

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

NADA SAVIČ

**VZGOJNI UKREPI V OČEH UČITELJA
RAZREDNEGA POUKA**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Razredni pouk

**VZGOJNI UKREPI V OČEH UČITELJA
RAZREDNEGA POUKA**

DIPLOMSKO DELO

Kandidatka: Nada Savič

Mentorica: dr. Mojca Peček Čuk

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici dr. Mojci Peček Čuk za pomoč in vodenje pri opravljanju diplomske naloge.

Zahvaljujem se tudi učiteljicam, ki so bile pripravljene sodelovati pri raziskovalnem delu.

Posebej hvala mami in sestri, ki sta vedno verjeli vame, me spodbujali ter podpirali na moji poti.

Hvala vsem drugim, ki so kakor koli prispevali k nastanku mojega diplomskega dela.

POVZETEK

Namen diplomskega dela je ugotoviti, s katerimi vzgojnimi ukrepi se učiteljice razrednega pouka odzivajo na neprimerno vedenje učencev v razredu in ali izvajajo tudi alternativne vzgojne ukrepe (mediacija, restitucija in družbeno koristno delo) ter kako ocenjujejo njihovo učinkovitost.

Diplomsko delo je sestavljeno iz teoretičnega in empiričnega dela. Teoretični del je razdeljen na tri teme. V uvodnem delu teorije opredeljujemo, kaj je neprimerno vedenje, kaj ga povzroča ter v kakšnih oblikah se najpogosteje pojavlja. V drugem delu namenjamo pozornost preventivnemu delovanju in značilnim strategijam, s pomočjo katerih lahko zmanjšamo pojavnost neprimerne vedenja v razredu. Teoretični del zaključujemo z bistvenim vprašanjem, kako se soočiti z neprimernim vedenjem učenca. Predstavljeni so trije temeljni disciplinski pristopi, ki kažejo, kako učitelji ukrepajo na neprimerno vedenje. Nazadnje v samo obravnavo vključimo še kaznovanje ter predstavimo mediacijo in restitucijo kot sodobna alternativna vzgojna ukrepa, ki se vse bolj uveljavljata tudi v šolskem prostoru z namenom odpravljanja disciplinskih težav.

V empiričnem delu smo s kvalitativno analizo desetih delno strukturiranih intervjujev z učiteljicami, ki poučujejo 4. in 5. razred, poskušali dobiti celosten pogled, kako intervjuvane učiteljice razrednega pouka vzgojno ukrepajo na neprimerno vedenje učencev in ali so vzgojni ukrepi učinkoviti. Zanimalo nas je tudi, ali se med njimi uporabljajo alternativni vzgojni ukrepi (mediacija, restitucija in družbeno koristno delo) in kako intervjuvane učiteljice ocenjujejo njihovo učinkovitost. Poleg vzgojnega ukrepanja učiteljic nas je še zanimalo, ali imajo v razredu določena pravila vedenja in kako so lahko učenci sodelovali pri oblikovanju le-teh ter ali imajo določene preventivne dejavnosti, s katerimi preprečujejo disciplinske probleme. S pomočjo raziskave smo ugotovili, da je pogovor učitelja z učencem najpogostejši in najučinkovitejši vzgojni ukrep intervjuvanih učiteljic, kadar se učenec vede neprimerno. Intervjuvane učiteljice uporabljajo tudi alternativne vzgojne ukrepe, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo.

Ključne besede: neprimerno vedenje, preventivna disciplina, samodisciplina, vzgojni ukrepi, disciplinski pristopi, mediacija, restitucija.

ABSTRACT

Disciplinary Actions in the lights of primary school teacher

The purpose of the thesis is to determine which educational measures primary school teachers take to tackle inappropriate behaviour in class, whether they opt for alternative measures as well (mediation, restitution, socially beneficial work) and how they assess their effectiveness.

The thesis consists of a theoretical and empirical part. The theoretical part is divided into three sections. The first one defines inappropriate behaviour and explores what triggers it and what are its most common forms. The second focuses on preventive actions and typical strategies eliminating inappropriate behaviour in class. It concludes by raising the important question of how to tackle inappropriate behaviour. Three fundamental approaches to discipline are presented to demonstrate how teachers react to inappropriate behaviour. Moreover, the thesis touches on punishment and looks into mediation and restitution, which are modern alternative educational measures that are increasingly applied in schools in order to eliminate disciplinary problems.

The empirical part of the thesis involves a qualitative analysis of ten semi-structured interviews with 4th and 5th grade teachers. The aim was to gain insight into how they react to inappropriate behaviour and whether their measures are successful. We also explored whether the teachers use alternative educational measures (mediation, restitution and socially beneficial work) and how effective the measures are. The teachers were asked about the rules of behaviour in their classes and whether their pupils helped formulate them. They also talked about activities aimed at preventing disciplinary problems. Research results indicate that conversation with misbehaving pupils is the most common and the most successful approach the teachers adopt in such cases. However, they also use alternative educational measures, such as mediation, restitution and socially beneficial work.

Keywords: inappropriate behaviour, preventive discipline, self-discipline, educational measures, approaches to discipline, mediation, restitution.

KAZALO VSEBINE

UVOD.....	1
I TEORETIČNI DEL.....	2
1 NEPRIMERNO VEDENJE UČENCEV.....	2
1.1 Kaj je neprimerno vedenje?.....	2
1.2 Vzroki za neprimerno vedenje učencev	4
1.2.1 Družina	4
1.2.2 Šola.....	5
1.3 Najpogostejše oblike neprimernega vedenja	7
2 PREPREČEVANJE NEPRIMERNEGA VEDENJA UČENCEV – PREVENTIVNA DISCIPLINA	12
2.1 Preventiva na področju discipline	12
2.2 Področja preventivnega delovanja.....	16
2.2.1 Prvo področje preventivnega delovanja	16
2.2.1.1 Spodbujanje medosebnih odnosov in prijetna razredna klima.....	17
2.2.1.2 Značilnosti učitelja	18
2.2.2 Drugo področje preventivnega delovanja	19
2.2.2.1 Motivacija učencev kot pogoj za učinkovito učenje in produktivno vedenje	20
2.2.3 Tretje področje preventivnega delovanja	22
2.2.3.1 Skupno oblikovanje pravil v razredu	22
3 SOOČANJE Z NEPRIMERNIM VEDENJEM UČENCEV	26
3.1 Korektivna disciplina in ukrepanje učitelja na neprimerno vedenje učencev	26
3.1.1 Temeljni disciplinski pristopi.....	27
3.1.1.1 Pristop šibkega nadzora.....	28
3.1.1.1.1 Gordonov trening večje učinkovitosti za učitelje	29
3.1.1.1.2 Pristop zmernega nadzora	30
3.1.1.1.2.1 Dreikursov model socialne discipline.....	30
3.1.1.1.2.2 Glasserjeva teorija izbire in model dobre šole.....	32
3.1.1.3 Pristop intenzivnega nadzora	33
3.1.2 Kontinuum učiteljevih odzivov po Wolfgang	34
3.2 Vključenost kaznovanja ob neprimernem vedenju	36

3.2.1	Alternativni izhod v kaznovanju	40
3.2.1.1	Mediacija.....	41
3.2.1.2	Restitucija ali povračilo škode	44
3.2.1.3	Družbeno koristno delo	47
II	EMPIRIČNI DEL	52
4	RAZISKOVALNI PROBLEM	52
4.1	Cilji raziskave.....	52
4.2	Raziskovalna vprašanja	52
5	RAZISKOVALNA METODOLOGIJA.....	53
5.1	Raziskovalna metoda.....	53
5.2	Predstavitev vzorca.....	53
5.3	Izbor raziskovalnih instrumentov	54
5.3.1	Intervjujska vprašanja po sklopih.....	54
5.4	Postopek zbiranja podatkov.....	55
5.5	Postopek obdelave podatkov	56
6	REZULTATI IN INTERPRETACIJA PO POSAMEZNEM SKLOPU	57
6.1	Analiza in interpretacija odgovorov 1. sklopa.....	57
6.1.1	Določenost pravil o vedenju v razredu.....	57
6.1.2	Seznanjenost učencev o pravilih vedenja in sodelovanje učencev pri oblikovanju le-teh.....	58
6.1.3	Preventivne dejavnosti	60
6.2	Analiza in interpretacija odgovorov 2. sklopa.....	66
6.2.1	Najpogostejše oblike neprimernega vedenja.....	66
6.2.2	Vzgojni ukrepi učiteljic ob neprimernem vedenju	68
6.2.3	Učinkovitost vzgojnih ukrepov po mnenju učiteljic	70
6.2.4	Prisotnost alternativnih vzgojnih ukrepov na šoli	73
6.2.5	Uporaba in učinkovitost alternativnega vzgojnega ukrepa učiteljice.....	74
6.2.6	Doživljanje alternativnih vzgojnih ukrepov kot kazen	81
7	ZAKLJUČEK	85
8	LITERATURA	90

KAZALO SHEM

Shema 1: Kontinuum učiteljevih odzivov (Pšunder, 2004).....	34
---	----

KAZALO TABEL

Tabela 1: Raziskovalni vzorec.....	53
Tabela 2: Pravila vedenja v razredu	57
Tabela 3: Potek oblikovanja pravil.....	59
Tabela 4: Preventivne dejavnosti.....	60
Tabela 5: Oblike neprimernega vedenja učencev	67
Tabela 6: Vzgojni ukrepi	68
Tabela 7: Učinki vzgojnih ukrepov	71
Tabela 8: Primer uporabe alternativnega vzgojnega ukrepa intervjuvane učiteljice.....	74
Tabela 9: Primeri družbeno koristnih del intervjuvanih učiteljic	78
Tabela 10: Doživljanje alternativnih vzgojnih ukrepov učencev	82

UVOD

V razredu vlada nemir. Učenci se prepirajo, klepetajo med razlago učitelja, povrhu se obmetujejo s papirčki. »*Kaj naj storim, kako naj se odzovem na neprimerno vedenje učencev, ali jih bom z odzivom prizadel/a?*« Našteta vprašanja so vprašanja, ki se velikokrat pojavijo v glavah učiteljev, ko pride do neprimerne vedenja učenca. Ker se bom v prihodnosti tudi sama znašla v podobni situaciji, sem se odločila raziskati, kako se učitelji razrednega pouka soočajo z neprimernim vedenjem učencev v razredu.

V drugem poglavju predstavimo definicije neprimerne vedenja učencev različnih avtorjev. Predstavimo dva najpogostejša vzroka za pojav neprimerne vedenja, to sta družina in šola. V zaključku poglavja predstavimo najpogostejše oblike neprimernih vedenj učencev, ki se pojavljajo v šolskem okolju.

V tretjem poglavju predstavljamo preventivno delovanje in strategije, s katerimi učitelj preprečuje neprimerno vedenje učencev. Predstavljamo tri temeljna področja preventivnega delovanja, s katerimi učitelj ohranja disciplino v razredu.

V četrtem poglavju se ukvarjamo z vprašanjem soočenja učitelja z neprimernim vedenjem učenca. Izpostavimo tri temeljne disciplinske pristope, v katerih je učiteljeva vloga različna pri reagiranju na neprimerno vedenje učenca. Dotaknemo se kaznovanja in predstavimo najpogostejše oblike kaznovanja ter poglavje zaključimo s predstavitvijo mediacije in restitucije kot alternativna vzgojna ukrepa pri reševanju disciplinskih težav.

V empiričnem delu so predstavljeni rezultati izvedene raziskave. Osnovni namen raziskave je bil ugotoviti, katere vzgojne ukrepe uporabljajo učiteljice razrednega pouka, vključene v raziskovalni vzorec in kako ocenjujejo njihovo učinkovitost. Želeli smo tudi ugotoviti, ali med njimi uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe (mediacija, restitucija in družbeno koristno delo) in katere so njihove prednosti. Poleg vzgojnega ukrepanja učiteljic iz raziskovalnega vzorca smo z raziskavo želeli ugotoviti še naslednje: ali imajo v razredu določena pravila vedenja in če so imeli učenci možnost sodelovanja pri oblikovanju le-teh ter katere preventivne dejavnosti vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces z namenom ohranjanja discipline v razredu.

I TEORETIČNI DEL

1 NEPRIMERNO VEDENJE UČENCEV

Eno izmed področij vzgojne problematike predstavlja neprimerno vedenje učencev. Ta problem ni stvar današnjega časa, ampak je neprimerno, moteče, izstopajoče vedenje otrok prisotno že od nekdaj v šolskem prostoru. In učitelj se zmeraj znova znajde pred izzivom, kako se soočiti z učencem, ki s svojim neprimernim vedenjem onemogoča potek učnega procesa, hkrati pa s svojim ravnanjem škoduje tudi sebi. Na razredni stopnji preživi učitelj z učenci večino časa. V tem vidimo veliko prednost, saj učitelj uspe vzpostaviti primeren odnos z njimi ter spoznati značilnosti otrok in se jim lahko prilagodi glede na njihove potrebe. Učitelj, ki mu je mar za svoje učence in si jih želi vzgojiti v moralne osebe, bo v primeru pojava neprimerne vedenja poskušal poiskati vzroke, ki privedejo do neustreznega vedenja.

V nadaljevanju se bomo posvetili iskanju vzrokov za neprimerno vedenje učencev ter predstavili najpogostejše oblike neprimerne vedenja v šoli. Za iztočnico obravnave, pa opredeljujemo nekatere definicije neprimerne vedenja.

1.1 Kaj je neprimerno vedenje?

V šoli se je skoraj nemogoče izogniti vsakodnevnim konfliktom med učenci in neustreznim reakcijam, s katerimi kršijo dogovorjena pravila in norme. Ravno vedenjske težave učencev predstavljajo za mnoge učitelje eno od težje obvladljivih in stresnih situacij; hkrati, če izhajamo iz cilja discipliniranja, tj. samodisciplina učenca (prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja), pa predstavljajo priložnost k razvoju samostojnosti in kritičnosti učenca.

Različni avtorji različno definirajo neprimerno vedenje, a je v njihovih opredelitvah možno najti skupno točko, in sicer, da ni mogoče postavljati absolutnih kriterijev o tem, kaj konstituira neprimerno vedenje v šoli (Pšunder, 2004). Predvsem opozorijo, da je neko vedenje težko opredeliti kot neprimerno, brez upoštevanja njegovih okoliščin. Široko gledano se opredeljevanje neprimerne vedenja spreminja skozi čas, poleg tega pa se razlikuje med različnimi kulturami, družbami, etičnimi skupinami, religijami, državami, soseščinami in šolskim okoljem (prav tam).

Za oris, kaj vse spada pod neprimerno vedenje, sledijo v nadaljevanju pojmovanja neprimernega vedenja v šoli od različnih avtorjev.

Škoflek (1983) v svojem delu navede, da moteče vedenje vključuje različne oblike vedenja učencev, ki motijo, ovirajo, včasih pa tudi onemogočijo uspešno poučevanje, učenje in drugo vzgojno-izobraževalno delo, pa tudi njihovih odnosov do sošolcev in učiteljev. Je resna ovira, ki lahko včasih predstavlja tudi prepad na učenčevi poti k uspehu.

Doyle (Samuelsson, 2007) definira neprimerno vedenje predvsem iz vidika kot motenje pouka. Neprimerno vedenje označi kot vsako dejanje ali delovanje učenca, ki ovira potek načrtovane dejavnosti ali odvrta pozornost drugih učencev od dela.

Moteče vedenje učenca po Burden (Samuelsson, 2007) je vsakršno vedenje, kjer mora učitelj tekmovati za pozornost drugih učencev in mu predstavlja grožnjo pri njegovemu delu.

Po Cooperju (Kobolt, 2010) je izstopajoče vedenje moteče za socialni kontekst, opisuje ga kot vedenje, ki moti učni proces ali pa je moteče za ustaljene odnose in vnaša nemir, nepredvidljivost, strah, nasilje in s tem povezano nelagodje v okolje.

Visser (2003) meni, da vedenjske težave niso nekaj, kar obstaja zunaj socialnega konteksta, ampak je to oznaka, ki je posameznikovemu vedenju dodeljena glede na kulturne norme. Nekateri namreč poudarjajo, da so vedenjski problemi lahko posledica nasprotja med vrednotami in pričakovanji šolskega sistema ter na drugi strani vrednotami, ki jih otroci pridobijo doma in v skupnosti.

Kobolt (2010) običajna izstopajoča in moteča vedenja opredeljuje kot vsakodnevne kršitve pričakovanega in želenega, ki se konstituirajo skozi izkušnje in skupinska (šolska) pravila v šoli skozi čas, skozi tradicijo, skozi pričakovanja in skozi vzajemno igro moči in sporazumevanja, dogovorov, zapisanih in nezapisanih med udeleženci. V splošnem velja, da takšna vedenja z(motijo) odrasle, učitelje, starše in vrstnike.

Woolfolk (2002) je mnenja, da vedenje postane problematično takrat, ko toliko odstopa od primerne za otrokovo starostno skupino, da pomembno vpliva na otrokovo rast in razvoj

in/ali življenja drugih. Pri tem še navede, da se standardi vedenja razlikujejo glede na situacijo, starostno skupino, kulturo in zgodovinsko obdobje.

Neprimerno, moteče, izstopajoče, težavno, problematično vedenje - vsi izrazi, ki jih izpostavljeni avtorji omenjajo, označujejo vedenje, ki se pojavlja v šoli, a je kot tako nesprejemljivo in nezaželeno. Kot je možno razbrati je neprimerno vedenje učenca tisto, s katerim moti poučevanje in učenje.

1.2 Vzroki za neprimerno vedenje učencev

Kadar se učenec obnaša neprimerno in se njegovo obnašanje ne izboljšuje, sledi vprašanje o vzroku ponavljajočega se vedenja. Splošna ugotovitev o neprimernem vedenju učencev je, da ima raznolike vire, vzroke in dejavnike, kot navaja Kobolt (2010). Kobolt poudari, da v razmišljanju o vzrokih za neprimerno, izstopajoče vedenju učencev ne gre zanemariti ključne t. i. temeljne vplivne trojke, ki vpliva na potek življenja otrok in mladostnikov, tj. družinski, razvojni in izobraževalni potek. Pozornost bomo namenili dvema najpogostejšima vzrokoma, to sta družina in šola.

1.2.1 Družina

Družina kot osnovna celica predstavlja primarno socializacijo, ki omogoča uveljavljanje, delovanje in prilagajanje otroka v širšem družbenem okolju (Pšunder, 2004). Pšunder nam zariše dve skrajnosti slabo in dobro delujoče družine. Otroci, ki v družini ne doživljajo varnosti in podpore odraslih, spodbud pri razvoju avtonomnosti, odgovornosti, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti, le-ti težje normalno funkcionirajo v zunanjem družbenem okolju, kot je šola. Velikokrat starši v taki družini sami ne znajo ali ne zmorejo konstruktivno reševati konfliktov, kar ni dober zgled za odraščajoče otroke. Nasprotno, pa je v dobro delujoči družini prisotna pristna komunikacija, kjer se starši skupaj z otrokom pogovarjajo o obnašanju v določeni situaciji, skupaj postavljajo razumna pričakovanja in meje otrokovega delovanja. Otrok, odraščajoč v dobro delujoči družini je zmožen konstruktivnega reševanja konfliktov ter ima razvite socialne spretnosti, potrebne za delovanje v družbenem okolju (prav tam).

V sodobni pedagoški literaturi je moč zaslediti še eno ugotovitev o sodobni družini, in sicer pravimo, da se pojavlja nov tip družinske socializacije (Pšunder, 2004). Starši so izgubili zaupanje v svoje sposobnosti vzgajanja otroka in odgovornost prelagajo na druge institucije. Do otrok imajo prijateljski odnos, kjer je avtoriteta odpovedana z njihove strani. V takšnem odnosu je posledično otrokom onemogočeno oblikovanje trdnega, svobodnega in avtonomnega jaza (prav tam). Dreikurs, Grunwald, & Pepper (Edwards, 2008) omenjajo t. i. pomanjkanje pozornosti. Otroci, ki doma ne prejema dovolj pozornosti, jo skušajo pridobiti v šoli pri učiteljih. Na žalost dobijo otroci pozornost od svojih staršev le z neprimernim obnašanjem. Starši ignorirajo otroke, če nimajo kakšnega upravičenega razloga, da bi jim posvetili pozornost. Takšno stanje, kot razlagajo omenjeni avtorji, predstavlja pogoje, ki spodbujajo neprimerno vedenje otrok, saj otroci ugotovijo, da le z motečim vedenjem pridobijo pozornost staršev. Tako spoznanje nato prenesejo v šolo in če učitelj ne prepozna tega vzorca pridobivanja pozornosti, se neprimerno vedenje učencev nadaljuje in ponovno pridobijo pozornost z motečim vedenjem. Kobolt (2010) pa je mnenja, da so starši ključni pri spodbujanju in razvijanju samostojnosti otroka, neodvisnosti in odgovornosti. Starši so tisti, ki otroke učijo primerne komunikacije in reševanja konfliktov, uspešnega spoprijemanja z negativnimi mislimi, občutki in vedenjem. A kot razberemo iz opisanih situacij ni v vseh družinah takšnega vzdušja. Kot navaja Planinc (1999) socialno funkcioniranje družine pomembno vpliva na neprimerno vedenje otroka. V družinah, kjer se pojavlja alkoholizem, ločitev staršev, poznejša poroka matere (očim) ipd., odraščajoč otrok ne izpolni tistih pogojev, ki bi mu zagotavljali zaupanje vase, v svoje sposobnosti in mu nudili potrebno čustveno zadovoljenost na vseh področjih. Posledica naštetega je, da otrok ne razvije socialnega funkcioniranja, potrebnega za sobivanje v družbi.

1.2.2 Šola

Drugi socializacijski prostor, v katerega vstopa otrok, je šola. Kobolt (2010) meni, da imata tako družina kot šola pomemben vpliv na razvoj otroka, obe ga lahko podpirata ali obremenita (doživljanje nesprejetosti, neuspešnosti, čustvenih in odnosnih težav). Nemalokrat zasledimo naslednji stavek v pedagoški literaturi: *»Šola ne samo izobražuje, ampak tudi vzgaja.«* Vse bolj je v šoli v ospredju učna storilnost oziroma uspešnost. Po raziskavi Kobolt in sodelavcev (Kobolt, 2008) je razlog za neprimerno vedenje učencev premajhna usmerjenost v razvijanje šolske klime, bolj je pomemben učni uspeh kot pot do njega. Da bi učenci dosegali učno

uspešnost, pa je eden izmed pogojev ravno dobra razredna klima, sproščeni medsebojni odnosi, kjer se vsak posameznik počuti varno in sprejeto. Učno manj uspešni učenci so deležni manj socialnih spodbud in sodelovanja, posledično to ne vpliva le na storilnostno, ampak tudi na vedenjsko področje (Kobolt, 2010). Hargreaves (Kobolt, 2010) je ugotovil, da storilnostno uspešne skupine učencev oblikujejo »šoli naklonjen – šoli prilagojen« vzorec vedenja, medtem ko storilnostno neuspešni razvijejo »proti – šolsko« vedenje ali šoli nenaklonjen vedenjski vzorec, ki se vidno izraža v izstopanju, motečnosti, napornosti in izzivalnosti. Če torej šola želi oblikovati svobodnega in odgovornega posameznika, ne sme zanemariti vzgojnih dejavnosti, kjer bi učenci lahko razvijali socialne spretnosti, konstruktivno reševanje konfliktov ter nasploh uspešno uveljavljanje v družbi (Pšunder, 2004).

Ob pojavu neprimerne vedenja učenca je dolžnost učitelja, da razišče vzrok. Učitelj bi naj razumel otrokova občutja ter iz njegovega vedenja razbral dinamiko in razloge, ki to vedenje spodbujajo ter razumel vzorce izvirnega okolja: družina, vrstniki, soseska (Kobolt, 2010). Pri tem pa se pojavi vprašanje, ali se učitelji dejansko poglobljajo v vedenje posameznika. Bečaj (2007) izpostavi, da je eden izmed vzrokov za neprimerno vedenje učencev tudi učitelj sam. Učitelj lahko napačno ravna ob pojavu neprimerne vedenja učenca. Posebej omeni ignoriranje, ki je kot temeljna tehnika discipliniranja neproduktivna. S pasivnostjo in ne vlaganjem energije učitelj terja, da bodo morali v nadaljevanju šolanja drugi učitelji popravljati stanje učenca, kar je veliko težje, saj je učenec že nazadoval na vzgojnem področju.

Ne nazadnje ima šolsko okolje še en pomemben vidik, tj. socialni. V šolskem prostoru se oblikujejo medvrstniški odnosi in socialni položaj posameznika vpliva na njegovo samopodobo in samospoštovanje, kar nadalje vpliva tudi na oblikovanje vedenjskih strategij (Kobolt, 2010). Pri otroku, ki je sprejet med svojimi sovrstniki in se v šoli počuti varno ter spoštovano, je motivacija za učenje in bivanje v šoli velika, ne čuti potrebe po odklonilnem vedenju. V nasprotnem primeru, ko je otrok odrinjen iz svoje medvrstniške skupine, se velikokrat zateče k vedenju, ki izstopa od zastavljenih pravil in norm, z namenom, da bi pridobil pozornost sošolcev in tudi učitelja. Pri tem gre za neučinkovito in neuspešno iskanje pozornosti, učitelj pa bi moral »slišati« otrokovo stisko in skupaj z učencem najti konstruktivno rešitev (prav tam).

V pričujočem delu smo torej izpostavili družino otroka in šolo kot morebitni povzročiteljici neprimerne vedenja v šoli. Planinc (1999) pravi, da otrokovo izkazano vedenje ni le njegov lastni produkt, ampak je rezultat različnih faktorjev, kot so vrstniki, šola, širše socialno okolje, individualne posebnosti, aktualna družinska situacija in otrokova zgodovina.

Lahko bi rekli, da je iskanje vzrokov za neprimerno vedenje nujno, ko se le-to pojavi. V primeru, da se kot učitelji izogibamo raziskovanju učenčevega problema kažemo nezainteresiranost za njegov problem in neodgovornost do poslanstva učiteljskega poklica. Če želimo, da se učenci počutijo sprejete in varne v šoli, jim moramo pomagati, če oziroma dokler sami niso zmožni odpravljati svojih napak. Učitelj je tisti, ki usmerja in spodbuja učenca k izboljšanju vedenja, pri tem pa mu je v pomoč poznavanje vzrokov za neprimerno vedenje, saj tako lažje razume obnašanje učenca in zna prilagoditi ustrezne disciplinske prijeme, ki vodijo do samodiscipliniranja učencev.

1.3 Najpogostejše oblike neprimerne vedenja

Kot smo ugotovili se neprimernemu vedenju učencev v šoli ne moremo izogniti. Gre za dejanja, s katerimi učenci ovirajo potek pedagoškega procesa in s tem tudi kršijo dogovorjena pravila in norme. Dotaknili smo se definicij neprimerne vedenja ter izpostavili najpogostejša vzroka za pojav neprimerne vedenja. V nadaljevanju predstavljamo najpogostejše oblike neprimerne vedenja, s katerimi se srečujemo v šolskem prostoru. Izvedenih je bilo kar nekaj raziskav na področju neprimerne vedenja, tako v svetu kot tudi pri nas. Kot ugotavlja Pšunder (2004) je neko vedenje označeno kot neprimerno glede na perspektivo posameznika, ki vedenje ocenjuje; v šolskem prostoru je učitelj tisti, ki ocenjuje vedenje učencev.

Najpreprosteje bi lahko neprimerno vedenje opredelili kot neupoštevanje pravil oziroma kršenje le-teh. Iz šolske prakse je moč zaznati, da je na šolah prisotno več vrst motečega vedenja, vsem oblikam pa je skupno, da so moteča in ovirajo potek vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem nimamo v mislih samo tisto moteče vedenje, ki ovira poučevanje, saj neprimerno vedenje posameznika lahko povzroči tudi neprijetne posledice, ki škodujejo ostalim in pa njemu samemu. Iz tega razloga so postavljena pravila zelenega vedenja

potrebna, da se jih učenci držijo, v nasprotnem primeru sledijo sankcije, ki morajo biti ustrezne vrsti kršitve.

