

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

Tina Svetičič

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

**ČUSTVENO VARNA ŠOLA IN SOCIALNA VKLJUČENOST
UČENCEV S ČUSTVENIMI PRIMANJKLJAJI**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2014

»Life is a journey to be experienced, not a problem to be solved.«

Winnie the Pooh

HVALA

... mentorici, *doc. dr. Lei Šugman Bohinc*, za izzive, kritičnost in prijazne nasvete.

... svetovalni delavki, *Alenki Fajfar Gnezda*, ki je s svojim zanosom, z vedno odprtimi vrati,
pa tudi z ostrino in realnim pogledom moja vzornica.

... *Miriam Stanonik, Maji Novljan* ter ostalim *sodelavkam in sodelavcem*.

... *Nini* in *Niku*, za njun nalezljivi optimizem in čas zame, ko in kjer ju potrebujem.

... *mojim*, ki me sprejemajo točno takšno, kakršna sem.

... *otrokom*, ki mi s svojo iskrenostjo in pristnostjo vedno znova dokažejo, da so meje le tam,
kjer si jih postavljamo sami.

IZJAVA O AVTORSTVU MAGISTRSKEGA DELA



Univerza v Ljubljani

Spodaj podpisana Tina Svetičič, študentka drugostopenjskega študija Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani, z vpisno številko 6110239, s svojim podpisom izjavljam, da sem avtorica magistrskega dela z naslovom:

»Čustveno varna šola in socialna vključenost učencev s čustvenimi primanjkljaji«.

S svojim podpisom zagotavljam:

- da je predloženo magistrsko delo rezultat mojega samostojnega raziskovalnega dela ter da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev citirana in navedena v seznamu virov, ki je sestavni del predloženega magistrskega dela;
- da se zavedam, da je plagiatstvo, ne glede na obliko in način predstavljanja tujega avtorskega dela kot svojega, v nasprotju z akademsko etiko in s pričakovanimi moralnimi prepričanji ter pomeni hujšo kršitev pravil in predpisov, ki urejajo to področje, kot tudi posledic, ki jih ima takšno dejanje za predloženo delo in z njim povezani status;
- da sem seznanjena z določili Pravilnika o študiju na programih druge stopnje;
- da je predloženo pisno delo identično elektronski verziji istega dela;
- da v skladu s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah (Ur. l. RS, št. 16/07, 68/08 in 110/13) dovoljujem, da se zgoraj navedeno magistrsko delo objavi v digitalni zbirki eGradiva in repozitoriju UL.

V Ljubljani, 14. 10. 2014

Podpis avtorice:

S svojim podpisom:

- dovoljujem knjižnici Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani uporabo svojega rojstnega datuma za namen obdelave magistrskega dela v sistemu COBISS;
- soglašam z objavo svojega magistrskega dela na svetovnem spletu;

V Ljubljani, 14. 10. 2014

Podpis avtorice:

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Tina Svetičič

Naslov: Čustveno varna šola in socialna vključenost učencev s čustvenimi primanjkljaji

Kraj: Ljubljana

Leto: 2014

Št. strani: 104 (150 s prilogami)

Št. slik: 2

Št. tabel: 5

Št. bibl. op.: 0

Št. prilog: 8

Povzetek: Magistrsko delo v teoretičnem uvodu opisuje značilnosti otrokovih čustev, funkcije, vrste in področja čustev, osredotoča se na čustva, ki se pojavljajo v šolskem okolju. V povezavi s čustvi je predstavljeno izstopajoče vedenje, ki je največkrat posledica čustvenih, vedenjskih in socialnih motenj. Predstavljeni so tudi vzroki za nastanek omenjenih motenj. V nadaljevanju se magistrsko delo osredotoči na šolo in koncept čustveno varne šole, ki ga je razvila Jane Bluestein. Pomembno vlogo pri zagotavljanju čustvene varnosti ima šolska svetovalna služba, zato so opisane njene naloge, dejavnosti ter soustvarjanje v šoli kot prispevek socialnega dela. Empirični del raziskuje doživljanje čustvene varnosti pri učencih Osnovne šole Bičevje, ki so nastanjeni v Mladinskem domu Malči Beličeve. Raziskava kaže, da ti učenci šolo doživljajo kot čustveno varno, za razliko od svetovalnih delavk, ki še opažajo pomanjkljivosti in šole ne doživljajo kot čustveno varne.

Ključne besede: čustva v šoli, čustvena varnost, čustveni primanjkljaji, socialna vključenost, šolsko svetovalno delo, mladinski dom

Title: Emotionally Safe School and Social Integration of Students with Emotion Deficits

Abstract: The theoretical introduction to the master's thesis describes children's emotional characteristics, functions, types and areas of emotions, focusing on emotions which appear in the school environment. In connection to emotions it presents deviant behaviour which is, in most cases, the outcome of emotional, behavioural and social disorders. It also gives the reasons for the start of these disorders. Next it focuses on school and the concept of an emotionally safe school which has been developed by Jane Bluestein. School counselling service plays an important role when emotional safety is concerned. Thus the thesis describes its tasks, activities and co-creation in school as a contribution of the social work. The empirical research deals with how students at Bičevje Primary School who stay at Malči Belič Youth Care Centre experience their emotional safety. The research shows that these students experience school as emotionally safe, whereas the counsellors still notice some deficiencies and do not experience school as an emotionally safe place.

Keywords: emotions in school, emotional safety, emotion deficits, social integration, school counselling service, youth care centre

KAZALO

PREDGOVOR	13
TEORETIČNI UVOD	14
1. ČUSTVA	14
1.1. OPREDELITEV ČUSTEV	14
1.2. FUNKCIJE ČUSTEV	15
1.3. VRSTE ČUSTEV	15
1.3.1. Temeljna čustva	17
1.3.1.1. Zadovoljstvo	18
1.3.1.2. Strah	18
1.3.1.3. Jeza	19
1.3.1.4. Žalost	19
1.3.2. Bolj diferencirana čustva	19
1.3.2.1. Ponos	20
1.3.2.2. Sram	20
1.3.2.3. Krivda	21
1.4. RAZVOJ ČUSTEV	21
1.5. PODROČJA ČUSTEV	22
1.5.1. Izražanje čustev	22
1.5.2. Prepoznavanje čustev	23
1.5.3. Uravnavanje čustev	23
1.5.4. Čustvena inteligenca	24
1.5.5. Vpliv čustev na mišljenje in zaznavanje	26
1.6. ČUSTVA V ŠOLI	26
1.7. IZSTOPAJOČE VEDENJE	27
1.8. ČUSTVENE, VEDENJSKE IN SOCIALNE MOTNJE	28
1.8.1. Vzroki za čustvene, vedenjske in socialne motnje	31

1.8.2.	Klasificiranje motenj.....	31
1.8.3.	Čustvene in vedenjske motnje v osnovni šoli.....	34
2.	ŠOLA	36
2.1.	ŠOLA KOT OGROŽAJOČI DEJAVNIK	37
2.2.	ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK	38
2.2.1.	Profil odpornega otroka	39
2.2.2.	Skrb, velika pričakovanja, udeleženos.....	40
2.3.	SOCIALNA VKLJUČENOST/IZKLJUČENOST.....	41
2.3.1.	Šola kot socialna skupina in šolski etos	43
2.3.2.	Socialne spretnosti in socialna kompetentnost	44
2.4.	ČUSTVENO VARNA ŠOLA	44
2.4.1.	Koncept čustveno varne šole J. Bluestein	47
2.4.1.1.	Ravnanje s čustvi	50
2.4.1.2.	Čustveno varna šola za odrasle	52
2.4.2.	Klima v šoli.....	53
2.4.2.1.	Šolska klima in kultura.....	53
2.4.2.2.	Razredna klima	56
2.4.2.3.	Čustvena pismenosť v šoli	56
2.5.	ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA.....	57
2.5.1.	Delo šolske svetovalne službe	58
2.5.2.	Dejavnosti šolske svetovalne službe.....	60
2.5.2.1.	Preventivne dejavnosti	62
2.5.2.2.	Sodelovanje s starši/skrbniki	62
2.5.3.	Prispevek socialnega dela.....	63
2.5.4.	Soustvarjanje v šoli.....	63
2.5.4.1.	Delovni odnos.....	63
2.5.4.2.	Dogovor o sodelovanju.....	64
2.5.4.3.	Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev.....	64

2.5.4.4.	Osebnostno vodenje.....	65
2.5.4.5.	Etika udeležnosti.....	65
2.5.4.6.	Perspektiva moči	65
2.5.4.7.	Ravnanje s sedanostjo	66
2.5.4.8.	Znanje za ravnanje.....	66
2.5.5.	Izvirni delovni projekt pomoči.....	67
2.5.6.	Osnovna šola Bičevje	68
2.6.	DOMSKA SVETOVALNA SLUŽBA	69
2.6.1.	Delo domske svetovalne službe	69
2.6.1.1.	Temeljna opredelitev.....	69
2.6.1.2.	Način dela	70
2.6.1.3.	Obseg dela	70
2.6.2.	Mladinski dom Malči Beličeve	71
2.6.2.1.	Namembnost	71
2.6.2.2.	Kriteriji sprejema	72
2.6.2.3.	Življenje v Domu	73
3.	PROBLEM.....	75
	EMPIRIČNI DEL.....	77
4.	METODOLOGIJA	77
4.1.	VRSTA RAZISKAVE.....	77
4.2.	POPULACIJA.....	77
4.3.	MERSKI INSTRUMENT IN ZBIRANJE PODATKOV.....	77
4.4.	OBDELAVA PODATKOV	78
5.	REZULTATI Z RAZPRAVO	80
6.	SKLEPI	95
7.	PREDLOGI	97
8.	VIRI IN LITERATURA	98
9.	PRILOGE.....	105

KAZALO SLIK

Slika 2-1: Psihosocialni dejavniki	36
Slika 2.3.-2: Medsebojni učinek družine in šole pri nastajanju čustvenih in vedenjskih motenj	41

KAZALO TABEL

Tabela 1.4.-1: Pregled razvoja temeljnih in bolj diferenciranih čustev	21
Tabela 4.4.-2: Primer kodiranja	79
Tabela 5-3: Demografski podatki o populaciji otrok	80
Tabela 5-4: Opis mejnih vrednosti lestvice	81
Tabela 5-5: Demografski podatki o intervjuvankah	88

KAZALO PRILOG

Priloga 9-1: Vprašalnik.....	105
Priloga 9-2: Vodila za intervjuja.....	109
Priloga 9-3: Prikaz rezultatov glede na spol	110
Priloga 9-4: Prikaz rezultatov glede na starost.....	111
Priloga 9-5: Prikaz rezultatov glede na učni uspeh.....	112
Priloga 9-6: Prikaz rezultatov po posameznih trditvah	114
Priloga 9-7: Odprto kodiranje.....	117
Priloga 9-8: Osno kodiranje	142

PREDGOVOR

Kot učiteljica se v šoli vsak dan srečujem s številnimi otroki. Mnogi med njimi so povsem običajni, drugi izstopajo po svojem znanju, tretje opazimo zaradi izstopajočega vedenja. Vsak otrok je edinstven in je avtor svoje zgodbe. Pri nekaterih otrocih je ta zgodba težka, čeprav tega na prvi pogled morda niti ne opazimo. Prav posebna skupina otrok na Osnovni šoli Bičevje, kjer sem zaposlena, so otroci, ki so vključeni v Mladinski dom Malči Beličeve. To so »čustveno poškodovani« otroci, ki s seboj od doma prinašajo različne boleče izkušnje, ki vplivajo tudi na njihovo počutje in delo v šoli.

Z željo po pomoči tem in drugim otrokom, ki se težje spopadajo z izzivi današnje šole, sem se odločila za študij socialnega dela. Pri predmetu Svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju sem se prvič srečala s pojmom čustvene varnosti. Dobila sem občutek, da gre za področje, ki je v šolah pogosto zanemarjeno, saj se učitelji primarno osredotočamo na učne načrte in cilje, ki jih morajo učenci doseči. Pogosto pozabljamo na tisto drugo, vzgojno nalogo šole. Šola mora otroka opremiti za življenje, ne samo s temeljnimi znanji posameznih predmetov, temveč tudi s tem, kako se v življenju spoprijeti s težavami, kako soustvarjati rešitve in iskati nove poti ter kako sprejemati drug drugega.

V magistrskem delu predstavljam značilnosti otrokovih čustev, čustva v šoli, čustvene motnje in izstopajoče vedenje. Posvetim se tudi šoli kot varovalnemu ali ogrožajočemu dejavniku in konceptu čustveno varne šole. Veliko vlogo pri preventivnem delovanju ima predvsem šolska svetovalna služba, zato predstavljam njene naloge in dejavnosti.

Z raziskavo želim ugotoviti, kako otroci iz Mladinskega doma Malči Beličeve doživljajo šolo (v njihovem primeru je to Osnovna šola Bičevje) s poudarkom na čustveni varnosti. Zanima me, kako doživljajo šolo kot celoto, kako odnose z učitelji in kako klimo v razredu. Ugotoviti želim, če se pojavljajo razlike v doživljanju glede na spol, starost in učni uspeh otrok. Kvantitativno raziskavo dopolnjujem s kvalitativno analizo podatkov, pridobljenih v intervjujih s šolsko in domsko svetovalno delavko. Zanima me, kako svetovalni delavki opredeljujeta čustveno varnost, kje vidita pomanjkljivosti Osnovne šole Bičevje, kateri so primeri dobrih praks na področju čustvene varnosti in kaj bi bilo moč še narediti.

TEORETIČNI UVOD

1. ČUSTVA

1.1. OPREDELITEV ČUSTEV

S čustvi se srečujemo vsak dan, tako v poklicnem kot zasebnem življenju. Musek (2005: 140) meni, da življenje brez čustev ni bi bilo življenje, saj dajejo barvo našemu življenju, nas v stresnih trenutkih rešujejo ali pa nam grenijo življenje. Vemo, kaj so čustva, znamo jih prepoznati, vendar pa jih težko definiramo. Gre za kompleksen psihološki pojav, ki ga sestavljajo doživljajska, vedenjska in fizična komponenta. Doživljamo jih kot »vzburjena stanja s pozitivnim ali negativnim predznakom in z določeno kognitivno vsebino, ki je usmerjena k določenemu objektu ali cilju [...]« (prav tam). Prepoznamo jih po značilnih načinih obnašanja, kot so smeh, jok, drget, in fizioloških reakcijah, kot so spremembe v delovanju srca (srčnega utripa), krvnega in žilnega sistema (krvni pritisk, količina sladkorja v krvi), dihanja (amplituda). Čustveno odzivanje se je oblikovalo skozi evolucijo kot biološki mehanizem, ki ima dve pomembni funkciji – zagotavlja ocenjevanje situacij kot pozitivnih ali negativnih in zagotavlja hitro in intenzivno odzivanje nanje.

Na področju opredeljevanja in razlage čustev razlikujemo več teorij: *fiziološke in nevrološke, funkcionalne, kognitivne ter socialne*.

Le Doux in Panksepp (v Smrtnik Vitulić 2004: 9), avtorja fizioloških in nevroloških teorij, govorita o fizioloških spremembah organizma in prepoznavnih medmožganskih povezavah, ki se sprožajo ob določenih dražljajih – tu vidita izvor čustev.

Izard (prav tam) je zagovornik funkcionalizma, ki čustva razume kot prirojene programe, oblikovane med evolucijo, ki vključujejo značilne obrazne izraze in mišično aktivnost, ki spremlja fiziološke spremembe.

Eden najpomembnejših predstavnikov kognitivnih teorij, Lazarus (prav tam), govori o čustvih kot o kompleksnih psihofizičnih pojavih, ki se spreminjajo v skladu s spremembami odnosov med posameznikom in okoljem. S somišljeniki (Milivojević, Oatly in Jenkins) poudarja pomen posameznikovega vrednotenja dogajanja, ki je pogoj za sprožanje čustev.

Averill (prav tam), zagovornik socialne teorije, govori o družbeni pogojenosti čustev – čustva so družbeno konstruirana. Darwin in Dunn (prav tam) pa jih opisujeta kot prirojene mehanizme, ki se oblikujejo šele pod vplivom družbenih pravil.

1.2. FUNKCIJE ČUSTEV

Musek (2003) vidi funkcije čustev v naravnosti organizma k dejavnosti v odnosu do okolja in v evolucijsko pridobljeni zmožnosti ocenjevanja dražljajev kot pozitivnih ali negativnih. Funkcija pozitivnih čustev je približevanje dogajanju, ki je v posamezniku vzbudilo določeno čustvo, funkcija negativnih čustev pa izogibanje temu dogajanju. Čustva spodbudijo miselne procese, povečajo hitrost mišljenja, ustvarjalnost, iznajdljivost idr., »[...] vplivajo na kognitivne procese, obnašanje, motivacijo, zelo intenzivno pa tudi na motorične funkcije.« (Smrtnik Vitulič 2004: 13). Pogosto vodijo do zaznavnih pomot, saj posameznim dražljajem pripisujemo drugačen pomen, kot naj bi ga imeli; spremeni se tudi zaznavanje časa.

Milivojević (2008: 18-20) opredeli čustva kot odziv posameznika na nek zanj pomemben dražljaj s ciljem prilagoditve. Dražljaji imajo za posameznika različne pomene, čustveno pa se odzove le na tiste, ki jih sam doživlja kot pomembne. Prilagoditev oziroma adaptacijo Milivojević razume kot skladnost med zunanjim in notranjim svetom. Čustva nastanejo takrat, ko posameznik oceni, da se je odnos med njim in svetom pomembno spremenil.

Panju (2010: 18) pravi, da so naša čustva pomembna zaradi vseh pomembnih podatkov, ki jih vsebujejo. S pomočjo čustev nam naše telo sporoči, kaj potrebuje, preko čustev pošiljamo sporočila ljudem okrog nas, spodbudijo nas, da se premaknemo stran od določenih situacij in naredimo korak naprej ter izboljšujejo naše mišljenje.

Kot že omenjeno, čustva klasificiramo kot pozitivna ali negativna, pa tudi primarna in sekundarna, prijetna in neprijetna. V nadaljevanju so predstavljene različne delitve in vrste čustev.

1.3. VRSTE ČUSTEV

Prva čustva lahko pri otroku opazimo že zelo zgodaj, ob rojstvu otrok zajoče in s tem začne pester in raznolik vrtinec svojega čustvenega dogajanja. Stoiki so denimo razločevali veselje,

skrb, strah in poželenje, Descartes pa je čustva že razdelil na primarna (veselje, presenečenje, žalost, strah, jeza, gnus) in sekundarna (ponos, zavist, zadrega, sram, krivda itd.). Takšne delitve se pojavljajo tudi pri sodobnih avtorjih, ki pa se vedno znova sprašujejo, kako določiti, katera čustva so primarna in katera ne. Tomkins (v Musek 2005: 143) kot primarna čustva navaja strah, jezo, radost, gnus, zanimanje, presenečenje, prezir in sram, Izard (prav tam) tem doda še žalost in krivdo, Plutchik (prav tam) pa sprejemanje.

Merila za izbor temeljnih čustev so različna, Smrtnik Vitulič (2004: 11) povzema Izarda in Plutchika:

1. temeljna čustva se v ontogenetskem in filogenetskem razvoju pojavijo zelo zgodaj;
2. izražanje in prepoznavanje temeljnih čustev naj bi bilo v vseh kulturah enako;
3. za temeljna čustva so značilni tipični obrazni izrazi, posebni vzorci možganske dejavnosti in adaptacijska funkcija.

Kompleksna čustva se razvojno pojavijo kasneje, po drugem letu otrokove starosti. To so čustva, ki niso primarno potrebna za preživetje, ampak so socialna čustva, pomembna za življenje z drugimi. Med kompleksna čustva tako prištevamo ponos, sram, krivdo, zavist idr.

Musek navaja Watsona, Clarka in Tellegena (1984), ki v povezavi s čustvi opisujejo delitev na negativna in pozitivna. Negativna čustva imenujejo tudi negativni afekt ali negativna emocionalnost, pozitivna pa pozitivni afekt ali pozitivna emocionalnost. »Pozitivni in negativni afekt sta torej tudi temeljni emocionalni dimenziji osebnosti, emocionalnost pa se pojavlja tudi na ravni osebnostnih potez [...].« (Musek 2005: 143).

Pozitivna čustva posameznik doživlja kot prijetna, so posledica doseženih ciljev in delovanja, ki je v skladu s posameznikovim pričakovanjem. Nasprotno so negativna čustva posledica nedoseženih ciljev, delovanja v nasprotju z normami in pričakovanji in jih torej posameznik doživlja kot neprijetna. Milivojevič (1999, v Smrtnik Vitulič 2004:12) poudarja, da imajo »[...] tako pozitivna kot negativna čustva svojevrstno prilagoditveno vlogo, saj posameznika pripravijo na optimalen odziv v zanj pomembni situaciji, zato so vsa (pozitivna in negativna) čustva koristna.«

Musek (2005: 142–143) govori o več različnih emocionalnih dogajanjih, ki jih razdeli na sledeče kategorije:

- čustva manjše intenzitete (»normalna« čustvena stanja, npr. jeza, veselje),
- afekti (močna, kratkotrajna stanja, npr. bes),
- počutja (bežna stanja, ki hitro minejo, npr. sijajno se počutim),
- razpoloženja (šibka, trajnejša stanja, niso naravnana na objekt, npr. otožnost).

Meje med kategorijami so fleksibilne in pogosto zabrisane, odvisne so od posameznika.

Milivojević (2008: 36) poudarja, da je intenzivnost čustva premosorazmerna s pomenom, ki ga pripišemo določenemu dražljaju. Bolj kot nam je neka situacija pomembna, intenzivnejše je čustvo. Če otrok v šoli doživlja krivico, postane jezen. Kadar se krivica dogaja na zanj zelo pomembnem področju, na primer pri ocenjevanju znanja, se lahko jeza razvije v bes.

Med pregledovanjem različnih teorij o čustvih naletimo na številna poimenovanja. Nekateri avtorji, kot že omenjeno, govorijo o čustvih, drugi o afektih. Ponekod sta poimenovanji uporabljeni kot sinonima, drugod je afekt opredeljen kot eno izmed čustev. Še večja raznolikost se pojavi pri delitvah čustev. Iz pregleda literature je razvidno, da nekateri avtorji ločijo primarna in sekundarna čustva, drugi temeljna in kompleksna, spet tretji preprosta in bolj diferencirana. Primerjava pokaže, da primarna čustva niso nujno temeljna ali preprosta, sekundarna čustva pa se ne ujemajo vedno s kompleksnimi ali bolj diferenciranimi čustvi. Poleg omenjenih kategorij najdemo pri Musku še navedbe drugih emocionalnih dogajanj. Če skušamo primerjati različne avtorje in njihove delitve, torej naletimo na težavo. Potreben bi bil nek konsenz glede delitve čustev in poimenovanja različnih vrst čustev, saj bi le na ta način lahko v celoti razumeli posamezne avtorje ter podobnosti in razlike med njimi.

V nadaljevanju predstavljam značilnosti nekaterih čustev, ki jih opažamo tudi v šolskem kontekstu in bodo kasneje pomembna za raziskavo. Delitev, ki jo uporabljam, je povzeta po Milivojeviću (2008: 123), ki uporablja izraza temeljna in bolj diferencirana čustva.

1.3.1. Temeljna čustva

Najbolj pogosta temeljna čustva so zadovoljstvo, strah, jeza in žalost. Vsa ta čustva opažamo tako pri otrocih kot tudi pri odraslih.

1.3.1.1. Zadovoljstvo

Milivojevič (2008: 292) opiše zadovoljstvo kot čustvo, ki ga doživljamo ob zadovoljitvi neke pomembne želje. Želja je izpolnjena v tolikšni meri, da posameznik ne občuti več neprijetnosti zaradi neizpolnitve, kar nam pove že sama sestava besede (*dovolj – za*). Zadovoljstvo je čustvo, ki ga spremlja občutek prijetnost. Ob doživljanju zadovoljstva se pogloblja pozitiven odnos z drugimi ljudmi.

Avtor pojasni tudi razliko med zadovoljstvom in srečo. Zadovoljstvo občutimo ob zadovoljitvi določene želje, srečo pa ob zadovoljitvi najpomembnejših želja. Lahko bi rekli, da je sreča zelo intenzivno zadovoljstvo. (Prav tam: 293.)

V šoli učenci pogosto doživljajo zadovoljstvo v povezavi z učnimi dosežki. Veselijo se, ko dobijo dobro oceno, ko jih učitelj pohvali, ko jim uspe nekaj, za kar so se trudili (lahko tudi na področju odnosov).

1.3.1.2. Strah

Strah praviloma doživljamo takrat, kadar verjamemo, da nismo dovolj sposobni, da bi se soočili z nastalo situacijo. Intenzivnost doživljanja strahu je odvisna od pomena, ki ga pripisujemo posamezni situaciji. Ni nujno, da nas je strah zase, pogosto nas je strah za druge (npr. strah matere za otroka). Milivojevič (2008: 490) strahu dodaja paniko, grozo in bojazen. Panika je izrazito intenziven strah, ki se pojavi, ko je ogrožena katera od posameznikovih vrednot, ta pa ne ve, če se bo lahko zoperstavil ali umaknil iz situacije. O grozi govorimo, ko se posameznik zaveda, da ni izhoda iz situacije, ki ga ogroža. Bojazen pa so strahovi, ki so povezani s prihodnostjo – zaskrbljenost, trema, anksioznost.

V vsakem primeru nas strah pripravlja na spoprijemanje z nevarnostjo, omogoča nam hitro oceno stanja, mobilizacijo energije in prilagoditev na nastalo situacijo. Evolucijsko je strah omogočil preživetje in zaščito ljudi.

Strah se pri učencih pojavlja pred preverjanji in ocenjevanji znanja, pred ustnimi nastopi, pogosto tudi pred pogovorom z učiteljem. V večini primerov bi lahko govorili o tremi, saj gre za situacije v prihodnosti.

1.3.1.3. Jeza

Z jezo posameznik dokazuje svojo dominantnost, ko nekdo ali nekaj ogroža njegove želje ali vrednote. Milivojević (2008: 352–355) meni, da se jezi tisti, ki se počuti dovolj močnega za spremembo »sveta« v skladu s svojimi željami in cilji. Jeza nastane predvsem takrat, ko je posameznik oviran ali onemogočen pri svoji dejavnosti, v najvišji stopnji se lahko razvije v bes. Gre za čustvo, ki vpliva na druge, cilj je, da v drugem sprožimo nelagodje, neugodje, ki vpliva na spremembo njegovega vedenja. Praviloma je jeza usmerjena navzven, lahko pa je posameznik jezen tudi sam nase. Avtor poudarja, da jeza in bes nista usmerjena na osebnost posameznika, temveč na njegovo vedenje.

Tudi jeza je v šolskem okolju pogosta. Učenci so jezni drug na drugega, pa tudi na učitelje in ostale zaposlene v šoli. Največkrat opažam jezo zaradi nepravilnosti oziroma neenake obravnave s strani učitelja. Pogosto se jeza kaže v agresivnosti.

1.3.1.4. Žalost

Žalost doživljamo ob izgubi nekoga ali nečesa pomembnega. Večja in pomembnejša kot je izguba, bolj intenzivna je žalost. V nasprotju s strahom, ki je navadno povezan s prihodnostjo, je žalost največkrat povezana s preteklostjo. Posameznik usmerja svojo pozornost nase, na svoje doživljanje, žaluje, predeluje in ponovno vzpostavlja svoj vrednostni sistem. Prilagaja se novim pogojem in se pripravlja na morebitno novo navezanost. Izgubljena oseba ali objekt ostane internaliziran v psihični strukturi posameznika. (Smrtnik Vitulič 2004.)

Milivojević (2008: 665) govori tudi o socialni funkciji žalosti. Izražanje žalosti je sporočilo, ki pomembne druge iz okolja nagovarja k določeni reakciji, na primer tolažbi.

V šoli se žalost pojavlja, ko se otrokom uničijo njim pomembne reči (npr. ko se mlajšim otrokom polomijo igrače) ali se zamenja njim ljuba učiteljica.

1.3.2. Bolj diferencirana čustva

Poleg temeljnih čustev se po otrokovem drugem letu starosti razvijejo tudi bolj diferencirana čustva. Pomembni sta dve skupini takih čustev, prva, ki je značilna predvsem za ljudi, v

nekaterih primerih pa tudi za živali (npr. hvaležnost), in druga, t. i. socialna čustva (npr. nelagodje, ponos, sram, krivda, socialna anksioznost). Slednja se razvijejo po tem, ko se razvijejo temeljne predstave o sebi in se posameznik zave družbenih norm in pravil. »Šele prepoznavanje sebe kot ločenega od drugih ljudi in sveta (t. i. razvoj samozavedanja) otroku omogoči, da začne svoja ravnanja ocenjevati z vidika družbenih standardov.« (Smrtnik Vitulič 2004: 34.)

1.3.2.1. Ponos

Haris (v Smrtnik Vitulič 2004: 34) meni, da ljudje doživljamo ponos, ko smo prepričani, da smo odgovorni za situacijo, ki se je nadpovprečno dobro razpletla. Gre za kombinacijo radosti in veselja nad doseženim, predvsem zato, ker to cenijo tudi drugi. Milivojevič (2008: 581) razlaga, da ponos doživljamo takrat, kadar pri neki avtoriteti dosežemo odobravanje in socialno potrditev; avtoriteta je lahko posameznik ali skupina. Ponos lahko izvira tudi iz identifikacije s pomembnimi drugimi (npr. starši se identificirajo z uspehi otrok).

V šoli se ponos pojavlja, ko učenci dosežejo odobravanje učitelja ali vrstnikov (npr. zaradi nadpovprečnega rezultata pri ocenjevanju znanja, splošne poučenosti, uspešno opravljene zadolžitve idr.).

1.3.2.2. Sram

Sram doživljamo ob prepričanju, da s svojim vedenjem kršimo neke idealne standarde in odstopamo od predstave, za katero si želimo, da jo imajo drugi o nas. Počutimo se neprijetno, izogibamo se situacijam, s katerimi je sram povezan. V izvirnem smislu je sram pravzaprav strah pred nesprejemanjem. Milivojevič (2008: 564) pojasnjuje, da nas je lahko sram tudi zaradi drugih, kadar menimo, da to vpliva na negativno mnenje o nas samih (npr. sram zaradi družinskega člana). Zagovarja, da je sram javno čustvo, ker je za doživljanje sramu potreben drug posameznik.

Harter in Whitesell (prav tam) menita, da je sram kombinacija žalosti ali obžalovanja in jeze, ki je usmerjena na posameznika samega. Doživljanje sramu posameznik težje verbalizira, o njem govori le z bližnjimi.

Pogosto se dogaja, da je učence v šoli sram zaradi njihovega ekonomskega statusa, zunanjega videza, slabšega učnega uspeha, pa tudi zaradi izobrazbe staršev.

1.3.2.3. Krivda

Krivda je posledica prekršene internalizirane prepovedi, doživljamo jo, ko naredimo nekaj, kar odstopa od osebnih moralnih norm. Posameznika motivira, da prekine neustrezna vedenja in je kot taka oblika samokaznovanja, ki je usmerjeno k spremembi vedenja. Namenjena je utrjevanju vrednostnega sistema posameznika in je socialno sporočilo drugim. Oseba, ki občuti krivdo, drugim sporoča, da se zaveda svojih napak in neugodja, ki ga je morebiti povzročila drugim. Krivdo ločimo od sramu po tem, da je za sram potrebna fizična ali mentalna navzočnost drugih, krivdo pa lahko doživljamo tudi sami. S psihoanalitičnega zornega kota je sram v funkciji »ego ideala«, krivda pa v funkciji »superega«. (Smrtnik Vitulič 2004: 36.)

1.4. RAZVOJ ČUSTEV

Otrokov čustveni razvoj se začne takoj po rojstvu, z doživljanjem matere, očeta, bližnjih, z razločevanjem med ugodjem in neugodjem, prijetnim in neprijetnim. Kasneje se otrok čustveno razvija z osebnimi izkušnjami, na podlagi vzgoje, ki poteka tako doma kot v širšem družbenem okolju (npr. v šoli).

Razvoj čustev je odvisen od posameznega otroka, vendar pa vseeno lahko govorimo o splošnih trendih, ki jih Parke in Gauvain prikažeta, kot je prikazano v Tabeli 1 (2009, Nemec in sod. 2011: 138–139).

Tabela 1.4.-1: Pregled razvoja temeljnih in bolj diferenciranih čustev

prvi tedni	jok – vznemirjenje
1. mesec	vznemirjenje, razdražljivost
2. mesec	zadovoljstvo, vznemirjenje, socialni nasmeh
3. mesec	dolgočasje, razburjenje, smeh, opreznost
4. mesec	smeh, užitek, jeza
5. mesec	radost, zadovoljstvo, previdnost, frustracija

6. mesec	čustva povezuje z drugimi, npr. z materjo
7. mesec	strah, jeza, kljubovanje, naklonjenost, plahost
8. mesec	več individualnosti v čustvenih izrazih
9. mesec	nezadovoljstvo, tolažba, strah pred tujci
10. mesec	močna pozitivna in negativna čustva
11. mesec	večja raznolikost čustev, temperament
12. mesec	ljubosumnost, ponos
15. mesec	nihanja razpoloženja, nezadovoljstvo, bes, sočutje
18. mesec	trma, nemir, togota, plahost, sram
21. mesec	težnja po obvladovanju negativnih čustev, natančnost
24. mesec	skesanost, odziv na čustva drugih, vznemirjenost zaradi sanj
30. mesec	sram, osramočenost
36. mesec	ponos, krivda
48. – 60. mesec	razume in uporablja družbena pravila izražanja čustev

1.5. PODROČJA ČUSTEV

Smrtnik Vitulič (2004: 27) med področji čustev izpostavi *izražanje čustev, prepoznavanje čustev in uravnavanje čustev*.

1.5.1. Izražanje čustev

Izražanje čustev je nezavedno, z njimi sporočamo svojo vpletenost v določeno situacijo. Oseba, ki opazuje, ocenjuje in si razlaga čustva drugega ter nanje na podlagi pomena, ki jim ga pripiše, reagira. Vedenjski kazalci čustvenih stanj, kot so izrazi obraza, gibi oči, smer gledanja, kretnje, drža telesa, glas, dotiki idr. nam pomagajo pri prepoznavanju čustev drugega. Otrok je prej sposoben odziva na čustvene izraze, kot jih zna poimenovati. Lamovec (1991, v Smrtnik Vitulič 2004: 28) poudarja, da se z razvojem govora otroku odprejo nove možnosti izražanja in razumevanja tudi kompleksnejših čustev.

1.5.2. Prepoznavanje čustev

»Prepoznavanje čustev je pretežno rezultat učenja. Vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih čustvenih izrazov in drugih značilnosti čustvenega izražanja [...].« (Smrtnik Vitulič 2004: 28). Pri prepoznavanju čustev se prepletajo opis situacije, določeno vedenje in specifično doživljanje, pa tudi kontekst, časovna razporeditev izrazov ter neskladja med kanali sporočanja.

S prepoznavanjem čustev je povezana tudi teorija o zrcalnih nevronih, ki jo razvila skupina italijanskih znanstvenikov na začetku 90. let prejšnjega stoletja. Med opazovanjem opic so ugotovili, da se določeni nevroni v možganih sprožijo samo ob določenih motoričnih aktivnostih. Isti nevroni so se sprožili, ko so opice opazovale raziskovalca ob enaki motorični aktivnosti. Giacomo Rizzolatti, raziskovalca na Univerzi v Parmi, je zanimalo, če opazovanje neke aktivnosti tudi pri ljudeh povzroči enake občutke. Ker pri ljudeh ni bilo mogoče vstaviti elektrod neposredno v možgane, so merili motorične potenciale mišic rok pri prijemanju predmetov in pri opazovanju enake dejavnosti pri nekom drugem. Izmerjeni potenciali so bili v obeh primerih enaki. Če torej neko dejanje opravimo sami ali če zgolj opazujemo njegovo izvajanje, se v naših možganih odvijajo enaki procesi. Ugotovili so, da se to dogaja tudi pri poslušanju. (<http://www.sinapsa.org/rm/poljudno.php?id=544>, 10. 2014).

S pomočjo zrcalnih nevronov lahko pojasnimo empatijo in vživljanje v nekoga drugega. Ko ga opazujemo ali poslušamo, se identificiramo z njim. To se kaže že pri odnosu med novorojenčkom in materjo. Pri nekaterih ljudeh zrcalni nevroni ne delujejo pravilno ali niso dovolj razviti, kar se, denimo, kaže v nezmožnosti empatije pri ljudeh z motnjami avtističnega spektra. (Prav tam.)

1.5.3. Uravnavanje čustev

Gre za preoblikovanje kakovosti in intenzivnosti posameznih čustvenih komponent določeni situaciji in določenim ljudem. Čustva lahko uravnavamo zavedno ali nezavedno, v obeh primerih ima posameznik nadzor nad svojimi čustvenimi procesi. Lamovec (1992, v Smrtnik Vitulič 2004: 30) navaja tri načine nadzora nad čustvi – ekspresiven (spreminjanje izraza ali

vedenja z namenom spreminjanja doživljanja), kognitiven (spreminjanje misli in predstav z namenom spreminjanja doživljanja) in telesni (spreminjanje telesnih znakov čustev).

Milivojević (2008: 42–43) govori o načinu uravnavanja čustev, ki izhaja iz modela krožne emocionalne reakcije (KER). V nadaljevanju so predstavljeni posamezni koraki in ponazorjeni s primerom iz šolskega konteksta.

1. *Dražljajska situacija*: učenec prebere navodilo naloge v testu, ki od njega zahteva pisanje besedila v tujem jeziku; tuji jezik učencu povzroča težave;
2. *Zaznavanje dražljajske situacije ali percepcija*: učenec dojame, kaj je njegova naloga;
3. *Pripisovanje pomena situaciji ali apercepcija*: učenec se zave, da mora nalogo rešiti, če želi pozitivno oceno;
4. *Pripisovanje pomembnosti situaciji ali valorizacija*: učenec nalogo oceni kot pomembno, ker želi učitelju in staršem pokazati svoje znanje;
5. *Telesni odziv*: učenec začuti vznemirjenje, pospešen srčni utrip;
6. *Pripravljenost na akcijo*: učenec se pripravi na pisanje, vzame nalivnik;
7. *Razmišljanje in izbira vedenja*: učenec razmisli o vsebini in zgradbi besedila;
8. *Akcija*: učenec napiše besedilo.

