



Univerza v Mariboru

Pedagoška psihologija za učitelje

(Izbrane teme)

Avtorica:
dr. Katja Košir



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

© Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Vse pravice pridržane. Brez pisnega dovoljenja založnika je prepovedano reproduciranje, distribuiranje, predelava ali druga uporaba tega dela ali njegovih delov v kakršnemkoli obsegu ali postopku, vključno s fotokopiranjem, tiskanjem ali shranjevanjem v elektronski obliki.

Naslov: Pedagoška psihologija za učitelje: Izbrane teme

Avtorica: izr. prof. dr. Katja Košir (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)

Recenzija: red. prof. dr. Karin Bakračević Vukman (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta), doc. dr. Alenka Polak (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta)

Lektoriranje: Jernej Ključevšek, prof. slov. jez. in knjiž.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

KOŠIR, Katja
Pedagoška psihologija za učitelje [Elektronski vir] :
izbrane teme = Educational psychology for teachers : selected
topics / avtorica, author Katja Košir. - El. publikacija. - Maribor
: Univerzitetna založba Univerze, 2017

Način dostopa (URL):
<http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/209>

ISBN 978-961-286-023-3 (pdf)

COBISS.SI-ID 91474433

Založnik:

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenia
tel. +386 2 250 42 42, fax +386 2 252 32 45
<http://press.um.si>, zalozba@um.si

Izdajateljica:

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija
tel. +386 2 229 36 00, faks +386 2 229 37 60
<http://www.pef.um.si>, dekanat.pef@um.si

Cena: brezplačen izvod

Odgovorna oseba založnika: prof. dr. Igor Tičar, rektor

© **University of Maribor Press**

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

- Title:** Educational Psychology for Teachers: Selected Topics
- Author:** assoc. prof. dr. Katja Košir (University of Mariboru, Faculty of Education)
- Review:** prof. dr. Karin Bakračević Vukman (University of Maribor, Faculty of Arts), doc. dr. Alenka Polak (University of Ljubljana, Faculty of Education)
- Proofreading:** Jernej Ključevšek

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

KOŠIR, Katja
Pedagoška psihologija za učitelje [Elektronski vir] :
izbrane teme = Educational psychology for teachers : selected
topics / avtorica, author Katja Košir. - El. publikacija. - Maribor
: Univerzitetna založba Univerze, 2017

Način dostopa (URL):
<http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/209>

ISBN 978-961-286-023-3 (pdf)

COBISS.SI-ID [91474433](#)

First published in 2017 by
University of Maribor Press
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenia
tel. +386 2 250 42 42, fax +386 2 252 32 45
<http://press.um.si>, zalozba@um.si

Co-published by
University of Maribor, Faculty of Education
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia
tel. +386 2 229 36 00, faks +386 2 229 37 60
<http://www.pef.um.si>, dekanat.pef@um.si

Price: free copy

For publisher: prof. dr. Igor Tičar, rector (University of Maribor)



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Pedagoška psihologija za učitelje: Izbrane teme

Avtorica:
dr. Katja Košir

April 2017



Educational Psychology for Teachers: Selected Topics

Author:
dr. Katja Košir

April 2017

Pedagoška psihologija za učitelje: Izbrane teme

KATJA KOŠIR

Povzetek: Učbenik predstavlja pregled izbranih vsebin s področja pedagoške psihologije, ki jih morajo učitelji poznati za učinkovito spodbujanje kakovostnega učenja. Uvodoma je utemeljen odnos med teorijo, raziskovanjem in prakso ter pomen znanstvenih teorij in raziskovalnih spoznanj za učinkovito delo in poklicni razvoj učitelja. V nadaljevanju so predstavljeni ključni modeli in koncepti s področja učenja, učne motivacije, vodenja razreda, socialnih odnosov ter medvrstniškega nasilja in učinkovite komunikacije. Na osnovi znanstvenih modelov in raziskovalnih ugotovitev so oblikovana ključna priporočila in smernice za spodbujanje kakovostnega učenja, konstruktivne motivacijske usmerjenosti, učinkovitega vodenja ter spodbujanja pozitivnih vrstniških odnosov ter odnosov med učitelji in učenci. Učbenik je namenjen študentom pedagoških študijskih programov, pa tudi učiteljem, ki želijo osvežiti svoje poznavanje pedagoške psihologije.

KLJUČNE BESEDE: pedagoška psihologija • učitelji • učenje • poučevanje • učbenik

NASLOV AVTORICE: dr. Katja Košir, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: katja.kosir@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-023-3>

ISBN 978-961-286-023-3

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Dostopno na: <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/209>

Educational Psychology for Teachers: Selected Topics

KATJA KOŠIR

Abstract: The present textbook represents a review of selected topics from educational psychology that teachers should know in order to effectively enhance learning in students. Initially, relations between theory, research, and practice as well as the role of scientific theories and research findings for teachers' effective work and professional development are presented. In additional chapters, crucial models and concepts related to learning, learning motivation, classroom management, social relations, bullying and effective communication are demonstrated. Based on scientific models and research findings, some key recommendations and directions for the enhancement of quality learning, constructive motivational orientation, effective classroom management and positive peer and teacher-students relations are offered. The textbook is designed for students of teaching courses; however, it could be relevant also for teachers who want to refresh their knowledge of educational psychology.

KEYWORDS: educational psychology • teachers • learning • teaching
• textbook

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katja Košir, Ph.D., Associate Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: katja.kosir@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-023-3>

ISBN 978-961-286-023-3

© 2017 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/209>

Kazalo

Navodila za uporabo	1
1. Kakšen je dober učitelj: refleksija in poklicni razvoj učitelja	3
1.1 Značilnosti dela učitelja	3
1.2 Odnos med teorijo in prakso: kako so lahko psihološke in pedagoške teorije ter znanstvene ugotovitve uporabne v praksi?	4
1.3 Pomen učiteljeve refleksije lastnega dela za poklicni razvoj	5
1.3.1 Model Joharijevega okna	5
1.3.2 Refleksija kot sredstvo profesionalnega razvoja učiteljev	7
1.3.3 Možne oblike profesionalnega razvoja učiteljev	8
1.4 Čustveno delo (ang. <i>emotional labour</i>)	9
2. Učenje: osebna in znanstvena pojmovanja učenja	11
2.1 Osebna pojmovanja učenja	11
2.2 Znanstvena pojmovanja učenja	13
2.2.1 Behavioristični pristop k učenju	13
2.2.2 Konstruktivizem: pristop procesiranja informacij (kognitivni konstruktivizem) in socialni konstruktivizem	15
2.3 Znanstvena pojmovanja učenja se bolj ali manj ozaveščeno odražajo v osebnih pojmovanjih učiteljev	16
2.4 Kakšno je torej kakovostno učenje in poučevanje?	20
2.4.1 Učenje z razumevanjem	20
2.4.2 Pomen predznanja	21
2.4.3 Aktivno učenje in spodbujanje metakognitivnega znanja	22
2.5 Spomin in pomnjenje	23
3.(Učna) motivacija	27
3.1 Oblike motivacije	27
3.2 Znanstvena pojmovanja motivacije	29

3.2.1	Behavioristično pojmovanje motivacije.....	29
3.2.2	Humanistično pojmovanje motivacije	30
3.2.3	Kognitivistično pojmovanje motivacije	35
4.	Vodenje razreda	45
4.1	Na učitelja vs. na učence usmerjeno vodenje razreda	45
4.2	Teoretski pristopi k vodenju razreda.....	47
4.2.1	Avtoritarni pristop	47
4.2.2	Permisivni pristop	48
4.2.3	Pristop kuharske knjige.....	48
4.3.4	Pristop kakovostnega pouka	49
4.3.5	Pristop vedenjske modifikacije/behavioristični pristop	49
4.3.6	Pristop socioemocionalne klime/humanistični pristop.....	51
4.4	Proaktivno in reaktivno vodenje razreda	52
4.4.1	Oblikovanje pravil	53
4.5	Nekaj ključnih priporočil za učinkovito vodenje razreda	54
5.	Socialni odnosi v šoli.....	57
5.1	Odnosi z učitelji.....	58
5.1.1	Ključne zmožnosti učitelja za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci.....	58
5.1.2	Učiteljeva pričakovanja in dinamika samouresničujoče se prerokbe	59
5.2	Odnosi z vrstniki.....	60
5.2.1	Sociometrična preizkušnja kot mera socialne sprejetosti učencev.....	61
5.2.2	Pomoč učencem s težavami v vrstniških odnosih	65
5.3	Medvrstniško nasilje	66
5.3.2	Udeleženci v procesu medvrstniškega nasilja in njihove psihološke značilnosti	67
5.3.3	Vrstniki kot opazovalci in udeleženci v medvrstniškem nasilju	70
5.3.4	Vloga učitelja pri oblikovanju pozitivnih vrstniških odnosov kot zaščitnemu dejavniku medvrstniškega nasilja	71
6.	Ključne komunikacijske spretnosti učitelja	77
6.2	Vsebinski in odnosni vidik komunikacije in pomen skladnega komuniciranja	77

6.2	Spretnosti poslušanja.....	78
6.3	Spretnosti posredovanja povratnih informacij	79
6.3.1	TI in JAZ sporočila	80
6.4	Postavljanje vprašanj.....	82
7. Viri	85

Kazalo slik

Slika 1 - Model zavedanja v medosebnih odnosih: Joharijevo okno (Luft in Ingham, 1955).....	6
Slika 2 - Kategorije pojmovanj učenja (Marentič Požarnik, 2014).....	12
Slika 3 - Učenje kot prenos znanja in učenje kot grajenje lastnega razumevanja (Vir: splet).....	20
Slika 4 - Trifazni model spomina (Vir: Marentič Požarnik, 2014, str. 69).....	24
Slika 5 - Delitev vsebin v dolgoročnem spominu (Santrock, 2006).....	25
Slika 6 - Oblike motivacije od povsem notranje do povsem zunanje (Vir: Marentič Požarnik, 2014).....	28
Slika 7 - Hierarhija potreb po Maslowu.....	31
Slika 8 - Dimenzije atribucij	37
Slika 9 - Shematični prikaz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije.	63

Kazalo tabel

Tabela 1 - Vrste refleksije.....	8
Tabela 2 - Pregled ključnih značilnosti treh ključnih paradigem oziroma pojmovanj učenja (povzeto po Smith, 2007).....	17
Tabela 3 - Primeri atribucij za učno neuspešnost glede na različne kombinacije dimenzij atribucij	37
Tabela 4 - Ključne značilnosti fiksne miselne naravnosti in miselne naravnosti k rasti.....	41
Tabela 5 - Primerjava vodenja razreda, usmerjenega na učitelja in vodenja razreda, usmerjenega na učence (Freiberg, 1999).....	46
Tabela 6 - Temeljna načela oblikovanja vedenja, kot izhajajo iz behavioristične paradigme.....	50
Tabela 7 - Različne vloge opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja (povzeto po Pečjak, 2014; Salmivaali, 2010.....	71
Tabela 8 - Znaki aktivnega poslušanja.....	78

Navodila za uporabo

KATJA KOŠIR

Kadar delam z zavzetimi študenti, ki se zavedajo odgovornosti svojega bodočega učiteljskega poslanstva in na predavanjih s svojimi vpogledi, primeri in razmišljanji tvorno sooblikujejo predavanja, se mi pogosto zgodi, da pozabim, da je eden izmed ključnih ciljev študenta pri nekem predmetu opraviti izpit. To povsem razumem; si pa vendarle želim, da bi psihologijo vzljubili tudi zato, ker vam lahko nekatera znanstvena spoznanja s področja pedagoške psihologije zelo olajšajo vaše prihodnje delo v razredu ter bi bili na predavanjih čim manj obremenjeni s pragmatičnimi vidiki, kot je, kar si je treba zapisati in kaj bo na izpitu. Predvsem s tem v mislih sem pripravila to gradivo: v njem je povzeta večina osnov s predavanj in če jih (poleg aktualne dodatne literature, ki jo predpišem vsako študijsko leto) dobro preučite in »premeljete«, bi to morale zadostovati za pozitivno oceno na izpitu. Pozor, pravim »premeljete« in ne preprosto »pogoltnete«: s tem mislim, da ne zadostuje, če se gradivo naučite in ga znate obnoviti, temveč želim, da si znate vsebine tudi osmisliti, iskati primere, jih prenesti v aplikativne kontekste ... Vse to bomo počeli tudi na predavanjih – vabljeni!

