

ALI JE OSEBNOSTNA RAST UČITELJEV POGOJ BOLJŠE UČNE USPEŠNOSTI UČENCEV?

Bogomir Novak

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Različni cilji, razumevanja in ustanove osebnostne rasti

Osebnost definiramo na splošno kot organizirajočo celoto človekovih fizičnih (telesnih) in psihičnih (duševnih) značilnosti, ki se razvijajo iz dednih dispozicij v interakciji z okoljem (Musek, 1994). Postmoderno osebnost¹ lahko definiramo na več načinov na podlagi postmaterialnih vrednot. Kakor bomo še pokazali, se z razvojem osebnosti ukvarjajo različne stroke, ki se tudi med seboj združujejo, sintetizirajo, da bi odgovorile na vprašanje, kako uspešno se osebnost lahko integrira. Ker pa takšno znanje ni zgolj objektivno, ampak je tudi subjektivno, ker izhaja in poplošenih osebnih izkušenj, je pomembno, da kot osebnosti verjamemo v osebnostni razvoj (*personal development*) oz. osebnostno rast (*personal growth*), si jo želimo in se zanjo tudi usposabljam.

Psihologija osebnostne rasti ali razvoja je sestavni del razvojne psihologije. Transpersonalni psihologiji gre za integracijo izkušenj telesa, mentala in duha in za ustvarjalno izražanje. Jung je prvi uporabil izraz 'transpersonalno nezavedno' kot sinonim za kolektivno nezavedno. Glavno spodbudo za razvoj transpersonalne psihologije je dal Maslow s pojmovanjem samoaktualizacije in vrhunskih izkušenj (*peak experiences*). Avtorji, kot so Robert Walsch, F. Vaughan, Stanislav Grof, A. J. Deikman, Ken Wilber, Charles Tart itd., so to pobudo razvili. Transpersonalno psihologijo opredeljujejo tudi kot 'duhovna psihologija' (*spiritual psychology*) ali psihologija človeške rasti (*psychology of human growth*). Gre tudi za transpersonalno psihiatrijo s celovitim pristopom do zdravja in transpersonalno edukacijo s celovitim pristopom do učenja in poučevanja.

Inštituti, združenja in centri za transpersonalno psihologijo obstajajo na različnih koncih sveta: v Novi Zelandiji, v Avstraliji (Australian Transformation Centre v Sydneyju), v Ameriki (npr. Californian Institute of Integral Studies) in seveda v Evropi. Evropsko edukacijsko transakcijsko združenje (s kratico *EUROTAS – Educational Transactional Association*) v svojem programu² opredeljuje kot cilj holistično transformacijo človeškega bitja, ki pomeni integracijo izkušenj telesa, mentala in duha. Multidisciplinarno združuje več disciplin, kot so psihologija, filozofija in umetnost. Izpostavlja transpersonalno vizijo Evrope. Je neprofitna in nereligiozna organizacija. Deklarira se za novo znanost o zavesti. Sodeluje z nacionalnimi združenji evropskih držav in z Mednarodnim združenjem in združenjem za transpersonalno psihologijo v ZDA (*International Association and Association for Transpersonal Psychology in the USA*). Zanimiv medkulturni program ima tudi inštitut za transpersonalno psihologijo – *Institute for transpersonal psychology ITP v East Meadow Circle, Palo Alto*. V Sloveniji je več ustanov, ki se ukvarjajo z osebnostnim razvojem, npr. *Duhovna univerza v Ljubljani, Entra v Medvodah, Glotta Nova, Arx, Pleroma, Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, Slovensko društvo za nevrolingvistično programiranje, Slovensko društvo za transakcijsko analizo itd.*

Osebnostne rasti ne razumemo le kot transformacije, ampak tudi kot avtoregulacijo, in to kot reprogramiranje. S slednjim se ukvarja nevrolingvistično programiranje, ki je znano pod kratico nlp, ki predpostavlja človekovo sposobnost avtorefleksije, avtoregulacije in avtokorekcije glede na teorijo svobodne izbire. V povezavah med nezavednim in nadzavednim – duhovnim, npr. pri izvajanju hipnoterapije, se povezujeta transpersonalna psihologija in nlp.

Nevrolingvistika je sestavni del uporabnega jezikoslovja v smislu socio-, etno- in psiholingvistike in uporabne psihologije. Nevrolingvistično programiranje je veda o uspešni, učinkoviti komunikaciji. Pri tem je na dlani, da ne gre le za odnos med terapevtom in klientom, ampak tudi za odnos med učiteljem in učencem, prodajalcem in kupcem, pogajalcem in stranko, delodajalcem in delavcem, zdravnikom in pacientom. Danes nevrosemantika nadgrajuje nlp. Predhodnico ima v splošni semantiki (*general semantics*) po A. Korzibskyjem. Uveljavila se je v več znanstvenih panogah. Na antropološki in praktični ravni najdemo povezave med nlp, transpersonalno in gestaltpsihologijo³ in psihoterapijo na antropološki podlagi.

Nlp je interdisciplinarni sistem znanj o celovitosti individualne osebnosti z njenimi sposobnostmi prožnega spoznavanja in praktičnega odzivanja na več ravneh, in sicer od 1. zaznav po sistemu VAKOG, v katerem so

razlike med naslednjimi tipi zaznavanja vizualni, avditivni, kinestetični, olfargonični in gustatorični, 2. predstavljanja z delom na zaznavnih podrobnostih (*perceptive submodalities*) in 3. razvijanja večstranskega mišljenja z uporabo Miltonovega in metajezika (členjenja navzgor po indukciji in navzdol po dedukciji ter vstran po abdukciji), vplivanjem na obe polovici možganov, 4. kakor tudi na ravni modeliranja in posnemanja izkušenj drugih, zlasti uspešnih osebnosti. Nlp spodbuja izkustveno učenje (angl. *experiential learning*)⁴, ki v naših šolah še manjka.

Osebnostno rast posameznika razumemo kot njegovo biološko rast, ki je končana z začetkom odraslosti, socialno rast, ki je relativno oblikovana s končanim šolanjem, znotraj katerega se sekundarno socializira, psihološko rast spretnosti in kompetenc v poklicno delovnem procesu in duhovno dozorevanje. Če se hoče posameznik razvijati, mora biti dejaven, kar je vedel že Aristotel in humanistični psihologi to le še potrjujejo. Stalna rast osebnosti je sredstvo proti zakrnavanju in celo infantilizaciji osebnosti in sredstvo za preseganje osebnih kriz.⁵ Socialni razvoj posameznika je v načinu procesiranja, interpretiranja informacij, ki posamezniku omogočajo spoznati, razumeti in izpolnjevati pričakovanja različnih socialnih okolij, v katera se vključuje (Brečko, 1998: 21). Seveda pa ni tega razvoja brez medsebojnega vplivanja in konformiranja (Bečaj, 1997), kar pomeni, da je osebna rast tudi predmet socialne psihologije. Ko je na biopsihosocialni ravni razvoj posameznika vsaj relativno končan, ga nadaljuje na spiritualni ravni. Posameznik brez ustrezne dejavnosti ne more dokončati moralnega razvoja po znanih šestih stopnjah po Kohlbergu, razvoja formalnologičnega in kritičnega mišljenja (Piaget, Vigotsky, Siegel, itd.), produktivne ljubezni po Frommu in smisla življenja po Franklu. Seveda lahko zelo hitro najdemo razloge za takšno stanje v ostankih avtokratskega in totalitarnega režima, tehnobirokratskih strukturah, instrumentalizaciji dela; v vsem tem, kar ponižuje posameznike na objekte manipulacije, ker postavlja produktivnost v objektivnem, ekonomskem smislu pred produktivnostjo v subjektivnem, psihološkem smislu in učne rezultate pred učni proces.

