

Vloga psihologije v edukacijskem procesu

Dr. Bogomir Novak

POVZETEK

V prispevku psihološkopedagoško analiziramo učiteljeve in učenčeve motive za učenje. Pri tem razlikujemo med zunanjo, notranjo in skupinsko motivacijo. Učitelji so vključeni v vseživljenjsko učenje zaradi rastočih zahtev po njihovi kompleksni profesionalnosti, spreminjanja paradigme šole iz transmisijske v transformacijsko, rastočih potreb po kvaliteti poučevanja, spreminjajočih programih izobraževanja učiteljev in postajanja šole kot edukacijske ustanove, ki je centralnega pomena za informacijsko družbo. Učitelji drugače kot doslej poučujejo učence. Na različnih oblikah dopolnilnega izobraževanja se drugače poučuje njim. .

Izobraževanje učiteljev delno zaostaja za trendi razvoja šole v Evropi in za uresničevanjem ciljev kurikularne prenove (1996 - 1999). Spodbudno vpliva na izobraževanje učiteljev fleksibilna organizacija dela na šoli (v nasprotju s togim urnim sistemom), pomoč kolegov, timsko sodelovanje v razrednem ali predmetnem aktivu, razumevanje vodstva, možnost daljših študijskih dopustov, dovzetnost za didaktične alternative in inovacije. Samomotivacija je še vedno najpomembnejši dejavnik med njimi. Transmisijski model zaprte (oz. inertne) javne šole z znanimi značilnostmi precej omejuje učenje in izobraževanje učiteljev.

V zadnjih desetih letih se je ideja dobrega učitelja in kvalitetnega poučevanja uveljavljala tudi v naši šoli. Programi izobraževanja učiteljev so postali širši in boljši. Motivi učiteljev vključujejo novo znanje, doseganje kompleksnejših edukacijskih ciljev, osebne rasti, razumevanje globalizacijskih trendov, aktivne participacije v sodelovanju z okoljem šole in uveljavljanju sebe kot intelektualcev oz. reflektiranih praktikov.

Ključne besede: učenje, skupinsko sodelovanje, izobraževanje učiteljev, edukacijske potrebe, notranja motivacija, transformacijska šola, profesionalnost.

ABSTRACT

Psychology in educational process

This contribution is concerned by psychopedagogical analysis of student's and teacher's motivation for learning. We differ among extern, inner and social motives. Teachers are included in the lifelong learning process because of many reasons: increasing demands for their complex professionalism, the changing school paradigm, i.e. from transmissive to transformational, increasing needs for quality teaching, the changing programmes of teacher education and the fact that school is turning into an educational institution of central importance for information society.

Teacher education partially does not follow the trend of school development in Europe nor does it follow the objectives of curricular reform (1996 – 1999). Factors positively influencing teacher education include flexible organisation of school work (in contrast with the rigid timetable system), help of colleagues, cooperation of a team of teachers teaching at the same level, understanding of the school management, possibility of extended periods of study leave, susceptibility to didactic alternatives and innovations. Nonetheless, self-motivation remains the most important factor. Transmissive model of a closed (i.e. inert) public school with familiar characteristics restrains education and learning to a large extent.

In the last ten years, the idea of a good teacher and quality teaching has considered in Slovenian school as well. The programmes of teacher education are larger and better. The motives of teachers are the acquiring of new knowledge, comprise promotion to a higher grade, achieving complex educational objectives of their own subject matter and of the school, personal growth and understanding of globalisation trends as well as active participation in making the school part of its environment and to promote themselves as intellectuals or reflective practitioners.

Key words: learning, group-based collaboration, teacher education, inner motivation, educational needs, inner motivation, transformative school, professionalism.

Uvod

Edukacijski proces¹ bomo analizirali z vidika učiteljeve motivacije za učenje, poučevanje in izobraževanje. Pri tem bomo zajeli tudi tiste kontekstualne dejavnike, ki so v funkciji spodbujanja ali oviranja motivacije učitelja. Raziskovanje motivacije učitelja je tesno povezana z motivacijo učenca, saj je neobhodni pogoj učiteljevega poučevanja motiviranje učenca zanj. Skušali bomo pokazati, kako se skozi paradigmatične spremembe vprašanje motivacije učiteljev sploh odpira, v čem spremembe učitelja kot lik vitalno zadevajo v njegovi kompleksni profesionalnosti, ne pa le kot strokovnjaka in pedagoga. To pomeni, da se po motivaciji učiteljev ne moremo vprašati brez razumevanja učiteljevega poklica, vloge in njegovih novih nalog. Strokovna avtonomija učiteljev je le formalni okvir za njegovo notranjo, ciljno motiviranost pri izbiri sredstev za doseganje zastavljenih ciljev. Vprašanje motivacije učitelja raziskujemo v smislu vprašanj: 1. ali koncepti, vzorci oz. modeli zunanjih sprememb ustrezajo učiteljevim konceptom, vzorcem, modelom delovanja, 2. kako in do katere meje poteka medsebojno usklajevanje. Očitno je, da šele bistvene spremembe v šoli izostrujejo problem motivacije učitelja, ker sprva sprožijo v učiteljih občutke nelagodja, nezadovoljstva in preobremenjenosti. V nadaljevanju pa gre za vprašanje, ali ta frustracija vodi k ustvarjalnim rešitvam ali ne v smislu učenja kot spreminjanja sebe in medsebojnih odnosov. Vprašujemo se po motivaciji učiteljev za kompleksen, interaktiven profesionalni razvoj.

Veliko več raziskovalne pozornosti je posvečene motivaciji učencev (*Kobal, 2001*) kot motivaciji učiteljev, ki pa so po Diesterwegovi oznaki še vedno 'stebri šole'. Javnost pričakuje, da motivacijo učitelja za izvedbo pedagoškega procesa in dela v razredu vključuje že opredelitev učitelja za ta poklic, kakor tudi dodiplomski študij. Takšna pričakovanja pa se kaj hitro izkažejo za pomanjkljiva zaradi nenehnih sprememb v edukaciji, ki pa predpostavljajo še drugačno pripravljenost udeležencev edukacije, zlasti

¹ Edukacijski proces lahko na različne načine opredeljujemo. V najširšem smislu obsega postopke od oblikovanja kurikula, učnih načrtov, učiteljevih priprav, razpoložljive učne tehnologije, učbenikov in priločnikov, metod, oblik in stilov učenja in poučevanja, timsko sodelovanje med učitelji, samoevalvacijo, učenčev in šolski uspeh, izobraževanje učiteljev, itd.

učiteljev, na aktivno sprejemanje sprememb v paradigmi znanosti, novih pedagoških in drugih družboslovnih spoznanj, na uresničevanje načel kurikularne reforme, z novimi kurikuli in učnimi načrti in nove organizacijske kulture.