Gradivo ni dovolj za doseganje višjih taksonomskih ravni znanja. Je le ogrodje, da boste na predavanjih lahko tvorno sodelovali v diskusijah in ne boste zgubljali časa z zapisovanjem opredelitev. Ni pripravljeno tako, da bi bilo posebej zabavno, navdihujoče, motivirajoče – namenjeno je predvsem temu, da boste na predavanjih sproščeno sodelovali ter pomagali soustvarjati zabavna, motivirajoča in navdihujoča predavanja brez strahu, da si niste utegnili zapisati vseh pomembnih opredelitev, izrazov ali poimenovanj modelov. Ker psihologija je zanimiva, motivirajoča in navdihujoča, predvsem pa vam lahko psihološka spoznanja pomagajo, da boste postali fleksibilni in senzibilni učitelji, ki znajo spodbujati smiselno učenje svojih učencev.

Uspešen študij in se vidimo na predavanjih!

1. Kakšen je dober učitelj: refleksija in poklicni razvoj učitelja

V tem poglavju boste:

- *spoznali pomen znanstvenih teorij in raziskovanja za poklicni razvoj učitelja in učinkovito poučevanje ter odnos med teorijo, raziskovanjem in pedagoško prakso;*
- *razumeli refleksijo kot ključno orodje poklicnega razvoja učitelja ter spoznali nekatere možne načine reflektiranja lastnega poklicnega delovanja;*
- *spoznali model Joharijega okna; znali utemeljiti pomen refleksije za raziskovanje lastnih neozaveščenih vidikov delovanja;*
- *spoznali koncept čustvenega dela, površinske in globinske strategije čustvenega dela ter pomen globinskega delovanja za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci.*

1.1 Značilnosti dela učitelja

Delo učitelja zahteva zelo raznolika znanja in spretnosti – dobro poznavanje vsebin, ki jih poučuje, strategije poučevanja, strategije postavljanja ciljev in načrtovanja, strategije vodenja razreda, komunikacijske strategije, zmožnost vzpostavljanja podpornih odnosov z zelo raznolikimi učenci. A za razvijanje vseh navedenih spretnosti je ključno, da je učitelj sposoben poglobljeno reflektirati lastno delo ter se učiti iz izkušenj (tudi – ali morda še posebej – tistih neprijetnih).

Ena izmed ključnih zahtev dela učitelja je sposobnost hitrega, fleksibilnega odzivanja na nepredvidene situacije. Prav ta nepredvidljivost šolskega in razrednega okolja je vidik, ki zlasti učiteljem začetnikom predstavlja precejšen stres. Zato je razumljivo, da v procesu svojega poklicnega izobraževanja iščejo hitre rešitve, recepte ali postopke, ki bi jim olajševali delo z učenci in razredi. Pogosto se ujamejo v pojmovanje, da je poučevanje in vodenje razreda mogoče obvladovati s poznavanjem pravih receptov, trikov. Verjamejo, da je učiteljem potrebno le posredovati prave recepte in jim povedati, česa naj se izogibajo (t. i. »does and don'ts«) brez kakršnekoli teoretske podlage, torej po principu kuharske knjige. Takšni recepti (npr. »V odnosu do učencev je treba biti strog, a pošten.«, »Na začetku leta si je treba vzpostaviti avtoriteto.« ali »Dober učitelj je do vseh enak.«) morda na splošni ravni zvenijo smiselno, a utegnejo biti neprimerni v specifičnih situacijah in so včasih tudi protislovni. Obenem se pogosto nanašajo zgolj na znake, na simptome, ne pa tudi na razloge za neprimerno vedenje, ter ne ponujajo nikakršne alternative oziroma naslednjega koraka v primeru, ko v prvem koraku nismo uspešni. Izhajanje iz zgolj tega pristopa načeloma vodi v rutinsko, nefleksibilno in nereflektirano vodenje razreda, ki je dolgoročno težko uspešno. Tovrstna priporočila so lahko učitelju v pomoč le, če se zaveda, da ne gre za

recepte, ki bi vedno delovali, pač pa za smernice, ki jih je potrebno vedno znova reflektirati, osmisliti in preverjati njihovo veljavnost. Odsotnost dvoma v ustreznost lastnih postopkov vodenja razreda pa lahko vodi v togo, nefleksibilno odzivanje, ki ni prilagojeno posebnostim učencev in razredov.

Učitelj torej pri svojem delu ni in nikakor ne more biti obrtnik, ki deluje po utečenih postopkih, pač pa reflektiven raziskovalec svojega razreda, posameznih učencev, socialnega konteksta in nenazadnje sebe – svojih lastnih stališč in prepričanj, ki njegovo delo z učenci spodbujajo ali ga ovirajo pri vzpostavljanju podpornega odnosa z učenci. Sposoben mora biti oblikovanja raznolikih hipotez za razlago določenih dogodkov v razredu ter uporabe različnih načinov preventivnega delovanja in odzivanja glede na posebnosti posameznih učencev in razredov.

1.2 Odnos med teorijo in prakso: kako so lahko psihološke in pedagoške teorije ter znanstvene ugotovitve uporabne v praksi?

Pri iskanju alternativnih razlag in iskanju konstruktivnih in učinkovitih strategij za preprečevanje in odzivanje na dogodke v razredu lahko učitelju pomaga dobro poznavanje sodobnih znanstvenih konceptov, modelov in teorij. Učitelj, ki je dobro seznanjen s sodobnimi znanstvenimi koncepti (kot so na primer atribucije za uspeh in neuspeh, samooviranje, miselna naravnost – opisani v nadaljevanju tega gradiva), bo zmožni mnogo bolj razumeti določena vedenja učencev in situacije v razredu ter iskal mnogo bolj raznolike razloge za težave v razredu. Tako na primer več učitelj s širokim znanjem odsotnosti učnega prizadevanja pri določenem učencu ne bo razlagal le z lenobo ali s pomanjkanjem sposobnosti, temveč bo iskal razlage, ki mu bodo omogočale boljše razumevanje perspektive učenca in bolj učinkovito delo z učencem (npr. učenec ne sprejema izzivov zaradi strahu pred neuspehom; ker si neuspeh razlaga kot posledico lastne nesposobnosti, je za njegovo samopodobo bolj »varno«, če sploh ne poskuša) – seveda po tem, ko se bo njegova domneva tekom natančnega opazovanja učenca izkazala kot pravilna. Obenem je lahko dobra teoretska podkovanost in seznanjenost s sodobnimi raziskovalnimi ugotovitvami s področja učenja in poučevanja učitelju v pomoč pri osmišljanju in utemeljevanju lastnega dela. Znanstvene teorije in modeli naj bi torej predstavljali eno izmed ključnih učiteljevih orodij, ki ga poleg prej navedenega opremljajo tudi z ustrežno kritičnostjo do senzacionalističnih, populističnih, psevdoznanstvenih praks (glej npr. Stanovich, 2013).

Učinkovito uporabo tovrstnih orodij pogosto ovira napačno pojmovanje odnosa med teorijo, raziskovanjem in prakso: teorija ni in ne more biti v funkciji »navodil za uporabo«, poznavanje raznolikih teorij lahko predstavlja kvečjemu »bazen« idej za iskanje možnih rešitev v razredu. Napačno razumevanje teorije pa vodi v neuporabo znanstvenih spoznanj pri lastnem delu ter v zgolj intuitivno, zdravorazumsko in pogosto nereflektirano delovanje. V znanosti so teorije orodja, ki predstavljajo osnovo za raziskovanje in organiziranje opažanj. Podobno vlogo

lahko igrajo v učiteljevem lastnem procesu razlaganja in raziskovanja lastnega dela.

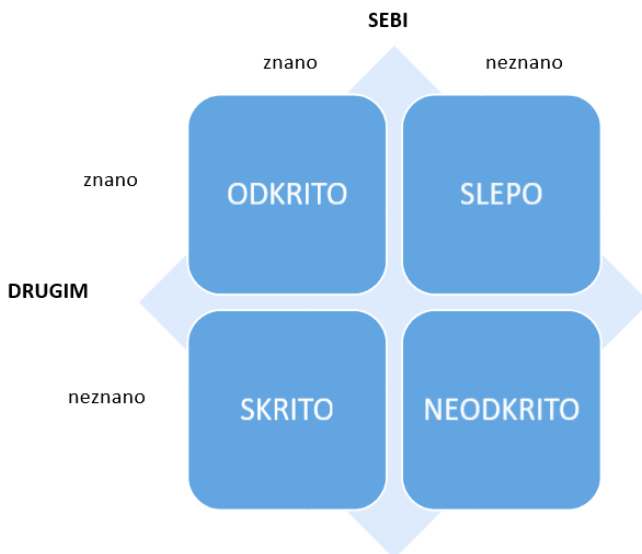
1.3 Pomen učiteljeve refleksije lastnega dela za poklicni razvoj

Ena izmed ključnih vrlin učitelja je vsekakor zmožnost vzpostavljanja podpornih odnosov z učenci. Ta se tesno prepleta z učiteljevo pripravljenostjo, da se uči iz izkušenj, za to pa je pomembno, da je pripravljen prepoznavati in spreminjati svoja neustrezna prepričanja, stališča, predsodke in vedenjske vzorce.

Korthagen in Vasalos (2005) utemeljujeta pomen odstiranja nezavednih vidikov vedenja učiteljev z ugotovitvijo, da so prav ti neracionalni in neozaveščeni načini obdelovanja informacij tisti, ki močneje usmerjajo vedenje. Ljudje svoje izkušnje pogosto reflektiramo na avtomatiziran način, ki omogoča hitre popravke in rešitve brez poglobljanja v vidike, ki so v ozadju naše izkušnje. Refleksija učiteljevega dela naj torej ne bi ostala na površinskem nivoju iskanja hitrih, instant rešitev nekega praktičnega problema. Te so pri delu učitelja pogoste tudi zato, ker so v veliki meri pogojene z naravo učiteljevega dela, ki zahteva hitro odzivanje pred celotnim razredom. Vendar pa so take hitre rešitve običajno le kratkoročno učinkovite in ne prispevajo veliko k profesionalnemu razvoju učitelja. Zgodi se lahko, da učitelj nezavedno razvije standardne rešitve na zaznane probleme – torej da se v določenih situacijah vedno odziva na enak način, brez premisleka, ali je njegovo odzivanje sploh učinkovito. To lahko vodi v profesionalno stagnacijo in v ponavljajoče neuspešno spoprijemanje s podobnimi problemi.

1.3.1 Model Joharijevega okna

Za lažje razumevanje procesa refleksije, ki posega tudi na področje neozaveščenega, prikazujem model Joharijevega okna (Luft in Ingham, 1955). Gre za star model, ki je v psihološki literaturi presenetljivo redko navajan, čeprav je zaradi svoje preprostosti in razvidne veljavnosti lahko zelo uporaben.



Slika 1 - Model zavedanja v medosebnih odnosih: Joharijevo okno (Luft in Ingham, 1955).

