

UČITELJ KOT "POMEMBEN DRUGI" PRI OBLIKOVANJU UČENČEVE SAMOPODOBE

Mojca Jurišević

KLJUČNE BESEDE: samopodoba, "pomembni drugi", oblikovanje učenčeve samopodobe, izobraževanje učiteljev

POVZETEK

Psihologija samopodobe je v zadnjih dveh desetletjih naredila velik korak od teorije do konkretnih aplikacij v pedagoški praksi; k temu so veliko pripomogla spoznanja, da otrokova samopodoba pomembno vpliva na različna področja (akademska, neakademska) njegovega delovanja oziroma pomembno določa učenčevo vedenje.

Te novosti pa nedvomno prinašajo s seboj tudi redefiniranje izobraževanja oziroma usposabljanja učiteljev na področju psihologije samopodobe za bolj kvalitetno pedagoško delo.

Menim, da posredovanje teoretičnih znanj učiteljem o tem, kaj je samopodoba, kako se oblikuje in kakšen pomen ima v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, še ne zadostuje, da bi učitelji v skladu s tem začeli spreminjati tudi svoje praktično ravnanje pri pedagoškem delu.

Zato namenjam v prispevku osrednje mesto učitelju kot aktivni "pomembni drugi osebi"; predstavljam nekatera sodobnejša teoretična spoznanja, ki pojasnjujejo procese oblikovanja te učiteljeve vloge, hkrati pa navajam konkretne smernice za pomoč učiteljem pri spodbujanju razvoja realne pozitivne samopodobe učencev.

ABSTRACT

Over the last two decades the psychology of self concept has done an important step from theory to concrete applications in school practice. This turning-point was influenced by recognitions about role of the self concept on whole pupil behavior (academic, nonacademic).

These new facts should bring with them also redefinition of teachers' education in area of psychology of self concept for more effective pedagogical work.

I believe that mediating the theoretical knowledge about what self concept is, how it develops and what is it's role in educational system is not enough to make teachers changing their behavior in pedagogical process.

In the article I discuss about teachers like "significant others," I also present some of the new theoretical knowledge, which explains the process of developing of this teachers' role, and I present some suggestions which might help teachers in the process of encouraging the development of real positive self concept of their pupils.

UVOD

Preučevanje samopodobe (*self concept*) ima dolgo in pestro zgodovino, ki sega na različna področja psihologije in drugih humanističnih znanosti. V pedagoški psihologiji, kjer je bil konstrukt "samopodobe" dolgo obravnavan kot epifenomen, pa si je svoje mesto utrdila šele v zadnjih dveh desetletjih.

V 80-ih letih je prvič opaziti povečanje zanimanja za proučevanje samopodobe (v šolskem prostoru), ki je v 90-tih letih doživela pravo renesanso - samopodoba je postala modni trend, pa ne le v smislu iskanja najustreznejšega teoretičnega modela, temveč tudi povsem na aplikativni ravni - v izdelavi mentalno higienskih pristopov za "izboljševanje" samopodobe v okviru pedagoškega procesa.

V množici literature, ki jo v zadnjih dveh desetletjih avtorji objavljajo v zvezi s SAMOPODOBO, je vse bolj očitna težnja po enotni definiciji tega tako zelo obsežnega konstrukta; samopodoba je vedno pogosteje opredeljena (in hkrati empirično potrjena) kot kompleksen, multidimenzionalen dinamični sistem, katerega razvoj je pogojen z recipročno interakcijo med zunanjim okoljem in njegovimi vplivi ("pomembni drugi") na eni strani ter z lastno dejavnostjo posameznika na drugi strani (težnja po konsistentnosti, po osebni rasti).

