

**Dr. Marjanca Pergar Kuščer,
dr. Cveta Razdevšek Pučko**

Sodelovanje in tekmovanje v šoli

Povzetek: Prispevek obravnava sodelovanje in tekmovanje v šoli z učiteljevega vidika. V okviru mednarodnega projekta *Učiteljevo strokovno in osebno razumevanje in obravnava tekmovalnosti in sodelovanja*, pri katerem so sodelovale Anglija, Madžarska in Slovenija, so bile narejene primerjave in analize različnih vidikov tekmovalnosti in sodelovanja, kakor se kažejo v šolskih situacijah v omenjenih državah. Predstavljen je tisti del raziskave, kjer so bili izpeljani intervjuji z našimi učitelji. Povzeta so mnenja učiteljev o pomenu, ki ga pripisujejo obema pojavoma v šoli in družbi. Ugotavlja nekatere razlike med srednješolskimi in razrednimi učitelji, čeprav oboji menijo, da pri pouku spodbujajo predvsem sodelovanje. Za življenje v današnji družbi pa poudarjajo tako pomen sodelovanja kot tudi sposobnost spoprijemanja s tekmovalnimi situacijami.

Ključne besede: sodelovanje, tekmovanje, učitelji, šola, družba.

UDK: 371

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Marjanca Pergar Kuščer, docentka, Pedagoška fakulteta Koper, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
Dr. Cveta Razdevšek Pučko, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.*

Uvod

Življenje v sodobnem svetu je preprejeno s tekmovalnostjo, vendar bi težko trdili, da ta ni bila prisotna v življenju katere koli družbene skupine že od nekdaj. Evolucijska teorija vidi v tekmovalnosti pomen za preživetje vrst, saj je bitka za preživetje pomensko povezana s selekcijo. Po drugi strani pa antropolog Montague (po Johnson in Johnson 1975) vidi na kateri koli stopnji evolucije kot selektivno najvrednejšo obliko vedenja sodelovanje. Opozarja, da je družba v svojem bistvu sodelovalna tvorba. Brez sodelovanja posamezniki ne morejo preživeti. Zaradi sodelovanja se je družba ohranila do današnjih dni.

Ekološka perspektiva v razvojni teoriji Urija Bronfenbrennerja (Smith 1998), ki jo vedno pogosteje zasledimo v novejši psihološki literaturi, opredeljuje soodvisnost med posameznikovim vedenjem in vplivi okolja kot povezavo različnih sistemov od mikroravni do makroravni. Eden od pomembnejših mikrosistemov – skupin posameznikov, ki neposredno vplivajo na otrokovo življenje, je šola. Na mikrosisteme pa vpliva makrosistem, ki ga pomembno opredeljujeta politika in ekonomija. Pričakovanja politike in gospodarstva odsevajo tudi v izobraževalnem sistemu, ki naj bi pripravljala mlade za življenje v globalno tekmovalni družbi, čeprav se po drugi strani poudarja vzgoja za vrednote, kot so tolerantnost, enake možnosti in medsebojno spoštovanje ter odgovornost do drugih (Ross, Fülöp, Pergar 2000).

Otroci razvijajo razumevanje sveta v veliki meri skozi izkušnje v interakciji z odraslimi in vrstniki. Teorije, ki so pojasnjevale razvoj in učenje zgolj z notranjimi dejavniki, so že dolgo presežene z interakcijskimi teorijami kognitivnega razvoja, ki bolj poudarjajo socialne elemente v razvoju (Driscoll 1993). Meje med vplivi okolja na kognitivni ali socialni razvoj nima smisla postavljati, saj sta povsem prepletene. Poleg učnih vsebin in metod dela vplivajo na otrokovo doživljanje in razvoj medsebojni odnosi. Ti se kažejo tudi v sodelovanju in tekmovalnosti. Največkrat se poudarja pomen sodelovanja in timskega dela tudi pri napredovanju v razumevanju in znanju, vendar Fülöpova (2002) prob-

lematizira dihotomizacijo sodelovanja in tekmovalnosti kot ekstrema iste dimenzije, kjer se tekmovalnost prikazuje z negativnim predznakom. V vsakem posamezniku sta prisotni tendenci po uporabi obeh strategij, kar se kaže v realnih situacijah. Fülöpova navaja (prav tam) kot primer učence, ki so, čeprav zelo tekmovalni, tudi izjemno spretni v sodelovalnem vedenju, zato so največkrat med sošolci priljubljeni. Nemotivirani učenci pa ne kažejo ne ene ne druge oblike strategij in pri tem v šolski situaciji tudi najmanj pridobijo.

