pozorni na to, da usmerjamo skupinsko diskusijo in dosežemo soglasje glede rešitve nekega problema.
Poštenost	(O) Premislimo o preteklih dogodkih, v katerih nismo ravnali (najbolj) pošteno. Razmislimo, kako bi lahko v podobni situaciji v prihodnje ravnali bolj pošteno, to si lahko tudi zapišemo. (Š) Z učenci si oglejmo film ali dokumentarni film o temah, povezanih s pravičnostjo ali enakopravnostjo, ter se z učenci o njem pogovorimo.
Vodenje	(O) Zberimo skupino ljudi in jih vodimo pri skupnem projektu o temi, za katero se osebno zavzemamo (npr. dobroteljni projekt, športni dogodek, kulturni večer itd.). (Š) Skupaj z učenci organizirajmo dogodek, za katerega idejo oblikujemo skupaj v razredu.
Zmernost	
Odpuščanje	(O) Sestavimo seznam oseb, do katerih gojimo kakšno zamero. Z njimi se srečajmo, pokličimo jih po telefonu in se pogovorimo. Lahko pa le v svojih mislih razmislimo, ali jim lahko odpustimo. (Š) Spodbujajmo učence k temu, da odpustijo drug drugemu; pogovarjajmo se o pomenu odpuščanja.
Skromnost	(O) Kadar opazimo, da je nekdo pristen in v določenih vidikih boljši kot mi, mu to povejmo z iskrenim komplimentom. (Š) Če se v razredu zmotimo, priznajmo svojo napako in se učencem opravičimo.
Preudarnost	(O) Dvakrat premislimo, preden nekaj rečemo. To poskusimo vsaj nekajkrat tedensko in opazujemo, kakšen učinek ima. Lahko se tudi posvetujemo z nekom nam pomembnim, preden sprejmemo neko odločitev. (Š) Učencem bodimo za zgled pri procesu sprejemanja odločitev – pri tem jih usmerjajmo, da se bodo naučili preudarnega sprejemanja odločitev.
Samonadzor	(O) Postavimo si cilje za vsakodnevna opravila (npr. pospravljanje, pranje perila, pomivanje posode ipd.) in jih uspešno opravimo. (Š) Ko se bomo naslednjic v razredu razburili, poskusimo obvladati svoja čustva in usmerimo pozornost na pozitivne vidike učenca/-ev, ki nas bo/-do razjezil/-i.
Transcendentnost	
Cenjenje lepote in odličnosti	(O) Vsak dan opazimo vsaj tri lepote narave (sončni vzhod ali zahod, oblake, večerno zarjo, snežinke, mavrico, drevesa, cvetlice, ptičje petje, pokrajino, živali itd.). (Š) Z učenci skupaj opazujemo lepote narave in se o tem pogovarjamo ter se uživljajmo v trenutke, v katerih opazimo te lepote (npr. kako se počutimo, ko na nas padajo snežinke; kako se počutimo ob občudovanju mavrice, ob božanju živalskega mladička itd.).
Hvaležnost	(O) Vsak dan si pred spanjem zapišemo tri dobre stvari, ki so se nam zgodile v dnevu in smo zanje hvaležni. Lahko tudi usmerjamo pozornost na to, kolikokrat se v dnevu komu zahvalimo in kako (ali le rečemo »Hvala« ali drugemu povemo, za kaj smo mu hvaležni). (Š) Z učenci se vsak petek pogovorimo o lepih stvareh, ki so se jim zgodile v preteklem tednu. Lahko jih tudi zapišemo in zbiramo v veliki škatli in tako skupaj ustvarjamo »zbirko lepih doživetij« (kot razred ali vsak učenec svojo).
Upanje	(O) Obkrožimo se z optimističnimi prijatelji, še posebej ob za nas težjih trenutkih in okoliščinah. Kadar smo v stiski, se spomnimo, kako smo se s podobno težavo soočili v preteklosti – to naj v nas vzbudi upanje. (Š) Učence optimistično spodbujajmo v smeri njihovega doseganja uspeha – v tem jim lahko predstavljamo pomemben zgled.
Humor	(O) Bodimo pozorni na to, da vsak dan koga razvedrilo ali nasmejemo (s šalo, zanimivo gesto, s svojo dobro voljo). (Š) V razredu vsak dan poskrbimo za dobro voljo in pravo mero sproščenega smeha.
Duhovnost	(O) Preizkusimo vaje čuječnosti, da usmerimo svojo pozornost v sedanji trenutek. (Š) Z učenci se pogovarjamo o njihovih vrlinah in o tem, kako jih lahko udeležajo v vsakdanjem življenju.



življenja, če usmerjamo pozornost na svoje vrline in jih poskušamo čim bolj udejanjati v vsakdanjem življenju.

Še posebej je to pomembno za učitelje, vzgojitelje predšolskih otrok in druge strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja, saj aktivnosti v smeri prepoznavanja in spodbujanja vrtilin pri otrocih ponujajo odlično izhodišče za načrtno delovanje v smeri izboljšanja psihičnega blagostanja učencev oz. otrok. Pogovor o vrtilinah naj se v šoli vključuje v vsebino razrednih ur, npr. kot tehniko medsebojnega spoznavanja v novo oblikovanih razredih, v vseh razredih pa tudi kot usmerjanje pozornosti na pozitivne lastnosti otrok in s tem krepitev njihovih močnih področij. Po eni strani naj bo prepoznavanje in spodbujanje vrtilin pri otrocih ciljno naravnano k posameznemu otroku in analizi oz. raziskovanju njegovih osebnih vrtilin ter k spodbujanju otroka k delovanju v skladu z njegovimi osebnimi vrtilinami. Včasih lahko naredi veliko spremembo v doživljanju otroka že to, da nekdo prepozna in poimenuje njegove dobre lastnosti – vrtiline, saj se jih marsikateri otrok ne zaveda. Slednje še posebej velja za učence iz socialno manj spodbudnega okolja, ki njihovih vrtilin bodisi ne poudarja dovolj ali jih celo ignorira. Po drugi strani pa naj učitelji spodbujajo ozaveščanje različnosti vrtilin pri različnih otrocih, učencih istega oddelka. S tem krepijo zavedanje o enkratnosti vsakega posameznika in prepoznavanju tistega, kar je pri njem najboljše. O vrtilinah pa se lahko z učenci pogovarjamo tudi pri obravnavi določenih učnih vsebin, povezanih s posameznimi vrtilinami (npr. o vrtilinah literarnih junakov ali zgodovinskih osebnosti, v diskusijah z učenci o določenih temah, kot so pravičnost, odpuščanje, kritično mišljenje itd.), ter s tem spodbujamo refleksijo učencev o pozitivnih vidikih človekove osebnosti.

Vrtiline lahko sistematično razvijajo tudi vzgojitelji predšolskih otrok tako, da se o njih z otroki pogovarjajo in da sistematično poudarjajo oz. poimenujejo pozitivne lastnosti, ki pri otroku izstopajo, npr. »Zelo si prijazna, ker si posodila igračko drugemu otroku«; »Všec mi je, da si tako radoveden in postavljaš veliko vprašanj«; »Danes si zaslužiš pohvalo,

ker si bil vztrajen in si dokončal svojo risbo«. Otroke naj spodbujajo k skupnemu iskanju idej, kako lahko izražajo npr. prijaznost, vztrajnost, radovednost, hvaležnost, dobro voljo ipd. ter se pogovarjajo, kako se počutijo, kadar se tako vedejo. S tem se otroci učijo ozaveščati, kako ravnanje v skladu z vrtilinami vpliva na njih same in na druge.

Prvi korak do tega, da bodo pedagoški delavci vključevali vrtiline v svoje pedagoško delovanje, je ozaveščanje učiteljev, vzgojiteljev in drugih pedagoških delavcev o tem, kaj so vrtiline, na kaj vplivajo, kako se jih lahko prepozna in spodbuja ter zakaj je to pomembno. Te vsebine je zato smiselno vključiti v izobraževanje učiteljev, saj lahko tako prispevamo k opolnomočenju bodočih učiteljev v procesu osebnostnega in profesionalnega razvoja. Poleg tega, da študenti ozaveščajo pomen poznavanja in spodbujanja vrtilin, je pomembno tudi to, da znajo aplicirati lastna spoznanja na konkretno delo z učenci. Študenti naj analizirajo svoje vrtiline ter vrtiline svojih kolegov ali družinskih članov; opazujejo, kako se počutijo, kadar delujejo v skladu s svojimi osebnimi vrtilinami, ter kako ob tem vplivajo na druge; iščejo različne načine, kako vrtiline udejanjati v vsakdanjem življenju, pri študiju in v bodočem učiteljskem poklicu; razmišljajo, kako bodo prepoznavali in spodbujali vrtiline pri svojih bodočih učencih. Bodoče učitelje moramo že v času dodiplomskega izobraževanja sistematično pripravljati na to, da bodo znali načrtovati strategije, s katerimi bodo prispevali k psihičnemu blagostanju otrok, ter da ne bodo pozorni le na storilnostni vidik šole. Dobro poznavanje področja vrtilin predstavlja strokovno podlago za sistematično spodbujanje osebnostnega razvoja otrok. Prav tako bi bilo treba vključevati področje vrtilin v proces nadaljnje izobraževanja in usposabljanja učiteljev v praksi.

Seveda pa je ključno, da najprej dobro poznamo svoje lastne vrtiline ter prepoznamo njihove pozitivne učinke. Verjamem, da so lahko (bodoči) učitelji še boljši učitelji, če se zavedajo svojih pozitivnih vidikov osebnosti in jih poskušajo v čim večji meri udejanjati v svojem osebnem in profesionalnem življenju.

## VIRI IN LITERATURA

- Chan, D. W. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 867–875.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., in Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259.
- Gradišek, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of Slovenian in-service and pre-service Teachers. *CEPS Journal* 2(3), 167–180.
- Gradišek, P. (2014). Vrtiline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Gradišek, P. (2020). Vrtiline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. V: Devjak, T., Gaber, S., Berčnik, S., in Tašner, V. (ur.), »Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja«: Cveta Razdevšek Pučko. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Littman-Ovadia, H., in Lavy, S. (2012). Character strengths in Israel: Hebrew adaptation of the VIA inventory of strengths. *European Journal of Psychological Assessment* 28(1), 41–50.
- Niemec, R. (2011). *The activation of strengths: Bringing research on character strengths into practice (Via Intensive Online Course)*. Cincinnati: Via Institute on Character (interno gradivo).
- Niemec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). V: H. H. Knoop in A. Delle Fave (ur.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (str. 11–30). New York: Springer.
- Park, N., in Peterson, C. (2009). Character strengths: research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1–9.
- Park, N., Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Peterson, C., in Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of organizational behavior*, 27, 1149–1154.
- Peterson, C., in Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., in Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138–149.
- Seligman, M. E. P., in Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., in Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., in Peterson, C. (2005). Positive psychology progress – empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.

# UČENEC JE V SREDIŠČU, KJE JE PA UČITELJ?

## *The Student Is at the Centre, but Where Is the Teacher?*

### IZVLEČEK

Ena od sprememb v šolstvu, ki je zaznamovala 20. stoletje, je premik pozornosti od učitelja k učencu oziroma od posredovanja znanja k učenju. Članek bo ta premik poskušal osvetliti z dveh perspektiv. Najprej iz osebne učiteljske izkušnje, ki je vsebovala spremembo poudarka od vednosti, ki jo je treba posredovati, na dijake, za katere mora ta vednost postati smiselna in relevantna. Potem bo pokazal, kako govor o paradigmatškem premiku od učitelja na učenca lahko zavaja, saj reducira situacijo v razredu na preprosto opozicijo. Govor, ki se opira na dualizme in pojmovne opozicije, pa ne more primerno zajeti kompleksne strukture odnosov v razredu in vloge učitelja v njih. Pomembna naloga kritičnega mišljenja je premislek pojmovnih opozicij, ki se spontano pojavljajo v govoru o šoli in mestu učitelja v njej.

**Ključne besede:** učitelj, učenje, sprememba paradigme, zavajajoče opozicije

### ABSTRACT

One of the changes in the education system that has marked the 20th century is the shift of focus from the teacher to the student or from passing on knowledge to learning. The article will attempt to shed light on this shift from two perspectives. Firstly, from the personal experience of a teacher whose focus shifted from the knowledge that had to be passed on to the secondary school students for whom this knowledge must become sensible and relevant. Afterwards, the article will demonstrate how talking about a paradigmatic shift from the teacher to the student can be misleading because it reduces the classroom situation to mere opposition. When talking about dualisms and conceptual oppositions, we cannot fully encompass the complex structure of relationships within the class and the teacher's role in them. An important task of critical thinking is contemplating the conceptual oppositions that spontaneously appear when talking about school and the teacher's role in it.

**Keywords:** teacher, learning, paradigm shift, misleading oppositions

Zgodovina šolstva 20. stoletja je tudi zgodovina razprav o šoli in poučevanju. Ena pomembnejših med njimi je razprava o pouku, osrediščenem na učenca, in pouku, osrediščenem na učitelja. Ta razprava je bila pomembna tudi v Sloveniji. Kaže se na različne načine, razpravo pa lepo povzame podnaslov knjige »Od poučevanja k učenju«, ki ga je morda najbolj vplivna slovenska strokovnjakinja na področju poučevanja Barica Marentič Požarnik dala svojemu učbeniku o poučevanju in učenju. Članek bo poskušal spremembo paradigme, ki jo zaznamuje ta podnaslov, postaviti v širši kontekst.

## UČITELJSKA IZKUŠNJA

Kot učitelj začetnik sem začel poučevati, kot sem bil sam poučevan. Pri poučevanju sem se preprosto zgledoval po svojih nekdanjih učiteljih. Svoj način dela v razredu sem spremenil, ko sem pri preverjanju ocenjevanju znanja od dijakov dobil povratno informacijo. Izkazalo se je, da se je tisto, kar so se naučili oziroma kar sem jih dejansko naučil, pomembno razlikovalo od tega, kar sem jih hotel naučiti. Oziroma bolje: šele ko sem videl, kaj sem jih v resnici nau-

čil, sem se bolje zavedal, da jih hočem naučiti nekaj drugega. Uvidel sem, da na začetku nisem bil dobro premislil, kaj jih hočem naučiti, temveč sem preprosto prevzel prakso, ki sem je bil sam deležen. Ne da bi opazil, sem prevzel poučevanje, kot sem ga sam doživel, kot samoumevno in edino mogoče.

Z distance lahko rečem, da sem na začetku preprosto vstopil v neko tradicijo poučevanja. Ta tradicija je temeljila na neproblematičnosti posredovanja vednosti. Želel pa sem, ne da bi se tega zavedal, da (vsi) dijaki znajo več, kot samo to, kar sem jim povedal in poskušal razložiti. Želel sem, da razumejo stvar samo, da znanje za njih postane živo, smiselno in relevantno. Ko sem videl, kaj sem dijake naučil, in v tem procesu ozavestil, kaj jih želim naučiti, sem začel poučevati drugače. Če uporabim angleška gesla, lahko spremembo z nekaj pretiravanja povzamem s tem, da se je »*sage on the stage*« umaknil »*guide on the side*«. Pri tej spremembi so bili ključna opora dijaki, ki so me »poučevali« o tem, kako naj jih poučujem, če sem jim bil le pripravljen prisluhniti. Njihovo poučevanje je imelo po večini obliko vprašanj ter nerazumevanj in drugačnih razumevanj, kar me je sililo k razvoju »pedagoške vednosti«. Pozneje sem se

marsikaj naučil tudi iz tradicije filozofije, zlasti sokratske, in pa sodobnega gibanja filozofija za otroke. To je bilo mogoče navezati na niz poudarkov, ki so bili razviti v okviru edukacije, ki je osrediščena na učenca:

**Učim učence!**

**Izhajam iz učenca!**

**Učenec je v središču!**

**Učenci konstruirajo znanje!**

**Učenci morajo biti aktivni!**

**Učitelj se mora umakniti v ozadje!**

Vse to je bilo pomembno vodilo zame v učiteljskem poklicu in vse to še danes sprejemam za svoje, le z nekim dodatkom. Ta dodatek je »toda«. Zgoraj naštetá gesla temeljijo na dualizmu in vzbujajo občutek, da je mogoče nalogo učitelja razumeti kot izbiro med dvema načeloma. S tem se vzpostavlja preproste opozicije, realnost pa preprosto ni taka. Ker reducirajo kompleksnost, prikrijejo pomembne vidike dela v razredu. Dobro zajamejo neki vidik šolske realnosti, obenem pa zakrijejo pogled na druge, prav tako pomembne vidike šolske prakse. To je mogoče videti že s premislekom, ki se giblje na ravni neposrednega izkustva učitelja.

## UČENEC V SREDIŠČU

Metafora učencev, ki so v središču, slikovito opozarja, da učitelji učimo učence, zato jim moramo prislunhiti in svoje poučevanje prilagoditi njihovim sposobnostim in predznanju. To pomeni, da moramo spremljati, kaj učenci razumejo in kako, ter biti pozorni na njihov življenjski svet, da bomo opazili težave pri razumevanju in bomo lahko ustrezno vodili učni proces. S to metaforo se ujema tudi vodilo »Od učenja k poučevanju«. Poudarek ni več na učitelju, ki poučuje, temveč na učencu, ki se uči. Po drugi strani pa: učitelj ima v razredu 28 učencev. Če bo metaforo vzel dobesedno in vse postavil v središče, bodo drug drugemu v napoto. Še več, zdi se, kot izpeljuje Durkheim (2014), da je cilj šole tudi, da posamezni učenec spozna, da ni bitje, okrog katerega se vrti ves svet, in sprejme, da je pomemben še kdo drug, ne samo on. Cilj šole je, da se učenci učijo živeti skupaj z drugimi in se prilagajati življenju v skupini.

Prav tako je res, da učimo učence, a res je tudi, da učimo učence nekaj, ne moremo jih učiti nasploh. Vselej jih poučujemo nekaj specifičnega, in ta nekaj je pomemben, drugače ga ne bi poučevali, kar pomeni, da ni pomemben samo učenec, temveč je pomembna tudi snov/predmet/disciplina/vednost, ki jo poučujem. Tako da ne poučujemo samo otroka, ampak tudi matematiko, zgodovino itd. Res

je, da če rečemo: »Otrok je v ospredju, izhajam iz otroka, poučujem otroka«, ne trdimo, da je samo otrok v ospredju, da izhajamo samo iz otroka, da poučujemo otroka in ne, denimo, matematike, a ko v govoru poudarjamo nekaj in preostalega ne omenjamo, s tem nehote vzpostavljamo prostor, ko je nekaj pomembno, preostalo pa manj ali sploh nepomembno. Mogoče je narediti še korak naprej in s Svetlano Makarovič trditi, da ne poučujemo otrok, temveč Metko, Tomaža, Marka, in vztrajati pri enkratnosti vsakega, s katerim ima učitelj stik, in enkratnosti odnosa učitelja z vsakim učencem. A ta gesta poudarja enkratnost dogodka, se pravi ravno tisto, kar se izmika zajetju v pojem, zato ne more biti temelj za mišljenje življenja šole in celote učiteljeve izkušnje, kajti mišljenje se nujno opira na oblikovanje pojmov in gradnjo pojmovne mreže. Velja nasprotno: da bi lahko mislili izjemni prostor enkratnosti in neponovljivosti, potrebujemo oporo, ki nam jo nudi pojmovno mišljenje.

## AKTIVNA PASIVNOST UČITELJA

Res je tudi, da učitelj v razredu marsikdaj stopi v ozadje, vendar pa je ta učitelj najprej zasnoval pedagoški proces, ga podpira in vanj poseže, če je treba. Lahko rečemo, da organizira in podpira prostor učenja. Pri vodenju diskusije tako stopi v ozadje, vendar poslušanje, spraševanje, spodbujanje, povezovanje terjajo stalno presojanje in veliko občutka. **Učitelj je samo na videz v ozadju in samo na videz ne intervenira. Njegova pasivnost je aktivna: učitelj se mora odločiti, ali je tok debate še ploden, misliti na to, katere poti razmisleka se še odpirajo, mobilizirati svoje vedenje o tematiki ter o tem, kaj je za učence težko; ta »nevedni« učitelj, ki se je umaknil, da bi se učil od učencev, mora marsikaj vedeti, da je njegov umik pedagoško ploden.** In se mora na marsikaj spoznati, predvsem pa mora znati presoditi, ali so aktivnosti njegovih učencev v resnici izobraževalne aktivnosti. To je ključen poudarek: v šoli so pomembne samo tiste aktivnosti učencev, ki so pedagoško plodne. In tudi ni pomembno učenje učencev nasploh, temveč tisto učenje, ki bo privedlo do izobraženosti.

Obstaja tudi niz momentov ure, ko mora učitelj stopiti iz ozadja. To na eni strani narekuje sam potek dela v razredu, denimo vsebinski poseg v razpravo. Po drugi strani pa to narekuje sama povezanost posameznih etap dela v razredu. Meyer (2005) tako govori o pregibnih mestih učne ure, ki jih zaznamuje tudi to, da potek dela v razredu narekuje, da učitelj stopi v ospredje. Tudi tisti, ki bi učitelju radi pripisali čim manjšo vlogo, bodo kot samoumevno sprejeli, da je učitelj v ospredju na začetku in koncu ure. Pravzaprav je občutek za to, kdaj se umakniti in kdaj stopiti v osredje, ena bistvenih odlik dobrega učitelja.

“

Profesorica filozofije v srednji šoli je bila zelo zahtevna in je veliko pričakovala od nas - svojih učencev, a je pri nas vedno iskala le znanje. Vesno nas je spodbujala in nam dajala možnosti, da razmišljamo, kritično vrednotimo ter izboljšamo svoje znanje. Poučevala je kot enakovredna članica skupine, saj smo vedno sedeli v krogu skupaj z njo in diskutirali. Vedno se je odzivala pozitivno, poslušala naj je in spodbujala. Name je imela velik vpliv; bila mi je življenjska učiteljica.

(študentka PEF UL, 20 let)

”



Iz povedanega sledi, da že učiteljevo neposredno izkustvo pokaže, kako poenostavljajoča so vodila, ki smo jih navedli zgoraj. Da jih je treba postaviti pod vprašaj in jim dodati »toda«, je jasno vsakemu pristopu, ki se zavzema za kritičnega mišljenja v poučevanju. Po Brookfieldu je namreč za kritičnega učitelja značilno naslednje: »Kritična refleksija je preprosto stalni in namerni proces identifikacije naših učiteljskih predpostavk in preverjanja njihove točnosti in veljavnosti. Vsi delujemo na tremelju niza standardnih usmerjajočih predpostavk, ki nas vodijo skozi nove situacije.« (Brookfield, 2017: 3) Kritično mišljenje nam narekuje, da je treba premisliti prav tisto, kar se zdi očitno, se pravi paradoksnost prav tisto, za kar se nam zdi, da dodatnega premisleka ne potrebuje. Iz tega sledi, da je treba vodila, ki se nam in okolju, v katerem delujemo, zdijo samoumevna, postaviti pod vprašaj – prav zato, ker se zdijo gotova in samoumevna.

## METAFORA, DISKURZ IN PRENAŠANJE VEDNOSTI

Razlog za zgoraj omenjeni »toda« ni samo načelne narave, temveč je povezan z načini delovanja znanosti v družbi. Ko se znanstvena spoznanja in teorije interpretira in posreduje drugim, te preidejo v vsakdanjo govorico. Ta proces neizogibno spremljajo poenostavitve. Bolj ko je neko stališče uspešno, večja je možnost, da bo na ravni vsakdanjega življenja prešlo v obliko, kakršno imajo zgornja vodila, se pravi v preproste trditve, ki imajo obliko, podobno metaforam. Lahko sicer rečemo, da so ta vodila, ponazorila in krilatice samo način, kako se poskuša povzeti bolj kompleksne teoretske izpeljave. Težava je, da ti »povzetki«, ki se zdijo samo način, kako nekaj ubesedimo, niso samo povzetki in niso samo način govorenja. Johnson in Lakoff (1980) opozarjata, kako imajo konceptualne sheme, ki določajo, kako razumemo svet, kaj opazimo in česa ne vidimo, kako se orientiramo v prostoru, največkrat obliko metafor. Otrok v središču je primer take »metafore«. Avtorja opozarjata tudi, da tovrstne zgoščitve in konkretizacije teoretskih uvidov začnejo slediti svoji logiki: **morda smo z otrokom v središču želeli le opozoriti na neki vidik poučevanja in nismo hoteli zanemariti vseh drugih, a metafora je potem zaživela svoje življenje in se ni več ozirala na svoj prvotni izvor in vplivala na načine, ki se lahko pomembno razlikujejo od namenov in poudarkov, ki so razviti v teoriji.**

Proces, ko nov pogled omogoča videti več, a hkrati tudi omejuje, če je sprejet na določen način, na bolj splošni ravni lepo opiše francoski filozof, sociolog in zgodovinar Michel Foucault. V predavanju z naslovom Red diskurza izpeljuje, da je »produkcija diskurza v vsaki družbi obenem kontrolirana, selekcionirana, organizirana in razdeljena z določenim številom postopkov ...« (Foucault, 2008: 8–9) Diskurz je opredeljen kot živ organizem, v katerega vstopimo, kot struktura, ki določa, o čem se govori, kako se govori, kaj vse je mogoče izreči in česa ni mogoče. Foucaultov red diskurza, če splošnejšo izpeljavo prenesemo na precej bolj konkretno raven, opozarja, kako pomembno je, kako govorimo. Govor o otrocih v središču ni samo izraz naših vodil, temveč lahko postane način, kako »se govori«. Ta »se govori« meri na način govora, ki je razumljen in sprejet in ki počasi vzpostavlja norme

razumljivosti. Kar ne spada v ta govor, postaja čudno, nenavadno, nerazumljivo.

Lahko se zdi, da je primerjava pretirana. In morda res je. Pa vendar, kadar denimo uporabim sintagmo »prenašanje vednosti«, se pogosto dvignejo obrvi, sogovorniki se spogledajo, in če smo prej vzpostavili zadosten stik, mi pojasnijo, da stvari ne potekajo tako. Znanje ni sipka snov, ki se preliva v glave učencev, temveč bolj kompleksna zadeva. Učencem se znanje ne prenaša, temveč učenci znanje konstruirajo. Sogovornikom se je ob rabi »prenašanja znanja« začelo zavedati, da govorimo različne jezike in živimo v različnih svetovih. Predvsem pa so dobili občutek, da o poučevanju in šoli ne vem prav dosti. Ali pa da zagovarjam staro šolo (se pravi zastarelo, neznanstveno) in ne poznam nove (beri moderne, na znanstvenih spoznanjih utemeljene) šole.

Vendar *sociologi* brez težav govorijo o socializaciji kot transmisiji (*transmission*) kulture družbe in vanjo vključijo spretnosti in vednost (denimo Roberts 2009: 74); *pedagogi* (vsaj nemški) rutinsko *Bildung* povezujejo z vsebinami, ki se jih šoli kot družbeni instituciji posreduje (*Vermittlung*) učencem (Horner et al., 2008: 9). Celotno veliko zagovornik *nove pedagogike* v Franciji Philippe Meirieu (2017: 32) ob obravnavi aktivnosti učenja in aktivnih metod poučevanja izrecno zapiše, da »simultano poteka specifični metabolizem vsakega učenja (*apprentissage*) in se prenaša (*transmettre*) splošna kultura z generacije na generacijo«.

Res je, da kadar govorimo o prenašanju znanja, naš govor ni več govor o učencu, delu z njim, pogovarjanju in poslušanju, ni več govor, ki se nanaša na osebni odnos učitelja do učenca. Je govor, ki je bolj neoseben, a to ne pomeni, da ni resničen. Učitelj je konkretna oseba, obenem pa zaseda določeno mesto v družbeni strukturi in določen položaj v družbeni instituciji ter igra vlogo, ki je družbeno posredovana in zgodovinsko zaznamovana. V različnih družbah in v različnih zgodovinskih obdobjih se različno obarvajo družbene opredelitve te vloge in tudi učiteljevo samorazumevanje. Čeprav vsak učitelj poučuje na svoj način, je način, kako je učitelj in kako doživlja svoj položaj učitelja, pod močnim družbenim vplivom. Tudi to, da je danes v ospredju otrok, je način, kako naša družba misli šolo, otroka in samo sebe. Današnja družba »se« spontano misli predvsem kot celota posameznikov in šolo spontano razume predvsem kot osebni razvoj posameznika (ki pa se neverjetno hitro lahko preobrazi in postane govor o osebnostnih lastnostih, potrebnih za uspeh na trgu dela).

Poudarek na posamezniku tako ni naključen, temveč je del širšega družbenega procesa, ki mu Gauchet s sodelavci pravi »tiha kulturna revolucija« (Blais et al., 2014: 7). Detradicionalizacija družbe, poudarek na posamezniku in z njim povezan proces individualizacije družbe privede tudi do drugačnega razumevanja edukacije in vpeljave ločnice med dvema obdobjema: »Tradicionalna šola se je motila, hotela je prenašati spoznanja, ki jih je posedoval učitelj in jih je vcepljal pasivnim učencem. Ta pedagogika vsiljevanja ne deluje. Zamenjati jo je treba z aktivno pedagogiko in otroka postaviti kot dejavnik, ki konstruira lastno vednost.« (prav tam) Tu ni prostora za podrobnejšo predstavitev, a Gauchetov poudarek je prav v tem, da poudarek na učenju in konstrukciji vednosti ni nekaj, kar preprosto narekuje razvoj znanosti, temveč je del širših družbenih tokov. Ti tokovi so privedli do zoperstavljanja transmisije vednosti in učenja, naloga mišljenja pa je v tem, da pod vprašaj postavi fiksne opozicije (denimo med aktivnostjo in pasivnostjo,



notranjostjo in zunanjostjo) in pokaže njihovo notranjo povezanost.

## SKLEP

Kdo je torej v središču – in kje je učitelj? Najprej lahko rečemo, da mora biti učitelj na začetku in na koncu posamezne učne ure v središču pozornosti učencev, tako da lahko rečemo, da mora biti v središču. To seveda ne pomeni, da tudi dejansko vselej je, a dobro bi bilo, se pravi, za dober potek pouka bi bilo dobro, da bi bil. To je *normativni* vidik: kaj bi moralo biti. V drugih etapah učne ure pa je dobro, da se učenci ukvarjajo s stvarjo samo, tako da je dobro, da se učitelj kot učitelj umakne in je čim bolj neopazen. To pa ne pomeni, da ni ključen za proces. Ključen za proces pouka ni v smislu, da ves čas konkretno posega vanj, temveč v smislu, da intervenira, ko proces, ki ga je načrtoval za določeno učno uro v razredu, ni več proces učenja. V pedagoškem prostoru popularna »aktivnost učencev« je pomembna samo, če gre za pedagoško aktivnost. Da učenci v razredu nekaj delajo, samo po sebi še ne šteje kot »aktivnost učencev«. Pravzaprav ni mogoče, da učenci v razredu ne bi nečesa delali. Tudi če ničesar ne delajo, to pomeni samo, da delajo »nekaj drugega«. V šoli pa šteje aktivnost, ki jo vodi vednost in ki vodi k vednosti. In strukturno mesto učitelja je mesto človeka, ki zagotavlja, da pouk poteka na tak način. V tem smislu velja oboje: učitelj je nenehno v središču dogajanja in bolj ko je neopazen, bolj ko je v ospredju stvar sama (namreč tema učne ure, se pravi stvar sama), bolj je. V središču dogajanja je na dva načina: miselno spremlja dogajanje v razredu, tako da lahko rečemo, da (z mislimi)

je v središču dogajanja. Poleg tega pa učitelj vzpostavlja prostor za pedagoški proces in strukturira njegov potek, tako da lahko rečemo tudi, da on določa, kdo bo v središču tega procesa, če bo ta proces sploh imel kako središče.

Z drugimi besedami, če pouk mislimo kot prakso, potem je učitelj tisti, ki struktura prizorišče te prakse. Če ga mislimo kot strukturo, je učitelj na mestu strukturirajoče strukture, ki strukturira strukturirano strukturo. Je v ozadju, ker je dobro strukturiral potek pouka, tako da ta zdaj teče, ne da bi bile potrebne večje intervencije. Učenec je lahko v ospredju samo, ker je učitelj v ozadju. Ozadje tu tako ne pomeni nepomembnosti, ozadje tudi ne pomeni mesto tistega, ki vleče niti iz ozadja, ozadje pomeni mesto tistega, ki je opravil svoje delo in zagotovil, tako da je zdaj aktivnost učencev res pedagoška aktivnost.

Res pa je, da je to statična slika. Če je pouk dovolj živ, se mora učitelj odzvati na to, kar se v razredu v nekem trenutku dogaja. V razredu proces nima preprosto narave vnaprej v podrobnosti programiranega pouka – ker se pravo učenje v nekem smislu začne ravno tam, kjer stvari ne tečejo oziroma ne tečejo tako, kot je bilo načrtovano in pričakovano. Kot pravi staro vodilo: da učenci ne razumejo, je dober znak, saj je to znak, da so začeli misliti. In ta presenečenja, ki zmotijo potek pouka, so včasih sicer neljuba, največkrat pa gre za dogodke, ki se jih pozneje radi spominjajo. Mogoča pa so samo, ker so se zgodila na ozadju strukturirane pedagoške situacije. Do prekinitev pač lahko pride samo, če stvari tečejo. Prekinitev, to je subjekt, se v šoli vzpostavi ravno s tem, da se naslavlja na Drugega – ta Drugi pa je v šoli učitelj v svojem razmerju do vednosti.

## VIRI IN LITERATURA

Blaise, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2014). *Trasmettare, apprendre*. Pariz: Stock.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Durkheim, E. (2014). *Moralna vzgoja*. Ljubljana: Krtina.

Foucault, M. (2008). *Red diskurza. V: Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krtina.

Hörner, W., Drinck, B., Jobst, S. (2008). *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Barbara Budrich.

Kovač Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika* (114) 7/8, str. 360–375.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Meirieu, P. (2017). *Pedagogie: des lieux communs aux concepts cles*. Pariz: Esf.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.

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

Robers, K. (2009). *Key Concepts in Sociology*. New York: Palgrave.

Dr. Majda Cencič, dr. Barbara Baloh, dr. Eda Birsa, dr. Nataša Dolenc Orbanič, dr. Barbara Horvat, dr. Tina Štemberger, dr. Tadeja Volmut, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

# PROJEKT O SPODBUJANJU UČINKOVITEGA UČENJA UČENCEV, DELAVNICA TER KONFERENCA NA TO TEMO ZA UČITELJE

*Project for Promoting Students' Efficient Learning and a Teachers' Workshop and Conference on the Topic*

## PROJEKT ERASMUS+ »PEDAGOGIKA IN PRAKSA«

Leta 2018 se je Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (UP PEF) vključila v izvajanje projekta Erasmus+ *PedPack* z naslovom *Pedagogy & Practice (2018–2020 oz. 2021, zaradi covid-19)*, katerega ključni namen je izboljšati kakovost izobraževanja bodočih učiteljev in s prakso že podprtih učiteljev praktikov. K sodelovanju v omenjenemu projektu so poleg UP PEF pristopile še štiri tuje univerze, t. i. partnerji, iz Nemčije (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Portugalske (Lusofona University), Španije (CPFP Baja Aragon) in Velike Britanije (edUEducation).

Vsak partner projekta je lahko izbral med različnimi predloženimi temami, kot so vodenje razreda, različni modeli in strategije poučevanja, vrednotenje dosežkov za nadaljnje učenje in spodbujanje učinkovitega učenja. Na podlagi analize študijskih programov in prakse dela s študenti in pedagoškimi delavci iz prakse smo se na UP PEF odločili za zadnjo izpostavljeno temo, tj. spodbujanje učinkovitega učenja. Zanj smo prejeli gradivo (knjižico) z naslovom *Developing effective learners*, ki smo ga glede na naš uveljavljen pedagoški akademski in praktični prostor dopolnili in prevedli kot *Spodbujanje učinkovitega učenja*. Gradivo smo v študijskem letu 2019/2020 obravnavali s študenti 1. letnika dodiplomskega študijskega programa razredni pouk, v okviru predmeta didaktika in je v angleškem in slovenskem jeziku prosto dostopno na spletni strani fakultete ([https://www.pef.upr.si/raziskovanje/dru-gi\\_projekti/2020071513294210/](https://www.pef.upr.si/raziskovanje/dru-gi_projekti/2020071513294210/)).

## DELAVNICA ZA UČITELJE NA TEMO SPODBUJANJA UČINKOVITEGA UČENJA

Za namene projekta smo na PEF UP 13. februarja 2020 organizirali in izvedli delavnico na temo spodbujanja učinkovitega učenja. Vsebinsko je z vidika pedagogike predstavila Barbara Horvat, nato pa sta bili organizirani vzporedni delavnici, ki sta se vsebinsko usmerjali na medpredmetno povezovanje v osnovni šoli: prva je povezovala šport in naravoslovje in sta jo vodili Tadeja Volmut in Nataša Dolenc Orbanič, druga pa je povezovala slovenščino oz. materni jezik in umetnost, vodili sta jo Barbara Baloh in

Eda Birsa. Delavnic se je udeležilo 44 učiteljev, med njimi predvsem učiteljev, ki poučujejo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Ob zaključku dogodka smo opravili evalvacijo delavnice o spodbujanju učinkovitega učenja in udeležence anketirali. Ugotovili smo, da so bili s temo zadovoljni; nasploh so pohvalili primere medpredmetnega povezovanja in izpostavljene didaktične igre. Tudi statistična primerjava odgovorov na nekaj postavk o tem, kako (oz. koliko) so (pre)poznali pomembnost nekaterih kategorij (npr. vzpostavljanje pozitivne klime za učenje, spodbujanje dobrih medsebojnih odnosov, omogočanje učencem uporabo njim primernih stilov učenja, zagotavljanje možnosti, da se učenci samoocenijo, spodbujanje različnih strategij učenja in omogočanje učinkovitega učenja drug od drugega), je pokazala statistično pomembne razlike med poznavanjem navedenih kategorij spodbujanja učinkovitega učenja pred izvedbo delavnice in po njej. Med odgovori udeležencev o tem, kaj bodo uporabili v praksi, sta npr.: več medpredmetnega povezovanja in pogostejše poučevanje na prostem.

Izpostavljamo pa tudi nekaj primerov izbranih odgovorov udeležencev o tem, zakaj so se udeležili delavnice o spodbujanju učinkovitega učenja, in sicer:

- ker me zanimajo različni pristopi pri pouku in rada vidim, slišim kaj novega,
- zaradi želje po stalnem strokovnem izpopolnjevanju,
- dobiti sveže ideje,
- ker me zanima medpredmetno povezovanje ipd.

## KONFERENCA O SPODBUJANJU UČINKOVITEGA UČENJA

### Organizacija in vsebina konference

V okviru projekta smo na temo spodbujanja učinkovitega učenja učencev 26. avgusta 2020 na PEF UP izvedli tudi nacionalno strokovno konferenco, ki smo jo zasnovali kot tržnico idej. Konec junija 2020 smo zaznali nepričakovano velik odziv, ko so nam udeleženci posredovali prispevke na razpisano temo (v obliki povzetkov). Zaradi tolikšne-

ga števila zainteresiranih in avgusta na novo sporočenih ukrepov glede združevanja ljudi na prostem in v zaprtih javnih prostorih smo morali narediti izbor povzetkov. Sprejeli smo jih lahko le 50, zato so bili nekateri od tistih, katerih prispevki so bili zavrnjeni, razočarani. Novi ukrepi Nacionalnega inštituta za javno zdravje in število prijavljenih na konferenco so nam preprečili ne le, da bi lahko konferenco izvedli v obliki tržnice idej, ampak tudi v obliki predstavitev referatov v predavalnici ali učilnicah na fakulteti, v živo. Zato smo izvedli videokonferenco, na kateri so aktivni udeleženci predstavili prispevke predvsem v obliki referatov in drsnic. Bilo pa je tudi sedem posnetkov in pet razloženih plakatov.

Pred konferenco smo v tiskani obliki in e-obliki izdali zbornik povzetkov z naslovom Spodbujanje učinkovitega učenja, ki je dostopen tudi na spletni strani PEF UP (<http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-002-8.pdf>).



► Naslovna stran zbornika povzetkov strokovne nacionalne konference

Videokonferenco smo izvedli v treh e-učilnicah; dve sta potekali vzporedno dopoldne, tretja pa popoldne.

Prva e-učilnica je bila vsebinsko usmerjena predvsem na naravoslovje in gibanje, povezovali pa sta jo Nataša Dolenc Orbanic in Tadeja Volmut. Vsi prispevki so bili izjemno dobro vsebinsko zasnovani; izpostavljam pa nekaj primerov prakse. Janja Bačko je predstavila svoj primer pouka v naravi, v katerega vključuje različne učne metode, zlasti didaktične igre. Sodelavke Središča za naravno učenje Samorog (Maja Mohorič Naglič, Eva Šebjanič, Monika Marinko, Anja Kimovec in Helena Borštnar) so predstavile pouk v naravi, natančneje v gozdu, pri čemer smo iz posnetka prepoznavali, kako se lahko gozd spremeni v učilnico na prostem in kakšne prednosti ponuja učencem za učenje. Izstopajoč je bil tudi primer Andreje Žinko glede učenja plavanja, ki ga izvaja z učenci nižjih razredov.

Druga e-učilnica se je vsebinsko osredotočala predvsem na materni jezik, učenje tujih jezikov, opismenjevanje in umetnost, vodili pa sta jo Barbara Baloh in Eda Birska. Od vseh, sicer dobro predstavljenih, referatov tudi za to sekcijo izpostavljam nekaj primerov prakse. Lučka Šraml je predstavila svoj proces individualiziranega in ustvarjalnega opismenjevanja, ki je tudi učinkovit, vanj pa vključuje »gospo Črko«, ki učence uči pisati. Primer opismenjevanja je na temelju fonomimične metode, za katero opazuje, da je primerna tudi za učence s posebnimi potrebami, podala Marijana Kavčič, medtem ko je Jana Čemas predstavila

primer spodbujanja učenja z igro vlog; kako lahko učilnica postane ordinacija in učenci motivirani igralci vlog. Primer bi lahko povezali tudi z dramatizacijo in prenesli na učenje katerega koli tujega jezika, pa tudi pouka naravoslovja ali kakega drugega učnega predmeta. Kot zanimive primer spodbujanja učenja tujega jezika navajamo tudi predstavitve Katarine Bučar, ki je pokazala, kako v učenje angleščine vključiti pesem in gibanje, dramatizacijo, igrifikacijo, spletne aplikacije in kulturne elemente angleško govorečih narodov (npr. tradicionalne pesmi, pripravo tipičnih jedi ipd.).

Popoldanska e-učilnica pod vodstvom Tine Štemberger in Barbare Horvat je bila usmerjena splošno na pedagoško-didaktično področje. Že na tem mestu sprejemamo predlog udeležencev iz evalvacije konference, da bi bilo učinkoviteje in za prisotne na konferenci primerneje, če bi to učilnico razdelili na dve podučilnici, saj bi tako omogočili prehajanje udeležencem iz ene v drugo podučilnico in bi konferenco prej zaključili. Kot so sporočili udeleženci, so bili kljub »delu iz naslanjača« predvsem zaradi preštevilnih vsebin ob koncu konference utrujeni. Zanimive primere formativnega spremljanja sta sicer predstavili Mateja Tomažič in Maruša Šegec, medtem ko sta raziskavo o učenju na daljavo s strani študentov predstavili kolegici s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan. Podali sta rezultate odgovorov priložnostnega vzorca študentov, na kaj biti pozoren pri učenju iz posnetka in kaj spodbuja učenje študentov pri tem. Ugotavljata, da so po mnenju študentov najbolj pomembne učne metode, razvidne na posnetku, in najmanj tehnični elementi posnetka.

Ker je v tej sekciji prevladovala splošna tema formativnega spremljanja učenja učencev, ki je bila zajeta tudi v dopoldanskih prispevkih, smo na izhodišču prejetih podatkov iz prakse študentov in učiteljev udeležence konference poprosile, da med potekom predstavitev referatov izpolnijo krajši vprašalnik o formativnem spremljanju učenja učencev v povezavi s preverjanjem in ocenjevanjem. Zanimalo nas je, kako razumejo našete pojme. Na vprašalnik je odgovorilo 45 udeležencev konference. Navedli so, da se jim zdi ustreznejši od pojma formativno spremljanje (38,0 %) pojem spremljanje (62,0 %). Domnevamo, da zato, ker je krajši. Anketiranci tudi menijo, da najbolj spodbuja učenje učencev spremljanje znanja in razvoja učencev (71,0 %), da pa je v naši šoli oz. vzgojno-izobraževalnem sistemu najbolj poudarjeno ocenjevanje (62,0 % odgovorov). 24 % anketiranih bi v naši šolski praksi ukinilo ocenjevanje v 1. razredu in bi v *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja* pojem preverjanje znanja nadomestilo s pojmom spremljanje, ker menijo, da je v primerjavi s preverjanjem in ocenjevanjem spremljanje za učence najbolj motivacijsko ali koristno, saj, kot so navedli, učenec »dobi uvid v svoj napredek«. Ena od anketiranih je tudi zapisala, da je ocenjevanje zelo obremenjujoče tako za učence kot učitelje, druga pa, da »starši prepogosto dajo poudarek le na ocene in ne na napredek učencev, to pa pogosto otežuje delo učiteljev, ker kviri odnos otrok do šolskega dela«.

Tudi v tej sekciji so predstavitvam sledile pohvale, npr.:

- »Same dobre ideje.«
- »Zelo ustvarjalno. Učence je treba spodbujati k spontanosti, ki vpliva na prost pretok ustvarjalnosti.«

Organizatorke konference smo ob koncu dogodka pripravile e-vprašalnik, namenjen evalvaciji konference.



## NEKATERE UGOTOVITVE O KONFERENCI

Večina prispevkov je bila usmerjena v predstavitev konkretnih individualnih praks spodbujanja učenja učencev s strani učiteljev in spoznali smo, da imajo učitelji veliko različnih primerov praks, kako spodbujati učenje pri učencih. Analiza predstavljenih primerov prakse dela pedagoških delavcev glede spodbujanja učinkovitega učenja pri učencih je pokazala, da učitelji zelo poudarjajo povezovanje, in to na različnih nivojih, npr. povezovanje med različnimi predmeti (medpredmetno povezovanje), vrstniki (medvrstniško povezovanje med učenci nižjih in višjih razredov), skupinami učencev na šoli (sodelovalno učenje znotraj enega razreda), prostorov (notranji in zunanji), lahko gre tudi za povezovanje med učenjem, ki vključuje različne zmožnosti in sposobnosti učencev, npr. tudi učence z učnimi težavami. V okviru povezovanja z namenom spodbujanja učenja pri učencih so izpostavili tudi medgeneracijsko povezovanje, npr. med učenci, starši in starimi starši. Kot je komentirala ena od udeleženk: »Medgeneracijsko druženje je vedno zelo dobrodošlo, stari starši zelo radi pridejo v šolo. Na stara leta se velikokrat počutijo nekoristne, pozabljamo pa, da imajo veliko dobrih življenjskih izkušenj, ki jih lahko delijo z nami.« V zvezi z omenjenim medgeneracijskim povezovanjem je bil predstavljen tudi primer povezovanja med različnimi ustanovami, npr. med vrtcem in šolo, šolo in domom starejših občanov ter šolo in univerzo za tretje življenjsko obdobje.

Med pedagoškimi delavci je bil kot eden od pomembnih dejavnikov spodbujanja učenja pri učencih prepoznani tudi prostor, natančneje, povezovanje notranjega učnega prostora z zunanjim. Poudarek na poučevanju v zunanjih prostorih šole je bil zaradi epidemije koronavirusa toliko bolj izstopajoč, predstavljeni primeri učenja na šolskem vrtu, igrišču, v bližnjem gozdu ipd. pa za vse udeležence toliko bolj ilustrativni in aktualni. V tem vsebinskem sklopu je bil predstavljen tudi primer prakse medkolejskega povezovanja, natančneje, povezovanja učencev iz vasi in mesta.

V okviru povezovanja bi lahko vključili tudi predstavljene primere povezovanja tradicionalnega pouka s sodobno IKT – primer obrnjenega učenja in poučevanja in uporaba različnih računalniških programov, kot sta Kahoot in Padlet.

Poleg vsega omenjenega izpostavljamo še predstavitev različnih učnih metod s poudarkom na različnih primerih didaktične igre, ki temeljijo na vključevanju različnih čutov, prilagajanju različnim stilom učenja in spodbujanju učenja tudi pri učencih s posebnimi potrebami, npr. na podlagi različnih vizualnih opor (Saša Šimnovec) ali sodelovalnega učenja (Sabina Krajnc Dular).

Končna evalvacija konference na temelju e-vprašalnika je pokazala zadovoljstvo udeleženk z videokonferenco. Na podlagi petstopenjske številčne ocenjevalne lestvice, z

ocenami v razponu od 3 do 5, ni nobena od 66 udeleženk, ki so izpolnile vprašalnik, podala najnižjih ocen, 1 ali 2. Za kakovost predstavitev in možnost razprave na konferenci je povprečna ocena znašala 4,7; glede pomembnosti teme, informacij pred konferenco, organizacije ter izvedbe konference pa je bila povprečna ocena 4,8.

Udeleženke so lahko tudi komentirale ocene. Izpostavile so npr., da:

- učitelji potrebujejo priložnosti, ki so povezane z njihovim delom za izmenjavo izkušenj,
- potrebujejo ideje kolegic in kolegov ter da so dobile veliko novih idej s prakse,
- je v učiteljskem poklicu najbolj pomembno sodelovanje in širjenje dobrih idej in praks ter da so prejele veliko idej,
- je to tema, o kateri bi morali govoriti kontinuirano, da so takšne konference zelo dobrodošle in jih je premalo, saj učitelji tako dobijo nove, sveže ideje, pa tudi energijo za nadaljnje delo, zato bi morale take konference postati obvezna praksa ipd.

So pa udeleženke konference tudi zapisale, da so pogrešale konferenco v živo, ker je v tem primeru boljše vzdušje in izkušnja bolj doživeta. Zapisale so, da so se veselile srečanja v živo, saj bi se tako lahko temeljiteje pogovorile med seboj in si še bolj izmenjale izkušnje. Na drugi strani pa so tudi navedle, da je tudi videokonferenca omogočila razpravo in komentarje, pisno diskusijo v klepetalnici (*chatu*), ki se zdi priročna zlasti za bolj zadržane, in da so same bile najbolj aktivne prav v *chatu*. Kot želje in pričakovanja so izpostavile, da si takih konferenc želijo tudi v prihodnje. Kot so zapisale, je tema učinkovitega učenja učencev cilj njihovega dela. Iz izpolnjenih vprašalnikov pa smo tudi izvedeli, da udeleženkam ustreza čas konference konec avgusta, saj tako pridobijo nove ideje pred začetkom šolskega leta.

## SKLEPNE MISLI

Predstavitev projekta lahko sklenemo s komentarjem ene od udeleženk e-konference: »Vesela sem, da sem imela priložnost deliti izkušnje in nove ideje z vami in s svojimi kolegicami. Spoznala sem veliko novih in zanimivih metod in načinov dela, ki jih bom uporabila v praksi.«

Spremembe v praksi so eden glavnih ciljev projekta, zato nam je žal, da se konference niso mogli udeležiti vsi zainteresirani. Kljub temu želimo in upamo, da bodo objavljeni povzetki primerov prakse v knjižni in spletni obliki dosegli prakso in vplivali na njeno postopno spremembo v smeri poudarjanja procesa, to je učenja učencev, in manj rezultatov učenja ali ocenjevanja.

“

Ob besedni zvezi najboljši učitelj se spominjam profesorice v srednji šoli, ki je poučevala glasbo. Njen pristop do učencev je bil topel in vedno pozitiven. Iz vsakega učenca je znala »izkopati« njegovo močno področje. Sama prej glasbe nisem nikoli marala, ker nimam sluha. Ona pa nam je dokazala, da je glasba veliko več kot samo petje in igranje na inštrument. Vedno je bila nasmejana, sproščena, dobrovoljna in odlično pripravljena na pouk. Pripravljena je bila tudi poslušati naše želje in sledila je našim interesom.

(študentka PEF UL, 19 let)

”



# SKUPINSKA DINAMI(TI)KA V RAZREDU: KAKO LAHKO PEDAGOGI Z NASLAVLJANJEM PROTISKUPINSKIH PROCESOV PODPREMO KREATIVNI POTENCIAL RAZREDA

*Group Dynami(TI)cs in Class: How Pedagogues Can Support the Class's Creative Potential by Addressing Anti-Group Processes*

## IZVLEČEK

Protiskupinski procesi so krovni pojem za različne destruktivne procese, ki potekajo v skupinah, naslavljaajo ambivalentnost in nezaupanje do skupin in skupinskega dela, kar je del vsakršne skupinske in torej tudi razredne dinamike. V prispevku predstavljам nekaj primerov odzivanja v različnih skupinskih situacijah, iz katerih lahko prepoznamo delovanje protiskupinskih procesov, ki se v skupinah lahko pojavljajo s strani posameznika, podskupin in skupine kot take. Primere skušam povezati s šolskimi situacijami in vlogo pedagoga kot vodje, čigar zelo pomembna kompetenca je dobro poznavanje in senzibilnost za skupinsko dinamiko. Vzporejanje destruktivnosti s kreativnim potencialom omogoča specifičen način prepoznavanja in soočanja z (običajno neprijetnimi) dogodki v razredni skupini, ki nas napotujejo k pravočasnemu prepoznavanju, razumevanju in odzivanju. Tako udejanjamo zaupanje v *skupino kot vir podpore* in skozi 'znanje za ravnanje' utelešamo zgled 'šole za življenje'.

**Ključne besede:** razred, skupinska dinamika, protiskupina, emocije, težavno vedenje, vodenje

## ABSTRACT

Anti-group processes are an umbrella term for various destructive processes taking place within groups, and address the ambivalence and distrust of groups and group work, which is part of any group dynamics and, consequently, of classroom dynamics. I'm giving a few examples of responses in different group situations from which we can recognize the working of anti-group processes that can be carried out within groups by an individual, by subgroups, and by the group itself. I attempt to link these examples to school situations and to the role of the pedagogue as a leader, whose good knowledge of and sensitivity to group dynamics is a very important competence. Such parallels between destructiveness and creative potential enables a specific way of identifying and dealing with (usually unpleasant) events in the classroom group, which aids us in the timely identification, understanding and response. This way, we bring about trust in the *group as a source of support* and through 'knowledge for behaviour' embody the 'school for life'.

**Keywords:** class, group dynamics, anti-group, emotions, problematic behaviour, leadership

## PROSTORI SOCIALNEGA UČENJA

Šolski razredi so, poleg vsega drugega, seveda tudi 'prostori socialnega učenja' (Kobolt, 2009), kot lahko tudi opredelimo skupine. Znotraj teh potekajo raznoliki in kompleksni procesi sprememb in drugih aktivnosti v skupini, kar navadno umestimo v pojem skupinske dinamike. Za pe-

dagoginje in pedagoge je poznavanje zakonitosti slednje ključnega pomena.

V članku predstavljам praktično vrednost koncepta Morri-sa Nitsuna (1996, 2015a, 2015b), ki potencialno destruktivno dinamiko v skupini razlaga skozi – dosledno skupinski – koncept *protiskupinskih procesov*<sup>1</sup>, ki jih lahko prepoznamo

<sup>1</sup> V slovenskem prostoru je avtorica v literaturi in pretežno edukacijsko-kliničnih kontekstih zasledila uporabo naslednjih terminov: *protiskupina*, *protiskupinski fenomeni in procesi*, *protiterapevtski dejavniki* (vsi po: Matjan Štuhec, 2002), tudi *antigrupa* (Mandarić, 2020). Protiskupinskost oz. protiskupinski procesi ne označujejo nespremenljive, statične lastnosti neke skupine, temveč naslavljaajo tisti del procesov v vseh skupinah, ki so destruktivni ali potencialno destruktivni in usmerjeni v nazadovanje skupine ali celo v njeno ukinitvev.

kot del prav vsake skupine; skupine se med sabo razlikujejo le po času in naporu, ki je potreben za naslavljanje in preusmeritev omenjenih procesov. V nekaterih skupinah se tovrstne težnje sproti razrešujejo, na videz brez posebnega napora, spet v drugih gre lahko za zelo napete situacije, v katerih je skupina blizu eksplozivnim vedenjskim izbruhom, ki lahko – če pride do njih – pustijo trajne posledice v smislu izgube občutka varnosti v skupini, česar si pedagogi ne želimo in je zato potrebno premišljeno odzivanje.

Pedagogi učimo z zgledom, zato se zdi, da lahko uspešno podprta zahtevna situacija v skupini pomeni močno neposredno izkušnjo za vse vpletene.

Čeprav si v nadaljevanju pri osrednjih uporabljenih pojmih v precejšnji meri pomagam s psihoanalitično usmerjenimi avtorji, skozi predstavljene praktične primere takih skupinskih procesov poizkušam izpeljati potencialno vrednost le-teh za praktično področje pedagoškega dela s skupinami oz. razredi.

## SKUPINE SO POLNE NASPROTIJ

Nemogoče je, da se znotraj kake skupine ne bi pojavljali vsaj določeni tip konflikta. Smith in Berg (1988; po Nitsun, 1996) govorita o težnjah v skupinah, da se probleme, ki so nastali zaradi skupine, ignorira, medtem ko se pozornost posveča problemom, ki jih bo razrešila prav skupina. Namenjanje pozornosti zahtevnim vsebinam v skupini, povezanim z medsebojnimi odnosi in delovanjem skupine, v resnici omogoča boljše delovanje skupine, a zahteva precejšnjo mero zaupanja v skupino in vztrajnosti ob soočanju z neprijetnimi občutki, ki so vselej neizogibni spremljevalec tovrstnega delovanja.

Kot trdi Vec (2000: 2), gre »vsaka skupina v svojem razvoju skozi relativno podobne faze razvoja skupinske dinamike«, pa vseeno ne moremo reči, da »razumevanje splošnih zakonitosti in procesov že omogoča, da bi se enkrat za vselej naučili delati s skupinami« (Kobolt, 2009: 11). Že zato ne, kar ima vsaka skupina svojo neponovljivo nadidentiteto. Če so »razumevanja skupin raznovrstna, izhajajoč iz izpostavljanja različnih pomembnih vidikov dogajanja v skupinah« (Vec, 2008: 2), in so opredelitve skupin in teorij skupinske dinamike mnogoštevilne (Kobolt, 2009), pa velja, da je ena najbolj uporabnih za razumevanje kompleksnega delovanja skupin sistemska paradigma, ki poudarja pomen poznavanja skupine kot celote (Vec, 2008). Za potrebe članka se poleg omenjene paradigme v nadaljevanju pretežno osredotočam na *konfliktni model skupine*, ki »prepoznava nenehno pojavljanje konfliktov, povezanih z razdelitvijo ugodnosti, pozornosti, simpatij, moči, vpliva« (Kobolt, 2009).

V nadaljevanju predstavljeni primeri skupinskih situacij so vzeti iz različnih kontekstov, pri katerih je, če diferenciram s pomočjo Veca (2008), večji poudarek na neformalnih značilnostih skupine (na odnosni naravnosti) kot pa na formalnih (na razumevanju skupine kot *delovne skupine*).