Model KER je v šolskem kontekstu moč ponazoriti z različnimi situacijami. Menim, da učenci pogosto preskočijo predzadnjo stopnjo in ne razmislijo dovolj. Ker so vznemirjeni, jih je strah ali so razburjeni, preidejo kar na akcijo, ki je pogosto neustrezna in ne prinese želenega rezultata.

1.5.4. Čustvena inteligenca

Panju (2010: 20) meni, da je čustvena inteligenca sposobnost, ki nam pomaga, da z uporabo lastnih čustev rešujemo težave in pridemo do večje učinkovitosti. Preprosto jo opiše kot vedenje, »kdaj se počutimo dobro, kdaj slabo in kako priti od slabega k dobremu.«

Mayer in Salovey (1997 v: Panju 2010: 19) jo opišeta kot priučeno zmožnost opazovanja in spremljanja svojih čustev in občutkov ter čustev in občutkov drugih, ločevanja le-teh ter uporabe pridobljenih informacij pri svojem mišljenju in delovanju.

Goleman (1996, prav tam) pravi, da gre pri čustveni inteligenci za to, »[...] kako ravnamo s seboj, kako se razumemo z ostalimi in kako delamo v skupini. [...] Gre za nadzorovanje impulzov in odlaganje zadovoljitve; za uravnavanje našega razpoloženja in za empatijo do drugih.«

Člani študijske skupine *GROP* (tj. skupina za raziskovanje na področju psihopedagogike) na Univerzi v Barceloni poudarjajo, da je čustvena inteligenca ena od pomembnih osebnostnih lastnosti posameznika, saj so čustveno inteligentni ljudje pri odnosih s samim seboj in drugimi, pri pridobivanju znanja in reševanju težav uspešnejši, zato tudi lažje dosegajo osebno in socialno blaginjo. (Alzina in sod. 2010: 7). Gre za skupek sposobnosti, ki so povezane z zmožnostjo upravljanja z lastnimi čustvi in s čustvi drugih.

Pomembno je, da se posameznik zaveda čustev, jih zazna in prepozna ter jih tudi pravilno poimenuje. S pomočjo opazovanja in verbalizacije razvija razumevanje čustev drugih. Ta zmožnost je zelo pomembna tudi pri otrocih, ki se pogosto spopadajo z izzivi in pastmi vključevanja v skupino in sobivanja. Z obvladovanjem čustev lahko preprečijo konflikte oz. se uspešno soočijo z njimi. Avtorji študijske skupine *GROP* (Alzina in sod. 2010: 7) poudarjajo vprašanja, kot so »Kako se počutim?«, »Kako se počuti ona/on?«, »Kaj bi lahko storil, da se bo počutil/a bolje?«. Zavedanju čustev sledi obvladovanje le-teh. Gre za sposobnost, da počakamo na primeren trenutek in potem reagiramo. Pri otrocih je bistvenega pomena, da prisluhnejo drug drugemu, da se ne prenagljijo v odzivih, da sprašujejo in sprejemajo tišino. Vse te sposobnosti vodijo do čustvene samostojnosti, ki vključuje samospoštovanje, samozaupanje, samomotivacijo, sposobnost pozitivnega odnosa do življenja, odgovornost, kritičnost itd. Otroci, ki so čustveno samostojni, lahko razvijejo empatijo in pozitivne socialne spretnosti, ker spoštujejo druge. Otrok je za ponotranjenje omenjenih veščin najbolj dovzeten do dvanajstega leta, zato je v tem času pomemben pravilen pristop in pravilna sporočila, ki jih dajemo otroku. S tem razvijamo čustveno-socialne veščine – asertivnost, empatijo, sposobnost poslušanja, vrednotenje, pogajanje. (Prav tam.)

1.5.5. Vpliv čustev na mišljenje in zaznavanje

Posameznik se nekaterih čustev bolj zaveda kot drugih, vsekakor pa vsa vplivajo na njegovo doživljanje in počutje. Vplivajo na mišljenje, vedenje in motivacijo, zelo intenzivna čustva pa vplivajo tudi na motorične funkcije.

Nekatera čustva pozitivno vplivajo na kognitivne procese in povečujejo učinkovitost, druga čustva pa preusmerjajo pozornost in zaznavanje in vplivajo negativno.

»Pozitivna čustvena stanja (sreča, zadovoljstvo) višajo stopnjo mentalne aktivnosti, spodbujajo količino in stopnjo naučenega ter pospešujejo oblikovanje učinkovitejših strategij pri predelavi informacij.« (Božič 2002: 62.)

Če učenec doživlja veselje, ponos, zadovoljstvo, je bolj motiviran za nadaljnje delo. Učiteljeva pohvala ob uspešno opravljeni nalogi, dobra ocena, sprejetost s strani sošolcev idr. so spodbude, da učenec lažje nadaljuje z delom, se loti tudi zahtevnejših izzivov in dodatnega dela. V primeru jeze, žalosti, sramu, strahu in ostalih neprijetnih čustev pa se učenec težje zbere za delo, njegova pozornost je preusmerjena na dogodke, ki so vzbudili omenjena čustva. Učenec se po negativni oceni ali pretepu s sošolcem pri naslednji uri težko zbere za delo in osredotoči na snov, saj še vedno premlewa, kaj se je zgodilo. Posledica je zamujena snov, ki jo bo potrebno nadoknaditi, kar lahko prinese dodatne težave.

1.6. ČUSTVA V ŠOLI

Čačinovič Vogrinčič (1998: 208) poudarja, da je »[...] osnovno izkustvo, ki ga otrok potrebuje, da so njegova čustva sprejemljiva, možna, razumljiva, saj jih bo le tako lahko spoznal in obvladal.« V šoli se prepletajo čustva različnih posameznikov, zato je dinamika čustvenega dogajanja v šoli zelo pestra. Glede na to, da se v šoli srečujemo z različnimi vrstami skupin, lahko na tem mestu omenimo Pagèsa (1968 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 209), ki se sprašuje o tem, ali v primeru skupin govorimo o čustvih v skupini (fra. affectivité en groupe) ali čustvih skupine (fra. affectivité de groupe). Čustva v skupini so množica čustev posameznikov, ki se izražajo v skupini, čustva skupine pa so čustva, ki so skupna vsem članom skupine. Pagès zagovarja tezo, da obstaja čustvenost skupine (fra. affectivité de groupe ali affectivité groupale), kar pomeni, da v vsaki skupini »[...] obstaja v vsakem trenutku dominantno

čustvo, v katerem so udeleženi vsi člani skupine, vsi ga izražajo, čeprav na svoj, individualen način. To čustvo [...] obvladuje življenje skupine na vseh ravneh.« (prav tam).

Raziskovalci z Univerze v Indiani (Smith 2007: 431) govorijo o skupinskem čustvovanju, ki nastane, ko se posamezniki identificirajo s skupino. V kolikšni meri bo posameznik prevzel čustva skupine, je odvisno od stopnje njegove identifikacije. V šoli lahko čustva skupine opazujemo v različnih situacijah. Vzemimo za primer tekmo razredne nogometne ekipe. V ekipi je samo določeno število učencev, ostali tekmo spremljajo s tribun. Če ekipa doseže gol, se veselijo tako igralci kot navijači, če sodnik ne sodi pošteno, so jezni, razočarani. Nekateri učenci ta čustva doživljajo bolj intenzivno, drugi manj. To je, kot že omenjeno, odvisno od stopnje identifikacije.

Milivojević in Muršić (2010: 33–44) med čustvi v šoli izpostavita zadovoljstvo, nezadovoljstvo, dolgočasje, jezo/bes, prezir, sovraštvo, zavist, užaljenost, kljubovanje, ljubosumje, sram, ponos, strah. Nekatera najpogostejša čustva so predstavljena v poglavju o vrstah čustev.

Starši vse pogostejše niso kos vzgoji otrok, zato se vzgojna funkcija vedno bolj prenaša na šolo. Šola pa je vse bolj storilnostno naravnana, pomembna sta uspeh in znanje. Posamezniki, ki niso uspešni, ki niso kos zahtevam šole, doživljajo osebno krizo in stigmatizacijo, ki lahko vodita v čustvene in vedenjske težave. Ker imajo vsi učenci v šoli pravico do kakovostnega pouka in dela, so čustveno in vedenjsko moteči učenci pogosto težava za učitelje in sošolce. Z inkluzivnim pristopom naj bi jim bila tako omogočena dodatna strokovna pomoč tudi na področju izražanja čustev, reagiranja in reševanja konfliktov. S tem ti učenci dobijo občutek in izkušnjo ljubezni in varnosti in se naučijo uspešnega funkcioniranja v družbi.

Pogosto pa se čustvene težave kažejo tudi v izstopajočem vedenju, ki je predstavljeno v nadaljevanju.

1.7. IZSTOPAJOČE VEDENJE

Avtorica Kobolt (2010: 13) pravi, da o otroku ali mladostniku nasploh ne moremo govoriti, govorimo lahko le o posameznem otroku, ki živi v nekem družbenem kontekstu, točno

določeni družini, okolju, ima le njemu lastne izkušnje in tudi težave. Vsak otrok ima potrebe, želje, pričakovanja, nekatere skupne vsem, druge samo nekaterim, tretje pa ima le on sam. Berger (1979, v Kobolt 2010: 13) to zajame v svojem razumevanju normalnosti: »Vsak človek je kot vsi ljudje, kot nekateri ljudje in kot noben drug človek.« Kobolt meni, da tako kot ne obstaja otrok nasploh, tudi ne obstaja vedenjsko izstopajoč otrok nasploh. Kaj je v nekem točno določenem trenutku in družbenemu okolju izstopajoče, težavno, moteče, je odvisno od pričakovanj, pravil, norm in kulture. Posameznik se na vse to odziva glede na svoje izkušnje z njemu lastnimi vedenjskimi in čustvenimi odzivi; le-teh se je naučil in jih utrdil v družini in/ali izobraževalnih procesih.

Montgomery (1999 v Metljak, Kobolt, Potočnik 2010:90) pojasni, da otroci v stiski izbruhnejo na različne načine: lahko postanejo nemirni, glasni, moteči za okolico, iščejo pozornost, postanejo nasilni do sebe in drugih, pasivni, zasanjani, odmaknjeni, neopazni; kadar se takšno vedenje ponavlja pri različnih učiteljih, predmetih in drugih aktivnostih, lahko govorimo o čustvenih in vedenjskih težavah. Hunter-Carsh (prav tam) doda, da je izstopajoče vedenje kazalnik »[...] potrebe po pozornosti, vezane na neko socialno izkušnjo.«

1.8. ČUSTVENE, VEDENJSKE IN SOCIALNE MOTNJE

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP) otroci s posebnimi potrebami. V to skupino spadajo »[...] otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« (ZUOPP-1 2011, 2. člen).

Resman (2003: 67) meni, da bi otroke s posebnimi potrebami v splošnem lahko označili kot otroke, ki se po telesnih, osebnostnih, socialnih ali kulturnih značilnostih razlikujejo od večinske, dominantne skupine otrok. To so otroci, ki brez dodatne pomoči ne zmorejo normalnega dela v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Kot pravi Kranjčan (2009: 149), se otroci v postmoderini dobi soočajo s številnimi tveganji in odločitvami, zaradi katerih se srečujejo z negotovostjo. To pogosto vodi v težave na različnih področjih delovanja. Pomembno je, da težave pravilno klasificiramo, saj s tem vzpostavljamo most med odkrivanjem in diagnosticiranjem, obravnavo, učno in psihosocialno pomočjo ter socialno vključenostjo kot ciljem vseh navedenih korakov.

Čustvene in vedenjske težave in stiske se lahko kažejo na različnih področjih: lahko gre za strah pred neznano situacijo, pred neznanimi ljudmi, pred fizično in psihično ogroženostjo, pred zahtevami, grožnjami, pričakovanji idr.

Škoflek razlaga, da se omenjene težave se lahko razvijejo v motnje

(http://www.sous-slo.net/usd/program1/program1_dr-ivan-skoflek.pdf, 4. 10. 2014):

- ko se otrok navadi nanje, ko mu postane vseeno, kaj in kako bodo odrasli reagirali / ne reagirali na njegov način obvladovanja težav;
- ko začne otrok reagirati stereotipno (obrambna vedenjska strategija preživetja),
- ko vsakdanje življenje (učenje), ljudje in okolje (starši, vzgojitelji, učitelji, šola) zanj zgubijo pravi vrednostni pomen,
- ko mu upade veselje, motivacija za učenje in prihajanje domov / v šolo.

Otrok je lahko prepoznan oziroma interpretiran kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami le v primerih, ko delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otrokom, socialno skupino in družino ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav.

Kljub temu, da se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja, vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.

Metljak in sodelavci (2010: 89) razlikovanje med težavo in motnjo navežejo na pogostost in stopnjo. O težavah govorijo, kadar gre za način čustvovanja ali vedenja, ki ni izrazito moteč za okolico in ne moti posameznikovega razvoja. Težave so prehodne, z njimi se je moč spopasti in jih obvladati, srečujemo pa jih v vsakodnevnem življenju posameznika. Če se težave utrjujejo, pogosto prerastejo v motnjo, ki je moteča za okolje in ovira posameznikov psihosocialni in osebnostni razvoj. »Motnja postane tako problem posameznika kot problem okolja.« (prav tam: 90).

Pri čustvenih in vedenjskih težavah govorimo o dveh dimenzijah, čustveni in vedenjski. Čustvene motnje so notranje, internalizirane oblike izražanja stiske, vedenjske motnje pa so zunanje, eksternalizirane oblike. (Kobolt idr. 2008: 49.)

Kljub temu, da sta dimenziji dve, ni nujno, da se pojavljata obe; lahko se pojavijo najprej samo čustvene težave, ki se jim kasneje pridružijo vedenjske. Ne glede na to, ali čustvene težave izhajajo iz vedenjskih ali se pojavijo pred njimi, so čustvene motnje pogosto spodbuda za razvoj obrambnih in napadalnih vedenj. V takih okoliščinah se pojavi še tretja dimenzija, socialna. Skrita čustva povzročijo številne vedenjske odzive, ki so lahko v okolici sprejeti kot pozitivni ali negativni. Pozitivne reakcije krepijo neustrezno vedenje, negativne reakcije pa povzročijo čustvene stiske zaradi nezadovoljene potrebe po pripadnosti in sprejetosti. (Cooper 2006: 2).

Cooper (prav tam: 1) pravi, da so socialne, čustvene in vedenjske težave najbolj očitne, ko se pojavijo v obliki motečega vedenja. Najpogosteje se izražajo kot motenje učnih procesov, redkeje pa tudi kot nasilje nad vrstniki in odraslimi. Čustvene težave se kažejo tudi v izmikajočem vedenju. Učenec, ki izhaja iz družine s slabšim ekonomskim statusom, se pogosto izmika plačljivim dejavnostim, ker doživlja sram zaradi družinske situacije. Ker ve, da bo dejavnost potrebno plačati, ostane doma pod pretvezo, da se slabo počuti. Na nek način ne želi pokazati staršem, da je prizadet zaradi finančne situacije in ne želi slišati njihove zavrnitve, na drugi strani pa v šoli ne želi priznati, da imajo doma tovrstne težave. Čustva potlači, jih ne želi pokazati.

Primer izmikajočega vedenja je pogost tudi pri pouku športa. Učenci, ki imajo težave s samopodobo, telesno konstitucijo in sprejemanjem samih sebe, se ne želijo preoblačiti v garderobi skupaj z ostalimi učenci in sodelovati pri urah, pri katerih je potrebno pokazati telesno pripravljenost. Pogosto se izgovarjajo na slabo počutje ali neopravičeno izostanejo od pouka. Menim, da mora biti učitelj na take učence posebno pozoren in ne sme podcenjevati opisanih situacij.

1.8.1. Vzroki za čustvene, vedenjske in socialne motnje

Kranjčan (2009: 149) povzema različne avtorje in poudarja, da na razvoj težav vplivajo številni dejavniki:

- *socialno-ekonomske okoliščine*: demografske značilnosti, gostota poselitve, brezposelnost, bivalne okoliščine in socialna deprivacija;
- *družina*: struktura, odnosi, življenjski slog, oblika družine, vzgoja, selitve;
- *šola*: storilnost, ogrožajoči dejavniki, varovalni dejavniki, socialne razlike;
- *osebnostne značilnosti*: konstitucija, posebnosti, inteligenca;
- *vrstniki*: subkulture, vrstniške skupine.

Cooper (2006: 3–10) meni, da družba pogosto išče vzroke za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj v neodgovornem starševstvu, neprimernem poučevanju in pomanjkanju discipline v šoli, bioloških predispozicijah, negativnih vplivih medijev idr. Avtor poudarja pomen raziskav, ki pomagajo odkriti dejanske vzroke. Izpostavi štiri pristope razumevanja razvoja čustvenih in vedenjskih težav: socialni pristop, psihološki pristop, biopsihosocialni pristop in družbeno-kulturni pristop.

Nekateri avtorji poudarjajo pomen notranjih faktorjev (temperamenta, biološko pogojenih razlik), predstavniki vedenjskih, psihodinamičnih, kognitivnih in sistemskih teorij pa pomen okolja in izkušenj. Ute Frith (1992 v Cooper 2006: 7) izpostavlja medsebojno delovanje bioloških dejavnikov in dejavnikov okolja. Povezava med biološkimi vzroki in vedenjskimi odzivi so izkušnje, zorenje, motivacija in kompenzacije. Kakovost socialnega okolja, medosebni odnosi, vzgojno-izobraževalne intervencije in posameznikova prepričanja vplivajo na to, ali se bodo težave okrepile do te mere, da jih bodo strokovnjaki prepoznali kot motnjo, ali pa se bodo s pravilnim pristopom težave postopoma zmanjšale.

1.8.2. Klasificiranje motenj

Pri določanju in opredeljevanju težav uporabljamo različne klasifikacije, predvsem z namenom spoznavanja in razumevanja čustvenega odzivanja otroka. Na podlagi uvrstitve v določeno kategorijo strokovnjaki lažje prepoznavajo in rešujejo težavo. Nevarnost pa se pojavlja v obliki t. i. samouresničujoče prerokbe, ko otrok postane tak, kot pričakujemo.

Avtorica Gomboc (2011: 86) opiše Pygmalionov eksperiment, ki se je odvijal v šolskem okolju, in je pokazal, da pričakovanja učitelja vplivajo na rezultate učencev. Če predpostavimo, da učenec nečesa ne bo zmož, da je naloga zanj preveč zahtevna, le-ta dejansko ne bo razvil vseh svojih potencialov, saj bo ostal na nekem nivoju, ki smo mu ga pripisali. Na drugi strani pa so lahko visoka pričakovanja učitelja ali staršev tista, ki vodijo k izboljšanju dosežkov. Otrok potrebuje izzive, da napreduje.

Klasifikacije so pripomoček pri spoznavanju otrokovega čustvenega in vedenjskega odzivanja in kot take prispevajo k preglednosti. Upoštevati morajo vse dimenzije: individualne, družinske, izkustvene, socialne, medosebne, institucionalne. (Metljak, Kobolt, Potočnik 2010: 100).

V našem prostoru sta najbolj znani *Etiološka klasifikacija disocialnih motenj* (Bergant, 1987) in opredelitev *Disocialnega vedenjskega sindroma* (Bečaj, 1989). Medicina na področju čustvenih in vedenjskih težav uporablja klasifikacijo Ameriškega združenja psihiatrov DMS IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) in Mednarodno statistično klasifikacijo bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov (*International Classification of Diseases*).

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Bečaj (1989 v Metljak, Kobolt, Potočnik 2010: 102) vedenje poimenuje kot disocialno, ker je v nasprotju s pričakovanji in zahtevami socialnega okolja. Meni, da so motnje vedenja in osebnosti kombinacija bioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov. Diagnostični kriteriji za disocialni vedenjski sindrom so nizka delovna učinkovitost, pomanjkanje aktivnih interesov, delovnih navad in stikov z normalnimi vrstniki, socialna izločenost, pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi (prav tam).

Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje.

Vzroke in okoliščine za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj skuša Bergant (1987: v Horvat 2000 a: 7–9) razložiti s pomočjo etiološke klasifikacije. Razdeli jih v pet skupin:

1. Situacijsko, reaktivno povzročene motnje kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi

Gre za motnje, ki nastanejo kot posledica različnih zunanjih pritiskov, kot so hudo pomanjkanje, nenadno poslabšanje življenjskih razmer, zapuščenost, izguba svojcev, enkratna zunanja zavedenost, lahko pa tudi kot posledica naključne otroške nepremišljenosti, nekritičnosti, nesposobnosti razumevanja ali predvidevanja posledic.

2. Sekundarno peristatične motnje kot posledica motenega čustvenega razvoja

- *Nevrotična osebnostna struktura:* o njej govorimo, kadar kaže oseba znake zavrtosti in ne uspe zadovoljiti svojih normalnih razvojnih teženj, izražati svojih interesov, ne zna se prilagajati, ima nizko samopodobo in nevrotično ozadje prikriva z demonstrativnim vedenjem. Vzroke za te motnje gre iskati v zgodnjem razvoju in so lahko sledeči: nihanje v čustvenem odnosu staršev do otrok, ambivalenten odnos, prevelika pričakovanja, zgodnja selitev v drugo družino, menjavanje materinske ali očetovske figure, preveliki pritiski staršev, pretirano vzgajanje.
- *Disocialna osebnostna struktura:* je posledica čustveno motenega razvoja, oseba ima negativne vrednote, identificira se z negativnimi liki, nima občutka krivde, ravna se izključno po lastnih težnjah, je maščevalna, sovražna, ima visoke in nerealne cilje. Vzroki za tako osebnostno strukturo so lahko sledeči: odklonilen odnos staršev v zgodnjem otroštvu, zapostavljanje in odklanjanje otroka, zaradi česar se ne razvije občutek pripadnosti in sprejetosti, močne čustvene obremenitve.

3. Primarno peristatične motnje kot posledica direktne miljejske okvarjenosti in zavajanja

Gre za motnje, ki se pojavijo ob disocialnih starših ali zaradi zavajajočega in subkulturnega okolja. Otroci prevzemajo disocialne vedenjske vzorce staršev, ki so zanje običajni in normalni, pogosto gre tudi za napačno življenjsko orientacijo brez čustvenih konfliktov. Vzrok za te vrste motenj gre iskati v družinski tradiciji in brezbržnosti staršev do otrok.

4. *Primarno biološko povzročene motnje kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz*

Gre za motnje, pri katerih so vzroki lahko duševne bolezni, epilepsija, hiperkinetični sindrom, nižja stopnja inteligence idr.

5. *Razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj*

Pri tej skupini otrok ne zasledimo disocialnega vedenja, ki bi neposredno ogrožalo interese okolice. Navadno gre pri teh otrocih za težjo vzgojno vodljivost, ki izvira iz pomanjkljive ali napačne vzgoje. Pogosto so lahko tudi čustveno in vedenjsko prizadeti, nikakor pa niso disocialno moteni otroci.

Iz pregleda različnih klasifikacij je razvidno, da vse uporabljajo izraze, kot so *motnja*, *motenost*, *sindrom*, *simptom*, *bolezen*, *patologija* idr., ki zvenijo zelo medicinsko in poudarjajo težavo. Če gre za bolezen, potrebujemo zdravnika in zdravilo. Praviloma je le zdravnik tisti, ki ve, katero zdravilo je pravo, da bodo znaki bolezni izzveneli.

V stroki socialnega dela ne uporabljamo zgoraj omenjene medicinske terminologije. Otrok ima različne težave, ki pa jih ne enačimo z njegovo osebnostjo (otrok *ni* težava, otrok *ima* težavo). Pri spopadanju s težavami moramo vključiti tudi otroka samega, saj le on lahko govori o svojem doživljanju in svojih izkušnjah. Skupaj z njim moramo poiskati nove načine in rešitve, ne obstaja namreč *recept*, s katerim bi mu predpisali *zdravilo*. To *zdravilo* moramo najti, ustvariti prav zanj – skupaj z njim. Poudarek se s težave prenese na rešitev.

1.8.3. Čustvene in vedenjske motnje v osnovni šoli

Čustvene in vedenjske težave se v različnih obdobjih življenja spreminjajo. Pri predšolskem otroku še ne moremo govoriti o motnjah, ker otrok še nima izoblikovane stabilne osebnosti, govorimo lahko o otrocih s težavami pri prilagajanju. Ob vstopu otroka v šolo se začne posebna obravnava in pomoč otroku, da se njegove težave ne razvijejo v motnjo.

V *Navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z motnjami vedenja in osebnosti* (2010) so opisane različne pojavne oblike čustvenih in vedenjskih težav:

- *moteče vedenje med poukom*: klepetanje, igranje, pomanjkljivo sledenje razlagi, neredno izpolnjevanje obveznosti, pozabljanje, zgubljanje, zamujanje in izostajanje od pouka;
- *moteče vedenje v odnosu do sošolcev in učiteljev*: klovnovsko vedenje, prepiranje, žalitve, ustrahovanje, zvrčanje krivde na drugega, nastopaštvo, agresivnost, nadomestne zadovoljitve (kajenje, alkohol, droga idr.);
- *moteče vedenje v odnosu do lastnega (ne)uspeha*: izmikanje obveznostim, odklanjanje, apatičnost, nezainteresiranost, neopravičeno izostajanje od pouka, delna ali splošna učna neuspešnost;
- *disocialne motnje*: povzročanje škode, tatvine, nasilnost, agresivnost, delikventno vedenje, beganje, motnje v odnosu do vrstnikov in odraslih, seksualna neprilagojenost;
- *psihogene motnje ali nevrotični pojavi*: depresivna stanja, anksioznost, motnje spanja, astmatični napadi, tiki, govorne motnje idr.; (Horvat 2000:10);
- *motnje pri učenju in delovni storilnosti*: odpor do šolskega dela, nizka motivacija, nimajo učnih in delovnih navad; (prav tam);
- *psihoorganski sindrom*: hiperkinetični sindrom, epilepsija, posttravmatski sindrom; (prav tam: 11);
- *predpsihotični pojavi*: avtizem, regresija, zbeganost, afektivne psihoze; (prav tam)

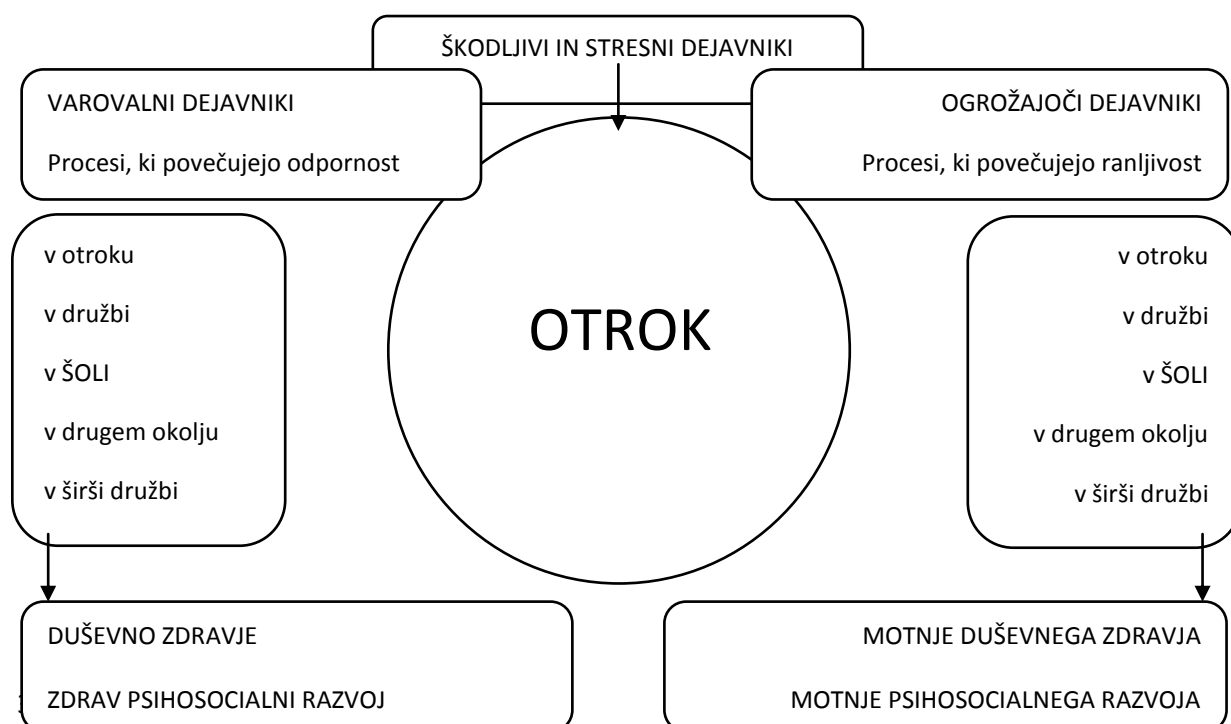
Osnovna šola je okolje, v katerem bom opravila raziskavo, zato je v nadaljevanju natančneje predstavljena šola kot sistem, interakcije, ki se v njej dogajajo, ter šolska svetovalna služba s prispevkom socialnega dela. Predstavljen je tudi Mladinski dom Malči Beličeve, kjer je nastanjena populacija, ki jo raziskujem.

2. ŠOLA

Šolsko okolje je poleg domačega tisto, v katerem otrok preživi največ svojega časa; šola je ustanova, ki jo otrok obiskuje najmanj devet let, zato je zelo pomembno, kako se v njej počuti, kakšne odnose razvije, kaj nanj deluje ogrožajoče in kaj varovalno. Bistvenega pomena je, ali otrok šolo doživlja kot izvor strahu, nelagodja, obremenitev ali kot prostor za razvijanje spretnosti, pridobivanje znanja, dokazovanje, prostor podpore in kolegialnosti. To doživljanje je vedno subjektivno, vendar lahko otroku pomagamo, da spremeni svoj način razmišljanja, gledanja in doživljanja šole.

Dejavniki, predstavljeni v nadaljevanju, niso sami po sebi ogrožajoči ali varovalni, takšni postanejo v določenem kontekstu. »[...] Določa jih splet otrokovih osebnostnih značilnosti, socialnega okolja, življenjske zgodovine in danega konteksta.« (Jeriček 2011: 16). Vsak otrok ima svojo zgodbo, ki je edinstvena in enkratna, zato so tudi njegovi ogrožajoči in varovalni dejavniki drugačni od ostalih. Enaki neugodni vplivi lahko na nekoga delujejo ogrožajoče, na drugega pa varovalno. Mikuš Kos (1992: 20) navaja raziskave o učinkih neugodnih psihosocialnih dejavnikov, ki so pokazale, da je učinek le-teh odvisen od kombinacije številnih dejavnikov:

Slika 2-1: Psihosocialni dejavniki



2.1. ŠOLA KOT OGROŽAJOČI DEJAVNIK

Nekateri otroci šolo vsak dan doživljajo kot stresno, drugi občasno, nekateri nikoli. Kljub temu Jeriček (2011: 14–16) poudarja, da so nekatere situacije v šoli stresne za večino otrok:

- *prvi šolski dan* – nova situacija, novi obrazi, nova pričakovanja in zahteve;
- *spraševanja in preverjanja* – stres pred, med ali po njih;
- *ponavljajoči se neuspehi in slabe ocene* – vplivajo na nizko samopodobo in samovrednotenje, ki se ob nerazumevanju staršev še okrepi;
- *govorne vaje in nastopi* – strah pred izpostavljanjem, lahko tudi socialna fobija;
- *psihično in fizično nasilje vrstnikov* – vrstniška skupina je v času odraščanja glavni socializator, izkušnja pripadnosti tej skupini predstavlja osnovo za zadovoljstvo otroka z življenjem;
- *konfliktni odnosi z učitelji* – doživljanje učiteljev kot iskalcev neznanja, odraslih oseb, ki otroka ne razumejo, ne marajo;
- *stalno spreminjanje učnih načrtov, pravil, meril, pogojev* – fleksibilnost, ki pri otroku vzbuja negotovost in izgubo nadzora nad situacijo.

Poleg naštetega so lahko za otroke stresne tudi druge situacije, kot so raba nedomačega stranišča, skupno prehranjevanje, preoblačenje pri telovadbi, zunajšolske dejavnosti idr. Mnogi otroci doživljajo v šoli stiske in pritiske, ki vplivajo na njihovo duševno zdravje in negativno vplivajo na njihov nadaljnji razvoj. Pogosto so starši tisti, ki postavljajo nedosegljive zahteve glede ocen in otrokom grozijo s sankcijami ob neuspehu. Znamenja stiske so žalost, tesnoba, odsotnost veselja do življenja, strah, slabo počutje, utrujenost, motnje telesnih funkcij, odklon razvoja, socialno neustrezno vedenje, pomanjkanje motivacije idr. (Mikuš Kos 1992: 29).

Pogost ogrožajoč dejavnik v šoli je strah pred neuspehom, ki ga po raziskavi Centra za socialno psihologijo pri Fakulteti za družbene vede (1998) 38,5 % osmošolcev občuti kot velik osebni problem. Na doživljanje omenjenega strahu pogosto vplivajo pritisk staršev in njihova pričakovanja. Otrok breme neuspeha prevzema nase in doživlja sebe kot nekompetentnega. To vodi v slabo počutje in osebne stiske. (Mencin Čeplak 2000: 125).

Predpostavka, da neuspeh v šoli pomeni neuspeh v življenju nasploh, govori o tem, da postaja neuspeh bistveno določilo posameznikove osebnosti. V šoli lahko vodi do nesprejemanja s strani vrstnikov in učiteljev. Neuspešni učenci se počutijo izločeni, predvsem pa je premalo vrstniške solidarnosti. Slednja bi lahko vplivala tako na uspeh kot tudi na izboljšanje odnosov in klime v razredu. Mencin Čeplak (2000: 128) pravi, da se »[...] z neuspehom povečuje nevarnost, da se konflikti v šoli in doma poglobijo tako, da rahljajo zaupanje vase in v druge.«

Jane Bluestein (2001: 57–65) v svojih delih govori o stresu pri otrocih. Sam pojem stresa obsega vse, kar otrok doživlja kot ogrožajoče za svoje preživetje in samopodobo. Vsaka oblika stresa, groženj ali travme ima lahko dolgotrajen negativen vpliv na otrokovo rast, razvoj in učenje in vedenje. Stresorji so lahko zelo različni. Na eni strani je to lahko revščina, neustrezna prehrana, neustrezne bivanjske razmere, na drugi strani pa kaznovanje, fizično in psihično nasilje ter čustvena zanemarjenost. Otroku lahko doživlja stres, kadar so njegova čustva spregledana in nesprejeta s strani njegovih ljubljenih. Vse to se odraža na njegovem delovanju v šoli, kjer se s težavo zbere, ni sprejet s strani vrstnikov, je čustveno labilen in podobno. Poiskati oziroma razviti mora torej način za *preživetje* v šoli. Nekateri učenci se zaprejo vase, odmaknejo od vrstnikov, drugi se odzovejo burno, agresivno, tretji zavračajo delo in skušajo preusmeriti pozornost nase. Učenci, ki vsaj v šoli občutijo spoštovanje, sprejetost, občutek varnosti in imajo zadovoljene svoje potrebe, pa se uspešno vključijo v razredno in šolsko okolje.

Šola torej ni vedno nespodbudno, ogrožajoče okolje; v nadaljevanju so predstavljeni varovalni dejavniki, ki otroku olajšujejo življenje v šoli.

2.2. ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK

Varovalne dejavnike najdemo v otroku samem (temperament, inteligentnost, socialna spretnost idr.), v družini (dober odnos s starši), v širšem okolju (interesne dejavnosti, vključenost v socialno mrežo) in v šoli. (Mikuš Kos 1992: 21). Otroci, ki odraščajo v neurejenih družinskih razmerah ali socialnem okolju, pa tudi ostali otroci, lahko v šoli najdejo številne varovalne dejavnike, ki krepijo njihovo samozavest, samopodobo, samozaupanje idr. in so zelo pomembni za otrokov zdrav razvoj. Jeriček (2011: 16) kot varovalne dejavnike

naštevajo: *šolski uspeh, uspeh na zunajšolskih področjih, občutek obvladovanja stresne situacije, dobre odnose z vrstniki in učitelji, občutek kompetentnosti, dokazovanje lastnih zmožnosti* idr.

2.2.1. Profil odpornega otroka

Pomena šole kot varovalnega dejavnika se zaveda tudi Čačinovič Vogrinčič (2008: 37), ki opisuje profil odpornega otroka (po Bernard, 1997). Bernard (prav tam) pravi, da je »[...] odpornost akumulacija sposobnosti, virov, talentov, moči, znanja in veščin, ki rastejo.« Razvija se v interakciji z drugimi, v družinskem, šolskem in drugem okolju. Značilnosti odpornega otroka so *socialna kompetentnost, spretnosti za odpravljanje problemov, neodvisnost in občutek smisla in prihodnosti*. Coleman (1987, v Čačinovič Vogrinčič 2008: 44) ugotavlja, da so odporni tisti otroci, ki so v življenju dobili skrb, podporo in ljubezen; če tega ne doživljajo doma, je šola mesto, kjer je to mogoče nadoknaditi.

Odporni otroci izkazujejo odzivnost, prožnost, skrbnost, empatijo, prosocialno vedenje, so večji komunikacije, odzivajo se pozitivno, imajo številne prijatelje in smisel za humor. Večino teh *socialnih kompetenc* se otrok lahko nauči, a tega ne more doseči sam ali v enosmernem poučevanju. Pomembno je, da se otrok uči z odraslim, da mu le-ta pomaga ubesediti veščine, ga posluša, mu zaupa in pokaže empatijo.