Kakor koli, v večini izobraževalnih institucij je tekmovalnost prisotna. Če pogledamo le sistem ocenjevanja in točkovanja za napredovanje in možnost izbora nadaljnjega šolanja na različnih stopnjah izobraževanja, vidimo, da je spodbujanje tekmovalnosti del socializacijskega procesa za pripravo na poznejše vloge v družbenem življenju (Robertson 1989). Ocene naj bi odsevale znanje, vendar nastane težava, ko se tekma za ocene in točke sprevrže bolj v učenje strategij za pridobivanje dobrih ocen kot v poglobljanje znanja. Raziskave, ki jih je opravil Hovard Becker (po Robertson 1989) s sodelavci med študenti sicer že davnega leta 1968, so pokazale, da so si ti pogosto izbirali »lažje« predmete, pri katerih je bila zanesljivejša dobra ocena, četudi z njimi niso pridobili veliko, redkeje pa predmete, ki bi jim bili intelektualni izziv, a ne bi prinesli toliko točk ali tako dobrih ocen. Podobno so izbirali med profesorji pa tudi pri branju knjig so se izognili tistim, ki niso bile neposredno povezane z vprašanji pri testu. V tem se tudi danes ni veliko spremenilo, le da se trend strategij učenja za teste – tudi pri nas – prenaša na vedno nižje stopnje šolanja.

V razpravah o sodelovanju v procesu učenja se v Sloveniji v zadnjem času pogosto uporablja pojem *sodelovalno učenje*, ki pa ne zajema v celoti vseh oblik sodelovanja v procesih učenja in poučevanja. Tudi učenci ali učitelji pojma »sodelovanje v učenju« ne razumejo v pomenu definicije, ki pojmuje sodelovalno učenje kot »učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj« (Peklaj 2001, stran 9). V šolah pogosto uporabljajo tudi izraze, kot so *delo v skupinah*, *učne skupine* ali tudi kar *sodelovanje učencev*. Kot navaja Peklajeva (prav tam), je bistvena razlika predvsem v stopnji »pozitivne soodvisnosti med člani skupine, ki jo dosežemo s pomočjo skupnih ciljev«. Slavin (2004) uporablja tudi izraz *sodelovalna struktura učnih situacij*, za razliko od individualne ali tekmovalne strukture. V nadaljevanju bomo uporabljali izraz *sodelovanje v procesu učenja*, z njim pa bomo zajeli vse oblike, od preprostega sodelovanja kot pomoči do bolj organiziranih in zapletenih sodelovalnih učnih situacij.

Številne raziskave, ki jih kot metaanalizo predstavlja Slavin (1991), potrjujejo pozitivne učinke sodelovanja v procesih učenja, in sicer tako na učne rezultate kakor tudi na medosebne odnose v skupini in samopodobo učencev. Slavin (2004) omenja različne vidike sodelovanja v procesu učenja, in sicer motivacijski, socialni in kognitivni vidik. Med učinki, ki jih navajajo različni avtorji (Askew in Carnell 1998, Slavin 1991, Woolfolk 1998), naj omenimo več priložnosti za povratno informacijo, ki jo učenci dobijo tudi od vrstnikov, ne le od učitelja, pomoč in podporo, prevzemanje odgovornosti in manjše tveganje v novih situaci-

jah, izkušnjo odvisnosti in soodvisnosti, priložnost za spoznavanje razlik med posamezniki, tako v pogledih kakor tudi v načinih reševanja problemov, učenje poslušanja in strpnosti do drugih. Po mnenju Presselsena (po Askew in Carnell 1998) naj bi sodelovanje v učenju pri učencih pospeševalo tudi razvoj metakognicije, saj se morajo učenci naučiti, kako drugim razložiti, kako so prišli do rešitve, to pa zahteva refleksijo lastnega razmišljanja. Seveda pa sodelovanje prispeva tudi k večjemu številu zamisli, k iskanju različnih rešitev, zato tudi učenci sami ugotovijo, da je sodelovanje koristno.

Stipkova (1998) opozarja, da moč in prednosti učenja s sodelovanjem v šoli niso vedno izrabljene, predvsem zaradi pomanjkanja ustreznih spretnosti poučevanja pri učiteljih na eni strani in nevajenosti učencev na drugi strani. Peklajeva (1996) je v svoji raziskavi dokazala, da ob sistematični pripravi učiteljev in učencev sodelovalno učenje pozitivno učinkuje na znanje učencev pri matematiki in slovenščini, na socialne odnose v skupini ter na željo po sodelovanju z drugimi učenci; na motivacijsko-čustvenem področju pa ni ugotovila statistično pomembnih učinkov, prav tako ni našla statistično pomembnih razlik glede na spol, sposobnosti učencev in njihov kognitivni stil. Pokazala se je le tendenca, da deklice bolje sprejemajo sodelovalno učenje kot dečki. Ista avtorica (Peklaj 2001) poudarja tudi, da zahteva sodelovalno učenje od učitelja veliko načrtovanja in pripravljanja gradiva.

