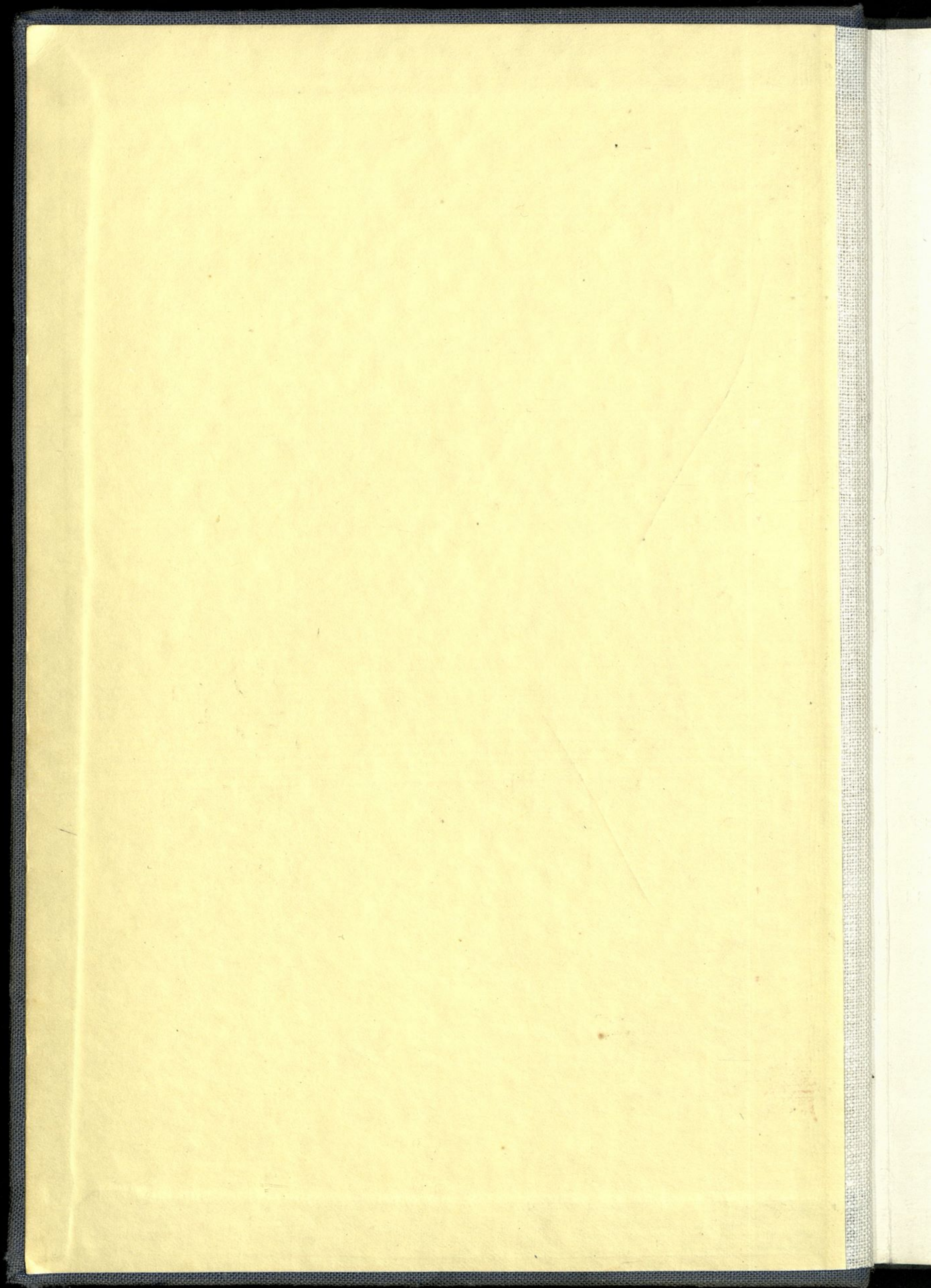


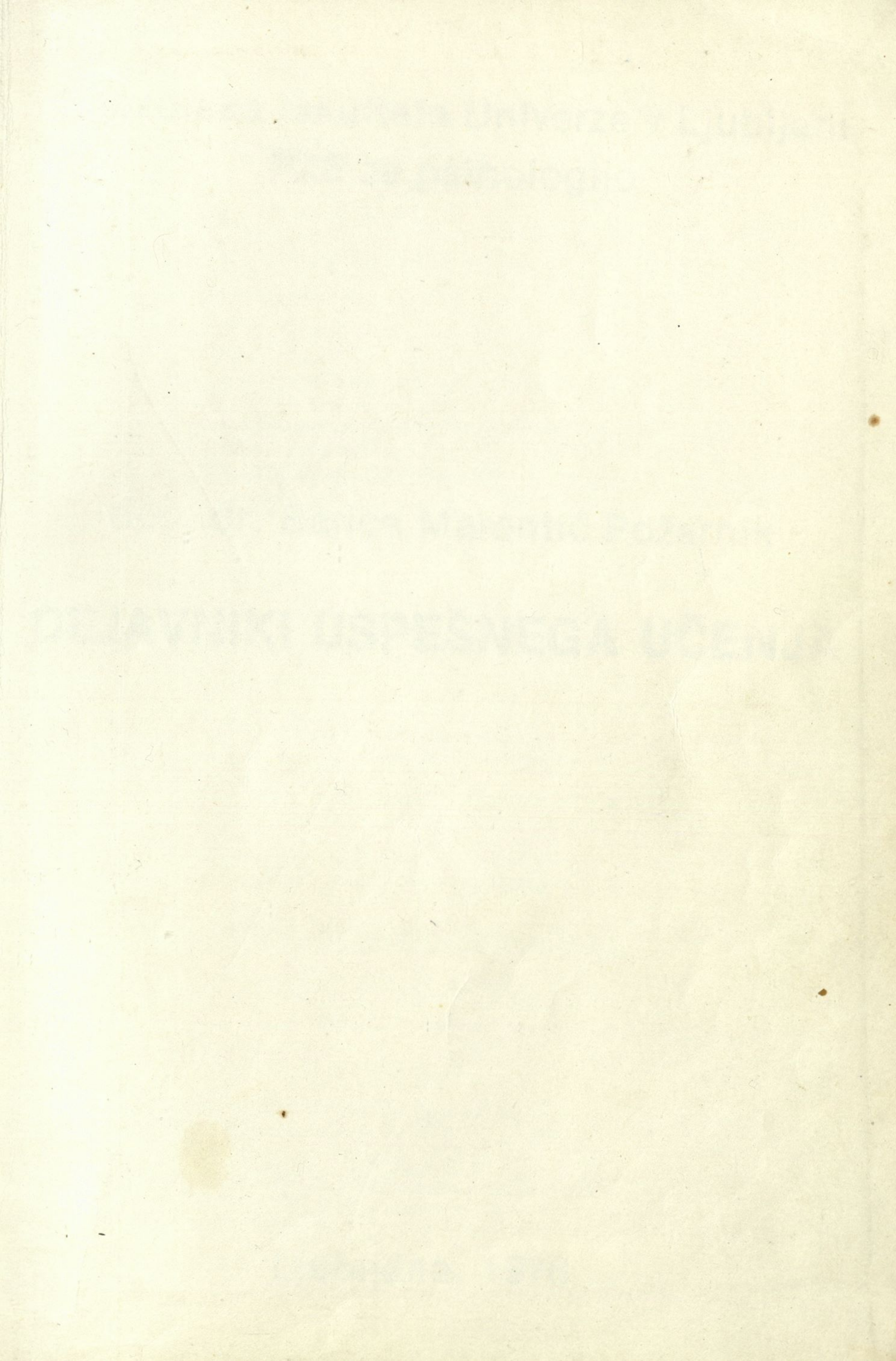
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
PZE za psihologijo

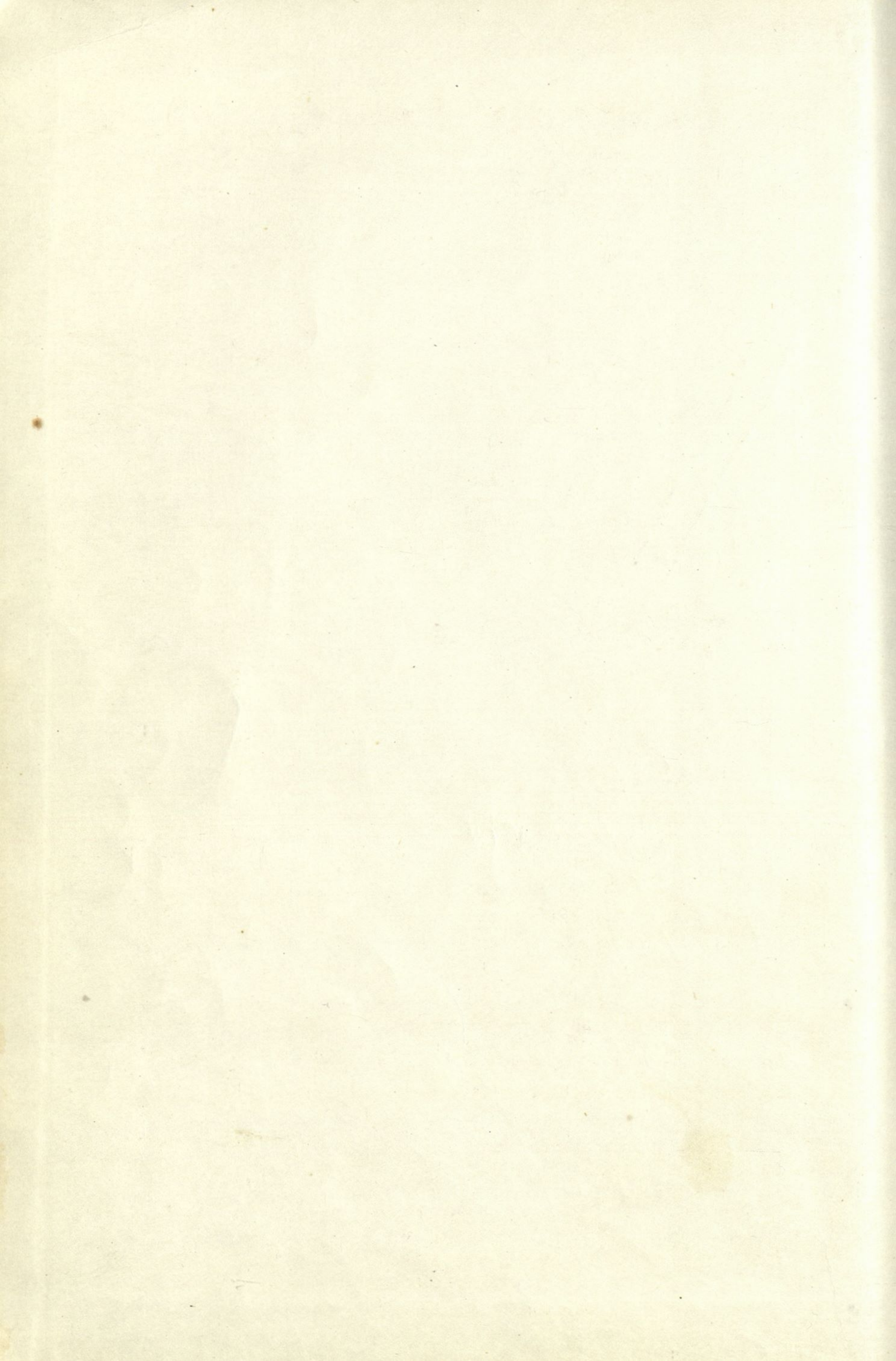
doc. dr. Barica Marentič Požarnik

**DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA**

Ljubljana, 1976







Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
PZE za psihologijo

doc. dr. Barica Marentič Požarnik

# DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA

Ljubljana, 1976

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
PZE za psihologijo

doc. dr. Barba Marentič Požarnik

ELAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA

159, 953 (075.8)

30581



DI 898/1976

Ljubljana, 1976

## K a z a l o

I. DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA .....	1
1. Klasifikacija dejavnikov uspešnega učenja .....	1
2. Prepletanje dejavnikov - ilustracija na obdobju adolescence .....	5
II. KOGNITIVNI DEJAVNIKI UČENJA .....	9
1. Umske sposobnosti .....	9
Struktura sposobnosti .....	9
Merjenje sposobnosti .....	11
Klasifikacija ljudi po sposobnostih .....	14
Razvoj umskih sposobnosti .....	17
Zakaj so med posamezniki tolikšne razlike v sposobnostih .....	20
Čemu merimo sposobnosti? .....	22
Šola, pouk in razlike v sposobnostih .....	23
2. Kognitivni stil .....	27
3. Kognitivna struktura - predznanje .....	28
III. UČNE NAVADE .....	30
1. Sestavine učnih navad .....	30
2. Razvijanje učnih navad .....	32
IV. UČNA MOTIVACIJA .....	35
1. Elementi učne motivacije .....	37
Vzburjenje, napetost .....	37
Storilnostna motivacija .....	38
Zavest cilja in učenje .....	39
Nivo aspiracije .....	40
Radovednost, interes za snov in za učenje .....	42
Zunanja in notranja motivacija za učenje .....	46
2. Posebnosti učne motivacije v adolescenci .....	48
V. EMOCIONALNO - OSEBNOSTNI DEJAVNIKI UČENJA .....	51
1. Prilagojeno in neprilagojeno ravnanje v frustrativnih situacijah .....	51
Obrambni mehanizmi .....	53
Značilnosti dobro prilagojene osebnosti .....	54
2. Osebnostna neprilagojenost učencev in šola .....	56
Kako bolje spoznamo učenčevo osebnost? .....	58
Kaj lahko šola naredi za mentalno zdravje učencev? .....	59
VI. SOCIALNI DEJAVNIKI UČENJA .....	62
1. Socialni razvoj otroka in mladostnika .....	62

2. Šolski razred kot socialna grupa .....	66
Nekateri osnovni pojmi .....	66
Socialni odnosi v razredu .....	67
Sodelovanje in tekmovanje .....	69
3. Učitelj kot vodja razreda .....	72
4. Socialno-ekonomski dejavniki učenja .....	78
VII. VREDNOTENJE UČNIH REZULTATOV IN TESTI ZNANJA .....	80
1. Čemu preverjamo in ocenjujemo? .....	80
2. Kakšna naj bo šolska ocena? .....	82
3. Vloga testov znanja pri preverjanju .....	86
Primerjava raznih načinov preverjanja in ocenjevanja .....	86
Faze in postopki pri sestavljanju testov znanja .....	88
Tipi nalog v testih znanja .....	93
Kriterijski testi znanja .....	97
VIII. PSIHOLŠKE OSNOVE MORALNEGA VZGAJANJA .....	99
1. Nekateri sestavine moralnosti in njihov razvoj .....	101
Stališča in predsodki .....	101
Značaj ali karakter .....	104
Posebnosti moralnega razvoja v adolescenci .....	109
2. Psihološki vidiki moralnega oblikovanja v šoli .....	110



Namesto uvoda - napotek za študij

Pričujoče gradivo ima namen uvesti bodoče srednješolske in tudi osnovnošolske učitelje v študij psiholoških činiteljev učne uspešnosti. Gradivo je zbrano v skladu z učnim programom II. semestra predmeta Uvod v psihologijo /Psihologija pouka in učenja/, ki je namenjen slušateljem filozofske fakultete in pedagoških smeri študija drugih fakultet.

To niso skripta v tradicionalnem pomenu besede, ampak študijski delovni zvezek, ki ga vsakdo med študijem dopolnjuje, vanj pripisuje /temu so namenjene prazne strani/ in si s tem sproti ustvarja svoj osebni učbenik.

V tekstu so podrobneje prikazana predvsem vprašanja, ki v dostopni literaturi niso dovolj obdelana. Na dopolnilni študij literature sproti opozarjajo navedbe virov po straneh, v selektivno branje in kritično razmišljanje pa usmerjajo vprašanja v rubriki PREBERI-PREMISLI-ODGOVORI!

Vprašanja, ki za razumevanje celote niso nujno potrebna, so označena z <sup>XX</sup> in jih bodo obdelali le tisti, ki jih kakšno področje posebej zanima.

Seznam virov, ki bodo v nadaljnjem tekstu označeni le s priimki avtorjev /glej tudi Program za študij skupnih predmetov na filozofski fakulteti univerze v Ljubljani, 1972/:

Stevanovič, B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970 ✓

Furlan, I., Učenje kot komunikacija. DZS Ljubljana, 1972 ✓

Toličič, I. in V. Čolanovič, Otroška psihologija. MK Ljubljana, 1973

Marentič-Požarnik, B., Kako naj se učim. CZ Ljubljana, 1969

Pečjak, V., Poglavja iz psihologije. DZS Ljubljana, 1965 ✓

Zorman, L., Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli. DZS Ljubljana, 1969

ali

Zorman, L., Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli. Zavod za šolstvo SR Slovenije, Ljubljana, 1974

Dodatni /neobvezni/ viri:

<sup>XX</sup> Borger, R., E. A. M. Seaborne, Psihologija učenja. CZ Ljubljana, 1972 ✓

- xx Rot, N., Obča psihologija. MK Ljubljana, 1973
- xx Toličič, I., ur., Uspešnost učencev v šoli. DZS Ljubljana, 1970
- xx Marentič-Požarnik B., Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. ZZŠ Ljubljana, 1976

Označbe strani se nanašajo na navedene novejšje izdaje. Pri starejših pa je treba sproti poiskati vsebinsko ustrezna poglavja.

Ta izdaja je v primerjavi z izdajo iz l. 1974 dopolnjena z VIII. poglavjem, sicer je le malenkostno popravljena.

Ljubljana, februar 1976

doc.dr. B. Marentič-Požarnik

## I. DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA

### 1. Klasifikacija dejavnikov uspešnega učenja

Zakaj najdemo med učenci na vseh stopnjah šol tako velike razlike v učnih uspehih? Zakaj nekatere učence bolj ali manj vztrajno spremlja učna neuspešnost že od prvih razredov osnovne šole dalje? Vsakdo, ki se ukvarja z učnovzgojnim delom, naj bi poznal glavne dejavnike uspešnega učenja, jih pri svojem delu upošteval in tudi vplival nanje, kjer je to mogoče. Znal naj bi analizirati vzroke učne neuspešnosti pri posamezniku ali skupini učencev in te vzroke načrtno odpravljati ali vsaj omiliti.

Dejavnike lahko shematično delimo na tiste v učencu samem /"notranji" dejavniki/ in na tiste v njegovem okolju oziroma v celotni učni situaciji /"zunanji" dejavniki/.

Glavne skupine "notranjih" dejavnikov:

1. Fiziološki dejavniki učenja so tisti, ki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja. Na učni uspeh vplivajo tako začasna stanja organizma /npr. pretirana lakota, utrujenost/ kot tudi trajnejša /bolehnost, naglušnost/. Razumljivo je, da ena od teh stanj bolj neposredno vplivajo na učno uspešnost kot druga. Pozorni moramo biti zlasti na naslednje fiziološke vidike /prim. tudi Stevanović, str. 148-149/:
- Splošni nivo telesne energije in kondicije, ki lahko vpliva na zdržljivost pri umskem delu /npr. kronična slabokrvnost, podhranjenost/,
  - stanje čutil /slabovidnost, naglušnost/,
  - psihomotorična koordinacija /nerodnost gibov, levičnost, motnje v pisanju in branju/,
  - funkcioniranje živčnega sistema /nekaterne nevrološke motnje močno prizadenejo pomnjenje in koncentracijo, pri šolarjih niso tako redke "minimalne cerebralne okvare"/,

- hormonalno ravnotežje /labilnost razpoloženja in hitra utrudljivost so včasih posledica hormonalnih motenj/.
- 2. Psihološki dejavniki učenja. Te bomo podrobneje razčlenili in opisali v naslednjih poglavjih, zato naj jih tu le bežno označimo:
  - Umske /delno tudi druge / sposobnosti - razvojna stopnja, nivo sposobnosti /nadpovprečen, podpovprečen/, na katerem se kdo nahaja, struktura - kako so pri kom razvite besedne, računske, spominske in druge sposobnosti.
  - Kognitivni stili - način umskega funkcioniranja, sprejemanja in predelovanja informacij ter reševanja problemov /npr. ali kdo nove podatke takoj uvrsti v določene kategorije ali ne/.
  - Kognitivna struktura - količina in urejenost poprejšnjega znanja /npr. jasnost in sistematičnost pojmov, ki jih je kdo doslej osvojil na kakšnem področju - geografija, kemija ..../.
  - Učne navade, spretnosti in metode, ki omogočajo racionalno in uspešno pridobivanje novih znanj /kako se kdo zna učiti - ali učenje načrtuje, ali snov aktivno ponavlja, ali se uči pretežno z razumevanjem ali le mehanično/.
  - Motivacija za učenje - ali je kdo pripravljen vložiti svojo energijo v učenje, kakšni so njegovi cilji in vrednote v zvezi z učenjem, kako reagira na uspehe in neuspehe, na ocene, pohvalo itd.
  - Osebnostno-čustvene posebnosti, predvsem stopnja splošne osebnostne prilagojenosti in mentalnega zdravja - kako kdo reagira na ovire, ki se postavljajo na pot njegovim težnjam, ali je v osnovi samozavesten ali pa mu razni duševni konflikti onemogočajo, da bi v polni meri uveljavil svoje zmožnosti.

Med "zunanje" dejavnike štejemo naslednje:

1. Fizikalni dejavniki, to so tisti, ki izvirajo iz neposrednega učnega okolja, npr. osvetljenost, hrup, temperatura, urejenost učnih pripomočkov. Te dejavnike podrobneje obravnava delovna higiena /prim. tudi Stevanović,

str. 147 - 148/.

2. Družbeni ali socialni dejavniki, torej tisti, ki izvirajo iz ožjega in širšega učenčevega družbenega okolja:

- Učenčeva družina - odnosi med družinskimi člani, ljubezen do otroka, spodbujanje k dosežkom, možnosti, ki mu jih nudijo za šolanje in razvoj. in ki so v dokajšnji meri odvisne tudi od socialno-ekonomskega stanja družine.
- Šola s svojimi smotri vzgajanja in učno vsebino, s kvaliteto učnih metod in sredstev, s svojim nivojem zahtevnosti pa tudi s celotno atmosfero in medsebojnimi odnosi, ki so lahko bolj ali manj demokratični, bolj ali manj humani. Pomemben dejavnik je učitelj s svojo usposobljenostjo, načini spodbujanja, vodenja in kontroliranja učencev, dalje vrstniki s svojevrstnim spletom odnosov in kriterijev medsebojnega vrednotenja /ni npr. vseeno, ali je dober učni uspeh v očeh sošolcev nekaj pomembnega ali ne /.

Dejavnike v zvezi s šolo in poukom podrobneje obravnavajo pedagoške discipline, kot so obča pedagogika, didaktika, pedagoška sociologija, specialne metodike in jih skušajo uravnavati tako, da bi dosegli kar najboljše učne rezultate. V tem okviru bomo obravnavali le tiste izmed njih, ki se tesno navezujejo na psihološka, predvsem socialnopsihološka spoznanja.

- Širše družbeno okolje vpliva na učno uspešnost posredno ali neposredno. Pomembno je npr., ali potrebuje neka družba vsestransko razvite ljudi ali podpira le razvijanje ožjega področja znanj in spretnosti; ali so v njej velike socialne razlike in z njimi povezane razlike v možnostih šolanja; kakšen je šolski sistem - ali so nekatere šole dostopne vsem in enotne ali pa so dostopne le maloštevilnim izbrancem in selektivne; kako množična komunikacijska sredstva vplivajo na mlade ljudi, njihovo razgledanost, vrednotenje izobraževanja itd. Tudi pri širših družbenih vplivih se bomo omejili le na obravnavanje njihovih psiholoških vidikov.

Že iz povedanega je razvidno, da med notranjimi in zunanji dejavniki uspešnega učenja ne moremo vedno potegniti ostre meje in da se med

seboj tesno prepletajo. Zunanji dejavniki samo včasih neposredno vplivajo na učno uspešnost /npr. učenec ima predolgo pot v šolo, doma mu ne morejo kupiti šolskih potrebščin/. Največkrat pa se zunanji pretvorijo v notranje - psihološke dejavnike oziroma nanje bistveno vplivajo. Življenje v nespodbudnem okolju bo npr. slabo vplivalo na razvoj sposobnosti in motivacije za učenje. Na drugi strani pa bo od doslej razvitih učenčevih lastnosti v precejšnji meri odvisno, kako bo sprejel delovanje zunanjih činiteljev. Hrup v učenčevem okolju bo npr. slabo vplival na učenje le, če ga učenec zazna kot motečega; če pa je močno motiviran, bo ob tem kvečjemu povečal nivo vložene energije.

Otroku, ki ima le minimalne dispozicije za umski razvoj, bo le malo pomagalo ukvarjanje staršev z njim, nasprotno pa bo otrok z dobrimi dispozicijami veliko pridobil tudi od skromnejših pobud v okolju. Podobno je učinek učiteljeve graje močno odvisen od učenčeve osebnosti - medtem ko se bo uravnovešen, samozavesten učenec potem morda še bolj potrudil, bo pri plahem, anksioznem učencu tako porasel nivo notranje napetosti, da nekaj časa ne bo zmožen normalnega dela oziroma mu bo upadla motivacija za nadaljnje učenje.

Za otrokovo učno uspešnost je torej poleg objektivnega okolja, to je tistega, ki učenca obdaja, zelo pomembno tudi takoimenovano efektivno okolje tisto, ki nanj v resnici učinkuje. Efektivno okolje pa je vsakokrat odvisno od učenčevih prirojenih dispozicij, dosedanjega razvoja in nakopičenih izkušenj. Zato je efektivno okolje za posameznika običajno bolj stabilno od objektivnega.

Učenec tako ni le pasiven produkt okoliščin, ampak stopa v nove učne situacije kot aktiven partner, ki s svoje strani vpliva npr. na ravnanje staršev in učitelja in ki do neke mere izbira vplive, ki nanj delujejo /izbor tovarišev, izvenšolskih dejavnosti, berila itd. /.

Ne samo da se dejavniki prepletajo, velikokrat se tudi vrsto let ko-

pičijo ali kumulirajo, npr. slabe socialno-ekonomske razmere, podhranjenost, malo spodbud za umski razvoj, čustveni konflikti zaradi neuspehov, nizka motivacija za učenje ...

Ameriški psiholog Gagné opredeljuje pouk kot takšno uravnavanje zunanjih dejavnikov učenja, da bodo v čimboljšem odnosu - optimalni interakciji z notranjimi dejavniki pri učencu /sposobnosti, motivacija itd./, ki jih skušamo, v tem procesu spremeniti, oziroma razvijati v skladu z učnimi smotri.

## 2. Prepletanje dejavnikov - ilustracija na obdobju adolescence

/Toličič, str. 237-260/

Z izrazom adolescence označujemo prehodno obdobje od otroštva do relativne osebnostne zrelosti. To obdobje delimo običajno na naslednja obdobja:

- a) Predadolescenca ali predpuberteta /od 10. -12. leta/,
- b) zgodnja adolescence ali puberteta /od 13. -16. leta/,
- c) pozna adolescence ali popuberteta /od 17. -20. leta/.

Seveda so med posamezniki v teh starostnih mejah precejšnje razlike. Tudi dekleta dozorevajo kakšno leto pred fanti. Civilizacijske spremembe pa so v zadnjih letih vse starostne meje potisnile navzdol /pojav razvojne akceleracije/ razen zadnje, ki označuje relativno osebnostno-socialno zrelost, enakopravno vraščanje v poklic in družbo in se s podaljševanjem šolanja celo dviga.

Medtem ko se v predadolescenci šele začenjajo pripravljati večje razvojne spremembe /njihov prvi zunanji glasnik je pospešena rast v višino/, so v zgodnji adolescenci v ospredju velike fiziološke spremembe, povezane z doraščanjem in spolnim dozorevanjem /Toličič, str. 240-245/, v pozni ado-

lescenci pa je v ospredju psihično oziroma socialno dozorevanje.

Predvsem za prvi dve obdobji je značilno nihanje učne uspešnosti, včasih pa tudi precejšen padec. Kaj je lahko temu vzrok?

Spremljevalci hormonalnih sprememb in hitre rasti telesa in notranjih organov so hitra utrudljivost, manjša zmožnost koncentracije, nihanje razpoloženja in s tem tudi nihanje storilnosti. Adolescent veliko razmišlja o spolnosti in doživlja tudi prve spolne izkušnje, kar je pri njem neredko zvezano s precejšnjimi dilemami in problemi.

Niso pa pomembne le telesne spremembe kot take, ampak tudi, kako jih kdo doživlja, kako je npr. zadovoljen s svojo novo postavo /podobo/, ali se mu zdi v skladu s sprejetimi ideali ali pa mu predstavlja vir občutkov manjvrednosti in negotovosti, kakršne doživlja po nekih podatkih vsaj tretjina mladostnikov.

V tem obdobju se začne razvijati in tudi doseže višek zmožnosti abstraktnega mišljenja, pojavi se zmožnost hipotetičnega, formalno-logičnega mišljenja. Adolescent o mnogočem kritično razmišlja, odklanja pa sistematično delo, ponavljanje, učenje "na pamet", zlasti če gre za podatke, ki so po njegovem mnenju nepomembni. Zadostuje mu, če stvari razume.

Čustveno je često preobčutljiv, močno reagira na vsako kritično ali posmehljivo opazko. Zapira se vase /introvertiranost/, sanjari, premišlja o sebi, svojih željah in problemih. Prve ljubezni in razočaranja, konflikti s starši in vrstniki, vse to ga čustveno in miselno zaposli in mu jemlje energijo za kaj drugega. Je dokaj spremenljivega razpoloženja, prehaja iz veselosti v potrto brez vidnih zunanjih vzrokov.

Prav tako mu niha motivacija za učenje in druge aktivnosti - včasih dela velike načrte in se zažene v delo z vso energijo, drugič spet se mu vse zazdi brez pomena. Interesi se mu bolj specializirajo, za mnoge šolske predmete se neha zanimati. Včasih izgubi željo po šolanju sploh in se preuranjeno



odloči, da bo zapustil šolo. Odločitev za nadaljnje šolanje oziroma poklic in prehod iz osnovne šole v šolo z drugačnim, zahtevnejšim načinom dela pade pri nas ravno v sredino tega občutljivega starostnega obdobja.

Mladostnik se začne živo zanimati za medosebne odnose, za moralne in širše družbene probleme. Ob tem si zgradi včasih kar previsoke ideale, stvari presoja črno-belo in vsak najmanjši odmik od idealov /npr. dvoličnost v medsebojnih odnosih, socialna neenakost/ ga močno razočara.

Okolica pričakuje od njega na eni strani zrelejše, bolj odgovorno vedenje, na drugi strani pa mu še marsikaj prepoveduje, kar je odraslim dovoljeno. Adolescent je ob tem negotov v iskanju svojega jaza, svoje identitete, družbenega statusa in vloge /Kdo sem? Kam pravzaprav spadam?/. Prav zato je včasih celo pretirano kritičen in uporen do vsake avtoritete - do staršev, učiteljev, nekritično pa se prepusti vplivu skupine vrstnikov, v kateri išče oporo in zatočišče. Njegov odnos do učenja bo v takem primeru zrcalna podoba vrednot, ki v taki skupini vladajo.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Na naslednji strani so še enkrat shematično prikazati činitelji uspešnega učenja. Označite s puščicami, katere so glavne smeri medsebojnega vplivanja! Na katere psihološke činitelje lahko npr. predvsem vpliva družina, na katere šola, širše okolje? Ali tudi psihični činitelji lahko vplivajo drug na drugega? /vir: Stevanović, str. 109-111 in lasten razmislek/

Vrnite se k skici na koncu, potem ko boste predelali vsa naslednja poglavja!

dejavniki uspešnega učenja

v učencu

- a) fiziološki
- b) psihološki
  - sposobnosti
  - predznanje
  - učne navade
  - motivacija, interesi
  - osebna prilagojenost

v zunanji situaciji

- a) fizikalni
- b) socialni
  - družina
  - šola, pouk, učitelj
  - vrstniki
  - družbeno-ekon. sistem
  - množična komunik. sredstv

2. Kako vplivata na učno uspešnost človekova starost in spol? Ali gre pri tem prvenstveno za fiziološke dejavnike ali tudi za sovplivanje drugih? /vir: Stevanović, str. 116 - 119/.
3. V tekstu navedene razloge za padeč učnih uspehov v adolescenci razvrstite po posameznih skupinah dejavnikov. Kakšna so medsebojna vplivanja? V čem naj bi bil učiteljev odnos do adolescenta drugačen kot do mlajših učencev? /vir: Toličič, str. 237- 260/.
4. Ali imata dva otroka v isti družini običajno enako objektivno okolje? Kaj pa efektivno?
5. <sup>xx</sup> Ali je utrujenost pri duševnem delu predvsem fiziološki ali psihološki pojav? /vir: Stevanović, str. 134-146/

## II. KOGNITIVNI DEJAVNIKI UČENJA

V to skupino štejemo dejavnike, ki izvirajo iz učenčeve umske zmogljivosti in načina spoznavanja sveta. Gre predvsem za njegove splošne in posebne sposobnosti, za kognitivni stil in za doslej nakopičeno predznanje. Pri slednjem ni pomembna le količina, ampak tudi, če je to znanje sistematično ali ga zna učenec uporabiti v novih situacijah.

### 1. Umske sposobnosti

Za splošni učni uspeh so najbolj pomembne umske /mentalne, kognitivne/ sposobnosti, medtem ko so druge vrste sposobnosti pomembne le pri nekaterih predmetih ali na posebnih vrstah šol /npr. senzomotorne sposobnosti - ostrina vida, natančnost in hitrost gibov; specialne sposobnosti - glasbena, likovna nadarjenost/.

Ločimo splošno umsko sposobnost ali inteligentnost in posebne - specialne umske sposobnosti /npr. sposobnost za ravnanje z besednimi ali številčnimi simboli/.