Avtorja posameznikove motive, čustva, mišljenja in vedenje delita v štiri kvadrante glede na njihovo ozaveščenost ter glede na njihovo opaznost za druge. Prvi kvadrant predstavlja odkrito okno; nanaša se na vedenje in notranja stanja, poznana posamezniku in drugim (učiteljica med učenci velja za pošteno in pravično in tudi sama se tako zaznava, učitelj se zaveda, da ima težave z vodenjem učencev z vedenjskimi motnjami, česar se zavedajo tudi njegovi učenci, njihovi starši ter vodstvo šole). Drugi kvadrant predstavlja posameznikovo slepo pego: gre za vedenja, ki jih drugi pri njem opazijo, sam pa se jih ne zaveda (v ta kvadrant sodi velik del nebesedne komunikacije, pa tudi razni nezaveščeni predsodki do določenih skupin učencev – učenci na primer opazajo, da ima učiteljica raje deklice/učence iz premožnejših družin, sama pa se svoje pristranosti ne zaveda). Tretji kvadrant je skrito področje in se nanaša na tista notranja stanja, ki jih drugim ne razkrijemo, sami pa se jih zavedamo (učitelj je na primer ozavestil svoja negativna stališča do romskih otrok, vendar pa si prizadeva, da se ta ne bi odražala v njegovem vedenju do teh otrok, zato učenci njegovih negativnih stališč ne zaznajo). Četrty kvadrant predstavlja področje neznanega, (še) neodkritega: sem umeščamo značilnosti posameznika, ki jih ne pozna ne posameznik ne drugi. Vendar pa lahko predpostavimo njihov obstoj, ker se občasno pokažejo in takrat je jasno, da so obstajale že dlje časa (npr. privlačnost ali odbijanje v odnosu do določene osebe, učiteljeva kompetentnost za delo z vedenjsko težavnejšimi otroki, ki se pokaže šele v krizni situaciji in se je do takrat ni zavedal ne učitelj ne njegova okolica).

Kvadranti so lahko različno veliki, vsebine med njimi pa lahko prehajajo. Izhajajoč iz opisanega modela je za učinkovito spoprijemanje učiteljev z raznolikostjo potreb učencev ter za učinkovito delo nasploh ključno predvsem manjšanje obeh kvadrantov na desni strani (še zlasti slepe pege) tako, da vsebine iz obeh kvadrantov na desni strani prehajajo na levo stran modela – torej v področje odkritega ali skritega. Gre torej za ozaveščanje tistih učiteljevih značilnosti (stališč, prepričanj, občutij, vedenj do določenih učencev), ki jih še ne pozna in ki pomembno vplivajo na njegovo vedenje do učencev. To je mogoče predvsem z iskanjem in sprejemanjem konstruktivnih povratnih informacij ter raziskovanjem vidikov sebe, ki jih učitelj še ne pozna, tako da namenoma preizkuša nove oblike vedenj, se podaja v nove situacije in tako skuša uporabljati svoje še neaktualizirane vire ter je ob tem pozoren na svoje odzive na dražljaje iz okolja.

1.3.2 Refleksija kot sredstvo profesionalnega razvoja učiteljev

Možnosti učiteljevega ozaveščanja lastnih notranjih stanj in vedenj predstavljam v okviru koncepta refleksije, ki predstavlja nekoliko širši izraz in pomeni ozaveščanje občutkov, mišljenja in vedenja z namenom, da smo se v prihodnje zmožni soočiti z novo izkušnjo z bogatejšim repertoarjem, da se lotevamo stvari z višjega izhodišča. Refleksija predstavlja eno izmed ključnih spretnosti profesionalnega razvoja posameznika in predstavlja nasprotje vztrajanju pri avtomatiziranih, ustaljenih vzorcih vedenja.

Če omejimo refleksijo le na poročanje o tem, kar se nam je zgodilo, vsekakor ostajamo na zelo površinskem nivoju. Za poglobljeno refleksijo je pomembna določena stopnja introspekcije, uvida v lastna notranja stanja (Wallace, 2007). Refleksija prav tako ne pomeni pretirane, neproduktivne samokritičnosti in samoobtoževanja (npr. *»Vem, da je krivda za vedenje drugih učencev do Luke izključno moja. To si vsak dan očitam in Luka se mi tako smili, da sem včasih zaradi tega do njega bolj prizanesljiva.«*), kakor tudi ne iskanja krivde pri drugih (*»Seveda se ne morem dovolj posvečati učencem z učnimi težavami, če pa imam toliko dela z administracijo.«* ali *»Kako naj si v razredu ustvarim disciplino, če pa so učenci tako razpuščeni in če jih starši zavijajo v vato.«*).

Gore in Zeichner (1991) opredeljujeta štiri možne tipe refleksije, pri čemer poudarjata, da so pomembni vsi štirje vidiki, saj se nanašajo na štiri različne vidike učiteljevega strokovnega dela. Učitelj naj bi svoje delo stalno reflektiral z vseh štirih vidikov. V Tabeli 1 navajam te tipe refleksije ter po Sellars (2014) povzgam nekaj smernic, ki jih lahko učitelj uporabi za učinkovit razmislek o vidikih svojega dela.

Tabela 1 - Vrste refleksije

Tip refleksije	Možne iztočnice za učitelje
Refleksija učnih vidikov	<p>Ali svoje področje poučevanja dovolj dobro poznam?</p> <p>Ali so moji didaktični pristopi primerni glede na potrebe učencev?</p> <p>Ali sem za preverjanje doseganja učnih ciljev uporabil-a smiselne in primerne načine preverjanja znanja?</p> <p>Ali sem bil-a pri poučevanju dovolj ustvarjalna? MI je uspelo vzbuditi in vzdrževati zanimanje učencev?</p>
Refleksija socialne učinkovitosti poučevanja	<p>Ali pri poučevanju določenih vsebin uporabljam znanje, ki temelji na raziskovalnih ugotovitvah (ang. »<i>evidence based</i>«)?</p> <p>Ali uporabljam pristope, ki so se v raziskavah izkazali kot primerni za spodbujanje učne uspešnosti učencev?</p> <p>Ali znam ugotovitev raziskav kritično in smiselno uporabiti glede na posebnosti konteksta svojega poučevanja?</p> <p>Ali pristopi, ki temeljijo na znanstvenih ugotovitvah, ustrezajo potrebam mojih učencev?</p>
Refleksija razvojnih vidikov	<p>Ali so pristopi in naloge, ki jih uporabljam, ustrezni glede na starost in razvojno obdobje mojih učencev?</p> <p>Ali sem preveril-a predznanje, sposobnosti, spretnosti in način razmišljanja svojih učencev ter temu prilagodil-a način dela?</p> <p>Ali sem načrtoval-a smiselne prilagoditve in dodatne naloge, s katerimi bi pouk prilagodila razlikam v mišljenju ter čustvenih in telesnih sposobnostih mojih učencev?</p> <p>Ali sem načrtovala didaktične pristope in učne dejavnosti, ki so zanimive za raznolike skupine učencev?</p>
Refleksija lastnih prepričanj in vzpostavljanja odnosov	<p>Kaj je po mojem mnenju namen izobraževanja? Kakšna so moja prepričanja o vrednotah, namenu in pomenu izobraževanja?</p> <p>Ali sem kritično ovrednil-a kurikulum in učne načrte, iz katerih izhajam pri svojem poučevanju? Sem razmislil-a o načinih, na katere kurikulum podpira ali zanemarja učne potrebe učencev iz različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin?</p> <p>Na kakšen način lahko sledim kurikulumu na način, ki bo v čim večji meri sledil potrebam raznolikih skupin učencev?</p>

1.3.3 Možne oblike profesionalnega razvoja učiteljev

Najbolj uveljavljeni metodi poklicne refleksije sta supervizija in intervizija. **Supervizija** je oblika strokovne podpore strokovnemu delavcu, kjer supervizor vodi supervizanta po problemskem prostoru ter ga usmerja v sistematično raziskovanje dogajanja ter v refleksijo vseh relevantnih vidikov situacije: skritih prepričanj, vrednot, čustev, medosebnih odnosov (Rupnik Vec, 2005). Supervizija

je lahko individualna, skupinska ali supervizija tima v okviru določene ustanove (Kobolt in Žorga, 1999).

Za boljše razumevanje supervizijskega procesa si oglejte spletno stran Društva za supervizijo:

<http://www.drustvozasupervizijo.si/>

Več o tem, kako poteka supervizija, pa boste izvedeli tudi na predavanjih.

Intervizija je temu sorodna oblika profesionalnega razvoja – je vrsta supervizije in metoda učenja, kjer majhna skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja. Smiselno je, da imajo člani skupine pred tem izkušnjo supervizije ter da se usposobijo za vlogo intervizorja. V intervizijskem procesu se člani skupine ne učijo le iz svojih izkušenj, ampak tudi iz izkušenj drugih (Žorga, 1999).

Zgoraj navedeni obliki poklicnega učenja, ki temeljita na tem, da posamezniku pri reflektiranju pomagajo drugi, lahko učitelj kombinira tudi z bolj individualnimi, kjer si sam nastavlja ogledalo. Možni načini so na primer **pisanje poklicnega dnevnika** (smiselno je, da se učitelj pred tem usposobi za reflektiranje svojih notranjih stanj, da dnevniški zapisi ne ostanejo na nivoju poročanja, samoobtoževanja ali iskanja krivca), **učiteljev portfolio** (kot mapa reprezentativnih pokazateljev učiteljevega dela; zbiranje v nekem časovnem obdobju omogoča vpogled v profesionalni razvoj), **analiza zvočnega ali video posnetka** (omogoča vpogled v lastno vedenje v razredu z bolj oddaljene perspektive, opazimo lahko nebesedno komunikacijo, ki se je ne zavedamo – učiteljica na primer opazi, da v razpravah z učenci vzpostavlja očesni stik le s tistimi, ki sedijo v prvih dveh vrstah). Seveda pa uvidi v lastna notranja stanja in vedenja niso nujno rezultat sistematične refleksije, temveč se lahko zgodijo tudi povsem spontano. Pomembno je, da zna učitelj te dragocene uvide sprejeti in jih konstruktivno uporabiti za spremembo vedenja.

Smiselno je tudi, da se bodoči učitelji urijo v sistematični refleksiji lastnega dela že tekom študija, pri čemer Korthagen (2005) opozarja, da je refleksijo v učnem procesu smiselno sistematično strukturirati in to strukturo jasno predstaviti. To strukturo pa je potrebno uvajati postopoma, najbolje, ko imajo študenti že nekaj izkušenj.

1.4 Čustveno delo (ang. *emotional labour*)

Delo učitelja je v veliki meri delo z odnosi, torej nujno tudi delo s čustvi oziroma čustveno delo. Koncept čustvenega dela ni nov; izraz je prva uporabila sociologinja Hochschild (1983) in se nanaša na uravnavanje izražanja lastnih čustev v skladu s pravili organizacije. Avtorica koncepta je opozorila, da se čustva zaposlenih tržijo kot dobrine, kar vodi v zahteve po uravnavanju oziroma izražanju

čustev v številnih poklicnih vlogah. Čustveno delo tako na primer opravlja natakarica, ki je vljudna (tudi do neprijetnih gostov), ali pa prodajalec, ki z nasmeškom komunicira s stranko. V zadnjem času se je povečalo tudi zanimanje raziskovalcev s področja psihologije za ta pojav, znotraj tega pa tudi zavedanje, da je tudi delo učitelja v veliki meri čustveno delo. Učitelji morajo v komunikaciji z učenci, starši in sodelavci pogosto skrivati svoja čustva ali izražati čustva, ki jih dejansko ne občutijo: učne vsebine predstavljajo zavzeto in z zanosom, izražajo navdušenje nad predlogi učencev, prikrijejo svoja občutja nemoči ob disciplinsko problematičnem razredu, ostanejo mirni v komunikaciji s starši, ki so kritični do njihovega dela. Ključno je, da gre za čustva, ki se ne pojavijo spontano, sama od sebe.