Ni toliko pomembna sama izbira sintagme 'osebnostne rasti', 'razvoja' ali 'preobrazbe'. Pomembneje je, da odrasli in mladina dosežejo t. i. 'notranje spremembe druge vrste' (Watzlawickov izraz) nasproti 'polizobraženosti' (*Halbbildung* pri Adornu). Osebnostna rast ni linearno progresivna, ker nas življenje postavlja pred različne divergentne izzive. Na nas je, kako različne vplive, izzive in informacije usklajujemo, integriramo. Postopno uvidevamo, da ni vsaka sprememba tako nova, kot se zdi, in da je zaradi vzdrževanja notranje trdnosti treba skrbeti za kontinuiteto, ki je za Junga

(Jung, 2004) zakon zgodovine. To pomeni vsaj delno ohranjanje tradicije v kulturi. Osebne krize nas razdvajajo, zato se po vsaki krizi reintegriramo s samospreminjanjem, kar je vseživljenjsko delo. Posameznik brez osebne rasti je danes verjetno narcisoiden ali shizofren v raztreščenosti bivanja zaradi svojih mnogoterih vlog.

Sposobnost osebne rasti je ena izmed ključnih sposobnosti učiteljeve profesionalizacije, sestavina odločanja v življenjskih dilemah in tako tudi oblika otrokovega in mladostnikovega dozorevanja. Kakor učitelj ali vzgojitelj ravna znotraj različnih vrst osebne rasti, tako s svojim zgledom navaja tudi učence. Učitelju nadaljnje izobraževanje in usposabljanje omogoča razumevanje in pomoč pri preseganju mladostnikovih kriz, zastojev in blokad. Seveda pa ni osebne rasti brez učenja na lastnih in tujih izkušnjah. Kot je znano, sloni učenje v šoli na naslednjih štirih stebrih: 1. učiti se, da bi vedeli, 2. učiti se, da bi znali delati, 3. učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim, in 4. učiti se – biti (Delors, 1996). To pomeni, da šele večstransko učenje pomaga reševati krize, ki so običajno kompleksne. Prvo vrsto učenja sproži vprašanje kaj, ker se nanaša na informacije, učenje za delo spodbudi vprašanje, kako kaj napraviti, izvesti postopke, eksperimentirati in preverjati rezultate; učenje za sožitje ni mogoče brez odgovorov na vprašanje po smislu – zakaj ali čemu in učenje za avtentično bivanje ni mogoče brez vprašanja ‘kaj če’, ki kaže na drugačnost, nekonformnost, divergentnost in odkrivanje novih ciljev in postopkov. Ta vprašanja se uporabljajo za preučevanje (*investigation*) določenega problema. Sistemu vprašalnic 4MAT⁶ lahko dodamo še vprašalnici 1. kdo (je akter) in 2. kdaj (se je kaj zgodilo). Dobro je, da učitelj te tipe vprašanj pozna, ker z njihovo pomočjo dobi od učenca celovito in objektivno informacijo o njegovih potrebah, željah, motivih, problemih-konfliktih in predlogih ter možnostih njihovega reševanja. Služijo mu pa tudi za pripravo na učno uro in evalvacijo le-te kakor tudi za spreminjanje učenčevega znanja iz inertnega v kondicionirano in aktualizirano.

Osebnost je nenehno v nastajanju (lat. *in statu nascendi*, grško: *hora*), in to že od ‘vrženosti v svet’ (Sartre), ko se rodi, prek ‘vrženosti vase’ (Ule), ko se lahko zaznava le na področju proizvodnje in potrošnje, vse do smisla biti sam s seboj in biti v sožitju z drugimi. Vrženost naj bi pomenila postavljanje pred dejstva. Bolj ko se postmoderne posameznika razglašajo za samostojnega, bolj je odvisen od ponudbe raznih vrst terapij in diet za zdravo življenje pod vplivom salutokracije (*salus* – zdrav + *kratein* – vladati) in tečajev za osebno rast. Pri tem seveda ni vse zlato, kar se sveti. Demarkacijsko črto med koristnimi in smiselnimi, upravičenimi in

neupravičenimi terapijami je sicer mogoče potegniti, vendar pa v praksi obstajajo mehki prehodi.

Danes, ko se čas poklicnega dela podaljšuje, nastaja problem preklapanja med delovnim in prostim časom. Zato naj bi posameznik razvijal takšne identitetne strategije, da bi pri službenem delu pozabil na subjektivne vsebine, ki bi motile njegov proces. V prostem času pa bi moral pozabiti na probleme dela, če bi hotel na podlagi rezultatov smiselno oblikovati tudi sebe. Posameznik 'dela na sebi' v prostem času, da bi bolje delal v delovnem času.

H. Selye (1907–1982) je prvi avtor teorije stresa na podlagi preučevanja njegovih vzrokov in posledic. Danes ugotavljamo protislovje v tem, da po eni strani govorimo o pregorevanju⁷ zaradi preobremenjenosti, po drugi pa o neskončnih virih energije in o vseh odgovorih, ki jih že nosimo v sebi. Preobremenjenost (nem. *Überlastung*) je povezana z njihovo utrujenostjo, ponavljanjem v pretiranem poudarjanju (ustreznih) slabših sposobnosti dojemanja, nezadostno motivacijo za šolsko učenje ali poklicno delo, slabo organizacijo učenja z nerazlikovanjem in neselekcioniranjem bistvenega od nebistvenega, premajhno pripravljenostjo na intelektualne napore, ki je lahko v pozitivni korelaciji z intelektualnim poklicem staršev, odvisnostjo od mehanskega in kampanjskega učenja in reproduktivnega znanja ter s preveliko porabo časa za učenje.

Tabela 1: Dejavniki distresa in obvladovanja distresa učencev

Preobremenjenost in neustrezna obremenjenost z nalogami in učnimi vsebinami	Učenec z lastnim stilom učenja in dejavnostjo
Strah pred šolsko neuspešnostjo	Individualne interesne dejavnosti in skupni šolski uspeh
Toga šolska in razredna klima	Odpirta, razumevajoča, sodelovalna klima
Slaba samopodoba učenca in učitelja	Dobra samopodoba učenca in učitelja (6 področij po Youngsovi)
Pritisk staršev na otroke in nadzor učiteljev s promocijsko nevrozo učencev	Sodelovanje šole s starši pri reševanju problemov
Zlorabljanje pravic učencev	Zaupanje v učiteljevo ocenjevanje učenčevega odnosa do učenja
Konflikti in nasilje v šoli	Preventivno preprečevanje konfliktov in nasilja z restitucijo, mirovno vzgojo itd
Premalo usposobljeni učitelji za doseganje novih ciljev	Dobri, kakovostno usposobljeni učitelji
Prevladovanje pisnega preverjanja znanja	Različne vrste znanja in različni načini preverjanja znanja
Prevladovanje raznih oblik zasvojenosti (mamila, droge ...)	Zdrav način življenja - ekošole

Otroci tem bolj obvladujejo distres, čim bolj ga obvladujejo starši in učitelji, ker se učijo od starejših z opazovanjem in posnemanjem. To je vključeno že v proces primarne in sekundarne socializacije. Če sta obe precej represivni ali preveč popustljivi, je težje doseči samostojnost, kot če sta uravnoteženi v dovoljenjih in prepovedih. Zato je najteže doseči samodisciplino s samokontrolo.

Osebna rast pomeni tudi obvladovanje distresa, ki je eden izmed izvorov nasilja. Strokovno razlikujemo med pozitivnim, dobrim, prijaznim stresom ali eustresom in negativnim, slabim, zdravju škodljivim stresom ali distresom s psihosomatskimi motnjami. Za prijazni (eu)stres so značilne: zanesenost, uravnoteženost, umirjenost, samozavest s pozitivno samopodobo, uspešnost, odločnost, živahnost in vedrina. Distres je reakcija na nevarno okoliščino, eustres pa na ugodno. Vsaka vrsta stresa nastane zaradi sprožilca oz. stresorja. Negativni distres se pojavi kot bolezen, motnja, nesreča, izguba svojca ali prijatelja. Dobro je poznati metode zmanjšanja negativnih posledic distresa, kot so sproščanje, meditacija, rekreacija, npr. gibanje v naravi, tabori in razvedrilo z zabavo.