Kaj je inteligentnost? Psihologi še niso prišli do enotne opredelitve, ene definicije poudarjajo bolj, da gre za zmožnost učenja, druge, da gre za abstraktno mišljenje, za uvidevanje bistva, za zmožnost številčnega in besednega sklepanja. Inteligenten človek se izkaže predvsem v novih, problemskih, kompleksnih situacijah, za obvladanje katerih je potreben določen miselni napor. /prim. opredelitve inteligentnosti v Stevanoviću, str. 164-165/

Struktura sposobnosti. ①

/Furlan, str. 7; Pečjak, str. 176-178/

Nekateri psihologi se nagibajo k mnenju, da je inteligentnost nekaj enovitega in da se posamezniki razlikujejo le po tem, da imajo eni več drugi manj

te lastnosti, drugi pa menijo, da so umske sposobnosti sestavljene iz razmeroma neodvisnih komponent ali faktorjev. V tipičnih raziskavah te vrste dajo večjemu številu ljudi v reševanje različne inteligenčne teste oz. podte-  
ste in računajo korelacije /stopnjo povezanosti/ med doseženimi rezultati. Izoblikovali sta se dve glavni teoriji:

1. Unifaktorska /Anglež Spearman/ - v osnovi inteligentnosti je predvsem osnovni G /"generalni"/ faktor, ki kot neke vrste splošna "mentalna energija" sodeluje pri reševanju najrazličnejših problemskih nalog, ob tem pa je še nekaj obrobni specialnih /s/ faktorjev. Glede na specialne faktorje imenujejo nekateri to teorijo tudi bifaktorsko.
2. Multifaktorska /Američan Thurstone/ - inteligentnost sestoji iz vrste med seboj relativno nepovezanih sestavin ali faktorjev, ki v različni meri sodelujejo pri raznih umskih operacijah oz. problemskih situacijah. Primeri teh faktorjev:
  - V - verbalni faktor ali faktor besednega razumevanja,
  - W - faktor besednega izražanja ali besedne produktivnosti,
  - R - faktor sklepanja, soroden Spearmanovemu G-faktorju /reasoning/,
  - N - numerični faktor, zmožnost ravnanja s številčnimi simboli,
  - M - faktor memoriranja ali mehničnega pomnjenja,
  - S - spacialni ali prostorski faktor, zmožnost dojetanja dvo- in trodimenzionalnih struktur, znajdenja v prostoru.

V zadnjem času se ti skrajni teoriji zblížujeta. V okviru unifaktorske teorije dobivajo vse večji pomen specialni faktorji, ugotovili pa so tudi tesnejše povezave med faktorji multifaktorske teorije, kot se je prvotno domnevalo.

Medtem ko so pri mlajšem otroku faktorji sposobnosti še dokaj enotni, nediferencirani, se kasneje bolj specializirajo. Pri mladostniku že razločneje izstopijo določene krepke in šibke točke v strukturi /profilu/ njegovih sposobnosti. Tu lahko iščemo enega od vzrokov za pojav, da imajo zlasti v

srednjih šolah nekateri učenci zelo neizenačene učne uspehe v posameznih predmetih, npr. visoke v jezikih, nizke v matematiki in naravoslovnih predmetih ali obratno. Seveda gre to tudi na račun vedno bolj specializiranih interesov, načina poučevanja, preverjanja in drugih činiteljev. Na osnovi profila posebnih sposobnosti lahko danes le zelo približno napovemo, kakšne uspehe bo učenec dosegel v posameznih predmetih.

Z vidika multifaktorske teorije si lahko tudi odgovorimo na vprašanje, ali so med spoloma bistvene razlike v sposobnostih. V povprečnih testnih rezultatih ne najdemo sistematičnih razlik, pač pa v nekaterih specialnih faktorjih. Tako je pri fantih običajno v povprečju nekoliko bolje razvit numerični, včasih tudi spacialni faktor, pri dekletih verbalni faktor in faktor memori - ranja. Dejstvo, da več fantov kot deklet uspešno zaključi višje in visoke šole in doseže intelektualno zahtevne poklice, je pripisati predvsem neenakim pričakovanjem in spodbudam okolice in možnostim za šolanje ter iz tega izvirajoči neenaki motivaciji.

Posebno varianto multifaktorske teorije sposobnosti je izdelal Guilford. Od njegovega kompliciranega trodimenzionalnega modela inteligentnosti s 180 teoretičnimi komponentami naj omenimo le, da razlikuje med t.im. konvergentnim in divergentnim mišljenjem. Pri prvem gre za zmožnost reševanja problemov v skladu s splošno veljavno logiko in pravili, pri drugem pa za najdenje originalnih rešitev, ki se odklanjajo od običajnih. S to delitvijo je dal zgled in pobudo za raziskovanje psiholoških osnov ustvarjalnosti in tudi za načrtnejše razvijanje tega, v običajnem pouku dokaj zanemarjenega vidika mišljenja.

#### Merjenje sposobnosti.

/Stevanović, str. 167-175; Pečjak, str. 185-194/

Prvotno so skušali sposobnosti posameznika ugotoviti na osnovi bežnega razgovora ali z merjenjem vrste zelo enostavnih človekovih funkcij, npr. reakcijskih časov. Šele francoski zdravnik Binet je v začetku tega sto-

letja postavil temelje za sodobno merjenje sposobnosti, ko so mu naročili, naj najde čimbolj zanesljiv kriterij, po katerem bi oddeljevali manj sposobne otroke v posebno šolanje.

Binet je sestavil zbirko nalog in s preizkušanjem postopno ugotovil, katere izmed njih rešuje večina otrok te ali one starosti. Tako je nastala nekakšna lestvica nalog naraščajoče težavnosti, s katero je bilo mogoče primerjati dosežke posameznih otrok. Uvedel je pojem mentalne starosti /MS/, ki pove, koliko je otrok "star" glede na svoje zmožnosti reševanja testnih nalog. To je primerjal s kronološko /dejansko/ otrokovo starostjo /KS/ in je v primeru precejšnjega zaostajanja mentalne za kronološko starostjo predlagal šolanje v posebni šoli. Kasneje so uvedli še pojem intelligenčnega količnika, to je količnika med mentalno in kronološko starostjo, pomnoženega s 100:

$$IQ = \frac{MS}{KS} \cdot 100$$

Povprečni IQ je torej 100 in velja za tiste posameznike, pri katerih se mentalna in kronološka starost ujemata. /Binetov test je že pred vojno priredil za srbske razmere in standardiziral psiholog Stevanović. V njegovi knjigi lahko najdete vrsto primerov za naloge in tudi podrobnejši opis izračunavanja mentalne starosti in IQ - str. 169-175/.

Intelligenčnega količnika pa danes v večini uporabljanih testov sposobnosti ne izračunavamo več na osnovi mentalne starosti, saj to zlasti za odrasle, pri katerih sposobnosti s starostjo več ne naraščajo, ni primerno. Vsak standardizirani test ima testne norme, izračunane na osnovi srednjih vrednosti in standardnega odklona rezultatov, ki jih je dosegel večji, posebej izbran vzorec oseb. Rezultat posameznika torej vedno primerjamo z rezultati, ki so jih dosegli drugi v podobnih okoliščinah, iz samega števila točk še ne moremo sklepati na visoke ali nizke sposobnosti. Standardizirani test mora imeti poleg norm zagotovljene tudi visoke merske karakteristike. Najvažnejše so veljavnost - da res meri to, kar od njega pričakujemo, npr. sposobnosti in ne šolsko znanje, dalje zanesljivost - da bi nam dal tudi ob po-

novnem testiranju enake rezultate, in objektivnost - da so dobljeni rezultati odvisni le od predmeta merjenja, to je od sposobnosti, in ne od subjektivne ocene testatorja.

Sestavljanje in standardiziranje inteligenčnih testov je dolgotrajno in visoko strokovno opravilo, pri katerem morajo sodelovati večje skupine psihologov. Pri nas večinoma uporabljamo teste, ki so nastali v tujini in so le prirejani /delno standardizirani/ za naše razmere.

Tudi za samo testiranje, ki mora potekati v čimbolj izenačenih pogojih /enaka navodila, čas reševanja/, zlasti pa za interpretacijo rezultatov je potrebno posebno strokovno znanje, zato uporabljajo inteligenčne teste praviloma le psihologi. Izjema so nekateri skupinski testi, ki jih skupini oseb po standardnih navodilih lahko predloži tudi posebej usposobljen testator nepsiholog. Pri pomembnejših odločitvah, npr. če gre za usmeritev otroka v posebno šolo, pa je poleg testnega rezultata potrebno pritegniti kompleksno presojo skupine strokovnjakov /psihologa, zdravnika, pedagoga, socialnega delavca/.

V Sloveniji se trenutno širše uporabljajo naslednji testi sposobnosti:

- Wechslerjeva lestvica za otroke /Wechsler Intelligence Scale for Children ali na kratko WISC/ in za odrasle /Wechsler-Bellevue/ - individualni inteligenčni test s skupino "verbalnih" in "praktičnih" nalog.
- Valentine - individualni inteligenčni test za otroke od 1,5 do 15. leta starosti /prirejen po Binetu/.
- Ravenove Progresivne matrice - skupinski neverbalni inteligenčni test, uporaben približno od 8. leta dalje, ki naj bi meril predvsem generalni - G-faktor.
- Baterija DAT /Differential Aptitude Test/ - skupinski inteligenčni test za mladostnike in odrasle s 7 podtesti /npr. besedni, računski, abstraktni, mehanski podtest/, osnovan na multifaktorski teoriji sposobnosti.
- Domino-test - neverbalni skupinski test, uporaben za mladostnike in odrasle, dokaj čisto merilo G-faktorja.

- M-serija /avtor: Bujas, Zagreb/ - verbalna skupinska baterija testov za ocenjevanje intelektualnih sposobnosti oseb, ki so končale kako srednjo šolo. V veliki meri nasičena z G-faktorjem. Sestavljena je iz 9 časovno omejenih testov /neuravnotežene strukture, podobnosti in razlike ipd. /.
- Test za šolske novince /avtor: Toličič, Ljubljana/ ni inteligenčni test v ožjem smislu, ampak je namenjen ugotavljanju funkcionalne zrelosti otroka ob vstopu v šolo. Otroke testiramo v manjših skupinah.

Klasifikacija ljudi po sposobnostih.

/Pečjak, str. 178-182, Stevanović, str. 175-177/

Umske sposobnosti se kot mnoge druge lastnosti razvrščajo normalno, v smislu zvonaste Gaussove krivulje, tako da je največ primerov blizu sredine, posameznikov s skrajno visokimi ali nizkimi sposobnostmi pa je najmanj. Srednja vrednost inteligenčnih količnikov je /po dogovoru/ 100, torej so v območju IQ od 90 do 110 inteligenčno povprečni posamezniki, ki jih je približno 50 %. Druge skupine pa si oglejte v tabeli 1!

Skica 1: Normalna distribucija človekovih umskih sposobnosti

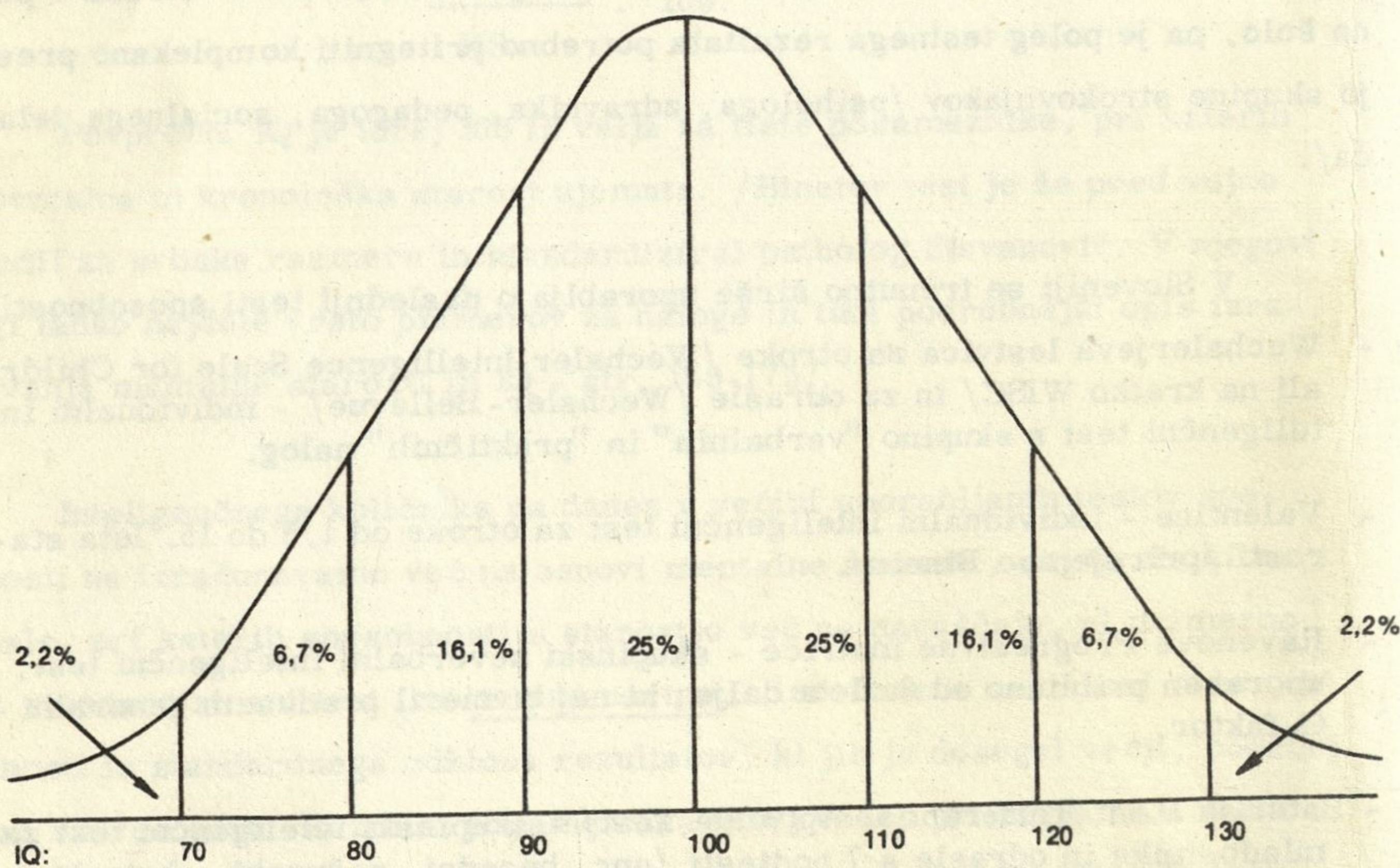




Tabela 1: Klasifikacija ljudi po sposobnostih /po Wechslerju/

Območje IQ	naziv	% /v neizbrani populaciji/
od 0 - 25	idioti	
od 25 - 50	imbecili	2,2
od 50 - 70	debili	
od 70 - 80	mejni primeri	6,7
od 80 - 90	podpovprečni	16,1
od 90 - 110	povprečni	50,0
od 110 - 120	nadpovprečni	16,1
od 120 - 130	visoko nadpovprečni	6,7
nad 130	nadarjeni	2,2

Debilne otroke in tudi težje mejne primere, zlasti če imajo poleg inteligenčnega primanjkljaja še druge motnje, usmerjamo v posebne šole. Vsi drugi naj bi imeli možnost uspešno končati osnovno šolo. Otroci nadpovprečnih sposobnosti s precejšnjo gotovostjo uspešno zaključijo tudi srednje, višje in visoke šole, seveda če so tudi ustrezno motivirani in če nimajo npr. finančnih problemov.

Kaj pa lahko rečemo o nadarjenih otrocih? Splošno ljudsko verovanje jim pogosto pripisuje večjo bolehnost, čustveno občutljivost, samotarstvo ipd., kot da se lastnosti pri ljudeh družijo po načelu kompensacije /komur je dano več na enem področju, mu bo dano toliko manj na drugem/. Obširne psihološke raziskave, ki jih je opravil zlasti psiholog Terman, pa so pokazale, da temu ni tako, ampak da se lastnosti vežejo bolj po načelu korelacije - nadarjeni otroci so običajno nekoliko nadpovprečni tudi na drugih področjih in so vsestransko nekoliko zrelejši od svojih vrstnikov. Seveda pa jim nadpovprečna inteligentnost sama po sebi še ne zagotavlja ustvarjalnosti ali uspeha v življenju - potrebne so še posebne **osebne** lastnosti in ugodne okoliščine.

PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

*logika*

*otizivna rešitev*

1. Kakšen bi bil konvergenten in kakšen divergenten odgovor na vprašanje, za kaj uporabljamo steklenico?

2. Kaj je značilno za posamezne skupine umsko prizadetih posameznikov /debilov, imbecilov, idiotov/? Katerih dejavnosti se lahko naučijo? /vir: Stevanović, str. 176 ali Pečjak, str. 178-182 ali Furlan, str. 9/
3. Oglejte si nekaj tipičnih nalog v Binetovem testu sposobnosti za razne starosti. Kako iz števila rešenih nalog ugotovimo otrokovo mentalno starost? /vir: Stevanović, str. 169-175/
4. <sup>xx</sup> Oglejte si krivuljo rasti in upadanja inteligentnosti z leti /Pečjak, str. 196/. Do katere starosti približno sposobnosti strmo naraščajo in bi jih imelo smisel izraziti v obliki mentalne starosti?
5. <sup>xx</sup> Kakšen povprečen nivo inteligentnosti so ugotovili pri pripadnikih raznih poklicev? Kakšnega pri delinkventih in vojnih zločincih? /vir: Furlan, str. 9-10, Pečjak, str. 183 in 186/

Razvoj umskih sposobnosti.

/<sup>xx</sup> Seaborne-Borger, str. 73-91, <sup>xx</sup> Toličič, str. 141-164/

Inteligenčni količnik je le kvantitativni pokazatelj sposobnosti, ki pove, kolikšne so sposobnosti posameznika v primerjavi s skupino, ki ji pripada. Desetletni otrok z IQ 100 je gotovo sposobnejši od petletnega otroka z IQ 100. Toda v čem je sposobnejši? Kaj zmore, česar mlajši otrok še ni zmogel? Kako se razvijajo miselne sposobnosti razvrščanja, primerjanja, sklepanja?

Opazovanja in raziskave v zadnjem času kažejo, da otrok ni le "odrasli v miniaturni", ki bi imel iste sposobnosti le v manjši meri, ampak je njegov način spoznavanja in miselnega obvladovanja sveta kvalitativno drugačen kot pri odraslem.

Znani švicarski raziskovalec /filozof - psiholog - biolog/ Jean Piaget je proučeval mehanizme, po katerih se razvijajo otrokove sposobnosti oziroma njegovo miselno funkcioniranje. Ugotovil je, da poteka spoznavni razvoj po zaporednih stopnjah ali fazah, v vsaki pa se razvijejo značilne sheme, ki so osnova organiziranja zaznavanja, mišljenja in akcije /npr. shema stalnosti predmetov kljub njihovim navideznim spremembam/. Pri tem sta pomembna procesa asimilacije /ko otrok lahko obvlada svet s pomočjo že danih shem/ in akomodacije, ko naleti otrok na takšna nasprotja v svetu, da mora svoje obstoječe sheme prilagoditi, oziroma razviti nove.

V skrajšani obliki navajamo opis najvažnejših faz tega razvoja. Izpustili smo podrobnejšo razčlenitev najzgodnejših faz, poznavanje katerih za učitelja ni tako pomembno. Seveda so prehodi med fazami postopni in starostne meje le približne.

1. Stopnja senzomotorične inteligentnosti ali zaznavno-praktičnega mišljenja /do približno 2. življenjskega leta/. Otrok na tej stopnji rešuje probleme,

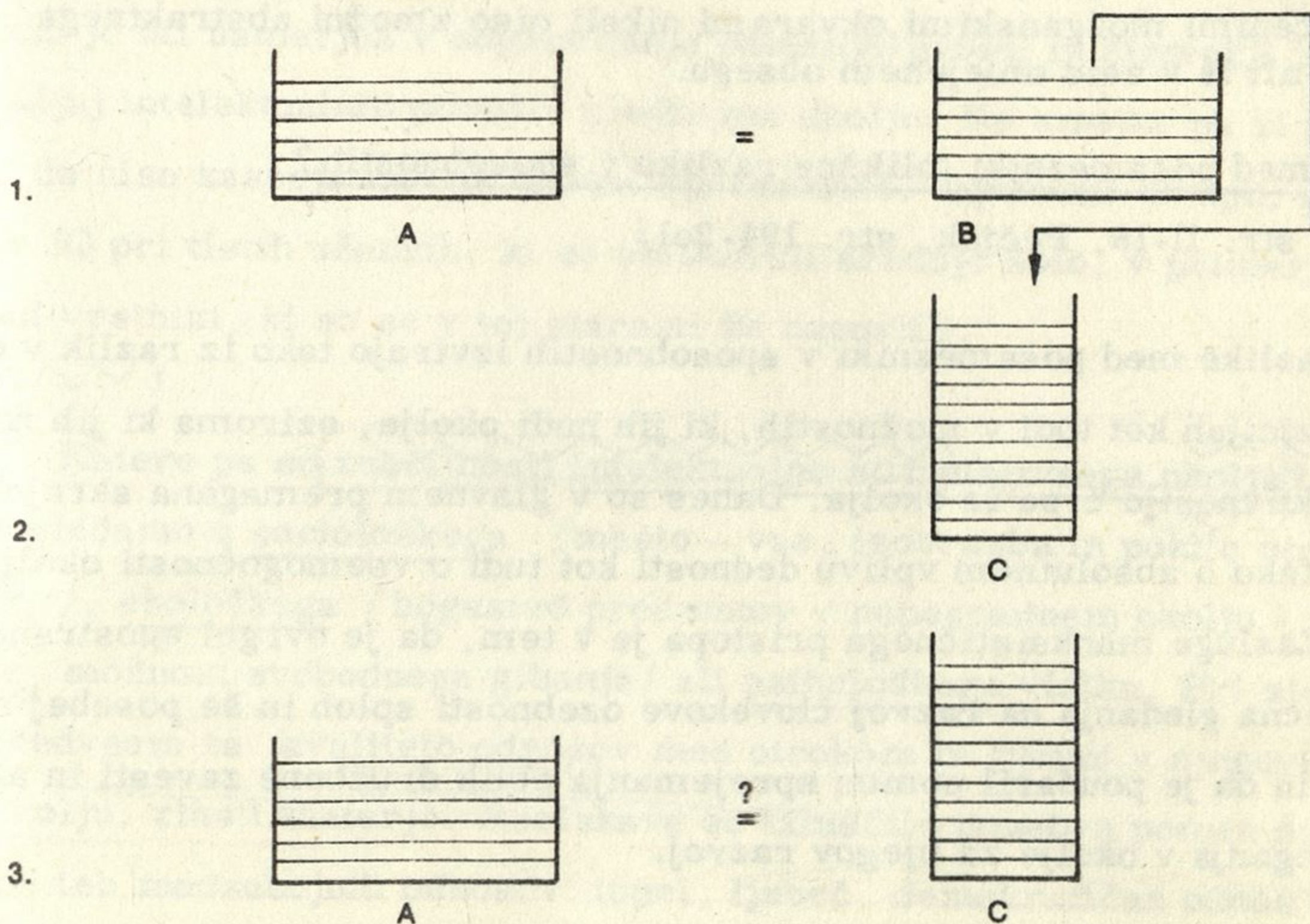
s katerimi se srečuje, na osnovi praktičnega poskušanja in ravnanja s predmeti. Če hoče npr. doseči oddaljen predmet na mizi, bo potegnil za prt. Podoben način bo nato uporabljal v drugih podobnih situacijah.

2. Stopnja predoperativnega mišljenja /od 2. do 6. / 7. življenjskega leta/. Pri reševanju problemov otroku v tej fazi že močno pomaga razvoj govora - problemske situacije zna že besedno izraziti. Zlasti v prvem delu tega obdobja pa je njegovo mišljenje še dokaj egocentrično - pojave presoja s svojega stališča, svoje želje in predstave vnaša v objektivno stvarnost /npr. "dežuje, ker nisem bil priden"/. S pomočjo enostavne generalizacije, ki je včasih tudi napačna, si ustvarja prve pojme - "predpojme" - na osnovi skupnih lastnosti predmetov, ki jih srečuje /npr. "ptič je vse, kar leta"/. Tudi probleme rešuje predvsem na osnovi neposrednega čutnega vtisa o stvareh in takoj ko se na predmetu en vidik spremeni, predmet zanj ni več isti.

Ne obvlada še nekaterih miselnih operacij, zato imenujemo to fazo tudi faza predlogičnega mišljenja. Predvsem je značilno, da otrokove miselne operacije še niso reverzibilne, o čemer nas pouči značilen Piagetov eksperiment: Otroku predložimo enaka kozarca A in B z enako količino vode v vsakem. Nato vodo iz B prelijemo v vožji in višji kozarec C. Otrok na tej stopnji bo menil, da količina vode sedaj ni več enaka - verjetno bo menil, da je večja, ker je nivo višji. Ne uvidi, da bi postopek lahko tudi obrnili, torej prelili nazaj v prvi kozarec /glej skico!/ Odvisen je le od zunanjega vtisa, manjka mu še simbolična predstavitev. Reverzibilnost se pojavi šele okoli 7. življenjskega leta in šele nato lahko otrok polagoma pridobi tudi pojem konservacije - ohranitve /da se npr. masa ohrani kljub zunanjim spremembam v obliki/.

3. Stopnja konkretnih operacij /od 7. do 12. življenjskega leta/. Otrokove miselne operacije so že reverzibilne, po vrsti pridobi pojme konservacije mase, teže, števila in prostornine, kar je osnova za razumevanje matematičnih in naravoslovnih pojmov /pouk "nove matematike" skuša upoštevati in razvijati otrokove miselne operacije in kvantitativne pojme na osnovi ugotovljenih značilnosti prehoda iz predoperativnega v operativno mišljenje/.

Skica 2: Potek eksperimenta za preverjanje razvitosti otrokovih miselnih operacij /po Piagetu/



Otrokovi pojmi v tej dobi so konkretni, tvori si jih na osnovi neposrednih izkušenj tega, kar je videl, otipal, doživel /npr. "bolezen je, kadar moram ležati v postelji in piti čaj"/, proti koncu te faze pa tudi na osnovi konkretnih besednih opisov, če pomen uporabljenih besed pozna na osnovi bivših izkušenj. Lahko predvidi posledice akcij, ki jih je že kdaj izvajal ali videl, ne pa tudi hipotetičnih posledic. Glede na to mora biti pouk na nižji stopnji osnovne šole čimbolj nazoren. V prvih razredih je potrebna predmetna, kasneje zadostuje že besedna nazornost, le da se moramo prepričati, ali učenci razumejo pomen uporabljenih besed, sicer zaidemo v verbalizem. Pri pridobivanju pojmov je treba izhajati iz praktičnih primerov in ne iz definicij.

4. Stopnja formalnih operacij ali abstraktnega mišljenja se začne razvijati po 12. življenjskem letu, razvoj pa se v glavnih potezah zaključi okoli 18. leta. Adolescent postaja pri dojetanju sveta polagoma vedno bolj neodvisen od konkretnih izkušenj. Pojme lahko pridobiva že na osnovi definicij, seveda če razume njihove sestavne dele. S tem se pojmovni obseg razširi tudi na abstraktne pojme. Zmožen je že hipotetičnega mišljenja in sklepanja na osnovi formalne logike /A je večji od B, B je večji od C, torej ..../. Do novih spoznanj se zna dokopati že na osnovi sistematičnega preverjanja hipotez, zato je na tej stopnji posebno koristno uvajati samostojno laboratorijsko delo pri pouku naravoslovnih ved in skupinske projekte ter diskusije o določenih problemih iz družboslovja. Vsaj začasno adolescenta zaradi teh na novo pridobljenih miselnih

zmožnosti bolj zanima možno kot resnično, bolj bodočnost kot sedanost.

Seveda se formalnologično mišljenje ne pojavi na vseh področjih istočasno /običajno prej v matematiki kot v družbenih vedah/ niti pri vseh posameznikih obenem. Nekateri ljudje nizkih sposobnosti /npr. debili/ in ti-  
sti z določenimi možganskimi okvarami nikoli niso zmožni abstraktnega mišljenja ali le v zelo omejenem obsegu.

Zakaj so med posamezniki tolikšne razlike v sposobnostih?

/Furlan, str. 11-18, Pečjak, str. 194-201/

Razlike med posamezniki v sposobnostih izvirajo tako iz razlik v dednih dispozicijah kot tudi v možnostih, ki jih nudi okolje, oziroma ki jih nekdo s svojo aktivnostjo črpa iz okolja. Danes so v glavnem premagana skrajna gledanja tako o absolutnem vplivu dednosti kot tudi o vsemogočnosti okolja in vzgoje. Zasluga marksističnega pristopa je v tem, da je ovrigel enostranska biologistična gledanja na razvoj človekove osebnosti sploh in še posebej sposobnosti in da je poudaril pomen sprejemanja oblik družbene zavesti in aktivnega poseganja v okolje za njegov razvoj.

Vrsta raziskav /npr. opazovanja "divjih otrok", ki so zrasli zunaj človeškega vpliva, primerjave sposobnosti eno-in dvojajčnih dvojčkov, ki so rasli v enakem ali različnem okolju/ sicer še ne daje povsem enoznačnih rezultatov - ocene deleža dednih činiteljev v razvoju sposobnosti se gibljejo med 30 % in 80 %, kaže pa na tesno prepletanje raznih činiteljev. Morda še važnejše, kot čim točneje izmeriti delež dednosti, je ugotoviti, katereso pravzaprav tiste značilnosti okolja, ki spodbudno vplivajo na razvoj sposobnosti, saj nam bi to omogočalo načrtno vplivati na to okolje.

Podedovane dispozicije ali možnosti za razvoj določajo /teoretično/ gornjo mejo, do katere se lahko razvijejo sposobnosti pri posamezniku. V skladu z dosedanjimi raziskavami so te dispozicije najbolj plastične v prvih življenjskih letih in takrat je razvoj sposobnosti tudi najbolj buren. V skladu s tem lahko tudi negativni vplivi okolja najbolj zaviralno delujejo v predšolski dobi in tudi izboljševalni ukrepi /premestitev v boljše okolje, posvojitvev otroka, načrtna predšolska vzgoja/ so učinkovitejši, če so bolj zgodnji. Vplivi negativnega okolja se z leti kopičijo in povzročajo vse večje zaostajanje. Ob

korelacija = soodnosnost

večji spremembi na bolje v otrokovem okolju se lahko njegov IQ sčasoma močno dvigne, celo do 20 točk, in to tembolj, čim zgodnejši je bil ukrep, čimbolj načrtno je bil usmerjen v odpravljanje pomanjkljivosti in čimvečji je bil primanjkljaj intelektualnih pobud v prejšnjem okolju. Ne smemo pa si predstavljati, da niso kasneje možne nobene spremembe. Ugotovili so npr. določen porast v IQ pri tistih učencih, ki so obiskovali srednjo šolo, v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki so se v tej starosti že zaposlili.

Katere pa so značilnosti intelektualno stimulativnega okolja? To okolje lahko gledamo s sociološkega /mesto - vas, izobrazba in poklic otrokovih staršev/, ekološkega /bogastvo predmetov v neposrednem okolju - igrače, knjige, možnost svobodnega gibanja/ ali psihološkega vidika. Pri slednjem gre predvsem za kvaliteto odnosov med otrokom in ljudmi v njegovem najbližjem okolju, zlasti materjo. Raziskave so izluščile poseben pomen naslednjih vidikov teh medsebojnih odnosov: topel, ljubeč, demokratičen odnos do otroka; spodbujanje k aktivnosti, visokim dosežkom in samostojnosti v skladu z že doseženo stopnjo razvoja; postavljanje v problemske situacije; razvijanje jezikovnih spretnosti. Psihološki vidiki so pokazali višje korelacije z doseženimi otrokovimi uspehi kot sociološki. Torej ni toliko važno, kakšno izobrazbo ali poklic ima mati, temveč, kako in koliko se z otrokom ukvarja, kakšen odnos ima do njega.

Dejstvo, da najdemo med pripadniki različnih družbenih slojev in ras razlike v povprečnih dosežkih na inteligenčnih testih /v Ameriki so npr. povprečne razlike med črnci in belci okoli 15 točk IQ/ skušajo nekateri še danes uporabiti kot dokaz biološke manjvrednosti nekaterih skupin in kot utemeljevanje njihovega nižjega družbenega statusa. Vendar zaenkrat nimamo nobenih znanstvenih dokazov za takšno neenakomerno razporeditev prirojnih dispozicij med pripadniki različnih družbenih skupin, pač pa so zelo neenakomerno razporejene njihove objektivne možnosti za razvoj sposobnosti /vpliv podhranjenosti, slabih stanovanjskih razmer, neenakih možnosti za šolanje - še skoraj pol svetovnega prebivalstva je nepismenega itd. /. Inteligenčni testi tudi večinoma nesorazmerno močno poudarjajo verbalni faktor, v katerem

zlasti prednjačijo otroci izobraženih staršev, zanemarjajo pa druge sestavne inteligentnosti /npr. znajdenje v prostoru, ugotavljanje mehanskih odnosov/.

Tudi pri nas najdemo določene razlike v testnih dosežkih npr. med delavskimi in uslužbenskimi ali mestnimi in vaškimi otroki. To pa nam bi moralo biti predvsem signal in spodbuda za ukrepe, s katerimi bi zmanjšali te razlike in iz njih izvirajoče neenake možnosti za uspešno šolanje. Naš cilj je, dati vsakemu posamezniku možnost, da optimalno razvije svoje dispozicije. Tu gre tako za temeljne dolgoročnejsše ukrepe, ki težijo za izboljševanjem življenjskih razmer delavskih in kmečkih družin in za zmanjševanjem socialne diskriminacije, kot tudi za širjenje načrtne predšolske vzgoje, za izobraževanje staršev, za izenačevanje kvalitete in opremljenosti šol v različnih geografskih in socialnih okoljih, za štipendiranje in odpravljanje "slepih ulic" v šolskem sistemu.

### Čemu merimo sposobnosti?

Na osnovi rezultatov na testih sposobnosti lahko z določeno verjetnostjo napovemo, kakšen uspeh bo nekdo dosegel v določeni šoli ali poklicu, in mu svetujemo zanj najprimernejšo odločitev /npr. ali naj se otrok vpiše v normalno ali posebno osnovno šolo, ali naj z vpisom počaka eno leto, ali naj nekdo po končani srednji šoli nadaljuje šolanje in kje, za kateri poklic naj se odloči/. Seveda upoštevamo pri nasvetu tudi druge podatke o posamezniku. Včasih testiramo tudi ob sprejemu na šolo ali na delovno mesto, da bi kandidate čimbolj ustrezno razvrstili ali izbrali. Testiramo torej z namenom usmerjanja ali selekcije.

Napovedi te vrste pa so statistične, veljajo za skupino ljudi z določenimi rezultati, za posameznika pa le z večjo ali manjšo stopnjo verjetnosti. Zlasti kadar je za neko delovno mesto ali šolanje dosti več kandidatov kot pa razpoložljivih mest, obenem pa je ugotovljena tesna zveza /visoka korelacija/ med testnimi rezultati in uspešnostjo, bo izbor na osnovi inteligenčnih testov dal boljše rezultate kot le slučajni izbor /npr. za poklic pilota/.