Med sodobnimi teorijami samopodobe sta moja pozornost pritegnili predvsem dve teoriji, ki poudarjata strukturno organizacijo samopodobe; ti teoriji sta po mojem mnenju lahko dobro izhodišče za izvajanje konkretnih aplikacij v pedagoški praksi (šolski svetovalni delavci, učitelji). Poglejmo si nekatere njune pomembnejše elemente:

1. Shavelsonov model samopodobe (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976, Shavelson in Marsh, 1985; po Marsh, 1990)

Sistem samopodobe je stabilna, hierarhično organizirana struktura, ki vsebuje različne, specifične samopodobe (plasti, sestavine) na različnih področjih posameznikovega delovanja (akademsko, neakademsko), od posameznih konkretnih situacij pa vse do abstrakcije. Samopodoba je posameznikova zaznava samega sebe, ki se oblikuje na podlagi interakcij z okoljem oziroma s pomembnimi drugimi, ter vsebuje tako opisno kot vrednostno komponento in se oblikuje postopno v človekovem razvoju (izredno pomembno obdobje je po avtorju prehod iz otroštva v odraslost).

2. Teorija H.Marcusove (Marcus, 1977; Marcus in Wurf, 1987)

Samopodobo tvorijo kognitivne posplošitve, ki jih oblikujemo o samem sebi (sheme samega sebe) na različnih vedenjskih področjih. Izhajajo iz izkušenj, ki si jih je posameznik pridobil v preteklosti, in organizirajo ter vodijo proces predelovanja informacij na področju socialnih izkušenj posameznika. Narava shem je dvojna; hkrati so struktura in proces, zato imajo možnost predstaviti "celoviti" jaz - tako "jaz kot objekt" kot "jaz kot subjekt" (Neisser, 1976; Rumelhart in Norman, 1978; Marcus in Sentis, 1982; po Marcus in Wurf, 1987)

Delovna samopodoba ("working self-concept") je del sistema samopodobe, ki vsebuje vse tiste značilnosti posameznikovega jaza, ki so v določenih okoliščinah najpomembnejše; ima začasno strukturo in vsebuje vse predstave o samem sebi, ki jih določajo trenutni socialni dogodki (tudi "self-concept of the moment"). Dinamične strukture, ki so aktivne v delovni samopodobi (sheme samega sebe, možni jazi, strategije, standardi...), predstavljajo osnovo, na podlagi katere posameznik začenja akcije, so pa tudi osnova za opazovanje, presojanje in vrednotenje teh akcij.

Sistem samopodobe je po Marcusovi torej sklop predstav, ki jih imamo o sebi (samopodob oziroma shem o samem sebi). Te predstave so v Shavelsonovem modelu razvrščene v opisne kategorije na različnih vsebinskih področjih samopodobe - akademska, socialna, čustvena in socialna, in so razporejene na kontinuumu, ki na eni strani vključuje splošne opise in ocene samega sebe, na drugi strani pa ocene in opise, ki so specifični za določene situacije.

Po mojem mnenju bi lahko na točki, kjer se zaključuje Shavelsonova teorija, nadaljevali s teorijo Marcusove, ki pravi, da se ti opisi in ocene samega sebe med drugim razlikujejo tudi glede pomembnosti; nekatere predstave, ki jih imamo o sebi, so za posameznika globalnega pomena oziroma so centralne, druge pa imajo bolj periferni značaj; razlike med obema avtorica pripisuje razlikam med delovno samopodobo v določeni situaciji in različnimi neaktivnimi samopodobami v danem trenutku, saj vse predstave, ki jih imamo o sebi, niso dejavne istočasno. Njihova aktivnost je odvisna od posameznikovih izkušenj v določenem kontekstu (po Marcus in Wurf, 1987).

UČITELJ KOT "POMEMBEN DRUGI"

Rosemberg (1979; po Oosterwegel, 1992) je poskušal empirično ugotoviti, kateri so tisti dejavniki, ki določene osebe iz socialnega okolja označijo kot "pomembne druge" za oblikovanje naše samopodobe; na podlagi metaraziskav in lastnega dela je oblikoval tri širše kategorije dejavnikov, ki naj bi določili "pomembno drugo osebo"; le-ti so: lastnosti druge osebe, lastnosti posameznika (spol, starost) in lastnosti (spleta) okoliščin.