Že Hochschild (1993, v Philipp in Schüpbach, 2010) je razločevala med dvema strategijama čustvenega dela; to lahko poteka bodisi s **površinskim delovanjem** (ang. surface acting) bodisi z **globinskim delovanjem** (ang. deep acting). V primeru površinskega delovanja posameznik čustva, ki jih želi pokazati, simulira in jih dejansko ne občuti – jih torej odigra in se pretvarja –, učitelj se ob motečem vedenju učenca poskuša odzvati mirno, čeprav je jezen nanj. Pri globinskem delovanju pa gre za to, da posameznik svoje čustvene odzive oblikuje aktivno, kar pomeni, da jih skuša dejansko tudi občutiti. Tako si lahko učitelj na primer prizadeva razumeti situacijo motečega učenca iz neurejenega družinskega okolja in njegova začetna jeza se lahko spremeni v naklonjenost do tega učenca. Globinsko delovanje torej pomeni tudi spremembo notranjega čustvenega stanja, medtem ko površinsko delovanje pomeni le izražanje čustva, ki ga posameznik dejansko ne občuti.

Philipp in Schüpbach (2010) sta longitudinalno preučevala čustveno delo v odnosu do stopnje izčrpanosti ter predanosti delu pri učiteljih. Ugotovila sta, da je uporaba površinskih strategij čustvenega dela v obdobju enega leta pomemben dejavnik razvoja čustvene izčrpanosti, obenem pa čustvena izčrpanost vodi v večjo stopnjo uporabe površinskih strategij čustvenega dela. Učitelji, ki so pretežno uporabljali površinsko igranje, so bili v večji meri utrujeni, razdražljivi in čustveno labilni. Nasprotno pa je bila pri učiteljih, ki so izražali in občutili pristna čustva, torej so uporabljali globinske strategije čustvenega dela, stopnja izčrpanosti nižja, obenem pa so poročali o višji stopnji predanosti delu. Uporaba globinskih strategij čustvenega dela, torej pristno delovanje, je pomemben zaščitni dejavnik duševnega zdravja učiteljev, saj predstavlja preventivo čustveni izčrpanosti.

Zelo verjetno je, da sta učiteljeva pripravljenost za reflektiranje lastnega dela – torej ozaveščanje lastnih čustev, prepričanj, motivov in vedenj – ter njegova zmožnost uporabe globinskih strategij čustvenega dela med seboj tesno prepletena pojava.

2. Učenje: osebna in znanstvena pojmovanja učenja

V tem poglavju boste:

- *spoznali, kaj so osebna pojmovanja učenja, spoznali različne kategorije osebnih pojmovanj učenja ter ozavestili, zakaj so objektivna pojmovanja učenja pomembna pri lastnem učenju ter pri poučevanju;*
- *spoznali ključni znanstveni paradigmi v pojmovanju učenja: behaviorizem ter konstruktivizem;*
- *razmišljali o tem, kako se različna pojmovanja učenja odražajo v učenju in poučevanju;*
- *spoznali ključne značilnosti kakovostnega učenja in poučevanja;*
- *spoznali osnovne zakonitosti delovanja spomina.*

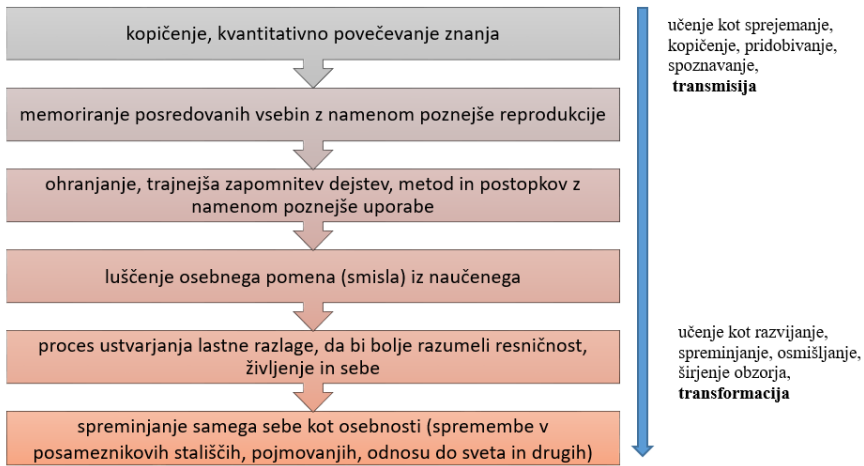
Učenje je izjemno širok pojem, saj se učenje pojavlja v različnih oblikah in v različnih kontekstih. Šola predstavlja poleg družine okolje, kjer je učenje najbolj intenzivno, zato je pomembno, da učitelj dobro pozna zakonitosti delovanja učenja, da bo lahko pri učencih spodbujal smiselno učenje. Različnim opredelitvam učenja je skupno, da učenje opredeljujejo kot dokaj trajno spremembo v vedenju, ki je posledica izkušenj (spomnite se na primer opredelitve iz srednješolskega učbenika za psihologijo, ki učenje opredeljuje kot spreminjanje dejavnosti pod vplivom izkušenj z relativno trajnim učinkom).

2.1 Osebna pojmovanja učenja

Enoznačne opredelitve učenja so vsekakor ključne za preučevanje tega pojava. Obenem pa je za spodbujanje učinkovitega dela (bodočih) učiteljev pomembno poznati tudi njihove osebne predstave o učenju, torej **osebna pojmovanja učenja**, ki pomembno določajo, kako se učimo, poučujemo in presojamo rezultate učenja (Marentič Požarnik, 2014).

Osebna ali subjektivna pojmovanja so naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu. Pomagajo nam razložiti svet in se znati v njem. Pogosto so ta pojmovanja čustveno in vrednostno obarvana ter ne povsem zavestna (Marentič Požarnik, 2014).

Pa bi znali brez težav odgovoriti na vprašanje, kako vi razumete učenje? Kakšno učenje bi želeli kot učitelji spodbujati? Kako boste presojali izide vašega dela: kdaj in kako boste vedeli, da so se vaši učenci res nečesa naučili? Takšna in podobna vprašanja so raziskovalci, ki so jih zanimala osebna oziroma subjektivna pojmovanja učiteljev o učenju, dejansko zastavljali učiteljem. Marentič Požarnik (2014) povzema ugotovitve različnih raziskav ter pojmovanja učiteljev o učenju razvršča v kategorije, prikazane na Sliki 2.



Slika 2 - Kategorije pojmovanj učenja (Marentič Požarnik, 2014).

Gre torej za kontinuum različnih pojmovanj, ki jih je mogoče razdeliti v dve večji skupini:

- Prve tri kategorije pojmovanj učenje opredeljujejo kot povečevanje **količine** znanja, za kopičenje med seboj nepovezanih podatkov in dejstev z namenom takojšnje ali poznejše obnove ali (v primeru tretje kategorije) tudi uporabe. Gre za **nižja** pojmovanja učenja, kjer učenje predstavlja **prenos (transmisijo)** znanja od učenca k učitelju.
- Druge tri kategorije učenje opisujejo kot proces kvalitativnega **spreminjanja obstoječih pojmov in perspektiv**, proces postopnega ustvarjanja smisla ter pomena, globljega razumevanja in novih povezav med podatki in pojmi. **Višja** pojmovanja učenja torej poudarjajo predvsem spremembo perspektive pri učencu: zaradi naučenega gledamo na stvari drugače in se tudi sami celovito spreminjamo. Učenje je po teh pojmovanjih torej kvalitativno spreminjanje, **transformacija**.

Raznolikost pojmovanj učenja pri učiteljih se kaže tudi v različnih vlogah, ki jih lahko učitelj bolj ali manj ozaveščeno zavzema v razredu. V primeru skrajno transmissijskega pouka, izhajajočega iz nižjih pojmovanj učenja, je učitelj **prenašalec znanja**; če to označimo s prisposodbo, lahko učitelja v tem primeru pojmujejo kot natakarkarja, ki učencem prinese znanje v »gotovi« obliki. Za učitelja, ki izhaja iz višjih pojmovanj učenja in je torej z ustvarjanjem pogojev za smiselno učenje in izgrajevanje znanja predvsem **spodbujevalec** razvoja učenčevih potencialov in njegovega celovitega učenja, pa lahko uporabimo metaforo vrtnarja (Fox, 1983, v Marentič Požarnik, 2014).

2.2 Znanstvena pojmovanja učenja

Na področju preučevanja učenja prevladujejo tri ključne paradigme oziroma pojmovanja učenja. Prva je **behaviorizem** – perspektiva, ki je bila na področju učenja prevladujoča več kot polovico preteklega stoletja in je opisana v nadaljevanju. Skupna značilnost drugih dveh paradigem – **kognitivnega konstruktivizma** in **socialnega konstruktivizma** – je predpostavka, da je učenje najbolj učinkovito, kadar je učenec sposoben naučeno razumeti ali si to osmisлити. Ključna razlika med paradigama je v tem, da kognitivni konstruktivizem v večji meri poudarja kognitivne vidike učenja in razumevanja na ravni posameznika, socialni konstruktivizem pa poudarja družbeno in kulturno naravo izgrajevanja znanja. V nadaljevanju bomo obe različici predstavili skupaj in uporabljali izraz konstruktivizem oziroma **konstruktivistična paradigma**.

2.2.1 Behavioristični pristop k učenju

Ta paradigma opredeljuje poučevanje kot prenašanje in učenje kot pasivno sprejemanje dejstev in spretnosti. Behavioristi so preučevali predvsem relativno preproste oblike učenja; učenje so pojmovali kot **pogojevanje** – torej kot proces spreminjanja vedenja, kjer posameznik določeno obliko vedenja poveže z dražljajem, s katerim to vedenje predhodno ni bilo povezano. Dve ključni obliki učenja, kot ju opredeljuje behavioristična paradigma, sta klasično in instrumentalno (operantno) pogojevanje. Obe obliki učenja se osredotočata le na tiste vidike učenja, ki jih je mogoče opazovati, torej zgolj na vedenje.

Klasično pogojevanje običajno povezujemo z delom Pavlova (1849–1936). Pavlov je v začetku 20. stoletja pri preučevanju procesov slinjenja pri psih slučajno naletel na zanimiv pojav: psi, ki so načeloma začeli izločati slino, ko so dobili hrano (brezpogojni dražljaj), so se čez nekaj časa začeli sliniti že, ko so zagledali tehnika, ki jih je prišel nahraniti (pogojni dražljaj). Tehnika, ki je pred tem načeloma predstavljal nevtralni dražljaj, so povezali s hrano, in njegova prisotnost je tako pri psih izzvala enak odziv kot hrana. Klasično pogojevanje torej predstavlja učni proces, kjer se odziv na določen brezpogojni dražljaj pojavi tudi ob pogojnem dražljaju, kadar se ta večkrat pojavi skupaj z brezpogojnim dražljajem.

Razmislite:

Nam poznavanje načel klasičnega pogojevanja pomaga razumeti tudi vedenje učencev? Kako? Poiščite primere učenja po načelih klasičnega pogojevanja v razredu.

Učenje po načelih klasičnega pojmovanja je nazorno predstavljeno na naslednjem posnetku:

<https://www.youtube.com/watch?v=hhqumfpxuzI>

Za razumevanje (behaviorističnega pojmovanja) učenja je še pomembnejše **instrumentalno (operantno pogojevanje)**. Osnovno načelo operantnega pogojevanja je, da se živa bitja odzivajo glede na to, kateri njihovi odzivi so bili v preteklosti okrepljeni. Za razliko od klasičnega pogojevanja, ki se osredotoča na povezavo med dražljajem in odzivom, instrumentalno pogojevanje pojasnjuje odnos med odzivom in okrepitevijo (ki je seveda prav tako oblika dražljaja): osredotoča se na iskanje tistih okrepitev, ki vodijo v želene oblike odzivov. Prvi, ki je opredelil načelo klasičnega instrumentalnega pogojevanja, je bil Thorndike (1874–1949); poimenoval ga je *zakon učinka*: vedenje, ki mu sledijo prijetne posledice, se bo v prihodnosti verjetneje pojavljalo, vedenje, ki mu sledijo neprijetne posledice, pa se bo pojavljalo manj verjetno oziroma se ne bo več pojavljalo. Kasneje je okrepitev preučeval Skinner (1904–1990), ki je pojmovanje instrumentalnega pogojevanja še razširil. Opisal je na primer vzorce odzivov, do katerih pride v primeru različnih razporedov okrepitev (npr. kontinuirano okrepljevanje nasproti okrepljevanju s prekinitvami). Skinner je opisal tudi postopek oblikovanja vedenja (ang. *shaping*), pri katerem gre za krepitev postopnega približevanja k zaželenemu vedenju (postopek je natančneje opisan v poglavju 4.3.5 *Pristop vedenjske modifikacije/behavioristični pristop*).