Osterc (2000, str. 113-114) razdeli moteče vedenje v več skupin, glede na njihovo specifičnost:

- **povezano s poukom:** klepetanje, nerodno izpolnjevanje šolskih obveznosti (domače naloge), površnost, pozabljanje, izgubljanje šolskih potrebščin, zamujanje in izostajanje od pouka;
- **v odnosih do sošolcev:** pavlihasto vedenje, nastopaštvo, hvalisanje, prepiranje, zafrkavanje, žalitve, ustrahovanje, zavračanje krivde na druge, agresivno odzivanje in nadomestne zadovoljitve (kajenje, alkohol);
- **v odnosu do lastne ne(uspešnosti):** trajno izmikanje šolskim dolžnostim, odkrito odklanjanje učenja, splošna nezainteresiranost, apatičnost, izostajanje od pouka ter delna ali splošna učna neuspešnost;
- **na obliko disocialnega vedenja, disocialne motnje:** povzročanje škode, tatvine, agresivno vedenje (napadi, pretepi), trpinčenje, vlomi v avtomobile ali prostore in kraje.

Po navedbah Emmerja (Widmer, 2003, str. 15) so najpogostejše oblike motečega vedenja v šoli:

- **verbalno motenje:** klepetanje, glasno klicanje sošolcev, smejanje;
- **nepozornost:** ukvarjanje s stvarmi, ki so nepovezane s poukom, sanjarjenje, pogovarjanje ter
- **nespoštovanje učitelja in drugih učencev:** prepiranje, neprimerne opazke, klovnovstvo.

Tudi v ZDA so bile izvedene raziskave na tem področju, tako sta Tulley in Hwang Chiua (Pšunder 2004, str. 66) povprašala učitelje o prisotnosti vedenj, ki predstavljajo disciplinske probleme. Na podlagi pridobljenih ugotovitev sta razvrstila vedenje po pogostosti na pet skupin, in sicer:

- **prekinitve:** govorjenje ali druga vedenja, s katerimi učenci prekinjajo pouk;
- **kljubovanje:** nespoštljivo vedenje, neubogljivost;
- **nepozornost:** neopravljanje nalog, nepazljivost, neizpolnjevanje dela, zapuščanje sedeža ter

- **agresija in drugi disciplinski problemi:** npr. jokanje, laganje, zamujanje, goljufanje, kraje, žvečenje žvečilnih gumijev ipd.

Avtorji raziskave Berkowitz, Hyman in Lally (Pšunder, 2004, str. 66) so oblikovali obširno shemo različnih oblik neprimernega vedenja v šoli ter jih razdelili v sedem temeljnih kategorij:

- **kljubovanje:** neupoštevanje navodil avtoritet, upiranje omejitvam, uporaba psovka in nespodobnih gest, zavračanje šolskih pravil, povzročanje nemira, zapuščanje razreda brez dovoljenja idr.;
- **uničevanje šolske lastnine:** odlaganje smeti, pisanje grafitov, namerno ali nenamerno uničevanje šolske lastnine, metanje raznih predmetov, aktiviranje alarmnih naprav za požar, podtikanje ognja idr.;
- **nezakonite aktivnosti:** kraje, zasedanje orožja, izsiljevanje, igre na srečo, posedovanje, uporaba in prodaja drog idr.;
- **napad ali zloraba:** udarjanje s pestjo, brcanje, besedne grožnje, grožnje z gestami, brezskrbno izpostavljanje drugih oseb nevarnostim, nepotrebna uporaba sile, besedno in fizično spolno trpinčenje, nadlegovanje, spolni napadi, napadi z orožjem, nožem idr.;
- **pretepi med učenci:** udarjanje s pestmi, brcanje, dušenje, besedne in nebesedne grožnje, zasmehovanje, dajanje zaušnic, suvanje, potiskanje idr.;
- **aktivnosti, ki ovirajo šolsko delo:** nedokončane naloge in domače naloge, pretirano govorjenje v razredu, nepazljivost, nepripravljenost za delo, povzročanje nemira, zapuščanje razreda brez dovoljenja idr. ter
- **kršitve šolskih pravil:** kajenje, zapuščanje šolskega dvorišča brez dovoljenja, povzročanje prekomernega hrupa, zamujanje, neopravičeno izostajanje, postopanje, uporaba psovka in nespodobnih gest idr.

Poročilo o vedenju otrok v rednih šolah sta naredila Vahid in Harwood (Kobolt 2010, str. 96). Med moteče oblike vedenja sta umestila: odsotnost, raztresenost, brezdolje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustrahovanje, tiranstvo, kaotičnost, otročjost, nerodnost, defenzivnost, trmo, strah pred testi, čezmerno kritičnost, probleme s pisanjem, hiperaktivnost, hipohondrijo, nezrelost, ankcioznost, šaljenje, probleme s spominom, nerazpoloženost, nervozo, obsesivno vedenje, pogoste napade, posttravmatične izbruhe, nenehno postavljanje vprašanj, socialni umik, nesramno vedenje, probleme z branjem, samopoškodovanje, poškodbo senzoričnih

čutil, spolno neprimerno vedenje, kratko koncentracijo, počasne odzive, govorne težave, težave s črkovanjem, jecljanje, nenehno pripovedovanje laži in utrujenost.

Wheldall in Merret (Kobolt, 2010, str. 243) navajata moteča vedenja, ki so jih navedli anketirani britanski učitelji, to so: neubogljivost, lenoba/počasnost in fizična agresija.

Po raziskavi Laing in Chazan (Kobolt, 2010, str. 243) so učiteljem razrednega največ težav povzročala naslednja vedenja: agresija, neubogljivost, motenje pouka, hiperaktivnost, sramežljivost, lenoba, pretepanje, preklinjanje, vandalizem in usmerjenost vase.

Tudi v slovenskem prostoru je bilo izvedenih nekaj raziskav o neprimernem vedenju v šoli. V raziskavi z naslovom *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov* (Kobolt, 2008) so kot najbolj izstopajoča oziroma moteča vedenja učitelji izpostavili: ne-osredotočenost na snov med poukom, nesamostojnost pri šolskem delu, verbalno nasilje do vrstnikov, ugovarjanje odraslim (učiteljem, staršem), odvrčanje drugih od dela, sprehajanje in tekanje po razredu, fizično izzivanje vrstnikov, umaknjenost vase, goljufanje, laganje, prepisovanje, uničevalnost (uničevanje opreme). Namen raziskave je bil ugotoviti, kako pedagoški delavci ocenjujejo, doživljajo in vidijo moteče vedenje učencev.

Pšunder je tudi izvedla raziskavo o kršenju discipline v šoli z naslovom *Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli* (2003). Omenjena avtorica raziskave je najprej oblikovala skupine neprimernih vedenj, nato še dodala podskupine, ki predstavljajo dejanske prekrške učencev. Vrste neprimernega vedenja so:

- **izostajanje od pouka in zamujanje k pouku;**
- **neprimerni odnosi do učiteljev in drugih zaposlenih:** odgovarjanje in ugovarjanje učiteljem, nesramen odnos do učiteljev, besedno nasilje nad učitelji;
- **neprimerni odnosi do učencev:** fizično obračunavanje med učenci, grobo, agresivno vedenje do učencev, prepiri med učenci, obračunavanje med učenci, etiketiranje učencev, grožnje mlajšim učencem, zmerjanje učencev;
- **neprimerni odnosi nasploh:** neprimerni odnosi do drugih, verbalno in fizično nasilje, žaljenje, izsiljevanje, posmehovanje drugim;
- **vedenje, s katerim učenci motijo pouk:** klepetanje in pogovarjanje, dajanje neprimernih pripomb, nemir, ki ga povzročajo posamezni učenci, motenje pouka,

- motenje učitelja pri delu, prekinjanje razlage, seganje v besedo, iskanje zabave, smejanje, hihitanje, glasno brskanje po šolskih potrebščinah, onemogočanje dela;
- **druga neprimerna vedenja med poukom:** pozabljanje učnih pripomočkov, potrebščin, naročenega materiala; malomarno opravljanje domačih nalog; zapuščanje sedežnega prostora, neposlušnost, nesledenje razlagi, dopisovanje z listki, opazovanje okolice, nedelo in nezanimanje za delo, nesodelovanje pri delu, opravljanje domačih nalog drugih predmetov, igranje, žvečenje žvečilnih gumijev, slaba delovna disciplina;
 - **povzročanje materialne škode:** poškodovanje in uničevanje šolske lastnine, malomarno ravnanje s šolsko lastnino, poškodovanje in uničevanje stvari, poškodovanje tuje lastnine;
 - **druga neprimerna vedenja, ki so kršitve šolskih pravil:** odtujevanje šolske lastnine, kajenje, kršenje šolskih pravil, malomarno opravljanje nalog pri dežurstvih; pitje alkohola;
 - **vedenja, ki jih ni mogoče uvrstiti med kršitve šolskih pravil:** tekanje, lovljenje, kričanje, razgrajanje po hodnikih, neupoštevanje navodil in dogovorov, preklinjanje, vulgarna komunikacija, ignoriranje hišnega dela, neprimerno vedenje pri malici, nekritičnost do svojih dejanj, prinašanje nedovoljenih predmetov.

Rezultati omenjene raziskave kažejo, da so tako učenci kot učitelji zaznali, da so v šoli najpogostejše tiste disciplinske kršitve, s katerimi učenci motijo pouk, kot najbolj moteče kršitve pa so navedli neprimerne odnose.

Iz različnih raziskav avtorjev je torej možno prepoznati podobna vedenja, ki so za učitelje najbolj problematična: besedne žaljivke, fizična agresija do učiteljev in učencev ter psihična destruktivnost, izogibanje delu, depresivnost, negativizem, pomanjkanje koncentracije. Za slovenske učitelje pa sta nemir in stres najbolj obremenjujoč dejavnik (Kobolt, 2010).

V tem poglavju smo prišli do spoznanja, da je neprimerno vedenje učencev prisotno v šoli in da se pojavlja v različnih oblikah. V šolski situaciji se navadno za neprimerno vedenje opredelijo vsa tista vedenja, s katerimi učenci kršijo šolska in razredna pravila. Kot ugotavlja Kroflič (1997) in mnogi drugi je postalo naraščanje vzgojnih težav pedagoška praksa v današnjem času. Vedno bolj je opaziti agresivne vedenjske vzorce otrok, različne oblike samodestruktivnega vedenja – mamila, alkohol; asocialni in egoistični odnos do okolice itn. Vzroke za pojavnost neprimerne vedenja, ki ne samo negativno vpliva na povzročitelje,

ampak tudi na ostale v okolju, lahko iščemo v družinskem, šolskem in širše, družbenem okolju. Pomembno je, da se odzivamo na pojav nesprejemljivega vedenja in tako pomagamo otroku pri izboljšanju vedenja. To lahko učitelj tudi doseže s preventivnim delovanjem, ki postane del njegovega vsakdana v razredu, zato nadalje namenjamo pozornost prav preventivni disciplini, ki lahko s skrbno načrtovanostjo pripomore k zmanjšanju neprimerne vedenja učencev.

2 PREPREČEVANJE NEPRIMERNEGA VEDENJA UČENCEV – PREVENTIVNA DISCIPLINA

Po mnenju Planinca (1999) motečega vedenja ni mogoče odpraviti z nobenim vzgojnim ukrepom, lahko ga preprečujemo. Ker je v tem poglavju govora o preprečevanju neprimerne vedenja, se bomo posvetili preventivnemu delovanju, ki lahko bistveno prispeva k primernemu vedenju v šoli in s tem omogoča nemoteno vzgojno-izobraževalno delo.

2.1 Preventiva na področju discipline

Poglavitni namen preventivnega delovanja v šoli, ko govorimo v okviru discipliniranja, je prispevanje k primernemu vedenju učencev. Ali kot navaja Pšunder (2004) prispeva k izogitvi potencialnim disciplinskim problemom oziroma že manjšim nastalim problemom ne dajejo priložnost, da zrastejo in postanejo vedno težje obvladljivi. Prednost dobro načrtovanega preventivnega programa v šoli ima lahko pozitivne dolgoročne rezultate na učence, saj s svojim delovanjem prispeva k samodisciplini učencev.

V nadaljevanju bomo predstavili področja in strategije preventivnega delovanja učiteljev nekaterih avtorjev.

Edwards (Pšunder 2004, str. 109) opredeli šest strategij preventivnega programa. Navaja, da dober učitelj na temelju preventivnega delovanja:

- skrbi za učenčeve potrebe po ljubezni, kontroli, svobodi in zabavi;
- učence spodbuja h komunikaciji o tem, kaj se želijo učiti in kako;
- učence vključuje v oblikovanje jasnih pravil in pričakovanj;

- učencem dovoljuje, da sodelujejo pri odločitvah v zvezi s kurikulumom;
- spodbuja vzpostavljanje dobrih odnosov med učenci in učitelji;
- učencem pomaga pri učenju vrednotenja lastnih učinkov.

Razumevanje razrednega menedžmenta ter osebnih, psiholoških in učnih potreb učencev so bistvene sestavine učinkovite preventive, po mnenju Jones in Jones (Pšunder, 2004, str. 109).

Izpostavita še tri področja preventivnega delovanja:

- medosebni odnosi med učitelji in učenci ter sodelovanje s starši;
- motivacija in poučevanje z upoštevanjem učnih potreb učencev ter
- organizacija in menedžment, ki vključujeta metode, ki podpirajo primerno vedenje učencev.

Po predlogih Dreikursa (Edwards, 2008, str. 117) naj bi učitelj preprečeval disciplinske probleme tako, da:

- se izogiba neprimernemu odzivanju na provokacije učencev;
- se trudi za vzpostavljanje medsebojnega spoštovanja med učiteljem in učenci;
- v vsakem učencu išče pozitivne lastnosti;
- je prilagodljiv v odnosu do učencev;
- vključuje učence v oblikovanje pravil;
- omogoča učencem, da delajo s svojim tempom, izražajo spontanost in navdušenje, raziskujejo osebne interese in se učijo sprejeti odgovornost;
- spodbuja razredne diskusije o disciplini.

Glasser (Edwards, 2008, str. 226-227) navaja naslednje štiri korake, kako preprečevati disciplinske probleme, in sicer:

- določitev ciljev šolanja na ravni razreda;
- oblikovanje razrednih pravil;
- pridobitev soglasja vseh učencev glede ciljev, pravil in postopkov, za katere so se odločili;
- določitev posledic kršenja dogovorjenih pravil.

Visser (2003, str. 40-41) navaja seznam strategij učitelja, s katerimi preventivno deluje v razredu in spodbuja samodisciplino učencev. Na splošno naj bi učitelj:

- si prizadeval za razvoj skrbnega, prijetnega, sproščenega in prijaznega ter urejenega in produktivnega razrednega okolja;
- kazal interes za svoje učence (njihovo družino, hobije ipd.);
- predstavljal zgled svojim učencem;
- spodbujal učence k aktivnemu sodelovanju in sprejemanju odločitev;
- spodbujal medosebno razumevanje med učenci;
- spoštoval različnost učencev;
- pogosto komuniciral s starši učencev;
- pogosto podajal povratne informacije, spodbude in pohvale;
- poskrbel za jasen sistem pravil in posledic ob neupoštevanju le-teh ipd.

Celovit model preventivne discipline s pogledi različnih avtorjev je oblikoval Bear (Pšunder, 2004, str. 110-111). Spoznal je, da učinkovit razredni učitelj uporablja naslednje strategije preventivnega delovanja:

- prizadevno dela na oblikovanju razrednega okolja, da je podpirajoče, prijetno, sproščeno, prijazno, urejeno in produktivno;
- kaže odkrit interes za življenje vsakega posameznega učenca (pozna njihove interese, družino, ljubljenske, itn.);
- predstavlja model vedenja, ki ga zahteva pri učencih, in sporoča, da je takšno vedenje resnično pomembno;
- spodbuja aktivno sodelovanje in soodločanje učencev;
- ne prizadeva si le poučevati socialnega vedenja in zmanjševati neželenega vedenja, temveč pomaga učencem razviti tudi znanja in čustva, povezana s socialnim vedenjem;
- si prizadeva razvijati sprejetost med vrstniki, vrstniško podporo in tesno prijateljstvo med učenci;
- upošteva in spoštuje različnost ter učenčeva mnenja in zanimanja;
- poudarja poštenost: upošteva spremenljivost posledic za kršitve pravil;
- uporablja kooperativne učne aktivnosti;
- preprečuje tekmovanje in socialne primerjave;
- izogiba se ustvarjati občutke sramu (bolj se usmerja na ponos in manj na krivdo);
- preprečuje tekmovanje in socialne primerjave;
- podkrepljuje dejanja naklonjenosti v šoli in skupnosti;
- pogosto komunicira z domom vsakega učenca;

- skrbi za pogosto pozitivno povratno informacijo, spodbude in pohvale.

Berčnik (2009) pravi, da je šola avtonomna pri načrtovanju in izvajanju preventivnih dejavnosti, ki temeljijo na oblikovanju okolja, v katerem bodo učenci uspešno zadovoljevali temeljne telesne, duševne, čustvene in socialne potrebe ter razvijali svojo samostojnost in odgovornost. Preventivne ali t. i. proaktivne dejavnosti lahko obsegajo:

- razvijanje ugodne socialne klime, občutka varnosti ipd.;
- oblikovanje oddelčnih in šolskih dogovorov o temeljnih vrednotah skupnega življenja in načinih ravnanja – pravila šole in oddelka;
- aktivno vključevanje učencev v načrtovanje in izvajanje;
- sistematično razvijanje socialnih veščin, prostovoljno delo, vrstniška pomoč;
- poudarjanje in nagrajevanje zgledega vedenja učencev, pogovori o takem vedenju;
- usposabljanje za reševanje problemov;
- navajanje na proces samovrednotenja, samokontrole in sprejemanja odgovornosti,
- vrstniško svetovanje in posredovanje;
- načrtno, sistematično in redno vključevanje staršev v življenje in delo šole;
- odzivnost in pravočasnost pri reševanju problemov, njihovo načrtno reševanje.

Iz raziskav omenjenih avtorjev je možno razbrati, kaj vsebuje preventivno delovanje. S tem, ko izvajamo preventivne strategije v razredu in na šoli ne le, da spodbujamo primerno vedenje učencev, marveč tudi prispevamo k osebni in moralni rasti posameznega učenca.

Če povzamemo na kaj vse mora biti učitelj pozoren pri preprečevanju pojavnosti neprimerne vedenja, se naslanjamo na Planinca (1999, str. 69), ki navaja naslednje značilnosti skrbne preventive:

- dobro organizacija in delovanje šole;
- zagotavljanje kvalitetnih priprav in pouka;
- skrb za dobro psihosocialno klimo šole;
- najbolj nujna in jasna pravila;
- razvijanje pozitivne samopodobe učencev;
- vzdrževanje dobrih medsebojnih odnosov;
- zagotavljanje pogojev za uspešnost učencev;
- skrb za urejen šolski prostor, sodelovanje s starši in drugimi institucijami;
- pridobivanje zaupanja otrok in staršev;

- negativno označitev dejanja, ne pa otroka;
- pripravljenost imeti rad otroka takšnega, kakršen je in posvečanje časa pogovoru z učencem.

Omenjene značilnosti predstavljajo načine, kako lahko učitelj skupaj z učenci preprečuje pojav neprimernega vedenja. Naštete značilnosti je možno razvrstiti v tri področja preventivnega delovanja, ki jih podrobneje predstavljamo.

2.2 Področja preventivnega delovanja

Avtorji večinoma navajajo podobna preventivna področja in ravnanja, ki vključujejo učitelja, učenca ter organizacijo pedagoškega procesa. Poglede avtorjev je tako moč razvrstiti v tri temeljna področja preventivnega delovanja (Pšunder, 2004, str. 112):

- prvo področje se nanaša na vzpostavljanje prijetne, **sproščene in spodbudne razredne klime**, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med učiteljem in učenci, med vrstniki ter med učiteljem in starši;
- drugo področje je povezano z učiteljevimi **pripravami na pouk in z izvajanjem pouka**. Predvsem imata pomembno vlogo izbira in uporaba ustreznih učnih metod, s katerimi vključujejo in motivirajo učence za pouk tako, da upoštevajo njihove psihološke in učne potrebe;
- tretje področje zajema dejavnosti, ki se navezujejo na **organizacijo, vodenje in upravljanje razreda**. Vključuje načrtovanje razrednih in šolskih pravil in postopkov ter posledic, ki sledijo ob njihovih kršitvah, načrtovanje strategij za preprečevanje potencialnih disciplinskih problemov in načrtovanje strategij za ustavitev in obravnavanje že nastalih problemov.

V nadaljevanju sledi predstavitev posameznega preventivnega področja, kjer pri vsakem izpostavimo, po našem mnenju, najpomembnejši element.

2.2.1 Prvo področje preventivnega delovanja

Prvo temeljno področje preventive se nanaša predvsem na medosebne odnose, tako med učiteljem in učenci, med vrstniki in med učiteljem in tudi starši, ki lahko s svojim vplivanjem

pripomorejo k preprečevanju disciplinskih problemov. V ospredju so torej določene socialne spretnosti, ki so potrebne za lažje sobivanje v šolskem prostoru.

2.2.1.1 Spodbujanje medosebnih odnosov in prijetna razredna klima

Šolsko okolje je prostor, kjer se vzpostavljajo različni odnosi, bodisi med samimi učitelji, med učiteljem in učencem ter med samimi učenci. Pridemo do preprostega spoznanja; če so v razredu prisotni dobri medsebojni odnosi, le-ti vplivajo na sproščeno in spodbudno razredno klimo. Ker učenci večino časa preživijo v šoli, je prijetna razredna klima še kako pomembna za njihovo počutje in pripravljenost za delo. Evertson in Emmer (Pšunder, 2011) sta mnenja, da skupno preživljanje časa učitelja z učenci in njihov vpliv na učence, narekuje potrebo po oblikovanju razrednega okolja, kjer vladajo dobri odnosi, kjer se učenci počutijo varno in ki učencem predstavlja izziv, kjer lahko raziskujejo in pridobivajo znanje.

Po mnenju nekaterih avtorjev vzpostavljanje pozitivnih odnosov učitelja z učenci prispeva k oblikovanju pozitivnega učnega okolja, hkrati pa kvaliteta medosebnih odnosov med učiteljem in učenci vpliva na učne dosežke in vedenje učencev. Omenili smo že, da je lahko tudi učitelj vzrok za neprimerno obnašanje učencev (Pšunder, 2011). Hyman in Perone (prav tam) sta ugotovila, da lahko kaznovanje, žaljive motivacijske in disciplinske izjave ter prepogosta uporaba drugih kaznovalnih postopkov pri učencih povzročajo resno in trajno čustveno škodo ter spodbujajo njihovo sovražnost, jezo in agresijo do šolske lastnine, vrstnikov in avtoritet. Torej, so lahko vedenjski problemi velikokrat posledica tudi neučinkovitega odnosa med učiteljem in učenci.

Da se temu lahko izognemo in ustvarimo prijetno in produktivno šolsko klimo, predstavljamo prvo zahtevo obče metodike iz dela Gogale (1996). Gogala v svojem delu kot prvo zahtevo obče metodike izpostavlja kontakt, torej zahtevo po stiku ali kontaktu med učiteljem in učenci. Po njegovem mnenju je ravno od vzpostavitve osebnega kontakta med učiteljem in učencem odvisen uspeh in prijetnost šolskega dela. Rezultat vzpostavljenega kontakta med učiteljem in učencem je iskrena domačnost, sproščenost med učiteljem in učenci. V takem kontaktu učitelj pritegne učence, jih usmeri v delo, učenci se pri tem le malo zavedajo, kdaj so začeli zelo intenzivno delati, in nimajo nič več časa, da bi se ukvarjali s svojimi stvarmi, da bi nagajali ali da bi kršili disciplino. Pomen kontakta med učiteljem in učenci omenjamo na tem mestu zato, ker predstavlja le-ta najnaravnejšo in najpopolnejšo obliko šolske discipline. Kot

razlaga še Gogala, to ni disciplina, ki jo ustvarjata strah in grožnja, to ni disciplina zunanje mirnosti in reda, ampak je notranja disciplina učenčeve zaposlenosti. Učenec je discipliniran na podlagi notranje povezanosti z učiteljem in delom. Tako učitelji, ki najdejo kontakt s svojimi učenci, redno nimajo težav z disciplino (prav tam).

2.2.1.2 Značilnosti učitelja

V razredu je glavni nosilec vzgoje in izobraževanja – učitelj. Pšunder in Dobrnjič (2010, str. 23-24) navajata: *»Učitelj je človek, ki si za svoje poslanstvo izbere poučevanje in razsvetljevanje otrok, mladih in odraslih ljudi ter s tem neprecenljivo prispeva k njihovem osebnostnemu razvoju.«* Kakovostno vzgojno-izobraževalno delo, jasno postavljene meje v odnosih, smiselna pravila in dosledno spoštovanje pravil v razredu ter sodelovalni, etični odnosi so ključ do odgovornega vedenja in discipline pri pouku – za uresničitev naštetega pa je najpomembnejši učitelj (prav tam).

Na tem mestu omenjamo pedagoški eros, ki ima posebno vlogo pri vzpostavljanju osebnostne avtoritete, poleg tega pa vzpostavi stanje zaupanja in čustvene bližine med učencem in učiteljem. Po Gogali ločimo tri oblike pedagoškega erosa (Gogala, 2005, str. 120-122):

- **osebni pedagoški eros:** učitelj mora imeti učence rad,
- **stvarni pedagoški eros:** učitelj mora imeti sam rad tisto, o čemer govori,
- **pedagoški eros do oblikovanja:** pravi pedagog po mnenju Gogale ne more živeti brez pedagoškega dela.

Torej so za uspešno učiteljevo delo pomembne tako osebnostne lastnosti kot tudi kakovostno pedagoško delo. Oboje pa vpliva tudi na pojav neprimernega vedenja učencev v razredu, kajti učitelj lahko, glede na osebnostne značilnosti in kakovost dela, neprimerno vedenje učencev preprečuje ali obratno, spodbuja. Tako kot učitelj neprestano spremlja razvoj in delo učencev, tako mora spremljati tudi sebe. Namreč, če pozna svoje sposobnosti in osebnostne značilnosti, se lažje odloči za tiste disciplinske tehnike, s katerimi najučinkoviteje ohranja primerno vedenje učencev. Pri tem velja omeniti lastnosti, ki sta na splošno pomembni v učiteljskem poklicu – vztrajnost in doslednost. S tem, ko se učitelj drži svojih načel, disciplinskih tehnik in dogovorjenih pravil, daje učencem občutek varnosti in stabilnosti, hkrati pa predstavlja učencem vzor, v smislu *»kar se dogovorimo, se tega skušamo tudi držati«*. To idejo učitelj na

omejuje samo na šolski prostor, ampak gre za vodilo, ki bo učencem koristilo tudi v življenjskih situacijah.

Katere so tiste značilnosti in sposobnosti, ki veljajo za učinkovitega učitelja, je ugotavljal Cole s sodelavci (Visser, 2003, str. 39). Navaja naslednje značilnosti:

- dobro načrtovanje, primerna organiziranost, strukturiranost;
- doslednost, poštenost;
- dober smisel za humor;
- navdušenje, zanimivost, vnetost, spodbudnost;
- razumevanje individualnih potreb;
- fleksibilnost;
- empatičnost;
- potrpežljivost;
- sposobnost za vzpostavljanje pozitivnih odnosov z učenci;
- uporabljanje pozitivnih podkrepitev (spodbuja, nagraduje);
- obvladovanje svojega predmetnega področja;
- mirnost, sproščenost;
- zainteresiranost za učence;
- sposobnost postavljanja jasnih meja;
- usposobljenost za učinkovito discipliniranje, vedenjski menedžment.

Naštete lastnosti in sposobnosti naj bi odražale dobrega učitelja, s katerimi preprečuje neprimerno vedenje učencev. Nekaterim učiteljem so te lastnosti dane, drugi pa jih z vztrajno voljo in izkušnjami pridobijo. Naj zaključimo to točko s Krofličem (1997), ki pravi, da je za uspešno vzgajanje pomembna sposobnost življenja (empatija) in druge komunikacijske sposobnosti za ustrezen čustveni odnos z otrokom. Lahko bi rekli, da je pristni stik učitelja z učenci osnovni pogoj, tako za vzpostavljanje discipline v razredu, poučevanje kot tudi ohranjanje pozitivnih medosebnih odnosov.

