

SOCIALNI ODNOSI PRI POUKU ANGLEŠKEGA JEZIKA

Social Relationships in English Class

IZVLEČEK

Prispevek na primeru pouka angleškega jezika predstavlja, kako lahko tudi skozi delovne odnose (konkretno: poučevanje oz. učno izkušnjo) poskrbimo za spodbudne socialne odnose in prek njih vplivamo na dobro počutje učencev. Najboljši učni učinki gredo namreč vzporedno z dobrimi odnosi in dobrim počutjem.

Ključne besede: socialni odnosi, počutje, povezanost, spodbudnost, psihološke potrebe

ABSTRACT

The article illustrates, using English Class as an example, how encouraging social relationships can be fostered within work relationships (e.g. in teaching or a learning experience) in order to create a good-feeling environment for the students who achieve their best learning achievements when they are feeling good and have good relationships.

Keywords: social relationships, well-being, connection, encouragement, psychological needs

Iz lastnih izkušenj ugotavljam, da odrasli svojo uspešnost in počutje na delovnem mestu pogosto povezujejo s sodelavci. Lahko se z njimi razumemo, gremo po službi na kavo in na splošno dobro sodelujemo. Naša izkušnja dela pa je lahko popolnoma drugačna, kadar so naši delovni odnosi obarvani z nerazumevanjem. Socialni odnosi so nedvomno element delovnega okolja ne glede na delovno mesto, saj so socialne interakcije med ljudmi nepogrešljiv in neizogiben element vsakdanjega življenja. Ravno zaradi tega sem v šoli pogosto razmišljala o tem, kako se počutje mojih učencev odraža na njihovem delu v šoli. Natančneje, kako se njihov socialni položaj v vrstniški skupini odraža na udeležbi pri pouku angleškega jezika. Zgolj z opazovanjem lahko učitelji pogosto že intuitivno zaznamo, da so odnosi med učenci pomemben dejavnik njihovega vedenja v učilnici in zunaj nje – v nadaljevanju pa bom to trditev natančneje opredelila in podprla z ugotovitvami raziskav. Najprej bom na kratko predstavila šolo kot socialni kontekst, nato pa bom opisala zadovoljeno potrebo po povezanosti ter njeno vlogo pri aktivnem vključevanju učencev v pouk angleškega jezika. V sklepnem delu pa bom predstavila nekatere smernice za šole in učitelje, s katerimi bi lahko skrbeli za sistemski razvoj socialnih odnosov v šoli ter tako učencem omogočali optimalno udeležbo pri pouku in dobro počutje v šoli.

ŠOLA KOT SOCIALNI KONTEKST

Že Vigotski (1978) je trdil, da je temeljna lastnost učenja, da ustvari okolje bližnjega razvoja, saj se v procesu učenja aktivirajo številni notranji razvojni procesi, ki lahko delujejo le skozi otrokovo interakcijo z ljudmi iz njegovega

okolja in sodelovanje z vrstniki. Avtor razlaga, da je udejstvovanje pri intelektualni dejavnosti posledica socialnih in kulturnih vplivov ter odnosov s ključnimi osebami iz šolskega konteksta: učiteljev in vrstnikov. Zato šole ne moremo opredeliti le kot socialni kontekst za usvajanje učne snovi, temveč tudi za učenje socialnega vedenja (Košir, 2013). Tudi Bandura in Walters (1963) sta, izhajajoč iz vedenjsko-kognitivne teorije, oblikovala *teorijo socialnega učenja*, ki se osredotoča na socialne vplive oziroma načine, na katere socialni kontekst deluje na dejanja in odločitve posameznikov (Crider, Goethals, Kavanaugh in Solomon, 1989). Tako se učenje zgodi v določenem socialnem kontekstu, kjer se ljudje učimo z opazovanjem, posnemanjem in podkrepljevanjem vedenj (Ormrod, 2008). Ne nazadnje pa tudi Goodenow (1992) poudarja, da je izobraževanje v osnovi socialni proces, pri katerem moramo upoštevati in razumeti socialni kontekst in vzajemne medosebne in skupinske procese, ki so značilni za šolsko okolje. Veliko svojega znanja torej pridobimo individualno na temelju opazovanja sveta okoli sebe, osebnega eksperimentiranja, izkušenj ali branja, velik del izobraževanja pa se zgodi v družbi drugih, vključenih v učni proces, saj medosebni odnosi in interakcije, ki se pojavljajo v šoli, pomembno vplivajo na šolanje.