Prav tako kot socialne kompetentnosti se otrok uči tudi *veščin za odpravljanje problemov*. Pridobiti mora izkušnje o tem, da je problem mogoče odpraviti, da je nemoč in strah mogoče preseči. Občutek uspeha in zmage je tisti, ki pomaga naprej, zato mora imeti otrok dovolj prostora in možnosti za eksperimentiranje in pridobivanje izkušenj, za napake in poskuse, ki končno vodijo do uspeha in pozitivne izkušnje. Otrok ne sme biti obremenjen s časom in negativnimi sankcijami, počutiti se mora varnega.

Otrok tako kot vsak človek potrebuje edinstvenost, avtonomnost, *neodvisnost*. Izraža potrebo po tem, da bi znal in smel skrbeti zase, potrebo po bližini, ljubezni, povezanosti, prijateljstvu, skrbi za druge.

V navezavi na *prihodnost* Čačinovič Vogrinčič (2008: 41) citira Pfeifferja-Schauppa: »Če ne veš, kam hočeš priti, se ti ni treba bati, da bi kdaj prispel.« Otrok mora biti usmerjen v prihodnost, počutiti se mora kompetentnega, da jo načrtuje, sooblikuje in spreminja.

2.2.2. Skrb, velika pričakovanja, udeležенost

Čačinovič Vogrinčič (2008: 44–47) kot najpomembnejše varovalne dejavnike v šoli navede skrb, velika pričakovanja in udeležенost. Njene ugotovitve so plod intenzivnega raziskovalnega dela v skupini številnih strokovnjakov. Med letoma 2001 in 2002 je v okviru Urada za razvoj šolstva potekala raziskava »*Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli*«, ki se je nadaljevala med letoma 2003 in 2005 z raziskavo »*Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči*« (Magajna in drugi, 2008). Med letoma 2008 in 2011 je potekala raziskava Fakultete za socialno delo in Pedagoške fakultete v Ljubljani z naslovom »*Učne težave v osnovni šoli: strokovne podlage in razvoj modelov odkrivanja in pomoči*«, ki je vodila do izdaje treh znanstvenih monografij v zbirki *Učenci z učnimi težavami*.

Skrb nastane iz izkušnje sprejetosti, spoštovanja in zaupanja, kaže pa se v odnosu med učencem in učiteljem, v vzpostavljanju socialne mreže, v skrbi za vsakega otroka, kolegialni podpori med kolektivom in vrstniški solidarnosti.

Velika pričakovanja so osnova za to, da lahko učenci uspejo in uresničijo cilje. Gre za pričakovanja, ki so visoka, a realna in dosegljiva. Ko jih otrok doseže, dobi izkušnjo uspeha, ki je zagon za naprej, da vidi, da zna in zmore več, kot je mislil. V jeziku socialnega dela je pomembna perspektiva moči, otrok zna in zmore.

Udeležенost vključuje etiko udeležенosti, ki je eno izmed temeljnih načel socialnega dela. Biti udeležен je temeljna človekova potreba, ki se povezuje s potrebo o moči odločanja o smeri in poteku lastnega življenja. Šola mora skrbeti za to, da so vsi otroci udeležени v dejavnosti šole, otrok mora biti del razreda, šole, sodelovati mora pri določanju pravil in postavljanju ciljev. Soudeležbo poudarja tudi Konvencija o otrokovih pravicah (1989, <https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf>, 4. 10. 2014), ki pravi, da moramo otrokom prisluhiti in jih omogočiti, da skupaj z nami gradijo boljšo prihodnost.

Spoštovati je potrebno njihovo mnenje in pravico do le-tega in jih vključevati v aktivnosti skladno z njihovo starostjo in zrelostjo.

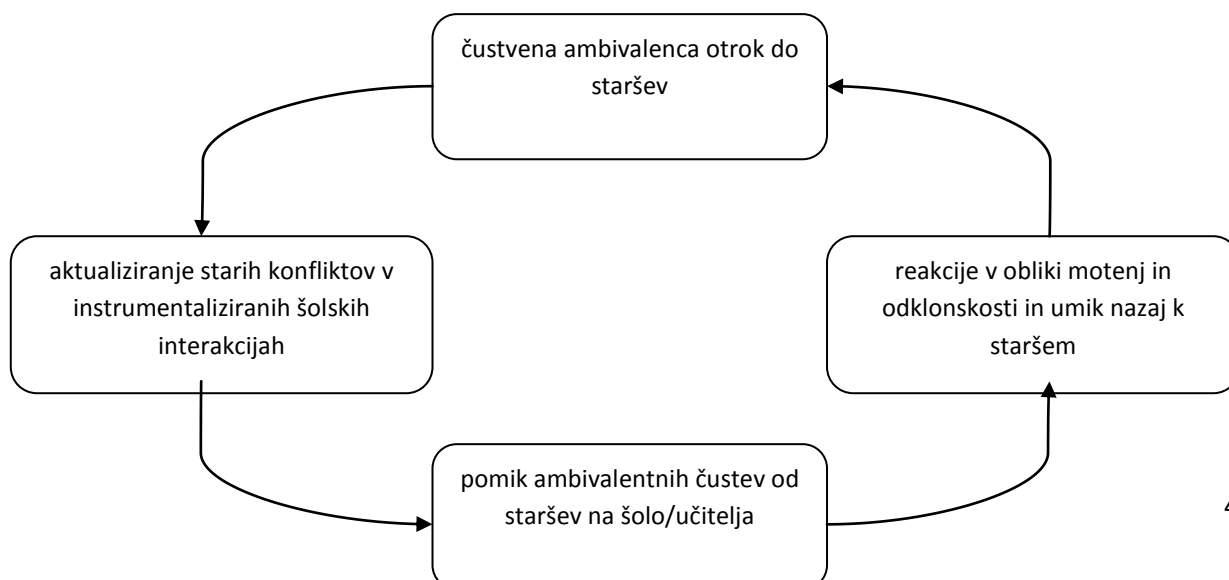
2.3. SOCIALNA VKLJUČENOST/IZKLJUČENOST

Šola je prostor, kjer otrok pridobiva nova znanja in nove izkušnje, je pa tudi socialni prostor, v katerem veljajo določene družbene norme, zahteve in pričakovanja s strani učiteljev, staršev ali otrok samih. Otrokova vrednost se presoja glede na njegovo učno uspešnost in vedenje. Posebej ranljivi so na socialnem področju otroci s težavami. Učitelji in starši jih doživljajo kot odmaknjene, občasno moteče in nezainteresirane. Zaradi svojih težav ne izpolnjujejo pričakovanj, kar se odraža v njihovi nesprejetosti. Neugodne izkušnje v krogu družina – šola – vrstniki – prosti čas se postopoma razvijejo v čustvene in vedenjske motnje. (Božič 2002: 59–61.)

Družina praviloma nudi otroku več individualne pozornosti, bolj upošteva njegove potrebe in lažje razvija njegove interese, čustveni odnosi so intenzivni, v šoli pa je otrokova socialna izkušnja drugačna. V ospredju sta učna uspešnost in storilnost otroka, čustveno odzivanje pa je omejeno na odnose, ki jih uokvirjajo pravila in urniki. Komunikacija poteka predvsem kot prenos znanja in informacij na otroka, nima pa odnosnega vidika, kar po mnenju avtorice Božič (prav tam: 61) povzroča instrumentalizacijo medsebojnih odnosov v šoli.

Wellendorf (v Božič 2002: 61) součinkovanje šole in družine pri nastajanju čustvenih in vedenjskih motenj prikaže s sledečo shemo:

Slika 2.3.-2: Medsebojni učinek družine in šole pri nastajanju čustvenih in vedenjskih motenj



Avtorica Svetin Jakopič (2005: 396) pojasnjuje, da družina pomembno vpliva na osebni razvoj in vedenje otroka, kar se kaže tudi zunaj družinskega okvira, v širšem socialnem okolju. Starši naj bi otroku pokazali, kaj je zaželeno in kaj ne in ga preko različnih načinov nagrajevanja in kaznovanja, s pomočjo spodbud in lastnega zgleda naučili družbeno sprejemljivih vedenj. Na vedenje pa vplivajo tudi odnosi v družini (med staršema, med starši in otroki, med sorojenci), toplina in ljubezen, ki ju otrok doživlja v družini, občutek varnosti in sprejetosti. Če otrok namesto naštetega doživlja kaznovanje, zavračanje, kritiziranje in ignoranco, se v z njem vzbudijo čustva strahu, žalosti, tesnobe.

Šola na drugi strani postavlja otroku omejitve in od njega vedno več zahteva. Bečaj (1987, v Svetin Jakopič 2005: 396) meni, da mora biti otrok čim bolj miren, nemoteč in istočasno učno uspešen, če želi biti sprejet s strani učiteljev. Če otrok ne izpolnjuje obeh pričakovanj – primerne vedenja in učne uspešnosti, sledijo sankcije v obliki svaril, kaznovanja, pridiganja. Otroci, ki torej ne zmorejo zadostiti pričakovanjem in doživljajo neuspehe, začnejo dvomiti vase, zniža se njihova samopodoba, poveča se odpor do šolskega dela. Pogosto se začnejo pojavljati odklonska vedenja (izmikanje, nasilje, izostajanje od pouka, laganje idr.). Tu se krog sklone in vrne nazaj v družino. Pri učencih, ki imajo težave v družini, je torej pogosto šola tista, ki s svojimi zahtevami in pričakovanji utrjuje že obstoječe motnje ali povzroča nastanek novih. (Prav tam.)

Skrben učitelj, ki mu je otrok pomemben in vreden, lahko hitro prepozna situacijo v družini in na nek način uravnava sporočila, ki jih otrok prejema od staršev. Otroku lahko v družini doživlja samo pohvalo, prejema pozitivna sporočila o sebi, kar vpliva na pozitivno samopodobo, na drugi strani pa lahko doživlja grajo, prejema negativna sporočila o sebi in izoblikuje negativno samopodobo. Učitelj v čustveno varni šoli mora biti senzibilen in zaznati, kakšna sporočila otrok prejema v družini. V šoli lahko na nek način korigira otrokovo samopodobo. Na žalost se učitelji le redko poglobijo v to, zakaj je otrok neuspešen, zakaj je njegovo vedenje tako, kot je. Posledično otrok tako doma kot v šoli prejema negativna sporočila in kaj hitro zapade v začarani krog.

West-Burnham (2010) poudarja, da vključenost ne pomeni samo prijaznosti, poštenosti in enakosti, ampak tudi uresničevanje človekovih pravic. Osnova za občutek vključenosti in sprejetosti so občutek lastne vrednosti, enakosti in spoštovanje, občutek za vrednost drugih ter priznavanje in spoštovanje drugačnosti. Avtor se naveže na moralni konsenz učiteljev na Finskem, ki vsebuje spoštovanje vrednosti človeka ne glede na spol, starost, veroizpoved, prepričanja in spretnosti, pravičen odnos med učiteljem in učenci, spoštovanje svobode, sprejemanje vsakega učenca kot edinstvenega, pravico vsakega učenca in odraslega, da je slišan. Šola mora delovati kot »[...] vključujoča skupnost, ki v svojem delovanju uteleša raznolikost in deluje kot močno soodvisna in povezana mreža.« (prav tam: 15).

2.3.1. Šola kot socialna skupina in šolski etos

Avtorica Burnik (2002: 112) poudarja, da šola kot socialna skupina razvija svoja pravila, vrednote in standarde, ki naj bi jih vsi člani upoštevali.

Vrednote in norme morajo sprejeti vsi člani šolskega osebja, v nasprotnem primeru pride do velike raznolikosti. Vodstvo šole mora posvetiti čas in pozornost temu, da sooblikuje take vrednote in norme, ki so sprejemljive vsem članom.

Etos šole naj bi zagotavljal spodbudno, odprto in ustvarjalno ozračje za vse učence. Moral bi biti občutljiv za potrebe otrok in se ustrezno odzvati nanje. Otroci in odrasli se v šoli bolje počutijo, če lahko prevzemajo določene odgovornosti in zadolžitve. S tem ko vplivajo na življenje šole, se tudi bolj poistovetijo z njo. K pozitivnemu vzdušju prispeva tudi fizično šolsko okolje, torej urejena in negovana okolica šole in šolske stavbe ter odnosi s starši in zunanjimi ustanovami. (Prav tam.)

Metljak, Kobolt in Potočnik (2010: 94) vidijo največjo težavo pri vključevanju otrok z izstopajočim vedenjem v kategoriziranju. Po ZUOPP je pri otroku izpostavljena motnja, za katero se otroku dodeli ustrezna pomoč. Otroku dobi podporo, zanj in skupaj z njim se pripravi individualiziran program, ne dobi pa tistega, kar najbolj potrebuje, to je spodbudnega in primerno strukturiranega socialnega okolja. »Torej okolja, v katerem najde razumevajočo in zanesljivo osebo, a tudi okolja, ki je sposobno pritegniti v sodelovanje otrokovo/mladostnikovo primarno okolje/družino; okolja, ki takega otroka ne izloči iz

razreda v individualno obravnavo, ampak deluje na ravni razreda in vključujoče klime; in ne nazadnje okolja, ki ponuja dovolj priložnosti za nove izkušnje.«

V praksi se žal še vedno dogaja, da učitelji sami oziroma s pomočjo svetovalne službe pripravijo individualiziran program za otroka. V ta program vključijo le svoje doživljanje otroka in predlagajo svoje rešitve. S socialnodelovnega vidika izpustijo tisto bistveno – ne vključijo otroka. Otrok mora imeti možnost, da sam opiše situacijo s svojega zornega kota in aktivno sodeluje pri oblikovanju programa pomoči. Prevečkrat se dogaja, da otrokov glas ni slišan in drugi odločajo o tem, kaj je dobro zanj.

2.3.2. Socialne spretnosti in socialna kompetentnost

Socialne spretnosti so tista vedenja, ki so potrebna za kakovostne in uspešne odnose ter komunikacijo z drugimi ljudmi in so predpogoj za socialno kompetentnost. Otrok oblikuje svoje pristope in odzive na podlagi biološko determiniranih možnosti odzivanja in s pomočjo izkušenj, ki jih je pridobil v preteklosti. Na prepoznavanje socialnega okolja tako vplivajo otrokova čustva, njegova samopodoba, učinkovitost in socialni status, za ustrezen odziv pa mora otrok združiti vsa svoja različna vedenja. V družbi otrok prepoznava ključne socialne informacije, o katerih razmišlja in si ji razlaga, sledi iskanje ustreznega odziva in na koncu odločitev za odziv oz. vedenje. (Božič 2002: 65–67.)

Socialna kompetentnost, ki se razvije na podlagi socialnih veščin, vključuje ustrezne socialne odnose ter starosti primerne socialne kognicije, brez manj prilagojenega vedenja. Za otrokov zdrav razvoj so odnosi z vrstniki in odnosi z odraslimi velikega pomena, saj se le na ta način počuti vključenega. Na socialno vključenost v neko skupino pomembno vplivajo šolski uspeh, vedenjski problemi ter skladnost otrokovih značilnosti z značilnostmi skupine. Otroci s težavami pogosteje doživljajo izključenost in osamljenost, [...]« saj k temu prispevajo še slabše socialne veščine na kognitivnem in vedenjskem področju.» (prav tam: 65).

2.4. ČUSTVENO VARNA ŠOLA

Psihologija čustveno varnost definira kot čustveno stanje, ki ga dosegamo, ko v odnose navezanosti vstopamo prostovoljno in odkrito. Pojem se največkrat uporablja v družinski terapiji ter pri intimnih odnosih. Odnos je čustveno varen, ko partnerja zaupata drug

drugemu in rutinirano dajeta drug drugemu občutek ljubljenosti. Če partnerja drug pri drugem iščeta morebitne skrite pomene, sta nezaupljiva in zaskrbljena, govorimo o čustveno ne-varnem odnosu.

Teorijo čustvene varnosti v družinski terapiji je osnoval psiholog Don R. Catherall v svojem delu *Emotional Safety: Viewing Couples Through the Lens of Affect*. Njegov model temelji na dveh komponentah, navezanosti in spoštovanju. Vsak od partnerjev naj bi svojo stopnjo čustvene varnosti meril glede na svoje doživljanje partnerjevih čustev v teh dveh komponentah.

Čustvena varnost je temeljna in osnovna potreba. Znano je, da tako pri otrocih kot pri odraslih vpliva na njihovo učenje in zdrav razvoj.

V preteklosti so v šolah pazili predvsem na fizično varnost, socialni in čustveni varnosti pa so namenjali manj pozornosti. Številne raziskave kažejo, da se posledično v šolah pojavlja zaskrbljujoč porast ustrahovanja in neobvladovanja nasilja, kar se kaže v doživljanju šole kot čustveno ne-varne. Učenci se počutijo tako socialno kot tudi čustveno in fizično ne-varno, kar vpliva na njihovo učenje in zdrav razvoj. Načinov, kako se spopasti s tem pojavom, je več.

Nacionalni center za raziskovanje šolske klime iz New Yorka predlaga sledeči način (<http://www.schoolclimate.org/guidelines/safety.php>, 4. 10. 2014):

1. *Razvijanje skupne vizije*

Norme in pričakovanja obvladujejo naše življenje na vseh področjih in tudi šola ni izjema. Pomembno je, da učenci, starši in zaposleni poznajo norme in pričakovanja drug drugega, saj na ta način krepijo moč drug drugega in si pomagajo pri določanju, kaj je tisto, česar si vsi skupaj želimo. Vse to je možno tudi zapisati kot nek skupen kodeks vseh udeleženi.

2. *Zagotavljanje, da ima vsak učenec v šoli vsaj eno odraslo osebo, ki ji lahko zaupa*

Pomemben korak pri zagotavljanju čustvene varnosti v šoli je, da ima vsak učenec v šoli nekoga – lahko učitelja, svetovalno delavko, ravnateljico ali katero koli drugo odraslo osebo – za kogar čuti, da skrbi zanj in mu lahko zaupa.

3. *Prekinitev kroga ustrahovalec-žrtev – pasivni opazovalec*

Eden najpomembnejših korakov je ta, da otroke naučimo, kaj lahko stori opazovalec/priča oz. kaj je pravzaprav njegova dolžnost. Glavni preskok, ki ga je potrebno narediti, je ta, da učenci niso več pasivni opazovalci nasilja ter postanejo odgovorni za njegovo preprečevanje.

4. *Pripravljanje programov in načrtov preprečevanja neželenega vedenja*

Veliko šol že izvaja preventivne programe, v katerih se otroci učijo prepoznavati čustva drugih in izražati, kako se sami počutijo v šoli z vidika čustvene varnosti. Pomembno je, da v take programe vključimo tako čustveno kot tudi socialno in fizično varnost.

5. *Prepoznavanje in soočanje s travmami v otroštvu in puberteti*

Ključnega pomena je, da se v šoli prepoznavajo travme otrok in se nanje pravilno odzovemo. Več kot 6 milijonov otrok med 10. in 16. letom starosti je že doživelo travmatično izkušnjo, ki vpliva na njihovo vstopanje v odnose in življenje v šoli. Učitelji in svetovalni delavci pogosto spregledajo te otroke, se pa njihova travma kaže v njihovi sposobnosti učenja in v tem, da pogosto motijo pouk in razredno klimo. Naša naloga je, da prepoznamo težavo otroka in se nanjo pravilno odzovemo ter tako prispevamo k izboljšanju otrokovega doživljanja in tudi k izboljšanju ozračja v celotnem razredu. Učiteljem se tako ne bo več potrebno ukvarjati z disciplinskimi težavami in se bodo lahko vrnili k svoji primarni nalogi – poučevanju.

6. *Odprava ovir za učenje*

Na številne načine lahko ugotovimo, kaj je tisto, kar učenca ovira pri učenju. Pomembno je, da te ovire ozavestimo in se lotimo njihove odprave. Na ta način zavarujemo otroke in promoviramo učenje.

Čustveno varnost lahko merimo oz. vrednotimo na več načinov. Najpogosteje merimo šolsko klimo in ugotavljamo, kaj vpliva nanjo. Kako varno se učenci počutijo, je odvisno od tega, kako ravnamo drug z drugim, kakšne strategije odnosov imamo v razredu, kakšna so pravila in pričakovanja in ne nazadnje, kako poučujemo. Ko šola spozna, da je čustvena varnost nekaj, kar zadeva celo šolo, je potrebno pobrsirati globlje po tem, kaj vse to pomeni in vključuje. Potrebno je prepoznati in izpostaviti neželena vedenja ter krepiti moč učencev, da

postanejo aktivni raziskovalci. Ko so učenci aktivno vključeni v preprečevanje in reševanje neželenih situacij, pripomorejo k oblikovanju trajnih ukrepov v njihovo korist. (Nacionalni center za raziskovanje šolske klime, New York).

2.4.1. Koncept čustveno varne šole J. Bluestein

Jane Bluestein, po rodu Američanka, je bila prvotno učiteljica, svetovalna delavka in koordinatorka programov za pomoč učencem v Pittsburghu, nato pa se je usmerila v delo z učitelji, s svetovalnimi delavci in starši in svoje delo posvetila raziskovanju odnosov, čustev in osebnega razvoja. Osredotočila se je na raziskovanje odnosa med otroki in odraslimi, še posebej pri otrocih s težavami. Trenutno v New Mexico vodi podporni center (*Instructional Support Services*). Je zelo iskana predavateljica, ki svoje koncepte predstavlja po vsem svetu, in avtorica številnih strokovnih del za starše in učitelje: *Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti, Kako prisluhniti otrokovim čustvom in učinkovito ravnati s težavnimi učenci, Vzgoja brez stresa, The Parent's Little Book of Lists: DOs and DON'Ts of Effective Parenting, Creating Emotionally Safe Schools* in drugih.

Bluestein poudarja, da na doživljanje varnosti v šoli vplivajo številni dejavniki – lokalna skupnost, v kateri se šola nahaja, in dogodki v tej skupnosti, duševno zdravje odraslih zaposlenih, osebne stiske vseh udeležениh v delovanju šole, delovanje družin, iz katerih prihajajo učenci, politična in gospodarska klima idr. Vsi ti dejavniki vplivajo na to, kako posamezniki delajo, se učijo in ustvarjajo medsebojne odnose v tem okolju.

Rita Mercier (v Bluestein 2001: 9) čustveno varno šolo opiše kot šolo, ki ustvarja okolje za učenje in dovoljuje vsem učencem, ne glede na kognitivne sposobnosti, jezik, kulturo, raso, videz, telesne posebnosti, ekonomski status, čustvene, socialne ali psihične težave, učne stile, temperament, spol ali druge razlike, da razvijejo svoj maksimalni akademski, osebni in družbeni potencial.

Christina Mattise (prav tam) čustveno varnost opredeli kot pravico, da sem to, kar sem, in imam svobodo pri učenju, delu in igranju, ne da bi bili ob tem ranjeni moje srce, glava in telo.

Bluestein (prav tam: 10) se strinja z navedenima opredelitvama in čustveno varno šolo opiše kot šolo, v kateri lahko učenci doživijo:

- občutek pripadnosti, sprejetosti, vrednosti in spoštovanja;
- da kljub napakam, pozabljanju, morebitnim dodatnim vajam, ki jih potrebujejo za urjenje določenih spretnosti, in dejstvu, da jim ni potrebno biti uspešen na vseh področjih, vseeno doživljajo občutek sprejetosti in spoštovanja;
- opogumljanje, uspeh, priznanje, vodenje in dostop do virov, ki jih potrebujejo za zadovoljevanje razvojnih, spoznavnih, čustvenih in drugih potreb;
- sprejemanje in upoštevanje njihovih osebnih darov, spretnosti in lastnosti;
- razumljive zahteve in jasna pričakovanja, doslednost in predvidljivost, občutek varnosti pred samovoljnim in nepričakovanim kaznovanjem;
- občutek varnosti pred trpinčenjem, poniževanjem (označevanjem, zmerjanjem, posmehovanjem, kritiziranjem, zaničevanjem) in grožnjami o fizičnem nasilju odraslih in vrstnikov;
- svobodo pri odločitvah o načinu učenja in nadzoru nad dejavniki učenja (npr. vsebino, medijem, pripomočki, mestom učenja, socialnim kontekstom in drugimi);
- občutek varnosti pred predsodki, sodbami in diskriminacijo na podlagi telesnih značilnosti, verske, etnične in kulturne pripadnosti ter spolne usmerjenosti;
- občutek varnosti pred predsodki, sodbami in diskriminacijo na podlagi akademskih, športnih, ustvarjalnih ali socialnih zmožnosti, učnih stilov, značaja, dominantne možganske polovice idr.;
- svobodo pri izražanju čustev in mnenja brez strahu pred obtožbami.

Avtorica poudarja pomen osebe, ki učenca ceni in spoštuje, in s katero lahko vzpostavi pristen odnos. Na drugi strani pa je potreben tudi prostor za uspeh. Opirajoč se na svoje raziskave Bluestein izpostavi šolske predmete, pri katerih učenci najdejo ta svoj »prostor« za uspeh – glasba, umetnost, šport, dramska igra. Pri teh predmetih se učenci oddaljijo od neuspeha na učnem področju, visokih zahtev, težavnih družinskih razmer in drugih nespodbudnih dejavnikov.

Bluestein (2005: 34–35) poleg dejavnikov, ki opredeljujejo čustveno varno šolo, opredeli tudi številne dejavnike, ki ogrožajo doživljanje čustvene varnosti:

- prezahtevne naloge, ki presegajo intelektualne sposobnosti učenca;
- nejasna navodila, podana samo enkrat;
- premalo pomoči in podpore;
- premalo gradiva, vodil, informacij in podpore za dokončanje določene naloge;
- premalo časa za dokončanje nalog, prekratki in nerealni roki;
- premalo časa za razmišljanje in predelavo informacij;
- neznanje jezika;
- učiteljeva nepotrpežljivost, nejevolja, ogorčenje;
- učitelj, ki učenca ne jemlje resno, podcenjevanje;
- učitelj, ki učencu ne daje možnosti, da je soudeležen pri odločitvah, ki se tičejo njega;
- vse oblike fizičnega kaznovanja;
- učitelj, ki se ne zmeni za zaničevanje, zmerjanje in druge oblike trpinčenja učenca s strani sošolcev;
- kaznovanje zaradi premikanja, gibanja po razredu, želje po dotikanju predmetov in drugih oblik »hiperaktivnosti«;
- favoriziranje določenih učencev;
- diskriminacija na podlagi rase, vere, kulture, telesnih značilnosti, spolne usmerjenosti, oblačil, stranskosti, interesov;
- obtoževanje po krivem, zaradi napak drugih (tudi učitelja);
- kaznovanje zaradi nedoseganja ciljev;
- nerealna pravila in pričakovanja;
- nepredvidljivo in nestalno učiteljevo obnašanje, eksplozivnost;
- testi, ki iščejo neznanje;
- nezmožnost učitelja, da se približa in pomaga učencu;
- pomanjkanje razumevanja, občutka ljubezni in pripadnosti;
- pomanjkanje pohval ob uspešno opravljenem delu;
- učitelj, ki ne daje možnosti, da učenec verbalizira svoje težave, deli svojo žalost, osamljenost;

- učitelj, ki ne dovoljuje izražanja čustev brez strahu pred negativno reakcijo in kaznovanjem;
- sramotenje in zaničevanje, če nekaj polomiš, poškoduješ;
- občutek, da nikogar ne skrbi zate, da te nihče nima rad in si vedno zadnji izbran v skupino ali igro;
- govorjenje, predstavljanje, branje pred razredom;
- pogovor o ocenah in predstavitev ocen vsem v razredu;
- sodelovanje v aktivnostih, v katerih nisi uspešen;
- čakanje do zvonjenja za zadovoljevanje potreb (stranišče, pitje);
- nespoštovanje zasebnosti in potrebe do svojega prostora;
- nespoštovanje potrebe po počitku in odmoru;
- neupoštevanje različnih učnih stilov;
- prešolanje, iskanje novih prijateljev, navajanje na nove učitelje.

2.4.1.1. Ravnanje s čustvi

Bluestein (1997: 25) pri zagotavljanju čustvene varnosti poudarja pomen ravnanja z otrokovimi čustvi. Otroci se svojih čustev pogosto bojijo, se ob njih počutijo neprijetno, jih težko razumejo, občutijo in z njimi ravnaajo. V takih trenutkih potrebujejo razumevajočega odraslega, ki jih posluša in podpira ter se na njihova čustva ustrezno odziva.

Pri ustreznih odzivih je potrebno upoštevati (prav tam: 26):

- pravico otroka, da doživlja svoja čustva brez razlaganja in zagovarjanja;
- ločevanje med čustvi in vedenjem;
- da čustva niso pravilna in napačna, vedenje je tisto, ki je sprejemljivo ali nesprejemljivo; odrasli so tisti, ki morajo včasih posredovati pri otrokovemu vedenju, ki druge prizadene;
- da odrasli niso odgovorni za nadzorovanje in spreminjanje otrokovih čustev, pomembno pa je, da otroku prisluhnejo, spoštujejo njegova čustva in jih jemljejo resno;
- pravico otroka, da čustva pokaže in jih ne skriva ali zatira;

- otrokovo sposobnost doživljanja in dojemanja čustev.

Avtorica Šugman Bohinc (2013: 67) navaja Jima Wilsona (1998, 2007, *Child-Focused Practice*) ki poudarja, da se v zadnjem obdobju fokus premika s pogovora o otroku na pogovor z otrokom. Cilj pogovora z otrokom je, da otrok spregovori o svojem doživljanju čustev, da postane opazen in slišan kot individualno bitje.

Odrasli se pogosto na otrokova čustva odzovejo napačno, predvsem z namenom zaščititi otroka. Bluestein (prav tam: 27–33) kot neprimerne odzive izpostavi:

1. Izogibanje čustvom:

Odrasli se skušajo čustvom izogniti, da bi obvarovali otroka, a mu na ta način izkazujejo pomanjkanje spoštovanja do njegovega doživljanja. Otrok mora v takem položaju svoja čustva braniti in zagovarjati, posledično podvomi vase in dobi občutek krivde. Izogibanje čustev se lahko izraža v obliki *zmanjševanja pomembnosti* (»Ah, saj to pa res nič ne pomeni. Ni treba, da se jeziš zaradi tega.«), *opravičevanja vedenja druge osebe* (»Saj ni tako mislila.«), *zanikanja* (»Saj ni res, da imaš rad sošolca.«), *preusmerjanja* (»«Veš, lahko bi bilo še slabše.«) in *nadomeščanja* (uporaba predmetov, dejavnosti, da odvrnemo otroka od njegovih čustev). Vse te tehnike izogibanja čustev so za otroka begajoče in ga zmedejo.

2. Valjenje krivde na otroka

Praviloma gre za odzive na otrokova čustva, ki v odraslem izzovejo sram, jezo, frustracije, pogosto jih spremlja nepotrpežljivost. Pri otroku povzročijo občutek krivde, krepijo občutek nezadostnosti in poglobijo težave. Ti odzivi se lahko kažejo kot *napadanje in žaljenje* (»Saj sem ti rekla, da bo tako. Preveč si občutljiv.«), *obtoževanje* (»Nikoli ne upoštevaš navodil.«), *zasliševanje* ali *vpletanje* (»Jaz nikoli nisem imela težav s tem.«).

3. Izboljševanje

Pri izboljševanju gre za poskus tolažbe in urejanja. Otroku s takimi odzivi jemljemo odgovornost za lastna čustva in reševanje težav. Avtorica kot primere izboljševanja navaja *svetovanje* (»Pojdi v sobo in se uči, pa bo šlo.«), *reševanje* (»Kaj pa če jaz pokličem prijatelje.«) in *pomilovanje* (»To je res grozno.«).

Opisani odzivi otroku ne pomagajo pri osebni in čustveni rasti, na različne načine ga ovirajo in mu onemogočajo pridobivanje koristih izkušenj, na podlagi katerih se bo naučil spopadanja s svojimi čustvi. Odrasli morajo biti tisti, ki dajejo otroku podporo in ga razumejo, pri čemer so razumevajoči takrat, kadar dovoljujejo otroku, da čustvuje, ga poslušajo, se uprejo skušnjavi po reševanju in brezpogojno sprejemajo otroka takega, kot je. Na ta način otrok razvije zaupanje v lastna čustva in v sposobnost reševanja težav, najbolj pomembno pa je, da se nauči ravnati s svojimi čustvi na način, ki ne prizadene drugih.

Svojo podporo odrasli pokažejo z odprtostjo, s pripravljenostjo na poslušanje, sprejemanjem in spoštovanjem, s časom, ki ga namenijo otroku, s spodbudo k iskanju rešitev. Pomembno je, da razlikujejo med čustvi in vedenjem in otroku postavijo meje.

»Otroci potrebujejo varno in razumevajoče čustveno okolje, da bi se lahko naučili občutiti in izražati svoja čustva na zdrav način. [...] Ko se sami začnemo vesti tako, da otrokom dajemo podporo in razumevanje, jih s tem učimo naj raje sežejo po razumevanju in sprejemanju, kot po čokoladi.« (Bluestein 1997: 39).

2.4.1.2. Čustveno varna šola za odrasle

Bluestein (2001: 11–12) poudarja, da o čustveno varni šoli ne govorimo samo z vidika otroka, pomembno je tudi doživljanje čustvene varnosti pri odraslih, pri zaposlenih v šoli. Le učitelji, svetovalni delavci, vodstvo šole, pa tudi hišnik, čistilke in vsi ostali, ki čutijo podporo, spoštovanje in vrednost svojega dela, lahko uspešno ustvarjajo varno okolje za otroke.

Pomembno je, da zaposleni doživljajo (prav tam):

- spoštovanje glede njihove strokovne presoje in mnenja;
- spoštovanje glede načina poučevanja, znanja, odločitev, svojega predmeta, urnika, prostora in tehnične opreme, gradiv in materialov;
- prošnje za sodelovanje in pomoč sodelavcem, spoštovanje s strani sodelavcev in vključenost v odločitve, ki vplivajo na posameznika;
- občutek vrednosti, spoštovanja in podpore s strani ministrstva, politikov in širše skupnosti.

Številni učitelji imajo radi svoje delo, otroke, s katerimi delajo, snov, ki jo posredujejo, in se veselijo vsakega delovnega dne. Med sodelavci čutijo podporo, izmenjujejo mnenja in izkušnje. Na drugi strani pa so učitelji, ki se počutijo izolirane, osamljene, ki ne čutijo podpore in ne prihajajo radi v šolo. Zdi se, da so obremenjeni z birokracijo in pozabljajo na svoje pedagoško delo. Bluestein (2001: 337) poudarja, da bomo čustveno varno šolo dosegli le, če se bodo varno počutili prav vsi v njej. Naloga in izziv za vodstvo in celoten kolektiv je torej, da raziščejo in soustvarijo okolje, v katerem bodo na nek način vsi zadovoljni.

2.4.2. Klima v šoli

2.4.2.1. Šolska klima in kultura

Šola je ustanova, v kateri se prepletajo struktura, vrednote, cilji, metode, strategije, v njej se srečujejo ljudje, ki med seboj spletajo različne odnose. Šolska klima se pogosto kaže prav v odnosih – med učenci, učitelji, vodstvom, ostalimi zaposlenimi, starši. Le dobri odnosi med udeleženci lahko prispevajo k dobri šolski klimi, ki je bistvena za uspešno izpolnjevanje poslanstva šole.

Rupar (2003: 16) šolsko klimo opredeli kot vzdušje v šoli, ki ga določa počutje učencev in učiteljev ter odnosi med njimi. Gre za splet različnih dejavnikov in na nek način za življenje šole. Prav po šolski klimi se šole razločujejo med seboj, vsaka ima svojo šolsko klimo, ki lahko napoveduje tudi njeno uspešnost. Pozitivna šolska klima in sodelovalnost po raziskavah Rutter, Maughan, Mortimer in Ouston (prav tam) vplivata na boljši uspeh učencev pri nacionalnih preizkusih znanja, na večjo učinkovitost in večjo udeležbo pri pouku.

Avtorica navaja Milesa (prav tam), ki pravi, da je zdrava tista šola, ki ima pozitivno klimo. To pomeni, da ima razvito ustrezno komunikacijo, jasne in sprejemljive cilje, enakomerno porazdeljeno moč in učinkovito uporablja človeške in materialne vire. Navzven taka šola daje vtis povezanosti, udeleženi se v njej dobro počutijo.

Doživljanje šolske klime je subjektivno. Tisti, ki se v šoli dobro počutijo, imajo zadovoljena pričakovanja in se počutijo spoštovane, šolsko klimo opisujejo kot dobro, pozitivno. Na drugi strani pa je šolska klima slaba, negativna, če pričakovanja posameznikov niso izpolnjena, če se v šoli ne počutijo dobro, nimajo občutka, da so cenjeni.