2.2.2 Drugo področje preventivnega delovanja

Učitelj lahko vzgaja in zmanjšuje pojavnost disciplinskih problemov tudi s skrbno pripravo in organizacijo na pouk. Velikokrat pa se v razredu zgodi, da se še tako dobro pripravljena učna

ura, izjalovi. K temu lahko prispeva več dejavnikov (Pšunder, 2011), kot npr. moteče vedenje učencev (klepetanje, dajanje neprimernih pripomb, prekinjanje razlage, vpadanje v besedo, iskanje zabave in smejanje) ter ostali neposredna vedenja, s katerimi učenci motijo pouk (neprinašanje učnih pripomočkov, neopravljanje domačih nalog, ne poslušajo med poukom, ne sodelujejo, berejo šolski tisk, opravljajo domače naloge za druge predmete, se učijo druge predmete in se igrajo). Ker naštetna vedenja učencev kažejo nezainteresiranost za pouk, se bomo posvetili motivaciji, ki lahko pripomore k ohranjanju primerne vedenja v razredu in je hkrati vodilo za učenje.

2.2.2.1 Motivacija učencev kot pogoj za učinkovito učenje in produktivno vedenje

Avtorji, ki se ukvarjajo s področjem vodenja razreda poudarjajo tesno povezavo med organizacijo in izvedbo pouka ter motivacijo učencev, ki se odraža na vedenje učencev. Torej, če so učne ure organizirane, zanimive in temeljijo na različnih aktivnostih učencev, je pozornost učencev večja in s tem večja motivacija za delo. Na drugi strani, kjer imajo učenci le malo priložnosti za aktivno sodelovanje med učnimi urami, se pričnejo dolgočasiti in posledično je nižja motivacija in s tem so povezani tudi problemi vedenja (Pšunder, 2011).

Podobno mnenje podaja Kroflič (2009), ki pravi, da je neprimerno vedenje mogoče povezati s slabim načrtovanjem učnega procesa, z uporabo neučinkovitih učnih metod in z onemogočanjem učencem, da bi doživeli uspeh. Nasprotno pa je dobra motivacija učencev za učenje zelo povezana z učiteljevo preudarno in premišljeno pripravo na učni proces, ki omogoča aktivno sodelovanje učencev in tako preprečuje, da bi bili učenci vključeni v manj ustvarjalne dejavnosti.

V šolskem okolju je potrebno biti pozoren na učne potrebe učencev, saj če so zadovoljene učne potrebe učencev, naraste motivacija učencev za učenje in posledično produktivno vedenje. Brajša (1995) omenja motivacijo kot enega izmed pogojev uspešne šole. Pravi, da so skrivnost uspešne šole zadovoljene potrebe učencev, uspešno vplivanje nanje in pozitiven odnos do njih. Učitelj naj bi se zavedal, da so poleg njegovih potreb pomembne tudi potrebe njegovih učencev.

Katere so tiste učne potrebe učencev, nam Pšunder po nekaterih avtorjih izpostavlja najpogostejše (2011, str. 155-159):

- **Potreba, da razumejo in cenijo učne cilje** (učenci morajo razumeti, kaj in zakaj se učijo, učitelj jim mora pojasniti pomen učnih aktivnosti).
- **Potreba, da so aktivno vključeni v učni proces** (učna aktivnost učencev spodbudi njihovo motivacijo za učenje, hkrati pa preprečuje ukvarjanje učencev z manj produktivnimi aktivnostmi).
- **Potreba, da so učni cilji povezani z interesi učencev** (najprej je potrebno, da učitelj spozna interes učencev, nato učencem omogoči razne aktivnosti, ki so prijetne in zabavne, hkrati pa nudijo priložnosti za učenje).
- **Potreba, da je učenje prilagojeno osebnemu učnemu stilu** (učitelj naj bi spreminjal metode poučevanja ter vključeval različne učne aktivnosti. Mnogi učitelji, ki uporabljajo iste metode poučevanja in ne spodbujajo aktivnosti učencev povzročajo situacije, kjer učenci doživljajo neuspeh so frustrirani in se odzivajo z neprimernim vedenjem).
- **Potreba, da zaznavajo učenje kot razburljivo in koristno dejavnost** (pozitiven odnos učitelja do učne snovi in z njo povezane aktivnosti lahko vpliva na to, da bodo tudi učenci sami podobno zaznavali učno snov).
- **Potreba, da doživljajo uspehe** (problem se pojavi pri učno neuspešnih učencih. Ker jim ne uspe doseči pozornosti z učno uspešnostjo, jo poskušajo pridobiti na manj sprejemljive načine, z neprimernim vedenjem).
- **Potreba, da dobijo realne in takojšnje povratne informacije** (takojšnja povratna informacija pripomore k temu, da učenci občutijo zadovoljstvo ob svojem delu, hkrati pa vložijo dodatne napore na področjih, ki jih je treba izboljšati).
- **Potreba, da prejmejo primerne nagrade za dosežke** (večjo pozornost je treba nameniti učencem, ki so bili v preteklosti deležni neuspehov in jim zato primanjkuje poguma. Potrebujemo intenzivnejše in individualizirane spodbude, da bi bili uspešni).
- **Potreba, da so vključeni v samoevalvacijo učenja in dosežkov** (s samoevalvacijo učenci spoznajo, da je napredek odvisen od lastnega truda in posledično, skladno z razvojno stopnjo naj bi jih spodbujali k prevzemanju odgovornosti a lastno učenje).
- **Potreba po urejenem, podpornem in varnem okolju** (o tem smo že govorili, naj še enkrat poudarimo, da je pomembno, da se učenci počutijo v okolju varno, sprejeto in spoštovano, da bi lahko učenci izkoristili svoje potenciale).

Spoznamo, da učitelj lahko preventivno deluje tudi s spodbujanjem motivacije učencev za učenje ter prepoznavanjem učnih potreb in zadovoljevanjem le-teh. Učitelj ima torej velik

vpliv na motivacijo učencev za učenje in vedenje in lahko s svojim delovanjem bodisi podpira ali zavira zadovoljevanje temeljnih potreb učencev.

2.2.3 Tretje področje preventivnega delovanja

Zadnje preventivno področje zajema dejavnosti, ki spodbujajo aktivno udeležbo učencev. Če torej želimo, da bo učenec začutil odgovornost za svoje lastno vedenje, mu je potrebno omogočiti sodelovanje pri razrednih odločitvah in dejavnostih. Eno takih področij omogoča oblikovanje razrednih pravil.

2.2.3.1 Skupno oblikovanje pravil v razredu

Po mnenju Bluestein (1997) ni pomembno vprašanje, ali naj imamo pravila, ampak, kako lahko ljudi najboljše motiviramo za sodelovanje. Namreč razred deluje kot skupina in le-ta potrebuje pravila in meje, da lahko deluje. Učinkovito delovanje pa zahteva sodelovanje v okviru teh meja (prav tam). Oblikovanje pravil predstavlja priložnost, kjer je pomembno sodelovanje učencev pri izbiri pravil, saj so oni tisti, ki jih bodo upoštevali. Če imajo učenci možnost sodelovati pri določanju pravil, postanejo notranje motivirani za upoštevanje le-teh. Kohleberg (Kroflič, 1997) je tudi zahteval, da morajo biti pravila v razredu demokratično sprejeta, to pomeni, da učitelj učencem omogoči, da lahko svobodno izrazijo svoje mnenje. In kot še doda, demokracija opogumlja (in motivira) učence, da sledijo (svojim) pravilom, kot smo že predhodno izpostavili (notranja motivacija učencev).

Na vprašanje o potrebnosti pravil Bečaj (1996) podaja dva odgovora. Prvi odgovor je ta, da pravila omogočajo doseganje svojega cilja skupine in da na poti do svojega formalno postavljenega cilja ne bi razpadla. Drugi odgovor pa pravi, da pravila nosijo pomen za razvoj moralnega subjekta šele, ko so pravilno postavljena, ko kot sooblikovalce vključimo tudi otroke in ko so vidne posledice uresničevanja ali kršenja. Tako na eni strani predstavljajo dogovorjena pravila del učinkovitega disciplinskega pristopa, s katerim ohranjamo primerno vedenje v razredu, hkrati pa sodelovanje učencev pri oblikovanju razrednih pravil in upoštevanje le-teh navaja učence na sprejemanje določenih načel in norm ter oblikuje občutek odgovornosti in spoštovanja drugih.

Kot povzema Pšunder (2011) se pravila nanašajo na pričakovanja glede sprejemljivega in nesprejemljivega vedenja učencev ter glede na posledice, ki sledijo neprimernemu vedenju. Omenja raziskavo, ki jo je opravil Marzano s sodelavci, s katero je dokazal, da je v razredih brez pravil večja prisotnost disciplinskih problemov kot v razredih, kjer so pravila jasno določena in učinkovito izvedena.

Jasna opredelitev sprejemljivega in nesprejemljivega vedenja je nujna za učence. Če so v razredu jasno postavljene meje dopustnega vedenja, jim dajejo občutek varnosti, ki je njihova temeljna potreba (Menegalija, 2012). Učenci tako vedo, kaj se od njih pričakuje in kaj je dovoljeno ter kaj sledi, ko se vedejo neprimerno. Namreč, kadar učenec prekrši pravilo, sledi posledica. Le-ta kaže na neodobravanje dejanja učenca, nikakor pa ne sme predstavljati kaznovanje otrokove osebnosti.

Predpostavljamo lahko, da predstavlja postavitve meja v razredu ali šoli eno izmed pomembnejših načinov obvladovanja vedenja v razredu. Z določitvijo meja učencem postavimo ovire, preko katerih ne smejo in tu je odgovornost učitelja, da ne dopusti, da bi učenci prekoračili dogovorjene meje sprejemljivega. Še posebej morajo biti učenci prvega triletja deležni ustvarjanja temeljev vedenja. Postavljanje in spoštovanje meja v tem obdobju mora biti predvsem dosledno in sistematično urejeno z vso odgovornostjo učitelja (Pšunder, Dečman Dobrnjič, 2010).

Po ugotovitvah raziskav (Pšunder, 2011) na vedenje učencev pomembno vpliva skupno oblikovanje pravil v razredu, le-ta pa jim ne smejo biti vsiljena. Pravila predstavljajo okvir za želeno, socialno vedenje in niso nikoli sama sebi namen, po prepričanju Rogersa (prav tam). Dialog, pogajanja in razredni sestanki omogočajo oceno vedenja. Ravno tako Burke (prav tam) spodbuja možnost diskusije o pravilih, če želimo, da bodo učenci del sistema. V šolski praksi se različno pojavlja stopnja vključenosti učencev v oblikovanje pravil. Na eni strani imamo učitelje, ki sami določijo pravila in jih posredujejo učencem, brez možnosti odločanja o pravilih, na drugi strani pa učitelje, ki spodbujajo skupno oblikovanje in razpravljanje o pravilih.

Ko gre za skupno dogovarjanje pravil tako učitelja in učencev, govorimo o t. i. demokratičnem pogovoru (Pšunder, 2004). Le-ta zajema konstruktivno pogajanje o pravilih, medsebojno poslušanje in upoštevanje mnenj o najsprejemljivejših rešitvah za vse subjekte

vzgojno-izobraževalnega procesa. Ker predstavljamo vidike preventivnega delovanja, katerega predstavlja tudi skupno oblikovanje pravil učitelja z učenci, bomo nadaljevali obravnavo v tej smeri.

Navadno prinaša tovrstna oblika skupnega dogovarjanja o pravilih veliko pozitivnih učinkov, kot so (Pšunder, 2004, str. 130):

- samostojno razmišljanje učencev in kritično vrednotenje različnih alternativnih rešitev;
- odgovornost učencev za spoštovanje pravil in zavedanje o pomenu dogovorjenih pravil ter
- višja stopnja moralne odgovornosti in notranje motiviranosti, kar je posledica možnosti lastnega vplivanja pri izbiri pravil.

Tako predstavlja skupno oblikovanje pravil neposreden vzgojni dejavnik. Na eni strani jih sooča z načeli demokratične družbe, hkrati pa jim z zavestnim sprejemanjem pravil omogoča simbolno identifikacijo z moralnimi normami in načeli, kar predstavlja osnovni pogoj razvoja avtonomne morale (prav tam).

Brajša (1995) omenja demokratično vodjo, in sicer v odnosu zmagam – zmagaš, le-ta spodbuja skupno razpravljanje in skupne odločitve. V odnosu sta torej enakovredna tako učitelj kot tudi učenec. Takšno demokratično vodenje učitelja spodbuja učence k samoodgovornosti in samodisciplini učencev.

Gabrovec (2002) meni, da, če pravila opredeli avtoriteta sama, potem bodo pravila spoštovali le otroci, ki spoštujejo avtoriteto. Razredna pravila pa so lahko tudi rezultat socialnega dogovora med učiteljem in učencem. To dejstvo je ključno za učenje samoodgovornosti otroka, otrok mora verjeti, da je tudi njegova odločitev pomembna in da je z njo zmožen vplivati na svoje vedenje.

Dogovarjanje o pravilih je nekakšen proces. S tem se strinja tudi Pušnik (2003), ki pravi, da je oblikovanje pravil delo po korakih. In sicer gre za prepoznavanje pravic in odgovornosti, oblikovanje pravil ter nazadnje določanje posledic za neupoštevanje.

Avtorja Jones in Jones (Pšunder, 2004, str. 131) izpostavita še nekaj smernic, ki poleg aktivnega sodelovanja učencev pri oblikovanju pravil, vplivajo na to, da bodo učenci pravila dejansko sprejeli in jim tudi dosledno sledili:

- z učenci je potrebno razpravljati o potrebnosti pravil. Z razpravo naj bi učenci prišli do spoznanja, da dogovorjena pravila v razredu oziroma v šoli pripomorejo k oblikovanju varnega in spodbudnega okolja, ki sploh omogoča učinkovito učenje;
- pravila morajo biti jasno postavljena, pri tem lahko učenci naredijo seznam pravil, ki so zanje pomembna in kjer se bo vsak učenec v razredu počutil prijetno;
- pravila morajo biti preprosta, oblikovana v pozitivni smeri, uporabna, izvedljiva in natančna ter skladna s šolskimi pravili;
- po oblikovanih pravilih sledi razprava o ustreznosti posameznih pravil in strinjanje učencev s pravili;
- seznam pravil naj bo obešen na vidnem mestu, da je pravila možno redno pregledovati in razpravljati o njih;
- seznam pravil je potrebno posredovati staršem, na ta način se bodo učenci bolj verjetno vedli v skladu z njimi, vedoč, da so starši seznanjeni s pravili in njihovimi posledicami.

Tudi Žgavc (2000) v svojem delu opredeljuje, kakšna morajo biti realna pravila. Po njenem mnenju so realna pravila tista, ki so: primerna starosti otroka; so razumljiva in jasna (razumljivost preverimo tako, da prosimo otroka, naj ponovi pravilo in razloži, kaj zanj pomeni; jasnost pa pomeni, da otrokom podrobno opišemo, kaj od njega pričakujemo); so pomembna (če želimo, da otrok nekaj naredi, mu moramo pokazati, da je to za nas pomembno); so posredovana z zahtevo, vendar prijazno in so nadzorovana (opazujemo učenčevo vedenje).

V tem poglavju smo se ukvarjali s področjem preventivnega delovanja. Kot lahko iz ugotovitev različnih avtorjev razberemo, ima učitelj na razpolago veliko načinov s pomočjo katerih lahko ustvari takšno razredno vzdušje, kjer bo pojavnost neustreznega vedenja učencev manjša. V ospredju je seveda stik učitelja z učencem, njegova dobra pripravljenost na pouk ter organiziranje takšnih vzgojnih dejavnosti, kjer je prisotna aktivnost učencev. Izpostavljeni preventivni elementi predstavljajo možne poti, kako spodbujati primerno vedenje učencev, vsak posamezni učitelj pa ubere tisto preventivno pot, ki ustreza njegovemu osebnemu značaju in izkušnjam. Pri odločitvah o preventivnih strategijah, ki jih bo učitelj

tekom celega šolskega leta izvajal, pa je ključno vodilo, da vidi v njih smisel in da vodijo k izboljšanju vedenja otroka.

3 SOOČANJE Z NEPRIMERNIM VEDENJEM UČENCEV

3.1 Korektivna disciplina in ukrepanje učitelja na neprimerno vedenje učencev

Preventivnemu delovanju smo namenili veliko pozornosti, saj menimo, da so pozitivni medosebni odnosi, spodbudna razredna klima in kvalitetna organizacija pouka ključni dejavniki, ki lahko pripomorejo k preprečevanju disciplinskih problemov. A še vedno je lahko neprimerno vedenje učencev, kljub skrbni in preventivni disciplini, pojav, ki se mu ne moremo izogniti. Iz tega sledi, da učitelj ne more zgolj ostati na preventivnem delovanju, ampak mora vnaprej načrtovati tudi korektivno disciplino. Ta vključuje dejanja vzgojitelja in vzgajanca, usmerjena k popravljanju razdiralnega, asocialnega in odklonskega vedenja (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Kadar se pojavi neprimerno vedenje učenca, sledi reševanje le tega. Čeprav se skorajda vsak učitelj drži reka »*Bolje preprečevati, kot odpravljati*«, mora biti pripravljen na ukrepanje ob neprimernem vedenju. Po prepričanju Everson in Emmer (Pšunder 2011) idealen ukrep preprečuje ponavljanje problemov in se kaže v primernem vedenju učenca v podobnih situacijah v prihodnosti. Namen takojšnjega ukrepanja je ustaviti moteče vedenje učenca, poleg tega pa, kot ugotavlja Kounin (prav tam), ob ne ukrepanju enega učenca, daje učitelj znak drugim učencem, da se lahko tudi oni vedejo neprimerno. Zato je tako pomembna doslednost učitelja, katero smo že omenili kot pomembno prvino pri discipliniranju.

Učiteljevo odzivanje na neprimerno vedenje učencev se od učitelja do učitelja razlikuje. Kar je učinkovito pri enem učitelju, ni nujno, da bo tudi pri drugem učitelju enako. Na odločitve o disciplinske pristopu vplivajo naslednji dejavniki (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010, str. 56-57):

- **dejavniki, povezani z učiteljem:** vzgojni stil učitelja, sposobnost komuniciranja, njegovi medosebni odnosi, velik vpliv ima tudi učiteljeva filozofija o disciplini ter

njegove izkušnje. Pomembna sta tudi čas in energija, ki ju učitelj lahko nameni za reševanje disciplinske problematike ter njegovo splošno počutje;

- **dejavniki, povezani z učenci:** v različnih razredih vlada različna razredna klima, razlike med razredi se kažejo tudi v tem, kako učenci delujejo kot razred, koliko so med sabo povezani ter na kakšni stopnji moralnega razvoja so;
- **samo dejanje in okoliščine dejanja:** ključni sta teža in vrsta storjenega dejanja, dejstvo, ali učenec škodi le sebi ali tudi drugim, kakšne so posledice, ali je bil pri dejanju kdo navzoč ali ne ipd.;
- **šolsko in družbeno okolje:** disciplinski pristop učitelja mora biti v skladu s šolsko politiko ter z vrednotami šolskega okolja;
- **pravice učencev:** pri izbiri disciplinskega pristopa mora učitelj vedno izhajati iz pravic učenca.

Iz naštetih dejavnikov razberemo, da je izbira disciplinskega pristopa odgovorna odločitev učitelja, ki ni odvisna od njega samega, ampak je več dejavnikov, ki prispevajo h končni izbiri določenega disciplinskega pristopa ob neprimernem vedenju učencev. Primarni cilj katerega koli disciplinskega pristopa pa je izboljšati vedenje učenca, ki se vede neprimerno.

Poznamo tri pristope discipliniranja, kjer imata pri vsakem pristopu učitelj in učenec različno vlogo. V nadaljevanju sledi predstavitev značilnosti posameznega disciplinskega pristopa, ki vključujejo tudi odzivanje učitelja na neprimerno vedenje učencev.

3.1.1 Temeljni disciplinski pristopi

Trem temeljnim disciplinskim pristopom, povzetih iz dela Pšunder (2004, str. 139-147) namenjamo pozornost iz razloga, da bi dobili vpogled v učiteljevo obravnavanje neprimernega vedenja in temu značilno ukrepanje na neprimerno vedenje. V vsakem disciplinskem pristopu ima učitelj različno stopnjo nadzora nad učencem, glede na to ločimo: pristop šibkega, zmernega in intenzivnega nadzora.

3.1.1.1 Pristop šibkega nadzora

Zagovorniki tega pristopa so mnenja, da so otroci, na temelju notranjih potencialov, sposobni predvideti, ali je njihovo vedenje problematično, kaj povzroča problem in kako ga rešiti. Otroci imajo priložnost samostojnega odločanja o svojem vedenju, brez vpliva odraslih. Predstavniki pristopa zagovarjajo minimalno učiteljevo moč in kontrolo pri odločanju o vedenju učencev, pri tem poudarjajo visoko stopnjo avtonomije učencev. Učitelj pri obravnavanem pristopu spodbuja kontrolo lastnega vedenja učencev s pomočjo razprave pri postavljanju pravil. Učencem svetuje in jih vodi do prepoznavanja primerne vedenja, nato sledi izbira ustreznih pravil in posledice zanje.

Že v poglavju o preventivni disciplini smo omenili, da je pri oblikovanju razrednih pravil potrebno določiti tudi primerne posledice, saj se le na ta način učenec zave, kaj sledi določeni kršitvi pravila. To mu mora biti jasno in znano.

Neprimerno vedenje otroka razlagajo kot posledico notranjega nemira, zato naj učitelj ne obsoja učenčevega neprimernega vedenja. Naloga učitelja je, da učencu pomaga videti problem in ga usmerja k ustreznim rešitvam problema, s tem ga navaja na samokontrolo vedenja v prihodnosti.

Kot način učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje je nudenje možnosti pogovora učitelja z učencem. Učitelj naj se z učencem pogovori o problemu, njegovih potrebah, ponudi naj tudi kakšen koristen nasvet. Velikokrat se v takih primerih zgodi, da učitelji nehote želijo rešiti problem namesto učenca. Kot omenja Bluestein (1997) je to zakoreninjeno v avtoritetnih odnosih industrijske dobe, kjer vodja, v tem primeru učitelj, ima nadzor v vseh vidikih delovanja skupine, tj. razreda. A razred 21. stoletja poudarja učenčev samonadzor. Učence se spodbuja k prevzemanju pobude za reševanje lastnih problemov v okviru razrednih pravil. Če učitelj rešuje probleme učencev, ki jih lahko sami rešijo, s tem odvzema priložnost za prevzemanje odgovornosti, zavira rast učenca (prav tam). Zapisano zagovarja tudi pristop šibkega nadzora. Če želimo spodbujati samostojnost in odgovornost učenca pri reševanju lastnega vedenja, mu moramo pustiti samostojno pot, saj naj bi takšno ravnanje prispevalo k ustavitvi neprimernega vedenja in k večji samokontroli vedenja v prihodnosti.

Po Lewisu (Pšunder, 2004) naj bi se učitelj ob pojavu neprimernega vedenja učenca vprašal, čigav je to problem, učenca ali učitelja. Kadar neprimerno vedenje ne vpliva neposredno na učitelja, je to problem učenca (ko učenec ne opravi domače naloge, ko je besen zaradi slabe ocene ipd.). Nasprotno, ko neprimerno vedenje učenca neposredno vpliva na učitelja, postane to problem učitelja (ko učenec zamuja k pouku in ga zmoti, ko klepeta med poukom, prekinja učiteljevo razlago ipd.).

Pristop šibkega nadzora od učitelja pričakuje aktivno poslušanje učenca, spodbujanje k pripovedovanju in razumevanju njegovih občutkov. Če se neprimerno vedenje učenca nadaljuje, mu je potrebno dati možnost, da pojasni lastno razumevanje neprimernega vedenja. Pri tem ga učitelj vseskozi aktivno posluša. Nato oba, učitelj in učenec poiščeta možne alternativne rešitve problema, jih ovrednotita in na podlagi skupne odločitve izbereta najboljšo rešitev problema. Tak pristop naj bi po prepričanju zagovornikov šibkega nadzora spodbujal učence k prevzemanju odgovornosti za lastno vedenje ali če sklenemo bistvo omenjenega disciplinskega pristopa – vloga učitelja je ustvarjanje okolja, kjer prevladuje prepričanje, da so učenci sami zmožni nadzorovati svoje vedenje ob najmanjši stopnji učiteljeve kontrole.

3.1.1.1.1 Gordonov trening večje učinkovitosti za učitelje

Eden izmed modelov, ki spada pod obravnavani pristop, je Gordonov trening večje učinkovitosti za učitelje. Le-ta postavlja v ospredje pomen pristne komunikacije, katere cilj je medsebojno razumevanje. Po njegovem prepričanju je ključen t. i. »jezik sprejemanja« za učinkovito soočanje s problemi učencev. S tem, ko učitelj učencu pokaže, da ga sprejema, učencu omogoči, da se sprejema tudi sam. To mu omogoča, da najde za težave, ki so običajne za njegovo starost, konstruktivno rešitev, da razvije primerno zaupanje vase in postane samostojen (Gordon, 1992, str. 19)

Poudarili smo že, da je učitelj v tem pristopu šibkega nadzora poslušalec, ki daje učencu občutek, da ga razume in sprejema. Pri tem ne sme biti učitelj zgolj pasivni poslušalec, temveč je v ospredju aktivno poslušanje učitelja, podprto tudi z neverbalnimi signali (kimanje, nagnemo telo naprej) ali pritrjevalnimi pripombami (»aha«, »razumem«). Zaželeno so tudi odprta vprašanja učitelja (»Bi rad kaj več povedal o tem?« ali »Bi se želel o tem pogovarjati?«). Tako se odziva učitelj, kadar je problem učenčev (prav tam, str. 30-31).

V primeru, da je problem učiteljev je potreben drugačen pristop. Neprimerno vedenje učenca predstavlja učiteljev problem, saj mu onemogoča zadovoljevanje lastnih potreb. Po ugotovitvah Gordona (Gordon, 1992) se učitelji na neprimerno vedenje učencev odzivajo tako, da povzročijo pri učencih odpor, obrambno vedenje, občutke krivde, sramu, nesposobnosti, jezo in maščevanje ipd. Meni, da je za učinkovito spoprijemanje z nesprejemljivim vedenjem učenca smiselno uporabljati t. i. »jaz sporočila«. Učitelj z »jaz sporočili« sporoča učencu, katero konkretno vedenje je zanj moteče, kakšne objektivne posledice ima to vedenje zanj in katera čustva doživlja ob teh posledicah (prav tam, str. 47). S tem, ko učitelj komunicira z učenci na tak način, se po našem mnenju učenec bolje zave svojih dejanj in ve, kaj učitelj od njega pričakuje.

3.1.1.2 Pristop zmernega nadzora

Za pristop zmernega nadzora je značilno, da sta za nadzor otrokovega vedenja odgovorna tako učenec kot tudi učitelj. Učenec ima dane možnosti za kontroliranje svojega vedenja, kar pripomore k razvoju sposobnosti sprejemanja primernih odločitev. Hkrati pa sta oba, učitelj in učenec odgovorna za nadzor vedenja. Otroci se sprva ne zavedajo, da lahko z nekaterimi vrstami vedenja ovirajo svoj osebni razvoj. Iz tega razloga potrebujejo priložnosti, kjer se soočajo s posledicami lastnega vedenja, ki vplivajo nanj in na okolico. Kadar pride do neustreznega vedenja, učenec naj prevzame odgovornost za dejanje, učiteljeva naloga pri tem je, da učencu razloži pomen zunanjih pritiskov (pravila). V odnosu z učenci si učitelj prizadeva za uveljavljanje skupnih ciljev in pravil ter spodbuja skupno iskanje rešitev problemov.

Na tem mestu bomo izpostavili, kako se učitelji odzivajo na neprimerno vedenje učencev, s pomočjo dveh znanih modelov zmernega pristopa, to sta Dreikursov model socialne discipline ter Glasserjeva teorija izbire in model dobre šole.