POTREBA PO POVEZANOSTI V ŠOLI

Teorija samodoločanja predpostavlja, da je za razumevanje posameznikove motivacije treba upoštevati temeljne psihološke potrebe po kompetentnosti, avtonomiji in **povezanosti** (Deci in Ryan, 2000). Učni kontekst je tisti, ki lahko spodbuja ali zavira zadovoljevanje psiholoških

potreb, kakovost zadovoljenih psiholoških potreb pa se v učnem okolju kaže kot učenčeva zavzetost ali odtujenost, ki vplivata na učenčevo učenje in učne dosežke. **V primeru nezadovoljenosti psiholoških potreb pogosto prihaja do posledic, ki učenču onemogočajo kakovostno udeležbo v učnem procesu, kar se v šolskem okolju kaže kot učenčeva nezavzetost in višja stopnja odtujenosti.** Menim, da je to posebej očitno pri pouku tujega jezika, ki zahteva specifične oblike dela, v katerih morajo učenci govoriti in sodelovati z vrstniki. Hkrati pa so učenci izpostavljeni različnim stopnjam tesnobe, ki je značilna za učenje tujega jezika.

RAZISKOVANJE ZADOVOLJENE POTREBE PO POVEZANOSTI V SLOVENSKEM OKOLJU

V raziskavi zadovoljenosti potrebe po povezanosti (Matrić, 2018) sem posamezne dimenzije le-te povezala z elementi aktivnega vključevanja v pouk angleškega jezika. Potrebo po povezanosti sem opredelila kot zaznano učno in osebno oporo s strani vrstnikov ter učiteljevo oceno socialne sprejetosti učenca, medtem ko sem aktivno vključevanje definirala kot zavzetost in tesnoba pri pouku angleškega jezika. Na vzorcu 535 učencev od 6. do 9. razreda sem ugotovila, da se višja **zaznana učna opora s strani vrstnikov**, ki jo učenec zaznava kot željo sošolcev, da se dobro odreže pri šolskem delu in ki s tem oblikuje šolsko okolje, v katerem učenci želijo, da so njihovi vrstniki uspešni pri šolskem delu, povezuje z višjo stopnjo motiviranosti za šolsko delo ter ustrežnejšim učnim vedenjem pri pouku. Višja čustvena in vedenjska zavzetost pri pouku namreč prinašata več zanimanja in sodelovanja pri pouku, slednje pa je eden izmed ključnih vidikov kakovostnega učnega okolja. Višja **zaznana osebna opora s strani vrstnikov** oziroma učenčevo zaznavanje, da ga imajo sošolci radi in jim je mar zanj, učenca spodbuja, da pri pouku sodeluje, posluša in si prizadeva opravljati šolske obveznosti. Še pomembneje, učenec, ki je dobro sprejet s strani sošolcev ter čuti, da je sošolcem mar zanj, občuti manj znakov tesnobe pri pouku angleškega jezika, kar pomeni manj strahu ob komuniciranju, manj strahu pred negativnim vrednotenjem ter manjšo testno tesnobo. Učitelji so odgovorni za soustvarjanje vrstniške kulture, ki bo učenčemu omogočala, da z nudenjem osebne opore, tj. skozi sprejemanje vrstnika ter skrb zanj, zmanjšujejo tesnobo sošolcev ter omogočijo prijetnejše doživljanje učnega procesa tistim učenčemu, ki ob učenju tujega jezika doživlja strah pri komuniciranju in ocenjevanju. Učenci, ki jih učitelji zaznavajo kot bolj socialno sprejete, poročajo o nižji tesnobi pri pouku angleškega jezika, prav tako jih učitelji zaznavajo kot bolj zavzete. Dekleta so poročala o višji stopnji učne zavzetosti pri pouku angleškega jezika, v tesnobi, o kateri so sami poročali, pa ni bilo razlik med dekleti in fanti.

