

Razumevanje vedenjskih izzivov kot sporočila otrokovega doživljanja: pomen odnosa, samoregulacije in pristopov pozitivne psihologije v vzgojno-izobraževalnem prostoru

Understanding Behavioral Challenges as a Message of the Child's Experience: The Importance of Relationship, Self-Regulation and Positive Psychology Approaches in Educational Settings

mag. Narrayani Premal

Osnovna šola Lucija

Povzetek

Vedenjski izzivi otrok v vzgojno-izobraževalnem prostoru predstavljajo kompleksno področje, ki zahteva poglobljeno razumevanje razvojnih, čustvenih in socialnih procesov. Sodobna pedagoška in psihološka spoznanja poudarjajo, da vedenje otrok ni zgolj odstopanje od pravil, temveč pogosto predstavlja izraz njihovih notranjih stanj, potreb ali odzivov na okolje. Namen prispevka je osvetliti razumevanje vedenjskih izzivov kot sporočila otrokovega doživljanja ter predstaviti pristope, ki temeljijo na odnosu, razvijanju samoregulacije in principih pozitivne psihologije. Prispevek vključuje tri primere iz pedagoške prakse, analizo nevrobiološkega ozadja vedenja ter model odzivanja, ki temelji na empatiji in vključevanju.

Ključne besede: vedenjski izzivi, samoregulacija, pozitivna psihologija, socialno-čustveno učenje, odnos učitelj-učenec.

Abstract

Behavioral challenges among children in educational settings represent a complex area that requires a deep understanding of developmental, emotional and social processes. Contemporary pedagogical and psychological research emphasizes that children's behavior is not merely a deviation from rules, but often an expression of their internal states, needs or responses to the environment. The aim of this paper is to highlight the understanding of behavioral challenges as messages reflecting children's lived experiences and to present approaches based on relationships, the development of self-regulation and the principles of positive psychology. The paper includes three examples from pedagogical practice, an analysis of the neurobiological background of behavior and a response model grounded in empathy and inclusion.

Keywords: behavioral challenges, self-regulation, positive psychology, social-emotional learning, teacher–student relationship.

1. Uvod

V zadnjih desetletjih se razumevanje vedenja otrok v vzgojno-izobraževalnem prostoru pomembno spreminja. Tradicionalni pristopi so vedenjske težave razumeli predvsem kot problem discipline, kjer je bila rešitev v zunanjem nadzoru in sankcijah. Sodobna spoznanja pa poudarjajo kompleksnost dejavnikov, ki vplivajo na otrokovo vedenje. Raziskave na področju nevroznanosti in razvojne psihologije kažejo, da so čustva, socialni odnosi in občutek varnosti tesno povezani z učnim procesom (Immordino-Yang, 2021).

Ko otrok doživlja negotovost, stres ali močna čustva, se aktivira njegov limbični sistem, kar lahko povzroči "čustveno ugrabitev". V takšnih situacijah njegova sposobnost samoregulacije, ki jo usmerja prefrontalni korteks, oslabi. Pojavijo se vedenja, kot so impulzivnost, agresivnost ali popoln umik. Takšna vedenja niso nujno rezultat zavestne provokacije, temveč biološki poskus obvladovanja notranje stiske (Jennings, 2021). V sodobnem pedagoškem diskurzu takšno odklonilno vedenje razumemo kot vrh ledene gore, pod katerim se skrivajo neizpolnjene potrebe po varnosti, pripadnosti in kompetentnosti.



Prikaz delovanja možganov v stresu

2. Primeri iz prakse: Vedenje kot komunikacija

2.1. Impulzivnost kot klic po potrditvi

V svoji dolgoletni pedagoški praksi sem opazila, da se pri nekaterih učencih impulzivno vedenje pojavlja v različnih učnih situacijah in pri različnih predmetih. Takšno vedenje se ni pojavljalo le pri enem predmetu, temveč tudi pri skupinskih dejavnostih, razrednih razpravah, projektnih nalogah ali med prehodi med dejavnostmi. Učenci so se pogosto oglašali brez dovoljenja, prekinjali sošolce ali komentirali njihove ideje, še preden so jih ti uspeli dokončati. V nekaterih primerih so govorili hkrati z drugimi, težko so počakali na svojo priložnost za govor in hitro reagirali na vsako novo idejo v razredu.