3.1.1.2.1 Dreikursov model socialne discipline

Dreikurs poudarja, da si v šoli vsak učenec želi pripadnosti v razredu, ki pa je ne dosežejo vsi. Tisti učenci, ki ne pridobijo pripadnosti v skupini, jo poskušajo doseči z izbiro napačnih ciljev. Neprimerna vedenja, značilna za take učence so zbujanje pozornosti, prizadevanje po moči in kontroli, prizadevanje po maščevanju in umik. Prepričani so, da bodo s takim

vedenjem sprejeti v skupino. Po Dreikurovem modelu socialne discipline bo učenec sam spremenil svoje vedenje, če mu bo učitelj v oporo pri doseganju sprejetosti v skupini ter mu hkrati pomagal razumeti napačne cilje. Izpostavlja nekaj korakov učitelja, ko pride do neprimerne vedenja učencev (Pšunder, 2004, str. 142-143):

- Učitelj najprej poskuša ugotoviti, zakaj se učenec vede neprimerno (če je učenec nadležen, išče pozornost, če grozi, išče moč, če žali, se želi maščevati in če se učenec počuti nebogljeno, se počuti manjvrednega).
- Na temelju domneve o učenčevem napačnem cilju učitelj odgovori z velelni izjavo, ki vključuje logične posledice (npr.: *»S svojim vedenjem kažeš, da nisi pripravljen za delo z drugimi. Ko boš menil, da se lahko pridružiš skupini, ne da bi jo motil, se ji pridruži.«*).
- Učenca sooči z njegovim neprimernim vedenjem. Zastavi mu vprašanje, ali ve, zakaj se tako vede (morda zaradi želje po pozornosti, moči, prizadeti nekoga ipd.) in pri tem opazuje učenčeve reakcije ter poskuša identificirati napačen cilj.
- Kadar je cilj identificiran, učitelj z učencem izdelava načrt o tem, kako bi lahko učenec uspešno zadovoljil potrebe na socialno sprejemljive načine (na primer: učenca, ki zbujata pozornost, naj učitelj ignorira, pozornost nameni učencem s primernim vedenjem. Ko učenec uveljavlja svojo moč, učitelj na neprimerno vedenje učenca ne reagira z močjo, ampak ga preusmeri h drugemu cilju vedenja. Ko postane učenec maščevalen naj učitelj ne pokaže prizadetosti, ampak naj učencu nameni naklonjenost, da učenec občuti, da mu je mar zanj.).
- Pri razreševanju problema učenčevega vedenja lahko učitelj vključi celoten razred, kjer razpravljajo o problemu in podajajo predloge za razrešitev problema.
- Dreikurs predlaga, da v primeru če učenec ne preneha z neprimernim vedenjem uporabo spodbud, namesto kaznovanja, pa uporabo naravnih in logičnih posledic. Naravne posledice izhajajo iz dejanja samega oziroma so rezultat samega dejanja (npr. učenec, ki pozabi malico, je lačen). Logične posledice pa določi nekdo drug kot odgovor na posameznikovo vedenje (npr. učenec med poukom klepeta, zato ga učitelj presede). Učitelj z naravnimi in logičnimi posledicami od učencev pričakuje, da bodo sami izbrali ustrezno vedenje. V nasprotnem primeru sledijo neprijetne posledice. S tem, ko učitelj daje učencu možnost izbire vedenja, ga spodbuja k razvoju odgovornosti za lastno vedenje in utrjuje samodisciplino. Medtem ko učitelj, ki uporablja kaznovanje, od učencev pričakuje, da bodo ubogali njegove ukaze, s tem kontrolira njihovo vedenje.

3.1.1.2.2 Glasserjeva teorija izbire in model dobre šole

Po Glasserju so za vzpostavitev »dobre šole« potrebna dobra komunikacija ter razumna pravila, kjer je jasno določen odnos med vzrokom in posledico, pravila pa so oblikovana na podlagi skupnega sodelovanja učitelja in učencev. Pri reševanju disciplinskega problema je pomembno, da problema ne rešuje učitelj namesto učenca. S tem, bi mu odvzel možnost prevzemanja odgovornosti za lastno vedenje.

Ko pride do neprimernega vedenja učenca, Glasser predlaga naslednje korake učiteljevega odzivanja (Pšunder, 2004, str, 144):

- Učitelj najprej zaustavi neprimerno vedenje učenca in ga sooči z lastnim vedenjem. Pri tem uporabi vprašanja: *»Kaj delaš? Kakšna so pravila?«*.
- Kadar učenec prepozna, da se je vedel neprimerno, sledi vrednotenje vedenja, v smislu vzročno-posledičnega odnosa (kršitvi sledi logična posledica). Pri vrednotenju vedenja učitelj postavlja vprašanja: *»Kaj si s tem dosegel? Si zadovoljil svoje potrebe? Ti je tak način všeč? Si koga prizadel? Ali moraš kaj spremeniti?«*.
- Nadalje učitelj spodbudi učenca k oblikovanju načrta za spremembo vedenja. Vpraša ga lahko: *»Kaj bi lahko naredil, da se to vedenje v prihodnosti ne bi več ponovilo?«*. Večji del odgovornosti lahko učitelj prepusti učenčevi odločitvi o načrtu, lahko pa mu pri tem pomaga s predlogi za izboljšanje vedenja. Pri tem je pomembno, da učenec izbere rešitev in s tem prevzame odgovornost za lastno vedenje.
- Ko učitelj in učenec sprejmeta načrt, sledi ustni ali pisni dogovor (v smislu pogodbe). Izdelani načrt spremljata, če se izkaže, da načrt ne deluje, učitelj učenca spodbudi k preoblikovanju načrta vedenja.

Iz predstavljenih modelov avtorjev lahko razberemo, kako se učitelji obravnavanega disciplinskega pristopa odzivajo na neprimerna vedenja učencev. Prvi ukrep učitelja je torej prekinitev neprimernega vedenja učenca. Nato ga sooči, da s svojim neprimernim vedenjem krši dogovorjena pravila ter nazadnje sledi najpomembnejše dejanje, tj. oblikovanje načrta za spremembo vedenja, kjer učitelj spodbuja učenca, da sam poišče ustrezno rešitev problema. Pogovor učitelja z učencem mora biti take narave, da bo učenec začutil svojo pomembnost v medsebojnem dogovoru za spremembo vedenja (Pšunder, 2004).

3.1.1.3 Pristop intenzivnega nadzora

Zagovorniki pristopa so mnenja, da je učitelj nadzornik otrokovega vedenja. On je tisti, ki določi zaželeno, sprejemljivo vedenje ter določi pravila in zapovedi, saj po mnenju zagovornikov pristopa učenci niso sposobni samostojno odločati o svojem vedenju. Za vsako vedenje so določene posledice, pozitivne ali negativne podkrepitve. Zagovorniki so prepričani, da je možno ohranjati primerno vedenje s pomočjo nagrajevanja ustreznega vedenja (pohvala vedenja). Nasprotno, kadar učenci ne upoštevajo zahtev učitelja, se le-ti poslužijo kaznovanja (odstranitev privilegijev, zadržanje po pouku, obveščanje staršev ipd.). Vendar kazni ne smejo biti škodljive za učence ter negativno vplivati na njihovo samopodobo. Predstavili smo že ukrepanja učitelja v prvima dvema disciplinskima pristopoma, sedaj si pogledjmo, kako učitelj ukrepa na neprimerno vedenje v pristopu intenzivnega nadzora (Pšunder, 2004, str. 146-147):

- Učitelj jasno navede vedenje, ki ga zahteva (npr.: *»Janez, sedi tiho na svojem prostoru.«*). Pri tem je v ospredju tudi učiteljeva govornica telesa: resen pogled učenca, pristop k učencu, se nagne k njemu in ga gleda v oči, ko govori ipd. Učitelj vztraja pri zahtevanem, dokler učenec ne prekine neprimerno vedenje.
- Pred učenca nato postavi izbiro, ali se bo obnašal, kot je ukazal učitelj, ali bo sprejel neprijetno posledico. To je zgolj navidezno, saj je primarni cilj učitelja ustaviti neprimerno vedenje in ne ponujanje izbir učencu. Zagovorniki predlagajo določitev vedno strožjih posledic za določeno vedenje. Če učitelj z lažjimi posledicami ne doseže primerne vedenja pri učencu, sledijo strožje posledice. Tako kot v pristopu zmerne nadzora tudi v intenzivnem učitelji najprej ustavijo neprimerno vedenje. Medtem ko v pristopu zmerne nadzora učitelj nato prepusti odločitev o rešitvi problema učencu, intenzivni nadzor daje učitelju nalogo, da učenca preusmeri k bolj pozitivnemu vedenju.

S predstavljenimi značilnostmi disciplinskih pristopov smo želeli dobiti vpogled v ukrepanja učiteljev na neprimerno vedenje. Ugotovimo, da vsak posamezni disciplinski ukrep različno dopušča nadzor učitelja in učenca pri reševanju disciplinskega problema. Zagovorniki pristopa šibkega nadzora prepuščajo nadzor nad vedenjem učencu samemu, zagovorniki pristopa intenzivnega nadzora učitelju, zagovorniki pristopa zmerne nadzora pa poudarjajo medsebojno sodelovanje med učiteljem in učencem. V obravnavanem delu vseskozi poudarjamo glavni cilj discipliniranja, tj. samodisciplina učencev. Le-ta vključuje tudi

zmožnost učenčevega samonadzora nad lastnim vedenjem ter prevzemanje odgovornosti za storjeno dejanje. Torej, če želimo, da bi se učenci približali zelenemu cilju, jim moramo ponuditi priložnosti, kjer bi se sami soočili s posledicami svojega neprimerne vedenja in jih spodbuditi k samostojnemu iskanju rešitve disciplinskega problema. Če primerjamo pristopa s šibkim in intenzivnim nadzorom, zaznamo bistveno razliko. Pri prvem disciplinskem pristopu je učencem omogočeno, da samostojno rešujejo problem, po potrebi jim tudi učitelj ponudi kakšen predlog za popravilo vedenja. Na drugi strani pristop intenzivnega nadzora, kjer ima učitelj glavno vlogo pri kontroli učenčevega vedenja, ne spodbuja učence k prevzemanju odgovornosti za lastno vedenje (Pšunder, 2004). Ne glede na povedano se na koncu vsak učitelj odloči za tisti disciplinski pristop, ki njemu najbolj ustreza. A za katero koli disciplinsko ukrepanje se odloči, mora biti ukrep take narave, da ne prizadene otrokove osebnosti, ampak, da z njim pokažemo, da ne odobravamo določenega ravnanja učenca in želimo, da ga z lastno aktivnostjo in željo po spremembi vedenja, popravi.

3.1.2 Kontinuum učiteljevih odzivov po Wolfgang

Dober in predvsem nazoren prikaz tehnik odzivanja učitelja na neprimerno vedenje predstavlja Wolfgang. Wolfgang (2005, str. 107) je tehnike discipliniranja razvrstil glede na moč in nadzor, ki ju uporabljajo učitelji. Iz preglednice, ki jo je poimenoval kontinuum učiteljevih vedenj, je razviden nadzor učitelja. Gre za postopno spreminjanje učiteljevega vedenja, od minimalnega do maksimalnega nadzora nad učiteljevim vedenjem.

<u>Največji nadzor učenca</u>			<u>Najmanjši nadzor učenca</u>	
neverbalni signali	nevelelne povedi	vprašanja	velelne povedi (pripravljalni ukaz)	fizično posredovanje/modeliranje (ojačitve)
<u>Najmanjši nadzor učitelja</u>			<u>Največji nadzor učitelja</u>	

Shema 1: Kontinuum učiteljevih odzivov (Pšunder, 2004)

Wolfgang (Pšunder, 2004) je tako prevladujoče načine odzivanja učitelja na neprimerno vedenje uvrstil v pet skupin:

Neverbalni signali: učencu ob neprimernem vedenju namignemo s pogledom, obrazno mimiko, kretnjami, pristopom, dotikom, tiho izgovorjenim imenom ali z drugimi zvočnimi signali z namenom, da bi se učenec zavedel svojega neprimernega vedenja in z njim prenehal. Učencu je prepuščeno, da sam poišče rešitev.

Nevelelne povedi: učencu ničesar ne ukazujemo, ampak ubesedimo njegovo vedenje, kot ga vidimo mi z namenom, da bi se učenec zavedel negativnih učinkov svojega vedenja na druge. Pri tem je pogosta uporaba jaz sporočil, ki vsebujejo tri elemente (vedenje učenca, njegove učinke na druge in občutke drugih ob učenčevem vedenju). Učencu je še vedno prepuščeno, da sam najde rešitev za spremembo vedenja.

Vprašanja: učencu postavimo vprašanje o samem dejanju, pravilih v zvezi z dejanjem, o tem, kaj bo storil, da bo razred lahko nadaljeval z delom, po njegovih interesih ipd. Z vprašanjem ga pozovemo, da razmisli o situaciji in idejah za rešitev problema, ali mu ponudimo pomoč.

Velelne povedi (pripravljalni ukaz): učencu ukažemo, naj preneha z neprimernim vedenjem, in zahtevamo spremembo vedenja v pozitivni smeri. Povemo mu kaj naj dela oziroma kako naj ravna. V primeru, da učenec ne preneha z neprimernim vedenjem, ga seznanimo s posledicami, ki bodo sledile.

Fizično posredovanje/modeliranje: učenca fizično odstranimo iz dogajanja (npr. ga odstranimo iz pretepa oz. konflikta, na stolu ga zasučemo proti mizi, mu v roke damo pisalo ipd.). Demonstriramo želeno vedenje ali izberemo učenca, ki se vede primerno, in ga uporabimo kot model, ki naj mu drugi sledijo.

Tako kot pri temeljnih disciplinskih pristopih, kjer se nadzor učitelja nad vedenjem učenca povečuje, tako se tudi po kontinuumu Wolfganga učiteljeva moč reagiranja na neprimerno vedenje vedno bolj krepi. Učitelj lahko naštete oblike reagiranja uporablja v okviru korektivne discipline, ki vodijo do samodiscipline učencev. Učenec naj bi se tako zavedal svojih neustreznih ravnanj in si nadalje prizadeval za doseganje bolj zaželenega vedenja.

3.2 Vključenost kaznovanja ob neprimernem vedenju

Kazen, ena od najbolj delikatnih sredstev vzgoje. O pomenu kaznovanja so se mnenja v pedagogiki zelo spreminjala. Utrjevalo se je prepričanje, da brez kazni ne gre in da je to eno najuspešnejših oblikovalnih sredstev (Gogala, 2005). Gogala opozarja, da je v dosedajšnji praksi kaznovanje veljalo za navado, s katero se je na hiter način doseglo uspeh, brez zavedanja, da predstavlja kaznovanje le nasilno sredstvo, nevredno, da bi z njim oblikovali človeka. Tudi Dreikurs s sodelavci (Pšunder, 2011) je kot temeljni problem kaznovanja videl v tem, da nima logične zveze z otrokovim vedenjem, saj se pogosto izbira poljubno, samovoljno in boleče za otroka. Ostali avtorji, ki jih Pšunder izpostavlja (2011) se tudi strinjajo, da s kaznovanjem lahko začasno odpravimo neprimerno vedenje, vendar so ob tem pogostokrat prisotni negativni občutki, kot so napetost, strah, odpor in želja po maščevanju. Ti občutki pa lahko preprečijo doseganje temeljnega cilja kaznovanja, tj. odpravo neprimernega vedenja. Po mnenju Bluestein (1997) kazen prepušča učitelju največ odgovornosti za rešitev problema in redko presega takojšen cilj, tj. odpravo nezaželenega vedenja. Dodaja še, da je kazen usmerjena v kratkoročne rezultate, ki učencem dopuščajo zelo malo možnosti, da bi se naučili spretnosti samostojnega reševanja problemov. Podobnega mnenja je tudi Gossen (1992), ki pravi, da je kazen usmerjena k problemu in ne k rešitvi.

Kaznovanju se kljub različnim mnenjem ni moč izogniti. V šoli je bilo in je prisotno. Pri tem je pomembno, da kaznovanje ne postane prevladujoče in edino sredstvo, s katerim se rešuje disciplinske probleme. Kajti namen pedagoškega kaznovanja je po Gogali (2005) doseganje vzgojnega procesa pri gojencu, kjer gojenec sam doživi svojo krivdo in upravičenost kazni. In kot smo že enkrat poudarili je pomembno, da pri tem učitelj ne kaznuje otroka oziroma njegove osebnosti ter čustev, ampak se mora kazen navezovati na negativno vedenje, s tem pokažemo, da takega vedenja ne odobravamo. Kroflič (2011) k temu še doda, da bo učenec pozitivno doživel vrednost kazni, če izvrševalca kazni, tj. učitelja, sprejema kot verodostojno osebo (osebo, ki je pravična in ravna v korist vzgajanje osebe). Avtorici Peček Čuk in Lesar v svojem delu izpostavita, zakaj so kazni v šoli prisotne, kljub raziskavam, ki kažejo na negativne učinke kaznovanja. Kazni ostajajo iz naslednji razlogov (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 213):

- so eno od sredstev, s pomočjo katerih vzpostavljamo in ohranjamo razredna in šolska pravila in norme;

- otrokom pomagajo razumeti, da njihovo delovanje vpliva na skupino in pripomorejo k zavedanju svojih delovanj in posledic ter razvijanju vnaprejšnjega predvidevanja možnih reakcij;
- so nujne z otrokovega vidika moralnega razvoja, vsaj na predkonvencionalnem moralnem nivoju;
- z njihovo pomočjo izražamo spoštovanje do otroka, v smislu, da ga obravnavamo kot sposobnega prevzeti odgovornost za lastna ravnanja;
- so pomembne za razvoj otrokovega pojmovanja pravičnosti (otroka učijo, kaj je pravično in kaj krivično).

Našteti razlogi kažejo, da je iluzorno pričakovati, da lahko učitelj v razredu deluje, brez da ne bi kdaj uporabil kaznovanja. Nemalokrat se učitelji znajdejo v takšni situaciji, ko jim kazen v danem trenutku predstavlja edino sredstvo za ustavitev negativnega vedenja učenca, tu imamo v mislih skrajno težavno vedenje učenca. Učitelj namreč včasih ne more obvladati nek disciplinski problem le na podlagi pozitivnega odnosa, razumevanje in preventivnih strategij. A vselej, kadar se učitelj posluži kaznovanja, kot vzgojnega sredstva, mora pri tem delovati razumsko in človeško ter v skladu z vzgojno-izobraževalno etiko. Na tem mestu je smiselno odgovoriti na vprašanje, kako naj učitelj izpelje vzgojno kazen, kadar učenec stori prekršek (v mislih imamo namerno kršenje pravila, ki ga učenec pozna). Avtorji predlagajo naslednje (Gogala, 2005, str. 98-103; Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 61):

- kazen mora biti individualna in ne šablonska, kar nakazuje na omejenost formalnih oblik kazni;
- učitelj kaznuje le v primerih, ko so bila predhodno izvedena že vsa druga sredstva;
- učitelj ne kaznuje prepogosto, potreben je premislek o načinu kaznovanja;
- pravičnost in doslednost kaznovanja;
- ko je učitelj pretirano čustveno vznemirjen, naj se ne odloča za kazni;
- kazen mora imeti svoj začetek in svoj konec, da ne prihaja do zamer med učiteljem in učencem in s tem do novih konfliktnih situacij.

Torej, kazen sledi, ko otrok prekrši določeno pravilo ali dogovor. Nikakor pa si učitelj ne sme dovoliti, da bi kaznoval učenca, ne da bi bil učenec predhodno seznanjen s pravili. Učenec mora vedeti, zakaj je kaznovan. Vzgojna kazen je tista, ko učenca opozori na nepravilnost dejanja in jo otrok prepozna in razume (Golja, 1998).

Oblik kaznovanja otrok je veliko, na splošno pa jih lahko razdelimo v tri skupine: verbalno kaznovanje, fizično kaznovanje ter druge oblike kaznovanja (Peček Čuk in Lesar, 2009).

1. Verbalno kaznovanje

Peček Čuk in Lesar (2009, str. 62-63) opisujeta naslednje oblike verbalnega kaznovanja:

Graja je eno od pogostejših vzgojnih sredstev v šoli. Pod grajo razumemo kreganje, zmerjanje, oštevanje idr. S pomočjo graje želi učitelj pri učencu vzbuditi obžalovanje za storjeno napako ter ga usmeriti k bolj sprejemljivemu in zelenemu vedenju. Pri tem je graja osredotočena na dejanje in ne na otrokovo osebnost.

Grožnja temelji na vzbujanju strahu pred negativnimi posledicami. Da bi jo učenec, ki se neprimerno vede dejansko sprejel, mora biti realna in izvršljiva s strani učitelja (kot na primer odvzem pravice do samostojne izbire dejavnosti, izločitev oziroma nesodelovanje posameznika v zanj prijetnih dogajanjih, sporočilo staršem o neprimernem vedenju idr.). Potrebna je torej uresničitev učiteljevih ostrejših obljub.

Posmehovanje in zaničevanje sta načina kaznovanja, ki se ju ne smemo posluževati. Učinek uporabe žaljivih besed in poniževalnih izrazov je, da se začne otrok sprejemati in vesti v skladu z njimi. Kaznovanje mora biti v skladu z njegovim razvojem in dostojanstvom ter otrokovih pravic.

Molk predstavlja eno od hujših oblik kaznovanja, saj lahko spodbudi občutek tesnobe, krivde, negotovosti in zmede pri otroku ob neodzivanju učitelja na neprimerno vedenje. Občutljive posameznike lahko takšno neodzivanje učitelja na neprimerno vedenje potre in pahne v stanje malodušja, kjer si brezpogojno očitajo storjene napake. Zato je pomembno, da ko se poslužimo molka, da le-ta ne traja predolgo, temveč le toliko časa, da se problemska situacija umiri, poleg tega pa je otroku potrebno razložiti, zakaj molčimo.

2. Fizično kaznovanje

Pod telesno kaznovanje spadajo (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 65): **udarci** (z roko, s palico, s pasom ali drugimi podobnimi predmeti), **brcanje**, klofutanje, **tresenje**, **praskanje**,

ščipanje, puljenje las, vlečenje za ušesa, stiskanje, metanje predmetov v posameznika in podobno.

3. Druge oblike kaznovanja

Peček Čuk in Lesar (2009, str. 63-64) navajata še druge oblike kaznovanja kot so:

Odtegotanje ljubezni in pozornosti spremlja ga molk, hladen pogled in obračanje hrbta vzgojitelja. Pri tej obliki kaznovanja je začititi manipuliranje učitelja, saj bo le-ta ljubezniv do učenca šele, ko spremeni svoje vedenje. Posledično je učenec pripravljen ustreči pričakovanjem učitelja zaradi želje po njegovi naklonjenosti. Zaradi prisotnosti čustvenega pogojevanja in odvisnega razmerja naj bi se tovrstnega kaznovanja v vzgoji izogibali.

Obremenilne kazni se izvajajo na način, ki javno sramoti posameznika (črne pike ob imenu kršitelja na vidnem mestu, nesmiselna dejavnost, kot npr. napisati nek stavek stokrat). Tovrstno kaznovanje je usmerjeno na osebnost otroka in temu se moramo izogibati, kot smo že večkrat poudarili. Pojavljajo pa se tudi v obliki, ko se navezujejo na samo kršitev (dodatno pisanje domače naloge, skrb za čistočo po obrokih vseh sošolcev in njihovih miz, skrb za urejenost garderobe ipd.).

Odtegotanje materialnih dobrin oz. privilegijev se pogosto izvaja v šolski praksi. Gre za odvzem stvari ali dejavnosti, ki učencu veliko pomenijo. Tovrstno kaznovanje ne povzroča večje čustvene prizadetosti pri otroku, še posebej, kadar je otroku razloženo, zakaj je učitelj tako ukrepal. Kazen je navadno skladna s težo in vrsto prekrška.

Poravnava povzročene škode (restitucija) se uporablja, kadar posameznik povzroči materialno škodo sebi ali drugi osebi. Pozitivna stran tovrstne oblike je, da spodbuja odgovornost učenca za svoje dejanje, mora pa biti poravnava realno izvedljiva (upoštevanje otrokove starosti in njegovih zmožnosti).

Kadar se učitelj odloči za katerokoli od zgoraj opisanih oblik kazni, mora premisliti o njeni pravičnosti in učinkovitosti, da ne bi negativno vplivala na otrokovo osebnost. Tudi Gogala (2005) opozori na pomembnost izbire kazni. Pri tem loči dve vrsti kazni: navadna in pedagoška ali vzgojna. Navadna kazen je bolj maščevalna in izvira iz prirodnega načela »zob

za zob«. Vrača se nazaj k dejanju z namenom doseči primerno zadostitev za nepravilno, nemoralno, nesocialno dejanje. Pedagoška ali vzgojna kazen je usmerjena v bodoči razvoj gojenca. Z njo naj bi vzgojitelj obvaroval gojenca pred ponovitvijo dejanja. Gojenec naj ne ostane pri doživljanju neprijetnosti in strahu kazni, ampak naj ob njej začuti nepravilnost in nevrednost svojega dejanja, katerega ne bo več storil (prav tam).

3.2.1 Alternativni izhod v kaznovanju

Alternativni vzgojni ukrepi naj bi rušili dosedajšnji mit strogega kaznovanja ter z novimi in drugačnimi vzgojnimi prijemi dajejo priložnost za spoznanje, obžalovanje in osebno rast učenca, ki krši dogovorjena pravila. V osnovi želijo izkoreniniti kazni v šoli ter z drugačnimi metodami vplivati na osebnost učenca ter njihovo vedenje.

Alternativni vzgojni ukrepi omogočajo, da se učenci učijo iz svojih napak, prevzamejo odgovornost za storjeno dejanje, presodijo svoje vedenje, se navajajo na samodisciplino ter da so se zmožni vživeti v drugega, kar imenujemo empatija (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Razumljivo je, da naštetega še posebej mlajši učenci morda še niso zmožni dojeti in uporabljati v praksi, ob upoštevanju stopenj moralnega razvoja po Kohelbergu, vendar lahko učitelj s postopnim uvajanjem ter nenehnim poučevanjem o tem, bistveno pripomore, da ta dejanja postanejo izvedljiva.

Kroflič (2011) vidi bistvo v alternativnem ukrepanju v predpostavki, da lahko posameznik, ki je storil prekršek popravi napako z določenimi prosocialnimi dejanji, pri tem pa izkusi etični pomen delovanja v korist žrtve, druge osebe ali skupnosti kot celote. Ključni namen alternativnih vzgojnih ukrepov je po mnenju Peček Čuk in Lesar (2009) zadovoljiti pričakovanja žrtve po povračilu ter dati kršitelju možnost popraviti napako. Posameznik, ki je storil prekršek naj bi z delovanjem v korist skupnosti pokazal, da si želi ostati del nje ter da se zaveda škodljivih posledic svojih dejanj. V ospredju je krepitev moralne zavesti posameznika, ki je storil prekršek ter njegove prosocialne naravnosti. Za razliko od klasičnega kaznovanja alternativno poudarja osebno bližino, spodbujanje spoštljivih vrstniških odnosov, inkluzivno klimo ter dosledno spodbujanje otrok za prevzemanje odgovornosti za posledice lastnih neprimernih ravnanj (prav tam). Alternativni vzgojni ukrepi želijo vzgojo ponovno popeljati v razmišljanje o vzroku in posledici, o disciplini in discipliniranju, o postavljanju meja ter o

pomenu medsebojnih odnosov od rojstva naprej (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Med alternativne vzgojne ukrepe uvrščamo pobotanje oziroma poravnavo, popravo škodljivih posledic ravnanja, opravljanje dobrih del, mediacijo in podobno (Kroflič, 2011). Nadalje predstavljamo mediacijo, restitucijo ter družbeno koristno delo kot možne alternativne ukrepe pri reševanju disciplinskih problemov v šoli.

3.2.1.1 Mediacija

Mediacija vsebuje veliko strokovnih interpretacij, odvisno od področja, kjer se izvaja (pravno, družinsko, šolsko ipd.). V šolskem prostoru se pojavljata dve obliki mediacije, in sicer šolska in vrstniška mediacija. Razlika med njima je v tem, kdo vodi proces; pri šolski mediaciji so to strokovni delavci na šoli, vrstniško pa izvajajo učenci sami.

Prgić (2010) definira mediacijo kot proces, kjer udeleženci s pomočjo tretje nevtralne oziroma nepristranske osebe skozi pogovor izpostavijo sporna vprašanja z namenom oblikovanja možnosti, preverjanja alternativ in oblikovanja sporazumnega dogovora, ki bo zadovoljil potrebe vseh udeležencev.

Martin Lisec (2006) vidi mediacijo kot prostovoljen proces. Tako sprti strani sami prevzameta odgovornost za razrešitev konflikta. Dogovor med njima mora biti obojestransko sprejet in tako se s pomočjo mediacije ohrani spoštljivi medsebojni odnos vpletenih ali pa se proces zaključi s čim manjšimi čustvenimi in psihološkimi izgubami.

Kroflič (2010) navaja, da je mediacija eden izmed načinov reševanja konfliktov, pri katerem udeleženci konflikta prevzamejo odgovornost za razrešitev le tega. Povezuje jo z idejo restorativne pravičnosti, ki od povzročitelja konflikta zahteva popravo napake oziroma škode s povračilnim dejanjem ter s tem zadovolji pričakovanja žrtve.