Navajam nekatere značilnosti skupin, ki lahko prispevajo k vzniku destruktivnih procesov v skupini (Nitsun, 1996):

- **skupina je skupek ljudi, ki se (bolj ali manj) poznajo**, in tako omogoča medosebne situacije, v katerih čutimo nelagodje, sočasno pa od nas zahtevajo sodelovanje, vključenost, izkazovanje lastnih (akademiških in, upam, drugih) sposobnosti;
- **v skupinah, ki nimajo jasne strukture**, se poveča možnost konflikta in doživljanje ne-varnosti, negotovosti;

- **skupino soustvarjajo njene članice in člani**: skupina je konstrukcija psiholoških prizadevanj in projekcij njenih članov; na paradoksalen način je obstoj in razvoj skupine odvisen od prispevkov le-teh; ko prevladuje t. i. »konvencionalna družbenost«, katere vezivo predstavlja vljudnost, izmenjava ljubeznivih besed in uslug, a pri tem »vsakdo misli le nase« (Stritih, 1992; po Kobolt, 2009), razred lahko fizično obstaja, a če učenci medsebojno ne čutijo povezanosti in pripadnosti, na ravni skupine prevladujejo protiskupinski procesi, ki onemogočajo konstruktivno sodelovanje;
- **skupina je javna arena**: skupino se pogosto zaznava kot javni in ne kot zasebni prostor, kar izzove občutke strahu pred izpostavljenostjo, pred ponižanjem, lastno izgubo nadzora ali pred možnimi agresivnimi reakcijami drugih;
- **skupina je večplastna entiteta** in vir različnosti; predstavlja priložnost za raziskovanje »skupine znotraj posameznika«, ki pomeni predstave in pričakovanja glede povezovanja z drugimi, lastnega »pravilnega« (pričakovanega) ravnanja in »pravilnega« ravnanja drugih v skupini, ki jih ima posameznik v povezavi s skupino, z medosebnimi odnosi v skupini in skupinskim delom. Prvi »notranji model skupine« dobimo z izkušnjo v primarni družini, ki pa se dopolnjuje z izkušnjami iz drugih skupin. Ustvarja medosebno polje velike kompleksnosti in raznolikosti, medtem ko člani skupine pogosto lahko iščejo ravno obratno – enostavnost, enotnost, enost;
- **skupina je kompleksna izkušnja**: kljub bogastvu, ki ga tovrstna večnivojskost ponuja, pa lahko obenem povzroča zmedo, deluje kot motnja;
- **skupina kot kontekst za vznik medosebnih napetosti**: ustvarjajo jih situacije, v katerih je še posebej močno medsebojno primerjanje in kjer prevladujejo: tekmovalna klima, zavist, pozicioniranje v smislu bodisi dominantnosti bodisi podrejenosti; kritikantstvo; v komunikaciji lahko prepoznamo hitro zavračanje in zelo togo postavljanje meja ter hitro obrambno naravnost; skupinski pritiski, iskanje krivca, različni odtenki in intenzitete doživljanja sovražnosti. Doživete napetosti lahko sprožijo nenadne in burne »eksplozije« v skupini, ki lahko zmotijo stabilnost skupine, lahko so skrite ali podtalne, kar vodi do neprijetnih zastojev v razvoju skupine;
- **skupina je nepredvidljiva**: izostanki delujejo za skupino moteče; ti se lahko še stopnjujejo v slabše povezane skupine, ki se še vzpostavljajo;
- **skupina niha v razvoju**: izmenjujejo se obdobja napredka, statusa-quo in nazadovanj. Splošna razvojna stanja ustrezajo tistim, ki so jih opisali različni modeli razvojnih stanj skupine (več v Vec, 2008). Ranljivost skupine se kaže v občutljivosti na izgube, prelome, najrazličnejše dogodke v skupini, ki zmotijo delovanje skupine (npr. Hawkins, 1986; v Nitsun, 1996);
- **skupina je nedovršena izkušnja** (izvir. *incomplete*): tudi zelo dobro delujoče skupine morajo negovati svoje funkcioniranje; ni mogoče, da bi enkrat in za vselej dosegli neki nivo delovanja skupine, saj se skupina, skupaj s člani in članicami, spreminja. Kar je v enem obdobju skupini pomagalo (npr. spontani odmor), lahko v drugem trenutku deluje kot ovira.

## NEIZBEŽNOST PROTISKUPINSKIH PROCESOV V SKUPINAH

V skupinah se pojavljajo odpori do sodelovanja v skupini, strah in antipatija do skupin; občutja sovražnosti in jeze, ki so lahko potencialno destruktivna za celotno skupino; spirálnodestruktivni procesi, ki jih je težko obvladovati ali preseči s ‚klasičnimi‘ skupinskimi prijemi oz. načini ravnanja, izhajajoč iz razumevanja konfliktov ali razvojnih faz skupine. Tovrstni pojavi so slabše opisani v literaturi. Ormont (1984; v Nitsun, 1996) opaža pomanjkanje pisanja o agresivnosti, ki se jo enači z jezo in sovražnostjo. Hawkins (1986; prav tam) poudarja manko pisanja o skupinah, ki se nahajajo v fazi nestabilnosti. Nitsun (2015) dodaja, da se raziskave navadno omejujejo na agresivnost v skupini, ki se kaže v obliki jeze, sovražnosti in tekmovalnosti med člani. Kar izstopa kot manjkajoče, je pojav agresivnosti nasproti sami skupini. S konceptom protiskupinskih procesov bi morda ta manko lahko zapolnili.

»Protiskupinski procesi označujejo destruktivne procese v skupinah, ki ogrožajo integriteto skupine. Ne označujejo statičnega pojava, ki se v različnih skupinah pokaže na isti način, temveč niz stališč in vzgibov, zavednih in nezavednih, ki se na različne načine kažejo v različnih skupinah.« (Nitsun, 1991: 7–8). V splošnem tovrstni procesi označujejo ambivalenten odnos in nezaupanje, ki ga doživljamo do skupinskega dela, do skupin in povezanosti s skupino (izvir. *group relatedness*; v Nitsun, 1996: 274). Navezujejo se na dinamične prispevke s strani podskupin, celotne skupine in posameznika. Uspešno obvladovanje protiskupinskega procesa je tudi ključna točka v razvoju same skupine oz. razreda. Ko skupini pomagamo, da prepozna in zadrži (izvir. *contain*) vsebine svojega protiskupinskega procesa, se ne samo zmanjšajo možnosti za stopnjevanje konfliktov in napetosti, temveč se tudi sama skupina okrepi, tako se sprostitijo njeni kreativni potenciali (Nitsun, 2015).

## KAJ KONKRETNO POMENIJO PROTISKUPINSKI FENOMENI IN SKOZI KATERA VEDENJA JIH LAHKO PREPOZNAME

Začetne faze razvoja skupine so po Nitsunu (1996) ključne pri napovedovanju potencialnega protiskupinskega razvoja skupine. Pri tem so pomembni naslednji vidiki: *kontekst, selekcija in priprava skupine*, če je to mogoče. Dodaja, da skupina potrebuje, da njeni člani in članice aktivno prispevajo k njenemu preživetju in krepitvi. Obstoje skupine lahko pod vprašaj postavi vedenje posameznikov, pri katerih lahko pričakujemo, da bodo ‚napadali‘ skupino. Kontekst pomeni stabilnost prostora, časa, odgovodi, prostega časa, stroškov, institucije oz. širše umeščenosti skupine. Spreminjajoče se razmere in spreminjajoča se lokacija lahko bistveno prispevajo k vzniku protiskupinskih pojavov.

V nepredvidljivem kontekstu skupine se skozi različne oblike odpora do skupinskega dela in sodelovanja v skupini kažejo vedenja, ki so lahko destruktivna za celotno skupino; taka so različna (ponavljajoča se) pasivna vedenja članov – pozabi se na obveznosti, na učno in študijsko gradivo, nihče ne spregovori; ko damo možnost izbire, je občutek, kot da je vseeno, kot da je vsa odgovornost na vodji skupine; občutimo tišino, ki je neprijetna; pojavljajo se nasprotovale vedenja; dozdevna hiperaktivnost članov,

ki pa ne služi skupinskim ciljem in v resnici ni produktivna; odvisnost od mnenja vodje skupine (Tylim, 1999; po Matjan Štuhec, 2010). Če gre za prostovoljno skupino, so izrazito pomenljive odsotnosti članov, posebno če pri tem opazimo tudi pomanjkanje komuniciranja oz. odnos do tega v smislu ‚saj ni nič takega‘, zato nima smisla pojasnjevati ali se opravičiti za odsotnost ipd.

Prav vsi imamo lahko bojzani glede morebitnih negativnih skupinskih izkušenj. Občutja zavisti so zelo močne sile v skupini, ki pa so največkrat tabuizirane, zanikane, skrite znotraj takih vzorcev v skupini, kot je izmenjevanje občutij zavisti med člani (Bowden, 2002). Pred zavistnimi napadi drugih lahko čutimo bojazen. Nekateri s tem povezani strahovi v skupini se navezujejo na doživetja stigmatiziranosti, sramu, bojzani pred razkritjem. Individualna občutja zavisti v odnosu do skupine lahko vodijo v razbitje ideje o dobri skupnosti, ki omogoča varno soustvarjanje skupinske izkušnje.

Odzivi, ki izvirajo iz sramu, zadrege oz. tesnobe, onemogočajo oblikovanje vzdušja, ki bi zagotavljalo optimalno učenje (Altfield, 1999; po Matjan Štuhec, 2010).

Komunikacijske ovire, težave pri ubesedenju in deljenju doživljanja ter komunikacijski nesporazumi so del skupinske dinamike, ki lahko prispeva k vzniku protiskupinskih procesov. Skozi t. i. *kontaminirano komunikacijo* (Nitsun, 1996) lahko skupina sramoti tiste, ki želijo sodelovati in se samorazkrivati.

Roberts (2015) poudarja, kako pomembno za skupine je, da imajo kapaciteto za diskusije, ki ‚prosto tečejo‘.

Različne vrste agresivnega vedenja so do določene mere v skupinah povsem običajne. Skozi komunikacijo je možno energijo, ki jo prinašajo, preoblikovati v konstruktivno izražanje le-teh. Ugotavljamo, da protiskupinski procesi pravzaprav pomenijo različne oblike agresivnega vedenja, ki se pojavljajo v skupini, zaradi skupin in ki so usmerjene v skupino.

Raznolike izraze sovražnosti lahko pogosto podcenjujemo. Nitsun (1996) trdi, da odprto izražanje sovražnosti lahko razumemo tudi kot izraz (za)upanja: jeza lahko izzove spremembo, vodi k odpuščanju, reparaciji, krepitvi medsebojnih vezi.

Če bi se osredotočili na vloge, ki se pojavljajo v skupinah, kot jih je, denimo, opisal Schindler (1957; v Vec, 2008), bi lahko prepoznali *omego* kot nasprotujočega t. i. *alfi* (pomeni vodjo, ki ima največ vpliva na čustvenem področju – več v Vec, 2008). Vloga ‚omege‘, ki se uveljavlja z upiranjem in izražanjem nasprotnih stališč, se kot taka ujema z vlogo posameznika v skupini, ki – če se držimo skupinskega razumevanja, morda simbolizira, celo kanalizira, protiskupinska stališča celotne skupine. Sploh če gre za ponavljajoča se vedenja, lahko prepoznamo, da je tako vedenje posameznika pravzaprav v funkciji skupine – namreč, če ne drugače, skupina potrebuje nekoga, skozi katerega je dovoljeno izraziti npr. bes in nezadovoljstvo (nemara lahko prepoznamo skupinske situacije, v katerih smo računali na določeno osebo, da se bo na neposreden način pred skupino razjezila še namesto nas).

V kolikšni meri se bodo protiskupinska stališča lahko izrazila v skupini, je pomembno odvisno od stališč pedagoga glede na to, kaj sprejema in kakšen odnos ima v prvi vrsti do skupine in lastne udeležnosti v skupinskem procesu,



do pojavljanja problemskih situacij v skupini in možnosti za soočanje z njimi, do vprašanja, ali se je za razrešitev konflikta treba strinjati; do vprašanja potencialne konstruktivnosti agresivnega vedenja v skupini, do sprejemanja kritike, ki onemogoča polarizacijo; njegova teoretična stališča do teh vprašanj nimajo tolikšnega pomena kot praktični odziv.

Zelo pomembna dejavnika sta *zaupanje* v skupino in zmožnost *empatije*, ki se izkazuje na ravni same skupine. Učinki protiskupinskih procesov se prepoznajo v tem, da preusmerjajo pozornost od skupine k posameznikom, parom, podskupinam in tako šibijo moč zaupanja v skupino.

Matjan Štuhec (2010) poudarja pomembnost vzdrževanja meje med didaktičnimi in emocionalnimi komponentami skupinskega procesa. Preveč meja lahko pomeni skupinsko delo, ki temelji skoraj izključno na kognitivnem, premalo meja pa lahko pomeni občutek zmede, premalo strukture in zato pomanjkanje varnosti. Vse to omogoča kontekst, v katerem skupino laže ‚povleče‘ v protiskupinske procese. Če parafraziram avtorja, naj pedagogi v razredu omogočimo skupinsko izkušnjo, ki je emocionalno doživeta in kognitivno osmišljena.

## KRATEK PREGLED RAZLIČNIH SKUPINSKIH SITUACIJ, KI OPISUJEJO ODZIVANJE NA PREPOZNANE PROTISKUPINSKE PROCESSE

V tem razdelku bom na kratko predstavila nekaj konkretnih primerov skupinskih situacij iz literature, ki izkoriščajo Nitsunovo konceptualizacijo.

Broeng in Frimann (2014) opišeta primer vznika protiskupinskih procesov v organizaciji pred kadrovskimi spremembami, ki so razkrile kompleksne težave med vodstvom in zaposlenimi. Avtorici sta v tem primeru, ko je šlo za protiskupinskost v smislu odsotnosti komunikacije med vodstvom in zaposlenimi, predlagali začasno *neodločnost pri vodenju* kot načinu podpiranja odkrite komunikacije, ki omogoča sprejemanje kritik in konstruktivno razpravo, upoštevajoč nezavedno dinamiko organizacije. Govorimo lahko tudi o pomenu t. i. *negativne zmožnosti* (izvir. *negative capability* po Keatsu, 2004; prav tam), ki pomeni sposobnost vodje, da sprejme položaj negotovosti in v njem vztraja brez potrebe po umiku v prisiljeno odločitev. Predstavljam si potencialne pedagoške situacije, v katerih bi tovrstni položaj lahko bil smiseln, tako na ravni razredne kot šolske skupnosti. **S psihodinamične perspektive lahko vsako organizacijo, kot je šola, razumemo sočasno kot kreacijo – zrcalo njenih članov in članic (oz. zaposlenih, učencev in učenk ipd.), njihovih prepričanj, fantazij, misli, ki se jim porajajo v povezavi z njihovim delovnim mestom oz. šolo (Nitsun, 1998; po Broeng in Frimann, 2014).**

Haen in Weil (2010) podata primer razpršene skupine mladostnikov, ki se je, polna jeze in nezadovoljstva, odzvala povabilu k ‚namišljenemu telefoniranju‘. Po burnem odzivu, v katerem se je prostor odprl izražanju jeze in sovražnosti, je vodja omogočil spremembo sovražnega tona: »Čeprav zares sovražim vaše ure, moram priznati, da ste dobri v ...« ali »Čeprav ste pomembno prispevali k ...,

sem jaz odgovoren za ...« Gre za primer uporabe *lestvičenja*, ki pomeni preoblikovanje skupinske izkušnje skozi modularizacijo premočnih odzivov, ki bi lahko vodili v okrepljeno sovražnost, pa zaradi učinkovitega vodenja niso.

Dos Santos (2019) prav tako izpostavlja podoben primer raziskovanja ‚uporabnosti‘ agresivnega vedenja in izraznih moči agresivnosti v glasbenih delavnicah s postajajočimi najstniki. Agresivnost razume kot sredstvo za ‚omogočanje‘, utrjevanje ‚pravil za dobro življenje‘, spreminjanje kontekstov, za ustvarjanje občutka pripadnosti, za postajanje biti vreden in okrepljen, biti dinamičen – namesto ‚ujet‘, privoščiti si ugodje. Tovrstno vsebina bi, ustrezno prilagojeno, pedagogi lahko uporabili v kakih ‚posebnih kotičkih‘ razreda ali pri posebnih šolskih urah, namenjenih takemu raziskovanju.

Yvonne Agazarian (1997; v Weisbord in Janoff, 2010) piše o tem, da skupine razvijajo novo kapaciteto, ko odkrivajo in integrirajo medsebojne razlike. Ko nekdo izreče izjavo, npr. »Samo čas zgubljam s takimi nalogami« ali »Ni mi vseč, kar počnemo«, ki pri preostalih vzbudi nelagodje, tvega, da bo ignoriran, kritiziran ali zasmehovan. V trenutku se ustvarijo podskupine, ki se glede takih izjav opredelijo, skupina pa se spontano preusmeri stran od njenih ciljev.

Vse, kar skupine potrebujejo v takih trenutkih, da ‚ostanejo cele‘ in ohranijo osredotočenost na delovne naloge, je kontekst, v katerem nihče ne ostane ‚zunaj‘ oz. osamljen v svojih stališčih. To naredimo tako, da podskupino učencev in učenk, ki si delijo izražene občutke, naredimo vidno: »Se še kdo tako počuti?« ali »Ali je še kdo, ki meni ...?« Ko učenci, ki so ‚v škripcih‘, pridobijo zaveznike, je večja verjetnost, da se preostali nanje ne bodo odzvali oz. se bo konflikt zmanjšal. V situacijah, ko zgornje odzivanje ne bi prišlo prav zaradi tveganja skupinskega upora (in bi se, denimo, prav vsi ali vsaj velika večina odzvala, da je dejavnost nesmiselna ipd.), je smotrno pomagati skupini, da izrazi celoten spekter misli in občutij, ki se jim pojavljajo v odnosu do tematike.

Gornje dobro posnema naslednji citat Donohueja in Kolta (1992; Vec, 1993: 194), da sta »čas in komunikacija najpomembnejša nasprotnika destruktivnim konfliktom«. Izjavi sta skupna zavezanost k dejanjem – odzivanju skozi komuniciranje – in čas kot metafora za vztrajnost, zaupanje, optimizem, ki ga pedagogi vzdržujemo v odnosu do skupin (zaupamo, da bo razredna, šolska skupnost vzdržala) in skupinskega dela.

## K ZAKLJUČKU

»Motnje, ki so nastale v skupini, se lahko ozdravijo samo s skupino.«

Cody Marsh (1909; po Vec, 2000)

Delo učiteljic in učiteljev večinoma poteka v razredih, torej v skupinah. Vsi procesi, krize, ki se tam dogajajo, se navezujejo na skupinskodinamične vidike delovanja skupin. Pomemben del slednjih so tudi protiskupinski procesi. V situacijah, ko pedagogi ne naslovijo sovražnosti, manjka komunikacije, odsotnosti zaupanja v skupino, odporov, bojev, agresivnosti, apatije, težave s samorazkrivanjem itd..., prevladuje skriti kurikulum v obliki, denimo, strahu pred agresivnim vedenjem, dajanje prednosti ignoriranju in izogibanju, usmerjanje v utelešanje t. i. prilagojenega otroka, ki lahko vzdržuje bodisi nerešeno implicitno sovražnost ali



manifestno pasiven odnos do šolanja. Pasivna agresivnost je mnogo bolj družbeno sprejemljiva kot ‚aktivna‘, neposredna, kar predstavlja vsaj neizkoriščen potencial za razred in za celotno skupnost. Odsotnost prepoznavne in prav tako ideje o destruktivnosti kot *viru* moči za skupino (ki se lahko razreši, a pod določenimi pogoji) ohranja vzorec nesoočanja z destruktivnimi težnjami in zasleduje gotovo usodo najmanj spregleda potenciala, v najslabšem primeru pa možnosti izbruhov po stopnjevanju napetosti.

Pedagogi smo naturalizirani skupinski vodje. Naši stili udeležnosti v skupini predstavljajo kulminacijo naših izkušenj, ki jih imamo s skupino, začeni s tisto primarno (družino).

Raziskave učiteljevega stila udeležnosti v skupini skozi projekcijsko risanje podobe ‚notranje skupine‘<sup>2</sup> so na španskem primeru (Loscertales in Guil, 1999) pokazale, da so učitelji, v primerjavi z drugimi poklici, morda bolj usmerjeni k soodvisnosti, bolj izkazujejo potrebo po potrditvi s strani drugih; težje si dovolijo občutiti tesnobo in negotovost, ki se tako ne more izraziti drugače kot skozi telesne odzive.

Če svojo profesionalno identiteto gradimo na podobi brezhlebnega profesionalca, vseznalne osebe, ki ne čuti strahu, tesnobe ali negotovosti, gre za idealizirano poklicno identiteto. V tem primeru je naša ‚prava podoba sebe‘ kontrolirana skozi različne mehanizme – npr. skozi racionalizacijo, zanikanje, potlačevanje ipd., ki obenem tudi blokirajo našo spontanost, kreativnost, senzibilnost in

zmožnost soočanja v situacijah, ko jih najbolj potrebujemo – za, denimo, pravočasno prepoznavanje protiskupinskih procesov v razredu (Abraham, 1972; prav tam).

Ko govorimo o poznavanju skupinske dinamike, pravzaprav govorimo o bolj ali manj razvidnem delu »šole za življenje«. Učenci in učenke, ki skupinsko ‚prestanejo‘ izkušnjo potencialne destruktivnosti, ki se transformira v skupinski vir kreativne moči, so bolj pripravljeni za podobne situacije v prihodnje; večina, po nekaterih raziskavah kar 80 %, se bo namreč zaposlila v skupinskih kontekstih (Attle in Baker, 2007; po Taylor, 2011). Kot, denimo, pozivajo avtorji Blatchford idr. (2003), je v pedagoških kontekstih potrebno sistematično upoštevanje socialnega konteksta, kar je, poleg konstruktivističnega učenja in učenja, ki temelji na vztrajnosti, tretja ključna sestavina ‚nove pedagogike‘. Ko procese v učilnici zožimo na bodisi učinek učiteljevih metod, tehnik in odzivov na učence bodisi na učenčevu, učenčino uspešnost pri usvajanju znanja, umanjka prepoznavanje značilnosti in učinka specifičnega konteksta, ki se poraja v učilnici in pomaga oblikovati individualno in skupinsko izkušnjo (Pellegrini, Blatchford, 2000; prav tam). Pomembno je, kakšna ponotranjena osebna pojmovanja in iz njih sestavljene subjektivne teorije kot pedagogije in pedagoginje imamo v odnosu do skupine in sebe ter do dela v skupini. Pri tem pa gre ne samo za kognitivne vidike ‚upoštevanja socialnega konteksta, temveč za razširitev zavedanja in (že dostopne) senzibilnosti, ki poleg konceptualnega vedenja upošteva tudi utelešeno in emocionalno kot enakovredno prvemu (Peile, 1998).

## VIRI IN LITERATURA

- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., Galton, M. (2003). Towards a social pedagogy of classroom group. *International Journal of Educational Research*, 39, 153–172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8).
- Bowden, M. (2002). Anti-Group Attitudes at Assessment for Psychotherapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 16(3). <https://doi.org/10.1080/14749730210163453>.
- Broeng, S., Frimann, S. (2014). Anti-groups and action research in organizations. V: M. Kristiansen, M., in Bloch-Poulsen, J. (ur.). *Participation and power: In participatory research and action research*. Aalborg: Aalborg Universitet, Universitetsforlag, 145–171.
- Del Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score. Brain, mind and body in the healing of trauma*. New York: Penguin Group, 268.
- Dos Santos, A. (2019). The usefulness of aggression as explored by becoming-teenagers in group music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 29 (2), 150–173.
- Haen, C., Weil, M. (2010). Group Therapy on the Edge: Adolescence, Creativity, and Group Work. *Group*, 34 (1), 37–52. <https://doi.org/10.2307/41719263>.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359–382.
- Loscertales, F., Guil, A. (1999). Teachers' Inner Group and Professional Identity: A Study Based on the DAG Model. *Group Analysis*, 32, 349–364.
- Matjan Štuhec, P. (2010). Skupinski in protiskupinski fenomeni kot vzporedni proces med psihoterapevtsko in supervizijsko skupino. *Kairoi* 4 (1-2), 17–28.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Nitsun, M. (2015a). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. V: Maratos, J. (ur.). *Foundations of Group Analysis for the Twenty-first Century*. London: Karnac Books, 235–248.
- Nitsun, M. (2015b). *Beyond the Anti-Group: Survival and Transformation*. New York: Routledge.
- Peile, C. (1998). Emotional and Embodied Knowledge: Implications for Critical Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 25 (4), 4.
- <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol25/iss4/4>.
- Roberts, J. (2015). Destructive phases in groups. V: Maratos, J. (ur.). *Foundations of Group Analysis for the Twenty-first Century*. London: Karnac Books, 71–80.
- Stevenson, H. (2004). Paradox: A Gestalt Theory of Change. Fagan, J., in Lee Shepherd, I (ur.). *Gestalt Therapy Now*. Palo Alto: Science and Behavior Books, 77–80.
- Taylor, A. (2011). Student Centered Education. Top 10 reasons students dislike working in small groups ... and why I do it anyway. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39 (3), 219–220.
- Vec, T. (1993). Agresivni otroci in mladostniki v skupini. *Psihološka obzorja*, 2(3/4), 189–199.
- Vec, T. (2000). Skupinsko-dinamični procesi v skupini disocialnih mladostnikov. *Panika*, št. 1, letnik 5, 10–18.
- Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. V: Kranjčan, M., Zorc Maver, D., Bajželj, B. (ur.) *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*, 143–164.
- Vec, T. (2018). *Delovno gradivo za vaje pri predmetu socialna interakcija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Weisbord in Janoff (2010). *Keeping Difficult Situations from Becoming Difficult Groups*. V: Schuman, S. (ur.). *The Handbook for Working with Difficult Groups. How they are difficult, why they are difficult and what you can do about it*. San Francisco: Jossey Bass, 1–16.

2 ».../Notranja skupina pomeni skupek notranjih podob skupinskih situacij, ki so zaznamovane z občutki ugodja in bolečine, s specifičnimi tesnobami in odnosnimi vzorci, ki so se razvili skupaj z varnostnimi mehanizmi, ki zmanjšujejo tesnobo, z namenom soočanja s skupino in njenimi izzivi /.../« Gre za pridobljeno intrapsihično strukturo, ki opredeljuje, kakšen je pomen skupine za posameznika, kakšen odnos ima do skupine, narekuje matrico medosebnih interakcij znotraj le-te.« (Abraham, 1990; v Loscertales in Guil, 1999).

# RAZVIJANJE MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI UČENCEV<sup>1</sup>

## *Developing Intercultural Sensitivity among Pupils*

### IZVLEČEK

Slovenska šola postaja vse bolj večkulturna. Učitelji so zato postavljeni pred nove vzgojne izzive, vezane predvsem na razvijanje sprejemajoče, na spoštljivem sobivanju temelječe kulture šole. Razvita visoka raven medkulture občutljivosti učencev je pri tem temeljnega pomena. V prispevku zato predstavljamo Bennetov šeststopenjski model razvoja medkulture občutljivosti, ki učitelju pomaga razumeti, na kateri stopnji le-te so učenci. Na temelju tega pa lahko učitelj načrtuje različne pristope, da bi učenca pripeljal na vse višjo raven medkulture občutljivosti.

**Ključne besede:** medkulture občutljivost, večkulturenost, osnovna šola, učitelj

### ABSTRACT

Slovenian schools are becoming increasingly multicultural. Teachers are therefore facing new educational challenges related mostly to developing an accepting school culture founded on a respectful coexistence. Developing a high level of intercultural sensitivity among pupils is essential. For this reason, the paper presents Bennett's Six-Stage Developmental Model of Intercultural Sensitivity, which helps the teacher to understand which stage the pupils have reached. Based on that, the teacher can then plan different approaches in order to lead the pupil to an ever-higher stage of intercultural sensitivity.

**Keywords:** intercultural sensitivity, multiculturalism, primary school, teacher

### UVOD

Slovenska družba in s tem tudi šola postaja vse bolj večkulturena, zaradi česar so tudi učitelji postavljeni pred nove in vse večje izzive (Abacioglu idr., 2020). Na eni strani se tako od učiteljev pričakuje izoblikovanost medkulture kompetenc, ki jim bodo omogočile uspešno delovanje v večkulturenih vzgojno-izobraževalnih kontekstih (The Council of the European Union, 2018). Na drugi strani pa se od njih pričakuje, da bodo tudi sami pomagali učencem razvijati medkulture kompetence in da bodo s tem začeli čim bolj zgodaj (De Toni idr., 2013).

V demokratični družbi si namreč prizadevamo, da bi tudi šola delovala kot prostor spoštovanja in sobivanja v smislu sožitja vsakogar z vsakim, predvsem v luči tega, da bodo tako vzgojeni učenci nekega dne oblikovali družbo prihodnosti. To je toliko pomembnejše ob upoštevanju dejstva, da imajo mnogi učenci izrazito negativen odnos do učencev določenih narodnosti (Mlinar, 2019). Učitelj pa lahko ravno pri spreminjanju tega odnosa odigra ključno vlogo (Lin idr., 2008; Milharčič Hladnik, 2012). Sami zagovarjamo stališče, da spodbujanje razvoja učenčevih medkulture kompetenc v tem primeru ne zadostuje. Kot bomo predstavili v nadaljevanju, je za razvijanje pozitivnega in spoštljivega odnosa do drugega kot drugačnega temeljnega pomena razvita medkulture občutljivost učencev. Slednja se namreč veže

predvsem na odnosno in emocionalno raven posameznikove osebnosti in je vezana na razumevanje sveta okrog sebe ter doživljanje interakcij z drugimi (Bennett, 1993).

### MEDKULTURNA OBČUTLJIVOST IN MEDKULTURNE KOMPETENCE

Četudi so *medkulture kompetence* med najpogosteje uporabljenimi termini v diskurzih o med- oziroma večkulturenosti, jih je na splošno težko definirati (Sinicrope et al., 2007). Ne nazadnje redkokateri avtorji, ki o medkulture kompetencah pišejo, te tudi opredeljujejo (Vrečer, 2011). Deardorff (2009) kot ena najpogosteje omenjenih avtoric, ko gre za definicije kompetenc, te opredeli kot spretnosti, vezane na znanje, sposobnosti, vedenje o uspešnem in primernem komuniciranju v medkulturenih situacijah. Med najpogosteje omenjenimi medkulturenimi kompetencaami so: empatija, spoštovanje mnenj drugih, odprtost za nove izkušnje, znanje o drugih kulturah, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, zavedanja lastne kulture identitete, vrednot itn., medosebne veščine, toleranca do nejasnih oz. nepredvidljivih situacij, prilagodljivost, potrpežljivost, smisel za humor, zmožnost odpravljanja stereotipov in predsodkov (Vrečer, 2011).

*Medkulture občutljivost* pa je vezana na zaznavanje kulture razlik, pri čemer večja občutljivost pomeni večje za-

1 Prispevek izhaja iz doktorske disertacije Mlinar, K. (2019). Spoštovanje drugega kot drugačnega v javni osnovni šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

znavanje teh razlik (Bennett, 2009). Medkulturna občutljivost zajema zanimanje za druge kulture, ozaveščenost in odprtost do razlik in različnih pogledov na svet, ki jih imajo druge kulture, ter pripravljenost spremeniti lastno vedenje kot znamenje spoštovanja do pripadnikov drugih kultur (Bennett, 1993; Greenholtz, 2000). Medkulturna občutljivost pri tem ni vezana na to, ali nam je kultura kot taka všeč oziroma ali se strinjamo z njenimi temeljnimi vrednotami (Bennett, 2004). Medkulturno občutljive osebe so zmožne doseči stopnjo večkratne identitete in uživati v kulturnih razlikah (Chen in Starosta, 1997).

Kot pravi Bennett (1993, 2004, 2009), bolj kot smo kulturno občutljivi, bolj lahko postanemo medkulturno kompetentni, tj. bolje pretvorimo svojo občutljivost v ustrezno in učinkovito vedenje v različnih kulturnih kontekstih. Oboje, medkulturna občutljivost in medkulturne kompetence, pa je del medkulturnega učenja, ki – dolgoročno gledano – vodi do razvoja globalnega državljanstva oziroma drugih oblik zavedanja in spoštovanja kulturnih razlik (Bennett, 2009).

## ŠESTSTOPENJSKI MODEL RAZVOJA MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI

Da bi učitelj lažje in strokovneje načrtoval dejavnosti, vezane na razvoj medkulturne občutljivosti, je ključno, da zna prepoznati, na kateri stopnji medkulturne občutljivosti so učenci. Če tega ne upošteva in se na učenčeve odzive pri peljevanju in obravnavi tematik, vezanih na drugačnost, ne odzove ustrezno, lahko doseže nasproten učinek od želenega. Pri tem mu je lahko v veliko pomoč Bennetov šeststopenjski model razvoja medkulturne občutljivosti. Četudi je model zasnovan stopenjsko, ni nujno, da si stopnje sledijo ena za drugo, prav tako pa ni nujno, da gre posameznik skozi vse stopnje.

Bennett (1993, 2004) svoj model medkulturne občutljivosti deli na dve ravni, znotraj vsake ravni pa obstajajo stopnje:

1. **etnocentrična ali monokulturna raven** (oseba verjame, da je njen pogled na svet boljši od drugih) zajema zaničanje, obrambo in minimizacijo;
2. **etnorelativna ali medkulturna raven** (oseba verjame, da so kulture v medsebojni odvisnosti in da je vedenje ljudi odvisno od kulturnega konteksta) pa zajema sprejemanje, prilagajanje in integracijo.

Kot pravi Bennett (1993, 2004), na **prvi stopnji**, ki jo imenujemo **zanikanje**, nismo zmožni interpretirati in vzpostaviti odnosa s kulturno različnostjo. Rekli bi lahko, da drugačnost *prenašamo*, a lahko v skrajnem primeru ob stiku z drugim razvijemo željo po »uničenju« te drugačnosti, saj se želimo razlikam izogniti ali jih odstraniti (npr. nedavni protesti domačinov v različnih slovenskih krajih zaradi morebitne nastanitve sirskih beguncev v njihovem kraju; učenci večinskega naroda se ne želijo družiti z učenci manjšinskih narodov). Na tej stopnji se lahko izoliramo v homogeno skupino in ostajamo nezainteresirani za vzpostavljanje izkušnje z drugačnostjo ali celo vzpostavimo separacijsko razmerje do kulturnih razlik, da bi zaščitili svoj pogled na svet.

**Druga je stopnja obrambe**, ki je zaznamovana z delitvijo na mi – oni. Kulturne razlike so prepoznane, a negativno vrednotene. Lastna kultura je vrednotena kot najboljša, večvredna, zato se druge kulture, ki se jih doživlja predvsem kot grožnjo, predstavlja v slabši luči. Druga stop-

nja pri priseljencih lahko pomeni, da kulturo, v katero so se priselili, vrednotijo kot večvredno od svoje izvorne kulture (v tem primeru je edina razlika ta, da ne gre za popolno obrambo, saj se druge kulture ne doživlja kot grožnjo). Pogosto pripadniki večine na tej stopnji dojemajo priseljence ali manjšine kot nekoga, ki skuša ogroziti njihove vrednote in ki ima preveč privilegijev (npr. koncepcije Romov med Slovenci). Pripadniki manjšine pa na tej stopnji razvijajo od večine ločeno kulturno identiteto (Bennett, 1993, 2004).

Na **tretji stopnji**, imenovani **minimizacija**, posamezniki sicer že sprejemajo kulturne razlike, a jih obenem minimizirajo v prepričanju, da so vsi ljudje v svojem bistvu enaki. Na tej stopnji namreč poudarjamo predvsem podobnosti in vrednote, ki jih imamo za skupne in temeljne. Ta stopnja se odraža na dveh ravneh, in sicer na fizičnem in transcendentnem univerzalizmu. Pri prvem so posamezniki usmerjeni na biološke razlage – vsi ljudje imajo skupne fizične lastnosti, ki narekujejo njihovo vedenje. V drugem primeru pa gre za prepričanje, da je vsem ljudem skupen neki transcendentni imperativ, princip, pa naj bo politični (npr. vsi ljudje si želijo živeti v demokratični državi) ali religiozni (npr. vsi ljudje so božji otroci) (Bennett, 1993, 2004).

Na **četrti stopnji** – stopnji **sprejemanja** – se kulturne razlike spoštuje; razume se, da je neka kultura le ena izmed kultur na ravni navad, vrednot in prepričanj. A treba je povedati, da poznavanje značilnosti posameznih kultur še ne pomeni, da smo na tej stopnji – ključno je, da razumemo pogled na svet, ki ga neka kultura ima. Pri tem sicer potrebujemo neko kritično maso informacij, ki pa tudi ne zadostuje, če nismo premagali težav, vezanih na minimizacijo (Bennett, 1993, 2004). Če želimo razumeti relativnost vrednot v smislu, da so te vezane na neki kulturni kontekst, svojih vrednot ne moremo prenašati na druge, ker bi jih imeli za boljše, saj bi to predstavljalo etnocentrično stopnjo minimizacije (Miltenburg in Surian, 2002).

**Peta stopnja** je stopnja **prilagajanja** in zajema razvoj medkulturnih komunikacijskih spretnosti, ki šele omogočajo vstop in izstop iz različnih referenčnih kontekstov ali drugače, v različnih kulturnih kontekstih se različno vedemo, skušamo zavzeti perspektivo drugega (delujemo empatično), in ker smo zmožni spreminjati referenčni okvir, lažje vstopamo v interakcije z drugimi (Bennett, 1993, 2004).

**Šesta stopnja, integracija**, zajema ponotranjenje različnih pogledov, ki smo se jih na predhodni stopnji zavedali, kar pomeni, da smo se zmožni gibati v različnih kulturnih okvirih – oblikujemo večkulturno identiteto (Bennett, 1993, 2004). V tem primeru gre za gradnjo t. i. konstruktivne marginalnosti, pri čemer so premiki v kulture in iz kultur nujen in pozitiven del identitete – zaznavamo se torej kot večkulturna bitja, ki sama izbirajo najustreznejši kulturni kontekst, v okviru katerega bodo delovala. Pri tem je treba poudariti, da ta stopnja ni nujno boljša od prilagoditvene, v kateri ohranjamo svojo prvotno kulturno identiteto in se prilagajamo drugim kulturam (Bennett, 1993, 2004; Endicott et al., 2002; Miltenburg in Surian, 2002).

## VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI UČENCEV

**Kot smo že dejali, je pomembno, da učitelj razume, na kateri stopnji medkulturne ob-**



**čutljivosti so učenci. Na tej podlagi lahko nato pripravi dejavnosti, usmerjene v razvoj višje stopnje medkulturne občutljivosti, oziroma prilagodi svoje ravnanje in odzivanje na besede in dejanja učencev, ko obravnava tematike, vezane na drugačnost.** V nadaljevanju zato predstavljamo, na kaj naj bo učitelj pozoren v okviru posamezne stopnje ter kako naj ravna, da učence postopoma privede na višjo stopnjo medkulturne občutljivosti.

Učenci na stopnji zanikanja ne želijo ne opaziti in se ne spoprijeti s kulturnimi razlikami. Zato je za učitelja na tej stopnji največji izziv, kako usmeriti učenca v oblikovanje konstruktivnega pogleda na medkulturne odnose (Miltenburg in Surian, 2002), ki je vezan na prepoznavanje kulturnih razlik (Surian, 2006). Učitelj naj se pri učencih na tej stopnji usmeri na objektivne sestavine kulture, npr. na umetnost, glasbo, literaturo itn., usmeri naj se na junake, praznike, politiko, zgodovino, ekonomijo, sociologijo, navade in tabuje, pri čemer naj izhaja iz simbolov, ne iz kulture kot take. Najbolje je, da izhaja iz že obstoječega znanja učencev. Vzpostavi naj neobsojajočo klimo, v kateri se vsak lahko izrazi. V učencih naj vzbudi radovednost do drugih kultur prek strukturiranega stika, npr. prek filmov. Deluje naj ob zavedanju, da na tej stopnji ne gre za odklanjanje spoprijemanja z dejstvi, ampak za nezmožnost prepoznavanja dejstev – če se tega ne zaveda, bo informacije predstavljal na preveč kompleksen način in se nestrpno odzival na »agresivno nevednost«, ki je pogosta na tej stopnji (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002).

Na stopnji obrambe učenci kulturne razlike sicer že prepoznajo, a jih negativno vrednotijo in pogosto dojemajo kot ogrožajoče, saj lastno kulturo razumejo za boljšo od vseh preostalih. Glavna izziva na tej stopnji sta dva: vzpostaviti izkušnjo z drugačnostjo ter spremeniti skupinske dinamike v smeri lažjega spoprijemanja in vzpostavljanja odnosa z drugačnostjo. Razrešitev te stopnje je prepoznavanje skupne človečnosti ljudi vseh kultur (Miltenburg in Surian, 2002). Ena najučinkovitejših metod dela je na tej stopnji sodelovalno učenje.

Na teh prvih dveh stopnjah, v katerih učenec razlike dojemajo predvsem kot grožnjo, naj učitelj uporabi aktivnosti, pri katerih so v ospredju podobnosti, vključno s skupnimi potrebami in cilji. Učitelj lahko na primer načrtuje več dela v parih, pri čemer učenci iščejo podobnosti v svojih izkušnjah in imajo možnost povezovanja, nato pa postopno preide k pogovoru o razlikah med njimi (Apedaile in Schill, 2008).

Na stopnji minimizacije učenci kulturne razlike sprejemajo, a minimizirajo, saj so usmerjeni predvsem na podobnosti in vrednote, ki jih imamo za skupne in temeljne. Največji izzivi na tej stopnji zajemajo vzpostavitev razumevanja do lastne kulture (kulturno samozavedanje), da bi se na tej podlagi vzpostavil neobsojajoči odnos tudi do drugih kulturnih sistemov (Miltenburg in Surian, 2002). Kulturno samozavedanje je vezano na analizo tega, koliko je naš pogled na svet odraz skupine, s katero smo v interakciji, pa naj bo nacionalna, etnična skupina, spol, spolna usmerjenost ali katera koli druga oblika drugačnosti (Bennett, 2009). Splošneje bi lahko rekli, da gre za spretnost razumevanja kulture kot konteksta (vzpostavitev razumevanja, da na naše vedenje, vrednote itn. vpliva kontekst, v katerem smo socializirani). Učenci, ki ne pripoznajo lastne kulture, hitreje razvijejo nespoštovanje drugih kultur, saj lastne kulture niso zmožni videti v jasni podobi (npr. če ne razumejo, da je njihov način izražanja del lastne kulture,

pričakujejo, da se bodo vsi vedli enako kot oni, posledično pa bodo drugega, ki se vede drugače, vrednotili kot nekoga z npr. pomanjkljivimi socialnimi spretnostmi). Na tej točki naj učitelj dejavnosti že usmeri v manjše kulturne razlike (npr. nebesedna komunikacija), na definicije kulture, etnije, stereotipov itn. (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002).

Na stopnji sprejemanja učenci kulturne razlike spoštujejo, saj razumejo, da imajo ljudje v vsaki kulturi drugačen pogled na svet. Največja izziva na tej točki sta zmožnost razlikovati med kulturnim in moralnim ter etičnim relativizmom in ustrezna uporaba kulturnosplošnih in kulturnospecifičnih kategorij (Miltenburg in Surian, 2002). Ali drugače, če želimo, da bi učenci razumeli relativnost vrednot v smislu, da so te vezane na neki kulturni kontekst, moramo v njih razviti razumevanje, da svojih vrednot ne morejo prenašati na druge, ker bi jih imeli za boljše. Dejavnosti za učence naj bodo zato že bolj vezane na kompleksnejše kulturne razlike, vključno z analizo različnosti vrednot. Dejavnosti, ki jih učitelj načrtuje, naj poglobljajo samozavedanje o lastni kulturi in kulturnih (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002). Učitelj lahko na primer z učenci obišče etnične trgovine, lokale, restavracije, kulturne centre ali kraje, v katerih so posamezne etnije številčnejše, ter učencem tako omogoči neposredno interakcijo z njimi. To učencem pomaga razumeti razlike, jih spoštovati in ceniti ter sprejemati kot nekaj običajnega. Na tej osnovi se v učencih vzbudi tudi interes do odkrivanja druge kulture (Passaseo, 2015).

Na stopnji prilagajanja so se učenci v različnih kulturnih kontekstih zmožni različno vesti, obenem pa si želijo interakcije z drugim. Glavni problem na tej stopnji, ki ga učitelj pomaga razrešiti učencem, je problem avtentičnosti. Učenci morajo ugotoviti, kako zaznavati in delovati na kulturno različne načine, obenem pa ohranяти svojo lastno bit. Rešitev je v tem, da sebe definirajo v širšem smislu – sprejmejo dejstvo, da lahko njihova identiteta zajema mnogotere dimenzije (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002). Učitelj naj poskrbi za situacije, v katerih bo učenec lahko vključen v nove kulturne kontekste in se bo spoprijemal z lastnimi občutji, vezanimi na kulturni šok in identitetne konflikte (Surian, 2006).

Na stopnji integracije so se učenci zmožni gibati v različnih kulturnih okvirih – oblikujejo večkulturno identiteto in sami izbirajo sebi najustreznejši kulturni kontekst (Bennett, 1993, 2004). Največji izzivi te stopnje so vezani na usvajanje modelov kulturne mediacije ob reflektiranju identitete kot procesa in predmeta izbire (Miltenburg in Surian, 2002). Učitelj naj predvsem spodbuja diskusije, vezane na strategije gradnje kulturne identitete. Pri tem je treba dodati, da je v raziskavah, opravljenih na študentski skupnosti, le nizek delež dosegel to stopnjo (Surian, 2006). Kljub temu pa lahko učitelj že v osnovni šoli spodbuja učence in postavi zametke za poznejši razvoj te stopnje.

## SKLEP

Model medkulturne občutljivosti je po našem prepričanju uporaben za vse učitelje, ki želijo delovati v smeri spodbujanja razvoja večje medkulturne občutljivosti pri svojih učencih in s tem spoštljivega odnosa do drugačnosti. Kot največjo prednost modela lahko izpostavimo, da učence (in skozi samorefleksijo tudi učitelje) sooči z njihovim lastnim pogledom na različne kulture. Ko se na neki točki učenci zmorejo zavedati, da na različne kulture gledajo stereoti-



pno, naredijo s tem že prvi korak k samozavedanju, samorefleksiji, kar predstavlja temelj za razvoj spoštljivosti kot aktivne države posameznika.

Pri tem igra eno temeljnih vlog učiteljeva odprtost za razumevanje različnih (včasih tudi negativnih) interpretacij učencev. Pri obravnavi tematik, vezanih na drugačnost, namreč pogosto privrejo na dan odkriti predsodki in stereotipi učencev. Tedaj je toliko pomembnejše, da učitelj ustvari neobsojajoče vzdušje. Učenec se namreč lahko hitro čuti napadenega in se zapre vase ter tako onemogoči, da bi učitelj prepoznal njegovo stopnjo medkulturne občutljivosti. Pomembno je, da učitelj da učencu potreben čas, da ga razume in da ga ne obsoja, zlasti tedaj ko je učenec na stopnji etnocentrizma. Slednji namreč ni a priori negativen, saj otroku omogoča legitimno afirmacijo lastne etnične pripadnosti, posledično pa tudi afirmacijo svoje etnične identitete. Težava z etnocentrizmom nastopi takrat, ko učenec svoj narod povečuje na račun drugih narodov in njihovih pripadnikov (Bernardi, 1993). V tem primeru je vloga učitelja predvsem ta, da učence postopno vodi v višje stopnje medkulturne občutljivosti. Zato je ključna vzgoja, ki je usmerjena k vrednotenju lastne identitete, obenem pa tudi drugih identitet in kultur ter k zavedanju, da je lastna kultura ravno tako vredna kot vse druge. Učitelj naj zato v učencih razvija zavedanje, da drugega vidijo kot pripadnika zunanje skupine in obenem kot pripadnika lastne skupine, kar je v polnosti mogoče šele takrat, ko učenci dosežejo etnorelativno raven medkulturne občutljivosti.

Izpostaviti je treba, da je pomembno, da se učitelj pri razvijanju medkulturne občutljivosti učencev usmeri tako na podobnosti kot razlike med kulturami, narodi itd. Raziskave so pokazale, da molčanje o razlikah vodi ne le v razvoj predsodkov, ampak tudi v utrditev vseh napačnih predstav

in stereotipov, s katerimi se učenci vsakodnevno srečujejo na družbeni ravni prek medijev, institucij, govora itn. (Derman-Sparks in Olsen Edwards, 2010, 2016). »Otroci se predsodkov učijo iz predsodkov« (Derman-Sparks in Olsen Edwards, 2010), kar pomeni, da je odgovor na razlike tisti, ki vodi do predsodkov, strahu in negativnega vrednotenja drugačnosti. Poleg tega zanikanje razlik lahko vodi v situacijo, ko posamezne identitete ali – širše – kulture, etnične skupine postanejo nevidne. V luči tega je pomembna učiteljeva občutljivost na razlike, predvsem pa stopnja njegove lastne medkulturne občutljivosti. Da pa bi učenec bolje razumel samega sebe in drugega, tako kot individuum in hkrati kot del skupine, je pomembno, da se pozornost usmeri tudi na podobnosti, torej na vse tisto, kar nam je skupno z vidika potreb, interesov, eksistenčnih vprašanj, pravic in dolžnosti, skratka vse, kar »združuje človeštvo onkraj razlikovanj« (Di Rienzo, 2006: 35). Vzgoja v šolah naj bo torej usmerjena tudi v valorizacijo podobnosti, saj nas te še dodatno približajo drugemu. Odkrivanje podobnosti v razlikah ter razlik v podobnostih je namreč proces, ki omogoča dekonstrukcijo stereotipov in predsodkov, prepoznavanje kompleksnosti ter raznolikosti različnosti in podobnosti (Chakir, 2016; Di Rienzo, 2006).

Bennetov 6-stopenjski model medkulturne občutljivosti po našem prepričanju predstavlja za učitelja odlično sredstvo, ki mu pomaga opazovati in razumeti ter se ustrezno odzvati na različne stopnje medkulturne občutljivosti učencev. Če želimo vzgojiti razumevajoče otroke, ki bodo na drugačnost gledali kot na vrednoto in ne kot na oviro, moramo biti kot učitelji usmerjeni v razvijanje vse višjih stopenj medkulturne občutljivosti učencev. Na tem temelju bomo potem lahko gradili skupnost, temelječo na spoštljivem sobivanju.

## VIRI IN LITERATURA

- Abacioglu, C. S., Volman, M., Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752.
- Apedaile, S., Schill, L. (2008). *Critical Incidents for Intercultural Communication. An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. Edmonton, Alberta: NorQuest College Intercultural Education Programs.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. V: R. M. Paige (Ur.), *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press, str. 21–71.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. V: J. S. Wurzel (ur.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporations, str. 62–77.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(S1-2), S1–S13.
- Bernardi, B. (1993). Multiculturalità ed interculturalità: l'apporto delle ricerche antropologiche. *Annali Della Pubblica Istruzione*, XXXIX(5), 418–427.
- Chakir, K. (2016). Dal discorso dell'odio al discorso del rispetto nelle scuole d'infanzia. *Encyclopaideia*, 20(46), 120–142.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1–16.
- De Toni, M., Kožar Rosulnik, K., Vižintin, M. A. (2013). Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih. Ljubljana, Trst: Slovenski raziskovalni inštitut, ZRC SAZU ISIM.
- Dearborn, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. (2016). The Goals of Anti-bias Education Clearing Up Some Key Misconceptions. *Child Care Exchange*, June, 14–18.
- Di Rienzo, A. (2006). Progetti di educazione interculturale al nido. V: I. Bolognesi, A. Di Rienzo, S. Lorenzini in A. Pileri (Ur.), *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli, 21–40.
- Endicott, L., Bock, T., Narvaez, D. (2002). Learning processes at the intersection of ethical and intercultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research*, New Orleans, LA. [http://www3.nd.edu/~dnarvaez/Learning Processes.pdf](http://www3.nd.edu/~dnarvaez/Learning_Processes.pdf) (dostopno 20. 10. 2020).
- Greenholtz, J. (2000). Assessing cross-cultural competence in transnational education: The Intercultural Development Inventory. *Higher Education in Europe*, 24(3), 411–416.
- Lin, M., Lake, V. E., Rice, D. (2008). Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187–200.
- Milharčič Hladnik, M. (2012). Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij. Dve
- Domovini: *Razprave o izseljenstvu*, 36, 7–18.
- Miltenburg, A., Surian, A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*. Bologna: Emi.
- Mlinar, K. (2019). *Spoštovanje drugega kot drugačnega v javni osnovni šoli (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Passaseo, A. M. (2015). Quando i luoghi si trasformano. Ripensare l'interculturalità ri-mappando i territori. *Quaderni Di Intercultura*, VII, 140–149.
- Sinicrope, C., Norris, J., Watanabe, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: a Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project). *Second Language Studies*, 26(1), 1–58.
- Surian, A. (2006). *Apprendere le competenze interculturali*. <http://dimensionesperanza.it/dossier-multiculturalita/item/2483-apprendere-le-competenze-interculturali-a-cura-di-alessio-surian.html> (dostopno 20. 10. 2020).
- The Council of the European Union (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (text with EEA relevance)*. Official Journal of the European Union (2018/C 189/01), 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (dostopno 15. 10. 2020).
- Vrečer, N. (2011). *Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog*. V: M. Lukšič - Hacin, M. Milharčič Hladnik, M. Sardoč (ur.), *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC, str. 169–178.

# SPLETNO IN NESPLETNO PRIJATELJSTVO – DVE STRANI ISTEGA KOVANCA?

## *Online and Offline Friendship – Two Sides of the Same Coin?*

### IZVLEČEK

Z razvojem informacijske tehnologije so družbena omrežja postala del našega vsakdanjega življenja, še posebej pri mladostnikih, ki so največji uporabniki socialnih omrežij. V tem obdobju so prijateljski in vrstniški odnosi zelo pomembni za kakovost mladostnikovega življenja. S širitvijo uporabe spletnih omrežij se je pojavil nov koncept – spletno prijateljstvo. V raziskavi smo želeli ugotoviti, v kakšnem odnosu sta kakovost in obseg nespletnih in spletnih prijateljstev, kako so ta prijateljstva povezana s socialno sprejetostjo ter socialno in čustveno samopodobo pri mladostnikih. Raziskava je bila izvedena na 336 učencih 8. in 9. razreda, v njej pa smo prišli do zanimivih in uporabnih ugotovitev tako za teorijo kot za prakso.

**Ključne besede:** prijateljstvo, mladostniki, medvrstniški odnosi, socialna sprejetost, samopodoba, spletna družbena omrežja

### ABSTRACT

With the development of information technology, social networks have become a part of our daily lives, especially among adolescents who are the principal users of social networks. During adolescence, friendly and peer relations are very important for the quality of an adolescent's life. As the use of online networks grew, a new concept emerged – online friendship. The survey aims to find out the relation between the quality and scope of offline and online friendships, and how these friendships correlate with social acceptance and with the social and emotional self-image of adolescents. The survey was conducted on a sample of 336 pupils of the 8th and 9th grades and has yielded interesting findings that are useful for both theory and practice.

**Keywords:** friendship, adolescents, peer relations, social acceptance, self-image, online social networks

## TEORETIČNI UVOD

V zadnjih letih je informacijska tehnologija postala del vsakdanjega življenja mladih, ki so največji uporabniki interneta. Najprej je bila uporaba spleta pri mladih namenjena predvsem zabavi in iskanju informacij, danes se je njena uporaba razširila, pri čemer primarna aktivnost na spletu vedno bolj postaja medosebna komunikacija (Gross, 2004). Povečana uporaba spletnih socialnih omrežij in aplikacij vsem uporabnikom omogoča, da so neprestano v stiku z drugimi. Splet je prinesel tudi nov pojav prijateljstva – spletno prijateljstvo (Amichai-Hamburger, Kingsbury in Schneider, 2013).

### Pomen vrstniških prijateljskih odnosov za razvoj in kakovost življenja mladostnika

Vrstniški odnosi, vključno s prijateljstvom, imajo pomembno vlogo v različnih starostnih obdobjih (Hartup in Stevens, 1999), še posebej pomembni pa so v obdobju mladostništva, saj je v teh odnosih prisotnih več čustev in večja psihološka intimnost. Pomembna postane vzajemnost odnosa, v katerem oba udeleženca tako prejemata kot dajeta (Zupančič in Svetina, 2009).

Vrstniški odnosi se pomembno povezujejo s kakovostjo življenja mladostnika. Za uspešno vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z vrstniki so potrebne razvite socialne spretnosti oz. socialna kompetentnost učencev (Peklaj in Pečjak, 2015). Socialno kompetentni laže vstopajo v interakcijo z drugimi, kar pomeni, da imajo več priložnosti za oblikovanje in vzdrževanje zadovoljajočih vrstniških odnosov ter nadaljnji razvoj socialnih spretnosti (Lodder, Goossens, Scholte, Engels in Verhagen, 2016; Zupančič in Svetina, 2009). Avtorji poudarjajo zlasti pomen pragmatičnih spretnosti v medosebnih odnosih – npr. sposobnost začenja pogovora, ki je pomembna predvsem pri začetnih stikih z vrstniki in vzpostavljanju prijateljstev. Pri že vzpostavljenem prijateljstvu pa se z zadovoljstvom z odnosom povezujejo predvsem sposobnost samorazkrivanja, čustvena podpora in reševanje konfliktov (Samster, 2003).

### Razvoj spletnih prijateljskih odnosov

Pošiljanje sporočil, elektronskih sporočil, spletne klepetalnice, interaktivne videoigre in elektronska družabna omrežja (npr. Facebook) pomembno vplivajo na značilnosti vrstniških odnosov. Spletna omrežja omogočajo tako ohranjanje stikov z nespletnimi prijatelji in znanci kot tudi navezovanje novih stikov (Ellison, Steinfield in Lampe, 2007; Miller, Miller in Allison, 2010).

V literaturi zasledimo dve hipotezi, ki opisujeta odnos med spletno komunikacijo in kakovostjo odnosov (Blais, Craig, Pepler in Connolly, 2007; Miller idr., 2010; Valkenburg in Peter, 2007): hipotezo redukcije in hipotezo stimulacije. Hipoteza redukcije predpostavlja, da so odnosi na spletu slabše kakovosti in da ta onemogoča oblikovanje intimnih nespletnih prijateljstev. Posamezniki naj bi prek spleta oblikovali površinska prijateljstva z neznanci, ta naj bi imela več slabosti kot nespletna prijateljstva in zaradi porabe časa za spletne prijatelje jim zmanjkuje čas za nespletne prijatelje. Hipoteza stimulacije pa pravi, da spletna komunikacija omogoča poglobitev in razširitev nespletnih odnosov. Mladostniki naj bi prek spleta lažje razkrivali svoja čustva kot v nespletnih interakcijah, to samorazkrivanje pa je pomemben napovednik kakovosti prijateljskih odnosov.

Avtorji največkrat ugotavljajo, da se bližnji odnosi težko razvijejo na spletu. Razlog za to pripisujejo pomanjkanju neverbalne komunikacije prek spletnih kanalov (Chan in Cheng, 2004), s čimer se zmanjša širina informacij, ki jih sicer posameznik pridobi v nespletni interakciji. Čeprav spletna komunikacija načeloma omogoča manj popolno komunikacijo, pa lahko ta ob večji količini časa in izmenjave sporočil postane primerljiva z nespletno komunikacijo (Peter, Valkenburg in Schouten, 2005; Walther, 1992). Tudi prijateljstva na spletu so lahko pomemben vir socialne opore, vendar samo v primeru, da posameznik vложи trud za razvoj in ohranjanje bližnjih prijateljev na spletu (Kim in Lee, 2011).

Spletne in nespletne socialne mreže se pomembno razlikujejo v velikosti (Acar, 2008). Posameznikova socialna mreža vključuje raznolike odnose – od znancev do tesnih prijateljev, pri čemer je navadno znancev več kot bližnjih prijateljev. Pri spletnih odnosih naj bi bile socialne mreže povprečno večje kot pri nespletnih odnosih (Lewis in West, 2009; Tong, Van Der Heide, Langwellin Walther, 2008). V primeru nespletnih interakcij posameznik med prijatelje šteje tiste, s katerimi si je najbolj blizu, ima bolj kakovostne odnose, medtem ko v kategorijo spletnih prijateljev pogosteje šteje tudi znance, ne glede na kakovost odnosa (Dunbar, 2016). Pri tem pa raziskovalci opozarjajo, da ne moremo več jasno ločiti med spletnimi in nespletnimi odnosi mladostnikov, saj se spletni in nespletni stiki vedno bolj prekrivajo (Gross, 2004, Lenhart, Madden in Hitlin, 2005; Valkenburg in Peter, 2007). Prijateljstva težko enoznačno kategoriziramo kot spletna ali nespletna tudi zato, ker se mladostniki s spletnimi prijatelji družijo tudi v nespletnih interakcijah in obratno, z nespletnimi prijatelji so v stiku tudi prek spletnih omrežij.