Osnovo sodobne pedagogike tvori reformska pedagogika t. j. gibanje ob koncu 19. stol. in v začetku 20. stoletja za delovno šolo, podeželsko in umetniško. Reformska pedagogika v nacistični Nemčiji, Gesamtunterricht, Jena, Winetka, Dalton plan, ljudska visoka šola. Reforma je internacionalno gibanje (v Franciji education nouvelle, v Italiji attivismo, v angloameriškem prostoru progresivna pedagogika). V Nemčiji sta bili vplivni Montessorijeva š. in Dalton plan. Značilno za te reforme od spodaj so bile samodejavnost, samodoločanje, spontanost in fantazija posameznika in skupine, kasne je senzibilnost in kreativnost s ciljem ustvarjalne in odgovorne osebnosti. Za reformsko pedagogiko je značilno poudarjanje prednosti a) razvoja (zorenja) pred učenjem, b) naravne vzgoje pred načrtovanim vplivanjem skozi pedagoško posebej pripravljene vzgojne situacije ter c) prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka pred vzgojo, ki se naslanja na kulturo, socialne ali duhovne vrednote. Osvobajanje je tudi v načinu komuniciranja. Zgolj intelektualno ali znanstveno izobraževanje sta za privatne šole sekundarnega pomena. primarno je otroka socialno in emocionalno usposobiti za intelektualne napore. V osnovnem smislu se pedagogika na začetku 21. stoletja spet vrača k motivaciji in potrebam otroka in mladostnika s konstruktivističnimi pristopi.² V postmoderni je treba upoštevati novo individualizacijo in socializacijo. Medtem ko nekatere pedagoške smeri bolj poudarjajo posameznika, pa druge poudarjajo skupno življenje in učenje v šoli. Zato se poleg novih individualnih celostnih oblik učenja (npr. osebno pomembno, izkušensko, globalno, kvantno) razvijajo tudi skupinske (angl. *cooperative learning*).

1. Primer nepsihološke presoje funkcije edukacijskega procesa

² Več o tem glej v Novak, B. (2003). »Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme«. Mednarodni znanstveno-strokovnem simpozij »Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev«. 20. in 21. marec, 2003. Čateške toplice. Zbornik referatov. (v tisku). O medsebojnem vplivanju stilov poučevanja, učenja in mišljenja glej evalvacijsko študijo Novak, B. (et al., 2002).

Razvoj ideje edukacije v zadnjih dveh stoletjih spremljamo od zagovornikov represije do zagovornikov permisije. Marx in Engels sta kot klasika marksizma samo deklarativno presegala idejo represije dela in vzgoje. Tako *Marx* (1969; 340) pravi, da je zgodovina industrije in nastalo predmetno bivanje odprta knjiga človekovih bitnih moči, čutno dana človeška psihologija, ki doslej še ni bila povezana z bistvom človeka. Zdi se, da je Marx na tem mestu anticipiral razvoj psihologije kot ene izmed ključnih ved o človekovi ustvarjalnosti, čeprav v času njegovega pisanja *Francosko nemških letopisov* I. 1844 še ni nastala niti eksperimentalna psihologija. *Wundt* je odprl psihološki laboratorij šele I. 1871. Psihologija je šele postopno prodirala od parcialno-površinskega k celostnemu pogledu na človekovo vedenje.

Bitne moči vključuje podoba, ki je vključena v starogrški koncept vzgoje kot *paideia*³, ki se kasneje uveljavi kot oblikovanje (nem. *Bildung*). Po Autorju (*Autor*, 2003) je starogrška vzgoja kot *paideia* le implicitno individualno osebna in avtonomna, v kar se razvije v novem veku. Šele novoveški subjekt je sposoben razvijati vse bitne moči do nevarnosti avtodestrukcije. Otrok je v svoji specifični avtonomnosti priznan šele kot uporabna delovna sila. S tem dobi vzgoja kot vodenje otroka (gr. *pais+agein*) nov delovni smisel.

Za *Marxa* (1986; 360) prisilno delo delavcev ni izpodrinilo le otroške igre, temveč tudi svobodno delo, ki se je v hišnem krogu znotraj naravnih mej opravljalo za družino samo. Že *Engels* je v 'Položaju delavskega razreda v Angliji' zapisal, da je prisilno delo najhujša, najbolj onečašča moka. Tudi Marx je prepričan, da je »povpraševanje po otroškem delu pogosto tudi po obliki enako povpraševanju po črnskih sužnjih...« (*Marx*, 1986; 361).

³ Poznamo naslednje strukturne značilnosti starogrške *paideje*:

1. osvoboditev človeka v človečnosti od nečloveške zavezanosti videzu,
2. vzpon k vrednotam dobrega in znanja kot k smotra,
3. težnja k resnici biti in obrat celega človeka,
4. uvajanje v neskritost in spoznanje samega sebe (*Autor*, 2003).

Izraz '*paideia*' je tesno povezan z izrazom '*pais*', ki je večpomenski izraz za otroštvo, mladost, sužnja in igro (igrati se).

Delo otrok je za Marxa v celoti gledano nespametno, v delni inačici pa je smiselno izvedljivo. Marx se pri razlogih za povezavo dela in vzgoje opira na vzgojne določbe zakona o tovarnah, ki se »v celoti zdijo borne, vendar predpisujejo osnovni pouk kot obvezen pouk za delo« in dokazuje, da je »mogoče združiti pouk in telovadbo z ročnim delom in obratno. Iz pričevanj staršev so tovarniški nadzorniki ugotavljali, da se otroci, ki so zaposleni v tovarnah in hkrati hodijo v šolo samo pol toliko časa kakor redni šolski otroci, naučijo prav toliko kot oni in pogosto se več.« Sistem pol dela pol šole po Marxu (*Marx*, 1986; 437) omogoča, da se otrok pri eni zaposlitvi odpočije in okrepi za drugo. Možno je domnevati, da je šlo za bolj smotrno trošenje časa in energije pri drugačnem, bolj osebno pomembnem učenju, če otroci le niso preutrujeni. Vprašanje je, v koliki meri je bila recepcija staršev in tovarniških nadzornikov verodostojna.

Marx ima pred očmi (mladega) človeka kot psihosomatsko celoto. Kratkotrajni dril v šoli naj bi bila rekreacija v primerjavi z avtomatiziranimi gibi delavcev za strojem v tovarni. To pomeni, da naj bi v sistemu 50% dela : 50% vzgoje v šoli, otrok ušel negativnim posledicam vsake izmed obeh dejavnosti, če bi jo opravljal v celoti t. j. 100%. Tako učna dejavnost v šoli kot delovni gibi v tovarni so v bistvu prisilno ponavljajoči. Tayloristična in fordistična racionalna organizacija razdrobljenega dela sta nastali šele ob koncu 19. stoletja in sta pogojevali mehanicizem v šoli kot mehanizem transmisijske paradigme. Marx se pri razlogih za povezavo dela in vzgoje opira na vzgojne določbe zakona o tovarnah, ki se »v celoti zdijo borne, vendar predpisujejo osnovni pouk kot obvezen pouk za delo« in dokazuje, da je »mogoče združiti pouk in telovadbo z ročnim delom in obratno. Iz pričevanj staršev so tovarniški nadzorniki ugotavljali, da se otroci, ki so zaposleni v tovarnah in hkrati hodi jo v šolo samo pol toliko časa kakor redni šolski otroci, naučijo prav toliko kot oni in pogosto se več. Sistem pol dela pol šole po Marxu (*Marx*, 1986: 437) omogoča, da se otrok pri eni zaposlitvi odpočije in okrepi za drugo. Pri tem ne gre za bolj nadarjene, za boljše metode učenja otrok, ki imajo boljše uspehe v šoli ali za boljšo socialno strukturo njihovih staršev.