Glede na to, da se v učnih načrtih za devetletko pri posameznih predmetih (npr. pri predmetih spoznavanje okolja, družba, geografija, slovenščina, gospodinjstvo, državljanska vzgoja) v okviru didaktičnih priporočil pogosto priporoča skupinsko ali sodelovalno delo, projektno delo, delo v dvojicah ali v malih skupinah (učni načrti, sprejeti leta 1998), je seveda smiselno vprašanje, ali se to v resnici kaže v osnovni šoli, ki izvaja devetletni program. Evalvacijska študija, ki so jo opravile sodelavke Pedagoškega inštituta (Gril 2003), je proučevala, ali se spremenjena načela poučevanja, ki so zapisana v kurikularnih dokumentih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, učni načrti za devetletko), v resnici kažejo v strukturiranju učne interakcije pri pouku, v sodelovalnosti oz. tekmovalnosti učencev ter v medosebnih odnosih med učenci. Evalvacijska študija je zajela učence zadnjega triletja osnovnih šol, ki so leta 1999/2000 začele izvajati program devetletne osnovne šole. Med rezultati te študije (prav tam) avtorice navajajo, da učitelji naravoslovnih in družboslovno-jezikovnih predmetov v devetletnem programu osnovne šole v večji meri kot v osemletnem programu spodbujajo različne oblike sodelovanja med učenci, predvsem pri skupnem delu pri projektih, poskusih in nalogah, spodbujajo tudi medsebojno izmenjavo znanja, mnenj iz izkušenj. V devetletki učenci tudi pogosteje delajo v skupinah, zmanjšal se je delež frontalnega pouka. Učenci zadnjih treh razredov v devetletki so v razredu zaznali večjo stopnjo sodelovalnosti, so bolj pozitivno naravnani do skupnega dela s sošolci, cenijo njihovo kooperativnost in odnose v razredu pogosteje označujejo za sodelovalne, hkrati pa zaznavajo lastno vedenje kot bolj tekmovalno in raje tekmujejo ter primerjajo znanje med seboj kot njihovi vrstniki v osemletnem programu osnovne šole. Tudi ko so iskali razlike v zaznavanju pouka glede na učno uspešnost, so odlični učenci v devetletki oce-

nili odnose v razredu kot bolj sodelovalne kot odlični v osemletki. Avtorice sklepa-
jo, da so kurikularne spremembe pozitivno vplivale na razvoj socialnih kompe-
tenc in komunikacijskih spretnosti ter da so tudi zvečale pomen pomoči in sode-
lovanja med vrstniki. Študija nakazuje, da program devetletne osnovne šole ude-
janja nekatera načela, ki so poudarjena v posameznih učnih načrtih.

Na razredni stopnji je predmet *spoznavanje okolja* tisti, ki vsebuje na eni
strani veliko vsebin pa tudi eksplicitnih specialnodidaktičnih priporočil o
pomembnosti sodelovanja, sporazumevanja med ljudmi, upoštevanja potreb
drugih, poudarja se strpnost in solidarnost med ljudmi, priporoča se delo v dvo-
jicah in skupinah, kjer naj učenec preskuša različne vloge. Sodelovanje, strp-
nost, poslušanje in upoštevanje drugih so pomembni cilji tudi pri drugih pred-
metih (npr. pri slovenščini).