KAKO POSKRBE TI, DA SOCIALNI ODNOSI POSTANEJO DEL UČNEGA PROCESA

Umestitev socialnih odnosov v učni proces poteka na dveh ravneh, in sicer najprej na ravni šole, nato pa tudi na ravni posameznega delavca šole. Pomembno je, da šola prepoz-

na pomen socialnih odnosov za uspeh in dobro počutje učencev, saj v praksi pogosto opažamo, da se kakovost dela šole in učitelja meri skozi učne dosežke učencev na tekmovanjih ali nacionalnih preverjanjih znanja, do česar prihaja tako v slovenskem (Vogrinc, 2014) kakor tudi tujih okoljih (Ryan in Brown, 2005; Ryan in Weinstein, 2009). Tako je naloga šole spodbujati pozitiven odnos zaposlenih do razvijanja socialnih veščin učencev, tako da vsebine o socialnih veščinah postanejo del šolskih vrednot, ter tudi vztrajati pri pozitivnih in profesionalnih socialnih odnosih med vsemi zaposlenimi (npr. vaje za izgradnjo timskega duha). Pri tem je izjemno pomembno, **da šola vztraja pri aktivnem sodelovanju vseh zaposlenih, saj skrb za učenčev socioemocionalni razvoj ni le naloga razrednika ali svetovalnega delavca, temveč vseh zaposlenih.** Šola mora več pozornosti nameniti izobraževanju učiteljev o socialnih vidikih šolanja in jim tako ponuditi veščine za prepoznavanje elementov zadovoljene potrebe po povezanosti ter njihovo odražanje na učenčevo šolanje. Učitelji so namreč strokovnjaki za posamezna predmetna področja, pri spodbujanju doseganja socialnih učnih ciljev ter prepoznavanja njihove vrednosti v učnem procesu pa gre za nadpredmetna znanja, za katera je treba učitelje senzibilizirati. To lahko šola stori tako, da zaposlenim omogoča udeležbo na izobraževanjih ter sodelovanje v projektih, ki vključujejo tudi elemente socialnega razvoja učencev. Ključno je, da šola aktivno pristopi k načrtovanju dejavnosti za spodbujanje socioemocionalnega učenja na ravni celotnega kolektiva skozi organiziranje izobraževanj za vse strokovne delavce šole. Po možnosti naj bo to vprašanje namenjeno zares aktivnemu načrtovanju in določanju prioritet šole.

KAJ LAHKO STORI VSAK UČITELJ

Posamezni učitelji so odgovorni za to, da v svoje praktično delo poleg učnih ciljev vključujejo tudi socialne cilje ter o pozitivnih socialnih odnosih učijo z zgledom. Na ravni razreda lahko pogovori o pomembnosti elementov zadovoljene potrebe po povezanosti postanejo del letne priprave na delo pri razrednih urah, saj bodo učitelji npr. s spodbujanjem k socialnemu sprejemanju vrstnikov in njihovega vedenja, pogovori o soočanju z občutki tesnobe v šoli ipd. obogatili odnose v razredu. Učitelji lahko organizirajo različne oblike medvrstniške pomoči ali tutorstva. Takšne dejavnosti so v praksi pogoste, vendar se najpogosteje osredotočajo na učno pomoč učenčemu s primanjkljaji v znanju. **Pomembno je, da takšne oblike vrstniškega sodelovanja temeljijo tudi na razvijanju pozitivnih vrstniških odnosov ter preprečevanju negativnih oblik socialnega delovanja učencev.** V pouk angleškega jezika je treba vključiti dejavnosti, ki temeljijo na interakciji z drugimi in poudarjajo uporabno vrednost jezika ter prenos pridobljenega znanja v avtentična življenjska okolja, kar narekujejo tudi sodobni trendi poučevanja angleščine, ki pri poučevanju jezika poudarjajo komunikacijski pristop (Svet Evrope, 2011). V praksi bi to pomenilo uporabo tistih oblik dela, ki učenčemu omogočajo sodelovanje in komunikacijo s sošolci in učiteljem – na primer sodelovalno učenje, ki zajema delo v skupinah, pogovor, diskusije, igro vlog, simulacijo,