Miles (v Rupar 2003: 16) govori o desetih dimenzijah zdrave šole:

- *usmerjenost na cilje*: šola mora imeti za glavni cilj optimalen razvoj otroka, poleg tega pa mora imeti tudi druge cilje, kot so preprečevanje nasilja, ustvarjanje čustveno varnih pogojev, spoštovanje razlik med učenci idr.;
- *ustrezna komunikacija*: pomembno je, da se tako učenci kot zaposleni v šoli zavedajo, da je za dobro delovanje šole pomembna spoštljiva komunikacija in da je verbalno nasilje nesprejemljivo;
- *optimalna razdelitev moči*: moči so v šoli razporejene med vodstvo, učitelje in učence; za zdravo šolo je pomembno, da so te moči razporejene tako, da nihče ne doživlja prevelikih pritiskov s strani nadrejenih, ker to vpliva na njegovo kakovost dela; pomembni so zdravi odnosi med vsemi v šoli, ne glede na njihov položaj;
- *dobra izkoriščenost človeških zmogljivosti*: pomembno je, da izkoristimo tiste prednosti in razvijamo tiste kompetence, ki jih posameznik ima; poiskati je potrebno tisto največ, kar lahko posameznik šoli ponudi, ne pa se osredotočati na tisto, česar posameznik ne zmore;
- *povezanost med ljudmi v ustanovi, pripadnost*: povezanost med učenci, učitelji in ostalimi zaposlenimi ter občutek pripadnosti šoli pozitivno vplivata na šolsko klimo in počutje vseh udeležениh;
- *visoka morala, zadovoljstvo, občutki sprejetosti in zaželenosti med sodelavci*: učitelj, ki čuti sprejetost in podporo s strani vodstva šole in sodelavcev, bo rad prihajal na delo, kar čutijo tudi učenci, pripravljen bo tudi na morebitne dodatne izzive in naloge;
- *inovativnost, ustvarjalnost zaposlenih*: zaželeno je, da učitelji iščejo vedno nove načine dela, da učne ure oblikujejo na različne načine in prilagodijo poučevanje različnim tipom učencev, na drugi strani pa spodbujajo tudi ustvarjalnost pri učencih z nalogami, ki ne zahtevajo gole reprodukcije znanja, ampak tudi kreativnost;
- *avtonomija*: vsak učitelj ima svoj način dela, pri katerem je avtonomen; s strani vodstva mora doživljati zaupanje in podporo pri tem;
- *prilagodljivost in stabilnost ustanove*: na eni strani mora biti šola prilagodljiva za spremembe, ki se dogajajo dnevno, prilagajati se mora otroku in njegovim potrebam,

pa tudi potrebam zaposlenih; na drugi strani pa mora šola ohranjati neko stabilnost in svojo držo glede osnovnih načel in ciljev;

- *naravnost k reševanju problemov*: šola mora biti usmerjena v reševanje težave, ne sme poudarjati težave same; v reševanje težave se vključijo vsi udeleženi, pomemben je prispevek učitelja, staršev in predvsem otroka samega.

Šola in njena klima nedvomno vplivata na psihosocialni razvoj otroka. Oblikujeta njegovo vedenje, čustvovanje, mišljenje in psihosocialno delovanje. Burnikova (2002: 109–113) navaja sledeče dejavnike, ki vplivajo na ustrezno vedenje in uspešno učenje otrok in tako opredeljujejo visoko socialno kakovost šole:

- *sestava otrok na šoli*: pomembno je, da so otroci vključeni v skupine, ki poudarjajo medsebojno sodelovanje in ne izločanja in medsebojnega tekmovanja;
- *kakovost šole kot socialne organizacije*: šola, ki dobro vpliva na psihosocialni razvoj otroka, mora pri svojem delovanju upoštevati ustrezno visoka pričakovanja do otrok, ustrezne vedenjske vzorce učiteljev, otroke mora spoštovati in jim nuditi priložnosti za prevzemanje odgovornosti in dejavno sodelovanje v življenju šole, mora jih razumno nagradjevati in minimalno kaznovati, biti mora odzivna na potrebe otrok in ustvarjati ugodno delovno in odnosno okolje, organizacijska struktura šole pa mora spodbujati k skupnemu delovanju in uresničevanju ciljev, vrednot, norm in pričakovanj;
- *učinkovitost tehnik učiteljevega delovanja v razredu*: učitelj mora začeti in končati uro točno, porabiti minimalno časa za druge dejavnosti (npr. razdeljevanje delovnih listov) in disciplinske ukrepe, otrokom mora dajati jasne in nedvoumne povratne informacije, poučevati razred kot celoto in pohvaliti dobro opravljeno delo.

Za uspešno šolsko klimo sta torej potrebni šolska disciplina in spoštovanje pravil, ki zagotavljata visoko raven delovanja šole. Mnogo bolj kot kaznovanje je učinkovito nagradjevanje ustreznega vedenja, dolgoročno je pomembno, da otroci ponotranjijo pozitivne zgleds in načine ravnanja. Razvijati morajo tudi občutek lastne vrednosti in samospoštovanja, čutiti morajo, da jih spoštujejo tudi vsi zaposleni v šoli. Na ta način dobijo občutek, da lahko uspešno obvladujejo težave in izzive, ki jim prihajajo naproti. (prav tam).

2.4.2.2. Razredna klima

Domović (1999: 169) šolsko klimo opiše kot odnose med učitelji, vodstvom, ostalimi zaposlenimi in učenci, ocenjuje se jo na podlagi zaznav učiteljev. V nasprotju z »globalno« šolsko klimo pa razredna klima vključuje odnose med učiteljem in učenci in učenci samimi, merimo pa jo na podlagi zaznav učitelja in učencev.

Učenci so znotraj šole razdeljeni v razrede, ki so pravzaprav socialne skupine. Socialna klima neke skupine, v tem primeru razreda, je odvisna od povezanosti članov in nam pove, kako močno so člani povezani med seboj, v kolikšni meri čutijo skupino kot celoto, koliko so med seboj solidarni, kolikšno odgovornost čutijo do nalog skupine.

Objektivni kazalci socialne klime so aktivnost oziroma pasivnost članov, enotnost pri odločanju, prisotnost oziroma odsotnost konfliktov ter agresivnosti v skupini. Subjektivni kazalci pa so občutek pripadnosti skupini, solidarnost do članov skupine, ponotranjenje skupnih ciljev, stališč in norm, občutek skupinske moči in pripravljenost za odrekanje lastnim koristim v skupno korist. Kadar so prisotni pozitivni objektivni in subjektivni kazalci socialne klime, govorimo o pozitivni socialni klimi v skupini. (Ule 2004: 359.)

2.4.2.3. Čustvena pismenost v šoli

Medosebni odnosi v šoli naj bi bili spoštljivi in prijateljski, vsekakor pa se neprijateljskim odnosom in z njimi povezanim čustvom ne moremo povsem izogniti. Pomembno je, da vztrajamo pri tem, da se ta čustva izražajo na nek sprejemljiv način, brez neprijaznih besed in nasilnega vedenja. Veliko vlogo pri tem imajo odrasli, ki morajo otrokom pomagati, da razvijejo čustveno pismenost v smislu preprečevanja »tveganih« čustev in krepite »varovalnih čustev«.

Britanska interesna skupina za čustveno pismenost (Panju 2010: 22) poudarja, da imamo vsi razvito določeno stopnjo čustvene pismenosti. Le-ta odraža, v kolikšni meri lahko »[...] prepoznamo, razumemo, obvladujemo in ustrezno izražamo svoja čustva.«

Milivojević in Muršič (v Muršič 2010: 45) menita, da moramo otrokom omogočiti, da se naučijo, da:

- so brezpogojno pomembni in enakovredni;

- so pomembni tudi drugi, zato spodbujamo sočutje, empatijo, spoštovanje, solidarnost, zaupanje idr.;
- razlikujejo med osebo in njenim vedenjem;
- razlikujejo med potrebo in željo;
- je konflikt spopad želja in ne oseb;
- lahko izbirajo, kakšen bo njihov odziv;
- da biti nadrejen ne pomeni biti vzvišen in biti podrejen ne pomeni biti ponižen;
- da so vredni, tudi če kdaj niso sprejeti;
- da obstajajo razlike med življenjem doma in življenjem v šoli.

Najboljši način za učenje čustvene pismenosti je čustveno pismen odnos odraslih do otrok. Ustrezen odnos do sebe in drugih pri odraslem je za otroka zgled, da bo skušal takšne odnose oblikovati tudi sam.

Muršič in sodelavci (2010) so raziskovali, kakšno je znanje slovenskih učencev o čustvih. Ugotovili so, dobre tri četrtine učencev vedo, kaj so čustva in katera čustva doživljajo sami. Nekaj manj jih ve, zakaj doživljajo neko čustvo, dve tretjini učencev menita, da vedo, kako ravnati s čustvi, manj kot polovica pa meni, da prepozna in razume tudi čustva drugih. Strinjajo se, da čustva doživljamo pogosto, ne samo takrat, ko se nam dogaja kaj pomembnega. Težje nam je izražati neprijetna čustva, za katera menijo, da so slaba za posameznika. Prijetna čustva so po mnenju učencev dobra zanje. Polovica učencev meni, da jim šola pomaga pri razumevanju, izražanju čustev in ravnanju z njimi.

2.5. ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA

Poslanstvo šolske svetovalne službe lepo povzame Holcomb-McCoy, ki pravi, da so šolske svetovalne delavke tiste, ki imajo moč, da otrokom pomagajo uresničiti sanje, pa tudi moč, da se pod njihovim vplivom otroci odrečejo svojim sanjam. (2007 v Kodele, Mešl 2011: 117.)

Resman (1999: 69) šolsko svetovalno službo opredeli kot obliko pomoči v šoli, ki jo izvajajo šolski psiholog, pedagog, socialni delavec, specialni pedagog ali socialni pedagog. Poudari, da ne gre samo za svetovanje učencem pri njihovem osebnem razvoju in učenju, temveč tudi za sodelovanje svetovalnih delavcev pri vprašanjih pouka, dejavnosti v šoli ter pri vprašanjih

šole kot celote (šolska klima, šolski red, šolska kultura, vodenje šole idr.). Šolski svetovalni delavci sodelujejo pri oblikovanju ustreznega šolskega prostora in dela, zato Resman loči tako šolsko svetovanje kot osebno svetovanje. Slednje je torej del šolskega svetovalnega dela in ena od nalog šolskih svetovalnih delavcev. Prepletanje obeh vrst svetovanja omogoča, da »[...] ne iščemo in rešujemo vprašanj in problemov otroka/učenca samo v njem in z njim, ampak da probleme lahko rešujemo na vseh tistih relacijah, v katerih se otrok giblje.« (Prav tam.)

2.5.1. Delo šolske svetovalne službe

Šolska svetovalna služba je pomemben del življenja šole, v njej se ne srečujejo le svetovalna delavka in učenci, tja pridejo po pomoč tudi učitelji, vodstvo šole, starši in zunanji sodelavci. Temeljne naloge in cilji šolske svetovalne službe so opredeljeni v Programskih smernicah (Čačinovič Vogrinčič in sod. 2008: 5), kjer je uvodoma zapisano, da je »[...] temeljni vzgojno-izobraževalni cilj šole ter v tem okviru tudi temeljni cilj svetovalne službe v šoli optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.« Svetovalne delavke torej stremijo k temu, da bi bili vsi udeleženci v šoli uspešni pri uresničevanju svojih ciljev. Preko svetovalnega odnosa in na podlagi strokovnega znanja se svetovalne delavke vključujejo v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj in v svoje delo vključujejo tako učence kot tudi vse ostale udeležene v vzgojno-izobraževalnem procesu. (prav tam).

Skozi čas je šolska svetovalna služba našla svoje mesto tudi v zakonodaji kot strokovno avtonomna služba znotraj šole (Bezić 1999: 81).

Bezić (prav tam) poudarja predvsem razvojno usmerjenost šolske svetovalne službe v optimalni razvoj otroka, saj le takšna usmerjenost zagotavlja podlago za oblikovanje spodbudnega učnega okolja.

Bistvenega pomena je, da je šolska svetovalna služba vsem udeležencem enako dostopna in je ta dostopnost dobro razvidna. Je namreč »[...] tisto posebno mesto pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat mobilizirajo strokovne in človeške moči za pomoč in podporo

učencem s ciljem, da se vsakokrat znova zagotovi optimalne pogoje za njihovo napredovanje v razvoju in učenju.« (Čačinovič Vogrinčič in sod. 2008: 16).

Delo šolske svetovalne službe temelji na sledečih načelih (Čačinovič Vogrinčič in sod. 2008: 10–14):

1. *načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja* – govori o tem, da je potrebno skrbeti za dobrobit otroka, da v svetovalni odnos vsi udeleženi vstopajo prostovoljno ter da sta bistvenega pomena zaupnost in zaupanje;
2. *načelo strokovne avtonomnosti* – govori o tem, da je svetovalna služba odgovorna za svoje delo in sama odloča o načinih dela;
3. *načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja* – govori o tem, da se v šolski svetovalni službi povezujejo strokovnjaki različnih področij (psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi, specialni pedagogi) ter da šolska svetovalna služba sodeluje tudi z zunanjimi institucijami;
4. *načelo aktualnosti* – govori o tem, da delo šolske svetovalne službe izhaja iz vsakokratnih potreb posamezne šole;
5. *načelo razvojne usmerjenosti* – govori o tem, da je delo svetovalnih delavk vedno usmerjeno v optimalen razvoj otroka in vseh udeležениh;
6. *načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe* – govori o tem, da mora delo svetovalne službe vedno vključevati dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije;
7. *načelo celostnega pristopa* – govori o tem, da mora delo svetovalne službe potekati na obeh ravneh, na ravni posameznika in na ravni konteksta;
8. *načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu* – govori o tem, da svetovalna delavka ustvarja pogoje za sodelovanje vseh udeležениh in s tem presega morebitne odnosne konflikte in pristranosti;
9. *načelo evalvacije lastnega dela* – govori o tem, da mora svetovalna delavka svoje delo kritično analizirati.

Holcomb-McCoy (2007 v Kodele in Mešl 2011: 117) poudarja pomen moči v šoli; moči, da se učenci pod vplivom šole odpovedo svojim sanjam ali moči, da sledijo le-tem. Vlogo šolske

svetovalne službe vidi v zmanjševanju razkoraka v dosežkih učencev in v vzpodbujanju učiteljic, da od učencev dovolj pričakujejo – še posebno od tistih, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij ali drugih jezikovnih območij. Kot bistveno za sodobno svetovalno delo avtorica izpostavi sodelovanje z učitelji in z otrokovo skupnostjo ter pomoč in podporo staršem in učencem. Šolska svetovalna delavka je tista, ki odpira prostor za različne poti, vselej v sodelovanju z drugimi.

Privošnik in Urbanc (2009: 414) vidita vlogo šolske svetovalne službe v tem, da ni postavljena nad šolo, temveč postane neločljiv del le-te. Omogočati mora optimalen razvoj vsakega učenca ter sodelovati pri ustvarjanju pogojev za doseg tega cilja. »Vloga svetovalne službe je taka, da učencem z neposredno pomočjo pomaga pri njihovem osebostnem razvoju ter da s poseganjem in razvijanjem šolskega prostora posredno pomaga učencem razviti produktivni slog življenja v danih socialnih okoliščinah.« (Prav tam: 415.)

2.5.2. Dejavnosti šolske svetovalne službe

Glede na raziskavo Resman (1997 v Bezić 1999: 81) kot poglavitna pričakovanja, ki jih ima šola od svetovalne službe, izpostavi delovanje na področju učne uspešnosti, pomoč pri težavah na področju vedenja in sodelovanje pri poklicnem svetovanju.

Bečaj (prav tam) pa poudari, da šolski svetovalni delavci poleg omenjenih nalog sodelujejo z vodstvom šole tudi pri nalogah, ki so povezane z načrtovanjem dela v šoli v širšem smislu; sodelujejo pri povezovanju s starši oziroma skrbniki ter pripravljajo problemske konference. Pomembno je, da pride poleg praktične usmerjenosti šolskega svetovalnega dela tudi do timskega in interdisciplinarnega načina dela.

Resman (1999: 70) govori o treh dejavnostih šolske svetovalne službe – to so svetovanje, posvetovanje in koordinacija.

Svetovanje (ang. counseling) je neposreden način pomoči otroku in praviloma osrednja dejavnost šolskega svetovalnega dela, ki poteka s posameznim učencem, z manjšo skupino, občasno tudi z oddelkom. Osredotočeno je na reševanje problemov in vprašanj, ki zadevajo otrokovo šolsko delo ter tudi na osebne in socialne probleme otroka. Otrok je soudeležen pri določanju ciljev, nalog, korakov, odgovoren je za delež pri rešitvi.

Posvetovanje (ang. consulting) je delo z nekom, ki ima z otrokom določen odnos, zanj skrbi in ima nanj vpliv – z učiteljem, s starši, z vodstvom šole. Pri tej dejavnosti svetovalni delavec pomaga pri razmišljanju, iskanju odgovorov na vprašanja, pri osvajanju novih znanj, veščin, spretnosti, pri vodenju skupin, sodelovanju s starši in drugimi. Svetovalni delavec prispeva h krepitvi samozavesti in samozaupanja sogovornika.

Koordinacija (ang. coordinating) je dejavnost, pri kateri svetovalni delavec prevzema pobudo za vodenje posameznih aktivnosti oziroma programov, ki so povezani z razvojem, rastjo, delom in življenjem otroka ali skupine otrok. Svetovalni delavec je tisti, ki poudarja, da je potrebno spremeniti in prilagoditi socialno okolje, tako da je le-to čim bolj naklonjeno otroku. Vključuje se v programe drugih institucij, sodeluje v projektih, se povezuje z drugimi strokovnjaki, kar pa predpostavlja, da dobro pozna šolo kot socialni sistem.

Od naštetih dejavnosti se svetovanje najbolj neposredno ukvarja z otrokom, koordinacija pa najmanj.

Podobno kot Resman tudi Programske smernice (Čačinovič Vogrinčič in sod. 2008: 14–15) opredelijo, da se svetovalna služba vključuje v delo šole preko treh vrst dejavnosti:

1. *dejavnosti pomoči* – so dejavnosti, ki so odgovor na potrebo po pomoči kogar koli od udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu; gre za različne neposredne in posredne načine nudenja pomoči;
2. *razvojne in preventivne dejavnosti* – so dejavnosti, ki se navezujejo na načrtovanje sprememb in izboljšav ter preventivno odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev za delo in napredek;
3. *dejavnosti načrtovanja in evalvacije* – so dejavnosti, ki so pomembne za operacionalizacijo, vrednotenje, kompleksnost in kontinuiteto dela šolske svetovalne službe.

Poleg navedenih dejavnosti se šolska svetovalna služba ukvarja tudi s šolsko kulturo, klimo in redom, s telesnim, spoznavnim, čustvenim in socialnim razvojem učencev, z nadaljnjim šolanjem in poklicnim usmerjevanjem ter socialno-ekonomskimi stiskami. (prav tam).

Pediček in Jurman (1974, 1978 v Resman 1999: 141) poudarjata, da se zaposleni v šolski svetovalni službi praviloma srečujejo z učenci, ki imajo težave. Razdelita jih na razvojne težave, težave, ki izvirajo iz socialnega okolja, in težave, ki izvirajo iz šolskega dela. Podobno delitev predstavlja Dinkmeyer in Caldwell (prav tam), ki težave razdelita na šolske, družinske, medosebne in težave s samim seboj.

2.5.2.1. Preventivne dejavnosti

Pomembno področje šolskega svetovalnega dela so tudi preventivne dejavnosti, ki se ne usmerjajo le na posameznika, temveč na odstranjevanje ovir in vzpostavljanje primernih pogojev za delo. Prispevek socialnega dela na tem področju je ugotavljanje stanja na področju projektov pomoči – kako šola zagotavlja spodbudno okolje socialno ogroženim, kakšna je mreža prostovoljcev, kako izboljšati učno in vzgojno situacijo posameznega otroka ali skupine idr. Socialne delavke so usposobljene za prepoznavanje družinskih razmer, stisk, materialnih težav, drugačnosti, ekonomskega položaja in drugih težav, ki se pojavljajo pri učencih. V tem raziskujejo, kakšen je delež šole pri zagotavljanju spodbudnega okolja za te otroke. (Čačinovič Vogrinčič 2000: 23.)

Resman meni, da je preventivna dejavnost svetovalne službe usmerjena k vsem učencem, njen namen pa je vzpostavljanje takih pogojev, v katerih težave ne nastajajo oz. so učenci ustrezno opremljeni za spopadanje in reševanje le-teh. Preventivne dejavnosti zajemajo pomoč učencem na učnem področju in pomoč pri usvajanju socialnih spretnosti, kot so samostojno sprejemanje odločitev, prevzemanje odgovornosti ter obvladovanje pritiskov, ki se ob tem pojavijo. Za pripravo in izvedbo kakovostnih preventivnih dejavnosti je potrebno sodelovanje svetovalne službe, vodstva šole in staršev.

2.5.2.2. Sodelovanje s starši/skrbniki

Čačinovič Vogrinčič poudarja, da je pri delu svetovalne službe pomembno tudi sodelovanje s starši ali skrbniki. »Šola potrebuje sodelovanje s starši tam, kjer učenec ne more uspešno delati, kjer učitelj sam učencu ne more zagotoviti spodbudnega okolja, ko starši sami ne znajo ali ne morejo pomagati.« (Čačinovič Vogrinčič 2000: 23). Nekatere težave so rešljive šele ob vključitvi vseh udeležениh, kar pomeni dogovor z enim ali obema staršema ali celo s celo družino. V slednjem primeru, ko vsi člani družine prispevajo svoj delež k rešitvi

problema, govorimo o socialnem delu z družino. V tem primeru socialno delo ni družinska terapija, ampak kompleksna psihosocialna pomoč otroku pri reševanju težav, ki so v povezavi s šolo. (prav tam).

2.5.3. Prispevek socialnega dela

Temeljno izhodišče svetovalnega dela je svetovalni odnos, kot to velja v drugih smereh socialnega dela, velja to tudi za socialno delo v vzgoji in izobraževanju. Stroka socialnega dela govori o t. i. socialnodelovnem odnosu, ki se začne z vzpostavitvijo pogojev za pogovor. Šele ko so ti pogoji vzpostavljeni, lahko v odnos vstopijo vsi udeleženi v problemu, vsak s svojo definicijo. Formulira se delovna definicija možnega in uresničljivega prvega koraka. Pomembno je, da so v oblikovanje rešitve vključeni vsi udeleženi, vsak mora dobiti izkušnjo sodelovanja, na kateri temelji skupni dogovor. Saleebey (1997 v Čačinovič Vogrinčič 2000: 24) pravi, »[...] da je največja socialnodelavska usluga stranki vzpostavitev sodelovanja z njo, da bi ji pomagali.« Največ, kar lahko učencu na začetku ponudimo, je torej to, da z njim vzpostavimo odnos, v katerem se sliši njegov glas. V tem odnosu socialni delavec spoštuje enkratnost vsakega udeleženca, različnost odzivov, ustvarja pogoje, ki so izhodišče nadaljnjega raziskovanja za doseg ciljev, v odnos vstopa strokovno, vse z namenom dogovora.

Vodenje socialnega delavca k rešitvam in ciljem Vries imenuje osebno vodenje. Bistvenega pomena je zavzeta neposredna komunikacija, ki omogoča premik k bolj osebnemu. Na področju komunikacije je posebnega pomena tudi jezik – jezik socialnega dela. Namesto *diagnoz, ocen in odločb* vstopajo v ospredje besede, kot so *soustvarjanje, sodelovanje, odkrivanje, skrb*. Prve omejujejo, določajo, odvzemajo moč, druge pa opogumljajo, vključujejo in dodajajo moč. (prav tam)

2.5.4. Soustvarjanje v šoli

2.5.4.1. Delovni odnos

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008: 19–20) govori o delovnem odnosu v praksi socialnega dela, ki je uporaben tudi v šolskem prostoru. Bistvenega pomena je, da gre za odnos soustvarjanja deležev rešitve skupnega projekta. Soustvarjalca sta otrok, ki je strokovnjak svojega življenja

in izkušenj, ter svetovalna delavka, ki je otrokova spoštljiva in odgovorna zaveznica. Avtorica povzema Harlene Anderson (prav tam), ki pravi, da mora otrok v šoli dobiti možnost, da dostopa do svoje ustvarjalnosti in razvija svoje možnosti tam, kjer se je prej zdelo, da jih sploh ni. Odnos soustvarjanja mora biti torej tak, da se v njem poslušamo, se slišimo, si odgovorimo in govorimo z otrokom.

Delovni odnos sestoji iz različnih elementov: začne se z dogovorom o sodelovanju, sledita instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, vključuje pa tudi osebno vodenje. Tak odnos bi težko ohranjali brez štirih konceptov socialnega dela: etike udeležnosti, perspektive moči, znanja za ravnanje in ravnanja s sedanostjo. (prav tam: 21).

Poleg naštetega je delovni odnos tudi osebni odnos, saj se svetovalna delavka v njem osebno odziva, deli svoje izkušnje in zgodbe in na ta način ustvarja okolje, v katerem se učenec dobro počuti. Učenec mora dobiti izkušnjo spoštovanja in sprejetosti, zato je naloga svetovalne delavke, da ustvarja varovalne dejavnike in zagotavlja udeležnost vseh sodelujočih. (prav tam).

2.5.4.2. Dogovor o sodelovanju

Tako za otroka kot tudi za odraslega je uvodni ritual zelo pomemben. Da lahko delovni odnos sploh vzpostavimo, moramo jasno izreči dogovor o sodelovanju, ki je nekakšen začetek, prvi korak. Svetovalna delavka predstavi način dela, vzpostavi varno okolje za delo in povabi vse udeležence, da v tem okolju raziskujejo in prevzemajo odgovornost pri rešitvi. Bistvenega pomena sta privolitev v sodelovanje tukaj in zdaj in dogovor o tem, kako bomo delali.

2.5.4.3. Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev

V proces pomoči vstopi vsak udeleženec s svojo definicijo problema: otrok ubesedi svoje videnje, svetovalna delavka doda svoje. V procesu sodelovanja in dialoga oba skupaj oblikujeta delovno definicijo mogočega in uresničljivega. Pomembno je, da svetovalna delavka posluša in zares sliši otroka, da lahko pomaga pri določanju prvega mogočega koraka. Izhodiščna točka mora biti edinstvenost otrokove osebne izkušnje. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 21.)

2.5.4.4. Osebno vodenje

Koncept osebnega vodenja je zasnoval Vries, govori pa o vodenju svetovalne delavke k želenim in dogovorjenim ciljem in izidom. Naloga svetovalne delavke je, da posluša zgodbo otroka in ga vodi k soustvarjanju prvih mogočih korakov in rešitev. Ker svetovalna delavka deli tudi svoje izkušnje in se osebno odziva na dogajanje v odnosu, je delovni odnos tudi osebni odnos. Skozi proces osebnega vodenja svetovalna delavka ustvarja in ohranja varne pogoje, zagotavlja otroku udeležnost in skupaj z njim dela v določeni smeri. (Čačinovič Vogrinčič 2008: 22).

Ta koncept je pravzaprav nasprotje postavljanja diagnoz, definicij neuspeha in vsega vedenja o otroku. Pomembno je raziskovanje in soustvarjanje, vedeti je potrebno le, kam hočemo priti. Rešitev ne moremo določiti vnaprej, brez sodelovanja otroka. (prav tam: 23).

2.5.4.5. Etika udeležnosti

Hoffman (1994 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 23) poudarja, da je bistvo delovnega odnosa sodelovanje, v katerem nihče nima končne besede, pogovor se vedno znova nadaljuje. Svetovalni delavec nima več moči, da »[...] poseduje resnico in rešitve. To pomeni, da učiteljevo moč nadomesti občutljivo skupno iskanje in raziskovanje z učencem.« (prav tam).

Svetovalni delavec ni več tisti, ki ima vedno prav, štejeta tudi mnenje in resnica otroka, predvsem pa je pomemben odnos, v katerem se novo znanje soustvarja.

Lea Šugman Bohinc (2005: 176) poudari pomen pogovora, ki je utemeljen na epistemološkem stališču in etiki udeležnosti. Tak način komuniciranja poteka kot izmenjava mnenj, bogatenje in razvijanje različnih interpretacij in dogovarjanje o skupnih interpretacijah. Kljub temu, da se udeleženi v takem načinu pogovora zblizujejo, ohranjajo tudi svojo edinstvenost, posebnost in svoje razumevanje sveta.

2.5.4.6. Perspektiva moči

Avtor koncepta perspektive moči, Saleebey, poudarja prispevek otroka, ki je strokovnjak iz izkušenj in ekspert za svoje življenje. Svetovalna delavka išče in pomaga odkriti vire moči v otroku samem. Čačinovič Vogrinčič (2008: 24) povzema Salebeeya in pravi, da mora biti »[...] vse, kar delaš kot učitelj, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in

izkoristiti učenčevo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.«

Učitelj ali svetovalni delavec mora raziskovati otrokove želje, sanje, cilje ter njegove vire v šoli, doma, v dobrih izkušnjah. Pomembno je podpirati otrokova prizadevanja, da doseže to, kar si želi.

Salebeey (1998 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 25) pri delovanju s perspektive moči določi sedem konceptov: socialno krepitev, včlanjenost, moč okrevanja, celjenje in celostnost, dialog in sodelovanje ter odpoved temu, da ne verjamemo.

2.5.4.7. Ravnanje s sedanjostjo

V delovnem odnosu je najpomembnejši čas sedanjost. Gre za čas, ko se odvija pogovor in soustvarjanje z otrokom. Andersen (1994 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 30) pravi, da svetovalna delavka ni le poslušalka, ampak s svojo navzočnostjo tudi spodbujevalka za ustvarjanje zgodbe. V določenem trenutku, »zdaj«, posluša, pokaže zanimanje, skrb, sočutje in omogoča otroku, da se na to zanese in odziva.

2.5.4.8. Znanje za ravnanje

Gre za znanje svetovalne delavke, ki ga je mogoče v procesu svetovalnega dela pretvoriti v akcijo. Lüssi (1991 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 30) meni, da mora svetovalna delavka znati vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos ter v procesu soustvarjanja deliti svoje znanje. Pomembno je, da svoje znanje pretvori v osebni jezik in nazaj v jezik stroke.

Delovni odnos je v šoli uporaben pri delu z učenci z učnimi težavami. Otrok z učnimi težavami pri enem ali več predmetih (*naj bodo to bralno-napisovalne težave*) vstopa v delovni odnos z učiteljico predmeta, šolsko svetovalno delavko in starši. Na uvodnem srečanju se vsi udeleženi dogovorijo o tem, da bodo sodelovali in skupaj prispevali k rešitvi težave. Pomembno je, da se vsi strinjajo s sodelovanjem in načinom dela. Sledi definicija problema, kjer otrok opiše svoje doživljanje težave (*kako se počuti pri branju, pisanju povedi, besedil, kaj mu je težko, česa se boji itd.*), svetovalna delavka pa doda svoj pogled. Skupaj in s pomočjo učiteljice in staršev poiščejo prvi mogoč korak k rešitvi (*opomnik za pravopis, večji razmik med vrsticami, razrezano besedilo idr.*). Ne svetovalna delavka in ne učiteljica nista

tisti, ki bi povedali, kaj bo otroku pomagalo, kaj je potrebno storiti. Obe skupaj z njim raziskujeta, kaj bi bilo mogoče. Pomembno je, da otrok poišče vire moči v šoli (*dopolnilni pouk, pomoč sošolcev idr.*), doma (*pomoč staršev, sorodnikov*) in v svojih dobrih izkušnjah iz preteklosti (*uspešno napisana poved, pravilno prebrano besedilo*).

2.5.5. Izvirni delovni projekt pomoči

Šolska svetovalna služba se pri svojem delu srečuje še z enim pomembnim prispevkom socialnega dela – z izvirnim delovnim projektom pomoči (v nadaljevanju IDPP). Lahko gre za projekt pri učnih težavah, način dela pa je uporaben tudi pri čustvenih in vedenjskih težavah. IDPP se soustvarja v že omenjenem delovnem odnosu. Kot že samo ime pove, je projekt *izviren*, ker nastane za vsakega otroka posebej in v sodelovanju z njim. Vsak otrok ima torej svoj projekt. V njem sodelujejo poleg njega in svetovalne delavke tudi učitelji, starši, raziskovalci in po potrebi tudi drugi udeleženci. Poleg tega je projekt *delovni*, saj so v njem določeni cilji in naloge, določeni so koraki v smeri želenih rešitev, opredeljen je prispevek vsakega udeleženeega. IDPP je projekt *pomoči*, saj otroku pomagamo pri določenih težavah, s katerimi se srečuje. Otrok potrebuje podporo in pomoč kot proces soustvarjanja novih znanj, izkušenj in želenih izidov. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič 2008: 72).

IDPP je sestavljen iz naslednjih elementov in pogojev: odnos soustvarjanja z učencem, svetovalni odnos soustvarjanja v vsakokratni izvirni skupini udeležениh, čas in prostor, individualni delovni načrt pomoči, kronika ali dnevnik, sklepna evalvacijska ocena, skupno evalvacijsko poročilo, proslavljanje. (prav tam: 74–75).

Čačinovič Vogrinčič (2011: 24) poudarja, da je IDPP projekt »[...] sprememb, majhnih, tako drobnih, da so komaj opazne, in velikih, vidnih, glasnih.«

V šoli se pogosto dogaja, da programe oziroma projekte pomoči oblikujejo učitelji, pozabljajo pa na etiko udeležенosti in prispevek učenca. IDPP zahteva od svetovalne delavke in učitelja več truda kot golo naštevanje možnih oblik pomoči v individualiziranem programu. Potrebno je sodelovanje, pogovor, poslušanje in skupno iskanje rešitev, kar zahteva čas in željo vseh udeležениh. Za mnoge učitelje je to žal le dodatno delo, ki se mu radi izognejo. Zdi se mi

pomembno, da se šolskim kolektivom predstavi ta drugačen način dela, predvsem pa, da se jih motivira za to, da v praksi preizkusijo IDPP. Največkrat je svetovalna delavka tista, ki ima to nalogo, zato je pomembno, da najprej sama verjame v koncept IDPP.

2.5.6. Osnovna šola Bičevje

Osnovna šola Bičevje je javni vzgojno-izobraževalni zavod, ki ga je leta 2008 ustanovila Mestna občina Ljubljana. Šolo obiskujejo učenci s šolskim okolišem na delu področja Četrtna skupnosti Vič. V šolskem letu 2013/14 je na šoli zaposlenih 47 pedagoških delavcev, obiskuje pa jo 400 učencev. Osnovno šolo Bičevje obiskuje tudi 32 učencev iz Mladinskega doma Malči Beličeve.

Šola poleg osnovnega programa izvaja tudi razširjeni program osnovne šole, ki obsega jutranje varstvo, podaljšano bivanje, popoldansko varstvo, dopolnilni pouk, dodatni pouk, interesne dejavnosti, zgodnje poučevanje tujega jezika, naravoslovne tabore, šole v naravi, ekskurzije, tabor za nadarjene, tabor za učenje socialnih veščin, delo s priseljenci. Vključuje se v številne domače in mednarodne projekte, sodeluje z različnimi institucijami (Amnesty International, Unicef, ZPM, fakultete, različni zavodi, kulturne ustanove idr.) ter spodbuja povezovanje med šolami.

Šolska svetovalna služba v skladu s standardi in normativi deluje na več področjih, sodeluje z učenci, starši in pedagoškimi delavci. Učencem pomaga pri reševanju učnih, socialnih in psiholoških vprašanj ter sodeluje pri poklicnem usmerjanju, s pedagoškimi delavci pa sodeluje pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja šole.

Poleg osnovnih nalog šolska svetovalna služba sodeluje pri pripravi in izvedbi tabora za nadarjene in tabora za učenje socialnih veščin, koordinira prostovoljstvo in učno pomoč, delo šolske skupnosti, vodi usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na šoli, pripravlja predloge za usmerjanje, pripravlja in izvaja izobraževanje staršev in posvetovalno delo z njimi.

Delo šolske svetovalne službe je naravnano preventivno, zato se povezuje z mnogimi strokovnimi institucijami, ki se ukvarjajo s problematiko otrok in mladostnikov.

Na šoli sta zaposleni dve svetovalni delavki – pedagoginji, individualno in dodatno strokovno pomoč pa nudita dve specialni pedagoginji, socialna pedagoginja, logopedinja, dve mobilni specialni pedagoginji in bodoča socialna delavka.

2.6. DOMSKA SVETOVALNA SLUŽBA

2.6.1. Delo domske svetovalne službe

Tako kot v šolah tudi v domovih delujejo svetovalne službe, ki imajo podobno vlogo in sledijo podobnih načelom.

2.6.1.1. Temeljna opredelitev

V Mladinskem domu Malči Beličeve opravljata svetovalno delo dva strokovna delavca, in sicer Pavel Šinkovec, dipl. socialni delavec in Ana Bojana Tavčar, prof. defektologije MVO. Njuno delo temelji na *Programskih smernicah za delo svetovalne službe v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*.

Temeljni cilj samega doma in s tem tudi svetovalne službe je optimalen razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Svetovalna služba deluje z namenom, da bi bili vsi udeleženci v ustanovi in ustanova kot celota čim bolj uspešni pri uresničevanju sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev.

V Letnem delovnem načrtu domske svetovalne službe za šolsko leto 2013/14 je zapisano, da »[...] je njena temeljna naloga, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v ustanovi in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami.« Sodeluje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vsakodnevnega vzgojno-izobraževalnega dela. Zaradi kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj je delo svetovalne službe interdisciplinarno in vključuje sodelovanje svetovalnih delavcev z različnim strokovnim profilom.

2.6.1.2. Način dela

Delo temelji na temeljnih načelih, ki so opisana v poglavju o šolski svetovalni službi. Tudi tri osnovne dejavnosti so že opredeljene v predhodnih poglavjih: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti in dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Tako kot šolska si tudi domska svetovalna služba prizadeva vzpostaviti, razvijati in vzdrževati sodelovanje in ustvarjalo soočanje vseh udeležencev v projektu pomoči. Preko svetovalnega odnosa skuša vzdrževati odprte možnosti za stalno vzpostavljanje in razvijanje mreže pomoči. Pri svojem delu je avtonomna in je ne glede na pričakovanja drugih dolžna posredovati korektna strokovna mnenja. O načinu dela odloča sama, prav tako lahko odkloni naloge, ki so v nasprotju s strokovnimi načeli dela ali etičnim kodeksom. Svetovalna delavca k delu pristopata tudi z vidika konteksta in na eni strani neposredno rešujeta težave na ravni posameznika, na drugi strani pa posredno tudi na ravni konteksta.

Oba svetovalna delavca poudarjata celosten pristop, ki upošteva posameznika kot osebnost v celoti in pri obravnavi ne spregleda, da je posameznik s svojim ravnanjem vedno del nekega ožjega in širšega socialnega okolja.