Glede na posplošeno stališče, da je adrenalinski človek vedno pod stresom, kaže strokovno razlikovati med pozitivnim, dobrim, prijaznim stresom ali eustresom in negativnim, slabim, zdravju škodljivim stresom ali distresom. Distres spoznavamo po naslednjih simptomih: razbijanje srca, hitro, plitvo dihanje, želodčni krči, nemir, zapeka ali driska, potenje, tresenje, pogosto uriniranje, potreba po mamilih (kajenje, alkohol, itd.), zaskrbljenost, občutek krivde, nepotrpežljivost, lotevanje več del hkrati, zanemarjanje zdravja in urejenega videza, pomanjkanje sposobnosti jasnega mišljenja, pretirana kritičnost, togost, neučinkovitost, razdražljivost itd. Pri vsakem distresu se ne pojavljajo vse naštet lastnosti, toda že nekatere so očitni znak, da gre zanj. Ravno nasprotno pa so za prijazni (eu)stres značilne zanesenost, uravnoteženost, umirjenost, samozavest s pozitivno samopodobo, uspešnost, odločnost, živahnost in vedrina.

Osebna rast je potrebna tudi zaradi preseganja zasvojenosti, ki je škodljivo dejanje, katerega prisilno ponavljamo, čeprav zaradi tega zbolevalo, trpimo in uničujemo svoje odnose z bližnjimi. Zasvojeni smo, če ne znamo postavljati lastne meje pred škodljivimi vplivi in se distancirati od njih. Kadar pa gre za odtujenost in osamljenost, se je treba odpreti. Zasvojenec je primer neuspešnega obvladovanja. Bolj ko se trudi obvladovati zasvojenost, manj jih obvladuje, kar pomeni začaran krog. Zasvojenost spoznavamo po naslednjih kriterijih (Rozman, 1998: 31):

- posvečanje nečemu preveč časa brez smotra, čeprav so znani negativni učinki,
- preobremenjenost zaradi napačnih vrednot,
- selektivna nepozornost - sledenje senzacijam, umetnim potrebam in željam ter nepomembnemu,
- podleganje reklamam in potrošniški miselnosti,
- usmerjenost h količini in koristi.

Z vsem, kar nam je potrebno za zadovoljitev potreb, se lahko tudi zasvojimo. Tako postanemo odvisni od hrane, seksualnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja, televizije, duhovnosti in odnosov. K že znanim vrstam zasvojenosti bi lahko dodali še nove. Zaradi kulta teže telesa pod geslom »niti grama preveč« nastajata bulimija in anoreksija. V zahodni kulturi se uveljavlja t. i. felicitomanija kot stremljenje po sreči za vsako ceno. Bruckner (2005) opisuje sodobnika, ki mu niso dovolj običajna dogajanja, ampak stremi po izjemnih dogodkih, ob katerih je nenehno vznemirjen (gr. *euphory*, lat. *exaltare*, ang. *exalt*).

Različna merila človeka, države, podjetja, družine in izoliranega posameznika vodijo do zasvojenosti z vzgojo zaradi vrednotnih dezorientacij. Srečujemo se z atrofijo, hipotrofijo in hipertrofijo vzgoje, ki je v njeni nerazvitosti, premajhni razvitosti in pretiranem poudarjanju. Zato ni nenavadno, da se tudi Žorž (2002) ujame v nezdržljivo komplementarnost razposajenih in razvajenih (mladih) današnjih patricijev in s trdim delom preobremenjenih plebejcev. Med njimi ni nič posredovanega (*Vermittlung* pri Heglu), kar bi radi dialektiki, in nič srednjega kot 'vmesnega' (Komelov izraz), kar bi radi hermenevtiki.

Osebnostna rast je postala predmet komercializacije kot želja. Temeljni potrošniški motiv ni več dobrina, ampak želja. Subjekt potrošnje postane želeči. Želje v temelju ni mogoče potešiti, saj je zavita v neskončno zanko vnovičnega pojavljanja. Želja je nekakšna božja sila. Zlasti za današnjega neintelektualca je dobila osebnostna rast takšen magičen pomen, kot ga je imela za srednjeveškega Nemca beseda *Wünschelrute*, ki je pomenila čarobno palico za najdenje zakladov (Paul, 1992: 1061). Nekritično sprejemanje v permisivnem stilu ali zavračanje osebnostne rasti v represivnem ne dasta ustreznih odgovorov na izzive časa. Učiti se je treba modrega upravljanja z željami. Poznamo več teorij želja od daoistične brezželne želje prek redukcije na potrebo do Lacanove želje, ki je vedno želja drugega, ker je brez drugega ne moremo uresničiti. Te teorije kažejo, da različni odnosi do želja vodijo do različnih odločitev za ali proti določeni dejavnosti.

Razvajenost, o kateri piše Žorž (2002) kot o civilizacijskem problemu, je posledica neselektivnega odnosa do želja pa tudi do vzgoje za vrednote.

Motivacijska struktura osebnostne rasti

Osebnostnega razvoja ali rasti ni brez spremembe samopodobe. Jasno je, da so zasvojeni ljudje tisti, ki imajo nizko samopodobo. Pozitivna samopodoba⁸ je funkcija občutka sposobnosti, da situacijo ali problem obvladujemo, in ciljne motiviranosti za to obvladovanje. Čim bolj nam to uspeva, tem bolj smo motivirani za nadaljnje dosežke naše dejavnosti, in čim manj obvladujemo, tem nižja je tudi raven ciljne motiviranosti. To velja tudi za učni uspeh učencev v šoli. Čim boljši je njihov uspeh, tem bolj so učenci motivirani⁹ za nadaljnje učenje pri pridobivanju znanja, in čim slabši je, tem bolj je verjetno, da je slabša tudi njihova motivacija.

Samoprenova je najbolj splošen način oblikovanja pozitivnih misli, čustev in dejanj po vrednotah, ki bi jih radi živeli. Lahko govorimo tudi o reintegraciji različnih podosebnosti v novo celoto. Delno je potrjena hipoteza, da so v procesu preobrazbe ženske pogumnejše od moških, ker se bolj številčno udeležujejo tečajev. Vendar bi se tudi moški morali bolj udeleževati tečajev za osebno rast moških. To bi bilo dobro zaradi uskladitve anime in animusa, yin in yang energije. Danes govorimo o novi moškosti in ženskosti, saj nastajajo še novi arhetipi na straneh obeh spolov. Oboje je treba znati združevati, tako kot je treba tudi usklajevati duhovno formo z materijo.

Čedalje več ljudi spoznava, da ne morejo biti uspešni¹⁰ in priznani v socialnem okolju brez osebnega razvoja in razvoja medsebojnih odnosov, ki vključuje nove alternativne vedenjske obrazce. Odrasli naj bi v vseživljenjskem učenju dopolnjevali oz. kompenzirali tisto, kar smo zamudili v prejšnjih razvojnih fazah, ker nismo tega dobili od staršev in šole v otroštvu in mladosti. Vprašanje je, v koliki meri to lahko pri sebi nadomestimo. Za to obstaja več t. i. tehnik.

Psihosomatske, socialne in spiritualne ravni človeka so tudi ravni (samo)vzgoje. Osebna rast je oblika samovzgoje. Človek postaja oseba v sinhronem pogledu ob vzajemnem delovanju posameznih dejavnikov oziroma plasti od biopsihosocialne do spiritualne. Hkrati pa je razvoj posameznika diahron po fazah v vsakem obdobju življenja posameznikov od rojstva do smrti. S faznim razvojem se ukvarjajo vede, kot so pedagogika (veda o vzgoji otroka), hebegogika (veda o vzgoji mladostnika), andragogika (veda o vzgoji in vodenju odraslih) in gerontologija (veda o

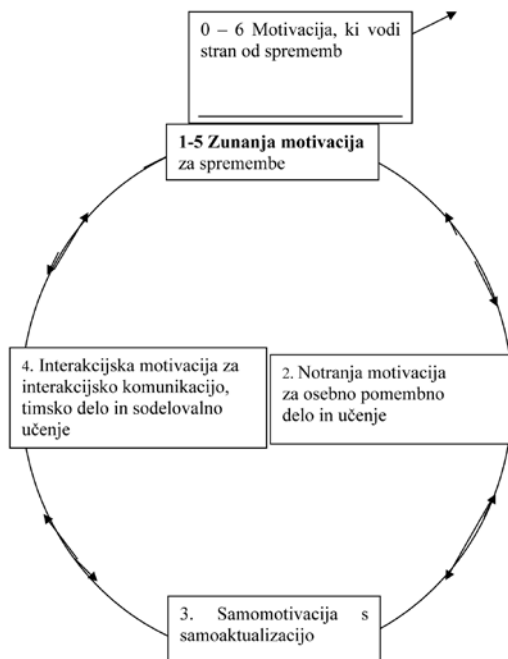
vodenju in zdravljenju starih in ostarelih). Vsi ti posamezniki se iz naše psihofiziološke genske danosti z medsebojnim delovanjem sami pogojujemo, razgrajujemo in transformiramo. Razvoj postaja tedaj zaradi starajočega prebivalstva čedalje bolj gerontološki problem.