Pri primerjavi spletnega in nespletnega prijateljstva avtorji (Amichai-Hamburger idr., 2013) izpostavljajo naslednje razlike: *razlika v bližini* (nespletno prijateljstvo se bolj verjetno razvije med osebami, ki so v pogostem stiku); *razlika v geografski in časovni oddaljenosti oseb* (internet omogoča komunikacijo z osebami, ki so lahko zelo geografsko in časovno oddaljene); *razlika v podobnostih (fizičnih, interesih, psiholoških značilnostih, rasi ali kulturnem ozadju)*, za katere internet omogoča, da so še hitreje prepoznane oziroma dostopne, saj družbena omrežja te lastnosti še posebej izpostavljajo. Komuniciranje v spletnih skupinah, ki so specializirane po interesu, omogoča, da se srečajo ljudje s podobnimi interesi in iz tega razvijejo intimnejše odnose.

Avtorji izpostavljajo več značilnosti kakovostnega prijateljstva – intimnost, tovarštvo, socialna podpora –, za katere ugotavljajo, da so lahko celo še bolj kot v nespletnem priso-

tni pri spletnem prijateljstvu. Vendar pa splet daje posamezniku manj prijemljive podpore in zaščite. Zato se zastavlja vprašanje, koliko in kako so si spletne in nespletne socialne interakcije podobne oziroma v čem se razlikujejo.

## PROBLEM RAZISKAVE

V raziskavi nas je zanimala primerjava med spletnimi in nespletnimi prijateljstvi v obsegu in kakovosti teh dveh vrst prijateljstva. Zastavili smo si naslednji dve raziskovalni vprašanji:

### 1. Kakšna sta obseg in kakovost spletnih prijateljstev v primerjavi z nespletnimi?

Pri tem smo nespletna prijateljstva opredelili kot prijateljstva, v katerih interakcija poteka pretežno v nespletnem okolju in je spletna komunikacija le dopolnitev, in spletna prijateljstva kot prijateljstva, v katerih interakcija poteka pretežno prek spleta in le redko ali nikoli v nespletnem okolju. Dosedanje raziskave kažejo, da je spletna interakcija v primerjavi z nespletno bolj omejena, saj omogoča manj možnosti za skupne aktivnosti in manj razširjeno komunikacijo (npr. neverbalno), kar otežuje razvoj intimnih odnosov in zahteva določen čas in trud za vzpostavitev bližnjih oziroma tesnih odnosov (Chan in Cheng, 2004; Kiesler, Siegel in McGuire, 1984; Kim in Lee, 2011). Zato smo predpostavljali, da se bo kakovost nespletnih in spletnih prijateljstev pomembno razlikovala, in sicer da bo kakovost nespletnih prijateljstev večja.

### 2. Kakšno je prekrivanje spletnih in nespletnih prijateljstev?

Raziskovalci izpostavljajo, da je težko ločiti med spletnimi in nespletnimi prijateljstvi, saj se ta prekrivajo. Mladostniki z nespletnimi prijatelji komunicirajo tudi prek spleta in obratno, spletna prijateljstva se prenašajo tudi v nespletno okolje (Valkenburg in Peter, 2007). Zanimalo nas je, koliko se spletna in nespletna prijateljstva prekrivajo pri slovenskih mladostnikih. Predpostavljali smo, da se bo število prijateljev na spletu in zunaj njega razlikovalo glede na to, da prijateljstvo predstavlja kontinuum od znancev do dobrih prijateljev in je odgovor mladostnikov odvisen od tega, katere posameznike na kontinuumu bodo šteli med svoje prijatelje.

## METODA

V raziskavi je sodelovalo 461 učencev 8. in 9. razreda osnovne šole. Podatke smo zbrali na sedmih slovenskih osnovnih šolah. Analizo smo izvedli samo na podatkih učencev, ki so imeli tudi spletne prijatelje (76,5 % vseh učencev). Končni vzorec je tako vključeval 336 učencev. Bil je dokaj uravnotežen po spolu – v vzorcu je bilo 50,9 % fantov in 47,0 % deklet.

Glede na to, da v slovenskem prostoru nismo imeli ustreznega vprašalnika za merjenje spletnega prijateljstva, smo v okviru raziskave priredili **Vprašalnik kakovosti prijateljstva** (FQQ; Parker in Asher, 1993; prevod v slovenščino Pečjak, 2015; slovenska priredba Progar, 2020). Vprašalnik s 33 postavkami omogoča merjenje kakovosti spletnih in nespletnih prijateljstev. Učenci odgovarjajo na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa (0 – sploh ne drži; 1 – večinoma ne drži; 2 – včasih drži, včasih ne; 3 – večinoma drži; 4 – popolnoma drži). Eksploratorna faktorska analiza je pri obeh vrstah prijateljstva (spletnem in nespletnem)



pokazala dvofaktorsko strukturo: konstruktivno in nekonstruktivno prijateljstvo, tako da smo imeli štiri lestvice: 1) konstruktivno spletno, 2) konstruktivno nespletno, 3) nekonstruktivno spletno in 4) nekonstruktivno nespletno prijateljstvo. Višji rezultat na vsaki od lestvic pomeni večjo izraženo specifično kakovost prijateljstva (konstruktivno prijateljstvo – več pozitivnih značilnosti prijateljstva; nekonstruktivno prijateljstvo – manj negativnih značilnosti prijateljstva).

Poleg tega smo za učence sestavili **Vprašalnik o prijateljski mreži** (Progar, 2020) z osmimi vprašanji, ki so se nanašala na:

- *obseg spletnih in nespletnih prijateljstev*: na družbenih omrežjih Facebook in Instagram,
- *prekrivanja mrež prijateljstev*: koliko prijateljev so mladostniki spoznali prek spleta, s koliko prijatelji so v stiku samo prek spleta, s kolikšnim delom nespletnih prijateljev mladostniki komunicirajo tudi prek spleta itd.

Učenci so vprašalnike izpolnjevali sami, pod nadzorom raziskovalcev ali svetovalnih delavcev. Podatke smo zbirali na koncu maja in v začetku junija 2019, nato pa smo jih analizirali s pomočjo programov Excel, RStudio in IBM SPSS Statistics.

## REZULTATI

### 1 Obseg nespletnih in spletnih prijateljskih odnosov

Glede obsega prijateljstva so udeleženci navajali zelo raznolike odgovore. Zato smo se odločili, da bomo odgovore glede obsega razporedili v kategorije na podlagi kvartilov. Prvi kvartil predstavlja prvo kategorijo obsega (malo prijateljev), drugi in tretji kvartil predstavljata drugo kategorijo (srednje veliko prijateljev), četrti kvartil predstavlja tretjo kategorijo, ki je navzgor odprta (veliko prijateljev). Pri analizi obsega prijateljstev smo upoštevali samo udeležence, ki imajo vsaj enega nespletnega prijatelja oziroma vsaj enega prijatelja na spletu (Facebooku ali Instagramu). Delež učencev, ki se uvrščajo v posamezno kategorijo pri nespletnem in spletnem (Facebook, Instagram) prijateljstvu, je prikazan v Preglednici 1.

► PREGLEDNICA 1. Obseg, meje kategorij in odstotek učencev v posameznih kategorijah pri nespletnem in spletnem prijateljstvu glede na kategorije nespletnega prijateljstva

Obseg glede na nespletno prijateljstvo	Meje kategorij (število prijateljev)		Nespletno prijateljstvo (%)	Facebook prijateljstvo (%)	Instagram prijateljstvo (%)
	Spodnja meja	Zgornja meja			
1) malo prijateljev	1	10	31,6	8,8	5,6
2) srednje prijateljev	11	40	44,2	17,7	12,0
3) veliko prijateljev	41	neomejeno	24,2	73,5	82,4

► PREGLEDNICA 2. Srednje vrednosti in standardni odklon kakovosti spletnega in nespletnega prijateljstva ter primerjava kakovosti spletnega in nespletnega prijateljstva

	M <sub>spletno</sub>	SD <sub>spletno</sub>	M <sub>nespletno</sub>	SD <sub>nespletno</sub>	t	df	p	d
Konstruktivno prijateljstvo	2,15	0,85	2,79	0,73	-12,69	335	0,000	0,69
Nekonstruktivno prijateljstvo	3,00	0,82	2,72	0,84	5,71	335	0,000	0,31

Opombe: M – srednja vrednost, SD – standardni odklon, t – testna statistika, df – prostostne stopnje, p – raven statistične značilnosti rezultatov, d – velikost učinka

Iz Preglednice 1 je razvidno, da ima največ udeležencev srednje veliko nespletnih prijateljev in najmanj udeležencev veliko nespletnih prijateljev. Pri spletnem prijateljstvu (Facebook in Instagram) je delež učencev, ki se uvrščajo v posamezno kategorijo prijateljstva, precej drugačen: najmanj učencev ima malo prijateljev in velika večina udeležencev ima veliko prijateljev. Rezultati torej kažejo, tako kot smo predvidevali, da imajo spletna prijateljstva večji obseg kot nespletna.

### 2 Kakovost spletnih in nespletnih prijateljstev

Kakovost spletnih in nespletnih prijateljstev smo najprej ugotavljali s pomočjo vprašalnika kakovosti prijateljstva. S pomočjo t-testa za odvisne vzorce smo ugotavljali, ali se kakovost spletnih pomembno razlikuje od kakovosti nespletnih prijateljstev (Preglednica 2).

Rezultati so pokazali, da je konstruktivni vidik prijateljstva pomembno višji pri nespletnem kot pri spletnem prijateljstvu. Po drugi strani je nekonstruktivni vidik prijateljstva pomembno višji pri spletnem prijateljstvu v primerjavi z nespletnim. Kakovost nespletnega prijateljstva je torej višja pri konstruktivnem vidiku prijateljstva – prisotnih je več pozitivnih značilnosti prijateljstva. Kakovost spletnega prijateljstva pa je višja pri nekonstruktivnem vidiku prijateljstva, kar pomeni, da je v spletnem prijateljstvu prisotnih manj negativnih značilnosti prijateljstva. Rezultati se delno skladajo s predvidevanji, saj je kakovost nespletnih prijateljstev večja le pri konstruktivnem, ne pa tudi pri nekonstruktivnem vidiku prijateljstva.

### 3 Zadovoljstvo s spletnim in nespletnim prijateljstvom

Učencem smo postavili vprašanja, kako zadovoljni so s svojim prijateljstvom in kako kakovostno se jim zdi njihovo prijateljstvo. Podali so ločene ocene za spletno in nespletno prijateljstvo. S pomočjo t-testa za odvisne vzorce smo ugotavljali pomembnost razlik med ocenami za spletno in nespletno prijateljstvo (Preglednica 3).

Kot je razvidno iz Preglednice 3, so razlike med ocenami kakovosti in zadovoljstva s spletnim in nespletnim prijateljstvom pomembne. Učenci ocenjujejo nespletno prija-



► PREGLEDNICA 3. Ocena kakovosti in zadovoljstva ter razlike med spletnim in nespletnim prijateljstvom

	M <sub>spletno</sub>	SD <sub>spletno</sub>	M <sub>nespletno</sub>	SD <sub>nespletno</sub>	t	df	p	d
Zadovoljstvo s prijateljstvom	3,78	1,07	4,31	0,95	-7,83	330	0,000	0,43
Ocena kakovosti prijateljstva	3,30	1,09	4,42	0,90	-14,46	330	0,000	0,79

Opombe: M – srednja vrednost, SD – standardni odklon, t – testna statistika, df – prostostne stopnje, p – raven statistične značilnosti rezultatov, d – velikost učinka

teljstvo kot bolj kakovostno in so z njim tudi bolj zadovoljni kot s spletnim, ki ga označujejo kot manj kakovostnega in s katerim so tudi manj zadovoljni. Velikost učinka razlik med obema vrstama prijateljstev je srednja.

#### 4 Prekrivanje spletnih in nespletnih prijateljstev

Udeleženci so poročali, da so na spletu spoznali povprečno 75 prijateljev, pri čemer so navajali števila od 0 do 6000. Te številke smo primerjali s številom prijateljev, ki jih imajo na spletu. V povprečju so udeleženci prek spleta spoznali 84,2 % prijateljev, ki jih imajo na Facebooku, in 51,9 % prijateljev, ki jih imajo na Instagramu. Večji del spletnih prijateljev so torej spoznali prek teh dveh spletnih omrežij.

Udeleženci so v stiku samo prek spleta s povprečno 37 prijatelji. Primerjali smo število prijateljev, s katerimi so v stiku samo prek spleta, s številom prijateljev, ki jih imajo na Facebooku oziroma Instagramu. V povprečju so učenci samo prek spleta v stiku s 33,7 % prijateljev na Facebooku in 21,4 % prijateljev na Instagramu. Z večino spletnih prijateljev so torej v stiku še na druge načine kot samo prek spleta. Prav tako pa so rezultati pokazali, da učenci s 55,6 % nespletnimi prijatelji komunicirajo tudi prek spleta.

Na podlagi kategorij, ki smo jih izračunali ločeno za nespletno prijateljstvo, prijateljstvo na Facebooku in prijateljstvo na Instagramu (upoštevali smo kvartile, izračunane na obsegu Facebook prijateljstev in ločeno na obsegu Instagram prijateljstev), smo s pomočjo Spearmanovega koeficienta izračunali korelacijo med obsegom spletnega in nespletnega prijateljstva. Korelacija med obsegom nespletnega in spletnega prijateljstva na Facebooku je zelo nizka in ni pomembna ( $r_s = 0,13$ ,  $p = 0,086$ ), enako tudi korelacija med obsegom nespletnega in spletnega prijateljstva na Instagramu ( $r_s = 0,05$ ,  $p = 0,422$ ). Povezava med številom spletnih in nespletnih prijateljev torej ni pomembna. Učenci, ki imajo več spletnih prijateljev, nimajo nujno več nespletnih prijateljev in obratno.

#### Razprava

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali obstajajo med spletnimi in nespletnimi prijateljstvi mladostnikov razlike v obsegu in kakovosti teh prijateljstev ter kolikšno je prekrivanje obeh vrst prijateljstev.

#### Obseg spletnih prijateljstev v primerjavi z nespletnimi ter prekrivanje

Podobno kot v preteklih raziskavah (Acar, 2008; Tong idr., 2008) so tudi v naši raziskavi rezultati pokazali, da imajo spletna prijateljstva večji obseg kot nespletna. Posamezniki prek spleta prihajajo v stik z večjim številom ljudi kot »v živo«, kar jim omogoča več priložnosti za sklepanje prijateljstev (Lewis in West, 2009; Rohrbeck in Garvin, 2003). Poleg tega je količina stikov v nespletnem okolju manjša

in zato omogoča lažje razločevanje med znanci, prijatelji, dobri oz. najboljšimi prijatelji in drugimi skupinami ljudi. Splet pa omogoča stike z veliko skupino ljudi in se lahko zgodi, da mladostniki vse omenjene skupine znancev združijo v kategorijo prijateljev (Gifford-Smith in Brownell, 2003; Tong idr., 2008).

Rezultati so pokazali, da učenci, ki imajo večje število spletnih prijateljev, nimajo nujno tudi več nespletnih prijateljev in obratno. Učenci verjetno v mrežo spletnih prijateljev vključujejo posameznike, ki se nahajajo na različnem mestu na kontinuumu prijateljstva (vključujejo tudi bežne ali dobre znance), ki pa jih ne vključujejo v mrežo nespletnih prijateljev. Posledično sta število spletnih in število nespletnih prijateljev pri mladostnikih nizko povezana. Zdi se, da mladostniki spletno in nespletno prijateljstvo konceptualno razlikujejo oziroma ju obravnavajo kot dva, med seboj relativno ločena pojava. Zanimivo je dejstvo, da so nekateri učenci poročali o tem, da določenega omrežja ne uporabljajo za komunikacijo s prijatelji, vendar so vseeno navedli število prijateljev, ki jih imajo na tem omrežju. To potrjuje navedeni zaključek, da mladostniki spletnih prijateljev v resnici ne štejejo med »prave« prijatelje.

Raziskovalci so v preteklih raziskavah izpostavili, da mladostniki težko ločujejo med spletnimi in nespletnimi prijateljstvi, saj obe vrsti prijateljstva prehajata ena v drugo (Gross, 2004; Lenhart idr., 2005; Valkenburg in Peter, 2007). Rezultati naše raziskave so skladni z njihovimi ugotovitvami. Ugotovili smo, da so učenci večino svojih spletnih prijateljev spoznali prek spleta, vendar so z večino v stiku tudi na drugačne načine. Poleg tega z več kot polovico nespletnih prijateljev komunicirajo tudi prek spleta. Postavlja se vprašanje, ali je sploh možno potegniti jasno ločnico med spletnimi in nespletnimi odnosi.

#### KAKOVOST SPLETNIH PRIJATELJSTEV V PRIMERJAVI Z NESPLETNIMI

V raziskavi smo ugotovili, da je pri nespletnem prijateljstvu prisotnih tako več pozitivnih kot negativnih značilnosti prijateljstva kot pri spletnem. Rezultati se delno skladajo s preteklimi ugotovitvami. V raziskavah namreč zasledimo, da je spletna komunikacija bolj omejena (npr. pomanjkaje neverbalnih znakov), kar otežuje vzpostavitev tesnejših odnosov oziroma je za razvoj intimnosti v spletnih odnosih potreben daljši čas (Chan in Cheng, 2004; Kiesler idr., 1984; Kim in Lee, 2011; Peter idr., 2005).

Omejena spletna komunikacija prispeva k manj poglobljenim in intimnim spletnim odnosom, kar vodi do tega, da se teže razvijejo pozitivne značilnosti prijateljstva in hkrati tudi negativne, saj če odnosi niso tesni oziroma intimni, do poglobljenih konfliktov verjetno prihaja v manjši meri. Kot ugotavljajo avtorji, je možnost za vzpostavitev ekskluzivnih prijateljstev v spletnem okolju manjša (Peter idr., 2005; Walther, 1992).

Poleg tega internet omogoča, da so značilnosti (npr. fizične, interesne, psihološke) posameznikom hitro oz. lahko dostopne. Tako si lahko posameznik izbere spletne prijatelje na podlagi podobnosti (Amichai-Hamburger idr., 2013). Mladostnik ima torej možnost selekcionirati spletne prijatelje, še preden vstopi z njimi v stik, kar bi lahko pomenilo, da so si posamezniki bolj podobni s spletnimi prijatelji in je zato v odnosu prisotnih manj konfliktov in negativnih značilnosti kot pri nespletnem prijateljstvu.

Rezultati so pokazali, da tudi učenci sami ocenjujejo svoja spletna prijateljstva kot manj kakovostna kot nespletna. Poleg tega so s svojimi spletnimi prijateljstvi manj zadovoljni. Podobno so že v preteklih raziskavah mladostniki poročali, da so odnosi, ki so jih oblikovali na spletu, manj tesni od nespletnih (Amichai-Hamburger idr., 2013; Mesch in Talmund, 2006; Miller idr., 2010). Omejena spletna komunikacija otežuje razvoj skupnih izkušenj v različnih aktivnostih skozi čas. Posledično se intimnost in bližina v odnosu na spletu teže razvijata. Primanjkljaj intimnosti in bližine v odnosu pa bi lahko bil razlog, da učenci spletne odnose ocenjujejo kot manj kakovostne in so z njimi manj zadovoljni.

## Prednosti in omejitve raziskave

Spletna družbena omrežja predstavljajo relativno novo področje, ki se hitro razvija, zato raziskovalci uporabljajo raznoliko in neenotno metodologijo. Poleg tega posamezniki težko ločujejo med spletnimi in nespletnimi pri-

jatelji (Valkenburg in Peter, 2007), kar lahko močno vpliva na rezultate. V raziskavi smo vseeno prišli do novih in uporabnih ugotovitev. Poleg tega smo priredili vprašalnik kakovosti prijateljstva, ki zdaj omogoča merjenje kakovosti spletnih prijateljstev ter primerjavo med spletnimi in nespletnimi prijateljstvi. Vprašalnik je uporaben tudi za prakso. Z rezultati si lahko pomagajo svetovalni delavci in učitelji v šoli, predvsem pri spoznavanju socialne oziroma prijateljske mreže učencev.

## SKLEP: SPLETNI ODNOSI SO DEL VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA MLADOSTNIKOV

Večina učencev ima spletne prijatelje, kar pomeni, da so družbena omrežja prisotna v življenju mladostnikov. Spletna prijateljstva moramo torej upoštevati pri ugotavljanju socialnih stikov učenca – če ima posameznik malo nespletnih prijateljev, to še ne pomeni, da jih sploh nima, saj ima lahko večje število spletnih prijateljev. Hkrati se moramo zavedati, da imajo spletna prijateljstva manj pozitivnih značilnosti kot nespletna. Spletno okolje lahko spodbuja oblikovanje pomembnih in zdravih odnosov za mladostnike, po drugi strani pa lahko predstavlja določene nevarnosti. Zato je treba mladostnike opozoriti na pasti spletnih prijateljstev (Mori, 2009), kot so lažni profili, posledice objave informacij o sebi na spletu ter spletno medvrstniško nasilje.

## VIRI IN LITERATURA

- Acar, A. (2008). Antecedents and consequences of online social networking behavior: The case of Facebook. *Journal of Website Promotion*, 3(1/2), 62–83.
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29, 33–39.
- Blais, J. J., Craig, W. M., Pepler, D., Connolly, J. (2007). Adolescents online: The importance of internet activity choices to salient relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 522–536.
- Chan, D. K.-S., Cheng, G. H.-L. (2004). A comparison of offline and online friendship qualities at different stages of relationship development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(3), 305–320.
- Dunbar, R. I. M. (2016). Do online social media cut through the constraints that limit the size of offline social networks? *Royal Society Open Science*, 3(1), 1–9.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.
- Gifford-Smith, M. E., Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Hartup, W. W., Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76–79.
- Kiesler, S., Siegel, J., McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 39, 1123–1134.
- Kim, J., Lee, J. E. R. (2011). The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(6), 359–364.
- Lenhart, A., Madden, M., Hitlin, P. (2005). *Teens and technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Lewis, J., West, A. (2009). 'Friending': London-based undergraduates' experience of Facebook. *New Media & Society*, 11(7), 1209–1229.
- Lodder, G. M. A., Goossens, L., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2406–2416.
- Mesch, G., Talmund, I. (2006). The quality of online and offline relationships: The role of multiplexity and duration of social relationships. *The Information Society*, 22, 137–148.
- Miller, S. M., Miller, K. L., Allison, C. (2010). Connected at any cost: Adolescent developmental needs and online relationship formation. V: R. Zheng, J. Burrow-Sanchez in C. Drew, *Adolescent online social communication and behavior: Relationship formation on the internet* (str. 50–68). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Mori, M. (2009). Teens and social networking services: An overview. V: S. Dasgupta (ur.), *Social computing: Concepts, methodologies, tools, and applications*. London, Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Parker, J. G., Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.
- Pekljaj, C., Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., Schouten, A. P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the internet. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 423–430.
- Rohrbeck, C. A., Garvin, M. (2003). Peer relationships: Promoting positive peer relationships during adolescence. V: T. P. Gullotta in M. Bloom (ur.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (str. 804–820). New York: Springer Science & Business Media.
- Samster, W. (2003). Friendship interaction skills across the life span. V: J. O. Greene in B. R. Burleson (ur.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (str. 637–684). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tong, S. T., Van Der Heide, B., Langwell, L., Walther, J. B. (2008). Too much of a good thing? The relationship between number of friends and interpersonal impressions on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 531–549.
- Valkenburg, P. M., Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267–277.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*, 19, 52–90.
- Zupančič, M., Svetina, M. (2009). Socialni razvoj v mladostništvu. V: L. M. Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

# ZNANJE SLOVENSКИH MLADOSTNIKOV O DEJAVNIKI TVEGANJA ZA DEMENCO

## *Slovenian Adolescents' Knowledge About Dementia Risk Factors*

### IZVLEČEK

V prispevku je predstavljeno, koliko so dijaki slovenskih nezdravstvenih srednjih šol informirani o demenci, s poudarkom na zdravstveni pismenosti, povezani s tveganjem za razvoj demence.

Prikaz raziskovalnih izsledkov anketne raziskave opozori na mnenja dijakov o škodljivosti spremenljivih dejavnikov za razvoj demence v odraslosti in ob tem na pomanjkljivosti v njihovem poznavanju le-teh.

Pri zmanjševanju tveganja za razvoj demence v njihovi odraslosti je treba upoštevati pomanjkljivosti v zdravstveni pismenosti mladostnikov in jim nuditi optimalne možnosti za učenje o zdravem življenjskem slogu.

**Ključne besede:** zdravstvena pismenost, demenca, spremenljivi dejavniki tveganja, mladostniki

### ABSTRACT

The article presents the awareness of dementia in students of Slovenian non-medical secondary schools, with the emphasis on health literacy related to the risk of dementia. The presentation of the research findings of the survey points to the students' opinion about the dangers of variable modifiable risk factors for the development of dementia in adulthood, and at the same time to the deficiencies in their knowledge of them.

When reducing the risk of dementia in their adulthood it is necessary to take into account the shortcomings in the adolescents' health literacy and to offer them optimal opportunities to learn about a healthy lifestyle.

**Keywords:** health literacy, dementia, modifiable risk factors, adolescents

## UVOD

Zaradi staranja prebivalstva število ljudi z demenco hitro narašča (WHO, 2017). V Sloveniji se bo v prihodnjih tridesetih letih število bolnikov z demenco podvojilo, od 34.137 leta 2018 na 65.892 leta 2050 (Alzheimer Europe, 2019: 80).

Demenca je sindrom oziroma skupek motenj, pri katerem so višje živčne funkcije, med katere spadajo spomin, govor, orientacija, presoja, abstraktno mišljenje, pisanje, branje, načrtovanje idr., okvarjene do te mere, da to vpliva na dnevne aktivnosti posameznika. Pri demenci gre za postopno propadanje možganskih celic (Kogoj, 2008). Najpogostejši vzrok demence je Alzheimerjeva bolezen. Njena pogostnost s starostjo hitro narašča (WHO, 2017). Alzheimerjeva bolezen se začne z motnjami spomina. Napreduje razmeroma počasi, zlasti pri poznem začetku. Čeprav so možna krajša ali daljša obdobja, ko se proces upočasnjuje ali celo ustavi, ozdravitve ni (Kogoj, 2008).

Mladostništvo ali adolescenca je obdobje odraščanja med otroštvom in odraslostjo, po opredelitvi Svetovne zdra-

vstvene organizacije (WHO) med 11. in 19. letom starosti (WHO, 2014). O demenci ozaveščeni mladostniki so pomemben del družbe, ki podpira osebe z demenco pri vključevanju v družbeno dogajanje. Razvite države namenjajo vedno večjo pozornost demenci, kar se zrcali tudi v vedno večjem številu izobraževalnih dogodkov, a večina teh je namenjena odraslim (Isaac idr., 2017; Felc idr., 2020).

## ZDRAVSTVENA PISMENOST

Zdravstvena pismenost je širok pojem, najpogosteje citirana definicija zanjo je definicija Svetovne zdravstvene organizacije (1998), ki jo opredeljuje kot »kognitivne in socialne spretnosti, ki določajo posameznikovo motivacijo in sposobnost za pridobivanje, razumevanje ter uporabo informacij na način, ki spodbuja in ohranja zdravje«. Zdravstvena pismenost, povezana z demenco, pomeni več med seboj povezanih sposobnosti, ki jih mladostnik potrebuje in uporablja z namenom, da na temelju informacij zmanjša tveganje za kasnejši razvoj demence. Zdravstvena pismenost, povezana s spremenljivimi dejavniki tveganja za razvoj demence, mladostniku omogoča, da sprejema

1 Združenje zahodnoštajerske pokrajine za pomoč pri demenci Spominčica Šentjur

2 Visoka zdravstvena šola v Celju

3 Okrožno sodišče v Celju, Civilni oddelek

4 Šolski center Šentjur, Srednja poklicna in strokovna šola



odločitve, ki bodo zmanjšale njegovo tveganje za razvoj demence v odrasli dobi. Mladostniki imajo pozitiven odnos do resničnih in objektivnih zdravstvenih informacij in so zelo dovzetni za poučevanje o spremenljivih dejavnih tveganja za demenco, ki so odvisni od življenjskega sloga (Esmaeilzadeh, 2018).

## SPREMENLJIVI DEJAVNIKI TVEGANJA ZA DEMENCO

Vzroki za nastanek demence niso povsem znani, a obstajajo pomembni dejavniki tveganja. Na nekatere od njih nimamo vpliva, na druge pa lahko vplivamo s preventivnim delovanjem (van der Flier, 2005; Rakesh idr., 2017).

Vpliva nimamo na demografske dejavnike, med katerimi je starost največji dejavnik tveganja. Demenca se sicer lahko pojavi že pred 40. letom, najpogostejša pa je po 65. letu. Prav tako ne moremo vplivati na genetske dejavnike, saj je družinska nagnjenost k demenci dejavnik tveganja. Če je nekdo v družini že imel demenco, ima potomec večjo verjetnost, da zanjo zbolí tudi sam.

Vplivamo pa lahko na spremenljive dejavnike tveganja, saj je v najnovejših smernicah Svetovne zdravstvene organizacije zapisano, da lahko zmanjšamo tveganje za razvoj demence z redno telesno aktivnostjo, izogibanjem kajenju in pitju škodljivih količin alkohola, vzdrževanjem primerne telesne teže, uživanjem uravnotežene zdrave prehrane ter vzdrževanjem normalnega krvnega tlaka, holesterola in krvnega sladkorja (WHO, 2019). Razumevanje zdravja kot temeljnega za zdrav razvoj in uspešno odraščanje dijakov je treba še naprej vključevati v način dela in učenja, kar zdrave šole nenehno izvajajo (NIJZ, 2019).

V okviru Združenja zahodnoštajerske pokrajine za pomoč pri demenci Spominčica Šentjur smo na začetku šolskega leta 2019/2020 izvedli raziskavo o poznavanju demence med dijaki in dijakinjami slovenskih srednjih šol, ki ne izvajajo zdravstvenega programa. Osrednje raziskovalno vprašanje se nanaša na povezavo med poznavanjem spremenljivih dejavnikov tveganja za demenco in vrsto srednje šole. Zanima nas, ali glede na to obstajajo statistično pomembne razlike v poznavanju dejavnikov tveganja za demenco glede na različne vrste srednjih šol. Preden predstavimo rezultate raziskave, bomo problem kontekstualizirali.

## ODNOS SLOVENSКИH MLADOSTNIKOV DO SPREMENLJIVIH DEJAVNIKOV TVEGANJA ZA DEMENCO

Problem nizke zdravstvene pismenosti, povezane z boleznimi, med katere spada tudi demenca, je razširjen, vendar neprepoznan (Horvat idr., 2018). Predstavlja pomembno problematiko današnje družbe, vključno z mladostniki, ki pogosto izkazujejo bolj tvegan življenjski slog.

Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) je leta 2018 že petič sodeloval v mednarodni raziskavi o vedenjih mladostnikov, povezanih z zdravjem, ki se izvaja na štiri leta. V omenjeni raziskavi, v katero so bili poleg 11-, 13- in 15-letnikov prvič vključeni tudi 17-letniki, je bilo anketiranih 7449 slovenskih mladostnikov (Jeriček Klanšček idr., 2019). Od njih so skušali izvedeti, kakšen je njihov odnos do zdravega prehranjevanja, debelosti, telesne dejavnosti,

tobaka, alkohola in spleta ter digitalnih tehnologij. Rezultati raziskave so pokazali, da se slovenski mladostniki manj opijajo in kadijo kot v preteklosti. V primerjavi s prejšnjimi raziskavami se je zvišal delež slovenskih mladostnikov, ki zajtrkujejo in uživajo sadje ter zelenjavo in so nekajkrat tedensko telesno dejavni. Na drugi strani pa se pri nekaterih že pojavljajo znaki zasvojenosti z družbenimi omrežji in računalniškimi igrami, razkriva raziskava (Jeriček Klanšček idr., 2019).

## Debelost

Debelost pri otrocih in mladostnikih je opredeljena kot indeks telesne mase, ki odstopa navzgor za dva standardna odklona. Debelost je pomemben dejavnik tveganja srčnožilnih bolezni in sladkorne bolezni tipa 2 (Jovanovski idr., 2017; Kotnik, 2018). Glavni soobolevnosti, povezani z debelostjo, sta dislipidemija in hiperglikemija zaradi neodzivnosti telesa na inzulin, kar vodi v sladkorno bolezen tipa 2. Dislipidemijo opredeljujemo s povišano vrednostjo tistih maščob v krvi, ki so povezane z aterosklerozo. Pri mlajših otrocih je glavni dejavnik dislipidemije genetska nagnjenost, pri mladostnikih pa nanjo vse bolj vpliva tudi debelost (Jovanovski idr., 2017).

Pogostost debelosti pri otrocih in mladostnikih se je v zadnjih letih v razvitih državah nekoliko ustalila, vendar ostaja visoka (Jovanovski idr., 2017). Čeprav tretjina slovenskih mladostnikov, zlasti deklet, zase ocenjuje, da so predebeli, izračun indeksa telesne mase kaže, da jih je čezmerno hranjenih in debelih približno polovica manj (18,6 %) in da pri tem prednjačijo fantje (Jeriček Klanšček idr., 2019). Podobne ugotovitve so objavili tudi Sedej idr. (2016), ki so v letih 2004, 2009 in 2014 ugotovili pri 17.538 slovenskih mladostnikih v srednjih šolah, da je čezmerno hranjenih več dijakov kot dijakinj in več dijakov srednjih poklicnih ter strokovnih šol kot gimnazijcev.

## Telesna dejavnost

Telesna dejavnost je pomembna v prizadevanjih za zajeziitev globalne epidemije debelosti. Štiri petine mladostnikov v svetovnem merilu, zlasti deklet, ni dovolj telesno dejavni, kar gre na škodo njihovemu zdravju (WHO, 2019). Podatek je zaskrbljujoč, saj redna telesna dejavnost zdravju prinaša obilico koristi, od izboljšane kondicije srca in dihalnih organov do boljših kognitivnih funkcij, kar pomeni lažje učenje in zmanjšanje tveganja za demenco v odraslosti. Strokovnjaki priporočajo redno telesno aktivnost, in sicer za otroke in mladostnike, stare od 5 do 18 let najmanj 60-minutno zmerno telesno aktivnost dnevno in intenzivno telesno aktivnost najmanj trikrat tedensko (WHO Regional Office for Europe, 2017). Med dnevno telesno dejavnost WHO (2019) na primer uvršča hojo, igranje, kolesarjenje, hišna opravila ali sodelovanje v organiziranih športih.

## Kajenje

Med tveganimi vedenji mladostnikov je kajenje pomemben dejavnik tveganja za pojav srčnožilnih bolezni in posledično demenco (Ovčar Štante idr., 2017). Pri kajenju so slovenski fantje in dekleta bolj izenačeni kot v preteklosti (Koprivnikar idr., 2018; Jeriček Klanšček idr., 2019). Po ugotovitvah večkrat omenjene raziskave iz leta 2018, 8,8 % 15-letnikov in 19,8 % 17-letnikov kadi tobak vsaj enkrat na teden, večina od teh vsak dan, vendar delež mla-



dostnikov, ki kadijo, v primerjavi s prejšnjimi raziskavami upada (Jeriček Klanšček idr., 2019). Podoben upad kajenja med 15-, 16- in 17-letniki z ruskega podeželja ugotavljata tudi Skvortcova in Lushkina (2018). Med razlogi za upad kajenja med slovenskimi mladostniki naj bi prednjačila težja dostopnost do tobačnih izdelkov in višje cene cigaret. »V obdobju, ko so šle cene tobačnih izdelkov najbolj navzgor, se je to zanesljivo poznalo v tistih skupinah, ki so občutljivejše na cene, in mladostniki spadajo med njih,« je pojasnila Koprivnikar (v Jeriček Klanšček idr., 2019).

### Pitje alkoholnih pijač

Opijanje je pri mladostnikih je združeno z zmanjšanjem levega hipokampus v možganski skorji, ki igra ključno vlogo v pomnjenju, kratkoročnem in prostorskem spominu (Nagel idr., 2005). Roškar je interpretirala izsledke zadnje mednarodne raziskave o vedenjih mladostnikov, povezanih z zdravjem (v Jeriček Klanšček idr., 2019) kot ugotovitev, da se razlike pri uživanju alkohola med slovenskimi mladostniki in mladostnicami zmanjšujejo. Prav tako se znižuje delež mladih, ki se tedensko opijajo oz. so bili vsaj dvakrat v življenju opiti. Kljub tem ugotovitvam pa so zaznali porast konzumacije alkohola pri 15-letnikih, sicer pa tedensko pije alkohol vsak četrty 17-letnik, vsak drugi 17-letnik pa je bil vsaj dvakrat v življenju opit. Večina mladostnikov največkrat alkoholne pijače dobi doma.

### Uporaba spleta in digitalnih tehnologij

V raziskavi (Jeriček Klanšček idr., 2019) so skušali dognati tudi uporabo spleta in digitalnih tehnologij ter vpliv na navade mladostnikov, saj je pretirana uporaba spleta in digitalnih tehnologij povezana s tveganjem za nezdravo prehranjevanje in zmanjšano telesno aktivnost. Tako je približno petina mladostnikov, večinoma fantje, razkrila, da se o skrivnostih in občutkih laže pogovarja prek spleta kot pa v živo. Pri mladostnikih pa se kažejo tudi prvi znaki zasvojenosti z družbenimi omrežji in igranjem računalniških ali spletnih iger. Glede na njihove odgovore se pri nekaj več kot 8 % kaže prisotnost težav ali znakov problematične uporabe družbenih medijev (več pri dekletih), pri nekaj več kot 10 % pa znaki zasvojenosti z digitalnimi igrami, ki jih približno petina mladostnikov igra vsak dan. Številni, predvsem 17-letniki, pa tudi od dve do tri ure ali več na dan, kar lahko vpliva na fizično zdravje in vedenje (npr. bolečine v mišicah, prehranjevalne navade, spanje) ter lahko zmanjša fizično dejavnost in druženje z vrstniki tudi v živo (Jeriček Klanšček idr., 2019). Rugelj (2015) vseeno svari, da ne smemo vseh računalniških igrice jemati kot veliko zlo, ki uničuje digitalno generacijo dijakov, in v isti koš spraviti tudi kar vse informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki jih pri tem uporabljajo. Nekatere računalniške igre so namreč izobraževalne, saj ob smiselni ter namenski uporabi na kognitivnem področju prinašajo interaktivnost in so primer uporabe tehnologije za učinkovito doseganje učnih ciljev.

Pri mladostnikih je tveganje za uporabo tobaka in alkohola povezano s tveganjem za nezdravo prehranjevanje in sedečo obliko vedenja (hitra hrana, pitje gaziranih pijač, čas, porabljen za računalnik in igranje igrice) (Koprivnikar idr., 2018; te Velde idr., 2007). Mladostniki, ki poročajo o dobri povezanosti s šolo (zavezanost šoli, občutek pripadnosti, pozitiven odnos z učitelji, pozitiven odnos s sošolci, sodelovanje v šolskih dejavnostih idr.) in o dobrih medosebnih

odnosih, imajo manjše tveganje za uporabo tobaka in alkohola (Bond idr., 2007).

Slovenske raziskave na temo demence se le deloma osredotočajo na mlade, vendar kažejo na pomen razlik v poznavanju dejavnikov tveganja za demenco glede na različne vrste srednje šole (Sedej idr., 2016). V pilotni raziskavi o poznavanju tveganja za demenco med osmošolci ter dijaki srednje in poklicne šole so boljšo stopnjo znanja izkazali mlajši mladostniki, vendar bi to lahko bila posledica premajhnega števila udeležencev (Felc idr., 2020).

### NAMEN

Namen članka je predstaviti rezultate raziskave, ki je bila opravljena med dijaki slovenskih nezdravstvenih šol v jesenskem in zimskem obdobju leta 2019. Rezultati opravljene raziskave kažejo na težave, ki zadevajo zdravstveno pismenost dijakov o škodljivosti spremenljivih dejavnikov za razvoj demence in ob tem na pomanjkljivosti v njihovem poznavanju le-teh. Članek lahko služi kot pomoč pri zmanjševanju tveganja za razvoj demence v odraslosti, saj opozarja na pomanjkljivosti v zdravstveni pismenosti dijakov in usmerja na optimalne možnosti za njihovo učenje o zdravem življenjskem slogu.

### METODA

#### Udeleženci in postopek zbiranja podatkov

Da bi opisali razlike v poznavanju demence glede na vrsto srednje šole, smo v raziskavi uporabili podatke, zbrane s prostovoljno in anonimno spletno anketo o poznavanju demence. V vzorec raziskave smo zajeli dijake in dijakinje slovenskih srednjih šol. Da bi bila primerjava čim bolj objektivna, v raziskavo nismo zajeli dijakov in dijakinj srednjih zdravstvenih šol, saj so le-ti pri pouku v večji meri seznanjeni z dejstvi o demenci kot dijaki preostalih srednjih šol. Tako smo v obdobju od 25. septembra 2019 do 2. decembra 2019 vprašalnik ponudili v izpolnjevanje dijakom 50 srednjih šol iz vseh slovenskih statističnih regij (SURS, 2018; Kozmelj, 2019). Raziskava je zajela dijake tistih srednjih šol, katerih vodstva so na temelju izpolnjenih etičnih pogojev odobrila raziskavo. Glede na podatek o regiji in tipu srednje šole lahko sklepamo, da se je odzvalo vsaj 20 srednjih šol, točnega podatka pa nimamo, saj je bil pristop k raziskavi prostovoljen in anonimen, anketiranje pa je potekalo na spletu s programom Ika.

#### Merski pripomoček

Uporabili smo vprašalnik, ki smo ga dopolnili in pripravili na podlagi vprašalnika, ki smo ga uporabili v pilotni študiji (Felc idr. 2020). Za potrebe raziskave smo izdelali strukturirani spletni vprašalnik, sestavljen v prvem delu iz 20 trditev, ki zadevajo poznavanje temeljnih dejstev o demenci, v drugem delu iz vprašanj o doživljanju sprememb zaradi demence pri sorodnikih, v zadnjem delu smo spraševali po osnovnih demografskih podatkih. V prvem delu vprašalnika so vse postavke v dimenziji poznavanja demence le pozitivno ali negativno vrednotene. Za potrebe pričujočega članka nas je zanimalo predvsem, v kolikšni meri anketiranci poznajo temeljna dejstva o demenci in ali so razlike pri poznavanju dejavnikov tveganja za demenco glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo dijaki.

## Obdelava podatkov

Rezultate smo prikazali v obliki frekvenc in odstotkov. Pri bivariatni analizi smo uporabili samo neparametrične teste (Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, hi-kvadrat test, Spearmanov koeficient korelacije rangov). Ko predpostavke za izvedbo hi-kvadrat testa niso bile izpolnjene, smo namesto hi kvadrat statistike uporabili Kullback 2 $\hat{I}$ -test (Likelihood ratio). Pri bivariatni analizi smo upoštevali samo veljavne odgovore. Skupno spremenljivko znanje o demenci, ki nastopa v analizi, smo sestavili na način, da smo sešteli posamezne pravilne odgovore na 20 trditev o temeljnih dejstvih o demenci. Pravilni odgovor je bil ovrednoten z eno točko, nepravilni z nič točk.

## Podatki o vzorcu

Osnovni vzorec so predstavljali dijaki slovenskih srednjih šol iz vseh dvanajstih slovenskih statističnih regij. V raziskavo smo povabili dijake srednjih šol, ki nimajo zdravstvenega programa, in sicer dijake srednjim poklicnih in strokovnih šol ter splošnih in strokovnih gimnazij.

Med anketiranjem smo zabeležili 1812 respondentov, ki so se odzvali povabilu k izpolnjevanju ankete. Med respondenti, ki so sledili spletni povezavi in niso izpolnili ankete, je bilo samo na uvodni nagovor 348 klikov, na anketo 221 klikov, anketa je ostala prazna delno ali v celoti v primeru 20 respondentov. V anketo je vstopilo 1223 respondentov, od tega je neustrezno končalo anketo 95 anketirancev (5,2 %). Končni vzorec je predstavljalo 1128 respondentov (62,3 % tistih, ki so se odzvali povabilu za anketiranje), ki so ustrezno izpolnili anketo.

Spletna anketa je omogočila, da smo v raziskavo vključili dijake in dijakinje srednjih šol iz vseh slovenskih regij, nisimo pa mogli zagotoviti dovolj velikega vzorca iz nekaterih regij, kar je razvidno iz Preglednice 1.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da je bilo v vzorec zajetih največ dijakov splošnih (695 oz. 61,6 %) in najmanj dijakov strokovnih gimnazij (79 oz. 7,0 %), iz srednjih šol s poklicnim izobraževanjem je bilo 201 oz. 17,8 % in iz srednjih šol s strokovnim izobraževanjem 140 oz. 12,4 % dijakov, ter da sta bili le z dvema oz. enim udeležencem zastopani Regija jugovzhodna Slovenija in Obalno-kraška regija.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

Rezultati so predstavljeni v dveh sklopih. Prvi sklop se nanaša na prikaz poznavanja demence pri dijakih glede na različne demografske dejavnike, v drugem sklopu pa so za potrebe članka izpostavljeni samo delni rezultati analize, vezani za področje zdravstvene pismenosti, povezane z demenco.

Iz Preglednice 2 je razvidno, da so statistično značilno višjo stopnjo znanja o demenci izkazali dijaki in dijakinje, ki imajo sorodnika z demenco ( $M = 14,67$ ), dekleta ( $M = 14,63$ ) ter dijaki strokovnih gimnazij ( $M = 14,73$ ) in splošnih gimnazij ( $M = 14,64$ ). Rezultati so primerljivi z ugotovitvami tujih avtorjev (Isaac idr., 2017). Tudi med slovenskimi avtorji Šadl in Hlebec (2007) ugotavljata, da emocionalno oporo znotraj družine nudijo v glavnem ženske – hčere, matere in druge sorodnice, prijateljice in sosedje. To navaja na misel, da o demenci več vedo ženske kot moški. Predvidevanje, da mladostnice verjetno o demenci vedo več kot mladostniki, lahko podpremo tudi z dejstvom, da skrbstveno delo v družini še vedno pretežno opravljajo ženske (Leskošek, 2016). Tudi dejstvo, da so pri slovenskih petnajstletnikih pomembne razlike med spoloma v bralnih dosežkih v prid petnajstletnicam, podpira takšno predvidevanje (Štraus, 2009). Prav tako so v pilotni raziskavi o poznavanju demence med osmošolci ter dijaki srednje poklicne in strokovne šole boljše stopnje znanja izkazale mladostnice (Felc idr., 2020).

► PREGLEDNICA 1. Frekvenčna struktura vzorca ( $N = 1128$ ) glede na tip in regijsko umestitev šole

		f	f %
Obiskujem:	Ni odgovoril	13	1,2 %
	Srednje poklicno izobraževanje	201	17,8 %
	Srednje strokovno izobraževanje	140	12,4 %
	Strokovno gimnazijo	79	7,0 %
	Splošno gimnazijo	695	61,6 %
Regija, v kateri obiskujem šolo:	Ni odgovoril	18	1,6 %
	Pomurska regija	36	3,2 %
	Podravska regija	14	1,2 %
	Koroška regija	95	8,4 %
	Savinjska regija	464	41,1 %
	Zasavska regija	8	0,7 %
	Posavska regija	80	7,1 %
	Regija jugovzhodna Slovenija	2	0,2 %
	Osrednjeslovenska regija	168	14,9 %
	Gorenjska regija	66	5,9 %
	Primorsko-notranjska regija	41	3,6 %
	Goriška regija	135	12,0 %
	Obalno-kraška regija	1	0,1 %

Opomba: f = frekvenčna porazdelitev; f % = odstotek frekvenčne porazdelitve

► PREGLEDNICA 2. Primerjava razlik v znanju o demenci po različnih demografskih spremenljivkah

Demografske spremenljivke		N	M	SD	MW U / KW	p-vrednost
Sorodnik z demenco*	DA	335	14,67	2,44	116482.500	0,002
	NE	789	14,14	2,60		
Spol*	Ženski	770	14,63	2,36	106979.000	0,000
	Moški	348	13,63	2,82		
Stalno prebivališče	Mesto	375	14,17	2,49	129917.000	0,086
	Podeželje	739	14,40	2,58		
Vrsta šole*	SPŠ	201	13,53	2,69	43.627	0,000
	SSŠ	140	13,63	2,33		
	StrG	79	14,73	2,63		
	SpIG	695	14,64	2,46		
Regija, kjer poteka šolanje*	Vzhodna in severna SLO (Pomurje, Podravje in Koroška)	145	14,30	2,41	55.832	0,000
	Savinjska	464	14,58	2,42		
	Jugovzhodna SLO, Zasavje in Posavje	90	13,37	2,88		
	Osrednjeslovenska z Gorenjska	234	14,97	2,44		
	Goriška in Primorska, Obalno-kraška	177	13,30	2,56		

Opombe: \*p < 0,05 = stopnja značilnosti, kjer je razlika med skupinami statistično značilna

N = število respondentov; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; MW U / KW = Mann-Whitney U-test /Kruskall Walis test  
SLO = Slovenija; SPŠ = Srednja poklicna šola; SSŠ = Srednja strokovna šola; StrG = Strokovna gimnazija; SpIG = Splošna gimnazija

Glede na regijo obiskovanja srednje šole smo zaznali, da imajo nadpovprečno znanje o demenci dijaki in dijakinje Osrednjeslovenske regije z Gorenjsko (M = 15,32) ter dijaki in dijakinje Savinjske regije (M = 14,58), znanje dijakov in dijakin iz Vzhodnega dela Slovenije ustreza povprečni stopnji znanja (M = 14,30), medtem ko bi znanje dijakov in dijakin Jugovzhodnega dela Slovenije (M = 13,37) ter Goriške, Primorske in Obalno-kraške regije (M = 13,51) lahko označili kot podpovprečno, saj je njihovo povprečno število doseženih točk pod skupnim izmerjenim povprečjem.

V nadaljevanju podrobneje obravnavamo primerjave poznavanja spremenljivih dejavnikov tveganja za demenco po podskupinah glede na vrsto šole, ki jo dijaki in dijakinje obiskujejo. Za demografske spremenljivke, kjer smo ugotovili statistično značilno razliko v stopnji znanja, smo tako pripravili še primerjavo glede na posamezne ocenjevane trditve o demenci, in sicer smo prikazali delež napačnih odgovorov, da bi dobili vpogled, na katerih področjih imajo posamezne skupine najšibkejšo znanje o demenci (Preglednica 3). V Preglednici 3 smo tako primerjali odgovore glede na vrsto programa šole in prikazali delež napačnih odgovorov.

Odgovarjalo je 201 dijakov, ki obiskujejo srednji poklicni, in 140 dijakov, ki obiskujejo tehniški in srednji strokovni izobraževalni program, ter 79 dijakov, ki obiskujejo strokovno gimnazijo, in 695 dijakov, ki obiskujejo splošno gimnazijo. Kot je razvidno iz zadnjih šestih vprašanj oz. trditve v Preglednici 3, je bil največji delež nepravilnih odgovorov glede zmanjšanja tveganja za demenco pri dijakih v srednjem poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (p < 0,05).

V raziskavi smo podali celosten pregled poznavanja demence vzorca slovenskih srednješolcev in prišli do zanimivih odkritij, ki bi lahko pripomogla k izboljšanju njihove zdravstvene pismenosti glede tveganja za demenco. Ugotovili smo sicer, da večina dijakov in dijakin (77,8 %) pozna ukrepe za zmanjšanje tveganja za demenco, kar je verjetno povezano z dejstvom, da je veliko šol v *Slovenski mreži zdravih šol*, ki izvaja kot del *vzgojno-izobraževalnega procesa* programe za promocijo zdravja na telesnem, duševnem, socialnem in okoljskem področju zdravja za učence, učitelje in starše (NIJZ, 2019).

Analiza o poznavanju dejavnikov tveganja za demenco glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo dijaki, razkriva razlike v znanju. Med napačnimi odgovori izstopajo dijaki v programu srednjih poklicnih in strokovnih šol (Preglednica 3).

Da kajenje zmanjša tveganje za demenco, je napačno navedla kar desetina dijakov srednjih poklicnih šol, kar je privedlo do razlik med njimi in dijaki srednjih strokovnih šol ter splošnih gimnazij (p < 0,05). Koristno bi bilo, da bi NIJZ vsebine prilagodil glede na potrebe posamezne skupine dijakov in intenziviral aktivnosti za zmanjšanje kajenja npr. ob »dnevu brez cigarete« v srednjih poklicnih šolah, podobno kot so to storili v Dolenjski regiji, kjer se je NIJZ pridružil dijakom srednje strokovne šole, da so s pomočjo različnih promocijskih aktivnosti približali vrstnikom vsa škodljiva dejstva o kajenju (NIJZ, 2019).

Čeprav je uporaba elektronskih cigaret bolj razširjena med mladimi, Koprivnikar in sodelavci (2020) menijo, da se elektronske cigarete pogosto promovirajo ali zaznavajo kot

► PREGLEDNICA 3. Primerjava v stopnji znanja o demenci po posameznih ocenjevalnih trditvah glede na vrsto šole: prikazan je delež napačnih odgovorov.

Trditve o demenci	SPŠ (N = 201)	SSŠ (N = 140)	StrG (N = 79)	SplG (N = 695)	Skupaj (N = 1128)	p- vrednost
Je bolezen možganov.	3,0 %	2,1 %	0,0 %	2,9 %	2,6 %	0,203
Kaže se kot izguba spomina.	1,0 %	0,7 %	0,0 %	0,4 %	1,1 %	0,635
Kaže se kot izguba orientacije v okolju.*	54,7 %	54,3 %	39,2 %	41,7 %	46,2 %	<b>0,001</b>
Kaže se kot izguba sluha.	6,0 %	3,6 %	8,9 %	3,9 %	4,6 %	0,203
Kaže se kot izguba govora.	75,1 %	85,0 %	73,4 %	76,0 %	77,0 %	0,095
Kaže se kot izguba načrtovanja.*	71,6 %	73,6 %	46,8 %	61,3 %	64,1 %	<b>0,000</b>
Kaže se kot izguba mentalnih sposobnosti.*	60,7 %	67,1 %	36,7 %	45,8 %	49,6 %	<b>0,000</b>
Kaže se kot izguba prepoznavanja.*	38,8 %	40,7 %	27,8 %	23,5 %	29,4 %	<b>0,000</b>
Kaže se kot neprimerno vedenje.	58,2 %	65,7 %	55,7 %	56,7 %	58,1 %	0,252
Število obolelih po 65. letu narašča.*	9,5 %	5,7 %	2,5 %	2,3 %	4,1 %	<b>0,000</b>
V starosti je slabšanje spomina normalno.	83,1 %	79,3 %	79,7 %	86,9 %	84,7 %	0,053
Je nalezljiva.	3,0 %	2,1 %	1,3 %	1,6 %	1,9 %	0,634
Najpogostejša oblika je Alzheimerjeva bolezen.	30,3 %	37,9 %	32,9 %	27,3 %	29,9 %	0,080
Oseba z demenco lahko živi doma.*	33,3 %	19,3 %	15,2 %	19,9 %	21,7 %	<b>0,000</b>
Tveganje za demenco zmanjšamo z redno fizično aktivnostjo.	15,9 %	17,1 %	16,5 %	14,1 %	15,1 %	0,750
Tveganje za demenco zmanjšamo z uživanjem alkohola.	6,0 %	3,6 %	7,6 %	3,2 %	4,0 %	0,150
Tveganje za demenco zmanjšamo z vzdrževanjem primerne telesne teže.*	40,3 %	37,9 %	25,3 %	27,9 %	30,9 %	<b>0,001</b>
Tveganje za demenco zmanjšamo s kajenjem.*	10,0 %	3,6 %	7,6 %	2,4 %	4,1 %	<b>0,000</b>
Tveganje za demenco zmanjšamo z uživanjem zdrave hrane.	13,9 %	14,3 %	13,9 %	10,9 %	12,1 %	0,495
Tveganje za demenco zmanjšamo z zmanjšanjem igranja računalniških igrin in uporabe družabnih omrežij.	33,8 %	33,6 %	38,0 %	27,8 %	30,1 %	0,102

Opombe: \* Razlika med skupinama je statistično značilna pri stopnji značilnosti  $p < 0,05$ ; N = število respondentov.

SPŠ = Srednja poklicna šola; SSŠ = Srednja strokovna šola; StrG = Strokovna gimnazija; SplG= Splošna gimnazija

pripomoček za opuščanje kajenja, toda trenutno je na voljo premalo podatkov in kakovostnih raziskav za kakršne koli zaključke o njihovi učinkovitosti. Elektronske cigarete so raznolika skupina izdelkov, ki segrevajo tekočino (ta po navadi vsebuje nikotin), da nastane aerosol, ki ga uporabnik vdihuje skozi ustnik. Vnos nikotina je pri izkušenih uporabnikih elektronskih cigaret primerljiv vnosu pri kajenju cigaret. NIJZ elektronskih cigaret za opuščanje kajenja ne priporoča, saj meni, da so zdravstveni delavci in svetovalci za pomoč pri opuščanju kajenja verodostojen in zaupanja vreden vir zdravstvenih informacij, tudi o škodljivosti kajenja in opuščanju kajenja (Koprivnikar idr., 2020).

Prav tako je najmanj dijakov v programu srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja navedlo, da tveganje za demenco zmanjšamo z vzdrževanjem primerne telesne teže, kar je privedlo do razlik med njimi in dijaki srednjih strokovnih šol ter strokovnih in splošnih gimnazij ( $p < 0,05$ ). Tudi Sedej in sodelavci (2016) so podobno ugotovili, da debelost pri dijakih slovenskih poklicnih in tehniških srednjih šol narašča v primerjavi z dijaki gimnazij. Temelj nepoznavanja pomena primerne telesne teže je lahko »debelilno« okolje, v katerem danes odraščajo otroci in mladostniki. Zaradi obili-

ce nezdrave ponudbe živil, ki so hkrati cenovno dostopna, in načina življenja, ki vodi v vedno večjo telesno nedejavnost oziroma sedeč življenjski slog, v Republiki Sloveniji in drugih evropskih državah kljub dosedanjim prizadevanjem narašča debelost med mladostniki. Za preprečevanje debelosti strokovnjaki priporočajo tudi redno dnevno zmerno telesno aktivnost in intenzivno telesno aktivnost najmanj trikrat tedensko (WHO Regional Office for Europe, 2017).

Pomembno je, da mladostniki tehtajo različne možnosti in njihove posledice (Hudelja in Rapuš Pavel, 2015). Vse to povečuje vlogo njihove ustrezne zdravstvene pismenosti. Na koncu le še poudarek, da se pri mladostnikih cilji zdravega življenjskega sloga velikokrat lahko udejanjijo s spremembami njihovih vedenjskih vzorcev, primerne prehrane in redne ter primerne telesne dejavnosti.

Navajamo tudi določene pomanjkljivosti raziskave. Prva pomanjkljivost je vzorec, ki bi lahko vseboval večje število udeležencev iz vseh slovenskih regij in bi bil na določenih področjih bolj reprezentativen (npr. več mnenj o dejavnosti tveganja za demenco pri udeležencih s sorodniki z demenco). Dodatna slabost je v tem, da so v vprašalniku vse postavke v dimenziji poznavanja demence le pozitivno



ali negativno vrednotene. V prihodnosti bi bilo koristno raziskati komponente poznavanja in odnosa do dejavnikov tveganja za demenco tudi med dijaki srednjih šol z zdravstvenim programom.

## SKLEP

Ustrezna zdravstvena pismenost lahko utrdi sposobnost mladostnika za izbiro zdravega življenjskega sloga, ki

spodbuja optimalno zdravje in zmanjša tveganje za razvoj demence v odraslosti. Kot možna rešitev se ponuja še tesnejše sodelovanje med učitelji in zdravstvenimi delavci, da bi v izobraževalni kurikul čim bolj zgodaj vključili vsebine s področja zdravstvene pismenosti, povezane s tveganjem za kasnejši razvoj demence. Tako bomo dodatno okrepili pomembno vlogo pedagoških delavcev pri utrjevanju mladih v aktivnem in odgovornem družbenem življenju.