Rešitev problema, kako je možno, da imata dve utrujajoči dejavnosti pozitiven vpliv na razvoj (mlade) osebnosti, naj bi bila v prihranku časa. Kooperacija rok in možganov nastopa pri poljedelskem in industrijskem delu. Industrijski delavec je v slabšem položaju kot poljedelec le tedaj, če gre za poneumljanje sled njega. Model kooperacije glave in rok je bistven celo za osvoboditev dela, kar pa v času prvotne akumulacije kapitala ni bilo izvedljivo. Razmere na šolah so bile v času prvotne akumulacije kapitala res sramotne, kakor opisuje tudi Engels v 'Položaju delavskega razreda v Angliji', ker so bili kot učitelji odsluženi delavci in drugi, ki so hoteli preživeti, a so komaj znali pisati. Nekateri učitelji so se na šolska spričevala kar podkrižali. Prav tako slaba je bila tudi šolska oprema. Tehnična vzgoja je bila nujna, saj je šlo za navajanje otrok in mladine in za znanje uporabe najenostavnejša orodja vseh vrst proizvodnje.

V Marxovem kontraverznem konceptu gre za dve iluziji. Po prvi, ki jo zastopajo environmentalisti, naj bi se okolje samo spremenilo, po drugi, idealistični, pa naj bi se spreminjal posameznik sam po sebi. Teza o vzgoji v funkciji samospreminjanja sveta pove, da so ustanove kot so družina, šola, tovarna oz. podjetje, država, v katerih se posameznik vzgaja, le nujni, ne pa zadostni pogoj za njeno humanost. Ustanove same je treba spreminjati, kar pomeni, da je kontrolorje same treba kontrolirati. Le v tem primeru je objekt vzgoje hkrati tudi subjekt ali akter.

Kratkotrajni dril v šoli naj bi bila rekreacija v primerjavi z avtomatiziranimi gibi delavca za strojem v tovarni in obratno. To pomeni, da naj bi v sistemu 50% dela : 50% vzgoje v šoli, otrok ušel negativnim posledicam vsake izmed obeh dejavnosti, če bi jo opravljal v celoti tj. 100%. Marxovi argumenti niso prepričljivi, ker prikrivajo dolgoročni negativni transfer ene dejavnosti na drugo. Negativne posledice mehanizacije dela in vzgoje nastanejo šele v kasnejšem razvoju osebnosti. V 19. stoletju so bili učitelji slabo kvalificirani in odkrito represivni. Šola je bila vse prej kot rekreacija. Tendence k otroku usmerjene šole je bilo začititi šele v reformski pedagogiki na začetku 20. stoletja.

Z današnjega vidika tudi polovično delo otrok ni humano, ampak je samo manjše zlo. V Marxovem času pa je bil to delni napredek, ki pa ni bil nepresegljiv, ker je že kapital s

tehničnim spreminjanjem proizvodjalnih sil izločil delo otrok iz tovarn. Zgodnja združitev produktivnega dela s poukom se je zdelo Marxu eno izmed najmogočnejših sredstev za negacijo kapitalizma. Marx je Ownove ideje o delu otrok, ki so jih zastopali že angleški ekonomisti, nekritično vključil v revolucionarno vizijo osvoboditve proletariata. Vendar pa gre pri združitvi izobraževanja s proizvodnjo za to, da se pedagoška komponenta dela prilagodi ekonomski ideologiji, po kateri je delo vir vsega (materialnega) bogastva.

V tistem času ni bila razvita psihologija dela, ki proučuje, kako je smiselno prilagoditi pogoje dela človekovi naravi. Prilagajanje sposobnosti delavcev in otrok obstoječim delovnim pogojem je šlo na račun njihovih fizičnih poškodb in bolezni. Tako Marx kot Engels sta videla posurovele učinke tedanje neracionalne organizacije dela. Zlasti Marx v Kapitalu piše o voljčji lakoti kapitalistov po presežnem delu delavcev. Ti se lahko tej tendenci podaljševanja delovnega časa politično upirajo s stavkami in drugimi oblikami protesta, ne morejo pa čez noč spremeniti nujne, repulzivne, prisilne narave dela v svobodno, ustvarjalno delo, ki je sicer tudi naporno, a je v skladu s človekovimi sposobnostmi. Marx v Kapitalu ni kritiziral ekonomskega pojma dela iz antropoloških stališč in ni upošteval le-teh pri zasnovi vzgoje otrok. Že mladi Marx je razlikoval med umazano judovsko in revolucionarno obliko prakse. Ni pa vedel, da tudi revolucionarna praksa vodi nazaj v umazano judovsko obliko, kar se je pokazalo definitivno v postsocialističnih državah, ki so doživele konservativno kapitalistično revolucijo oz. rekonstrukcijo v smislu prehoda v novi tržni kapitalizem. Kot revolucionarni teoretik je stal Marx pred dvema slabo definiranimi problemoma: 1. kako naj delavci prevzamejo kontrolo nad upravljanjem s presežnim delom iz rok kapitalistov in 2. kako naj delavci - komunisti spreminjajo škodljive vzgojne učinke dela v pozitivne. Marx in Engels sta se zavzemala tudi za izobraženost delavskega razreda in sta bila proti divjosti, agresivnosti in neizobraženosti nekaterih članov. Posurovelost industrijske proizvodnje negativno psihološko vpliva na nasilno vedenje delavcev (alkoholiziranje, razgrajanje, agresivnost doma in na delovnem mestu). Vzgoja, kakršno sta si zamišljala, je izhajala iz možnih antropoloških predpostavk, ne pa iz dejanskih razmer v tovarni in šoli (Marks, 1982).

Zato v šoli ne more imeti kompenzacijske vloge. Marx je napačno predvideval, da bo proletariat s povezovanjem proizvodnega dela in vzgoje dolgoročno prekašal buržoazijo.

Praksa samoupravnega socializma je pokazala, da usmerjeno izobraževanje pri nas ni bilo nič bolj osvobajajoče kot delo v tovarni. Šole nima smisla reducirati niti na tovarno niti na trgovino, pa četudi vsebuje elemente proizvodnje in potrošnje. Psihologija edukacije ni isto kot psihologija dela ali psihologija potrošnika. Danes v zahodnem svetu prevladuje dualnost poklicnega in gimnazijskega šolstva, ker izobraževanje za nadaljnje izobraževanje in (poklicno) delo ne ustreza neenakosti sposobnosti z delitvijo sposobnosti ljudi na praktične in teoretične. Otroci delajo zaradi pomoči staršem v državah v razvoju, vendar pa v tem ni nič revolucionarnega ali vsaj spodbudnega za njihov lastni razvoj. To delo ni posledica njihove lastne notranje motivacije. Zato se vprašajmo, katero učenje je plod takšne motivacije.

2. Motivacija učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje

2. 1. Posledice paradigatskega obrata k učenju za motivacijo učitelja

V sodobni šoli gre za preobrat od transmisiji poučevanja k transformativnemu učenju. Razvoj znanosti in novih tehnologij zahteva danes nenehne kurikularne spremembe v smeri novih učnih vsebin, njihovih interdisciplinarnih povezav, metod in ciljev pri aplikaciji v pedagoško prakso. Zato učitelji skušajo spremeniti koncept in način poučevanja, kakor tudi vloge, četudi niso dovolj usposobljeni za to. V preteklosti so bili učitelji uspešni, če so v celoti predelali učne vsebine, danes pa je to sicer še vedno nujni, a čedalje bolj nezadostni pogoj njihove uspešnosti.