LASTNOSTI DRUGE OSEBE:

Druga oseba je s strani določenega posameznika pomembna v primeru, ko posameznik meni, da ima ta druga oseba o njem naklonjeno mnenje in ko je to mnenje tudi zelo verjetno. Ter obratno - na visoko verjetnost tega mnenja vpliva mera priljubljenosti druge osebe s strani posameznika, nivo pričakovane strokovne kompetence druge osebe, stopnja konsenza glede mnenja druge osebe z različnimi drugimi osebami ter vloga te druge osebe. Avtor je v zvezi z vlogo druge osebe v eni izmed svojih raziskav prišel do zaključka, da je v večini primerov za otroka najpomembnejša mati, sledi oče, pa sestre in bratje, učitelji, prijatelji ter sošolci.

Kako pa bi lahko v luči Rosenbergovih zaključkov osvetlili učitelja kot "pomembno drugo osebo?"

"Pomembnost" učitelja je po mojem mnenju določena že s samo vlogo, ki mu institucionalno pripada; najverjetneje pa je, da bo za učenca "pomembnejši" učitelj, ki ga ima ta učenec rad, čigar strokovno kompetenco učenec priznava (ceni) oziroma za katerega je konsenz glede le-te visok tudi pri drugih učencih. Misel bi lahko strnila v zaključek, da o vplivu, ki ga imajo učitelji kot ena izmed kategorij "pomembnih" drugih na učence (na oblikovanje otrokove samopodobe), ne moremo govoriti v nekih splošnih terminih, saj je lahko celo zelo različen glede na stopnjo pomembnosti določene "druge osebe" (konkretnega učitelja) za posameznega učenca.

V tem kontekstu je zanimiva Pecrunova študija (Pecrun, 1990; prav tam) o vplivu staršev, učiteljev ter vrstnikov na akademsko in globalno samopodobo učencev 5. - 8. razreda osnovne šole. V njej je avtor ugotovil najvišje korelacije med akademsko samopodobo učencev in podpora učiteljev,

medtem ko so bile za globalno samopodobo statistično pomembne zveze najvišje s starši oziroma s sprejetjem otroka v družini.

Tudi drugi avtorji (npr. Shrauger, Schoeneman, Marsh...) v zadnjem času potrjujejo teorijo Marcusove oziroma koncept *delovne samopodobe*, ki ga je avtorica vpeljala; na *delovno (aktivno)* samopodobo posameznika imajo večji (in bolj neposreden) vpliv tisti "pomembni drugi", ki so vezani na določene okoliščine ("situacijsko pomembni drugi", npr. vpliv učiteljice na akademsko samopodobo učencev, vpliv učiteljice matematike na učenčevo samopodobo v sestavini samopodobe "matematika"; vpliv učiteljice športne vzgoje na učenčevo samopodobo v sestavini samopodobe "telesne zmožnosti"...), vsi ostali "pomembni drugi" (vrstniki, starši...) pa v teh primerih pomembneje prispevajo k oblikovanju globalne samopodobe.

Dejstvo je, da je otrokova samopodoba ob njegovem vstopu v vzgojno-izobraževalni proces do določene stopnje že oblikovana (po več avtorjih, npr. Damon in Hart, Harterjeva) in z njo so povezana tudi otrokova pričakovanja o tem, kaj bo v šoli dosegel. To prelomno obdobje je z vidika nadaljnega oblikovanja samopodobe otroka - učenca povezano tudi s procesi zamenjave vlog različnih kategorij "pomembnih drugih oseb" po njihovi stopnji pomembnosti vplivanja; vplivnost nekaterih se postopoma manjša (vzgojiteljice/vzgojitelji v VVO, predvsem po petem letu otrokove starosti), nekatere svoj pomen spremenijo (starši, prijatelji), določene pa svojo vrednost na novo pridobijo (učiteljice/učitelji, sošolci...).