Na začetku sem takšno vedenje razumela predvsem kot motenje poteka učne dejavnosti, saj je oteževalo skupinsko delo in včasih povzročalo napetosti med učenci. Vendar sem z daljšim opazovanjem razredne dinamike začela opazovati, da se impulzivni odzivi pojavljajo predvsem v trenutkih, ko učenci niso povsem prepričani, ali nalogo razumejo pravilno, ali ko se bojijo, da ne bodo uspeli prispevati k skupnemu delu.

V pogovorih z učenci so nekateri povedali, da jih skrbi, da bodo njihove ideje preslišane in da jih bodo drugi učenci prehiteli. Zaradi tega so želeli svoje misli izraziti takoj, ko so se pojavile. Njihovo vedenje je bilo torej povezano z občutkom negotovosti in željo po potrditvi, ne pa z namernim motenjem pouka.



Fotografija razreda med aktivno razpravo

Refleksija ozadja: z nadaljnjim opazovanjem sem ugotovila, da se ti neustrezni odzivi stopnjujejo predvsem takrat, ko učenci niso povsem prepričani v svoje razumevanje naloge. Njihova impulzivnost je bila obrambni mehanizem pred strahom, da bodo preslišani in da ne bodo uspeli prispevati k uspešnosti skupine.

Strategija: na podlagi mojih opažanj sem začela postopoma prilagajati svoje pedagoške pristope. Pri različnih učnih dejavnostih sem bolj jasno strukturirala potek dela ter učencem razložila, kako bodo sodelovali v razpravi ali skupinskem delu. Pogosto sem uvajala vloge v skupini, kot so zapisovalci, poročevalci ali opazovalci, kar je pomagalo usmerjati sodelovanje učencev.

Pomemben del spremembe je bila tudi moja komunikacija. Zavestno sem začela poudarjati trenutke, ko so učenci počakali na svojo priložnost za govor ali ko so pozorno poslušali ideje drugih. Pogosto sem se jim zahvalila za sodelovanje, potrpežljivost ter pozornost. S tem sem želela okrepiti pozitivne oblike vedenja in ustvariti občutek, da je prispevek vsakega pomemben. V pouk sem vključila tudi več gibalnih dejavnosti.

Čez čas sem opazila, da se impulzivni odzivi pojavljajo redkeje. Učenci so pogosteje počakali na svojo priložnost za govor, razprave so postale bolj strukturirane, skupinsko delo pa bolj sodelovalno. Ta izkušnja mi je pokazala, da impulzivno vedenje pogosto ni znak namernega motenja, temveč izraz potrebe po potrditvi in občutku pripadnosti.

Analiza: z vidika samoregulacije je šlo za težave z inhibicijo odziva (Barkley, 2021). Ko je učenec začutil, da je njegova prisotnost varna in cenjena, se je raven kortizola znižala, kar je omogočilo boljši kognitivni nadzor nad impulzi.

2.2. Umik kot zaščita pred neuspehom

Drugačen vzorec sem opazila pri učencih, ki so med poukom ostajali "nevidni". Med razpravami ali skupinskim delom so ostajali tiho, redko so izražali svoje mnenje in pogosto prepustili pobudo drugim učencem. Takšno vedenje sem opazila pri različnih predmetih, pri skupinskih projektih, pri razpravi o prebranem besedilu ali pri reševanju problemskih nalog.

Sprva se je zdelo, da takšni učenci niso zainteresirani za sodelovanje. Vendar sem z opazovanjem ugotovila, da pogosto pozorno spremljajo razlago, zapisujejo ideje ali odgovore, vendar jih ne želijo deliti z drugimi.