Odkrivanje novih ciljev, mehanizmov in stilov učenja⁴ vodi tudi k diferenciaciji stilov poučevanja, mišljenja in k diferenciaciji pojma znanja. Če hočemo obvladovati informacije v šoli, bi bilo treba selekcionirati bistvene od nebistvenih in bistvene osvajati čim bolj fleksibilno in celovito. To pa je najtežje doseči, ker za prvo primanjkuje

⁴ Več o tem glej: Novak, B. (2000). To Change the Slovenian Teacher Education Model from Particulate into Integrative.

V: Novak, B. (Ed): Anthropological Notebooks, Year VI, No. 1, Ljubljana, DAS, str. 101-114.

interdisciplinarno metodično poučevanje, za drugo pa znanje in spretnosti kombiniranja različnih stilov.

Z različnimi poučevalnimi stili (natakar, oblikovalec vrtnar in vodnik) in vlogami (prenašalec, animator, mentor, raziskovalec) navajajo učitelji učence k samostojnemu učenju za različne vrste znanja (npr. reproduktivno, kavzalno, načinovno). Če učitelji niso osvojili različnih vrst znanja na dodiplomski ravni, preden so jih lahko začeli uveljavljati v razredu, jih morajo na podiplomski ravni oz. po sistemu vseživljenjskega izobraževanja s seminarji, tečaji, delavnicami zaradi tendence nenehnega izboljševanja kakovosti (angl. *quality improvement*). Oblike usposabljanja učiteljev (seminarji, tečaji, frontalne in frontalno-raziskovalne oblike) presegajo deklarativno, programsko vnaprej določeno, vsebinsko stanovitno in ciljno fiksirano učenje, ki je doslej prevladovalo v šoli in v njihovem dodiplomskem izobraževanju. K usposabljanju štejemo stalno strokovno izpopolnjevanje v najširšem smislu te besede (angl. *continuing education*, v mednarodni rabi *INSET - in-service training*).⁵

Glede na to, ali se bodoči učitelji odločajo za poklic učitelja na osnovi zunanjih ali notranjih motivov, jih že s precejšnjo verjetnostjo lahko razporedimo na rutinske in učiteljev s poslanstvom. Medtem ko prvi skozi svoje filtre dojemajo spremembe kot nepotrebno zlo, pa jih drugi dojemajo kot ustvarjalni razvojni izziv. Vendar je to le osebni kriterij, ki se nanaša na odnos preživetja in samorealizacije. Ker pa je učiteljski poklic predvsem socialni, gre za vprašanje afinitete do medsebojnega sodelovanja. V zadnjem času ni pomembno le sodelovanje učiteljev z učenci in spodbujanje sodelovalnega učenja pri njih, ampak je vedno bolj pomembno, kako sodelujejo med seboj. V novi devetletki se razvija sodelovanje med učitelji kot sodelovanje med aktivni – npr. vertikalni aktiv, sodelovanje med šolami (mentorske šole),

⁵ Potreba izvir motivacije. Nekateri avtorji rabijo raje izraz 'potrebe', drugi 'motivi'. Po eni izmed najbolj kompleksnih opredelitev je motivacija notranje stanje ali notranja usmerjenost (naperjenost). Pogosto je opisana kot potreba, želja ali zahteva, sila, ki služi temu, da aktivira in poganja vedenje posameznika in to vedenje tudi usmerja (Kleinginna, P. & Kleinginna, A. 1981) kot

- notranja naravnost ali stanje, ki usmerja in aktivira vedenje;
- želja ali potreba, ki poganja in usmerja k cilju naravnano vedenje (angl. goal-oriented behavior);
- vpliv potreb in želja na intenzivnost in usmerjenost vedenja Franken (1994) je dodal k tej definiciji še vnemo, usmeritev in obstojnost vedenja.

sodelovanje znotraj aktivov pri učnih pripravah, pri izmenjavi izkušenj. Ni pa sodelovanja med učitelji pri sami izvedbi pouka v razredu (angl. *team teaching*,). Zato je pouk premalo interdisciplinaren. Premalo je skupinskega sodelovanja učiteljev (angl. *group-based collaboration*) pri politični organiziranosti, organizaciji šole in pri oblikovanju evalvacije šole. Seveda se v novi devetletki že opaža težave pri vzpostavljanju sodelovanja učiteljev od organizacijskih (kdaj in kje) do statusnih (večja in manjša izkušnost, mlajši z nižjimi in starejši z višjimi nazivi) in komunikacijskih (odnos med verbalno in neverbalno komunikacijo). Znano je, da je dobra organizacija pomemben dejavnik motivacije. Videti pa je, da prav ta manjka, ker so učitelji in učenci preobremenjeni.

Obstoječi model izobraževanja (bodočih) učiteljev v Sloveniji pretežno behaviorističen, partikularen z razcepljeno poklicno identiteto učitelja, prevladovanjem edukacije kot transmisije, parcialnega znanja v šoli, sistema poučevanja v zaprtem razredu (in ne timskega) in da je kot tak nezadosten za dolgoročno zadovoljevanje edukacijskih potreb udeležencev, zlasti učencev. Sistem stalnega izpopolnjevanja učiteljev se vsaj na nekaterih področjih kaže integrativno, interdisciplinarno in transformacijsko, na nekateri pa ne, kajti samo dodajanje novih predmetno - strokovnih in pedagoško - didaktičnih znanj po aditivnem, partikularnem načelu ne zadostuje za doseganje nove kvalitete pouka. Nekateri programi izobraževanja učiteljev še ne ustrezajo merilom človeka učenja in poučevanja (lat. *homo educans – homo educator*), ki ga definiramo kot biopsihosocialno in spritualno bitje, ker narava kurikulov stalnega strokovnega usposabljanja ni dovolj odprta, integrativna, prilagojena potrebam pedagoške prakse na vseh teh ravneh in usmerjena k potrebam šole. Vendar pa se ponudba programov usposabljanja izboljšuje. Ta strukturno izobraževalni premik je ključni za premik od zunanje k notranji motivaciji ali samomotivaciji učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. Razvoj motivacije poteka od nemotiviranosti prek zunanje k notranji motivaciji. Zato je osnovno vprašanje za učitelje, kako povečati kakovost motivacije pri sebi in učencih.

Kriteriji kakovostne motivacije so naslednji:

- vztrajanje pri določeni aktivnosti (tudi brez zunanje kontrole)
- odpornost proti neuspehom in oviram na poti do cilja
- kakovost učnih strategij (globinski pristop k učenju)
- kakovost učnih rezultatov (da je znanje trajno, razumljeno, uporabno – transfer)
- pozitiven čustveni odnos do sebe (samospoštovanje, ponos) in do naloge
- stopnja samostojnosti pri postavljanju ciljev in opravljanju nalog (*Marentič Požarnik, 2000a; 200*).

Šele notranja motivacija omogoča celostno, reflektivno izkustveno, kvantno oz. osebno pomembno učenje vsakega udeleženca pouka. Znano je, da učenje v transmisijski šoli ni celovito, ker se v njej izgubljajo kompetence učenca predvsem na socialnem in duhovnem področju.

Ker pa se vsi učenci in učitelji ne učijo na enak način, niso za te vrste učenja enako motivirani.