2.6.1.3. Obseg dela

Delo domskih svetovalnih delavcev obsega več področij:

- *delo z otroki in mladostniki*: je lahko individualno ali skupinsko, vedno pa izhaja iz načel dobrobiti, prostovoljnosti, zaupanja, celostnega pristopa in sodelovanja v svetovalnem odnosu; poudarjeni sta preventivna dejavnost in intervencija;
Otrok se na svetovalno delavko obrne v primeru težav na različnih področjih. Pri učnih težavah se otroci večkrat obračajo na šolsko svetovalno delavko, pri težavah na čustvenem področju pa na domsko svetovalno delavko. V času njene prisotnosti v domu lahko učenci vedno pridejo na pogovor.
- *delo z vzgojitelji*: je prav tako lahko individualno ali skupinsko; vzgojitelji vstopajo v proces reševanja in preprečevanja težav vsak s svojim vedenjem in znanjem, zato je poudarek na posvetovalnem delu z namenom skupnega doseganja ciljev;
Vzgojitelji se pri svojem delu srečujejo z različnimi otroki in z različnimi odnosi v skupinah. Dogaja se, da težav ne zmorejo rešiti sami, zato pomoč poiščejo pri

svetovalni delavki, ki jim svetuje, lahko pa tudi izpelje določene dejavnosti s skupino (npr. socialne igre).

Pogosto svetovalna delavka izvede izobraževanja na različne teme, ki so namenjena vsem vzgojiteljem in poglobljajo njihovo strokovno znanje.

- *delo s starši*: je kot predhodni obliki lahko individualno ali skupinsko, izhaja iz načel zaupnosti, prostovoljnosti, celostnega pristopa in sodelovanja z namenom preventive in/ali intervencije;

Starši so pomemben dejavnik v življenju doma. Pomembno je, da sodelujejo v procesu pomoči otroku, da so pripravljeni na spremembe in da se učijo novih in ustrežnejših načinov za delo z otrokom. Svetovalna delavka je staršem na voljo za individualne pogovore, mesečno pa pripravlja tudi delavnice za vse starše skupaj oziroma za določeno skupino staršev.

- *delo z vodstvom*: je posvetovalno delo z namenom preučevanja učnih in vzgojnih procesov in poseganja v te procese;
- *delo z zunanjimi ustanovami*: vključuje delo z osnovnimi in srednjimi šolami, s centri za socialno delo, svetovalnimi centri, z zdravstvenimi domovi in drugimi zdravstvenimi ustanovami, Zavodom za šolstvo, s kriznimi centri, policijo, sodišči in številnimi drugimi športnimi in kulturnimi organizacijami.

2.6.2. Mladinski dom Malči Beličeve

2.6.2.1. Namembnost

Mladinski dom Malči Beličeve je javno-izobraževalni zavod, ki opravlja vzgojno-izobraževalne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Razvojno, vzgojno in socialno ogroženim otrokom in mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami nudi in zagotavlja popolno in celodnevno oskrbo vse dni v letu. Poleg osnovnega poslanstva nudi tudi varstvo, zdravstveno nego, vzgojo in prevzgojo ter pomoč pri izobraževanju.

Otroke v Dom z odločbo nameščajo centri za socialno delo na pobudo otroka, učiteljev, svetovalnih delavce, staršev, sosedov, rejnikov idr. Pred sprejemom Dom pridobi vso potrebno dokumentacijo: družinsko socialno anamnezo, poročilo šole, poročilo šolske

svetovalne službe, poročilo razrednika, izvide vseh institucij in ustanov, če/kjer je bil otrok obravnavan (svetovalni center, pedopsihiater ipd.).

Kapaciteta doma je 60 otrok oz. mladostnikov. Namenjen je osnovnošolcem (6–14 let) iz vse Slovenije, ki obiskujejo redne osnovne šole ali Zavod za usposabljanje Janeza Levca. Izjemoma so v Dom vključeni tudi srednješolci, če se zanje ne najde ustrežnejše namestitve. Po sprejemu otroci praviloma obiskujejo bližnje osnovne šole (OŠ Bičevje, OŠ Kolezija, OŠ Vič). V primeru, da je otrok iz Ljubljane, lahko ostane na osnovni šoli, ki jo je obiskoval pred sprejemom v Dom, če tam uspešno funkcionira.

Za uspešno in učinkovito izvajanje dejavnosti Doma skrbijo pedagoško-strokovna služba, tehnična služba, upravno-administrativna služba in vodja ravnatelj. Pedagoško-strokovna služba zaposluje vzgojitelje, socialne delavce, socialne pedagoge in psihologe. (Rupnik Krže 2009)

2.6.2.2. Kriteriji sprejema

Dom je namenjen socialno in razvojno ogroženim otrokom, ki imajo posledično čustvene in vedenjske težave, izjemoma tudi lažje duševne motnje. Sprejema tudi otroke, pri katerih se je rejništvo izkazalo kot manj primerna ali manj uspešna oblika pomoči. Osnovno pričakovanje do otroka je redno obiskovanje pouka.

Najpogostejši vzroki za sprejem otroka v Dom (Letni delovni načrt Mladinskega doma Malči Beličeve za šolsko leto 2013/14):

- *socialna ogroženost kot posledica neprimerne socialnega okolja, nevzpodbudnih družinskih razmer;*
- *vzgojna nesposobnost ali nemoč staršev:* nekateri starši nimajo moči in znanja za vzgojo otroka, ne znajo se spopasti s pastmi starševstva, ne postavljajo meja in pogosto se zgodi, da postane otrok tisti, ki odloča o svojem in njihovem življenju;
- *»motenost« staršev:* tako kot pri otrocih se tudi pri starših pojavljajo različne čustvene in vedenjske motnje, motnje v duševnem razvoju, gibalna oviranost idr., ki vplivajo na zmožnost staršev pri skrbi za otroka;

- *psihično in/ali fizično nasilje v družini*: v nekaterih družinah otroci (lahko pa tudi eden od staršev) doživljajo hudo fizično nasilje s strani staršev, sorojencev, sorodnikov, ponavljajoče se verbalno nasilje v obliki zmerjanja, zasmehovanja, žalitev, podcenjevanja, v nekaterih primerih pa tudi spolno nasilje;
- *smrt v družini*: v primeru smrti enega od staršev se pogosto poslabša finančna situacija v družini, pri drugem staršu se pojavljajo čustvene težave, začne se boleč proces žalovanja, v primeru samomora lahko pride do občutka krivde, vse naštetu pogosto negativno vpliva na otroka;
- *alkoholizem*;
- *neurejene družinske in stanovanjske razmere, ki ogrožajo normalen razvoj otroka*;
- *odklanjanje otroka*: nekateri starši si otroka niso želeli in mu to tudi jasno pokažejo in povedo, kar negativno vpliva na čustveni razvoj otroka;
- *trpinčenje in/ali zlorabljanje otroka*;
- *začasna ali stalna odsotnost staršev*: v primeru odhoda v tujino, prestajanja zaporne kazni, zdravljenja, hospitalizacije idr. potrebuje otrok nekoga, ki v tem času »nadomesti« starše.

Otroci, sprejeti v Dom, se večinoma spopadajo s čustvenimi težavami, so emocionalno prikrajšani, vzgojno zanemarjeni, pogosto imajo specifične učne težave, so neuspešni pri šolskem delu, nemotivirani, nemirni. Njihova samopodoba je izrazito nizka, ne zaupajo vase, nimajo realnih pričakovanj in želja, pogosto so odklonilni do odraslih/avtoritet, težje vodljivi in manj storilnostno učinkoviti.

2.6.2.3. Življenje v Domu

Dom je sestavljen iz treh kril, v vsakem izmed njih bivata po dve vzgojni skupini oz. družini. Družinski sistem vzgoje temelji na heterogenih – po spolu in starosti – skupinah, sestavljenih iz desetih otrok, ki jih vodita dva vzgojitelja, ženska in moški, ki naj bi v vzgojnem smislu nadomeščala starše. Poleg vzgojiteljev ima vsaka hiša tudi učitelja za individualno učno pomoč, ki načrtuje in izdela individualni načrt dela in pomoči po posameznih predmetih za vsakega otroka.

Program Doma poudarja tudi strukturiranje otrokovega prostega časa, spodbujajo vključevanje v izvenskole aktivnosti, kar povečuje socialno vključenost otrok.

K boljši adaptaciji, integraciji in večji uspešnosti otrok pripomore tudi sodelovanje s šolami, centri za socialno delo, športnimi društvi, domovi starejših, plesnimi šolami, taborniki, glasbenimi šolami, Rdečim križem, Zvezo prijateljev mladine idr.

K delovanju in življenju Doma veliko prispevajo tudi prostovoljci in donatorji.

Otroci v povprečju ostanejo v Domu 2,5 do 3 leta. Med vikendi in počitnicami otroci odhajajo domov, nekateri tedensko, drugi mesečno ali redkeje. Otrokom, ki nimajo staršev ali so le-tim odvzete roditeljske pravice, skušajo najti rejnika, h kateremu se otrok lahko vrača ob vikendih, da ne preživlja čisto vsega svojega časa samo v Domu.

3. PROBLEM

Današnja šola se vse prevečkrat zdi izrazito storilnostno naravnana, pomembni so učni načrti, pomembna je realizacija. Za učitelja je pogosto pomembno le to, da je v razredu tišina in učenci ne motijo razlage. Zdi se, da le na ta način uspešno predela veliko količino snovi. Kljub vsemu pa pred seboj nima le »pridnih« poslušalcev, ki preprosto srkajo nove informacije, da jih bodo kasneje znali reproducirati in si jih bodo dolgoročno tudi zapomnili. V razredih sedijo zelo različni otroci: tisti »običajni« in učenci s posebnimi potrebami (ki so lahko tudi nadarjeni). Prav vsi potrebujejo pozornost učitelja, nekateri med njimi več, drugi manj. Prav vsi v sebi nosijo pestro paleto čustev, ki se prebujajo v šolskem okolju. Mnogi v sebi doživljajo čisto nekaj drugega, kot tisto, kar pokažejo navzven. Pogosto se dogaja, da učitelji zaradi že omenjenega hitenja in zasledovanja učnega načrta ne opazijo tega, kar otroci nosijo v sebi. Ne opazijo, da imajo nekateri, navzven povsem običajni, otroci težave. Drugi svoje težave izražajo navzven, opazni so, ker so moteči.

Na Osnovni šoli Bičevje, kjer sem zaposlena, imamo precej različnih skupin otrok. Poleg otrok, za katere bi lahko rekli, da nimajo izrazitih težav ne na čustvenem, ne na učnem in ne na vedenjskem področju, imamo veliko otrok priseljencev, ki imajo nekatere specifične težave, in otrok, ki so vključeni v Mladinski dom Malči Beličeve. Prav slednji so tisti, ki imajo poleg učnih pogosto tudi vedenjske in čustvene težave. Večina izhaja iz neurejenih družinskih razmer in je posledično iz domačega okolja pravzaprav izključena. Ostaneta le še Dom in šola. Otroci svoje težave prinesejo s seboj in jih pogosto v šoli tudi izrazijo. Pogosto so slabo socialno vključeni v oddelek, vrstniki jih ne sprejemajo, zdi se, da se v šoli ne počutijo dobro. Za nekatere med njimi pa se zdi, da se v šoli dobro počutijo, da radi prihajajo in nimajo nobenih težav. V magistrski nalogi želim raziskati, kako otroci iz Mladinskega doma Malči Beličeve doživljajo šolo z vidika čustvene varnosti. Osvetliti želim tri področja: šolo kot celoto, učitelje in razred.

Zanimajo me delo šolske svetovalne službe in aktivnosti, ki jih izvaja na omenjenem področju. Otroci se poleg šolske svetovalne službe srečujejo tudi z domsko svetovalno službo, zato me zanima tudi ta pogled.

Pri načrtovanju raziskave sem si postavila različna raziskovalna vprašanja in izpeljala tudi tri hipoteze, ki jih bom preverila s kvantitativno raziskavo.

Raziskovalno vprašanje 1: Kako otroci iz Mladinskega doma Malči Beličeve doživljajo šolo, in sicer s posebnim poudarkom na doživljanju čustvene varnosti v šoli?

Raziskovalno vprašanje 2: Ali in v kolikšni meri je izkušnja čustveno varne šole dejavnik socialne vključenosti otroka v oddelek, šolo in širše okolje?

Raziskovalno vprašanje 3: Ali obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti med otroki glede na njihov spol, starost in učno uspešnost?

Raziskovalno vprašanje 4: Kako lahko šola in zaposleni prispevajo k večjemu občutku čustvene varnosti učencev?

Hipoteza 1: Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti med deklicami in dečki, in sicer dečki doživljajo šolo kot manj čustveno varno od deklic.

Hipoteza 2: Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti glede na starost otrok, in sicer starejši kot so otroci, manj doživljajo šolo kot čustveno varno.

Hipoteza 3: Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti glede na učno uspešnost, in sicer učno bolj uspešni otroci doživljajo šolo kot bolj čustveno varno.

EMPIRIČNI DEL

4. METODOLOGIJA

4.1. VRSTA RAZISKAVE

Raziskava je eksplorativna, saj raziskujem neznano področje in se želim seznaniti z značilnostmi obravnavane problematike. Mesec (1997: 40) te vrste raziskav opiše kot raziskave, ki skušajo odkriti in formulirati probleme ter postaviti preverljive hipoteze. Ker želim ugotoviti nekatere zveze med pojavi in oceniti osnovne značilnosti, je raziskava tudi deskriptivna.

Raziskava je empirična, saj sem zbirala novo gradivo s pomočjo spraševanja in opazovanja. Mesec (prav tam: 45) to vrsto raziskav opiše kot raziskave, pri katerih z opazovanjem ali s spraševanjem zbiramo novo, neposredno izkustveno gradivo. Raziskava je kvalitativna, saj so zbrani besedni opisi, ki se nanašajo na raziskovani pojav. Vključena pa je tudi kvantitativna analiza številčnih podatkov.

4.2. POPULACIJA

Populacijo sestavljajo učenci, ki so v šolskem letu 2013/14 obiskovali Osnovno šolo Bičevje in bili istočasno varovanci Mladinskega doma Malči Beličeve. Takih otrok je bilo 32. Ker populacija ni preveč številčna, vzorca nisem oblikovala, ampak sem raziskovala celotno populacijo.

4.3. MERSKI INSTRUMENT IN ZBIRANJE PODATKOV

Podatke sem zbirala s pomočjo *nestandardiziranih intervjujev s šolsko svetovalno delavko in domsko svetovalno delavko*. O vprašanjih za intervju sem predhodno razmislila in pripravila nekaj vodil oziroma širših tem, saj sem želela pridobiti čim več različnih informacij.

Vodila so bila sledeča:

- Kako bi opisali čustveno varno šolo?
- Kako vi doživljate šolo z vidika čustvene varnosti?

- Kako prepoznavate čustvene stiske otrok, kdaj se obračajo na vas? V katerih primerih se na vas najpogosteje obrnejo?
- S katerimi dejavnostmi spodbujate socialno vključenost otrok v družino, širše okolje?
- Kaj zaznavate kot težavo na področju čustvene varnosti, kje so še nove možnosti za izboljšanje občutka le-te?
- Katere so tiste dejavnosti, ki po vašem mnenju krepijo ta občutek?

Intervjuja sta potekala osebno, na delovnih mestih intervjuvank, 26. 3. in 11. 4. 2014.

Poleg intervjujev sem podatke zbirala tudi s pomočjo *anketnega vprašalnika za otroke*, ki so ga rešili vsi otroci, ki so vključeni v populacijo. Vprašalnik je bil oblikovan s pomočjo že obstoječih vprašalnikov za merjenje razredne klime (Zabukovec 1998) in delov vprašalnikov o šolski klimi raziskovalcev z nacionalnega centra za šolsko klimo NSCC (ang. National School Climate Center) iz New Yorka, ki so dostopni na spletu (<http://www.schoolclimate.org/programs/documents/CSClv3-sample-StudentES.pdf>, 26. 6. 2013). Otrokom sem nudila pomoč in dodatno razlago vprašanj pri reševanju vprašalnika.

Vprašalnik je sestavljen iz treh delov: prvi del se navezuje na šolo, drugi del na odnose z učitelji, tretji del pa na odnose v razredu. Drugi del vprašalnika se je pri učencih od 1. do vključno 5. razreda navezoval na razredničarko, pri učencih od 6. do 9. razreda pa na večino učiteljev. Vsak del je vseboval šestnajst trditev, osem pozitivnih in osem negativnih. Učenci so obkrožili, ali se s trditvijo strinjajo ali ne.

Reševanje vprašalnikov je potekalo v prostorih šolske svetovalne službe, in sicer v mesecu maju 2014.

4.4. OBDELAVA PODATKOV

Obdelava podatkov je kombinirana.

Kvalitativne podatke sem obdelala s pomočjo kodiranja. Oba intervjuja sem prepisala in uredila. Sledilo je podčrtovanje delov besedila (besed, besednih zvez, povedi), ki so pomembni za raziskavo. Podčrtane dele sem označila z oznakama ŠSD (šolska svetovalna delavka) in DSD (domska svetovalna delavka) ter zaporedno številko izjave.

Naslednja faza je bilo odprto kodiranje: podčrtane dele besedil sem vpisala v tabelo in jim pripisala pojme. Sorodne pojme sem v naslednjem koraku združila v kategorije. V sklepni fazi sta sledila osno kodiranje in analiza.

Primer kodiranja:

Takrat je stiska otroka najbolj povezana s samim odhodom iz družine (DSD2). Otrok se sprašuje, zakaj mora zapustiti družino ali zakaj je družina zapustila njega (DSD3). Sprašuje se, kam v resnici sodi (DSD4). Naš cilj je, da si otrok sam želi spremembe (DSD5), da sam privoli v bivanje pri nas.

Tabela 4.4.-2: Primer kodiranja

... stiska otroka najbolj povezana s samim odhodom iz družine (DSD2).	z odhodom povezana stiska	stiska ob namestitvi	namestitev v Dom
... zakaj mora zapustiti družino ali zakaj je družina zapustila njega (DSD3).	eksistencialna stiska	stiska ob namestitvi	namestitev v Dom
... kam v resnici sodi (DSD4).	eksistencialna stiska	stiska ob namestitvi	namestitev v Dom
... cilj je, da si otrok sam želi spremembe (DSD5).	želja po spremembi	pred namestitvijo	namestitev v Dom

Kvantitativne podatke sem obdelala kvantitativno s statistično analizo. Oblikovala sem frekvenčno distribucijo podatkov, izračunala aritmetično sredino ter standardni odklon in preverjala hipoteze. Podatke sem analizirala glede na spol, starost in učno uspešnost. Grafično predstavitev podatkov sem pripravila s pomočjo tabel.

5. REZULTATI Z RAZPRAVO

Prvi del raziskave sem opravila z otroki, ki so vključeni v Mladinski dom Malči Beličeve in so v šolskem letu 2013/14 obiskovali Osnovno šolo Bičevje.

Tabela 5-3: Demografski podatki o populaciji otrok

Oznaka ¹	Spol	Starost	Razred	Čas bivanja v Domu	Učni uspeh
P1	ž	8	3.	2 leti	db
P2	ž	8	3.	1,5 let	db
P3	m	8	3.	1 leto	zd
P4	m	9	2.	1 leto	zd
P5	ž	9	3.	4 meseci	nzd
P6	ž	10	3.	4 leta	nzd
P7	ž	10	3.	3 leta	nzd
P8	ž	10	3.	1 leto	zd
D1	ž	10	5.	4 meseci	zd
D2	m	10	5.	2 leti	zd
D3	m	11	5.	2 leti	db
D4	ž	12	5.	3 leta	zd
D5	m	12	6.	4 leta	zd
D6	ž	13	6.	3 leta	db
D7	ž	13	6.	1 leto	zd
T1	ž	12	7.	2 leti	db
T2	m	12	7.	1 leto	zd
T3	m	12	7.	4 meseci	db
T4	ž	12	7.	2 leti	zd
T5	m	13	7.	3 leta	zd
T6	ž	13	7.	2 leti	db
T7	m	13	7.	2 leti	db
T8	ž	14	7.	3 leta	zd
T9	m	14	7.	3 leta	pdb
T10	ž	14	7.	2 leti	zd
T11	ž	14	8.	4 meseci	zd
T12	ž	15	8.	4 leta	zd
T13	m	15	8.	2 leti	zd
T14	m	15	9.	4 leta	zd
T15	ž	15	9.	3 leta	zd
T16	ž	15	9.	1 leto	db

¹ P označuje učence 1. triade, D označuje učence 2. triade, T označuje učence 3. triade.

Z vprašalniki sem merila doživljanje čustvene varnosti, in sicer na treh področjih: šola kot celota, odnosi z učitelji in klima v razredu. Vsak otrok je na podlagi obkroženih trditev (se strinjam, se ne strinjam) dosegel rezultat na lestvici med -8 in 8, pri čemer pomeni -8 povsem čustveno ne-varno, 0 čustveno nevtrarno in 8 povsem čustveno varno. V nadaljevanju sta s pomočjo trditev iz vprašalnika opisani mejni vrednosti lestvice.

Tabela 5-4: Opis mejnih vrednosti lestvice

-8 povsem čustveno ne-varno	8 povsem čustveno varno
Otrok ne mara hoditi v šolo, v šoli se ne počuti dobro in sprejeto.	Otrok čuti pozitivno klimo v šoli, vedno se lahko komu zaupa.
Otrok je bil v šoli že večkrat tepen, zasmehovan, počuti se ogroženo.	Otrok ima občutek, da v šoli skrbijo za red, pravila so jasno postavljena, sankcije so znane.
Otrok meni, da se zaposleni v šoli ne razumejo med seboj in si zanj ne želijo, da je uspešen.	Otrok meni, da v šoli spodbujajo povezovanje in druženje in konstruktivno rešujejo spore.
Otrok meni, da v šoli ne spoštujejo razlik med učenci.	Otrok meni, da ga v šoli spoštujejo.
Učitelji kaznujejo napake, otroka je strah učiteljev.	Učitelji pomagajo vsakemu, ki ima težave.
Otrok se z učitelji ne more odkrito pogovoriti, učitelji niso prijateljski in se ne trudijo, da bi otroka razumeli.	Učitelji sodelujejo z otrokom, ga spodbujajo, se zanimajo zanj in ga spoštujejo.
Učitelji redko vprašajo otroka po počutju, redko ga pohvalijo.	Učitelji upoštevajo čustva otroka in ga imajo radi.
Otrok si želi zamenjati razred, večkrat se počuti osamljeno, strah ga je nekaterih sošolcev, je nesrečen.	Otrok ima v razredu prijatelje, med seboj se dobro poznajo in razumejo ter imajo radi drug drugega.
V razredu se pogosto prepirajo in tekmujejo med seboj.	Razred je vesel, med seboj se spodbujajo, vsak lahko pove svoje mnenje, veliko se pogovarjajo.

Dobljene rezultate sem uredila in primerjala glede na spol, starost in učni uspeh otrok ter tako preverjala postavljene hipoteze, ki so predstavljene v poglavju o metodologiji.

Hipoteza 1: *Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti med deklicami in dečki, in sicer dečki doživljajo šolo kot manj čustveno varno od deklic.*

Raziskava je pokazala, da deklice šolo doživljajo kot čustveno zelo varno, povprečen rezultat je 5,53. Največje negativno odstopanje se pojavi do rezultata 0, kar je čustveno nevtrarno, največje pozitivno odstopanje pa do rezultata 8, kar pomeni povsem čustveno varno. Na področju odnosov z učitelji je povprečen rezultat 3,16, kar nam pove, da se deklice v odnosih z učitelji počutijo čustveno varno. Le dve deklici se počutita čustveno ne-varno z rezultatom -1. Najnižji povprečni rezultat so deklice dosegle pri doživljanju čustvene varnosti na področju klime v razredu. S povprečnim rezultatom 2,21 sicer še vedno doživljajo klimo v razredu kot čustveno varno, je pa že več odstopanj v negativno smer in s tem v čustveno ne-varno doživljanje.

Dečki šolo doživljajo kot čustveno varno s povprečnim rezultatom 3,58, a z večjo razpršenostjo kot deklice. Na področju odnosov z učitelji je povprečen rezultat 1,83, pri čemer en deček odstopa v pozitivno smer do rezultata 6, en pa v negativno smer do rezultata - 4. Dečki se torej v odnosih z učitelji počutijo čustveno varno, a se nagibajo k nevtralnemu doživljanju. Še bolj pa se temu približajo na področju klime v razredu, kjer je povprečen rezultat 1,33.

Tako deklice kot dečki torej šolo doživljajo kot čustveno varno, a je pri deklicah ta občutek močnejši. Rezultat si lahko deloma razlagamo z značilnostmi deklic in dečkov, pri čemer pomembno vplivajo (ponotranjene) družbeno konstruirane predstave o spolnih vlogah. Deklice naj bi bile bolj miroljubne, redkeje naj bi se zapletale v prepire z vrstniki in učitelji, ustvarjale naj bi trdnejše odnose. Dečki naj bi bili bolj impulzivni, pogostejše udeleženi v fizičnih obračunih in prepirih z vrstniki in učitelji.

Prvo hipotezo lahko potrdimo.

Hipoteza 2: *Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti glede na starost otrok, in sicer starejši kot so otroci, manj doživljajo šolo kot čustveno varno.*

V raziskavi sem otroke razdelila po triadah. V 1. triado spadajo otroci, stari med 8 in 10 let, ki obiskujejo 1., 2. ali 3. razred osnovne šole. V 2. triado spadajo otroci, stari med 10 in 13 let,

ki obiskujejo 4., 5. ali 6. razred, v 3. triado pa otroci, stari med 12 in 15 let, ki obiskujejo zadnje tri razrede osnovne šole.

Otroci iz 1. triade šolo na vseh treh področjih doživljajo kot čustveno varno. Na področju šole kot celote je povprečen rezultat 4,88. Le en otrok doživlja šolo kot čustveno nevtrarno. Na področju odnosov z učitelji je povprečen rezultat 4,5, razpršenost pa je manjša kot na področju šole. Na področju klime v razredu je povprečen rezultat 3,25.

Otroci iz 2. triade doživljajo šolo kot celoto bolj čustveno varno od mlajših otrok, povprečen rezultat je 5,43, nihče šole ne doživlja kot nevtralne ali čustveno ne-varne. Na področju odnosov z učitelji in klime v razredu učenci 2. triade dosegajo povprečna rezultata 4,29 in 3,00, kar je nižje od rezultatov mlajših učencev.

Otroci iz 3. triade doživljajo šolo bolj raznoliko. Najvišji povprečen rezultat dosegajo na področju šole kot celote, in sicer 4,44. Na področju odnosov z učitelji je njihov povprečen rezultat precej nižji in se že nagiba k nevtralnemu, znaša 1,00. Še nižji je povprečen rezultat na področju klime v razredu, kjer je povprečje 0,69.

Pri primerjavi rezultatov glede na triado oziroma starost otrok ugotovimo, da so povprečni rezultati s starostjo nižji. Izjema je le doživljanje šole kot celote pri učencih 2. triade, ki na tem področju dosegajo višje rezultate kot mlajši učenci. Rezultat lahko pojasnimo z razvojnimi značilnostmi otrok. Mlajši otroci se navežejo na eno učiteljico in učilnico, ki zanje predstavlja čustveno varno okolje za zadovoljevanje vseh potreb. Odnos z učiteljico je bolj tesen, saj skupaj preživijo celo dopoldne. Otroci 2. in predvsem 3. triade se srečujejo z različnimi učitelji, menjujejo različne učilnice, kar je zanje lahko stresno. Z nekaterimi učitelji lahko vzpostavijo dobre odnose, z drugimi morda težje. Vstopajo v obdobje pubertete, ko se sprašujejo o sebi in drugih in razmišljajo tudi o težavah, neuspehu in iščejo vzroke. Znajo že kritično razmišljati, kar se kaže tudi v rezultatih.

Drugo hipotezo lahko delno potrdimo.

Hipoteza 3: Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti glede na učno uspešnost, in sicer učno bolj uspešni otroci doživljajo šolo kot bolj čustveno varno.

Otroke sem glede na učni uspeh razdelila v štiri skupine – nezadosten, zadosten, dober, prav dober učni uspeh. Učencev z odličnim učenjskim uspehom ni bilo. Pri učencih 1. triade, ki še nimajo številčnih ocen, sem učni uspeh določila s pomočjo učiteljic in opisnih ocen.

Učenci z nezadostnim učenjskim uspehom šolo doživljajo kot čustveno varno s povprečnim rezultatom 5,67, so pa razlike med njimi precej velike. Na področju odnosov z učitelji so bolj enotni in dosegajo povprečen rezultat 4,67. Na področju klime v razredu je povprečen rezultat 4,00, pri čemer en učenec odstopa v pozitivno smer do rezultata 7.

Učenci z zadostnim učenjskim uspehom, teh je največ, najbolj čustveno varno doživljajo šolo kot celoto s povprečnim rezultatom 5,61. Izrazito odstopa le en učenec z rezultatom 1. Na področju odnosov z učitelji je povprečen rezultat teh učencev 3,06, razpršenost je večja in sega od - 3 do 7. Področje šolske klime doživljajo kot najmanj čustveno varno izmed vseh treh področij, povprečen rezultat pa je še vedno pozitiven in znaša 2,28. Na vseh treh področjih dosegajo nižje povprečne rezultate od učencev z nezadostnim učenjskim uspehom.

Učenci z dobrim učenjskim uspehom doživljajo šolo kot celoto čustveno varno s povprečnim rezultatom 2,44 in razpršenostjo rezultatov od - 1 do 5. Na področju odnosov z učitelji dosegajo povprečen rezultat 1,22, ki se že nagiba k nevtralnemu. Razpršenost rezultatov je velika, in sicer od - 4 do 5. Področje klime v razredu pri učencih z dobrim učenjskim uspehom je edino področje v celotni raziskavi, ki je doseglo negativen rezultat. Klimo v razredu ti učenci doživljajo kot čustveno ne-varno z rezultatom - 0,11. Rezultat sicer komaj odstopa od nevtralnega in ni izrazito negativen.

V populaciji je le en učenec s prav dobrim učenjskim uspehom, zato primerjava z ostalimi ni merodajna. Na področju šole kot celote je njegov rezultat 8, šolo torej doživlja kot čustveno povsem varno. Podobno doživlja tudi klimo v razredu, kjer je dosegel rezultat 6. Le na področju odnosov z učitelji je njegov rezultat nižji, a še vedno pozitiven, in sicer 2.

Učenci z nezadostnim učenjskim uspehom doživljajo šolo bolj varno kot učenci z zadostnim učenjskim uspehom, ti pa bolj varno od učencev z dobrim učenjskim uspehom. Boljši kot je učni uspeh, slabše je doživljanje čustvene varnosti. Predpostavljala sem, da se učenci z boljšim učenjskim uspehom počutijo bolj sprejete, bolje so socialno vključeni, zato naj bi bilo njihovo doživljanje čustvene varnosti boljše. Praviloma so učno uspešni učenci priljubljeni pri

učiteljih in sošolcih, dobro se vključijo v šolsko okolje. Učenci s slabšim učenim uspehom, in pogosto tudi učnimi težavami, pa se slabše vključijo v razred, pri nekaterih učiteljih so manj priljubljeni, ker imajo pogosto tudi vedenjske težave. Raziskava je pokazala, da je bilo predvidevanje napačno. Dobljene rezultate si razlagam kot posledico razmišljanja o doživljanju. Učenci s slabšim učenim uspehom manj razmišljajo o odnosih, o doživljanju, o sebi in svoji vlogi, kar je lahko povezano tudi z njihovimi kognitivnimi sposobnostmi. Učenci z boljšim učenim uspehom pa so kognitivno močnejši in razmišljajo tudi o sebi in odnosih, v katere vstopajo. Lažje prepoznavajo svoja občutja in o njih kritično razmišljajo.

Učenci z najnižjim učenim uspehom so pogosto učenci s prepoznanimi učnimi težavami, njihov položaj je zelo stabilen in se le v redkih primerih spremeni. Učenci, ki dobivajo različne ocene, pa so bolj ranljivi za tveganja, povezana s preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Posledično se spreminja tudi njihova socialna sprejetost v razredu. Ko so učno uspešni, so praviloma priljubljeni in dobro sprejeti v razredu, v primeru slabših ocen pa lahko na tej lestvici padejo.

Tretje hipoteze torej ne moremo potrditi.

Po preverjanju hipotez sem analizirala še posamezne trditve vseh treh sklopov.

Na področju šole kot celote se največ učencev strinja s tem, da so v šoli jasno postavljena pravila in sankcije ob kršitvah pravil (94 %) ter da se v šoli učimo konstruktivnega reševanja sporov (94 %). Zanimivo je, da svetovalni delavki prav postavljanje meja in pravil vidita kot eno glavnih značilnosti čustveno varne šole. Visok odstotek strinjanja je tudi pri trditvah o spodbujanju povezovanja in druženja (91 %), pomemben pa je predvsem podatek, ki nam pove, da se 87,5 % učencev strinja s tem, da jih v šoli ni strah, ker nekdo skrbi za red. Varnost v šoli, tako fizična kot čustvena, je ena temeljnih nalog vseh zaposlenih, zato je ta podatek razveseljiv, a si želim, da bi bil še višji. S tem je povezan tudi podatek o občutku ogroženosti. Le en učenec (3 %) se v šoli počuti ogroženo. Razveseljivo je tudi, da le malo učencev (manj kot 10 %) meni, da v šoli ne spoštujejo razlik med njimi in si ne želijo, da so uspešni. Zaskrbljujoč je podatek, da je bila kar četrтина (25 %) učencev v šoli že večkrat tepena, zasmehovana in ustrahovana, kar kaže na to, da je fizično in psihično nasilje še kako prisotno. Na tem področju je potrebno dosledno reagiranje in preventivno delovanje.

Posledica omenjenega podatka je tudi ta, da se tretjina (34 %) učencev v šoli ne počuti dobro in sprejeto. Avtorica Bluestein na prvo mesto pri opredelitvi čustveno varne šole postavlja prav občutek pripadnosti, sprejetosti, vrednosti in spoštovanja (poglavje 2.4.1). Glede na rezultat je torej to področje, na katerem je potrebno v prihodnosti še delati. Omenjeni občutki se lažje razvijejo ob neformalnih oblikah učenja, na izletih, dnevih dejavnosti, športnih tekmovanjih, ko ni v ospredju zgolj podajanje snovi, temveč imajo učenci tudi čas in prostor za oblikovanje odnosov med seboj in z učitelji.

Na področju odnosov z učitelji so razveseljujoči podatki, da večina učiteljev sodeluje z učenci, jih spodbuja in pomaga vsakemu učencu, ki ima težave (97 %). Učenci se v veliki meri strinjajo s tem, da jih učitelji spoštujejo, upoštevajo njihovo mnenje in jih imajo radi (81 %, 75 %). Polovica učencev (53 %) se strinja s tem, da učitelji le redko vprašajo po njihovem počutju. Menim, da bi moral biti ta odstotek precej višji, saj šola ne bi smela biti le storilnostno naravnana, ampak bi morala poudarjati tudi odnose in del grajenja odnosov z učenci so tudi drobna vprašanja, s katerim učencem pokažemo, da so nam pomembni. Le štirje učenci (12,5 %) menijo, da učitelji niso prijateljski in jih je učiteljev strah. Zanimiv se mi zdi podatek, da se kar 72 % učencev strinja s trditvijo, da učitelji kaznujejo njihove napake. Vprašanje ne sprašuje po oblikah kazni, bi pa bilo zanimivo raziskati, kakšne so le-te.

Zadnji sklop trditev se navezuje na klimo v razredu. Skoraj vsi učenci (97 %) imajo v razredu vsaj enega prijatelja. Velika večina (91%) se strinja s tem, da lahko v razredu pove svoje mnenje, kar je spodbuden rezultat, saj šola poudarja enakopravnost in pravico do izražanja mnenja. Razred doživljajo kot vesel (81 %), med seboj se dobro poznajo in veliko pogovarjajo (78%, 75 %). Le polovica meni, da imajo v razredu radi drug drugega in si med seboj zaupajo. Polovica učencev meni, da se v razredu veliko prepirajo, kar dve tretjini (62,5 %) učencev pa menita, da so nekateri v razredu nesrečni. Zaskrbljujoč je podatek, da je kar četrtno učencev nekaterih v njihovem razredu strah. Raziskati je potrebno, od kod izvira strah pred sošolci, saj se najbrž za tem nahaja določena zgodba, ki morda na zunaj ni vidna, razumljiva. Na žalost učenci pogosto svoje strahove priznajo le v anonimnih vprašalnikih, učitelju pa jih ne zaupajo. Še več (30 %) pa je učencev, ki se v razredu počutijo osamljene in si želijo zamenjati razred (34 %). Na tem mestu bi poudarila pomen razrednih ur, ki jih razredniki pogosto ne izkoristijo v prave namene. Na teh urah prevečkrat le pregledujejo manjkajoče in izostanke,

86

lahko pa bi jih porabili za ustvarjanje in izboljševanje razredne klime, za socialne igre in ustvarjanje pozitivnih odnosov. Kot je omenila tudi svetovalna delavka, je gradivo za razredne ure kakovostno in raznoliko, vendar pa od učitelja zahteva tudi nekaj vloženega truda, saj se mora na uro pripraviti, da lahko z izvedbo doseže določen cilj. Predvsem pa se mi zdi pomembno, da učitelj s svojim zgledom in zanimanjem pokaže, da mu je pomemben vsak učenec, da mu ni vseeno za klimo v razredu in za počutje vsakega posameznega učenca. Učence, ki glasno govorijo o svojem počutju in svojih težavah, opazi, tiste, ki težave potlačijo, pa pogosto spregleda, saj v razredu delujejo neopazno in nemoteče.

Drugi del raziskave sem opravila s svetovalnima delavkama na Osnovni šoli Bičevje in v Mladinskem domu Malči Beličeve.

Tabela 5-5: Demografski podatki o intervjuvankah

Oznaka	Izobrazba	Delovno mesto	Populacija otrok
ŠSD	prof. pedagogike	svetovalna delavka v OŠ	4.–9. razred OŠ
DSD	prof. defektologije MVO	svetovalna delavka v mladinskem domu	1. razred OŠ – 4. letnik SŠ

S svetovalnima delavkama sem opravila intervjuja, ki ju analiziram po posameznih področjih.