Iršič in sodelavci (2010) izpostavijo proces pogajanja, kjer sprti strani sami poskušata rešiti konflikt s pogovorom, gre za najbolj neformalen proces. Stopnjo višje je proces mediacije, kjer se v pogajanje vključi še tretja oseba – mediator. Le-ta pripomore k temu, da sprti strani najdeta sprejemljivo rešitev za obe. Tu skrbi mediator za proces, vendar imata tudi medianta nadzor nad temo, ki jo obravnavata in tudi nad izidom mediacije.

Prgić (2010) na podlagi definicij različnih avtorjev, ki se ukvarjajo z mediacijo, pravi, da mediacija predstavlja pospeševalen proces, v katerem tretja nevtralna stran brez poseganja v vsebino spora posreduje med dvema ali več udeleženci in nima nikakršnega pooblastila, da bi sprejela kakršnokoli odločitev namesto udeležencev v sporu. Naloga mediatorja, bodisi učitelja v šolski mediaciji ali učenca v vrstniški mediaciji je, da z uporabo različnih komunikacijskih tehnik in veščin pomaga udeležencem v sporu definirati problem, vzpostaviti pogajanje in rešiti konflikt na sporazumen način, vendar brez vsiljevanja rešitve. Dogovor, ki predstavlja skupno rešitev vseh udeležencev, ne sme biti zmaga za eno in poraz za drugo stran.

V okviru preventivnega delovanja smo omenili, da je še kako pomembna vključenost učencev v razne dejavnosti oziroma odločitve, kjer so upoštevani tudi njihovi predlogi. Na ta način jih motiviramo za delo, počutijo se pomembni in odgovorni. Tako tudi proces mediacije, kot izpostavlja Iršič (2010), dopušča udeležencem možnost, da zagovarjajo in uveljavljajo svoje interese, ki se kdaj tudi sicer ne skladajo z interesi drugega, pa vendar dobijo možnost, da so slišani in upoštevani. Pri tem jim pomaga tretja oseba, ki s skupnim sodelovanjem iščejo najboljšo rešitev, ki je zadovoljiva za oba. Torej, pogovor o problemu, izražanje mnenj sprtih strani, skupno iskanje najboljše rešitve, vse naštetu je temeljna značilnost mediacije.

Na vprašanje, čemu vključevati mediacijo v vzgojni načrt šole, Metelko Lisec (2008) vidi v tem, da je sposobnost reševanja konfliktov ena temeljnih veščin, ki jih človek potrebuje za preživetje v današnji skupnosti. Proces mediacije učence navaja na mirno in konstruktivno reševanje problema, brez verbalnega in fizičnega nasilja. Kar pa mediacijo loči od ostalih vzgojnih ukrepov je to, da na koncu nimamo poražencev, za razliko od ukrepov, ki jih izreče avtoriteta, pa imamo na eni strani zmagovalca, na drugi poraženca (prav tam).

Preden predstavimo značilnosti šolske in vrstniške mediacije, želimo omeniti še en pomemben element, ki je pomembni del procesa mediacije, tj. empatija. Prisotnost empatije v mediacijskem posredovanju nazorno razloži Kroflič (2011, str. 25). Pravi, da kadar poslušalec prisluhne zgodbi druge osebe in se empatično vživi v njeno perspektivo, začuti prizadetost (emocionalni distress) te osebe. Ob tej prizadetosti navadno ne ostane ravnodušen, ampak se v njem vzpostavi nelagodje (empatični distress), ki se ga lahko reši tako, da popravi napako ali doseže dogovor o prihodnjem ravnanju ter s tem razreši konflikt, ki je tudi njemu neprijeten. Kot pravi še Kroflič, se storilec neprimerne dejanje odloči za prostovoljno razrešitev

konflikta iz dveh razlogov: predvsem zaradi doživljanja empatične krivde (zavedanje odgovornosti za posledice lastnega ravnanja) ter sočutja (do osebe ne moremo biti ravnodušni, zato poskušamo odpraviti vzroke njegovega nelagodja, prizadetosti itn.).

Empatijo izpostavljamo zato, ker je ta ključna, če želimo doseči vzgojni učinek pri učencu, ki je storil neprimerno dejanje. S tem, ko se učenec zmore vživeti v perspektivo druge osebe (prizadete osebe, žrtve) ter začuti odgovornost za popravilo napake, krepi osebnostno naravnost ter socialne veščine.

Za podrobnejši vpogled v značilnosti šolske in vrstniške mediacije navajamo nekaj točk (Prgić, 2010, str. 36-38):

- predstavlja način mirnega, konstruktivnega in dogovornega načina reševanja konfliktov in sporov med učenci;
- v procesu mediacije sta udeležena vsaj dva učenca, med katerima je prišlo do nesoglasja, konflikta ali spora;
- udeleženci v sporu morajo biti pripravljeni nastalo situacijo razrešiti na miren, strpen in produktiven način;
- pri tem jima pomaga tretja, nevtralna oseba, ki z različnimi znanji, veščinami in tehnikami učencema, ki sta v konfliktu, pomaga pri razlagi različnih pogledov, izražanju želja in potreb, da bi poiskala najboljšo med možnimi rešitvami;
- proces mediacije je uspešen, če učenca (lahko tudi učitelj in učenec) prideta do rešitve, ki je taka, da sta z njo zadovoljni obe strani;
- s šolsko in vrstniško mediacijo mladostniki usvojijo pomembne življenjske veščine;
- mediacija spodbuja učence, da raje uporabljajo mediacijo, kot da bi spore reševali nasilno;
- mediacija povečuje samospoštovanje in izboljša samopodobo;
- ker mediacija pomaga razumeti različna stališča in čustva, privabi iz učenca opravičilo, priznanje, željo po odpuščanju, povrnitvi in prijateljstvu;
- mediacija deluje tudi preventivno in ni uporabna samo za reševanje konfliktov;
- mediacija je proaktivno naravnost vzgojni pristop;
- mediacija pripomore k prevzemanju odgovornosti, saj prepusti učencem, da sami avtonomno iščejo rešitve za probleme, kadar je to v njihovi moči;
- mediacija je prostovoljen in zaupen proces ipd.

Predstavljene značilnosti mediacije na šolskem področju kažejo, kako se lahko na podlagi strpnega in sodelovalnega pristopa spoprimemo s konflikti in neustreznimi vedenji, ki prinašajo pozitivne rešitve problema. Poleg tega, da pridemo do rešitve, ki je sprejemljiva za vse udeležence spora, pa proces mediacije prinaša še druge pozitivne vzgojne učinke, kot so razvijanje socialnih veščin in zmožnosti reševanje problemov, učenje ustreznega vedenja ter nenazadnje učenci s pomočjo tega alternativnega pristopa uresničujejo cilje samodiscipline, to so navajanje na samovrednotenje, samokontrolo ter sprejemanje odgovornosti za svoja dejanja.

V poglavju o neprimernem vedenju smo predstavili najpogostejše oblike neprimernega vedenja učencev v šoli. Nekatere oblike neprimernega vedenja so lažje obvladljiva, spet druga ne. Ko imamo v mislih mediacijo kot proces reševanja konkretnega problema, se je potrebno vprašati o smiselnosti uporabe le-te, saj ni vsakič primerna. Pri manjših sporih (kot so žaljenje, obrekovanje, poniževanje, manjši pretepi ipd.) je po mnenju Metelko Lisec (2008) mediacija primerna. Na drugi strani se pojavljajo težje situacije, kjer je prisotno hudo nasilje ali nadlegovanje. V takem primeru, ko gre za tako hude oblike nasilja, kjer je porušeno razmerje med žrtvijo in nasilnežem, pride v poštev le beseda odraslih, tj. učitelja, ki izpostavi ničto toleranco do nasilja. Mediacijo je smiselno izvajati šele po tem, a le v primeru, če žrtev želi govoriti z nasilnežem (Prgić, 2010).

3.2.1.2 Restitucija ali povračilo škode

Po podobni logiki kot mediacija deluje tudi restitucija oziroma poravnava nastale škode. Tako kot pri procesu mediacije je tudi za restitucijo značilno, da se ne osredotoča na prekršek oziroma napako kršitelja, ampak na to, kako storjeno napako popraviti ter s tem dati zadoščenje prizadeti osebi oziroma skupnosti (Kroflič, 2011).

Če primerjamo restitucijo z mediacijo je razlika med njima v odnosu. Namreč pri restituciji je prisoten odnos med storilcem in žrtvijo, kjer storilec prekrška vloži napor za popravilo škode, lahko tudi ne pride do soočenja z žrtvijo. Medtem ko gre pri mediaciji za odnos med udeležencema v konfliktu, tu je nujno soočenje, kjer je upoštevano mnenje vseh vpletenih ter je prisotno skupno iskanje rešitve problema, ki je zadovoljiva za obe strani.

V šolski praksi še vedno obvelja učiteljeva beseda, kljub temu, da smo velikokrat do sedaj poudarili, da je nujno vključevanje učencev pri odločanju, če želimo, da bi resnično začutili, da verjamemo vanje. V procesu restitucije se navadno pojavi učitelj kot arbiter med storilcem in žrtvijo, ki določi ali vsaj potrdi, če je povračilno dejanje v obliki »dobrega dela« ustrežno. Gossen (1992, str. 48) tako opredeli restitucijo: *»Restitucija je dejanje, ki krepí storilca napake. V tem procesu je moč. Oseba, ki je storila napako, se ne povrne v nevtrálno stanje. Po restituciji je ta oseba boljša. Ne moremo spremeniti storjenega, ne moremo spremeniti preteklosti, lahko spremenimo ravnanje v prihodnosti.«* Iz navedene opredelitve restitucije lahko razberemo, da restitucija spodbuja aktivnost storilca, ki je storil napako. Torej, če to prenesemo v šolsko situacijo, bi naj učitelj učencu dopustil možnost, da sam poišče načine, kako bi popravil storjeno dejanje. In s tem se doseže glavni cilj restitucije po Gossen (1992), tj. krepitev osebnosti storilca napake, ko povrne škodo prizadeti osebi.

Berčnik (2009) pa navaja učenčevo kritično razmišljanje o svojem vedenju in samostojno popravljanje posledic svojih slabo premišljenih dejanj kot cilj restitucije. Pri procesu restitucije ne gre za vnaprej določene in enolične ukrepe, marveč so le-ti smiselno opredeljeni glede na povzročeno psihološko, socialno ali materialno škodo. Oseba, ki je storila škodo se mora potruditi, da poišče rešitev, ki jo žrtev sprejme kot primerno nadomestilo škode. Tako proces restitucije spodbuja konstruktivno vedenje, kjer so odsotne kazni in kaznovalec, obrambne ali destruktivne reakcije (prav tam).

Gossen (1992, str. 57) navaja sila preprost primer iz šolske prakse, kako se lahko reši primer z restitucijo. Na primer, če učenec čečka po zidu in s tem krši dogovorjeno pravilo, bi proces restitucije učenca privedel do tega, da med odmorom očisti steno. Iz tega sledi, da mora biti povračilo škode žrtvi v skladu s storjeno napako. Razumljivo je, da mora biti poprava napake (moralne ali materialne), odvisno od njene narave, smiselna, da bi dosegla želeni vzgojni učinek.

Iz dosedajšnji praks navajamo primere izpeljave restitucije (Gossen, 1992, str. 59):

- stvar popravimo, uredimo;
- plačamo povzročeno škodo;
- povemo dve lepi misli o sebi, ki smo jo prizadeli;
- žrtvujemo prosti čas.

Prva dva primera sta predvsem materialne narave; tak primer iz šolske prakse je na primer, kadar učenci mečejo kamenje v avtobusno postajo. Medtem ko zadnji dve poravnavi predstavljata moralno rešitev storjene napake; primer je lahko, kadar učenec zmerja nekoga.

Restitucija je rezultat medsebojnih odnosov med tremi spremenljivkami: med osebo, kakršna želim biti, mojo socialno zavestjo ali o tem, kako želim, da me drugi obravnavajo in vrednotami, ki jih želim ohraniti. Gossen (1992, str. 88) razloži s primerom; če dveletni otrok udari brata s kocko in ne poveže bratovega joka s svojim dejanjem, pomeni, da je še nezrel za proces restitucije oziroma nima še razvite sposobnosti empatije (vživljanje v čustva druge osebe). Podobno velja, če ne razume bistva vrednote, v tem omenjenem primeru, da drugih ljudi ne prizadenemo ali da z njimi ravnamo tako, kot bi želeli, da drugi ravnajo z nami.

Pomembno spoznanje za učitelja in ostale šolske pedagoge je, da preden lahko v šoli začnemo z restitucijo, si mora otrok želeti, da postane član skupine. Naslednji pogoj je, da otrok dojame vrednote skupine. In nazadnje, otrok se mora odločiti, da želi postati oseba, ki ji bo mar za druge in bo dovolj zmožna, da popravi svoje napake (Gossen, 1992).

Restitucijo lahko dosežemo z naslednjimi koraki (Gossen, 1992, str. 59):

- se pogovorimo o vrednoti, ki jo moramo ohraniti, o tem, v kaj verjamemo;
- vprašamo otroka, ali želi biti član skupine ali pa mu povemo, da je to naša želja;
- upoštevamo tako potrebe otroka, ki je storil prekršek, kot tudi potrebe učitelja ali skupne ter
- otroku damo dovolj časa, da najde rešitev.

Torej, restitucija se ne osredotoča na otrokove napake, ampak na to, kako popraviti storjeno napako in tako daje posamezniku priložnost, da popravi napako po najboljših močeh, s čimer koristi tako krivcu kot žrtvi.

Bistvene značilnosti procesa restitucije so (Gossen, 1992, str. 50):

- zadovoljivo povračilo žrtvi;
- krivec se mora potruditi;
- ne spodbuja nadaljnjih napak;
- pomembna je na področju, kjer je napaka storjena;

- vezana je na vrednoto, na način, kako ljudje ravnajo z drugimi, in ne le na posamičen dogodek;
- okrepi, utrdi osebo, ki je storila prekršek;
- ni kritike in ni vzbujanja občutka krivde.

Razberemo, da restitucija ni proces, kjer bi bila prisila tista, ki bi spremenila vedenje učenca, ampak gre za kritično razmišljanje učencev o svojem vedenju in iskanje možnosti za popravilo povzročenih posledic žrtvi. S tem, ko učenca spodbujamo k samostojnemu iskanju rešitve problem, ga navajamo na samodisciplino. Kadar učenec razmišlja, kako bi popravil storjeno napako, se hkrati zave vrednot, kjer se ne upoštevajo zgolj njegove lastne potrebe, ampak so pomembne tudi potrebe drugih (npr. poprava krivice, ki jo je storil žrtvi, da bo žrtev čutila ustrezno zadoščenje). Po mnenju Krofliča je restitucija dobrodošla, še posebej, če učenci, ki so vpleteni v konflikt, sami najdejo rešitev problema v ustreznem povračilu nastale škode. Spornost njene prisotnosti vidi v spretnem prekrivanju v obliki vodenja skupine. V praksi se je izkazalo, da učitelj skozi vodenje procesa restitucije lahko prikrito ali odkrito sugerira otroku, kako naj restitucijo opravi (učencu se pa zdi, da je sam rešil problem). (Kroflič, 2011).

3.2.1.3 Družbeno koristno delo

V vzgojnih načrtih osnovnih šol lahko v poglavju, kjer se obravnavajo vzgojni ukrepi za posamezne kršitve pravil zasledimo tudi opravljanje družbeno koristnih del kot alternativni vzgojni ukrep, ki ga opravi učenec, ki je storil prekršek.

Pojem družbeno koristno delo izhaja iz discipline prava in se v slovenski zakonodaji omenja že od leta 1995, a v praksi ni še tako uveljavljen, kot razlaga Filipčič (2006). Tako na pravnem kot šolskem področju predstavlja družbeno koristno delo alternativni koncept, ki nasprotuje naravi tradicionalnih ali klasičnih pristopov. Ukrep spodbuja celotni razvoj posameznika, od prevzema odgovornosti za svoja dejanja pa do socialne vključenosti, torej omogoča kršiteljem ponovno vključitev v socialno skupnost (prav tam).

Obstaja več oblik družbeno koristnega dela, odvisno od tega, kakšen prekršek je učenec storil. V nekaterih učnih načrtih so konkretno naštet primeri družbeno koristnih del, v drugih pa je samo naveden kot možen alternativni vzgojni ukrep, brez navajanja primerov.

Iz učnega načrta OŠ Vič (2010), ki je tudi objavljen na spletni strani šole, predstavljamo primere družbeno koristnih del. V uvodnem delu piše, da mora biti oblika koristnega dela vedno taka, da ne žali ali ponižuje učenca. Opravljanje koristnih del učenca je razdeljeno glede na prisotnost nadzora odrasle osebe, bodisi učitelja bodisi starša.

- **Nabor koristnih del brez nadzora**

Učenec/ka:

- skrbi za določeno rastlino v razredu,
- izdelava kakšen zanimiv izdelek iz papirja ali drugega materiala,
- opazuje določene dogodke v naravi in jih zapiše,
- prebere krajšo zgodbo in zapiše obnovo,
- prebere knjigo in zapiše vsebino,
- izdelava seminarsko nalogo in plakat,
- izvede anketo in jo predstavi,
- nudi pomoč vrstniku pri učenju,
- poišče določene podatke s pomočjo literature in interneta,
- izven časa pouka pomaga pri tehtanju in pospravljanju odpadnega papirja ob zbiralnih akcijah,
- ureja likovno omaro in kotiček,
- pripravi in izvede nastop pred sošolci (recitacija, ples, zapoje pesem ...),
- fotografira in pripravi razstavo,
- izdelava lutke in pripravi lutkovno predstavo,
- po svoji idejni zasnovi družabne igre postavi pravila, izdelava pripomočke in igro pokaže vrstnikom,
- drugo koristno delo, ki ga določi učitelj.

- **Nabor koristnih del pod nadzorom v šoli v soglasju staršev**

Učenec/ka:

- pomaga pri organizaciji različnih šolskih prireditev,
- pomaga pri urejanju knjig v knjižnici,
- pomaga pri urejanju šolskih pripomočkov,
- pomaga dežurnemu učitelju pri dežuranju,

- pomaga pri izdelavi šolskih učil,
- pomaga pri pripravi in izvedbi laboratorijskih poskusov pri pouku,
- pomaga dežurnim pri malici,
- pomaga pri urejanju šolske okolice,
- pomaga pri pospravljanju učilnice, telovadnice, garderobe in drugih prostorov,
- pomaga pri čiščenju snega,
- druga oblika pomoči, ki jo določi učitelj ali razrednik.

- **Opravljanje koristnega dela doma pod nadzorom staršev**

Učenec opravlja koristno delo dalj časa. Vrsta dela je odvisna od možnosti, ki so na voljo doma.

Našteta družbeno koristna dela osnovne šole Vič bi verjetno zasledili tudi v drugih učnih načrtih osnovnih šol. Predvsem je pomembno, da so dela primerna starostni in razvojni stopnji učencev in da so smiselna glede na storjen prekršek učenca. Družbeno koristno delo kot tudi ostali alternativni vzgojni ukrepi (mediacija, restitucija) storilca napotijo k možnosti poprave škode ali krivice, k dejavnostim, ki krepijo prosocialno in moralno usmeritev posameznika (Kroflič, 2009). Opravljanje družbeno koristnega dela ne sme biti zgolj izpeljava dela (npr. očiščeno šolsko dvorišče, zalite rože ipd.), ampak je potrebno pri učencu vzbuditi občutek prevzema odgovornosti za storjeno dejanje, ki ga v nadalje ne bo več ponovil.

Pojav neprimerne vedenja učencev je neizogiben. Kot smo ugotovili, se pojavlja v različnih oblikah, od takih, ki jih obravnavamo kot lažje kršitve (klepetanje, neubogljivost, laganje ipd.) do težjih oblik (agresivno nasilje). Za katero koli obliko neprimerne vedenja gre, je le-to nezaželeno in ga je potrebno čim prej odpraviti, da ne bi preraslo v še večje disciplinske probleme. In tu je izziv pred učiteljem – kako se soočiti z neprimernim vedenjem učenca.

V tem poglavju smo najprej omenili korektivno disciplino, saj predstavlja reševanje disciplinskih problemov, kadar se pojavijo. V okviru korektivne discipline omenjamo tri temeljne disciplinske pristope (pristop šibkega, zmernega in intenzivnega nadzora), ki kažejo, kako se učitelji odzivajo na neprimerno vedenje učencev. Med seboj se razlikujejo po tem, kakšno vlogo imata učitelj in učenec pri odpravljanju neprimerne vedenja. Pri pristopu šibkega nazora je torej učiteljeva naloga, da pomaga učencu videti problem in ga usmerja k

rešitvam problema. Prevladujoče ukrepanje ob neprimernem učencu je za ta pristop značilno nudenje možnosti pogovora o problemu učenca z učiteljem. Učitelj lahko uporabi t. i. »jaz sporočila«, ki so po Gordonu (1992) učinkovit način spoprijemanja z neprimernim vedenjem. Učitelj izrazi svoje občutke, ki jih doživlja ob neprimernem vedenju učenca in hkrati prepušča odgovornost učencu samemu za njegovo vedenje. Tovrstna komunikacija omogoča osebni in pristni kontakt med učiteljem in učencem, kar olajša spoprijemanje z neprimernim vedenjem. Naj navedemo izmišljen primer uporabe »jaz sporočil«. Učitelj pravi: *«Kadar med mojo razlago snovi klepetate, me zabolijo ušesa in nisem več dobre volje.»* Učiteljevo sporočilo učencem je tako sestavljeno iz definiranja problema (neprimerno vedenje učenca), opredelitve posledic, ki jih povzroča učenčevo vedenje na učitelja ter izražanja učiteljevih občutkov ob posledicah. S takšno komunikacijo damo učencem vedeti, da je njegovo vedenje neprimerno in mu hkrati dajemo možnost, da odpravi neprimerno vedenje. S tem ga navajamo na samokontrolo lastnega vedenja, kar je eden izmed vzgojnih ciljev, ki jih želimo pri učencih doseči. Pri pristopu zmerne nadzora, kjer je v ospredju učiteljevo in učenčevo skupno spoprijemanje z neprimernim vedenjem omenjamo model Glassarjeve dobre šole, kjer je bistveno, da ima učitelj kontrolo nad vedenjem učenca, hkrati pa mu dopušča, da sam poišče rešitev problema. S tem da učencu vedeti, da sprejema učenca kot sposobnega za reševanje problema in da mu je primarni cilj odpraviti njegovo neprimerno vedenje. Eno od možnih poti reševanja problema smo tudi že navedli v prejšnji obravnavi. Še največja kontrola učitelja nad vedenjem učenca je značilna za pristop intenzivnega nadzora. Po mnenju zagovornikov disciplinskih pristopov, naj bi učitelj izvajal tehnike intenzivnega nadzora, kadar so že bile predhodno izvajane tehnike prvih dveh pristopov in so se izkazale za neuspešno obvladovanje neprimernega vedenja učenca.

Nazoren prikaz učiteljevega ukrepanja na neprimerno vedenje nam prikazuje Wolfgang s t. i. kontinuumom učiteljevih odzivanj na neprimerno vedenje. V pričujočem delu smo ga vključili z namenom, da prikažemo, kako lahko učitelj s pomočjo kontinuuma pripomore k zmanjšanju lastne kontrole nad vedenjem učenca in hkrati spodbuja učence k prevzemanju odgovornosti za svoja vedenja.

V tem poglavju se dotaknemo tudi področja kaznovanja. Kazen velja za negativni vzgojni ukrep, a skozi razpravo smo spoznali, da ni najhujše vzgojno ukrepanje, če je kazen vzgojna. Vzgojna kazen je vselej tista, ki izhaja iz dejanja. Poudarili smo že, da mora biti otrok seznanjen, zakaj je bil kaznovan. V nasprotnem primeru gre za kaznovanje z negativnim

učinkom. Poleg tega pa smo še poudarili, da kaznujemo dejanje, ne pa otrokove osebnosti. Oblik kazni je veliko, predstavili smo tiste najpogostejše, razvrščene v tri skupine (verbalno kaznovanje, fizično kaznovanje ter druge oblike kaznovanja).

V zaključku poglavja o soočanju z neprimernim vedenjem učencev omenjamo značilnosti sodobnih vzgojnih prijemov, imenujemo jih alternativni vzgojni ukrepi, ki naj bi nadomestili klasična disciplinska sredstva (formalni opomini, ukori in izključitve). Predvsem alternativni vzgojni ukrepi, ki so tudi kurativni ukrepi, dajejo možnost kršitelju, da popravi lastne napake in si s tem prizadeva ostati člen skupine. Širše gledano prispevajo alternativni vzgojni ukrepi k razvoju moralnega zavedanja posameznika o svojem dejanju, ki ga v prihodnosti ne bo več ponovil. V zadnjem času se na šolah uveljavljajo mediacija, restitucija in družbeno koristna dela kot alternativa ostalim vzgojnim ukrepom, ki poudarjajo aktivno vlogo storilca in žrtve pri reševanju problema. In v tem vidimo prednost, da ne gre samo za označenje dejanja kot nedopustnega in določitev kazni za neprimerno vedenje, ampak gre pri alternativnem ukrepanju za vzbujanje zavedanja posledic neprimerne vedenja in prevzemanje odgovornosti za lastno vedenje. V ospredju so prosocialna dejanja kršitelja, ki mu prinašajo ob pozitivni rešitvi problema zadovoljstvo, žrtvi pa je povrnjena škoda (Kroflič, 2009).

II EMPIRIČNI DEL

4 RAZISKOVALNI PROBLEM

Kadar se pojavi neprimerno vedenje učenca, s katerim ovira potek pouka in s tem krši dogovorjena pravila vedenja, ga je potrebno ustaviti. Tu nastopi učitelj, ki neprimerno vedenje ustavi in si v nadalje prizadeva, da učenec izboljša svoje vedenje ter ga spodbudi k samostojnemu iskanju rešitve za spremembo vedenja. Kot smo ugotovili, se v šolskem okolju pojavlja veliko oblik neprimerne vedenja, a učitelj naj bi obvladoval disciplinske težave z vzgojnim ukrepanjem.

Ugotoviti, kako se učitelji razrednega pouka soočajo z neprimernim vedenjem učenca je osnovni namen empiričnega dela. Zanima nas, katere vzgojne ukrepe uporabljajo ob neprimernem vedenju učencev in kakšna je njihova učinkovitost ter ali so med njimi tudi alternativni vzgojni ukrepi, kot sta mediacija, restitucija in družbeno koristno delo ter ali so učinkoviti.

4.1 Cilji raziskave

Osnovni cilj raziskave je ugotoviti, katere vzgojne ukrepe uporabljajo intervjuvane učiteljice ob pojavu neprimerne vedenja učencev ter njihova učinkovitost. Ugotoviti tudi želimo, če med njimi uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo. Ostali cilji raziskave so ugotoviti, katere oblike neprimerne vedenja učencev se najpogosteje pojavljajo v razredu. Poleg vzgojnega ukrepanja intervjuvank na neprimerno vedenje smo želeli še raziskati, ali imajo intervjuvane učiteljice v razredu določena pravila dovoljenega in nedovoljenega vedenja ter kako so lahko učenci sodelovali pri oblikovanju le-teh. Intervjuvanke smo povprašali tudi o preventivnem delovanju, in sicer po preventivnih dejavnostih, ki jih izvajajo v razredu.

4.2 Raziskovalna vprašanja

1. Ali imajo v razredu določena pravila dovoljenega in nedovoljenega vedenja ter ali so imeli učenci možnost sodelovati pri oblikovanju le-teh? Kako so oblikovali pravila?

2. Katere preventivne dejavnosti uporabljajo učitelji v razredu?
3. Katere oblike neprimerne vedenja učencev se najpogosteje pojavljajo?
4. Katere vzgojne ukrepe uporabljajo učitelji ob pojavu neprimerne vedenja učencev in ali so učinkoviti?
5. Ali učiteljice uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe (mediacija, restitucija, družbeno koristno delo) in ali so učinkoviti?

5 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

5.1 Raziskovalna metoda

V empiričnem delu smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. Uporabili smo kvalitativno tehniko zbiranja podatkov, tj. delno strukturirani intervju.

5.2 Predstavitev vzorca

V raziskavi je sodelovalo 10 učiteljic razrednega pouka na petih izbranih osnovnih šolah v Novi Gorici. Na vsaki osnovni šoli smo izvedli intervju z dvema učiteljicama, in sicer z učiteljico 4. ter učiteljico 5. razreda.