Razmeroma manj so uspešne dolgoročne prognoze in tiste pri nadpovprečno sposobnih posameznikih, saj je inteligentnost od določene višine dalje /npr. od IQ 115/ vse manj uspešen napovedovalec šolskega in poklicnega uspeha. Vse bolj pomemben postane v tem primeru delež raznih drugih značilnosti - stališč, vrednot, razumevanja socialnih situacij, konkretnega predznanja na določenem področju. Večina korelacijskih koeficientov med rezultati na inteligenčnih testih in med učnimi uspehi se giblje okoli 0,50, kar pomeni, da lahko približno 25 % razlik v uspehu pripišemo sposobnostim, preostali del pa drugim dejavnikom.

Rezultate inteligenčnih testov potrebuje - poleg drugih podatkov o učencu - tudi klinični oz. šolski psiholog, ko pomaga razreševati razne učne in osebnostne probleme. Za postavitev diagnoze učenčevih težav mu je npr. pomembno vedeti, ali je učenec s slabimi učnimi uspehi podpovprečno ali pa celo nadpovprečno inteligenčen.

In kako lahko rezultati inteligenčnih testov koristijo učitelju? Pokažejo mu, kakšne učne uspehe lahko približno pričakuje od posameznih učencev. To pa je včasih tudi dvorezno, zlasti kadar učitelj pojmuje sposobnosti kot nekaj pretežno prirojenega, enkrat za vselej danega. Opazovanja kažejo, da se učitelji često, ne da bi sami vedeli, med poukom bolj spodbudno vedejo do tistih učencev, za katere domnevajo, da so visoko sposobni, in jim s tem pomagajo še zviševati sposobnosti oziroma uspehe, manj sposobni pa so pri tem prikrajšani.

Učitelju bi bolj kot globalni IQ koristili konkretni podatki o tem, kakšna je razvojna stopnja sposobnosti pri posamezniku, katere so njegove pomanjkljivosti in krepke točke, na katere se lahko pri pouku opre in jih dalje razvija. Proučevanje in izražanje sposobnosti na tak način pa je šele na začetkih /prim. Piagetove raziskave/.

Šola, pouk in razlike v sposobnostih.

Pri pouku bi morali upoštevati stopnjo v razvoju sposobnosti, na kateri

se nahajajo učenci. Tej bi morali biti čimbolj prilagojeni učbeniki, učne metode in pripomočki. Zato potrebujejo sestavljalci učbenikov in metodiki poleg strokovnega tudi pedagoško-psihološko znanje. Tudi učitelj naj bi imel to znanje v tako uporabni obliki, da bi znal med poukom prisluhniti spontanim pripombam učencev in tudi proučevati njihove napake z vidika, ali so določeno razlago res miselno usvojili. Učenci asimilirajo novo na obstoječe spoznavne strukture in če je zahtevnost prevelika /npr. na prehodu iz predoperativnega na operativno mišljenje/, bodo določeno pravilo iz matematike ali naravoslovja /npr. "toplota širi zrak"/ osvojili le verbalno, ne bodo pa ga znali niti po svoji razložitvi niti posplošiti. Podobno se dogaja na prehodu v formalnologično mišljenje /v višjih razredih osnovne šole/, ko prehitro zasipavanje učenca z abstraktnimi pojmi, npr. s področja družbeno-ekonomskega razvoja, brez konkretnih primerov, ne rodi uspeha.

Uspešen pouk še otežuje dejstvo, da so v razredu učenci z zelo različnimi razvojnimi stopnjami sposobnosti. Tudi če so enako stari, najdemo med njimi npr. v 6. razredu osnovne šole take z 9. in celo 15. leti mentalne starosti /katere stopnje pomeni to po Piagetu?/. Kako v takih razmerah omogočiti vsakemu kar najboljši razvoj, odpraviti osip in pri tem ne dolgočasiti nadarjenih? Iz težnje, da bi napravili pouk za učitelja lažji in uspešnejši, se je razvila cela vrsta ukrepov, s katerimi so skušali zmanjšati obseg individualnih razlik v sposobnostih med učenci istega razreda, oz. zvečati homogenost razreda. Naštejmo nekatere ukrepe:

- S sistematično predšolsko vzgojo želimo odpraviti največje razvojne primanjkljaje pri otrocih. Naša "mala šola" traja nekaj mesecev, v načrtu imamo celoletno.
- Ob vpisu v šolo svetujemo na osnovi preizkusa šolske zrelosti, naj umsko slabše razviti otroci počakajo še eno leto in so v tem času po možnosti deležni predšolske vzgoje.
- Debilne otroke usmerjamo v posebne šole, posebne zavode pa imamo tudi za otroke z okvarami čutil in drugimi motnjami.
- Otroke na osnovi rezultatov, ki so jih dosegli na inteligenčnih testih, razdelimo na več paralelk in poučujemo posebej povprečne, podpovprečne in nadpovprečne /čeprav se zdi ta ukrep na prvi pogled logičen, se zaradi

mnogih pomanjkljivosti, ki jih prinese s seboj, danes v svetu opušča, pri nas pa nikoli ni bil v navadi/.

- Ukrep, ki je podoben prejšnjemu, le da ne uporabljamo kot kriterij delitve rezultatov na inteligenčnih testih, temveč dosežke v posameznih pomembnih predmetih, največkrat v matematiki in tujem jeziku. Glede na dosežke razdelimo učence na 2 - 3 skupine, s katerimi obravnavamo snov na različnih nivojih zahtevnosti in v različnem tempu. Nekdo je npr. v matematiki lahko uvrščen v višjo skupino, v jeziku v nižjo, omogočeni pa so tudi poznejši prehodi glede na pokazane uspehe. /V praksi, kjer tak sistem imajo, pa so prehodi izredno redki/
- Za najslabše učence /npr. za mejne primere po sposobnostih/, ali tudi za posebno nadarjene ustanovimo posebne oddelke ali šole /"razvojni oddelki" za slabe učence, posebne šole npr. za matematično nadarjene/. To pa ima lahko vrsto posledic na čustvenem in motivacijskem področju.
- Od najslabših učencev zahtevamo, da razred ponavljajo s predpostavko, da bodo v naslednjem šolskem letu primanjkljaj nadomestili /kar pa se ob nespremenjenih učnih metodah in zmanjšani motivaciji največkrat ne zgodi/. Na drugi strani pa je najboljšim učencem omogočeno, da kak razred preskočijo - ukrep akceleracije, ki ga pri nas zakon dovoljuje, a ga redko izvajamo.
- Glede na učne dosežke in sposobnosti usmerjamo učence po določeni fazi šolanja na različne šole. Pri nas so po osemletki to zaenkrat gimnazije /s predpostavko, da so intelektualno najzahtevnejše in da neposredno odpirajo vrata v visokošolski študij/, srednje strokovne in poklicne šole. V Angliji je do nedavna splošno veljalo že 11. življenjsko leto za takšno prelomnico, kar je odločno prezgodaj. Naša reforma usmerjenega izobraževanja predvideva še dve leti skupnega šolanja po osnovni šoli.

Ker ima večina teh ukrepov resne pomanjkljivosti /katere, poskusite sami analizirati/ in ker s tem niti ne moremo bistveno zmanjšati razpona individualnih razlik v sposobnostih, zlasti pa ne v drugih pomembnih značilnostih učencev, si je potrebno pomagati s takšnim poučevanjem, ki bo dane razlike ustrezno upoštevalo. Gre predvsem za primerne, učinkovite oblike individualizacije /notranje diferenciacije/ pouka. Zahtevnost podajanja in preverjanja skušamo prilagajati posameznikom in skupinam z različnim nivojem, učence uvajamo v delo na skupinskih projektih in v individualni študij iz učbenika in drugih virov znanja, uporabljamo učne lističe, programirane sekvence, teste znanja, individualiziramo domače zaposlitve itd. /Dopolnite z znanjem pedagogike, didaktike, metodike!/ V tem okviru je pomembna tudi medsebojna pomoč učencev v učenju, dodatna pomoč za slabše učence in orga-

niziranje krožkov, tekmovanj v znanju in podobnih dejavnosti za sposobnejše učence in tiste s posebnimi interesi.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Če en kos čokolade razdrobimo na manjše dele, drugega pa pustimo celega /sta pa enako velika/, za katerega se bo odločil otrok na predoperativni stopnji mišljenja? Razložite!
2. V kakšnem smislu lahko na sposobnosti pri človeku gledamo kot na rezultat družbenozgodovinskega razvoja? /vir: Furlan, str. 12-18/
3. Glede na to, kar veste o činiteljih razvoja sposobnosti, kritično pretresite ukrep grupiranja učencev v paralelke po sposobnostih ali po znanju. Zakaj lahko to pripelje do socialne diskriminacije in do drugih negativnih posledic?
4. V čem so dobre, v čem slabe strani ponavljanja razredov? Kaj bi se po vašem mnenju zgodilo, če bi v osnovnih in srednjih šolah povsem odpravili ponavljanje?
5. Ali ste bili v srednji šoli deležni kakšnih ukrepov individualizacije pouka? V čem so vzroki, da se take oblike dela širše ne razmahnejo?
6. <sup>xx</sup> Kako lahko programirani pouk prispeva k individualizaciji pouka? /Vir: snov I. semestra, Furlan, str. 114-120/

## 2. Kognitivni stil.

Posamezniki se ne razlikujejo le v nivoju razvitosti in v strukturi svojih sposobnosti, ampak tudi v načinu spoznavanja sveta. Z izrazom kognitivni stil označujemo razmeroma dosledne in trajne individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in funkcioniranju, predvsem glede na to, kako posameznik sprejema /skladišči/ nove informacije, kako jih predeluje, organizira in ohranja in kako na njihovi osnovi rešuje probleme. Te značilnosti sicer niso neodvisne od sposobnosti, vsebujejo pa poleg spoznavnih tudi čustvene in motivacijske elemente. Tudi kognitivni stil, podobno kot sposobnosti, pridobimo na osnovi dednih zasnov in izkušenj. Nekateri primeri različnih kognitivnih stilov:

- "Vidni", "slušni" tip pri učenju - nekateri ljudje si bolj živo zapomnijo podatke, ki so jim bili posredovani po vidni, drugi po slušni poti.
- Težnja po poenostavljanju prispelih informacij - ali skušamo novo informacijo čimprej uvrstiti v neko kategorijo in pri tem odmislimo vse nebitvene podrobnosti /proces "skeletizacije"/ ali pa si jo zapomnimo v takšni obliki, kot smo jo sprejeli.
- Tolerantnost do dvosmiselnih, nejasnih informacij, skratka do informacij, ki se ne skladajo s tistimi, ki jih imamo od prej /"tolerance of ambiguity"/. Pri enih ljudeh je stopnja te tolerantnosti zelo nizka, žele si čimprej priti na jasno in takoj "odmislijo" vse neusklajene informacije, drugi pa jih nosijo dalj časa s seboj in jih vključijo kasneje, če se to izkaže za potrebno.
- Refleksivnost /premišljenost/ ali impulzivnost pri reševanju problemov - ali se brez posebnega premisleka odločimo za prvo rešitev, ki se nam ponudi, ali pa najprej sistematično pretehtamo več možnosti. Otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom so običajno bolj impulzivni pri reševanju problemov, kar je eden od vzrokov, da dosegajo v povprečju nižje rezultate na inteligenčnih testih.

Čeprav največkrat presega učiteljeve možnosti, da bi poznal in upošteval vse razlike v kognitivnem funkcioniranju svojih učencev, naj bi npr. vsaj težjo snov prikazal na več načinov /z razlago, tekstom, skicami/ in tudi toleriral, če že ne podpiral, določeno raznolikost pri učenju in reševanju nalog in problemov.

### 3. Kognitivna struktura - predznanje

Novo učenje ne poteka v vakuumu, ampak se gradi na prej pridobljenem znanju. Zato je za učno uspešnost pomembno npr., katere pojme že ima učenec z določenega področja, koliko so ti pojmi točni, bogati, organizirani in urejeni v neki sistem /hierarhija nadrejenih in podrejenih pojmov/, dalje, katere zakonitosti in pravila učenec že obvlada, kako jih zna uporabljati in posploševati na podobne situacije /prim. spoznanja o transferu pri učenju/. Raziskave kažejo, da lahko z razlikami v specifičnem /ali tudi splošnem/ predznanju običajno razložimo več razlik v poznejšem znanju, npr. matematike, kot na osnovi rezultatov na testih sposobnosti /korelacijski koeficienti med predznanjem in kasnejšim znanjem se gibljejo okoli 0,70/. Predvsem zato lahko na osnovi učnih uspehov v prejšnjem šolanju točneje napovemo bodoče uspehe kot na osnovi testov inteligentnosti.

Na začetku šolskega leta ali ob prehodu na novo večje poglavje snovi naj bi učitelj torej čimbolj točno opredelil, katero predznanje je potrebno za obvladanje nove snovi, in tudi skušal ugotoviti, do kolike mere posamezni učenci to predznanje res obvladajo /s spraševanjem ali z neformalnimi testi, vendar brez ocenjevanja/. Morebitne večje vrzeli pri posamezniku, zlasti pa pri večini učencev, naj bi skušal na primeren način izpolniti.

To je posebno pomembno upoštevati v prvih razredih gimnazij in drugih srednjih šol, kamor pridejo učenci z zelo različnih osnovnih šol, in pa pri predmetih z izrazito hierarhično strukturo snovi /matematika, tuji jeziki, naravoslovni predmeti/. Do neke mere pa je to pomembno pri vseh predmetih.

PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Kateri kognitivni stil je boljši za uspešno reševanje problemov - večja ali manjša tolerantnost do dvosmiselnih in nejasnih podatkov, in zakaj?
2. Ali težnja k večji "skeletizaciji" prispelih informacij ugodno ali neugodno vpliva na učni uspeh? /vir: lasten razmislek/
3. Na kakšen način lahko tudi razlike v predznanju pripomorejo k socialni diskriminaciji med mestnimi in podeželskimi učenci, npr. ob prehodu na srednje šole? /vir: lastna opažanja, izkušnje/

### III. UČNE NAVADE<sup>x</sup>

Za uspešno učenje so poleg sposobnosti pomembne tudi primerno razvite učne navade. Treba se je znati lotiti učenja tako, da dosežemo dobre rezultate ob kar se da ekonomičnem trošenju časa in energije.

Učne navade predstavljajo celoto vseh tistih načinov ravnanja v učni situaciji, pridobljenih z vajo in ponavljanjem, ki omogočajo lažje, racionalnejše in uspešnejše učenje in ki se prenašajo tudi na podobne situacije /npr. da učenec vedno načrtuje čas za učenje in ne le tik pred spraševanjem, da nima urejenih zapiskov le pri enem predmetu, ampak pri vseh/. Učne navade niso nekaj enotnega, ampak jih lahko analiziramo na več sestavin.

#### 1. Sestavine učnih navad.

a) Delovne navade v učni situaciji /saj tudi učenje kot smotrno trošenje energije lahko smatramo za delo posebne vrste/ omogočajo uspešno učenje brez odvečnega napora. Gre predvsem za smotrno urejanje prostora in uporabljanje časa za učenje /"navade prostora in časa"/, npr. učenje vedno na istem mestu, urejenost učnih pripomočkov, redno učenje in ne kampanjsko, načrtovanje /kratkoročno in dolgoročno/ časa za učenje, primerno ravnotežje med učenjem, drugimi dejavnostmi in počitkom, gospodarna uporaba časa, namenjenega učenju, koncentrirano delo kljub zunanjim motnjam, sistematičnost, vztrajanje pri posameznih nalogah, vendar ne pretirano, da zaradi ene dejavnosti zanemarimo vse druge.

b) Učne tehnike so uspešni načini učenja, ki pridejo v poštev predvsem pri uporabi raznih sredstev za učenje /sredstva za pisanje, risanje, učbeniki in drugi viri informacij/ in pri izvajanju tistih dejavnosti, ki so običajno sestavni del učenja /npr. kako zapisujemo po razlagi, kako se učimo

<sup>x</sup> Ker so posamezna spoznanja dokaj natančno obdelana v literaturi /Marentič Požarnik, Maddox, Stevanović - za strani glej vprašanja ob koncu poglavja!/, je tu prikazano le glavno ogrodje.



iz učbenika, kako delamo preglednice in izvlečke iz literature, kako izvajamo naravoslovne eksperimente/.

- c) Učne tehnike temeljijo na nekaterih osnovnih besednih spretnostih /govor, branje, pisanje, obvladanje osnovnih računskih operacij/, od katerih ima vsaka vrsto bolj enostavnih in sestavljenih komponent.

Katere so npr. sestavine branja, če ga gledamo kot učno spretnost oz. tehniko /meje med obema ni vedno lahko potegniti/:

- Zmožnost tihega, hitrega branja in razumevanja informativnih tekstov /v šoli gojimo po tradiciji predvsem estetsko branje/,
- prilagajanje tempa branja namenu /da znamo hitro preleteti tekst in se seznaniti z osnovnimi mislimi, ali pa ga temeljito preštudirati/,
- ugotavljanje bistva v prebranem /tehnika podčrtavanja bistvenega/,
- širjenje besednjaka /splošnega in v posameznih strokah/, razumevanje tujk v tekstu,
- kritično branje in primerjanje raznih tekstov,
- najdenje potrebnih podatkov iz strokovne literature /uporaba leksikonov, bibliografij, katalogov, najdenje v knjižnici/ in organiziranje podatkov iz raznih virov.

- 97
- č) Metode učenja pa so ustaljeni postopki oziroma zaporedja postopkov, s katerimi pridobivamo znanje. Tu gre npr. za vprašanje, kako razdelimo snov pri učenju glede na čas in glede na vsebino /časovno strnjeno ali porazdeljeno učenje oz. vaja; učenje celote ali po delih - globalna ali partitivna metoda/, ali kako snov ponavljamo /metoda aktivne reprodukcije/.

Kateri načini učenja so v raznih situacijah najuspešnejši, je bodisi preverjeno s psihološkimi in pedagoškimi eksperimenti /glej npr. Stevanović, str. 94/ ali pa temelji na posplošenih izkušnjah. Med posamezniki so tudi določene individualne razlike v tem, kaj jim pri učenju najbolj ustreza /prim. razlike v kognitivnih stilih!/.

## 2. Razvijanje učnih navad

V šoli naj učenci ne bi le pridobili določenih konkretnih znanj, ampak tudi uspešne postopke za pridobivanje znanja, naučili naj bi se učiti se! To je postalo še posebej pomembno v današnjem času. Zakaj?

- a) Zaradi vse hitrejšega kopičenja novih znanj je nujno, da se učenje čimbolj racionalizira in postane učinkovitejše. Učenci naj ne bi bili časovno preobremenjeni z obiskovanjem šole in domačim učenjem in tudi čas šolanja ne moremo podaljševati v nedogled.
- b) Vsebina spoznanj na raznih področjih se danes tudi hitro spreminja, nastajajo celo nove znanstvene panoge in novi poklici. Vsakdo si bo moral svoje znanje z bolj ali manj samostojnim študijem izpopolnjevati celo življenje /zahteva po permanentnem izobraževanju/, med šolanjem pa naj bi se za to usposobil.

Jasno je, da pri tem ne gre samo za čimbolj uspešne postopke memoriranja predloženega gradiva, ampak tudi za aktivno izbiranje pomembnega iz množice informacij, za kritičen in selektiven pristop, za samostojno primerjanje in razmišljanje o snovi. Te zmožnosti je posebno pomembno razvijati v naši samoupravni družbi, v kateri nosi vsak posameznik velik delež odgovornosti v odločanju, ki naj bi bilo čimbolj informirano.

Šola na področju razvijanja učnih navad še ne opravlja svojih nalog dovolj zadovoljivo. Rezultati ankete, izvedene med dijaki prvih razredov slovenskih gimnazij, kažejo, da mnogi učenci še na tej stopnji ne obvladujejo nekaterih osnovnih načinov uspešnega učenja /<sup>xx</sup> prim. vire, navedene pri 6. vprašanju!/.

Na vseh stopnjah in vrstah šol, od prvih razredov osnovne šole do vključno univerze, naj bi zato učitelji uporabljali pri podajanju snovi in preverjanju takšne postopke, s katerimi bi pri učencih razvijali vedno zahtevnejše učne tehnike in spretnosti. Vsak predmet ima tu svoje posebnosti, postavimo

lahko le nekaj splošnejših pravil. Učitelj naj da učencem na začetku šolskega leta nekaj napotkov za učenje svojega predmeta. Uvede naj jih v nekatere osnovne tehnike, npr. uporabo slovarjev, pravopisa, priročnikov, atlasov, grafikonov in skic. Pri razlagi naj prikazuje tudi metode, po katerih se prihaja do novih dognanj in prav je, če tudi pri odgovorih učencev ni pozoren le na rezultat, ampak tudi na pot, po kateri so prišli do njega. Preverjanje naj ni kampanjsko /čeprav naj zahteva zaokroženo znanje večjih enot/ in usmerjeno le na reprodukcijo izoliranih dejstev in podatkov. Učenci nabirajo znanje v takšni obliki, v kakršni pričakujejo, da se bo od njih kasneje zahtevalo!

Učenci naj dobivajo, samostojno ali v skupini, tudi vse večje zadolžitve, da npr. po literaturi obdelajo določeno temo. Koristna so tudi posebna predavanja za učence /na nižjih stopnjah tudi za starše/ o nekaterih osnovnih pravilih uspešnega učenja, npr. o ureditvi časa in prostora. Starejši srednješolci pa lahko na osnovi literature o učenju, ki je je pri nas že precej, in na osnovi svojih izkušenj, že sami prirejajo med vrstniki diskusije o teh vprašanjih.

Seveda pa često ni dovolj omejiti se na razvijanje samih učnih navad, ampak je treba obenem doseči pri učencih bolj ugodna stališča do učenja, več veselja do odkrivanja novega, da bodo sploh pripravljene posvečati se učenju. O tem pa bo več govora v naslednjem poglavju.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Na kakšen način si učenec razvije "navado prostora in časa"? Katere sestavine so posebno pomembne za šolsko učenje? /Vir: Marentič Požarnik, str. 26-51 ali Stevanović, str. 149-152/
2. Kako najbolje razdelimo snov pri učenju iz zapiskov in učbenikov glede na čas in glede na gradivo? Od česa je odvisna prednost ene ali druge metode? Kakšno ponavljanje snovi je najbolj priporočljivo? Kateri eksperimenten-

- ti to dokazujejo? /Viri: Snov I. semestra - pogl. Pogoji besednega učenja, pomnjenje in pozabljanje; Stevanović, str. 93-97 in 189-195 ali Marentič Požarnik, str. 71-80, 92-99/.
3. Kako razvijamo bralne spretnosti, ki so osnova uspešnemu učenju? V čem se branje, ki je osnova učenju, razlikuje od branja literarnih del? /Viri: Stevanović, str. 153-163 ali Marentič Požarnik, str. 81-90 ali <sup>XX</sup> Furlan, str. 87-101. Furlan obravnava proces branja v luči teorije informacij/.
4. Utrujenost pri duševnem delu - njene značilnosti, kako jo lahko zmanjšamo /Viri: Stevanović, str. 134-146 ali Marentič Požarnik, str. 102-105/.
5. V čem se predvsem razlikuje način univerzitetnega študija od srednješolskega učenja? S čim bi morali dopolniti učno delo na srednjih šolah, da bi bili učenci bolj pripravljeni na zahteve samostojnega študija? /Vir: lastne izkušnje in ideje; Maddox, Kako naj se učim? DDU Ljubljana 1973/!
6. <sup>XX</sup> Katere glavne pomanjkljivosti so bile ugotovljene pri učenju naših gimnazijcev? Ali se znajo dekleta bolje učiti kot fantje? Ali je imela serija predavanj o uspešnem učenju kakšen učinek? /Viri: Članki Marentič Požarnik v reviji Sodobna pedagogika, številki 9-10/1968 in 1-2/1971/

#### IV. UČNA MOTIVACIJA

Za doseganje dobrih učnih uspehov še ni dovolj, da ima nekdo primerne sposobnosti in da se zna učiti, potrebno je tudi, da je pripravljen svojo energijo in sposobnosti usmeriti v učenje, da je za učenje motiviran. "Sposoben je, samo ne ljubi se mu", večkrat slišimo v pogovorih, psihologija pa skuša globlje prodreti v vzroke človekove /ne/ aktivnosti.

Motivacija je proces izzivanja /zbujanja/ človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji. Gibalne sile, ki aktivnosti okrepijo, usmerjajo v cilje in sploh izzivajo, imenujemo  motive  /od lat. movere - gibati, premakniti/. Osnova motivov so potrebe, ki so pri človeku bodisi telesne ali psihološko-socialne. V prvem primeru gre za biološke motive /npr. lakota, žeja, spolnost/, ki jih večinoma sproži neko pomanjkanje v organizmu. V drugem primeru pa gre za socialne motive, katerih zadovoljevanje zavisi praviloma od drugih ljudi /npr. motiv po varnosti, priznavanju, uveljavljanju, motiv po družbi drugih - gregarni, motiv borbenosti - agresivnosti/. Medtem ko so vsi biološki motivi prirojeni, le način njihovega zadovoljevanja je pod vplivom okolja, so med socialnimi prirojeni verjetno le nekateri /npr. motiv varnosti/, drugi pa so produkt izkušenj in družbenega razvoja.

V novejšem času psihologi, predvsem psihologi humanistične smeri /npr. Maslaw/, opozarjajo, da niso človekovo gibalno samo motivi pomanjkanja - težnja, da bi nadomestil neki primanjkljaj v organizmu in ponovno vzpostavil stanje ravnotežja /homeostaze/, ampak tudi težnja po aktivnem poseganju v okolje, po preseganju danosti, po ustvarjanju, po uresničevanju svojih potencialnih zmožnosti /Že Marx je omenjal človekovo potrebo po ustvarjalnem delu/. Poleg potreb je pri razlagi človekove aktivnosti potrebno upoštevati tudi njegove cilje in pričakovanja. Pričakovanje je predvidevanje na osnovi izkušenj, da bo določenemu dejanju sledila določena posledica. Ta posledica je za posameznika bolj ali manj privlačna - ima večjo ali manjšo "valenco".

PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Na kakšni osnovi lahko sklepamo, ali je neki motiv pri ljudeh prirojen ali pridobljen? Ali je npr. motiv uveljavljanja /ali agresivnosti/ prirojen?

Vir: Stevanović, str. 66-67, 80 ali Pečjak, str. 37 - 40/

2. <sup>xx</sup> Ali poznamo pri vsakem biološkem motivu njegovo organsko osnovo?

Kako ugotavljamo relativno moč posameznih bioloških motivov? /Viri:

Stevanović, str. 63-80, Pečjak, str. 32-36, Seaborne-Borger, str. 39-56/

## 1. Elementi učne motivacije

V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca /npr. storilnostne motivacije/ in trenutnih značilnosti učne situacije /npr. način učiteljevega poučevanja, zanimivost snovi/.

### 1. Vzburjenje, napetost.

Kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vzburjenosti, napetosti ali budnosti v organizmu. Ta naj ne bi bila niti prenizka, saj to vodi v mlahavost in zaspanost, niti previsoka, kot je npr. ob skrajnem čustvenem razburjenju /razni afekti - groza, jeza/. Človek ne more dolgo normalno umsko delovati, če mu okolje ne nudi določene mere novih, neznanih dražljajev, pač pa zapade v sanjarjenje, dremavico in dobi v skrajnem primeru celo privide /to so pokazali eksperimenti dolgotrajnejšega odtegovanja prostovoljcem vseh vidnih, slušnih, tipnih in drugih dražljajev/. Znano pa je, da tudi v stanju prevelike čustvene napetosti človek zdrkne na nižji nivo miselnega funkcioniranja, da "pozabi" stvari, ki jih je preje že dobro obvladal ipd.

Učitelj naj bi znal z različnimi sredstvi zbuditi in ohraniti pri učencih primerno stopnjo napetosti in s tem pozornosti pri pouku. Izogiba naj se monotoniji, vnaša naj elemente presenečenja, nepričakovanosti, humorja. V tej zvezi je pomembno, da učenci niso ves čas le pasivni poslušalci, ki morajo mirno sedeti, ampak da tudi diskutirajo, eksperimentirajo, sami rešujejo probleme. Na drugi strani pa naj bi se učitelj izogibal pretiranemu stopnjevanju napetosti v razredu /npr. z zastrašujočim listanjem po razrednici pri spraševanju/. Seveda so med učenci precejšnje individualne razlike v tem, kakšno stopnjo napetosti lahko kdo prenese brez škode za svoje umsko delo. Pri tem so mnogo na slabšem plahi, anksiozni učenci, o katerih bo še govor.

## 2) Storilnostna motivacija.

Med posamezniki so tudi velike razlike v razvitosti tim. storilnostne motivacije /angl. achievement motivation, nem. Leistungsmotivation/, ki jo lahko opredelimo kot pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladovanju težkih, zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri. Eni ljudje so torej bolj "ambiciozni" - dajejo vse od sebe, se ženejo za visokimi dosežki tudi, kadar jih nihče ne kontrolira in kadar ne pričakujejo neposrednih zunanjih spodbud /pohvale, kazni/. Zlasti jih privlačujejo dovolj težke dejavnosti, v katerih imajo le približno 50-odstotno možnost, da uspejo, in dejavnosti, ki vsebujejo element tveganja /tekmovalne situacije, razni športi/. Drugi pa so mnogo bolj previdni in se lotijo dejavnosti le pod zunanjim pritiskom.

Sicer pa razlikujemo več tipov storilnostne motivacije, predvsem glede na to, kaj predstavlja posamezniku glavno merilo ali kriterij uspešnosti. Eni ga iščejo pretežno v samem sebi /"uspešen sem, če sem nekaj zmožel z lastnimi napori"/, drugi v okolici /"uspešen sem, če sem boljši od drugih", ali tudi "če mi daje okolica priznanje"/, tretji spet v dejavnosti sami /"uspešen sem, če sem nekaj dobro naredil", ne glede na to, kaj mislijo drugi/.

Pri enih posameznikih je glavno gibalno dejavnosti želja po uspehu, pri drugih pa strah pred neuspehom, oboje pa se lahko pojavlja tudi v različnih kombinacijah. V nekaterih primerih najdemo celo strah pred uspehom, npr. pri dekletih, ki si v šoli ali v poklicu zaradi predsodkov okolice "ne upajo" dosežati najvišjih rezultatov, ki bi jih bile zmožne.

Storilnostna motivacija je razmeroma stalna lastnost, katere osnove se polože v otroštvu, nekako med 3. in 8. letom. Važno je, ali tedaj mati in tudi drugi ljudje otroka spodbujajo k dosežkom, ali mu dajejo dovolj samostojnosti, ga hvalijo ob doseženih uspehih, ob neuspehih pa so nevtralni oziroma jih ignorirajo. Višja storilnostna motivacija pripomore običajno k bolj-šim učnim uspehom, ugodno pa vpliva tudi na razvoj sposobnosti za učenje /v neki raziskavi so ugotovili, da so sposobnosti otrok z visoko storilnostno motivacijo med 4. in 15. letom starosti stalno naraščale, pri skupini z nizko



storilnostno motivacijo pa so rahlo padale/.

Že v prvih razredih in tudi kasneje naj bi učitelj z opazovanjem učencev, kako se lotevajo nalog in kako reagirajo na dosežene uspehe in neuspehe, skušal vsaj približno ugotoviti razvitost in vrsto njihove storilnostne motivacije. Učencem, ki so storilnostno motivirani in ki teže k uspehom, naj bi praviloma dajal tako težke naloge, da jih ravno še zmorejo - s približno 50-odstotno možnostjo pravilne rešitve /torej ne drži pavšalna trditev, da je za motiviranje najbolje vsem dajati čim lažje naloge/. Učencem pa, ki jih motivira predvsem strah pred neuspehom, ki se ne upajo ničesar tvegati in ki so odvisni predvsem od zunanjih in trenutnih pobud /taki so često otroci, ki so bili v predšolski dobi dosti kaznovani zaradi neuspehov, in otroci iz težkih socialno-ekonomskih razmer/, naj postopno pomaga zgraditi storilnostno motivacijo s takšnimi učnimi in vzgojnimi postopki, ki do neke mere nadomestijo pomanjkljivosti predšolske vzgoje. Takim učencem je treba dajati za začetek lažje naloge in jim nuditi možnost, da čim pogosteje doživijo uspeh. Tudi v predšolskih ustanovah bi morali biti pozorni na razvijanje storilnostne motivacije.

### 3. Zavest cilja in učenje.

Učni cilji lahko v učenčevi zavesti delujejo motivacijsko, kot pričakovanja, če se jih dovolj jasno zaveda, če mu je kaj do njih /če imajo zanj pozitivno valenco/ in če vidi določeno možnost, da jih bo dosegel.

Učitelj naj pred obravnavo določenega poglavja učencem napove učne cilje in to ne suhoparno in formalistično /"danes se bomo učili o . . . ."/, ampak naj naveže na obstoječe izkušnje in interese učencev. Skušaj naj čim bolj povečati privlačnost posameznih ciljev in obenem pokazati, da niso nedosegljivi. Po možnosti naj konkretno pove, kaj bodo učenci zmožni razumeti, dokazati, naštet, izračunati, napraviti. . . , ko bodo določeno snov obvladali, česar danes še ne zmorejo. Morda jim pokaže kakšne izdelke učencev iz prejšnjih let /npr. risbe pri tehničnem risanju/. Izzove naj jih z določenim problemom, trditvijo, ki je ravno toliko nova ali na videz sporna,

da je učenci ne morejo enostavno spraviti v sklad s tem, kar že vedo - ustvari naj "kognitivno disonanco". Celotna učna situacija naj bo po možnosti oblikovana tako pregledno, da bo učenec ob koncu lahko sam presodil, ali je cilje obvladal in do kolike mere. Občasno naj ima tudi sam možnost izbrati stopnjo zahtevnosti cilja /npr. da se odloči za reševanje lažjih ali težjih nalog pri računskih ali pravopisnih vajah/.

Pri napovedovanju ciljev mora učitelj obdržati primerno ravnotežje med takojšnjimi, vmesnimi in oddaljenimi cilji. Slednji se npr. nanašajo na to, kar bo učenec rabil v poklicu oziroma v življenju. Pri mlajših in manj zrelih učencih imajo bližnji cilji dosti večjo motivacijsko vrednost kot oddaljeni. Zlasti na nižjih stopnjah šolanja in pri težjih nalogah je treba pot do daljnjih ciljev razdeliti na vrsto konkretnih, sproti dosegljivih etap, tako da bo učenec stalno imel občutek, da napreduje, da nekaj dosega. Ne zadostuje npr. obljuba: "Če se boš učil angleščine, boš kot odrasel lahko bral tujo literaturo, se sporazumeval s tujci....", ampak: "Ko bomo gotovi s to lekcijo, boš znal pozdravljati, povedati, koliko je ura, vprašati za pot....". Polagoma moramo seveda doseči, da učenec usvoji tudi sistem dolgoročnejših življenjskih ciljev in si sam konkretizira pot do njih.