## VIRI IN LITERATURA

- Alzheimer Europe: Dementia in Europe Yearbook 2019. Estimating the prevalence of dementia in Europe (2019). <https://www.alzheimer-europe.org/Publications/Dementia-in-Europe-Yearbooks> (dostopno 27. 4. 2020).
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *J Adolesc Health*, 40: 357e9-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013> (dostopno 28. 4. 2020).
- Esmailzadeh, S., Ashrafi-rizi, H., Shahrzadi, L., Mostafavi, F. (2018). A survey on adolescent health information seeking behavior related to high-risk behaviors in a selected educational district in Isfahan. *PLoS ONE* 13(11): e0206647. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206647> (dostopno 28. 4. 2020).
- Felc, Z., Felc, B., Oset, M., Antolin, U., Kolenko, M. (2020). Poznavanje demence med mladostniki v starajoči se družbi: pilotna študija. *Teorija in praksa*, 57, št. 1, 142–162.
- Hrvat, N., Vidic, L., Vidmar, Š., Kos, M. (2018). Zdravstvena pismenost in zdravstvena pismenost, povezana z zdravili. *Farm vestn*, 69, št. 3, 195–210.
- Hudolja, E. M., Rapuš Pavel, J. (2015). Življenjski položaj in pogoji za aktivno participacijo mladih v skupnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 4-5, 57–64.
- Isaac, MGEKN, Isaac, M., Farina, N., Tabet, N. (2017). Knowledge and attitudes towards dementia in adolescent students. *Journal of Mental Health* 26 (5), 419–425.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupančič, T., Korošec, A. (2019). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Elektronska izdaja. [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2019\\_e\\_verzija\\_obl.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf) (dostopno 29. 4. 2020).
- Jovanovski, E., Krek, H., Grošelj, U., Kotnik, P. (2017). Dislipidemija pri debelih otrocih. *Slov Pediatr*, 24, št. 4, 219–229.
- Kogoj, A. (2008). Etiologija Alzheimerjeve bolezni in drugih najpogostejših demenc. *Farm vestn*, 59, 55–57.
- Koprivnikar, H., Drev, A., Roškar, M., Zupančič, T., Jeriček Klanšček, H. (2018). Od prvega poskusa do pogoste uporabe tobaka, alkohola in konoplje med mladostniki v Sloveniji. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Elektronski vir. <http://www.nijz.si/> (dostopno 3. 5. 2020).
- Koprivnikar, H., Zupančič, T., Farkaš Lainščak, J. (2020). Pregled stališč, znanja in trenutnih praks glede elektronskih cigaret med zdravstvenimi delavci, ki delajo na področju preventivne zdravstvene dejavnosti in opuščanja kajenja v Sloveniji. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/elektronske\\_cigarete\\_zdravst\\_dejavci\\_2020.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/elektronske_cigarete_zdravst_dejavci_2020.pdf) (dostopno 3. 5. 2020).
- Kotnik, P. (2018). Metabolični sindrom pri otrocih in mladostnikih. *Slov Pediatr*, 25, št. 3, 238–245.
- Kozmelj, A. (2019). Tudi v šolskem letu 2018/19 osnovnošolcev več, srednješolcev pa nekaj manj kot v preteklih letih. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8144> (dostopno 12. 4. 2020).
- Leskošek, V. (2016). Care between love and money: the case of the family assistant. *Teorija in praksa*, 53, št. 6, 1356–68.
- Nagel, B. J., Schweinsburg, A. D., Phan, V., Susan, F., Tapert, S. F. (2005). Reduced hippocampal volume among adolescents with alcohol use disorders without psychiatric comorbidity. *Psychiatry Res*, 139, št. 3, 181–190.
- NIJZ Nacionalni inštitut za javno zdravje (2019): Seznam Slovenske mreže zdravih šol. [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/seznam\\_zs\\_6\\_krog\\_2019.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/seznam_zs_6_krog_2019.pdf) (dostopno 14. 9. 2019).
- Ovčar Štante, K., Potočnik, J., Rakuša, M. (2017). Vaskularni kognitivni upad in vaskularna demenca. *Zdrav Vestn*, 86, 331–345.
- Rakesh, C., Szabo, S., Alexopoulos, G. S., Zannas, A. S. (2017). Strategies for dementia prevention: latest evidence and implications. *The Adv Chronic Dis*, 8, št. 8-9, 121–136. <https://doi.org/10.1177/2040622317712442> (dostopno 28. 4. 2020).
- Rugelj, J. (2015). Izobraževalne računalniške igre. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 2-3, 24–28.
- Sedej, K., Lusa, L., Battelino, T., Kotnik, P. (2016). Stabilization of Overweight and Obesity in Slovenian Adolescents and Increased Risk in Those Entering Non-Grammar Secondary Schools. *Obes Facts*, 9, 241–250.
- Skvortcova, E. S., Lushkina, N. P. (2018). The Tobacco Smoking among Rural Adolescents Probl Sotsialnoi Gig Zdravookhranneniia Istor Med. 26, št. 5, 282–286. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30566804> (dostopno 2. 5. 2020).
- SURS (2018). Regije v številkah. Statistični poročlet slovenskih regij 2018. [https://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/9959/regije\\_v\\_stevilkah\\_2018.pdf](https://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/9959/regije_v_stevilkah_2018.pdf) (dostopno 12. 4. 2020).
- Šadl, Z., Hlebec, V. (2007). Emocionalna opora v omrežjih srednje in starejše generacije v časovni perspektivi. *Teorija in praksa*, 44, št. 1-2, 226–253.
- Štraus, M. (2009). So dijakinje uspešnejše od dijakov?: Razlike med spoloma v bralni, matematični in naravoslovni pismenosti iz raziskave PISA 2006 na začetku srednjestopenjskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 5, 60–85.
- te Velde, S. J. in drugi (2007). Patterns in sedentary and exercise behaviors and associations with overweight in 9–14-year-old boys and girls - a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 7:16, <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/16> (dostopno 2. 5. 2020).
- Van der Flier, W. M. in Scheltens, P. (2005). Epidemiology and risk factors of dementia. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*, 76 (Suppl V):v2–v7. doi: 10.1136/jnnp.2005.082867 (dostopno 28. 4. 2020).
- World Health Organization (WHO) (1998). Health Promotion Glossary; World Health Organization: Geneva, Switzerland. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/64546> (dostopno 28. 4. 2020).
- WHO: Recognizing adolescence (2014). <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section2/page1/recognizing-adolescence.html> (dostopno 27. 4. 2020).
- WHO: Global action plan on the public health response to dementia 2017–2025. (2017). <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/259615/9789241513487-eng.pdf> (dostopno 28. 4. 2020).
- WHO Regional Office for Europe. (2017). Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002–2014. [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0019/339211/WHO\\_ObesityReport\\_2017\\_v3.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/339211/WHO_ObesityReport_2017_v3.pdf?ua=1) (dostopno 2. 5. 2020).
- WHO: Risk reduction of cognitive decline and dementia: WHO guidelines. Geneva: World Health Organization (2019). <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/312180/9789241550543-eng.pdf?ua=1> (dostopno 2. 4. 2020).

# UČITELJEV HUMOR V POVEZAVI Z RAZREDNO KLIMO, PSIHIČNIM ZADOVOLJSTVOM IN UČNO MOTIVACIJO DIJAKOV

*Teacher's Sense of Humour in Relation to Classroom Climate, Mental Satisfaction and Learning Motivation of Secondary School Students*

## IZVLEČEK

V psihologiji je veliko znanega o humorju nasploh, primanjkuje pa študij o njem v pedagoškem kontekstu. Z raziskavo smo preučili, kako se zaznave dijakov o učiteljevem stilu humorja povezujejo z njihovim psihičnim blagostanjem, učno motivacijo in zaznano razredno klimo. Sodelovalo je 220 dijakov in 50 učiteljev iz petih ljubljanskih gimnazij. Rezultati so pokazali, da dijaki pri učiteljih najpogosteje zaznavajo oba konstruktivna stila humorja (povezovalni in samookrepitveni) ter da sta ta pomembno povezana z njihovim večjim psihičnim zadovoljstvom, višjo motivacijo in boljšo razredno klimo. Zaznani agresivni stil humorja pri učitelju pa se povezuje z nižjim psihičnim zadovoljstvom dijakov in slabšo razredno klimo.

**Ključne besede:** humor, učitelji, dijaki, psihično zadovoljstvo, učna motivacija, razredna klima

## ABSTRACT

Psychology has learnt a great deal about humour in general but there is a lack of studies on humour within the pedagogical context. The study has examined how the perceptions of secondary school students regarding the teacher's sense of humour relate to their mental well-being, their learning motivation and the perceived classroom climate. The survey encompassed 220 students and 50 teachers from five general secondary schools in Ljubljana. The results have shown that secondary school students most often notice both constructive humour styles (affiliative and self-enhancing) in teachers and that these two styles are strongly correlated with their greater mental satisfaction, higher motivation and a better classroom climate. The aggressive humour style observed in a teacher correlates with students' lower mental satisfaction and a poorer classroom climate.

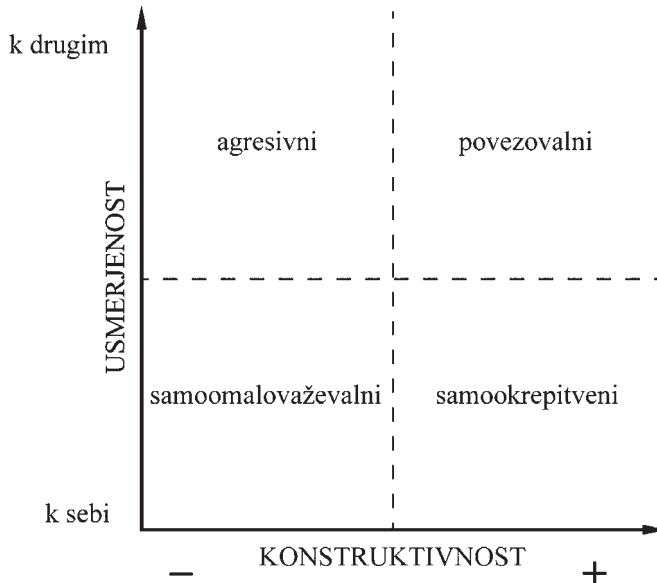
**Keywords:** humour, teachers, secondary school students, mental satisfaction, learning motivation, classroom climate

V pedagoško-psihološkem raziskovanju je humor kot pojav le redko preučevan, ravno tako so redke raziskave zaznav učencev o učiteljevem stilu humorja (Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann in Ragner, 2015). Z vplivom pozitivne psihologije pa se povečuje tudi zavedanje pomena pozitivnih pristopov v razredu, ki jih učitelj lahko uporablja in med katere spada tudi humor (Heintz, 2017). Z raziskavo smo preučili, kako se zaznave dijakov o učiteljevem humorju povezujejo z njihovim psihičnim zadovoljstvom in učno motivacijo ter razredno klimo. Dosedanje študije humorja v šolskem kontekstu kažejo, da deluje na zmanjšanje stresa, tesnobe in dolgčasa pri učencih ter prispeva k izboljšanju odnosov, učenja in interesa (npr. Ford, Lappi in Holden, 2016; Fox, Hunter in Jones, 2016). Pri tem pa so ugotovitve teh raziskav velikokrat nekonsistentne, morda tudi zato, ker ne ločujejo konstruktivnih od škodljivih stilov humorja.

Pri humorju lahko govorimo o dveh dimenzijah – o smislu za humor in stilu humorja, pri čemer je prva dimenzija količinska in druga kakovostna. Najbolj uveljavljen model stilov humorja je model Martina, Puhlik-Doris, Larsena, Graya in Weira (2003) s štirimi stili humorja: povezovalni (ang. affiliative), agresivni (ang. aggressive), samookrepitveni (ang. self-enhancing) in samoomalovaževalni humor (ang. self-defeating), ki jih razložijo z dvema dimenzijama: konstruktivnostjo in usmerjenostjo (Slika 1).

Povezovalni humor stremi k povezovanju z drugimi. Osebe, pri katerih je najbolj izražen tak stil humorja, se pogosto šalijo in smejejo v družbi, so tudi bolj ekstravertirane. Agresivni humor prepoznamo po škodljivih učinkih, ki jih ima na odnose z drugimi. Oseba ga uporabi tako, da se sama postavi na višji položaj moči, s tem ko zaničuje in čezmerno izziva preostale. Oseba, pri kateri prevladuje samoomalovaževalni stil, se pogosteje šali na svoj račun, in sicer z

namenom izboljšanja odnosov z drugimi. Pri takih osebah je prisotno veliko samozaničujočih šal in kritiziranja ter uporaba humorja za zaviranje čustev. Izstopajoča funkcija tega stila humorja je potreba po sprejemanju. Kadar pa se oseba šali, pripoveduje anekdote in smeji z namenom izboljšanja in krepitve samega sebe in svoje samopodobe, gre za samookrepitveni stil humorja.



SLIKA 1. Stili humorja glede na konstruktivnost in usmerjenost

## HUMOR KOT UČITELJEVA VRLINA

Nabor učiteljevih vrtilin je širok (več o njih glej v Martin, 2007), od teh pa je manj raziskana vrlina ravno humor. Čeprav so vrline razmeroma trajne in stabilne, se lahko spreminjajo kot posledica pomembnih dogodkov ali načrtno (Peterson in Seligman, 2004). Tako lahko tudi humor kot vrlino razvijamo načrtno, kar je pomembno vedenje za pedagoško delovanje.

V študijah pogosto zasledimo, da je humor pomembna kompetenca učitelja (npr. Muhammad in Rahman, 2017; Abad, 2017). Raziskava pri nemških dijakih je npr. pokazala, da so dijakom bolj kot akademske sposobnosti učiteljev pomembne njihove interpersonalne lastnosti (Raufelder idr., 2015), med katere so kot najpomembnejše uvrstili asertivnost, humor in sočutnost učiteljev. Enako je v slovenski raziskavi P. Gradišek (2014) ugotovila, da so dijaki humor zaznali kot zaželeno in pomembno vrlino učiteljev.

Humor učiteljev ima številne ugodne učinke na proces učenja. Tako sta npr. M. Wanzer in A. Frymier (1999) ugotovili, da dijaki učiteljev z visokim smislom za humor pogosteje bolje sledijo procesu učenja in uravnavajo lastno pozornost. Ugodnega učinka humorja za delo v razredu se zavedajo tudi učitelji. V študiji G. White (2001) je kar 96 % vključenih učiteljev poročalo, da uporabljajo humor za sproščanje in vzbujanje pozornosti, kar je opazilo tudi 85 % njihovih študentov. Ugotovitve študije na malezijskem vzorcu (Muhammad in Rahman, 2017) pa kažejo na vrzel med humorjem, ki ga uporablja učitelj, in preferencami, ki jih imajo učenci za njegov humor. Če učitelj meni, da je razlaga humorna, a je učenci ne zaznavajo tako, koristnih učinkov takega humorja ne bo. Zato ni pomembno, kaj učitelj meni o lastnem humorju, pač pa kako ga dojemajo njegovi učenci.

## POVEZAVA HUMORJA Z UČNO MOTIVACIJO, RAZREDNO KLIMO IN ZADOVOLJSTVOM

Učenceve zaznave odnosa z učiteljem so tesno povezane z njihovo učno motivacijo in interesom za učenje (Goednow, 1992). Na te zaznave pa, kot smo že omenili, vpliva tudi učiteljev humor (Abad, 2017; Anderman, Andrzejewski in Allen, 2011). Ta povečuje učno motivacijo dijakov, saj krepi njihov interes in ohranja ter usmerja pozornost (Savage, Lujan, Thipparthi in DiCarlo, 2017). Če je snov uspešno podana na humoren način, bodo dijaki bolj motivirani za njeno obravnavo, kar izboljša njihov priklic in razumevanje snovi (Petty in Cacioppo, 2012). Podobno so ugotovile tudi Frymier, Wanzer in Wojtaszczyk (2008). Ko učitelji uporabijo humor, dijake prej pritegnejo, vzbudijo njihovo pozornost, posledično pa so ti bolj osredotočeni na učno snov. To vpliva na učno uspešnost dijakov. Motlagh, Motallebzade in Fatemi (2014) poročajo, da je uspeh dijakov, ki jih poučuje bolj humoren učitelj, višji od tistih z »resnejšim« učiteljem.

Konstruktiven humor prispeva tudi k spodbudni razredni klimi (Fraser, 1998; Shibinski in Martin, 2010). Stuart in Rosenfeld (1994) sta ugotovila, da na razredno klimo vplivata tako količina kot tip učiteljevega humorja. Socialna funkcija učiteljevega humorja je namreč razvoj povezanosti med učenci, kar pa pomaga pri spoprijemanju s konflikti in problemi v razredu. Če učitelji niso uporabljali humorja, so dijaki razredno klimo opisovali kot strogo, brez podpore in ustvarjalnosti. Študije pa hkrati opozarjajo, da je pri učiteljevem humorju nujna presoja ali gre za konstruktiven ali nekonstruktiven humor, saj so v primeru škodljivega humorja posledice razdiralne (Shibinski in Martin, 2010).

Učiteljev humor pomembno prispeva k zadovoljstvu dijakov med poukom (Martin, 2007). P. Gradišek (2014) je pri slovenskih dijakih ugotovila, da humor spodbuja razmišljanje, priklic in reševanje problemov ter znižuje tesnobo dijakov, kar privede do njihovega višjega zadovoljstva. Zanimiv vpogled nudi tudi Sidelingerjeva študija (2014), v kateri je ugotovil, da je zadovoljstvo dijakov višje, ko je humor vsebinsko vezan na učno snov. Wang (2015) pa je ugotovil, da se zadovoljstvo učencev najbolj povezuje s samookrepitvenim stilom učiteljevega humorja, skupaj s

### Oblikovali smo naslednje štiri sklope raziskovalnih vprašanj:

1. Kateri stil humorja dijaki pri učiteljih najpogosteje zaznavajo? Ali dijaki in dijakinje ocenjujejo učiteljev humor različno? Ali prihaja pri uporabi stilov humorja do razlik med učitelji in učiteljicami?
2. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo s psihičnim zadovoljstvom dijakov?
3. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z učno motivacijo dijakov?
4. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z razredno klimo? Kateri stil učiteljevega humorja je za razredno klimo najbolj ugoden?

povezovalnim slogom pa napovedujeta večje zadovoljstvo pri učenju.

V naši raziskavi smo želeli raziskati učiteljev humor s perspektive dijakov, ker je s tega vidika redko preučevan. Vloga učiteljevega humorja se pogosteje preučuje v povezavi z delovnim mestom učitelja, njegovo zavzetostjo in učinkovitostjo (Gradišek, 2014). Zanimalo nas je, če dijaki zaznavajo učiteljev humor in kako ter kako se zaznani humor povezuje s psihičnim zadovoljstvom in učno motivacijo dijakov ter zaznana razredno klimo.

## METODA

V raziskavi je sodelovalo 220 dijakov (157 deklet in 63 fantov) 3. letnika iz petih ljubljanskih gimnazij. Dijaki so bili stari med 17 in 19 let, povprečna starost je bila 17,5 leta ( $SD = 0,48$ ). Dijaki so skupno ocenili 50 učiteljev različnih predmetov, ki smo jih določili naključno (35 učiteljic in 15 učiteljev). Od tega je učiteljice ocenilo 156 dijakov, učitelje pa 64 dijakov. V Preglednici 1 je prikazano število dijakov in učiteljev iz posamezne šole in oddelka.

► PREGLEDNICA 1. Število udeleženi dijakov in ocenjenih učiteljev

	N oddelkov	N dijakov	N ocenjenih učiteljev
GIM1	2	21	9
GIM2	2	54	10
GIM3	3	62	12
GIM4	2	37	10
GIM5	2	46	9
		Skupaj: 220	Skupaj: 50

Dijaki so izpolnili štiri vprašalnike. Prvi je bil **Vprašalnik stilov humorja** (Humor styles questionnaire – HSQ; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray in Weir, 2003) z 32 postavkami, ki opisuje povezovalni, samoopretni, agresiv-

ni in samoopalovaževalni stil (po 8 postavk za vsak stil). Dijaki so pri postavkah označili zaznavanje določenega humorja pri učitelju na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 7 – popolnoma se strinjam). Avtorji poročajo o dobri zanesljivosti celotnega vprašalnika ( $\alpha = 0,79$ ), ustrezne koeficiente zanesljivosti posameznih lestvic smo dobili tudi mi ( $\alpha = > 0,70$ ). Drugi instrument je bila **Lestvica zadovoljstva z življenjem** (Satisfaction with life scale – SWLS; Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985), ki s 5 postavkami na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh ne drži, 7 – povsem drži) meri lastno zadovoljstvo z življenjem in ugotavlja subjektivno oz. psihično blagostanje. V našem vzorcu je bila zanesljivost lestvice visoka ( $\alpha = 0,86$ ). Tretji **Vprašalnik Učne klime** (Classroom environment scale – CES; Fisher in Fraser, 1983) zajema 13 postavk o razrednem dogajanju, na katere odgovarjajo učenci na 5-stopenjski lestvici (1 – skoraj nikoli, 5 – zelo pogosto) in nudi vpogled v medosebne odnose, osebnostni razvoj dijakov in razredno klimo nasploh. Slovenska priredba vprašalnika ima dobro zanesljivost ( $\alpha = 0,86$ ), ta je visoka tudi v naši raziskavi ( $\alpha = 0,90$ ). Prilagojeni **Vprašalnik Jaz pri matematiki** (Pekljaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009) smo uporabili za oceno učne motivacije. Z njim smo ugotovili tri ciljnomoativacijske usmerjenosti (usmerjenost k obvladovanju, usmerjenost v izkazovanje zmožnosti, usmerjenost v izogibanje izkazovanja nezmožnosti) in učno samoučinkovitost. Avtorji poročajo o ustreznih koeficientih zanesljivosti posameznih lestvic ( $\alpha = > 0,75$ ), še višje smo dobili v našem vzorcu (nad 0,80). Vse vprašalnike smo kontekstualizirali, tako da smo jih prilagodili za uporabo v kontekstu razreda in poučevanja.

Po kontaktiranju šol smo v sodelovanju s svetovalnimi službami zbrali soglasja staršev, za nekatere šole pa izvedli tudi uvodno predstavitev namena raziskave. Zbiranje podatkov smo izvedli s platformo Socrative, do katere so dijaki dostopali prek mobilnih telefonov. Tak način zagotavlja anonimnost dijakov, hkrati pa testatorju omogoča spremljanje njihovega izpolnjevanja vprašalnikov.

► PREGLEDNICA 2. Izraženost zaznanih stilov humorja in razlike glede na spol dijakov

Učiteljev stil humorja	Skupaj		Spol				Mann-Whitney U	p
			dijaki		dijakinje			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Povezovalni	39,06	9,65	38,19	8,31	39,41	10,14	4562,000	0,368
Samoopretni	32,51	8,02	32,98	6,46	32,32	8,58	4740,000	0,630
Agresivni	28,29	10,44	29,10	8,92	27,96	11,01	4492,000	0,288
Samoopalovaževalni	21,61	7,19	21,92	6,15	21,48	7,59	4681,500	0,536

► PREGLEDNICA 3. Razlike v dojetju stila humorja glede na spol učiteljev

Učiteljev stil humorja	Učitelj		Učiteljica		Mann-Whitney U	p
	M	SD	M	SD		
Povezovalni	41,02	11,62	38,36	8,78	3753,500	0,023*
Samoopretni	33,76	9,28	32,07	7,50	3963,000	0,077
Agresivni	27,43	10,31	28,59	10,50	4355,500	0,410
Samoopalovaževalni	23,53	6,76	20,92	7,24	3647,500	0,011*

Opombe: \* $p < 0,05$



## REZULTATI

Rezultate prikazujemo po posameznih sklopih raziskovalnih vprašanj.

### 1. Kateri stil humorja dijaki pri učiteljih najbolj zaznavajo? Ali dijaki in dijakinje različno ocenjujejo učiteljev humor? Ali prihaja pri uporabi stilov humorja do spolnih razlik med učitelji?

Iz Preglednice 2 lahko razberemo, da dijaki pri učiteljih najpogosteje izpostavljajo povezovalni stil humorja, sledi samookrepitevni stil, najmanj pogosto pa humor zaznavajo kot samoomalovaževalni. Med dijaki in dijakinjami sicer prihaja do manjših razlik v zaznavanju stila humorja učiteljev, ki pa niso statistično značilne.

Ali zaznavajo dijaki pri učiteljih drugačen stil humorja kot pri učiteljicah, je razvidno iz Preglednice 3.

Dijaki pri učiteljih v primerjavi z učiteljicami pomembno pogosteje zaznavajo povezovalni in samoomalovaževalni stil humorja, pri preostalih dveh vrstah humorja pa ne zaznavajo pomembnih razlik med učitelji in učiteljicami.

### 2. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo s psihičnim zadovoljstvom dijakov?

Izhajajoč iz predhodnih študij, smo predpostavljali, da se bosta povezovalni in samookrepitevni stil učiteljevega humorja povezovala z višjim, agresivni in samoomalovaževalni stil pa z nižjim psihičnim zadovoljstvom dijakov. Rezultate prikazuje Preglednica 4.

V Preglednici 4 vidimo, da sta povezovalni in samookrepitevni stil učiteljevega humorja pomembno pozitivno povezana s psihičnim zadovoljstvom dijakov, s čimer lahko podpremo prvi del izhodiščne predpostavke. Agresivni stil učiteljevega humorja se pomembno negativno povezuje s

psihičnim zadovoljstvom; pri samoomalovaževalnem stilu humorja pa nismo dobili pomembne povezanosti, s čimer smo drugi del predpostavke le delno potrdili.

### 3. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z učno motivacijo dijakov?

Predpostavljali smo, da se bo povezovalni stil učiteljevega humorja pozitivno povezoval z usmerjenostjo k obvladovanju in izkazovanju zmožnosti ter da se bo agresivni stil učiteljevega humorja pozitivno povezoval z usmerjenostjo k izogibanju izkazovanja nezmožnosti.

V Preglednici 5 vidimo, da je zaznani povezovalni stil humorja učitelja povezan z dvema dimenzijama učne motivacije – s ciljno usmerjenostjo k obvladovanju in s samoučinkovitostjo dijakov. Povezavi sta sicer nizki, a pomembni. Zato lahko podpremo del predpostavke, ki pravi, da se povezovalni učiteljev humor pozitivno povezuje z usmerjenostjo k obvladovanju in z občutkom lastne učinkovitosti. Preostale povezave stilov humorja z učno motivacijo so tako rekoč ničelne, jih ni.

### 4. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z razredno klimo? Kateri stil učiteljevega humorja je za razredno klimo najbolj ugoden?

Na podlagi Preglednice 6 ugotavljamo, da je razredna klima pomembno povezana z dojemanjem učiteljevega humorja. Prišlo je do pomembnih povezanosti pri skoraj vseh spremenljivkah. Ugotovimo lahko, da sta povezovalni in samookrepitevni učiteljev humor pomembno pozitivno povezana z vsemi tremi vidiki razredne klime – s klimo nasploh kot tudi z medosebnimi odnosi in osebnim razvojem. Dijaki pri učiteljih, ki uporabljajo ti dve konstruktivni obliki humorja, zaznavajo boljšo razredno klimo. Agresivni stil učiteljevega humorja pa znižuje ugodno klimo v razredu, tako na ravni medosebnih odnosov kot osebnostnega razvoja učencev.

► PREGLEDNICA 4. Povezanost stila humorja učiteljev s psihičnim zadovoljstvom dijakov

	Stili učiteljevega humorja			
	Povezovalni	Samookrepitevni	Agresivni	Samoomalovaževalni
Povezovalni	1			
Samookrepitevni	0,61**	1		
Agresivni	0,15*	-0,02	1	
Samoomalovaževalni	0,19**	0,34**	0,05	1
Psihično zadovoljstvo	0,31**	0,30**	-0,20**	0,11

Opombe: \* $p < 0,05$

► PREGLEDNICA 5. Povezanost stila humorja učiteljev z učno motivacijo dijakov

Učna motivacija	Stili učiteljevega humorja			
	Povezovalni	Samookrepitevni	Agresivni	Samoomalovaževalni
Obvladovanje	0,17**	0,00	0,03	-0,04
Izkazovanje zmožnosti	0,03	0,05	-0,09	0,13
Izogibanje izkazovanja nezmožnosti	0,01	0,02	-0,03	0,02
Samoučinkovitost	0,15*	0,11	-0,04	-0,01

Opombe: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

**► PREGLEDNICA 6. Povezanost stila humorja učiteljev z razredno klimo**

Razredna klima	Stili učiteljevega humorja			
	Povezovalni	Samookrepitevni	Agresivni	Samoomalovaževalni
Medosebni odnosi	0,51**	0,51**	-0,47**	0,20**
Osebnostni razvoj	0,25**	0,29**	-0,24**	0,13
Razredna klima_skupno	0,47**	0,49**	-0,44**	0,19**

Opombe: \*p < 0,05, \*\*p < 0,01

## RAZPRAVA

Ugotovili smo, da je pri učiteljih najbolj zaznan povezovalni stil humorja. Učitelj, ki si želi, da so dijaki med poukom motivirani, da se dobro počutijo, aktivno poslušajo in sodelujejo, bo uporabljal povezovalni stil humorja. Za ta stil je značilno, da izvira iz želje po ustvarjanju dobrih odnosov in spodbujanju občutka pripadnosti (Martin, 2007), kar je eden od vzgojnih ciljev, ki mu učitelji sicer sledijo. Možno je, da učitelji z najbolj izraženim povezovalnim stilom humorja humor tudi pogosteje in raje uporabljajo kot učitelji z drugimi stili, zaradi česar je ta stil bolj in večkrat opažen. Zaradi tega bi bilo dijake v nadaljnjem raziskovanju smiselno spraševati ne le o prisotnosti določenega stila humorja pri učitelju, pač pa tudi o pogostosti le-tega. Tipični odzivi na agresivni ali samoomalovaževalni stil humorja so zavračajoči in nespodbudni, zato zmanjšajo možnost za nadaljnje poskuse uporabe humorja (Ziegler, Boardman in Thomas, 1985). Če se dijaki na humor odzovejo negativno in učitelj ta odziv zazna, je možno, da se bo uporabi humorja naslednjič raje izognil. Dijaki pri učiteljih najmanj pogosto zaznavajo samoomalovaževalni stil humorja. Ta stil je značilen za osebe, ki so sramežljive, introvertirane, z negativno samopodobo in ki ne želijo biti v središču pozornosti (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray in Weir, 2003). Ker pa naši dijaki pri moških učiteljih zaznavajo več tega stila kot pri učiteljicah, to ni skladno z drugimi študijami, ki poročajo o višji ekstravertiranosti moških učiteljev (npr. Ibad, 2018) in večji anksioznosti učiteljic (npr. Peklaj in Pečjak, 2015). To kaže, da je uporabo samoomalovaževalnega stila humorja pri učitelju treba iskati v povezavi še z drugimi osebnostnimi lastnostmi, ne le ekstravertiranostjo in čustveno stabilnostjo. Hkrati pa se postavlja vprašanje, koliko so dijaki sploh zmožni prepoznavati ta stil humorja.

Razlike v zaznanem stilu humorja smo ugotovili le pri spolu učitelja. Dijakinje in dijaki v naši raziskavi se v zaznavi učiteljevega humorja niso pomembno razlikovali, kar tudi ni skladno z ugotovitvami drugih raziskav. Študije poročajo namreč o spolnih predsodkih, stereotipih in pristranskosti (npr.

Carli, Alawa, Lee, Zhao in Kim, 2016; Svetek, 2019). Dijaki in dijakinje naj bi povezovalni in samookrepitevni stil humorja pogosteje opažali pri učiteljih kot pri učiteljicah. Razlog neskladnosti v rezultatih lahko verjetno delno pripišemo majhnemu vzorcu, možni pa so tudi drugi latentni dejavniki (npr. družbeni in kulturni dejavniki).

Nadalje so rezultati pokazali srednje visoko, vendar pomembno pozitivno povezanost med povezovalnim in samookrepitevnim stilom učiteljevega humorja s psihičnim zadovoljstvom dijakov. Učitelji, ki so humor uporabljali za spodbujanje dobrih odnosov in sproščanje, so morda pripomogli k večjemu psihičnemu zadovoljstvu dijakov in obratno, kjer so bili dijaki bolj zadovoljni, so učitelji pogosteje uporabljali povezovalni humor. Sklepamo lahko, da učiteljeva uporaba konstruktivnega in v druge usmerjenega humorja spodbuja zadovoljstvo dijakov (Cornett, 1986), hkrati pa raziskave kažejo, da so učitelji s tem stilom humorja tudi sami bolj zadovoljni (Lefcourt in Martin, 1986). Enak sklep velja tudi za samookrepitevni stil humorja, pri čemer pa zaradi usmerjenosti humorja v učitelja samega ta povezava s psihičnim zadovoljstvom dijakov ni tako močna. Naši rezultati dalje potrjujejo predpostavko, da se agresivni humor učitelja povezuje s slabšim psihičnim zadovoljstvom dijakov. Učitelj, ki šale uporablja za zaničevanje dijakov, deluje razdiralno v dveh smereh – najprej proti samemu sebi, ker dijaki, ki njegov humor ocenjujejo kot agresiven, niže ocenjujejo tudi njegovo kompetentnost

(Bryant, Comisky, Crane in Zillmann, 1980). In drugič, dejstvo, da se nekemu učencu – tarči učiteljevega posmeha – v razredu godi krivica, deluje na slabše počutje in nižje zadovoljstvo vseh dijakov v razredu, ne le tega dijaka. Predpostavke, da se s psihičnim zadovoljstvom negativno povezuje samoomalovaževalni humor, nismo potrdili. To razlagamo s tem, da je samoomalovaževalni učiteljev humor usmerjen itak v učitelja samega in očitno nima močnejše povezave s počutjem dijakov. V nadaljnjem raziskovanju bi bilo treba kontrolirati trenutno psihično zadovoljstvo dijakov – ocenjevalcev stilov humorja učitelja. Postavlja se vprašanje, ali bi isti dijak v obdobju, ko je njegovo psihično zadovoljstvo višje, humor

“  
 Profesorica biologije v osnovni šoli se je vedno zavzela za nas, saj smo veljali za najbolj problematični razred. Vedno je prisluhnila še naši »zgodbi«. Verjela je vame. Bila je učiteljica, zaradi katere sem se vpisala na gimnazijo, pred tem sem namreč mislila, da nisem zmožna. Vedno nas je spraševala, kako se počutimo, vedno nam je pomagala pri reševanju težav (ne le šolskih, tudi če je kdo imel težave v družini). Njene ure so potekale vedno pozitivno, ker se je vsakomur prilagajala. Če nam kdaj ni uspelo do določenega datuma kaj narediti, je bila zelo razumevajoča. Na valeti smo bili vsi zelo žalostni, ker smo vedeli, da nas ne bo več poučevala.  
 (Študentka PEF UL, 19 let)  
 ”

istega učitelja opisal kot povezovalni, medtem ko bi ga v obdobju z nižjim zadovoljstvom ocenil kot manj povezovalnega ali celo agresivnega.

Poskusili smo ugotoviti tudi povezanost med različni stili učiteljevega humorja in učno motivacijo dijakov. Povezovalni stil učiteljevega humorja se pomembno povezuje s ciljnomoativacijsko usmerjenostjo k obvladovanju učne snovi. Povezovalni humor torej morda deluje na učence v smeri, da jih v takem vzdušju pogosteje vodi motiv razumeti in obvladati učno snov, kar potrjujejo tuje raziskave (npr. Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser in Urdan, 2000). Ti rezultati so skladni tudi z nekaterimi s slovenskimi študijami – npr. s študijo Puklek Levpušček (2001), ki je ugotovila, da je zaznana učiteljeva podpora (med katero lahko uvrstimo tudi povezovalni humor), povezana z dijakovo notranjo motivacijo in samoučinkovitostjo. Tudi mi smo ugotovili, da se s povezovalnim humorjem učitelja pomembno povezuje občutek lastne učne učinkovitosti. Ta tip humorja deluje v smeri ohranjanja zaznane ocene lastnih sposobnosti za šolsko delo.

Pomembno pozitivno povezanost smo predvidevali tudi med povezovalnim stilom humorja in motivacijo za izkazovanje lastne zmožnosti, vendar empirični rezultati te povezave niso potrdili kot tudi ne povezav z vsemi preostalimi stili humorja. Naprej, nismo ugotovili tudi povezave med agresivnim stilom humorja in usmerjenostjo k izogibanju izkazovanja lastne nezmožnosti dijakov. V skladu z nekaterimi študijami trpinčenja dijakov s strani učiteljev (npr. Romi, Lewis, Roache in Riley, 2011) smo predvidevali, da dijaki pri učiteljih z agresivnim stilom ne bodo upali pokazati svojega neznanja, ker je to namreč pogost razlog zbadanja s strani učiteljev. Dijaki zato skrivajo svoje neznanje in se izogibajo situacijam, ki poudarijo njihove šibke točke. Vendar naši dijaki agresivnega humorja učitelja niso povezovali z željo po skrivanju lastne nekompetentnosti oziroma neznanja. V nadaljnjem raziskovanju bi bilo zato zanimivo ugotoviti, kaj točno dijaki ocenjujejo kot agresivni humor, in hkrati, kaj so razlogi, da se izogibajo izkazovanju lastne nezmožnosti.

Nazadnje smo želeli odgovoriti, kako se stili učiteljevega humorja povezujejo z razredno klimo. Povezovalni stil je pomembno pozitivno povezan s celotnim rezultatom razredne klime in obema podkategorijama le-te. Dijaki, ki so učiteljev humor ocenili kot povezovalni, imajo boljše odnose kot preostali in so bolj osredotočeni na napredovanje in postavljanje ter doseganje osebnih ciljev. To je pričakovani rezultat, saj so tako za povezovalni humor kot za pozitivno razredno klimo pomembni dobri medosebni odnosi (Shibinski in Martin, 2010). Vrednote povezanosti, spoštovanja, sproščenosti in razumevanja so izvori vedenja, ki pripomore k dobri razredni klimi, in hkrati tudi elementi povezovalnega učiteljevega humorja. Enake pomembne povezanosti smo ugotovili pri samoookrepitvenem humorju učitelja, vendar študij, ki bi razložile dinamiko te povezanosti, ni. Sklenemo lahko, da sta za razredno klimo najbolj ugodna oba konstruktivna stila humorja (povezovalni in samoookrepitveni), pri čemer je bolj ugoden povezovalni, saj je usmerjen navzven. Negativno povezanost med agresivnim stilom učiteljevega humorja je lahko razumeti v kontekstu negativnih posledic takšnega humorja. Učitelj, ne glede na morebiten smeh v razredu, s takšnim vedenjem zaničuje bodisi posameznika bodisi razred kot celoto. Pri tem rezultati dosledno kažejo večjo povezanost humorja učitelja z medosebnimi odnosi kot osebno rastjo posameznika.

Če upoštevamo pretekla spoznanja raziskav o humorju, se zdi smiseln premik raziskovanja humorja od preučevanja osebnostnih razlik med učitelji glede na stil humorja k socialnemu kontekstu (Cann in Kuiper, 2014). Torej – ključno se nam zdi preučevati uporabo učiteljevega humorja pri različnih predmetnih področjih, pri različnih delih poučevanja – pri razlaganju učne snovi, preverjanju znanja itd. – kot tudi na različnih stopnjah šolanja. Za bolj natančno raziskovanje tega pojava, pa bi bilo v prihodnje dobro najprej poskrbeti za veljavno ocenjevanje tega konstrukta in jasno opredeliti, kaj dijaki razumejo kot humorna vedenja učiteljev.

## VIRI IN LITERATURA

- Abad, F. A. J. (2017). The effect of teachers' sense of humor on students' learning. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 2(1), 9–11.
- Anderman, L. H., Andrzejewski, C. E., Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 969–1003.
- Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S., Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 511–519. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.511>.
- Cann, A., Kuiper, N. A. (2014). Research on the role of humor in well-being and health: An interview with professor Arnie Cann. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 412–428. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v10i3.818>.
- Carli, L. L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B., Kim, E. (2016). Stereotypes about gender and science women ≠ scientists. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 244–260.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J. (1983). Validity and use of Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5, 261–271.
- Ford, T. E., Lappi, S. K., Holden, C. J. (2016). Personality, humor styles and happiness: Happy people have positive humor styles. *Europe's Journal of Psychology*, 12(3), 320–337. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1160>.
- Fox, C. L., Hunter, S. C., Jones, S. E. (2016). Longitudinal associations between humor styles and psychosocial adjustment in adolescence. *Europe's Journal of Psychology*, 12, 377–389. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1065>.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7–33. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>.
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B., Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177–196. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985Sep2702\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985Sep2702_4).



- Gradišek, P. (2014). Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Heintz, S. (2017). Do others judge my humor style as I do?: Self-other agreement and construct validity of the Humor Styles Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 33, 1-8. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000440>.
- Ibad, F. (2018). Personality and ability traits of teachers: Student perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 162-177.
- Lefcourt, H. M., Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: antidote to adversity*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relations to psychological well-being: Development of the Humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2).
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor. An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Motlagh, F. G., Motallebzade, K., Fatemi, M. A. (2014). On the effects of teacher's sense of humor on Iranian's EFL learners' reading comprehension ability. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(4), 1-5. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalelv.3n.4p1>.
- Muhammad, S. A., Rahman, S. (2017). The use of humour in mathematics teaching and its relationship with students' concentration and motivation. *Advanced Science Letters*, 23(2), 1012-1015.
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Petty, R., Cacioppo, J. T. (2012). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude changes*. Springer Science in Business Media. Berlin.
- Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., Regner, N. (2015). Students' perception of »good« and »bad« teachers – Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>.
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., in Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. <https://doi.org/10.1080/00220671003719004>.
- Savage, B. M., Lujan, H. L., Thipparthi, R. R., DiCarlo, S. E. (2017). Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances in Physiology Education*, 41(3), 341-347. <https://doi.org/10.1152/advan.00030.2017>.
- Shibinski, K., Martin, M. (2010). The role of humor in enhancing the classroom climate. *Athletic Therapy Today*, 15(5), 27-29.
- Sidelinger, R. J. (2014). Using relevant humor to moderate inappropriate conversations: Maintaining student communication satisfaction in the classroom. *Communication Research Reports*, 31(3), 292-301. <https://doi.org/10.1080/08824096.2014.924339>.
- Stuart, D. W., Rosenfeld, L. B. (1994). Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports*, 11(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.1080/08824099409359944>.
- Wang, Y. (2015). A study on the relationship between homeroom teachers' humor style and learning satisfaction of junior-high-school students in Kaohsiung. (Doktorska disertacija). Shude College, University of science and technology, Shenzhen.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning. *Communication Education*, 48(1), 48-62. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529909379152>.
- White, G. W. (2001). Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education*, 122(2), 337-348.
- Ziegler, V., Boardman, G., Thomas, M. D. (1985). *Humor, leadership, and school climate*. Clearing House, 58, 346-348. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955580>.

# JEZA IN STRAH UČITELJEV PRI NJIHOVEM DELU

## *Teachers' Anger and Fear when Teaching*

### IZVLEČEK

Učitelji pri svojem delu doživljajo različna čustva, med njimi tudi jezo in strah, ki smo jima v prispevku namenili posebno pozornost. Čustva smo najprej opredelili in predstavili značilnosti jeze in strahu pri učiteljih, nato pa povzeli temeljne ugotovitve tujih in dveh slovenskih raziskav o omenjenih dveh čustvih pri delu učiteljev. Iz rezultatov slovenskih raziskav je predvsem razvidno, da jeza in strah pri učiteljih pogosto izhajata iz vedenja učencev, stikov s starši ter odnosov s sodelavci in vodstvom šole. V zaključnem delu smo izpeljali smernice za učiteljevo učinkovitejše spoprijemanje s čustvi.

**Ključne besede:** učitelji, čustva, jeza, strah

### ABSTRACT

Teachers experience various emotions at their work, anger and fear being among them. These two emotions are also in the focus of our article. Firstly, we defined anger and fear and their characteristics in teachers and then we summarised the results of foreign and two Slovenian studies on anger and fear at teachers' work. Studies including Slovenian teachers show, among other things, that their anger and fear arise mostly from students' behaviour, contacts with students' parents, relations with colleagues and principals. In conclusion, some ideas for teachers' efficient emotion regulation are outlined.

**Keywords:** teachers, emotions, anger, fear

### UVOD

Za učiteljski poklic je značilna visoka stopnja izgorelosti, ki je povezana tudi s tem, da učitelji pri svojem delu doživljajo števila neugodna čustva, kot so jeza, strah, krivda, razočaranje idr. (Chang, 2009). Zato ni presenetljivo, da v zadnjih dveh desetletjih čustva učiteljev postajajo osrednja tema v raziskavah na področju vzgoje in izobraževanja. Iz rezultatov raziskav je razvidno, da so čustva pomembna za samoučinkovitost učiteljev, njihove vsakodnevne interakcije z učenci in psihosocialno zdravje (Chang, 2009). Med pogostimi čustvi pri učiteljih sta tudi jeza in strah, zato ju bomo v prispevku podrobneje predstavili: ju opredelili in se usmerili na njuno doživljanje pri učiteljih ter ugotovitve tujih in dveh slovenskih raziskav o tem, katere situacije ju pri učiteljih najpogosteje sprožajo.<sup>1</sup> Sklenili bomo z razmišljanjem, kaj bi lahko naredili, da bi se učitelji pri svojem delu lažje in učinkoviteje spoprijeli z jezo in s strahom.

### ČUSTVA PRI OPRAVLJANJU UČITELJSKEGA POKLICA

Čustva opredelimo kot celovite psiho-fiziološke procese, ki vključujejo miselno oceno pomena in pomembnosti situacije, v kateri se najdemo, telesne spremembe (kot je na primer hitrejše bitje srca) in telesne izraze in/ali vede-

nje (kot sta na primer nasmeh na obrazu ali umik) (Lazarus, 1991). Ljudje doživljamo čustva v skladu s tem, kakšen pomen in pomembnost pripišemo določenemu dogajanju (Frenzel idr., 2016). Na primer, strah nas postane, ko ocenimo, da se – glede na naše zmožnosti in dožemanje naših zmožnosti – z nastalo situacijo ne bomo zmogli učinkovito spoprijeti, in je to za nas pomembno. Ocena pomena in pomembnosti dogajanja najpogosteje poteka na nezavedni ravni in v delčku sekunde (Milivojević, 2008).

Kdaj bo učitelj doživljal čustva in katera, je odvisno od njegovih ciljev in individualnih pričakovanj, osebnostnih značilnosti in zmožnosti ter od njegovih predhodnih izkušenj spoprijemanja s podobnimi situacijami (Sutton, 2007). Učitelji imajo do sebe in drugih pogosto (pre)visoka pričakovanja, ki jih ne (z)morejo uresničiti. Med omenjenimi previsokimi pričakovanji so na primer: »dober učitelj« v razredu nima učencev z disciplinskimi ali učnimi težavami, »dober učitelj« je vedno obvladan in vedno zna nadzorovati svoja čustva, »dober učitelj« zna/zmore motivirati vse učence v razredu, tudi tiste, ki jih predmet ne zanima (Smrtnik Vitulić in Lesar, 2017). Ta idealizirana pričakovanja učiteljev so pogosto povezana s pričakovanji staršev, drugih učiteljev, vodstva šole, šolske politike in z drugimi dejavniki iz ožjega in širšega okolja (Schutz, Cross, Hong in Osborn 2007). Previsoka pričakovanja so lahko razlog za učiteljevo doživljanje neprijetnih čustev, saj od

1 Prispevek je bil napisan pred pandemijo covid-19, zato ne vključuje čustev, povezanih s tem kontekstom šolanja.

sebe in drugih (na primer učencev) pričakuje idealne izide, ki pa niso odvisni le od njega samega, ampak od številnih drugih dejavnikov, na katere ne more neposredno vplivati (Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak Škraban, 2013). Učitelj je odgovoren za proces dela, torej da dobro poučuje in spodbuja razvoj učencev, ne more pa sam prevzeti celotne odgovornosti za »izid« svojega dela, denimo, da bodo vsi učenci učno uspešni in brez vedenjskih težav (Smrtnik Vitulić in Lesar, 2017).

## ZNAČILNOSTI JEZE IN STRAHU UČITELJEV PRI NJIHOVEM DELU

Med najbolj pogostimi neprijetnimi čustvi, ki jih učitelji doživljajo in izražajo pri svojem delu, je **jeza** (Frenzel idr., 2016; Prosen idr., 2013; Sutton, 2007). Ljudje doživljamo jezo, ko nekdo ali nekaj ovira doseganje naših pomembnih ciljev, za katere verjamemo, da jih imamo »pravico« doseči (Lazarus, 1991). Hosotani in Imai-Matsumura (2011) sta na vzorcu japonskih učiteljev, s katerimi sta izvedla intervjuje, ugotovila, da jezo doživljajo predvsem zaradi vedenja učencev: ko ti ne sledijo njihovim navodilom, se ne potrudijo dovolj in ne pokažejo dovolj motivacije za šolsko delo. Prav tako je Farouk (2010) na temelju intervjujev z angleškimi učitelji ugotovil, da jezo najpogosteje doživljajo, kadar se učenci do njih vedejo neprimerno oziroma so nespoštljivi in kadar ne opravljajo šolskih obveznosti. Sutton (2007) je na podlagi intervjujev s severnoameriškimi srednješolskimi učitelji ugotovila, da se najpogosteje jezijo v situacijah, ko se učenci v razredu neprimerno vedejo, ko se starši učencev ali drugi učitelji/sodelavci do njih vedejo premalo sprejemajoče in jih »po krivici« obsojajo. **Na temelju navedenih raziskav lahko povzamemo, da učitelji jezo najpogosteje doživljajo zaradi neprimerne vedenja učencev in v odnosih s starši ter sodelavci, če ti njihovega dela ne podpirajo ali ne kažejo dovolj razumevanja zanj.**

**Strah** doživljamo v situacijah, ki jih zaznamo kot (potencialno) nevarne za nas ali druge in verjamemo, da se z njimi s svojimi zmognostmi ne bomo zmogli učinkovito spoprijeti (Lazarus, 1991). Kadar nas je strah, da se ne bomo znali spoprijeti s situacijo, ki se bo v prihodnosti šele zgodila, to imenujemo zaskrbljenost (Milivojević, 2008). Wilson, Ireton in Wood (1997) so na osnovi poročanja učiteljev ugotovili, da so ti doživljali strahove, ko niso bili prepričani o svojih zmognostih spoprijemanja z disciplinskimi težavami/nasiljem v razredu, ko so dvomili o tem, kako naj se pogovarjajo s starši učencev, ko niso bili gotovi, ali so učno uro pripravili dovolj dobro in ali so se dovolj dobro odzivali na potrebe učencev. Prav tako je v učiteljih strahove vzbudila tekmovalna naravnost njihovih kolegov (Farouk, 2010). Japonski učitelji so strah doživljali ob neprimernem vedenju otrok in kadar so se otroci znašli v nevarnih okoliščinah (Hosotani in Imai-Matsumura, 2011). Iz rezultatov navedenih raziskav lahko povzamemo, da je učitelje strah, ko se ne počutijo dovolj kompetentne za delo z učenci, ko ocenijo, da so učenci lahko izpostavljeni nevarnim okoliščinam, in ko se srečujejo z nerazumevajočimi starši in tekmovalnimi sodelavci.

V nadaljevanju bomo povzeli ugotovitve dveh raziskav (Prosen idr., 2013; Smrtnik Vitulić in Prosen, v recenziji), v katerih so sodelovali slovenski učitelji razrednega pouka. V omenjenih dveh raziskavah so nas zanimale predvsem

značilnosti učiteljevega doživljanja in izražanja jeze ter strahu pri delu.

## ZNAČILNOSTI JEZE IN STRAHU PRI SLOVENSkih UČITELJIH

V raziskavi, ki jo bomo najprej predstavili, je sodelovalo 108 slovenskih učiteljev razrednega pouka, ki so poučevali učence od 1. do 5. razreda (Prosen idr., 2013). Učitelje so študenti en dan (pet šolskih ur) opazovali pri njihovem delu v razredu, opazovanje pa je potekalo v času izvajanja pedagoške prakse študentov. Študenti so s pomočjo opazovalne sheme beležili, katera čustva so pri učitelju prepoznali, v katerih situacijah so se pojavila, kako so jih učitelji besedno in nebesedno izrazili in kakšen je bil odziv učencev na čustva učiteljev.

Rezultati so pokazali, da so učitelji v razredu med vsemi čustvi najpogosteje izrazili **jezo**. Jezo je v njih najpogosteje vzbudilo neprimerno vedenje učencev, če ti niso sledili navodilom, so bili nepozorni, nagajivi, pozabljivi in če niso bili učno uspešni. Učitelji so jezo nebesedno največkrat izrazili z obrazno mimiko, telesnimi izrazi in tonom glasu, besedno pa največkrat z opozarjanjem učencev na njihovo neprimerno vedenje. Nekateri pa so tudi zakričali, učence skušali umiriti, jim razlagali, kaj naj naredijo, jih poučevali o neprimernosti vedenja, jim vzeli nezaželen predmet, se opravičevali in jih spodbujali k spremembi vedenja. Na njihovo jezo so se učenci odzvali s pritrjevanjem, tišino, izražanjem različnih čustev, ignoriranjem, pritoževanjem, smejanjem in opravičevanjem. Če povzamemo: učitelji so jezo izražali predvsem v situacijah, v katerih so se učenci neustrezno vedli ali niso bili učno uspešni. Učitelji so jezo večinoma ustrezno izrazili, v posameznih primerih pa so izbrali neustrezen način (npr. povzdigovanje glasu).

V isti raziskavi so učitelji **strah** izražali predvsem v situacijah, ki so bile (potencialno) nevarne za učence, saj bi se v njih lahko poškodovali ali se prehladili. Učitelji so strah izražali tudi takrat, ko so bili učenci učno neuspešni. Ogroženost varnosti in zdravja pri učencih je razumljiv razlog za učiteljevo doživljanje in izražanje strahu, vendar je pomembno, da učitelji ne postanejo do učencev preveč zaščitniški, saj to lahko postane ovira pri delu z njimi. Po drugi strani pa strah pred učno neuspešnostjo učencev morda nakazuje, da učitelji prevzemajo »preveč« odgovornosti za učencev uspeh, čeprav je ta odvisen tudi od drugih dejavnikov in ne le od njihovega dela.

V drugi raziskavi, ki jo bomo predstavili, je sodeloval 101 učitelj razrednega pouka (Smrtnik Vitulić in Prosen, v recenziji). Učitelji so bili zaposleni na različnih osnovnih šolah po Sloveniji. V raziskavi nas je zanimalo, v katerih situacijah so učitelji v zadnjih štirinajstih dneh doživljali jezo in strah.

V učiteljih je **jezo** vzbudilo vedenje učencev in odzivanje staršev, vodstvenih delavcev šol in njihovih sodelavcev. Učenci so bili izvor jeze učiteljev v primerih, ko: niso upoštevali pravil (na primer učenec, ki se je v času pouka sprehajal po hodniku šole), niso spoštovali učiteljeve avtoritete (na primer učenec, ki ni upošteval navodil učitelja), so bili nasilni do drugih učencev (na primer učenec, ki je udaril mlajšega učenca), niso opravili šolskih obveznosti (na primer učenec, ki ni naredil domače naloge) in niso bili disciplinirani (na primer učenec, ki je med uro klepetal). Starši so bili izvor učiteljeve jeze zaradi njihovega odnosa

do učiteljevega dela (na primer starši, ki so podcenili delo učitelja). Izvor učiteljeve jeze so bili tudi vodstvo šole (na primer ravnatelj, ki je pokazal premalo razumevanja za njegovo delo) in sodelavci (na primer sodelavec, ki ni spoštoval predhodnega dogovora z učiteljem). Učitelji so navedli še nekatere razloge za svojo jezo (na primer zato, ker ni delal fotokopirni stroj).

Učitelji, ki so sodelovali v omenjeni raziskavi, so kot izvore **strahu** navajali starše učencev, učence, same sebe in vodstvo šole. Starši so bili izvor strahu učiteljev predvsem zaradi pričakovanja, da se bodo vmešavali v njihovo delo (na primer, da se bodo starši neupravičeno pritoževali); učenci so bili razlog za strah, ko so učitelji pričakovali, da se ti pri pouku lahko poškodujejo ali zbolijo (na primer strah učitelja pred poškodbo učenca pri uri športa), ali pa če je do poškodbe/bolezni pri učencih že prišlo, ker učitelji niso vedeli, kako naj se v situaciji odzovejo. Učitelji sami so bili izvor lastnih strahov, ko so dvomili o uspehu svojega dela (na primer strah pred tem, da ne bi česa pozabili), bali pa so se tudi postavljenih časovnih rokov (na primer strah, da jim ne bo uspelo zaključiti naloge do zastavljenega datuma). Izvor nekaterih strahov učiteljev je bilo tudi vodstvo šole, še posebej, če so mislili, da bodo nadzorovani (na primer strah, da bo ravnatelj nadzoroval njihovo delo). Posamezni učitelji so navedli še nekaj razlogov za svoje strahove (na primer strah, da ne bi zboleli).

## PREDLOGI ZA UČITELJEVO UČINKOVITEJŠE SPOPRIJEMANJE Z JEZO IN STRAHOM

Učiteljevo doživljanje in izražanje čustev je pomembno pri njihovem delu z učenci, starši in sodelavci. Iz rezultatov

obeh slovenskih raziskav je razvidno, da učiteljeva jeza in strah pogosto izvirata iz vedenja učencev, stikov s starši, odnosa s sodelavci in vodstvom šole, strah pa izvira tudi iz učiteljeve ocene, da svojega dela ne bo uspel dobro/pravočasno opraviti.

Predstavljene raziskave o učiteljevi jezi in strahu odpirajo vprašanja o tem, kaj učitelji lahko naredijo za učinkovito obvladovanje obeh. Za učitelje bi bilo pomembno:

- 1) da prepoznajo svoje subjektivno zaznavanje določenih situacij, zaradi katerega občutijo jezo ali strah, in ga po potrebi spremenijo. Tako bi lahko ozavestili svoje dojetje odgovornosti za določena področja/vsebine dela (ali kje prevzemajo preveč/premalo odgovornosti?) ali svojo zaznavo staršev (kdaj vprašanja staršev dojemajo kot ogrožajoča). Prav tako bi bilo za učitelje pomembno
- 2) prepoznavanje lastnih načinov izražanja jeze in strahu ter
- 3) njunega obvladovanja. Pri slednjem bi bilo smiselno tudi učenje novih strategij uravnavanja čustev, ki učiteljem lahko omogočijo drugačno, učinkovitejše spoprijemanje s čustvi.

Takšna strategija je lahko na primer pogovor s sodelavci o situacijah, ki pri učitelju zbujejo jezo ali strah (intervizija), ali pogovor s strokovnjakom (supervizija).

Preoblikovanje čustvenega doživljanja in izražanja za nikogar ni preprosto in zahteva čas. Zato bi bilo učiteljem smiselno ponuditi dodatne izobraževalne programe za obravnavanje čustev, v katerih bi lahko izpopolnili svoje strategije obvladovanja le-teh.

### VIRI IN LITERATURA

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Education Psychology Review*, 21(3), 193–218.

Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Thomas, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.

Hosotani, R., Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

Macuka, I., Burić, I., Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnoga zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375.

Milivojević, Z. (2008). *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.

Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak-Škraban, O. (2013). Observing teachers' emotional expression in their interaction with students. *The New Educational Review*, 31(1), 75–85.

Smrtnik Vitulić, H., Lesar, I. (2017). Changes of beliefs on good teachers and the characteristics of child development of primary education students. *CEPS Journal*, 7(4), 185–205.

Smrtnik Vitulić, H., Prosen, S. (v recenziji). *Teachers' experience and regulation of anger and fear in school context*.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. V: P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (259–274). USA: Elsevier Inc.