Okrepitev je behavioristični termin za vse, kar poveča verjetnost pojavljanja določenega odziva. Pozitivna okrepitev je dražljaj, ki ga dodamo, da povečamo verjetnost pojavljanja določenega odziva (npr. pohvala, bonbonček, plačilo, ocena) – v običajnem pedagoškem strokovnem jeziku bi to imenovali nagrajevanje. Negativna okrepitev pomeni, da iz situacije odstranimo neprijeten dražljaj, s tem okrepimo zaželeno vedenje, kar pomeni, da se bo to vedenje verjetneje pojavljalo v prihodnosti (odstranitev nečesa neprijetnega torej deluje kot nagrada; tipičen primer je prenehanje neprijetnega piskanja v avtomobilu, ko se pripravimo za varnostnim pasom). Negativna okrepitev ni kaznovanje – je oblika spodbujanja zaželenega vedenja in ne zaviranja neželenega vedenja. Behavioristi so opredelili tudi dve vrsti kazni: kazen z izpostavitvijo, kjer neželenemu vedenju sledi neprijeten dražljaj (npr. graja), in kazen z odstranitvijo, kjer neželenemu vedenju sledi odstranitev prijetnega dražljaja (npr. odvzem mobilnega telefona za en teden). Opisane štiri oblike spodbujanja in zaviranja vedenja so grafično prikazane v poglavju 4.3.5 *Pristop vedenjske modifikacije/behavioristični pristop*).

Razliko med klasičnim in instrumentalnim (operantnim) pogojevanjem jedrnato povzema naslednji posnetek:

<https://www.youtube.com/watch?v=H6LEcM0E0io>

Behavioristična načela so za razumevanje procesov učenja seveda še vedno aktualna, priljubljenost pedagoških ukrepov, ki temeljijo na behavioristični paradigmi, pa je v zadnjih desetletjih upadla. Behavioristični pristop je namreč redukcionističen: ustrezno pojasnjuje učenje nekaterih oblik vedenja, zaradi zanemarjanja pomena posameznikovih duševnih procesov pri učenju (torej

prepričanj, atribucij, čustev idr.) pa ni zadosten za pojasnjevanje učenja v vsej njegovi pestrosti in raznolikosti. Behavioristični pristop so kritizirali tudi nekateri avtorji v okviru teorije samodoločanja – ugotovitev te teorije, ki nakazujejo, da behavioristična načela ne držijo v vseh okoliščinah, so opisane v poglavju 3.2.2.2 *Teorija samodoločanja*. Tudi konstruktivistični pristop, opisan v nadaljevanju, nakazuje, da zgolj izhajanje iz behaviorističnih načel pojmovanja učenja ni zadostno za celostno opisovanje tega pojava.

2.2.2 Konstruktivizem: pristop procesiranja informacij (kognitivni konstruktivizem) in socialni konstruktivizem

V drugi polovici preteklega stoletja se je pokazalo, da je pojasnjevanje učenja zgolj z behaviorističnimi načeli nezadostno za celostno razumevanje učnega procesa. Raziskovalci so začeli preučevati tudi miselne procese, ki niso nujno opazni v posameznikovem vedenju – tisto, kar so behavioristi pojmovali kot vsebine v »črni škatli«, ki niso dostopne znanstvenemu raziskovanju. Prvi poskusi razlage teh procesov so izhajali iz pristopa procesiranja informacij, v okviru katerega se je za opisovanje naših miselnih procesov pogosto uporabljala metafora računalnika. Proces reševanja problemov so raziskovalci poskušali simulirati z linearnimi zaporedji računalniških programov – v upanju, da bodo tako mogoči konkretni primeri dogajanja v »črni škatli« med dražljajem in odzivom posameznika. Raziskave, ki so izhajale iz tega pristopa, so za preučevanje procesa reševanja problemov pogosto uporabljale tehniko glasnega razmišljanja – udeležence so prosili, da razmišljajo naglas in pri tem opišejo vse korake v njihovem procesu reševanja problema.

Za začetek razcveta kognitivnega pristopa k učenju šteje ugotovitev Georga Millerja (1956, v Smith, 2007), da znaša obseg kratkoročnega spomina sedem (\pm dve) enot informacij. Druga pomembna področja raziskovanja v okviru te paradigme so bila dolgoročni spomin, priklic informacij, izvršilne funkcije (tisti procesi, ki omogočajo ciljno usmerjeno vedenje; načeloma so to sposobnost inhibicije, delovni spomin in miselna fleksibilnost, ki jo omogoča metakognicija). Pomemben doprinos te paradigme je tudi znanje o učnih strategijah, ki olajšajo pomnjenje in priklic informacij.

Metafora računalnika se je sčasoma izkazala kot nezadostna za razumevanje procesov mišljenja in učenja; raziskovalci so vse bolj ugotavljali, da je učenje bolj kot zgolj usvajanje informacij proces osmišljanja teh informacij. To je vodilo v še vedno prevladujoč pristop k razumevanju višjih ravni učenja: konstruktivizem. Prispevke v okviru konstruktivistične paradigme je mogoče v grobem razdeliti na dve smeri:

- tiste, ki se v večji meri osredotočajo na kognitivne vidike učenja in pretežno na posameznika;
- tiste, ki v večji meri poudarjajo vlogo skupinskih procesov in kulture v procesu učenja.

Razlike med obema smerema natančneje prikazujem v Tabeli 2, ki povzema ključne značilnosti v tem poglavju opisanih paradigem učenja. Ključna predpostavka konstruktivistične paradigme pa je, da je učenje **proces posameznikovega izgrajevanja znanja**, njegovega osmišljanja novih vsebin. To osmišljanje je med drugim odvisno tudi od predznanja in pojmovanj učenca o nekem pojavu in njegovih predhodnih izkušenj s tem pojavom. Učenec si torej nove vsebine v procesu učenja osmisli »po svoje« in včasih tudi napačno. Zato je pomembno, da učitelj tekom učenega procesa omogoča tudi stalno refleksijo naučenega, saj lahko učencem le na ta način omogoča smiselno povezovanje naučenega z njihovimi obstoječimi pojmovanji.

Za učinkovito udejanjanje te paradigme učenja v razredu je ključno, da učitelj učence pojmuje kot partnerje, ki s svojimi pojmovanji, stališči in izkušnjami aktivno sodelujejo v učnem procesu in ga soustvarjajo. Le na ta način je mogoče pouk oblikovati tako, da so učenci spodbujeni k osmišljanju naučenega. Corbett in Wilson (1995, v Smith, 2007) to spremembo pojmovanja učenja oziroma pouka imenujeta *učenje/pouk z učenci*; učenje kot prenašanje znanja sta poimenovala *učenje/pouk za učence*.

Poleg tega predvsem socialni konstruktivizem poudarja vlogo skupine v procesu učenja; znanje je konstrukt, ki se oblikuje tudi pod vplivom kulture oziroma socialne skupine, v kateri poteka učenje. Ta pristop v veliki meri temelji tudi na konceptih ruskega psihologa Leva Vigotskega (1896–1934), še zlasti na njegovem konceptu območja bližnjega razvoja, ki temelji na predpostavki, da vključevanje v aktivnosti skupaj s partnerji, ki so nekoliko bolj veščji oziroma imajo nekaj več znanja od posameznika, pospešuje kakovostno učenje.

2.3 Znanstvena pojmovanja učenja se bolj ali manj ozaveščeno odražajo v osebnih pojmovanjih učiteljev

Učiteljevo pojmovanje učenja je pomemben dejavnik njegovega vedenja v razredu, saj določa, kakšne oblike in metode dela bo učitelj uporabljal v razredu, katere oblike vedenja učencev bo pojmoval kot (ne)sprejemljive, kako bo vrednotil dosežke učencev. Kakšno učenje bo torej učitelj pretežno spodbujal v razredu, je v veliki meri odvisno od njegovih osebnih pojmovanj učenja. V nadaljevanju so povzete in prikazane ključne značilnosti prej opisanih paradigem učenja – z namenom pomagati (bodočim) učiteljem pri ozaveščanju lastnih pojmovanj učenja. Pri tem se je potrebno zavedati, da v okviru vseh treh pristopov lahko govorimo o učinkovitem učenju, le cilji in opredelitve učenja se razlikujejo.

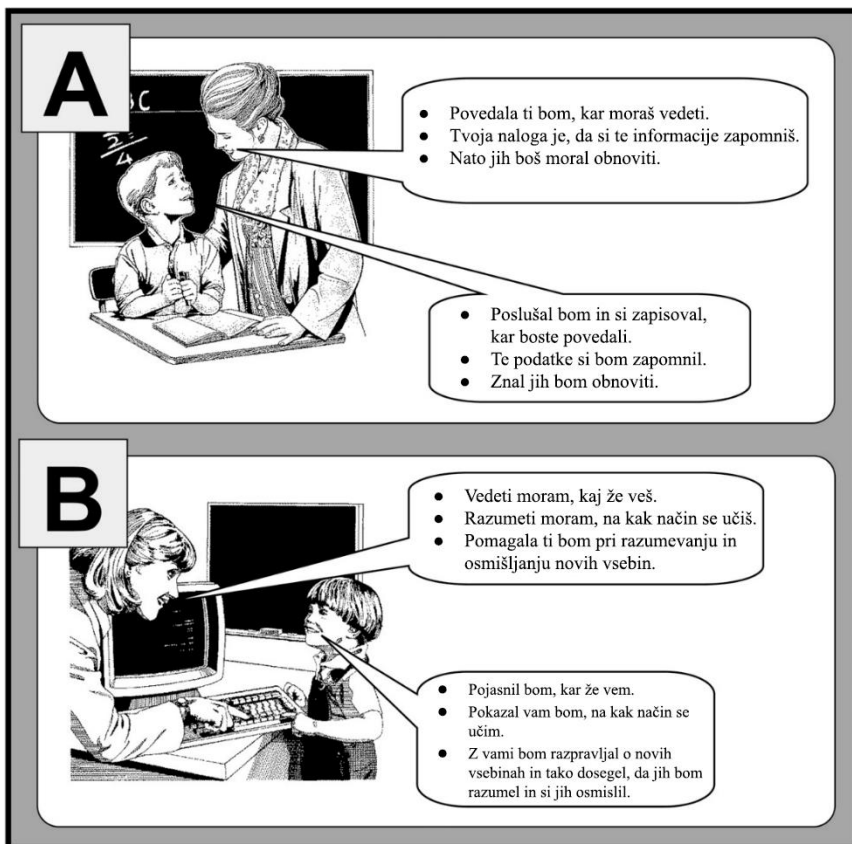
Tabela 2 - Pregled ključnih značilnosti treh ključnih paradigem oziroma pojmovanj učenja (povzeto po Smith, 2007)