OSNOVNA ŠOLA	INTERVJUVANA UČITELJICA	RAZRED, KI GA UČITELJICA POUČUJE
Osnovna šola 1	Intervju št. 1	5. razred
	Intervju št. 2	4. razred
Osnovna šola 2	Intervju št. 3	4. razred
	Intervju št. 4	5. razred
Osnovna šola 3	Intervju št. 5	5. razred
	Intervju št. 6	4. razred
Osnovna šola 4	Intervju št. 7	4. razred
	Intervju št. 8	5. razred
Osnovna šola 5	Intervju št. 9	5. razred
	Intervju št. 10	4. razred

Tabela 1: Raziskovalni vzorec

5.3 Izbor raziskovalnih instrumentov

Za izvedbo kvalitativne raziskave smo uporabili polstrukturirani intervju. Raziskovalec najprej na splošno sestavi intervju, kjer si postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel ter vnaprej pripravi tudi bistvena vprašanja, navadno odprtega tipa, ki jih postavi vsakemu spraševancu, preostala vprašanja pa postavi sproti med potekom intervjuja (Vogrinc, 2008, str. 109).

5.3.1 Intervjujska vprašanja po sklopih

Intervju z učiteljicami razrednega pouka je bil izveden na podlagi vnaprej sestavljenega vprašalnika, po potrebi so bila zastavljena tudi podvprašanja. Vsem intervjuvanim učiteljicam so bila zastavljena ista vprašanja, kar prispeva k večji primerljivosti odgovorov.

Raziskovalni problem je razdeljen na dva sklopa in vsak sklop vsebuje vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli priti do odgovorov. V prvem sklopu raziskujemo, ali imajo v razredu določena pravila glede dovoljenega in nedovoljenega vedenja in ali so imeli učenci možnost sodelovati pri oblikovanju pravil. Zanimalo nas je tudi, ali izvajajo preventivne dejavnosti, s katerimi se izognejo morebitnim potencialnim disciplinskim problemom v razredu. S pomočjo drugega sklopa smo raziskovali, katere vzgojne ukrepe uporabljajo učiteljice ob neprimernem vedenju učencev in kakšna je njihova učinkovitost ter ali med njimi uporabljajo tudi alternativne vzgojne ukrepe (mediacija, restitucija in družbeno koristno delo) in kako ocenjujejo njihovo učinkovitost.

1. sklop: DOLOČENOST PRAVIL GLEDE DOVOLJENEGA IN NEDOVOLJENEGA VEDENJA V RAZREDU

V intervjuju zastavljena vprašanja:

1. Ali imate določena pravila v razredu, s katerimi vzdržujete red in disciplino pri pouku?
Katera so?
2. Ali so učenci seznanjeni s postavljenimi pravili vedenja in ali so imeli možnost sodelovati pri oblikovanju le-teh? Kako so lahko sodelovali?

3. Ali imate določene preventivne dejavnosti, s katerimi se izognete morebitnim disciplinskim problemom? Katere?

2. sklop: SOOČENJE UČITELJEV Z NEPRIMERNIM VEDENJEM UČENCEV – UPORABA IN UČINKOVITOST VZGOJNIH UKREPOV

V intervjuju zastavljena vprašanja:

4. Katere oblike neprimernega vedenja se najpogosteje pojavljajo v razredu?
Katere vzgojne ukrepe uporabite, kadar pride do neprimernega vedenja učenca?
5. Kakšno je vaše mnenje o uporabi vzgojnih ukrepov? Kako vplivajo na spremembo vedenja učencev? Ali menite, da so učinkoviti?
6. Katere alternativne vzgojne ukrepe izvajate na šoli?
7. Ali lahko navedete primer iz vaše prakse, ko ste neprimerno vedenje učenca skušali izboljšati s pomočjo alternativnih vzgojnih ukrepov? Kako je vplival na učenčevo vedenje in v čem vidite prednost uporabe alternativnih vzgojnih ukrepov pred klasičnimi vzgojnimi ukrepi?
8. Ali menite, da učenci tovrstne ukrepe, kot so poravnava škode (restitucija), opravljanje družbeno koristnih del, mediacija ipd. dejansko doživljajo kot kazen?

5.4 Postopek zbiranja podatkov

Kot že rečeno, je bilo skupno izvedenih deset intervjujev, po dva na vsaki izbrani osnovni šoli. Pred samo izvedbo intervjujev z učiteljicami razrednega pouka smo prišli v stik z ravnateljki izbranih šol ter jih seznanili z namenom raziskave in prosili za sodelovanje. Vse izbrane osnovne šole so privolile v izvedbo intervjujev z učiteljicami in nato smo se s z njimi dogovorili za kraj in čas intervjuja. Potekal je na izbranih osnovnih šolah, v razredih, kjer intervjuvane učiteljice poučujejo. Predhodno so bile intervjuvane učiteljice seznanjene o tem, kaj je namen raziskave, kako bo potekal intervju in kako bo pogovor zapisan. Intervju je potekal osebno med spraševalcem in vpraševancem, in sicer tako, da si je spraševalec sprti zapisoval odgovore vpraševancev. V uvodnem delu intervjuja smo podrobneje predstavili namen naše raziskave ter intervjuvanim učiteljicam zagotovili, da bodo pridobljeni podatki namenjeni le za omenjene raziskovalne namene. Za vse intervjuje smo imeli vnaprej pripravljen vprašalnik za oba sklopa, s pomočjo katerega je bil voden intervju. Posamezen

intervju je trajal približno 20-30 minut. V sklepnem delu intervjuja je sledila zahvala spraševalca intervjuvani osebi za sodelovanje in odgovore.

5.5 Postopek obdelave podatkov

Podatke pridobljene z metodo delno strukturiranega intervjuja smo obdelali po postopku kvalitativne analize. Analiza je potekala po naslednjih korakih:

- urejanje gradiva (transkripcija intervjuja);
- določitev enot kodiranja (večkratno branje intervjujujev, določitev in označitev vsebinsko pomembnih delov besedila);
- odprto kodiranje (induktiven pristop);
- izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij;
- definiranje kategorij;
- oblikovanje končne teoretične formulacije.

Najprej smo uredili empirično gradivo, in sicer tako, da smo prepisali intervju (transkripcija). Intervju je delno dobesedno prepisan; slovnične napake, medmete in premolke smo odstranili zaradi lažje berljivosti. Po večkratnem branju intervjujev smo besedilo razčlenili na sestavne dele, tako smo dobili enote kodiranja. Enota kodiranja je del besedila, kateri vsebuje za našo raziskavo ključne informacije in katero v nadalje analiziramo. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop; kode niso bile pripravljene vnaprej, ampak smo jih določili na podlagi kodiranih enot, torej na podlagi besedila. Sledil je osrednji proces kvalitativne analize, tj. kodiranje, v katerem posameznim delom besedila (enotam kodiranja) pripišemo pomen oziroma bistvo, to bistvo poimenujemo s kratko besedo, besedno zvezo oz. kodo. V nadaljevanju kvalitativne analize podatkov smo vsebinsko sorodne kode združili v širšo enoto, imenovano kategorija. Kategorije so cilji naše raziskave, in so nam služile kot izhodišče za oblikovanje in interpretacijo vseh intervjujev.

6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA PO POSAMEZNEM SKLOPU

6.1 Analiza in interpretacija odgovorov 1. sklopa

6.1.1 Določenost pravil o vedenju v razredu

V uvodnem delu intervjuja smo želeli ugotoviti, ali imajo intervjuvane učiteljice določena pravila vedenja v razredu, s katerimi vzdržujejo red in disciplino pri pouku in katera so le-ta. Na vprašanje o prisotnosti pravil glede dovoljenega in nedovoljenega vedenja v razredu so vse učiteljice odgovorile, da imajo v razredu določena pravila o vedenju.

V spodnji tabeli so naštetna pravila vedenja, ki veljajo pri vzorcu vključenih učiteljic.

Pravila vedenja v razredu	Število učiteljic
– med poukom ne klepetamo	6
– se ne pretepamo in prerivamo	5
– se ne žalimo in posmehujemo	5
– si pomagamo med seboj	4
– se ne vedemo nasilno	5
– se spoštujemo	2
– ne uničujemo šolskega inventarja in ne jemljemo tujih stvari	4
– se poslušamo med sabo	2
– se ne sprehajamo po razredu brez dovoljenja	3
– v razredu ne tečemo in ne kričimo	5
– vljuden odnos do sošolcev in vrstnikov	1
– kulturno pogovarjanje	1

Tabela 2: Pravila vedenja v razredu

Šest intervjuvanih učiteljic je poudarilo, da je na tej stopnji zelo prisotno klepetanje med poukom oziroma razlago, zato se pravilo o pogovarjanju med poukom najpogosteje pojavlja.

Po mnenju nekaterih intervjuvanih učiteljic so pravila o vedenju klasična, taka, ki ohranjajo dobro razredno klimo in omogočajo nemoteno pedagoško delo. Takega mnenja je intervjuvana učiteljica št. 6: »*Glede samih pravil dovoljenega in nedovoljenega vedenja so ta klasična, ki naj bi z upoštevanjem vodila do dobre razredne klime in samega vzgojno-izobraževalnega procesa.*« Podobnega mnenja je tudi učiteljica, ki smo jo intervjuvali v intervjuju št. 6: »*Pravila glede vedenja v razredu so osnovna, taka da omogočajo prijetno vzdušje v razredu, kjer se vsak posameznik počuti spoštovan.*« Intervjuvana učiteljica št. 2, pa je glede pravil poudarila: »*Glede samega obnašanja v razredu smo določili taka pravila, da so jih vsi učenci zmožni upoštevati in spoštovati.*«

Poleg tega, da so pravila osnovna ali klasična, kot navajata učiteljici iz intervjujev št. 6 in št. 10 in take narave, da jih lahko učenci upoštevajo, kot poudari učiteljica iz intervjuja št. 2, je intervjuvana učiteljica št. 5 še povedala, da pravila vedenja v njenem razredu izhajajo iz osnovnih življenjskih vrednot (medsebojno spoštovanje, ne priznavanje nobenih oblik nasilja). Učiteljica iz intervjuja št. 3, pa je poudarila, da pravila vedenja morajo biti jasna, taka, da jih učenci razumejo.

6.1.2 Seznanjenost učencev o pravilih vedenja in sodelovanje učencev pri oblikovanju le-teh

Na vprašanje o seznanjenosti učencev o pravilih vedenja in možnosti sodelovanja pri oblikovanju le-teh, so vse intervjuvane učiteljice iz vzorca vključenih odgovorile, da so njihovi učenci seznanjeni s postavljenimi pravili vedenja, saj so imeli tudi možnost sodelovati pri oblikovanju le-teh.

Kot odgovarja učiteljica iz intervjuja št. 1, je oblikovanje pravil vedenja z učenci potekalo na prvi razredni uri na začetku šolskega leta: »*Pravila pa smo oblikovali na prvi razredni uri, ki smo jo imeli na začetku šolskega leta in je bila namenjena prav oblikovanju razrednih pravil.*« Tudi ostale štiri učiteljice so odgovorile, da je oblikovanje pravil potekalo na prvi

razredni uri. Ostalih pet učiteljic je odgovorilo, da je potekalo oblikovanje pravil na začetku šolskega leta.

Kako je potekalo oblikovanje pravil o vedenju v razredu intervjuvanih učiteljic, je razvidno iz spodnje tabele.

Potek oblikovanja pravil	Število učiteljic
– skupinsko oblikovanje pravil	3
– vodeni razgovor	5
– individualni izbor pravil učenca	2

Tabela 3: Potek oblikovanja pravil

Kot lahko iz tabele št. 2 razberemo, se pojavljajo trije načini oblikovanja pravil. Iz odgovorov intervjuvank iz vzorca vključenih podrobneje predstavljamo posamezen način oblikovanja pravil vedenja v razredu.

Skupinsko oblikovanje pravil poteka tako, da učiteljice učence razdelijo v skupine in naloga vsake skupine je, da predlaga določeno število pravil ustreznega vedenja, učenci se v skupini dogovarjajo o pravilih. Nato vsaka skupina predstavi svoje predloge (pravila vedenja) in tista pravila, ki se največkrat pojavljajo, postanejo pravila obnašanja v razredu. Za nazoren prikaz, kako poteka skupinsko oblikovanje pravil, navajamo odgovor intervjuvane učiteljice št. 1: *»Sodelovali so vsi učenci, in sicer je potekalo tako, da je vsak napisal tri svoja pravila, nato so se pomenili še v skupinah, kjer so določili pet za njih najpomembnejših. Le-ta so nato skupine tudi predstavile in na koncu smo izbrali tista, ki so se pojavila največkrat.«*

Najpogosteje se oblikujejo pravila o vedenju v razredu s pomočjo vodenega razgovora, katerega usmerja učiteljica. Poteka tako, da z učenci razpravlja o konkretnem primeru (npr. žaljenje sošolca) in iz danega primera učiteljica spodbudi učence, naj predlagajo, katero pravilo bi bilo ustrezno za posamezen primer in na ta način oblikujejo pravila vedenja v razredu. Navajamo odgovor intervjuvane učiteljice št. 2, ki se poslužuje drugega načina oblikovanja pravil vedenja: *»Opazila sem, da je najprimernejši ta način, da izhajamo iz konkretnih primerov, na primer učencem opišem določeno situacijo, kjer je nekdo prekršil pravilo in se vedel neustrezno. Nato vprašam učence, ali jih je v tem primeru kaj zmotilo,*

kako bi oni ravnali, katero pravilo bi oblikovali, ki bi veljalo tudi za naš razred. Navadno se v razgovor vključijo vsi učenci in dajejo predloge za razredna pravila in lahko potrdim, da so pri tem tudi zelo kritični.»

Zadnji način oblikovanja pravil vedenja poteka tako, da vsak učenec individualno izbere pravila, pri tem učiteljica omeji število pravil in nato jih vsak posameznik predstavi. Izbrana so tista pravila, ki so se največkrat pojavila od vseh predlogov učencev. Tak način oblikovanja pravil uporablja ena izmed intervjuvank, in sicer intervjuvana učiteljica št. 4: »Vsak **posamezni učenec** napiše, katera pravila naj bi bila v razredu in nato iz vseh pravil, ki so si jih učenci zamislili, izberemo tistih deset pravil, ki bodo naša razredna pravila.«

6.1.3 Preventivne dejavnosti

Na vprašanje, ali imajo intervjuvane učiteljice preventivne dejavnosti, s katerimi se izognejo morebitnim disciplinskim problemom, so vse učiteljice odgovorile pritrdilno. V spodnji tabeli so zbrane preventivne dejavnosti, ki jih izvajajo učiteljice z namenom ohranjati primerno vedenje učencev.

Preventivne dejavnosti	Število učiteljic
– aktivno vključevanje učencev v pedagoški proces	3
– razvijanje socialnih veščin s socialnimi igrami in igro vlog na razrednih urah	7
– sprotno reševanje disciplinskih problemov in konfliktov	6
– vključevanje staršev v vzgojno delovanje	3
– ponavljanje dogovorjenih pravil vedenja	3
– doslednost in vztrajnost učitelja	3
– točkovanje pozitivnega vedenja	1

Tabela 4: Preventivne dejavnosti

V nadaljevanju predstavljamo, kaj posamezna preventivna dejavnost vsebuje glede na odgovore učiteljic:

- **Aktivno vključevanje učencev v pedagoški proces:**

Kot je možno razbrati iz zgornje tabele so tri učiteljice omenile aktivno vključevanje učencev pri pouku kot obliko preventivnega delovanja. Pri tem so še povedale, da karkoli počnejo pri pouku, si prizadevajo, da so pri tem aktivno vključeni vsi učenci (sodelovanje pri obravnavanju snovi in raznih aktivnostih) in že s tem, ko so učenci zaposleni oziroma dejavni, večinoma ne prihaja do disciplinskih težav.

Navajamo odgovora dveh intervjuvanih učiteljic. Intervjuvana učiteljica št. 5 je odgovorila: *»V mojem primeru bi nekako rekla, da ne prihaja do težjih, večjih disciplinskih problemov, saj delam na tem, da bi bili učenci vseskozi **aktivni in zaposleni med samim poukom.**«* Naslednja učiteljica iz intervjuja št. 7 pa tako pojasnjuje aktivnost učencev pri pouku: *»Predvsem je poudarka na vključenosti otrok, da so **aktivni in sodelujejo** pri raznih dejavnostih, kot so oblikovanje pravil, veliko je prisotnih pogovorov na temo primernega vedenja ipd.«*

- **Razvijanje socialnih veščin s socialnimi igrami in igro vlog:**

Socialne igre in igra vlog se najpogosteje pojavljata kot preventivni dejavnosti pri intervjuvanih učiteljicah. Sedem intervjuvank izvaja oboje, tako socialne igre kot tudi igro vlog.

Socialne igre: učiteljice se zavedajo, da mora imeti vsaka igra svoj namen oziroma cilj, ki ga želimo doseči. Učiteljica iz intervjuja št. 1 za socialne igre pravi: *»Vsaka socialna igra mora imeti svoj namen, ne samo v smislu, da se bodo učenci zabavali, ampak moramo skupaj priti do določenih zaključkov, npr. kako rešujemo konflikte, ko se pojavijo, zakaj je potreben vzgojni ukrep, ko prekršimo dogovorjeno pravilo, kako se bomo nadalje obnašali itn.«*

Prednost izvajanja socialnih iger učiteljice vidijo v tem, da:

- pripomorejo k ustvarjanju dobre razredne klime,
- spodbujajo dobre medsebojne odnose ter

- spodbujajo učenje mirnega reševanja konfliktov in problemov.

Teme, ki jih učiteljice obravnavajo skozi socialne igre so predvsem: odnosi med vrstniki, nenasilno reševanje konfliktov, pomen medsebojne pomoči, spoštovanja in prijateljstva.

Igra vlog: ta vrsta iger pa kot navajajo učiteljice predstavlja izkušnjsko učenje. To pomeni, da se učenci preko igre učijo iz lastnih izkušenj. Ker je problem naše raziskave osredotočen na neprimerno vedenje učencev, so učiteljice predstavile, kako želijo z igro vlog vplivati na vedenje učencev. Kajti obstaja več iger vlog glede na cilj, ki ga želimo doseči. Igra vlog poteka tako, da učencem predstavijo določeno problemsko situacijo, ki jo morajo učenci v igri razrešiti. Igra je tako usmerjena k reševanju določenega konflikta. Navajamo del odgovora učiteljice iz intervjuja št. 6, kjer učiteljica predstavi, kako poteka igra vlog: *»... kjer konkretno odigramo kak konfliktni prizor, pa se iz njega nato pogovarjamo (kaj se je zgodilo, kdo je bil vse udeležen, kdo je priča, zakaj je prišlo do konflikta, kako bi ti reagiral, kako bi rešil nastali problem ipd.).«*

Kot največjo prednost pri igri vlog, ki so jo izpostavile vse učiteljice, vidijo v tem, da omogoča igra vlog vživljanje v neko problemsko situacijo. Učenci se vživijo drug v drugega (empatija) v konkretnem primeru, skozi prakso. Pri tem še poudarijo, da po izvedbi igre vlog sledi analiza igre oziroma problema, kajti brez pogovora z učenci po igri, le-ta nima nobenega pomena.

- **Sprotno reševanje disciplinskih problemov in konfliktov**

Šest učiteljic iz vzorca raziskave je odgovorilo, da disciplinske težave rešujejo sproti, ne odlagajo na reševanje v naslednjih dneh, ampak rešujejo problem v smislu *takoj in zdaj*, da ne bi majhni vedenjski problemi prerasli v večje. Za nazoren prikaz navajamo odgovore treh intervjuvank:

- intervjuvana učiteljica št. 1: *»... jih skušamo odpraviti takoj, in sicer najprej s pogovorom vseh vpletenih.«*
- intervjuvana učiteljica št. 4: *»Če pride do neprimernega vedenja pri samem pouku, delo prekinem in se pogovorim z učenci kršitelji. Ko problem razrešimo normalno nadaljujemo s snovjo.«*

- intervjuvana učiteljica št. 7: *»... ko pride do disciplinskega problema ali konflikta, ga takoj sproti rešimo, ne prelagamo za naslednje dni ali razredne ure.«*

Na tem mestu bi dodali, da je zanimiv odgovor učiteljic, ki pravijo, da preventivno delujejo tako, da sproti rešujejo disciplinske težave in konflikte, saj to že spada pod korektivno disciplino, katere značilnosti smo omenili v teoretičnem delu v 4. poglavju. Torej, sklenemo lahko, da želijo učiteljice s hitro korektivo oziroma s sprotnim reševanjem disciplinskih težav, delovati preventivno v razredu.

- **Vključevanje staršev v vzgojno delovanje:**

Tri intervjuvanke iz vzorca vključenih (intervju št. 2, intervju št. 5 in intervju št. 9) so omenile pomen sodelovanja družine za ohranjanje primerne vedenja učencev. Po mnenju intervjuvane učiteljice št. 2, ki je izpostavila to dimenzijo preventivnega delovanja, je zanjo družina primarna: *»Preventivno delujemo tudi tako, da smo v sodelovanju s starši, da so seznanjeni o svojem otroku in se vključujejo v posamezne dejavnosti.«* Doda še, da se vloga družine v kateri učenec živi odraža na njegovo vedenje v razredu.

Intervjuvana učiteljica št. 2 pa opozori tudi na negativne izkušnje, ki jih je imela s starši učencev: *»Zato si prizadevam, da bi v tem okviru vzgojnega delovanja vključila tudi starše, vemo pa, da so odzivi staršev različni. In nekaterih stvari v praksi pač ne moremo spremeniti, če nimamo podpore s strani staršev.«* Torej, po njenem mnenju kot je še tekom intervjuja povedala, je za spremembo vedenja učenca pomembno tudi družinsko ozadje učenca, pri tem misli na sodelovanje staršev z učencem in učiteljem.

Za tretjo učiteljico iz intervjuja št. 9, je poznavanje družinskega ozadja pomemben podatek. Tako lažje razume učenca oziroma njegovo neprimerno vedenje in mu zna pristopiti, da bi svoje vedenje spremenil.

- **Ponavljjanje dogovorjenih pravil vedenja:**

Iz tabele št. 3 je možno razbrati, da tri učiteljice od vseh vključenih iz vzorca raziskave preventivno delujejo v razredu tako, da ponavljajo dogovorjena pravila vedenja z učenci. Menijo, da ni dovolj, da so učenci pravila samo oblikovali, ampak jih je potrebno tudi večkrat

ponoviti in se pogovarjati o njih. Navajamo odgovor ene izmed intervjuvank, in sicer intervjuvane učiteljice št. 5: *»Že z določitvijo pravil želim pri učencih doseči, da se zavedajo pomena le-teh in se o njih veliko **pogovarjamo in opominjamo**, da ne bi imel seznam pravil v razredu sam sebi namen.«* Učiteljica v intervjuju 10 pa je povedala, da s ponavljanjem pravil učenci le-ta bolj privzamejo kot svoja pravila, postanejo del njih, njihovega vsakdana v razredu.

- **Doslednost in vztrajnost učitelja:**

Po mnenju treh učiteljic iz raziskovalnega vzorca sta doslednost in vztrajnost učitelja pomembni za ohranjanje primerne vedenja učencev v razredu. Vse tri intervjuvanke razlagajo doslednost in vztrajnost učitelja v smislu, da se držijo dogovorjenih pravil. Navajamo del odgovora učiteljice iz intervjuja št. 9, kjer omenja doslednost in vztrajnost učitelja: *»... je ključna **doslednost**, da to, kar povem pred učenci, to tudi izpeljem in pa **vztrajnost**.«* Kadar učenec prekrši pravilo, sledi vzgojni ukrep. To mora biti učencem pojasnjeno in učiteljice se tega držijo in ne odstopajo od tistega, kar so se dogovorile z učenci.

- **Točkovanje pozitivnega vedenja:**

Učiteljica, ki smo jo intervjuvali v intervjuju št. 6, je na vprašanje o preventivnih dejavnostih v razredu predstavila, kako ona spodbuja primerno vedenje učencev v razredu. Povedala je, da je njen pristop tak, da ne graja učencev ali kakor koli kritizira učence, ampak je v ospredju pohvala. Nato je predstavila dejavnost, ki jo izvaja že od začetka šolskega leta in se obrestuje glede motiviranosti za primerno vedenje učencev: *»Učenci so razdeljeni v tri skupine (A, B, C) glede na sedežni red. Na tabli imamo oblikovano razpredelnico, v katero vpisujemo točke, kadar se določena skupina lepo vede, naredi nekaj dobrega (bodisi za sošolce, razred, šolo ipd.), skratka skupina prejme točko, če naredi nekaj pozitivnega ali se ustrezno vede.«* Pri tem je še dodala, da opaža, da ta dejavnost vpliva tako na učenje učencev in posledično tudi na vedenje posameznika in skupine. Pri učencih opaža, da so bolj odgovorni, tako posameznik kot skupina si prizadeva za primerno vedenje. Kot prednost dejavnosti vidi še v tem, da se posameznik čuti koristnega ter odgovornega za svojo skupino, tako se vsi učenci borijo za primerno vedenje in rezultat je dobra razredna klima in manjša pojavnost disciplinskih problemov.

Iz analize odgovorov 1. sklopa smo ugotovili, da imajo vse intervjuvane učiteljice določena pravila glede primerne vedenja v razredu. Učenci intervjuvanih učiteljic so imeli možnost sodelovati pri oblikovanju pravil o primernem vedenju. Kot smo ugotovili iz odgovorov učiteljic, se pojavljajo trije načini oblikovanja pravil o vedenju, in sicer: skupinsko oblikovanje pravil, kjer učenci v skupinah izberejo pravila in jih nato predstavijo sošolcem, izbrana so tista, ki so se najpogosteje pojavila iz vseh skupin; vodeni razgovor, kjer učitelj izhaja iz konkretnih primerov, učenci pa predlagajo pravilo ter individualni izbor pravil učencev, kjer vsak učenec predstavi svoj izbor pravil in tista pravila, ki se največkrat pojavila, postanejo pravila vedenja v razredu. Večina intervjuvanih učiteljic se zavzema za demokratični, vodeni pogovor, kjer učitelj skupaj z učenci razpravlja o pravilih in obveljajo tista, ki so se največkrat pojavila.

Kot smo že v teoretičnem delu izpostavili, predstavlja oblikovanje pravil možnost, da učenci samostojno razmišljajo o mejah primerne vedenja in spodbuja zavedanje učencev, kaj sledi, kadar so meje prekoračene. S tem, ko imajo učenci možnost vplivanja pri izbiri pravil, so bolj motivirani za upoštevanje le-teh in kot lahko razberemo, se učiteljice tega zavedajo in se jim zdi sodelovanje učencev pri oblikovanju pravil ključno in nujno. Ne nazadnje smo v teoretičnem delu omenili, da že s tem, ko imajo učenci možnost sodelovati pri oblikovanju pravil, deluje učitelj preventivno, saj učenci poznajo pravila in vedo, kaj sledi, če jih prekršijo. Predvsem bi tudi izpostavili, da našeta pravila, ki so razvidna iz tabele št. 1, kažejo na to, da so preprosta, razumljiva in takšne narave, da jih lahko učenci upoštevajo glede na njihovo starostno in razvojno stopnjo. To je po našem mnenju ključno, da v razredu obveljajo pravila, ki so realna, torej taka, ki so primerna starosti učencev in da so učencem pojasnjena, torej, kaj pomeni posamezno pravilo.

Glede preventivnega delovanja intervjuvanih učiteljic sklenemo, da jim je jasen osnovni namen preventivnih dejavnosti, saj je v njihovih odgovorih na zastavljeno vprašanje možno razbrati sestavine preventivnega delovanja. Pod preventivne dejavnosti so učiteljice naštele: aktivno vključevanje učencev v pedagoški proces, razvijanje socialnih veščin s socialnimi igrami in igro vlog na razrednih urah, ponavljanje dogovorjenih pravil vedenja, doslednost in vztrajnost učitelja, točkovanje pozitivnega vedenja, vključevanje staršev v vzgojno delovanje ter sprotno reševanje disciplinskih problemov in konfliktov. Zanimiva je predvsem zadnja omenjena sestavina, ki jo je omenilo kar šest učiteljic iz raziskovalnega vzorca, tj. sprotno

reševanje disciplinskih problemov in konfliktov, saj le-ta spada že pod korektivno disciplino, ko gre za popravljanje in reševanje učenčevega neprimerne vedenja.