Marija Kavkler, Alenka Šelih, Alenka Karlo, Zofija Kolbl, Špela Ros, Katja Perko, Tjaša Peček in Loreta Hebar

# VKLJUČEVANJE UČENCEV Z DOWNOVIM SINDROMOM V OSNOVNO ŠOLO – PRIMERA DOBRE PRAKSE

*Inclusion of Pupils with Down Syndrome in Primary School –  
Good Practice Examples*

## IZVLEČEK

Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja je zahtevna naloga, ki se v Sloveniji vse prepočasi uresničuje. Slovenija je ratificirala Konvencijo o pravicah invalidov (2008), s čimer se je zavezala k izvajanju inkluzije v praksi. Pred 20 leti je bila uzakonjena možnost uresničevanja pravice otrok s posebnimi potrebami (OPP) do vključevanja v prilagojeni program (ZUOPP, 2011), ki se izvaja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, a se ta pravica za učence z Downovim sindromom (DS) še vedno ne uresničuje. V prispevku predstavljamo dobro prakso vključevanja učencev z DS v redno osnovno šolo. Kljub temu da učenci z DS niso vključeni v izobraževalni program, ki bi jim omogočil optimalni razvoj potencialov, so v obeh primerih dobre poučevalne prakse učiteljice in druge strokovne delavke učencem z DS v tolikšni meri prilagodile učno okolje, da so dobro vključeni med vrstniki v razredu in so tudi izobraževalno optimalno uspešni. Ker so učitelji ključne osebe pri izvajanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja, jim v prispevku namenimo več pozornosti.

**Ključne besede:** inkluzija, inkluzivna vzgoja in izobraževanje učencev z Downovim sindromom, primeri dobre prakse, vloga učitelja

## ABSTRACT

The realization of inclusive education is a demanding task and is being realized much too slowly in Slovenia. Slovenia has ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008), which binds it to practise inclusion. Twenty years ago, the possibility of realizing the right of children with special educational needs (SEN) to inclusion in an adapted programme was enacted (Placement of Children with Special Needs Act – ZUOPP, 2011); this programme is being implemented in regular educational institutions; however, this right is still not being realized for pupils with Down syndrome (DS). The paper presents a good practice of including pupils with DS in a regular primary school. Despite the fact that the pupils with DS are not included in an educational programme which would ensure optimal development of their potential, in both examples of good teaching practice the teachers and assistant teachers have adapted the learning environment to the pupils with DS to such an extent that they have been accepted well by their classmates and are learning optimally. Considering that teachers are the key figures in implementing inclusive education, the paper devotes more attention to them.

**Keywords:** inclusion, inclusive education of pupils with Down syndrome, good practice examples, teacher's role

## UVOD

Raznolikost učencev v šolah je eden od dejavnikov, ki je v večini držav po svetu pomembno vplival na razvoj inkluzivne prakse, ker le-ta poudarja uspešnost, sprejetost in vključenost vseh učencev, še posebno učencev s posebnimi potrebami. Iz statističnih podatkov MIZŠ (2020) je razvidno, da je v šolskem letu 2019/2020 v slovenske osnovne šole vključenih 93 učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju (MDR), med katerimi so tudi učenci z Downovim sindromom (DS). Vsi ti učenci so vključeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, čeprav bi potrebovali prilagojen program z nižjim izobraževalnim standardom, ki bi se izvajal tudi v rednih osnovnih šolah.

Nobeden izmed teh učencev nima odločbe o usmerjanju, saj bi ta – po ustaljeni praksi v Sloveniji – predvidela, da se mora učenec šolati v osnovni šoli s prilagojenim programom. Tako so ti učenci v nekakšnem pravnem *in limbo* – negotovosti, kjer je njihov položaj bolj ali manj odvisen od dobre volje in razumevanja šolskih oblasti – šole, šolske inšpekcije ter Zavoda RS za šolstvo kot institucije, ki izvaja usmerjanje. Ne more biti dvoma, da je takšen položaj pravno gledano skrajno negotov in bi ga pristojni organi morali razrešiti v skladu z veljavno zakonodajo – to je usmeriti takega učenca v osnovno šolo ter zanj predvideti izobraževanje in vzgojo po prilagojenem programu z nižjim izobraževalnim standardom.

Vrsta mednarodnih strokovnih dokumentov, najbolj znana med njimi je Salamanška deklaracija, predvsem pa dve

pravno zavezujoči konvenciji OZN – prva za otrokove pravice (28. člen, UL RS Mednar. pog. 9/92) in druga za pravice invalidov, ki se nanaša tudi na otroke s posebnimi potrebami (24. člen, UL RS Mednar. pog. 10/08) – zahtevajo od držav podpisnic ureditev vključujočega šolskega sistema za vse učence. Tak sistem predpostavlja tudi možnost, da učenec z MDR obiskuje redno osnovno šolo – če je to v njegovo (najboljšo) korist (Šelih, 2013). Učenci z DS so v Sloveniji tradicionalno vključeni v šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom ali v posebni program. Te šole v Sloveniji predstavljajo del šolskega sistema, ki ga odbor za pravice invalidov, ki deluje v okviru konvencije OZN za pravice invalidov, označuje kot »vzporednega« – in je do njega precej kritičen.<sup>1</sup>

Ta odbor za pravice invalidov in podoben organ, ki deluje v okviru konvencije o otrokovih pravicah, sta Slovenijo že nekajkrat opozorila na pomanjkanje pogojev za izvajanje vključujočega izobraževanja. Prvi v svojih priporočilih izpostavlja dolžnost države, da prizna vsem otrokom s posebnimi potrebami (OPP) pravico do vključujočega izobraževanja, sprejme strategijo in akcijski načrt z jasno določeno časovnico za izvedbo takega izobraževanja na vseh ravneh za vse – če se omejimo le na najbolj značilno med priporočili, ki pa jih je samo za področje izobraževanja skupaj pet in se vsa tičejo prav vključujočega šolskega sistema. Drugi izmed teh odborov pa opozarja na to, da so kršene pravice do vključujočega izobraževanja učencem iz ranljivih skupin – zlasti romskim in OPP.

Slovenski Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2011) predvideva možnost vključevanja vseh OPP, tudi tistih z MDR, v (redne) osnovne šole. V 4. odstavku 18. člena določa to-le:

(4) Vzgojo in izobraževanje po prilagojenih programih izvajajo javne šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, javne šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in javni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Vsebina te določbe je jasna: javne šole v rednih oddelkih *izvajajo*, torej so pravno zavezane izvajati, tudi prilagojene programe, kot je program z nižjim izobrazbenim standar-

dom. Gre za pravno obveznost, ki ostaja neuresničena; do njene uresničitve pa bo nekega dne moralo priti.

## INKLUZIVNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

24. člen Konvencije o pravicah invalidov (2008) eksplicitno navaja, da morajo države podpisnice zagotoviti, da otroci s posebnimi potrebami (OPP) niso izključeni iz sistema rednih oblik vzgoje in izobraževanja. Za uresničevanje te pravice morajo imeti šole možnost, da zaposlijo učitelje in druge strokovne delavce, ki so usposobljeni za izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja.

V primeru, ko pri snovalcih šolske politike in v šolah prevladuje mišljenje, da so učenci enaki in morajo biti zato tudi enako obravnavani, je to mišljenje osnovano na napačni predpostavki, saj je **v razredih zelo raznolika populacija učencev, ki potrebuje enake priložnosti, a različne pristope za razvoj svojih potencialov.** Izobraževalni sistem mora biti zato naravnani k zmanjšanju neenakosti in s tem povečevanju pravic učencev do enakih priložnosti v izobraževanju (Florian, 2008).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje vsem učencem omogoča kakovostno izobraževanje, ki upošteva njihove potrebe in obogati njihovo življenje. Je pristop, ki preoblikuje izobraževalni sistem in druga učna okolja v sistem, ki optimalno upošteva potrebe raznolike populacije vseh učencev (UNESCO, 2012). Inkluzivne šole so učinkovite, kar se ne kaže le v njihovih dosežkih, ampak tudi v njihovem etosu in želji, da ponudijo priložnosti tudi učencem, ki imajo izrazitejšo vzgojno-izobraževalne posebne potrebe (Ofsted, 2000). V inkluzivni šoli je zato pomembno kakovostno poučevanje, učenje, dosežki, stališča in dobrobit vsakega učenca, zato inkluzija terja oblikovanje takega učnega okolja, v katerem so odstranjene ovire za uspešno učenje vseh učencev (Evans, 2007; Kavkler, 2013).

## Uresničevanje inkluzije v praksi

Snovalci šolske politike pomembno vplivajo na uspešnost izvajanja inkluzije v šolski praksi s pripravo jasno

1 Sklepne ugotovitve Odbora za pravice invalidov na uvodno poročilo Slovenije iz leta 2018, CRPD/C/SUN/CO/1. Odbor je dal oceno in priporočila za vse člene Konvencije; posamezni odstavki so označeni s tekočo številko. Navajamo Oceno in pripombe za 24. člen – Izobraževanje; tekoči številki 39 in 40.

*Izobraževanje (24. člen)*

39. Odbor je zaskrbljen zaradi:

- (a) obstoječih vzporednih posebnih in splošnih izobraževalnih sistemov za invalidne otroke;
- (b) pomanjkanja konkretnih ciljev in določb za izvajanje vključujočega izobraževanja v obstoječih politikah in zakonodaje, ki zagotavlja vključujoče izobraževanje;
- (c) nezadostnih zmogljivosti rednih šol pri zagotavljanju prilagojenih izobraževalnih programov in vključujočega učnega okolja, zlasti zaradi pomanjkanja veščin in znanja učiteljev o metodologijah, vključujočega poučevanja, ter zaradi nizkih pričakovanj glede zmožnosti invalidnih otrok;
- (d) pomanjkanja dostopnosti in primerne prilagoditve za invalide v terciarnem izobraževanju, vključno z visokošolskimi zavodi in poklicnimi šolami;
- (e) fizičnih ovir pri zagotavljanju dostopa do prevoza invalidnih študentov od kraja njihovega prebivališča do šol.

40. Ob upoštevanju splošne pripombe št. 4 (2016) o pravici do vključujočega izobraževanja in podciljev trajnostnega razvoja 4.5 in 4(a) odbor priporoča državi pogodbenici, da:

- (a) prizna pravico invalidnih otrok do vključujočega izobraževanja in opusti sheme ločenega izobraževanja;
- (b) sprejme strategijo in akcijski načrt z jasnim časovnim okvirom za izvajanje vključujočega izobraževanja na vseh ravneh za vse invalidne otroke ter vzpostavi tudi celovit sistem spremljanja, da oceni napredek vključujočega izobraževanja;
- (c) okrepi zmogljivosti šol, ki izvajajo vključujoče izobraževanje, z zagotavljanjem usposabljanja učiteljev za vključujoče izobraževanje, prilagoditev izobraževalnih programov in učne metode. Država pogodbenica naj izboljša kakovost podpore pri izobraževanju, ko zagotavlja individualni način dela z invalidnimi otroki in krepitev njihovih sposobnosti;
- (d) zagotovi invalidom vseživljenjsko učenje, pri čemer naj zagotovi dostopnost vseh zavodov terciarnega izobraževanja in njihovo primerno prilagoditev, vključno s poklicnimi in visokimi šolami;
- (e) zagotovi prevoze za invalidne študente od njihovih prebivališč do izobraževalnih ustanov.

opredeljenih predpisov in navodil za šole (Pijl in Frissen, 2009). Odgovorni za izvajanje inkluzivne politike morajo razumeti kompleksnost, povezano s spremembami, ki jih morajo uresničiti učitelji in drugi strokovni delavci v šolski praksi, in se zavedati, da oni sami ne morejo oblikovati inkluzivne prakse. S predpisi ne morejo vplivati na stališča, samozaupanje, znanja in veščine šolskih delavcev, potrebnih za izvajanje inkluzije. **Snovalci šolske politike lahko le s podporo in ustvarjanjem potrebnih pogojev vplivajo na uspešnost uresničevanja inkluzije. Najbolj vplivajo na uresničevanje inkluzije s tem, da šolam zagotovijo strokovne vire (kot so: ure dodatne strokovne pomoči, svetovalno storitev, sodelovalno poučevanje, vključevanje učiteljev pomočnikov, pomoč strokovnih centrov idr.) in materialne vire (učne in tehnične pripomočke, prostor za individualno obravnavo, sredstva za strokovno usposabljanje strokovnih delavcev idr.), posredujejo jasna pričakovanja in navodila ter jih podpirajo in jim zaupajo namesto pretiranega predpisovanja in nadzora konkretnih načinov uresničevanja inkluzije v šolski praksi.**

Razvoj inkluzije je kompleksen proces, ki je odvisen od: inkluzivne politike in zakonodaje, stališč vseh udeležениh, vloge ravnateljev pri spodbujanju uresničevanja inkluzivne politike v šolah, zagotavljanja strokovnih in materialnih virov, organizacije fleksibilnih oblik podpore in pomoči učitelju pri poučevanju učencev z raznolikimi potrebami, preoblikovanja deleža kapacitet specialnih ustanov v strokovne centre kot centrov virov pomoči za OPP, njihovih učiteljev in staršev s ciljem razvoja inkluzivne prakse (The European Agency for Development in Special Needs Education (2003).

***Spremembe v vzgoji in izobraževanju so odvisne od tega, kar učitelji naredijo in mislijo – tako enostavno in tako kompleksno je to.***

***(Fullan, 2001: 115)***

Učitelji so ključne osebe v razvoju inkluzivne vzgoje in izobraževanja, zato potrebujejo podporo in pomoč pri izvajanju kakovostnega poučevanja za vse učence v razredu. Inkluzivni učitelj upošteva raznolikost učencev v razredu, zato individualizira in diferencira zahteve, podpira vse učence, sodeluje z drugimi strokovnimi delavci in starši ter se strokovno izpopolnjuje. Pri tem imajo pomembno vlogo pozitivna stališča, a brez potrebnih strokovnih in materialnih virov, učiteljevih znanj in veščin to ni zadosten pogoj za uresničevanje inkluzivne prakse. Odgovorni lahko spodbujajo učitelje, da se trudijo za napredek vseh učencev, vendar jim morajo zagotoviti tudi potrebne strokovne in materialne pogoje, da ne ostanejo pri uresničevanju inkluzije v razredu sami. V učitelja usmerjen pristop spodbuja spremembe v praksi. Učitelji znajo identificirati svoje potrebe, ki naj jih odgovorni preučijo in uresničijo z namenom oblikovanja čim bolj učinkovite inkluzivne prakse. Spremembe prakse so kompleksne in niso hitro uresničljive, ker so odvisne od obvladovanja veščin, novih znanj, pozitivnih prepričanj ter podpore in pomoči odgovornih pri uvajanju sprememb v šolskem sistemu (Donnelly in Watkins, 2011).

Za uresničevanje inkluzije v praksi so pomembni še naslednji specifični dejavniki:

- Jasna usmeritev šol v uspeh vseh učencev z identifikacijo specifičnih dejavnikov in učinkovitih strategij za izboljšanje uspeha vseh učencev.
- Strokovna odgovornost vseh šolskih delavcev za razvoj inkluzije, njihova usmerjenost v pozitivne izide s prepričanjem, da imajo vsi učenci potenciala za uspešno učenje. Zato so v ospredju visoka pričakovanja do vseh učencev in ne potrebe odraslih.
- Odstranjevanje ovir pri spreminjanju prakse, kot so: negativna stališča, prevladujoča usmeritev v težave namesto v močna področja, nespoštovanje razlik in pravic ter truda učencev.
- Kakovostno poučevanje in intenzivna obravnava kot ključna dejavnika inkluzivne šole, ki se uresničujeta s pomočjo ustreznih strokovnih in materialnih pogojev ter z učinkovito timsko podporo strokovnim delavcem.
- Izbira kakovostnih strokovnih in materialnih virov, ki jih je treba tudi učinkovito upravljati.
- Usposobljenost šolskega tima za implementacijo sprememb v prakso, kar terja čas, talent in trening.
- Podpora in pomoč šolam pri iskanju možnosti za razvoj inkluzije ter družbeno priznanje dela šolskih strokovnih delavcev z OPP. V Nemčiji šole, ki uresničujejo inkluzijo v praksi in omogočajo enake izobraževalne pogoje vsem učencem, celo nagradijo (Ferri, 2019: 18).
- Finančna sredstva in drugi viri so pomembni, a ne ključni dejavnik za uresničevanje kakovostne inkluzivne šole (European Agency for Development in Special Needs Educationa, 2012; Elgart, 2017).

Učiteljeva naloga ni izvajanje specialnih treningov in oblik pomoči, ki so nujno potrebni za uspeh OPP, a jih izvajajo specialno-rehabilitacijski pedagogi in drugi usposobljeni strokovni delavci. Učitelj pa s pozitivnim odnosom do vsakega učenca, z upoštevanjem potreb v okviru **dobre poučevalne prakse** vpliva na uspešnost vseh učencev, tudi OPP. Če povzamemo, inkluzivna vzgoja in izobraževanje vključuje:

- **manj** grajanja, pasivnosti učencev, tišine v razredu, frontalnega poučevanja, individualnega reševanja nalog iz delovnih zvezkov in učnih listov, obravnave preobsežnih tematskih sklopov, učenja na pamet in preverjanja tako naučenih znanj, stresa zaradi tekmovanj in ocen, razporejanja učencev po skupinah glede na sposobnosti, oblik pomoči, ki se izvajajo zunaj razreda, socialnega izključevanja in podobnih dejavnosti;
- **več** spodbujanja, prijaznega opozarjanja na napake, prilagoditev v skladu z močnimi področji posameznika, prilagajanja navodil, aktivnih oblik dela, povezanosti z življenjskimi izkušnjami, sodelovalnega učenja, različno zahtevnih nalog, poudarka na učenju ključnih pojmov ter postopkov, razdelitev kompleksnih nalog na dele, poglobljenega učenja manjših vsebinskih enot, več časa in manj nalog za reševanje, več didaktičnih in tehničnih pripomočkov, možnosti izbire, heterogenih skupin v razredu, prilagajanja domačih nalog, več ustnega preverjanja znanja, opisnega ocenjevanja, učenja socialnih veščin, vrstniške pomoči, sodelovanja med strokovnimi delavci na šoli in starši in še številne druge dobre prakse (Ferguson, Desjarlais in Meyer, 2000).



Implementacija sprememb je v vseh šolskih sistemih zahtevna naloga in tudi pri nas je eden od kritičnih elementov pri uvajanju sprememb v šolsko prakso. Trditev lahko podpremo s primerom implementacije uzakonjene dodatne strokovne pomoči kot svetovalne storitve (ZUOPP; 2011, 8. člen). V številnih državah je to eden od ključnih dejavnikov za učinkovito uresničevanje inkluzije v praksi. **Pri nas pa svetovalna storitev ni dosegla zelenega cilja, saj je bila implementirana brez jasno opredeljenega cilja, določitve izvajalcev in njihovih nalog, opredeljenega časa za izvajanje svetovanja ter brez sistematične priprave in treninga praktikov za izvajanje te storitve.** Podobne težave se lahko pojavijo pri uresničevanju dejavnosti strokovnih centrov, ki se razvijajo v okviru projekta (Strokovni centri, 2016–2020) za vse skupine OPP, tudi tiste z MDR, če naloge, opredeljene v ZUOPP (2011, 20. člen), ne bodo sistematično in kakovostno izvedene v praksi.

## VKLJUČEVANJE UČENCEV Z DOWNOVIM SINDROMOM V OSNOVNE ŠOLE

Učenci z motnjo v duševnem razvoju (MDR) so najbolj spregledana in diskriminirana skupina med vsemi učenci s posebnimi potrebami. V zaključkih raziskave, izvedene v 88 državah, je poudarjena potreba po spremembah, ki vključujejo rabo pozitivnega izrazja, ozaveščanje javnosti, spreminjanje stališč ter uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja za učence z MDR (Scior idr., 2015).

Učenci z DS niso v ZUOPP (2000, 2011) opredeljeni kot posebna skupina OPP, ampak so uvrščeni med učence z MDR. So pa v številnih državah pogosteje vključeni v redne vzgojno-izobraževalne ustanove kot drugi učenci z motnjo v duševnem razvoju. Imajo številna močna področja (kot npr.: empatija, sposobnost socialnega učenja, dober vizualni kratkotrajni spomin, spretnost pri rabi tehničnih pripomočkov itd.), ki jim to omogočajo. Učenje izobraževalnih, socialnih znanj in veščin po modelu vrstnikov s podporo odraslih je učencem z DS v veliko pomoč (Alton, 2000).

Na močnih področjih osnovan model predstavlja alternativni konceptualni okvir za razumevanje in obravnavo učencev z DS, ker **ni usmerjen v tisto, česar posameznik ne zmore narediti, ampak v to, kar lahko naredi z učinkovito podporo in pomočjo.** Podpora in pomoč, ki je osnovana na močnih področjih posameznika, omogoča doseganje uspeha, ki ga posameznik drugače ne bi dosegel. Vsak posameznik ima edinstvene potrebe po pomoči in podpori, ker ima tudi edinstvena močna področja in omejitve kompetenc (Thomson, Shogren in Wehmeyer, 2016). Zato dobro organiziran proces poučevanja, osnovan na dobri diagnostični oceni ter ustreznih dodatni pomoči in podpori, omogoča učencem z DS vzgojno-izobraževalno uspešnost (Graham, 1987; Watson, 2008; Buckley in Bird, 2000; Kabashi in Kaczmarek, 2019). Nizka samopodoba in emocionalne stiske pa so prisotne takrat, ko učenci z DS niso deležni razumevanja, ustreznih strategij poučevanja ter pomoči ter podpore ožjega in širšega okolja (Watson, 2008).

Iz rezultatov raziskav je razvidno, da učenci z DS v inkluzivnem okolju, v primerjavi z vrstniki v specialnih

ustanovah, bolje razvijejo govorno-jezikovne spretnosti, dosežke na področju pismenosti, socialne in praktične veščine, ni pa bilo zaradi vključevanja otrok z DS ugotovljenega negativnega vpliva na njihove vrstnike (Karsten, Peetsma, Roeleveld in Vergeer, 2001, v Bosworth, 2001; Buckley, Bird, Sacky in Archer, 2006, Kabashi in Kaczmarek, 2019). Tudi rezultati slovenskega projekta (CRP, 2005) so pokazali, da s sistematičnim in sistemskim pristopom lahko organiziramo uspešno šolanje učencev z DS v redni osnovni šoli.

Ker majo učenci z DS intelektualne sposobnosti na kontinuumu od podpopovprečnih in mejnih sposobnosti (Graham, 1987; Kabashi in Kaczmarek, 2019) do težke motenje v duševnem razvoju, potrebujejo tudi kontinuum izobraževalnih programov: od izobraževalnega programa prilagojenega izvajanje z dodatno strokovno pomočjo za redke posameznike, za večino prilagojene programe z znižanim izobraževalnim standardom, ki se izvajajo v rednih ali specialnih ustanovah, ter za nekatere posebni program.

## Dobra poučevalna praksa vključevanja učencev z DS

Za učitelje in druge strokovne delavce šestih učencev z DS, ki so v šolskem letu 2019/2020 vključeni v različne redne osnovne šole, Društvo Downov sindrom Slovenije in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani izvajata 4-dnevno profesionalno usposabljanje za delo z učenci z DS. V prispevku sta kot ilustraciji možnosti vključevanja učencev z DS v redne osnovne šole predstavljeni dobri poučevalni praksi strokovnih delavk z dveh osnovnih šol. Dobrih poučevalnih praks je v tej skupini strokovnih delavk še več, a jih zaradi izzivov, povezanih z učenjem na daljavo, druge strokovne delavke niso uspele predstaviti.

## ZAKLJUČNE UGOTOVITVE

Zaključne ugotovitve delimo na pravne in izobraževalne.

Priporočila, ki jih je podal Odbor za pravice invalidov, ki deluje v okviru Konvencije OZN o pravicah invalidov, na poročilo Slovenije iz leta 2018, so nedvoumna – Slovenija naj prizna pravico invalidnih otrok, tj. otrok s posebnimi potrebami, do vključujočega šolanja in opusti sheme ločenega izobraževanja; sprejme naj ustrezno strategijo in akcijski načrt s časovnico v ta namen; Slovenija naj poveča zmogljivosti rednih šol za uresničitev vključujočega izobraževanja. To so priporočila odbora, ki ima pomembno vlogo v mednarodnem pravnem okolju; če država, ki je ratificirala določeno konvencijo, ne izpolni obveznosti, ki jih je z ratifikacijo sprejela, v daljšem časovnem obdobju samo sebe postavlja v položaj neresnega in mednarodno pravno nezrelega subjekta.

Po 20-letni uzakonjeni pravici OPP do vključevanja v prilagojeni izobraževalni program, ki se izvaja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, in priporočilih mednarodnih organizacij, da se to uresniči v praksi, je skrajni čas, da tudi v Sloveniji začnemo uresničevati inkluzivno prakso. Inkluzivne vzgoje in izobraževanja si želimo zato, ker poudarja vključenost, kakovostno poučevanje, uspešno učenje, optimalne dosežke, pozitivna stališča in dobrobit vsakega učenca. **Čeprav je uresničevanje inkluzije v praksi kompleksen in dolgotrajen proces, ga je možno uresničiti z dobro načrto-**



## OPIS DOBRE POUČEVALNE PRAKSE ZA UČENCA Z DS IZ 1. RAZREDA

Na OŠ Sveti Jurij ob Ščavnici smo s šolskim letom 2019/2020 prvič sprejeli učenca z Downovim sindromom. Obiskuje 1. razred. Vrtca ni obiskoval v našem kraju, saj ne prihaja iz našega šolskega okoliša. Na prvi šolski dan ni poznal ne šole in niti sošolcev. Verjamemo, da je bil zaradi tega njegov 1. šolski dan še toliko bolj stresen.

Učenec se je vpisal v zelo številčen razred, 27 otrok. Poučevanje tega učenca smo sprejeli kot izziv, kot osebo, od katere se bomo zagotovo veliko naučili in pridobili. Med poletnimi počitnicami smo prebrale nekaj ustrezne literature, saj priznamo, da še nobena od nas ni nikoli imela priložnosti biti v stiku z osebo z Downovim sindromom. Vedele smo le to, da so zelo srčni in vedno dobre volje.



► Uporaba številskega traku od 0 do 10

Prvi šolski dan smo uspešno prestali in vrstili so se naslednji. Kar precej tednov je že minilo, ko so prvi učenci začeli ugotavljati, da pa z enim fantom ni vse tako kot običajno. Ob priložnosti, ko je učenec manjkal, smo učencem povedali, da je ta naš učenec nekoliko drugačen, da je zelo čuteč in da si želi biti njihov sošolec. Takrat smo jih tudi zaprosile, da nekoliko bolj popazijo nanj, mu pomagajo, naj ga imajo preprosto radi. Ni jim bilo treba na dolgo in široko razlagati, naše besede so razumeli takoj.

Sošolci mu zelo radi pomagajo. Pomoč, ki jo nudijo temu fantu, prevzamejo z vso resnostjo in odgovornostjo.

Učenec je v 1. razred prišel z že zelo dobrim predznanjem. Poznal je števila do 10 in poznal ter prepoznal vse črke. Ima precejšnje težave z govorom. Odgovarja z besedami, ki so teže razumljive. Njegova grafomotorika je okorna, vendar je od septembra že veliko boljša. Črke in števila mu uspe že skoraj pisati v vrsto.

Razredničarka in druga strokovna delavka, ki je v razredu tri šolske ure na dan, skrbita, da učenec dobi dovolj pozornosti in sprotnih dodatnih navodil.

Ob vpisu otroka na našo šolo smo podali vlogo na pristojno ministrstvo za pridobitev individualnih ur dela. Odobrili so nam jih pet ur tedensko. Ker učenec trenutno nima odločbe o usmeritvi, mu nismo mogli zagotoviti dodatne strokovne pomoči logopeda. Glede na kadrovsko zasedbo smo se dogovorili, da bo vseh pet ur prevzela inkluzivna pedagoginja.

Za učenca smo septembra oblikovali individualni načrt dela, s konkretno zastavljenimi cilji ter prilagoditvami metod in oblik pouka. Ob polletju smo z velikim zadovoljstvom zapisali, da učenec vse cilje, vsaj delno dosega in da je opazen napredek.

Po eno uro na dan dela z učencem torej inkluzivna pedagoginja. Uro izvajata zunaj učilnice, po navadi delata na področju matematike ali slovenščine. Naloge učenec rešuje z vmesnimi odmori, ki jih popestrita z gibanjem – počepi, poskoki, raztezne vaje, plazenje (učenec se rad plazil), miganje s prsti.

Ker ima težave s fino motoriko, sploh s striženjem s škarjami, veliko striže po začrtani liniji, v primerjavi z začetkom šolskega leta je njegovo striženje postalo natančnejše. Zelo rad se igra s kroglicami, ki jih s pomočjo pincete odlaga v tulce.

Pri matematiki uporablja številski poltrak od 0 do 10. Uporablja ga pri računskih operacijah seštevanja in odštevanja do 10. Oglela si račun, na glas pove število in poimenuje računsko operacijo, poišče prvo število računa in na številskem traku označi število s figuro. Nato figuro s preštevanjem premakne v levo ali desno (odvisno od računске operacije) in tako pride do rezultata.

Števila in črke spoznava s pomočjo plastelina, tako da oblikuje števila/črke. Na veliko jih piše po tabli, po zraku. Ne mara pisanja po hrbtu sošolcev, sploh pa ne po njegovem. Nato se loti pisanja v zvezek. Moramo dodati, da je na začetku šolanja bil velik izziv popraviti držo pisala, ta se je precej izboljšala, kar je vidno v njegovih prepisih in zapisih v zvezek, saj je lepša in bolj čista. V dogovoru s starši, smo učencu pripravile zvezek z grafomotoričnimi vajami, ki jih doma pridno in vestno rešuje.

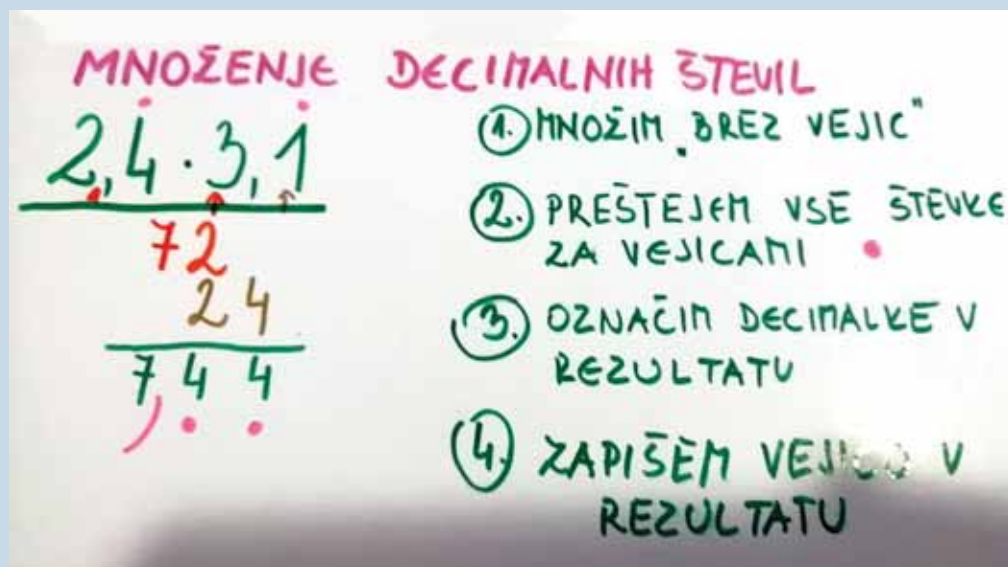
Hvaležne smo vsem prvošolčkom, ki so brez vprašanj, z odprtimi rokami sprejeli učenca z Downovim sindromom. Verjamemo, da bodo znali zaradi njega bolj ceniti vsakdan, ki ni samoumeven. Delo z njim zahteva prilagoditve, vendar je vsak trud poplačan in nagrajen z njegovim nasmehom in pristnim objemom.

*Alenka Karlo, prof., razredničarka  
Zofija Kolbl, vzg., 2. strokovna delavka  
Špela Ros, prof., inkluzivna pedagoginja  
Katja Perko, univ. dipl. soc. ped., ŠSD*

## OPIS DOBRE POUČEVALNE PRAKSE ZA UČENKO Z DS 6. RAZREDA

Na OŠ Jerenina učenka z DS obiskuje 6. razred. Stara je 12 let. Nima odločbe, ima pa 5 ur pomoči na teden. Deklica je med sošolci in preostalimi učenci naše šole zelo dobro sprejeta. V razredu ima tudi dva sošolca, brata dvojčka, ki res vestno skrbita zanj, ne da bi ju za to prosili učitelji. Pomagata ji tako pri malici kot pri nošenju torbe po stopnicah. Občasno jo pospremita tudi do doma. Pri sošolcih deklice so opazne pozitivne značilnosti (strpnost, sočutje, potrpežljivost).

V šoli deklica sedi blizu učiteljev in table, s sošolci, s katerimi se dobro razume in so ji po potrebi pripravljene pomagati. Potrebuje predvsem rutino, napovedane spremembe rutine, podaljšan čas za utrjevanje snovi, kratka, jasna in enoznačna navodila. Po daljšem času načrtovanega dela in sodelovanja vseh udeleženi pri pomoči deklica samostojno dela s pripomočki in pomagali, ki ji jih pomagamo izdelati v šoli, in jih uporablja tudi doma. Vsi učitelji sproti (po potrebi) obveščajo starše o delu doma, pisnih in ustnih ocenjevanjih znanja, domačih nalogah itd.



► Opomnik za množenje decimalnih števil

Deklica ima tudi smisel za humor, rada poje, se pošali, predvsem, če to pri sošolcih vzbuja smeh. Njeno močno področje je pisno in ustno izražanje, lepo in veliko bere ter se zelo dobro pripravi na govorne nastope.

Pri nas je že od vrtca, ki ga imamo v sklopu šole, tako da jo vsi dobro poznamo. Vendar je prehod iz razredne na predmetno stopnjo vseeno izziv tako za njo, nas učitelje in njene starše. Mislim, da smo uspeli uskladiti pričakovanja in sposobnosti in da je delo že utečeno. Kot je bilo pričakovati, je največji izziv matematika, ki jo poučujem sama.

Za deklčin napredek pri matematiki je zelo pomembno timsko delo, torej sodelovanje med njo, mano, pedagoginjo in njenimi starši. Moram še povedati, da sama izvajam dve uri DSP z njo individualno, tri ure pa pedagoginja in večino teh ur je namenjenih matematiki. Največkrat je pedagoginja prisotna pri urah matematike, včasih pa odideta v drug prostor in delata individualno.

Pri individualnih urah z deklico največkrat narediva zapiške snovi, zapiševa korake za posamezne postopke in narediva osnovne primere nalog. Uporabljam različno didaktično gradivo, ki ga sama pripravim, predvsem za utrjevanje snovi. To so večinoma kartice z nalogami, iskanje parov, povezovanje s piši-briši pisali ali razvrščanje po velikosti itd. Za lažje delo ji pripravim opomnike in druge pripomočke. Ker ima deklica težave s številskimi predstavami, v 6. razredu uporablja žepno računalno namesto stotičnega kvadrata.

Pri urah matematike sem pozorna, da ima korekten zapis, naloge pa vedno diferenciram, pravzaprav personaliziram. Saj so to v večji meri naloge prav zanj, ne le naloge nižje taksonomske ravni. Navodila naloge so enoznačna, naloge pa kratke. Domača naloga je vedno premišljena in v manjšem obsegu. Pomembno je tudi, da ima vedno zapisane namene učenja in kriterije uspešnosti, tako je timsko delo lažje, saj vsi v timu vemo kaj in kako.

Kadar je pri pouku matematike prisotna pedagoginja, ji ta pomaga pri zapisih in jo usmerja. Pred tem se s pedagoginjo dogovoriva o vsebini in postopkih, ki jih uporablja, tako je delo usklajeno, deklica pa nima težav, kako delati. Utrjevanje snovi velikokrat izvedeta zunaj razreda, vedno

pa uporabljata pripomočke in opomnike, ki jih naredim zanj. Enake uporablja tudi pri delu doma. Individualno delo v posebnem prostoru je zelo naporno, saj mora biti ves čas zbrana in ji gledamo pod prste, zato je zelo pomembno, da ne pozabimo na krajše odmore.

S starši se redno pogovarjamo. Sama posredujem vsebino snovi, ki smo jo obravnavali, povem, katere pripomočke sem pripravila in kako jih uporabljati.

21. 3. 2020 smo praznovali 15. svetovni dan Downovega sindroma. Na naši šoli smo vsako leto ta dan obeležili tako, da so vsi učenci v razredu, ki ga obiskuje deklica, prišli v šolo z dvema različnima nogavicama.

Otroci z DS v šoli bogatijo nas učitelje, skupino otrok, v kateri se učijo in igrajo, ter celo šolo. Na naši šoli deklico vsi dobro poznamo, jo sprejemamo tako, kot je, jo spodbujamo in se tudi od nje učimo, saj širi pozitivno energijo. Hvala je za vsako pomoč, upošteva navodila in pravila ter doma s starši veliko dela, zato na tem mestu tudi zahvala staršem za odlično sodelovanje in podporo pri našem delu.

*Tjaša Peček, prof. matematike,  
Loreta Hebar, univ. dipl. ped.*

**vanimi in kakovostno izvedenimi sistemskimi spremembami. Snovalci šolske politike morajo pripraviti potrebne pravne osnove, materialne in strokovne pogoje ter jasna navodila šolam za izvajanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. Šolski strokovni delavci pa naj bodo usmerjeni v odstranjevanje ovir za uspešno socialno vključenost in izobraževalno uspešnost vseh učencev in še posebno OPP s tem, da so usmerjeni v pozitivne izide s prepričanjem, da imajo vsi učenci potenciala za uspešno učenje. Spremembe pa lahko dosežejo le s timskim soustvarjanjem rešitev skupaj s starši.**

Kljub temu da v Sloveniji še niso uresničeni uzakonjen pogoji za razvoj inkluzivne šole, pa imamo v praksi primere dobre prakse vključevanja učencev z DS v redne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so plod pozitivnih stališč in trdega dela posameznih šolskih strokovnih delavcev.

V prispevku sta predstavljena primera dobre prakse vključevanja učencev z DS. Strokovne delavke na začetku niso imele veliko izkušenj in specifičnih znanj za poučevanje in obravnavo učencev z DS, a so se potrudile in poiskale potrebne informacije v literaturi, pri starejših in drugih strokovnih delavcih in se dodatno usposabljevale, da so lahko v največji meri prilagajale učno okolje učencema. Spoznale so primanjkljaje učencev, a to ni osnovno vodilo za njihovo delo, ampak so bolj usmerjene v njuna močna področja, zato učenca dosežata dobre dosežke na področju socialnega vključevanja in izobraževanja. Učiteljici in preostale sodelavke tima so poskrbele tudi za ozaveščanje vrstnikov o značilnostih in potrebah obeh učencev z DS in s tem dosegle dobro vključitev v razredni kolektiv, kar je spodbudilo raznolike oblike vrstniške pomoči. Prilagoditve, ki jih učiteljici in preostale strokovne delavke izvajajo v procesu poučevanja, so dobre za vse učence, za ta učenca pa nujne. Pomembno je tudi dobro sodelovanje šolskega tima s starši, ki vključuje partnerski odnos s stalnim izmenjevanjem informacij in načrtovanjem skupnih ciljev v dobrobit učencev. Spodbudno je, da je v ospredju dobrobit učencev in ne poudarjanje težav in pretiranega dela odraslih. Nasmeh in objem učencev pa sta dodatna spodbuda za razvijanje čim bolj inkluzivne prakse za učenec z DS.

## VIRI IN LITERATURA

- Alton, S. (2000). Including Pupils with Down's Syndrome. Information for teachers and learning support assistants-primary. Edinburg: Scottish Down's Syndrome Association.
- Bosworth, L. D. (2001). Benefit to Students with Down Syndrome in the inclusion classroom: K-3. <http://altonweb.cust.he.net/cs/downsyndrome/bosworth.html> (dostopno 30. 3. 2008).
- Borg, G., Muscat, A. (2010). Policy informing practice of practice forming policy? Making sense of inclusive education. Where everyone belongs (str. 38–46). [www.academia.edu](http://www.academia.edu) (dostopno 18. 6. 2017)
- Buckley, S., Bird, G., Sacky, B., Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. V: Down Syndrome Research and Practice, 9(3), 54–76.
- CRP »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«. Poročilo – Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole v praksi (2005). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Donnelly, V., Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. [www.european-agency-project/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE41-Lit-Review.pdf](http://www.european-agency-project/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE41-Lit-Review.pdf) (dostopno 9. 7. 2016).
- Elgart, M. A. (2017). Meeting the promise of continuous improvement – Insight from advanced continuous improvement system and observation of effective schools. [www.advance-ed.org](http://www.advance-ed.org) (dostopno 12. 3. 2020).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Inclusive education and classroom practice. Summary Report. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) (dostopno 8. 10. 2010).
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2012). Izboljšanje učnega speha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju. Ključna sporočila projekta RA4AL. Odense: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages\\_RA4AL-summary-SL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SL.pdf) (dostopno 6. 5. 2017).
- Evans, L. (2007). Inclusion. London: Routledge.
- Ferguson, D. I., Desjarlais, A., Mayer, G. (2000). Improving education: The promise of inclusive schooling. National institute for urban school improvement. [www.inclusiveschools.org](http://www.inclusiveschools.org) (dostopno 18. 9. 2010).
- Ferri, D. (2018). Unveiling the challenges in the implementation of article 24 CRPD on the right to inclusive education. A case study from Italy. [www.mpd.com/journal/law](http://www.mpd.com/journal/law) (dostopno 23. 3. 2019).
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. V: British Journal of Special Education, 35, 4.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. (3. izdaja). London: Routledge Falmer.
- Graham, P. (1987). Child Psychiatry: A development approach. Oxford: Medical Publications.
- Kabashi, L., Kaczmarek, L. (2019). Educating a Child with Down Syndrome in an Inclusive Kindergarten Classroom. Journal of Childhood and Developmental Disorder, 5(2), 4.
- Kavkler, M. (2013). Pravica otrok s posebnimi potrebami do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: M. Ambrož (ur.), K. Filipčič (ur.), A. Završnik (ur.): Zbornik za Alenko Šelih: kazensko pravo, kriminologija, človekove pravice. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti (str. 499–509). Pravna fakulteta: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Konvencija OZN o otrokovih pravicah (UL RS, Mednar. pog. 9/92).
- Konvencija OZN o pravicah invalidov (UL RS, Mednar. pog. 10/08).
- MIZŠ (2020). Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. [www.gov.si/assets/ministrstvo/MIZS/Dokumenti/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/statistika-in-analiza/tabele-ucenci-s-posebnimi-potrebami/](http://www.gov.si/assets/ministrstvo/MIZS/Dokumenti/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/statistika-in-analiza/tabele-ucenci-s-posebnimi-potrebami/) (dostopno 21. 3. 2020).
- Ofsted-Office for Standards in Education (2000). [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk) (dostopno 15. 6. 2011).
- Pijl, S. J., Frissen, P. H. A. (2009). What Policymakers can do to make education inclusive. V: Educational Management Administration Leadership, 37, 366–382.
- Strokovni centri 2016–2020. [www.gov.si/teme/strokovni-centri-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/](http://www.gov.si/teme/strokovni-centri-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/) (dostopno 18. 3. 2020)
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., Kent, M. (2015). Intellectual disabilities: Raising awareness and combating stigma-a global review. London: University College London. [www.ucl.ac.uk/cidrr/publications](http://www.ucl.ac.uk/cidrr/publications) (dostopno 29. 3. 2020).
- Sklepne ugotovitve uvodnega poročila Slovenije iz leta 2018 (Odboru za pravice invalidov, ki deluje v okviru Konvencije OZN o pravicah invalidov), CRPD/C/SUN/CO/1. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/CRPD-sklepne-ugotovitve.pdf>.
- Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. V: Sodobna pedagogika, 2, 64–74.
- Thomson, J. R., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. (2016). Supports and support needs in strengths-based model of intellectual disability from: Handbook of Research based practices for educating students with intellectual disability. London: Routledge.
- UNESCO (2012). UNESCO policies. The UNESCO World OER Congress 2012. <http://www.dyslexia-international.org/Educational%20Authorities/UNESCO%29policies/> (dostopno 3. 12. 2015).
- Watson, S. (2008). Teaching down's syndrome students. <http://specaled.about.com/od/disabilities/a/downs/htm> (dostopno 17. 9. 2014).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list Republike Slovenije. št. 54. 7105–7110.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/11 in 90/12.



# UČITELJEV GLAS

## TEACHER'S VOICE

---

- 64 ZMANJŠEVANJE ETNIČNIH PREDISODKOV V RAZREDU: KLJUČ DO BOLJ VKLJUČUJOČE IN SPREJEMAJOČE ŠOLE**  
Reducing Ethnic Prejudice in Class: The Key to a More Inclusive and Accepting School  
Ana Lampret
- 68 MEDIIRATI ALI NE MEDIIRATI? TO DANES NI VEČ VPRAŠANJE! (10 LET USPEŠNE MEDIACIJE NA OŠ SREČKA KOSOVELA SEŽANA)**  
To Mediate or Not to Mediate? That Is No Longer the Question!  
(10 Years of Successful Mediation at Srečko Kosovel Primary School Sežana)  
Marija Štekar Košuta
- 73 DELOVANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU OB ZAZNAVNI NASILJA V DRUŽINI**  
Action of Professional Workers in Kindergarten Detecting Domestic Violence  
Lorena Jenšterle
- 79 POČITEK IN SPANJE V VRTCU V I. STAROSTNEM OBDOBJU**  
Rest and Sleep in Kindergarten in the First Age Group  
Nataša Satler
- 84 IZZIVI UČITELJA PRAKTIČNEGA POUKA FRIZERSTVA PRI POUČEVANJU NA DALJAVO**  
Challenges Faced by Teacher of Practical Training in Hairdressing during Distance Teaching  
Renata Strmec
- 87 BIVANJE NA TABORU IN DOMOTOŽJE**  
Staying at Camp and Homesickness  
Eva Kozjak
- 92 PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK: SMO UČITELJI PRIPRAVLJENI NA SPREMEMBE?**  
Creative Problem-Solving Lessons: Are Teachers Ready for Change?  
Irena Robič Selič



# ZMANJŠEVANJE ETNIČNIH PREDISODKOV V RAZREDU: KLJUČ DO BOLJ VKLJUČUJOČE IN SPREJEMAJOČE ŠOLE

*Reducing Ethnic Prejudice in Class:  
The Key to a More Inclusive and Accepting School*

## ZAKAJ JE VKLJUČUJOČA ŠOLSKA KLIMA ZA UČENCE, KI SO PRIPADNIKI ETNIČNIH MANJŠIN, POMEMBNA

Naraščajoča etnična raznovrstnost učencev kot posledica množičnih političnih in ekonomskih migracij predstavlja za pedagoške delavce izziv pri vzpostavljanju vključujočega in vzpodbudnega učnega okolja za vse učence. Kar pogosto otežuje integracijo otrok migrantov v šolsko skupnost, so namreč predsodki vrstnikov, ki lahko vodijo v izločenost otroka z drugačnim kulturnim ozadjem in v medvrstniško nasilje. Po raziskavah sodeč naj bi otroci kazali predsodke do drugih skupin že okoli 5. leta starosti, kar pomeni, da bi bilo treba etnične predsodke nasloviti že ob vstopu v šolo (Aboud idr., 2012). Izločenost iz družbe zaradi drugačne etnične pripadnosti naj bi bila povezana s številnimi nezaželenimi vedenji, kot so fizično nasilje, prestopništvo in zloraba drog (Tobler idr., 2013). **Kratkoročno naj bi izločenost vodila v pomanjkanje motivacije in splošen slabši uspeh v šoli, dolgoročno pa v vse večje izostajanje od pouka in posledično izpad iz šolskega sistema** (Benner in Kim, 2009). Izpostavljenost etničnim predsodkom je torej eden izmed dejavnikov tveganja za učno neuspešnost in predčasno prekinitvev izobraževanja, ki sta pri mladih migrantih in pripadnikih etničnih manjšin že tako pogosti. Tako naj bi samo 23 % migrantov nadaljevalo izobraževanje na srednjih šolah v primerjavi s 84 % vseh mladostnikov (UNHCR, 2018). Nesprejetost s strani lokalnega okolja lahko tako še pogloblja problem, pozitivna in sprejemajoča šolska klima pa lahko predstavlja varovalen dejavnik pred izpadom iz šolskega sistema ter vzpodbuja socialno vključenost in prilagoditev učencev z drugačnim etničnim ozadjem na novo kulturno okolje.

## KAKO ZMANJŠATI ETNIČNE PREDISODKE V RAZREDU

Kot odgovor na potrebe po uspešni integraciji učencev druge etnične skupine so se razvili pristopi, s katerimi naj bi zmanjšali etnične predsodke in izboljšali odnose z vrstniki iz lokalnega okolja. Daleč najbolj učinkoviti so se pokazali pristopi, ki so temeljili na hipotezi medskupinskega stika (ang. *the contact hypothesis*) (Pettigrew in Tropp, 2006,

Ulger, Dette-Hagenmeyer, Reichle in Gaertner, 2018). Ta pravi, da naj bi stik med pripadniki različnih etničnih skupin pod pravimi pogoji zmanjšal negativna stališča do tuje skupine in vodil v bolj pozitivne medskupinske odnose. Med pogoji, ki jih je navedel avtor hipoteze medskupinskega stika, Allport (1954, v Brown in Hewstone, 2005), so: a) enak socialni status obeh skupin, b) enotnost cilja, c) soodvisnost med skupinami pri doseganju cilja ter d) podpora s strani avtoritete.

Enak socialni status obeh skupin pomeni, da so učenci v šolskem okolju obravnavani enakopravno ne glede na njihovo etnično pripadnost. Pogosto je to težko dosegljivo, saj med učenci obstajajo razlike v njihovih intelektualnih sposobnostih, obstoječem znanju pri določenem predmetu, socialnih in čustvenih spretnostih in socialno-ekonomskem položaju njihovih družin. Te razlike pomembno sodoločajo socialni status učencev v razredu. Učenci z drugačnim etničnim ozadjem so manj enakopravni, saj imajo malo možnosti za aktivno sodelovanje pri pouku zaradi nepoznavanja jezika ter pogosto ne dosegajo izobraževalnih standardov gostujoče države, kar je posledica prekinitvev izobraževalnega procesa, ki so jih bili deležni tekom migracij (Dryden-Peterson, 2015). Kljub temu da bodo razlike med učenci vedno obstajale, pa lahko pripomoremo k temu, da se učenci migranti v razredu počutijo bolj enakopravno in da jih kot enakopravne obravnavajo tudi preostali učenci. Učencem, ki zaradi pomanjkljivega poznavanja jezika in primanjkljajev v znanju težko aktivno sodelujejo, prilagodimo pouk do te mere, da lahko tudi oni pri njem vsaj občasno sodelujejo. To lahko storimo tako, da v pouk vključimo naloge, ki so jezikovno manj zahtevne oz. pri katerih bi glede na raven poznavanja slovenskega jezika lahko sodelovali tudi učenci, katerih materni jezik ni slovenščina. Učencem z večjimi primanjkljaji v znanju individualne naloge prilagodimo njihovi stopnji razumevanja določene snovi ter pohvalimo njihov trud in napredek. S tem jim damo možnost, da pri učenju doživijo uspeh, kar jih bo motiviralo za intenzivnejše sodelovanje pri pouku in jim zagotovilo zadosti zaupanja v lastne sposobnosti (Weiser, 2014).

Učence z drugačnim etničnim ozadjem lahko vključimo tudi tako, da jim damo možnost, da spregovorijo o sebi, svojem jeziku in svoji kulturi. To najlažje izvedemo v obliki predstavitev na temo njihovega rojstnega kraja, običajev, jezika in religije, ki jih lahko izvede učenec ali učitelj. S tem jim bomo dali vedeti, da se zanimamo za-

nje in za njihov način življenja, hkrati pa bodo preostali učenci lahko spoznali več o kulturi migrantov, kar bo pomagalo zmanjšati stereotipe, ki so jih predhodno imeli o pripadnikih učenceve etnične skupine. Če učenec izrazi, da se ne želi izpostavljati, ga v predstavitev ne silimo. Sami lahko v pouk vključimo več gradiva, ki se nanaša na etnično ozadje učencev, npr. knjige, katerih zgodbe se dogajajo v državi izvora učencev migrantov oz. vključujejo like podobnega etničnega porekla. Kulturno relevantno gradivo naj bi pripomoglo k večji vključenosti pri pouku, učenci, ki v učnih pisnih gradivih niso ustrezno reprezentirani, pa bodo z večjo verjetnostjo izgubili zanimanje za branje šolskih gradiv (The National Council of Teachers of English, n. d.).

Da bi se predsodki učencev zmanjšali, naj bi imeli skupen cilj, za dosego katerega morajo sodelovati. Da bi dosegli ta pogoja, **je treba v razredu namesto tekmovalnosti vzpodbujati sodelovanje**. To lahko dosežemo tako, da namesto individualnega dela učencem večkrat dodelimo delo v skupini, pri katerem pa se poskušamo izogniti določanju zmagovalcev pri določeni nalogi in primerjavi med posamezniki oz. skupinami, saj slednje vzpodbujajo tekmovalnost med učenci (Shindler, 2009). Učencem pomagamo, da si kot razred zastavijo skupinske cilje, za doseganje katerih bodo nagrajeni in si zanje lahko prizadevajo kot skupina. Hkrati pa naj bodo cilji takšni, da je vsak učenec individualno odgovoren za svoj prispevek k doseganju cilja. Poskrbeti moramo, da so vsi zmožni prispevati svoj del k doseganju cilja. Učenec, ki bi preostalim učencem otežil doseganje cilja, bi bil lahko zaradi tega izločen iz razredne skupnosti (Carpenter in McKee Higgins, 1996). Tako bi npr. tujejezični učenec, če bi si razred zastavil cilj v celoti prebrati domače branje pri slovenščini, lahko zaradi slabšega razumevanja besedil otežil doseganje cilja in bil posledično odrinjen. Da bi se temu izognili, bi aktivnost, ki je po navadi izvedena individualno (npr. branje), lahko izvedli v skupini. Učenci bi lahko organizirali študijske skupine, v katerih bi skupno brali in se pogovarjali o besedilih, njihovo prisotnost in sodelovanje pa bi nagradili.

V razredih lahko sodelovanje dosežemo s sodelovalnim učenjem in skupinskimi projektnimi deli. Kot zelo uspešna se je pokazala metoda mešanih skupin (ang. *jigsaw classroom technique*), pri kateri je vsakemu učencu v skupini dodeljen del snovi, ki se jo mora naučiti in jo predstaviti preostalim članom skupine (Aronson, 1971, v Desforges idr., 1991). Pogoj za uspešnost pri dani nalogi je, da učenci med sabo sodelujejo, vsak od njih pa je aktivno vključen v proces izgradnje znanja.

V nadaljevanju povzemamo navodila za izvedbo metode mešanih skupin (Silver, Strong in Perini, 2007):

1. Učence razdelimo v enako velike skupine po 4 do 6 otrok. Če skupin ne moremo narediti enako velikih, učence razdelimo v manjše enako velike skupine (npr. od 3 do 4), učence, ki so v presežku, pa dodelimo že obstoječim skupinam.
2. Vsebine, ki jih želimo z učenci predelati, razdelimo na toliko delov, kolikor je učencev v skupinah.
3. Vsakemu učencu v skupini je dodeljen eden izmed delov snovi, ki ga mora preučiti. Pri tem smo pozorni, da je učencu migrantu dodeljen del, ki ustreza njegovemu predznanju in ravni jezikovnega razumevanja. Če ima-

mo skupine, v katerih je učencev več, kot je delov snovi, potem sta za del snovi (po navadi najtežji oz. najdaljši) odgovorna dva učenca.

4. Ko je vsak učenec preučil svoj del snovi, jih začasno zberemo v »ekspertne« skupine, ki jih sestavljajo učenci, ki so preučili enak del snovi. V posamezni »ekspertni« skupini se učenci dogovorijo, kako bodo del snovi predstavili preostalim učencem.
5. Učenci se vrnejo v izvirne skupine, kjer imajo člani skupine različne, a komplementarne dele snovi. Vsak predstavi svoj del snovi, medtem, ko si preostali člani skupine zapisujejo in postavljajo morebitna vprašanja.
6. Razumevanje učencev preverimo ustno ali pisno (npr. s kratkim kvizom). Podamo jim jasne povratne informacije o samem izidu naloge ter procesu dela (npr. ali so bili pri nalogi uspešni oz. ali je bil namen naloge dosežen). Spodbudimo jih k samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju procesa sodelovanja pri nalogi.

Zadnji pogoj za zmanjšanje etničnih predsodkov v razrednem kontekstu je izražena učiteljeva podpora medkulturnemu druženju in sodelovanju med učenci z različnim etničnim ozadjem. Kot pedagoški delavci svojo podporo medkulturnemu druženju najlažje izrazimo tako, da smo zgled našim učencem pri interakcijah s pripadniki etničnih manjšin. Naš odnos do učencev z drugačnim etničnim ozadjem namreč predstavlja model drugim učencem, kako naj jih zaznavajo in se do njih vedejo (Košir, 2017). Velik del našega zaznavanja in vedenja, še posebej nebesedna komunikacija, pa je pogosto nezaveden in izhaja iz naših neozaveščenih predsodkov, pričakovanj in pristranosti (Luft in Ingham, 1955, v Košir, 2017). Čeprav se ne zavedamo, da učenca zaradi lastnih predstav morda obravnavamo drugače, pa to vsekakor lahko opazijo preostali učenci in nas posnemajo. V razredih, ki jih poučujejo učitelji z visoko stopnjo nezavednih predsodkov, je pri učencih pripadnikih etničnih manjšin zaslediti slabši akademski in jezikovni napredek ter manj prijateljstev in socialnih stikov z učenci večinske etnične pripadnosti (Alan, Duysak, Kubilay in Mumcu, 2020). Na našem odnosu do učencev pripadnikov etničnih manjšin največ naredimo s tem, da ozaveščamo morebitna lastna nezavedna stališča, prepričanja, občutja in vedenja do njih. To storimo z iskanjem in sprejemanjem povratnih informacij drugih ter z lastno introspekcijo. Svoja opažanja in uvide v lastno razmišljanje in vedenje lahko beležimo v t. i. poklicnih dnevnikih (za več informacij in primere dnevniških zapisov glej Göker, 2016; Korthagen in Vasalos, 2009). Pri refleksiji si lahko pomagamo s spodaj navedenimi vprašanji.

Primeri vprašanj, ki so nam lahko v pomoč pri refleksiji o naših lastnih stališčih in vedenjih do učenca, ki je pripadnik tuje etnične skupine so (prirejeno po Cook Ross, n. d.):

1. Ali imam do pripadnikov učenceve etnične skupine obstoječa negativna prepričanja in pričakovanja?
2. Sem imel/-a s pripadniki učenceve etnične skupine v preteklosti slabe izkušnje? Kakšnim vzrokom pripisujem slabe izkušnje?
3. Ali opažam kakšne lastne vzorce obnašanja v odnosu z učencem, ki bi lahko bili plod mojih predhodnih prepričanj do tega učenca in njegove etnične skupine?
4. Kako lahko zavestno ustavim oz. spremenim vedenja, ki izhajajo iz mojih lastnih prepričanj in pričakovanj do učenca?

## JE MOŽNO PREDSDODKE DO ETNIČNIH MANJŠIN ZMANJŠATI BREZ NEPOSREDNEGA MEDSKUPINSKEGA STIKA?

Pogosto si želimo etnične predsodke z učenci nasloviti že pred prihodom učencev z drugačnim etničnim ozadjem v razredno skupnost, vendar je takrat neposredni medkulturni stik pogosto nemogoče doseči. Tudi v razredu z manjšim številom etnično drugačnih učencev je težko zagotoviti bližnji stik vsakega od učencev pripadnikov etnične večine z učenci pripadniki etnične manjšine.