Predstavitev projekta

V okviru projekta *Učiteljevo strokovno in osebno razumevanje in obravnava
tekmovalnosti in sodelovanja: Primerjalna analiza rezultatov raziskave v Veliki
Britaniji, na Madžarskem in v Sloveniji*, ki so ga podprle Britanska akademija,
Slovenska akademija znanosti in umetnosti ter Madžarska akademija znanosti,
smo proučevali različne vidike tekmovalnosti in sodelovanja, kakor odsevajo v
šolskih situacijah v omenjenih državah. Zanimalo nas je, kako razumejo tek-
movalnost in sodelovanje učitelji in učenci v treh državah z različnim kultur-
nim, zgodovinskim, socialnim in političnim ozadjem, zdaj združenih v Evropski
uniji. Raziskava je bila delno zasnovana kot študija primerov štiriindvajsetih
razredov na dvanajstih osnovnih šolah (po dva razreda na posamezni osnovni in
srednji šoli) v glavnih mestih sodelujočih držav, delno pa kot skupinska analiza
in primerjava razumevanja ključnih pojmov raziskave med večjim številom os-
novnošolskih in srednješolskih učiteljev. V tem delu raziskave je sodelovalo 300
učiteljev. Za zbiranje informacij smo uporabili različne metode. Za prvi del smo
uporabili *strukturirane intervjuje*, ki smo jih opravili s posameznimi učitelji in z
manjšimi skupinami učencev neposredno po opazovanju pouka. Ob opazovanju
smo izpolnili *opazovalne liste*. Drugi del smo izvedli z uporabo metode AGA (As-
sociative Group Analysis), ki sta jo razvila Szalay in Brent (1967). Analizirali smo
tudi nekatere druge pojme, ki se jih v zadnjem času po eni strani povezuje s sode-
lovanjem (državlјanska vzgoja), po drugi strani pa s tekmovalnostjo
(podjetništvo). Pri prvem delu raziskave je bilo predvsem pomembno, da smo
nekatera opazovanja v posameznih državah izpeljali skupaj vsi raziskovalci. Tako
smo lahko razčistili razumevanje nekaterih »medkulturnih« specifičnosti.

Opredelitev problema

Namen pričujočega prispevka je predstaviti le nekatere dele raziskave, ki
se nanašajo na analizo intervjujev v osnovni in srednji šoli v Sloveniji. Z mnen-

ji učiteljev o pojavljanju sodelovanja in tekmovalnosti med učenci v različnih šolskih situacijah ter pomenom, ki ga pripisujejo obema pojavoma v razredu, želimo prepoznati tako pozitivne kot negativne dejavnike obeh pojavov, kot jih doživljajo in razumejo učitelji sami.

Primerjalne analize obširnejšega gradiva projekta, opazovanj dogajanja med poukom ter primerjave razmišljanj o tekmovalnosti in sodelovanju med učitelji in učenci v Sloveniji, na Madžarskem in v Angliji, kakor tudi samo pomensko analizo obeh pojmov, ki bo osvetlila tudi subjektivne vidike razumevanja proučevanih fenomenov, bomo objavili vsi sodelavci raziskave v kompleksnejšem prispevku.

Predstavitev strukturiranega vprašalnika za intervju

Vprašalnike smo sestavili na podlagi zastavljenih ciljev celotne študije po pogovorih in usklajevanju glede relevantnosti problema v vsaki od sodelujočih držav. Preliminarni vprašalnik smo preskusili in vprašanja odprtega tipa medsebojno uskladili. V najširšem pomenu lahko govorimo o dveh skupinah vprašanj. Prva se nanaša na tekmovanje, druga pa na sodelovanje. Znotraj skupin lahko govorimo o sklopih oziroma kategorijah. Te se delijo na del o tekmovalnem vedenju in na del o sodelovalnem vedenju v razredu, na učiteljeve spomine iz lastnih izkušenj v času šolanja in na učiteljevo razumevanje pomena enega ali drugega pojava v sodobni družbi. Kot zadnje smo učitelje vprašali o njihovi vlogi pri tem.

Postopek

Intervjuje smo izvedli z učitelji v ločenih prostorih po opazovanju razrednih interakcij in jih, z njihovim dovoljenjem, tudi snemali.

Nekateri odgovori učiteljev o sodelovanju in tekmovanju

Sodelovanje v razredu

Na vprašanje, v katerih situacijah učenci v razredu sodelujejo, so razredni učitelji odgovarjali, da učenci sodelujejo na različne načine: v skupinah, dvojicah, pomagajo tistim, ki so nekoliko »počasnejši«, ali tistim, ki so bili odsotni od pouka, učenci so tudi uspešni, ko je treba sošolcu razložiti snov, ki je morda ne razume; posojajo si učbenike in druge pripomočke, sodelujejo pri organizaciji različnih aktivnosti. Večina učencev uživa v teh situacijah, le nekaj je takih, kjer mora učitelj pomagati pri vključevanju v skupine. Tudi učitelji na srednjih šolah omenjajo podobne oblike sodelovanja učencev, le da je na tej stopnji šolanja poudarjena večja solidarnost (včasih neupravičena) in sodelovanje pri problemih, ki niso učne narave.

Učenci večinoma sodelujejo z vrstniki v razredu; pri nekaterih aktivnostih, ki so širšega (šolskega) pomena, pa tudi z učenci drugih razredov. Sodelujejo tudi v športu, predvsem takrat, ko tekmujejo kot skupine med seboj.