Ni vseeno, iz katerih in kakšnih izkušenj kot predhodnega primera – precedensa izhajamo. Slabe izkušnje pogosto uporabljamo kot izgovor za negativne misli, čustva in dejanja. Zelo lagodno in varno se zdi ostajati pri starih vzorcih in v okvirih ozke identitete ter ozke lojalnosti z drugimi. Treba se je učiti premikati, preklapljati ali preusmerjati energijo in z njo pozornost tako, da dobimo s seboj dober stik z dobrimi nameni, pozitivnimi mislimi in čustvi.

Če učitelj ni uglašen z lastno močjo, učencu ne dovoli, da jo razvije. Poznamo stališče učiteljeve kontrole in discipline učencev, ki jim ne pripisuje sposobnosti, da kontrolirajo in disciplinirajo sami sebe (Pšunder, 2004). Podobno tudi vodja tečaja, delavnice ali kake druge oblike usposabljanja, ki ne opravi sprememb na sebi, ki jih pred udeleženci zagovarja, dopušča, da le-ti tavajo od tečaja do tečaja, ne da bi dosegli kak resničen razvoj. Če je vodja manj 'karizmatičen', mu udeleženci manj verjamejo v pravilnost njegove poti. Verjetno je, da mu funkcija 'pomoči za samopomoč' pri iskanju lastnih poti udeležencev manj uspeva. Tečaji ne bi smeli biti izgovor za nezaupanje v lastne sposobnosti, udeležbe proti plačilu in za sproščeno vzdušje, ki ga sicer nimamo.

Osebna rast vsebuje elemente tekmovalnosti, ki je »kot osebna lastnost motiv, pri katerem glavni poudarek ni na zmagi (nad drugim), temveč si posameznik z izkušnjami, ki jih je pridobil v tekmovalnih situacijah, pomaga k lastnemu osebnemu razvoju. Pri tem je bistveno odkrivanje samega sebe in svojih potencialov, stalen kritičen odnos do lastnega razvoja in sledenje standardom odličnosti« (Kobal, 2004: 79).

Slika 1: Prehodne oblike motivacije



V predstavljeni krožnici prikazujemo faze razvoja motivacije od zunanje motivacije za spremembe (točke od 1 do 5), prek notranje motivacije (2), samomotivacije s samoaktualizacijo (3), če parafraziramo Maslowa (Maslow, 1954), do interakcijske motivacije (4), ki je v medsebojni komunikaciji in sodelovanju med učenci in učitelji. V tej točki se razvija sodelovalno učenje (*cooperative learning*). Z novimi nalogami in vlogami, ki nastajajo v interakciji, se spet vrnemo na začetek (točko 5, ki je obenem štartna točka 1). Ker pa je v vsaki razvojni fazi mogoča motivacija stran (*motivation away from*) od zastavljenih ciljev, smo to označili z odnosom od 0 do 6. Da se tudi kombinirata motivacija za in proti v smislu asertivnosti, ki služi za zaščito osebnih meja.

Zavedanje motivov, ki vodijo stran in so demotivacija za osebno rast, je pomembno. Če ne obvladujemo svojih slabih občutkov razočaranja, zavračanja, prisile, izsiljevanja, preprečevanja, kontrole in kritike od zunaj, distresa, slabe vesti itd., skratka vsega tega, kar vodi k neusklajenosti znotraj osebne identitete, je to 'minsko polje' negativnih misli in čustev.

Ni vseeno, v kateri fazi duhovnega razvoja (spiritualne evolucije po P. Russellu) se nahajamo. Nietzsche (2005) je plastično orisal razliko med

zaostalimi in preHITEVajočimi ljudmi. Meni, da prvi izvirajo še iz časov postavljanja temeljev kulture in so zato nezaupljivi do tekmecev in vzkipljivi do odstopajočih mnenj, drugi pa prekipevajo od veselja, ko se nahajajo na najvišjih nadstropjih njene stavbe in ljubeče občutijo vse nastajajoče in rastoče. Prvi so kot rjoveče zveri zaprti v klenih prostorih, drugi pa ne uveljavljajo izključne pravice do edine resnice, ampak so med seboj prijatelji. Konflikti nastajajo pri zamenjavi nižjih in višjih stopenj duhovnega razvoja. Problematična je že sama razvrstitev na nižje in višje (čeprav avtorji pišejo o stopnicah zavesti), zaostale in preHITEVajoče, ker je selektivna in zlahka vodi v nasilje. Zato danes raje govorimo o multikulturalnosti in drugačnosti.

Samoaktualizacije ni brez odpovedovanja in samodiscipline, pa tudi ne brez vrednot poguma, svobodnega izbiranja, dobre organiziranosti dela in kot je ugotovil že Maslow sam, ne brez socialne podpore posamezniku. Ta jo lahko začne iskati v medkulturnih stikih. Danes se odrasli in otroci premalo učimo iz bogate zgodovinske tradicije različnih religij, umetnosti in filozofije, kaj šele iz izkušenj svojih staršev po transakcijski analizi. Kot da je vsem opešal zgodovinski spomin na pretekle dosežke človeštva, ki so pogosto prezrti ali celo zanikani, zato je nujno spoznavanje kulturne, etične in duhovne, zlasti krščanske dediščine. Treba je znova odkrivati in spoznavati duhovno sporočilo različnih kultur, ki nas navdihujejo in usmerjajo k osebnostnemu razvoju, brez katerega ni samoaktualizacije.

Prav tako ni vseeno, katere oblike in učne vsebine osebne rasti¹¹ si kdo prisvaja. Po spodnji tabeli sodeč, je bolje izbirati desno stran opcij kot levo. Čeprav je na prvi pogled videti parcialen in začasen razvoj privlačnejši, pa je celovit in sistematičen gotovo dolgoročno gledano bolj kakovosten. Radi zamenjujemo kratkoročne učinke osebne rasti ali razvoja z dolgoročnimi in tisto, kar imamo v kratkoročnem spominu, s tem, kar nam ostaja kot naloga oz. motivacijski cilj v dolgoročnem. Motivacija za dolgotrajno, sistematično, celovito in kompleksno osebnostno rast je odvisna od privlačnih in realnih ciljev, ki si jih zastavljamo. Kot kaže *tabela 2*, potrebujemo za vsako alinejo drugačno motivacijo. Za vseživljenjsko neprekinjeno rast potrebujemo kompleksno in stalno motivacijo, kombinirano z zunanjimi spodbudami. Zanj potrebujemo tudi primerno okolje.