#### 4) Nivo aspiracije = *nizadbovanje*

Nivo aspiracije ali težnje je tisti nivo, ki ga posameznik pričakuje doseči v določeni dejavnosti. V tipičnem eksperimentu predloži psiholog osebi serijo nalog naraščajoče težavnosti in vpraša, katero nalogo v seriji bo uspela rešiti. Isto vprašanje ponovi po uspehu oz. neuspehu.

Uspeh je torej delno odvisen tudi od nivoja aspiracije, ki smo si ga postavili - učencu z zelo visokimi aspiracijami bo že prav dobra ocena lahko pomenila neuspeh, učenec z nizkimi aspiracijami pa bo zadovoljen že z zadostno oceno. Od česa vse pa je odvisno, kako visoko bo kdo postavljaj svoje aspiracije, kako visoko bo težil v raznih dejavnostih?

1. Od prejšnjih uspehov oz. neuspehov pri tej in podobnih dejavnostih. Nor-

malno je, da po uspehu aspiracije nekoliko dvignemo, po neuspehu pa znižamo. Običajno se take izkušnje kopičijo skozi daljšo dobo - serija uspehov zgradi določeno mero samozaupanja in posameznik trajno teži za nekoliko višjimi rezultati, kot jih je dosegal doslej. Obratno pa serija neuspehov zniža nivo aspiracije in nadaljnjih prizadevanj, s tem pa si posameznik še zmanjša možnost, da bi dosegel uspeh. Nastane "začarani krog", v katerem se znajde npr. učenec z več negativnimi ocenami ali kronični ponavljalec.

Pri tem je tudi izredno pomembno, katerim činiteljem nekdo pripisuje dosežene uspehe oz. neuspehe /teorija atribucije ali pripisovanja/. Za tiste ljudi, ki jih predvsem motivira uspeh /glej pogl. o storilnosti motivaciji!/, je značilno, da pripisujejo dosežene uspehe bolj notranjim in stalnejšim činiteljem, npr. svojim sposobnostim ali prizadevnosti, neuspehe pa spremenljivim oz. slučajnim činiteljem /"imel sem smolo"/. Tisti, ki jih motivira predvsem strah pred neuspehom, pa žal ravnajo obratno - svoje uspehe pripisujejo bolj zunanjim činiteljem /sreči, lahkim nalogam/ in ne lastnemu prizadevanju, neuspeh pa predvsem lastni nesposobnosti. Prvi bodo pri postavljanju aspiracij bolj "ofenzivni" - po uspehu jih bodo hitro dvignili, po neuspehu pa le počasi znižali. Drugi pa so bolj defenzivni in ravnajo ravno narobe.

2. Na nivo aspiracije vplivajo tudi stalnejše osebne značilnosti. Nekateri ljudje /pretirano negotovi, skromni, anksiozni/ stalno postavljajo svoje aspiracije dosti prenizko glede na svoje zmožnosti, kot da bi se s tem že vnaprej želeli obvarovati vsakega neuspeha. Drugi pa si obratno zastavljajo dosti previsoke cilje, čeprav jih večinoma ne dosežejo, kot da morajo neprestano kopičiti zunanje dokaze za lastno vrednost. Pri enih in drugih gre za primarno prizadet občutek lastne vrednosti, na kar često vplivajo že izkušnje v družinskem krogu v predšolski dobi.
3. Na nivo aspiracije vplivajo tudi vrednote, ki vladajo v določeni skupini. Zlasti na adolescenta močno vpliva, ali njegovi vrstniki cenijo učne uspehe in znanje ali pa jih bolj pritegne, če se nekdo odlikuje na drugih področjih /šport, glasba, družabnost/ in bo v skladu s tem postavil svoje aspiracije.

Učitelj naj skuša obdržati in po možnosti dvigati nivo aspiracij za učne dosežke pri učencih. Zlasti slabim učencem in tistim, ki jih motivira predvsem strah pred neuspehom, naj da večkrat možnost, da doživijo uspeh s tem, da prilagaja nivo težavnosti zmožnostim posameznikov. Obenem naj jim dviga zaupanje v lastne zmožnosti in gradi pričakovanje uspeha kljub preteklim neuspehom /"Prihodnjič bo šlo bolje !"/. Neuspehov naj ne dramatizira, ampak naj stvarno pokaže, kaj je bilo v določeni nalogi prav in kaj ne /konkretna povratna informacija/. Torej ne gre za to, da bi skušali v šoli učence

povsem obvarovati pred neuspehi, ampak da bi preprečili kvarne posledice stalnih neuspehov pri nekaterih učencih. To so predvsem izrazito občutljivi, introvertirani učenci brez osnovnega samozaupanja.

Pomembno je tudi, da pomaga učitelj učencem postavljati aspiracije približno v skladu z zmožnostmi. V ta namen naj bi imeli učenci med poukom vsaj nekajkrat možnost, da sami izbirajo med več dejavnostmi različne zahtevnosti, da bi tako spoznali realističnost svojih aspiracij. Če so učencem vse dejavnosti in naloge do najmanjših podrobnosti predpisane, ne morejo bolje spoznati svoje motivacije in se pripraviti na samostojno odločanje v kasnejšem življenju, npr. na odločanje za določeno šolanje in poklic.

Za učenčevo prizadevnost v šoli so sploh dokaj pomembne tiste aspiracije, ki se tičejo njegovih poklicnih in življenjskih ciljev - kakšen poklic, s kakšnim nivojem izobrazbe pričakuje nekdo doseči v življenju. Pri učencih je ta nivo močno odvisen ne le od njihovih sposobnosti in učnih uspehov, temveč tudi od socialno-ekonomskega statusa njihove družine in od domačih spodbud. Raziskave kažejo, da so otrokove aspiracije največkrat eno izobrazbeno stopnjo nad poklicem, ki ga opravlja oče. V naši družbi, v kateri si prizadevamo, da bi vsakomur omogočili kar najboljši razvoj v skladu z njegovimi zmožnostmi, je treba načrtno dvigati poklicne aspiracije tudi pri nadarjenih delavskih in kmečkih otrocih in jim obenem dati vse možnosti, da jih uresničijo /štipendije, internati itd. /.

#### 5. Radovednost, interes za snov in za učenje.

Mnoge raziskave so danes posvečene motivom radovednosti, aktivnosti, manipuliranja, raziskovanja novega ipd., čeprav si mnenja še niso enotna, ali gre za biološke ali s socialnim učenjem pridobljene motive. Njihovo moč in univerzalnost so potrdili mnogi eksperimenti na ljudeh in živalih. V nekem eksperimentu so se npr. opice zelo dolgo in vztrajno ukvarjale s ključavnicami, da bi "odkrile" njihov mehanizem, ko pa so jim kasneje za podkrepitev začeli dajati hrano, so postale v svoji dejavnosti ožje usmerjene, površnejše, manj domiselne.

Vemo, kako vztrajni so predšolski otroci pri spoznavanju svojega okolja, koliko o vsem sprašujejo odrasle. Danes menijo, da je človekova želja po spoznavanju novega in po pridobivanju informacij o svetu, ki ga obdaja, tesno povezana tudi s težnjo po ustvarjanju in po uresničevanju lastnih potencialov - težnje, ki so /po psihologu Maslowu/ najvišje v hierarhiji človekovih potreb.

V šoli bi morali na teh težnjah graditi in jih dalje razvijati, jih pa neredko potlačimo oziroma nadomestimo s težnjo po zgolj zunanjih priznanjih in ocenah. Učenci iz leta v leto pri pouku manj spontano sprašujejo, vse manj jih zares veseli samo učenje in spoznavanje sveta, neredko celo zasovražijo šolo in učenje /prim. Furlan, str. 148-152/. Včasih povsem prevlada negativna motivacija - učenci se ne uče več, da bi nekajdosegli, ampak le, da bi se nečemu izognili - slabim ocenam, kazni, posmehu. Učitelji, celo tisti v srednjih strokovnih in poklicnih šolah, ki bi pričakovali pri učencih že razvitejši poklicne interese, se večkrat pritožujejo, da učenci ne kažejo nobenega zanimanja za stvari, ki jih v šoli obravnavajo.

Seveda ne moremo doseči, da bi se učenec prav vsake stvari učil iz interesa, saj bo tudi kasneje v življenju postavljen pred naloge, ki ga ne bodo zanimale. Hudo pa je, če učenca prav nobena snov ne zanima in prevzame do te mere, da bi se z njo ukvarjal bolj, kot je njegova neposredna dolžnost.

Učitelj naj bi z vsemi možnimi sredstvi zbuja pri učencih veselje do učenja, do odkrivanja novega, do spoznavanja pojavov v svetu. Razvijal naj bi interes do svojega predmeta tako, da ga podaja kvalitetno, zanimivo in z žarom. Važno je, da učenci čutijo, da ima rad svojo stroko, da pa pri tem ne "jaha" na množici izoliranih podatkov, ampak zna prikazati širši smisel snovi, ki se je učijo, da jo povezuje s snovjo drugih predmetov, z življenjskimi izkušnjami učencev in s spoznanji, ki jih dnevno dobivajo v tisku, na radiju, televiziji, ob spremljanju družbenih dogajanj. Učence naj večkrat miselno izzove z raznimi problemi in spodbuja aktivno sodelovanje pri pouku, pri tem pa naj ne postavlja niti previsokih niti prenizkih zahtev. Tudi tu je, podobno kot pri prejšnjih vidikih motiviranja, pomembno primerno uravnavati nivo

zahtevnosti - za učence ni zanimiva niti prelahka niti pretežka snov.

V tej zvezi ni brez pomena niti dober osebni odnos do učencev - da učitelj spoštuje njihovo individualnost, njihove težnje in predloge, saj se bodo le tako pripravljene z njim identificirati in razviti dober odnos do predmeta, ki ga poučuje. Vsakdo iz svoje izkušnje pozna učitelje, ki so znali večino učencev navdušiti in "potegniti za seboj" in tudi take, ki so samo po sebi zanimivo snov učencem sčasoma priskutili.

Učitelj naj bi občasno /z opazovanjem, z anonimnimi anketami in podobno/ skušal ugotoviti stopnjo interesa učencev za snov, za posamezna poglavja in dejavnosti med poukom, kaj jim je pri tem posebno všeč in kaj ne, kaj predlagajo. Seveda ne gre za to, da bi suženjsko sledil obstoječim interesom, ampak da jih čimbolj širi in pogloblja. Koristno je, tako anketo napraviti ob začetku in ob koncu šolskega leta, s čimer lahko vsaj približno ugotovimo, ali je poučevanje kaj vplivalo na razvoj interesov. Dober pokazatelj razvitosti interesov je tudi odziv učencev na razne neobvezne dejavnosti, ki jim jih priporočimo - branje poljudnoznanstvenih revij, obiskovanje muzejev, razstav ipd.

Pri razvijanju interesov seveda ni pomemben le učiteljev odnos do snovi in učencev, ampak morajo biti tudi učni načrti in učbeniki zasnovani tako, da so za učence vsaj potencialno smiselni in zanimivi. Tudi izvenšolske dejavnosti - krožki, tekmovanja v znanju, tabori mladih znanstvenikov pozitivno vplivajo na oblikovanje interesov, neredko dajo tudi osnovo trajnejšim poklicnim interesom. Pri razvoju slednjih odigrajo pomembno vlogo tudi želje staršev, mnenja vrstnikov in vrednostna stališča, ki prevladujejo v širšem družbenem okolju /npr. kakšna veljava se nasploh pripisuje znanju, izobrazbi in posameznim poklicem/.

Marsikateri mlad človek si kljub vsemu ob koncu osnovne šole ali še kasneje ni dovolj na jasnem o svojih interesih ali o tem, v katerih poklicih bi lahko določene interese najbolje uveljavil. Če na sami šoli ni nikogar, ki ima

na skrbi poklicno informiranje in usmerjanje mladine, je najbolje, da se obrne na najbližjo poklicno posvetovalnico, kjer imajo na razpolago posebne vprašalnike za objektivnejše ugotavljanje strukture interesov, ob nasvetu pa upoštevajo tudi posameznikove sposobnosti ter možnosti šolanja in zaposlovanja na raznih področjih.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Kateri kriterij uspešnosti se /glede na tipe storilnostne motivacije/ po vašem mnenju na naših šolah razmeroma preveč in kateri premalo poudarja? Utemeljite vaš izbor!
2. Sicer slab učenec enkrat izredno dobro piše šolsko nalogo, učitelj pa mu ironično reče: "Kako to, da se ti je tokrat posrečilo?" Kakšen učiteljev odziv bi bil /v skladu s teorijo pripisovanja/ dosti primernejši in učinkovitejši za razvoj učenčeve motivacije?
3. <sup>xx</sup> Kakšne so poklicne aspiracije in želje po nadaljnjem šolanju pri učencih z različnim socialno-ekonomskim položajem? /Zorman, razprava v Uspešnost učencev v šoli, str. 42-54, zlasti str. 51/
4. <sup>xx</sup> Kako se razvijajo otrokovi interesi za čtivo, za radio in televizijo, za posamezne poklice? Kakšen je odnos med interesi in sposobnostmi za neko področje? /Vir: Toličič, str. 221-236/

## Zunanja in notranja motivacija za učenje.

Motivacijska sredstva lahko razdelimo v dve veliki skupini - v tista, ki pospešujejo notranjo ali intrinzično motivacijo in ona, ki pospešuje zunanjo ali ekstrinzično motivacijo. Govorimo lahko tudi o avtonomni in heteronomni motivaciji.

Pri prvi je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je tudi pretežno v človeku samem in ne v drugih ljudeh. Učenec je npr. intrinzično motiviran, če se uči iz zanimanja za določeno področje, da bi o njem več vedel, ali da bi ob težki nalogi pomeril svoje zmožnosti. Kadar smo ekstrinzično motivirani, pa se učimo pretežno zaradi posledic, ki niso nujen sestavni del same dejavnosti /npr. ocena, nagrada/, vir podkrepitve je v drugih ljudeh. Učencu je npr. učenje le sredstvo, da bi ustregel staršem, da bi dobil dobro oceno ali da bi se postavil pred vrstniki.

Viri učne motivacije, ki smo jih omenili doslej, štejejo pretežno /a ne v celoti - prim. razne variante storilnostne motivacije! / med sredstva notranje motivacije. Najobičajnejša sredstva zunanje motivacije v šolskem učenju pa so pohvala in graja, nagrada in kazen, seznanjanje z rezultati, ocene, tekmovanje in sodelovanje. Pri odraslih so zunanji motivi za izobraževanje lahko še želja po napredovanju v službi in po večjem zaslužku.

Med obema vrstama motivacije ni vedno lahko potegniti ostre meje. Pozitivna povratna informacija ali seznanjanje z rezultati učne aktivnosti s strani učitelja lahko deluje npr. kot sredstvo zunanje motivacije, če je samo sebi namen /če želi učenec z določenim rezultatom napraviti dober vtis/; če pa učenec dobljeno informacijo uporabi predvsem za nadaljnje usmerjanje svoje aktivnosti in za samopodkrepljevanje, je to bolj sredstvo notranje motivacije.

V šolskem učenju se pri posamezniku običajno prepletata zunanja in notranja motivacija, čeprav zunanja, npr. učenje zaradi ocen, količinsko



močno prevladuje. Čeprav učitelj popolnoma brez zunanjih motivacijskih sredstev ne more shajati posebno pri nekaterih učencih /"bolje je, da se učenec uči iz zunanje motivacije, kot da se sploh ne uči"/, naj bi se stalno zavedal, da je notranja motivacija dragocenejša, saj učenca postopno osamosvaja od zunanje prisile in mu ustvarja pozitiven odnos do pridobivanja znanja, ki mu bo ostal tudi, ko bo zapustil šolo. Razvijanje notranje učne motivacije torej ni le sredstvo za povečanje učne učinkovitosti, ampak je tudi samo pomemben učnovzgojni smoter.

Sredstva zunanje motivacije so dokaj podrobno opisana v literaturi /Stevanović, str. 111-116, Furlan, str. 152-164/, zato bo tu navedenih le nekaj dodatnih pripomb, tekmovanje kot motivacijsko sredstvo pa bo obdelano v poglavju o socialnih činiteljih učenja.

Pohvala in graja. Večina eksperimentov kaže, da je pohvala učinkovitejša motivacijsko sredstvo kot graja, da pa popolno ignoriranje še bolj negativno vpliva na storilnost. Nasploh so pozitivna motivacijska sredstva /pohvala, nagrada, dobra ocena... / učinkovitejša kot negativna /graja, kazen... /, čeprav je pri nagrajevanju potrebna določena previdnost /glej npr. Furlan, str. 154-155/.

Slabega rezultata ali napake seveda ne moremo pohvaliti, važno pa je, da je graja stvarna, t. j. usmerjena v napravljen napako, in ne osebna, ki ruši samozaupanje /Len si, površen, nič ne znaš.../. Najbolje je, če je povratna informacija o doseženih rezultatih sploh ločena od pohvale oz. graje, ampak samo objektivno ugotovi, kaj je bilo dobro in kaj ne, in nakaže, kako naj bi učenec napake popravil. Vpliv pohvale oziroma graje je odvisen še od vrste dejavnikov, na primer:

- Od osebnostnih značilnosti in spola učencev,
- od težavnosti nalog /pri enostavnih mehaničnih dejavnostih s pohvalo razmeroma več dosežemo kot pri reševanju problemov - zakaj? /
- od osnovnega odnosa med učiteljem in učenci /vpliv graje je bolj negati-

ven, če odnosi med učiteljem in učenci že prej niso bili najboljши/.

Učitelj naj se zaveda, da s pohvalo in grajo, pa tudi z drugimi motivacijskimi sredstvi, ne vpliva le na posameznega učenca, ki mu je določen ukrep namenjen, temveč na vse prisotne, saj za učenje ni pomembna le neposredna podkrepitev, ampak tudi opazovanje v socialnih situacijah.

X X X

Učitelj motivira torej tako z reagiranjem na posledice učne dejavnosti kot tudi že s samim uravnavanjem težavnosti nalog, ki jih daje posameznikom in skupinam učencev - z individualizacijo pouka, dalje z navajanjem učencev, da se občasno sami odločajo za stopnjo zahtevnosti in da postopno sami razvijejo kriterije ocenjevanja svoje uspešnosti.

## 2. Posebnosti učne motivacije v adolescenci.

V prvih razredih osnovne šole se učenci večinoma raje učijo kot kasneje - so še bolj radovedni, zahteve so bolj usklajene z njihovimi možnostmi, obenem pa se učijo tudi na ljubo staršem in učiteljici - čustvena potreba po identifikaciji in po priznanju s strani odraslih je še zelo močna. Kasneje interes za šolo pri mnogih pade, bodisi zaradi mnogih neuspehov, nezanimive snovi, neprimernih metod ali novih konkurenčnih interesov. Začno se učiti predvsem zaradi ocen ali - v skrajnem primeru - da bi se izognili negativnim ocenam. Prevlada torej /negativna/ zunanja motivacija. Nekateri dobe pravi odpor do vsega, kar je v zvezi s šolo in učenjem - večkrat izostajajo iz šole in po končani osnovni šoli ne žele za nobeno ceno nadaljevati šolanje, čeprav jih starši silijo.

Ta pojav se pri mnogih zaostri zaradi problemov, ki jih prinese adolescenca. Takrat doživlja mlad človek vrsto problemov sam s seboj, s svojo telesno in osebnostno rastjo, z odnosi do vrstnikov, do soljudi nasploh in do širše družbe. V adolescenci postanejo interesi bolj specifični - ne uči se več vseh predmetov z enako vnemo, ampak se posveča le enim, druga pa zanemar-

ja. Fantje razvijejo npr. izrazitejši interes za tehniko, medtem ko jezike in estetske predmete zanemarjajo, pri dekletih pa je čisto prav obratno. Nekateri razvijejo v tej dobi tudi močne izvenšolske interese /šport, igranje instrumentov/, drugi se, vsaj začasno, "ne zanimajo za prav nič".

Adolescent želi videti določen smisel v znanju, ki se od njega zahteva. Noče se več učiti na pamet raznih podatkov /zakaj pa imamo enciklopedije?/, ampak snov res razumeti. Je mnogo bolj kritičen do učitelja in njegovega znanja, preobčutljivo pa reagira zlasti na posmeh in na formalne disciplinske ukrepe /npr. ukore/, na grajo in slabe ocene. Kako kdo v tej starosti vrednoti učenje, je močno odvisno tudi od celotne razredne atmosfere oziroma od izvenšolske grupe, ki ji pripada.

Na drugi strani pa zmoremo prav adolescente trajno navdušiti za določena področja, zlasti če pri tem upoštevamo njihovo porajajočo se zmožnost abstraktnega in kritičnega mišljenja, teoretiziranja, zanimanja za medčloveške odnose, za etične in družbene probleme /diskusije o aktualnih problemih iz filozofije, sociologije, psihologije, eksperimentiranje v naravoslovnih vedah, projekti povezovanja raznih področij, npr. ekologija/.

Pomembno za razvijanje interesov je, da učitelj obravnava adolescente kot enakopravne partnerje v učnem procesu, da se ne boji priznati, če česa ne zna, da jim ne podaja samo izdelanih znanj, kot da so "večne resnice", ampak da jih uvede v meje današnjega znanja, da jim pokaže dinamično pot nastajanja novih spoznanj in vrednot preko iskanja, raziskovanja, zmot in konfliktov. Kjer je mogoče, naj jim pokaže tudi uporabnost dobljenih znanj pri reševanju konkretnih osebnih, proizvodnih ali družbenih problemov.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. S katerim izrazom poimenuje Furlan zunanjo in notranjo motivacijo? Katera motivacijska sredstva obravnava poleg teh, ki smo jih tu omenili? Kaj je po njegovem najvrednejša oblika učne motivacije? /vir: Furlan, 152-164/

2. S kakšnimi eksperimenti so preverjali učinek pohvale in graje? Pri katerih skupinah učencev moramo biti še posebej previdni z grajo in z drugimi negativnimi sredstvi motivacije? /vir: Stevanović, 111-116 ali Furlan, 152-154/

3. Kakšno motivacijsko vrednost ima podkrepitev pri raznih oblikah učenja? Ali so ocene idealna podkrepitev? /vir: predavanja 1. semestra in lasten razmislek/.

## V. EMOCIONALNO-OSEBNOSTNI DEJAVNIKI UČENJA

Tudi doslej obravnavani dejavniki /npr. sposobnosti, motivacija/ spadajo med osebnostne dejavnike v širšem smislu, tu pa bomo obravnavali posebej dejavnike, ki izvirajo iz osebnosti v ožjem smislu - iz posameznikovih čustvenih reakcij in načinov prilagajanja na težave in zapreke. Nekdo je morda dovolj sposoben in bi tudi želel v šoli uspeti, pa mu njegovi čustveni konflikti, bojazni, osebnostni problemi to onemogočajo. Učitelj ne more razumeti ozadja vedenja tim. problematičnih učencev in ustrezno reagirati, če ne pozna dinamike prilagajanja človekove osebnosti, zlasti načinov ravnanja v frustrativnih situacijah.

### 1. Prilagojeno in neprilagojeno ravnanje v frustrativnih situacijah

/Stevanović, str. 81-85, Pečjak, str. 67-75/

Na poti k ciljem oziroma pri zadovoljevanju potreb naleti posameznik zelo često na razne ovire, ki izvirajo bodisi od zunaj /prepoved staršev, pomanjkanje denarja/ ali iz njega samega /lastna nesposobnost, telesne pomanjkljivosti/. Pravimo, da se znajde v frustrativni situaciji. Ta je lahko razmerno nepomembna, začasna /npr. tik pred nami zmanjka vstopnic za film, ki smo si ga želeli ogledati/ ali pa globlja in trajnejša /npr. pri otroku, ki ga zaradi določene telesne pomanjkljivosti drugi zasmehujejo in ne more zadovoljiti potrebe po samospoštovanju in uveljavljanju med vrstniki/. Celoten družbeni sistem je lahko vir frustracij za pripadnike podrejenega razreda, ki ne morejo uveljaviti svojih osnovnih teženj.

Psihično odpornost posameznika v frustracijskih situacijah imenujemo frustracijsko toleranco, ki kaže, kakšne ovire oziroma psihične obremenitve lahko nekdo prenese brez škode za svoje duševno ravnovesje. Posebno hude so lahko tiste vrste frustracije /običajno jih imenujemo psihične konflikte/, pri katerih ovira ni zunanja, ampak se v nas samih borijo nasprotujoče si težnje. Želimo si npr. nastopati v javnosti, obenem pa se tega bojimo.

Pri presojanju človekovega ravnanja v frustrativni situaciji je treba razlikovati med reakcijo na posamezno težavo ali zapreko in med stalnejšimi načini reagiranja, ki jih posameznik usvoji in postanejo sčasoma neločljiv del strukture njegove osebnosti. Zelo pomembno je, ali so to pretežno prilagojeni načini reagiranja, to je taki, s katerimi nastale probleme uspešno rešujemo, ali pa so neprilagojeni, s katerimi problem samo odrinemo, potlačimo ali celo zaostriamo in pri tem sčasoma onemogočimo poln razvoj svoje osebnosti.

Ko se znajdemo v frustrativni situaciji, imamo /shematično vzeto/ na razpolago naslednje načine ravnanja:

a) Nadaljevanje aktivnosti

- ponavljanje ravnanja,
- spreminjanje ravnanja /z novimi metodami ipd. /

b) umik

- cilju se povsem odrečemo,
- nadomestni cilj ali nadomestna akcija.

Ne moremo že vnaprej reči, da je eden od naštetih načinov bolj prilagojen od drugega, temveč moramo analizirati celotno situacijo, v kateri se je nekdo znašel.

1. Ponavljjanje nekega ravnanja, ponovno poskušanje lahko ocenimo za pozitivno, kadar nekdo ponavlja po treznem premisleku in kadar pričakuje, da ima vsaj nekaj možnosti za uspeh. Slabo pa je, če ponavlja togo, stereotipno, brez ponovne analize situacije in predolgo /npr. nekemu na gimnaziji grozi, da bo že drugič ponavljal razred, pa ne spremeni niti cilja niti načina učenja/.
2. Spreminjanje metode poskušanja ali vlaganje večjega navora je spet pozitivno, če posameznik prouči situacijo in ugotovi, da bi imel z novo metodo boljše možnosti za uspeh. Slabo pa je, če samo zaradi premajhnega samozaupanja ne vztraja pri prejšnji metodi, ali če svoje ravnanje spreminja na

slepo po principu "poskusov in napak" /npr., starši bi radi svojega otroka odvadili napadov trme, pa so enkrat popustljivi, drugič strogi, tretjič ga spet skupajo ignorirati/.

3. Umik v neaktivnost tudi ne moremo vedno le negativno oceniti. Tako ravnanje je v redu, kadar res nimamo niti najmanjše možnosti za uspeh ali kadar cilj, ki se mu odrekamo, ni posebno pomemben. Slabo pa je, če je pri tem prizadeto posameznikovo samospoštovanje ali če se odreče pomembnemu cilju, nima pa za nadomestilo novega enakovrednega cilja /npr., kadar nekdo opusti nadaljnje šolanje, ker je zanj prezahtevno, ne ustvari pa si jasne predstave o svoji bodoči zaposlitvi oz. poklicu/.
4. Nadomestna dejavnost oz. izbor drugega cilja /kompensacija/. /Tu poskusite sami in s pomočjo literature presoditi, v katerih primerih bi lahko kompensacijo označili kot pozitivno in v katerih kot negativno reakcijo glede na razvoj osebnosti. Najdite tudi ustrezen primer!/.

#### Obrambni mehanizmi.

/Stevanović, str. 205-214 ali Pečjak, str. 71-75/

Med neprilagojene načine ravnanja, ki problema ne razrešijo, temveč samo začasno ublažijo napetosti in obranijo osebnost pred bolečo izgubo samospoštovanja v frustrativni oziroma konfliktni situaciji, štejejo predvsem razne obrambne mehanizme. Ti postanejo sčasoma stalni in podzavestni načini reagiranja, h katerim se zatekamo v vsaki stiski.

Primer za tak obrambni mehanizem je racionalizacija, pri kateri za situacijo, ki je za nas nerazrešljiva ali za svojo nemoč, da bi nekaj dosegli, najdemo družbeno sprejemljivo "razumsko" /od tod izraz racionalizacija/ razlago. To ni zavestno pretvarjanje ali laganje, čeprav na prvi pogled včasih tako kaže, ampak smo v razlago sami prepričani. Učnega neuspeha je kriv učitelj, ki "me ima na piki"; za nas nedosegljiv cilj označimo za manjvrednega /prim. basen o lisici in kislem grozdju/, zaradi neuspeha v šoli ka-

sneje izobraževanje označujemo kot nepomembno za uspeh v življenju ipd.

Učitelj naj bi bil zmožen prepoznati delovanje tega in drugih obrambnih mehanizmov pri svojih učencih /kompensacije oz. sublimacije, regresije, agresije, sanjarjenja, projekcije, represije/. Le tedaj ne bo njihovega ravnanja presojal /in obsojal/ le po zunanjem videzu in nanj tudi le impulzivno reagiral /"To je laž!" "To je nesramnost!"/, ampak bo vsaj za eno plast prodrl pod površino ravnanja tako pri drugih kot pri sebi. Ne gre za to, da bi bil pretirano popustljiv, ampak le bolj razumevajoč.

### Značilnosti dobro prilagojene osebnosti.

Pod prilagojenim ravnanjem /angl. - personal adjustment/, ki ga ima za cilj mentalna higiena, si ne smemo predstavljati le pasivnega prilagajanja danim okoliščinam /kot to nekateri očitajo psihologiji/, saj to ne bi prineslo ne osebne ne družbenega napredka.

Res prilagojene osebe so sicer realistične pri presojanju objektivne situacije ter svojih krepkih in šibkih točk in pri odločanju upoštevajo dana dejstva - ne "rinejo z glavo skozi zid". Obenem pa imajo razvit skladen sistem pozitivnih življenjskih ciljev, ki so jim predane in za katere se zavzemajo tudi na račun tveganja, žrtvovanja in konfliktov z okoljem. Želijo osebno rasti, se razvijati, se v polnosti uresničiti /kaj je npr. med NOB pomenilo "prilagojeno ravnanje"?/.

Prilagojeno ravnanje pa ni možno brez osnovnega zaupanja vase, v lastno vrednost - da si pripravljen sprejeti se takšnega, kot si, da si ne očitaš svojih pomanjkljivosti /čeprav jih skušaš popraviti, kolikor je v tvoji moči/, niti ne skrivaš in tlačiš svojih talentov. Upaš si priznati svoja čustva in želje, obenem pa upoštevate tudi želje soljudi. Šola naj bi prispevala k razvoju take osebne prilagojenosti, kamor spada tako oblikovanje življenjskih ciljev in vrednot mladih kot tudi gojitev zdravega samozaupanja.



PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Kateri so glavni tipi psiholoških konfliktov? Kako jih lahko shematično ponazorimo s pomočjo skice? Kateri od teh konfliktov je najbolj, kateri najmanj težko rešljiv? Najdite zanje tudi nove primere iz lastnih opažanj!  
/Vir: Stevanović, str. 81-84 ali Pečjak, str. 67-70/.
2. Katere so bistvene značilnosti obrambnih mehanizmov kompenzacije, sublimacije, regresije, agresije, sanjarjenja, projekcije, represije? V kakšni obliki se lahko pokažejo v obdobju adolescence? /Vir: Stevanović, str. 205-214 ali Pečjak, str. 71-75/.
3. V katerem primeru bi označili za osebno prilagojeno vedenje dekleta, ki se - da bi se izognila sporom - podreja želji staršev, da se ne šola dalje, čeprav ima za to sposobnosti?

## 2. Osebnostna neprilagojenost učencev in šola.

/Stevanović, str.196 - /

Vsak učitelj ve povedati, da ima v razredu nekaj "problematičnih" učencev, ki s svojim vedenjem tako ali drugače izstopajo od drugih in ki tudi otežkočajo normalno učnovzgojno delo. Oblike problematičnega vedenja so npr. pretirana kljubovalnost, napadalnost, uničevanje predmetov, stalen nemir in raztresenost, sanjarjenje, jecljanje, grizenje nohtov, pretirana jokavost in plašnost, apatičnost, pomanjkanje vsakega zanimanja za pouk.

V obdobju adolescence, ki pomeni samo po sebi težko preizkušnjo osebnostnega ravnovesja, moramo razlikovati med prehodnimi, razvojno pogojenimi težavami, kot so čustvena preobčutljivost, neuravnovešenost, depresivnost, trmoglavost, zanemarjanje šole, problemi v zvezi s spolnostjo, in med zametki težjih oblik vedenjskih motenj, ki zahtevajo posebno obravnavo in pomoč /daljše pohajkovanje in izostajanje od pouka, prostitucija, alkoholizem, narkomanija, delinkventnost, poskusi samomorov/.

Zanimivo - in tudi po svoje razumljivo - je, da pri presoji težavnosti vedenjskih problemov svojih učencev učitelji uvrščajo na prva mesta tiste oblike vedenja, ki so posebno moteče za okolico in ki pomenijo kršenje moralnih norm/npr. pretepanje sošolcev, pogosto ugovarjanje, kraje, kajenje, razne spolne aktivnosti/, medtem ko mentalni higienik ali psiholog marsikatero od teh oblik uvršča med normalne, razvojno pogojene težave, posebej pa je pozoren tudi na učence, ki so pretirano zaprti vase, plahi, samotarski in potrti, saj sklepa, da so lahko prav ti enako ali še močneje osebno prizadeti /prim. Stevanović, str. 196-197/.