V odgovor na to so se razvile tri vrste delavnic, pri katerih učence prek različnih medijev posredno seznanimo z vrstniki z drugačnim kulturnim ozadjem. Vse so se pokazale kot enako uspešne pri zmanjševanju negativnih stereotipov pri učencih kot neposredni medskupinski stik (Pettigrew, Christ, Wagner in Stellmacher, 2007; Vezzali, Stathi, Crisp in Capozza, 2015). Prva vrsta temelji na

**hipotezi posrednega stika** (*vicarious contact*) in predpostavlja, da opazovanje prijateljskih stikov med vrstnikom, ki je pripadnik učenceve lastne etnične skupine, in vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine, vodi v izboljšanje stališč do tuje skupine pri samem učencu. Druga vrsta temelji na

**hipotezi razširjenega stika** (*extended contact*) in trdi, da samo informacija o tem, da je vrstnik, ki je pripadnik iste etnične skupine kot učenec, prijatelj s pripadnikom tuje etnične skupine, izboljša učenceva stališča do tuje etnične skupine (Brown in Hewstone, 2005). Delavnice, ki temeljijo na teh dveh hipotezah, se v okviru pouka največkrat izvedejo v obliki branja zgodb ali ogleda videoposnetkov, v katerih nastopa vrstnik, ki je pripadnik enake etnične skupine kot učenci in je prijatelj z vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine. Pri izbiri gradiva za izvedbo delavnic je treba posebno pozornost posvetiti nekaterim značilnostim zgodbe. Učenci se morajo z likom v zgodbi identificirati oz. ga morajo zaznavati kot pripadnika lastne etnične skupine (Cameron, Rutland, Brown in Douch, 2006). Izbrano gradivo naj tako v zgodbi vsebuje lik, ki je učencem podoben (npr. po videzu in nacionalnosti), vrstnik tuje etnične skupine pa naj bo prikazan v pozitivni luči. Gradivo naj se osredotoča na razlike in podobnosti likov z različnim etničnim ozadjem ter poudarja njihovo pripadnost različnim skupinam (npr. beguncem, migrantom) ter hkrati isti nadredni skupini (npr. učencem drugega razreda) (Cameron idr., 2006). Takšno gradivo bo npr. izpostavilo, da ima družina enega lika drugačne navade kot družina drugega lika, vendar pa oba rada igrata nogomet. Preden učence seznanimo z

gradivom, na njim razumljiv način razjasnimo pomembne pojme, ki so pomembni za razumevanje gradiva. Tako npr. razložimo, kaj pomeni begunec oz. migrant, zakaj se seli v druge države itd. Branju/ogledu gradiva sledi razprava, kjer učencem damo možnost, da delijo lastne izkušnje in vtise o prebranim/gledanem. Pogovor lahko glede na gradivo pri starejših učencih napeljemo na pogovor o etničnih predsodkih in diskriminaciji. To je bilo uspešno izvedeno pri branju odlomkov knjige Harry Potter, ki so se nanašali na predsodke in njihove posledice, učencem 5. razreda (za natančno opredelitev branih odlomkov glej Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza in Trifiletti, 2014).

Zadnja vrsta delavnic temelji na **hipotezi namišljene-ga stika** (*imagined contact*), ki predpostavlja, da naj bi bilo za izboljšanje stališč do tuje etnične skupine pri učencu dovolj že samo razmišljanje o pozitivnem medskupinskem stiku z vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine (Vezzali idr., 2015). Delavnice so lahko izvedene tako, da si otroci in mladostniki zamišljajo igranje z vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine, in si na podlagi tega izmislijo zgodbo, narišejo risbo ali pa na to temo napišejo spis (Stathi, Cameron, Hartley in Bradford, 2014). Učencem podamo osnovna navodila, kaj naj si predstavljajo. Vrstnika, ki je pripadnik tuje etnične skupine, lahko opišemo in poimenujemo, navedemo lahko okolje, v katerem se prizor dogaja (npr. ob morju, na travniku) itd. Mlajšim učencem lahko za lažje predstavljanje v

pomoč priskrbimo slikovno gradivo (npr. sliko pripadnika tuje etnične skupine, sliko igrišča). Po koncu se z učenci pogovorimo o prizorih, ki so si jih zamislili. Učenci naj predstavijo dogajanje v zamišljenem prizoru, opišejo, kaj se dogaja na risbi, ali pa preberejo spis, ki so ga napisali. Delavnice z zamišljenim stikom pa lahko izvedemo tudi v obliki domišljajske igre, kjer učenci pripadajo dvema različnima skupinama, ki morata sodelovati med sabo, da bi dosegla določen cilj oz. rešila problem. Odličen primer je delavnica, na kateri so učenci, stari 8 do 10 let, sodelovali v igri, kjer so jih razdelili v dve rasi vesoljcev, ki sta morali združiti moči, da bi rešili svoj planet (za podroben opis glej Vezzali idr., 2015).

**Zavedati se moramo, da je reševanje problematike etničnih predsodkov dolgotrajen proces, ki terja od nas več, kot samo eno delavnico na tematiko predsodkov.** To se je jasno pokazalo ob pregledu najnovejših raziskav na temo delavnic za zmanjševanje etničnih predsodkov v razredu, katerih ugotovitve sem zbrala v sistematičnem teoretičnem pregledu (glej Lampret, 2020). Najbolj učinkovite so bile tiste delavnice, pri

“

Moja najboljša učiteljica je že prvo uro v gimnaziji name naredila vtis. Pomembno zanjo je bilo, da se vsi v razredu dobro počutimo. Če se je kdo počutil neprijetno ali slabo, je to takoj opazila. Vedno sem imela občutek, da se ji ni bilo problem poglobiti tudi v teme in zgodbe ljudi, ki jih ni poučevala, ob tem pa nikoli ni bila vsiljiva. Dala mi je pomembne napotke in kompetence za prihodnost, spoštovala me je in mi povedala, da je moje sodelovanje z njo pomembno. Všeč mi je bilo, da me je pohvalila, tudi ko me nihče drug ni. Med nama je ostala pomembna vez, ki je živa tudi sedaj, ko nisva več v odnosu profesorica – učenka. Še danes mi zna prisluhniti in svetovati, nikoli pa mi ne vsiljuje mnenja. Verjela je vame tudi, ko sama nisem več.

(študentka PEF UL, 19 let)

”



katerih se je problematiko predsodkov naslavljal večkrat in v daljšem časovnem obdobju, enkratne delavnice pa so se dolgoročno pokazale kot neučinkovite. Največ lahko naredimo tako, da poskušamo etnične predsodke in medkulturno vsebino smiselno vključiti v snov, ki jo podajamo razredu. Ni potrebno, da za obravnavo teh tematik v razredu porabimo dosti časa. Več relativno kratkih delavnic (do

30 minut) naj bi bilo namreč bolj učinkovitih kot samo ena dolga (2–4 ure), če je učencem le zagotovljeno dovolj časa za predvidene aktivnosti (Lampret, 2020). Veliko naredimo že, če 10 do 15 minut pouka namenimo branju odlomka o migrantih ali del snovi predelamo s pomočjo metode mešanih skupin.

## VIRI IN LITERATURA

- Aboud, F., Tredoux, C., Tropp, L., Brown, C., Niens, U., Noor, N. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336. doi:10.1016/j.dr.2012.05.001.
- Alan, S., Duysak, E., Kubilay, E., Mumcu, I. (2020). Social exclusion and ethnic segregation in schools: The role of teacher's ethnic prejudice. Dostopno na <https://static1.squarespace.com/static/5b75fc713917ee2070a01bfb/t/5edeb5331dd8f8149bedd9a4d/1591432000533/Social+Exclusion+and+Teacher+Effects.pdf>.
- Benner, A. D., Kim, S. Y. (2009). Experiences of discrimination among Chinese American adolescents and the consequences for socioemotional and academic development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1682–1694. doi:10.1037/a0016119.
- Brown, R., Hewstone, H. (2005). An integrative theory of intergroup contact. V: M. P. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology*, 37 255–343. San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(05)37005-5.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208–1219. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x.
- Carpenter, S., McKee Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 17(4), 195–203. doi:10.1177/074193259601700402.
- Cook Ross. (n. d.). Unconscious bias: Practicing conscious awareness to mitigate the impact of unconscious bias in the workplace [Brošura]. Dostopno na [https://dent.umich.edu/sites/default/files/2019-04/UB%20Takeaway%20Sheet\\_42715%20%281%29.pdf](https://dent.umich.edu/sites/default/files/2019-04/UB%20Takeaway%20Sheet_42715%20%281%29.pdf).
- Desforges, D. M., Lord, C. G., Ramsey, S. L., Mason, J. A., Van Leeuwen, M. D., West, S. C., Lepper, M. R. (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes towards stigmatized social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 531–544. doi:10.1037//0022-3514.60.4.531.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. doi:10.1177/1477878515622703.
- Göker, S. D. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 63–70. doi:10.13189/ujer.2016.041309.
- Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. Vzgoja in izobraževanje, 40(4), 5–21.
- Košir, K. (2017). Pedagoška psihologija za učitelje (izbrane teme). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Lampret, A. (2020). Sistematični teoretični pregled intervencij za zmanjševanje etničnih predsodkov, zasnovanih na medskupinskem kontaktu, v šolskem kontekstu (Diplomsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(4), 411–425. doi:10.1016/j.ijintrel.2006.11.003.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Shindler, J. (2009). Chapter 18: Examining the use of competition in the classroom. V: J. Shindler (ur.), *Transformative Classroom Management*. ZDA: John Wiley & Sons Inc. Dostopno na <https://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter18competition-final.htm>.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2007). Chapter 15: The Jigsaw. V: H. Silver, R. Strong in M. Perini (ur.), *The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson* (str. 183–194). ZDA: ASCD.
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: the underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), 536–546. doi:10.1111/jasp.12245.
- The National Council of Teachers of English. (n. d.). Adolescent Literacy [Brošura]. Dostopno na <https://cdn.ncte.org/hctefiles/resources/policyresearch/adollitresearchbrief.pdf>.
- Tobler, A. L., Maldonado-Molina, M. M., Staras, S. A., O'Mara, R. J., Livingston, M. D., Komro, K. A. (2013). Perceived racial/ethnic discrimination, problem behaviors, and mental health among minority urban youth. *Ethnicity & Health*, 18, 337–349. doi:10.1080/13557858.2012.730609.
- UNHCR (2018). Global trends: forced displacement in 2017. United Nations High Commissioner for Refugees. Dostopno na <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>.
- Ulger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B., Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88–103. doi:10.1016/j.jsp.2017.10.002.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 46–53. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.06.009.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105–121. doi:10.1111/jasp.12279.
- Weiser, B. (2014). Academic diversity: Ways to motivate and engage students with learning disabilities. ZDA: Council for learning disabilities. Dostopno na [http://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2014/07/Weiser\\_Motivation.pdf](http://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2014/07/Weiser_Motivation.pdf).



# MEDIIRATI ALI NE MEDIIRATI? TO DANES NI VEČ VPRAŠANJE!

## *10 let uspešne mediacije na OŠ Srečka Kosovela Sežana*

*To Mediate or Not to Mediate? That Is No Longer the Question!*

*(10 Years of Successful Mediation at Srečko Kosovel Primary School Sežana)*

### UVOD

Osnovna šola je svet v malem. Otroci vstopajo v šolske prostore v spremstvu staršev in skrbnikov, opremljeni s preteklimi izkušnjami druženja in učenja. Med številnimi sošolci in sošolkami preizkušajo svoje strategije, svoje znanje in iščejo svoje mesto v družbi. Ker so še neizkušeni, jih na tej poti spremlja učno in neučno osebje. Za organizacijo okolja, v katerem rastejo in se razvijajo, pa poskrbijo vodstvo, šolska svetovalna služba in državno omrežje. V varnem okolju pridobivajo učenci temeljna znanja in veščine, ki jim bodo pomagali pri odraščanju. Ljudje smo socialna bitja in se zato že v otroštvu vključujemo v družbeni sistem. Želimo uspešno razvijati svojo osebnost v sodobni družbi, biti socialno opremljeni in konstruktivno sodelovati pri iskanju skupnih rešitev.

Žal smo v družbi in šoli priča številnim pojavom nestrpnosti in nasilja, ki se izraža v odnosih med učenci, med učenci in učitelji, med šolo in starši ter šolo in okoljem, zato se je OŠ Srečka Kosovela Sežana odločila za šolsko mediacijo.

Mediacija je postopek, v katerem se osebe – medianti –, ki so v sporu, ob pomoči tretje osebe – mediatorja – pogovorijo ter ugotovijo vzroke njihovega spora, izrazijo svoja stališča, mnenja, zamisli, si zaupajo težave in strahove ter poskušajo najti ustrezno rešitev. V mediaciji prevzemata medianta odgovornost za razrešitev nastalega konflikta. Šolsko mediacijo izvajajo strokovno usposobljeni delavci med učenci, učitelji, starši in drugimi šolskimi delavci, vrstniško mediacijo pa izvajajo učenci med sabo.

### NAMEN

Naša šola se že vrsto let trudi vključevati različne preventivne programe za preprečevanje nasilja, zato je že leta 2008 k sodelovanju povabila izkušeno pravnico Tanjo Pio Metelko, NLP Master Coach, mediatorko in voditeljico treninga. Ob pomoči sodelavcev je za celoten učiteljski zbor organizirala predavanja in delavnice, na katerih je predstavila problematiko konfliktov na šoli in njihovo reševanje s pomočjo mediacije.

Izoblikovali smo večletni projekt, s katerim smo želeli izboljšati medsebojne odnose v šoli oz. v razredu, pridobivati spretnosti za strpno sožitje in spoštovanje drugih, usposobiti otroke za prepoznavanje spornih situacij in jih naučiti uspešno reševati konflikte ter razvijati socialne veščine.

### NAČRTOVANJE STRATEGIJE

Sežanska osnovna šola je potrebovala vsaj eno usposobljeno mediatorko, zato sem se v šolskem letu 2009/2010 odločila za 100-urno usposabljanje kot mediatorka in 50-urno kot šolska mediatorka pri inštitutu za mediacijo Concordia. Februarja 2010 sem pripravila 3-letno implementacijo šolske mediacije na naši šoli. Predstavila sem jo vodstvu in svetovalni službi, ki sta jo z navdušenjem sprejela in podprla. Dogovorili smo se tudi za prostor izvajanja mediacijskega procesa in analizo stanja z anketnim vprašalnikom.

Pred začetkom novega šolskega leta sem na uvodni konferenci učiteljskemu zboru predstavila šolsko mediacijo, rezultate ankete in triletni implementacijski načrt. Poskrbela sem za informacijo in predstavitev o tem učencem od 5. do 9. razreda ter staršem na roditeljskih sestankih.

Kmalu sem spoznala, da moram oblikovati mrežo sodelavcev, zato sem organizirala štiri 40-urna usposabljanja. S šolskimi mediatorkami smo maja 2013 v Vzgojni načrt vključile še mediacijo.

V letih 2016/2017, 2017/2018 in 2018/2019 smo organizirali vikend delavnice in dodatne učne ure za vrstniške mediatorje in tako dopolnili mediacijsko mrežo.

### REZULTATI ANKETE

V šolskem letu 2009/2010 in 2019/2020 smo opravili dve anketirani. Prvo smo izpeljali med učenci, učitelji in starši, ker smo želeli vedeti, kako se spopadajo s spori in kako bi želeli, da bi jih reševali v prihodnje. Drugo anketo smo razdelili le učencem, ker smo želeli izvedeti, kakšne so njihove izkušnje z mediacijo.

#### Rezultati anket v šolskem letu 2009/2010

Učenci so ankete izpolnjevali konec šolskega leta, sodelovalo jih je 80 % od 5. do 9. razreda. 74 % učencev je izjavilo, da so se v razredu ali na šoli že kdaj znašli sredi spora, ki se je po navadi zaključil z umikom, sicer pa z grdimi besedami ali žaljivkami. Samo eden je reševal spor s pobotanjem. 56 % jih je rešilo sebi v prid le nekaj sporov, 23 % pa niti enega. Obe sprti osebi sta bili zmagovalki le nekajkrat v 47 % primerov, v 34 % pa nikoli, zato je bil občutek nezadovoljstva zelo pogost. Večina je spore želela reševati brez

pomoči. Če bi jo rabili, bi se najraje obrnili na razrednike in učitelje, na šolskega psihologa ali pedagoga, le redki pa na usposobljenega učitelja ali učenca. V veliki večini primerov so želeli reševati konflikt v namenskem prostoru brez prisotnosti sošolcev, po možnosti še isti dan.

Podobno anketo je izpolnjevalo tudi 62 % vseh učiteljev ter 177 staršev. Oboji so izrazili željo po pomoči pri reševanju konfliktov.

Večina učencev in učiteljev je priznala, da so se že znašli sredi konflikta in da spora niso rešili. Vse tri anketirane skupine so izjavile, da so le redkokdaj rešile konflikt sebi oz. obema stranema v prid. Med sporom želijo izraziti svoj pogled na težavo, hkrati pa po reševanju spora ohraniti dober medsebojni odnos. Vsi ti zaključki so me spodbudili k temu, da nadaljujem z dolgoročnim projektom.

## Rezultati anket v šolskem letu 2019/2020

Zanimivo je, da je v primerjalni anketi iz leta 2019/2020 sodelovalo kar 90 % učencev od 5. do 9. razreda in še po desetih letih so skoraj vsi izjavili, da so se že znašli v konfliktu s sošolcem. Iz njihovih odgovorov izhaja, da jih 86 % mediacijo pozna in da mnogi menijo, da jim pri reševanju lahko pomagajo sošolci, nato razrednik in učitelji, medtem ko je večina učencev pred desetimi leti menila, da tovrstne težave lahko rešujejo le sami.

Petina učencev sedanje generacije je že uporabila mediacijo pri reševanju medsebojnih sporov in so bili s postopki, mediatorji in učinki zadovoljni. Pri samem poteku so uspeli izraziti svoje mnenje in svoj pogled na spor. V treh četrтинah primerov so sprti učenci po mediaciji popravili in ohranili dober odnos. Šolsko in vrstniško mediacijo so uporabili v enakem razmerju. Na vprašanje, katero obliko mediacije bi svetoval sošolcem, bi v enaki meri svetovali tako vrstniško kot šolsko.

## KONKRETNI OPISI POSAMEZNIH AKTIVNOSTI

### Šolska mediacija

Na šoli s skoraj 900 učenci in 80 učitelji je delo šolskega mediatorja zelo zahtevno. V veliko pomoč je lahko mreža sodelavcev in sodelavk, ki so opravili vsaj 40-urno predvideno usposabljanje. V šolskem letu 2011/2012 sem organizirala prvi sklop izobraževanj. Udeležba petih kolegic je bila skromna, a dosežena je bila pomembna prelomnica. Kogegice so takoj preizkusile uspešnost naučenih tehnik mediacije. Temu so sledila še tri usposabljanja, in sicer leta 2013/2014 (7 učiteljic), 2015/2016 (5 učiteljic in ena profesorica s slovenske višje srednje šole v Trstu) ter 2019/2020 (11 učiteljic). Med tem časom so nekatere usposobljene kolegice dobile redno zaposlitev na drugih šolah in zdaj pomagajo širiti kulturo mediacije tudi drugod.

**Mediatorke so na programu usposabljanja spoznale in usvojile vse faze mediacije in več kot dvajset temeljnih tehnik, poglobile poznavanje konfliktov in čustev ter se konkretno preizkusile z nešteti vajami.** Spoznale so, da je mediacija resno in odgovorno delo, ki mora potekati v določenih razmerah. Gre za vestne, strokovno usposobljene mediatorke, ki so učencem, učiteljem in staršem v veliko oporo.

V vseh teh letih je bilo opravljenih več mediacij. Vse so bile uspešne, razen ene, ki so jo prekinili starši. Ker je marsikatera šolska mediatorka tudi razredničarka, marsikdaj ne ponudi učencem mediacije, temveč se odloči za pogovor, pri katerem uporablja pridobljene veščine. V 1. VIO ter v 4. in 5. razredu mediacijo predlagamo učencu tako, da ga ustrezno nagovorimo, obenem pa o izbrani metodi seznanimo tudi starše. Otroka vključimo le z njihovim soglasjem. Starši imajo namreč pomembno vlogo pri motiviranju svojih otrok. V 5. in 7. razredu učenci podrobneje spoznajo mediacijo, saj je vključena kot učna vsebina, v 5. pri družbi, v 7. pa pri domovinski in državljski kulturi in etiki. Učenci v 3. VIO ne želijo, da bi se starši ali učitelji vtikali v medvrstniške spore, zato jim je pomoč šolskega oz. vrstniškega mediatorja bližja, predvsem zaradi zajamčene zaupnosti postopka.

Enkrat ali dvakrat letno potekajo pedagoška srečanja šolskih mediatorjev, na katerih pregledamo opravljene naloge ter načrtujemo dejavnosti v naslednjem šolskem letu. O vsem tem poročamo tudi vodstvu, učiteljskemu zboru in svetu šole.

### Vrstniška mediacija

Oktober 2016 so učenci naše šole prvič obiskovali *vikend delavnico*, na kateri so spoznavali vrstniško mediacijo, raziskovali ter prek različnih iger širili svoja znanja na področjih komunikacije. Združili smo moči in vizije dveh osnovnih šol iz Sežane in Divače ter 7 mentoric. Poleg programa, usmerjenega v pridobivanje in urjenje veščin mediacije, smo mentorji intenzivno pogojevali medsebojno druženje in sodelovanje 29 učencev od 6. do 9. razreda v Rakovem Škocjanu. V delavnicah so spoznavali veščine neverbalne komunikacije in improvizacije, ki jih je strokovno predstavila gledališka igralka in mladinska gledališka pedagoginja Maja Gal Štromar. Ob tem so se pogovorili o vrstah konfliktov in njihovih značilnostih. Spoprijeli so se s koraki mediacije, aktivnim poslušanjem, prepoznavanjem čustev in povzemanjem. Pripravili so več scenarijev za konflikt med najstnikoma in rešitev s pomočjo dveh vrstniških mediatorjev, nato pa so se preizkusili v igri vlog in posneli prizore. Postavili so se v vlogo scenarista in režiserja ter izvedli zaplet in razplet konflikta. Sledile so socialne igre, pri katerih so preizkušali delo v skupini, spretnost pomnjenja in zaupanje.

Mentorice smo bile z učenci in izvedbo delavnic nadvse zadovoljne. Otroci so bili izjemno ustvarjalni, usvojili so veščine in pridobili pozitivne izkušnje pri konstruktivnem obvladovanju konfliktov v šoli in življenju.

Tridnevno delavnico smo ponovili še naslednje leto in leta 2018/2019, tokrat samo z učenci naše šole in od 7. razreda naprej. Program smo iz leta v leto bogatili in dodali pred odhodom dve *pripravljalni srečanja*, na katerih smo mentorji predstavili lastnosti vrstniškega mediatorja, načela reševanja konfliktov, komediacijo in pripravo na vrstniško mediacijo ter korake.

V naslednjih letih smo vrstniškemu mediatorjem ponudili priložnost za utrjevanje in nadgrajevanje svojega znanja s tremi enournimi *mesečnimi delavnicami*, na katerih so utrjevali preokvirjanje, zastavljanje vprašanj in pogajanje. Naslednje leto smo delavnice ponovili in dodali še simulacijo mediacije z igro vlog.

Izbira učencev vrstniških mediatorjev je potekala na podlagi predlogov razrednikov in učencev. Zaradi velikega zanimanja je število prijavljenih naraščalo iz leta v leto. Za najbolj

navdušene vrstniške mediatorje smo organizirali *mentorstvo šolskih mediatorjev*. Ker je bilo na šoli vedno več mediacij, smo poiskali nove ustrezne prostore, ki po predhodnem dogovoru z učitelji ustrezno služijo svojemu namenu.

Letos smo sestavili štiričlanske skupine vrstniških mediatorjev, vsako s svojim mentorjem, s katerim skupina ponovi postopek mediacije in opravi več pogovorov. Tako skušamo vzpostaviti mrežo vrstniških mediatorjev, ki si medsebojno pomagajo.

V šolskem letu 2019/2020 smo organizirali mrežo 10 mediatorjev mentorjev, ki skrbijo za 18 devetošolcev in 14 osmošolcev, ki so postali vrstniški mediatorji.

## UČINKI

Razredničarke, ki so otrokom predlagale mediacijo, so opazile, da jim je po pogovoru odleglo in da so izboljšali medsebojne odnose. Pri pouku je delo lažje steklo in učenci, ki so imeli prej težavo s koncentracijo in učenjem, so pokazali napredek. Tudi nekateri starši so izrazili zadovoljstvo nad uspešno rešenimi večletnimi konflikti.

Učenci se prostovoljno vključujejo v postopek mediacije in so z dogovori zadovoljni. V nekaterih primerih ga tudi sami priporočajo sošolcem. Na podlagi refleksij mediantov ugotovljamo, da se jim reševanje konfliktov s pomočjo mediacije zdi »pošteno« in »dobro«, ker niso kaznovani po pravilniku, temveč imajo možnost nastali konflikt rešiti z medsebojnim dogovorom in s tem doseči skupni konsenz. Nastalo materialno ali moralno škodo učenci lahko popravijo, odnos med dvema pa se vrne v stanje pred konfliktom. Mediacijo pozitivno ocenjujejo tudi zato, ker lahko izrazijo svoja stališča, občutke in pretekle izkušnje z osebo v sporu oz. da niso takoj »obsojeni«, saj to bistveno vpliva na razumevanje konflikta. Med pogovorom se počutijo varne, saj jih ščitijo vnaprej določena pravila, predvsem pa zaupnost postopka. Pozitivne izkušnje razreševanja sporov ozaveščajo njihovo sprejemanje odgovornosti in krepijo njihovo samopodobo.

Vrstniški mediatorji in medianti so izrazili zadovoljstvo z uspešno izpeljanimi mediacijami. Pridobljene pozitivne izkušnje reševanja sporov so pripomogle k pozitivnejšemu vzdušju na šoli. Zavest o uspešnosti mediacije med mladimi raste, zato so v lanskem šolskem letu imeli njeno predstavitev na razrednih urah devetošolci. Izkazali so se za dobro podkovanе in prepričljive. Zanimive so bile tudi njihove osebne izkušnje.

## REFLEKSIJE VPLETENIH

### Ravnateljica Jadranka Mihalič:

Kot ravnateljica bi glede naše šolske mediacije rekla vse pohvalno. Izkazala se je kot učinkovita metoda reševanja konfliktov med učenci, učitelji in starši. Mediatorka Marija Štekar Košuta je z usposabljanjem še preostalih učiteljev in učencev vnesla v šolski prostor novo kulturo reševanja konfliktov. Veliko je prispevala tudi pri oblikovanju samopodobe, odgovornosti, osebnostne rasti in občutka pravičnosti tako pri učencih kot tudi pri učiteljih. Z mediacijo se je povečal občutek pripadnosti, prijateljstva in varnosti. V veliki meri je izboljšala šolsko klimo.

### Šolska psihologinja Meta Pavletič Pieri:

Šolska svetovalna služba na osnovni šoli pokriva zelo širok spekter različne problematike in deluje na mnogih področjih. Šolska in vrstniška mediacija je prav gotovo obogatitev in pomoč pri spopadanju predvsem z manjšimi, lažje rešljivimi in nenasilnimi konflikti, ki nastajajo med učenci. V zadnjih letih na šoli opazamo, da večina učencev ve, da na šoli obstaja mediacija. Marsikdo pove, da je to obliko pomoči že uporabil in da je začasno rešila njegov problem. Večina učencev ima z mediacijo dobre pozitivne izkušnje. V procesu svetovanja po navadi sami pridejo do uvida, da bi trenutno težavo lahko rešili z njeno pomočjo. Večina učencev ne potrebuje razlage, kaj je mediacija, še več, po navadi kar sami povedo, kaj to je, in nemalokrat se zgodi, da sprta učenca že v svetovalni službi prideta sama do sklepa, da bosta težavo rešila s pomočjo mediacije.

Šolska mediacija je zgled, kako se težave rešujejo na strpen in miren način, brez zmagovalcev in poražencev. Mediacija odpira vrata v svet otrokovih čustev, doživetij, oblikovanja lastne podobe ter v razumevanje sočloveka in vživljanje v drugega. Je nepogrešljiv del šolske stvarnosti in pomeni obogatitev za vse udeležence osnovne šole.

### Šolska mediatorka in učiteljica slovenščine Katja Orel:

Izobraževanje za šolsko mediatorko mi je prineslo ogromno znanja, ki ga lahko uporabim pri mediranju, pa tudi v vsakdanjem življenju.

Sprva sem imela nekoliko pomislekov, saj sem bila prepričana, da so faze mediacije možne samo na papirju in izobraževanju, da pa se v realnosti, pri pravi mediaciji, vse ne izide tako lepo. Ko sem začela mediarati, sem bila kar precej prestrašena, saj nisem vedela, ali bom uspela zadevo izpeljati do konca, a se je vedno vse dobro izšlo. Na koncu sem bila vedno zelo zadovoljna, otroci pa tudi, saj smo zadeve doslej vedno rešili. Ko pomagam učencem, da se pogovorijo, rešijo včasih tudi dolgoletni spor, sami pridejo do rešitve in so vidno zadovoljni, sem tudi sama vesela in se dobro počutim.

Učenci, katerim kot pomoč pri reševanju težav predlagam mediacijo, so večkrat skeptični. Včasih jim je treba malce dopovedati, da lahko kadar koli odstopijo, če jim kaj ne bo všeč oz. se počutijo nelagodno. Poudariti je treba tudi, da vse, o čemer se pogovarjamo, ostane med udeleženci. Ko zadevo še napišemo in podpišemo, pa so že v polni meri pripravljeni sodelovati.



### Šolska svetovalna delavka Karmen Tavčar:

Na naši šoli smo mediacijo vpeljali kot enega izmed vzgojnih ukrepov v Vzgojni načrt šole. V vseh desetih letih delovanja je profesorica Mariji Štekar Košuta navdušila za mediacijo in izobrazila veliko število kolegic, tako da je postala eden izmed najpogosteje uporabljenih in najučinkovitejših vzgojnih ukrepov na šoli. Učenci mediacijo radi izbirajo in se je udeležujejo, saj prinaša pozitivne učinke v medvrstniških sporih v zadovoljstvo vseh vpletenih. Izjemno pozitivno je tudi dejstvo, da se nekateri naši učenci zadnjih razredov pod vodstvom mentorjev tudi sami usposabljujejo kot mediatorji. S svojim delovanjem že beležijo navdušujoče rezultate.

### Šolska mediatorka in učiteljica matematike Tatjana Škabar Marjanovič:

Učiti pomeni učiti se! Kot učiteljica v razredu sem del pomembnega procesa, ki tudi mene bogati iz izkušnje v izkušnjo. Podobno doživljam mediacijo kot način reševanja konfliktov. Vsi se učimo, drug od drugega in drug ob drugem.

Včasih nas je strah, da težav ne bomo mogli ali znali rešiti. Sprašujemo se, kaj ima povedati vsak od nas in kakšne bodo reakcije. Začetno bojazen pa premaga zavzeto iskanje primernih vprašanj, povzemanje, iskanje rešitev, preokvirjanje. Vsi se po najboljših močeh trudimo najti pot do sprejemljivih rešitev. To je včasih zelo preprosto, včasih pa se moramo ponovno sestati, ampak z mediacijo smo vedno bliže ugodnemu razpletu. Učenci vsakič z velikim olajšanjem sprejmejo rešitev in mediacijo tudi pohvalijo. Kar nekaj učencev si je po pozitivni izkušnji želelo postati vrstniški mediator. O podobnih občutkih pred mediacijo in med njo me obveščajo tudi vrstniški mediatorji, ki jim kot mentorica pomagam.

### Šolska mediatorka in učiteljica telesne vzgoje Katja Kovač:

Menim, da bi se morali z veččinami mediacije seznaniti vsi, katerih delo se nanaša na interakcijo z ljudmi. Spretnosti reševanja konfliktov so zelo dragocene za ohranjanje ali krepitev medsebojnih odnosov. Znanja mediatorja so nepogrešljiva tudi v osebnem življenju, ko smo kdaj priča sporom, nesporazumom ali obtožbam. Vsekakor izjemno uporabno znanje, ki bi ga priporočila vsakomur.

### Vrstniški mediatorji Nika Grmek in Sara Lazarevski:

Z vrstniško mediacijo sva se podrobneje seznanili v 7. razredu, ko sva odšli na usposabljanje v Rakov Škocjan. Bila je lepa izkušnja, saj sva se naučili različnih načinov komunikacije in pomoči ljudem, ki bi radi rešili spor. Imeli sva že nekaj mediacij in občutek, ko dvema osebama pomagaš rešiti spor, je izjemen. Medianti so nama povedali, da zgodbo laže zaupajo svojim sovrstnikom, saj so tako bolj sproščeni. Občutek so imeli, da jih razumeva. Z izbiro so bili zadovoljni. Zdi se nama, da bo to znanje, ki sva ga dobili iz mediranja, uporabno vse življenje, ne samo pri mediaciji.

## DOSEDANJA SPOZNANJA IN UGOTOVITVE

Mediacija ne bi bila tako uspešna, če je ne bi vodili prepričani in strokovno podkovani mediatorji, ki za to dejavnost žrtvujejo svoje proste ure in za vloženi trud ne pričakujejo denarnega plačila. Najbolj jih osrečuje občutek, da so lahko mladim pomagali miroljubno rešiti spor. To jim tudi daje moč, da kljub zahtevni in večkrat nevhvaležni službi učitelja in številnim obveznostim še najdejo čas za pristen in poglobljen odnos z učenci. Mediator spoštuje temeljna načela mediacije: prostovoljnost, zaupnost, medsebojno spoštovanje, enakopravnost mediantov, kompetentnost, nepristranskost, sporazumno rešitev in zakonitost. Mediator ne svetuje, ne sprejema odločitev, temveč spodbuja medianta.

Mediacijo morata najprej sprejeti vodstvo in šolska svetovalna služba. Le tako bo mediator mirno organiziral srečanja. Ustrezno mora biti predstavljena učnemu in neučnemu osebju, učencem, staršem in skrbnikom. Najbolj prepričljivo to naredijo šolski in vrstniški mediatorji. Da zadostimo tudi formalnim predpisom, moramo ustrezno dopolniti Vzgojni načrt šole.

Starši ob podpisu soglasja za mediacijo (lahko je to le enkrat za celotno osnovnošolsko šolanje njihovega otroka) zaupajo šoli in mediatorju, zato ne smejo zahtevati nikakršnih poročil, saj je mediacija zaupna. Isto velja za vodstvo, šolsko svetovalno službo in razrednike.

Če je šola velika, je nujno organizirati mrežo šolskih mediatorjev, ki se vsaj letno srečujejo in izmenjujejo svoje izkušnje, dvome ali predloge. V primeru dvoma lahko pokličejo supervizorja, v primeru zahtevnejših mediacij pa strokovnjaka, ki ga plačata medianta oz. šola. O delovanju šolske mediatorske mreže mora biti vsako leto oddano poročilo vodstvu, učiteljskemu zboru in svetu šole.

Vrstniška mediacija na osnovnih šolah mora potekati v paru pod mentorstvom šolskega mediatorja, ki poskrbi za pogovor pred mediacijo in po njej. Vrstniški mediatorji so še zelo mladi in neizkušeni, zato je zelo pomembno, da dobijo dovolj spodbude in podpore ter možnost iskrenega pogovora o svojem vodenju, dvomih in zaključkih. Mentorju sicer ne razkrijejo vsebine pogovora oz. sklepov, saj so vezani k zaupnosti, lahko pa z njim analizirajo svoje delo.





Mediacije potekajo pred poukom ali po njem. Med razrednimi urami lahko potekajo le z dovoljenjem staršev in učiteljev, je pa tako rešitev včasih bližja.

Šolski in vrstniški mediatorji morajo poskrbeti za dodatno nadgradnjo svojega znanja in se udeleževati raznih šolskih aktivnosti, na katerih predstavijo mediacijo in delijo z drugimi svojo izkušnjo. Zaželeno bi bilo, da bi strokovnjaki na področju mediacije oz. pogajanja prišli na šole posredovat svoje izkušnje in znanje. Vsekakor bi bilo treba poskrbeti za kontinuiteto vrstniških mediatorjev tudi na srednjih ali poklicnih šolah in univerzah.

V današnjih dneh je vse merljivo v urah, minutah in sekundah. Vse mora biti opravljeno čim prej, človek pa je težko merljiv. Koliko naj bo torej dolg pogovor z osebo, če jo želimo spoznati ali ji pomagati? Mediacije so lahko zelo kratke, če sta medianta za to, pa tudi daljše. Včasih potrebujeta medianta več srečanj, da sta z dogovorjenim zadovoljna. Vsekakor pa je na osnovnih šolah priporočljivo, da se medianta čez nekaj časa srečata z mediatorjem, da preverita, ali dogovorjeno drži ali pa se je medtem kaj spremenilo.

Šolske mediatorke menimo, da mediacija spodbuja pozitivno komunikacijo, osebnostno rast in razvoj, nalaga sprejemanje odgovornosti, poudarja pomen družbenih vrednot, krepi samopodobo in zmanjšuje nasilnost. Mediacija zmanjšuje duševno trpljenje prizadetih, vodi h konstruktivni komunikaciji, izboljšuje sodelovanje, utrjuje

samoodgovornost, ohranja dostojanstvo, krepi samospoštovanje, razvija pogajalske sposobnosti, širi informiranost, usposablja za samostojno reševanje konfliktov in razvija vzgojne komponente pri odraščajoči mladini.

**Sposobnost reševanja konfliktov je ena od temeljnih veščin za kakovostno življenje posameznika v sodobni družbi. Namesto izsiljevanja, verbalnega in fizičnega nasilja ter groženj stopi v ospredje konstruktivno sodelovanje pri iskanju skupne rešitve. Vključitev obvladovanja konfliktov s pomočjo mediacije v šolski vsakdan pripravlja učence na življenje v družbi, zmanjšuje napetosti in je sestavni del psihološke podpore pedagoški praksi v šoli.**

Prepričana sem, da bodo mladi, ki so izkusili šolsko ali vrstniško mediacijo, v prihodnje lažje izoblikovali pozitivne vzorce za reševanje težav, ki jih čakajo v življenju. Prej bodo storili prvi korak in ne bodo čakali, da to stori drugi. Našli bodo prave besede, s katerimi bodo osebo nagovorili. Preden bodo obtožili drugega, bodo pogledali vase, prepoznali svoja stališča, poiskali in zastopali svoje interese. Prisluhnili bodo sogovorncu, še zlasti če je prizadet. Iskali bodo resnico, ki osvobaja, in jo znali povedati ustrezno in spoštljivo. Ne bodo obtoževali in nalagali krivde drugemu, raje bodo spregovorili o problemu. Iskali bodo rešitev, ki bo zadovoljila obe strani v sporu.

## VIRI IN LITERATURA

Metelko, T. P. (2018). Mediacijske tehnike in veščine. Ljubljana: PRO CREAThOR.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., Bodine, R. J. (2010). Vrstniška mediacija, reševanje konfliktov v šolah, vrstniški priročnik. Ljubljana: Zavod RAKMO.

Prgič, J. (2011). Mediacija za otroke: konstruktivno reševanje konfliktov za otroke od 4. do 9. leta. Ljubljana: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Prgič, J., Melanšek, M., Postrak, M. (2010). Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Ljubljana: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Prgič, J. (2009). Priročnik za učitelje in ostale šolske delavce: konstruktivno obvladovanje konfliktov. Ljubljana: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Parkinson, L. (2011). Družinska mediacija. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

# DELOVANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU OB ZAZNAVU NASILJA V DRUŽINI

## *Action of Professional Workers in Kindergarten Detecting Domestic Violence*

### UVOD

Nasilje je družbeni pojav, ki se nenehno spreminja, a ga kljub informacijam, ukrepom in znanju premalo kritično vrednotimo in obsojamo, še posebej ko so žrtve nasilja otroci. Le-ti so še posebno ranljivi zaradi svoje nerazvitosti, nemoči, starosti ali drugih okoliščin in rabijo podporo odrasle osebe. Nameniti jim moramo posebno pozornost, zaščito in pomoč.

Zlorabo otrok je izjemno težko odkrivati in preiskovati, saj je družinsko okolje še vedno precej nedotakljivo in tudi vsako dejanje zahteva poseg v intimni prostor družine.

Eden izmed večjih izzivov vsakega roditelja je prav gotovo vzgoja otrok, zanje si večina želi najboljšo in uspešno vzgojo. Vendar pri izvajanju vzgojne funkcije niso vsi najbolj uspešni ali pa ne posegajo po ustreznih vzgojnih pristopih in zato nekateri konfliktne situacije rešujejo z nasiljem.

Ker je življenje brez nasilja temeljna otrokova pravica, se zavedam, da sem kot strokovna delavka, zaposlena v vrtcu, zavezana in odgovorna, da zaščitim otroka, njegove pravice, in da staršem preprečim, da otroka vzgajajo v nasilju ali z nasiljem. Na tem mestu kot pomembne vidim tako vzgojitelje kot svetovalne delavce v vrtcih, s katerimi otrok dnevno in redno prihaja v stik. Mi nosimo potencial, da otroke, ki so nam zaupani v varstvo, zaščitimo. Vrtec torej ni le prostor, kjer odkrivamo nasilje nad otroki, ga prijavljamo in obravnavamo, temveč tudi skupnost, ki je neposredno soočena s posledicami nasilja, ki ga preživlja otrok.

### IDEJA IN NAMEN RAZISKOVANJA

Kot strokovnjakinja (vzgojiteljica in socialna delavka) sem se pri svojem delu občasno spraševala, ali se čutim dovolj strokovno usposobljena, ozaveščena, močna, da bi znala ravnati v primeru, ko bi prišlo do nasilja nad otrokom s strani staršev in bi morala posredovati. Zanimalo me je tudi, kako moje sodelavke (vzgojiteljice v vrtcu) ocenjujejo svojo usposobljenost in ali se čutijo kompetentne za odkrivanje ter prepoznavanje nasilja.

V okviru podiplomskega študija na Fakulteti za socialno delo sem zapisala magistrsko delo z naslovom **Vloga vrtca pri obravnavi nasilja v družini** (Jenšterle,

2019). Le-ta predstavlja analizo primerov iz prakse, izkušenj strokovnih delavk z zaznavo in obravnavo nasilja v družini v vrtcu. Pri raziskovanju problema sem upoštevala perspektivo strokovnih delavk iz VIZ Vrtci občine Žalec,<sup>1</sup> saj verjamem, da ima vsaka od njih »svojo« teorijo in predstavo o nasilju, ga različno doživlja ter se pri svojem delu nanj odziva različno.

S krajšim poročilom raziskave želim opozoriti na to, da je kaznovanje neprimerna oblika discipliniranja v vzgoji, in spodbuditi posameznike, starše, k iskanju drugih, novih možnih reševanj konfliktnih situacij v družinskem krogu. Raziskava in kratko poročilo naj bi strokovnim delavcem pomagala bolje razumeti nasilje. Še najbolj pomembno je, da bi se zaposleni v vrtcih/šolah v prihodnje nanj ustrezno, dovolj hitro in učinkovito odzivali, brez strahu in negotovosti in z jasnimi zavedanjem, da je to naša skupna zgodba ter da za razplet nosimo skupno odgovornost. Torej, da bi rezultati raziskave in sklepne ugotovitve pomagali pri razvoju uspešnih praks pri zaznavanju, preprečevanju in obravnavi posrednega/neposrednega družinskega nasilja.

Ocenjujem, da je raziskava uporabna, saj lahko služi instituciji, vodstvu in tudi drugim strokovnjakom kot vpogled v lastno strokovnost in prijave suma nasilja nad otroki.

V raziskavi sem iskala odgovore na več raziskovalnih vprašanj, v poročilu pa predstavljam le nekaj teh.

### METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI RAZISKAVE

Na kratko predstavljam analizo rezultatov strokovnih delavk, ki v vrtcu opravljajo vzgojno, izobraževalno ali svetovalno delo. Populacijo so sestavljale vzgojiteljice,<sup>2</sup> ki so redno zaposlene v Vrtcih občine Žalec. Izbrala sem neslučajnostni vzorec, v katerega so zajete osebe, ki so stare med 20 in 60 let. Prostovoljno je sodelovalo 92 vzgojiteljic, le ena je zavrnila sodelovanje.<sup>3</sup>

Podatke za obravnavo zastavljenih raziskovalnih vprašanj in hipotez, ki sem jih preverjala, sem pridobila s pomočjo kvantitativne in kvalitativne metode dela. Vprašalnika (spletni in pisni anketni vprašalnik) sem naslovila na vzgojiteljice in opravila nestandardizirani intervju s sve-

1 VIZ Žalec: Vzgojno-izobraževalni zavod Vrtci občine Žalec.

2 Pod nazivom vzgojiteljica ne ločujem med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice predšolskih otrok. Ločeno bom izraza uporabila in navedla samo takrat, ko bo ločevanje med nazivoma pomembno ali bom želela poudariti razliko med njima.

3 V času anketiranja je bilo nekaj vzgojiteljic odsotnih z dela zaradi boleznih, letnega dopusta ali drugih razlogov; osip predstavlja 15 zaposlenih strokovnih delavk.

tovalno delavko. Osutek vprašalnika in celoten zapis intervjuja je dostopen v prilogi magistrskega dela, na spletni strani: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=120745&lang=slv>. Ponujena vprašanja so lahko iztočnica za raziskovanje tudi v drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih. Podatke sem analizirala in rezultate predstavila opisno, v grafih ali tabelarično.

Omejitev raziskave: gre za pridobljene podatke, pri čemer se odpovedujem ideji reprezentativnega vzorčenja, ker ni moj namen statistično posploševanje podatkov na celotno populacijo strokovnjakov ali vzgojiteljev v Sloveniji.

V krajših izsledkih raziskave bom izpostavila posamezne točke in nova spoznanja, ki bi nas v prihodnje lahko vodila k boljšim rezultatom na področju vzgoje in izobraževanja ter socialnega dela.

## IZSLEDKI RAZISKAVE

### Prepoznavanje znakov nasilja

Oseben pogled na problematiko nasilja je pomemben, saj nas usmerja pri strokovnem delu, in menim, da nas ravno poznavanje znakov nasilja lahko spodbuja k pravočasnemu ukrepanju in posredovanju.

Strokovnjaki navajajo, da otroka, ki je žrtev nasilja, lahko prepoznamo po znakih, ki so:

1. **specifični**, ki so vidni (poškodbe na telesu, praske, modrice, odrgnine, ureznine, znaki davljenja, ščipanja, poškodbe spolovila, krvavitve itd.).
2. **nespecifični**, ki so zaznavni (se kažejo na področju čustvovanja, samopodobe, spremembe vedenja otroka, težave pri druženju in navezovanju stikov z vrstniki, uporništvu, motnje spanja, prehranjevanja, strah, zaničanje ali tlačenje občutkov itd.) (Aničić idr., 2015).

Raziskovala sem, kako se vzgojiteljice opredelijo, kdaj gre za nasilje in kako prepoznavajo znake nasilja pri otrocih. Vprašane so se v enakem odstotku (91 %) izjavile, da gre vedno za nasilje, kadar je otrok deležen fizičnega kaznovanja ali je ustrašovan. Kot pomembnejše znake so izpostavile tudi lasanje (86 %), ščipanje (80 %), zmerjanje, grajanje in žaljenje (73 %) ali zanemarjenost otroka s slabo higieno (65 %). V večji meri, da je nasilje odvisno od situacije, so opredelile kaznovanje otroka s prepovedmi (85 %), vpitje nad otrokom (80 %), odstranitev iz prostora (77 %), poljubljanje na usta (76 %). Za nekatere od njih materialno prikrajšanje ali neupoštevanje otroka ne pomeni nasilja (15 %).

Največ, 89 vzgojiteljic, se je opredelilo, da bi obvestile svetovalno službo vrtca, če bi pri otroku opazile znamenja ugrizov in davljenja. Po njihovem mnenju je pomembno tudi, da bi se odzvale, če bi otrok posnemal spolno zlorabo (81 oseb) ali pripovedoval o nasilju (79 oseb). Ena izmed vzgojiteljic je dodala, da bi bila pozorna na to, če bi otrok nakazoval na nasilje pri igri ali nasilje v igri podoživljal. Menim, da je v tem primeru še posebej pomembno opazovanje otroka in njegovega spreminjanja vedenja. Velika večina je med pomembnimi znaki nasilja opozarjala na doživljanje stisk otroka (66 oseb), če je otroka strah slačenja (62 oseb) ali če bi bil otrok zaradi nehygiene zanemarjen (58 oseb).

Iz podatkov lahko razberemo, da vzgojiteljice fizično obliko nasilja pojmujejo in ocenjujejo kot težjo obliko nasilja in glede na to bi se tudi odzvale.

Vedno se porodi vprašanje, ali so znaki res dokaz za nasilje ali samo posledica drugih okoliščin, npr. otrok ima modrice zaradi padca s kolesom ipd. Po mnenju Anice Mikuš - Kos (1993: 28–30) glavni oviri predstavljata nepoučenost in neobveščenost strokovnjakov, da bi primer nasilja sploh zaznali, ga opazili in si ga ustrezno razlagali (Mikuš - Kos, 1993).

Pomembno je, da se zavzemamo za to, da otrokom ponudimo pomoč, smo mu v oporo, ga zaščitimo, ko nas potrebuje.

### Samoocena in raven usposobljenosti vzgojiteljic za ravnanje in ukrepanje v primeru nasilja v družini

Vzgojiteljice sem spraševala, ali bi znale ukrepati, če bi se pri svojem delu srečale s primerom nasilja nad otrokom. Želela sem, da reflektirajo lastno prakso in ocenijo svojo usposobljenost s področja nasilja ( $n = 92$ ). Svojo strokovno usposobljenost so ocenjevale na grafični lestvici od 1 do 5 (1 – neusposobljeno, 5 – zelo dobro usposobljeno). 1 % vzgojiteljic se čuti neusposobljenih, 10 % jih meni, da so slabo usposobljene, 49 % zmerno usposobljene, 38 % dobro usposobljene in 2 % zelo dobro usposobljene. Povprečna ocena, s katero so se posameznice ocenile, je 3,3 (mediana je 3, povprečna ocena je 3,3).

50 vzgojiteljic meni, da bi znale ukrepati v primeru, če bi se pri svojem delu srečale s primerom nasilja, kar predstavlja 54 % anketiranih. Presenetljivo velik odstotek, kar 42 oseb oziroma 46 % vprašanih, ni povsem prepričanih o svojih kompetencah za ukrepanje.

Ob tem rezultatu se mi je porodila dilema: Ali vzgojiteljice nasilna dejanja obravnavajo dovolj strokovno kljub dejstvu, da se v veliki meri ne čutijo dovolj usposobljene oziroma niso povsem prepričane, ali bi znale ukrepati v primeru zaščite otroka, ki je žrtev nasilja?

Rezultati raziskave so pokazali, da so o svoji usposobljenosti bolj prepričane tiste, ki so se že udeležile izobraževanja o nasilju.

### Zaznavanje nasilja glede na stopnjo izobrazbe in leta delovnih izkušenj

Zanimalo me je, ali se pojavljajo razlike med vzgojiteljicami v primeru zaznavanja nasilja glede na stopnjo izobrazbe, leta delovnih in praktičnih izkušenj, zato sem preučila povezanost med ravno usposobljenosti in raziskala obstoje razlik.

Preglednica 1 nam prikazuje, da se pri oceni usposobljenosti in ukrepanju pojavljajo razlike glede na stopnjo izobrazbe, z manjšim odstopanjem. Z višjim odstotkom (50 %), da bi znale ukrepati v primeru nasilja, so se opredelile vzgojiteljice, ki imajo doseženo srednjo vzgojiteljsko šolo. Ali obstaja povezava in odvisnost med praktično izkušnjo vzgojiteljic ter njihovim ukrepanjem ali ne, pa zagotovo ne morem potrditi.



► PREGLEDNICA 1. Raven usposobljenosti vzgojiteljic glede na stopnjo izobrazbe

Kakšna je vaša najvišja dosežena formalna izobrazba?	Bi znali ukrepati, če bi se srečali s primerom nasilja?			Skupaj
	DA	NE	Nisem prepričan	
srednja vzgojiteljska šola	25 50 %	0	14 33,33%	39
višja ali visoka šola za vzgojitelje	21 42 %	0	25 59,52 %	46
Drugo	4 8 %	0	3 7,14 %	7
<b>Skupaj</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>42</b>	<b>92</b>

## SOOČANJE VRTCA S POSLEDICAMI NASILJA

Problematika nasilja nad otroki v družini je kompleksna in vrtec je prostor, kjer odkrivamo, obravnavamo in prijavljamo nasilje ter se obenem soočamo s posledicami nasilja, ki ga doživlja otrok. Problem je v tem, da se nasilje izvaja doma, v vrtcu so vidne samo posledice ravnanj. Lahko da smo ravno vzgojiteljice prve, ki se nam otrok zaupa in nas izbere kot varne za razkritje. Takrat je naša naloga predvsem, da smo pripravljene poslušati otroka in njegovo zgodbo brez sodb, z njim vzpostavimo varen odnos in ukrepamo dalje.

### Sodelovanje vzgojiteljic in svetovalne službe v vrtcu

V vrtcu je zelo pomembno sodelovanje vzgojiteljic in svetovalne službe, tako pri vsakodnevnih dejavnostih kakor tudi pri obravnavanju suma nasilja. Raziskovala sem, na katerih področjih in v katerih oblikah dela omenjene strokovne delavke najpogosteje sodelujejo, ko gre za primer zaznave ali obravnave nasilja. Predstavljam podatke, ki sem jih pridobila v intervjuju s svetovalno delavko. Predstavila mi je, kako sodeluje z vzgojiteljicami ob prijavi suma nasilja nad otrokom. »V primerih obravnave nasilja s strokovnimi delavkami sodelujem pri pripravi poročila za center za socialno delo<sup>4</sup>/policijo/sodišče, saj so one vsakodnevno v stiku z otroki in starši. Obvestim jih, da smo s CSD dobili zaprosilo za poročilo v zvezi z določeno družino, o kateri se potem pogovorimo. Večinoma svetovalka s centra v zaprosilu že napiše, kaj v zvezi z otrokom oziroma družino jih zanima. Strokovne delavke me v zvezi s primerom obveščajo, če opazijo kaj novega. Če gre za sum nasilja, v vrtcu skupaj izpolnimo predpisan obrazec za prijavo suma na CSD oziroma pokličem svetovalko na CSD. Vzgojiteljice tudi zaprosim za poročila, ki jih napišemo na podlagi zaprosila zunanjih institucij ali staršev. Nekatere poročila napišejo same, druge me prosijo za pomoč.«

### Poznavanje zakonske zaščite otrok pred nasiljem v Sloveniji

V boju proti nasilju nad otroki in mladostniki ima država pomembno vlogo, saj določa, da institucije in organizacije z javnimi pooblastili, na podlagi zakonov in podzakonskih aktov, skrbijo za varovanje ogroženih otrok ali otrok nad katerimi je bilo storjeno nasilje. Otrokove koristi morajo

biti največje in skupno vodilo vsem tistim, ki delamo z otroki ali z družinami.

Pravno varstvo za otroke, ki so žrtve nasilja, je v Sloveniji urejeno in opredeljeno v več zakonih, z zakonodajo, ki zagotavlja, da se problematika obravnava multidisciplinarno:

- Ustava Republike Slovenije (URS), Kazenski zakonik (KZ-1) ter Zakon o kazenskem postopku (ZKP).
- mednarodni akti: Deklaracija o otrokovih pravicah (1959), Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah (1990) in Evropska konvencija o uresničevanju otrokovih pravic (1999).

Strokovnjake v vrtcu pri obravnavi otrok, ki so žrtve nasilja, zavezujejo:

- Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu;
- Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini;
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND), ki je podal nove smernice v boju proti nasilju v družini in pomeni zavezo institucij k določenemu načinu ravnanja – vloge, naloge, mreža in sodelovanje različnih državnih organov in nevladnih organizacij pri obravnavanju nasilja v družini ter odreja ukrepe za varstvo žrtev nasilja v družini. Zakonsko je tudi opredeljena prijavna dolžnost strokovnih delavcev (6. čl.);
- Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode,<sup>5</sup> v katerem je opredeljeno, da vzgojne ustanove sodelujejo v multidisciplinarnih timih<sup>6</sup> s CSD in policijo.

### Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode

V skladu z ZPND in Pravilnikom za VIZ morajo strokovne delavke izvesti postopke in ukrepe za zaščito otroka. Ravno to je bil razlog, da raziščem, v kolikšni meri vzgojiteljice poznajo vsebino omenjenega pravilnika, ki jih zavezuje pri delu, in kje so se z njim seznanile.

Vzgojiteljice sem spraševala, ali poznajo postopek za zaščito otroka, ki je žrtev nasilja, in ali bi znale ustrezno ukrepati. Samo 6 oseb od 92 vprašanih jih je pritrdilo, da poznajo vsebino pravilnika v celoti, 62 vzgojiteljic je seznanjenih le delno, preostalih 24 vzgojiteljic pravilnika ne pozna.

4 Center za socialno delo: v nadaljevanju CSD.

5 V nadaljevanju: Pravilnik za VIZ.

6 Multidisciplinarni tim – MDT sestavlja skupina strokovnjakov s ciljem, da se zagotovi celovita pomoč in dolgoročna varnost in zaščita.

Zanimalo me je tudi, kje so tiste vzgojiteljice, ki so z njim seznanjene (v celoti ali delno), dobile informacije o njegovi vsebini. Največ vzgojiteljic (39 %) se je s pravilnikom seznanilo samoiniciativno, prek spleta, 10 % manj pa v vrtcu, kjer so zaposlene. Vir informacij za spoznavanje pravilnika je bil tudi Uradni list RS (13 %), nekaj manj jih je podatke o vsebini pravilnika dobilo na dodatnih izobraževanjih (12 %). Le nekaj anketirank je omenilo, da so informacije o pravilniku pridobile na fakulteti (kategorija Drugo).

## PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE

- Kljub rezultatom o usposobljenosti vzgojiteljic menim, da jih večina potrebuje še več konkretnih informacij o njihovi vlogi pri obravnavi suma nasilja in o sodelovanju v strokovnem timu. Pridobljeni podatki nakazujejo na potrebo po dodatnem izobraževanju, izpopolnjevanju, da bodo vzgojiteljice lažje pristopile k spoznavanju nasilja, njegovemu zaznavanju ter obravnavanju v prihodnje.
- Menim, da bi bilo koristno, da bi bile na vzgojiteljskih zborih ali strokovnih aktivih zavoda tudi nekatere vsebine izobraževanj vezane na poznavanje problematike, zakonodaje in da bi bile strokovne delavke seznanjene s smernicami omenjenega pravilnika. Predlagam, da bi v strokovno mapo zavoda dodali shemo protokola ravnanja za zaposlene, ki bi bil vsem zaposlenim vedno na vpogled.
- Da bi otroci lažje spregovorili o nasilju, bi lahko vzgojiteljice načrtovale preventivne vsebine za pridobivanje veščin in znanja o nenasilju in nenasilni komunikaciji ter izvajale dejavnosti, povezane s problematiko o nasilju.
- Zelo pomembno se mi zdi tudi informiranje staršev. Na spletni strani vrtca bi lahko objavili zakonodajo, članke ali literaturo, s pomočjo katerih bi starši pridobili informacije o prepovedi nasilnega ravnanja z otroki in dobili pojasnila, kako nasilje v družini vpliva na otrokov razvoj. Staršem bi s tovrstnim ravnanjem dali spodbudo za vzgojo otrok brez telesnega kaznovanja. Na spletni strani bi lahko bile objavljene tudi povezave do institucij, kjer lahko poiščejo pomoč v primeru družinskega nasilja.

Želela bi si, da bi se podani predlogi tudi udeležili v praksi, v mojem delovnem okolju in širše. Analizo raziskave lahko imamo za kašipot ali kot izhodišče za razmislek ter diskusijo o tem, kaj lahko spremenimo v praksi, da bomo še boljši in še bolj uspešni pri svojem delu in ravnanju. V predlogih gre za dvig strokovnega znanja, večanje strokovne avtonomije in vrednosti strokovnega dela.