Učitelji pojmujejo sodelovanje kot socialno spretnost, ki se je je treba učiti. Učenci se učijo odgovornosti, tolerance, empatije in usklajevanja, učijo se pomembnosti sodelovanja in učenja drug od drugega. Pri delu v skupinah pridobivajo tudi organizacijske spretnosti, naučijo se deliti naloge in prevzemati odgovornost, spoznajo šibke in močne točke sebe in svojih sošolcev, naučijo se ceniti delo drugih, sprejemati kritiko in se veseliti uspehov skupine.

»Dobro je, da učenci pridobivajo izkušnje v sodelovanju, to prispeva h kakovosti življenja, tekmovanje je tako ali tako že prisotno, zato je nujno, da šola ponudi otrokom tudi drugo izkušnjo, izkušnjo v sodelovanju. Pomembno je tudi, da se učenci naučijo sprejemanja različnih vlog, ne le vodenja. Morajo se naučiti delovanja v timih in spoznati, da lahko različnost med posamezniki pomeni tudi bogastvo.« (OŠ)

»Sodelovanje vpliva na učni uspeh zlasti tistih, s katerimi bi imeli sicer probleme. Vpliva na počutje v razredu. Vpliva na priučevanje reševanja življenjskih situacij, usklajevanja mnenj z drugimi. Sodelovanje je vzgoja za demokratično družbo« (SŠ)

Učitelji menijo, da jim učni načrti dopuščajo veliko možnosti za organizacijo sodelovalnih aktivnosti (delo v skupinah, dvojicah, igre vlog, socialne igre), še posebno pri nekaterih predmetih (slovenščina, spoznavanje okolja). Veliko je odvisno od učitelja, ki lahko delo organizira na različne načine.

»Vsi skupaj se učimo, kako sodelovati, kako si razdeliti delo, se poslušati, spoštovati mnenje drugih. Igramo se socialne igre, kjer učenci doživijo, kako je, če izgubljaš, če potrebuješ pomoč, če se ti kdo posmehuje ...« (OŠ)

»Tega je res veliko. Nekateri razredi so po treh letih že utrujeni od vseh teh sodelovanj in izumljanj novih.« (SŠ)

»Gre za način, kako delaš. Pri matematiki je brezoseben program.« (SŠ)

Sodelovanje se lahko tudi izrodi, če nekateri učenci skušajo brez lastnega prispevka izkoristiti delo drugih. Pojavijo se tudi primeri, ko učenci iz različnih razlogov (vedenjski problemi ali pa slabe izkušnje) ne želijo sodelovati z nekaterimi sošolci. Učenci včasih spremenijo sodelovalno situacijo v tekmovalno: namesto da bi sodelovali, začnejo delati vsak zase, celo skrivajo rezultate pred drugimi ali pa se oblikujejo skupinice, ki potem tekmujejo.

»Sodelovanje ni priporočljivo pri testih. Tudi pri pritožbah čez šolo – npr. spodbujanje k sodelovanju 'pa skupaj spišite' – včasih ni produktivno. Pri negativističnih delovanjih gre lahko v vedno globlje razsežnosti in to je težje usklajevati.« (SŠ)

Učiteljeve lastne izkušnje s sodelovanjem iz obdobja šolanja

Učitelji največkrat navajajo, da so kot učenci uživali v različnih oblikah sodelovanja, uživali so v socialnih stikih in v občutku, da lahko komu pomagaš ali se na koga obrneš za pomoč. Razredni učitelji bolj poudarijo, da so sicer pozitivne lastne šolske izkušnje pomembne, še pomembnejše pa so pozitivne izkušnje z učenci: če doživijo, da so učenci pri takem načinu dela uspešni in zadovoljni, ga tudi pogosteje prakticirajo.

»Sodeloval sem rad, a je bilo zapleteno, saj sodelovanje ni enostavna stvar. Dostikrat lažje nekaj napraviš sam, na lastnih plečih, kot se pogajati in mučiti s tem, kako nekaj razdeliti, npr. prejeto nagrado, koliko pa si vzeti zase. Očitno vplivajo na moje delo izkušnje z referati. Pri meni jih je relativno malo. Spominim se, da je bilo za nas to 20 minut oddiha z vsebinami, ki jih nihče ni preverjal, predstavljenimi dolgočasno. Ukvarjalo se je bolj z jezikovnimi vidiki – kako se muči tvoj sošolec, kot pa kaj drugega. Referat je zame didaktično zgrešena nalozba, nekaj na leto ja, ne pa pet na mesec. Če je šlo za sodelovanje celega razreda proti drugemu, mi je bilo všeč, v skupinah po dva mi je bilo pa več kot naporno.« (SŠ)