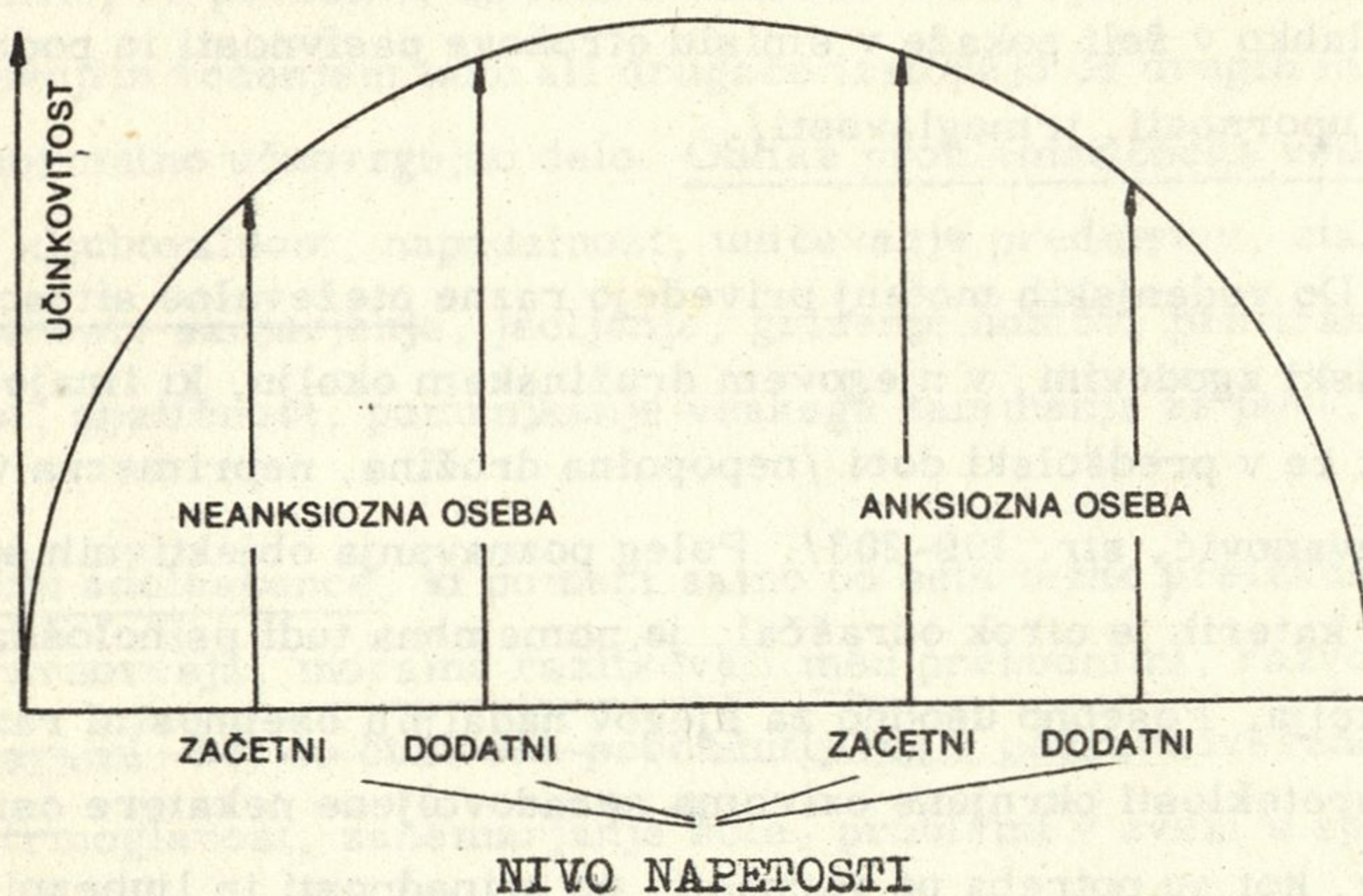
Če želi učitelj bolje razumeti razne oblike problematičnega vedenja in na take učence tudi pozitivno vplivati, se mora vsaj do neke mere poglobiti tudi v vzroke takega vedenja. Moteče vedenjske oblike so običajno le simptomi globljih konfliktov in z vplivanjem neposredno na simptom /npr. če učitelj stalno opominja ali kaznuje pretirano nemirnega učenca/, problem le začasno ali pa sploh ne odstrani. En simptom ima lahko več različnih vzrokov /pretirani nemirnosti je lahko vzroke želja po uveljavljanju in

zbujanju pozornosti, dolgočasnost pri nadarjenem učencu, rahla prizadetost živčevja in še kaj/, prav tako kot se lahko isti vzrok pokaže v različnih simptomih /npr. omejujoča domača vzgoja, ki duši vsako otrokovo iniciativno, se lahko v šoli pokaže v smislu otrokove pasivnosti in podredljivosti ali pa tudi upornosti, trmoglavosti/.

Do vedenjskih motenj privedejo razne oteževalne situacije v otrokovi življenjski zgodovini, v njegovem družinskem okolju, ki imajo korenine največkrat že v predšolski dobi /nepopolna družina, neprimerna vzgoja itd. - glej Stevanović, str. 199-203/. Poleg poznavanja objektivnih socialnih okoliščin, v katerih je otrok odraščal, je pomembna tudi psihološka analiza njegovega okolja. Posebno usodno za njegov nadaljnji osebni razvoj je, če so bile v preteklosti okrnjene oziroma nezadovoljene nekatere osnovne čustvene potrebe, kot so potreba po varnosti, po pripadnosti in ljubezni, po poseganju v okolje in uveljavljanju lastnih sil, po priznavanju s strani odraslih in vrstnikov, po samostojnosti in neodvisnosti, po samospoštovanju.

Oglejmo si pobliže potezo nevrotične anksioznosti. Anksioznost je neke vrste tesnoba ali bojazen, ki se razlikuje od običajnega upravičenega strahu pred realnimi nevarnostmi /npr. strah pred divjimi živalmi ali pred višino/. Anksioznost občutimo v situacijah, v katerih nas skrbi, da bo ogroženo naše samospoštovanje. Skrbi nas na primer, da bomo padli na pomembnem izpitu. Določena mera anksioznosti je v taki situaciji sicer normalna. Pri nevrotični anksioznosti, za razliko od normalne, pa je posameznikovo samospoštovanje že vnaprej okrnjeno /npr. zaradi neprimerne vzgoje v predšolski dobi - če so starši otroka čustveno odklanjali ali če so ga upoštevali le glede na njegove dosežke/. Tak človek je praviloma zelo ambiciozen, z visokimi aspiracijami /glej poglavje o motivaciji!/, saj mora kar naprej kopičiti zunanje dokaze za lastno vrednost. Vsak neuspeh ga nesorazmerno močno prizadene, spremljajo ga intenzivni občutki tesnobe, ki postanejo lahko sčasoma kronični in celo onemogočajo normalno intelektualno funkcioniranje.

Skica 3: Hipotetični odnos med anksioznostjo, zunanjimi pritiski in učinkovitostjo



Razumljivo je, da se človek s tako mero nevrotične anksioznosti teže znajde pod povečanim zunanjim pritiskom /glej skico!/ in tudi pri nalogah, ki zahtevajo od njega določeno mero ustvarjalne improvizacije /reševanje novih problemov, diskutiranje o spornem vprašanju/, vztrajno in razmeroma dobro pa rešuje rutinske naloge z znanim potekom dela.

Veliko raziskav je bilo narejenih o zvezi med anksioznostjo in učno učinkovitostjo. Le če se anksioznost kombinira z visokimi sposobnostmi, bo posameznik zlasti na višjih stopnjah šolanja /visoke šole/ razmeroma dobro napredoval, večinoma pa ne bo mogel pokazati vseh svojih sposobnosti. Učitelj prepozna takšne učence po izraziti "tremi" pri spraševanju, posebno če je situacija malo bolj napeta, in po neizenačenem nivoju storilnosti /npr. velika razlika v odgovarjanju na ustna in pismena vprašanja/. Pri teh učencih naj bo učitelj previdnejši z grajo, posebno v takšni obliki, ki bi prizadela že tako okrnjeno samospoštovanje /osebna graja v nasprotju s stvarno - glej poglavje o motivaciji/.

Kako bolje spoznamo učenčevo osebnost?

Več stikov z učenci in več možnosti, da jih podrobneje spozna v različnih situacijah, ima predvsem učitelj na razredni stopnji osnovne šole. Kasneje, na predmetni stopnji in v srednji šoli, pa je teh možnosti razmeroma malo. Zato naj bi se učitelj varoval prehitrega posploševanja in ukrepanja ali vpisovanja raznih karakteristik v matične liste na osnovi bežnih vtisov. Pomagal naj bi si z različnimi tehniki spoznavanja osebnosti. Od teh so ene enostavnejše in jih lahko uporablja tudi učitelj, druge, ki zahtevajo obsežnejše psihološko znanje in izkušnje pri interpretaciji, pa so pridržane predvsem psihologom in nekaterim drugim strokovnjakom.

Običajno slučajno opazovanje učencev v razredu, na igrišču in izletih, lahko učitelj dokumentira in izpopolni s pisanjem tim. anekdotskih zapiskov ali dnevnikov vedenja, rezultate opažanj pa lahko izrazi tudi v obliki ocenjevalne lestvice raznih učenčevih lastnosti /prim. Zorman, Preverjanje . . . , str. 89-100/. O priljubljenosti posameznih učencev in njihovem mestu v razrednem kolektivu mu marsikaj pove sociometrična tehnika /Stevanović, str. 23-28/. Tudi analiza izdelkov - pri mlajših risb, pri starejših pa prostih spisov na primerno temo /npr. česa se najbolj bojim - česa se najbolj veselim/ lahko učitelju marsikaj razkrije o učenčevih stališčih, težnjah, problemih. Primerni so tudi enostavnejši anketni vprašalniki /npr. anonimni vprašalnik adolescentom o problemih, ki jih trenutno najbolj mučijo/ in razgovori s starši.

Pri razkrivanju globlje zasidranih posameznikovih problemov in teženj si psihologi pomagajo tudi z različnimi projektivnimi tehnikami, pri katerih oseba projicira ali vnaša svoje podzavedne težnje v ne povsem jasno oblikovan likovni ali tudi besedni material - v lise črnila, večznačne slike ali nedokončane stavke. Primera za takšne tehnike sta Rorschach in TAT /Stevanović, str. 29-34/. Na razpolago pa so tudi razni standardizirani osebnostni vprašalniki in še druge tehnike.

Kaj lahko šola naredi za mentalno zdravje učencev?

Ali šola ob vsej obremenjenosti z zahtevnimi učnimi in vzgojnimi nalo-

gami, z natrpanimi učnimi načrti, lahko skrbi še za mentalno zdravje svojih učencev? Vprašanje pa lahko tudi obrnemo: Ali lahko šola sploh doseže zastavljene vzgojne smotre, če zanemarja osebno-čustvene potrebe svojih učencev, če se ne zmeni za njihove osebne probleme? Le mentalno zdrava, prilagojena osebnost je lahko res srečna in uspešna, lahko konstruktivno uporablja pridobljeno znanje, uveljavlja moralna načela ter ustvari primerno vzdušje kasneje v lastni družini, kar je podlaga za mentalno zdravje naslednje generacije. Vse drugo, kar je šola storila za učenca, lahko postane zaman, če mora ta svojo energijo usmerjati v razreševanje osebnih konfliktov in je s tem onеспособljen za pozitivno delovanje v okolju.

Seveda ima mnogo učenčevih problemov svoje korenine v predšolski dobi, v družinski situaciji in izvenšolskem okolju, zato bi bilo pretirano zahtevati od šole, da najde zdravilo za vse probleme. Najmanj, za čimer bi morala težiti, pa je, da ni s svojim delovanjem in atmosfero vir novih problemov, da čimbolj zmanjša možnosti za nepotrebne frustracije in konflikte pri učencih. Pri tem je pomembno upoštevati naslednje:

- Šolske zahteve, posebno na obvezni stopnji, naj bi bile dosegljive, da ni že vnaprej veliko število učencev obsojenih na neuspeh /ponavljalci, osip .../. Tudi na vzgojnem področju disciplinska pravila ne smejo biti preštevilna in pretoga, pri njihovem postavljanju in kontroliranju pa naj sodelujejo tudi učenci sami - kar naj bo ena od konkretnih vsebin njihovega samoupravljanja na šoli.
- Čustvena obremenitev ob neuspehih naj ne bo prevelika. Učenca je treba po neuspehu spodbujati k ponovnemu poskušanju in doseči, da teži k uspehom, da vztraja. Neuspešnim je treba po možnosti nuditi tudi nadomestne cilje uveljavljanja /npr. v svobodnih dejavnostih/.
- Učiteljev odnos do učencev naj ne bo brezoseben ali vzvišen, posmehljiv ali sarkastičen, kar zlasti adolescenti težko prenesejo. Učitelj, posebno pa razrednik, bi moral najti možnost, da se kdaj pa kdaj prijateljsko

pogovori s posameznim učencem ali s skupinami učencev o osebnih problemih, ki jih tarejo. V ta namen ne bi smel biti pretirano obremenjen z učnimi dolžnostmi, seznanjen pa naj bi bil tudi z osnovami mentalne higijene. Vedeti bi moral, kam lahko učenca s težjimi problemi napoti.

Vrsta osnovnih šol ima danes že enega ali več članov šolske svetovalne službe /šolski psiholog, pedagog, socialni delavec/, ki med drugim tudi svetujejo in pomagajo učencem z osebnostnimi težavami. V srednjih šolah se svetovalna služba šele začenja uveljavljati. Ob težjih problemih se učenci oziroma starši zatekajo v vzgojne posvetovalnice in mentalnohigienske dispanzerje, ki pa jih je glede na potrebe še vedno premalo. Manjka posebno takih, ki bi se specializirale na probleme adolescentov. Prav adolescent pa včasih nujno potrebuje vsaj zaupen podporni razgovor, če že ne temeljitejše psihološke obravnave in pomoči.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Katere oteževalne okoliščine pospešujejo nastajanje problematičnega vedenja pri učencih? /Stevanović, str. 199-203/
2. Kateri osebni problemi so tipični za adolescenco in od kod izvirajo? /Toličič, str. 242-252, 256;<sup>xx</sup> Uspešnost učencev v šoli, str. 79-104 - rezultati raziskave/
3. Katere spremembe v načinu srednješolskega pouka bi bile ugodne s stališča mentalne higijene? /vir: lasten razmislek/
4. <sup>xx</sup> Na kakšne načine vpliva osebna neprilagojenost na učni uspeh? /Marentič-Požarnik, Sodobna pedagogika, 3-4/64/

## VI. SOCIALNI DEJAVNIKI UČENJA

Šolski pouk ne vpliva na učence le preko določenih učnih vsebin, metod, pripomočkov, zgradbe, opremljenosti itd., temveč ga moramo gledati tudi kot kompleksen splet medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, med učenci samimi, med učitelji, vodstvom šole, starši in drugimi ljudmi v neposrednem družbenem okolju. Tako ima npr. vsak razred svojstveno, za učenje bolj ali manj ugodno "klimo", na prizadevnost posameznega učenca pa močno vplivajo tudi norme in pričakovanja njegovih sošolcev in način učiteljevega vodenja.

Čeprav je še vse premalo raziskano, kako ti dejavniki vplivajo na pridobivanje znanj in na spreminjanje in utrjevanje učenčevih stališč, skratka na proces šolske socializacije, je potrebno, da učitelj pozna vsaj osnovne značilnosti grupnih procesov, da bo nanje pozoren in jih bo skušal čimbolje usmerjati.

V tem poglavju bodo razloženi nekateri osnovni pojmi socialne psihologije in aplicirani na dogajanje v šolskem razredu in šoli /socialna psihologija je panoga psihologije, ki proučuje, kako na mišljenje, čustvovanje, vedenje in druge psihične procese pri človeku vpliva resnična, predstavljena ali zamišljena prisotnost drugih ljudi in kako se ljudje vedejo v različnih socialnih situacijah, predvsem v manjših grupah/.

### 1. Socialni razvoj otroka in mladostnika

Celoten razvoj otroka, njegovo vraščanje v določeno družbeno okolje, lahko označimo kot socializacijo- proces, v katerem posameznik v aktivnem odnosu s soljudmi sprejme družbene norme in razvije svoje specifične oblike vedenja in odzivanja nanje.

V družini, kjer otrok najprej pri starših posnema določene zglede ali modele vedenja, se odvija primarna socializacija. Pomembno je, da vlada med družinskimi člani in v odnosu do otroka čustvena toplina in demokratičnost, da se otrok lahko s starši identificira, saj bo le tako lahko sprejel



njihove načine ravnanja in vrednostni sistem. V nasprotnem primeru lahko pride do "vrednostnega vakuuma", kar privede do osebnostnih motenj oziroma do družbeno neprilagojenega vedenja /delinkventnosti/.

V družini pridobi otrok osnovo za učenje socialnih vlog, to je načinov ravnanja, ki ga okolica zahteva oz. pričakuje od oseb z določenim socialnim statusom ali položajem /npr. vloge, povezane s spolom in starostjo - moški, ženska, otrok, mladostnik... , s položajem v družini - sin, brat, oče... s poklicem itd. /. Socializacijo moramo gledati kot interakcijo dotlej razvite otrokove individualnosti s socialnim okoljem, ne le kot pasivno prevzemanje določenih vlog, ker si le tako lahko razložimo veliko raznolikost v ravnanju ljudi z isto vlogo.

V današnji družbi postajajo socialne vloge vedno bolj kompleksne. Včasih je družina lahko prevzela večji del človekove socializacije, danes to ni več mogoče. Družinskim vplivom se pridružujejo številni vplivi tim. sekundarne socializacije - vrstniki, šola /s svojim načrtnim vplivanjem/, širša družba s svojimi produkti - jezikom, kulturo, nazori, vrednotami, množičnimi komunikacijskimi sredstvi in celokupnimi družbeno-ekonomskimi odnosi.

Ti činitelji so med seboj tesno prepleteni, tako da je zelo težko, skorajda nemogoče z empiričnim raziskovanjem izločiti vpliv npr. šole na spremembe v vrednotah in vedenju mladih, in to tem težje, čim starejši je posameznik.

### Stopnje socialnega zorenja.

Ker so posamezne stopnje in pojavne oblike socialnega zorenja dovolj podrobno opisane v literaturi /prim. Toličič, str. 89-103/, si bomo tu ogledali le glavne mejnike.

V prvih življenjskih mesecih se otrok vse bolj diferencirano odziva v socialnih situacijah - najprej se nasmehne v odgovor na vsak nasmeh, nato začne razlikovati mater in druge družinske člane od tujcev in drugače

reagira na jezen in prijazen obraz. Pridobitev govora predstavlja pomemben korak naprej v socializaciji. Šele okoli 2. -3. leta začne otrok kazati večje zanimanje tudi za vrstnike in za sodelovanje z njimi v igri.

Prijateljstva v predšolski dobi so običajno kratkotrajna, skupine še majhne, a pomen teh stikov /v vrtcu ali v soseščini/ je velik, saj se otrok nauči uveljavljati svoje želje in se podrežati željam drugih, počakati na vrsto, deliti stvari z drugimi, prevzeti v igri določene vloge itd. Skratka, v teh stikih pridobi "socialno zrelost", ki je pomembna sestavina splošne šolske zrelosti in eden od pogojev učne uspešnosti po vstopu v šolo.

Tudi v starosti od 7. -12. let imajo stiki z vrstniki /v razredu in izvenšolskih "klapah") zelo velik pomen. Nekateri sploh imenujejo to "obdobje grupe", čeprav je običajnejši naziv obdobje pravega otroštva ali šolarja. Za sklepanje prijateljstev je spočetka odločilen dober učni uspeh ali enostavno dejstvo, da nekdo blizu stanuje, pomembne pa so tudi razne posebne zmožnosti /da dobro riše, telovadi.../. Kasneje pa stopijo v ospredje že določene karakterne lastnosti kot tovarištvo, radodarnost, poštenost, da nekomu lahko zaupaš.

Ob prehodu v adolescenco /po 12. letu starosti/ se nekateri učenci /posebno dekleta/ vsaj začasno zapro vase, razdrejo prejšnja "otročja" prijateljstva, postanejo bolj introvertirani, saj jih začno zaposlovati lastni problemi. Na višku adolescence stiki z vrstniki spet pridobijo pomen, se pa razlikujejo po tesnosti zveze /skupine dveh ali treh "pravih" prijateljev in večje skupine - "klape" - z rahlejšimi medsebojnimi vezmi/. Spletajo se tudi prijateljstva med spoloma in prve ljubezni.

Za to starost je nasploh značilna velika kritičnost tako do sebe kot do staršev, drugih avtoritet, vrstnikov, obenem pa velika konformnost grupnim normam. Adolescent se brez ugovora podreja nepisanim pravilom za oblačenje, obnašanje, govorjenje ..., ki vladajo v skupini vrstnikov, ki ji pripada /"adolescentna subkultura"/, čeprav s tem često pride v konflikt z normami, postavljenimi s strani staršev alu učiteljev. Ta pojav je škodljiv pred-

vsem, kadar gre za antisocialne, delinkventne grupe, sicer pa predstavlja normalno fazo v iskanju lastne identitete, fazo, ki je postala posebno izrazita v zadnjem času vse hitrejšega družbenega napredka, velikih sprememb v načinu življenja in vrednotenja in vse večjega prepada med generacijama.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Ali si lahko pridejo v konflikt tako sestavine iste socialne vloge kot tudi različnih vlog, ki jih ima posameznik? Razložite na primeru zaposlene žene, mladostnika v šoli, v družini, med vrstniki!
2. Navedite kakšno slovensko literarno delo, ki živo opisuje otroške "klape". Katere so bistvene značilnosti takšnih "klap"?
3. Kako si razlagate dejstvo, da se adolescent često slepo podreja grupnemu pritisku, ko pa je sicer tako kritičen do sebe in do drugih? Ali mu pripadnost grupi zadovoljuje kakšne pomembne čustvene potrebe? /vir: lasten razmislek in snov naslednjega poglavja/
4. Katere lastnosti fantje v adolescenci predvsem cenijo na dekletih, in obratno? Oglejte si rezultate, dobljene pri ljubljanskih gimnazijah!  
/Toličič, str. 246-247/
5. <sup>xx</sup> Na kakšen način merimo oz. ugotavljamo stopnjo socialne zrelosti pri posamezniku? /Toličič, str. 101-103/

## 2. Šolski razred kot socialna grupa.

### Nekateri osnovni pojmi.

Kdaj govorimo v socialni psihologiji o grupi? Grupa ni vsaka slučajna skupina ljudi. Tako skupina ljudi, ki čaka na avtobusni postaji - slučajna, začasna, anonimna skupina z zelo omejeno količino medsebojnih stikov in sporazumevanja - še ni grupa. V grupo se spremeni, če pride npr. do prometne nesreče in začno posamezni člani delovati in sodelovati.

Grupa mora imeti večino naslednjih lastnosti: da je razmeroma trajna skupnost dveh ali več ljudi s skupnimi cilji in nalogami, s sodelovanjem v smeri teh ciljev, z medsebojnim komuniciranjem, z določenim načinom vodenja in organiziranosti, z delitvijo socialnih vlog in pravili ali normami za obnašanje /npr. otroška "klapa", delovna enota v tovarni/. Grupa ima torej svojo strukturo in dinamiko. Med majhne grupe, katerih lastnosti so najbolj proučene, štejemo tiste z 2 - 30 člani.

Najznačilnejši statusi ali položaji, ki jih nekdo zavzema v grupi, so vodja grupe /tim. alfa-pozicija/, pomočniki vodje ali člani za odgovorne naloge /beta-pozicija/, "molčeča večina" - izvajalci nalog /gama-pozicija/. V večini grup pa najdemo tudi enega ali več obrobnih ali celo odklonjenih članov grupe, ki utelešajo za grupo negativne lastnosti in so v kritičnih situacijah tarča negodovanja - "grešni kozel" /omega-pozicija/.

Vsakemu statusu pripada določena socialna vloga - način ravnanja, ki ga grupa pričakuje od posameznika in ki ga ta, da bi ostal priznan član grupe, tudi sčasoma usvoji. Na tak način grupa ali tudi širša socialna skupnost vpliva na vedenje posameznika. Ravnanje v skladu z vlogo uravnava sistem grupnih norm ali pravil in sankcij za njihovo kršitev. Posameznik se tembolj ukloni pritisku grupe, je tembolj konformen, čimbolj je osebno negotov in čimveč mu pomeni pripadnost določeni grupi. Vlogo, ki jo prevzame, pa vsakdo obarva tudi s svojimi individualnimi posebnostmi in lahko zavzame

do nje bolj ali manj kritično distanco /npr. ne ravnajo vsi vodje določene grupe enako/. Če določena vloga tlači osnovne potrebe posameznika, npr. če je stalno v podrejenem položaju, se lahko sčasoma upre /npr. delavci - stavke/. Grupo označuje tudi večja ali manjša kohezivnost - tesnost povezanosti med člani.

Grupe lahko klasificiramo na različne načine. Dokaj običajna je delitev na formalne in neformalne grupe. Pri formalnih je s predpisi določen tako način organiziranosti kot cilj in metode delovanja, delitev vlog /vodja itd./, pravice in dolžnosti posameznikov /npr. delovna enota, športno društvo/. Neformalne grupe pa se običajno oblikujejo spontano, nimajo zapisanih pravil in formalno postavljenih vodij. Nastajajo zunaj formalnih /npr. družčine otrok v soseščini/, ali tudi znotraj njih /manjša "klika" v delovni organizaciji/. V neformalnih grupah posamezniki zadovoljujejo določene osebne in socialne potrebe, ki bi sicer ostale nezadovoljene, npr. potreba po tesnejših, pristnejših medsebojnih stikih, po uveljavljanju, po varnosti. S tega vidika so neformalne grupe pozitivne, lahko pa s svojimi cilji in delovanjem tudi pridejo v konflikt s formalnimi grupami.

Grupe lahko delimo tudi na primarne in sekundarne. V prvih vladajo med člani razmeroma tesne čustvene vezi, zato odločilno vplivajo na oblikovanje moralnih norm in stališč svojih pripadnikov in na osnovne vzorce vedenja /prim. opis primarne socializacije v družini v prejšnjem poglavju!/  
}

### Socialni odnosi v razredu.

Tudi šolski razred lahko imamo za socialno grupo, in sicer ga uvrščamo med formalne grupe, saj so vsa njegova bistvena obeležja vnaprej določena oziroma predpisana v učnih načrtih, statutih itd. /cilji in metode dela, sestav, pravice in dolžnosti vodje - učitelja oz. razrednika in učencev ipd./.

V razredu pa najdemo skoraj vedno tudi eno ali več neformalnih grup - skupinic prijateljev s skupnimi interesi in aktivnostmi, ki se shajajo tudi med

odmori ali po pouku. Neformalne grupe zadovoljujejo razne razvojne potrebe /po varnosti, uveljavljanju, po tesnejših prijateljskih stikih, po zaščiti pred morebitnimi prevelikimi zahtevami/. Če imajo neformalne grupe v razredu povsem drugačne cilje kot formalna, npr. če ne marajo učitelja ali učenja, lahko pride do konflikta. Pritisku neformalne grupa se često uklonijo tudi učenci, ki sami nečesa ne bi nikoli napravili /npr. kolektivno "špricanje" šole/.

Glede na obstoj čustveno tesno povezanih neformalnih grup bi lahko tudi šolski razred prištevali med primarne grupe. Velik del šolske socializacije /npr. posredovanje stališč do učenja, do dela, do soljudi/ poteka preko stikov z vrstniki v neformalnih grupah in ni le rezultat namernega vplivanja med učno uro.

Poleg formalnih vlog npr. predsednika razredne skupnosti, blagajnika, reditelja, najdemo v razredu tudi vrsto neformalnih /razredni klovn, "črna ovca" ..../. Ni nujno, da ima formalni vodja med učenci največji ugled tudi na neformalnem nivoju, posebno če so ga izbrali bolj na učiteljevo kot na lastno pobudo. Odličeni učni uspeh sam po sebi še ne zagotavlja največje priljubljenosti, zlasti v višjih razredih ne. Nekateri učenci so v razredu osamljeni, bodisi ker jih drugi odklanjajo /repetentje, agresivneži/ ali pa se sami držijo ob strani /npr. tudi zelo inteligentni učenci z zrelejšimi interesi/.

Zaradi velikega pomena socialnih odnosov v razredu za vzgojno delovanje naj bi učitelj ali vsaj razrednik te odnose, tudi na neformalnem nivoju, čimbolje poznal /poleg opazovanja mu pomaga sociometrična tehnika - Stevanović, str. 24-28/. Tedaj bo lahko usmerjal najvplivnejše razredno jedro in preko njega ostale učence v pozitivne cilje, skrbel za tesnejšo povezanost - kohezivnost razrednega kolektiva in neprisiljeno vključeval socialno izolirane v skupnost. /Rezultate sociograma mora učitelj obravnavati zaupno, pri uporabi naj bo previden in takten. Rezultatov tudi ne sme prehitro posploševati; drugačno sliko o priljubljenosti posameznikov bo npr. dobil, če bo učence vprašal, s kom bi radi skupaj sedeli ali s kom želijo iti skupaj na izlet/.

Skratka - učitelj naj poskusi ustvariti ugodno - prijateljsko in delovno-razredno atmosfero. /Kako na to atmosfero vpliva stil učiteljevega vodenja, bo obrazloženo v naslednjem poglavju/.

Tudi šolska atmosfera je lahko demokratična, delovna ali pa napeta, birokratska, s togimi hierarhičnimi odnosi. V učiteljskem kolektivu prevladujejo pričakovanja predstavljajo neke vrste pritisk na novodošlega učitelja /npr. kako bo poučeval in preverjal, ali bo uvajal novosti, ali bo demokratičen v odnosu do učencev, kako jih bo discipliniral/. Po podatkih nekaterih raziskav ima tako neformalno interpretiranje učiteljeve vloge lahko celo večji vpliv na učiteljevo ravnanje kot nauki, ki jih je slišal med svojim šolanjem. Tudi takih socializacijskih vplivov bi se moral učitelj zavedati, da bo lahko dovolj avtonomen v učnem delovanju v skladu z naprednimi načeli.

#### Sodelovanje in tekmovanje.

O sodelovanju govorimo, kadar dva ali več posameznikov deluje za skupen cilj. Posameznik lahko doseže cilj le, če ga tudi drugi v skupini dosežejo, njegovo prizadevanje neposredno koristi skupini. V tekmovalni situaciji pa cilj ni deljiv - posameznik ga lahko doseže le, če ga drugi, ki z njim tekmujejo, ne dosežejo. Seveda imamo tudi skupinska tekmovanja. V tem primeru najdemo znotraj skupin sodelovanje, med skupinami pa tekmovanje /npr. tekma nogometnih moštev/.

Napravili so vrsto raziskav o tem, kdaj je storilnost učencev višja v okoliščinah individualnega oz. skupinskega tekmovanja ali sodelovanja /prim. Stevanović, str. 113-114/. Ne bi pa smeli vzeti za edini kriterij storilnost kot tako, ampak tudi socialno-čustvene odnose v skupini. Znano je, da sodelovanje krepi občutek skupinske pripadnosti in pomaga reševati morebitne konflikte, individualno tekmovanje pa največkrat negativno vpliva na medsebojne odnose.

Organizirana šolska ali razredna tekmovanja v športu, znanj /"olimpijade znanja", tekmovanja v tujih jezikih/ imajo torej svoje dobre in slabe

plati. Povečajo zanimivost in napetost, dajejo učencem kriterij za presojo lastnih zmožnosti in dvignejo motivacijo in učinek predvsem pri najboljših, ki imajo največje možnosti za uspeh. Slabo pa je, če se v tekmovalni mrzlici zoži pozornost le na rezultat in se zanemari metoda dela, če učenci, ki so vedno med zadnjimi, izgublajo samozaupanje, in če se kvarijo medosebni odnosi. Z določenimi ukrepi se da zmanjšati negativne plati tekmovanj in ohranjati njihove prednosti /npr. večja množičnost, več skupinskih namesto individualnih tekmovanj, izenačevanje skupin, ki tekmujejo, da ne pripisujemo pretiranega poudarka zmagi oz. porazu - za druge ukrepe glej Furlan, str. 155-157/. Tekmovanje naj ne bi bilo osnovna, temveč le dodatna, občasna oblika motiviranja učencev.

Učinkovitost tekmovanj je odvisna tudi od celotne družbeno-kulturne atmosfere in vrednot, ki vladajo v neki skupnosti /ameriška družba je npr. bolj usmerjena v individualno tekmovanje in konkurenčni boj kot kitajska/. Pomembna je tudi vrednostna usmerjenost, ki jo je razvil posameznik - enemu je predvsem važno, da bi stvar, ki jo ima pred seboj, čimbolje opravil, ne glede na rezultate drugih; drugemu je najpomembnejše, da bi s svojimi dosežki presegel ostale, tretjemu, da bi dosegel priznanje skupine, ki ji pripada /prim. poglavje o storilnostni motivaciji/. Rezultati raziskav tudi kažejo, da daje tekmovalna situacija razmeroma boljše rezultate pri reševanju enostavnih rutinskih nalog, sodelovanje pa pri reševanju kompleksnejših problemov.

Pri tem pa ne smemo imeti pred očmi le posebej organiziranih tekmovanj v športu ali znanju, ampak tudi prevladujočo atmosfero pri pouku sploh - ali pretežno poudarjamo učne dosežke posameznika ali skupine, ali učne dosežke primerjamo samo z drugimi učenci ali tudi z njegovimi prejšnjimi dosežki /razni stenski diagrami o napredovanju/ ali z določenimi objektivnimi kriteriji. Včasih celo dobre ocene enih učencev zmanjšujejo možnosti drugih - učitelj smatra, da ima lahko v razredu le omejeno število odličnih ocen.



Glede na socialistične vzgojne smotre na naših šolah v celoti preveč poudarjamo individualno tekmovanje in konkurenčnost, premalo pa sodelovanje.

Učenci dobe le redkokdaj priložnost, da bi si med poukom solidarno pomagali ali da bi delali za skupinski rezultat /skupinska oblika pouka/. Kasneje, na delovnem mestu in v družbi, se bodo znašli tako v situacijah tekmovanja kot tudi sodelovanja in šola bi jih morala bolje pripraviti zlasti na slednje.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Kako v razredu izvedemo sociometrično metodo? Kako narišemo sociogram? Kaj lahko iz sociograma zremo o kriterijih medsebojne priljubljenosti? /vir: Stevanović, str. 24-28 - rezultati beograjske raziskave/
2. Kritično pretresite rezultate raziskave o učinkovitosti individualnega in skupinskega tekmovanja v Stevanoviću, str. 113. Od česa vse so lahko odvisni dobljeni rezultati? Kateri podatki manjkajo za podrobnejšo interpretacijo?
3. <sup>xx</sup>Več o osnovnih pojmih iz socialne psihologije lahko najdete v delu skupine avtorjev: Socijalna psihologija, RAD, Beograd, 1968 ali 1972

### 3. Učitelj kot vodja razreda.

Uspešnost in zadovoljstvo članov skupine je v veliki meri odvisno od vodje. V začetku so si v socialni psihologiji prizadevali najti lastnosti, ki označujejo osebnost idealnega vodje, danes pa so bolj pozorni na razne stile oziroma načine vodenja, v katerih pride do medsebojnega vplivanja tako lastnosti vodje kot članov skupine in do značilnih procesov skupinske dinamike.