	Behaviorizem	Kognitivni konstruktivizem	Socialni konstruktivizem
znanje	Vnaprej določeno, kaj mora učenec znati, ter posredovano v »gotovi« obliki, neodvisno od konteksta. Enoznačno določeni pravilni odgovori.	Učenec sam gradi znanje glede na svoje izkušnje. Raznoliki pogled na znanje; znanje se gradi v smiselnih pogojih ter temelji na učenčevi obstoječi kognitivni strukturi.	Znanje je socioklturno oblikovano; oblikuje se s sodelovanjem in je kulturni produkt. Oblikuje se v smiselnih pogojih v skupini oziroma skupnosti; udeleženci ga gradijo skupaj.
učenje	Je usvajanje dejstev, spretnosti in pojmov na osnovi urjenja, vodene vaje oziroma znotraj posameznika.	Aktivna izgradnja, ki temelji na preoblikovanju preteklih izkušenj; poteka na osnovi različnih možnosti in procesov povezovanja novih spoznanj z obstoječimi.	Skupna izgradnja kulturno pogojenega in opredeljenega znanja in vrednot; poteka na osnovi interakcij z drugimi in z okoljem.
poučevanje	Transmisija: posredovanje znanja, ki temelji na predstavljanju oziroma pripovedovanju.	Usmerjanje miselnega procesa učencev v smeri bolj celostnega razumevanja.	Soustvarjanje znanja skupaj z učenci.
cilji	Učenec zna reproducirati pridobljene informacije ali izvesti naučene spretnosti.	Učenec razširi svoje pojmovanje določenega pojava ter svoje razumevanje sebe in sveta okoli sebe.	Učenec razširi svoje pojmovanje določenega pojava ter svoje razumevanje sebe, sveta okoli sebe in drugih.
motivacija	Nagrada (ocena, pohvala, materialna korist).	Razvijanje kompetetnosti.	Razvijanje kompetetnosti ter večšega sodelovanja v skupinskih procesih in aktivnostih.

vloga učitelja	Je glavni vir znanja. Vodi, nadzira, popravlja napačne odgovore, spodbuja pravočasno dokončanje nalog.	Je eden izmed virov znanja (drugi so še učenec sam, drugi učenci, gradiva, okolje). Spodbuja, vodi, ustvarja priložnosti smiselnega izgrajevanja lastnega znanja. Prisluhne idejam učencev, raziskuje tudi njihova napačna pojmovanja.	Je eden izmed virov znanja (drugi so še drugi učenci, gradiva, okolje, kulturno pogojena pojmovanja). Spodbuja, vodi, sodeluje pri skupnem izgrajevanju znanja. Soustvarja različna pojmovanja v skupini, prisluhne idejam učencev ter reflektira njihovo kulturno pogojenost.
vloga vrstnikov	V okviru te paradigme vloga vrstnikov ni opredeljena.	Lahko spodbudijo miselni proces ter s tem učenje posameznika (ni pa to nujno).	So ključni soudeleženci v procesu skupnega izgrajevanja znanja.
vloga učenja	Pasivno sprejemanje informacij; učenec posluša in sledi navodilom ter pravočasno dokonča naloge.	Aktivna izgradnja znanja; učenec je tudi vir informacij, je aktiven v procesu pojasnjevanja, interpretiranja, postavljanja vprašanj. Razume, izpostavlja dileme in zna pojasniti naučeno.	Aktivna izgradnja znanja skupaj z drugimi: učenec in skupina sta tudi vir informacij, učenec je soudeležen v procesu pojasnjevanja, interpretiranja, izpostavljanja dilem. Razume, izpostavlja dileme, pojasnjuje in reflektira ter s tem soustvarja skupinska pojmovanja.
učenčevo pojmovanje sebe	»Zapomnim si, pozabljam, sledim naučenim postopkom, delam.«	»Zapomnim si in pozabljam, sledim naučenim postopkom, v naučenem iščem	»Osmišljam, pojasnujem, rešujem probleme, sem član skupine, ki se skupaj uči.«

		smisel in rešujem probleme.«	
pokazatelj učenja	Vežani le na izide učenja: rezultati, odgovori učencev na preizkusih, ocenjevani v kontekstu pouka.	Vežani tudi na proces učenja: način pojasnjevanja, sklepanja. Preverjanje višjih taksonomskih ravni znanja.	Vežani tudi na proces: način pojasnjevanja, sklepanja ter veččega sodelovanja v skupini. Preverjanje znanja v avtentičnih, smiselnih situacijah, preverjanje višjih taksonomskih ravni znanja.
namen, smisel šole in šolanja	Prenašanje znanja, reproduciranje obstoječega znanja.	Ustvarjanje novega znanja, učenje učnih strategij za nadaljnje, vseživljenjsko učenje.	Ustvarjanje novega znanja. Urjenje vseživljenjskega učenja, priprava učencev na življenje v različnih skupnostih, širjenje vzorcev socialno primernih načinov vzpostavljanja stikov z drugimi.

Slika 3 prikazuje primer odnosa med učiteljem in učencem, ki izhaja iz behavioristične paradigme in odraža učiteljeva nižja, kvantitativna pojmovanja učenja, ter primer odnosa med učiteljem in učencem, ki izhaja iz konstruktivistične paradigme in odraža učiteljeva višja, kvalitativna pojmovanja učenja.



Slika 3 - Učenje kot prenos znanja in učenje kot grajenje lastnega razumevanja (Vir: splet).

2.4 Kakšno je torej kakovostno učenje in poučevanje?

Sodobne znanstvene smernice za spodbujanje kakovostnega učenja temeljijo na raziskovalnih ugotovitvah v okviru različnih psiholoških in pedagoških teorij in modelov, v veliki meri tudi na ugotovitvah raziskav v okviru prej omenjenih behavioristične, kognitivistične in konstruktivistične paradigme – še zlasti slednje. V nadaljevanju na kratko povzemam ključne koncepte in spoznanja, ki predstavljajo temelje za spodbujanje kakovostnega učenja (opozarjam, da je povzetek zelo jedrnat in da je za globlje razumevanje potreben študij dodatne literature).

2.4.1 Učenje z razumevanjem

Pogosto so učni načrti in posledično pouk zasnovani tako, da bolj kot učenje z razumevanjem zahtevajo dobro pomnjenje. Tudi preverjanja znanja so pogosto zasnovana tako, da od učencev zahtevajo predvsem navajanje dejstev in torej

temeljijo na njihovi sposobnosti pomnjenja. Sodobna pojmovanja učenja ne zanikajo pomena poznavanja dejstev za učinkovito mišljenje in reševanje problemov. Nenazadnje raziskave, ki so preučevale učinkovito reševanje problemov na področju šaha, matematike in znanosti ugotavljajo, da sposobnosti reševanja problemov v veliki meri temeljijo na dobrem poznavanju osnov in dejstev z nekega področja. Obenem pa zgolj pomnjenje seznama nepovezanih dejstev še ne predstavlja uporabnega znanja; uporabno, strokovno znanje je (Bransford, Brown in Cocking, 2000):

- povezano in organizirano v ključne koncepte; učenec razume tudi povezanost med koncepti;
- vključuje tudi razumevanje, v katerih kontekstih je to znanje uporabno;
- spodbuja razumevanje in transfer (prenos naučenega na druga področja) in ne zgolj sposobnosti pomnjenja.

Bransford in sod. (2000) za ponazoritev razlike med učenjem, ki zahteva zgolj pomnjenje, in učenjem z razumevanjem navajajo primer učenja o venah in arterijah:

Učenje, ki zahteva pretežno pomnjenje dejstev	Učenje, ki temelji na razumevanju
<p><i>Učenec pozna naslednja dejstva:</i></p> <p><i>Arterije so žile odvodnice, kri iz njih odteka od srca. Imajo debelejša žilna stena in so bolj elastične kot vene.</i></p> <p><i>Vene so žile dovodnice, kri po njih teče proti srcu.</i></p>	<p><i>Učenec pozna dejstva, navedena v levem stolpcu, ter razume kakšna je funkcija različnih značilnosti, ki jih imajo vene in arterije (npr. elastičnost arterij pomaga uravnavati krvni pritisk, ko srce kri požene iz srca, prav tako elastičnost omogoča, da arterije delujejo kot enosmerni ventil in kri po arterijah teče tako navzgor proti možganom kot navzdol). Ker učenec razume odnos med strukturo in funkcijo različnih žil, je sposoben znanje bolje uporabiti pri reševanju novih problemov ter ga prenašati v druge kontekste (transfer znanja).</i></p>

Razmislite:

Kako bi pri pouku spodbujali učenje z razumevanjem? Kako bi lahko učence usmerili v učenje z razumevanjem pri samostojnem učenju?

2.4.2 Pomen predznanja

Učenci v proces formalnega izobraževanja ne vstopajo kot »nepopisani listi«, temveč z raznolikim predznanjem, spretnostmi in prepričanji, ki pomembno določajo, kako zaznavajo nove informacije in učno okolje, kako si nove informacije organizirajo in razlagajo. Predznanje in pretekle izkušnje učenca

imajo tako pomemben vpliv na njihove sposobnosti pomnjenja, presojanja, reševanja problemov in usvajanja novega znanja. To je bolj učinkovito, če ga učenec uspe smiselno povezati s svojim predznanjem in izkušnjami – če torej novo znanje nadgrajuje obstoječe. Učitelj mora biti še posebej pozoren na nepopolna ali napačna razumevanja in prepričanja, s katerimi učenci vstopajo v učenje – v nasprotnem primeru lahko učenci razvijejo pojmovanja, ki so precej drugačna od tistih, ki bi jih želel spodbujati učitelj.

Ugotovitve raziskave Vosniadou in Brewerja iz leta 1989 (v Bransford in sod., 2000) dobro ponazarja pomen obstoječih predstav za učenje. Avtorja sta raziskovala proces učenja dejstva, da ima Zemlja obliko krogle pri otrocih, katerih izhodiščno prepričanje je bilo, da je ravna, ploščata. Ko jim je bilo rečeno, da je Zemlja okrogla, so si jo predstavljali v obliki palačinke in ne v obliki krogle. Nadaljnjo informacijo, da je okrogla kot krogla, so si osmislili tako, da so si Zemljo predstavljali kot okroglo ploskev v obliki palačinke na ali znotraj krogle, z ljudmi, ki stojijo na tej ploskvi. Kasnejše raziskave so sicer pokazale, da imajo že majhni otroci načeloma dokaj točne mentalne modele Zemlje, zato naj navedeni primer služi le za ponazoritev pomena obstoječega znanja in izkušenj za učenje.

Razmislite:

Oglejte si posnetek, ki temelji na slikanici *Fish is fish* avtorja Lionnija (1970). Ob njem razmislite o vplivu predznanja in lastnih izkušenj na usvajanje novih informacij. Kako si je riba predstavljala ptice, kravo in ljudi? Ali lahko do podobnega razvijanja napačnih konceptov na osnovi predznanja prihaja tudi pri pouku? Utemeljite in razmislite o primerih.

https://www.youtube.com/watch?v=4c1_fQpKLEc

2.4.3 Aktivno učenje in spodbujanje metakognitivnega znanja

Zdaj že vemo, da pojmovanje učenca kot prazne posode, ki jo je potrebno napolniti z znanjem, ni ustrezno. Prav tako učitelj naj ne bi bil »natakar«, ki učencu znanje »postreže« v gotovi obliki. Učenec je po teh pojmovanjih le pasivni prejemnik znanja; za razliko od tega sodobna pojmovanja učenja poudarjajo pomen spodbujanja učencev, da prevzemajo nadzor nad lastnim učenjem. Pomembno je, da se učenec nauči presojati, kdaj neke vsebine razume in kdaj potrebuje dodatne informacije ali razlago. Razumevanje procesa lastnega učenja se imenuje **metakognicija**: gre za posameznikovo sposobnost razmišljanja o svojem mišljenju in učenju, ki se kaže kot sposobnost, da napovejo svojo uspešnost pri določeni nalogi ter da zmorejo spremljati svojo trenutno raven obvladovanja in razumevanja določenih vsebin.

Učitelj lahko razvoj metakognicije spodbuja z osredotočanjem na osmišljanje informacij (*Kaj novo znanje pomeni meni?*), spodbujanjem samoocenjevanja ter

ozaveščanja razmišljanja o lastnem učenju (*Kaj že razumem? Kje še potrebujem vajo ali dodatno razlago? Na kakšen način se najučinkoviteje učim?*).