Otrokova čustva

Svetovalni delavki poudarjata pomen normalnosti čustev. Otrok mora pridobiti občutek, da je čustvovanje normalno (*»Otrok se mora naučiti, da je naravno in prav, da izraža in prepozna čustva«* DSD17, *»Otroke naučimo, da so čustva normalna, naravna, da so OK in da tako gledajo tudi na negativna čustva«* ŠSD6) in se naučiti pravilnega ravnanja s čustvi. O svojih čustvih mora govoriti, pripovedovati in opisovati doživljanje brez strahu pred zavračanjem. Otroci imajo pogosto težave z izražanjem čustev in reagirajo nesprejemljivo (*»Tista, ki včasih niso sprejemljiva, so dejanja«* ŠSD19). Vloga odraslega je, da otroka nauči, kaj je sprejemljiv način in kaj ne. Otroka zaradi čustvovanja ne sme zavračati, dati mu mora občutek, da je vreden, kar poudarja tudi koncept Jane Bluestein (poglavje 2.4.1.).

Domska svetovalna delavka izpostavlja tudi potlačevanje čustev. Otrok, ki čustva zadržuje v sebi, jih ne kaže, o njih ne govori, postane apatičen (*»V resnici pa je to otrok, ki ne joče, kadar je žalosten, ki se ne smeji, ko se veseli. To ni v redu«* DSD15). Dogajanje v njem se stopnjuje in izbruhne v negativnih posledicah (nasilje). Vzroke za potlačevanje čustev gre iskati v čustveni podhranjenosti, ki je posledica zlorab v družini, čustvene prikrajšanosti. Otrok ne pozna tolažbe, pohvale, občutka ljubezni, žalosti. Ker ne prepozna svojih čustev in o njih ne govori, tudi ne prepozna čustev drugih. Na zunaj deluje apatičen, brezbrizen.

Šolska svetovalna delavka govori o razlikah v čustvovanju, in sicer o čustveno poškodovanih in čustveno nepoškodovanih otrocih ter čustveno opremljenih in čustveno neopremljenih otrocih (*»Veliko je odvisno od tega, kakšna je družina, kaj se v njej dogaja, česa so se otroci*

naučili v družini« ŠSD51). Otroci iz mladinskega doma so čustveno poškodovani otroci, ki posledično šolo doživljajo kot razmeroma varno okolje. Kasneje, ko se na to navadijo, lahko tudi zanje šola postane čustveno ne-varno okolje. Glede na spol se pojavljajo razlike v izražanju čustev. Fantje reagirajo burno navzven, dekleta čustva zadržujejo v sebi in se zapirajo vase.

Opredelitev čustveno varne šole

Obe intervjuvanki se strinjata, da čustveno varno šolo opredeljujejo jasno postavljene meje in posledice kršitev, dobro poznavanje pravil in doslednost s strani odraslih (*»Otroci potrebujejo meje, potrebujejo vedenje o tem, kaj je zaželeno, kaj ni, kaj od njih pričakujemo«* DSD22). Pozornost učitelja mora biti usmerjena na otrokova čustva, otrok mora odraslemu zaupati in vzpostaviti zdrav odnos z njim. Šolska svetovalna delavka poudarja otrokovo čustveno spretnost (*»Čustvena spretnost v smislu prepoznavanja svojih čustev in čustev drugih in ustreznega odzivanja na čustva«* ŠSD1), ki se je mora naučiti. V šoli mu moramo omogočiti prostor za to učenje. Otrok mora doživeti izkušnjo uspeha, da si upa delati tudi napake in se iz njih učiti. Čustveno varna šola je tista, v kateri si za otroka vzamemo čas, kar pa pogosto ovira storilnostna naravnost šole in zasledovanje učnih načrtov in ciljev.

Za čustveno varno šolo je pomemben tudi učitelj, ki v njej poučuje. Biti mora senzibilen, znati mora ločiti svoje težave od otrokovih, predvsem pa mora prisluhniti otrokovi zgodbi, ki se skriva za njegovim vedenjem (*»Učitelj je tisti, ki vrednoti samo vedenje, ne prepozna oz. začuti pa tistega, kar se dogaja zadaj«* DSD32). Otroka mora opazovati, ga spoznavati in prepoznavati tudi trud, ki ga vloži v svoje delo. Pogosto učitelj vidi samo rezultat dela, ne pa tudi truda, ki ga je otrok kljub morebitnemu neuspehu vložil v delo. Učitelj je otrokov vzornik, zaupnik, otroka mora spodbujati in pohvaliti, ko si to zasluži. Za otroka je pomembno, da doživlja občutek ljubljenosti in sprejetosti s strani učitelja, pa tudi s strani vrstnikov. Učitelj mora svoje kompetence nadgrajevati in izpopolnjevati tudi na področju razvojne psihologije in lastne osebnostne rasti, da lahko ustvarja čustveno spodbudno okolje.

Kot poudarja Jane Bluestein (poglavje 2.4.1.), ima čustveno varna šola dve dimenziji. Prva je čustveno varna šola za otroke, druga pa čustveno varna šola za zaposlene. Šolska svetovalna

delavka poudarja, da so v šoli pomembni odnosi na vseh relacijah (*»Dobro in varno se moramo počutiti na relacijah učitelj-otrok, učitelj-vodstvo, učitelj-starši«* ŠSD38). Cilj vseh je pomoč otroku, zato moramo težiti k poziciji plus-plus (transakcijska analiza), vsi smo v redu. Dobri in pozitivni odnosi krepijo občutek čustvene varnosti, neizogibni pa so tudi občasni konflikti. Pomembno je, da se zavedamo normalnosti konfliktov (*»So normalen del življenja«* ŠSD11) in z njimi pravilno ravnamo. Mlajši otroci potrebujejo pri reševanju konflikta pomoč odraslega, da se naučijo, kako bodo kasneje konflikte reševali sami. Bistveno je, da si odrasli vzamemo čas za reševanje neposredno po konfliktu in mu s tem damo določeno težo. V nasprotnem primeru otroku pokažemo, da nam to ni pomembno in nam posledično on ni pomemben.

Čustvena varnost na Osnovni šoli Bičevje

Šolska svetovalna delavka omenjeno šolo doživlja kot čustveno ne-varno. Meni, da si učitelji vzamejo premalo časa za otroka in učenje socialnih spretnosti. Kot že omenjeno, so za čustveno varno šolo pomembna pravila, ki pa so v praksi s strani učiteljev različno interpretirana in tako otroci nimajo občutka glede posledic (*»Pri nas se prevečkrat dogaja, da učitelji različno interpretirajo pravila, sploh pa posledice. Tako otroci nimajo občutka, kdaj se jim bo nekaj res zgodilo«* ŠSD26, ŠSD27). Žal se dogaja, da učitelji otrokova čustva minimalizirajo, ga podcenjujejo in se ne vživijo v njegovo kožo (*»Premalo se vživimo v nekoga, ki ni tako opremljen kot mi«* ŠSD32). Otrok mora svoja čustva zagovarjati, kar je v nasprotju s predpostavko, da so čustva normalna, naravna. Učitelji dajejo večinoma negativne povratne informacije, grajajo, le redko pohvalijo.

Seveda pa na šoli obstajajo tudi učitelji, ki skrbijo za čustveno varnost, ki so senzibilni, pripravljeni prisluhniti otroku in mu nameniti svoj čas (*»Nekateri učitelji so zelo skrbni, se veliko pogovarjajo z učenci, gradijo in izboljšujejo odnose«* ŠSD44). Otroka pohvalijo, ko si to (po njihovi oceni) zasluži, prepoznajo trud in namenijo otroku pozitivno povratno informacijo. To so učitelji, ki jim ni težko ostati po pouku, preizkusiti drugačne načine dela (*»Iščejo nove in drugačne poti«* ŠSD47) in sprejeti otroke take, kot so in tam, kjer so.

Mladinski dom Malči Beličeve

Vsak otrok, ki prihaja v Dom, si le-tega najprej ogleda. Najbolj pomembno je, da si želi priti zaradi spremembe (*»Cilj je, da si otrok sam želi spremembe«* DSD5). Ob namestitvi praviloma doživlja stisko, ki je povezana z odhodom iz družine in eksistencialnimi vprašanji (*»Zakaj mora zapustiti družino ali zakaj je družina zapustila njega«* DSD3). To stisko mu pomagajo prebroditi pedagoški delavci, ki si morajo najprej pridobiti otrokovo zaupanje. Glede na način delovanja Doma, se vsak otrok vključi v skupino, ki se na prihod novinca pripravi in mu izreče dobrodošlico (*»Pripravijo darilce dobrodošlice, razkažejo mu hišo, predstavijo pravila«* DSD9).

Svetovalna delavka in vzgojitelj(ica) se z otrokom pogovorita o njegovem doživljanju, o željah, preko pogovora ga skušata čim bolj spoznati. Domske otroke imajo največkrat nizko samopodobo, so čustveno podhranjeni (*»So lačni pohval, ljubezni«* DSD65) in čustveno poškodovani. V šoli so učno neuspešni, nimajo razvitih želja in ciljev za prihodnost. To so otroke, ki potrebujejo izkušnje, predvsem pozitivne izkušnje, saj izhajajo iz družin, v katerih se dogajajo zlorabe, odnosi so nezdravi, otroci nimajo pozitivnih zgledov.

Naloga Doma je, da otroke opremi za življenje in jih nauči vztrajnosti. Razbija stereotipe o življenju v Domu in poudarja normalnost. Za otroke je bistvenega pomena, da tam doživljajo toplino in ljubezen (*»Tukaj so idealni pogoji. Čist vse 'maš, sam' staršev ne«* Izjava otroka).

Socialna vključenost in preventivne dejavnosti

Obe svetovalni delavki sta poudarili pomen socialne vključenosti za doživljanje čustvene varnosti. Kot poudarja avtorica Božič (poglavje 2.3.), je šola socialni prostor, v katerem veljajo določena pravila, pričakovanja in zahteve. Ker sta v šoli v ospredju učna uspešnost in storilnost otroka, pogosto pozabljamo na odnosni vidik. Otrok se mora počutiti dobro, sprejeto, da je lahko uspešen. Socialno vključenost spodbujajo na ravni šole oziroma Doma, veliko pa sodelujejo tudi z zunanjimi institucijami, kot so vrtci in domovi starejših, kjer organizirajo nastope in različne skupne prireditve. Domska svetovalna delavka poudarja tudi sodelovanje s prostovoljci, botri, znanimi osebnostmi, ki prihajajo in z otroki preživljajo prosti čas. Vsak otrok je vključen v vsaj eno interesno dejavnost zunaj Doma. Spodbujajo druženje,

obiske in prireditve. Otrokom je pomembno, da imajo nekoga, ki mu je mar zanje. Ponosni so, da jih kdo obišče (*»Ponosni so, da pride nekdo pogledat, kje oni živijo«* DSD87).

Ko pri svojem delu opazujem učence iz Mladinskega doma Malči Beličeve, opažam dve skupini. V prvi so učenci, ki nimajo večjih učnih in vedenjskih težav; ti so dobro socialno vključeni v oddelek. Imajo veliko prijateljev, so priljubljeni, v šoli se dobro počutijo. Druga skupina pa so otroci s slabšim učnim uspehom, nizko samopodobo in izrazitimi vedenjskimi težavami (težave s sprejemanjem učiteljeve avtoritete, odklonsko vedenje, nasilnost idr.). Ti otroci s strani sošolcev niso sprejeti, težko najdejo prijatelje, pri izbiri parov ali skupin nikoli niso izbrani brez posredovanja učitelja. Menim, da socialna vključenost vpliva na doživljanje čustvene varnosti predvsem na področju klime v razredu, saj so tam odnosi najbolj intenzivni.

Šola je institucija, ki mora delovati tudi preventivno. Socialno vključenost lahko spodbuja in razvija v okviru razrednih ur, na izletih, družabnih dogodkih, taborjenjih. Gradivo za pripravo ur je kakovostno in dostopno, potrebna pa sta čas in predvsem želja učitelja, da dela drugače in da dela tudi na odnosih. Šola sodeluje s številnimi zunanjimi institucijami (*»Sodelujemo z Unicefom, Amnesty International, Zvezo prijateljev mladine, zavodom Enostavno prijatelji in številnimi drugimi«* ŠSD75), vključena je v projekt za preprečevanje medvrstniškega nasilja Povej!.

Zdi se mi, da skrb za socialno vključenost in čustveno varnost ni samo naloga razrednikov in svetovalnih delavk. Pogosto učitelji prepuščajo nalogo ustvarjanja pozitivne razredne klime svetovalni delavki, ki pride v razred in z otroki izvaja različne dejavnosti. Res je, da je svetovalna delavka podpora, pomoč in spodbuda za učitelje, pa vendar bi moral vsak učitelj začeti pri sebi. Vsak sam mora poskrbeti, da zagotavlja za otroke čustveno varno okolje, pa naj bo to s postavljanjem jasnih pravil, z doslednim sankcioniranjem, s časom, ki ga posveti otroku ali pa s spoštovanjem otroka, ki naj bi bilo že samoumevno.

Na javne diskurze v zvezi s šolo in šolskim uspehom vplivata tudi širše družbeno kulturno in ekonomsko okolje. V okolju se še vedno pojavljajo predsodki glede etničnosti in ekonomskega statusa, pa tudi pričakovanja od učencev glede na spol, kar se kaže tudi v šoli. Otroci, ki se doma srečujejo s predsodki, te prinašajo tudi v šolo.

Današnja družba pričakuje visoko izobraženega, samostojnega posameznika, ki se zna soočiti z izzivi, s katerimi se srečuje. Otroci z učnimi, čustvenimi ali vedenjskimi težavami pogosto že v šoli ne dosegajo pričakovanj učiteljev in staršev, kar vpliva tudi na njihov položaj v družbi. Njihove možnosti glede nadaljnega izobraževanja so omejene. Zdi se, da so v družbi bolj zaželeni otroci z odličnim učnim uspehom, ki so dobro socialno sprejeti in uspešni tudi na izvenšolskih področjih. Ti otroci imajo boljše možnosti glede nadaljnega izobraževanja. Že pri otrocih se torej pojavlja problem socialne (ne)enakosti in (ne)enakih možnosti.

V naši družbi se glas otroka še vedno ne sliši dovolj. Pogosto otrok sploh nima možnosti sodelovati pri pogovorih, ki se tičejo njega samega, drugi odločajo namesto njega. V šoli in praksi socialnega dela s konceptom soustvarjanja in s poudarjanjem etike udeležенosti glas otroka že prihaja v ospredje in pridobiva na pomenu.

Predlogi

Domska svetovalna delavka meni, da je realnost, v kateri so otroci s čustvenimi motnjami »vrženi« v redno osnovno šolo, zanje neustrezna. Predlaga posebno šolo za otroke s čustvenimi motnjami, šolo, ki bi poudarjala čustva in izhajala iz otroka. V taki šoli bi se otrok dobro počutil, ker bi se začela tam, kjer je on (*»Oblika dela, ki izhaja iz otroka, tam, kjer je«* DSD105). Način dela bi moral biti fleksibilen in se prilagajati potrebam otroka. Le tako bi otrok lahko uspešno delal in se kasneje vključil v redno osnovno šolo.

Na vključevanje otrok s posebnimi potrebami, med katere spadajo tudi otroci s čustvenimi primanjkljaji, v redne osnovne šole v zadnjem obdobju gledamo s stališča inkluzivne pedagogike. Inkluzija poudarja prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa vsakemu posameznemu otroku. Učitelji, ki imajo v razredu otroka s posebnimi potrebami, se pogosto počutijo nemočne, ko gre za delo in dejanske prilagoditve za takega otroka. Menijo, da niso dovolj usposobljeni za to, predvsem pa se jim pogosto zdi, da nimajo dovolj časa za prilagajanje. V takih primerih se obračajo na šolsko svetovalno službo. Za »življenje« inkluzije v praksi je potrebno usposabljanje učiteljev, da se bodo počutili dovolj kompetentne in močne za izvajanje prilagoditev. Potrebno pa je tudi družbeno kulturno okolje, ki visoko vrednoti različnost in se je pripravljeno prilagajati posebnim potrebam ljudi, kar se izraža na številne očitne in še številnejše subtilne načine.

Menim, da bi bila posebna šola za učence s čustvenimi primanjkljaji korak stran od inkluzije. Otroci bi bili med sebi enakimi, vsak s svojimi težavami, čez nekaj časa pa bi se vključili v redno osnovno šolo. To se mi ne zdi smiselno, ker ne obstajajo neki kriteriji, po katerih bi za otroka z gotovostjo lahko trdili, da sodi v takšne vrste šolo. Otrokom bi lahko naredili več škode kot koristi. Je pa vsekakor potrebno z otrokom s čustvenimi primanjkljaji delati drugače. Prav tako kot otroku z učnimi težavami je tudi otroku s čustvenimi težavami potrebno prilagajati način in obseg dela. Nekateri otroci že imajo pomoč socialnega pedagoga, ki pa jo dobijo le na podlagi odločbe Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Za otroke brez odločb bi bilo potrebno organizirati dodatne ure, namenjene pogovorom, spoznavanju otroka in soustvarjanju rešitev za njegove težave. Pri tem je pomembno tudi sodelovanje staršev oziroma vzgojiteljev. Treba je podpreti (tudi z za ta namen prilagojenimi normativi in standardi pedagoškega dela) in spodbuditi učiteljice in vzgojiteljice, da se bodo znale same bolj uspešno spoprijemati z zahtevami, ki jih pomeni učenec s posebnimi potrebami v njihovem razredu.

6. SKLEPI

- Pri poimenovanju in razvrstitvi čustev se avtorji, tako se zdi, precej poljubno (brez razvidnih logično konsistentnih kriterijev za razvrščanje) odločajo za izraze, zato prihaja do nejasnosti in zmede pri analizi in primerjavi različnih teoretskih pogledov. Potrebno bi bilo doseči znanstveni in strokovni konsenz glede kriterijev za klasifikacijo čustev.
- V šolskem kontekstu se najpogosteje srečamo s čustvi zadovoljstva, sreče, strahu, jeze, krivde, ponosa in sramu.
- Medicinska terminologija uporablja izraze, kot so patologija, motnja, motenost, diagnoza, ki nakazujejo predpostavljeno objektivno, dokončno realiteto omenjenih pojavov, opažanj in ekspertno vlogo strokovnjaka. Socialnodelovna terminologija pa uporablja izraze, kot so težava, soustvarjanje rešitev, iskanje možnih korakov, ki kažejo na skupno iskanje rešitve in predlagajo interpretativno, participacijsko, sodelovalno paradigmo in novo opredelitev vloge strokovnjaka in učenca (idr. udeležencev) ter njunega izvedenstva.
- Socialnodelovna koncepta delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči sta uporabna tudi v šolskem kontekstu, predvsem pri delu z otroki z učnimi težavami.
- Pomembno je, da se fokus prenese s težave na njeno reševanje.
- V šoli pogosto še vedno pozabljamo na glas otroka in njegov delež pri soustvarjanju rešitev. Tudi v šoli je potrebno upoštevati načelo etike udeležенosti.
- Poleg fizične je v šoli pomembna tudi čustvena varnost, ki je predpogoj za uspešno učenje in zdrav razvoj učencev. Ne smemo pozabiti tudi na čustveno varnost zaposlenih.
- Obstajajo razlike v doživljanju čustvene varnosti glede na spol, starost in učni uspeh otrok, in sicer: dečki doživljajo šolo kot manj čustveno varno od deklic, starejši kot so otroci, manj doživljajo šolo kot čustveno varno, učno bolj uspešni otroci doživljajo šolo kot manj čustveno varno od učencev s slabšim učnim uspehom.
- Otrok mora v šoli spoznati, da so čustva normalna, naučiti se mora ustreznega, konstruktivnega ravnanja s čustvi in sprejemljivih načinov reagiranja.

- Za čustveno varno šolo so bistvenega pomena: jasno postavljene meje, pravila in sankcije, čas, ki si ga vzamemo za otroka, senzibilni pedagoški delavci, ki prisluhnejo otroku, varno in spodbudno okolje za pridobivanje izkušenj in učenje iz napak.
- Otroci iz Mladinskega doma Malči Beličeve so čustveno poškodovani otroci z nizko samopodobo, pogosto tudi z učnimi in vedenjskimi težavami, nimajo razvitih želja in ciljev za prihodnost.
- Šolska in domska svetovalna delavka Osnovne šole Bičevje ne doživljata kot čustveno varne šole; učitelji si vzamejo premalo časa za učenca in za učenje socialnih spretnosti, premalo se zavedajo zgodbe, ki jo ima, živi vsak otrok. Otroci morajo svoja čustva pogosto zagovarjati.
- Posamezni učitelji že raziskujejo in razvijajo nove in drugačne načine dela, prisluhnejo otroku, si vzamejo čas zanj tam in takrat, ko ga le-ta potrebuje.
- Šolska in domska svetovalna delavka poudarjata pomen preventivnih dejavnosti in sodelovanja z zunanjimi institucijami na področju preprečevanja vrstniškega nasilja, na področju učenja socialnih spretnosti ter kakovostnega preživljanja prostega časa.
- Pedagoški delavci morajo stalno izpopolnjevati svoje znanje s področja razvojne psihologije, čustev in socialnih spretnosti.
- Domska svetovalna delavka predlaga posebno obravnavo učencev s čustvenimi težavami.

7. PREDLOGI

Predlogi za delovanje:

- preventivno delovanje na področju čustvene varnosti – delavnice socialnega učenja, tabor za učenje socialnih veščin, dobro izkoriščene razredne ure, vrstniška mediacija, druženje izven pouka idr.;
- pedagoške konference in izobraževanja (ne le konceptualno, ampak predvsem izkustveno zasnovana) za učitelje in vodstvene (pa tudi nepedagoške) delavce na temo ustvarjanja pogojev za čustveno varnost v šoli;
- dodatne svetovalne ure pomoči otrokom s čustvenimi primanjkljaji in motnjami, ki sicer nimajo odločbe za pomoč socialnega pedagoga, a le-to kljub temu potrebujejo;
- spodbujanje aktivnosti, namenjenih spreminjanju tistih javnih diskurzov in z njimi povezanih družbenih konstrukcij resničnosti, ki ovirajo vzpostavljanje in ohranjanje večje socialne enakosti in vključenosti.

Predlogi za nadaljnje raziskovanje:

- smiselno bi bilo raziskati doživljanje čustvene varnosti vseh učencev, ne samo učencev, ki so vključeni v Mladinski dom Malči Beličeve; rezultate bi lahko primerjali in ugotovili, če se doživljanje pri domskih otrocih razlikuje od ostalih;
- raziskavo o čustveni varnosti bi lahko izvedli na različnih šolah in v različnih okoljih (v mestih, na podeželju, na narodnostno mešanih območjih, pri Romih idr.);
- poglobljeni intervjuji z otroki, ki bi omogočili še boljši vpogled v njihovo doživljanje in pri katerih bi otroci lahko izpostavili tudi področja, ki jih vprašalnik morda ni zajel;
- smiselno bi bilo raziskati tudi doživljanje čustvene varnosti pri zaposlenih in jo primerjati z doživljanjem otrok.

8. VIRI IN LITERATURA

- Anderson, J. (1997), *50 korakov od teorije do prakse dobre šole*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Bezić, T. (ur.) (1998), *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bisquerra Alzina, R., Escoda Pérez N., Bonilla Cuadrado M., Cassà, López È., Guiu, Filella G., Soler Obiols M. (2010), *Čustvena inteligenca otrok*. Priročnik za učitelje in starše z vajami. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Bluestein, J. (2001). *Creating Emotionally Safe Schools. A Guide of Educators and Parents*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.
- Bluestein, J. (2008), *The Win-Win classroom. A fresh and positive look at classroom management*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. A SAGE Company.
- Bluestein, J. (1997). *Vzgoja brez stresa 1*. Nasveti ameriške pedagoginje za učitelje, vzgojitelje in starše. Ljubljana: Pleroma.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V: Konečnik Goršič, N., Kavkler, M. (ur.) *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Burnik, Z. (2002). Odnos med učiteljem in učencem. V: Konečnik Goršič, N., Kavkler, M. (ur.) *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Cooper, P. (2006), Setting the scene. V: Hunter-Carsch, M. (ur.) *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London, New York: Continuum, str. 1–13.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998), *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000), Svetovalno delo v vrtcih in šolah: prispevek socialnega dela: teze. *Šolsko svetovalno delo*, 5, 3: 22–29.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002), Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41, 2: 91–96.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006), Socialno delo z družinami. *Socialno delo*, 45, 3/5: 111–118.

- Čačinovič Vogrinčič, G., Nagode, A., Tancig, S., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K. (2008), *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2011), Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ur.) *Izvirni delovni projekt pomoči. Zbirka Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 15–35.
- Čuk, I., Lesar, I., Peček, M. (2006), Šola in ohranjanje družbene razslojenosti - učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev, *Sodobna pedagogika*, 57, 1: 10–34.
- Domović, V. (1999), Šolska klima – kako in zakaj jo meriti? *Psihološka obzorja*, 8, 2/3: 167–190.
- Glasser, W. (1994 a), *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994 b), *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glicken, M. D. (2009), *Evidence-Based Practice with Emotionally Troubled Children and Adolescents*. Boston: Academic Press.
- Gomboc, S. (2011), Samouresničujoča se prerokba, *Psihološka obzorja*, 20, 2: 83–105.
- Horvat, M. (2000 a), Osnovne značilnosti otrok/mladostnikov v slovenskih institucijah za vedenjsko in osebnostno motene. V: Horvat, M. (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 7–13.
- Horvat, M. (2000 b), Cilji, pogoji in naloge, oblike ter metode dela z vedenjsko in čustveno motenimi v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih in prevzgojnih domovih. V: Horvat, M. (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 14–19.
- Hunter-Carsch, M. (ur.) (2006), *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London, New York: Continuum.

- Jeriček, H. (2011), *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj*. Priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: Institut za varovanje zdravja RS.
- Juhant, M., Levč, S. (2011), *Varuh otrokovih dolžnosti*. Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost.
- Kobolt, A., Metljak, U., Potočnik, Š. (2008), Zadrega z definicijami – pot k drugačnemu razumevanju izstopajočega vedenja. V: Kobolt, A. (ur.), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 48–59.
- Kobolt, A. (2010), Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Pelc Zupančič, K. (2010), Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Rapuš-Pavel, J. (2009), *Razumevanje in ocenjevanje čustvenih in vedenjskih težav v odraščanju*. Pridobljeno 15. 9. 2013 na naslovu http://www.zrss.si/pdf/221111142936_upp_razumevanje_in_ocenjevanje_custvenih_in_vedenjskih_tezav_21jul09.pdf
- Kodele, T., Mešl, N. (2011), Učiteljice in šolske svetovalne delavke o uvajanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.) *Izvirni delovni projekt pomoči. Zbirka Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 117–119.
- Kodele, T., Mešl, N. (ur.) (2013), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Končnik Goršič, N., Kavkler, M. (ur.) *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kranjčan, M. (2009), Behavioural and emotional disorders of children and adolescents in Slovenian juvenile educational institutions. *Socialna pedagogika*, 13, 2: 147–174.
- Kulovec, D., Kulovec, L. (ur.) (2004), *Mladinski dom skozi čas: 75 let*. Ljubljana: Mladinski dom Malči Beličeve.

- *Letni delovni načrt svetovalne službe Mladinskega doma Malči Beličeve za šolsko leto 2012/13.*
- *Letni delovni načrt Mladinskega doma Malči Beličeve za šolsko leto 2013/14.*
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008), *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mencin Čeplak, M. (2000), *Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah.* V: Ule (ur.) *Socialna ranljivost mladih.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mesec, B. (1997), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu: učno gradivo.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Metljak, U., Kobolt, A., Potočnik, Š. (2010), *Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam.* V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos, A. (1992), *Šola in duševno zdravje.* Koper: Primorski tisk.
- Milivojević, Z. (2008), *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji.* Novi Sad: Psihopolis Institut.
- Milivojević, Z., Muršič, M. (2010), *Izbrana čustva (povezana z nasilnim ravnanjem).* V: Muršič, M. (ur.) *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli.* Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Mrvar, P. (2006), *Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela.* *Sodobna pedagogika*, 57, 1: 146–158.
- Musek, J. (2005), *Predmet, metode in področja psihologije.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Nagode, A. (ur.) (2008), *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z motnjami vedenja in osebnosti.* 2010.
- Nemec, B., Krajnc, M., Marjanovič Umek, L. (2011), *Razvoj in učenje predšolskega otroka.* Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana: Grafenauer.

- Panju, M. (2010), *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Uradni list Republike Slovenije, št. 88/2013.
- Privošnik, N., Urbanc, K. (2009), Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60, 1: 410–419.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak-Škraban, O. (2011), Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 1, 3: 141–157.
- Resman, M. (2008), Svetovalno delo v vrtcih in šolah: uvodna beseda k tematskemu delu razprav. *Sodobna pedagogika*, 58, 2: 6–25.
- Resman, M. (2003), Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja: 64–83.
- Resman, M. (ur.) (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (1999), *Pojem in karakteristike šolskega svetovanja*. V: Resman, M. (ur.) *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Krže, O., Kulovec, D. (ur.) (2009), *Mladinski dom Malči Beličeve. Almanah 1999–2009*. Ljubljana: Mladinski dom Malči Beličeve.
- Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š., Zorc - Maver, D. (2006), *Socialna pedagogika. Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Schiepek, G., Ludwig-Becker, F., Helde, A., Petzold, E. r., Jagdfeld, F., Kröger, F. (2005), Sinergetika za prakso: spodbujanje samoorganizirajočih procesov. V: *Sodobni tokovi v psihoterapiji: od patogeneze k salutogenezi (zbornik prispevkov)*. Maribor: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo.
- Skalar, V. (1997), Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo, *Socialna pedagogika*, 1, 4: 57–62.
- Smrtnik Vitulić, H. (2004), *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Smrtnik Vitulić, H. (2007), Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu. *Psihološka obzorja*, 16, 1: 25–37.
- Svetin Jakopič, S. (2005), Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*, 9, 4: 391–422.
- Škraba Turk, M. (ur.) (2003), *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šugman Bohinc, L. (2005), Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti* XXXIII, 221: 167–181.
- Šugman Bohinc, L. (2011), Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.) *Izvirni delovni projekt pomoči. Zbirka Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. 49–54.
- Šugman Bohinc, L. (2013), Otroštvo in otrokov glas v starih in novih raziskavah o otrocih. V: *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 65–78.
- Ule, M., Mihelj, V. (1995), *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ule, M. (ur.) (2000), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ule, M. (2004), *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vec, T. (2002), Specifične komunikacijske tehnike v svetovalno-terapevtski praksi. *Socialna pedagogika*, 6, 4: 405–429.
- Vries, Sijf De (2002), *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- West-Burnham, J. (2010), Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti, vključenosti in socialne pravičnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 8, 1: 7–16.
- Zabukovec, V. (1998), *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1, Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011.

Spletni viri:

- Nacionalni center za raziskovanje šolske klime, New York
<http://www.schoolclimate.org/guidelines/safety.php> (videno 6. 2. 2014)
- Slovensko društvo za nevroznanost
<http://www.sinapsa.org/rm/poljudno.php?id=54> (videno 4. 10. 2014)
- Unicef, Konvencija o otrokovih pravicah
<http://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf> (videno 4. 10. 2014)
- Smith, R. E., Seger, R. C., Mackie, M. D. (2007), Can Emotions Be Truly Group Level? Evidence Regarding Four Conceptual Criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 3: 431–466.
<http://www.indiana.edu/~smithlab/articles/multigroup.pdf> (videno 4. 10. 2014)
- Škoflek, I. (2009), *Graditev sodobnega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Gradivo za usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje 2008–2011.
http://www.sous-slo.net/usd/program1/program1_dr-ivan-skoflek.pdf (videno 4. 10. 2014)

9. PRILOGE

Priloga 9-1: Vprašalnik

Draga učenka, dragi učenec,

vprašalnik, ki je pred tabo, vključuje vprašanja o čustveni varnosti – zanima me, kako ti doživljaš šolo, učitelje in svoj razred. S tem mi boš pomagal/-a ugotoviti, kakšno je doživljanje čustvene varnosti na naši šoli, kar bom predstavila v svoji magistrski nalogi. Prosim te, da odgovarjaš iskreno, saj bodo le na ta način rezultati dober prikaz stanja. Odgovori niso pravilni in napačni, prav tako se ti ni treba podpisati.

Hvala, ker si boš vzel/a čas!

Učiteljica Tina

Spol: moški ženski

Starost: _____

Razred: _____

Učni uspeh: _____

Čas vključenosti v MDMB: _____

ŠOLA

• Ne hodim rad v šolo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli se ne počutim dobro in sprejeto.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Zaposleni v šoli me spoštujejo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli je skoraj vedno nekdo, komur se lahko zaupam.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Zaposleni v šoli si ne želijo, da sem uspešen.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli se trudijo uspešno povezovati dom in šolo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli so jasno postavljena pravila in sankcije ob kršitvah pravil.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli se učimo konstruktivnega reševanja sporov.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli ne spoštujejo razlik med nami (verskih, rasnih, narodnostnih ...).	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli imam občutek, da nekdo skrbi za red in me ni strah.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli sem bil že večkrat tepen, zasmehovan, ustrahovan.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Večkrat si želim, da mi ne bi bilo treba v šolo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli se počutim ogroženo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli spodbujajo povezovanje in druženje.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Zaposleni v šoli se ne razumejo dobro med seboj.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V šoli vlada prijetna klima.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM

ODNOSI Z UČITELJI

• Učiteljica/večina učiteljev se pogovarja z vsakim učencem posebej.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev se ne trudi, da bi razumela moje stiske in težave.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev se osebno zanima za vsakega izmed nas.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev do učencev ni prijateljska.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev pomaga vsakemu učencu, ki ima težave.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev redko vpraša, kako se počutim.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev upošteva čustva učencev.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Z učiteljico/večino učiteljev se ne morem odkrito pogovarjati.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev sodeluje z nami in nas spodbuja.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev me spoštuje in upošteva moje mnenje.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev kaznuje naše napake.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljice/večine učiteljev me je strah.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Nikoli sam ne pristopim do učiteljice/učiteljev, vedno ona/-i prva/-i pristopi/-jo do mene.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev me ima rada.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Strah me je, da bom razočaral učiteljico/učitelje.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Učiteljica/večina učiteljev me ne pohvali pogosto.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM

KLIMA V RAZREDU

• V našem razredu se veliko pogovarjamo med seboj.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Vsi učenci v našem razredu lahko povemo svoje mnenje.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu se veliko prepiramo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu pogosto tekmuje med seboj, da vidimo, kdo je najboljši.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu je učiteljica večkrat razočarana nad našim delom.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Nekateri v našem razredu so nesrečni.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu se med seboj dobro poznamo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Želim si, da bi lahko zamenjal razred.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu imam vsaj enega prijatelja.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Naš razred je vesel.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu si med seboj zaupamo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu pomagamo drug drugemu in se spodbujamo.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu se večkrat počutim osamljeno.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu imamo radi drug drugega.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• V našem razredu se nikoli ne izpostavljam.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM
• Nekaterih v našem razredu me je strah.	SE STRINJAM	SE NE STRINJAM

Priloga 9-2: Vodila za intervjuja

- Kako bi opisali čustveno varno šolo?
 - Kako doživljate OŠ Bičevje z vidika čustvene varnosti?
 - S katerimi dejavnostmi spodbujate socialno vključenost otrok v šolo, širše okolje?
 - Kaj zaznavate kot težavo na področju čustvene varnosti, kje so še nove možnosti za izboljšanje občutka le-te?
 - Katere so tiste dejavnosti, ki po vašem mnenju krepijo ta občutek?
-
- Kako poteka sprejem v Dom?
 - Kako prepoznavate čustvene stiske otrok, kdaj se obračajo na vas?
 - S katerimi dejavnostmi spodbujate socialno vključenost otrok v družino, širše okolje?
 - Kako bi opisali čustveno varno šolo?
 - Kaj zaznavate kot težavo na področju čustvene varnosti, kje so še nove možnosti za izboljšanje občutka le-te?
 - Katere so tiste dejavnosti, ki po vašem mnenju krepijo ta občutek?