Refleksija ozadja: ko sem z njimi opravila pogovore, so nekateri povedali, da jih je strah, da bi povedali napačen odgovor in bi se jim sošolci smejali. Nekateri so že doživeli situacije, v katerih so njihovi odgovori sprožili komentarje ali posmeh vrstnikov. Zaradi tega so razvili strategijo umika, saj so verjeli, da je varneje ostati tiho. Strah pred socialno zavrnitvijo v primeru napake je bil močnejši od želje po sodelovanju.

Strategija: zavestno sem začela graditi razredno okolje, v katerem so se učenci počutili varne pri izražanju svojih idej. Pri skupinskem delu sem jih pogosto povezovala z učenci, ki so bili bolj podporni in sodelovalni. Pri razpravah sem poudarjala, da napake predstavljajo pomemben del učnega procesa in da prav napačni odgovori pogosto vodijo do boljšega razumevanja.

Postopoma sem opazila spremembe v sodelovanju učencev. Najprej so svoje ideje delili v manjših skupinah, kasneje pa so se začeli vključevati tudi v razprave pred celotnim razredom. Takšne spremembe so se pojavljale postopoma in so zahtevale veliko potrpežljivosti, vendar so pokazale, kako je, za aktivno sodelovanje učencev, pomemben občutek psihološke varnosti.

Analiza: z vidika samoregulacije lahko umik razumemo kot strategijo soočanja s strahom pred negativno oceno ali zavrnitvijo. Ko učenci nimajo dovolj razvite samozavesti ali občutka varnosti, se lahko odločijo za izogibanje situacijam, v katerih bi lahko doživeli neuspeh. Pristopi pozitivne psihologije, ki poudarjajo psihološko varnost, so v tem primeru ključni za ponovno vzpostavitev zaupanja v lastne sposobnosti. Občutek kompetentnosti in pripadnosti med učenci se je okrepil s poudarjanjem napora, in pozitivnih vidikov sodelovanja ter s sprejemanjem napak kot dela učenja.

2.3. Agresija in moč v vrstniški skupini

V razredu sem se srečevala s skupino dečkov, ki so uporabljali žaljivo besedišče in vstopali v fizične konflikte. Takšno vedenje se je pojavljalo predvsem med odmori, občasno pa tudi med poukom ali skupinskim delom.

Njihova komunikacija je pogosto vključevala zbadanje, posmehovanje in provokacije. Včasih so takšni verbalni konflikti prerasli tudi v fizično prerivanje. Sprva sem takšne situacije reševala predvsem z opozorili in pogovori o pravilih vedenja, vendar sem kmalu ugotovila, da zgolj opozarjanje ne prinaša trajnih sprememb.

Refleksija ozadja: konflikti niso bili namenjeni zgolj povzročanju škode, temveč so bili način vzpostavljanja hierarhije in pripadnosti v skupini, kjer so se učenci počutili akademsko manj uspešne.

Strategija: z učenci sem začela pogosteje govoriti o odnosih, čustvih in odgovornosti za lastno vedenje. Pri razrednih urah smo razpravljali o tem, kako besede vplivajo na počutje drugih ljudi. Učenci so razmišljali o situacijah, v katerih so se sami počutili prizadete ali izključene ter o tem, kako lahko s spoštljivo komunikacijo prispevajo k boljšim odnosom v razredu.

Pomemben del procesa je bil tudi razvoj razredne kulture, ki spodbuja spoštovanje in sodelovanje. Skupaj smo oblikovali pravila komunikacije in razmišljali o tem, kako lahko vsak posameznik prispeva k pozitivnim odnosom v razredu.

Sčasoma sem opazila postopne spremembe. Konflikti so se začeli pogosteje reševati s pogovorom in uporaba žaljivega besedišča se je zmanjšala. Čeprav takšne spremembe zahtevajo čas in doslednost, so pokazale, da lahko razvoj empatije in socialnih spretnosti pomembno vpliva na vedenje učencev.

Analiza: nasilno vedenje je pogosto povezano z nizko ravni socialnih kompetenc. S poudarkom na hvaležnosti in prepoznavanju močnih področij posameznika (Seligman, 2021), smo njihovo potrebo po dokazovanju preusmerili v bolj konstruktivne oblike sodelovanja.