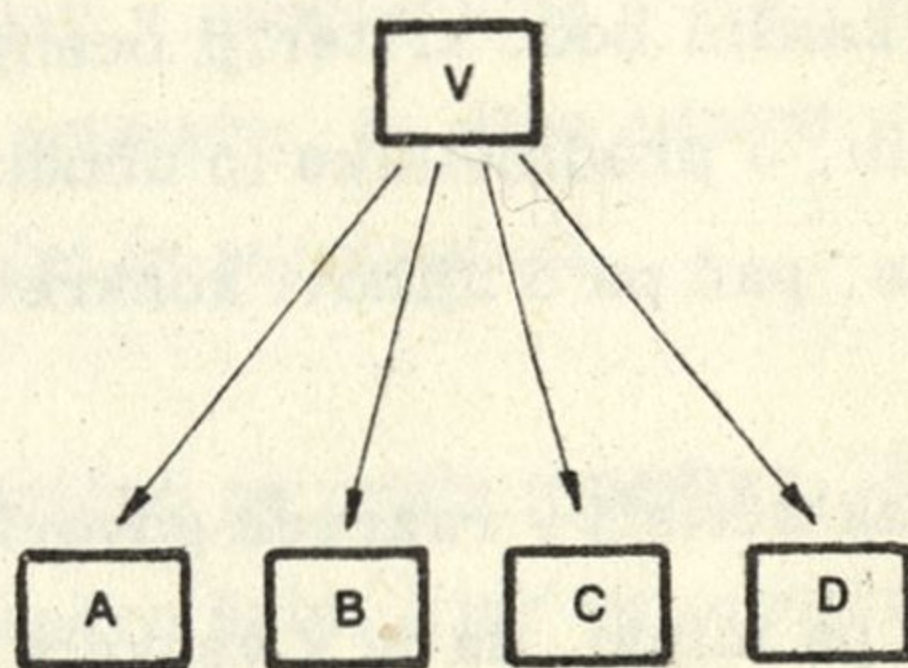
Podobno tudi raziskave o idealni učiteljevi osebnosti niso dale uporabnih rezultatov /v to smer lahko postavimo le določene apriorne zahteve/, ampak se je proučevanje usmerilo v opazovanje in proučevanje socialne interakcije v razredu - v sovplivanje učiteljevih in učenčevih reakcij.

Shematično razlikujemo tri tipe vodenja:

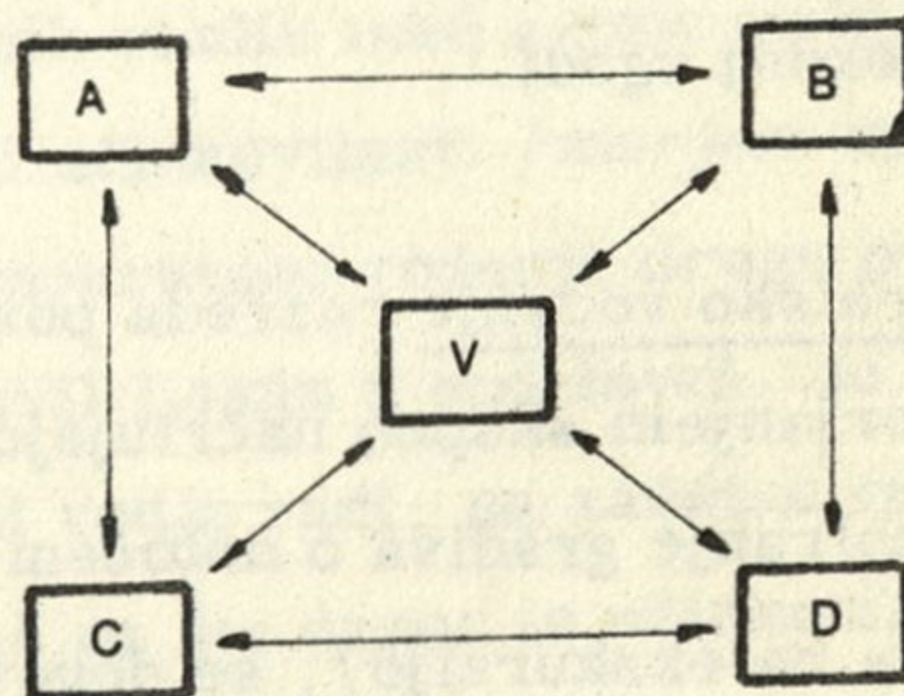
1. Avtoritarno ali avtokratsko vodenje - vse niti planiranja ciljev, sredstev in metod ter kontroliranja rezultatov dejavnosti so v rokah vodje, ki prevzema tudi vso odgovornost za uspeh grupe. Skoraj celotno komuniciranje se odvija le med vodjo in posameznimi člani grupe, med člani samimi pa je minimalno.
2. Demokratsko ali socialno-integrativno vodenje - vodja ni nad grupo, ampak med člani, kot prvi med enakimi. Vse pomembne odločitve se sprejemajo po širši diskusiji in morebitnem glasovanju v grupi. Posamezni člani se tudi med seboj dogovarjajo, predlagajo, ugovarjajo. Imajo večjo svobodo, obenem pa večjo odgovornost za dosežene rezultate kot v prejšnjem primeru.
3. Tip "proste roke" ali anarhično vodenje grupe /laissez faire/ - vezi med člani in vodjo so rahle, minimalne. Vsakdo odloča bolj ali manj sam, kaj in kako bo delal. Tak način se obnese le v redkih primerih, če gre za visoko usposobljene in odgovorne posameznike /npr. raziskovalni laboratorij nobelovcev/.

Skica 4: Odnos med vodjo in člani v grupah z različnimi načini vodenja

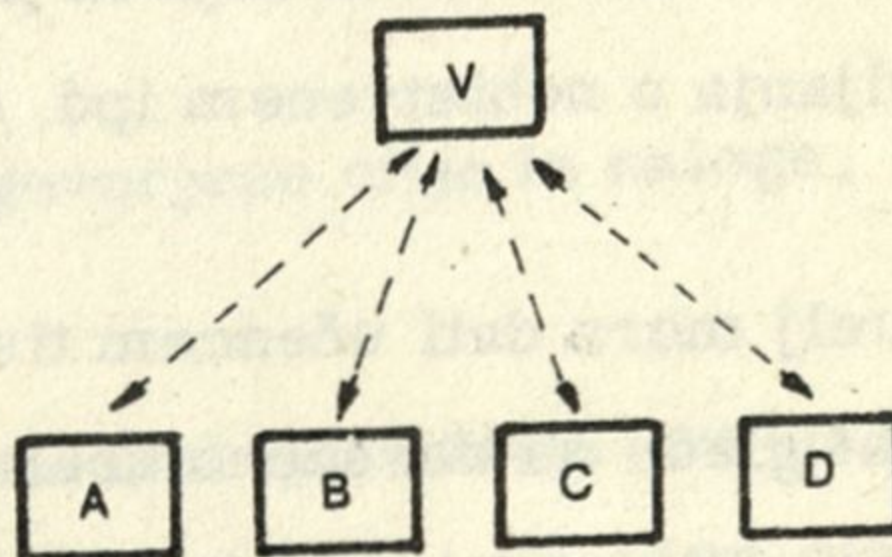
1. AVTORITARNO VODENJE



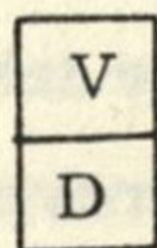
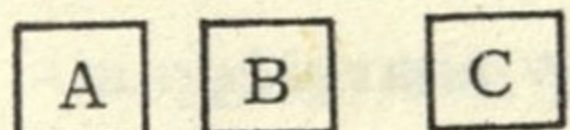
2. DEMOKRATSKO VODENJE



3. TIP "PROSTE ROKE"



OPOMBA



- VODJA

- ČLANI

Kako se ti tipi vodenja kažejo v šolskem razredu? Kaj je značilno za ravnanje učitelja in učencev v posameznih primerih?

1. V modelu čistega avtoritarnega vodenja drži učitelj v rokah celotno planiranje, izvajanje in kontroliranje učnega procesa - kaj se bo delalo, kdaj, kako, kakšni bodo kriteriji ocenjevanja itd. Seveda o splošnih učnovzgojnih smotrih, o predmetniku in učnem načrtu učitelj tudi v tem primeru ne odloča sam, pač pa o njihovi konkretizaciji in prilagajanju danim razmeram.

Tak učitelj v razredu govori večino časa in ima v vsem glavno besedo. Ni pa nujno, da je v vsakem primeru osoren in hladen - tudi avtoritaren učitelj lahko prisluhne problemom in predlogom učencev in jim obrazloži svoje ukrepe /"racionalna" avtoriteta/. Avtoritarni učitelj naj bi nosil tudi celotno odgovornost za dosežene /ne/ uspehe, kar pa se v šolski situaciji le redkokdaj zgodi.

2. Demokratsko vodenje razreda pomeni, da učenci pod učiteljevim vodstvom in usmerjanjem skupno načrtujejo določene učne ali izvenšolske aktivnosti /npr. zbiranje gradiva o določeni učni temi, delitev dela med skupinami, priprava na ekskurzijo/, se dogovarjajo in skupno sprejmejo pravila za obnašanje in kontrolirajo izvajanje. Pomembno je, da sami predlagajo, glasujejo, če je potrebno, sprašujejo o nejasnostih in prevzamejo svoj delež odgovornosti za izvajanje sprejetih odločitev. Posameznik se mora usposobiti za sodelovanje v tem procesu. Tako je treba učence postopno uvajati npr. v tehniko diskutiranja in jih prikazati v čem delajo napake /preveč razpravljanja o nebistvenem ipd. /.

Učitelj mora dati učencem tisto stopnjo lastne odgovornosti, ki so jo vsakokrat glede na doseženo zrelost in znanje zmožni prevzeti, obenem pa mora usmerjati skupinsko planiranje in odločanje tako, da bo v skladu s splošnimi učnovzgojnimi smotri in da se ne bo sprevrglo v anarhičen sistem, v katerem bi zagospodarili agresivnejši učenci na račun ostalih.

Demokratično vodenje ne izključuje delovne sistematičnosti.

Varovati pa se je treba tudi nasprotne napake - navidezne demokratičnosti, praznega razpravljanja o stvareh, ki so tako že odločene ali omejevanja na ozek krog vedno istih učencev /"stalnih funkcionarjev"/. Demokratično vzdušje naj ne bo omejeno na izvenšolske dejavnosti ali delovanje v pionirski ali mladinski organizaciji. V okviru razrednega in šolskega samoupravljanja se bodo učenci postopno uvajali v soodločanje o vseh bistvenih zadevah, ki se tičejo šolskega dela le v primeru, če niso odnosi v razredu ali v zbornici sicer izrazito hierarhični in avtokratski.

3. Anarhično vodenje v šolski situaciji praktično ne pride v poštev. Značilno je bilo za nekatere skrajne smeri anglosaške šole, kjer so smatrali, da učenci največ pridobijo, če bo vsakdo delal to, kar se mu v določenem trenutku zahoče.

Eksperimenti niso pokazali bistvenih razlik med avtokratskim in demokratskim načinom vodenja v neposredni učinkovitosti /merjeni npr. s količino osvojenega znanja/, pač pa ima demokratsko vodenje druge prednosti. V klasičnem eksperimentu, ki ga je napravil Lewin s sodelavci, so v skupinah avtoritarno vodenih otrok, če so imeli vodjo radi, na začetku celo več napravili, kot v demokratičnih skupinah, pač pa sta napor in učinkovitost mnogo hitreje padla v avtokratsko kot v demokratsko vodenih skupinah, čim se je vodja za krajši čas odstranil.

Najvažnejše pozitivne strani demokratičnega načrtovanja in odločanja lahko takole povzamemo:

- Učenci se bolj zavzamejo za skupno dogovorjene cilje in naloge, so bolj motivirani za njihovo izvajanje,
- boljše sodelujejo, v skupini so boljši medsebojni odnosi, večja kohezivnost /v avtoritarno vodeni skupini so vezi med posameznimi člani šibke, vsakdo želi predvsem ustreči vodji, lahko se razvije celo rivalstvo/,
- skupinsko razpravljanje in odločanje vpliva na spreminjanje stališč do določenih vprašanj /doseganje vzgojnih in ne le izobrazbenih ciljev/,

- le če so sami v njem udeleženi, se učenci lahko naučijo procesa skupinskega odločanja in sprejemanja odgovornosti, kar je pomembna sestavina vzgoje za samoupravljanje.

Možne negativne strani, zlasti če pride do pretiravanj:

- Skupinsko načrtovanje vzame veliko časa, ki bi ga v nujnih primerih lahko porabili že za samo akcijo,
- zlasti osebnostno bolj negotovi /npr. anksiozni/ člani skupine se ne počutijo dovolj varne, če cilji in postopki niso jasno vnaprej načrtani. Pri teh lahko pride do tesnobe in nezadovoljstva, če zaide skupina na stranpot ali v slepo ulico.

Seveda obstajajo med čistimi oblikami vodenja tudi razne prehodne oblike in kombinacije. Tudi sama učiteljeva osebnost in zanj tipični načini ravnanja svojstveno obarvajo določen način vodenja, kot smo omenili že pri avtoritarnem vodenju /topel - hladen odnos do učencev/. Sistematično opazovanje cele vrste razrednih situacij je odkrilo naslednje glavne dimenzije učiteljevega vedenja:

- Prijazno, toplo /v nasprotju s hladnim, distanciranim/,
- sistematično, načrtno /v nasprotju z nenačrtnim, kaotičnim/,
- ustvarjalno, polno domislic /v nasprotju s suhim, rutinskim/.

Te dimenzije se lahko poljubno kombinirajo /tako je npr. topel učitelj lahko sistematičen ali pa tudi ne/.

Vodje skupin lahko razlikujemo tudi glede na to, ali so predvsem "specialisti za naloge", ki jih mora skupina opraviti, ali pa "specialisti za medsebojne odnose". V šolski situaciji to pomeni: v kolikor šola poudarja le izobrazbene naloge, pridobivanje znanj, je učitelj lahko le "specialist za naloge". Če pa so pomembni tudi vzgojni cilji - in v naši šoli nedvomno so - mora učitelj predstavljati kombinacijo obeh usmerjenosti. Ne teži le za čimboljšim znanjem v skupini, ampak upošteva tudi interese, potrebe, predloge, vrednostne usmerjenosti in medsebojne odnose učencev, se nanje od-

ziva, jih sooblikuje.

PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Kako učenci sami ocenjujejo svoje učitelje? Kaj jim je na njih posebno všeč in kaj ne? Ali se v tem razlikujejo osnovnošolci in srednješolci?  
/vir: Toličič, str. 253-254/
2. Kako naj bi potekalo ocenjevanje znanja v okviru demokratičnega vodenja razreda? Ali naj bi učenci ocenjevali sebe in druge? Od katerih okoliščin je to odvisno? /vir: lasten razmislek/
3. Pri katerih učnih oblikah in metodah se lahko bolj uveljavi avtoritarno, pri katerih demokratično vodenje? /povežite z znanjem didaktike oz. metodike/

#### 4. Socialno-ekonomski dejavniki učenja.

Na tem mestu ne bomo podrobneje razčlenjevali mnogovrstnih socialno-ekonomskih vplivov na učno uspešnost, ker je to področje, ki ga obravnava pedagoška sociologija. Opozorili bomo le na tesno povezanost med socialno-ekonomskimi in psihološkimi dejavniki.

Socialno-ekonomski status učenca / v raziskavah izražen največkrat v smislu poklica in izobrazbe očeta oz. obeh staršev / že od prvega razreda dalje močno vpliva na dosežene učne uspehe in tudi na trajanje šolanja. Tudi pri nas je osip v osnovnih šolah mnogo večji med delavskimi in kmečkimi otroki in teh se tudi nesorazmerno malo vpiše na srednje in visoke šole.

Zavedati pa se moramo, da je vpliv socialno-ekonomskih razmer na učno storilnost lahko neposreden /npr. slabe stanovanjske razmere, prevelika oddaljenost od šole, pomanjkanje denarja za šolske potrebščine in za dolgotrajnejše šolanje sploh, slabša opremljenost šol v odročnih krajih... / ali pa posreden, preko psihičnih značilnosti, ki se razvijejo v določenem okolju. Učenec iz neugodnih domačih razmer nima možnosti, da bi do zadostne mere razvil tiste značilnosti, ki so pomembne za dobro uspevanje v šoli /npr. spretnost jezikovnega razumevanja in izražanja, reflektivni učni stil, visoka storilnostna motivacija, primerni interesi in učne navade, aspiracije v zvezi z izobraževanjem/.

Kot je bilo že omejeno v poglavju o razvoju sposobnosti, pa si tega vpliva ne smemo predstavljati togo, shematično, češ da je za razvoj otroka odločilna le izobrazba oziroma poklic staršev in njihovo premoženjsko stanje. Bistvenega pomena so predvsem značilnosti medsebojnih odnosov v družini /toplina, spodbujanje, ukvarjanje z otroki/, ki pa se lahko v družinah različnih statusov močno prekrivajo.

Pri tem si raziskovalci še niso edini, do kolike mere lahko posebnosti otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom označijo kot



razvojne deficite - primanjkljaje teh otrok, do kolike mere pa gre za drugačne, svojstvene razvojne značilnosti, ki pa jih šola, ki je bila po tradiciji ustanova vladajočega razreda, še danes /tudi pri nas/ ne zna ali ne more dovolj upoštevati. Vzemimo samo izredno velik poudarek na verbalnih in zanemarjanje drugih /npr. mehanskih/ sposobnosti ali obremenjevanje s težkimi domačimi nalogami, pri katerih je pomoč /izobraženih/ staršev ali celo inštruktorjev kar nekako "vračunana".

Medtem ko se da /s štipendijami, internati, modernizacijo šolske opreme tudi v odročnih šolah, s celodnevni bivanjem otrok v šoli, z brezplačnim šolanjem... / v razmeroma kratkem času vsaj omiliti negativni vpliv neposrednih finančnih zaprek na učno uspešnost, pa zahteva izravnavanje določenih psihičnih primanjkljajev in njihovih posledic dolgotrajno sistematično delo in preobrazbo šole, družine in seveda socialno-ekonomskih razmer širše družbe.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. V kateri starosti se odločilno oblikujejo osnove sposobnosti in /storilnostne/ motivacije? Na kateri stopnji so torej potrebni najbolj koreniti ukrepi, da bi dali otrokom bolj enake možnosti za napredovanje? /povežite s poglavjem o razvoju sposobnosti in motivacije!/
2. <sup>xx</sup> Kako socialno-ekonomski činitelji pri nas vplivajo na učno uspešnost in željo po nadaljevanju šolanja? /Uspešnost učencev v šoli, raziskava Toličiča, str. 33- in Zormana, str. 42 - /.

## VII. VREDNOTENJE UČNIH REZULTATOV IN TESTI ZNANJA

/vir: Zorman, Preverjanje in ocenjevanje znanja..... ali  
Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli/

### 1. Čemu preverjamo in ocenjujemo?

Preverjanje je sistematično zbiranje podatkov o tem, koliko se učenci približujejo postavljenih učnovzgojnim smotrom. Največkrat preverjamo znanje /v širšem smislu/, pri nekaterih predmetih tudi obvladanje raznih spretnosti - likovna, telesna vzgoja, medtem ko je preverjanje na področju osebnostno-socialnih značilnosti učencev /npr. točnost, samostojnost, tovarištvo/ često preveč v ozadju. Pri ocenjevanju pa učenčeve dosežke ovrednotimo z vidika določenih kriterijev in jim damo številčno vrednost. Gre torej za neke vrste merjenje. Preverimo lahko, ne da bi učenca potem ocenili, obratno pa ni /ali vsaj ne bi smelo biti/možno.

Glavni namen preverjanja in ocenjevanja v sodobni šoli naj bi bil, dobiti podatke, na osnovi katerih sproti izboljšujemo proces poučevanja in vzgajanja za vse učence. Po tradiciji pa je bila - in je marsikje pri nas še vedno - v ospredju kontrolno-ustrahovalna funkcija in funkcija klasificiranja in selekcije učencev na osnovi ocen /npr. izbor tistih, ki smejo nadaljevati šolanje na višji stopnji ali izločanje najslabših, ki morajo razred ponavljati/.

Komu vse so torej rezultati vrednotenja potrebni?

1. Učitelju samemu predstavljajo pomembno povratno informacijo /feedback/ o učinkovitosti njegovih učnih postopkov in osnovo za pomembne odločitve v zvezi s poučevanjem /npr. kakšne metode, sredstva bo uporabil/. Vrednotenje predznanja mu npr. pove, na kakšnem nivoju lahko začne obravnavo nove snovi, vrednotenje po obravnavi določene enote pa, kateri učenci so še potrebni individualne pomoči oziroma, če večina ni obvladala določene snovi, ali mora razlago ponoviti, poenostaviti ali spremeniti metodo. V ta namen je seveda potrebno sprotno in ne kampanjsko preverjanje.

2. Tudi drugim učiteljem /učiteljem sorodnih predmetov - materinščina - tuj jezik ali učiteljem istih predmetov v naslednjem šolskem letu ali pri prešolanju/ so potrebne osnovne informacije o napredovanju učencev, če želijo smotrno usmerjati pouk.
3. Učencu samemu predstavljajo rezultati preverjanja podkrepitev v obliki povratne informacije o doseženih rezultatih, kar mu usmerja nadaljnje učenje /ali naj nadaljuje v istem smislu ali naj spremeni način, se bolj potrudi . . . . /. Poleg informacije mu pomenijo tudi spodbudo, čeprav naj ne bi bile šolske ocene edina pobuda za učenje, še zlasti pa ne strah pred negativno oceno /glej poglavje o zunanjih in notranjih sredstvih motivacije!/.
4. Tudi staršem pomenijo ocene informacijo o tem, ali njihov otrok zadovoljivo napreduje v posameznih predmetih ali potrebuje pomoč in kje ipd.
5. Učiteljskemu zboru, šolskemu vodstvu, šolskemu pedagogu, psihologu, poklicnemu svetovalcu in drugim ocene pomagajo pri pomembnih odločitvah v zvezi z učencem - ali naj ponavlja razred oz. dela popravni izpit, ali naj nadaljuje šolanje po osnovni oziroma srednji šoli, za katero šolanje ali poklic naj se odloči. Tu so tudi odločitve o štipendijah, o sprejemu v dijaške domove ipd. Predvidevamo, da imajo ocene določeno stabilnost in prognostično vrednost - da lahko na njihovi osnovi napovemo uspeh pri nadaljnjem šolanju ali v poklicu. Medtem ko so prve napovedi /za skupino, ne za posameznika/ dokaj točne, pa vpliva na uspešnost v poklicu še vrsta drugih, ne povsem raziskanih činiteljev /prim. Zorman, Preverjanje, str. 20-23/.
6. Osrednjim šolskim organom, npr. republiški svetovalnonadzorni službi, pomaga spremljanje učnih uspehov skozi daljšo dobo in primerjanje šolskih okolišev /npr. mestni - podeželski/ preverjati učinkovitost raznih ukrepov, novih zakonov v šolstvu, modernizacije pouka.

## 2. Kakšna naj bo šolska ocena?

Ker so šolske ocene osnova tako pomembnim odločitvam in ukrepom, bi morale biti čimbolj kvalitetne. Ocenjevanje je neke vrste merjenje, pri katerem izrazimo sodbo o stopnji učenčevega znanja v obliki večstopenjske ocenjevalne lestvice /pri nas je npr. uveljavljena petstopenjska, v visokem šolstvu pa lo-stopenjska lestvica, možna pa je tudi le dvostopenjska - je-ni-napravil izpit ali celo loo-stopenjska, kot npr. v Franciji/. Kot pri vsakem merjenju moramo tudi pri ocenjevanju težiti za čimvišjimi merskimi karakteristikami:

1. Veljavnost. Ali smo v oceno res zajeli to, kar je bil naš namen? Ali so v njej ustrezno zajeti učnovzgojni smotri predmeta oz. določene učne teme? Če želimo ugotoviti, kako znajo učenci uporabljati formule za izračunavanje ploščin geometrijskih likov, pri oceni pa upoštevamo predvsem, ali so se zmotili pri izračunavanju, ocena ni dovolj veljavna. Podobno, če na oceno "tihe vaje" iz zemljepisa bolj vplivajo dolžina, pisava in pravopis kot sama vsebina. Ali če menimo pri pouku sloveščine, da sta obvladanje literarne zgodovine in jezika enako pomembna cilja, pri ocenjevanju pa upoštevamo pretežno eno ali drugo sestavino.
2. Zanesljivost. Ali je ocenjevanje dovolj precizno? Ali bi pri ponovnem vrednotenju dali učencu prav takšno oceno /pod predpostavko seveda, da se v vmesnem času njegovo znanje ni spremenilo/? Zanesljivost je precej odvisna tudi od števila vprašanj. Če dobi učenec prvič 3 vprašanja in jih slučajno dobro obvlada, drugič pa iz iste snovi druga 3 vprašanja, ki jih slabše obvlada, taka ocena ne bo zanesljiva. Verjetno bi bil zanesljivejši test znanja iz iste snovi s loo vprašanji. Zanesljivost ocenjevalca lahko tudi preverimo, če mu damo iste odgovore /pismene ali posnete na magnetofon/ dvakrat v oceno, po nekajtedenskem presledku /prim. Zorman, Preverjanje ..., str. 15-17/. Veljavnost ocene nikoli ne more biti višja od njene zanesljivosti.
3. Objektivnost. Ali je ocena odvisna res samo od predmeta merjenja, to je od znanja, ali pa nanjo vplivajo tudi določene lastnosti tistega, ki ocenjuje?

Objektivnost najlaže preverimo tako, da damo iste odgovore v neodvisno ocenjevanje dvema ali več ocenjevalcem. Tako dobljeni rezultati kažejo na razmeroma nizko objektivnost običajnih šolskih ocen /prim. Zorman, Preverjanje ... , str. 11-15/.

4. Občutljivost. Ali ocena ustrezno registrira tudi manjše razlike v znanju?  
Eni ocenjevalci ne izkoristijo niti celotne ocenjevalne lestvice, dajo npr. večino ocen "dobro", drugim pa petstopenjska lestvica ni dovolj in dajejo še vmesne ocene / -3, 4-5 itd. /. Slednji največkrat pretiravajo, saj pet stopenj glede na zanesljivost običajnega ocenjevanja zadostuje.

Kateri so najobičajnejši vzroki subjektivnosti pri šolskem, pa tudi pri drugem /npr. pri športnem/ ocenjevanju?

- "Osebna enačba" ocenjevalcev. Nekateri ocenjevalci so, ne glede na to koga ali kaj ocenjujejo, stalno razmeroma strogi, drugi pa blagi. Pri pouku si ustvarijo svojstvene kriterije, kaj predstavlja "odlično" ali "še zadovoljivo" znanje. To se kaže v zelo nesimetrični distribuciji ocen, ki jih dajejo, saj močno prevladujejo bodisi nadpovprečne ali podpovprečne ocene.
- "Halo - učinek" pri ocenjevanju. O tem govorimo, kadar na oceno ne vpliva toliko doseženo znanje kot splošno mnenje, ki ga ima učitelj o učencu /ali mu je simpatičen, ker je miren, ne moti pouka, ali pa je obratno... / ali tudi prejšnje ocene v tem ali drugih predmetih.
- Učinek kontrasta deluje v nasprotno smer kot halo-učinek in je redkejši: Če bo odličnjak enkrat odgovoril malo slabše kot sicer, bo učitelj to razliko v oceni pretiraval. Podobno bo nekdo na izpitu dobil boljšo oceno, kot jo zasluži, če bo prišel na vrsto za več študenti z zelo nizkim znanjem.
- Logična napaka - učitelj podobno ocenjuje snov, ki "po logiki" spada skupaj. Ocena v enem tujem jeziku bo vplivala na oceno v drugem ali ocena iz matematike na oceno iz fizike, čeprav znanje v teh predmetih v resnici ni tako tesno povezano.

- Prilagajanje ocen vzorcu oziroma skupini je zelo razširjen pojav. V nasploh dobrem razredu bo učitelj nehote postavil strožji kriterij kot v zelo slabem razredu ali na šoli, ki deluje v težkih socialno-ekonomskih razmerah /tudi v prvem primeru bodo v razredu nezadostni učenci in tudi v drugem - odličnjaki/. Prav zato je težko primerjati ocene z različnih šol. Tudi učenci z razmeroma dobrimi učnimi uspehi imajo pri prešolanju s podeželskih šol neredko težave, ki jim jih je treba pomagati premostiti.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Zakaj šolske ocene niso idealno sredstvo povratne informacije učitelju, učencem, staršem? S čim bi jih bilo treba dopolniti in včasih celo nadomestiti v ta namen? /Odgovorite na osnovi lastnega razmisleka in spoznanj o vlogi povratne informacije pri raznih oblikah učenja - snov I. semestra/
2. Kakšna je vloga ocene kot motivacijskega sredstva? Ali bi se bili učenci še pripravljani učiti, če ne bi bilo ocenjevanja? /prim. poglavje o storilnostni motivaciji, o zunanji in notranji motivaciji za učenje!/
3. Kaj so pokazale raziskave o zanesljivosti in veljavnosti šolskih ocen? Pri katerih šolskih predmetih so bile te karakteristike najvišje in zakaj? /vir: Zorman, Preverjanje...., str. 11-17/.
4. Kateri napaki pri ocenjevanju se izpostavlja učitelj /profesor/, ki si, preden se odloči za oceno, ogleda vse druge ocene v redovalnici /indeksu/?
5. <sup>xx</sup> Ali s samimi leti službovanja učitelji pridobijo izkušnje, ki jim pomagajo dati bolj točne /veljavne/ ocene? /vir: Zorman, Preverjanje... , str. 23-28/
6. <sup>xx</sup> Kakšna je "osebna enačba" učiteljev in učencev samih? Kateri običajno strožje ocenjujejo znanje? Ali in do kolikšne mere bi bilo priporočljivo ocenjevanje prepustiti učencem? /vir: Zorman, Preverjanje... , str. 34-37 in lasten razmislek/

7. <sup>xx</sup> Kolikšen vpliv halo-učinka na ocene so v domači raziskavi ugotovili pri posameznih predmetih? /vir: Uspešnost učencev v šoli, str. 152-176; za popolno razumevanje postopkov in rezultatov raziskave je potrebno določeno predznanje iz statistike/

### 3. Vloga testov znanja pri preverjanju.

#### Primerjava raznih načinov preverjanja in ocenjevanja.

V naši šolski praksi prevladujejo tradicionalni načini preverjanja znanja - ustno spraševanje in pismene naloge raznih tipov /šolske naloge, kontrolne naloge, tihe vaje.... / Pri nekaterih predmetih pride v poštev tudi ocenjevanje izdelkov ali izvajanja /likovni, glasbeni pouk, telesna, tehnična vzgoja, praktični predmeti v poklicnih šolah/. V zadnjem času se tem oblikam pridružuje še uporaba testov znanja.

O standardiziranem testu znanja govorimo, kadar je testne naloge skrbno sestavila skupina strokovnjakov /predmetnih strokovnjakov, psihologov, pedagogov/, jih predhodno preizkusila, izločila neustrezne, za gotovila visoke merske karakteristike in izračunala norme /glej naslednje poglavje! /

Pri nas zaenkrat nimamo standardiziranih testov znanja, saj je njihovo sestavljanje komplicirano in drago, pojavljajo pa se tudi pomisleki o njihovi splošnejši vrednosti in uporabnosti /hitro postanejo znani; ob spremembah v učnih načrtih zastarijo itd. /. Imamo pa vrsto /tudi tiskanih/ neformalnih testov znanja in zbirk testnih nalog, mnogi učitelji pa sami sestavljajo naloge objektivnega tipa za svojo rabo.

Načine preverjanja moramo smotrno kombinirati glede na namen; vsak od njih ima določene prednosti in omejitve /prim. Zorman, Preverjanje..., strg. 43-50, 84-87/. Tako lahko npr. s testom znanja na bolj ekonomičen in objektivni način, kot z individualnim ustnim ali tudi pismenim preverjanjem, dobimo pregled, kako učenci poznavajo določena dejstva in podatke pa tudi, kako razumejo osnovne pojme in principe. Na drugi strani pa je z običajnimi testi težko ali celo nemogoče zajeti obvladanje nekaterih smotrov, kot so samostojno ustno in pismeno izražanje, zmožnost povezovanja različnih spoznanj in njihova kritična ocenitev, preverjanje hipotez in ustvarjalno reševanje problemov.



PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Katere so prednosti in šibke točke običajnega ustnega in pismenega preverjanja v primerjavi s testi znanja /vir: Zorman, Preverjanje . . . , str. 43-150, 84-87/
2. Katere od najvažnejših smotrov pouka materinščine /tujega jezika ali katerega drugega predmeta - po vaši izbiri/ bi najustrezneje preverili s testi znanja, katere z ustnim spraševanjem, katere s pismenimi nalogami? /vir: lasten razmislek, izkušnje/
3. Kako se izognemo pomanjkljivostim in izboljšamo kvaliteto /veljavnost, zanesljivost, objektivnost/ tradicionalnega preverjanja in ocenjevanja? /vir: Zorman, Preverjanje . . . , str. 52-67/
4. <sup>xx</sup> Kako dolžina pismenega sestavka vpliva na točnost ocene? /Vir: Zorman, Preverjanje . . . , str. 50-52 ali podrobneje v Uspešnost učencev v šoli, str. 190-195/
5. <sup>xx</sup> Ali lahko z urjenjem ocenjevalcev povečamo kvaliteto ocen, ki jih dajejo? (rezultati raziskave v Uspešnost učencev v šoli, str. 198-203/

## Faze in postopki pri sestavljanju testov znanja.

Navedli bomo zaporedje postopkov, ki je običajno tako pri standardiziranih kot tudi nestandardiziranih testih znanja /le da je pri prvih potrebna večja skrbnost in natančnost/, posebej pa še tiste, ki so značilni le za standardizirane teste. Seveda se na osnovi tako kratkega opisa ne more nihče usposobiti za sestavljanje testov. Podrobnejši opis si oglejte v knjižici Zorman, Sestava testov znanja....

1. Opredelitev namena, snovi in smotrov. Namen testa je lahko ugotoviti, koliko učenci znajo ob koncu nekega daljšega učnega obdobja, npr. semestra, kolikšne so med njimi razlike v znanju, da bi jih čim ustrezneje ocenili. Lahko pa tudi s testi sproti preverjamo, koliko učencev je obvladalo najosnovnejše znanje, potrebno za napredovanje v snovi, in v skladu z rezultati uravnavamo pouk. Včasih spet želimo ugotoviti specifične vrzeli v znanju - napraviti natančno diagnozo obstoječega znanja npr. pravopisa, osnovnih računskih operacij. S tem v zvezi nekateri razlikujejo sumativno /končno/, formativno /sprotno/ in diagnostično preverjanje.