Učitelj je torej (lahko) "pomemben drugi" pri oblikovanju samopodobe šolskega otroka, saj je od mnenja, ki si ga ustvari o učencu, odvisna raven pričakovanj, ki jih nato v verbalni in neverbalni obliki posreduje učencu ter mu tako sporoča, kakšen je in koliko je vreden. Seveda pa tega efekta pričakovanja ne moremo razumeti, če učitelja obravnavamo izolirano od učencev (po Rogers, 1982); nadvse pomembno je, da kot subjekt raziskovanja hkrati upoštevamo tudi učenca, saj je od učenčevega zaznavanja učiteljevega vedenja v končni fazi odvisno, v kolikšni meri bodo učiteljeva pričakovanja vplivala na učenčevo vedenje.

PRIJAZNA UČITELJICA/UČITELJ V RAZREDU

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika pomeni "biti prijazen" *biti naklonjen, kazati blag, prijateljski odnos, npr. učiteljica je bila prijazna do vseh učencev.*

Menim, da je lastnost prijaznosti v vzgojno-izobraževalnem kontekstu vse prej kot obrabljen mit, prazna beseda, vendar pa že ničkolikokrat izrabljena v različnih pomenskih zvezah.

Prepričana sem, da je PRIJAZNOST še kako pomembna in potrebna lastnost vsake učiteljice/učitelja, ki na učence v svojem razredu gleda skozi perspektivo otroka - enkratne osebnosti.

Velikokrat sem že doživela, tudi prebrala in slišala, ko so otroci (učenci na razredni stopnji) na vprašanje "Kakšno učiteljico si želiš?" odgovorili, da bi radi imeli "tako prijazno", "prijazno pač zato, ker je prijazna, ker ne kriči, ker ti pove, kaj naj narediš...".

Seveda potrebuje dober učitelj v razredu še druge kvalitete, ki bi v pedagoškem smislu lahko pomenile PRIJAZNOST v pravem pomenu besede, vendar pa je po mojem mnenju v otroških izjavah toliko intuitivne resnice (glej Rosnbergove zaključke o lastnostih "pomembnih drugih"), da sem se namenoma odločila za uporabo tega termina.

Kaj torej pomeni BITI PRIJAZEN UČITELJ z vidika psihologije samopodobe?

1. Prvič to pomeni, da je prijazen učitelj najprej zelo prijazen do samega sebe. Ali drugače povedano: pomembno je, da učitelj realno vrednoti samega sebe, da ima realen odnos do svojih lastnosti in do svojega dela (do otrok).

Vendar pa raziskave pogosto kažejo, da številni učitelji zaradi različnih pritiskov, ki so jim pri svojem pedagoškem delu vsakodnevno izpostavljeni (imeti rad vse učence, obvladati razred, objektivno oceniti vse učence...), postopno razvijejo bolj negativno samopodobo (glej tudi Bečaj, 1990), ki se izraža v raznovrstnih oblikah vedenja (Frey in Charlock, 1989).

2. Prijaznost pomeni tudi pripravljenost za poglobljanje razumevanja procesov, ki so vključeni v učiteljevo zaznavanje učencev (oblikovanje mnenja o posameznem učencu), in še bolj natančno, pomembno je, da učitelj razume načine, na katere konkretni šolski sistem, katerega udeleženec je,

oziroma konkretni šolski razred vpliva na te subtilne interpersonalne procese (glej tudi Juriševič, 1995).

3. Prijazen učitelj je učitelj, ki ima z otroki pristne, odkrite odnose ter jih sprejema v vsej njihovi enkratnosti; najpogosteje različni projekti in uporaba alternativnih oblik in metod dela sama po sebi še ne indicira pogojev oziroma okolja, v katerem otroci lahko oblikujejo pozitivno, realno globalno samopodobo. Po Shavelsonovi teoriji in konceptu delovne samopodobe Marcusove so posamezni, vsakodnevni dogodki in trenutki tisti pomembnejši, saj stabilnost samopodobe hierarhično narašča oziroma izvira ravno iz specifičnih situacij, ki jim je otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu nenehno izpostavljen.