Tabela 2: Aternativna izbira različnih vrst osebne rasti

Delna in nesistematična	Celovita in sistematična
Začasna	Nenehna – sestavina vseživljenjskega učenja
Enostavna in zabavna	Kompleksna kot plod (samo)discipline
Skupinsko vodena na tečajih in delavnicah	Individualna – zasebna
Površinska	Globinska na ravni notranjega jaza – sebstva
Etično-ekološko izvedena	Izvedena ne glede na socialne okoliščine
Spontana brez ocenjevanja dosežkov	Osebnostno in skupinsko ocenjevanje dosežkov

Pri osebni rasti je pomembno, kateri učni stil izbiramo. Izbiramo ga lahko, če vemo, kateri so in kateri je nam najbližji.¹² Ker nas cilj motivira, govorimo o ciljni motivaciji. Šele postavitev ciljev nam omogoča, da verjamemo v uspeh učenja, samozavesti, rasti in učenje z veseljem, ki manjka na naših šolah. Včasih nam manjka tovrstna tekmovalnost, včasih sodelovalnost ali pa oboje hkrati, kot kaže zadnja alineja v *tabeli 2*. Ker mladim pogosto manjka veselja do življenja, jim manjka tudi veselja do učenja. Bolje je reči življenju da kot ne, bolje je sprejeti določeno priložnost, kot jo odkloniti, in bolje se je čemu prikloniti, kot biti aroganten in celo nasilen.

Socialni kapital, ki ga imamo v Sloveniji premalo, se krepi z razvojem partnerstva na podlagi socialnega učenja. Socialno se učimo z igranjem in sprejemanjem socialnih vlog. Te vloge igramo po pričakovanjih ali proti njim. Res pa je, da posameznik igra te vloge tem bolj površno, čim več vlog (fr. *contre role* – protiigra) mora igrati. To velja tudi za učenje in znanje.

Učenec in učitelj v luči tipov osebnosti

Za ljudi, ki delajo z ljudmi, je najpomembnejše vprašanje, kako nastaja in kaj je socialna realnost. Brez te osnove ni mogoče izoblikovati ciljev in strategij (medsebojnega) vplivanja. Po Černigoju (2002) lahko strukturo socialne realnosti razdelimo na dve ravni: osnovno in osrednjo. Za osnovno realnost je značilno usklajevanje naših prepričanj s prepričanji drugih, medtem ko osrednja realnost služi ohranjanju avtopoeze sebstev določenega socialnega prostora. Avtopoezo sebstev razumem v tem smislu, da pojavi osrednje realnosti pomagajo ohranяти človeku lastno sposobnost samoohranjanja njegove lastne organizacije. Usklajevanje vedenj pri osnovni realnosti ima povsem praktično funkcijo, in sicer uskladiti cilje med ljudmi, da bi lažje prišli do njih, medtem ko ima usklajevanje doživljanj bolj psihološko funkcijo zagotavljanja občutka medsebojne poveza-

nosti ter zmanjševanja anksioznosti in osamljenosti posameznika. Človek kot večzaznavno, večpredstavlljivo in večstransko misleče bitje živi v svetu več vrst realitet in identitet.

Zaradi legitimnosti pluralnosti interpretacij tekstov in njim pripadajočih svetov bi učitelj moral znati zagovarjati ali spodbijati različne interpretacije in ne le svojih. Razvoj bralne in drugih vrst pismenosti pa terja razvijanje kritičnega mišljenja¹³ v dialogu. Že otroci bi se morali učiti dialoga najprej v demokratični družini, potem pa tudi v demokratični šoli. Izkušnje osnovne šole kažejo, da so učenci v višjih razredih tem bolj samostojni in kritično misleči, čim prej so jih že v nižjih razredih navajali k temu učitelji.

V procesu edukacije se srečujejo kot udeleženci različne osebnosti kot so učitelji, vodstvo šole, svetovalni delavci in starši. Nekateri izmed njih psihologi označujejo kot avtokratske, narcisoidne, konformne, fleksibilne, shizofrene osebnosti. Nekdanje avtokratske osebnosti so se kot produkt avtokratske družine in države preobrazile v narcisoidne z razvojem potrošniške kulture. Po Rutarju (2002) postane učitelj shizofren tedaj, ko je pretežno izvajalec pouka po navodilih že vnaprej pripravljenih kurikulumov in učnih načrtov, ki jih ni pisal sam, in ni inovator novih didaktičnih sredstev in pisec učnih gradiv in učbenikov. Vse to pa spada k standardizaciji šole.

Kakšna so tedaj pota do avtonomne, zrele in celovite osebnosti? Učitelj kot »reflektirajoči praktik« naj bi bil zrela, integrativna osebnost v odprti šoli, zato ne pristaja na primat zunanje kontrole tudi v vlogi šolske inšpekcije ne, ampak na svobodno izbiro. V okviru ideje holistične paradigme šole¹⁴ pa še ostaja odprto vprašanje, v čem naj bi se človek kot homo educator in homo educandus (poučevalno in učeče se bitje) lahko pojavljal celoviteje.

Pomen osebnosti učenca in učitelja v njunih medsebojnih stikih je nedvomen (Tomić, 2003; Garnett, 2005). Na podlagi Jungove tipologije osebnosti na temelju 4 duševnih funkcij, kot so čutenje, mišljenje, čustvovanje in intuicija, je nastal *Myers-Briggsov* indikator (*M. B. T. O.*). Te tipe ugotavljamo glede na vprašanja: 1. kako vzpostavljamo stik z drugim, 2. kako procesiramo – predelujemo informacije, kako jih vrednotimo in kakšna je naša življenjska usmerjenost. Ta vprašanja niso nova, saj iz 1. tečaja vemo, da se strateško učimo po sistemu input in output in da je med vhomom in izhodom t. i. črna skrinja (*black box*), ki pa jo dekodiramo z nlp prijemi. Ko poznamo lastnosti posameznih tipov, tudi vemo, v katerem jeziku kaže s posameznim govoriti. *Introvertiran tip* mora razmisliti o vseh inačicah,

preden odgovori. Značilno zanj je, da želi razumeti bistvo, še preden stvar preizkusi. To je videti kot postavljanje voza pred konja. *Ekstravertiran tip* želi vsako stvar najprej dejavno preizkusiti in pri tem uporabi veliko primerov. Za *senzualni tip (sensiver)* je potrebna vizualizacija učnih vsebin. Učitelj naj bi učencem povedal tudi praktične primere iz življenja. Ta tip je usmerjen na uporabno znanje po vprašanju 'kako'. *Intuitivci (intuiters)* potrebujejo globalno sliko (*big chunk or big picture*). Zadane naloge naj vsebujejo možnost domišljije. Potrebujejo raznolikost bolj kot ponavljanje že znanega, ker se ob rutini hitro dolgočasijo. Za *razmišljajočega tipa (thinker)* je bistveno zaupanje. Potrebuje priznanje. Zato od učitelja želi izvedeti, kakšni so kriteriji ocenjevanja. Za *čustvenega tipa (filler)* so potrebne pogoste pohvale, harmonično vzdušje in sporočilo, kako vsebine vplivajo nanje prek v ljudi usmerjenega metaprograma. *Razsojevalni tip (judge)* rad naloge izpelje in zaključi in ga zato več nedokončanih nalog hkrati zmede. *Zaznavni tip (perciever)* potrebuje neskončno svobodo, spontano odzivanje in odprtost za nove informacije. Pri rutinskih opravilih je pogosto nediscipliniran. Če učitelj vse te tipe učencev pozna, se vsakemu od njih lažje prilagodi. Nikogar ne izključuje, ker ga nima za normalnega. Hkrati pa tudi sam predstavlja pretežno enega izmed njih in posnema lastnosti drugih. Vsak ima svoje pozitivne in negativne strani. Če se jih zavedamo, jih lažje obvladujemo, sicer jim ostanemo podrejeni. Tudi v tem je naša osebna rast.

Prav tako rastemo tudi motivacijsko, ko spoznavamo razliko med pozitivno motivacijo k nečemu in negativno motivacijo od nečesa, kar korelira s pozitivno in negativno svobodo. Če bi analizirali, kdaj je uspešna ena in druga, bi lažje izbirali eno od obeh ali kombinirali obe s predvidljivim uspehom. Jasno je, da nas višje postavljene vrednote motivirajo bolj kot nižje, ker se posameznik z njimi tudi bolj identificira. Za odnos učenec učitelj je bistveno vprašanje, ali imata enake ali celo nasprotujoče motive. Že vsak osebni tip vsebuje določeno motivacijo: *be perfect, worker, hurry up, please me please you*, kar bi po naše pomenilo *perfekcionista, delavec, hitrec in ustrezljivec* glede na razvrstitev iz transakcijske analize. Znano je tudi, da je za teoretike prikladnejše konceptualno učenje, za praktike pa eksperimentalno-empirično že po Kolbovi shemi. Jasno je tudi, da se nekateri ljudje lažje motiviramo za določena področja družbenih dejavnosti, drugi pa za druga. Zato se razvrščamo med ekonomiste, politike, kulturnike-umetnike in teoretike.