Glede na namen izberemo ožji ali širši izsek snovi, ga razčlenimo v glavne sestavine in določimo obseg oz. "težo" posameznih poglavij v testu /kolikšen odstotek nalog naj jim bo posvečen/, npr. pri geografiji: geografske značilnosti Jugoslavije - 35 %, prebivalstvo - 10 %, gospodarstvo - 30 % itd. Ali pri slovnici: raba vejice - 20 %, raba drugih ločil - 25 %, raba velike začetnice - 30 % itd.

Poleg snovi pa moramo vnaprej določiti tudi, katere učnovzgojne smotre bomo zajeli in v kolikšni meri, sicer se nam lahko zgodi, da bomo v veliki večini nalog povpraševali le po posameznih dejstvih, ker je pač takšne naloge najlažje sestavljati.

Upoštevati moramo vsaj naslednje kategorije smotrov:

- a) poznavanje /dejstev, pojmov, posplošitev .../
- b) razumevanje "
- c) uporaba znanja v novih situacijah.

Po možnosti pa zajamemo tudi zmožnost analiziranja snovi in ugotavljanja odnosov med sestavinami /medtem ko zmožnost sinteze podatkov in reševanje novih problemov le stežka preverjamo z običajnimi testnimi nalogami. /<sup>xx</sup> Natančnejši opis taksonomije smotrov, povzete po Bloomu, si lahko ogledate v Zorman, Sestava...., str. 10-22 ali Marentič - Požarnik, Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, ZZŠ, Ljubljana 1976.

Smotri so dosti bolj enoznačni, če jih izrazimo v operativni obliki - kaj pričakujemo, da bo učenec zmožen napraviti /našteti, povedati, rešiti.../ potem ko je neki smoter dosegel. Zato se v formulacijah smotrov, ki so osnova za sestavljanje testov, izogibajmo nedoločnim izrazom, kot so: Učenec naj "globlje razume", "v celoti dojame", "logično razmišlja", "visoko ceni", "obvlada snov"... oziroma jih konkretizirajmo. Mnogo boljše vodilo za sestavljanje testnih nalog je operativni smoter v smislu: "Učenec naj bo zmožen našteti vzroke, ki so pripeljali do prve svetovne vojne in na osnovi predhodnega znanja samostojno izluščiti najpomembnejše" - kot "Učenec naj dojema vzročne povezanosti zgodovinskih dogodkov" ali celo "Naučiti učence zgodovinskega mišljenja".

Na osnovi analize snovi in smotrov napravimo specifikacijsko tabelo z dvema vhodoma, v kateri so zajeti in izraženi v odstotkih tako smotri kot vsebina /prim. Zorman, Sestava...., str. 25-29/.

2. Nato se lotimo sestavljanja testnih nalog, ki naj jih bo pri standardiziranem testu precej več, kot jih bomo rabili v končni obliki /tipi nalog po obliki so opisani v naslednjem poglavju/. Naloge razvrstimo v test, določimo pogoje testiranja /npr. koliko časa bodo imeli učenci na razpolago za reševanje/, sestavimo čimbolj jasna navodila za učence in se odločimo za pravila točkovanja. Običajno damo za vsako rešeno nalogo po 1 točko, saj je različno točkovanje nalog po "pomembnosti" dosti bolj komplicirano, ne nudi pa nobene prednosti.

3. Test preizkusimo na večjem številu učencev, da bi ugotovili ustreznost navodil in nalog. Napravimo analizo nalog glede na njihovo težavnost /koliko % učencev je pravilno rešilo posamezno nalogo/ in glede na diskriminativnost ali zmožnost diferenciranja /ali je rešilo nalogo pomembno več dobrih kot slabih učencev/. Kadar želimo s testom ugotoviti predvsem razlike med učenci v znanju, izločimo naloge skrajnih težavnosti /ki imajo blizu 0 % ali 100 % rešitev/ in take z nizko ali negativno diskriminativnostjo/<sup>xx</sup> Zorman, Sestava . . . , 62-70/.

4. Končno testno obliko preizkusimo na reprezentativnem vzorcu učencev in izračunamo testne norme. Norme temeljijo običajno na normalni distribuciji rezultatov in so izračunane na osnovi aritmetične sredine in standardnega odklona. Pogosto uporabljana norma so tim. centili ali centilni rangi. Število točk, ki ustreza 70. centilu, npr. pomeni, da je 70 % učencev v skupini doseglo slabše rezultate od danega. Rezultat posameznika lahko torej primerjamo z rezultati celotne skupine /npr. vseh učencev 8. razredov v Sloveniji/ in ugotovimo, v katero smer in za koliko se odmika od povprečja. Testni rezultat lahko pretvorimo tudi v oceno po določeni razporednici, ki tudi temelji na normalni distribuciji /glej skico normalne distribucije sposobnosti na str. 16! Tu gre za podoben princip - vsi rezultati okoli povprečja dobe oceno "dobro", takih je tudi največ, okoli 38 %. Slede na vsako stran ocene "prav dobro" in "zadostno" - po 24 % in "odlično" in "nezadostno" - po 7 %. Seveda velja to le pri zelo velikem številu učencev in srednje težkem testu/.

Pri standardiziranih testih tudi preverijo in natančno izračunajo merke karakteristike /glej poglavje Kakšna naj bo šolska ocena!/ ter izdelajo priročnik z navodili in podatki o testu.

Če sestavlja test učitelj/ali skupina učiteljev / za svojo rabo, mora pozorno upoštevati predvsem prvi dve fazi sestavljanja. Analize nalog običajno ne more napraviti vnaprej, saj nima možnosti test predhodno preizkusiti na drugi skupini učencev. Pač pa naloge na osnovi dobljenih izkušenj sproti izboljšuje in si ustvarja kartoteko nalog, iz katere jih kasneje izbira

glede na vsakokratni namen. Pri analizi nalog lahko sodelujejo tudi učenci sami.

Pri pretvarjanju rezultatov v ocene lahko tudi učitelj uporabi t. im. "variabilni kriterij" /tako ga imenujemo, ker se spreminja glede na nivo znanja v razredu oziroma skupini/. Napravi distribucijo rezultatov ali rezultate rangira po velikosti in učencem blizu povprečja da oceno 3, podpovprečnim 2 in 1 itd. približno po %, kot so navedeni v prejšnji točki. Vendar se rezultati pri manjšem številu učencev /npr. med učenci enega oddelka/ običajno ne razporejajo normalno in takšen postopek ni umesten. Učitelj pa si lahko že vnaprej postavi "konstantni kriterij" - za oceno "zadostno" zahteva npr. vsaj 40 % od možnih točk, za "dobro" od 40-55 % itd. Pri postavljanju končne ocene mora seveda poleg testnih rezultatov upoštevati tudi rezultate drugih načinov preverjanja.

Testni rezultati pa ne pomagajo le pri ocenjevanju, ampak tudi pri izboljšanju pouka sploh, če si učitelj napravi razpredelnico točk po nalogah in učencih in ugotovi, katero snov oz. smotre so zadovoljivo obvladali posamezni učenci /prim. Zorman, Sestava ..., str. 72-75/. Vendar so v ta namen primernejši kriterijski testi, o katerih bo govora kasneje.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Katero kategorijo smotrov zajamemo v testni nalogi,
  - a) če od učencev zahtevamo, da izmed več definicij pojma izberejo pravilno?
  - b) Če morajo pravilno uvrstiti nove primere za obravnavani pojem?  
/Primerjajte s snovjo 1. semestra - učenje pojmov!/
2. Kateri od naštetih smotrov ni izražen v operativni obliki?
  - a) učenec naj zna naštetih nekaj sadnih škodljivcev
  - b) učenec naj spozna glavne značilnosti sesalcev
  - c) učenec naj razlikuje med vretenčarji in nevretenčarji.

3. Kako lahko ocene v smislu normalne distribucije /vnaprej določeni % odličnih, prav dobrih itd. ocen/ vplivajo na učno motivacijo in medsebojne odnose učencev?
4. Tako konstantni kot variabilni kriterij pri pretvarjanju testnih rezultatov v ocene imata v določenih primerih svoje pomanjkljivosti. Najdite primere, v katerih je uporaba enega ali drugega neupravičena!
5. <sup>xx</sup> Oglejte si Bloomovo taksonomijo smotrov /Zorman, Sestava... , str. 10-20/ in skicirajte primere testnih nalog iz poljubnega šolskega predmeta vsaj za prve 3 nivoje! /Tipi nalog po obliki so opisani v naslednjem poglavju!/
6. <sup>xx</sup> Kako izberemo testne naloge na osnovi analize težavnosti in diskriminativnosti /diferenciranosti/? Kateri pokazatelj še izračunavamo pri nalogah izbirnega tipa? /Zorman, Sestava... , str. 62-70/

Tipi nalog v testih znanja.

Da bi dosegli čimvečjo enoznačnost odgovorov in s tem objektivnost točkovanja, so testne naloge kratke, vsaka zajema le ozek izsek snovi, zato pa jih je v testu več /50, 60 ali celo nad 100/. Od učencev zahtevamo čimkrajše odgovore / po možnosti z eno besedo ali številko/ ali pa morajo izmed danih odgovorov le izbrati pravilnega. Glede na to ločimo naslednje tipe testnih nalog:

1. Naloge odprtega tipa:

- a) Tip dopolnjevanja,
- b) tip kratkih odgovorov.

2. Naloge zaprtega tipa:

- a) Naloge izbirnega tipa /večstranskega izbora/,
- b) naloge alternativnega tipa,
- c) naloge tipa povezovanja,
- č) naloge tipa urejanja.

Primeri in kratek opis posameznih tipov /podrobnosti o pravilih za sestavljanje in o prednostih in slabostih posameznih tipov si poiščite v literaturi - <sup>xx</sup> Zorman, Preverjanje..., str. 74-80 ali Zorman, Sestavljanje..., str. 35-55/

1. a) Tip dopolnjevanja:

Reši enačbo  $1 - x - 3x - 3$

Reš. \_\_\_\_\_

Sladkorna in škrobnata živila imenujemo s skupnim imenom \_\_\_\_\_.

1. b) Tip kratkih odgovorov:

Katera država je napadla Srbijo v I. svetovni vojni?

\_\_\_\_\_

S katerim /kemičnim/ simbolom označujemo svinec? \_\_\_\_\_

Isto nalogo lahko običajno zastavimo v obeh oblikah. Mlajšim učencem je lažje odgovarjati na vprašanja kot dopolnjevati stavke. Naloge te vrste naj bodo čimbolj enoznačne. Ni npr. dobro: "Fran Levstik se je rodil \_\_\_\_\_", ker učenec ne ve, ali se zahteva letnica ali rojstni kraj ali oboje. Stavki z vrzeli tudi ne smejo biti prepisani naravnost iz učbenika, ker to navaja na mehanično učenje na pamet.

2. a) Naloge izbirnega tipa:

Kako imenujemo nauk o življenjskih navadah in prilagoditvah rastlin in živali?

- A - genetika
- B - fiziologija
- C - ekologija

- D - anatomija
- E - biofizika

Zakaj je predvsem kapitulirala Japonska v II. svetovni vojni?

- A. Zaradi vstopa SZ v vojno,
- B. zaradi pomanjkanja nafte,
- C. zaradi uničenja Nagasakija in Hirošime,
- D. ker se je morala umakniti iz zavzetih področij.

I know it must be nearly dinner time because I am getting very \_\_\_\_\_

- A. thirsty
- B. hungry
- C. angry
- D. sorry

Take naloge sestojijo torej iz osnovnega dela /ki je v povedni ali vprašalni obliki/ in iz 3 - 6 možnih odgovorov, izmed katerih mora učenec izbrati pravilnega ali najbolj pravilnega /včasih tudi najbolj napačnega ali absurdnega/. Važno je, da so za učenca, ki snovi ne obvlada, vsi odgovori enako privlačni, zato najpravilnejši ne sme biti najdaljši ali vsi drugi absurdni. Napačne možnosti često izbiramo izmed napak, ki so med učenci običajne.

2. b) Naloge alternativnega tipa:

Istoimenska magnetna pola se privlačujeta, raznoimenska pa odbijata.

DA NE

Deklice v puberteti so manj sposobne od dečkov.

DA NE



Bilo je pozimi <sup>1</sup> in sneg je ležal krog in krog. 1. DA NE

Gledal je <sup>2</sup> da mu niso mogli do živega. 2. DA NE

/V zadnjih dveh primerih učenec obkroži besedico DA, če v stavku manjka vejica, in NE, če ne manjka/.

Tu ima učenec za odgovor samo dve možnosti, pravilno in napačno. Tudi snov za ta vprašanja izberemo izmed napak, ki se med učenci pogosto pojavljajo. Nekatera področja znanja so taka, da dovoljujejo samo dve možnosti /npr. velika - mala začetnica v slovenščini ali določni - nedoločni člen v nemščini ali angleščini/. Sicer pa ta tip nalog ni širše uporaben, tudi ker je možnost, da učenec brez ustreznega znanja ugane pravilni odgovor, razmeroma velika /kolikšna?/.

## 2. c) Naloge tipa povezovanja:

V levem stolpcu so naštetna imena vetrov, v desnem pa razne vrste vetrov. Vsak veter uvrstite v ustrezno kategorijo!

_____ nočnik	
_____ fen	A - stalni vetrovi
_____ monsun	B - redni /periodični/vetrovi
_____ pasat	
_____ burja	C - nestalni vetrovi
_____ košava	

Kateri stavčni členi so podčrtani v posameznih stavkih?

_____ Deklica <u>se igra</u> z žogo.	A - osebek
_____ Vrtnar zaliva <u>cvetice</u> .	B - povedek
_____ Greda je polna rož.	C - predmet

Pri nalogah tipa povezovanja ima učenec pred seboj dve vrsti ali niza podatkov, ki ju mora med seboj ustrezno povezati, običajno tako, da črke /ali številke/ iz desnega stolpca vpiše na ustrezna mesta na levi. Na tak način lahko preverjamo, ali zna povezati literarna dela in pisatelje, letnice in zgodovinske dogodke, kemične formule in kemične snovi, definicije ali primere za pojme in pojme, slike ali odlomke literarnih tekstov in stile, katerim pripadajo ipd. Možnost slučajnega ugibanja zmanjšamo, če v desni in levi stolpec ne postavimo enakega števila kategorij /glej prvi primer!/.

2. d) Naloge tipa urejanja:

Naslednje energetske vire razvrsti po njihovi pomembnosti, to je po deležu, ki ga imajo v svetovni proizvodnji energije. Tistemu, ki ima največji delež, pripiši številko 1, naslednjemu 2 in tako dalje:

_____	hidroenergija
_____	nafta
_____	črni premog
_____	rjavi premog
_____	zemeljski plin

Take naloge uporabljamo redkeje, ker ni vsaka snov zanje primerna. Učenec mora dane elemente urediti v pravilnem časovnem ali kakšnem drugem zaporedju /npr. dogodke v zgodovini časovno, vzroke za nek pojav po pomembnosti, besede v tujem jeziku, da bi dobil smiseln tekst/.

**PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!**

1. Primerjajte posamezne tipe testnih nalog glede na to,
  - a) katere je najlaže /najteže/ sestaviti,
  - b) pri katerih ima učenec največjo /najmanjšo/ možnost, da ugame pravilni odgovor,
  - c) pri katerih je točkovanje odgovorov razmeroma najbolj /najmanj/ objektivno.
2. <sup>xx</sup> Katere variante nalog izbirnega tipa poznamo? Katera pravila moramo upoštevati pri sestavljanju? /Zorman, Sestava . . . , str. 40-46/
3. <sup>xx</sup> Kateri tipi testnih nalog so najprimernejši za preverjanje posameznih smotrov /poznavanje dejstev in pojmov, razumevanje pojmov, uporaba zakonitosti itd. / /vir: Zorman, Preverjanje . . . , str. 74-80/

## Kriterijski testi znanja.

Običajni testi znanja so usmerjeni predvsem v to, da čimbolje pokažejo razlike v znanju med učenci, relativno mesto posameznika v skupini /ali se njegovo znanje odklanja od povprečja in za koliko/.

Na osnovi rezultatov takih testov lahko damo učencu oceno, izvajamo selekcijo, napravimo neke vrste "bilanco" znanja ob koncu šolskega leta. Niso pa ti podatki najprimernejši, če nas zanima predvsem, ali je posamezen učenec ali skupina učencev dosegla določen učni smoter, če je od njega oddaljena in za koliko, skratka, do kolike mere je doseženo znanje zadovoljivo, da bi v skladu s tem uravnavali pouk.

Zato se v novejšem času v svetu uveljavljajo tim. kriterijski ali v cilje usmerjeni učni testi /angl. -criterion-oriented tests, goal-oriented tests; nem. Lernzielorientierte Tests/. Na videz se skorajda ne razlikujejo od običajnih, pač pa po namenu in načinu sestavljanja ter po uporabi rezultatov. Rezultata posameznika tu ne primerjamo s srednjim rezultatom skupine, ki ji pripada, ampak z določenim vnaprej postavljenim kriterijem v smislu učnega cilja in ugotavljamo, koliko se kdo od njega odklanja.

Učne cilje moramo najprej podrobno, operativno opredeliti /glej str. 105! / in za preverjanje vsakega sestaviti skupino nalog /najmanj pet, raje več/. Vnaprej opredelimo kriterij - kolikšen odstotek rešenih nalog imamo za zadovoljivega. Glede na pomembnost in težavnost cilja ne zahtevamo vedno 100 % rešenih nalog, ampak 90 %, 75 %, v posameznih primerih še manj.

Po testiranju za vsakega učenca in za razred v celoti določimo, ali so dosegli posamezne cilje ali jih niso. Na osnovi rezultatov potem ne ocenjujemo /razen če bi oceno določevali glede na število doseženih ciljev/, ampak se odločimo za razne ukrepe: za ponovno razlago ali dodatno utrjevanje, če večina v razredu nečesa ni obvladala; za dodatno pomoč, diferencirane skupinske zaposlitve ali individualizirane domače naloge, če gre le za manjše število učencev.

Kriterijski testi so torej bolj kot vrednotenju učencev namenjeni vrednotenju pouka in njegovemu izboljšanju in pomagajo pri individualizaciji. Posameznemu učencu predstavljajo konkretno povratno informacijo in spodbudo za nadaljnje učenje.

Vrsta problemov v zvezi s sestavljanjem kriterijskih testov znanja še ni rešenih, zato jih je v svetu še malo, pri nas pa najdemo le posamezne primere. Sam proces operacionalizacije in poenotenja učnih smotrov je težaven in dolgotrajen. Ker so kriterijski testi vezani na konkretno poučevanje in razredno situacijo, jih je zelo težko izdelovati centralno. Uporabni so predvsem pri preverjanju osnovnih smotrov, za katere želimo, da bi jih dosegli prav vsi učenci. Kot taki so lahko pomemben pripomoček pri zmanjševanju osipa in uresničevanju ideje enotne šole.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Ponovno si oglejte posamezne točke v poglavju Čemu preverjamo in ocenjujemo! Za katere od naštetih namenov bi bili bolj primerni običajni in za katere kriterijski učni testi?
2. Kako motivira različne učence primerjanje s skupino in s ciljem oz. merilom, ki je v sami snovi? Na kakšni osnovi motivirajo običajni, na kakšni kriterijski učni testi? /pomagajte si s spoznanji o tipih storilnostne motivacije in o vplivu tekmovanja!/  
veš. Vnaprej opredelimo kriterij -
3. <sup>xx</sup> Ali je pri kriterijskih učnih testih smiselno izračunavati težavnost in diskriminativnost posameznih testnih nalog in testne norme? Utemeljite svoj odgovor!

## VIII. PSIHOLOŠKE OSNOVE MORALNEGA VZGAJANJA

Ogledali smo si že nekatere značilnosti čustvenega in socialnega učenja /usvajanje primernih načinov reagiranja v frustracijskih situacijah in medosebnih stikih/, tu pa se bomo še posebej posvetili posebnostim in dejavnikom oblikovanja človekovih stališč, vrednot, prepričanj, značaja, življenjskega in svetovnega nazora, torej tega, kar spada med vzgojne smotre šolanja v ožjem smislu.

Izobraževalnega in vzgojnega področja sicer ne smemo umetno ločevati, saj naj bi celotno izobraževanje slonelo na načelu vzgojnosti. Prav pa je, da vzgojno področje obravnavamo še posebej, saj so zlasti na srednjih šolah ta vprašanja često potisnjena nekam ob rob in je vsa pozornost usmerjena na posredovanje znanj in spretnosti, z delno izjemo estetsko-vzgojnih predmetnih področij /likovna, glasbena vzgoja/.

Samo znanje še ni dovolj za moralno ravnanje, saj so tudi raziskave potrdile, da imajo na primer mladostniki, ki so zašli na kriva pota, celo več informacij o raznih zakonih, o tem, kaj je prav in kaj ne, kod drugi, ne-problematični mladostniki. Šola, ki želi vzgojiti posameznike v smislu vrednot socialističnega humanizma in samoupravnega socializma, si mora sistematično prizadevati v tej smeri, ne pa prepustiti moralnega oblikovanja mladih ljudi le slučajnim, često nasprotujočim si vplivom.

To je področje, s katerim se ukvarjajo razne znanstvene panoge. Etika, panoga filozofije, kot znanost o morali, razlaga med drugim nastanek moralnih norm /moralna pa je oblika človekove družbene zavesti in družbene prakse, katero na osnovi hierarhije vrednot, ki vlada v dani družbi, ocenjujemo kot dobro ali slabo/. Normativna etika razpravlja o tem, katere vrednote naj konkretno veljajo v dani družbeni skupnosti. Metodika moralne vzgoje je panoga pedagogike, ki se ukvarja s smotri in ideali moralnega vzgajanja /kakšnega človeka pravzaprav hočemo vzgojiti/, dalje z vsebino, sredstvi in metodami tega vzgajanja /kakšna je vloga prepričevanja, osebne-ga zgloda, prepričevanja, kazni itd. /.

Na tem mestu se bomo osredotočili predvsem na psihološke vidike moralnega vzgajanja - kako, pod vplivom katerih silnic, se pri človeku oblikujejo stališča, vrednote in značaj, po kakšnih razvojnih stopnjah poteka ta proces pri otroku in mladostniku, kako lahko ugotavljamo stopnjo moralne razvitosti in tudi, katere psihološke vidike moramo upoštevati pri moralnem oblikovanju, ko posredujemo pozitivna stališča in vrednote in ko utrjujemo značaj mladih ljudi proti delovanju protislovnih in tudi negativnih, moralno razdiralnih vplivov iz okolja.

Pri presojanju moralnosti raznih oblik ravnanja ne smemo ostati le pri zunanjem videzu. Enako ravnanje lahko izvira iz različnih nagibov /učenec lahko da iz lastnih prihrankov denarni prispevek za razredno akcijo, ker je pač to obvezno ali ker ima veliko denarja in mu to nič ne pomeni ali da celo več kot drugi, ker vidi v tem sredstvo, da bi se izkazal pred učiteljem in vrstniki ali pa v resnici podpira neko zamisel, na primer ureditev rojstne domačije književnika, katerega dela ima rad/. V poglavju o motivaciji smo že ugotovili, da izvira večina človekovega ravnanja iz potreb, ciljev, pričakovanj. Če delaš za dobrobit drugih, to pomeni, da s tem bolj zadovoljiš svoje potrebe, cilje, kot s sebičnostjo.

Ali pa ljudje sploh imamo oziroma lahko razvijamo take altruistične potrebe? Ali nismo "po naravi" sebični, slabi, in ravnamo moralno le, če se nam splača ali če se bojimo negativnih posledic, kazni? Ali nam psihologija lahko kaj pove o tej "človekovi naravi"?

Omenili smo že razlikovanje med motivi pomanjkanja in motivi rasti po Maslowu in njegovo tezo, da človek teži k rasti in razvoju, da se v njem sproščajo višje težnje, če so le nižje v glavnem zadovoljene. Tudi humanistični psiholog E. Fromm smatra, da so glavne značilnosti produktivnega, zrelega značaja, težnje po ustvarjalni aktivnosti, po produktivni ljubezni in povezanosti s soljudmi.

Te ideje so v skladu z Marxovim pojmovanjem človeka kot dinamičnega bitja, ki ima potrebe po sodelovanju in pristnih stikih z drugimi, po ustvar-

jalni dejavnosti in uresničevanju vseh svojih potencialnih zmožnosti, zaradi česar je sploh postal človek. Prednost marksističnega pojmovanja pa je v tem, da ne gleda na človeka abstraktno, zunaj konkretne družbe, ampak ugotavlja, kako je v razrednih družbah onemogočena popolna samouresničitev tako pripadnikom izkoriščanega kot tudi vladajočega razreda. Šele ob odpravi izkoriščevalskih odnosov bo mogoče vzpostaviti družbo, v kateri bodo odnosi v skladu s človekovo naravo in bo omogočen vsestranski razvoj vsakega posameznika. Izhajamo torej iz osnovnega zaupanja v človekovo naravo, ki sama po sebi ni slaba, ampak teži k pozitivnemu razvoju, če dobi zanj objektivne možnosti.

### 1. Nekatere sestavine moralnosti in njihov razvoj

#### Stališča in predsodki.

Stališča do raznih predmetov in pojavov /na primer do pripadnikov raznih narodov in ras, do varstva okolja, do miroljubne koeksistence med narodi, do smrtne kazni, do fizičnega dela, do kontracepcije, do privatne lastnine... / predstavljajo pomemben gradbeni kamen značaja in osebnosti. Stališča so človekova pripravljenost za pozitivno ali negativno reagiranje v določenih socialnih situacijah, ki se oblikuje na osnovi izkušenj.

Vsako stališče ima torej troje sestavin:

- Spoznavno /na primer razumsko spoznanje o tem, da so vse človeške rase biološko enakovredne ali da je zdravo okolje nujno za zdrav človekov razvoj/, ki temelji na zbiranju podatkov, presojanju, sklepanju;
- čustveno /ob konkretnih posegih v okolje smo čustveno prizadeti, bodisi v pozitivnem ali v negativnem smislu, občutimo odpor, nezadovoljstvo, jezo ali pa radost, veselje, glede na usmerjenost stališča/;
- motivacijsko, torej dinamično-akcijsko /sprejeto stališče nas tudi žene k ustreznim akcijam, k temu, da razne situacije iščemo ali se jim izmikamo ali celo odločno upremo - se na primer pridružimo akcijam proti onesnaže-

vanju zraka in vode, delujemo v društvu, pišemo v časopise, ne bojimo se opozarjati ljudi, ki perejo avtomobile v potokih/.

Seveda stališč še ne moremo enačiti z ravnanjem. Marsikdo ima prešibka ali protislovna stališča ali se boji negativnih posledic in ne ravna v skladu s svojimi stališči. Stališča se razlikujejo po svoji moči, skrajnosti in doslednosti /tisti, ki obsoja rasno razlikovanje črncev v Ameriki, sam pa nasprotuje, da bi občina uredila stanovanjsko vprašanje Ciganov v njegovi soseščini, gotovo nima povsem doslednih stališč/.

Posebno vrsto čustveno obarvanih, močnih, običajno negativnih stališč, zlasti do pripadnikov raznih narodnosti, imenujemo predsodke. Te je posebno težko spreminjati, saj običajno počivajo bolj na čustvenih kot razumskih temeljih.

Stališča običajno ugotavljamo s posebnimi vprašalniki, lestvicami stališč /na primer Likertova, Thurstonova lestvica/. Vprašani se mora na primer opredeliti do vrste trditev v zvezi z določenim področjem, tako da pri vsaki navede, ali se z njo povsem ali delno strinja, ali je neodločen oziroma nevtralen ali pa se delno ali nikakor ne strinja /stališča do delavskega samoupravljanja bi lahko ugotavljali s trditvami, kot: Delavce v podjetju zanimajo le vprašanja v zvezi z delitvijo osebnih dohodkov. O zapletenejših problemih proizvodnje lahko odločajo predvsem za to usposobljeni strokovnjaki ipd. /. Problem je v tem, da odgovore vsakdo lahko prikroji na družbeno sprejemljiv način in s tem onemogoči, da bi spoznali njegova resnična stališča. Zato velikokrat na stališča sklepamo tudi posredno, po stopnji znanja in razgledanosti, ki jo nekdo ima na nekem področju. Tudi opazovanje konkretnega ravnanja in odločanja nam nekaj pove.

Kako se stališča oblikujejo in kako to, da najdemo med posamezniki tako velike razlike v stališčih? Veliko vlogo odigra tu že družinska vzgoja, tej pa se pridružijo tudi drugi vplivi ožjega, s starostjo pa vse širšega družbenega okolja, množičnih komunikacijskih sredstev, poklica, ki ga izbereš



/trgovec, uradnik, umetnik imajo različna stališča do vrste pomembnih vprašanj/ in končno razredne pripadnosti. Ne poznamo na primer še v celoti vpliva televizije, a gotovo ne more ostati brez učinka na stališča do nasilja, če vidi ameriški mladostnik do svojega 18. leta povprečno 30.000 umorov na ekranu /koliko pa pri nas?/. O vplivu in vlogi šole bomo govorili malo kasneje.

Pomembna je stopnja poučenosti pa tudi zgledi in čustveno obarvane izkušnje v zvezi z raznimi pojavi /na primer osebne izkušnje ob stikih s pripadniki raznih narodnosti/. Stališča se včasih radikalno spremenijo v novih življenjskih razmerah /pomislimo samo na premik v stališčih do ženske enakopravnosti v Bosni ali na Kosovem po tej vojni/. Delno pa so stališča odvisna tudi od celotne osebnostne strukture; tako bo imela t.im. avtoritarna osebnost drugačna stališča do avtoritet ali do tistih ljudi, ki mnenj avtoritet ne sprejemajo avtomatično.

Zlasti za učitelje in vzgojitelje je važno vprašanje, kako spreminjati nesprijemljiva stališča in predsodke in kako nanje pozitivno vplivati. Pri tem pogosto ne zadostuje navajanje argumentov in informacij v smislu "pridiganja". Ljudje z že utrjenimi stališči bodo često "slepi in gluhi" za informacije, ki nasprotujejo njihovim stališčem, kar so pokazali tudi eksperimenti. V smislu obrambnih mehanizmov taki ljudje nasprotne informacije omalovažujejo ali izkrivljajo, spregledajo in jih tudi hitreje pozabljajo.

V šoli za spreminjanje stališč torej ni dovolj, da učenci le pasivno sprejemajo podane informacije, ampak se morajo z njimi aktivno spoprijeti, na primer v sproščeni skupinski diskusiji, v kateri se "prevetrijo" argumenti za in proti. Stališča, oblikovana po taki dvostranski informaciji, bodo kasneje tudi bolj odporna proti nasprotnim informacijam /na primer diskusija o vlogi družbene in privatne lastnine v socialističnem gospodarstvu/.

Raziskave so tudi pokazale, da zastraševanje ni učinkovita metoda za spreminjanje stališč. V neki raziskavi so se stališča učencev do higienskih navad, kot je vsakodnevno umivanje zob, spremenila v skupini, ki so ji vsestransko utemeljili to nujnost in le malo apelirali na strah, v 36 % primerov; v

skupini, kateri so z različnimi slikami in filmi prikazali le negativne posledice opuščanja higienskih navad, pa je spremenilo stališča le 8 % učencev. Na te izsledke bi morali misliti starši in učitelji na primer pri spolni vzgoji.

### Značaj ali karakter.

Medtem ko zajemajo stališča posamezne življenjske situacije in pojave, pa je značaj ali karakter nekaj bolj celovitega. Obsega tudi posamezna stališča in vrednote, obenem pa celoten sistem osebnostnih potez, ki določajo, kako posameznik ravna v zvezi z moralnimi načeli in normami družbe, v kateri živi. Predstavlja način, na katerega se oseba odloča v situacijah, ki zadevajo dobrobit drugih ljudi. Razvitost značaja se pokaže predvsem v konfliktnih situacijah, v katerih moraš izbirati med zadovoljitvijo ozkih lastnih potreb in med pomočjo drugim, da uresničijo svoje cilje.

Značaj se s starostjo postopno razvija, sa je njegov razvoj povezan tudi z zmožnostjo razumske presoje celotne situacije. Piaget, znan predvsem po svojih raziskavah razvojnih stopenj otrokovih miselnih sposobnosti, je posvetil vrsto raziskav tudi razvoju moralnega presojanja pri otroku. Tako je na primer ugotovil med 5. in 7. letom starosti izrazit skok v presoji različnih prestopkov; mlajši otrok bo presojal težo prestopka predvsem glede na objektivne posledice /če mu povemo zgodbico o otroku, ki je polil črnilo, je zanj odločilno, ali je pri tem napravil večjo ali manjšo packo/. Za starejšega otroka pa bodo bolj odločilni nagibi dejanja - ali je naredil nekaj nalašč ali pa se mu je ponesrečilo.

Peck in Havighurst sta glavne stopnje v razvoju značaja orisala tako le /pri čemer se moramo zavedati, da razvoj ne poteka pri vseh ljudeh v enakem tempu niti v povsem ustaljenem vrstnem redu; pri vsakomer sicer ena od stopenj prevladuje, najdemo pa tudi ostanke drugih stopenj/:

1. Amoralna stopnja. Posameznik ni dovolj razvit, da bi se zavedal, da imajo njegova dejanja tak ali drugačen, dober ali slab učinek na druge /na

primer dojenček ali umsko teže prizadeta oseba, če vrže na tla dragoceno vazo/. Zato teh dejanj ne moremo presojati z merili moralnosti /amoralen torej ni isto kot nemoralen/.

2. Egocentrična moralnost. Posameznik vidi le sebe in svoje želje in koristi. Če ravna moralno, je to le zato, ker si s tem obeta večje koristi ali ker se boji kazni. Ravna impulzivno, nepremišljeno, v skladu s trenutnimi željami, ne zna se postaviti na stališče drugih ljudi. Tako ravnanje je tipično za mlajšega predšolskega otroka, čigar dojemanje sveta je na tej razvojni stopnji še močno egocentrično, obvladujejo ga lastne želje in potrebe, ne pa širše koristi /vzel bo bratu ali sestri sladkarije iz predala, če misli, da ga nihče ne opazuje in da ne bo kaznovan/.

Pri vsakomer izmed nas se občasno pojavijo take težnje, kar ni nič hudega, dokler jih znamo kontrolirati in obrzdati. Žal pa nekateri takim težnjam popuščajo in jih napravijo celo za glavno vodilo svojega ravnanja, na primer tisti, ki si z gospodarskim kriminalom nagrabi velike vsote na škodo skupnosti.