Upoštevajoč navedena izhodišča o učenju z razumevanjem, pomenu predznanja ter vlogi metakognicije za učinkovito učenje lahko torej izpeljemo naslednje smernice za učinkovito poučevanje (Bransford in sod., 2000):

- Za spodbujanje učenja z razumevanjem, ki vodi v poglobljeno znanje, naj učitelj učne vsebine dobro pojasni in ponazori z raznolikimi primeri (ter učence spodbuja pri iskanju lastnih primerov); takšno poučevanje predstavlja osnovo za poglobljeno znanje o določenih dejstvih, ki je prenosljivo v različne kontekste.
- Učitelj naj pri pouku preverja in upošteva obstoječa pojmovanja učencev v zvezi z vsebinami, ki jih poučuje.
- Spodbujanje metakognitivnih spretnosti mora biti sestavni del pouka pri vseh predmetih; učitelj naj spodbuja ozaveščanje razmišljanja o lastnem učenju.

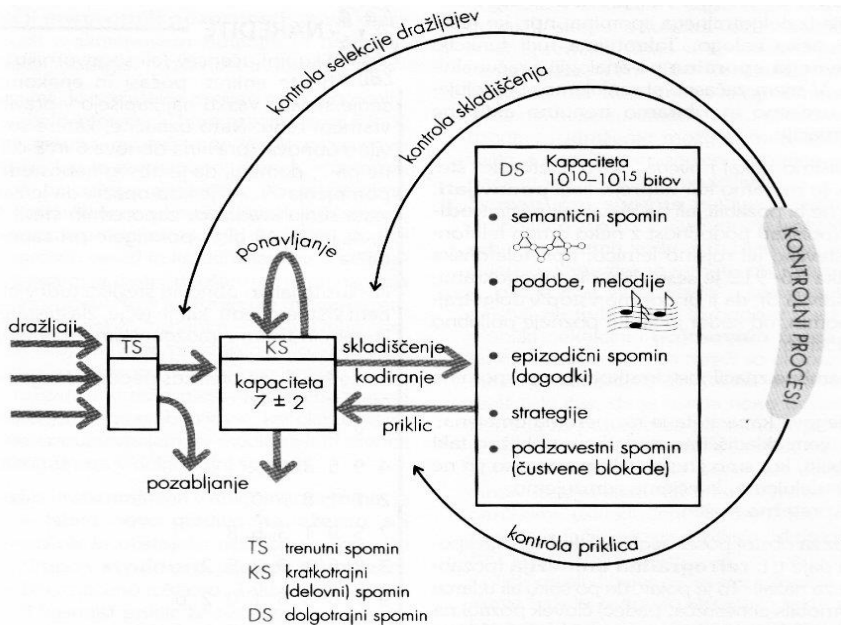
Kakovostno učenje je torej **osredotočeno na učenca** in ne na tistega, ki poučuje. Učno okolje je strukturirano tako, da učenca spodbuja pri osmišljanju naučenega in povezovanju z obstoječim predznanjem, po potrebi pa tudi pri korigiranju napačnih pojmovanj in prepričanj. Spodbuja ga pri prevzemanju nadzora nad lastnim učenjem ter pri ozaveščanju razmišljanja o lastnem učenju ter samocenjevanju. Učitelj delo v čim večji meri individualizira glede na posebnosti posameznih učencev; učenca spodbuja, da se pri vrednotenju lastnih dosežkov bolj kot na primerjanje z drugimi osredotoča na lasten napredek.

2.5 Spomin in pomnjenje

Spomin oziroma pomnjenje pomeni ohranjanje informacij v nekem časovnem obdobju. Opredelitev učenja kot dokaj trajno spremembo v vedenju, ki je posledica izkušenj, že poznamo – pomnjenje je torej ključni proces, ki omogoča to relativno trajnost naučenega. Spomin ni en sam proces ali pojav, prav tako se ne pojavlja ali dogaja v enem samem predelu možganov. V grobem lahko govorimo o dveh spominskih procesih (Bransford in sod., 2000):

- o **deklarativnem spominu**, ki se nanaša na pomnjenje dejstev in dogodkov; v možganih lahko to vrsto spomina lokaliziramo pretežno v sistemih, ki vključujejo hipokampus;
- o **proceduralnem spominu**, ki se nanaša na pomnjenje spretnosti in drugih kognitivnih operacij; gre za pomnjenje vidikov, ki jih ni mogoče verbalizirati v obliki deklarativnih trditev. Ta spominski proces poteka pretežno v možganskih sistemih, ki vključujejo neostriatum.

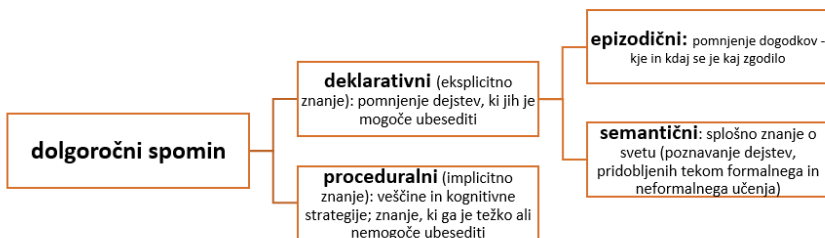
Za razlago procesa pomnjenja običajno uporabljamo **trifazni model spomina**, prikazan na Sliki 4. Model poskuša pojasniti proces pomnjenja po posameznih fazah; pomnjenje deli v tri faze in spomin posledično v tri različne oblike.



Struktura spomina kot procesa predelave informacij

Slika 4 - Trifazni model spomina (Vir: Marentič Požarnik, 2014, str. 69).

Senzorni ali trenutni spomin predstavlja fazo izbora dražljajev, na katere bomo pozorni in bodo šli v nadaljnji proces. Ljudje smo stalno soočeni z množico dražljajev (vidnih, slušnih idr.), zaradi selektivne pozornosti smo pozorni le na nekatere izmed teh dražljajev. Slednji gredo v obdelavo v **kratkoročni ali delovni spomin**. V kratkoročnem spominu so tudi informacije, ki jih prikličemo iz dolgoročnega spomina, kadar jih potrebujemo. Obseg kratkoročnega spomina je omejen (načeloma na 7 ± 2 enoti, a ta kapaciteta se lahko zelo poveča, če si gradivo osmislimo – s tem pa ga do neke mere že prenesemo v dolgoročni spomin). V **dolgoročnem spominu** shranjujemo ogromno raznolikih informacij. Delitve »predalov« v dolgoročnem spominu so različne, najbolj uveljavljena je delitev dolgoročnega spomina, prikazana na spodnji shemi (shema pravzaprav le podrobneje razčleni deklarativni in proceduralni spomin, ki sta omenjena že na začetku tega poglavja, ter bolj sistematično prikazuje vrste dolgoročnega spomina, prikazane na Sliki 4). Zanimivo je, da je semantični spomin neodvisen od epizodičnega; tako lahko na primer vemo, da je Lima glavno mesto Peruja, ne da bi vedeli, kje in kdaj smo se to naučili (Santrock, 2006).



Slika 5 - Delitev vsebin v dolgoročnem spominu (Santrock, 2006)

Naš spomin ni le pasiven snemalnik dogodkov, saj tako v procesu shranjevanja kot v procesu priklica informacij vnašamo lastne razlage in osmislitve dogodkov. V skrajnih primerih si lahko »zapomnimo« tudi stvari, ki se dejansko niso zgodile. Predstavljajte si, da bi vam prebrali niz naslednjih besed (tak niz so dejansko uporabili v raziskavah pomnjenja): *kislo – bonbon – sladkor – grenko – dobro – okus – nož – med – fotografija – čokolada – srce – torta – pita*. Udeleženci, ki so poslušali ta seznam besed, so morali nato pritrdilno ali nikalno odgovoriti na vprašanje, ali se je določena beseda pojavila na seznamu. Zelo velik delež udeležencev je pritrdilno odgovoril na vprašanje, ali je bila na seznamu beseda *sladko*.

Načeloma velja, da si boljše zapomnimo:

- začetek in konec,
- nenavadno,
- urejene informacije,
- konkretno,
- informacije in dogodke, povezane z doživljanjem močnih čustev,
- informacije, pri sprejemu katerih je vključenih več čutil/čutnih kanalov.

Razmislite:

Kako bi dejstva o delovanju spomina uporabili za povečanje učinkovitosti pomnjenja pri vašem lastnem učenju? Kaj pa pri spodbujanju učenja vaših učencev pri pouku?

Ali smo ljudje res »levohemisferični« ali »desnohemisferični«?

Načeloma je odgovor ne. Gre za populistično trditev, ki je (napačno) izpeljana iz ugotovitev raziskav, ki so pokazale, da sta možganski hemisferi specializirani za različne vrste nalog. Hemisferi pri opravljanju večine umskih procesov sodelujeta, vendar pa sta specializirani za različne procese. Leva hemisfera deluje bolj po načelu linearnosti in postopnosti, prevladuje pri logičnem mišljenju in je pri večini ljudi odgovorna za jezikovne sposobnosti. Desna hemisfera pa deluje bolj celostno, specializirana je za prostorske, tudi glasbene sposobnosti in je

pomembnejša pri nalogah, ki se nanašajo na prepoznavo obraznih izrazov ter pripisovanje emocionalnih označb določenim situacijam. Ta hemisferična specializacija je pripeljala do sklepov, da je mogoče tudi posameznike ali aktivnosti označiti za levohemisferične ali desnohemisferične (Smith, 2007).

Drži sicer, da so v različnih področjih možganov središča za različne procese oziroma aktivnosti – določene aktivnosti torej koordinirajo določeni centri v možganih. Obenem pa sta pri praktično vseh naših aktivnostih vključeni obe možganski hemisferi. Tako je na primer uporaba jezika v veliki meri koordinirana s centri, ki se nahajajo v levi možganski polobli, obenem pa mnogi pomembni jezikovni procesi temeljijo tudi na delovanju desne možganske hemisfere. Z vidika uporabe jezika kot arbitrarnega sistema pravil bi lahko resno trdili, da je leva možganska polobla ključna za njegovo uporabo. Vendar pa je jezik tudi (ali predvsem) orodje človeške komunikacije, ki vključuje namene in čustva – vidike, v katerih je pomembno vključena desna možganska hemisfera. Prav tako raziskave, ki so preučevale nevropsihološke korelate ustvarjalnosti (ki velja za tipičen desnohemisferični proces), niso našle posebnega nevrološkega korelata divergentnega mišljenja – slednje se torej ni pokazalo posebej povezano z desno hemisfero ali katerikoli drugim predpostavljenim nevrološkim korelatom (Dietrich in Kanso, 2010). Vse, kar počnemo, torej vključuje obe hemisferi.

3. (Učna) motivacija

V tem poglavju boste:

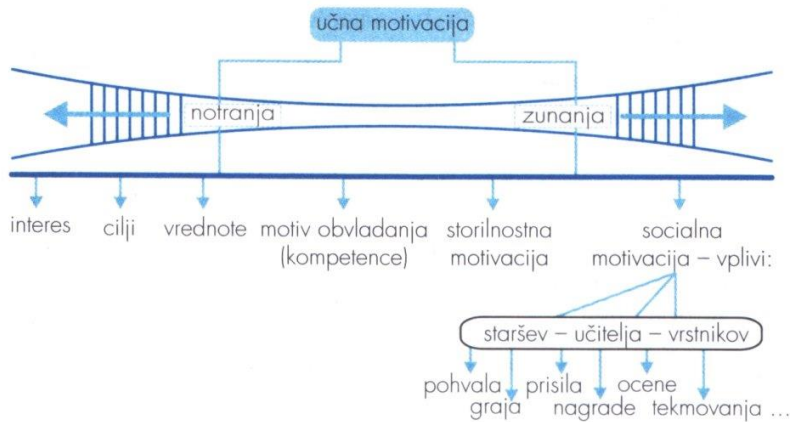
- *spoznali motivacijski kontinuum od notranje (intrinzične) do zunanje (ekstrinzične) motivacije;*
 - *spoznali ključna znanstvena pojmovanja motivacije: behavioristično, humanistično in kognitivno paradigmo;*
 - *v okviru humanistične paradigme osvežili svoje poznavanje Maslowove hierarhije potreb ter spoznali njen pomen v kontekstu poučevanja in spoznali teorijo samodoločanja kot eno izmed najpomembnejših sodobnejših teorij motivacije;*
 - *v okviru kognitivne paradigme spoznali vlogo atribucij, osebnih ciljev pri učenju ter miselne naravnosti za spodbujanje kakovostnega učenja.*
-

Motivacija se nanaša na procese, ki spodbujajo, usmerjajo in vzdržujejo neko vedenje. Ko govorimo o učni motivaciji, imamo torej v mislih dejavnike, zaradi katerih se učenci lotijo in vztrajajo v učnih aktivnostih: motivi, ki so v ozadju učenja, ter njihova intenzivnost, pomembno določajo tudi temeljitost in kakovost učnega procesa ter doseženih rezultatov.