Učitelji radi poučujejo in starši radi vzgajajo na način, ki ustreza njihovemu osebnemu tipu. Intuitivni učitelji so stimulirani z odkrivanjem

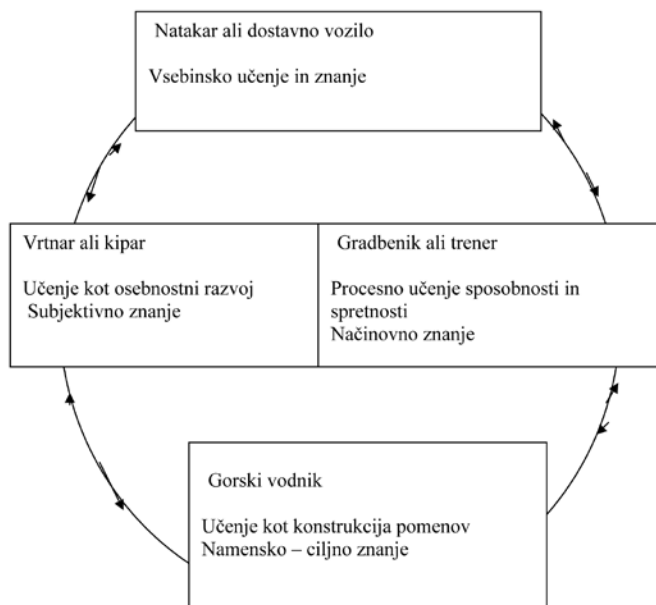
novih idej, zato intuitivni učenci pri njih blestijo, senzualni pa imajo težave. Senzualni učitelji so konkretni in radi dajejo navodila. Razmišljajoči učitelji vrednotijo sposobnosti učencev. Zanje je pomembna natančnost informacij, razmišljajoči učenci pa cenijo obvladovanje vsebin. Čustveni učitelji so zaskrbljeni zaradi odnosov. Najbolje poučujejo v razredu, kjer vlada harmonija. Po vprašalniku lahko vsakdo spozna svoj tip in zato krepí šibke točke in smotrno uporabi močne. To pomaga k dvigu samospoštovanja in samozavesti.

Štiri duševne funkcije pomenijo Jungu štiri stile in osebne drže: *mišlec*, *občutljivec*, *emocionalni človek* in *intuitivec*. Nekatero funkcijo so pri določeni osebnosti nadrejene, druge podrejene in nerazvite. Kot za metaprograme velja tudi za osebne tipe, da jih je dobro kombinirati, če želimo fleksibilno komunikacijo z vsemi sodelujočimi. Odnosi postanejo tako predvidljivi, ker vsak ne gre z vsakim. Najboljši je usklajeni tip, ki združuje vse druge v odprtem sistemu. Drugi tipi, kot so ustrezljivec, kritik-nadzornik-obtoževalec, delujejo v zaprtem sistemu in niso splošno uporabni.

Učiteljeva prožna osebnost kot pogoj kompleksnega učenja

Učitelj naj bi bil tako široka osebnost s prožnim mišljenjem in stili učenja, da bi te tipe razumel in jih znal usmerjati. Hkrati pa bi bilo tudi njegovo znanje konstruktivno, samouravnavaajoče, kumulativno, umeščeno v socialni kontekst, sodelovalno in individualno različno. Šele s tem novim pojmovanjem znanja, ki ni le faktično, in učenja, ki ni le spreminjanje vedenja na podlagi izkušenj, lahko govorimo o transformaciji subjekta. V evalvacijski študiji Marentič Požarnik (2002) ugotavlja, da znanje naših gimnazijcev, ki se vpišejo na fakultete, ni trajno. Naše vprašanje pa je, ali je trajnost dosegljiva na transformacijski način. Za transformativno šolo (*transformative school*) je značilno transformativno učenje (*transformative learning*) z ustvarjalnim sodelovanjem med udeleženci edukacije. Na *sliki 2* izhajamo iz naslednjih štirih stilov učenja in pouka:

Slika 2: Stili učenja in pouka



Scardamaglie in Bereiter (1989, po Marentič Požarnik, 2000a) razlikujeta naslednje štiri osnovne sklope pojmovanja učenja in pouka, znotraj katerega je treba reševati jedrne probleme:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija, prenašanje ali transfer znanja. Takšnega učitelja označuje Fox metaforično »dostavno vozilo« ali »natakar«. Zanimivo pa je, da niti samo globinski stil ne daje trajnih rezultatov nasproti površinskemu transmissijskemu pouku s kopičenjem znanja po aditivnem in akumulativnem pristopu. Trajne učinke daje fleksibilno uravnoteženo menjavanje različnih stilov.
2. Če je učenje pridobivanje gibalnih, jezikovnih in drugih spretnosti, je pouk razvijanje spretnosti in sposobnosti učencev. Učitelj kot »gradbenik« ali »trener« omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih situacijah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju. Jedrni problem je, kako naj se osredini na višje spoznavne spretnosti in te poveže s cilji in kako naj doseže prenos znanja v različne situacije. Učitelj ne ravna dobro, kadar zaposluje le nižje ravni učen-

- čevih sposobnosti, dobro pa ravna, kadar krepi avtonomijo učenca pri izbiri težjih problemov za višje učenčeve sposobnosti. Te je treba povezati s cilji in doseči prenos v razne situacije.
3. Učenje in znanje sta aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Poučevanje je potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide. Igra vlogo mentorja oz. moderatorja, ki ustvarja in rešuje (konfliktne) situacije. Metafora zanj je »vodnik« na poti do znanja v smislu konstrukcije pomena. Odprto vprašanje je, do katere mere sme vstopiti v učenčev svet izkušenj in razumevanja. Slaba stran je, če učitelj učenca v tem svetu pusti, dobra pa je, če mu omogoči učenje na podlagi napak.
 4. Učenje je celovita osebnostna rast. Poučevanje je spodbujanje razvoja učencev s tem, da jim učitelj preskrbi različne vire, izkušnje in spodbude. Učitelj je »vrtnar« ali »kipar«. Dobro je, če učitelj (skupaj z učeneci) načrtuje dejavnosti, ki te sposobnosti razvijajo, in pri tem upošteva tudi njihove čustvene potrebe. Učitelj naj učencem omogoči razširitev njihovih interesov tako, da načrtuje dejavnosti, ki jih razvijajo, in pri čemer upošteva tudi čustvene potrebe.

Učiteljeva kompleksna profesionalnost se ne more razvijati brez uporabe znanj z različnih področij: 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 (*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, 2000b: 6–7).

Analiza posameznih točk pokaže, da novi profesionalizem učitelja vsebuje 1. poklicno zavzetost, 2. avtonomnost na podlagi usposobljenosti, 3. dinamično razumevanje učenja in 4. interakcijsko sodelovanje. Ta

kompleksnost znanj z različnih področij še ničesar ne pove o tem, kako posamezen učitelj ta znanja sintetizira in integrira, kar pa je za kakovost pouka pomembno. Glede na potrebe duhovnega razvoja, o kateri smo govorili v prvem poglavju, ugotavljamo, da širina različnih znanj, ki naj bi jih učitelj za zadovoljitev vseh edukacijskih potreb obvladal, ni izčrpana. Zato bi bilo morda treba uvesti pojem integrativne profesionalnosti, s katerim bi razložili, v koliki meri je učitelj različna znanja integriral, sintetiziral, poenotil oz. transformiral, da bi k takšni poglobljenosti lahko navajal tudi učence. Integrativni pristop je pomemben še zlasti pri uresničevanju integrativnega in procesnega kurikula in učnega načrta in posledično za obvladovanje različnih učnih situacij nemirnih učencev pod distresom.