Intervjuvankam se predvsem zdi ključno, da učence čim bolj aktivno vključujejo v učni proces in pri dejavnostih, kjer imajo možnost sodelovanja in odločanja (oblikovanje pravil). Kot najpogostejši preventivni dejavnosti se pri intervjuvanih učiteljicah pojavijo socialne igre in igra vlog. Sklepamo, da je temu tako, ker gre za razredno stopnjo, kjer se pogostokrat pojavlja, da učenci skozi igro pridobivajo in razvijajo določene socialne spretnosti, gre torej za bolj konkretni nivo.

6.2 Analiza in interpretacija odgovorov 2. sklopa

6.2.1 Najpogostejše oblike neprimerne vedenja

S pomočjo drugega sklopa smo želeli raziskati osnovni cilj naše raziskave, tj. vzgojno ukrepanje intervjuvanih učiteljic na neprimerno vedenje učencev. Preden smo intervjuvanke povprašali o vzgojnem ukrepanju, smo želeli izvedeti, katere so najpogostejše oblike neprimerne vedenja učencev, ki se pojavljajo v razredu.

Kljub temu, da so v razredu postavljena pravila glede ustreznega vedenja učencev, prihaja do kršenja le-teh. V spodnji tabeli so naštet oblike neprimerne vedenja učencev.

Oblike neprimerne vedenja učencev	Število pojavljanja neprimernih oblik vedenja v razredu učiteljic
– motenje pouka (pogovarjanje, smejanje, povzročanje hrupa, presedanje)	8
– medsebojni spori med učenci	4
– uporaba neprimernih besed	3
– zasmehovanje	4
– prerivanje	4
– lovljenje po razredu	2
– žaljenje drug drugega	4
– nesprejemanje oziroma izločanje sošolcev iz skupine	1
– agresiven odnos do sošolcev	1
– jemanje tujih potrebščin	1
– namensko poškodovanje šolske imovine	1
– neposlušnost	1

Tabela 5: Oblike neprimerne vedenja učencev

Odgovore učiteljic na vprašanje o pojavnosti oblik neprimerne vedenja učencev smo predstavili v zgornji tabeli. Kot je možno razbrati iz tabele je najpogostejša oblika neprimerne vedenja motenje pouka (pogovarjanje, smejanje, povzročanje hrupa, presedanje), pojavlja se kar pri osmih intervjuvanih učiteljicah iz raziskovalnega vzorca. Pri tem sta dve učiteljici iz intervjujev št. 5 in št. 8 posebej izpostavili pogovarjanje. Namreč, po njunem mnenju je treba ločiti, kdaj gre za konstruktivno pogovarjanje (npr. učenci se med razlago na glas pogovarjajo o učni snovi in se pri tem vživijo) in kdaj kot motenje pouka (npr. učenci se med razlago pogovarjajo o temah, ki ne zadevajo učne snovi).

Tekom intervjuvanja vseh intervjuvanih učiteljic smo zaznali skupno mnenje le-teh, in sicer so vse pojasnile, da na razredni stopnji ne prihaja do težjih kršitev pravil, kot so huda nasilna vedenja, kjer prihaja do hujših posledic. Učenci se največkrat pri igri ali drugi interesnih dejavnostih spozabijo, tekmujejo med seboj in včasih pride do lažjega fizičnega nasilja, kot je prerivanje, lasanje, a učiteljice takoj ustavijo tovrstno vedenje in sledi takojšnje reševanje nastalega disciplinskega problema.

6.2.2 Vzgojni ukrepi učiteljic ob neprimernem vedenju

Na ključno vprašanje naše raziskave o vzgojnem ukrepanju ob neprimernem vedenju učencev je vsem intervjuvanim učiteljicam skupno, da najprej ustavijo neustrezno vedenje učenca, ga ne ignorirajo. Vzgojno ukrepanje pa je odvisno za kakšno obliko neprimernega vedenja gre. V tabeli št. 5 so zbrani vzgojni ukrepi, ki jih učiteljice iz raziskovalnega vzorca uporabljajo, kadar se učenec vede neprimerno oziroma je prekršil dogovorjeno pravilo.

Vzgojni ukrepi	Število pojavljanja vzgojnih ukrepov učiteljic
– učitelj ne nudi dodatne razlage, če učenec ne izpolnjuje svojih dolžnosti (sledenje pouku, prinašanje pripomočkov, motenje ostalih ipd.)	1
– obvestilo staršem o kršitvi	6
– opravičilo učenca	1
– povečan nadzor nad učencem	3
– ukinitvev nekaterih pravic	5
– pogovor z učencem	10
– pisno razmišljanje učenca o kršitvi	1
– neverbalni signal (učitelj pokliče učenca, ga opozori s pogledom)	5

Tabela 6: Vzgojni ukrepi

Najpogostejši vzgojni ukrep, katerega uporabljajo vse učiteljice je pogovor z učencem, ki se je obnašal neprimerno. Vse intervjuvane učiteljice so poudarile, da je pogovor z učenci razredne stopnje učinkovit vzgojni ukrep ob pojavu neprimernega vedenja. Pri tem gre za konstruktiven pogovor, ki je usmerjen k samozavedanju lastnega vedenja in iskanju rešitve za izboljšanje le-tega. Učiteljica iz intervjuja št. 6 razlaga, kako reagira, ko pride do problema: »... **dam učencem besedo**, da povedo, kaj se je zgodilo. Vsak izmed udeležencev pove svojo plat zgodbe in izrazi svoja občutja. Pri tem vključim tudi ostale učence, kako oni vidijo nastali konflikt in skupaj pridemo do rešitve. Najpomembneje pri tem je seveda spoznanje in prevzem odgovornosti tistega, ki je konflikt ali neko neustrezno dejanje povzročil.«

Intervjuvana učiteljica št. 8, pa tako pojasni, kako poteka pogovor z učencem, ki se je neprimerno obnašal: »*Veliko nastalih disciplinskih problemov rešujem z **razgovorom s kršiteljem**, tako da opiše, kako se je vedel, kaj ga je do tega pripeljalo, kako se je pri tem počutil ter svoja občutja tudi napiše. Vprašam ga, če se mu zdi, da je bilo takšno vedenje pravilno, kako bi on rešil problem ipd.*«

Način, kako poteka pogovor intervjuvanih učiteljic z učencem, ki se je vedel neprimerno lahko povzamemo v skupen odgovor: učenec, ki se je neprimerno obnašal in s tem prekršil dogovorjeno pravilo opiše, kako se je obnašal, razmisli o tem, kaj ga je pripeljalo do takšnega vedenja in opiše, kako se je pri tem on počutil in ostali udeleženci. Kot pravijo učiteljice gre pri tem za samoevalvacijo lastnega vedenja na podlagi učiteljevega vodenja pogovora. Učiteljicam se zdi tudi pomembno, da v pogovor vključijo tudi ostale učence, ki so bili udeleženi v konfliktu, da povedo svoje mnenje. Učenca spodbujajo, da pride do spoznanja, da se ni obnašal primerno in da nadalje ne bo več ponovil podobnega dejanja.

Drugi najpogostejši vzgojni ukrep, ki ga izvaja šest učiteljic iz raziskovalnega vzorca, je obveščanje staršev o neprimernem vedenju učenca. Učiteljica iz intervjuja št. 7 pojasni: »*Ko prihaja do večkratnega ponavljanja določenih kršitev in ne pride do sprememb v učenčevem obnašanju, takrat **obvestim tudi starše**, da so seznanjeni s kršitvami. Tudi na roditeljskih sestankih je bilo izpostavljeno s strani staršev, da želijo biti seznanjeni o obnašanju in vsem svojega otroka. Po navadi pridem v stik s starši po telefonu in jih povabim na razgovor, saj se na ta način lažje pogovorimo in načrtujemo, kako naprej za dobrobit otroka.*« Podobno ukrepajo tudi ostale intervjuvanke; kadar pogovor z učencem ne spremeni učenčevega vedenja, takrat vključijo starše in se skupno pogovorijo o vedenju učenca in iskanju rešitve za izboljšanje le-tega.

Če gre za oblike neprimernega vedenja, kot je npr. klepetanje med poukom, pokličejo motečega učenca po imenu ali pa ga opozorijo s pogledom ali verbalno (npr. »*Prosim, če se lahko umiriš*«.), če se klepetanje nadaljuje, učence tudi presedejo.

Ostali vzgojni ukrepi, ki so jih omenile intervjuvane učiteljice so: povečan nadzor učitelja nad učencem; učitelj ne nudi dodatne razlage učencu, ki se je med poukom obnašal neprimerno in s tem motil pouk; učitelj zahteva, da se učenec kršitelj opraviči žrtvi za povzročeno škodo;

učitelj učencem ukine nekatere pravice (če se je učenec obmetaval s hrano, ne dobi malice) ter pisno razmišljanje učenca o kršitvi.

Zgoraj naštetih vzgojnih ukrepov, so ukrepi intervjuvanih učiteljic, ki jih one uporabljajo, kadar pride do kršenja dogovorjenih pravil. Pri tem so omenile, da so vzgojni ukrepi v skladu z vzgojnim načrtom njihove šole.

6.2.3 Učinkovitost vzgojnih ukrepov po mnenju učiteljic

Ugotovili smo, katere vzgojne ukrepe uporabljajo učiteljice ob neprimernem vedenju. Nadalje smo želeli ugotoviti, ali so omenjeni vzgojni ukrepi intervjuvanih učiteljic učinkoviti oziroma kako vplivajo na spremembo vedenja učencev.

V tabeli so zbrani učinki vzgojnih ukrepov, ki so jih opisale intervjuvanke iz raziskovalnega vzorca:

Učinki vzgojnih ukrepov	Število učiteljic
– pozitivno vplivajo na vedenje učencev ter na klimo v razredu in na šoli.	2
– predstavljajo priložnost, da se učenci zavejo svojih neprimernih vedenj in jih skušajo odpraviti	3
– učenci dojamejo, da se neprimerno vedenje kaznuje	4
– za učinkovitost vzgojnih ukrepov je ključno sodelovanje družine	4
– od učenčeve zrelosti je odvisno, kako sprejme izrečeni vzgojni ukrep	4
– od učiteljevega načina izreka je odvisna učinkovitost vzgojnega ukrepa	2
– vzgojni ukrepi morajo biti pravični in v skladu z vrsto kršitve	3
– učenec spremeni svoje obnašanje in prizna napako	2
– učenec postane odgovoren za svoje dejanje	2
– pomembno je poznavanje učenca , da bi vzgojni ukrep bil učinkovit	2
– vzgojni ukrepi pri tej starosti učencev delujejo kratkoročno , potrebno jih je spominjati nanje	2
– učenci te starosti sprejmejo vzgojni ukrep in si prizadevajo, da bi se vrnili v predhodno stanje in bili enaki svoji skupini	3

Tabela 7: Učinki vzgojnih ukrepov

Iz zgornje tabele je razvidno, kako intervjuvane učiteljice iz raziskovalnega vzorca ocenjujejo učinkovitost vzgojnih ukrepov. Štiri učiteljice iz raziskovalnega vzorca vidijo učinkovitost vzgojnega ukrepanja v tem, da učenci dojamejo, da se neprimerno vedenje kaznuje.

Izpostavljamo odgovor učiteljice iz intervjuja št. 1: *»Tako učenci sprevidijo, da se neprimerno vedenje kaznuje in temu se ne morejo izogniti ...«*

Da pa bi vzgojni ukrep bil učinkovit, to pomeni, da vpliva na spremembo vedenja učenca, so štiri učiteljice iz raziskovalnega vzorca poudarile, da je pomembno sodelovanje družine učenca. Učiteljica iz intervjuja št. 2 se še posebej zavzema za sodelovanje družine, saj kot razlaga: *»V svoji dosedanji praksi sem spoznala, da si lahko učitelj še kako prizadeva za izboljšanje učenčevega vedenja, a mora pri tem prisostvovati tudi družina, da se tudi v domačem okolju otrok zaveda pomen pravil in ustreznega vedenja. Če otrok nima v domačem okolju podpore in spodbude, to prenese v šolo in je nato učitelju težje takemu otroku dopovedovati določene stvari glede vedenja, tega nima ponotranjenega in je razpet med šolo in domom. Zato še enkrat poudarjam, da **vloga družine**, še posebej glede tega vzgojnega vidika zelo pomembna in tudi potrebna, če želimo doseči pozitivne vzgojne učinke.«*

Kot tretji najpogostejši odgovor, ki so ga navedle štiri intervjuvane učiteljice je ta, da je od učenčeve zrelosti odvisno, kako sprejme vzgojni ukrep.

Iz tabele št. 6 razberemo, kako vplivajo vzgojni ukrepi na spremembo vedenja učencev, in sicer tako, da se učenci zavejo svojega neprimernega vedenja in ga skušajo odpraviti; učenci sprejmejo vzgojni ukrep in si prizadevajo, da bi se vrnili v predhodno stanje in bili enaki svoji skupini; učenci spremenijo svoje obnašanja in priznajo napako ter učenci postanejo odgovorni za svoja dejanja.

Po mnenju dveh intervjuvank iz raziskovanega vzorca vpliva na učinkovitost vzgojnega ukrepa način, kako je le-ta bil dodeljen s strani učitelja. Učiteljica iz intervjuja št. 4 to pojasnjuje: *»Odvisno je tudi **od samega učitelja, kako reagira na neustrezno vedenje, če je prag kričanja učitelja visok, to učenci začutijo in postanejo še bolj nemirni.«***

Tri učiteljice iz raziskovalnega vzorca so izpostavile, da je za učinkovitost vzgojnega ukrepa pomembna pravičnost, torej ustrezen vzgojni ukrep glede na obliko neprimernega vedenja.

Kot smo že enkrat omenili, učenci te starosti velikokrat pozabijo na dogovorjena pravila o vedenju, tako pozabijo tudi na izrečene vzgojne ukrepe. Po mnenju dveh intervjuvank iz raziskovalnega vzorca delujejo vzgojni ukrepi kratkoročno, pri tem učiteljica iz intervjuja št. 7

pojasnjuje: »Moram pa priznati, da velikokrat **vzgojni ukrep deluje kratkoročno**, še posebej pri tej starosti, učenci čez čas pozabijo, kaj jim je bilo dodeljeno, ko so prekršili določeno pravilo. Zato je potrebno učence vseskozi spominjati na dogovorjena pravila ...«

6.2.4 Prisotnost alternativnih vzgojnih ukrepov na šoli

Intervjuvane učiteljice smo vprašali, katere alternativne vzgojne ukrepe izvajajo na njihovi šoli. Na vseh izbranih šolah se izvajajo alternativni vzgojni ukrepi, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo. Podrobneje predstavljamo, kaj so povedale učiteljice posamezne osnovne šole o prisotnosti alternativnih vzgojnih ukrepov.

- **Osnovna šola 1** (intervjuvani učiteljici št. 1 in št. 2):

na šoli izvajajo tako mediacijo, restitucijo kot tudi razna družbeno koristna dela z namenom navajanja učencev na konstruktivno reševanje vedenjskih problemov.

- **Osnovna šola 2** (intervjuvani učiteljici št. 3 in št. 4):

na šoli izvajajo mediacijo, restitucija se pojavlja vseh oblikah (od materialne do moralne poravnave), družbeno koristno delo pa se je že prej uveljavljalo v praksi, torej pred spremembo v šolski zakonodaji iz septembra 2006. Tovrstni ukrepi vplivajo na samozavedanje učenca o lastnem neprimernem vedenju.

- **Osnovna šola 3** (intervjuvani učiteljici št. 5 in št. 6):

učiteljici poudarita, da se vse bolj uveljavljajo tovrstni vzgojni ukrepi, a po njunem mnenju ne še dovolj. Pogosta je restitucija (materialna in moralna poravnava škode), pa tudi mediacija in družbeno koristno delo. Tako učitelji kot strokovni delavci si prizadevajo, da bi disciplinske težave reševali z alternativnimi vzgojnimi ukrepi, kjer učenci s svojim delom popravijo storjeno napako (ali neustrezno vedenje) in se ponovno vrnejo v učno skupino.

- **Osnovna šola 4** (intervjuvani učiteljici št. 7 in št. 8):

na šoli je zelo pogosta izvedba mediacije. Šola si prizadeva, da bi se v prihodnosti še bolj izvajala tudi vrstniška mediacija, ta je sicer bolj pogosta na predmetni stopnji, kjer je nekaj učencev usposobljenih za izvajanje mediacije. Učiteljici še poudarita, da so bili omenjeni novodobni vzgojni ukrepi prisotni že prej, a so s preureditvijo vzgojnega načrta postali bolj

opredeljeni. Poleg mediacije se na šoli izvaja restitucija, veliko je prisotnega tudi družbeno koristnega dela.

- **Osnovna šola 5** (intervjuvani učiteljici št. 9 in št. 10):

po mnenju učiteljic je uporaba alternativnih vzgojnih ukrepov vse bolj pogostejša, veliko je prisotnega družbeno koristnega dela. Tudi restitucija in mediacija sta prisotni. Šola si prizadeva, da bi bilo teh alternativnih vzgojnih ukrepov čim več v praksi, saj prispevajo k presoji lastnega vedenja in spodbujajo iskanje ustrezne rešitve problema, kjer učenci ustvarjalno rešujejo problem.

6.2.5 Uporaba in učinkovitost alternativnega vzgojnega ukrepa učiteljice

➤ PRIMER IZ PRAKSE

Vse izbrane osnovne šole uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo. Nadalje smo vsako intervjuvanko vprašali, če nam lahko pove primer, ko je neprimerno vedenje učenca poskušala spremeniti z uporabo alternativnega vzgojnega ukrepa. Predstavljamo, katere alternativne vzgojne ukrepe je opisala posamezna učiteljica iz vzorca vključenih.

Intervjuvana učiteljica	Primer uporabe alternativnega vzgojnega ukrepa učiteljice
– Intervju št. 1	mediacija
– Intervju št. 2	restitucija in družbeno koristno delo
– Intervju št. 3	družbeno koristno delo
– Intervju št. 4	mediacija
– Intervju št. 5	mediacija
– Intervju št. 6	družbeno koristno delo
– Intervju št. 7	mediacija
– Intervju št. 8	mediacija
– Intervju št. 9	mediacija, družbeno koristno delo, restitucija
– Intervju št. 10	družbeno koristno delo

Tabela 8: Primer uporabe alternativnega vzgojnega ukrepa intervjuvane učiteljice

Iz tabele št. 7 razberemo, da je šest intervjuvanih učiteljic navedlo primer uporabe mediacije, dve intervjuvani učiteljici sta navedli restitucijo in ostalih pet učiteljic iz raziskovalnega vzorca so navedle družbeno koristno delo kot alternativno vzgojno ukrepanje.

V nadaljevanju predstavljamo posamezen alternativni vzgojni ukrep. Predstavljamo ga v obliki odgovorov učiteljic, saj so konkretno opisale primer, kdaj in kako so uporabile posamezen alternativni vzgojni ukrep.

- **Mediacija:**

Intervjuvana učiteljica št. 1: Učiteljica največkrat nastopi v vlogi mediatorke (nevtralne osebe), kadar se pojavijo **spori med učenci** (žaljenje, posmehovanje ipd.). Takrat sooči vse vpletene učence, da povedo svoje mnenje o problemu. **Skupaj poiščejo primerne rešitve problema in sklenejo dogovore**, katere se v nadalje učenci držijo.

Intervjuvana učiteljica št. 4: Učiteljica je opisala primer, kjer je šlo za **pretep** med tremi učenci, kjer sta se dva učenca spravila na sošolca. Problem je rešila svetovalna delavka v vlogi mediatorke. Vsakemu učencu je dala možnost, da pove svojo plat zgodbe, pri tem so se pogovorili o občutkih (kako se je počutila žrtev in kako storilec dejanja). **Skupaj so poiskali rešitve problema in sklenili dogovor**, da se v nadalje ne bosta več tako obnašala.

Intervjuvana učiteljica št. 5: Učiteljica je uporabila mediacijo v primeru, ko sta se **učenca verbalno žalila z grdimi besedami**. Med njiju je nastopila v vlogi nevtralne osebe ter vsakemu dala možnost, da povesta, kaj ju je pripeljalo do takšnega obnašanja. Nato sta opisala, kako sta se pri tem počutila in učiteljica ju je spodbudila, da se vživita drug v drugega. Učenec, ki je neprimerno vedenje začel, se je opravičil sošolcu in sklenila sta **medsebojni dogovor**, da se v prihodnosti ne bo več ponovilo takšno vedenje.

Intervjuvana učiteljica št. 7: Učiteljica je opisala primer, ki so ga uspešno rešili z mediacijo. V razredu je učenka, ki je rada v središču pozornosti, to se odraža tako, da **zbada sošolce**, jim dobesedno »nagaja«, predvsem dečkom in tega le-ti ne prenesejo. Velikokrat gre v fantovsko garderobo in le-ti jo verbalno napadejo. Deklica se nato užali in se potoži staršem. Učiteljica se je o tem primeru pogovorila s strokovno delavko na šoli in dogovorili sta se za mediacijo. Potekala je tako, da so bili zbrani deklica in dečki, katere je motilo dekličino ravnanje. Strokovna delavka je nastopila v vlogi mediatorke, vsak je povedal svoje mnenje o problemu,

zakaj se tako obnašajo, kaj jih moti in nato jih je mediatorica spodbudila k iskanju rešitve, da ne bi več prihajalo do medsebojnih sporov. Prišli so do **skupnega dogovora**, a pri tem še učiteljica pove, da jih je kdaj še potrebno spomniti na dogovor.

Intervjuvana učiteljica št. 8: Učiteljica je v sodelovanju s strokovno delavko na šoli izpeljala mediacijo v primeru, kjer sta se sošolca sprla zaradi **grobega verbalnega izražanja (zasmehovanje)**. Strokovna delavka ju je soočila in jima dala besedo, da opišeta dejanje, pri tem ju je vprašala, kako sta se počutila in ali je bilo dejanje primerno. Nato ju je spodbudila, da najdeta rešitev, ki bo zadovoljiva za oba. **Sklenila sta dogovor**, da se v prihodnosti ne bo več ponovilo podobno dejanje.

Intervjuvana učiteljica št. 9: Učiteljica opiše primer, ko sta se njen učenec in učenka iz višjega razreda **verbalno žalila**. Učiteljica je reagirala tako, da ju je soočila, kjer je vsak izmed njiju najprej povedal svoje videnje dogodka. Nato ju je vprašala, ali se jima zdi njuno dejanje ustrezno, zakaj sta se tako obnašala, bi sedaj drugače ipd. Na koncu sta se **skupno dogovorila**, da se ne bosta več tako obnašala.

Iz odgovorov učiteljic ugotovimo, da največkrat uporabijo mediacijo takrat, kadar pride do verbalnih sporov med učenci, kot sta žaljenje in posmehovanje. Le ena učiteljica je omenila pretep med učenci. V vlogi mediatorja (nevtralne osebe) se v vseh primerih pojavi odrasla oseba; pri treh intervjuvankah so bile one same mediator, ostale tri učiteljice pa so povabile strokovno delavko kot mediatorico. Vsem intervjuvankam je skupno, da v procesu mediacije vključijo oziroma soočijo vse vpletene učence v sporu, kjer se pogovorijo o dogodku (kaj se je zgodilo, zakaj je prišlo do tega, kako so se pri tem počutili ipd.) in poiščejo rešitev problema, ki je zadovoljiva za vse vpletene, navadno sklenejo dogovor, ki se ga morajo v prihodnosti držati.

Glede na opisane primere, ki so jih izpostavile intervjuvane učiteljice, menimo, da so se pravilno odločile za mediacijo kot alternativni vzgojni ukrep, saj gre za manjše spore. Nekatero izmed učiteljic so omenile empatijo v samem procesu mediacije, torej, da se sprti strani emocionalno vživita drug v drugega, kar tudi ocenjujemo kot pozitivni vidik glede same izvedbe mediacije. Tudi zaključek procesa mediacije se pri intervjuvanih učiteljicah pravilno zaključijo, tj. s skupnim dogovorom, ki je zadovoljiv za obe sprti strani. Izpostavili bi le vlogo mediatorja, to so bile v vseh naštetih primerih učiteljice same ali strokovne delavke, ki so

vodile mediacijo. Ker predstavljajo vzorec naše raziskave učiteljice 4. in 5. razreda, torej poučujejo učence 2. triade, smo pričakovali, da se bodo tudi učenci kdaj znašli v vlogi mediatorja, torej, da učenci samostojno izpeljejo proces mediacije, po potrebi je tudi učitelj zraven. Kot smo že v teoretičnem delu poudarili, mediacija spodbuja učence k prevzemanju odgovornosti, ravno na način, da učenci sami iščejo rešitve problema, kadar je seveda to v njihovi moči. Torej, iz naštetih primerov mediacije intervjuvanih učiteljic pogrešamo bolj aktivno vlogo učencev, da bi se oni znašli v vlogi mediatorja, saj bi skozi praktično izkušnjo pridobili znanja in veščine, ki so značilne za mediacijo, torej mirno in strpno reševanje problema.

- **Restitucija:**

Intervjuvana učiteljica št. 2: Za primer restitucije je učiteljica navedla, da jo uporabi takrat, kadar se na primer učenca verbalno žalita; gre za **restitucijo v moralnem smislu**. Pri kršitelju želi spodbuditi zavedanje, da dejanje ni primerno in da ga je potrebno popraviti (navadno učenca vpraša, kako bi rešil problem, da bi se sošolec bolje počutil). Učenec popravi storjeno napako tako, da se opraviči sošolcu, bodisi ustno ali pisno.

Intervjuvana učiteljica št. 9: Učiteljica se je spomnila primera učenca, ki je metal žogo v vtičnico na zidu. Pri tem ga je učiteljica opozorila, naj preneha, ampak učenec je nadaljeval, dokler se vtičnica ni zlomila. Sledil je pogovor z učencem o njegovem obnašanju (zakaj se je tako obnašal, ali meni, da je njegovo dejanje primerno ipd.). Učenec je nato sam priznal, da se je vedel neprimerno in naslednji dan je prišel z materjo in novo vtičnico. Učiteljica pove, da je bila takrat presenečena, saj od njega ni ničesar zahtevala, razen, da se je z njim pogovorila o neprimernem dejanju. Mati učenca ji je povedala, da je sam priznal, kaj je naredil, kljub večkratnim opozorilom in predlagal popravilo škode. V bistvu je šlo za **restitucijo v materialnem smislu (popravilo škode)**.

Učiteljici sta navedli obe obliki restitucije, moralno in materialno popravilo škode. Nekateri učenci se sami od sebe opravičijo za storjeno dejanje prizadetemu učencu, spet drugi ne začitijo te odgovornosti. Takrat jih učiteljici spodbudita k iskanju rešitve problema (npr. »*Kaj lahko storiš, da bi se sošolec boljše počutil?*«). Učiteljici sta še poudarili, da učenci nato hitro sprevidijo svojo napako oziroma neustrezno vedenje in si ga želijo popraviti. Pri tem je potrebno nekatere učence voditi, usmerjati k prevzemanju odgovornosti za storjeno dejanje, spet drugi učenci sami prevzamejo odgovornost za svoje dejanje.

Opisan primer restitucije, ki ga je izpostavila učiteljica iz intervjuja št. 9, je primer pravilne izpeljave procesa restitucije. Medtem ko opisan primer učiteljice iz intervjuja št. 2 ne sledi značilnostim restitucije, ki naj bi iz učenca samega izvlekel priznanje za storjeno napako, brez spodbud in vsiljevanj s strani učitelja. Kot smo že omenili v teoretičnem poglavju, kjer so predstavljene značilnosti restitucije, je ključno, da učenec, ki je storil napako, samostojno poišče možnosti, kako naj storjeno napako popravi.

- **Družbeno koristno delo:**

Kot je razvidno iz tabele št. 7, so tri učiteljice iz raziskovalnega vzorca navedle primer družbeno koristnega dela (učiteljice iz intervjujev št. 3, št. 6 in št. 10). V spodnji tabeli so zbrana družbeno koristna dela.