»Rad sem sodeloval, a mi ni bilo všeč, če se je kdo privoščljivo vedel. To podzavestno vpliva, da zdaj vedno reagiram na tako vedenje v razredu.« (SŠ)

Tekmovalne situacije v razredu

Ko razredni učitelji razmišljajo o tekmovalnih situacijah, menijo, da v nižjih razredih med učenci ni veliko tekmovanja, pojavlja se predvsem takrat, ko gre za količino in hitrost, kar je najizrazitejše pri športni vzgoji, kjer že sama narava nalog spodbudi tekmovalnost. Pojavlja se tudi v povezavi z ocenjevanjem, ko se izdelki ocenjujejo s točkami. Pri opisnem ocenjevanju tega ni. Otroci včasih tekmujejo tudi v tem, kdo bo naredil ali prinesel več različnega materiala, kot je potrebno. Pojavlja se tudi kot tekmovanje med skupinami, zelo redko pa v primerih, ko je delo individualno. Nekateri učenci se v tekmovalnih situacijah umaknejo. Učenci radi tekmujejo kot razred z drugimi razredi, tekmovanje je izrazito pri različnih akcijah, kot je npr. zbiranje starega papirja ali pri tekmovanju »za čiste zobe«. Sicer pa na razredni stopnji ni izrazitega tekmovanja v smislu rivalstva med vrstniki, učiteljice pogosto omenjajo »zdravo tekmovalnost« kot prizadevanje za dober rezultat, brez negativnih čustev do sebe ali drugih. Na vprašanje, kdaj in kako spodbudijo učence k tekmovanju, pa so bili njihovi odgovori takile:

»Čeprav jih spodbujam, da bi tekmovali predvsem s svojimi prejšnjimi dosežki, seveda skušajo tekmovati tudi z drugimi, predvsem boljšimi učenci v razredu, s katerimi se primerjajo.« (OŠ)

»K tekmovanju jih rada spodbujam v situacijah, kot so na primer športne igre, saj so otroci navajeni – vsaj mislim, da je tako – podobnih situacij tudi v pravem športu, in to le še podkrepi njihovega duha. Seveda jim je treba vnaprej ali pa po vsaki igri povedati, da ni pomembna le zmaga, pač pa tudi, kaj so se naučili. Tekmovalnost je dobra tudi pri različnih šolskih tekmovanjih – kot npr. matematično tekmovanje za priznanja, kjer se otrok potrdi ne le samemu sebi, staršem ali učiteljici, pač pa tudi sošolcem, saj s svojim znanjem zastopa razred in učenci se s takim sošolcem ali sošolko radi tudi pohvalijo.« (OŠ)

»Nikoli ne spodbujam tekmovalnosti med učenci v smislu biti boljši od drugih, najboljši ... ker te vrste tekmovalnost lahko hitro uniči razredno klimo oz. vzame veselje do različnega dela manj uspešnim. ... Res pa je, da pri dejavnostih, ki trajajo dalj časa, morda vse šolsko leto, ali pa pri dejavnostih, ki

so zahtevnejše in pri katerih je potreben velik napor, malce tekmovalnosti ne škodi, saj lahko pomeni tisto dodatno motivacijo, zaradi katere pridemo do dobrih rezultatov ali sploh na cilj. Učitelj pa mora seveda izpeljati sklep tako, da so zadovoljni vsi, ki so se trudili.« (OŠ)

»Tekmovalnosti med učenci načrtno ne spodbujam, pri nekaterih dejavnostih pride kar sama in je za moj občutek dovolj. Pravzaprav jo je treba včasih malce zavreti, da med nekaterimi ne preraste v rivalstvo, prepire ... Tako imenovano 'zdravo tekmovalnost' pa vzdržujem nekako po občutku.« (OŠ)

»Učence je dobro spodbuditi k tekmovanju, kadar gre za 'zdravo' tekmovanje. Tudi iz tekmovalnih situacij namreč učenci dobijo izkušnje, ki jih bodo potrebovali v življenju (upoštevanje pravil, poštenost, znati se veseliti uspeha, znati sprejeti poraz, spoštovati nasprotnika oz. nasprotnike ...).« (OŠ)

»Nesprejemljivo je, če zaradi tekmovalnosti učenec odreče pomoč sošolcu in noče izmenjati ali posoditi knjig ali drugih pripomočkov, ki bi lahko k uspešnejšemu dokončanju nalog pomagali tudi drugim.« (OŠ)

Tudi srednješolski učitelji menijo, da je več tekmovalnosti med razredi ali šolami kot v razredu, kjer je izrazitejša le, kadar gre za točke.