V okviru pedocentrizma je za šolo najpomembnejši učni uspeh učencev. Učitelji učencem pokažejo, kako se je mogoče z veseljem in uspešno učiti in kako najti najboljšo pot do učinkovitega učenja. Učni uspeh učitelji spremljajo sproti in otrokom svetujejo v pogovorih pred poukom, med njim in po njem. Tudi otroci lahko sprašujejo, dejavno sodelujejo pri oblikovanju učne priprave in evalvaciji učnih ur. Učitelj se zaveda, da so povratne informacije, ki jih dobiva od učencev, pomemben pogoj za njihov učni uspeh. Učenci s pomočjo Glasserjeve ali kake druge teorije kontrolirajo svoje vedenje in sprejemajo odgovornost zanj. Učitelj skrbi za njivo moralno dozorevanje glede na šeststopenjski razvoj po Kohlbergu, in sicer od: 1. kaznovanja in ubogljivosti znotraj heteronomne morale, 2. prek egoistične in instrumentalistične usmerjenosti, 3. konvencionalnosti, 4. ponotranjanja konvencionalne morale s postkonvencionalno presojo, 5. legalnega dogovora do 6. univerzalnega etičnega načela. Ni odveč pripomniti, da šele zadnja stopnja ustreza značaju humane globalne etike.

Zakaj dijaki v gimnaziji ne pridobijo trajnega znanja? Ker se didaktična prenova šele pripravlja,¹⁵ kar pomeni, da ni aktivnejšega vključevanja učencev v predmetni pouk in je premalo projektne dela. Razlikujemo med znanjem za kratkoročni (short term memory) in znanjem za dolgoročni spomin (long term memory). Evalvacijska študija Marentič Požarnikove (2002) kaže, da je reproduktivno znanje prehitro pozabljeno. Dolgoročno znanje je tisto, ki je poglobljeno in naučeno, ne pa površinsko. Učitelji so prepričani, da dijake bolj dejavno vključujejo v pouk, kot so ti sami prepričani, vendar pa kasnejši rezultati, ki so pod pričakovanjem, kažejo, da imajo prav. Dober učitelj (Glasser; 1994a; Gossen & Anderson, 1996) dobiva še nove značilnosti tako kakor kakovost edukacije. Nobene od teh sintagm ni mogoče izčrpati, ker sta obe še odprti.

Pozitivna samopodoba se povezuje z višjim avtoimunskim sistemom, navdušenjem, nenehnim samomotiviranjem za delo in z vsem potencialnim kapitalom za uspeh, funkcionalno pismenostjo itd. Individualna osebnost je socialno ranljiva, vendar pa glede na stopnjo frustracijske tolerance lahko samopodobo izboljšuje ali poslabšuje. Za visoko pozitivno samopodobo se je treba zavzemati vedno znova. Šele tedaj lahko računamo na to, da se bo zdrava tekmovalnost ujemala z ustrežno sodelovalnostjo, ne pa hipertekmovalnost s socialno izključujočnostjo.

Sklep

Danes opažamo dve nasprotujoči stališči do osebnostne rasti. Prvo je odklonilno. To stališče izhaja iz do nedavno veljavnega prepričanja, da se razvoj osebnosti konča na začetku odraslega obdobja. Andragogika kot veda o potrebah odraslega po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju tedaj še ni bila potrebna. Koncept vseživljenjskega izobraževanja in učenja je začel prevladovati šele na začetku dobe informatizacije in vstopa držav v tranziciji v kapitalizem in sprejemanje tretjega vala demokracije.

Drugo stališče do osebnostne rasti je stališče samoumevnega sprejemanja, kot da gre za rešitev vseh (med)osebnih problemov. To stališče vodi bodisi v salutokracijo, felicitomanijo ali spiritualno zasvojenost. Osebnostna rast postane s pomočjo parol 'nove paradigme' in 'novega človeka' nekakšna tostranska religija, ki jo je mogoče kupiti pri prodajalcih 'novih tehnik'. Takšna osebnostna rast je sestavina komercializacije kot rezultata razvoja servisne dejavnosti in konzuma abstraktnih dobrin. To nekritično sprejemanje ali zavračanje osebnostnega odnosa je sestavina črno-belega, čustveno obarvanega mišljenja. Že pokojni Ivan Kosovel je pisal o postmodernih oblikah gnoze, ki se postavlja na stališče absolutne vednosti, čeprav gre le relativna in pomanjkljiva spoznanja. Zagovarjanje možganom prijaznega učenja brez temeljitega poznavanja funkcij možganov nima smisla.

Za tretje stališče je osebnostna rast sestavina razvoja poklicne profesionalnosti in je kot taka nujno potrebna za obvladovanje različnih situacij v družinskem življenju in poklicnem delu. Osebna rast je sredstvo za premagovanje oblik distresa in zasvojenosti. Osebnostna rast je pogoj interaktivne, dialoške komunikacije in uporabe transformacijskega poučevalnega in učnega stila kakor tudi subjektivnega (tacitnega) znanja. V tem prispevku se najbolj ukvarjamo s slednjim. Delno smo raziskali dejavnike in okoliščine, v katerih je osebnostno rast mogoče gojiti, in opisali cilje,

ki so z njeno pomočjo dosegljivi. Peserlova (2005) skuša skozi kritično refleksijo slovenskih literarnih besedil premostiti prepad med skomercializirano, trivializirano in razvrednoteno duhovnostjo in spoznavanjem samega sebe kot duhovnega bitja. Kot smo videli, obstajajo v svetu resni napori za slednje.

Učitelj najbolje spoznava pomen osebne rasti po samomotivaciji in samoevalvaciji, pri čemer ne gre le za njegovo avtorefleksijo o razliki med že doseženim in še nedoseženim, ampak za diahrono primerjavo med prej in potem (angl. before and after) po določenem tečaju usposabljanja. Učitelji o tem pišejo osebni ali intenzivni dnevnik, eseje in komunicirajo med seboj.

Sklenimo, da je osebna rast učiteljev pogoj za uspešnost učencev le tedaj, če poučujejo tako, kot se na nov način učijo in če učenčevo znanje po novih merilih oni sami ali drugi, zunanji ocenjevalec, tudi preverjajo in ocenjujejo. Ni vseeno, ali se znanje v šoli preverja in ocenjuje po stari ali po novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja. Videti je, da je Marzanova taksonomija bolj prožna in procesno usmerjena kot Bloomova, zato lahko evalviramo več osebne rasti, ki je vključena v spretnosti in sposobnosti. Ni pa izključeno, da obstaja za transpersonalna spoznanja še druga procesna taksonomija, ki omogoča merjenje rezultatov konstruktivno, transformativnega in interaktivnega učenja.

Opombe

- [1] Koncept osebnosti v postmoderni ni enak 'vsestransko razviti osebnosti' v socializmu. V Jugoslaviji je to bil to najbolj splošen cilj edukacije po celi vertikali od vrtca do univerze. Vendar pa je takšen ideal VRO izhajal iz družbenih razmer, v katerih pa se tudi zaradi njihove nezadostnosti ni mogel realizirati. Nov ideal osebne rasti predpostavlja delo na sebi.
- [2] Glej spletno stran: http://www.eurotas.org/2003_constitution.htm glej <http://www.eurotas.org/>. Za preučevanje transpersonalne psihologije obstajajo tudi časopisi. *Journal of Transformative Education* izdaja Californian institute of Integral Studies (v San Franciscu), ki se ukvarja s preučevanjem različnih religij.
- [3] Kot je znano so razvijali likovno psihologijo kot Gestalpsychologie, Gestalttheorie in kasneje Gestalttherapie v Berlinski šoli na začetku 20. stoletja C. Stumpf, M. Wertheimer, W. Koehler, K. Koffka, K. Lewin. Odkrili so zakone celostne zaznave. Berlinski je sledila leipziška šola (Krueger, Sander). Iz Nemčije se je ta smer razširila po vsem svetu.