Medtem ko je za transmisijski način poučevanja značilno prenašanje znanja z neustvarjalnim, pasivnim, levosferičnim, konvergentnim učenjem, pa je za transformacijskega značilno učiteljevo sodelovanje z učenci, vodenje in raziskovanje z ustvarjalnim, intuitivnim, divergentnim učenjem na levi strani tabele. Transmisijski način ni usmerjen prvenstveno k razvijanju kritičnega mišljenja in kakovostnega učenja (izkušenskega v širšem pomenu te besede, osebno pomembnega, celovitega itd.). S transmisijskim poučevanjem se ohranja na šoli deklarativno oz. faktografsko znanje. Šele transformacijsko poučevanje (angl. *transformative teaching*) omogoča proceduralno (načinovno) in strateško – kondicionalno znanje, ki vključuje uporabo postopkov in metod (s podpomenko metakognitivno znanje).

2.2. Klasifikacija motivov dobrega učitelja v dobri šoli

Motivacija učiteljev za učenje in nadaljnje izobraževanje je potrebna, ker postaja šola centralna, vedno bolj kompleksna edukacijska ustanova v začetni fazi razvoja informacijske družbe. Edukacija pa postaja področje vedno širših, nasprotujočih in težko

uskladjivih motivov in interesov. Zato narašča pomen evalvacije avtonomije in kakovosti šole, kakor tudi potrebe po kakovosti pouka in stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Edukacijski motivi se kažejo pri realizaciji ciljev, ki nastajajo na osnovi percipiranih edukacijskih potreb.⁶ Poznamo več vrst klasifikacij teh potreb in motivov. Ena izmed najbolj uveljavljenih je klasifikacija edukacijskih potreb kot aplikacije klasifikacije potreb po Maslowu (*Maslow*, 1982). Te razvrstimo na 1. fiziološke, 2. potrebe po varnosti (strukturi in redu), 3. potrebe po pripadnosti in ljubezni, 4. potrebe po spoštovanju, 5. spoznanju, 6. estetske potrebe in 7. potrebe po samouresničevanju (osebni rasti). Pomembno, a neformalno vlogo pri njihovem spodbujanju ima ravnatelj (*Resman*, 1994).

Učitelj se uči vse življenje, ker rabi za uspešno pedagoško delo stalno izobraževanje in usposabljanje⁷ na vseh ravneh kompleksne profesionalizacije. za obvladuje novih učnih situacij. Pomembni izzivi so tudi nove možnosti usposabljanja učiteljev, ki jih ponujajo interaktivna izobraževalna središča. Le-ta imajo v tujini že tradicijo. V Sloveniji pa je takšno znanstveno interaktivno središče Hiša eksperimentov v Ljubljani, za katero je vedno večje povpraševanje.

Ker se po teoriji Maslowa se najlaže aktivirajo najnižji motivi, so šole usmerjene pretežno k šolskim uspehom. Vprašanje, kako je možno mobilizirati najbolj kvalitetne človeške resurse, je od določene meje dalje še odprto. Šole se trudijo za kakovost, a ne vse v enaki meri. Maslow (1982) piše dejstvo je, da če se ljudi vodi in sprejema odločitve namesto njih, oni postanejo vse manj sposobni za odločanje. Če bi učitelji vedeli, da je avtonomija učencev pogoj njihove avtonomije, bi najprej spodbujali avtonomno izbiro učencev. Realitetna oz. kontrolna teorija W. Glasserja je dobro orodje za to. Javne šole, ki še vedno slonijo na učno-vsebinskem kurikulumu, je ne morejo

⁶ Vseživljenjsko učenje je vseobsegajoča, trajna aktivnost za izboljševanje znanja, spretnosti in veščin, ki so potrebne za aktivno državljanstvo, socialno povezanost in zaposljivost. Vse troje je namenjeno polnemu razvoju posameznika v vseh obdobjih njegovega življenja.

⁷ O teoretskih modelih in praktičnih manifestacijah samopodobe pri različnih družbenih skupinah (mladina, ženske, igralci) glej v Kobal Grum D. et al. (2003). Bivanja samopodobe. Ljubljana, i2. Na splošno velja, da samopodoba učiteljev ni visoka, a se da s treningi zvišati.

uveljavljati. Le nekatere osnovne šole iz skupine kakovostnih šol v Sloveniji se je poslužujejo.

V kontekstu nekaterih vrednot inteligentnost in znanje (v smislu reševanja problemov in učinkovitosti v medsebojnih odnosih) ne prideta do izraza. To se sklada s stališči nekaterih psihologov, da ima ustvarjalnost močno motivacijsko podlago. *Angyal, Goldstein, Fromm, Rogers, Maslow* so prepričani, da je ustvarjalnost del splošne težnje po samoaktualizaciji. Samoaktualizacija usmerja posameznika k vse mu, za kar se čuti sposobnega in do česar čuti veselje. Samoaktualizacija je veselje do realizacije obstoječih potencialov, kar je mobilizacija sposobnosti pri zdravi ali nevrotični osebnosti. Kot vemo *Frankl* ni sprejemal Maslowega koncepta samorealizacije, ki ga je ta sicer navsezadnje socialno popravil. Ta ko bi skupaj z njima lahko rekli, da je upor zoper separaten model pogoj za model socialne reintegracije npr. pri vključevanje pozdravljenih odvisnikov v družbo, pri integracijskem pouku bolj in manj nadarjenih, pri vključevanju emigrantov, beguncev.

Tudi *Glasser* (1994) skuša pojasniti mehanizme notranje motivacije. Ljudje skušamo poleg fizioloških potešiti temeljne psihološke potrebe po pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Človek je bitje skupnosti, ker so lastnosti pripadnosti, ljubljenosti, sprejetosti temelji duševnega zdravja. *Glasser* večkrat opozarja na osamljenost mladih v sodobni družbi, na tragične posledice pomanjkljivih osebnih odnosov in zavrženosti, kar vodi v poskuse uživanja brez soljudi - s pripomočki zabavne elektronike, drog, nasilja, spolnosti brez ljubezni in podobno. Mladim se neradi menijo za to, kaj pričakujejo odrasli od njih, če se odrasli premalo zanimajo zanje.

Če učitelj ne teži k zadovoljitvi čim večjega števila potreb, k temu tudi ne navaja učencev. To velja tudi za vsako potrebo posebej. Po *Glasserju* bi moral biti pouk tudi zabaven. Če učitelj nima smisla za zabavo, je tudi učencem ne bo dovolil. Seveda obstajajo tudi vaje in strategije za motivacijo učiteljev. V bistvu gre pri učiteljih za problem sprejemanja nove rutine. Preobremenjeni so zato, ker je preveč sprememb hkrati. Preiti bi morali od ene nezavedne kompetence k drugim, kompleksnejšim.

Notranji motivi samoaktualizacije učiteljev čedalje bolj postajajo sestavina motiva preživetja. Čedalje manj je smiselnega prostora za rutinske učitelje, ki izhajajo le iz eksistenčnih potreb. Takšni učitelji tudi ne morejo spodbujati ustvarjalnega učenja učencev, ker se tudi sami ne učijo permanentno in ustvarjalno. Tendencia prehajanja k celovitemu učenju, mišljenju in poučevanju deluje po eni strani demotivirajoče na posamezne učitelje ki delujejo še kot zaprti sistem (model zaprtega razreda) in motivirajoče na tiste, ki so pripravljeni na osebno rast in socialno reorganizacijo šolskega dela. Timsko sodelovanje med učitelji je pri v Sloveniji zaradi pomanjkanja socialnega kapitala zanje bolj zunanja spodbuda kot notranji motiv. S sistemsko podporo je treba krepiti višjo individualno neodvisno kot socialno soodvisno samopodobo⁸ učiteljev in z njima tudi pozitiven odnos do sprememb na različnih ravneh, zlasti načrtovanih.