»Tekmovanje je zabrisano, ker se misli, da se tega ne sme pokazati, če pa se greš kakšno jezikovno igro, se to izrazi, ker je pri igri dovoljena tekmovalnost. Če gre za delo – menijo, da se 'grebejo'. Gre za prikrite cilje. To se pokaže, kadar gre za točke. Povezano je s starostjo – puberteta, da nočejo 'štrleti ven', to je slabo za boljše učence. Če je ambiciozna skupina, vse potegne.« (SŠ)

»Dijaki si prizadevajo za učiteljevo pozornost, marljivi iz prvih klopi včasih malo nasilno do drugih.« (SŠ)

Tekmovalnost spodbujajo, če tekmujejo s svojimi prejšnjimi dosežki in z metodo frontalnih vprašanj. Spodbujajo jo pri razvijanju in argumentaciji razmišljanja v konfrontaciji z njimi.

»... kapacitete so že take, da imajo moč lastne interpretacije, argumentacije – s tem se vadijo v načinu diskurza, ki ga bodo potrebovali v tekmovalnosti v resničnem življenju.« (SŠ)

Učiteljeve izkušnje s tekmovanjem v obdobju šolanja

Zaradi lastnih izkušenj učitelji lažje razumejo morebitne konflikte v skupini in se bolj zavedajo, kako pomembno je, da te skupina sprejme. Ko se spominjajo svojega šolanja in situacij, povezanih s tekmovanjem, pa ugotavljajo, da večinoma nimajo slabih izkušenj:

»Čeprav nisem bila vedno uspešna, ne morem trditi, da tekmovalnih situacij nisem marala. Poraze se naučiš sprejeti, če seveda niso stalni in se izmenjujejo z posameznimi uspehi.« (OŠ)

»Tekmovalne situacije so mi bile vseč zato, ker sem hotela dokazati, da znam nekaj narediti bolje, in če sem to dokazala, je bila to zame največja zmaga.« (OŠ)

»Svoj odnos do tekmovalnosti sem razvila predvsem pri delu z otroki in opažanjem njihovega doživljanja (ne)uspešnosti in medsebojnih odnosov. Ugotavljam, da imajo otroci v tej starosti tekmovanje pravzaprav kar radi, so precej

samozavestni, včasih še preveč, in so ob neuspehu potem razočarani (to se pokaže npr. pri matematičnem tekmovanju).«(OŠ)

»Na tekmovanja iz znanja sem hodila z veseljem, v šoli pa nisem marala tekmovalnosti.« (SS)

»Tekmovanja sem imel rad. Bolj sem bil tekmovalec s seboj in vsakič je bil občutek sreče pri prekašanju sebe ugoden. Rad sem jih imel, ker sem bil dovolj uspešen v tem. Šolski sistem je bil nekaj, v čemer sem se našel in sodeloval, ni pa nujno, da se najde vsak mladostnik.« (SŠ)

V učnih načrtih po mnenju učiteljev ni vsebin, ki bi eksplicitno spodbujale tekmovalnost. So pa ocene, točke, število napak, dolžina spisa tisti elementi, ki zajemajo tekmovalnost. Bolj so tekmovalne nadstandardne vsebine (regijska, republiška tekmovanja) in obšolske dejavnosti (prireditve, športna tekmovanja).

Sklep

Sodobna družba potrebuje po mnenju vseh učiteljev, s katerimi je bil opravljen intervju, ljudi, ki znajo tako sodelovati kot tekmovati. Ozaveščeno prepoznavanje pozitivnih in negativnih dejavnikov sodelovanja in tekmovanja bi lahko učiteljem omogočilo, da bi se lotili razvijanja oblik dela, ki bi pripravile otroke za nadaljnje življenje, v katerem bi znali sodelovati in tekmovati tolerantno, odgovorno in spoštljivo. Učitelj poučuje in vzgaja tudi s svojo osebnostjo, z načinom komunikacije z učenci in z odzivanjem na različne situacije v razredu med poukom in odmori.