Schunkove študije in raziskave drugih avtorjev (Dweck, 1975, Nichools, 1978, Andrews in Debus, 1978, Locke s sod., 1981, Bandura in Schunk, 1983, Bandura in Cervone, 1983, Backer in Brown, 1984, Paris s sod., 1984, Schunk, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, Schunk in Cox, 1986...; vse po Schunk, 1990) so dokazale, da učitelji med pedagoškim procesom lahko prispevajo k oblikovanju realne samopodobe otrok, ki jih poučujejo. Smernice, ki izhajajo iz navedenih raziskav, poudarjajo predvsem naslednje:

1. Naloge, ki jih učitelji zastavljajo učencem, naj ustrezajo njihovim dejanskim sposobnostim.
2. Delo učencev (poskusi, dosežki) naj spremlja učiteljeva realna pozitivna informacija (formativna funkcija ocenjevanja).
3. Pomembno je, da se učenci naučijo, kako naj se učijo (razvijanje metakognitivnih strategij).
4. Učitelj naj bo učencem v pomoč pri zastavljanju ciljev dela; za učence na razredni stopnji osnovne šole je še posebno pomembno, da si zastavljajo kratkoročne cilje, ki so zanje dosegljivi in jim hkrati pomenijo izziv.
5. Koristno je, če učitelj pri različnih demonstracijah v razredu ne prosi za pomoč le učencev, ki odlično obvladajo neko spretnost (*mastery model*). Posebno za učence z učnimi težavami predstavljajo boljše modele tisti njihovi sošolci, ki so sicer imeli v začetku na določenem področju težave, vendar so jih uspeli premagati (*copying model*). Prav tako lahko do pozitivnih socialnih primerjav pripelje delo v majhnih skupinah učencev, vendar pa mora učitelj naloge skupine natančno izbrati in zagotoviti, da ima vsak udeleženec določeno nalogo (vsak prispeva svoj delež k skupinskemu cilju).

Vodila, ki jih navajajo zgoraj avtorji, so dovolj splošna in kot taka uporabna v vsakodnevni šolski praksi (npr. opisno ocenjevanje, začetno branje in opismenjevanje...). Izredno pomembno je, da jih učitelji konkretizirajo predvsem v zgodnejših obdobjih šolanja, v času, ko otroci pridobivajo prve informacije o njihovih akademskih dosežkih (uspehih), saj so le-ti hkrati osnova za nadaljnji otrokov akademski (učni, šolski) razvoj.

Predvsem pa njihova splošnost (prožnost) omogoča, da so uporabna tudi izven meja kognitivnih področij.

Na tak način kot učitelji v končni fazi izpolnjujemo enega izmed najpomembnejših ciljev osnovne šole, t.j. omogočanje osebnostnega razvoja otrok v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja (uravnoteženje spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja).

LITERATURA

1. Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
2. Frey, D. in Carlock, C.J. (1989). *Enhancing self esteem*. Accelerated Development Inc.
3. Juriševič, M. (1992). *Samopodoba učencev osnovne šole in nekateri dejavniki, pomembni za njen razvoj*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
4. Juriševič, M. (1995). *Otrok - učenec v učiteljevih očeh*. Educa, 5(3), str.137 - 142.
5. Marcus, H., Wurf, E. (1987). *The dynamic self-concept: a social psychological perspective*. Annual Review of Psychology, 38, str. 299-337.
6. Marsh, H.W. (1990). *A multidimensional, hierarchical model of self - concept: theoretical and empirical justification*. Educational Psychology Review, 2 (2), str.77 - 172.
7. Oosterwegel, A. (1992). *The organisation of the self - system: developmental changes in childhood and adolescence*. Academisch Proefschrift. Faculteit der Psychologie, Universiteit van Amsterdam.
8. Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling, the expectancy effect*. Routledge & Kegan Paul, London.
9. Schunk, D.H. (1990). *Self concept and school achievement*. V: Rogers, C in Kutnick, P., *The social psychology of the primary school*. Routledge, London.