## SKLEP

Na koncu opozarjam še na dejstvo, da je nasilje tema, ki zahteva čas, izkušnje, dobro opazovanje otroka, strokovno znanje in sistematično delo. Zaznavanje nasilja je prvi korak k preprečevanju le-tega in je ključna ter prva naloga vzgojiteljev, ki v sodelovanju s svetovalno službo nudijo pomoč otroku in ga zaščitijo pred nadaljnjim družinskim nasiljem. Zavedati se moramo, da naloga nas strokovnjakov ni presojanje o obliki in težavnosti nasilja, temveč da zapišemo opažanja dogodka in prijavimo sum nasilja. Strokovno delo pri zaznavanju in obravnavi nasilja je

## SMERNICE UKREPANJ IN PROTOKOL RAVNANJA STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU OB ZAZNAVU NASILJA

Raziskava je obravnavala tudi, koliko strokovne delavke v vrtcu poznajo postopek prijave in obravnave suma nasilja v družini. Postopka ne pozna 23 % vzgojiteljic, 16 % jih je bilo ob trditvi neopredeljenih. 58 % vzgojiteljic je pritrnilo, da poznajo protokol ravnanja.

Po Pravilniku o obravnavi nasilja v družini za VIZ sem na kratko zapisala protokol za ravnanje v primerih nasilja – kdo ukrepa, kdaj in kako.

1. Prvi korak je PREPOZNAVANJE NASILJA – ali posumimo sami ali na temelju posledic (znaki, otrok nam pripoveduje o nasilju, sami smo priča nasilju, nam je o nasilju zaupala tretja oseba). Pomembna sta opazovanje otroka in pogovor z njim.
2. Sledi OCENA OGROŽENOSTI otroka (potreba po takojšnjih ukrepih za zaščito otroka).
3. O sumu nasilja TAKOJ obvestimo svetovalno službo, pomočnico ravnateljice/ravnateljico v zavodu ali telefonsko obvestimo CSD, policijo ali državno tožilstvo (slednje v primeru poškodbe zaradi fizičnega ali spolnega nasilja, v hudi psihični stiski otroka).
4. Po prijavi se skliče INTERNI TIM VIZ (svetovalna služba, vzgojiteljica ali oseba, ki je naredila zapis).
5. Opravi se ZAPIS<sup>7</sup> O NASILJU NAD OTROKOM – dogodek, opažanja, pridobljene informacije, mnenje.
6. Svetovalna delavka pošlje PISNO PRIJAVO z zapisom na CSD, CSD izdela NAČRT POMOČI – pomoč otroku pri soočanju s posledicami nasilja, zagotovitev varnosti – umik na varno (varna hiša, krizni center), zdravstvena, psihosocialna, pravna pomoč itd.

O opravljeni prijavi vrtec/šola starše obvesti le takrat, če presodijo, da je to v korist otroka. Po potrebi se s primerom nasilja seznanijo tudi druge strokovne delavke v zavodu.

Res je, da je že samo razkritje nasilja prvi korak k razbremenitvi, osvoboditvi otroka, vendar pa je tudi zelo naporen, dolg korak do cilja, da se nasilje ustavi in da se nikoli več ne ponovi.

zgodba, ki se nadaljuje ob sodelovanju vseh: otrok, staršev, vzgojiteljev in svetovalnih delavcev.

V prihodnosti lahko pričakujemo kakovostno obravnavo nasilja ali ne nazadnje celo zmanjšanje števila otrok, ki so žrtve nasilja, če bomo strokovnjaki sledili smernicam,

7 Zapis o nasilju nad otrokom v skladu s Pravilnikom o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (obrazec) - Priloga 1.

upoštevali zakonodajo, imeli podporo nadrejenih, dobro sodelovali z drugimi institucijami, otrokom nudili ustrezno pomoč, izvajali preventivne programe, prek medijev ozaveščali javnost o problematiki nasilja itd. Menim, da so za zaježitev nasilja zelo pomembne tudi informacije iz prakse, ki lahko pripomorejo k dopolnjevanju ali izboljševanju zakonodaje.

Pomembna sta tudi družbena zavest in zavedanje, da sleherni posameznik z lastnim zgledom prispeva k temu, da so nasilna dejanja družbeno nesprejemljiva in tudi kazniva. Prizadevati si moramo, kot laiki ali kot strokovnjaki, da se nasilna dejanja preprečujejo in obravnavajo. Ne gre le za problem na nivoju družine, marveč za družbeni pro-

blem, ki ga lahko dolgoročno zmanjšujemo in omejujemo s spodbujanjem ničelne tolerance do vseh oblik nasilja ter ustreznim ukrepanjem, tako na zasebni kot na strokovni ravni.

Ostaja dilema: Ali je sploh mogoče v celoti doseči in uveljaviti ničelno toleranco do nasilja nad otroki v vrtcu in v njihovem vsakdanjem življenju? Če nasilja in znakov le-tega ne zaznamo, se ne odzovemo, nasilja ne prijavimo, smo soodgovorni, da otroci ostanejo brez pomoči ali brez upanja, da se nasilje ne bo nadaljevalo ali stopnjevalo.

Zaključujem z mislijo: »Dežja se ne da ustaviti, lahko pa damo otroku dežnik.« (Kongo)

## VIRI IN LITERATURA

Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. A., Sušnik, A. (2015). Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje. <http://www.drustvo-dnk.si/>.

Domicelj, M., Ferjančič, J., Pavlovič, Z. (2016). *Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu*. Velenje: Pedagoško društvo Vzgojiteljica.

Jenšterle, L. (2019). *Vloga vrtca pri obravnavi nasilja v družini magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Mesec, B., Rape, T., Rihter, L. (2009). *Načrtovanje raziskave : študijsko gradivo za interno uporabo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Mikuš - Kos, A. (1993). Psihološke determinante dogajanj, ki sopogojujejo trpinčenje otrok in vplivajo na odzivanje strokovnjakov. *Zbornik prispevkov delovne konference o delovanju in sodelovanju strokovnih služb na področju preprečevanja zlorab in zanemarjanja otrok, Ljubljana, november 1993*, 19–38.

Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj in profesionalizem zaposlenih v vrtcih. *Zaupaj vase, poskrbi zase*, 23–33.

Veselič, Š., Horvat, D., Plaz, M., Društvo, S. O. S. t. z. ž. i. o. ž. n. (2016). *Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja : izdaja ob 25. obletnici delovanja Društva SOS telefon*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.

## ZAKONODAJA

Kazenski zakonik (Uradni list RS, št. 50/12 – uradno prečiščeno besedilo, 6/16 – popr., 54/15, 38/16 in 27/17). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5050> (dostopno: 13. 5. 2019).

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (Uradni list RS, št. 104/09). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9804> (dostopno: 13. 5. 2019).

Pravilnik o sodelovanju policije z drugimi organi in organizacijami pri odkrivanju in preprečevanju nasilja v družini (Uradni list RS, št. 25/10). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9886> (dostopno: 13. 5. 2019).

Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini (Uradni list RS, št. 31/09 in 42/17). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9598> (dostopno: 13. 5. 2019).

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (Uradni list RS, št. 16/08, 68/16 in 17/54 – ZSV-H). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084> (dostopno: 13. 5. 2019).

Zakon o kazenskem postopku (Uradni list RS, št. 32/12 – uradno prečiščeno besedilo, 47/13, 87/14, 8/16 – odl. US, 64/16 – odl. US, 65/16 – odl. US, 66/17 – ORZKP153,154 in 22/19). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO362> (dostopno: 13. 5. 2019).

Zapis o nasilju nad otrokom v skladu s pravilnikom o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. [iFile:///C:/Users/Lorena/Downloads/2009-01-4667-p1.pdf](file:///C:/Users/Lorena/Downloads/2009-01-4667-p1.pdf) (dostopno: 26. 4. 2019).





# POČITEK IN SPANJE V VRTCU V I. STAROSTNEM OBDOBJU

## *Rest and Sleep in Kindergarten in the First Age Group*

### UVOD

Dilema glede spanja v vrtcu se pojavlja že leta in leta. V zadnjih desetih letih se je v mnogih vrtcih režim pri počitku in spanju temeljito spremenil. Spanje v vrtcu sicer ni obvezno, je pa pomembno, da strokovni delavci vsem otrokom omogočijo počitek in spanje. Strokovni delavci v vrtcih morajo prepoznati znake utrujenega otroka in izhajati iz njegove potrebe po počitku in spanju in ne iz želja njihovih staršev. Pri tem imajo strokovni delavci različne rutine za otroke pred počitkom in spanjem kot tudi med počitkom in spanjem.

### TEORETIČNA IZHODIŠČA

Slovar slovenskega knjižnega jezika definira:

- počitek kot navadno daljšo prekinitvev kake dejavnosti zlasti zaradi telesne sprostitve, okrepitev;
- spanje pa, kot stanje telesnega in duševnega počitka s popolnim ali delnim zmanjšanjem zavesti.

V Kurikulumu za vrtce (1999) je poudarjeno, da počitek in spanje ne bi smela biti ne obvezna in ne časovno preveč strogo določena. Organizacija počitka je odvisna od individualnih potreb in organizacije dnevnih aktivnosti. Prehod iz dejavnosti ali od kosila k počitku naj bi bil postopen in naj bi potekal brez pretiranega hitenja s pospravljanjem in pripravljanjem ležalnikov.

E. Pentley (2003) navaja, da se dojenček ne rodi z dnevnim ritmom, kot ga imamo odrasli. Dojenčkova biološka ura se začne razvijati približno med šestim in devetim tednom starosti. Z meseci biološka ura pri dojenčku dozoreva in doseže točko, ko je podnevi večinoma buden, ponoči pa večinoma spi. Približno pri devetih oziroma desetih mesecih se dojenček običajno zbuja in hodi spat ob približno enakem času. Ko otrok postaja starejši, dozoreva tudi njegov spalni cikel.

Od prvega do drugega leta starosti otrok praviloma dnevno spanje skrči le na kako uro. V začetku tega starostnega obdobja podnevi spi od dvajset minut do treh ur in sicer dvakrat, tako da precej enakomerno porazdeli dnevni čas. V obdobju od treh do šestih let se otroci v potrebi po spanju med seboj močno razlikujejo. Večina malčkov ima težave, preden zaspi. Otroci v predšolskem obdobju pa se glede tega delijo v dve skupini: otroci, ki zaspajo brez težav, in otroci, ki zelo težko zaspajo (Leach, 2004).

Če želimo razumeti, zakaj majhen otrok včasih težko zaspi in se pogosto zbuja, moramo vedeti, da naravno sledi določenemu ciklu v procesu spanja (Pentley, 2003).

Spati kot odrasli človek se otrok »nauči« šele okoli drugega leta starosti. To pomeni, da otrok spi tako trdno, da se pri tem ne zbuja, in da spi v določenem ritmu, bolj globoko ponoči in bolj rahlo podnevi (Leach, 2004).

Naloga odraslega je, da prepozna otrokove potrebe po spanju. Vrtec ima postavljen okvirni red, znotraj njega pa je določen čas za prehrano in dnevne rutine, za zagotavljanje zdravja in varnosti otrok (Vinšek, 2007). Eden izmed elementov dnevne rutine je tudi počitek ali spanje, saj je kakovostno spanje ključnega pomena za otrokovo rast in zdravje. Naspan otrok hitreje pomni, je boljše volje in se lažje koncentrira, pri tem pa se otroci med seboj razlikujejo, saj nekateri potrebujejo le počitek, drugi pa spanec (Leach, 2004). Dolžina počitka pa naj bi se spreminjala tudi glede na to, koliko časa otroci preživijo v vrtcu (Dolar Bahovec in Bregar Golobič, 2004). Vemo namreč, da so otroci v vrtcu vključeni v različne programe glede na dolžino njihovega bivanja v vrtcu. Nekateri so vključeni v poldnevne programe in v vrtcu preživijo bistveno manj časa kot tisti, ki so vključeni v celodnevne programe in v vrtcu preživijo do 9 ur dnevno. Otroci, ki ne potrebujejo spanja, naj ta čas namenijo počitku, ki ga gotovo potrebujejo, in naj se v tem času ukvarjajo z mirnimi aktivnostmi (Batistič in Matičetov, 1987).

Da bi počitek potekal nemoteno, je tik pred njim priporočljivo načrtovanje mirnih dejavnosti (pripovedovanje zgodb, tiho petje, poslušanje glasbe itd.). Vsak otrok naj ima svoje ležišče ali poseben kotiček, svojo igračo ali posebno odejico. Med počitkom pa moramo otrokom dovoliti, da se umirijo v svojem tempu, in jih ne smemo siliti k spanju. Lahko pa jim pomagamo k lažjemu spanju tako, da se usedemo v bližino nemirnega otroka. Enako velja za zburjanje – otroke pustimo, da se zbudijo v svojem tempu (Dolar Bahovec in Bregar Golobič, 2004).

M. Strojina (1985) navaja, da mnogi otroci ne želijo v vrtec zaradi tega, ker morajo spati. Poudarja, da se otroci med seboj razlikujejo – nekaterim je počitek ob umirjeni glasbi ali pravlji povsem dovolj in jim siljenje s spanjem povzroča velike stiske.

Podobno tudi J. Čirič (2005) meni, da je v vrtcu treba ustvariti demokratično vzdušje. Dejavnosti naj bodo zastavljene tako, da otroke spodbujajo k sodelovanju, ki pa ne sme voditi v skupinsko rutino, prisilno prilagajanje ter negiranje avtonomnosti posameznika. Otroci se morajo namreč že zgodaj navaditi na možnost izbire in sodelovanja pri načrtovanju, oblikovanju in sprejemanju odločitev ter pri delitvi odgovornosti za skupinsko sprejete odločitve. Vsakdanje življenje v vrtcu, vsakodnevna rutina, rituali, dogodki, dnevni red morajo otroku omogočiti ob-

čutek pripadnosti, ustvarjati prijetno vzdušje in omogočati vzpostavljane vezi med vrtcem in družinskim življenjem.

Mnogi odrasli si težko predstavljajo, da je počivanje na ležalniku za otroka lahko prava muka in stiska. Večini ljudi po kosilu prija kaka urica spanja, zato menijo, da je tako tudi z otroki. Vzrok za vztrajanje pri togem dnevnem redu po navadi tiči v strahu pred kakršnimi koli spremembami. Preizkušanje novega za odraslega pomeni tudi več vložene energije in napora. Zagotovo je lažje samo paziti na otroke v času počitka, kot pa slediti aktivnostim v tem delu dnevene rutine (Čirič, 2005).

## OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Spremembe na področju organizacije počitka in spanja v vrtcu so bile na novo opredeljene leta 1999 s sprejetjem Kurikula za vrtce, v katerem je poudarjeno, da morajo vzgojitelji spoštovati možnost izbire pri organizaciji počitka in spanja, pa tudi pri drugih potrebah otroka. Na podlagi tega me je zanimalo, ali je v vrtcih v I. starostnem obdobju otrokom dana možnost izbire pri organizaciji počitka in spanja oz. kolikšni meri se upoštevajo otrokove želje in potrebe pri načrtovanju in izvajanju tega.

Na temelju tega sem postavila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic predšolskih otrok upoštevajo individualne potrebe otrok pri organizaciji počitka in spanja?
2. Kako upoštevajo individualne potrebe otrok pri organizaciji počitka in spanja?
3. Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic predšolskih otrok upoštevajo želje otrok glede počitka in spanja?
4. Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic upoštevajo želje staršev otrok glede počitka in spanja?
5. Katere dejavnosti vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic ponudijo tistim otrokom, ki ne zaspijo?

## RAZISKOVALNI VZOREC

Vzorec je bil namenski in priložnostni. V raziskavo je bilo vključenih 359 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic predšolskih otrok iz vseh 12 statističnih regij Slovenije.

## OPIS VPRAŠALNIKA

Empirični podatki so bili pridobljeni na podlagi anonimno izpolnjenega spletnega anketnega vprašalnika o počitku in spanju otrok v I. starostnem obdobju. Vprašalnik je sestavljen iz 13 vprašanj izbirnega tipa, kjer je pri 12 vprašanjih možen en odgovor in pri 1 vprašanju več odgovorov.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

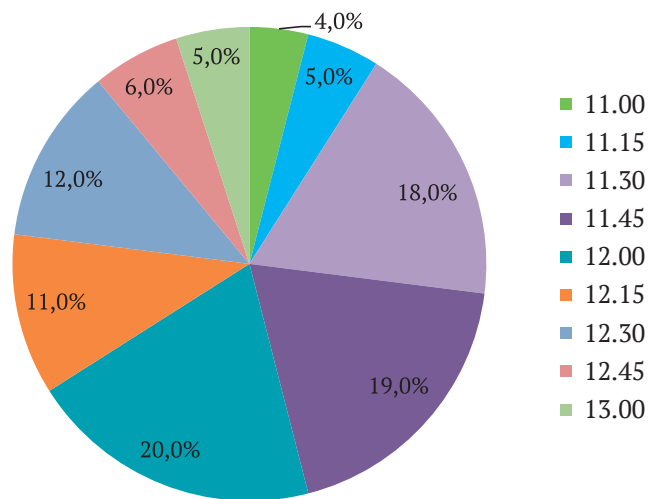
V nadaljevanju so podani rezultati o počitku in spanju v I. starostnem obdobju po vsebinskih sklopih.

### 1. Prisotnost počitka/spanja v skupinah I. starostnega obdobja

Vsem 359 strokovnim delavkam, ki so sodelovale v raziskavi, se zdi pomembno, da je otrokom I. starostnega obdobja omogočen/-no počitek/spanje. V 99 % skupin I. starostnega obdobja zaspri večina otrok in le v 1 % temu ni tako. V 62 % skupin I. starostnega obdobja, vključenih v raziskavo, je čas za počitek strogo določen in v 38 % imajo čas za počitek prilagojen in ne poteka vedno v enakih časovnih okvirih. V 9 % skupin I. starostnega obdobja, vključenih v raziskavo, je čas za počitek opredeljen pred kosilom in v 91 % imajo čas za počitek načrtovan po kosilu.

### 2. Trajanje in načini priprave na počitek/spanje in trajanje počitka/spanja

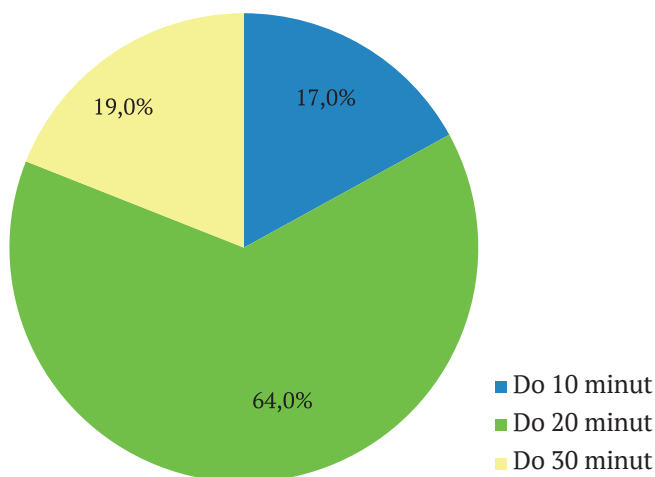
Nadalje nas je zanimalo tudi, ob kateri uri se začne priprava na počitek in koliko časa traja v skupinah I. starostnega obdobja (Graf 1 in Graf 2).



► GRAF 1: Ura, ob kateri se začne priprava na počitek/spanje v skupinah I. starostnega obdobja.

Podatki kažejo, da se v dveh tretjinah skupin I. starostnega obdobja priprava na počitek začne med 11.30 in 12.00. 11 % skupin I. starostnega obdobja začne s pripravo na počitek ob 12.15 in 12 % ob 12.30. Zanimivo je tudi to, da se pri 9 % začne priprava na počitek med 11.00 in 11.15, kar je zelo zgodaj, in v 11 % skupin med 12.45 in 13.00, kar pa je že nekoliko pozno. Podatki kažejo, da prihaja do velikih razlik v urah, pri katerih se otroci skupin I. starostnega obdobja začnejo pripravljati na počitek.

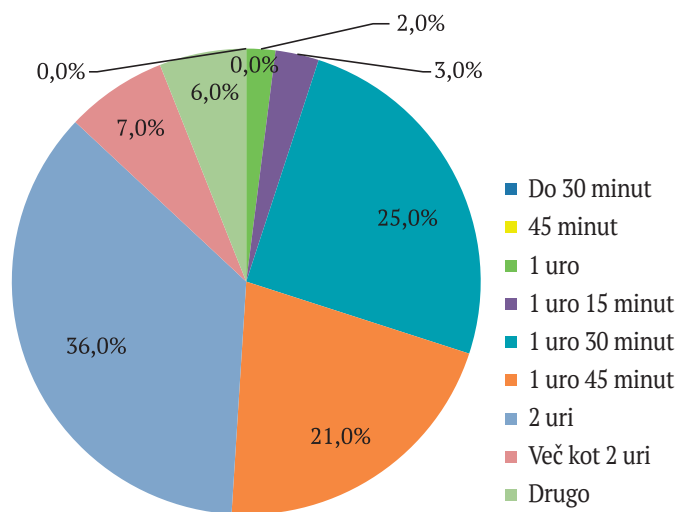




► GRAF 2: Čas trajanja priprave na počitek/spanje v skupinah I. starostnega obdobja.

64 % skupin I. starostnega obdobja pripravi na počitek nameni do 20 minut časa, 19 % jih za pripravo na počitek porabi 30 minut in 17 % jih temu nameni do 10 minut.

V Grafu 3 je razvidno, koliko časa traja počitek/spanje v skupinah I. starostnega obdobja.

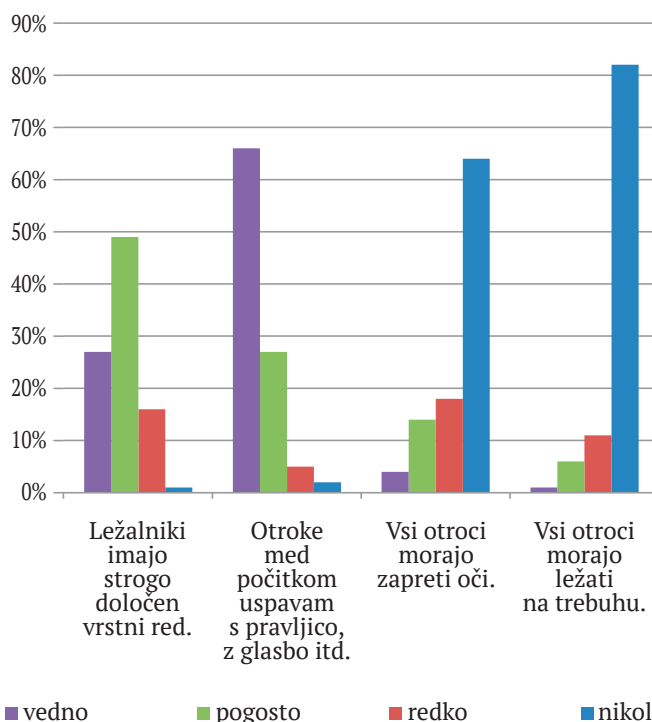


► GRAF 3: Čas trajanja počitek/spanje v skupinah I. starostnega obdobja

Pridobljeni podatki izkazujejo, da v otroci v skupinah I. starostnega obdobja v največji meri, to je v 36 %, počivajo/spijo 2 uri, 25 % 1 uro in 30 minut in 21 % 1 uro in 45 minut. Podatki kažejo tudi, da otroci skupin I. starostnega obdobja počivajo/spijo najmanj 1 uro in v 7 % tudi več kot 2 uri. 6 % strokovnih delavk, ki so sodelovale v raziskavi, je pri času trajanja počitka/spanja napisala, da se ta dnevno prilagaja otrokom, njihovim dejavnostim tekom dneva, njihovi utrujenosti in potrebi po počitku/spanju.

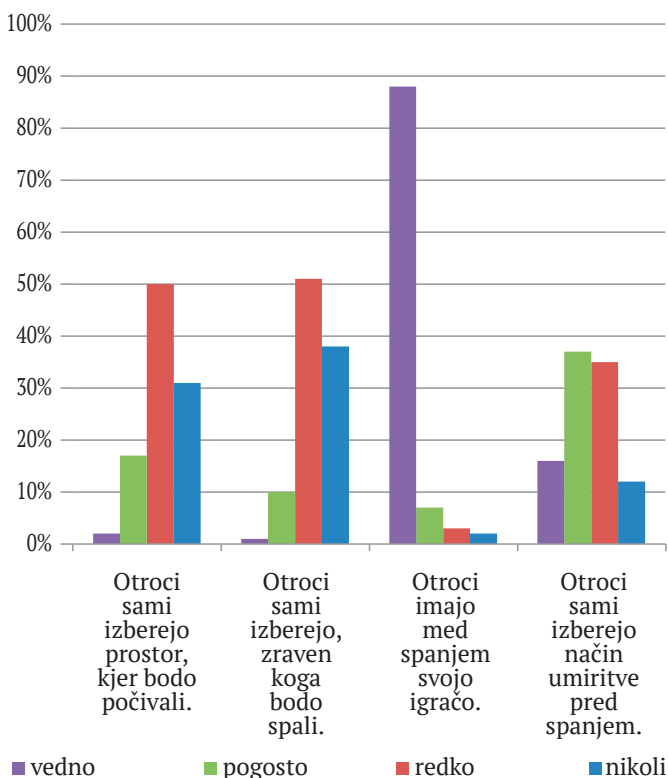
Nadalje nas je zanimalo tudi, kako poteka priprava na počitek/spanje, kar je prikazano v Grafu 4.

Rezultati kažejo, da v 49 % skupin I. starostnega obdobja pogosto nimajo določenega vrstnega reda ležalnikov in v 27 % imajo le-tega vedno določenega. 66 % skupin otrok I. starostnega obdobja strokovne delavke vedno uspavajo



► GRAF 4: Potek priprave na počitek/spanje v skupinah I. starostnega obdobja

s pravljico ali glasbo, 2 % pa se jih za to nikoli ne odloči. 64 % strokovnih delavk je odgovorilo, da od otrok skupin I. starostnega obdobja nikoli ne zahtevajo, da morajo zapreti oči, 4 % strokovnih delavk, vključenih v raziskavo, pa jih to vedno zahteva. 82 % strokovnih delavk nikoli ne zahteva, da morajo otroci I. starostnega obdobja ležati na trebuhu, 6 % jih to zahteva pogosto in 1 % vedno.

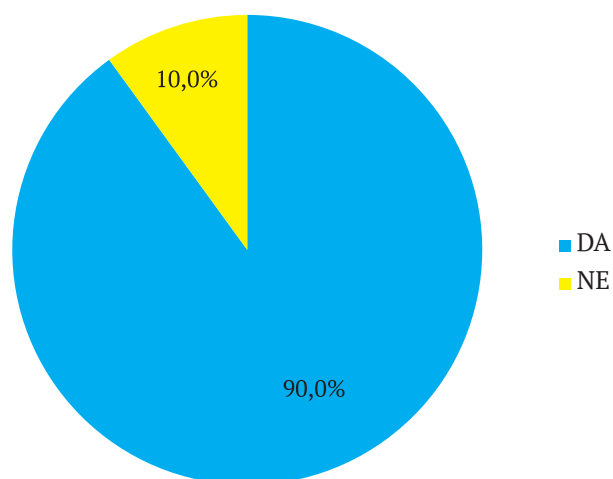


► GRAF 5: Upoštevanje želja otrok pri organizaciji počitka/spanja v skupinah I. starostnega obdobja.

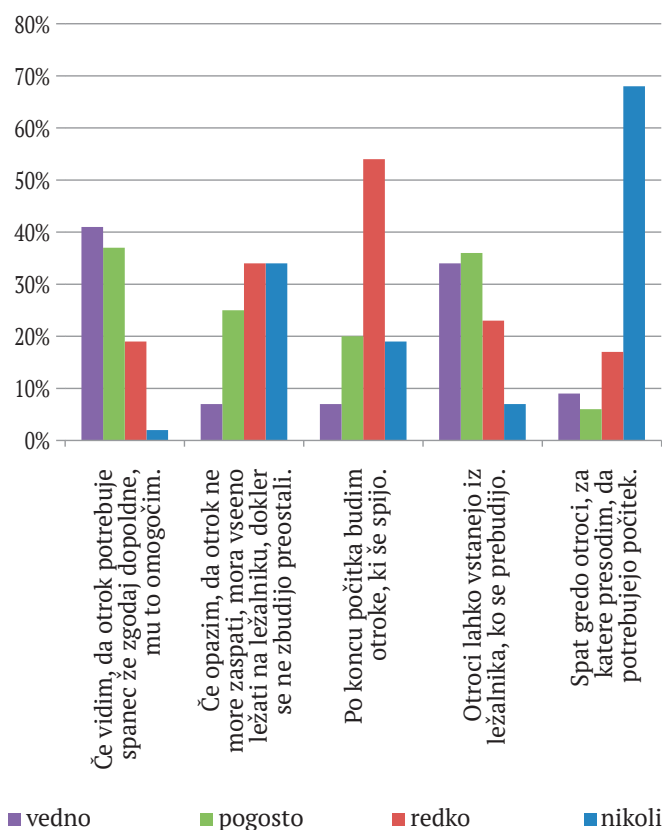
### 3. Upoštevanje želja otrok pri organizaciji počitka/spanja

Zanimalo nas je tudi, kako vzgojiteljice, vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic upoštevajo želje otrok pri organizaciji počitka v skupinah I. starostnega obdobja (Graf 5) in koliko upoštevajo želje staršev otrok I. starostnega obdobja glede počitka njihovega otroka (Graf 6).

37 % otrok skupin I. starostnega obdobja si lahko pogosto izbere prostor, kjer bodo počivali, 12 % otrok teh skupin si tega ne more nikoli izbrati. 10 % otrok skupin I. starostnega



► GRAF 6: Koliko vzgojiteljice, vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic upoštevajo želje staršev otrok I. starostnega obdobja glede počitka njihovega otroka.



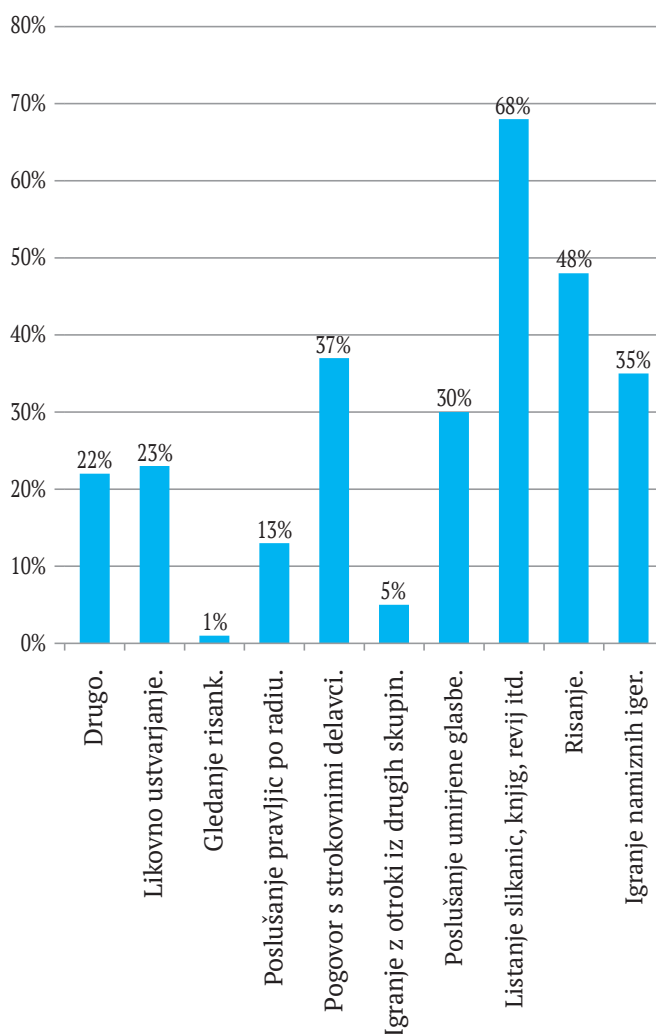
► GRAF 7: Kako vzgojiteljice, vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic upoštevajo individualne potrebe otrok pri organizaciji počitka/spanja v I. starostnem obdobju.

obdobja si lahko pogosto izbere, poleg koga bodo spali, 51 % jih to lahko izbere le redko in 6 % si tega ne more nikoli izbrati. Je pa tudi 1 % otrok skupin I. starostnega obdobja, ki si to lahko vedno izbere. 88 % otrok skupin I. starostnega obdobja ima lahko vedno pri počitku svojo igračo, 2 % pa nikoli. 37 % otrok skupin I. starostnega obdobja lahko pogosto izbere način umiritve pred spanjem, 35 % redko, 12 % nikoli in 16 % vedno.

90 % strokovnih delavk upošteva želje staršev otrok I. starostnega obdobja glede počitka in 10 % želja staršev glede počitka ne upošteva.

V Grafu 7 je razvidno, kako vzgojiteljice, vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic upoštevajo individualne potrebe otrok pri organizaciji počitka/spanja v I. starostnem obdobju.

41 % strokovnih delavk, ki je sodelovalo v raziskavi, je odgovorilo, da omogočijo spanje otrokom že dopoldan, če otrok potrebuje spanec. 37 % jih to omogoči pogosto, 19 % redko in 2 % nikoli. 34 % strokovnih delavk nikoli ne vztraja pri tem, da morajo tisti otroci, ki ne zaspijo, ležati na ležalniku tako dolgo, dokler se ne zbudijo preostali otroci. Prav toliko se jih redko odloči in vztraja, da morajo otroci ležati na ležalniku tako dolgo, dokler se ne zbudijo preostali otroci,



► GRAF 8: Katere dejavnosti vzgojiteljice, vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic najpogosteje ponudijo otrokom, ki ne zaspijo, v I. starostnem obdobju.

25 % pogosto in 7 % vedno, kar je zaskrbljujoč podatek. 54 % strokovnih delavk otroke I. starostnega obdobja po končanem počitku redko budi, 20 % pogosto, 7 % vedno in 19 % nikoli. 34 % strokovnih delavk vedno omogoča otrokom I. starostnega obdobja, da lahko vstanejo z ležalnika, ko se prebudijo, 36 % jih to dopušča pogosto, 23 % redko in 7 % nikoli. 68 % strokovnih delavk se nikoli ne odloči, da gre do spat samo otroci, za katere presodijo, da potrebujejo počitek, 17 % redko, 6 % pogosto in 9 % strokovnih delavk se za to odloči vedno.

#### 4. Dejavnosti za otroke, ki ne spijo

V Grafu 8 je razvidno, katere dejavnosti vzgojiteljice, vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic najpogosteje ponudijo otrokom, ki ne zaspajo, v I. starostnem obdobju.

Na to vprašanje anketnega vprašalnika so lahko strokovne delavke odgovorile z več možnimi izbirami. Vzgojiteljice,

vzgojiteljice predšolskih otrok/pomočnice vzgojiteljic otrokom I. starostnega obdobja, ki ne zaspajo, v največji meri ponudijo listanje slikanic, knjig in revij, temu po odstotku sledita risanje in pogovor z njimi. Najredkeje pa otrokom ponudijo gledanje risank.

#### SKLEP

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšno je mnenje vzgojiteljic in vzgojiteljic predšolskih otrok/pomočnic vzgojiteljic o počitku in spanju v vrtcu v skupinah I. starostnega obdobja in kako ta poteka.

Analiza zbranih podatkov izkazuje, da imajo strokovne delavke, ki so sodelovale v raziskavi, različna mnenja in da tudi ravnajo različno. Podatki kažejo, da strokovni delavci še vedno premalo vključujejo želje in potrebe otrok pri načrtovanju in izvajanju počitka in spanja v vrtcu v I. starostnem obdobju.

#### VIRI IN LITERATURA

Batistič Zorec, M., Matičetov, D. (1987). Počitek in spanje otrok v vrtcu. *Otrok in družina*, št. 7.

Cvetko, I., Bahovec, D. E. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čirič, J. (2005). Psihologija. *Interno gradivo*. Ljutomer.

Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo. Ljubljana: DZS.

Leach, P. (2004). *Otrok od rojstva do šole*. Ljubljana: Domus.

Panty, E. (2003). *Otroško spanje*. Radovljica: Didakta.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995). Ljubljana: DZS.

Strojin, M. (1985). Zakaj je spanje v vrtcu muka – od načela do izvedbe. *Obzornik zdravstvene nege*, 19 (3-4). <https://obzornik.zbornica-zveza.si/index.php/ObzorZdravNeg/article/view/1667> (Pridobljeno: 30. marec 2020). <https://obzornik.zbornica-zveza.si/index.php/ObzorZdravNeg/article/view/1667> (Pridobljeno: 20. 3. 2020).

Vinšek, Z. (2007). *Moj otrok v vrtcu ne bo spal*. Revija za starše. Ljubljana: Delo d. o. o.

Renata Strmec, Srednja frizerska šola v Ljubljani

# IZZIVI UČITELJA PRAKTIČNEGA POUKA FRIZERSTVA PRI POUČEVANJU NA DALJAVO

*Challenges Faced by Teacher of Practical Training in  
Hairdressing during Distance Teaching*

## UVOD

V novo šolsko leto smo vstopili zaznamovani z epidemijo, ki je marca nepričakovano in korenito spremenila šolanje otrok in pristope k poučevanju. Iz varnega šolskega okolja, kjer je bil osebni stik nekaj običajnega, smo se "preselili" pred zaslone. Otroci so se morali tako rekoč čez noč privaditi in prilagoditi na pouk na daljavo. Skoraj vse, kar je bilo prej dovoljeno, se je z epidemijo postavilo na glavo. V nekaj dneh so se stanovanja spremenila v učilnice, igralnice, prostore za športno vadbo, starši so postali nadomestni učitelji. Sama sem doživljala določeno mero nezaupanja v učiteljevo delo, saj se je – po mojih izkušnjah sodeč – v minulih letih povečalo poseganje staršev v pouk (načrtovanje, preverjanje, ocenjevanje itd.). Vse prevečkrat se je zgodilo, da so navodila za izvedbo pouka na daljavo starši in otroci najprej izvedeli iz medijev in ne od vodstev šol, kar bi bilo nujno potrebno. Slednje se je vsaj malo popravilo v novem šolskem letu.

## ZAČETEK NOVEGA ŠOLSKEGA LETA

Tudi na Srednji frizerski šoli v Ljubljani smo se soočili z vsemi izzivi in se hitro odzvali na epidemijo ter se bolj ali manj učinkovito spoprijeli z novimi načini poučevanja na daljavo. Pri pripravi na novo šolsko leto, ko do zadnjih dni nismo vedeli, kako bo potekal pouk, smo morali pri načrtovanju upoštevati tudi vse spremembe, ki jih je prinesla epidemija. Upoštevali smo priporočila in navodila MIZŠ in Zavoda RS za šolstvo. Otroke je pomladno obdobje zelo zaznamovalo in v novo šolsko leto so stopili s številnimi vprašanji in osebnimi tiskami. Čeprav živimo v obdobju, ko se tehnologija tako rekoč dnevno spreminja, se je pokazalo, da računalnik, tablice, dostop do interneta, tiskalnik in vsa preostala oprema za pouk na daljavo niso nekaj samoumevnega in dosegljivega za vse otroke. Mladostnikom, ki nimajo ustreznih pogojev, se dela težko popravljiva škoda, potisnjeni so na rob in imajo občutek, da so manjvredni, da niso enakovredni preostalim. Vse to se ne da popraviti čez noč.

Raziskave so pokazale, da je poraslo število anksioznosti, povečalo se je število depresivnih motenj in paničnih napadov, da ne govorimo o skokovitem porastu porabe antidepressivov.

Kljub vsemu pa so problemi na svetu zato, da se zaradi njih ne prepiramo. Da v zvezi z njimi ne obupamo. Da za njih

ne dolžimo druge. Niti da se zaradi njih smilimo sami sebi. Vedno obstajajo rešitve.

Dijaki vstopajo v svet, kjer je virus generator večine novic. Hkrati pa so v procesu odraščanja in iskanju lastne identitete. Kar naenkrat je vse prepovedano. Skoraj vse, kar je bilo še včeraj dovoljeno. Tukaj pa moramo nastopiti starši in učitelji ter mladostnikom na njim razumen način predstaviti, da bo tudi to obdobje minilo. Ne smejo se rokovati, objemati, kar naenkrat ni več druženja, prepovedani so vsi obiski, ni koncertov, kinopredstav, s simpatijo se lahko vidijo samo prek zaslonov. Če je bila pred epidemijo čezmerna uporaba računalnikov, tablic in telefonov nezaželena, je zdaj kar naenkrat vse dovoljeno. Posledice se kažejo na znanju in gibalnem področju. Če bo vse skupaj trajalo predolgo, se bo to poznalo tudi na zdravju, ko bodo ti mladostniki odrasli. Kljub vsemu ni primerno, da jih že zdaj označimo za izgubljeno korona generacijo.

Živimo v času, ko moramo poskrbeti zase in za druge. Bolj kot z novicami in negativnim pogledom na dani položaj se moramo ukvarjati z mislijo, kako ohraniti optimizem in v razmerah, ki so se z drugim valom še zaostrile, prevzeti, odgovornost in se ne prepustiti malodušju. Številne teorije zarote in dvom celo v stroko ne naredijo nič dobrega.

## ZA IZVEDBO PRAKTIČNEGA POUKA POTREBUJEMO USTREZNE POGOJE

Pouk praktičnega pouka je dinamičen in drugačen od drugih predmetov. Za izvedbo pouka potrebujemo profesionalno opremljeno učilnico z vsemi pripadajočimi orodji, materiali in pripomočki. Dijaki potrebujejo modele, na katerih se učijo in pridobivajo veščin. Le-te potem uporabijo na praktičnem usposabljanju pri delodajalcih in nato kot samostojni frizerji. Vse naštetu smo morali zdaj učitelji praktičnega pouka načrtovati tako, da je pouk izvedljiv tudi v praksi – na daljavo, z upoštevanjem vseh omejitev (dijaki se šolajo od doma, vsi nimajo svoje sobe, računalnika, ustrezne opreme in niso večji IKT). Tu spet nastopi učitelj, ki se mora odzvati pedagoško modro in na eni strani upoštevati učni načrt, priporočila za poučevanje na daljavo, priporočila NIJZ-ja, specifično predmeta, na drugi strani pa se zavedati pogojev, s katerimi se soočajo dijaki.

Tudi pri pouku na daljavo je treba upoštevati vse faze učenja: načrtovanje in podajanje snovi, utrjevanje in



ponavljanje, spremljava, preverjanje, in če bo potrebno, tudi ocenjevanje posameznih izdelkov. Da zagotovimo uspešnost pouka, moramo učitelji praktičnega pouka delovati individualno. Izpeljava videokonferenc v Teamsu in pouka prek Zooma, spletnih učilnic ali drugega medija je praktično neizvedljiva, ker dijaki v sočasno ne morejo zagotoviti ustreznih pogojev za delo (primeren prostor, materiali,

pripomočki, model itd.). Največji izziv predstavljajo modeli dijakov. Zato dijaki dobijo pisna navodila, videogradiva, ki pa ne morejo nadomestiti neposredne interakcije z učiteljem, ki jih pri pouku vodi, spremlja, popravlja in spodbuja. Povratna informacija dijakom pri poučevanju na daljavo mora biti zato kakovostna, dijaki morajo imeti možnost konzultacij.

► PREGLEDNICA 1. Spomladanske izkušnje iz prvega obdobja poučevanja na daljavo – reševanje izzivov v novem šolskem letu

IZZIVI V SPOMLADANSKEM DELU	KAKO RAVNATI OB IZZIVIH
Preveč spletnih orodij, s katerimi smo sodelovali z dijaki.	Na nivoju šole v jesenskem delu vsi učitelji uporabljamo Teams, usklajenost učiteljev istega predmeta.
Slaba usposobljenost dijakov za uporabo IKT.	Dijake s slabšim znanjem smo dodatno usposobili za uporabo računalnika, po potrebi vzpostavimo osebni stik.
Dijaki niso imeli ustreznih tehničnih pogojev (računalnik, tiskalnik, internetna povezava itd.).	Razrednik in učitelj stopi v stik z dijaki in najde ustrezno rešitev namesto tiskanja delovnih listov zasnuje elektronsko izpolnjevanje delovnih listov in oddajo opravljenih nalog po e-pošti in aplikaciji Teams.
Izvedba postopkov ličenja, striženja, barvanja, izvajanje manikire na daljavo.	Z dijaki, ki nimajo ustreznih pogojev, predelamo minimalne standarde; naloge, ki jih ni mogoče izvesti na daljavo, prihranimo za delo v šoli.
Dijaki so potrebovali dodatno strokovno pomoč.	Pravočasna vzpostavitev sodelovanja med učiteljem praktičnega pouka, svetovalno službo in dijakom. Dijake se usmeri k usvajanju minimalnih standardov znanj.
Manj motivirani dijaki.	V šoli je z manj motiviranimi dijaki lažje, saj je stik neposreden; na daljavo moramo vložiti več truda, da dijake motiviramo za opravljanje nalog.
Ocenjevanje.	V celoti prilagojeno situaciji, manj ocen, nižji standardi znanja, od dijakov ne zahtevamo dodatnega nakupa orodja ter profesionalnih materialov in pripomočkov.

## NAČRTOVANJE POUKA IN IZZIVI ZARADI EPIDEMIJE COVID 19

V obdobju poučevanja na daljavo imamo priložnost, da smo še posebej srčni, sočutni, empatični, ustvarjalni in si dovolimo nekaj tistega, česar si zaradi omejitev v šoli ne moremo.

► PREGLEDNICA 2. Na podlagi izkušenj spomladanskega dela sem vseh fazah poučevanja upoštevala nekatera priporočila za učitelja in tudi slogan »Manj je več, več je lahko hitro preveč«.

STRUKTURA DELA	Z bolj strukturiranim delom se izognemo dodatnemu stresu. Učencem pomagajmo delo strukturirati tako, da je čas, namenjen šoli, čim bolj organiziran in ne poteka prek celega dneva. Usmeritev jim lahko damo že mi, in sicer tako da jim informacije pošiljamo pravočasno in v skladu z dogovori ter ob upoštevanju vseh drugih obremenitev in obveznosti.
SODELOVANJE	Sodelovanje s sodelavci, pomoč drug drugemu, izmenjevanje dobrih praks, deljenje informacij. Ni nenavadno, če nečesa ne znamo, ne razumemo; učitelj in dijaki se vseskozi prilagajajo situacijam. Pomembno je poenoteno poučevanje vseh učiteljev praktičnega pouka.
IZBIRA NALOG OZ. DEJAVNOSTI	Za dijake izbirajmo relevantne, zanimive, smiselne naloge, dejavnosti in izzive v skladu z učnim načrtom in realno izvedljive pri poučevanju na daljavo. V situacijah, ko dijak zaradi neustreznih pogojev dela ne more izpolniti naloge, poiščemo nadomestno nalogo (ker dijak nima svojih materialov in pripomočkov).
MOŽNOSTI DIJAKOV	Zaradi neenakih možnosti med dijaki načrtujemo pouk tako, da bodo zastavljeni cilj lahko realizirali tudi tisti z najslabšimi pogoji in zmožnostmi – v nasprotnem primeru se bodo razlike le še povečale. Učitelj pouk individualizira in ga približa vsem dijakom. Dijaki morajo imeti dodatne možnosti (neenaki pogoji pouka na daljavo).
DIJAKI Z UČNIMI PRIMANJKLJAJI	Naloge naj bodo prilagojene dijakom, ki že v šoli potrebujejo več individualne pomoči, potrebne so dodatne usmeritve pri delu. Dijakom, ki so tega zmožni, pa omogočimo zahtevnejše izzive.
KATERE CILJE IN VSEBINE IZBRATI	Zahtevnejše vsebine prihranimo za čas, ko se bodo dijaki vrnili v šole. V nasprotnem primeru bodo ob vrnitvi v šolo razlike med dijaki prevelike. Večini starši ne morejo pomagati pri učenju.

STIK Z DIJAKI	<p>Vzpostaviti moramo stik z vsemi dijaki. Dijaki naj imajo občutek, da so slišani. Upoštevajmo tudi njihovo mnenje, vnaprej naj bodo seznanjeni, kako, kdaj in kam morajo oddati svoje naloge in kako bodo pridobili povratne informacije – povratne informacije morajo biti kakovostne že med procesom kot tudi ob koncu procesa (o končnem izdelku).</p> <p>Po potrebi organiziramo krajša videokonferenčna srečanja s posamezniki ali manjšo skupino dijakov za izmenjavo izkušenj in dodatnega motiviranja.</p>
SPROSTITVENE DEJAVNOSTI	<p>Dijake usmerjajmo tudi k vsebinam, ki niso neposredno povezane s šolsko snovjo, a zmanjšujejo stres in frustracije (sproščanje, primerne knjige, poslušanje sproščujoče glasbe, spodbujanje gibanja na svežem zraku itd.).</p> <p>Ker je negativnih informacij, ki se širijo naokrog, preveč, vsaj mi poskrbimo, da smo pozitivni in dijake spodbujamo, motiviramo, pohvalimo. Šolanje od doma naj ne postane še en vir neobvladljivega stresa, saj so dijaki doma skupaj s starši, ki imajo dovolj lastnih skrbi (kako bo z delom, kako s plačo, kako s krediti, koliko časa bo še vse skupaj trajalo itd.).</p>
POGOJI ZA DELO	<p>Upoštevajmo, da so pogoji za delo doma povsem drugačni kot v šoli. Tudi tisti dijaki, ki imajo doma optimalne pogoje za delo, porabijo več časa, kot bi ga potrebovali v šoli.</p> <p>Marsikateri dijak občuti skrbi svojih staršev, tudi če jih ne delijo z njimi, zato bodimo vsaj mi obzirni, prislunhni jim, pogovarjajmo se z njimi. Naredite to, kar lahko, kar je v vaši moči.</p> <p>Kot učitelji iščimo znanje in ne neznanje, spodbujajmo, usmerjajmo, ne poudarjajmo napak in kaj so dijaki naredili narobe – svetujemo jim in usmerjajmo jih kako lahko naredijo bolje itd.</p> <p>Pomembno je, da učitelji sodelujemo z razredniki oz. razredniki med seboj, da je vključena svetovalna služba in po potrebi tudi psiholog.</p> <p>Dijakom ponudimo tudi drugo možnost, če občutijo stisko in kako od obveznosti ne opravijo v točno določenem roku. Razlogov za to je lahko veliko: slaba internetna povezava, dijaki nimajo tiskalnikov, dijaki doma nimajo urejenega učnega okolja – svoje sobe, dijaki morajo pomagati drugim družinskim članom itd.</p>

## SKLEP

Iz vsega zapisanega lahko ugotovimo, da je pouk praktičnega pouka na daljavo le približek pouka v sodobno opremljeni učilnici. Učitelj je postavljen pred velik izziv, kako v povsem spremenjenih pogojih dela izvajati pouk, ki bo prilagojen vsem posebnostim pouka na daljavo. Dijaki imajo različne pogoje dela (nimajo svoje sobe, računalnika, slabe internetne povezave, nimajo ustreznih materialov in pripomočkov, modelov itd.), razlike so velike, osebne stiske dijakov iz socialno šibkejših okolij niso majhne. Učitelj mora biti stalno pripravljen iskati individualne pristope, s katerimi rešuje izzive pri poučevanju na daljavo. Z dijaki, ki nimajo tehničnih pogojev, mora skupaj z razrednikom poiskati rešitev, kako realizirati vsaj minimalne vsebine za praktični pouk na daljavo. Pri dijakih z učno pomočjo je potrebno sodelovanje učitelja, razrednika, svetovalne službe in staršev. Mladostnik mora začutiti, da je pomemben, da se zanimamo zanj in prislunhemo stiskam. Povratne informacije, ki jih dijaki, ko pouk poteka v učilnici, dobijo v

neposredni interakciji oz. pogovoru z učiteljem praktičnega pouka, moramo nadomestiti s kakovostnimi informacijami prek spletnih orodij (Teams). Preverjanje in ocenjevanje znanja predstavljata za učitelja svojevrsten izziv. Učitelj, ki je zgradil zaupanje že v šoli, bo imel vsekakor manjše težave tudi med poučevanjem na daljavo. Preden dijaka ocenimo, pa je nujno, da si faze učnega procesa sledijo kot v šoli (podajanje snovi, utrjevanje, ponavljanje, odpravljanje pomanjkljivosti, preverjanje znanja in na koncu ocenjevanje). Povratne informacije morajo biti stalne, kakovostne, pravočasne v vseh fazah poučevanja.

Epidemija je prinesla tudi veliko priložnost za razmislek, kakšna naj bo šola prihodnosti. Samo od nas je odvisno, da ne čakamo na boljše čase in stopimo iz območja ugodja ter ugotovimo, kaj od tega, kar preizkušamo in vključujemo v pouk v času korone, lahko uporabimo tudi v prihodnje. Če smo v času pandemije prišli do spoznanja, da je pomembno srce, čut do sočloveka in ljubezen, potem kriza ni prinesla samo slabega.

## VIRI IN LITERATURA

Musek Lešnik, K. (2020). Človeku prijazno izobraževanje na daljavo v času koronavirusa. Dostopno na: <https://www.abced.si/post/%C4%8Dloveku-prijazno-izobra%C5%BEevanje-na-daljavo-v-%C4%8Dasu-koronavirusa?fbclid=IwAR1Tzq46TneOZuy-N1VQh9Giumwyxq10v8ZDZBczl-gqzCWB4wM9N-WFWLo>.

Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah. Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2020). Dostopno na: [https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-03-27-navodila-za-ravnatelje\\_ss\\_26032020.pdf](https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-03-27-navodila-za-ravnatelje_ss_26032020.pdf).

# BIVANJE NA TABORU IN DOMOTOŽJE

## *Staying at Camp and Homesickness*

### OPREDELITEV POJMA IN DIAGNOSTIKA

Domotožje pomeni hrepenenje po domu. Pojem je opredeljen kot stiska in funkcionalna prizadetost, ki jo povzroči odhod iz domačega okolja in pričakovana ali dejanska ločitev od bližnjih. Čutimo ga kot žalost, strah in prizadetost. Otroci strahov po navadi ne zmorejo ali ne želijo izraziti z besedami, zato se le-ti pokažejo v obliki psihosomatskih težav, kot so glavoboli, bruhanje, bolečine v trebuhu, tiščanje v prsih ter vedenjske spremembe, kot denimo povečana agresivnost, umik od okolice, opustitev aktivnosti, ki jih imajo po navadi radi. Za domotožje so značilne pogoste misli o domu (pogrešamo, kar nam nudi občutek varnosti, npr. družino, hišne ljubljence, domači kraj, običajno rutino), pa tudi težave s koncentracijo, nemirnost, spremenjene prehranjevalne in spalne navade, zmanjšana aktivnost ter tesnobni in depresivni simptomi. Domotožje, ki se pojavlja v lažji obliki, je koristno, saj spodbuja soočanje in prilagajanje na zahteve okolja ter rast in razvoj posameznika. Osebe, ki doživljajo težjo obliko domotožja, lahko le-to zelo izčrpa in vodi celo v depresijo. Domotožje se lahko kombinira tudi z drugimi vedenjskimi, čustvenimi, kognitivnimi in fizičnimi težavami, ki zahtevajo klinično pozornost (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016; Thurber in Walton, 2007).

### DEJAVNIKI TVEGANJA

Na domotožje vplivajo številni dejavniki. Nekateri posamezniku omilijo, drugi pa ojačajo občutke domotožja. Poznavanje dejavnikov lahko pomaga pri prepoznavanju stopnje doživljanja domotožja. Pomaga tudi pri ponudbi nasvetov posamezniku ter staršem, ki vplivajo na zmanjšanje neprijetnih občutkov (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016). Dejavnike tveganja delimo v štiri skupine:

#### Izkušnje

Domotožje bolje prenašajo posamezniki, ki imajo več izkušenj z odhodom od doma ter z življenjem v tujem okolju, kot so potovanja, taborjenje. Osebe, ki so redko odšle od doma ali ga sploh nikoli niso zapustile ter imajo manj izkušenj z življenjem v nedomačem okolju ali pa so že doživele izkušnje domotožja, slabše prenašajo občutke domotožja. Na stopnjo doživljanja stiske oziroma domotožja vpliva tudi predhodna negativna izkušnja ločitve od bližnjih, denimo rejništvo, travmatične hospitalizacije ipd. (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016; Thurber in Walton, 2007).

#### Socialni dejavniki

Posamezniki, ki čutijo socialno podporo bližnjih oseb ter katerih družinski člani podpirajo odhod od doma ter so

optimistični, lažje prenašajo domotožje kot tisti, ki čutijo pomanjkanje socialne podpore bližnjih. Težje prenašajo stiske tudi tisti, ki imajo nestabilne odnose z bližnjimi, ter tisti, katerih družinski člani so tesnobni ter ne podpirajo odhoda od doma (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016). V raziskavi študentov 1. letnika, ki se šolajo od doma, je bil močan napovednik domotožja odsotnost socialne podpore bližnjih. Kot že povedano, otrokova pretekla izkušnja življenja v tujem okolju v veliki meri oblikuje njegov odnos do le-tega (Thurber in Walton, 2007).

#### Osebnost

Na doživljanje domotožja vpliva tudi osebnost posameznika. Družabna, energična, prilagodljiva oseba ter oseba, ki se veseli potovanja in je odprta za nove izkušnje in doživljanja, bo lažje prenašala občutke domotožja. Obratno bo manj družabna, nedominantna oseba, ki ima lahko tesnobne občutke že v obdobju pred odhodom od doma ter se težje prilagaja novim situacijam, doživljala močnejšo stisko ter težje prenašala domotožje (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016). Poleg tega na občutke domotožja vpliva tudi negotov stil navezanosti na starše oziroma skrbnike. Zlasti pri otrocih s preokupiranim (ambivalentnim) stilom navezanosti je možno, da bodo ob ločitvi doživeli veliko stisko. Ti mladi niso prepričani, kako se bodo na stisko odzvali njihovi skrbniki, in imajo lahko mešane občutke o njihovi vrednosti ter ljubezni in pozornosti, ki jim jih bodo namenili drugi ljudje. Ta negotovost lahko povzroči veliko stisko v novem okolju z nepoznanimi ljudmi. Osebe, ki so razvile varni stil navezanosti s svojci, lažje dosežejo neodvisnost, razvijejo trdnejše socialne veščine ter so nagnjene k raziskovanju novega okolja, kar jim omogoča lažje prilagajanje nanj (Thurber in Walton, 2007).

#### Okoljski dejavniki

Družinski dejavnik, ki najbolj napoveduje domotožje, je nizek nadzor odločanja, ki nastopi, ko starši otroka prisilijo, da čas preživi od doma. Posledično bo otrok ob ločitvi občutil domotožje. Na večji občutek stiske lahko vplivajo tudi tesnobni občutki skrbnika ob odhodu otroka (Thurber in Walton, 2007).

Posamezniki, ki imajo veliko informacij o novem okolju (na primer so že obiskovali tabor) ter opažajo majhno razliko med domačimi in novimi navadami (hrana, bioritem), bodo lažje premagovali občutke domotožja kot tisti, ki novega okolja ne poznajo ter čutijo negotovo čustveno varnost v okolju ter doživljajo veliko razliko med navadami med domačim in tujim okoljem (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016).

Raziskava iz leta 1994, ki je potekala leta 1993 in 1994 v ZDA, kaže, da je od 316 dečkov starih od 8 do 16 let, na

dvotedenskem poletnem taboru približno 95 % dečkov občutilo domotožje vsaj en dan. Okoli 18 % anketirancev je poročalo o zmerni ali visoki stopnji domotožja, 7 % pa je doživljalo hudo tesnobo in domotožje. Raziskava je pokazala, da so višjo stopnjo domotožja doživljali dečki z manj izkušnjami s predhodnimi ločitvami od staršev ter mlajši dečki. Oddaljenost od doma ni vplivala na domotožje dečkov (Thurber, 1999).

## KDAJ LAHKO DOMOTOŽJE PREIDE V BOLEZEN?

Že pred odhodom od doma je možna pojavitev znakov domotožja, ki so najmočnejši po odhodu. Kažejo se kot simptomi depresije in tesnobe. Težjo obliko domotožja lahko uvrstimo med separacijsko tesnobo. Motnjo separacijske anksioznosti spremljajo občutki tesnobe, skrbi in drugih simptomov panične motnje, povezane z (začasno) ločitvijo od pomembnih bližnjih, kraja ali okoliščin, ki dajejo občutek varnosti. Otroke s to motnjo ob ločitvi od pomembnih drugih navadno spremljata strah in jok, ki lahko trajata tudi po več ur. Nato se umaknejo vase, postanejo apatični, žalostni ter se teže skoncentrirajo. Pri teh osebah se pogosto pojavijo psihosomatske težave, denimo trebušne bolečine, glavoboli, infekcijske bolezni, celo izbruhi alergij ter astmatični napadi. Primarno zdravljenje motnje je psihoterapija. Za podaljšano domotožje je značilno vztrajno zavračanje vsega, kar novo okolje ponuja, depresivno in negativno razpoloženje do novega okolja ter nostalgčni občutki do starega. V takih primerih posameznikom pomaga le vrnitev v domače okolje, saj načinov, s katerimi bi hitro odpravili občutke tesnobe, ni (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016; Inštitut za razvoj človeških virov, 2018).