3. Globinsko razumevanje: nevrobiologija in samoregulacija

Za učinkovito delo z vedenjskimi izzivi mora pedagog razumeti, da otroški možgani niso le pomanjšana verzija odraslih. Prefrontalni korteks, ki upravlja z izvršilnimi funkcijami, se razvija do zgodnjih dvajsetih let. To pomeni, da učenci pogosto biološko niso zmožni dolgotrajne samoregulacije v stresnih pogojih.

Ko govorimo o samoregulaciji, ne mislimo le na "*obvladanje*", temveč na sposobnost organizma, da učinkovito upravlja z energijo in se odziva na stresorje (Eisenberg idr., 2022). V razredu to pomeni, da mora učitelj učencu najprej pomagati "*prepoznati*" svoja čustva. Šele, ko se učenec ob učitelju pomiri, se lahko začne proces učenja novih vedenjskih vzorcev.



Prikaz razvoja otroških možganov (ustvarjeno s pomočjo umetne inteligence)

4. Pomen učiteljeve samoregulacije in modeliranja

Eden najpomembnejših, a pogosto spregledanih elementov, je učiteljevo lastno počutje. Učenci so izjemno občutljivi na neverbalne znake stresa pri odraslih. Če se učitelj na agresijo odzove z agresijo ali na umik z nestrpnostjo, s tem nehoti potrjuje učenčevo prepričanje, da okolje ni varno.

Refleksivna praksa učitelja vključuje:

- Zavedanje lastnih sprožilcev: prepoznavanje situacij, ki v nas vzbudijo jezo ali nemoč.
- Modeliranje mirnosti: ko se učitelj v konfliktni situaciji ustavi, globoko vdihne in odgovori mirno, s tem učencem demonstrira samoregulacijo v praksi.
- Pedagoški optimizem: prepričanje, da je vsak učenec sposoben spremembe, če dobi ustrezno podporo.

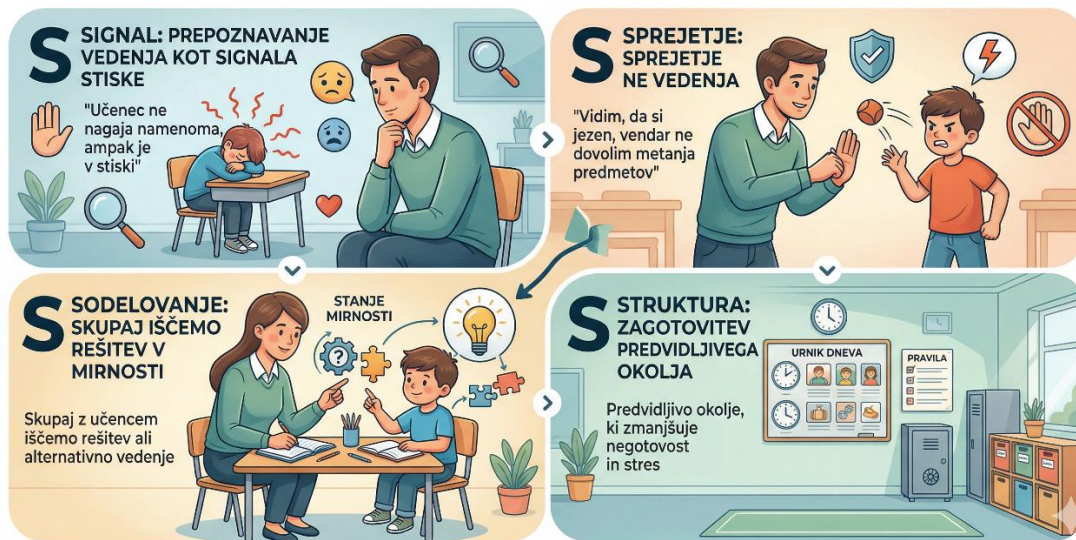


Prikaz učiteljevega odziva na stres in njegove refleksivna praksa (ustvarjeno s pomočjo umetne inteligence)