Priloga 9-3: Prikaz rezultatov glede na spol

	ŽENSKE					
	Šola	Odklon od AS	Učitelji	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
P1	0	-5,53	4	0,84	1	-1,21
P2	5	-0,53	5	1,84	5	2,79
P5	3	-2,53	4	0,84	7	4,79
P6	8	2,47	4	0,84	3	0,79
P7	6	0,47	6	2,84	2	-0,21
P8	5	-0,53	4	1,84	1	-1,21
D1	8	2,47	5	1,84	8	5,79
D4	8	2,47	7	3,84	6	3,79
D6	4	-1,53	3	-0,16	-1	-3,21
D7	8	2,47	5	1,84	5	2,79
T1	3	-2,53	-1	-4,16	-4	-6,21
T4	7	1,47	4	0,84	6	3,79
T6	2	-3,53	-1	-4,16	-5	-7,21
T8	8	2,47	5	1,84	4	1,79
T10	6	0,47	0	-3,16	-1	-3,21
T11	6	0,47	0	-3,16	2	-0,21
T12	6	0,47	5	1,84	-2	-4,21
T15	7	1,47	1	-2,16	-3	-5,21
T16	5	-0,53	0	-3,16	8	5,79
AS	5,53		3,16		2,21	

	MOŠKI					
	Šola	Odklon od AS	Učitelji	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
P3	5	1,42	3	1,17	3	1,67
P4	7	3,42	6	4,17	4	2,67
D2	3	-0,58	4	2,17	2	0,67
D3	1	-2,58	3	1,17	-3	-4,33
D5	6	2,42	3	1,17	4	2,67
T2	1	-2,58	-3	-4,83	-3	-4,33
T3	-1	-4,58	2	0,17	1	-0,33
T5	2	-1,58	2	0,17	5	3,67
T7	3	-0,58	-4	-5,83	-3	-4,33
T9	8	4,42	2	0,17	6	4,67
T13	4	0,42	4	2,17	-1	-2,33
T14	4	0,42	0	-1,83	1	-0,33
AS	3,58		1,83		1,33	

Priloga 9-4: Prikaz rezultatov glede na starost

	1. TRIADA						
	Starost	Šola	Odklon od AS	Učitelji	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
P1	8	0	-4,88	4	-0,50	1	-2,25
P2	8	5	0,13	5	0,50	5	1,75
P3	8	5	0,13	3	-1,50	3	-0,25
P4	9	7	2,13	6	1,50	4	0,75
P5	9	3	-1,88	4	-0,50	7	3,75
P6	10	8	3,13	4	-0,50	3	-0,25
P7	10	6	1,13	6	1,50	2	-1,25
P8	10	5	0,13	4	-0,50	1	-2,25
AS		4,88		4,50		3,25	

	2. TRIADA						
	Starost	Šola	Odklon od AS	Učitelji	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
D1	10	8	2,57	5	0,71	8	5,00
D2	10	3	-2,43	4	-0,29	2	-1,00
D3	11	1	-4,43	3	-1,29	-3	-6,00
D4	12	8	2,57	7	2,71	6	3,00
D5	12	6	0,57	3	-1,29	4	1,00
D6	13	4	-1,43	3	-1,29	-1	-4,00
D7	13	8	2,57	5	0,71	5	2,00
AS		5,43		4,29		3,00	

	3. TRIADA						
	Starost	Šola	Odklon od AS	Učitelj	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
T1	12	3	-1,44	-1	-2,00	-4	-4,69
T2	12	1	-3,44	-3	-4,00	-3	-3,69
T3	12	-1	-5,44	2	1,00	1	0,31
T4	12	7	2,56	4	3,00	6	5,31
T5	13	2	-2,44	2	1,00	5	4,31
T6	13	2	-2,44	-1	-2,00	-5	-5,69
T7	13	3	-1,44	-4	-5,00	-3	-3,69
T8	14	8	3,56	5	4,00	4	3,31
T9	14	8	3,56	2	1,00	6	5,31
T10	14	6	1,56	0	-1,00	-1	-1,69
T11	14	6	1,56	0	-1,00	2	1,31
T12	15	6	1,56	5	4,00	-2	-2,69
T13	15	4	-0,44	4	3,00	-1	-1,69

T14	15	4	-0,44	0	-1,00	1	0,31
T15	15	7	2,56	1	0,00	-3	-3,69
T16	15	5	0,56	0	-1,00	8	7,31
AS		4,44		1,00		0,69	

Priloga 9-5: Prikaz rezultatov glede na učni uspeh

	NEZADOSTEN					
	Šola	Odklon od AS	Učitelj	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
P5	3	-2,67	4	-0,67	7	3,00
P6	8	2,33	4	-0,67	3	-1,00
P7	6	0,33	6	1,33	2	-2,00
AS	5,67		4,67		4,00	

	ZADOSTEN					
	Šola	Odklon od AS	Učitelj	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
P3	5	-0,61	3	-0,06	3	0,72
P4	7	1,39	6	2,94	4	1,72
P8	5	-0,61	4	0,94	1	-1,28
D1	8	2,39	5	1,94	8	5,72
D2	3	-2,61	4	0,94	2	-0,28
D4	8	2,39	7	3,94	6	3,72
D5	6	0,39	3	-0,06	4	1,72
D7	8	2,39	5	1,94	5	2,72
T2	1	-4,61	-3	-6,06	-3	-5,28
T4	7	1,39	4	0,94	6	3,72
T5	2	-3,61	2	-1,06	5	2,72
T8	8	2,39	5	1,94	4	1,72
T10	6	0,39	0	-3,06	-1	-3,28
T11	6	0,39	0	-3,06	2	-0,28
T12	6	0,39	5	1,94	-2	-4,28
T13	4	-1,61	4	0,94	-1	-3,28
T14	4	-1,61	0	-3,06	1	-1,28
T15	7	1,39	1	-2,06	-3	-5,28
AS	5,61		3,06		2,28	

	DOBER					
	Šola	Odklon od AS	Učitelj	Odklon od AS	Razred	Odklon od AS
P1	0	-2,44	4	2,78	1	1,11
P2	5	2,56	5	3,78	5	5,11
D3	1	-1,44	3	1,78	-3	-2,89
D6	4	1,56	3	1,78	-1	-0,89
T1	3	0,56	-1	-2,22	-4	-3,89
T3	-1	-3,44	2	0,78	1	1,11
T6	2	-0,44	-1	-2,22	-5	-4,89
T7	3	0,56	-4	-5,22	-3	-2,89
T 16	5	2,56	0	-1,22	8	8,11
AS	2,44		1,22		-0,11	

	PRAV DOBER					
	Šola		Učitelj		Razred	
T9	8		2		6	
	8		2		6	

Priloga 9-6: Prikaz rezultatov po posameznih trditvah

ŠOLA	SE STRINJAM	%
7 (V šoli so jasno postavljena pravila in sankcije ob kršitvah pravil.)	30	94
8 (V šoli se učimo konstruktivnega reševanja sporov.)	30	94
14 (V šoli spodbujajo povezovanje in druženje.)	29	91
6 (V šoli se trudijo uspešno povezovati Dom in šolo.)	28	87,5
10 (V šoli imam občutek, da nekdo skrbi za red in me ni strah.)	27	84
3 (Zaposleni v šoli me spoštujejo).	26	81
4 (V šoli je skoraj vedno nekdo, komur se lahko zaupam.)	26	81
16 (V šoli vlada prijetna klima.)	18	56
12 (Večkrat si želim, da mi ne bi bilo treba v šolo.)	16	50
1 (Ne hodim rad v šolo.)	12	37,5
2 (V šoli se ne počutim dobro in sprejeto.)	11	34
11 (V šoli sem bil že večkrat tepen, zasmehovan, ustrahovan.)	8	25
15 (Zaposleni v šoli se ne razumejo dobro med seboj.)	7	22
5 (Zaposleni v šoli si ne želijo, da sem uspešen.)	3	9
9 (V šoli ne spoštujejo razlik med nami (verskih, rasnih, narodnostnih))	2	6
13 (V šoli se počutim ogroženo.)	1	3

ODNOSI Z UČITELJI	SE STRINJAM	%
9 (Učiteljica/večina učiteljev sodeluje z nami in nas spodbuja.)	31	97
5 (Učiteljica/večina učiteljev pomaga vsakemu učencu, ki ima težave.)	31	97
14 (Učiteljica/večina učiteljev me ima rada.)	26	81
10 (Učiteljica/večina učiteljev me spoštuje in upošteva moje mnenje.)	26	81
7 (Učiteljica/večina učiteljev upošteva čustva učencev.)	24	75
3 (Učiteljica/večina učiteljev se osebno zanima za vsakega izmed nas.)	24	75
11 (Učiteljica/večina učiteljev kaznuje naše napake.)	23	72
1 (Učiteljica/večina učiteljev se pogovarja z vsakim učenem posebej.)	21	66
6 (Učiteljica/večina učiteljev redko vpraša, kako se počutim.)	17	53
15 (Strah me je, da bom razočaral učiteljico/učitelje.)	16	50
8 (Z učiteljico/večino učiteljev se ne morem odkrito pogovarjati.)	11	34
16 (Učiteljica/večina učiteljev me ne pohvali pogosto.)	11	34
13 (Nikoli ne pristopim do učiteljice/večine učiteljev, vedno ona/oni prvi pristopijo do mene.)	7	22
2 (Učiteljica/večina učiteljev se ne trudi, da bi razumela moje stiske in težave.)	5	16
4 (Učiteljica/večina učiteljev do učencev ni prijateljska.)	4	12,5
12 (Učiteljice/večine učiteljev me je strah.)	4	12,5

KLIMA V RAZREDU	SE STRINJAM	%
9 (V našem razredu imam vsaj enega prijatelja.)	31	97
2 (Vsi učenci v našem razredu lahko povemo svoje mnenje.)	29	91
10 (Naš razred je vesel.)	26	81
7 (V našem razredu se med seboj dobro poznamo.)	25	78
1 (V našem razredu se veliko pogovarjamo med seboj.)	24	75
12 (V našem razredu pomagamo drug drugemu in se spodbujamo.)	21	66
5 (V našem razredu je/so učiteljica/učitelji večkrat razočarani nad našim delom.)	21	66
6 (Nekateri v našem razredu so nesrečni.)	20	62,5
4 (V našem razredu pogosto tekmujemo med seboj, da vidimo, kdo je najboljši.)	19	59
15 (V našem razredu se nikoli ne izpostavljam.)	19	59
3 (V našem razredu se veliko prepiramo.)	16	50
14 (V našem razredu imamo radi drug drugega.)	16	50
11 (V našem razredu si med seboj zaupamo.)	15	47
8 (Želim si, da bi lahko zamenjal razred.)	11	34
13 (V našem razredu se večkrat počutim osamljeno.)	10	31
16 (Nekaterih v našem razredu me je strah.)	8	25

Priloga 9-7: Odprto kodiranje

Alenka Fajfar Gnezda, 11. 4. 2014, 09:00, Osnovna šola Bičevje, Ljubljana (Alenkina pisarna)

Alenka Fajfar Gnezda (prof. ped.) je na Osnovni šoli Bičevje zaposlena kot svetovalna delavka za drugo in tretjo triado.

S sogovornico sva se tikali, zato tudi pri zapisu ohranjam to obliko.

T: Šola naj bi bila za otroke kar najbolj varno okolje, v katerem se počutijo sprejete, spoštovane, okolje, v katerem jih ni strah. Kako bi ti opisala čustveno varno šolo? Kateri elementi, vidiki se ti zdijo najbolj pomembni?

A: Čustveno varna šola je po mojem mnenju šola, v kateri so otroci čustveno spretni – v smislu prepoznavanja svojih čustev in čustev drugih in ustreznega odzivanja na čustva (ŠSD1). Takšni otroci tudi kasneje v življenju lažje shajajo (ŠSD2) in se soočajo s pastmi in težavami, na katere naletijo.

Prvi prostor za razvijanje čustev je vsekakor dom, na drugem mestu pa je že šola. Čustveno varna šola bi morala otroke naučiti čustvenih spretnosti (ŠSD3) in jim dati občutek varnosti, ko izražajo svoja čustva (ŠSD4). Otroci si morajo upati govoriti o svojih čustvih, kar je možno le, če se počutijo sprejete (ŠSD5). Pomembno se mi zdi, da otroke naučimo, da so čustva normalna, naravna, da so OK in da tako gledajo tudi na negativna čustva (ŠSD6). Sama sicer le redko in nerada delim čustva na pozitivna in negativna, slednja so zame tista čustva, ki jih neradi izražamo. Ko otroka naučimo, da so vsa čustva OK, ga moramo naučiti tudi ustreznih in sprejemljivih načinov izražanja čustev (ŠSD7). Otrok se bo počutil čustveno varnega takrat, ko mu bomo dovolili, da izrazi svoja čustva (ŠSD8) in si ob tem vzeli čas zanj (ŠSD9). Pomembno je, da otrok začuti, da ga zaradi njegovih čustev ne zavračamo kot osebe (ŠSD10).

V šoli pogosto prihaja tudi do konfliktov. So normalen del življenja (ŠSD11), moramo pa se naučiti pravilno ravnati z njimi (ŠSD12). Učitelji pogosto vidijo le vrh konflikta, vrh ledene gore, ki zmoti pouk. Če je potrebno, otroke fizično ločimo oziroma besedno umirimo, potem pa se zgodba zaključi. Z vidika čustvene varnosti se mi zdi zelo pomembno, da si po končani uri oziroma po konfliktu vzamemo čas za otroke (ŠSD13), da svoja čustva in svoje doživljanje verbalizirajo (ŠSD14). Bistveno je, da povedo svojo zgodbo, slišijo zgodbo drugega in jo skušajo začutiti ter se vživeti v vlogo drugega (ŠSD15). Konflikt in čustva ob njem torej s pomočjo odraslega skupaj rešujejo (ŠSD16), ne pustijo, da gre mimo njih. Če bi otroci vedno imeli takšno možnost, bi bili odnosi vsekakor boljši in posledično tudi občutek varnosti večji (ŠSD17).

Tisto, kar se meni zdi najpomembnejše je, da otrok spozna, da čustva niso pravilna in napačna, da jih ne sodimo. Vsa so sprejemljiva (ŠSD18). Tista, ki včasih niso sprejemljiva, pa so dejanja (ŠSD19). Da otroke tega naučimo, pa je potreben čas. Če povzamem – za čustveno

varno šolo se mi zdi najpomembnejši čas, ki si ga vzamemo za otroka (ŠSD20) in mu s tem sporočimo, da nam je pomemben, vreden, da ga spoštujemo (ŠSD21).

T: Če se sedaj osredotočiva na našo šolo. Kako jo doživljaš glede na prej opisano? Se ti zdi, da je naša šola za večino učencev čustveno varna?

A: Glede na vse opisano naše šole ne doživljam kot čustveno varne (ŠSD22). Zdi se mi, da si vzamemo premalo časa za otroka, za to, da bi ga poslušali (ŠSD23). Premalo pozornosti posvečamo temu, da bi se otroci v nekem varnem okolju učili izražanja in sprejemanja čustev, reševanja konfliktov, ustvarjanja odnosov (ŠSD24) idr. Idealna priložnost za to so razredne ure, a tega ne izkoristimo.

Druga velika težava so pravila. Otroci za občutek varnosti potrebujejo jasno postavljena pravila, meje in tudi jasno določene posledice, ki sledijo ob kršenju pravil (ŠSD25). Pri nas se prevečkrat dogaja, da učitelji različno upoštevajo in interpretirajo pravila, sploh pa posledice (ŠSD26). Otroci tako nimajo občutka, kdaj se jim bo nekaj res zgodilo (ŠSD27). Težko je delati, če se pravila vedno znova spreminjajo, če jih nekdo upošteva, drugi ne, če smo enkrat za neko kršitev kaznovani, drugič pa za isto kršitev ne.

Najbolj me skrbijo t. i. »otroci »rožice«, ki so preprosto tam, pridni, umirjeni, nikoli se ne oglašajo. To so otroci, ki imajo težave, a o njih ne govorijo (ŠSD28). Takim otrokom posvečamo premalo pozornosti. Čustveno varna šola bi bila, če bi vsi otroci odprto govorili o težavah (ŠSD29). Na žalost otroke pogosto podcenjujemo (ŠSD30). Ko nam nekaj povedo, jim odgovorimo v smislu »Pa ja ne boš jokal zaradi tega, to pa res ni nič takega«. S tem minimaliziramo njihovo doživljanje, njihova čustva (ŠSD31). Premalo se vživimo v nekoga, ki ni tako opremljen kot mi (ŠSD32). Premalo se zavedamo pomembnosti tega, kar je otroku pomembno. Tisto, kar nam manjka, je pogovarjanje (ŠSD33). Zadevamo moramo priti do dna s pogovarjanjem, s poslušanjem in z zaupanjem v otroka. Narobe je, da mora otrok braniti in zagovarjati svoja čustva (ŠSD34).

Ko razmišljam o čustveno varni šoli, mi pride na misel tudi čustveno varna šola za odrasle. Ob skrbi za otroke ne smemo pozabiti tudi na čustveno varnost nas, zaposlenih (ŠSD35). Tudi mi se moramo v šoli dobro počutiti in se znati postaviti zase (ŠSD36). Učili smo se asertivnosti, a jo še vedno premalo uporabljamo. Bistvo so odnosi na vseh relacijah (ŠSD37). Dobro in varno se moramo počutiti na relacijah učitelj-otrok, učitelj-vodstvo in tudi učitelj-starši (ŠSD38). S starši smo enakovredni, ta odnos se mi zdi eden bolj problematičnih (ŠSD39). Največkrat staršem razlagamo, kaj vse je z otrokovim vedenjem narobe, kakšne težave ima, kaj vse ni prav, starši pa se ob tem na nek način branijo. Pomembno se mi zdi, da imamo s starši spoštljiv odnos, da razumemo, da jim včasih ne znese in jim pridemo naproti s ciljem pomoči otroku (ŠSD40).

Za vse odnose v šoli se mi zdi najbolj pomembno, da imamo plus – plus pozicijo, jaz sem OK – ti si OK (ŠSD41). Pri nas se prevečkrat dogaja, da smo v poziciji plus – minus, jaz sem OK – ti nisi OK (ŠSD42). Vsi ti odnosi vplivajo na doživljanje čustvene varnosti, tako pri otrocih kot tudi pri odraslih.

Kljub temu, da sem sedaj opisovala naše pomanjkljivosti in slabosti, moram na koncu poudariti, da vsekakor to ne velja za vse učitelje (ŠSD43). Nekateri učitelji so zelo skrbni, se veliko pogovarjajo z učenci, gradijo in izboljšujejo odnose (ŠSD44), se učijo prepoznavanja, sprejemanja in izražanja čustev (ŠSD45), ostanejo po pouku in z učenci rešujejo težave (ŠSD46) in iščejo nove in drugačne poti (ŠSD47), sprejemajo otroke in njihova čustva taka, kot so (ŠSD48).

T: Na naši šoli imamo zelo različne otroke. Poleg »običajnih« otrok imamo še dve »posebni« skupini – otroke priseljence in otroke iz Doma. Se ti zdi, da ti otroci iz Doma šolo doživljajo drugače, bolj/manj varno? Opaziš kakšne razlike glede na spol?

A: Težko bi posplošila, da »običajni« otroci doživljajo šolo kot bolj čustveno varno. Zdi se mi, da je razlika med čustveno poškodovanimi in čustveno »nepoškodovanimi« otroki (ŠSD49). Taki pa niso samo otroci iz Doma, tudi med ostalimi otroki so nekateri čustveno podhranjeni, poškodovani.

Otroci so različno čustveno opremljeni (ŠSD50), nekateri prihajajo iz čustveno varnih družin, drugi iz čustveno nevarnih. Veliko je odvisno od tega, kakšna je družina, kaj se v njej dogaja, česa so se otroci naučili v družini (ŠSD51). Pri otrocih iz Doma je ta situacija pogosto težka (ŠSD52), za njimi so težke zgodbe, doma je pogosto zelo hudo. To so družine, v katerih se dogaja nasilje, zlorabe, veliko je alkoholizma (ŠSD53). Odnosi med otroki in starši se niso oblikovali, so nezdravi (ŠSD54). Taki otroci potem Dom in šolo doživljajo kot varno okolje v primerjavi s tistim, iz katerega so prišli (ŠSD55). Ko pa so nekaj časa tukaj in to postane njihova realnost, lahko potem vseeno šolo doživljajo kot čustveno nevarno (ŠSD56).

Glede na spol se pojavljajo predvsem razlike v načinu izražanja, ravnanja, ne toliko razlike v doživljanju (ŠSD57). Nesprejemljiva ravnanja so pri fantih bolj burna navzven (ŠSD58), dekleta pa se bolj zapirajo vase (ŠSD59).

T: Se ti zdi, da se domski otroci v večji meri obračajo nate ali na Ano (domsko svetovalno delavko, op. a.)?

A: V Domu je okolje bolj družinsko, tudi odnosi so bolj družinski. Otroci so bolj povezani v vzgojitelji kot z učitelji. Okolje v Domu je bolj neformalno. Če imajo tam težave, se obrnejo na Ano. Kadar pa se v šoli kaj dogaja, pridejo k meni. V šoli so čustvene reakcije ponavadi bolj burne (ŠSD60).

T: Katere dejavnosti po tvojem mnenju krepijo občutek čustvene varnosti? S katerimi dejavnostmi spodbujamo socialno vključenost?

A: Najbolj pomembne se mi zdijo preventivne dejavnosti. Vsak oddelek ima eno uro tedensko razredno uro, ki pa je kot že omenjeno večinoma slabo izkoriščena (ŠSD61). Učitelji največkrat samo preverijo izostanke in poberejo opravičila. Je pa to čas, ki bi ga lahko oziroma morali izkoristiti za razred kot skupino in oblikovanje odnosov.

Ko sem bila sama razredničarka, sem dobila razred, ki sploh ni bil povezan, niso čutili neke pripadnosti razredu. Odnosi so bili v razsulu. Prav z razrednimi urami smo veliko naredili na

tem področju. Situacija je bila tako napeta, da smo si vzeli cel vikend samo zase (ŠSD62). Ostali smo v šoli, skupaj kuhali (ŠSD63), se ogromno pogovarjali (ŠSD64), imeli različne dejavnosti, se učili poslušati in sprejemati različna mnenja (ŠSD65). To so trenutki, ki si jih otroci zapomnijo. Vzamejo nam veliko časa, truda in energije, a so bogato poplačani, ko vidiš, da ti je uspelo ustvariti neke pozitivne odnose, vezi in se vsi počutijo prijetno.

To je samo en primer, kaj vse lahko počnemo. Lahko se odpeljemo na izlet (ŠSD66), lahko gremo skupaj v kino (ŠSD67), lahko ostanemo v šoli (ŠSD68). Možnosti je ogromno. Razredne ure lahko izkoristimo za socialne igre, debate, igre vlog (ŠSD69), gradiva je zelo veliko in je tudi zelo kakovostno (ŠSD70). Vse je že pripravljeno, učitelj se mora samo odločiti in stvar izvesti. Mogoče bomo sprva naleteli na odpor, a splača se vztrajati.

Naša šola je vključena tudi v projekt Povej! (ŠSD71). Gre za Unicefov projekt, s katerim preventivno delujemo na področju medvrstniškega nasilja (ŠSD72). V okviru tega projekta smo izvedli številne dejavnosti, izobraževanja in delavnice, v katerih so sodelovali tudi zunanji udeleženci. Izkušnja je zelo pozitivna, a učitelji včasih kar pozabijo (ŠSD73) na ta projekt.

Na področju preventive veliko sodelujemo z zunanjimi institucijami (ŠSD74), z Unicefom, Amnesty International, Zvezo prijateljev mladine, zavodom Enostavno prijatelji (ŠSD75) in številnimi drugimi. Otroci spoznavaajo drugačnost, takšno in drugačno, učijo se jo sprejemati. Seveda pa jim moramo pri tem z zgledom pomagati tudi sami. To kar govorimo, moramo tudi delati (ŠSD76). Na prvem mestu vsega je vedno odnos (ŠSD77).

Ana Bojana Tavčar, 26. 3. 2014, 10:00, MDMB (Anina pisarna)

Ana Bojana Tavčar (prof. def. MVO) je bila v Mladinskem domu Malči Beličeve najprej zaposlena kot vzgojiteljica, sedaj pa dela kot svetovalna delavka.

S sogovornico sva se tikali, zato tudi pri zapisu ohranjam to obliko.

T: Pri svojem delu se srečuješ z otroki s čustvenimi in pogosto tudi vedenjskimi motnjami. Kako poteka sprejem otroka, kdaj se prvič srečaš z njegovimi čustvenimi stiskami?

A: S čustvenimi stiskami otrok se srečamo že takoj na začetku, ko si pridejo otroci prvič ogledat Dom. Pri nas je protokol namreč takšen, da si [otroci pred namestitvijo ogledajo Dom \(DSD1\)](#), spoznajo način življenja v njem, pravila, dejavnosti, odrasle, ki delamo tu. Z otrokom lahko pridejo tudi starši, rejniki, socialne delavke. Takrat je [stiska otroka najbolj povezana s samim odhodom iz družine \(DSD2\)](#). Otrok se sprašuje, [zakaj mora zapustiti družino ali zakaj je družina zapustila njega \(DSD3\)](#). Sprašuje se, [kam v resnici sodi \(DSD4\)](#). Naš cilj je, da si otrok sam želi spremembe (DSD5), da sam privoli v bivanje pri nas. V večini primerov (v moji dolgoletni praksi sem le enkrat doživela, da otrok ni želel priti k nam) otroci namestitev sprejmejo, saj so željni pozitivnih sprememb, želijo zaživeti.

Po namestitvi v Dom se otrok srečuje s svetovalno službo, pa tudi z vzgojitelji in učitelji, s hišnikom, gospodinjami in ostalimi zaposlenimi. Vsaka skupina ima [dva vzgojitelja in učiteljico za učno pomoč \(DSD6\)](#). Oni so tisti, ki preživijo več časa z otrokom in se z njim največ pogovarjajo. [Otroci jim zaupajo, se odprejo, a potrebujejo svoj čas \(DSD7\)](#). Nekateri več, drugi manj. Vsekakor so oz. morajo biti vzgojitelji zelo senzibilni za čustva otrok. Ko pride nov otrok, se na to [pripravi tudi skupino, v katero bo prišel \(DSD8\)](#). Ob takih trenutkih se otroci pogosto spomnijo svojega prihoda, svojih stisk, občutkov, s čimer podajo roko novincu. Pogosto mu tudi pripravijo lep [sprejem, darilce dobrodošlice, razkažejo mu hišo, predstavijo pravila \(DSD9\)](#) ipd.

Čustvene stiske otrok blažimo s [pogovori o njihovem doživljanju, počutju, krepimo občutek pripadnosti in občutek, da je tu vedno nekdo zanje \(DSD10\)](#), da smo jim odrasli vedno na razpolago, da lahko v nas najdejo zaupnika. [Pogovarjamo se o sprejetosti, o željah, strahovih, načrtih \(DSD11\)](#). Na ta način ugotovimo, [kako otrok sploh zaznava in prepoznava čustva, kako jih kaže \(DSD12\)](#). Najtežje je, če je otrok svoja čustva v preteklosti tako intenzivno potlačeval, da ji sploh ne kaže (DSD13). Naučen je tega, da jih ne kaže. [Učitelji navadno takega otroka opišejo kot nekonfliktnega, netežavnega, prijetnega, uspešnega \(DSD14\)](#). V resnici pa je to otrok, ki ne joče, kadar je žalosten, ki se ne smeji, ko se veseli. To ni normalno, to ni v redu (DSD15). Ta [patologija se samo vleče \(DSD16\)](#), potrebno pa jo je presekati. [Otrok se mora naučiti, da je naravno in prav, da izraža in prepoznava čustva \(DSD17\)](#). Taki otroci potrebujejo veliko pozornosti.

Vsi skupaj se trudimo, da bi otroku pomagali. [S seboj nosi poln in pogosto težak nahrbtnik »prtljage« \(DSD18\)](#). Pri tem mu moramo priti naproti (DSD19).

T: **Vaši otroci se po namestitvi vključijo v šolo, ki naj bi bila zanje kar najbolj varno okolje. Kako bi ti opisala čustveno varno šolo? Kateri elementi, vidiki se ti zdijo najbolj pomembni?**

A: Na prvem mestu bi poudarila [jasna pravila in doslednost s strani odraslih \(DSD20\)](#). Res je, da so učitelji med seboj različni, vendar se mi zdi pomembno, da vsak od njih postavi [jasne meje, pravila in tudi posledice, ki sledijo \(DSD21\)](#). [Otroci potrebujejo meje, potrebujejo vedenje o tem, kaj je zaželeno, kaj ni, kaj od njih pričakujemo. To je predpogoj za občutek varnosti \(DSD22\)](#).

Na drugem mestu bi izpostavila [človeški odnos \(DSD23\)](#). Pomemben se mi zdi pristen odnos med učiteljem/odraslim in otrokom. [Učitelj mora začutiti otroka in obratno \(DSD24\)](#). Šola ne sme biti samo storilnostno naravnana, temveč [poudarjati tudi odnose, zaupanje \(DSD25\)](#).

Tretji vidik, ki bi ga izpostavila, pa je kader. [Pedagoški delavci bi se morali stalno izpopolnjevati \(DSD26\)](#), ne samo na področju, ki je vezano na njihov predmet, [temveč tudi na področju razvojne psihologije in na področju lastne osebne rasti \(DSD27\)](#). Bistveno se mi zdi, da zna odrasla oseba [presoditi, kdaj je neka težava njena in kdaj je težava otrokova \(DSD28\)](#). Sam pri sebi mora [prepoznati svoja čustva in otrokova čustva in jih med seboj ločiti \(DSD29\)](#). Najtežji del tega je seveda lastno zavedanje tega. [Šele ko se sam zaveš in znaš ločiti sebe in otroka, lahko otroku pomagaš \(DSD30\)](#).

Učitelj/odrasla oseba v čustveno varni šoli bi morala biti [pozorna tudi na čustvovanje, ne samo na vedenje \(DSD31\)](#). Pogosto pa je [učitelj tisti, ki vrednoti samo vedenje, ne prepozna oz. začuti pa tistega, kar se dogaja zadaj \(DSD32\)](#), za nekim vedenjem, ne prepozna čustvenega stanja otroka. Mislim, da [je to posledica že omenjene storilnostne naravnosti \(DSD33\)](#), učitelj je vedno ujet v nek časovni okvir in določeno snov, v razredu ima do 30 učencev in se najverjetneje nezavedno odzove najprej ali samo na vedenje. [Moral bi si vzeti čas in raziskati, kaj se za njim skriva \(DSD34\)](#).

Pomembni se mi zdijo tudi [drobni feedbacki, povratne informacije \(DSD35\)](#), ki jih je premalo. [Če pa so, so večinoma negativne \(DSD36\)](#), grajajo. Pri otrocih s čustvenimi in tudi drugimi težavami je [še posebej pomembno, da ne pozabimo na pohvalo, ko jo zaslužijo \(DSD37\)](#). Njihove [dosežke prevečkrat jemljemo za samoumevne \(DSD38\)](#), pričakovane, vendar pa so lahko [za posameznega otroka odraz njegovega velikega truda. To je potrebno prepoznati in pohvaliti \(DSD39\)](#).

Naši otroci, pa tudi drugi otroci s težavami, so pogosto [čustveno zlorabljeni \(DSD40\)](#), [prikrajšani za čustva \(DSD41\)](#), [ne znajo jih sploh prepoznati \(DSD42\)](#), kaj šele verbalizirati [\(DSD43\)](#). Pogosto ne znajo opisati, kaj je to veselje, kaj je žalost, kaj strah. [Ker so čustva potlačili, jih ne znajo izraziti in posledično ne razumeti \(DSD44\)](#). Z leti je vedno težje [\(DSD45\)](#), ker se otroci naučijo nekih obrambnih mehanizmov, ki jih vedno znova ponavljajo. Drugače ne znajo. [Začaran krog \(DSD46\)](#).

[Čustveno varna šola bi bila torej zame tista, ki bi znala presekati ta začarani krog in bi bila pozorna na čustva otroka, da bi se naučil, kako speljati in reagirati drugače \(DSD47\)](#). To je možno le na ta način, da [otroka spoznamo \(DSD48\)](#), [mu zares prisluhnemo \(DSD49\)](#), [ga](#)

[opazujemo \(DSD50\)](#) in [spoznamo njegovo zgodbo \(DSD51\)](#). Ne smemo biti fokusirani le na površinsko poznavanje otroka.

T: Kateri so po tvojem mnenju tisti elementi, ki najbolj krepijo občutek čustvene varnosti?

A: Najprej bi omenila [sprejetost v razredu \(DSD52\)](#), [prijateljstvo \(DSD53\)](#). Otroke pogosto vprašam, kako je v šoli, kako je v razredu, ali imajo prijatelje, ali se dobro razumejo. Odgovori so večinoma pozitivni, ko pa vprašam po imenu prijatelja, molčijo. Pomembno se mi zdi, da [otroci spletajo prave prijateljske vezi, da niso stigmatizirani \(DSD54\)](#), ker živijo v Domu, da [širijo svoj krog prijateljev izven zidov naše hiše \(DSD55\)](#). Šele takrat otroci radi vstopajo v razred, prihajajo domov polni novih prijateljskih izkušenj in predvsem, takrat [se ne počutijo drugačne. Takrat se v razredu počutijo varne, sprejete \(DSD56\)](#).

Ključno vlogo pri krepitvi čustvene varnosti imajo [posamezni učitelji \(DSD57\)](#). Če otrok v nekem učitelju prepozna vzor, če mu je učitelj všeč, prijeten, če pristopi do njega in se zanima zanj, če ga zares posluša in sliši, potem se otrok tudi lažje spopade s pričakovanji, zahtevami, učenjem (DSD58). Rad prihaja na ure in se na njih dobro počuti. Pri mlajših otrocih je praviloma razredničarka tisti vzor, »ideal«, saj z njo preživijo največ časa. Starejši otroci pa se navežejo na posamezne učitelje, ki jim pridejo blizu in jim [dajejo občutek, da so tam zanje \(DSD59\)](#).

Pomemben element pri čustveni varnosti pa se mi zdijo tudi povratne informacije, feedback-i. Kot sem že omenila, je [pozitivnih feedbackov malo \(DSD60\)](#), [večkrat se graja \(DSD61\)](#). Včasih je [že majhna pozornost, namenjen čas in lepa beseda dovolj, da v otroku vzbudimo občutek vrednosti \(DSD62\)](#). S tem pa tudi [varnosti, ljubljenosti, sprejetosti \(DSD63\)](#). Otrok si povratne informacije zapomni. Mnogo bolj, kot si mislimo. [Naši otroci imajo nizko samopodobo \(DSD64\)](#), so »lačni« pohval, ljubezni (DSD65), zato se mi zdi prav, da jim tega ne odrečemo (DSD66). Seveda, ko si to zaslužijo (DSD67).

T: Pogovarjali sva se o Domu, o šoli. Kako pa je s širšim okoljem? S katerimi dejavnostmi spodbujate otrokovo vključenost v širše okolje?

A: Poleg vseh dejavnosti, ki spodbujajo socialno vključenost v Domu in v šoli, vsakega otroka usmerimo [v vsaj eno interesno dejavnost izven naše institucije \(DSD68\)](#). Naši otroci so [pogosto učno neuspešni \(DSD69\)](#), nimajo razvitih želja, aspiracij (DSD70), zato jih [spodbujamo, da pridobijo izkušnje \(DSD71\)](#). Dokler nečesa ne izkusijo, ne vedo, če jim je to [všeč ali ne \(DSD72\)](#). Najprej morajo neko stvar doživeti, da lahko čustvujejo (DSD73). Na tem mestu so zelo pomembni naši donatorji, ki nam omogočajo, da se otroci srečajo z različnimi dejavnostmi. Nekatere želje so sicer povsem nerealne, vendar pa ob pogovorih vedno najdemo nekaj, kar želi otrok preizkusiti in imamo za to možnost. Otroci se tako ukvarjajo z različnimi športi, obiskujejo glasbeno šolo, jezikovno šolo, likovne dejavnosti, ples, tabornike, so gasilci idr. Pri vseh dejavnostih pa [poudarjamo vztrajnost \(DSD74\)](#). Ko se otrok vključi v neko zunanjo interesno dejavnost, jo mora obiskovati do konca šolskega leta.

V okviru teh dejavnosti, pa tudi na ravni Doma, se otroci vključujejo v različne [prireditve, nastope, predstavitve \(DSD75\)](#). [Sodelujemo s šolami \(DSD76\)](#), ki jih obiskujejo naši otroci, z

[vrtci \(DSD77\)](#), [domovi starejših \(DSD78\)](#). Sodelovanje z okoljem je vsekakor ena od naših prioriteta, saj na ta način [razbijamo stereotipe \(DSD79\)](#), da smo zavod, dom, da smo drugačni. Otroke tudi spodbujamo, da jih obiščejo sošolci. Ob koncu teh obiskov so [sošolci vedno presenečeni nad življenjem pri nas \(DSD80\)](#), ki je v resnici tako »normalno« (DSD81). Njihove predstave prej so namreč drugačne.

Odperti smo za [botre \(DSD82\)](#), [prostovoljce \(DSD83\)](#), [znane osebnosti z različnih področij \(DSD84\)](#), [pravljicarje \(DSD85\)](#), [prirejamo koncerte, prireditve, druženja \(DSD86\)](#). K nam prihajajo donatorji, ki prispevajo svoj »čas«. Pri nas preživijo nekaj časa z otroki, se igrajo z njimi ali pa skupaj z njimi prispevajo k lepšemu bivanju. Pred kratkim smo imeli na obisku donatorje nekega podjetja, ki so skupaj z otroki prebelili stene v živahne pomladne barve. To so velike »malenkosti«, ki našim otrokom lepšajo življenje.

Otroci so [ponosni, da pride nekdo pogledat, kje oni živijo \(DSD87\)](#). Radi tudi povedo svoje mnenje: »[Tukaj so idealni pogoji, čist' vse 'maš, samo staršev nimaš.](#)« (DSD88) Ko otroke vprašajo, kaj bi spremenili v Domu, je najpogostejši odgovor: »Manjše skupine, [da bi imel/a več vzgojitelja.](#)« (DSD89) Otroci si [želi bližine \(DSD90\)](#), vzgojitelj pa se mora »razdajati« med vse člane skupine, zato nam ta odprtost pomaga tudi na tem področju. [Posamezniki prihajajo in preživljajo čas z otrokom \(DSD91\)](#).

Vsi naši otroci imajo tudi botre, ki jim finančno pomagajo. Nekateri se z njimi pogosteje srečujejo, drugi redkeje. Nekateri botri redno prihajajo in imajo z otroki zelo pristne in tople stike. Drugi otroku namenjajo določena sredstva, a ne prihajajo na obiske. [Imajo pa ne glede na pogostost stikov vsi občutek, da je tam nekje nekdo, ki mu je mar \(DSD92\)](#). Tudi če le na daljavo.

T: Če bi ob zaključku nekako povzeli in se vrnili na začetek: kje vidiš še neizkoriščene možnosti za krepitev občutka čustvene varnosti, kaj bi še lahko storili, kaj bi lahko storili drugače?

A: Če se osredotočim na šolo, bi poudarila [izobraževanje učiteljev \(DSD93\)](#). Pomembno se mi zdi, da se učitelji izobražujejo na področju razvojne psihologije in čustvovanja. [Otrok včasih v delo vloži svoj maksimum, a je s stani učitelja še vedno označen kot nemotiviran, len \(DSD94\)](#). Spremljam delo otrok in ko to slišim, me zaboli. [Učitelji bi morali imeti znanja o tem, da se za otrokovim delo skriva njegova zgodba. \(DSD95\) Da je nekaj naredil na nek način zaradi nečesa \(DSD96\)](#). Na podlagi tega vedenja bi morali učitelji oblikovati svoja pričakovanja od otroka.