Učitelji so vključeni v vseživljenjsko učenje zaradi rastočih zahtev po njihovi kompleksni profesionalnosti, spreminjanja paradigme šole iz transmissijske v transformacijsko, rastočih potreb po kvaliteti poučevanja, spreminjajočih programih izobraževanja učiteljev in postajanja šole kot edukacijske ustanove, ki je centralnega pomena za informacijsko družbo. Učitelji sprejemajo različne vloge, naloge in stile poučevanja učencev. V okviru dopolnilnega izobraževanja se tudi drugače poučuje njim. Učitelji se bolj iz »nuje sprememb« kot zavestno poslužujejo bolj aktivnih, sodelovalnih, osebno pomembnih oblik učenja kot so jih bili navajeni doslej. K samoiniciativnosti pri iskanju informacij in samostojnemu učenju navajajo tudi učence, kar potem pri obojih funkcionira kot notranja motivacija.

Spodbudno vpliva na izobraževanje učiteljev fleksibilna organizacija dela na šoli (v nasprotju s togim urnim sistemom), timsko sodelovanje v razrednem ali predmetnem aktivu, odprta šolska in razredna klima, možnost uporabe daljših študijskih dopustov, posluh vodstva (zlasti ravnateljev) za njihove iniciative pri uvajanju didaktičnih alternativ in inovacij. Glavno vlogo pri izobraževanju učiteljev in njihovem uvajanju sprememb pri

⁸ Šolska klima vključuje šolsko ekologijo (šolska zgradba, oprema, velikost šole), milje (izkustvo, izobrazbo, socioekonomski položaj učitelja in učenca, vrednotno orientacijo), socialno strukturo (pravila obnašanja) in kulturo šole z rituali, ceremoniali, navadami in cilji organizacije.

pouku ima notranja motivacija oz. samomotivacija z visoko samopodobo in samospoštovanjem. Po novem govorimo še o interakcijsko komunikacijsko pogojeni motivaciji za sodelovanju učiteljev z učenci in med seboj.

Vsi se lahko učimo po zunanjih in notranjih motivih. Vsebina in načini zadovoljevanja teh motivov pa so za otroke in odrasle, učence in učitelje različni. Medtem ko je cilj učenca, ki še nima poklica, učenje za opravljanje poklica v prihodnosti, je pa cilj učiteljevega učenja poučevanje, ki je njegova poklicna dejavnost. Čeprav je za oba učenje že instinkt radovednosti kot tudi način življenja, pa je razlika med njima v tem, da je učenje sprejemanje znanja, poučevanje pa je dajanje. Razlika je tudi v tem, da učitelj že ima predmet, ki ga najbolj zanima, medtem ko se učenčev predmet zanimanja ne sklada nujno z učiteljevim, zlasti v osnovni in srednji šoli, kjer je veliko predmetov. Učitelj je za učenje veliko bolj kompleksno motiviran kot učenec, ker rabi kompleksno znanje. Je pa za učenje tudi bolj individualno kot skupinsko motiviran. V zadnjem času se čedalje bolj uveljavljajo socialni motivi, ker podpirajo šolo kot učečo se organizacijo.

Predvidljivo je, da je učitelj bolj motiviran za poučevanje v manjših šolskih stavbah kot v večjih, bolj v pritličnih učilnicah kot v kletni, bolj v jutranjih urah kot v popoldanskih, bolj pri nadarjenih učencih in bolj z dokvalifikacijo kot brez nje. Učitelj črpa motivacijo iz šolske klime, ki je spodbujala mojo samoiniciativnost, da sem jo lahko spodbujal in ocenjeval tudi pri učencih. Spreminjanje učnih načrtov ni nikoli tako blokiralo samoiniciativnosti kot jo je lahko blokiralo nenaklonjenost vodstva šole raznolikim načinom pedagoškega dela.

2.3. Razlika med transmisijskim in transformacijskim učenjem na primeru devetletke

Transmisijska, zaprta (oz. inertna) javna šola precej omejuje učenje in izobraževanje učiteljev in alternativne lastnosti transformacijskega modela, ki se šele uvaja na nekaterih šolah bolj na drugih pa manj izrazito. Devetletka bolje notranje in zunanje spodbuja rabo različnih učnih in poučevalnih stilov kot osemletka, iz naslednjih razlogov:

1. kurikuli so bolj ciljno kot vsebinsko orientirani; 2. v zadnji triadi so učenci klasificirani v razredih od 7. do 9. na tri nivoje, kar zlasti na tretji omogoča transformacijsko poučevanje; 3. učitelji z razširjenimi nalogami sodelujejo s svojimi kolegi tudi z drugih šol, da bi si tako pridobili nove izkušnje pri doseganju ciljev. 4. V Sloveniji so devetletke nastajale postopno od l. 1999 dalje do letošnjega šolskega leta. V tistih šolah, ki so zadnje pristopile k devetletkam preveč sprememb hkrati učitelje in učence bolj obremenjuje kot motivira. V tistih šolah, ki so najprej postale devetletke pa učitelji z novimi stili, metodami in vlogami dajejo učencem več znanja, veščin in sposobnosti, kar je pomembno za sodelovanje slovenske šole z evropsko šolo.

Kurikularne spremembe v edukaciji (zadnja kurikularna reforma 1996-99) so v Sloveniji prinesle večje spremembe kot so jih pričakovali učitelji. Zato širjenje njihovih vlog in nalog pomeni zanje problem, ki ga želijo rešiti in izziv, na katerega bi se radi ustvarjalno odzvali. Nekateri učitelji in vodstva še vedno skušajo zagovarjati rutino z nespremenjenim stanjem. Učitelji s srcem oz. pedagoškim erosom kot ljudje, strokovnjaki in pedagogi razvijajo kompleksno profesionalnost in pedagoško etiko odnosov z učenci, njihovimi starši, kolegi in vodstvom šole. Sledijo potrebi po rabi različnih poučevalnih in vzgojnih stilov in odpravljanju svojih slabosti. Tako prihodnosti managerjev kot tudi prihodnosti učiteljev intelektualcev ni brez razvijanja socialne inteligence z vživljanjem v drugega, sposobnostjo pravilnega razumevanja in interpretiranja čustev in ustvarjanja tople, odprte klime⁸ s komunikacijo. S temi sposobnostmi razvoja socialnega kapitala se učitelj uveljavlja kot vodja.

V zadnjem desetletju se tudi v slovenski šoli uveljavlja ideja dobrega učitelja in kakovostnega poučevanja (*Gossen, D. & Anderson, J., 1996*), ki je tako kot relativna a rastoča kakovost pouka prav tako motiv stalnega izobraževanja. Pozabljamo pa, da vseživljenjskega učenja ni brez stalne motivacije, ki pomeni dolgoročni interes za samospreminjanje – transformiranje in transformacijo družbe. Dober učitelj ni le tisti, ki dobro razlikuje (npr. med avtoritarnostjo in avtonomijo, normami in vestjo, učenjem sebe in učenjem drugih), ampak tudi tisti, ki ve, da bo v konkurenčnem boju za pridobivanje novega znanja, presežen. V vlogi dobrega učitelja je celo bolj radoveden kot učenec.