5. Model odzivanja na vedenjske izzive (4S)

Na podlagi izkušenj in teorije sem oblikovala model 4S, ki služi kot pripomoček v kritičnih situacijah:

- Signal: vedenje prepoznamo kot signal (npr. "Učenec ne nagaja namenoma, ampak je v stiski").
- Sprejetje: sprejmemo otrokovo čustvo, ne pa nujno njegovega vedenja (npr. "Vidim, da si jezen, vendar ne dovolim metanja predmetov").
- Sodelovanje: skupaj z učencem iščemo rešitev ali alternativno vedenje, ko je ta v stanju mirnosti.
- Struktura: zagotovimo predvidljivo okolje, ki zmanjšuje negotovost in stres.



Model 4 S: pripomoček v kritičnih situacijah (ustvarjeno s pomočjo umetne inteligence)

6. Vloga pozitivne psihologije v vzgoji

Pozitivna psihologija v šolskem prostoru ne pomeni prisiljene pozitivnosti, temveč iskanje tistega, kar v otroku deluje. White in Waters (2022) poudarjata pomen "vzgoje temelječe na močnih področjih" ("Strength-based parenting/teaching"). Namesto da se fokusiramo le na to, česa učenec ne zmore, gradimo na njegovih talentih. Ko učenec doživi uspeh na področju, ki ga veseli, se to pozitivno odrazi na njegovi splošni samopodobi in posledično na vedenju pri zahtevnejših nalogah.

7. Razprava in refleksija pedagoške prakse

Predstavljeni primeri kažejo, da so vedenjski izzivi dinamičen proces, ki se spreminja glede na kakovost odnosa med učiteljem in učencem. Raziskave OECD (2021) potrjujejo, da imajo socialno-čustvene spretnosti večji vpliv na dolgoročni uspeh posameznika kot zgolj akademski dosežki.

Kljub temu se v praksi soočamo z omejitvami: pomanjkanje časa za individualno delo, veliki razredi in sistemski pritiski po doseganju učnih ciljev. Vendar pa refleksija lastnega dela, ki jo lahko razumemo kot obliko akcijskega raziskovanja (Cochran-Smith in Lytle, 2021), omogoča postopne izboljšave, ki koristijo tako učencem kot profesionalnemu zadovoljstvu učitelja.

8. Vizija za prihodnost

Razumevanje vedenjskih izzivov kot sporočila otrokovega doživljanja predstavlja temelj sodobne, v odnose usmerjene pedagogike. Šola ne sme biti le prostor prenosa znanja, temveč varen laboratorij za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc. Z implementacijo pristopov samoregulacije in pozitivne psihologije učitelji opremljamo učence z orodji, ki jih bodo potrebovali za soočanje z izzivi v odraslosti.

Sprememba vedenja se ne zgodi čez noč, ampak raste iz odnosa, ki temelji na spoštovanju, razumevanju in neomajni podpori.



Sprememba vedenja skozi odnosno delovanje (ustvarjeno s pomočjo umetne inteligence)

Uporabljena literatura:

- Barkley, R. A. (2021). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. Guilford Publications.
- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (2021). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. in Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2).
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. in Boyle, A. E. (2023). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. in Eggum-Wilkens, N. (2022). *Individual Differences in Children's Self-Regulation*. Annual Review of Developmental Psychology.
- Immordino-Yang, M. H. (2021). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M., Darling-Hammond, L. in Krone, C. (2023). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.
- Jennings, P. (2021). *The Trauma-Sensitive Classroom: Building Resilience with Compassionate Teaching*. W. W. Norton and Company.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R. in drugi. (2023). *Navigating SEL from the Inside Out*. Harvard Graduate School of Education.
- Masten, A. S. in Cicchetti, D. (2021). Resilience in Development: Past, Present, and Future. *Development and Psychopathology*.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Schonert-Reichl, K. (2022). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1).
- Seligman, M. (2021). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. Oxford University Press.
- White, M. in Waters, L. (2022). *The Oxford Handbook of Positive Psychology in Schools*. Oxford University Press.