## PREVENTIVNA DEJAVNOST IN POMOČ PRI SPOPADANJU Z OBČUTKI DOMOTOŽJA

Staršem se svetuje, da otroke vključijo v odločanje in načrtovanje preživljanja časa od doma, saj bo s tem otrok dobil občutek soodločanja in varnosti. Z otrokom lahko načrtujejo »vajo« preživljanja od doma, na primer pri sorodniku, prijatelju. V tem času je dobro, da otrok nima stikov (na primer telefonskih klicev) z domačimi. Z otrokom se lahko pred odhodom na poletni tabor, novo sosenko itd. naučijo kaj novega ter skupaj spoznajo več podrobnosti o novem okolju s pogovorom z osebami, ki okolje poznajo, z ogledom spletnih strani z dodatnimi podatki ali o želenih informacijah povprašajo organizatorje tabora. Poleg tega lahko na poletni tabor povabijo še prijatelja, ki ga otrok dobro pozna, saj bo tudi ta zmanjšal občutek domotožja ter povečal socialno podporo. Starši naj se vzdržijo izražanja svojih tesnobnih občutkov otroku. Velikokrat starši z izjavami, kot sta na primer »Upam, da bo hrana dobra« ali »Upam, da se bom spomnil nahraniti tvojo ribico«, nenaumno ojačajo domotožje. Otrok bo zaradi zaskrbljenosti več časa razmišljal o domu ter tako občutil še večjo stopnjo domotožja (Thurber in Walton, 2007).

Starši naj otroku nikoli ne obljubijo, da ga bodo prišli iskat, če se tam ne bo počutil dobro. To zmanjšuje otrokovo možnost uspeha z več vidikov. Starši s tako strategijo otroka nevede usmerjajo v pobeg iz neprijetne situacije in ne k

poskusu spopadanja z njo. Otroka prikrajšajo za nove izkušnje ter priložnosti za rast in razvoj. Poleg tega učitelji, voditelji tabora nimajo veliko izbire in možnosti za pomoč otroku.

Posameznikom, ki trpijo za domotožjem, lahko pomagamo z zapolnitvijo časa z zabavnimi aktivnostmi, spoznavanjem novega kraja, pomočjo pri vzpostavljanju novih prijateljstev, usmerjanjem v pozitivno razmišljanje in v občutek hvaležnosti za novo izkušnjo ter pogovarjanjem z vrstniki o podobnih občutkih, težavah (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016). Strategije, kot je ne narediti ničesar, zaradi prepričanja, da ne bo nič izboljšalo stvari, ter želje, kot so npr., da bi se tabor oziroma šola v naravi končala jutri; narediti škodo ali se namerno neprimerno vesti, da bi bil poslan domov; poskusiti oditi domov, ne pomagajo pri odpravljanju domotožja. Skrbniki oziroma vodje taborov naj poskušajo otroke usmeriti stran od navedenih strategij (Thurber in Walton, 2007).

Zelo priporočljivo je, da se otrok pogovarja o lastnih čustvih in posluša čustva vrstnikov, saj lahko že pogovor omili negativna čustva. Deljenje občutkov pomaga otrokom spoznati, da niso edini, ki občutijo negativna čustva, in da je vsak kdaj nesrečen, jezen, prestrašen, osramočen ter da tudi vrstniki doživljajo občutke domotožja. Včasih že samo z izražanjem sprostijo velik del napetosti, ki jim jih povzročajo negativna čustva (Akin, Cowan, Palomares, Schilling, 2000).

## EMPIRIČNI DEL

Domotožje ni znak šibkosti in je običajno za osebe, ki se ločijo od bližnjih ter (začasno) živijo v tujem kraju. S to problematiko se srečujemo ljudje v vseh starostnih obdobjih, še posebno pa jo zaznamo pri otrocih v novih situacijah; ob vstopu v vrtec, šolo, ko gredo prvič v šolo v naravi, prvič na taborjenje, kolonijo, športne, glasbene, jezikovne kampe, ob selitvi itd.

Z opazovanjem z udeležbo smo želeli ugotoviti, kateri dejavniki, ki vplivajo na nastanek domotožja, so prisotni pri otrocih, ki domotožje največkrat občutijo, katere strategije pri spopadanju s težavami učinkujejo ter kako se otroci odzivajo nanje.

Zbiranje podatkov je potekalo dva tedna v juliju 2019 in dva tedna v avgustu 2020 s pomočjo opazovanja z udeležbo. V obeh letih smo posebno pozornost posvetili otrokom, pri katerih se je domotožje močnejše izrazilo. Intenzivneje smo opazovali tri otroke z domotožjem, stare med 7 in 11 let, ki so šest dni bivali na omenjenem poletnem taboru. Poletni tabor »Od kamenčka do zvezd« je letos v vasi Smokvica potekal tretje leto. Pripravili in vodili smo ga študenti razrednega pouka, psihologije ter socialnega dela. Povprečno se ga na termin udeleži 10 do 15 otrok, starih od 7 do 12 let.

V opazovanje in premagovanje težav z domotožjem je bilo zajetih več otrok. V pričujočo raziskavo so vključeni trije primeri, pri katerih se je pojavilo izrazitejšo domotožje.

Sodelujoči v raziskavi (imena so izmišljena):

- Tim je deček, star 7 let, in živi v okolici Kozine. Obiskuje 1. razred. Živi z mamo in očetom, ima tudi mlajšega dvoletnega brata.
- Matej je deček, star 11 let, in živi v obalnem mestu. Obiskuje 5. razred. Živi z mamo, očetom in mlajšo devetletno sestro.



- Zala je deklica, stara 8 let, in živi na Obali. Obiskuje 2. razred. Večino časa živi z mamo v domačem mestu, konec tedna pa preživi z očetom in polsestrama v večjem kraju v zaledju Istre.

## SKLEP

V času bivanja od doma večina ljudi občuti domotožje, ki ga zaznamo kot strah, žalost in tesnobo. Dobro je vedeti, kaj vse vpliva nanj, saj na posameznikovo zadovoljstvo in funkcionalnost delovanja učinkuje intenzivnost le-tega. Pomembno je vedenje, da otroci svojih občutkov velikokrat ne želijo ali ne znajo izraziti z besedami in se ti pokažejo na drugačne načine; v obliki psihosomatskih in vedenjskih

sprememb. Dejavniki, ki vplivajo na stopnjo domotožja, so osebne lastnosti posameznika, predhodne izkušnje z bivanjem od doma ter socialni in okoljski vplivi. Otroku lahko starši in voditelji taborov pri spopadanju z domotožjem pomagamo tako, da mu priskrbimo čim več informacij o novem okolju ter dejavnostih, ki bodo tam potekale, mu prisluhnemo in nudimo socialno oporo ter upoštevamo njegove odnose z družinskimi člani (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016).

Domotožje ni vedno negativno. V blažjih oblikah pozitivno vpliva na rast posameznika, njegovo čustveno zrelost in socialni razvoj. Če se prepleta še z drugimi težavami, je priporočljiva dodatna pozornost in strokovna pomoč otroku (Cerar, Erjavec in Podkrajšek, 2016).

## Primeri iz prakse

Tim, star 7 let, ni še nikoli odšel na taborjenje za več dni. Ni bil še v položaju, ko bi moral toliko časa bivati in prespati z nepoznanimi ljudmi. Leto prej se je udeležil varstva, ki je trajalo teden dni le nekaj ur dnevno in na katerega so ga starši vsakodnevno vozili. Pomemben dejavnik, ki je vplival na Timovo domotožje na taboru, je bil najverjetneje tudi nizek nadzor odločanja. Timovi starši niso imeli možnosti drugega varstva, zato so sina prijavili na tabor. Tim v resnici ni imel možnosti izbire, v takem primeru otrok ob ločitvi pogosto občuti stisko. Pred prihodom na tabor novega okolja ni poznal ter najverjetneje v prvih dneh tabora ni čutil gotove čustvene varnosti, kar je še pripomoglo k domotožju. Prva dva dni je doživljal hudo tesnobo, želel je domov.

Stisko je povzročil neželen odhod iz domačega okolja in ločitev od bližnjih. Občutil je žalost, strah in prizadetost. Deček je svoje tegobe izrazil z besedami in jokom, niso pa se pojavile psihosomatske težave, kot so glavoboli, bolečine v trebuhu in vedenjske spremembe v obliki agresivnosti ali opustitve aktivnosti, ki jih ima rad. Tima so prva dva dni med dejavnostmi velikokrat zmotile misli o domu. Povedal je, da pogreša starše ter mlajšega brata. Eden izmed voditeljev mu je pomagal z umikom od okolice ter pogovorom. Deček ni imel težav s hranjenjem ali spanjem.

Med dejavnostmi tabora so vsakodnevno potekale tudi psihološke delavnice, ki so bile namenjene spoznava-

nju, ozaveščanju in sproščanju različnih čustev in na katerih so otroci lahko ubesedili tudi svoja trenutna čustva in počutje. Timu smo povedali, da so taka čustva normalna in da vsak kdaj pogreša dom. Slišal je tudi, kaj občutijo drugi otroci. To mu je pomagalo prek dneva, a je ob večerih zaradi ojačane stiske želel poklicati starše, kar pa domotožja v prvih dveh dneh ni omililo. Deček je bil na taboru z dve leti starejšo prijateljico, s katero se sicer pogosto družijo. Pogovor z njo in spanje v skupnem šotoru sta nekoliko olajšala njegove tegobe. Naslednje dni je bil med dnevnimi aktivnostmi vse bolj razpoložen. Veselil se je svojega uspeha pri izdelavi izdelkov, veliko je komuniciral z voditelji in se počutil vse bolj povezan z nami. Tretji dan smo opazili, da je tudi zvečer vedrejši in bolj miren, ob klicu staršev ni več jokal, pogovor z njimi je potekal v dobrem vzdušju. Ob pogovoru na zaključku tabora je radostno vzkliknil: »Uspelo mi je, ostal sem do konca, premagal sem strah!« Vse situacije, s katerimi se je soočal in ob katerih smo mu voditelji stali brezpogojno ob strani, so krepile njegovo moč in prispevale k osebni rasti.

Starši dečku niso obljubili, da ga bodo prišli iskat, če se na taboru ne bo počutil dobro, kar je najverjetneje prispevalo k njegovemu spopadanju z neprijetno situacijo in ne k poskusu umika. Tako je pridobil nove izkušnje ter priložnosti za svoj napredek. Poleg tega smo tako imeli voditelji tabora več možnosti za pomoč dečku.

Matej se je večdnevnega tabora udeležil prvič. V terminu, na katerem je bil, je bilo 7 otrok. Sam je bil med starejšimi. To število je omogočalo, da smo se lahko vsakemu posamezniku temeljito posvetili. Na tabor je prišel s prijateljem, s katerim se dobro poznata in sta istih let. Skupaj sta spala v šotoru, opravljala aktivnosti, na primer dežurstvo po obrokih, se udeležila delavnic. Deček je prvi dan občutil močno tesnobo zaradi ločitve od bližnjih. Spremljala so ga čustva žalosti, strahu in nerazpoloženi. Pri aktivnostih je bil zadržan, nismo opazili čustva veselja. Strahov in počutja ni izrazil z besedami, zavračal je tudi vključitev v dejavnosti, ki jih ima sicer rad (igre z žogo, trampolin). Stiska se je kmalu pokazala v obliki psihosomatskih težav. Tožil je za glavobolom, utrujenostjo ter bolečinami v trebuhu. Odločili smo se ga odpeljati v hladen prostor, mu pripravili udobno ležišče ter izmerili telesno temperaturo, ki je pokazala normalne vrednosti. Deček ni zaspal, prav tako se njegovo vedenje kljub pogovorom ni spremenilo. Pri njem so se poleg zmanjšane aktivnosti in tesnobnih simptomov pojavile tudi težave s koncentracijo (ob dejavnostih ni bil zbran, ni sledil navodilom). Zaradi fizičnih težav je želel poklicati starše in doseči, da bi prišli ponj. Ko je mati to željo zavrnila, saj ji čas ni dopuščal prihoda, ga je prevzel velik nemir z glasnim jokom. Tudi naslednji dan težave niso izzvenele, deček je vztrajal, da mora priti mama, ki ga je po delu prišla obiskat. V pogovoru z obema smo iskali možne rešitve. Skušali smo mu pomagati tudi tako, da smo v dogovoru z mamo na tabor za dva dni povabili njegovo mlajšo sestro, ki je na taboru tudi prespala, vendar tudi to ni bistveno spremenilo položaja. Matej je vztrajno zavračal vse, kar je novo okolje ponujalo, ter do njega kazal negativno razpoloženje. Videli smo, da doživlja močno domotožje, ki ga precej izčrpava.

Kot že omenjeno, še nikoli ni sam odšel od doma ter ni imel izkušenj s samostojnim življenjem v nedomačem okolju, kar je pri njem verjetno vplivalo na slabše prenašanje občutkov domotožja.

Poleg pomanjkanja izkušenj z bivanjem od doma so na njegovo domotožje najverjetneje vplivali tudi tesnobni občutki njegove matere. Ob prihodu na tabor ni bila prepričana, da bo sinu spanje v šotoru všeč, kar je tudi izrazila. Taka izjava lahko nenamerno ojača občutek tesnobe; otrok bo zaskrbljen ter bo tako občutil še večjo stopnjo domotožja.

Na Matejevo stisko so vplivale tudi njegove osebne lastnosti. Mama nam je pred prihodom na tabor fanta opisala kot nekoliko občutljivega, čustvenega in zadržanega. Matej se je na pobudo staršev in prijatelja sam odločil, da se bo udeležil tabora. K odločitvi so pripomogle tudi informacije o taboru, dogajanju, novem okolju, ki jih je dobil ob ogledu spletnih strani. To bi moralo vplivati na večji občutek varnosti ob odhodu. Kot prej omenjeno je na tabor prišel z dobrim prijateljem, kar po navadi blaži občutek domotožja. A mati je povedala, da že nekaj dni pred odhodom ni bil več prepričan, ali bi se tabora udeležil. Sama si je želela in upala, da bi se deček na taboru ojačal. Menila je, da bo prisotnost prijatelja pri tem pomagala. Kljub močni stiski otroka je vztrajala, da na taboru ostane, kar smo podpirali tudi voditelji.

Najverjetneje je na dečkovo nestabilnost vplivala tudi mamina ambivalentnost, saj je dečka spodbujala, da ostane na taboru, a mu tudi obljubila, da bo prišla ponj, če mu bo res pretežko. Kot smo opisali zgoraj, to zmanjšuje otrokovo možnost uspeha z več vidikov. Starši s tako strategijo otroka nevede usmerjajo v pobeg iz neprijetnega položaja in ga prikrajšajo za nove izkušnje. Poleg tega voditelji tabora nismo imeli veliko izbire za pomoč otroku, saj je vse ponujeno zavračal.

Pri otroku smo zaznali uporabo strategije »ne narediti ničesar«, saj je bil prepričan, da ne bo nič izboljšalo razmer. Opazili smo tudi željo, da bi se tabor čim prej končal, ter poskus oditi domov, zaradi slabega počutja. Kot omenjeno, te strategije ne pomagajo pri odpravljanju domotožja, pač pa ga le ojačajo. Tudi psihološke delavnice, kjer je prisluhnil čustvom drugih in imel možnost spoznati, da se tudi preostali soočajo z domotožjem, ga niso pripravile k odločnejšemu spopadanju s težavo.

V članku smo spoznali, da lahko težjo obliko domotožja uvrstimo med separacijsko tesnobo, ki jo spremljajo občutki tesnobe, skrbi in drugih simptomov panične motnje. Otroke s to motnjo ob ločitvi od pomembnih drugih navadno spremljata strah in jok, ki lahko trajata tudi po več ur. Tudi pri Mateju se jok in tesnoba nista umirila, deček se je umaknil vase. Kljub vsem poskusom različnih rešitev se njegova stiska ni zmanjšala, na taboru je ob prisotnosti sestre uspel ostati štiri dni in se nato predčasno vrnil v domače okolje. Materi smo svetovali, da zaradi zaznanih težav zanj poišče strokovno pomoč.

Zala je že bila na taboru, kjer je bivala tudi ponoči. Poletnega tabora »Od kamenčka do zvezd« se je zelo veselila. Na taboru v Smokvici je bila prvič. Na spletni strani je dobila nekaj informacij o novem okolju in dejavnostih, ki so jo pritegnile. Vemo, da domotožje bolje prenašajo osebe, ki že imajo predhodne izkušnje z odhodom od doma, a so se pri deklici občutki ojačnega domotožja kljub temu pojavili; sprva še ni bila čustveno povezana z voditelji. Povedala nam je, da čuti žalost in strah zaradi ločitve od domačih. Zavzeto je sodelovala pri vseh aktivnostih in med dejavnostmi pozabila na domotožje. V prostem času, ki so ga imeli med organiziranimi dejavnostmi, so jo zopet prevevale misli o domu; pogrešala je mamo in očeta. Postala je nemirna, jokava ter nekoliko apatična. Pri obrokih nismo opazili neješčnosti, ponoči pa ni mogla zaspati. Izrazila je močno željo, da bi spala v šotoru z dežurno vodjo tabora, a ji nismo ugodili, saj bi si to želeli tudi drugi otroci. Bili pa smo ob njej in ji prebrali pravljico, da je v miru zaspala. Na tabor je prišla z isto starim bratrancem. Z njim je delila šotor ter se v isti skupini udeleževala delavnic in aktivnosti.

Deklica najverjetneje čuti pomanjkanje socialne podpore staršev, saj so ti v obdobju ločitve. Z bližnjimi ima trenutno nestabilne odnose, družinski člani po navadi ne podpirajo odhoda od doma. Na občutke domotožja vpliva negotov stil navezanosti na starše. Zaupala nam je, da mama ne želi, da ima Zala stike z očetom. Ob tem čuti žalost in ne razume maminega pogleda na položaj. Po navadi pri očetu preživi dan ob koncu tedna. Otroci

z ambivalentnim stilom navezanosti navadno ob ločitvi od domačih doživljajo veliko stisko, saj niso prepričani o svoji vrednosti in pričakujejo, da jim ljudje v novem okolju ne bodo namenili pozornosti.

Ob prihodu na tabor ji je mama povedala, da jo bo pogrešala in da upa, da bo na taboru vse v redu, ter naj jo v primeru težav, domotožja pokliče po mobilnem telefonu, ki ga je imela s seboj. S tem je najverjetneje ojačala njeno domotožje, saj otrok zaradi zaskrbljenosti, ali bo vse v redu, ter razmišljanja o domu tako občuti še večjo stopnjo tesnobe.

Deklici smo v stiskah pomagali z zapolnitvijo časa s pestrimi aktivnostmi, pogovorom o lastnih čustvih ter čustvih vrstnikov. Eden izmed dečkov ji je povedal, da velikokrat tudi sam občuti domotožje, saj pogreša mamo, a da se v takih trenutkih ponoči stisne k svoji igrači, malo zajoka ter se kmalu pomiri, čez dan pa zaradi pestrega programa na domotožje skoraj pozabi. Taki pogovori so ji omilili negativna čustva, napetost se je nekoliko sprostila. Med dejavnostmi kot tudi ob igri s prijatelji je izražala čustva veselja, sreče in sproščenosti. Večkrat smo jo poskusili zaposliti tudi tako, da je pomagala v kuhinji, pri pripravi pripomočkov za delavnice in druge aktivnosti. Tako ni imela časa razmišljati o domu ter posledično doživljati tesnobe. Ob tem pa je bila tudi več v stiku z odraslimi, ki smo ji posvetili čas s pogovorom. Ob koncu tabora je povedala, da so ji bili aktivnosti in program tabora zelo všeč, a je precej pogrešala mamo.

## VIRI IN LITERATURA

Cerar, K. M., Erjavec, T., Podkrajšek M. (2016). Ko te zagradi domotožje. V: Delo v tujini – priložnost ali tveganje? Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 45–47.

Inštitut za razvoj človeških virov (2018). Motnja separacijske anksioznosti (ločitvene bojazni). Dostopno 4. 9. 2020 na: <https://www.psihoterapija-ordinacija.si/dusevne-motnje/anksiozne-motnje/motnja-separacijske-anksioznosti>.

Thurber, A. C. (1999). The Phenomenology of Homesickness in Boys. V: Journal of Abnormal Child Psychology, 2, 125–139.

Thurber, A. C., Walton, E. (2007). Preventing and Treating Homesickness. V: Pediatrics, 1, 192–201.

# PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK: SMO UČITELJI PRIPRAVLJENI NA SPREMEMBE?

*Creative Problem-Solving Lessons: Are Teachers Ready for Change?*

## UVOD

Vloga učiteljev 21. stoletja je zelo kompleksna. Pri učencih moramo razvijati ustvarjalnost, kreativnost in inovativnost, pouk mora biti usmerjen v učence in njihov napredek. Sodoben pouk književnosti poudarja vlogo mladega bralca oziroma učenca, in sicer dialog med učencem/bralcem in književnim besedilom ter med samimi učenci in učiteljem (Kerndl, 2016). Pomembno je učenčevo lastno branje, učitelj je le usmerjevalec k boljšemu razumevanju besedila; učitelj mora skrbeti za čim aktivnejše sodelovanje učencev pri pouku. V sodobnem pouku je učitelj »sodelavec, svetovalec in vzgojitelj, kot strokovnjak in pedagog, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces, poučuje učence in uporablja take učne metode, ki učencu omogočajo, da zavestno, z razumevanjem in aktivno usvaja vzgojno-izobraževalne vsebine ter razvija sposobnosti« (Kerndl, 2016).

## PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK KNJIŽEVNOSTI KOT ENA OD SODOBNIH METOD UČENJA IN POUČEVANJA

Za problemsko-ustvarjalni pouk se v našem prostoru uporabljajo različna poimenovanja: problemski pouk, učenje z reševanjem problemov, metoda reševanja problemov, učenje z odkrivanjem, raziskovalna metoda (Kerndl, 2016). Problemski pouk je primer sodobnega dejavnega pouka, ki ni nekaj novega, saj je v teoriji o njem govor že od devetdesetih let 20. stoletja, zanimanje zanj je sicer vedno večje, a zdi se, da praksa še »šepa«.

Problemski pouk je »problemska učna inovacija, ki predstavlja najvišjo obliko poučevanja in učenja, za katero je značilno, da je njena podlaga katerakoli problemska situacija, ki učencem ni razvidna na prvi pogled in še manj razrešljiva le z obstoječim predznanjem in miselnimi stereotipi, zlasti ne tedaj, če je težišče reševanja, kljub posrednemu učnemu vodenju, na samostojnem učnem delu učencev. Za problemsko učenje so nujni sistematični, načrtni in originalni učni napor, za katere je značilno povezovanje in posploševanje na višjih miselnih ravneh in ustvarjalno apliciranje le-tega na nove situacije.« (Strmčnik, 1992)

Didaktična teorija problem različno definira: kot povezovanje dveh operacij, kot težavo ali oviro, kot poskus doseganja ciljev, kot posebno obliko učenja in razumevanja idej.

V kognitivni psihologiji je problem vse, kar nas navdihuje, da dosežemo neki cilj, kljub temu da ne vemo, kako ga doseči (gre za ustvarjalni izziv). Pri reševanju problema posamezniku pomagajo izkušnje in predznanje, prvi pogoj za uspešno reševanje problemov pa je ustvarjalnost – od tod raba pojma problemsko-ustvarjalni pouk (Žbogar, 2007).

Problemski pouk pomeni prehod od t. i. paradigme poučevanja (teaching paradigm) k t. i. paradigmi učenja (learning paradigm). Ob tem prehodu se spreminja vloga učitelja, ki še vedno ostaja nepogrešljiv del vzgojno-izobraževalnega procesa, a je predvsem organizator učenčevih ustvarjalnih in raziskovalnih dejavnosti. Učenci individualno, v dvojicah ali v skupinah raziskujejo literarna besedila, učitelj je le njihov mentor, ki pomaga oblikovati hipoteze, usmerja pogovor. Učitelj tako spodbuja metodo pogovora s poudarkom na problemskih vprašanjih. Učenec sam prihaja do končnih spoznanj, učitelj mu le posreduje in zagotavlja informacije. Učencu pomaga oblikovati hipoteze in je usmerjevalec pogovora. Raziskave sicer kažejo, da pri pouku še vedno prevladuje učiteljev govor, učenci pa so pretežno poslušalci (Žbogar, 2007).

## METODE PROBLEMSKEGA POUKA

Rosandić tak potek problemskega pouka imenuje raziskovalna metoda in navaja štiri metode, ki jih lahko uporabljamo pri problemskem pouku književnosti. Te metode učence spodbujajo k samostojnemu, raziskovalnemu in ustvarjalnemu delu.

Učitelj lahko uporabi metodo hevrističnega pogovora, pri kateri učencem postavlja:

- problemska vprašanja, s katerimi jih postavi pred problem, ki ga morajo analizirati;
- perspektivna vprašanja, ki odpirajo perspektive in nove opredelitve;
- posploševalna vprašanja, ki zahtevajo utemeljitev;
- alternativna vprašanja, s katerimi so učenci postavljeni pred dilemo in se morajo opredeliti za neko možnost (Kerndl, 2016).

Učitelj lahko uporabi metodo ustvarjalnega branja, pri kateri učenci individualno in ustvarjalno pristopijo h književnemu besedilu. Metoda zahteva razumevanje vsebine in avtorjevega stališča, čustveno podoživljanje situacij in vrednotenje.



Pri raziskovalni metodi učenec definira problem, načrtuje raziskavo, postavi hipotezo ter oblikuje sklepe.

Učitelj se lahko odloči tudi za reproduktivno-ustvarjalno metodo, ki jo kombinira z drugimi metodami (Kerndl, 2016).

Izhodišče problemsko-ustvarjalnega pouka je književni problem, ki ga učenec miselno, čustveno in domišljjsko razčlenjuje. Vsak književni problem spodbuja motivacijo, postavljanje različnih hipotez in vprašanj. Učenec ga rešuje individualno, odvisno od predhodnega znanja, izkušenj, čustvene zrelosti in motiviranosti. Temelj problemskega pouka je soočanje s praktičnimi problemskimi situacijami, kar ima motivacijski učinek (Kerndl, 2016).

**Faze problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti** (Žbogar, 2007) (ob konkretnem primeru obravnave pri pouku književnosti, in sicer Kersnikovih Kmetiskih slik):

### 1. oblikovanje motivirajočega učnega okolja in

**vzdušja** (zakaj je smiselno brati leposlovje, uporabnost književnega znanja, upoštevanje obstoječega književnega znanja): Dijake pred obravnavo seznanim z razločevalnimi značilnostmi kratke pripovedne proze in s pojmom *slika*. Obravnava Kmetiskih slik je nadgradnja poznavanja Kersnikove književnosti, saj dijaki pred tem za domače branje že preberejo povest Jara gospoda, s katero spoznajo življenje podeželskih izobražencev in malomeščanov, kar je litararnointerpretativna prvina, ki jo v obdobju med romantiko in realizmom predvideva učni načrt. Cilj obravnave ni le opazovanje temeljnih značilnosti *slike* kot kratke pripovedne vrste, temveč tudi opazovanje teme kmečkega človeka (kmečko življenje je naslednja litararnointerpretativna prvina, zahtevana po učnem načrtu).

2. **oblikovanje književnega problema** (učenec se do problema opredeljuje, postavlja vprašanja, s problemom se sooči): Ob izbranih Kmetiskih slikah dijaki opazujejo in iščejo razločevalne lastnosti kratke pripovedne proze, kot so: kratkost pripovedi brez dogajalne razvejanosti; poudarjenost usodnih trenutkov iz življenja literarnih oseb; osredotočenost na eno osebo, zlasti na že izoblikovan značaj; nesrečen konec; sintetična zgradba. Književni problem je osrčje problemsko-ustvarjalnega pouka. Dijak ga mora samostojno raziskati, vzpostavlja ti miselni odnos, ob tem pa je tudi čustveno in domišljjsko dejaven. Treba je poudariti, da vsak dijak problem rešuje individualno, odvisno od njegove čustvene zrelosti, izkušenj, predznanja in stopnje motiviranosti. Na reševanje problemov vplivajo tudi osebnostne lastnosti, kot so samokontrola, vztrajnost in vedoželjnost.

3. **definiranje raziskovalnih metod** (učenec najde način za razrešitev problema): Za obravnavo kratke pripovedne proze je zelo primerna metoda ustvarjalnega branja. Ta metoda predpostavlja razumevanje besedila, sposobnost vživljanja v književne okoliščine in položaje ter sposobnost vrednotenja prebranega, kar lahko dosežemo na primer z usmerjevalnimi bralnimi nalogami. Primer usmerjevalnih bralnih nalog za Kersnikovo sliko *Ponkrčev oča*:

- *Osrednja oseba je grajski učitelj. Predstavi ga:*
  - v odnosu do mesta/podeželja;
  - *do ženske (njegova predrznost ob prvem srečanju s Tolstovršnikovo Urško, nakazovanje na neresnost njune zveze, nenaden odhod);*
  - *kot »capina«, ki pride umret k lastnemu sinu.*

- *Izpostavi usodne trenutke v življenju grajskega učitelja in Tolstovršnikove Urške. Svoj izbor utemelji s konkretnimi primeri iz besedila.*
- *Glavni lik tragično propade, umre beraške smrti. Komentiraj, ali je konec le pravična kazen za grehe lahko miselnega učitelja? Je zlo v življenju kaznovano, dobro pa poplačano, na kar nakazujejo že pridige z eksempli?*
- *Se strinjaš s trditvijo, da kratkost slike vpliva na njeno (ne)razumljivost?*

Za obravnavo Kmetiskih slik predlagam delo v skupinah (prvi pogoj je primerno in spodbudno učno okolje), vsak dijak naj ima določeno svojo nalogo, da je delo organizirano. Pri obravnavi Kmetiskih slik se udejanji predvsem metoda pogovora s poudarkom na problemskih vprašanjih.

4. **samostojno raziskovalno delo** (učenec zbira podatke, pomaga si s predznanjem, razvršča obstoječe podatke, jih primerja, pripravi seznam manjkajočih podatkov, vrednoti in evalvira pridobljene podatke): Dijaki po skupinah analizirajo usmerjevalne naloge: odgovarjajo na vprašanja, iščejo podatke. Zaradi kratkosti Kmetiskih slik lahko dijaki pri pouku analizirajo več slik in jih med seboj primerjajo (na primer glede razločevalnih lastnosti kratke pripovedne proze ali teme posameznih slik).
5. **analiza in korekcija rezultatov raziskovanja** (učenec postavljene hipoteze argumentirano potrdi ali ovrže, opredeli se do književnega problema): Dijaki svoje ugotovitve predstavijo drugim dijakom in profesorju, predlagam diskusijo.
6. **nove naloge za samostojno/skupinsko delo**, na primer aktualizacija, ki spodbuja kritično mišljenje: *Hrepenenje po nerealnem cilju nujno vodi v nesrečen konec* (v povezavi s sliko *Rojenica*).

Problemsko-ustvarjalni pouk omogoča poglobljeno razumevanje, ki se pri pouku književnosti kaže kot povezovanje znanja in problemskih situacij (na primeru Kersnikovih *Kmetiskih slik*):

- sklepanje na podlagi podanih primerov (*Rojenica* je bitje iz ljudskega bajeslovja, ki otrokom napoveduje usodo, a lahko usodno zaznamuje življenjski potek. Po motivno-tematski analizi Kersnikove *Rojenice* se izkaže, da se prerokba spreobrne v čisto laž.);
- primerjanje (Dijaki primerjajo več Kmetiskih slik in ugotavljajo tragične konce posameznih književnih likov, na primer v slikah *Mačkova očeta*, *Ponkrčev oča*, *Rojenica*.);
- razlikovanje in razporejanje (Dijaki ob primerjavi podobnosti in razlike sistematično uredijo.);
- povezovanje (Dijaki na podlagi ugotovitev oblikujejo sklepe: usoda književnih likov v primerjanih Kmetiskih slikah je tragična, liki so prikazani le v odločilnih življenjskih trenutkih, v ospredju je ena oseba, značajsko so liki že izoblikovani, spremljamo predvsem njihov odziv v odločilnih trenutkih, dogajanje je zelo skraćeno.);
- razlaganje (Učitelj spoznanja strne v sklepe in s pomočjo ugotovitev dijakov povzame značilnosti kratke pripovedne proze.).

Na višji ravni se razumevanje kaže kot:

- induktivno in deduktivno sklepanje (Ker se je Kersnik zgledoval po Celestinovi razpravi *Naše obzorje*, v kateri je poudarjal kmečko življenje v svojem boju za obstanek, tudi v Kersnikovih Kmetiskih slikah prevladuje tema kmečkega človeka.);

- analiziranje (Dijaki z učiteljevo pomočjo posamezne slike motivno in tematsko analizirajo, določijo ideje oziroma sporočila slik.);
- utemeljevanje (Prevladuje naj objektivno, torej razumsko, logično utemeljevanje, ne subjektivno. Dijaki izhajajo iz hipoteze, na primer: »V Kersnikovih slikah *Ponkrčev oča* in *Rojenica* sta grajski učitelj in Koporčev Jurca upodobljena le v usodnih trenutkih.« Dijaki iščejo zglede v prid postavljeni tezi. Za grajskega učitelja iz slike *Ponkrčev oča* je usodno srečanje s Tolstovršnikovo Urško v gozdu, naslednji usodni dogodek je rojstvo njegovega nezakonskega sina, zadnji usodni trenutek je učiteljeva beraška smrt pri lastnem sinu. V sliki *Rojenica* je za Koporčevega Jurca usodno rojstvo sina Štefana, še usodnejša je napoved rojenice, da bo sin živel imenitno življenje, zadnji prelomen dogodek je sinova smrt.);
- reševanje problemov (Na primer: Upoštevajo Kersnikove Kmetске slike načela kratke pripovedne proze?);
- predvidevanje (Ker je naslov zbirke Kmetске *slike*, predvidevam, da gre – glede na izraz *slike* – za krajša pripovedna besedila.);
- postavljanje hipotez (V Kmetških slikah prevladuje sintetična tehnika.);
- načrtovanje (Dijaki hipotezo potrdijo ali ovržejo, za kar je potrebna natančna analiza izbranih besedil, tako dogajanja kot karakterizacije književnih oseb.);
- posploševanje in vrednotenje (Dijaki spoznanja ovrednotijo.).

## DISKUSIJA

Pri starejših učencih oziroma dijakih je v problemsko-ustvarjalni pouk smiselno vključiti metodo diskusije ali razprave. Učenci pojasnjujejo, utemeljujejo, primerjajo, izražajo subjektiven odnos do prebranega besedila. Diskusija lahko poteka med učiteljem in učenci ali med učenci. Pomembna so odprta vprašanja, ki spodbujajo kritično mišljenje, izmenjavo mnenj, primerjanje, vrednotenje. Učenci z diskusijo postajajo kritičnejši bralci.

Učitelj mora diskusijo natančno načrtovati in slediti interesom učencev, sama diskusija pa pokaže, kako so učenci prebrano besedilo razumeli (Kerndl, 2016).

## PREDNOSTI PROBLEMSKO-USTVARJALNEGA POUKA

Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti upošteva didaktično prenovo gimnazij, tj. učnoljni in procesni pristop, različne taksonomske stopnje, načelo dejavnega učenca, poudarjeno je učenje za razumevanje in z razumevanjem. Pri takšnem pouku so učenci aktivni, raziskujejo literarnovedne koncepte ter se urijo v sistematičnem raziskovanju. Pouk izhaja iz književnega problema, do katerega učenec vzpostavlja dejaven miselni odnos in je čustveno ter domišljjsko dejaven. Učenec problem reši individualno, odvisno od stopnje psihičnega razvoja (čustvena zrelost, izkušnje, stopnja motiviranosti). Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka so: osredotočenost na učenca, razvijanje ustvarjalnega mišljenja, spodbujanje učenčeve iniciative in intuicije, spodbujanje interesa, ustvarjanje čustvene napetosti, želja po spoznavanju (Žbogar, 2006).

Znanje, pridobljeno pri problemsko-ustvarjalnem pouku, je trajnejše in spodbuja raziskovanje. Prav tako omogoča individualizacijo in diferenciacijo pouka; učitelj učence pri pouku vodi, učenci delajo individualno, v dvojicah ali skupinah (Kerndl, 2016). Znanje učencev je dolgoročneje, uporabnejše, problemsko-ustvarjalni pouk razvija učenčeve učne spretnosti in spodbuja raziskovalni interes. Tak pouk odgovarja na zahteve sodobne družbe, sledi hitremu tempu življenja.

Problemsko-ustvarjalni pouk sledi najnovejšim spoznanjem kognitivne psihologije, saj je znanje, ki ga učenci pridobijo z lastnim raziskovanjem, dolgoročneje, tak pouk spodbuja spretnosti, ki so nujne za splošno reševanje problemov, raziskovalne sposobnosti in raziskovalno motivacijo. Poleg individualne oblike dela problemsko-ustvarjalni pouk poudarja delo v dvojicah ali skupinah. Predvsem slednji obliki sta lahko uspešni le v primernem učnem okolju s spodbudno učno klimo.

Pri problemskem pouku književnosti učenci dejavno komunicirajo z leposlovjem, usvojeno literarnovedno znanje ustvarjalno izrabljajo v lastnem (ustvarjalnem) bralnem procesu in pridobijo kompetence, ki širijo njihovo bralno kulturo in bralni interes (Žbogar, 2006). Dijaki razvijajo ustvarjalno mišljenje in spodbujajo intuicijo. S problemsko-ustvarjalnim poukom bolj poglobljeno spoznajo literarno besedilo, znanje pridobijo z lastno izkušnjo, zato je dolgotrajnejše. Literatura jih vodi h kritičnemu mišljenju in je priložnost za vzgojno vplivanje na njih, saj razbija stereotipe, spodbuja strpnost in poudarja drugačnost. Literatura prispeva tudi k oblikovanju lastne kulturne identitete. Branje leposlovja pri pouku književnosti je vedno nova konkretna izkušnja, je učenje z razumevanjem in za razumevanje.

Problemski pouk književnosti sledi procesnorazvojnemu ciljem učnega načrta, saj dijaki berejo kratko pripovedno prozo, jo po branju interpretirajo, izrekajo in utemeljujejo svoje mnenje ter pišejo poustvarjalna besedila. Prepoznajo literarnointerpretativne prvine iz literarne teorije in primerjajo besedila na podlagi kriterijev (razločevalne lastnosti kratke proze) ter novo znanje vrednotijo in aktualizirajo, pomagajo si z osebnimi in družbenimi izkušnjami.

## POMANJKLJIVOSTI PROBLEMSKO-USTVARJALNEGA POUKA

Problemsko-ustvarjalni pouk še vedno velja za eno novjših metod poučevanja in učenja, izvaja se redko, zato učenci tak pouk razumejo kot popestritev pouka. Kot gimnazijska profesorica se strinjam, da je problemsko-ustvarjalni pouk dosti primernejši za gimnazijce kot osnovnošolce ali dijake srednjih strokovnih in poklicnih šol, a novostim je na vseh nivojih treba (poskusiti) slediti. Teorije o problemsko-ustvarjalnem pouku je dosti, praktičnih primerov pa zelo malo, nujne bi bile dodatne raziskave o tem pouku.

Težave zaradi problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti imamo seveda predvsem učitelji. Ta pouk namreč od nas zahteva precej drugačen pristop k poučevanju, načrtovanje mora biti zelo natančno. Poleg tega se zastavlja vprašanje, ali dijaki ravno prek diskusije oblikujejo nove ideje za razreševanje problemov.

## SKLEP

Poslanstvo učiteljev je, da učence oziroma dijake (med drugim) čim bolje pripravimo na samostojno življenje in reševanje problemov. Problemsko-ustvarjalni pouk književnosti je ena novejših učnih metod, ki to omogoča. Pouk temelji na hevrstični metodi, pri kateri gre za učenje

z ustvarjalnim in samostojnim iskanjem, odkrivanjem in raziskovanjem. Res je, da je učiteljevo načrtovanje problemskega pouka dolgoročno in kompleksno, je pa usvojeno znanje trajnejše. Učitelji moramo slediti spremembam, četudi se prvi poskusi problemsko-ustvarjalnega pouka zdijo samo popestritev učnega procesa. Poučevanje in učenje se spreminjata. Spreminjamo se tudi učitelji.

---

## VIRI IN LITERATURA

Hauptman, K. (2019). Sodobne metode poučevanja književnosti. Dostopno na spletnem naslovu: [https://www.slov.si/dipl/hauptman\\_katarina.pdf](https://www.slov.si/dipl/hauptman_katarina.pdf) (20. 6. 2019).

Jaušovec, N. (1983). Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti. Maribor: Pedagoška akademija.

Kerndl, M. (2016). Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota: BoMa.

Kersnik, J. (1947). Kmetske slike. Ljubljana: DZS.

Strmčnik, F. (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi. Radovljica: Didakta.

Žbogar, A. (2019). Problemsko-ustvarjalni pouk kratke proze. Dostopno na spletnem naslovu: [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/23-645\\_Zbogar.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/23-645_Zbogar.pdf) (20. 6. 2019).

Žbogar, A. (2007). Za dejaven pouk književnosti. V: Jezik in slovstvo, let. 52, št. 1.

# NOVA INSTRUMENTA ZA KARIERNO SVETOVANJE V SREDNJI ŠOLI

V okviru projekta »Razvoj storitev vseživljenjske karierne orientacije (VKO) in nadaljnja krepitev Nacionalne koordinacijske točke za VKO«, ki je potekal na Zavodu RS za zaposlovanje (2017–2018), sta nastala dva instrumenta za podporo in pomoč dijakom pri kariernem odločanju v srednji šoli. Prvi je **Vprašalnik težav pri kariernem odločanju za srednjo šolo – VTKO-SŠ**, drugi pa **Vprašalnik stilov odločanja – VSO**.

Instrumenta sta namenjena šolskim svetovalnim delavcem in **drugim svetovalcem**, ki se ukvarjajo s **kariernim svetovanjem dijakom**. Vprašalnik je možno uporabiti v različne namene: kot presejalni instrument (skrining) pri vseh dijakih za grobo oceno njihovih težav ali kot instrument za diagnosticiranje težav pri posamezniku.

## VPRAŠALNIK TEŽAV PRI KARIERNEM ODLOČANJU ZA SREDNJO ŠOLO – VTKO-SŠ

VTKO-SŠ predstavlja priredbo izvirnega vprašalnika Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ), Gatija, M. Krausz in Osipowa (1996). Slovensko priredbo so pripravile Sonja Pečjak, Anja Podlessek in Tina Pirc z Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani.

Končna različica vprašalnika je bila oblikovana na temelju empiričnih podatkov, zbranih na reprezentativnem vzorcu 899 dijakov s 26 srednjih šol v Sloveniji. Vprašalnik ima 25 postavk s 4 lestvicami, ki kažejo težave dijakov na naslednjih področjih:

- 1) notranji konflikti,
- 2) pomanjkanje informacij,
- 3) zunanji konflikti in
- 4) disfunkcionalna prepričanja.

V priročniku so prikazani teoretična izhodišča in opis izvirnega vprašalnika, postopek slovenske priredbe ter natančna navodila za aplikacijo vprašalnika (izvedbo, vrednotenje ter prikaz in interpretacijo rezultatov).

Na VKO-točki Zavoda RS za zaposlovanje je v zavihku Pri-pomočki in orodja možen **prosti dostop** do:

### Priročnika VTKO-SŠ:

[https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ\\_prirocnik\\_VTKO\\_brez-vprasalnikov.pdf](https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ_prirocnik_VTKO_brez-vprasalnikov.pdf).

### 2 listov za prikaz rezultatov:

<https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2019/09/REZULTATI-vpra%C5%A1alnika-te%C5%BEav-pri-kariernem-odlo%C4%8Danju-krog.pdf>.



## VPRAŠALNIK STILOV ODLOČANJA – VSO

Vprašalnik je priredba izvirnega vprašalnika J. Tunistre s sod. (2000), ki so jo opravile S. Pečjak, A. Podlessek in T. Pirc.

Vprašalnik z 22 postavkami meri štiri načine (stile) odločanja posameznika na splošno – od tega en produktiven stil odločanja (samozavestno odločanje) in tri manj prilagojene stile odločanja (panično, impulzivno in izogibajoče odločanje).

VSO je namenjen šolskim svetovalnim delavcem v srednji šoli, ki ga lahko uporabljajo za to, da spoznajo prevladujoče stile odločanja pri posameznem dijakem oz. da pridobijo informacijo o njegovem profilu odločanja. Te podatke lahko svetovalci uporabijo pri svetovanju dijakom tako na področju učenja in osebnih težav kot tudi pri kariernem svetovanju. Pri vseh manj prilagojenih stilih odločanja je predvsem pomembno, da začne svetovalac s procesom kariernega svetovanja dovolj zgodaj, že v drugem ali tretjem letniku.

Šolski svetovalni delavci imajo **prosti dostop** do **Priročnika VSO**: [https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ\\_prirocnik\\_VSO\\_internet.pdf](https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ_prirocnik_VSO_internet.pdf)

in tudi do **lista za prikaz rezultatov VSO**: <https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2019/09/REZULTATI-vpra%C5%A1alnika-stilov-odlo%C4%8Danja.pdf>.

## KOMPLET PREIZKUSOV ZA KARIERNO ODLOČANJE V OSNOVNI ŠOLI

Karierna orientacija je eno od pomembnih delovnih področij šolskih svetovalnih delavcev, ki jo posebej izpostavljajo tudi Programske smernice za svetovalno delo v osnovni šoli. V pomoč osnovnošolskim svetovalnim delavcem, ki se ukvarjajo s tem področjem, je pod okriljem projekta



»Razvoj storitev VKO in nadaljnja krepitev NKT za VKO« v okviru Zavoda RS za zaposlovanje nastal **Komplet preizkusov za karierno odločanje v OŠ (2019)**.

### Komu je namenjen komplet?

Komplet je namenjen v prvi vrsti šolskim svetovalnim delavcem in drugim kariernim svetovalcem, ki se ukvarjajo z osnovnošolskimi učenci in njihovimi starši pri izbiri izobraževalnih poti in kariernih ciljev.

### Sestava Kompleta preizkusov za karierno svetovanje v OŠ

Komplet je sestavljen iz treh delov. Prva dva dela predstavljata dva vprašalnika, ki ju bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili - *Vprašalnik težav pri kariernem odločanju za osnovnošolce* in *Vprašalnik vključenosti staršev v karierno odločanje otrok*. Tretji del kompleta pa predstavlja *Polstrukturirani intervju za šolske svetovalne delavce* z izhodiščnimi vprašanji/temami za vodenje svetovalnega pogovora s starši.

Vsi trije instrumenti so predstavljeni v priročniku, ki je **prosto dostopen** na VKO točki Zavoda RS za zaposlovanje:

<https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2019/08/Komplet-preizkusov-za-karierno-odlo%C4%8Danje-v-O%C5%A0-priro%C4%8Dnik-1.pdf>



### 1. Vprašalnik težav pri kariernem odločanju za osnovnošolce – VTKO – OŠ

Vprašalnik je delo avtoric Sonje Pečjak, Tine Pirc in Anje Podlessek (2019) in je narejen na podlagi vprašalnika Career Decision Making Difficulties Questionnaire – CDDQ (Gati, Krausz in Osipow, 1996). Sicer široko uporabljan originalni vprašalnik je namenjen ugotavljanju specifičnih težav pri kariernem odločanju pri mladostnikih od 16. leta dalje. Vprašalnika, ki bi bil namenjen preverjanju teh težav pri mlajših učencih, ni niti v tuji niti v domači strokovni literaturi. Zato smo se odločili, da za učence zadnjih razredov osnovne šole pripravimo prirejeno oz. poenostavljeno različico originalnega vprašalnika Gatija in sodelavcev (1996).

Preverjanje empiričnih podatkov na reprezentativnem vzorcu slovenskih devetošolcev je pokazalo, da ima končna

slovenska verzija vprašalnika 26 postavk, s katerimi pri učencih lahko identificiramo pet vrst težav v povezavi s kariernim odločanjem: 1) notranji konflikti, 2) pomanjkanje informacij, 3) zunanji konflikti, 4) pomanjkanje motivacije in 5) disfunkcionalna prepričanja.

V priročniku so opisana teoretična izhodišča originalnega vprašalnika, pot oblikovanja slovenske različice vprašalnika ter natančna uporaba tega - izvedba, vrednotenje ter prikaz in interpretacija rezultatov. Še posebej pomembne so norme, ki omogočajo primerjavo rezultata posameznega učenca z njegovimi vrstniki.

Na VKO točki Zavoda RS za zaposlovanje je med pripomočki, poleg priročnika, **prosto dostopen** tudi list za prikaz rezultatov:

<https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2019/08/Vpra%C5%A0alnik-te%C5%BEav-pri-kariernem-odlo%C4%8Danju-v-O%C5%A0-prikaz-rezultatov.pdf>

### 2. Vprašalnik vključenosti staršev v karierno odločanje otrok - VVS

Pri pripravi vprašalnika VVS smo avtorice (Pečjak, Pirc in Podlessek, 2019) izhajale iz (spo)znanj odnosnih teorij/pristopov, ki v procesu kariernega odločanja poudarjajo pomembno vlogo za učenca pomembnih drugih oseb. Raziskave kažejo, da so starši dejansko tisti najpomembnejši drugi, ki močno vplivajo na karierni razvoj svojih otrok in tudi na končno karierno odločitev osnovnošolca glede vpisa v srednjo šolo.

#### Kdaj uporabiti vprašalnik VVS?

Šolski svetovalni delavec ga lahko uporabi:

- i) pred izvedbo individualnega kariernega svetovanja učencu in/ali staršu. Takrat s pomočjo tega kratkega vprašalnika pridobi informacije o vključenosti staršev v proces kariernega odločanja njihovih otrok, tako s perspektive otroka kot staršev;
- ii) pri visokem rezultatu VTKO-OŠ na lestvici zunanjih konfliktov, da podrobneje osvetli vlogo staršev, kar mu lahko predstavlja izhodišče za izpeljavo svetovalnega pogovora z otrokom in staršem.

### Sestava VVS

VVS v karierno odločanje otrok ima dve verziji: i) **verzijo za učence**, s katero izvemo, kako ti vidijo in doživljajo vključenost svojih staršev v proces odločanja za srednjo šolo in ii) **verzijo za starše**, ki daje informacijo o starševski zaznavi in oceni lastne vpletenosti v ta proces.

Obe verziji vprašalnika (za učence in starše) vsebujeta 7 identičnih oz. vzporednih postavk, ki zajemajo dve dimenziji vključenosti staršev v karierno odločanje otrok: **direktivnost/vpletenost** (nizka – visoka) in **podpornost** (nizka – visoka). V priročniku je opisan način aplikacije, vrednotenja in prikaz rezultatov, ki se kaže skozi indeks neskladnosti v ocenah med otrokom in staršem.

Na VKO točki Zavoda RS za zaposlovanje je med pripomočki, poleg priročnika, **prosto dostopen** odgovorni list za starše:

<https://www.vkotocka.si/wp-content/uploads/2019/08/Vpra%C5%A0alnik-vklju%C4%8Denosti-star%C5%A1ev-v-karierno-odlo%C4%8Danje-otrok-star%C5%A1i.pdf>

# SREČANJE Z UČITELJEM NA SVETOVNI DAN UČITELJEV

*Predstavitev monografije "Najbolj srečen kot učitelj": bogata poklicna pot prof. dr. Veljka Trohe*

Septembra 2020 je izšla monografija, posvečena bogati poklicni poti dr. Veljka Trohe. Javnosti je bila predstavljena 5. oktobra 2020, na svetovni dan učiteljev, na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Izid monografije pa je obenem obeležil tudi častitljivi 86. rojstni dan dr. Veljka Trohe. Urednici, dr. Mojca Peček in dr. Irena Lesar, sta ji namenili pomenljiv naslov, 'Najbolj srečen kot učitelj': bogata poklicna pot prof. dr. Veljka Trohe.<sup>1</sup> Izšla je pri Založbi UL Pedagoške fakultete v zbirki Sledi, posvečeni velikim imenom slovenskega vzgojno-izobraževalnega prostora.

Zamisel o monografiji se je oblikovala na katedri za pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Urednici sta nemudoma začeli iskati avtorje prispevkov in naleteli na neverjeten odziv. Kmalu jih je bilo toliko, da sta morali, kot sta sami dejali, prenehati z vabljenjem k sodelovanju. Že to samo po sebi priča o ugledu in spoštovanju, ki ga dr. Troha uživa v slovenskem prostoru. Od zamisli do izdaje je minilo le šest mesecev – pot je bila kratka, a izjemno intenzivna in polna emocij, tako za avtorje kot za urednici. Prispevki so se hitro nabirali in kaj kmalu je knjiga začela dobivati končno podobo.

Monografija pa »ni le dokument delovanja prof. dr. Veljka Trohe, temveč tudi dokument razvoja šolskega sistema, šolske politike v tem obdobju, razvoja sistema izobraževanja učiteljev«, kot je na predstavitvi knjige povedala urednica dr. Mojca Peček. Sestavlja jo šest poglavij, v katerih se prepletajo strokovne in znanstvene razprave, pričevanja, spomini avtorjev, ki jih je dr. Troha tako ali drugače navdihnil, nagovoril. Dr. Troha je zagotovo eden tistih pedagogov, ki so zaznamovali ne le slovensko pedagoško polje, temveč so pustili nepozaben pečat v poklicnih in osebnih življenjih premnogih posameznikov. Da je bil dr. Troha pedagog s srcem, postane kaj hitro jasno vsakomur, ki prebere prvih nekaj strani monografije. Ko bralca pot privede do intervjuja, ki sta ga urednici opravili z njim, pa se mu začne šele zares odstirati pot velikega Človeka. Vsem tistim, ki niso imeli možnosti osebno spoznati dr. Trohe, intervju razodene širino njegovega dela, globino njegovih misli in pogledov, odprtost njegovega duha. V monografiji najdemo tudi aktualizacijo tematik, ki so bile v središču raziskovalnega dela dr. Trohe, kot tudi osebne in strokovne poglede na zelo različne vloge dr. Trohe. Knjigo pa zaključijo spomini njegovih sodelavk in sodelavcev, ob katerih bralec ugotovi, da je vselej imel čut in posluš za vse in vsakogar.

Na predstavitvi je bil dr. Troha vidno hvaležen tako urednicama kot tudi avtorjem za priznanje njegovega dela, a iz njegovih besed je pronicala njegova skromnost – sam je dejal, da je prispeval samo »en kanček v razvoj Pedagoške fakultete«. Toda že s hitrim vpogledom v njegovo bibliografijo lahko spoznamo, da je njegov prispevek k razvoju pedagoške znanosti in Pedagoške fakultete neprecenljiv. A je že tako, da veliki ljudje svoje veličine pogosto ne vidijo ali jo neradi razkazujejo. So pa hvaležni vsem, ki so jim pomagali delati majhne korake na njihovi veliki poti. In dr. Troha je tudi na predstavitvi knjige to pokazal, ko je vse navzoče ganil z besedami, namenjenimi svoji družini in predvsem svoji soprogi. Slednji se je zahvalil, ker se je, da bi podprla njegovo strokovno pot, sama odpovedala marsikateri svoji ambiciji in sebe postavila na stranski tir. Njegove besede so poslušalce popeljale v neki drug čas, poln ovir, odrekanih, izzivov, a hkrati poln upov, možnosti in priložnosti za pomembna, reformska ustvarjanja. V čas, ko se je rojevala in razvijala njegova strast do pedagoškega dela z učenci, dijaki, gojenci, študenti. V čas, ko je dr. Troha zaznamoval poti mnogih ljudi. A dr. Troha v svojem razmišljanju na predstavitvi monografije ni ostal v preteklosti. Dotaknil se je tudi sedanosti, ko se zdi, kot je sam izpostavil, da je družba kljub napredku pozabila na najranjlivejše skupine ljudi, na »bistvene elemente razvoja družbe«. In tudi ob



1 Peček, M., in Lesar, I. (ur.) (2020). »Najbolj srečen kot učitelj« : bogata poklicna pot prof. dr. Veljka Trohe. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

zaključku govora je izpostavil, da bo razvoj družbe prihodnosti odvisen od tega, koliko bo družba sedanjosti vložila v mlade generacije.

Kljub neugodni epidemiološki sliki, ki je močno zamajala vse, kar je bilo do nedavna ob tovrstnih svečanih srečanjih samoumevno – od gledanja nasmehov do objemov in rokovanj ter ne nazadnje socialne bližine –, so se dogodka v živo udeležili mnogi posamezniki, ki so želeli tudi tako izraziti svojo hvaležnost in še enkrat, nekateri tudi po več desetletjih, osebno posredovati svoje čestitke, zahvale in spomine strokovnjaku, osebi, osebnosti, ki je pustila v njih pomembno sled. Med njimi na primer dr. Pavel Zgaga, ki je med drugim izpostavil, da je bil dr. Troha srečen tudi kot raziskovalec, ne le kot učitelj, kar je pomembno vplivalo tudi na smer, ki jo je ubral kot dekan. Dr. Zgago je spomin popeljal v prvo srečanje z dr. Troho, v čas, ko se je razvijala ideja o spremembi akademije v fakulteto. In ravno v tem pomembnem procesu sta ključno vlogo odigrala dr. Veljko Troha in dr. Cveta Razdevšek Pučko – še eno veliko in nepozabno ime v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Predstavitve monografije pa so se mnogi udeležili tudi na daljavo prek aplikacije zoom in tudi tako dr. Trohi posredovali svoje čestitke in spomine.

»Najbolj srečen kot učitelj« so vsekakor besede, ki bi si jih od svojega učitelja želel slišati vsak otrok, mladostnik, odrasel na poti vseživljenjskega učenja. Vsak roditelj, ki si želi le najboljše za svojega otroka. A učitelji – ne glede na sklop izobraževanja, v katerem delujejo – so danes soočeni

z mnogimi izzivi, preprekami, tudi dvomi o svojem poklicu. Poklicu, ki ne bi smel nikoli biti le poklic, temveč tudi (ali predvsem) poslanstvo. In za dr. Troho lahko z gotovostjo trdimo, da je njegovo delo bilo predvsem poslanstvo, ne le poklic. In v tem poslanstvu je bil srečen. Kljub preprekam, oviram, težavam, polenom pod noge, ki jih ni manjkalo. A vendarle njegova poklicna pot kaže, da je za pedagoga ključno, da ga vodi srce. Dr. Troha je bil, je in bo lahko vselej zgled in navdih vsakomur, ki hodi ali bo šele stopil na pot učiteljevanja.

\*\*\*

V času, ko je zgornji prispevek čakal na objavo, nas je pretresla žalostna vest o smrti prof. dr. Veljka Trohe. Težko je ubesediti občutke, ki spremljajo ne le vse tiste, ki so ga poznali osebno, temveč tudi vse, ki so ga poznali kot pedagoga, strokovnjaka, tlakovalca pomembnih poti, tudi reform v prostoru vzgoje in izobraževanja. Monografija, ki mu je posvečena in ki jo je imel možnost listati za časa življenja, priča o njegovi veliki zapuščini. Trud urednic, da bi knjiga ugledala luč sveta kot rojstnodnevni dar dr. Trohi, kaže, kako je pomembno, da se velikim osebnostnim zahvalimo, poklonimo in se nanje spomnimo, ko so še med nami. Dr. Veljko Troha je lahko tako tudi sam videl in začutil – tako ob prebiranju kot tudi predstavitvi knjige –, koliko ljudi ga spoštuje, ceni, koliko ljudem se je vtisnil v spomin in kako globoko hvaležni smo, da smo v slovenskem prostoru imeli takšnega Pedagoga.



**Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo**

#### **NAROČANJE**

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
**zalozba@zrss.si**

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
1-2/2021 je 25,00 €.

**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.