Novejši motiv učenja je učiti se učiti biti uspešen pri učenju po izbiri sebi lastnega stila. Celostno učenje zastopa tudi *Delors* (1996) z učenjem za bivanje, delo, izobraževanje in sodelovanje, ki bi jih moral vsakdo uravnoteženo uresničevati, ne pa le enega izmed njih npr. delo. Celostno učenje je zasidrano v celostni osebnosti, vsebuje notranjo motivacijo in daje dolgoročno najboljše rezultate. Učenec in učitelj v tem procesu enakovredno sodelujeta. Potrebno je inovativno, v prihodnost usmerjeno učenje, ki pa ga je v šoli premalo. Pouk, ki ni usmerjen problemsko, ne spodbuja bistveno razvoja kritičnega mišljenja.

Eden izmed ključnih dejavnikov za izpopolnjevanje in usposabljanje učiteljev je odprta šolska klima, ki jim omogoča razvoj medsebojnega zaupanja, varnosti, sprejetosti in spoštovanja, da lahko njihova šibka področja znanja in sposobnosti zagledajo kot področja osebne rasti in izboljševanja. Nenehna pripravljenost za učenje tedaj razmišljujočim učiteljem pomeni potrebo po usposabljanju za ustvarjanje takšnega učnega okolja za svoje učence, da lahko le-ti v polni meri razvijejo svoje ustvarjalne sposobnosti. Čedalje več državljanov skuša vplivati na kakovost edukacije, kar pomeni, da je edukacijske potrebe čedalje težje zadovoljiti po meri in skupnem konsenzu. Naslednja dejavnika sta tudi padanje natalitete (premik k individualizaciji pouka) in razvoj globalizacije. Vendar pa učitelj kot intelektualec (*Rutar, 2002*) ostaja osnovni steber. Zato je treba izboljševati sistem usposabljanja učiteljev.

Programi izobraževanja učiteljev so postali širši in boljši. Zamišljeni motivacijski cilji izobraževanja učiteljev so pridobivanje novega znanja, napredovanje v novi plačilni razred, doseganje kompleksnejših edukacijskih ciljev svojega predmeta in šole, osebna rast in razumevanje globalizacijskih tokov ter aktivno vključevanje v povezavo šole z okoljem, uveljavljanje sebe kot intelektualcev oz. reflektirajočih praktikov. Ena izmed najtežjih nalog učiteljev je obvladovanje čustev z vživljanjem v čustva učencev in obenem ustvarjanjem delovne, kooperativne klime (ozračja, vzdušja) v razredu. Ti motivacijski cilji upoštevajo motivacijo učiteljev na vseh ravneh od eksistenčne do eksistencialne oz. samoaktualizacije. V evalvacijski študiji je Razdevšek

Pučkova (*Razdevšek-Pučko*, 2002) ugotovila, da je večina udeleženk izobraževanja učiteljic za 1. razred devetletke v l. 2001 kot prvi motiv izpostavile osebno pridobivanje novega znanja in šele kot drugi motiv medsebojno sodelovanje. To pomeni, da se učitelji(ce) ne zavedajo pomena kompleksnosti motivov in kompleksnosti vprašanja motivacije.

Individualna motivacija za učenje je hkrati motivacija za mišljenje kot sredstva in mehanizma za samospoznavanje in samospreminjanje. Ker je razvoj kritičnega mišljenja res eden izmed osnovnih strateških ciljev države (*Barle*, 1996) smo kritično mišljenje pedagoško- antropološko in sociološko tematizirali (*Kolenc*, 2000, *Novak*, 2000, *Žalec*, 2002), da bi odpravljali enostranska, preozka ali celo napačna razumevanja kritičnosti v pedagoški praksi z implementacijo kriterijev in didaktičnih postopkov za vrednotenje napredka v razvoju kritičnega mišljenja pri učiteljih, ki so deležni dopolnilne izobrazbe na tečajih in evalvacije posebnih ekspertov, ki merijo napredek kakovosti njihovega pedagoškega dela. Transformirajoče poučevanje (*angl. transforming education*) in učenje (*transforming learning*) bolj spodbujata kritično mišljenje kot rutinsko oz transmissijsko. Jasno je, da učitelji zaradi zunanjih priporočil še ne navajajo učencev kritično razmišljati, ampak šele tedaj, ko sami verjamejo v neobhodno potrebo po vsakodnevni refleksiji in po nenehnem strokovnem izpopolnjevanju. Analiza dejanskega stanja bo pokazala, katere implementacije bi bilo še dobro vnesti v načina poučevanja, da bi izboljšali kakovost edukacijskega procesa hkrati z razvijanjem kulture mišljenja in učenja pri izbranih šolskih predmetih. To pa tudi od učencev in učiteljev terja učenje mišljenja kot reševanje problemov s celovitim, fleksibilnim, večdimenzionalnim mišljenjem.

Učitelji dobijo osnovno usposobljenost za opravljanje poklica v dodiplomskem izobraževanju in ga izpopolnjuje v podiplomskem. Doslej so se premalo izobraževali za osebni razvoj v smislu osvobajanja od preteklih vzorcev občutenja, čustvovanja, mišljenja in ponašanja, kar pa je pri delu z mladimi najpomembnejše. Pozitivni smisel, ki ga skušajo učitelji iznajti v številnih vsaj navidez negativnih pojavih, je v njihovih sposobnostih (veščinah, spretnostih) za sprejemanje, integriranje, sintetiziranje in

uravnoteženje nasprotujočih vrednot, stališč in prepričanj med udeleženci izobraževanja (Kyriacou, 1997). Za takšno inovacijo jim pogosto manjka sintetičnega psihosocialnega znanja in mišljenja. Učiteljeva kompleksna profesionalnost se ne more razvijati brez uporabe naslednjih vrst znanja: 1. vsebinsko znanje (*content knowledge*), 2. splošno pedagoško znanje (*general pedagogical knowledge*) na ravni teorij, empiričnih izsledkov, vizij, pojmovanj in stališč o pouku, vzgoji, šoli, ocenjevanju s področja pedagogike, didaktike in drugih disciplin, 3. kurikularno znanje (*curriculum knowledge*) kot »orodje poklica« (o zakonodaji, učnih načrtih, organizaciji šolstva...), 4. specialnodidaktično znanje, kako doseči učinek poučevanja (*pedagogical content knowledge*), 5. psihološko znanje o značilnostih učencev (*knowledge of the characteristics of the learners*) ter procesov učenja, 6. znanje o šolskem managementu in šoli kot ustanovi (*knowledge of educational contexts*), znanje o ciljih in vrednotah edukacije predpostavkah (*knowledge of educational goals and values*) ter o filozofiji, 7. praktično (akcijsko, izkustveno, situacijsko, implicitno) znanje, akcijski repertoar, praktična modrost, poklicne spretnosti ali kompetence, vedeti kako (Marentič Požarnik, B., 2000b, 6-7)..