Pogosto [čustvena poškodovanost ni vidna na zunaj \(DSD97\)](#). Zdi se mi, da bi potrebovali neke vrste [posebno šolo za otroke s čustvenimi motnjami \(DSD98\)](#), kjer bi bili zaposleni [usposobljeni za delo z njimi \(DSD99\)](#). Prioriteta bi morala biti [čustva, odnos \(DSD100\)](#), da bi otrok rad prihajal v šolo (DSD101) in se tam dobro počutil (DSD102). Šele potem bo lahko [dobro delal \(DSD103\)](#). Mogoče bi bilo dovolj eno leto takega programa, ki bi izhajal iz otroka, potem pa bi se vključil v redni program. Bistvena je [fleksibilnost \(DSD104\)](#), [drugačna oblika dela, ki izhaja iz otroka, tam, kjer je \(DSD105\)](#). Iz otroka se izpelje načrt dela in program. Žal je [realnost taka, da program je, otrok pa se samo vključi vanj \(DSD106\)](#). Če otrok vedno znova doživlja neuspehe, bo začel zavračati šolo. [Otrok mora imeti izkušnjo uspeha, da se bo v šoli počutil varno \(DSD107\)](#).

PODČRTANE IZJAVE	PRIPISOVANJE POJMOV	NADREJENI POJMI	KATEGORIJE
... šola, v kateri so otroci čustveno spretni – v smislu prepoznavanja svojih čustev in čustev drugih in ustreznega odzivanja na čustva (ŠSD1).	otrokova čustvena spretnost	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
... kasneje v življenju lažje shajajo (ŠSD2).	»naložba« za prihodnost	prihodnost otrok	čustveno varna šola
... bi morala otroke naučiti čustvenih spretnosti (ŠSD3) ...	učenje čustvenih spretnosti	naloga čustveno varne šole	čustveno varna šola
... jim dati občutek varnosti, ko izražajo svoja čustva (ŠSD4).	občutek čustvene varnosti	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
... si morajo upati govoriti o svojih čustvih, kar je možno le, če se počutijo sprejete (ŠSD5).	upati si govoriti	verbalizacija čustev	otrokova čustva
... otroke naučimo, da so čustva normalna, naravna, da so OK in da tako gledajo tudi na negativna čustva (ŠSD6).	normalnost čustev	doživljanje čustev	otrokova čustva
... moramo naučiti tudi ustreznih in sprejemljivih načinov izražanja čustev (ŠSD7).	sprejemljivi načini izražanja	izražanje čustev	otrokova čustva
... počutil čustveno varnega takrat, ko mu bomo dovolili, da izrazi svoja čustva (ŠSD8) ...	dovoljenje za izražanje čustev	izražanje čustev	otrokova čustva
... in si ob tem vzeli čas zanj (ŠSD9).	vzeti si čas	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
... ga zaradi njegovih čustev ne zavračamo kot osebe (ŠSD10).	zavračanje zaradi čustvovanja	neustrezni odzivi odraslih	otrokova čustva

... konfliktov. So normalen del življenja (ŠSD11) ...	normalnost konfliktov	doživljanje konflikta	konflikt
... moramo pa se naučiti pravilno ravnati z njimi (ŠSD12).	pravilno ravnanje s konfliktom	ravnanje s konfliktom	konflikt
... pomembno, da si po končani uri oziroma po konfliktu vzamemo čas za otroke (ŠSD13) ...	neposredno po konfliktu	čas za otroka	konflikt
... da svoja čustva in svoje doživljanje verbalizirajo (ŠSD14).	opis doživljanja	verbalizacija čustev	otrokova čustva
... povedo svojo zgodbo, slišijo zgodbo drugega in jo skušajo začutiti ter se vživeti v vlogo drugega (ŠSD15).	pripovedovanje o dogodku	verbalizacija čustev	otrokova čustva
Konflikt in čustva ob njem torej s pomočjo odraslega skupaj rešujejo (ŠSD16) ...	prisotnost odraslega pri reševanju konflikta	ravnanje s konfliktom	konflikt
... bi bili odnosi vsekakor boljši in posledično tudi občutek varnosti večji (ŠSD17).	krepitev občutka varnosti z odnosi	pozitivne posledice	odnosi
... otrok spozna, da čustva niso pravilna in napačna, da jih ne sodimo. Vsa so sprejemljiva (ŠSD18).	normalnost čustev	doživljanje čustev	otrokova čustva
Tista, ki včasih niso sprejemljiva, pa so dejanja (ŠSD19).	nesprejemljivost dejanj	neustrezni odzivi otroka	otrokova čustva
... najpomembnejši čas, ki si ga vzamemo za otroka (ŠSD20) ...	čas za otroka	čas za otroka	konflikt

... in mu s tem sporočimo, da nam je pomemben, vreden, da ga spoštujemo (ŠSD21).	sporočilo, da nam je vreden	pozitivno sporočilo za otroka	otrokova čustva
... naše šole ne doživljam kot čustveno varne (ŠSD22).	čustveno ne-varna šola	doživljanje OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... vzamemo premalo časa za otroka, za to, da bi ga poslušali (ŠSD23).	premalo časa za otroka	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Premalo pozornosti posvečamo temu, da bi se otroci v nekem varnem okolju učili izražanja in sprejemanja čustev, reševanja konfliktov, ustvarjanja odnosov (ŠSD24) ...	premalo časa za učenje socialnih veščin	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Otroci za občutek varnosti potrebujejo jasno postavljena pravila, meje in tudi jasno določene posledice, ki sledijo ob kršenju pravil (ŠSD25).	jasno postavljene meje, posledice kršitev	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
Pri nas se prevečkrat dogaja, da učitelji različno upoštevajo in interpretirajo pravila, sploh pa posledice (ŠSD26).	različna interpretacija pravil s strani učiteljev	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Otroci tako nimajo občutka, kdaj se jim bo nekaj res zgodilo (ŠSD27).	otroci nimajo občutka glede posledic	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... »otroci »rožice«. To so otroci, ki imajo težave, a o njih ne govorijo (ŠSD28).	otroci »rožice«	premalo pozornosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Čustveno varna šola bi bila, če bi vsi otroci odprto govorili o težavah (ŠSD29).	odkrit pogovor o težavah	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola

... otroke pogosto podcenjujemo (ŠSD30).	podcenjevanje otrok	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... minimaliziramo njihovo doživljanje, njihova čustva (ŠSD31).	minimaliziranje otrokovih čustev	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Premalo se vživimo v nekoga, ki ni tako opremljen kot mi (ŠSD32).	premalo vživljanja v otrokovo kožo	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... kar nam manjka, je pogovarjanje (ŠSD33).	premalo pogovarjanja	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Narobe je, da mora otrok braniti in zagovarjati svoja čustva (ŠSD34).	otrok mora zagovarjati čustva	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... ne smemo pozabiti tudi na čustveno varnost nas, zaposlenih (ŠSD35).	čustvena varnost zaposlenih	čustvena varnost zaposlenih	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Tudi mi se moramo v šoli dobro počutiti in se znati postaviti zase. (ŠSD36)	dobro počutje	čustvena varnost zaposlenih	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Bistvo so odnosi na vseh relacijah (ŠSD37).	odnosi na vseh relacijah	odnosi v šoli	odnosi
Dobro in varno se moramo počutiti na relacijah učitelj-otrok, učitelj-vodstvo in tudi učitelj-starši (ŠSD38).	odnosi na vseh relacijah	odnosi v šoli	odnosi
S starši smo enakovredni, ta odnos se mi zdi eden bolj problematičnih (ŠSD39).	enakovreden odnos s starši	odnosi s starši	odnosi
... s starši spoštljiv odnos, da razumemo, da jim včasih ne znese in jim pridemo naproti s ciljem pomoči otroku (ŠSD40).	cilj je pomoč otroku	odnosi s starši	odnosi

... pomembno, da imamo plus – plus pozicijo, jaz sem OK – ti si OK (ŠSD41).	plus-plus pozicija	odnosi v kolektivu	odnosi
... prevečkrat dogaja, da smo v poziciji plus – minus, jaz sem OK – ti nisi OK (ŠSD42).	prevečkrat plus-minus pozicija	odnosi v kolektivu	odnosi
... vsekakor to ne velja za vse učitelje (ŠSD43).	posamezni učitelji	nasprotje pomanjkljivostim OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Nekateri učitelji so zelo skrbni, se veliko pogovarjajo z učenci, gradijo in izboljšujejo odnose (ŠSD44) ...	skrbni učitelji	nasprotje pomanjkljivostim OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... se učijo prepoznavanja, sprejemanja in izražanja čustev (ŠSD45) ...	razumevajoči učitelji	nasprotje pomanjkljivostim OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... ostanejo po pouku in z učenci rešujejo težave (ŠSD46) ...	čas po pouku	primer dobre prakse	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... in iščejo nove in drugačne poti (ŠSD47), ...	drugačni načini dela	primer dobre prakse	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... sprejemajo otroke in njihova čustva taka, kot so (ŠSD48).	popolno sprejemanje otroka	primer dobre prakse	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... razlika med čustveno poškodovanimi in čustveno »nepoškodovanimi« otroke (ŠSD49).	čustvena (ne)poškodovanost	razlike v čustvovanju otrok	otrokova čustva
Otroci so različno čustveno opremljeni (ŠSD50)...	čustvena (ne)opremljenost	razlike v čustvovanju otrok	otrokova čustva
Veliko je odvisno od tega, kakšna je družina, kaj se v njej dogaja, česa so se otroci naučili v družini (ŠSD51).	dogajanje in zgledi v družini	situacija v družini	otroci iz MDMB

... otroci iz Doma je ta situacija pogosto težka (ŠSD52) ...	težka situacija	situacija v družini	otroci iz MDMB
nasilje, zlorabe, veliko je alkoholizma (ŠSD53).	zlorabe	težave v družini	otroci iz MDMB
Odnosi med otroki in starši se niso oblikovali, so nezdravi (ŠSD54).	nezdravi odnosi	težave v družini	otroci iz MDMB
Dom in šolo doživljajo kot varno okolje v primerjavi s tistim, iz katerega so prišli (ŠSD55).	varno šolsko okolje	nasprotje težavam v družini	otroci iz MDMB
Ko pa so nekaj časa tukaj, to postane njihova realnost, lahko potem vseeno šolo doživljajo kot čustveno nevarno (ŠSD56).	kasneje manj varno šolsko okolje	razlike v doživljanju glede na čas	otrokova čustva
Glede na spol se pojavljajo predvsem razlike v načinu izražanja, ravnanja, ne toliko razlike v doživljanju (ŠSD57).	razlike v izražanju, ravnanju	razlike v doživljanju glede na spol	otrokova čustva
... pri fantih bolj burna navzven (ŠSD58) ...	fantje navzven	razlike v doživljanju glede na spol	otrokova čustva
... dekleta pa se bolj zapirajo vase (ŠSD59).	dekleta navznoter	razlike v doživljanju glede na spol	otrokova čustva
V šoli so čustvene reakcije ponavadi bolj burne (ŠSD60).	burne reakcije	čustva v šoli	otrokova čustva
... razredno uro, ki pa je kot že omenjeno slabo izkoriščena (ŠSD61) ...	razredna ura	preventivne dejavnosti	preventiva
... cel vikend samo zase (ŠSD62).	vikend	primer dobre prakse	preventiva
Ostali smo v šoli, skupaj kuhali (ŠSD63) ...	druženje	primer dobre prakse	preventiva

... se ogromno pogovarjali (ŠSD64) ...	pogovarjanje	primer dobre prakse	preventiva
... se učili poslušati in sprejemati različna mnenja (ŠSD65).	poslušanje in sprejemanje	primer dobre prakse	preventiva
... na izlet (ŠSD66) ...	izlet	predlogi preventivnih dejavnosti	preventiva
... v kino (ŠSD67) ...	kino	predlogi preventivnih dejavnosti	preventiva
... lahko ostanemo v šoli (ŠSD68).	šola	predlogi preventivnih dejavnosti	preventiva
... socialne igre, debate, igre vlog (ŠSD69) ...	socialne igre	preventivne dejavnosti	preventiva
... gradiva je zelo veliko in je tudi zelo kakovostno (ŠSD70).	kakovostno gradivo	preventivne dejavnosti	preventiva
... projekt Povej! (ŠSD71)	projekt Povej!	projekt	preventiva
... preventivno delujemo na področju medvrstniškega nasilja (ŠSD72).	preprečevanje medvrstniškega nasilja	projekt	preventiva
Izkušnja je zelo pozitivna, a učitelji včasih kar pozabijo (ŠSD73) ...	učitelji pozabljajo	nasprotje primeru dobre prakse	preventiva
... sodelujemo z zunanjimi institucijami (ŠSD74) ...	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z drugimi institucijami	preventiva
... z Unicefom, Amnesty International, Zvezo prijateljev mladine, zavodom Enostavno prijatelji (ŠSD75).	sodelovanje z zunanjimi institucijami	sodelovanje z drugimi institucijami	preventiva
To kar govorimo, moramo tudi delati (ŠSD76).	zgled	doslednost	čustvena varnost na OŠ Bičevje

Na prvem mestu vsega je vedno odnos (ŠSD77).	bistven je odnos	odnosi v šoli	odnosi
--	------------------	---------------	--------

PODČRTANE IZJAVE	PRIPISOVANJE POJMOV	NADREJENI POJMI	KATEGORIJE
... otroci pred namestitvijo ogledajo Dom (DSD1)	ogled Doma	pred namestitvijo	namestitev v Dom
... stiska otroka najbolj povezana s samim odhodom iz družine (DSD2).	z odhodom povezana stiska	stiska ob namestitvi	namestitev v Dom
... zakaj mora zapustiti družino ali zakaj je družina zapustila njega (DSD3).	eksistencialna stiska	stiska ob namestitvi	namestitev v Dom
... kam v resnici sodi (DSD4).	eksistencialna stiska	stiska ob namestitvi	namestitev v Dom
... cilj je, da si otrok sam želi spremembe (DSD5).	želja po spremembi	pred namestitvijo	namestitev v Dom
... dva vzgojitelja in učiteljico za učno pomoč (DSD6).	pedagoški kader	kader v Domu	sprejem v Dom
Otroci jim zaupajo, se odprejo, a potrebujejo svoj čas (DSD7).	zaupanje v pedagoški kader	kader v Domu	sprejem v Dom
... se pripravi tudi skupino, v katero bo prišel (DSD8).	priprava skupine na novince	skupina	sprejem v Dom
... sprejem, darilce dobrodošlice, razkažejo mu hišo, predstavijo pravila (DSD9) ...	dobrodošlica novincu	skupina	sprejem v Dom
... pogovori o njihovem doživljanju, počutju, krepimo občutek pripadnosti in občutek, da je tu vedno nekdo zanje (DSD10) ...	pogovor o doživljanju	pogovor in podpora	sprejem v Dom
Pogovarjamo se o sprejetosti, o željah, strahovih, načrtih (DSD11).	pogovor o željah	pogovor in podpora	sprejem v Dom

... kako otrok sploh zaznava in prepoznavlja čustva, kako jih kaže (DSD12).	spoznavanje otroka	pogovor in podpora	sprejem v Dom
Najtežje je, če je otrok svoja čustva v preteklosti tako intenzivno potlačeval, da ji sploh ne kaže (DSD13).	otrok ne kaže čustev	potlačevanje čustev	otrokova čustva
Učitelji navadno takega otroka opišejo kot nekonfliktnega, netožavnega, prijetnega, uspešnega (DSD14).	učiteljevo napačno doživljanje takega otroka	potlačevanje čustev	otrokova čustva
V resnici pa je to otrok, ki ne joče, kadar je žalosten, ki se ne smeji, ko se veseli. To ni normalno, to ni v redu (DSD15).	apatičnost kot posledica	potlačevanje čustev	otrokova čustva
... patologija se samo vleče (DSD16) ...	dolgotrajna patologija	potlačevanje čustev	otrokova čustva
Otrok se mora naučiti, da je naravno in prav, da izraža in prepoznavlja čustva (DSD17).	učenje ustreznega ravnanja	ravnanja s čustvi	otrokova čustva
S seboj nosi poln in pogosto težak nahrbtnik »prtljage« (DSD18).	pretekle izkušnje	ravnanje s čustvi	otrokova čustva
Pri tem mu moramo priti naproti (DSD19).	pomoč odraslega	ravnanje s čustvi	otrokova čustva
... jasna pravila in doslednost s strani o. (DSD20).	doslednost odraslih	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
... jasne meje, pravila in tudi posledice (DSD21).	jasno postavljene meje, posledice kr.	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
Otroci potrebujejo meje, potrebujejo vedenje o tem, kaj je zaželeno, kaj ni, kaj od njih pričakujemo. To je predpogoj za občutek varnosti (DSD22).	poznavanje pravil	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola

... človeški odnos (DSD23).	odnos	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
Učitelj mora začititi otroka in obratno (DSD24).	senzibilnost	lastnosti učitelja	čustveno varna šola
... poudarjati tudi odnose, zaupanje (DSD25).	zaupanje	lastnosti učitelja	čustveno varna šola
Pedagoški delavci bi se morali stalno izpopolnjevati (DSD26) ...	pedagoško izpopolnjevanje	izpopolnjevanje učitelja	čustveno varna šola
... temveč tudi na področju razvojne psihologije in na področju lastne osebne rasti (DSD27).	osebnostna rast	izpopolnjevanje učitelja	čustveno varna šola
... presoditi, kdaj je neka težava njena in kdaj je težava otrokova (DSD28).	presojanje glede težav	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... prepoznati svoja čustva in otrokova čustva in jih med seboj ločiti (DSD29).	senzibilnost	lastnost učitelja	čustveno varna šola
Šele ko se sam zaveš in znaš ločiti sebe in otroka, lahko otroku pomagaš (DSD30).	samorefleksija	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... pozorna tudi na čustvovanje, ne samo na vedenje (DSD31).	senzibilnost	lastnost učitelja	čustveno varna šola
... učitelj tisti, ki vrednoti samo vedenje, ne prepozna oz. začuti pa tistega, kar se dogaja zadaj (DSD32) ...	prepoznavanje otrokove »zgodbe«	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... je to posledica že omenjene storilnostne naravnosti (DSD33) ...	storilnostna naravnost	otežuje doživljanje čustvene varnosti	čustveno varna šola

Moral bi si vzeti čas in raziskati, kaj se za njim skriva (DSD34).	prepoznavanje otrokove »zgodbe«	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... drobni feedbacki, povratne informacije (DSD35) ...	pozitivne povratne informacije	nasprotje pomanjkljivostim OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Če pa so, so večinoma negativne (DSD36) ...	večinoma negativne povratne informacije	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... še posebej pomembno, da ne pozabimo na pohvalo, ko jo zaslužijo (DSD37).	pomen pohvale	nasprotje pomanjkljivostim OŠ Bičevje	Čustvena varnost na OŠ Bičevje
... dosežke prevečkrat jemljemo za samoumevne (DSD38) ...	(ne)prepoznavanje otrokovega truda	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... za posameznega otroka odraz njegovega velikega truda. To je potrebno prepoznati in pohvaliti (DSD39).	(ne)prepoznavanje otrokovega truda	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... čustveno zlorabljeni (DSD40) ...	čustvene zlorabe	čustvena podhranjenost	otrokova čustva
... prikrajšani za čustva (DSD41) ...	čustvena prikrajšanost	čustvena podhranjenost	otrokova čustva
... ne znajo jih sploh prepoznati (DSD42) ...	nezmožnost prepoznavanja čustev	čustvene težave	otrokova čustva
... kaj šele verbalizirati (DSD43).	nezmožnost verbalizacije čustev	čustvene težave	otrokova čustva
Ker so čustva potlačili, jih ne znajo izraziti in posledično ne razumeti (DSD44).	negativne posledice	potlačevanje čustev	otrokova čustva
Z leti je vedno težje (DSD45) ...	dolgotrajna patologija	potlačevanje čustev	otrokova čustva

Začaran krog (DSD46).	negativne posledice	potlačevanje čustev	otrokova čustva
Čustveno varna šola bi bila torej zame tista, ki bi znala presekati ta začarani krog in bi bila pozorna na čustva otroka, da bi se naučil, kako speljati in reagirati drugače (DSD47).	pozornost usmerjena na čustva	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola
... otroka spoznamo (DSD48) ...	spoznavanje otroka	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... mu zares prisluhnemo (DSD49) ...	senzibilnost	lastnost učitelja	čustveno varna šola
... ga opazujemo (DSD50) ...	opazovanje otroka	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... in spoznamo njegovo zgodbo (DSD51).	prepoznavanje otrokove »zgodbe«	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
... sprejetost v razredu (DSD52) ...	sprejetost v razredu	odnosi z vrstniki	čustveno varna šola
... prijateljstvo (DSD53).	prijateljstvo	odnosi z vrstniki	čustveno varna šola
... otroci spletajo prave prijateljske vezi, da niso stigmatizirani (DSD54) ...	prijateljstvo	odnosi z vrstniki	čustveno varna šola
... širijo svoj krog prijateljev izven zidov naše hiše (DSD55).	prijatelji	druženje	življenje v MDMB
... se ne počutijo drugačne. Takrat se v razredu počutijo varne, sprejete (DSD56).	sprejetost v razredu	odnosi z vrstniki	čustveno varna šola
... posamezni učitelji (DSD57).	učitelj kot vzornik	vloga učitelja	čustveno varna šola

Če otrok v nekem učitelju prepozna vzor, če mu je učitelj všeč, prijeten, če pristopi do njega in se zanima zanj, če ga zares posluša in sliši, potem se otrok tudi lažje spopade s pričakovanji, zahtevami, učenjem (DSD58).	učitelj kot vzornik	vloga učitelja	čustveno varna šola
... dajejo občutek, da so tam zanje (DSD59).	učitelj kot zaupnik	vloga učitelja	čustveno varna šola
... pozitivnih feedbackov malo (DSD60)...	večinoma negativne povratne info.	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... večkrat se graja (DSD61).	večinoma negativne povratne info.	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
... že majhna pozornost, namenjen čas in lepa beseda dovolj, da v otroku vzbudimo občutek vrednosti (DSD62) ...	spodbuda	vloga učitelja	čustveno varna šola
... varnosti, ljubljenosti, sprejetosti (DSD63).	občutek ljubljenosti	vloga učitelja	čustveno varna šola
Naši otroci imajo nizko samopodobo (DSD64) ...	nizka samopodoba	osebnostne lastnosti otrok	otroci iz MDMB
... so »lačni« pohval, ljubezni (DSD65) ...	lačni ljubezni	osebnostne lastnosti otrok	otroci iz MDMB
... zato se mi zdi prav, da jim tega ne odrečemo (DSD66).	občutek ljubljenosti	vloga učitelja	čustveno varna šola
Seveda, ko si to zaslužijo (DSD67).	doslednost pri pohvali	vloga učitelja	čustveno varna šola
... v vsaj eno interesno dejavnost izven naše institucije (DSD68).	interesna dejavnost	druženje	otroci iz MDMB
... pogosto učno neuspešni (DSD69) ...	učni neuspeh	značilnosti otrok	otroci iz MDMB

... nimajo razvitih želja, aspiracij (DSD70)...	pomanjkanje želja	značilnosti otrok	otroci iz MDMB
... zato jih spodbujamo, da pridobijo izkušnje (DSD71).	potrebujejo izkušnje	značilnosti otrok	otroci iz MDMB
Dokler nečesa ne izkusijo, ne vedo, če jim je to všeč ali ne (DSD72).	potrebujejo izkušnje	značilnosti otrok	otroci iz MDMB
Najprej morajo neko stvar doživeti, da lahko čustvujejo (DSD73).	potrebujejo izkušnje	značilnosti otrok	otroci iz MDMB
... poudarjamo vztrajnost (DSD74).	učenje vztrajnosti	vrednote	otroci iz MDMB
... prireditve, nastope, predstavitve (DSD75).	nastopi	nastopanje	socialna vključenost
Sodelujemo s šolami (DSD76)...	šole	zunanje institucije	socialna vključenost
... vrtci (DSD77)...	vrtni	zunanje institucije	socialna vključenost
... domovi starejših (DSD78).	domovi starejših	zunanje institucije	socialna vključenost
... razbijamo stereotipe (DSD79) ...	razbijanje stereotipov	stereotipi	življenje v MDMB
... sošolci vedno presenečeni nad življenjem pri nas (DSD80) ...	nasprotna pričakovanja vrstnikov	stereotipi	življenje v MDMB
... ki je v resnici tako »normalno« (DSD81).	(ne)normalnost	stereotipi	življenje v MDMB
... botre (DSD82) ...	botri	zunanji sodelavci	socialna vključenost
... prostovoljce (DSD83) ...	prostovoljci	zunanji sodelavci	socialna vključenost
... znane osebnosti z različnih področij (DSD84) ...	znane osebnosti	zunanji sodelavci	socialna vključenost

... pravljicarje (DSD85) ...	pravljičarji	zunanji sodelavci	socialna vključenost
... prirejamo koncerte, prireditve, druženja (DSD86).	družabne prireditve	druženje	življenje v MDMB
...ponosni, da pride nekdo pogledat, kje oni živijo (DSD87).	ponosni, da imajo obiskovalce	druženje	življenje v MDMB
»Tukaj so idealni pogoji, čist' vse 'maš, samo staršev nimaš.« (DSD88)	imajo vse, samo staršev ne	izkušnje otrok	življenje v MDMB
... da bi imel/a več vzgojitelja.« (DSD89)	potreba po bližini	želje otrok	življenje v MDMB
Otroci si želijo bližine (DSD90) ...	potreba po bližini	želje otrok	življenje v MDMB
Posamezniki prihajajo in preživljajo čas z otrokom (DSD91).	obiski prostovoljcev	druženje	življenje v MDMB
Imajo pa ne glede na pogostost stikov vsi občutek, da je tam nekje nekdo, ki mu je mar (DSD92).	nekdo, ki mu je mar	druženje	življenje MDMB
... izobraževanje učiteljev (DSD93).	osebnostna rast	izpopolnjevanje učitelja	čustveno varna šola
Otrok včasih v delo vloži svoj maksimum, a je s stani učitelja še vedno označen kot nemotiviran, len (DSD94).	»označevanje« otroka	pomanjkljivosti OŠ Bičevje	čustvena varnost na OŠ Bičevje
Učitelji bi morali imeti znanja o tem, da se za otrokovim delo skriva njegova zgodba. (DSD95)	prepoznavanje otrokove »zgodbe«	sposobnost učitelja	čustveno varna šola
Da je nekaj naredil na nek način zaradi nečesa (DSD96).	prepoznavanje otrokove »zgodbe«	sposobnost učitelja	čustveno varna šola

... čustvena poškodovanost ni vidna na zunaj (DSD97).	notranja čustvena poškodovanost	osebnostne lastnosti	otroci iz MDMB
... posebno šolo za otroke s čustvenimi motnjami (DSD98)...	šola za otroke s čustvenimi motnjami	namen	posebna šola
... kjer bi bili zaposleni usposobljeni za delo z njimi (DSD99).	kompetentni pedagoški delavci	kader	posebna šola
Prioriteta bi morala biti čustva, odnos (DSD100) ...	poudarek na čustvih	poudarki	posebna šola
... da bi otrok rad prihajal v šolo (DSD101) ...	otrok rad prihaja	poudarki	posebna šola
... in se tam dobro počutil (DSD102).	dobro počutje	poudarki	posebna šola
Šele potem bo lahko dobro delal (DSD103).	posledica je uspešno delo	poudarki	posebna šola
... fleksibilnost (DSD104)...	fleksibilnost	poudarki	posebna šola
... drugačna oblika dela, ki izhaja iz otroka, tam, kjer je (DSD105).	izhaja iz otroka	poudarki	posebna šola
... realnost taka, da program je, otrok pa se samo vključi vanj (DSD106).	otrok se samo vključi v redno OŠ	realnost	posebna šola
Otrok mora imeti izkušnjo uspeha, da se bo v šoli počutil varno (DSD107).	izkušnja uspeha	opredeljuje čustveno varno šolo	čustveno varna šola

OTROKOVA ČUSTVA

- Doživljanje čustev:
 - normalnost čustev (ŠSD6, ŠSD18)
- Ravnanje s čustvi:
 - učenje ustreznega ravnanja (DSD16)
 - pretekle izkušnje (DSD18)
 - pomoč odraslega (DSD19)
- Izražanje čustev:
 - sprejemljivi načini izražanja (ŠSD7)
 - dovoljenje za izražanje čustev (ŠSD8)
- Verbalizacija čustev:
 - upati si govoriti (ŠSD5)
 - opis doživljanja (ŠSD14)
 - pripovedovanje o dogodku (ŠSD15)
- Potlačevanje čustev:
 - otrok ne kaže čustev (DSD13)
 - učiteljevo napačno doživljanje takega otroka (DSD14)
 - apatičnost kot posledica (DSD15)
 - dolgotrajna patologija (DSD16, DSD45)
 - negativne posledice (DSD44, DSD46)
- Čustvena podhranjenost:
 - čustvene zlorabe (DSD40)
 - čustvena prikrajšanost (DSD41)
- Čustvene težave:
 - nezmožnost prepoznavanja čustev (DSD42)
 - nezmožnost verbalizacije čustev (DSD43)
- Razlike v čustvovanju otrok:
 - čustvena (ne)poškodovanost (ŠSD49)
 - čustvena (ne)opremljenost (ŠSD50)

- Razlike v doživljanju glede na čas:
 - kasneje manj varno šolsko okolje (ŠSD56)
- Razlike v doživljanju glede na spol:
 - razlike v izražanju, ravnanju (ŠSD57)
 - fantje navzven (ŠSD58)
 - dekleta navznoter (ŠSD59)
- Neustrezni odzivi odraslih:
 - zavračanje zaradi čustvovanja (ŠSD10)
- Neustrezni odzivi otroka:
 - nesprejemljivost dejanj (ŠSD19)
- Pozitivno sporočilo za otroka:
 - sporočilo, da nam je vreden (ŠSD21).
- Čustva v šoli:
 - burne reakcije (ŠSD60)

ČUSTVENO VARNA ŠOLA

- Čustveno varno šolo opredeljujejo:
 - otrokova čustvena spretnost (ŠSD1)
 - občutek čustvene varnosti (ŠSD4)
 - vzeti si čas (ŠSD9)
 - jasno postavljene meje, posledice kršitev (ŠSD25, DSD21)
 - odkrit pogovor o težavah (ŠSD29)
 - doslednost odraslih (DSD20)
 - poznavanje pravil (DSD22)
 - odnos (DSD23)
 - zaupanje (DSD25)
 - pozornost usmerjena na čustva (DSD47)
 - izkušnja uspeha (DSD107)
- Doživljanje čustvene varnosti otežuje:

- storilnostna naravnost (DSD33)
- Naloge čustveno varne šole:
 - učenje čustvenih spretnosti (ŠSD3)
- Lastnosti učitelja:
 - senzibilnost (DSD24, DSD29, DSD31, DSD49)
- Sposobnost učitelja:
 - presojanje glede težav (DSD28)
 - samorefleksija (DSD30)
 - prepoznavanje otrokove »zgodbe« (DSD32, DSD34, DSD51, DSD95, DSD96)
 - (ne)prepoznavanje otrokovega truda (DSD38, DSD39)
 - spoznavanje otroka (DSD48)
 - opazovanje otroka (DSD50)
- Vloga učitelja:
 - učitelj kot vzornik (DSD57, DSD58)
 - učitelj kot zaupnik (DSD59)
 - spodbuda (DSD62)
 - občutek ljubljenosti (DSD63, DSD66)
 - doslednost pri pohvali (DSD67)
- Izpopolnjevanje učitelja:
 - pedagoško izpopolnjevanje (DSD26)
 - osebna rast (DSD27, DSD93)
- Prihodnost otrok:
 - »naložba« za prihodnost (ŠSD2)
- Odnosi z vrstniki:
 - sprejetost v razredu (DSD52, DSD56)
 - prijateljstvo (DSD53, DSD54)

ODNOSI

- Odnosi v šoli:
 - odnosi na vseh relacijah (ŠSD37, ŠSD38)
 - bistven je odnos (ŠSD77)
- Odnosi s starši:
 - enakovreden odnos s starši (ŠSD39)
 - cilj je pomoč otroku (ŠSD40)
- Odnosi v kolektivu:
 - plus – plus pozicija (ŠSD41)
 - prevečkrat plus – minus pozicija (ŠSD42)
- Pozitivne posledice:
 - krepitev občutka varnosti z odnosi (ŠSD17)

KONFLIKT

- Doživljanje konflikta:
 - normalnost konfliktov (ŠSD11)
- Ravnanje s konfliktom:
 - pravilno ravnanje s konfliktom (ŠSD12)
 - prisotnost odraslega pri reševanju konflikta (ŠSD16)
- Čas za otroka:
 - neposredno po konfliktu (ŠSD13, ŠSD20)

ČUSTVENA VARNOST NA OŠ BIČEVJE

- Doživljanje OŠ Bičevje:
 - čustveno ne-varna šola (ŠSD22)
- Premalo pozornosti OŠ Bičevje:
 - otroci »rožice« (ŠSD28)
- Pomanjkljivosti OŠ Bičevje:
 - premalo časa za otroka (ŠSD23)

- premalo časa za učenje socialnih veščin (ŠSD24)
- različna interpretacija pravil s strani učiteljev (ŠSD26)
- otroci nimajo občutka glede posledic (ŠSD27)
- podcenjevanje otrok (ŠSD30)
- minimaliziranje otrokovih čustev (ŠSD31)
- premalo vživljanja v otrokovo kožo (ŠSD32)
- premalo pogovarjanja (ŠSD33)
- otrok mora zagovarjati čustva (ŠSD34)
- večinoma negativne povratne informacije (DSD36, DSD60, DSD61)
- »označevanje otroka« (DSD94)
- Nasprotje pomanjkljivosti OŠ Bičevje:
 - posamezni učitelji (ŠSD43)
 - skrbni učitelji (ŠSD44)
 - razumevajoči učitelji (ŠSD45)
 - pozitivne povratne informacije (DSD35)
 - pomen pohvale (DSD37)
- Čustvena varnost zaposlenih:
 - dobro počutje (ŠSD35, ŠSD36)
- Doslednost:
 - zgled (ŠSD76)
- Primer dobre prakse:
 - čas po pouku (ŠSD46)
 - drugačni načini dela (ŠSD47)
 - popolno sprejemanje otroka (ŠSD48)

NAMESTITEV V DOM

- Pred namestitvijo:
 - ogled Doma (DSD1)
 - želja po spremembi (DSD5)
- Stiska ob namestitvi:
 - z odhodom povezana stiska (DSD2)
 - eksistencialna stiska (DSD3, DSD4)

SPREJEM V DOM

- Kader v Domu:
 - pedagoški kader (DSD6)
 - zaupanje v pedagoški kader (DSD7)
- Skupina:
 - priprava skupine na novinca (DSD8)
 - dobrodošlica novincu (DSD9)
- Pogovor in podpora:
 - pogovor o doživljanju (DSD10)
 - pogovor o željah (DSD11)
 - spoznavanje otroka (DSD12)

OTROCI IZ MDMB

- Osebnostne lastnosti otrok:
 - nizka samopodoba (DSD64)
 - lačni ljubezni (DSD65)
 - notranja čustvena poškodovanost (DSD97)
- Značilnosti otrok:
 - učni neuspeh (DSD69)
 - pomanjkanje želja (DSD70)

- potrebujejo izkušnje (DSD71, DSD72, DSD73)
- Situacija v družini:
 - dogajanje in zgledi v družini (ŠSD51)
 - težka situacija (ŠSD52)
- Težave v družini:
 - zlorabe (ŠSD53)
 - nezdravi odnosi (ŠSD54)
- Nasprotje težavam v družini:
 - varno šolsko okolje (ŠSD55)
- Vrednote:
 - učenje vztrajnosti (DSD74)

ŽIVLJENJE V MDMB

- Druženje:
 - prijatelji (DSD55)
 - družabne prireditve (DSD86)
 - ponosni, da imajo obiskovalce (DSD87)
 - obiski prostovoljcev (DSD91)
 - nekdo, ki mu je mar (DSD92)
 - interesna dejavnost (DSD68)
- Želje otrok:
 - potreba po bližini (DSD89, DSD90)
- Izkušnje otrok:
 - imajo vse, samo staršev ne (DSD88)
- Stereotipi:
 - razbijanje stereotipov (DSD79)
 - nasprotna pričakovanja vrstnikov (DSD80)
 - (ne)normalnost (DSD81)

PREVENTIVA

- Preventivne dejavnosti:
 - razredna ura (ŠSD61)
 - socialne igre (ŠSD69)
 - kakovostno gradivo (ŠSD70)
- Predlogi preventivnih dejavnosti:
 - izlet (ŠSD66)
 - kino (ŠSD67)
 - šola (ŠSD68)
- Primer dobre prakse:
 - vikend (ŠSD62)
 - druženje (ŠSD63)
 - pogovarjanje (ŠSD64)
 - poslušanje in sprejemanje (ŠSD65)
- Nasprotje primeru dobre prakse:
 - učitelji pozabljajo (ŠSD73)
- Projekt:
 - projekt Povej! (ŠSD71)
 - preprečevanje medvrstniškega nasilja (ŠSD72)
- Sodelovanje z drugimi institucijami:
 - sodelovanje z zunanjimi institucijami (ŠSD74, ŠSD75)

SOCIALNA VKLJUČENOST

- Zunanje institucije:
 - šole (DSD76)
 - vrtci (DSD77)
 - domovi starejših (DSD78)
- Zunanji sodelavci:
 - botri (DSD82)

- prostovoljci (DSD83)
- znane osebnosti (DSD84)
- pravljničarji (DSD85)
- Nastopanje:
 - nastopi (DSD75)

PREDLOGI

- Namen:
 - šola za otroke s čustvenimi motnjami (DSD98)
- Kader:
 - kompetentni pedagoški delavci (DSD99)
- Poudarki:
 - poudarek na čustvih (DSD100)
 - otrok rad prihaja (DSD101)
 - dobro počutje (DSD102)
 - posledica je uspešno delo (DSD103)
 - fleksibilnost (DSD104)
 - izhaja iz otroka (DSD105)
- Realnost:
 - otrok se samo vključi v redno OŠ (DSD106)