Primeri družbeno koristnih del intervjuvanih učiteljic	Število pojavljanja vzgojnega ukrepa
– učenec samostojno poišče knjigo na temo primerne vedenja in jo naslednji dan predstavi	1
– učenec en teden skrbi za razred (pobira smeti, zaliva rože)	1
– učenec en teden skrbi za čistočo jedilnice	1
– učenec pripravi plakat na določeno temo in ga predstavi	2
– učenec en teden pomaga hišniku pri urejanju šolske okolice	1
– učenec en teden pomaga čistilki	1

Tabela 9: Primeri družbeno koristnih del intervjuvanih učiteljic

Učiteljice imajo enotno mnenje o tem, da imajo pred seboj učence, ki se še razvijajo tako na osebnem kot moralnem področju in se zavedajo, da še posebej na razredni stopnji učenci pridobivajo temelje vedenja. Učence navajajo, da prevzamejo odgovornost za storjeno dejanje in da sami poskušajo popraviti storjeno napako. Dve učiteljici iz raziskovalnega vzorca (iz intervjuja št. 3 in št. 6) sta še posebej izpostavili živahnost učencev te starosti. Ob igri se učenci hitro spozabijo ter počnejo stvari, ki niso v skladu z dogovorjenimi pravili. Tu gre

predvsem za obmetavanje s papirčki, včasih tudi kaj razbijejo, se namerno polivajo z vodo, zakurijo papir na zelenici ipd. V takih primerih intervjuvane učiteljice največkrat učencem dodelijo opravljanje družbeno koristnega dela.

Navajamo primer družbeno koristnega dela, ki ga je opisala učiteljica iz intervjuja št. 10: *»Ravno letos smo imeli primer, ko sta dva učenca, eden je iz mojega razreda, drugi pa iz paralelnega, izločala v koš na stranišču. Na šoli sploh nismo zaznali, da se to dogaja, čez čas, ko so nas sami učenci opozorili, sva postali z učiteljico bolj pozorni. Učenca sva povabili na razgovor in ju opozorili, naj se to neustrezno vedenje ne ponavlja več, še brez obveščanja njunih staršev. Učenca sta še naprej izvajala neustrezno dejanje in z učiteljico sva razmišljali, kako bi razrešili nastali problem. V tisti situaciji nam je bilo najprimernejše izvajanje **družbeno koristnega dela (enotedenska pomoč čistilki)**. O neustreznem vedenju in izbranem vzgojnem ukrepu sva obvestili starše učencev in le-ti so se z izbiro sankcije strinjali.«*

Podoben primer je opisala učiteljica iz intervjuja št. 6: *»Učenci so na primer v času malice zelo razposajeni, kar ni v skladu z dogovorjenimi pravili, in je prišlo tudi do takih dogodkov, da so se učenci začeli obmetavati s hrano. Tako so učenci, ki so storili ta prekršek, morali **cel teden skrbeti za čistočo jedilnice**, poleg tega pa so pripravili **plakat o kulturi prehranjevanja**.«*

Na tem mestu bi izpostavili, da so vsa našeta družbeno koristna dela bila dodeljena s strani učiteljic in ne učencev. Kot smo že omenili pri procesu mediacije, tudi v tem primeru, ko gre za opravljanje družbeno koristnega dela, pogrešamo večjo aktivnost oziroma sodelovanje učencev pri izbiri posameznega družbeno koristnega dela, torej, da bi učenci poiskali primerno družbeno koristno delo, s katerim bi popravili povzročeno škodo.

➤ UČINKOVITOST IN PREDNOSTI ALTERNATIVNIH VZGOJNIH UKREPOV

Na zastavljeno vprašanje o učinkovitosti alternativnih vzgojnih ukrepov (mediacija, restitucija in družbeno koristno delo), ki so hkrati tudi prednosti pred klasičnim vzgojnim ukrepanjem, smo zaznali dva odgovora, ki sta se pojavila pri učiteljicah iz raziskovalnega vzorca in ju podrobneje predstavljamo:

- Učenci so **aktivno vključeni** pri iskanju rešitve problema.

Tri izmed vseh intervjuvanih učiteljic so odgovorile, da alternativni vzgojni ukrepi omogočajo vključenost in aktivnost učencev pri iskanju rešitve problema. Navajamo odgovor učiteljice iz intervjuja št. 7: *»Prednost tovrstnih pristopov je ravno vključenost in aktivnost učencev, da imajo sami možnost predlagati, kako bi rešili določen konflikt.«*

- Učenci **ovrednotijo** svoje neprimerno vedenje.

Sedem učiteljic iz raziskovalnega vzorca pa je izpostavilo, da alternativni vzgojni ukrep omogoča, da učenci analizirajo svoje neprimerno dejanje in z dodeljenim vzgojnim ukrepom ga skušajo popraviti. Navajamo odgovore posameznih učiteljic:

- intervjuvana učiteljica št. 5: *»Prednost je v tem, da **učenci analizirajo svoje dejanje** in poskušajo odpraviti neustrezno vedenje.«*
- intervjuvana učiteljica št. 8: *»Kot prednost uporabe tovrstnih vzgojnih ukrepov vidim v tem, da se otrok sam evalvira, prisotna je **samoevalvacija lastnega vedenja** in to je najbolj ključno ...«*
- intervjuvana učiteljica št. 9: *»... v katerih vidim največjo prednost v tem, da učenci kršitelji **sami pridejo do spoznanja**, da v določenem trenutku niso ravnali primerno in so pripravljene sprejeti odgovornost nad svojim dejanjem.«*

Učiteljicam se zdi pomembno, da učenci razmišljajo o spremembi oziroma izboljšanju lastnega vedenja, hkrati pa, ko sprejmejo dodeljeni vzgojni ukrep prevzamejo odgovornost za svoje vedenje. S tem, ko učenci ovrednotijo svoje vedenje, se učenci bolj zavejo svojih napak in si jih želijo popraviti, še dodajo učiteljice.

Na vprašanje o učinkovitosti alternativnih vzgojnih ukrepov in njihovih prednosti pred klasičnimi vzgojnimi ukrepi se vse intervjuvane učiteljice iz raziskovalnega vzorca strinjajo, da prinašajo veliko pozitivnih sprememb na vedenje učenca, saj spodbujajo otrokovo aktivnost pri reševanju problema, kar gradi njegovo samozavest in samoodgovornost, seveda je potrebno pri tem upoštevati razvojno in starostno stopnjo učenca. Po njihovem mnenju predstavljajo alternativni vzgojni ukrepi temelje mirnega, strpnega in konstruktivnega reševanja disciplinskih težav. Intervjuvankam se zdi koristno, da se tudi učenci razredne

stopnje soočijo z mediacijo in restitucijo ter družbeno koristnimi deli, da postane takšno reševanje problemov del njihovega vsakdana, ne nujno samo v šolskem okolju.

Na podlagi intervjujev smo ugotovili, da učiteljice iz našega raziskovalnega vzorca uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe, kar štejemo kot prednost, saj le-ti navajajo učence na prevzemanje odgovornosti za svoje napake, spodbujajo empatijo in ne nazadnje krepijo moralno zavest posameznika. Za vsak alternativni vzgojni ukrep, ki so ga učiteljice opisale (mediacija, restitucija in družbeno koristno delo), smo podali naše mnenje o ustreznosti izpeljave posameznega alternativnega ukrepa. Pri tem ugotavljamo, da je pri učiteljicah iz raziskovalnega vzorca še vedno v veliki meri prisotna njihova odločitev, torej odločitev učitelja o posameznem alternativnem vzgojnem ukrepu. Poslanstvo alternativnega ukrepanja, pa je ravno, da učenec samostojno poišče način oziroma ukrep, s katerim bi popravil napako oziroma neprimerno vedenje.

6.2.6 Doživljanje alternativnih vzgojnih ukrepov kot kazni

V spodnji tabeli predstavljamo zbrane odgovore vseh učiteljic, kjer pojasnjujejo, kako učenci doživljajo dodeljene alternativne vzgojne ukrepe, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo:

Doživljanje alternativnih vzgojnih ukrepov učencev	Število učiteljic
– učenci sami pridejo do zaključka , da so v določenem trenutku res neustrezno ravnali in sedaj morajo svojo napako oziroma neprimerno vedenje popraviti	5
– učenci jemljejo dodeljeni alternativni vzgojni ukrep kot posledico lastnih neprimernih dejanj	3
– učenci priznajo, da so si prislužili tovrsten vzgojni ukrep , ga ne doživljajo kot kazen , ampak bolj v smislu <i>kar sem storil, to moram tudi popraviti</i>	1
– tovrstne vzgojne ukrepe učenci jemljejo kot samopomoč (zavedajo se, da so v danem trenutku izgubili nadzor in storili kršitev, temu ustrezno sledi poprava škode/napake)	1

Tabela 10: Doživljanje alternativnih vzgojnih ukrepov učencev

Iz zgornje tabele razberemo, da učenci alternativne vzgojne ukrepe doživljajo kot nekaj, kar so si prislužili glede na njihovo neprimerno vedenje in z njihovo pomočjo skušajo storjeno napako popraviti. Za učence intervjuvanih učiteljic predstavljajo alternativni vzgojni ukrepi logično posledico njihovih neprimernih dejanj.

Na podlagi analize in interpretacije odgovorov 2. sklopa smo ugotovili, da se na izbranih osnovnih šolah pojavlja neprimerno vedenje učencev, kljub preventivnemu delovanju učiteljic. Pri tem ne gre za neprimerna vedenja, ki predstavljajo težje kršitve, kot na primer ogrožanje življenja in zdravja učencev, spolno nadlegovanje, kraje ipd., večinoma se pojavljajo takšne oblike vedenja, s katerimi motijo pouk (klepetanje, povzročanje hrupa, sprehajanje po razredu med učiteljevo razlago itn.) in, ki se navezujejo na odnose s sošolci (prepiranje, žaljenje, agresivno odzivanje itn.).

Ključno vprašanje raziskave je vzgojno ukrepanje učiteljic ob pojavu neprimernega vedenja. Iz odgovorov intervjuvanih učiteljic smo ugotovili, da je po njihovem mnenju pogovor z učencem, ki se je vedel neprimerno, najpogostejši in najučinkovitejši vzgojni ukrep na razredni stopnji. Pogovor z učencem temelji na podoživljanju učenčevega neprimernega vedenja, pri čemer učiteljice ne obsojajo učenca osebno, ampak želijo učencu dopovedati, da ne odobravajo njegovega vedenja.

Iz odgovorov in prepričanj intervjuvank jih umeščamo v zagovornike zmernega disciplinskega pristopa, za katerega je, kot smo že obravnavali v teoretičnem delu, značilno medsebojno sodelovanje med učiteljem in učencem. Če primerjamo Glasserjev model dobre šole, ki smo ga predstavili v četrtem poglavju, z vzgojnim ukrepanjem intervjuvanih učiteljic, lahko naletimo na veliko podobnosti. Tako kot po Glasserju tudi učiteljice najprej ustavijo neprimerno vedenje učenca in ga soočijo z njim. Učencu dopustijo, da opiše svoje neprimerno vedenje (kako se je pri tem počutil, kaj ga je pripeljalo do tega, učenec tudi premisli o tem, kako so se ostali učenci pri tem počutili ipd.), hkrati pa one usmerjajo pogovor. Pomembno vprašanje, ki ga učiteljice na koncu pogovora zastavijo učencu je, kako bi spremenil svoje vedenje. S tem vprašanjem želijo, da učenec sprevidi, da mora prevzeti odgovornost za svoje neprimerno vedenje, hkrati pa s tem učiteljice pokažejo učencu, da zaupajo vanj in verjamejo v njegove sposobnosti izboljšanja svojega vedenja. Učiteljice na neprimerno vedenje učencev torej največkrat reagirajo s pogovorom z učencem, ob manjših oblikah neprimernega vedenja, pa pokličejo učenca po imenu, učenca opozorijo s pogledom. Posebej bi pri tem poudarili, da nobena intervjuvana učiteljica ni omenjala vzgojnih ukrepov ob neprimernem vedenju učencev kot sta graja in grožnja učencem, ki se v pedagoški praksi pogosto pojavljata s strani učiteljev.

Z raziskavo smo želeli tudi ugotoviti, če na izbranih osnovnih šolah uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe, s katerimi vplivajo na spremembo vedenja učencev. Ugotovili smo, da se na izbranih osnovnih šolah izvajajo alternativni vzgojni ukrepi, intervjuvane učiteljice so omenile mediacijo, restitucijo ter družbeno koristna dela. Kot največjo prednost tovrstnih vzgojnih ukrepov vidijo v tem, da učenci podoživijo svoje neprimerno vedenje, se zavejo posledic svojega vedenja in z lastno aktivnostjo želijo popraviti oziroma izboljšati svoje vedenje. Na tem mestu pridemo do spoznanja, da intervjuvane učiteljice, bodisi da gre za uporabo vzgojnih ukrepov, ki veljajo za klasične (dodelitev dodatnega dela učencem, presedanje učencev, ukinitvev privilegijev, strog pogled itn.) ali uporabo alternativnih vzgojnih

ukrepov, dosegajo enak vzgojni učinek pri učencu, ki se je vedel neprimerno. Za kakršen koli vzgojni ukrep gre, je učiteljicam primarno, da učenci ovrednotijo svoje neprimerno vedenje, se zavejo posledic, sprejmejo odgovornost za svoje vedenje in si prizadevajo popraviti storjeno napako. Učiteljice so večkrat poudarile, da gre vendarle za učence razredne stopnje, kjer lahko z ustreznim vzgojnim ukrepanjem, kot je pogovor med učencem in učiteljem o njegovem neprimernem vedenju, spremenimo oziroma izboljšamo vedenje učenca. Poleg tega poznajo svoje učence in vedo, kako vzgojno ukrepati pri posameznemu učencu, da bi dosegle želeno vedenje.

7 ZAKLJUČEK

V zaključnem delu povzemamo, kar smo spoznali in ugotovili na podlagi teoretičnega in empiričnega dela. Osnovni namen diplomskega dela je bil ugotoviti, kako učiteljice razrednega pouka na izbranih osnovnih šolah vzgojno ukrepajo ob pojavu neprimernega vedenja in ali se med njimi uporabljajo alternativni vzgojni ukrepi, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo ter kako ocenjujejo učinkovitost vzgojnega ukrepanja.

Na začetku raziskave smo se najprej osredotočili na pravila vedenja v razredu, saj upoštevanje le-teh ohranja primerno vedenje učencev, v nasprotnem primeru, kadar učenci prekršijo dogovorjeno pravilo oziroma se vedejo neprimerno, sledijo ustrezne sankcije, tj. vzgojno ukrepanje učitelja. Ugotovili smo, da imajo vse intervjuvane učiteljice določena pravila vedenja, ki so take narave, da so jih učenci zmožni upoštevati glede na njihov razvoj in starost. Spodbudna ugotovitev iz raziskave je ta, da **so imeli učenci možnost sodelovati pri oblikovanju pravil** pri vseh intervjuvankah. Ta del, ko učenci oblikujejo pravila, katera bodo del njihovega vsakdana v razredu, je po našem mnenju ključnega pomena. Kajti, s tem, ko ima učenec možnost podati svoj predlog o posameznem pravilu ne le, da postane bolj motiviran za kasnejše upoštevanje le-teh, ampak se tudi krepi njegova moralna zavest, pravila prevzame za svoja. Iz odgovorov učiteljic se najpogosteje pojavi vodeni razgovor učitelja z učenci, preko katerega se oblikujejo pravila vedenja.

V tretjem poglavju teoretičnega dela smo predstavili značilnosti preventivne discipline. Spoznali smo, da lahko učitelj ohranja primerno vedenje učencev s pomočjo nekaterih elementov preventivnega delovanja, ki smo jih tudi podrobneje opisali. Le-ti so: spodbujanje medosebnih odnosov in prijetna razredna klima, značilnosti učitelja, motivacija učencev ter skupno oblikovanje pravil v razredu. Predno smo učiteljice povprašali o vzgojnem ukrepanju, smo najprej želeli ugotoviti, kako one preventivno delujejo oziroma preprečujejo neprimerno vedenje učencev. Kot najpogostejši preventivni dejavnosti iz odgovorov intervjuvanih učiteljic se pojavita **socialne igre in igra vlog**, kot je tudi razvidno v interpretaciji in analizi 1. sklopa. Gre za praktične izkušnje učencev, s katerimi se naučijo socialnih spretnosti za konstruktivno in mirno reševanje disciplinskih težav.

Poleg socialnih iger in iger vlog so intervjuvane učiteljice naštele še naslednje preventivne dejavnosti, ki jih izvajajo v razredu:

- *aktivno vključevanje učencev v pedagoški proces,*
- *sprotno reševanje disciplinskih problemov in konfliktov,*
- *vključevanje staršev v vzgojno delovanje,*
- *ponavljanje dogovorjenih pravil vedenja,*
- *doslednost in vztrajnost učitelja ter*
- *točkovanje pozitivnega vedenja.*

Kljub temu, da so v razredu postavljena pravila vedenja in da intervjuvane učiteljice izvajajo preventivne dejavnosti z namenom preprečevanja neprimernega vedenja učencev, prihaja do neprimernih oblik vedenja. Sicer so učiteljice poudarile, da na razredni stopnji še ne prihaja do težjih kršitev, kot so huda nasilna dejanja. Iz intervjujev učiteljic smo ugotovili, da se kot najpogostejša oblika neprimernega vedenja pojavlja **motenje pouka** (pogovarjanje, smejanje, povzročanje hrupa in presedanje).

Na podlagi izpeljanih intervjujev z učiteljicami smo ugotovili, da vse učiteljice, vključene v raziskovalni vzorec, najpogosteje uporabljajo pogovor kot vzgojni ukrep ob neprimernem vedenju učenca. **Pogovor učitelja z učencem o neprimernem vedenju je najpogostejši in najučinkovitejši vzgojni ukrep** na razredni stopnji po mnenju intervjuvanih učiteljic. Gre za pogovor med učiteljem in učencem, usmerjen k samozavedanju učenca o lastnem neprimernem vedenju in iskanju ustrezne rešitve problema. Pri tem učence spodbujajo k samostojnemu iskanju rešitve problema tako, da mu zastavijo vprašanje, kako bi on rešil problem. To je bistvo pogovora, da damo učencu priložnost, da razmisli o rešitvi problema in ga s tem navajamo na prevzemanje odgovornosti za lastno neprimerno dejanje ter na samodisciplino. Kljub temu da so učiteljice tiste, ki vodijo pogovor, je spodbudno spoznanje, da nobena od intervjuvanih učiteljic učencu ne sugerira oziroma vsiljuje rešitev problema, ampak jo prepusti učenčevi odločitvi.

Poleg pogovora so intervjuvane učiteljice omenile še ostale vzgojne ukrepe, ki jih uporabljajo, ko se učenec vede neprimerno, to so:

- *obveščanje staršev o neprimernem vedenju učenca,*
- *imensko pokličejo motečega učenca,*
- *verbalno opozorilo ali opozorilo s pogledom,*

- *povečan nadzor učitelja nad učencem,*
- *učitelj ne nudi dodatne razlage učencu, ki se je med poukom obnašal neprimerno in s tem motil pouk,*
- *učitelj zahteva, da se učenec kršitelj opraviči žrtvi za povzročeno škodo,*
- *učitelj učencem ukine nekatere pravice (če se je učenec obmetaval s hrano, ne dobi malice) ter*
- *pisno razmišljanje učenca o kršitvi.*

Kot so učiteljice še dodale, so naštetih vzgojnih ukrepi v skladu z vzgojnim načrtom osnovnih šol.

Po mnenju učiteljic so vzgojni ukrepi učinkoviti tedaj, kadar dosežejo svoj namen, tj. zavedanje učenca o lastnem neprimernem vedenju ter sprememba vedenja. Kot najpogostejši odgovor učiteljic na vprašanje o učinkovitosti vzgojnega ukrepa se je pojavil, da se **učenci zavejo, da se neprimerno vedenje kaznuje**. Nekatero učiteljice so izpostavile sodelovanje družine učenca, ki prispeva k večji učinkovitosti vzgojnega ukrepa. Kot naslednje učinke vzgojnih ukrepov so učiteljice navedle:

- *učenci se zavejo svojega neprimernega vedenja in ga skušajo odpraviti,*
- *učenci sprejmejo vzgojni ukrep in si prizadevajo, da bi se vrnili v predhodno stanje in bili enaki svoji skupini,*
- *učenci spremenijo svoje obnašanja in priznajo napako ter*
- *učenci postanejo odgovorni za svoja dejanja.*

Naslednje, kar smo želeli z raziskavo ugotoviti je, ali intervjuvane učiteljice uporabljajo alternativne vzgojne ukrepe, kot so mediacija, restitucija in družbeno koristno delo. Ugotovili smo, da vse intervjuvane učiteljice uporabljajo omenjene vzgojne ukrepe, s katerimi rešujejo disciplinske probleme učencev. To je spodbudna ugotovitev, saj kot smo v teoretičnem delu spoznali, predstavljajo alternativni vzgojni ukrepi priložnost, da se učenec, ki se je neprimerno vedel, zave svojega dejanja in prevzame odgovornost tako, da popravi storjeno napako. Vzgojni ukrepi kot so mediacija, restitucija ter družbeno koristno delo spodbujajo aktivnost posameznika, da samostojno poišče rešitev problema ter vzbujajo v kršitelju emocionalno doživetje, kar imenujemo empatija. V analizi in interpretaciji 2. sklopa smo izpostavili primere izpeljave alternativnih vzgojnih ukrepov nekaterih intervjuvanih učiteljic. Iz odgovorov vseh učiteljic smo izluščili dva odgovora na vprašanje o učinkovitosti

alternativnih vzgojnih ukrepov. Kot prednost alternativnih vzgojnih ukrepov učiteljice vidijo v tem, da so **učenci aktivno vključeni pri iskanju rešitve problema** ter da **ovrednotijo svoje neprimerno dejanje**.

Sklenemo, da intervjuvane učiteljice razumejo namen in značilnosti alternativnega vzgojnega ukrepanja, a skozi njihove opise izpeljave procesa mediacije, restitucije in družbeno koristnega dela, pogrešamo večjo aktivnost učenca. Na primer pri mediaciji bi se lahko učenec kdaj znašel v vlogi mediatorja, v opisanih primerih učiteljic so nastopile one ali svetovalna delavka v tej vlogi. Pri restituciji in opravljanju družbeno koristnega dela bi lahko učenec izbral način, kako popraviti storjeno napako, saj iz odgovorov učiteljic razberemo, da je z njihove strani določen vzgojni ukrep.

Z diplomskim delom smo želeli dobiti vpogled v eno izmed področij, ki je od nekdaj izziv mnogim učiteljem ter hkrati zahteva od učitelja veliko mero odgovornosti in ustvarjalnosti, to je področje discipliniranja in kaznovanja. Poti, kako ohranjati primerno vedenje učencev je veliko, a pri tem je potrebno upoštevati, da imamo pred seboj učence, ki so v takšnem starostnem in razvojnem obdobju, da kdaj zaradi svoje igrivosti in živahnosti hitro pozabijo na dogovorjena pravila. Tu nastopi doslednost učitelja. Da bi učenec resnično sprejel učitelja, kot osebo z jasnimi namerami, se mora tako učitelj tudi obnašati. Velikokrat slišimo besede, češ da učenci sploh ne upoštevajo učitelja, saj se tudi on sam ne drži dogovorjenega. Tega si učitelji ne bi smeli privoščiti, še posebno na razredni stopnji, kjer so odraščajočim učencem vzor. Ko učenec stori prekršek, sledi sankcija, tj. vzgojno ukrepanje učitelja. To dejstvo mora biti učencem že predhodno pojasnjeno.

Na podlagi ugotovitev iz raziskave sklenemo, da izbran vzorec učiteljic nima večjih težav pri vzgojnem ukrepanju, kvečjemu je spodbudna ugotovitev, da se učiteljice z učenci pogovorijo o neprimernem vedenju, tako da podoživijo dejanje. Učence spodbujajo k prevzemanju odgovornosti za lastna dejanja in samodisciplino. Morda bi le dodali, še posebej to velja za alternativne vzgojne ukrepe, da želimo, da bi učiteljice pustile več možnosti učencem, da sami izberejo način, kako bi oni popravili napako oziroma škodo. Že res, da so učiteljice omenile, da spodbujajo učence k samostojnemu iskanju rešitve problema, a skozi razgovor, ko so opisale primer izpeljave alternativnega vzgojnega ukrepa, smo zaznali, da so one določile učencu vzgojni ukrep. Menimo, da bi s tem, ko bi učencu dopustili, da si za kršitev samostojno izbere ustrezen vzgojni ukrep veliko bolj prispevali k osebni in moralni rasti

učenca. Tako bi ga navajali, da bi tudi izven šolskih prostorov znal konstruktivno rešiti problem in posledično bi tako postajal vse bolj odgovornejši za svoja dajanja.

Naj diplomsko delo zaključimo s primerjavo učitelja s slikarjem. Učitelj razrednega pouka ima dragoceno prednost, da veliko časa preživi s svojimi učenci. V svojih rokah drži široko paleto vzgojnih prijemov v primeru neprimernega vedenja učencev. A potrebno je le izbrati ustrezno barvo na paleti in skupaj z učenci slikati pozitivne vedenjske vzorce, da bo slika iz dneva v dan lepša.

8 LITERATURA

- Bečaj, J. (1996). Psihosocialni vidik pravil na šoli. V: Šelih, A. (1996): Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Bečaj, J. (2007). Vedenjska problematika je odvisna tudi od kakovosti dela na šoli. Vzgoja in izobraževanje, let. 38, št. 1, str. 6.
- Berčnik, S. (2009). Vzgojni načrt. Didakta, št. 129 (sep. 2009), str. 13-18.
- Bluestein, J. (1997). Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1995). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
- Edwards, C., H. (2008). Classroom discipline and management. John Wiley & Sons, Inc.
- Filipčič, K. (2006). Uvajanje vzgojnih ukrepov dela v korist skupnosti in socialnih treningov. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Gabrovec, G. (2002). Vzpostavljanje discipline brez kazni na razredni stopnji osnovne šole. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gogala, S. (1966). Obča metodika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.
- Golja, M. (1998). Kazen kot vzgojno sredstvo. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gordon, T. (1992). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gossen, D. (1992). Restitucija: preobrazba discipline v šolah. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Iršič, M. idr. (2010). Šolska in vrstniška mediacija. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Kobolt, A. idr. (2008). Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov: zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013. Pridobljeno, dne 10. 1. 2014: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0230_porocilo.pdf.
- Kobolt, A. idr. (2010). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2011). Kazen v šoli? Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. idr. (2009). Ali poklicne in strokovne potrebujejo vzgojni koncept? Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Lisec, M. (2006). Mediacija – nova kultura odnosov. *Otrok in družina*, let. 48, št. 12, str. 30-31.
- Menegaliya, A. (2012). Spoprijemanje osnovnošolskih učiteljev z motečim vedenjem učencev. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Metelko Lisec, T. (2008). Predlog Bele knjige o mediaciji. *Mediacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*, str. 60-65. Pridobljeno, dne 10. 1. 2014: <http://www.slo-med.si/62334/>.
- Osterc, D. (2000). Odnos vzgojiteljev in učiteljev do otrok s težavami/motnjami učenja in delovne storilnosti. *Ptički brez gnezda*, let. 19., št. 38, str. 113-114.
- OŠ Vič (2010). Pridobljeno, dne: 12. 1. 2014: <http://www.osvic.si/cms/images/stories/dokumenti/vzgnacosvic.pdf>.
- Peček Čuk M., Lesar I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Planinc, I. (1999). *Vzgojno ukrepanje na moteče vedenje učencev osnovne šole*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Pšunder, M. (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 54, str. 28-47.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Pšunder, M., Dečman Dobrnjič, O. (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pušnik, M. (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Samuelsson, M. (2007). *The content and the meaning of teacher correction of disruptive behaviour in the classroom*. Sweden: Linköping University. Prispevek na

- ISSAT Conference. Pridobljeno 20. 9. 2013: http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Lotta_Thecontentandthmeaningofteachers.pdf.
- Škoflek, I. (1983). Motnje vedenja šolskih otrok: raziskovalna naloga. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
 - Visser, J. (2003). A study of children and young people who present challenging behaviour. School of Education, The university of Birmingham.
 - Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
 - Widmer, V. J. (2003). Managing Disruptive Behaviour in the Classroom. The Graduate School, University of Wisconsin – Stout. Pridobljeno, dne 18. 11. 2013: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003widmerv.pdf>.
 - Wolfgang, C., H. (2005). Solving discipline and classroom management problems: methods and models for today's teachers. Copyright: John Wiley & Sons, Inc.
 - Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.
 - Žgavc, D. (2000). Vzgojam samostojnega in odgovornega otroka: učinkoviti pristopi k otrokom od 2. do 10. leta starosti. Ljubljana: Vrem.