Brečkova (Brečko, 2002) pokaže 40 različnih aktivnih metod za motiviranje učiteljev in preobrazbo informacij v znanje. Po Brečkovi naj bi odrasli v tečajih, delovnih skupinah in seminarjih našli učinkovito pot do vsebine in drug do drugega. Učenje v socialnem okolju je interaktivno, ker se učimo drug od drugega. Znano je, da preobilje informacij blokira individualno in skupinsko učenje.

Na delavnicah in drugih oblikah usposabljanja se učitelji tudi drugače (inter)aktivno kooperativno in s tem transformacijsko učijo. Z dvigovanjem ravni aspiracij za obvladovanje učnih situacij v razredu in pri izvenšolskih dejavnostih krepijo tudi samomotivacijo za učenje in poučevanje. Zaradi vedno hitrejših sprememb v šolstvu in zviševanje kriterijev za dobrega in kakovostnega učitelja postajajo učitelji demotivirani za obvladovanje učnih situacij, bežijo iz poklica ali so sistemsko nepotrebni, se zapirajo v rutino, kar pa ni dobro niti zanje niti za učence.

3. Sklep

Danes še ne vemo veliko o motivaciji učiteljev za pedagoško delo o njihovih načinih učenja. To vedenje pa je ključno za paradigmatični premik v smeri transformacijske šole. Ker je novo znanje o načinih učenja še malo popularizirano, lahko sklepamo, da se učitelji večinoma učijo tako kot so se učili v dosedanem dodiplomskem izobraževanju. Ugotovili smo, da rutinski učitelji poučujejo po motivih preživetja, učitelji s poslanstvom pa po motivih samoaktualizacije. Prvi samo krpajo vrzeli v znanju in spretnostih, drugi pa prevzemajo spodbudo za ustvarjalne pristope, uporabo različnih stilov poučevanja in omogočajo učencem, da se učijo po različnih stilih. Sprememba paradigme se kaže tudi v modeli izobraževanja učiteljev od behavioristične in pozitivistične k personalistični in interaktivni. Prvi dve ustrezata transmissijski paradigmi šole drugi dve pa transformacijski. V skladu s tem se spreminja tudi profesionalnost učitelja od ekspertne h kompleksno interakcijski. To pa pomeni, da je treba motivacijo učiteljev v smislu njihove avtonomije razumeti kot sinergični, interakcijski učinek znotrajšolskih, izvenšolskih dejavnikov (Novak, 2003).

Delo otrok na polju ali v tovarni v celoti ali le kot pomožno je še danes ekonomska nuja. Ne gre za način osvobajanja od obstoječih razmer, ampak za njihovo reproduciranje. Tudi pri odraslih je danes delo in izobraževalno dokvalificiranje v funkciji reprodukcije. Izobraženi odrasli lahko izbirajo med delom, ki ga morajo opravljati in delom, ki jih veseli in se z njim samoaktualizirajo.

Po Maslowu se najlažje aktivirajo najnižji, materialni motivi. Morda je v tem razlog, da se v javni šoli tako težko uveljavljajo duhovne vrednote in modrost. Vendar je možno mobilizirati najbolj kvalitetne človeške vire, če se učitelji samostojno odločajo za to, kar so najbolj zainteresirani in talentirani, sicer postajajo v centraliziranem in zbirokratiziranem šolskem sistemu vse manj sposobni za odločanje. Isto velja za učence.

Naša teza je, da paradigmatični obrat od poučevanja k učenju s sistemskimi spremembami šole zlasti pri prehodu iz osemletke v devetletko učitelje najprej

obremenjuje, kar občutijo kot frustracijo. Vprašanje motivacije učiteljev se nanaša na pridobivanje kompleksne profesionalnosti, ki vključuje njihovo osebno rast, razumevanje globalizacijskih trendov in aktivno participacijo v sodelovanju z okoljem. Ne gre le na pridobivanje novega znanja, kakor to razume večina. Tradicionalni, rutinski učitelj ni motiviran za aktivno sprejemanje permanentnih sprememb v šoli. Za to tudi ni usposobljen. Zakonsko predpisana strokovna avtonomija učitelja je sicer formalno nujna, ni pa zadostna spodbuda za učiteljevo uresničevanje ciljev kurikularne reforme.

Literatura

- Autor, O. (2003). Paideia. Humanistično pedagoško bistvo paideia in njegovo uresničevanje v vzgojnoizobraževalni praksi antičnih Grkov. Maribor, Slavistično društvo.
- Barle, A. (1996). Izhodišča kurikularne prenovе Republike Slovenije. Ljubljana, MŠŠ.
- Brečko, D. (2002). Štirideset sodobnih učnih metod: priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana, Sofos.
- Delors, J. (1996). Učenje skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana, MŠŠ.
- Franken, R. (1994). Human motivation. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- Gossen, D. & Anderson, J. (1996). Ustvarimo razmere za dobro šolo! Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Kobal, D. (2001). Temeljni vidiki učenja in motivacije za učenje v šoli. Zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta v letu 2001. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. (ured., et al.) »Bivanja samopodobe«. Ljubljana, i2.
- Kolenc, J. (2000). Mišljenje v kurikulumu osnovnih in srednjih šol. V: Gerjolj, S. (2000): Človek in kurikulum. Ljubljana, Družina. Str. 189 – 217.
- Kleinginna, P. & Kleinginna A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5, 263-291.
- Kyriacou, Ch. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Regionalni izobraževalni center, Radovljica
- Lesar, I. (2002). Med iskanjem in izbiro smisla. Vpliv Franklove teorije smisla na vzgojo in izobraževanje. Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenovе. V: Vzgoja in izobraževanje, I. 31, št. 4, str. 4-11.
- Marx, K. (1969). Kritika nacionalne ekonomije. Pariški rokopisi 1844. V: Marx, K. – Engels; F. Izbrana dela. I. Ljubljana, CZ, str. 245 - 398.
- Marx, K. (1982). Marks i Engels o vaspitanju. Beograd, Zavod za udžbenike.
- Marx, K. (1986). Kapital. Kritika politične ekonomije. Prvi zvezek. Prva knjiga: Produktivski proces kapitala, Ljubljana, CZ.
- Maslov, A. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd, Nolit.
- Možina, T. (2003). Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Študije in raziskave 11. Ljubljana, ACS.
- Novak, B. (2000). Pogoji razvijanja mišljenja v šoli. V: Človek in kurikulum. Ljubljana, Družina, str. 146-172
- Novak, B. (et al., 2002). Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli. Ljubljana, Pedagoški inštitut (interno gradivo)
- Novak, B. (2003). Dejavniki razvoja slovenske šole. V: Didaktica Slovenica, Pedagoška obzorja, I. 18, str. 17-34.
- Peček Čuk, M. (ured. 1998). Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev – European trends in primary school teacher education. Ljubljana, Faculty of education

Raffini, J., P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije učencev. Ljubljana, Educy.

Razdevšek-Pučko, C. (2002). Potrebe, pričakovanja in motiviranost pedagoških delavcev za stalno strokovno spopolnjevanje. V: Žorga, S. (nosilka s sodelavkami: Polak, A., Razdevšek-Pučko, et al.). Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove.« Ljubljana, Pedagoška fakulteta. Str. 56-133.

Resman, M. (1994). Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. V: Sodobna pedagogika, 1994/5-6, str. 213-226.

Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektualec. Radovljica, Didakta.