vrstniško učenje, problemsko učenje, raziskovalno delo ter uporabo jezika v realnih situacijah (Bass-Dolivan, 2011). V takšnih oblikah dela morajo vsi člani skupine prispevati k razvoju lastnih veščin ter tudi veščin preostalih članov skupine, s čimer tudi gradijo svoje socialne veščine v odnosu do vrstnikov. Tako bo namesto branja zgodbe v učbeniku učinkovitejša učna ura, pri kateri bodo učenci v skupinah oblikovali avtentično besedilo, ki izhaja iz njihove konkretne življenjske situacije, ter ga predstavili sošolcem. Tesnoba ima na učenje tujega jezika neposreden negativen vpliv, saj povzroča strah ob komuniciranju (McCroskey, 1970), strah pred negativnim vrednotenjem (Watson in Friend, 1969) ter testno tesnoba (Sarason, 1978). Učitelji lahko tesnoba učencev zmanjšujejo s spodbujanjem socialne sprejetosti in nudenjem osebne opore med učenci. Da bi tesnoba pri učenju tujega jezika kar najbolj zmanjšali, pa lahko učitelji uporabljajo različne oblike dela (Wilson, 1999), kot so možnost uporabe

učnega gradiva med ocenjevanjem (angl. *open test*) ter delo v paru, skupinsko ali projektno delo, ki temelji na življenjskih situacijah. Omenjene oblike dela lahko naredimo še prijetnejše z omogočanjem gibanja v učilnici ter uporabo sedežnega reda, ki ne temelji na klasičnem frontalnem pouku (sedenje na blazinah ali postavitve miz, ki učencem omogočajo komuniciranje v skupinah). Med udeležbo v takšnih oblikah dela lahko namreč učenci poleg izmenjave znanja delijo izkušnje, sprejemajo vrstnike ter jim nudijo učno in osebno oporo. Tako jim učitelj omogoča zadovoljevanje potrebe po povezanosti, kar se odraža na višji aktivnosti učencev pri pouku in manjši tesnobi. Znova pa mora za te procese učitelj zagotoviti okolje, v katerem lahko učenec zadovoljuje temeljne psihološke potrebe skozi doživljanje povezanosti tako z učiteljem kakor tudi z vrstniki, kar je lažje doseči z uporabo oblik dela, značilnih za sodelovalno in aktivno učenje.

VIRI IN LITERATURA

- Bandura, A. in Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bass-Dolivan, D. W. (2011). *Students' engagement with second language learning: a sociocultural approach* (Neobjavljena doktorska disertacija). University of Wollongong, Faculty of Education, Wollongong.
- Crider, A. B., Goethals, G. R., Kavanaugh, R. D. in Solomon, P. R. (1989). *Psychology*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The »what« and »why« of goal pursuits: human needs in the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-197.
- Košir, K. (2013). *Socialni Odnosi v Šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Matrić, M. (2018). Vloga socialnih odnosov pri aktivnem vključevanju učencev v pouk angleškega jezika (Neobjavljena doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37(4), 269-277.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human Learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R. M. in Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high-stakes testing as an educational reform. V: C. Dweck and A. Elliot (ur.), *Handbook of Competence* (354-374). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. in Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning. A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224-233.
- Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and research. V: C. D. Spielberger in I. G. Sarason (ur.), *Stress and Anxiety*, Vol. 5. (193-216). Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Svet Evrope (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001. Cambridge: CUP.)
- Vogrinc, J. (2014). *Dopis Državne komisije za vodenje NPZ*. *Pogledi*, 6 (23). <http://pogledi.delo.si/druzba/dopis-drzavne-komisije-za-vodenje-npz> (dostopno 2. 8. 2017).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watson, D. in Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluative Anxiety: Erratum. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Wilson, V. A. (1999). *Reducing Statistics Anxiety: A Ranking of Sixteen Specific Strategies*. Predstavljeno na Mid-South Educational Research Association. Point Clear, Alabama.