- [4] Tematizacijo izkušenskega učenja in njegovo uporabo v pedagoški praksi glej: Novak, B. (2002). *Experiential Learning in Slovenian School. The School Field*, (2002) XIII, 8, str. 81-107. Mednarodna organizacija ICEL prireja vsako leto mednarodna znanstvena srečanja povezana s teorijo in prakso izkušenskega učenja. Leta 2002 je bil takšen kongres tudi v Ljubljani z naslovom »Experiential learning: cultural and ethical dilemmas«, na katerem sem sodeloval z omenjenim referatom (objavljenim v reviji *The School Field*).
- [5] V razvoju osebnosti nastajajo ob vsakem faznem prehodu osebne krize kot obdobja krajše ali daljše psihične nestabilnosti in neprilagojenosti na nove življenjske pogoje. Ne gre le za t. i. krizo srednjih let, ampak tudi za krizo prehoda iz otroštva v mladostniško obdobje – puberteta, krizo ob upokojitvi, krizo ob razvezi oz. ob vsakem večjem distresnim pritisku.
- [6] Podrobneje o McCarthyjevi shemi 4MAT glej spletno stran <http://www.volcano.und.nodak.edu/vwdocs/msh/lc/is/4mat.html> 4MAT sistema:
- [7] Pregorelost (angl. *burning out*, jap. *Karoshi*–prezgodnja smrt zaradi dela) je znan pojav posledice daljšega distresa zaradi neustreznega oz. pretežkega dela. Zanj so značilni pojavi mentalne in čustvene izčrpanosti ter depersonalizacije. Pregorevanja je veliko zlasti med družbeno izpostavljenimi poklici, kot so učiteljski, zdravstveni delavci, novinarji itd.
- [8] Več o tem v knjigi dr. D. Kopal, (2003, 2004).
- [9] Teorij motivacij je veliko. *Slika 1* o prehodu motivacije sem oblikoval na podlagi Maslowe teorije potreb, Habermasove teorije interakcijske komunikacije in nlp klasifikacije motivov za in proti. Čedalje več je tudi nasvetov, kako naj učitelji motivirajo ali vsaj spodbujajo učence, npr. *Schilling, D.* (2000).
- [10] Uspešnost lahko razumemo v smislu 1. izvrševanja v smislu vlaganja določenega navora 2. učinka kot doseženega rezultata, in 3. priznanja ustanove za rezultat ali 4. kompleksnega razumevanja kakovosti edukacije. Zato je merjenje uspešnosti v šoli odvisno od koncepta pouka, ki je usmerjen bodisi v rezultat, bodisi v proces. Za šolo, v kateri noben učenec ni neuspešen (*school without unsuccessful children* ali *no child left behind*), je pomembno, da oblikuje svoj kurikulum na podlagi dosedanjih izkušenj in zakonitosti uspeha.
- [11] O ciljnih, metodah, teorijah in praktičnih vajah za osebni razvoj glej tudi spletno stran www.personal-development.com.
- [12] V pedagoški literaturi je eden najbolj dodelanih ravno Kolbov model učnih stilov. Kolb je že v sedemdesetih letih opredelil učenje kot proces, v katerem se znanje kreira skozi transformacijo izkušenj. Napredovanje v učenju poteka preko štirih učnih sposobnosti, vsaka sposobnost je v krogu lahko na prvem mestu. Osnovno je izkustveno učenje (podobno kot pri J. Dewey). Gre za naslednje štiri sposobnosti: 1. opazovanje in refleksija, 2. aktivno preizkušanje, 3. generalizacija in 4. abstraktna konceptualizacija. Glej tudi *slika 2*.
- [13] O uporabi kompleksnega kritičnega mišljenja v pedagoški praksi glej Rutar

- Ilc (2005) in Rupnik-Vec (2004). Iz obeh tekstov izvemo, s katerimi vprašanji ga je mogoče pri pouku spodbujati, katere miselne (logično-racionalne) postopke vsebuje in kako ustreza procesnemu pristopu pri zgledu nekaterih predmetov v OŠ in gimnaziji.
- [14] Za holistično paradigmo, ki jo zagovarja pedagoška antropologija, je celota več kot vsota njenih strukturnih delov, neokrnjenost in polnost. Pri odnosu mehanicistične in holistične paradigme šole gre v ozadju za filozofski problem odnosov med deli in celoto. Seveda pa ostaja odprt problem, da se človek v odnosu do vsake celote, na kateri je udeležen kot del, le delno nanaša. Pri tem pogosto del šteje za celoto.
- [15] Več o tem glej članek *Novak, B.* »Odnos med znanjem in zmožnostmi v ciljnih učnih načrtov gimnazije« (v tisku zadnje številke *Vzgoje in izobraževanja* 05). *Vzgoja in izobraževanje* (4/5) je že posvečena projektu didaktične preнове gimnazij z vrsto prispevkov.

Literatura

- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Bruckner, P. (2004). *Nenehna vzhičenost: Esej o prisilni sreči*. Ljubljana: Claritas.
- Clarkson, P. (1996). *Ahilov sindrom: Kako premagati izvirni strah pred neuspehom*. Ljubljana: J. Pergar.
- Černigoj, M. (2002). *Struktura in dinamika socialne resničnosti z vidika odnosa med posameznikom in socialnim okoljem*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Fromm, E. (2003). *Umetnost življenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Garnett, S. (2005). *Using Brainpower in the Classroom. Five steps to accelerate learning*. London: Routledge.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Rokus.
- Glasser, W. (1994). *Dobra šola – vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994a). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša kot IQ*. Ljubljana: Mladinska Knjiga.
- Gossen, D. & Anderson, J. (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Jung, G. (2004). *Psihologija vzgoje*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kalin, J. (2004). Osebnostna zrelost in modrost. *Vzgoja*, september 2004, 23, 11–13.
- Kobal Grum, D. (ured., et al.) (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.
- Kobal, D. (et al.) (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, B. (2000b). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev - nujna predpostavka uspešne prenovе. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4-11.
- Marentič Požarnik, M. (2002). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52(3), 54-75.
- Marjanovič Umek, M. & Zupancič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brother.
- Musek, (1994). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Nietzsche, F. (2005). *Človeško, prečloveško*. Ljubljana: SM.
- Novak, B. (1996). Poti do avtonomne osebnosti. V: Žerovnik, A. (ur.), *Vzgoja, vrednote, cilji*. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu 7. 10. 1995. Ljubljana, Državljanski forum za humano šolo. *Družina*, str. 58-86.
- Novak, B. (1997). Vprašanje avtonomne etike. V: Žerovnik, A. (ur.), *Etična vzgoja*. Zbornik simpozija Svetovni slovenski kongres 24. in 25. oktobra 1996. Ljubljana, *Družina*, str. 27-47.
- Novak, B. (2003). Filozofija samovzgoje za uspeh. V: *Entra*, <http://www.entra.si/nlp/objavljeno/uspeh.htm>.
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1997). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec: Sledi.
- Paul, H. (1992). *Deutsches Wörterbuch*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Peserl, M. (2005). *Besede o neubesedljivem*. Maribor: Litera.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rozman, S. (1998). *Peklenska gugalnica. Kako lahko postanete odvisni od hrane, seksualnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja in televizije, duhovnosti, odnosov ... in kako se tega rešite*. Ljubljana: Vale Novak.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Rutar-Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2005). Učimo učence misliti kritično. V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (zbornik prispevkov), str. 22-37. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. II. stopnja: za delo z mladostniki od 10 do 14 let*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Vodovnik, Z. (ur.) (2005). Intellectual Capital and Knowledge Management. *Proceeding of the 5th International Conference of the Faculty of Management Koper*, University Primorska (18.-20. november 2004). Congress Centre Bernardin Portorož, Slovenia.
- Walters, D. (1990). *Vzgoja za življenje*. Celje: Mohorjeva družba.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxen*. Bern: Hans Huber.
- Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Duhovna inteligenca*. Tržič: Učila.
- Žorž (2002). *Razvajanost - rak sodobne vzgoje*. Nova Gorica: Educa.