3. Konformna moralnost, konvencionalnost ali pasivna prilagodljivost okolici v moralnem ravnanju in presojanju. Ta stopnja je značilna za ljudi, ki ravnaajo v vsem tako kot skupina, kateri pripadajo, ki se pasivno prilagajajo normam in zapovedim, ne da bi dosti razmišljali o širših posledicah in smislu svojih dejanj. "Saj vsi tako delajo" ali "Opravljam le svojo dolžnost" - to pomeni nekakšen uradniški odnos do moralnih vprašanj, skrivanje osebne za skupinsko odgovornostjo, ki nima na prvi pogled škodljivih posledic, če skupina ali širša skupnost ne zasledujeta nemoralnih ciljev. Drugače pa je v spremenjenih ali bolj zapletenih okoliščinah, v katerih bi bila nujna samostojna moralna presoja /na primer vpliv skupine mladoletnih prestopnikov na konformnega mladostnika ali vpliv nacizma na vrsto "zvestih uradnikov", ki so se prelevili v zločinske ubijalce/.

Na določeni razvojni stopnji otrok še ni kos, da bi predvidel vse posledice svojih moralnih odločitev, zato od njega preprosto zahtevamo, da

uboga, posebno če gre za zapletene situacije. Šolar /od 7. -12. leta/ je pod močnim vplivom norm, ki vladajo v skupinah vrstnikov in ki so lahko tudi v nasprotju z normami doma in šole. Tudi mnogi adolescenti se pasivno in brez razmišljanja prilagajajo normam svoje skupine. Konformna moralnost pa je žal značilna tudi za mnoge osebno ne dovolj zrele odrasle, ki na primer pod vplivom težnje, da bi bili "taki, kot drugi", kupujejo vrsto stvari, ki jih ne potrebujejo, in odrekajo sebi in družini stvari, ki bi jih resnično potrebovali. Obsojajo vsakogar, ki po svojem ravnanju, oblačenju, življenjskih navadah, odstopa od ravnanja večine.

To seveda ne pomeni, da smatramo vsakršno prilagajanje resničnim okoliščinam že vnaprej za manj moralno in vsako, tudi brezglavo upiranje danosti za bolj moralno. Ravnanje je treba presojudati na osnovi temeljite analize konkretne situacije in širših ciljev, kot je cilj humanosti /prim. poglavje Značilnosti dobro prilagojene osebnosti na str. 63!/.

4. Stopnja iracionalne vestnosti je značilna za ljudi, ki se sicer trdno oklepajo določenih vrednot, na primer resnicoljubnosti, natančnosti, ubogljivosti, ustrezljivosti, katere pa so sprejeli bolj čustveno kot razumsko, v procesu identifikacije z ljudmi, predvsem s starši, na katere so bili čustveno navezani. Tako upoštevajo vrednote tudi, kadar jih nihče neposredno ne kontrolira, vendar je njihovo ravnanje togo, prisilno. Niso resnicoljubni, ker bi analizirali, kakšne posledice bi imela njihova laž za druge ljudi ali pri doseganju pomembnih širših ciljev, ampak da bi s tem ubežali notranji napetosti in očitkom vesti. Ker temelji njihovo vrednotenje na iracionalni osnovi, se velikokrat zgodi, da pride ena vrednota v konflikt z drugo, kar jim zbuja močne občutke negotovosti in krivde /na primer konflikt vrednot "resnicoljubnosti" in "ne prizadejati drugim neprijetnosti" v dilemi, ali naj neozdravljivemu bolniku povemo resnico o njegovem stanju/.

Gre torej za togo reagiranje, ki je zlasti neustrezno v novih, konfliktnih in izjemnih okoliščinah, v katerih prejšnje vrednote ne dajejo več zadostnega napotila za ravnanje /med NOB je bilo treba v odporu proti okupa-

torju ponovno pretehtati smisel raznih moralnih zapovedi, kot so "ne laži", "ne kradi", "ne ubijaj"/. Iracionalna vestnost je zasidrana v nevrotični, anksiozni osebnostni strukturi, kakršna se razvije v prestrogih, avtoritarnih, hladnih čustvenih odnosih ali v takih odnosih, ki ne dopuščajo razvoja čustvene avtonomnosti.

5. Racionalna vestnost ali avtonomna moralnost je najvišja stopnja v moralnem razvoju, ki je večina ljudi ne doseže stoo odstotno, moramo pa k njej težiti in si jo v procesu šolanja in samovzgajanja postaviti kot končni smoter. Na tej stopnji je posameznik zmožen analizirati bistvo vsake nove situacije in se samostojno odločiti tako, kot misli, da je najbolj v skladu z najvišjimi cilji in vrednotami, ki jih je sprejel. V naši socialistični samoupravni družbi so to vrednote socialističnega humanizma, vzpostavljanje enakih možnosti za vsakogar, da bo optimalno razvil svoje človeške zmožnosti, predvsem v procesu ustvarjalnega dela in samoupravnega odločanja o tem, kako in kaj dela, kako razpolaga s tem, kar ustvari, ob solidarni pomoči in sodelovanju z drugimi.

Kdor doseže to stopnjo, ve, zakaj je v konkretni situaciji potrebno upoštevati dane vrednote in pravila, zato v izbiranju med njimi ne doživlja toliko občutkov krivde in negotovosti, čeprav v zapletenejših situacijah tudi ni brez notranjih dvomov. Vrednote ima urejene v notranje skladen sistem z ustaljenimi odnosi med "vrhovnimi" vrednotami, ki mu tvorijo jedro življenjskega nazora, in tem podrejenimi vrednotami. To mu uravnava delovanje v vseh situacijah, tako da pri njem ni razkoraka med besedami in dejanji niti v javnem niti v zasebnem življenju. Ravna razumno in hkrati moralno in ne sledi slepo, brez razmisleka, pritisku grupe niti avtoritet niti trenutnih dnevnih parol. Ne zanima ga besedna etiketa določene vrednote, ampak analizira resnične, tudi daljnosežne učinke, ki jih ima neko ravnanje na soljudi in na približevanje širšim ciljem. Tako bo razmislil, ali je v dani situaciji "ljubi mir" bodisi v domači družini ali na delovnem mestu vrednejši od odkritega, čeprav bolečega razčiščevanja izkrivljenih odnosov, v katerih se teptajo pravice posameznikov. Znal bo tudi pretehtati, ali so ekonomske prednosti gradnje nove tovarne več vredne od škode,

ki bi nastala za zdravje in življenjske razmere ljudi zaradi onesnaževanja okolja in podobno.

Ta stopnja je rezultat daljšega zorenja v različnih življenjskih konfliktnih situacijah in tudi temeljitega razmišljanja, tehtanja argumentov, intelektualnega napora. Zato ne moremo pričakovati, da jo bo v celoti dosegel že srednješolec, še manj osnovnošolec. Moralni razvoj se v glavnih potezah zaključi šele v zgodnjih dvajsetih letih, ko človek doseže relativno osebnostno in socialno zrelost. Že od vsega začetka pa moramo posameznika usmerjati v samostojno moralno presojanje, vsakokrat upošteva je doseženo razvojno stopnjo, da ga ne bo v nadaljnjem razvoju oviral niti pretirani konformizem niti iracionalno oklepanje izoliranih vrednot. Seveda lahko tudi izjemne okoliščine same pospešijo moralni razvoj. Med NOB je bila večina naših ljudi postavljena pred osnovne moralne dileme, pri razčiščevanju katerih so od včeraj povsem povprečni posamezniki takorekoč čez noč zrasli v moralno zrele like.

#### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. <sup>xx</sup> Kako vpliva na oblikovanje stališč /na primer na stališče konservativnosti - radikalnosti/ pripadnost družbenemu sloju? Kaj še vpliva na oblikovanje in spreminjanje stališč? /Vir: Rot, Obča psihologija, str. 258 - 261/
2. Oče opominja sina, naj vrne žogo, ki jo je našel na igrišču, ker miličniki vse, ki si prilaščajo tujo lastnino, vtaknejo v zapor. Na katero stopnjo v moralnem razvoju se nanaša takšno opominjanje? Kakšna očetova reakcija bi bila značilna za naslednjo, višjo stopnjo?
3. Petnajstleten učenec se pride šolat iz stroge, tradicionalne vaške družine v mesto k popustljivejšim sorodnikom. Koliko se bo spremenilo njegovo vedenje in v kakšno smer, če je prej pri njem prevladovala bodisi 2., 3., 4. ali 5. stopnja v moralnem razvoju. Utemeljite svoj odgovor!

## Posebnosti moralnega razvoja v adolescenci

Kot v telesnem in duševnem razvoju nasploh najdemo tudi v moralnem razvoju izredno velike individualne razlike med adolescenti, tako v tempu razvoja kot tudi v doseženi razvojni stopnji. Pri večini gre za različne kombinacije vseh stopenj moralnega razvoja, od druge pa tja do pete, najvišje. Nasploh pa je za adolescenta značilno, da veliko razmišlja o moralnih problemih in da napravi na tem področju velik korak naprej.

Omenili smo že, da prav v odnosu do avtoritet, ki predstavlja eno glavnih sestavin značaja, doživlja adolescent ob spreminjanju svoje vloge otroka v vlogo odraslega vrsto pretresov. Na eni strani prehaja od podrejanja staršem, učiteljem in njihovi avtoriteti v drugo skrajnost, da vsaj začasno odklanja vsakršen nasvet ali zapoved z njihove strani. Na drugi strani zapade pod močan vpliv svojih vrstnikov, katerih načine ravnanja včasih povsem nekritično povzema. Išče tudi vzore med športniki, popevkarji, žal redkeje tudi med družbeno angažiranimi posamezniki, znanstveniki ipd.

Ni rečeno, da so najbolj priljubljeni adolescenti obenem tudi najbolj moralno dozoreli /kritično lahko gledamo na "popularnost" kot glavno merilo osebne prilagojenosti v mnogih ameriških šolah/. Tisti, ki so že za korak pred drugimi, več razmišljajo, dvomijo in niso pripravljene avtomatično narediti vse, kar grupa od njih zahteva. So često tudi manj gotovi v svoje odločitve, ker morajo vsakokrat pretehtati več okoliščin. Potrebujejo oporo v moralnih odločitvah s strani odraslih, seveda ne v smislu dirigiranja ali brezpogojnih ukazov, ampak nasvetov, razpravljanja, razlag o utemeljenosti raznih pravil, zapovedi in prepovedi. Velikokrat imajo tisti, ki se kasneje v moralnem pogledu višje povzpnejo, v tem obdobju več in dolgotrajnejših "kriz iskanja".

Ena od posledic napredovanja v abstraktnem mišljenju je tudi težnja k absolutiziranju moralnih vrednot, črno-belo presojanje in obsojanje vsakršnega razkoraka med ideali in stvarnostjo, med besedami in dejanji, ki ga mladostnik opazi v svoji okolici. Očital bo staršem, ki se v javnosti zavzemajo za odpravo privatne lastnine, da si hodijo popravljat zobe k privatnemu

zobozdravniku; kritiziral bo dobičkarško malomeščansko moralo, odhajanje naših delavcev na delo v tujino ali prepočasno odpravljanje barakarskih naselij in ne bo pri tem pripravljen upoštevati realnih okoliščin, težav, dolgotrajnih naporov, ki jih družbene preobrazbe zahtevajo.

V tem obdobju želi mladostnik najti smisel svoje eksistence, svoje mesto v svetu; razne stranpoti /jemanje mamil, alkoholizem, pohajkovanje in uhajanje od doma, depresije, ki končajo celo s samomorji/ so lahko zunanji znak pristnega iskanja in odpora proti napakam v njegovem okolju, lahko pa so seveda le sredstvo zapolnjevanja notranje praznine in konformno posnemanje ravnanja drugih. V oblikovanju življenjskih ciljev in temeljnih vrednot preidejo mladostniki razne etape. Odvisno je od zgledov, nenamernih vplivov in načrtnega vodenja, ali si bo kdo kot cilj izbral pomoč drugim ali dobro opravljanje izbranega poklica ali pa kopičenje materialnih dobrin in čim ugodnejše življenje brez mnogih naporov ali celo na račun drugih.

V kriminal zaidejo predvsem tisti mladostniki, katerih starši sami nimajo trdnih moralnih načel, ki so otroke zanemarjali in imeli do njih hladen odklonilen odnos, dalje mladostniki iz razbitih družin, taki, ki so odraščali v domovih ali prehajali iz rok v roke, tako da se niso na nikogar tesneje čustveno navezali, kar je pomembna osnova za sprejemanje vrednot. Včasih so tudi iz družin, v katerih vlada železna disciplina z nesorazmerno strogiimi kaznimi. Po svoji osnovni osebnostni strukturi so delinkventni mladostniki razmeroma bolj siloviti, energični, se znajo slabše obvladati in se manj boje neuspehov in konfliktov. Pri prevzganju v vzgojnih domovih se je v svetu in tudi pri nas /na primer vzgojni zavod Logatec/ bolj kot "metoda trde roke" obnesla permisivna atmosfera, ki mladostnikom v okviru dobrega kolektiva postopno krepi samozaupanje, zaupanje v soljudi in zmožnost samostojnega odločanja.

## 2. Psihološki vidiki moralnega oblikovanja v šoli

/Za razumevanje tega področja so pomembna tudi mnogo spoznanja, ki smo jih navedli že v IV., V. in VI. poglavju/



Poudarili smo že, da je značaj globoko zakoreninjen v celotni osebnosti in da ne moremo z vzgojo posameznih moralnih lastnosti enostavno "prilepiti" na negotovo ali anksiozno osebnost. Ker se osnove osebnostne strukture oblikujejo že v predšolski dobri, je seveda za nadaljnji moralni razvoj izredno pomembna družinska vzgoja in atmosfera medsebojnih odnosov v družini, v prvi vrsti čustvena varnost in toplina, ki daje temelj za prvo identifikacijo /pretirana ali enostranska identifikacija, ki bi z občutki krivde zavarala vsako osamosvajanje v moralnem presojanju, pa bi bila spet škodljiva/. Potrebni so dalje demokratični odnosi, utemeljevanje zahtev in prepovedi, usmerjanje otroka in obenem dajanje tolikšne mere svobode in samostojnosti, kolikor je glede na razvojno stopnjo zmožen prenesti; občasno razpravljanje o moralnih vprašanjih in tudi dober zgled - skladanje med besedami in dejanji. Družina je v marsičem samo individualno obarvan filter, skozi katerega prehajajo do otroka splošne vrednote, ki veljajo v širši družbeni skupnosti. Te pa seveda otrok, ko odrašča, vsrkava v vedno večji meri tudi ob stikih z vrstniki in odraslimi, ob branju, poslušanju radia in gledanju televizije, ob opazovanju in poseganju v družbeno dogajanje.

Šola torej pri moralnem oblikovanju ni edina in vsemogočna instanca. Ne smemo pa niti omalovaževati njenega prispevka. Otrok resda prinese v šolo že osnovne načine svojega čustvenega odzivanja, a vrsto vrednot, interesov in idealov si vsebinsko oblikuje kasneje, v stiku z učitelji, s sošolci, z učno snovjo, predvsem v izkušnjah, ki ga čustveno razgibajo, bodisi načrtovano med samo učno uro ali spontano v odmorih, na izletih, v interesnih krožkih, organizacijah in društvih.

V nadaljnjem bomo prikazali poenostavljen model "gradnje značaja", pri čemer ne smemo pozabiti, da so obsojeni na neuspeh poskusi, graditi značaj le "pri vrhu" ali omejiti se le na posamezen vidik, na primer na ponavljajočo se vajo ali dresuro v moralnem ravnanju ali na besedno prikazovanje splošnih moralnih problemov. / Sredstva in metode moralnega vzgajanja pa podrobneje obravnava metodika oziroma didaktika/.

1. Osnovnega pomena za razvoj moralnosti je čustvena varnost in osnovno samozaupanje, ki ga pridobi otrok v domači družini. Tudi v šoli pa lahko učencu z različnimi ukrepi samozaupanje okrepimo ali pa tudi porušimo /prim. poglavja o motivaciji, vplivih frustracij, osebnostnih dejavnikov v učenju/. Pomembno je prilagajanje zahtevnosti v smislu individualizacije pouka, možnost doživljanja vsaj občasnih uspehov, humanost disciplinskih predpisov in ukrepov, spoštljivost in toplota v odnosih do vsakega učenca. Za nekoga, ki nima osnovnega samozaupanja, je skoraj nemogoče, da bi v življenju dosegel najvišjo stopnjo v moralnem razvoju.
2. Težnja po odobravanju vrstnikov in tudi tistih, ki jih kdo priznava za avtoritete, je tudi pomembna sestavina gradnje značaja. Šolsko življenje daje neštete možnosti za vzpostavljanje situacij, v katerih naj bi imel vsakdo možnost za pozitivno uveljavljanje svojih zmožnosti, za priznanje v svojem kolektivu /prim. poglavje o socialnih vidikih učenja/. Te možnosti okrepimo s skupinskim sodelovanjem, z večjim obsegom skupinskega pouka, v katerem je uspeh skupine odvisen od prispevka vsakega posameznika, s taktnim vključevanjem v skupino odklonjenih in izoliranih učencev, z razgovori o medsebojnih odnosih, s spodbujanjem, da boljši učenci pomagajo slabšim ali bolnim sošolcem ali tistim, ki so prišli iz kake druge šole ali celo iz druge republike, in se težko vključujejo. Skupina, ki je moralno zrela, bo sama delovala vzgojno in bo kritična do prestopkov posameznika. Žal je možno tudi narobe, da se skupina solidarizira proti učiteljevim prizadevanjem.

Odnos do učitelja v veliki meri oblikuje kasnejši učenčev odnos do "avtoritet" /na delovnem mestu, v javnem življenju in drugod/, podobno kot učenec že v odnos do učitelja prenese nekatere značilnosti svojega odnosa do staršev. Gotovo terja življenje v samoupravni družbi spremenjene odnose do avtoritet, ki ne počivajo na ponižnosti ali slepem odporu do moči in oblasti, ampak na priznavanju določene delitve dela in funkcij, ki slo- ni na znanju in usposobljenosti. Zato naj tudi učitelj ne zahteva od učen- cev apriorne pokorščine, naj utemeljuje svoje zahteve, naj učence postop- no priteguje v pomembnejše odločitve /na primer v zvezi z ocenjevanjem,

disciplinskimi pravili / v okviru razredne in šolske samouprave /poskusno uvajanje oddelčnih konferenc, na katerih sodelujejo učenci, učitelji in starši, namesto dosedanjih "redovalnih konferenc"/. Učitelj naj posebno pri adolescentih ne poseže po kazni takoj, pri vsakem ugovoru ali manjšem znaku nediscipline. Njegova avtoriteta tudi ne bo trpela, če bo kdaj priznal, da česa ne zna. Vse to zahteva seveda od učitelja precejšnjo mero osebne in moralne zrelosti in razmišljanja o vzgojnih učinkih vsakodnevnih, tudi majhnih, šolskih dogodkov.

3. Racionalno stališče pomeni osnovno zaupanje, da je konfliktna situacija možno razreševati z razumskim pristopom, z analizo in argumenti, da ne odloča le "slučaj" ali "usoda" ali "višja sila" ali "pravica močnejšega". K temu pomembno prispevajo spoznanja dialektičnega in historičnega materializma o aktivni vlogi človeka, ki na osnovi objektivnih spoznanj oblikuje svojo usodo. Seveda morajo biti ta splošna spoznanja posredovana otrokovi razvojni stopnji primerno. Učenci morajo dobiti tudi lastne izkušnje, ko se v raznih problemskih situacijah /na primer pri izbiri nadaljnjega šolanja in poklica/ uspešno lotijo zbiranja vseh pomembnih informacij in načrtne akcije. Tu je vsebovana tudi določena odprtost, da spremeniš svoje dosedanje stališče, če so ti prikazani prepričljivi nasprotni argumenti.
4. Izkušnje v konfliktnih situacijah. Moralno dozorevanje ni možno samo na nivoju besednega poučevanja o tem, kaj je prav in kaj ne. Več pomenijo že skupinske razprave ob izmišljenih, iz literature ali dnevnega tiska povzetih moralno konfliktnih situacijah, ob katerih učence svobodno, pod nevsiljivim učiteljevim vodstvom, pretehtajo razloge za in proti določeni odločitvi ali ravnanju. Še večji vpliv ima seveda resnična situacija, v kateri se morajo na primer odločiti, ali bodo denar, zbran z razredno akcijo, porabili za izlet ali dali v sklad za pomoč vietnamskim otrokom; ali so pripravljeni del počitnic posvetiti lokalni delovni akciji. Ob tem je seveda potreben temeljit razgovor, razmišljanje, refleksija. Če nekaj vnaprej predpišemo za obvezno, zamudimo priliko za moralno zorenje. Seveda je o nekaterih stvareh daljše diskutiranje odveč, na primer o nujnosti spošto-

vanja prometnih predpisov. Že pri stališčih smo omenili, da so bolj trdni tisti moralni nazori, ki so se skovali v večstranski osvetlitvi protislovij.

V svetu se je na tem področju precej uveljavila tehnika "psihodrame", v kateri je določen konflikt nakazan /na primer reagiranje na agresivnost v medsebojnih odnosih/, skupina učencev, ki dobe razne vloge, mora prizor po svoje odigrati do konca, drugi pa potem komentirajo. Veliko možnosti za vzgojno izrabo izkušenj, ki jih poraja skupno življenje, dajejo razni izleti, krožki, v zadnjem času pa predvsem celodnevna šola.

5. Zavestna formulacija etičnih principov in vrednot. Za moralni razvoj ne žadostujejo spontane izkušnje, ker teh učenec ne bi posplošil z nivoja konkretnih situacij. Na drugi strani pa same posplošitve, zlasti če so komplicirane in presegajo vsakokratni spoznavni nivo večine učencev in so podane suho "ex cathedra", lahko ostanejo na nivoju verbalizma in se ne dotaknejo čustvenega življenja niti ne vplivajo na kasnejše odločanje. Zato naj bi učitelj pri vsakem predmetu, še posebej pa pri predmetu družbenomoralna vzgoja, stremel za povezovanjem obeh polov - izkustvene in doživljajske osnove pri učencih, tudi s pomočjo primerov iz literature in filmov, ko jim pomaga priti do splošnih vrednot in principov v odnosu do soljudi, do dela, do narodov Jugoslavije in drugih narodov v svetu. Pri tem naj obravnava tudi lestvico vrednot, odnos med bolj in manj pomembnimi vrednotami, ko so učenci za to zreli.

Učitelj naj bi si torej znal konkretizirati smotre moralnega oblikovanja. Kot smo pri testih znanja omenili za izobraževalno področje, so tudi za vzgojno področje poskušali napraviti taksonomijo ali klasifikacijo smotrov od nižjih proti višjim. Ogrodje te klasifikacije je naslednje:

1. Sprejemanje pojavov, dogodkov /da se sploh zaveš na primer lakote v nerazvitem svetu, da se ne izogibaš tovrstnim informacijam v tisku, na televiziji, da se celo pozorno posvetiš takim informacijam/.
2. Primerno ravnanje ali odzivanje v posameznih situacijah, bodisi kot po-

koravanje ukazom ali prostovoljno, iz lastne pobude ali celo z veseljem in zadovoljstvom /tri podstopnje/.

3. Oblikovanje vrednot, ki vodi do doslednega ravnanja v vseh podobnih situacijah, tudi če ti to ravnanje ne prinese vedno prijetnosti in zadovoljstva. Če si vrednoti res predan, ji daješ celo prednost pred drugimi in še druge zanjo navdušuješ.
4. Urejenost vrednot v sistem z določenimi medsebojnimi odnosi. V ta namen je treba vrednote posplošiti /da niso vezane le na konkretne situacije/, primerjati in se odločati, katera je bolj in katera manj pomembna.
5. Karakterizacija s sistemom vrednot, oblikovanje notranje skladnega življenjskega in svetovnega nazora, ki je rezultat dolgoletnega razmišljanja, izkušenj, vzgoje in samovzgoje.

Učitelju tudi ni lahko, spoznati doseženo stopnjo moralnega razvoja svojih učencev, kar mu je potrebno bodisi kot izhodišče ali pri vrednotenju rezultatov svojega vzgojnega vplivanja. Na eni strani ima, zlasti na stopnji predmetnega pouka, učitelj le malo možnosti, da podrobneje spozna vse svoje številne učence, in se lahko nekoliko bolj poglobi le kot razrednik v svoj razred. Na drugi strani pa mu je težko prodreti v nagibe nekega bolj ali manj moralnega dejanja ali razlikovati med besedami in globljimi prepričanji.

Tudi psihologi so imeli na tem področju doslej manj uspeha kot na področju inteligenčnega testiranja. Celotni testi ravnanja v praktičnih situacijah /opazovanje, koliko učencev je goljufalo pri reševanju pretežkih nalog, če so imeli možnost za to, koliko jih je vzelo manjše predmete ali vsote denarja itd. / niso dali zanesljivih rezultatov. Učitelj lahko uporablja razne anonimne vprašalnike, sklepa na moralno zrelost in dileme iz prostih spisov, iz spontanih pripomb v diskusijah, iz vedenja na izletih, v odmorih; spozna prevladajoče interese in vrednote iz izbire krožkov in preživljanja prostega časa in pod. Več bo zvedel iz opazovanja v situacijah, v katerih vedenje ni vnaprej do potankosti predpisano in v katerih lahko posameznik izbira med več

možnostmi. Pri zapisovanju svojih opažanj, na primer v smislu "moralnih karakteristik" v matične liste, naj se učitelj izogiba prehitrim posplošitvam iz posameznih primerov ali prestopkov /na primer da učenec nima primerne-ga odnosa do tuje lastnine, če je enkrat nekaj vzel/.

### PREBERI - PREMISLI - ODGOVORI!

1. Na kakšne načine lahko uvajanje skupinskega ocenjevanja /da je pri spraševanju vsakokrat zadolžena druga skupina učencev, da poleg učitelja ocenjuje odgovore / prispeva k moralnemu oblikovanju /primerjaj "model gradnje značaja"!/? Kakšni pogoji morajo biti izpolnjeni, da se s tem res dosežejo pozitivni nameni?
2. <sup>xx</sup> Katere stvari so za največji del mladih pri nas najvažnejše v njihovem prihodnjem življenju? H katerim ciljem težijo pri 15. , pri 18. letih?  
Ali so v tem razlike med kmečko in delavsko mladino? /prim. rezultate anket v delih I. Šegula, Etična stališča petnajstletnika. DZS Ljubljana, 1966; S. Hribar, Vrednote mladih in resnica časa. Knjižnica za mlade, CZ Ljubljana, 1970/
3. <sup>xx</sup> Poiščite samostojne primere za posamezne stopnje v taksonomiji vzgojnih smotrov in poljubnega področja, ki vam je blizu /pouk književnosti, geografije, zgodovine, biologije in podobno/! Podrobnejšo razčlenitev in opis taksonomije najdete v delu: B. Marentič-Požarnik, Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. ZZŠ Ljubljana 1976







doc. dr. Barica Marentič-Požarnik:

DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA

Druga dopolnjena izdaja

Skripta so namenjena

slušateljem Filozofske fakultete in  
pedagoških smeri študija drugih fakultet

Izdala in založila Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani - PZE za psihologijo

Za tiskovno komisijo: dr. Mirko Jurak

Razmnožila Partizanska knjiga  
v Ljubljani v 1200 izvodih

Ljubljana, 1976



## UČBENIKI, SKRIPTA, IZVLEČKI IZ DISERTACIJ, RAZPRAVE

Naslednje publikacije, namenjene zlasti študentom Filozofske fakultete, so še na voljo pri vratarju fakultete oz. v knjigarni Partizanske knjige, Trg osvoboditve 12.

---

- Meta Grosman: ODNOS MED BRALCEM IN BESEDNO UMETNINO V LUČI ANGLEŠKE KRITIKE
- A. V. Isačenko: SLOVENSKI VERZ
- Mirko Jurak: ENGLISH POETRY
- Mirko Jurak: DILEME PARABOLIČNE UMETNOSTI
- Matjaž Kmecl: OD PRIDIGE DO KRIMINALKE
- Stanko Klinar: A GUIDE TO IRREGULAR VERBS IN MODERN ENGLISH
- Silvin Košak: ODZADNI SLOVAR HETITSKIH IMEN
- Slavko Kremenšek: OBČA ETNOLOGIJA
- Bruno Lilli: ANTOLOGIJA DELLA POESIA ITALIANA CONTEMPORANEA
- Jakob Medved: LATINSKA AMERIKA
- Anton Ocvirk: TEORIJA PRIMERJALNE LITERARNE ZGODOVINE
- Boris Paternu: POGLEDI NA SLOVENSKO KNJIŽEVNOST
- Melita Počkar: DEUTSCHE LAUT - UND BETONUNGLAHRE
- Melita Počkar: IZBOR NOVEJŠIH NEMŠKIH LITERARNIH TEKSTOV
- Melita Počkar: NEMŠKI TEKSTI ZA BERILO IN KONVERZACIJO
- Ante Sušjan: LA LINGUA ITALIANA
- Ante Sušjan: LETTURE ITALIANE
- Dragi Štefanija: MAKEDONSKA ČITANKA
- Nace Šumi: POGLEDI NA SLOVENSKO UMETNOST
- Več avtorjev: KULTURA LJUBLJANSKEGA BARJA

Priloge publikacije, namenjene zlasti študentom Filozofske fakultete, so na voljo pri vstopu fakultete oz. v knjižnici Filozofske fakultete, 1. nadstavež 13.

Matej Grosman:	ODNOS MED BRALCEM IN BESEDNO UMETNINO V LUČI ANGLEŠKE KRITIKE
A. V. Ščanjek:	SLOVENSKI VERZ
Mirko Jurak:	ENGLISH POETRY
Mirko Jurak:	DILEME PARABOLICNE UMETNOSTI
Matej Ščanjek:	OD PRIDIGE DO KRIMINALKE
Stanek Klinc:	A GUIDE TO IRREGULAR VERBS IN MODERN ENGLISH
Silvin Košak:	ODZADNI SLOVAR HETITSKIH IMEN
Stanko Klemenčič:	OBČA ETNOLOGIJA
Bruno Kiliš:	ANTOLOGIA DELLA POESIA ITALIANA CONTEMPORANEA
Jakov Medved:	LATINSKA AMERIKA
Anton Govik:	TEORIJA PRIMKALNE LITERARNE ZGODOVINE
Boris Paternus:	POGLEDI NA SLOVENSKO KNJIŽEVNOST
Melita Počkar:	DEUTSCHE LAUT - UND BETONUNGLERE
Melita Počkar:	IZBOR NOVIŠIH NEMŠKIH LITERARNIH TEKSTOV
Melita Počkar:	NEMŠKI TEKSTI ZA BERLO IN KONVERZACIJO
Ante Šušjan:	LA LINGUA
Ante Šušjan:	LETTURE
Dragi Stefanija:	MAKEDONSKA POEZIJA
Mace Šumi:	POGLEDI NA SLOVENSKO UMETNOST
Veseljko Šušjan:	KULTURA LUBERŠKEGA FALA





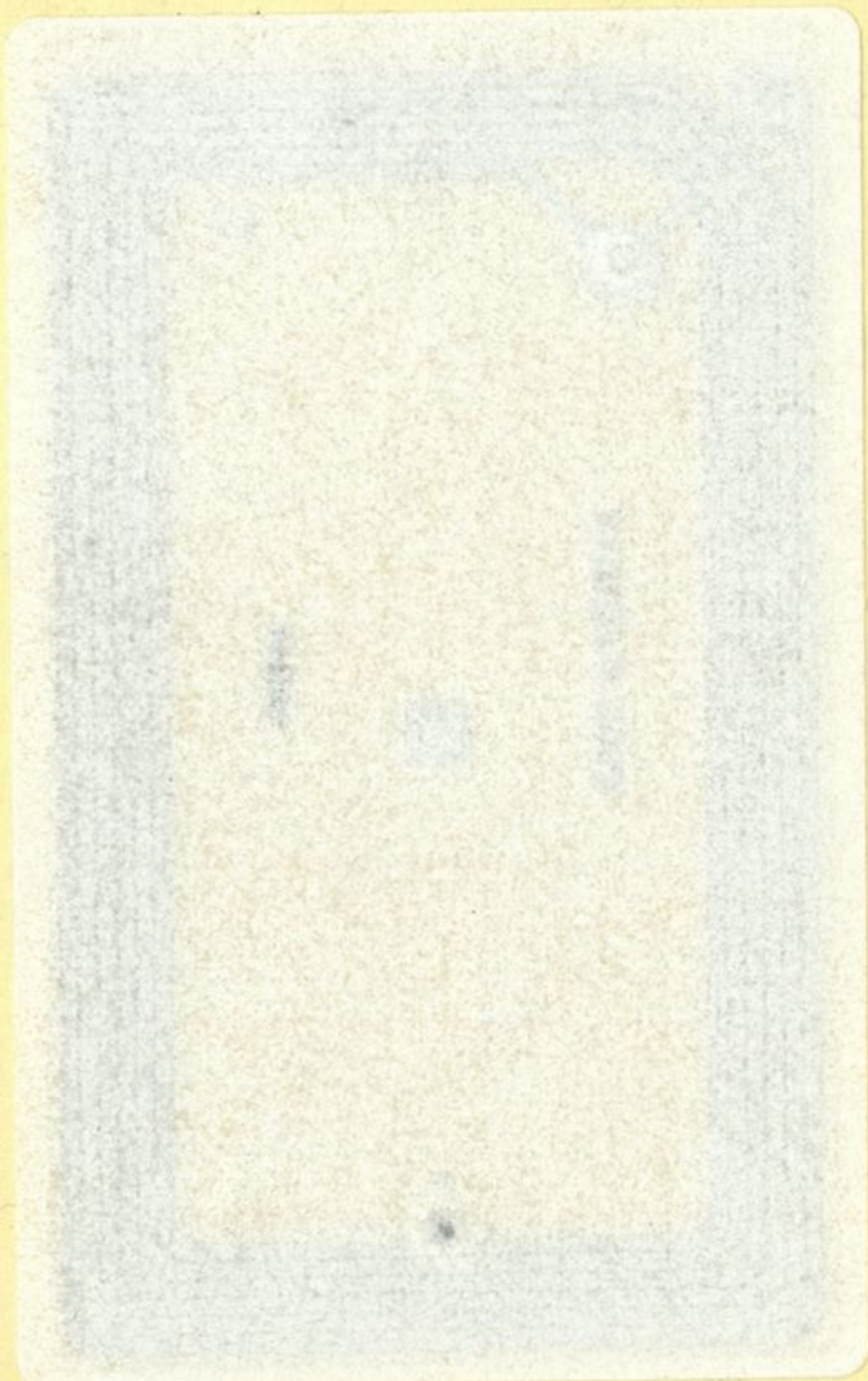
D 1290c

OSREDNJA KNJIZNICA KRANJ

COBISS



00060963



Kranj

D VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

učenje

MARENTIČ Požarnik B. Dejavniki

159.953(075.8)



027600898

COBISS •