Učitelji verjamejo, da je treba v šoli spodbujati predvsem sodelovanje. Z različnimi oblikami sodelovanja naj bi razvijali strpnost in odprtost za različne pobude ter se učili drug od drugega. Razredni učitelji večkrat poudarjajo, da sodelovalne situacije učencu omogočajo, da se počuti sprejetega in da se veseli rezultatov, ki jih je dosegla skupina. So tudi mnenja, da učni načrti spodbujajo sodelovanje, vendar je pri tem bistvena vloga učitelja samega in njegove organizacije pouka. Kako rad se bo otrok učil in koliko truda bo vložil v delo, je povezano s tem, kako rad bo hodil v šolo. Čeprav učitelji menijo, da je njihova naloga predvsem spodbujati sodelovanje (vsak otrok se mora počutiti sprejet v skupini vrstnikov), pa so primerne tudi nekatere oblike tekmovanja, pri katerih lahko otroci uveljavijo tudi potrebo po avtonomnosti, ustvarjalnosti in uspešnosti, koliko znaš, koliko si boš upal. To zvečuje motiviranost. Zagotoviti pa je treba take pogoje, ki ne ogrožajo integritete posameznih učencev (zasmevanje, podcenjevanje). Menijo pa, da je tekmovalnosti v družbi že tako in tako veliko, zato se je treba v šoli učiti sodelovanja. Srednješolski učitelji pa vidijo prednosti sodelovanja večkrat bolj v tem, da pridobijo manj uspešni učenci, v tekmovalnosti in konfrontaciji pa vidijo spodbude za argumentirano razmišljanje, ki ga dijaki brez spodbud profesorja ne izrazijo, da vrstniki ne bi menili, da se »grebejo«.

Naj sklenemo pisanje z odgovorom učitelja iz intervjuja na vprašanji o prisotnosti sodelovanja in tekmovalnosti v njegovem vsakdanjem življenju in o

pomenu obeh fenomenov za družbo: »V mojih letih je sodelovalnih situacij manj. Jasno, da v družini, a sicer je več tekmovalnosti. To so življenjskorazvojne situacije – to so kariere, pozneje, ko ljudje opravijo s sanjami, kaj bi želeli v življenju biti, zopet postajajo bolj odvisni od drugih – nemoč je ponavadi razlog sodelovanja.« /.../ »Pri nas so ljudje premalo vajeni tako sodelovanja kot tekmovanja. Preveč je vezano na stare oblike – zveze in poznastva, družinsko pogojenost. Odprta družba bo uničevala ta ustroj in ljudje se morajo za večji uspeh v evropskem in svetovnem merilu navaditi na kvalitativne izbore.«

Literatura

- Askew, S. in Carnell, E. (1998). *Transforming Learning: Individual and Global Change*. London and Washington: Cassell.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Driscoll, M. P. (1993). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gril, A. (2003). Sodelovalnost in tekmovalnost učencev v zadnji triadi devetletke v povezavi z značilnostmi učne interakcije, didaktičnimi usmeritvami in pristopi k učenju. Evalvacijska študija 2001–2003, končno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Fülöp, M. (2002). *Competition in educational settings*. Paper presented in the Faculty of Education, University of Ljubljana. <http://ceps.pef.uni-lj.si>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Peklaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih*. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. s sodelavkami (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Razdevšek Pučko, C., Pergar Kuščer, M., Fulop, M., Ross, A., Read, B., Sandor, M., Berkics, M., Hutchings, M. (2004). *Competition and cooperation during teaching and learning: results of classroom observations in three countries: Hungary, Slovenia and the U. K. V: Tanulás, kommunikáció, nevelés: program: tartalmi összefoglalók*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, str. 335.
- Robertson, I. (1989). *Society – A brief introduction*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Ross, A., Fülöp, M., Pergar, K. M. (2000). *Form for Joint projects with East European Academies*. London: The British Academy.
- Slavin, R. E. (1991). *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. Reprinted from *Educational Leadership*, 49 (5). V: *Reader in Psychology and Education* (1994). Elliot/Kratochwill, str. 115–125.
- Slavin, R. E. (2004). *When and Why does Cooperative Learning Increase Achievement?* V: *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. London: RoutledgeFalmer, str. 271–293.
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (1998). *Understanding children s development*. Oxford: Blackwell Publishers

- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn*. 3rd edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Szalay, L. B., Brent, J. B. (1967). The analysis of cultural meanings through free verbal associations. *Journal of Social Psychology*, 72, str. 161–187.
- Woollfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

PERGAR KUŠČER Marjanca, Ph.D., RAZDEVŠEK PUČKO Cveta, Ph.D.

CO-OPERATION AND COMPETITION IN SCHOOL

Abstract: The article looks at co-operation and competition at school from the viewpoint of teachers. The international project called the *Teacher's Professional and Personal Understanding and Treatment of Competitiveness and Co-operation*, participated in by England, Hungary and Slovenia, involved comparisons and analyses of the different aspects of competitiveness and co-operation as reflected in the school situations in these countries. We present that part of the research involving interviews with our teachers. The article summarises the opinions of teachers about the significance ascribed to both phenomena in the school and society. We found certain differences between secondary school teachers and teachers of the first cycle of the primary school, although they both believe that they primarily encourage co-operation in their classes. For living in our society, they both also stress the importance of co-operation and the ability to face situations involving competition.

Keywords: co-operation, competition, teachers, school, society.