3.1 Oblike motivacije

Kadar govorimo o motivaciji, pogosto uporabljamo delitev na **zunanjo** in **notranjo motivacijo**. Pri tem je pomembno vedeti, da zunanja in notranja motivacija nista dihonomni kategoriji: to pomeni, da motivov ni mogoče umeščati le v eno ali le v drugo kategorijo, saj gre za motivacijski kontinuum, kjer sta povsem zunanja in povsem notranja motivacija le skrajna pola, na dimenziji med skrajno zunanjo in skrajno notranjo motivacijo pa so različni motivi, ki se razlikujejo v stopnji ponotranjenosti motiva. Delitev na zunanjo in notranjo motivacijo je torej preveč toga in črno-bela ter tako ne opiše ustrezno vseh oblik motivacije (Marentič Požarnik, 2014).

Kontinuum motivacije od skrajno notranje do skrajno zunanje je prikazan na Sliki 6.



Viri motivacije in prehodi med zunanjo in notranjo učno motivacijo

Slika 6 - Oblike motivacije od povsem notranje do povsem zunanje (Vir: Marentič Požarnik, 2014).

Za lažje razumevanje kontinuuma je potrebno natančno opredeliti, kaj predstavljata obe skrajni točki motivacijskega kontinuuma:

- **Notranja (intrinzična) motivacija** se nanaša na vse motive, ko je aktivnost že sama po sebi nagrada, izvira iz radovednosti in interesa. Notranja motivacija je to, kar nas motivira, da nekaj naredimo, kadar nam ni treba ničesar storiti.
- **Zunanja (ekstrinzična) motivacija** se nanaša na motive, ko cilj ni aktivnost sama po sebi, ampak to, kar bo prinesla; delujemo zaradi posledic – da bi dobili nagrado ali se izognili kazni. Aktivnost (v primeru učne motivacije torej učenje) je tako le sredstvo za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnim posledicam. Pri tem je potrebno poudariti, da posledice niso nujno nekje izven posameznika: pri manj skrajnih oblikah zunanje motivacije gre na primer za opravljanje dejavnosti zato, da bi se izognili občutkom krivde ali da bi se dobro počutili.

Pri opravljanje neke dejavnosti lahko soobstajajo različne oblike motivacije: učenec si lahko na primer zelo prizadeva, da bi dobro opravil projektno nalogo o starogrški mitologiji, ker ga tema zelo zanima (interes), ker se želi izkazati in mu naloga predstavlja izziv (storilnostna motivacija) in ker si želi biti dobro ocenjen (nagrada).

Notranja motivacija je bolj zaželeno, saj je povezana z večjim zadovoljstvom ob opravljanju dejavnosti, vodi v bolj kakovostne, poglobljene in ustvarjalne dosežke, obenem pa je trajnejša. Zunanja motivacija namreč običajno ni trajna: ko izgine vir zunanjega nadzora (nagrada ali kazen), dejavnost preneha.

Je torej zunanja/ekstrinzična motivacija problematična in bi se ji morali v šolah izogibati?

Notranja motivacija pri učenju vsekakor vodi v trajnejše znanje in boljše dosežke ter je za učenca prijetnejša. Nerealno pa je pričakovati, da bodo učenci za vse šolske dejavnosti notranje motivirani. V šolah sta nagrada in kazen (običajno z ocenami, pa tudi s pohvalo/grajo) ključni motivacijski sredstvi in nekateri avtorji poudarjajo, da je šola že zaradi tega sistema »korenčka in palice« okolje, ki izrazito spodbuja ekstrinzično motivacijo. Ključno je, da učitelj z ustreznimi spodbudami neguje področja, za katera so posamezni učenci notranje motivirani, dejstvo pa je, da vodenje razreda in motiviranje za učno delo pretežno temelji na vzvodih zunanje motivacije. Pri tem je potrebno poudariti, da predstavljajo ključni problem učenci, ki so povsem nemotivirani, in ne tisti, pri katerih prevladuje zunanja motivacija. Pravi problem v šolah, ki vodi v začaran krog učne neuspešnosti in pojav šolskega osipa, je učna amotivacija.

Zgoraj opisani motivacijski kontinuum so nadgradili avtorji v okviru teorije samodoločanja; njihova opredelitev različnih oblik motivacije je predstavljena v podpoglavju 3.2.2.2 *Teorija samodoločanja* tega poglavja.

3.2 Znanstvena pojmovanja motivacije

V nadaljevanju na kratko predstavljam tri različne znanstvene poglede na motivacijo: behaviorističnega, humanističnega ter kognitivnega. Vsak izmed njih je pomembno sooblikoval sodobna pojmovanja motivacije in ima praktične implikacije tudi za spodbujanje kakovostne motivacije pri poučevanju.

3.2.1 Behavioristično pojmovanje motivacije

Osnovne predpostavke behavioristične paradigme smo že spoznali; tako najbrž ni težko uganiti, da so behavioristi poudarjali predvsem vlogo zunanjih dejavnikov – nagrad in kazni, ki določajo motivacijo za učenje. Preučevali so torej zunanjo motivacijo.

Osnovna behavioristična teza je, da se bo vedenje, ki je pozitivno podkrepjeno (nagrajeno), okrepilo, vedenje, ki je negativno podkrepjeno (kaznovano), pa se bo v prihodnosti manj verjetno pojavljalo. Dejansko so šole okolja, ki v veliki meri temeljijo na nadzorovanju posameznikovega (učnega) vedenja z nagradami in kaznimi. Poleg ocen, ki so v šolah najbolj prototipične nagrade in kazni, so v šolah viri (pozitivne in negativne okrepiteve) še povratne informacije učitelja, (ne)dovoljenje za opravljanje določenih aktivnosti, priznanja, vzgojni ukrepi ... Nikakor pa ne smemo pozabiti, da je (še posebej na prehodu v obdobje mladostništva, pa tudi prej) za učence izjemno pomemben vir okrepiteve tudi (ne)odobranje oziroma pozornost vrstnikov.

Behavioristično razumevanje motivacije je podrobneje opisano v poglavju 4.3.5 *Pristop vedenjske modifikacije/behavioristični pristop*.

3.2.2 Humanistično pojmovanje motivacije

Humanistična paradigma v psihologiji poudarja posameznikovo zmožnost za osebno rast, pomen avtonomije pri izbiranju vedenja ter poudarja pozitivne vidike človeškega delovanja (npr. spoprijemanje s stresom, osebna čvrstost, intrinzična motivacija, zanos). Najvidnejši predstavniki humanistične paradigme so Carl Rogers, Abraham Maslow in Erich Fromm. V zadnjih desetletjih humanistično tradicijo nadaljuje smer v psihologiji, ki se imenuje pozitivna psihologija.

V okviru humanističnih pristopov k motivaciji bomo spoznali **model Maslowove hierarhije potreb** ter **teorijo samodoločanja** – slednja sicer presega okvir humanistične paradigme, a jo v to poglavje umeščamo, ker so njene osnovne predpostavke zelo blizu humanističnim pojmovanjem.

3.2.2.1 Hierarhija potreb po Maslowu

Maslowov model hierarhije potreb je kljub letnici svojega izvora (A Theory of Human Motivation (Teorija človeške motivacije), 1943) in ne povsem enotni empirični podpori še vedno en izmed bolj aktualnih in uporabnih modelov motivacije, ki tudi v učnem okolju nudi izhodišča za pregledno analizo učnega okolja. Maslow deli potrebe na potrebe pomanjkanja in na potrebe rasti. Višje potrebe se lahko razvijejo šele, ko so nižje vsaj približno zadovoljene. Nižja kot je kategorija potrebe, težje prenašamo stanje nezadovoljenosti. Dokler nižjih potreb vsaj delno ne zadovoljimo, ne moremo preiti na višjo raven, saj višjih potreb enostavno ne občutimo. Potrebe si od najnižje do najvišje sledijo v naslednjem vrstnem redu: (1) fiziološke potrebe, (2) potrebe po varnosti, (3) potrebe po pripadnosti in ljubezni, (4) potrebe po ugledu, spoštovanju in (5) potrebe po samoaktualizaciji (samouresničevanju). Ko posameznik napreduje po piramidi potreb, se prioriteta potreb prilagaja trenutni ravni potreb. V primeru, da kasneje katera od potreb na nižji ravni ni zadovoljena, se tako posameznik začasno osredotoči na nezadovoljeno potrebo in tej določi prioriteto. Pri tem ne nazaduje na nižjo raven potreb. Opozoriti je potrebno, da Maslow hierarhije potreb ni pojmoval deterministično in je opozarjal na možna odstopanja od opisanega zaporedja zadovoljevanja potreb.



Slika 7 - Hierarhija potreb po Maslowu.

Maslowov model je lahko za učitelja izjemno uporabno orodje za analiziranje dejavnikov, ki so v ozadju slabše učne prilagojenosti učenca, saj razširja perspektivo usmerjanja zgolj v površinske razlage dejavnikov učenčevega neuspeha (npr. učenec je nesposoben, nemotiviran, len) nekoliko globlje in tudi na druge ravni, ki se nam včasih zdijo tako samoumevne, da nanje preprosto pozabimo. Tako na primer učenec morda nikoli ne dvigne roke zato, ker se boji posmeha sošolcev in ne zato, ker ne zna; morda ne sledi učiteljičini razlagi, ker že več dni ne spi zaradi skrbi v zvezi s prepiri med staršema; morda sploh ni len, ampak negotov vase ...

Najnižje in najbolj urgentne v Maslowovi piramidi so fiziološke potrebe – torej potreba po dihanju, snoveh (hrani in pijači), po izločanju, po počitku idr. Prezračena učilnica, odmori, redni obroki in dovoljeni izhodi na stranišče so torej v šolskem kontekstu osnovni pogoji za zadovoljenost najnižje ravni potreb.

Potrebe po varnosti vključujejo tako zagotavljanje fizične kot psihološke varnosti. Slednjo je Maslow opisal predvsem kot potrebo po predvidljivosti in rutini; v šoli je zagotovljena z jasno strukturo, ki omogoča predvidljivost učnega okolja. To pa načeloma zagotavljajo jasna razredna in šolska pravila oziroma učinkovito vodenje razreda.

Potreba po sprejetosti in ljubezni se v šolskem kontekstu kaže kot potreba po oblikovanju pozitivnih socialnih odnosov ter po vključenosti v skupino, ki ji posameznik pripada. V šolskem kontekstu je takšna skupina načeloma razred oziroma oddelek, lahko pa tudi manjša skupina vrstnikov znotraj razreda/oddelka. Najpomembnejši in najpogostejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli in ki prispevata k zadovoljevanju potreb po sprejetosti, pripadnosti in ljubezni, predstavljajo odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji.

Naslednja raven je raven dosežkov: potreba po pozitivnih dosežkih, po spoštovanju in priznanju za delo, po pozitivnih, spoštljivih povratnih informacijah. Izhajajoč iz Maslowovega modela hierarhije potreb se lahko učenec torej osredotoča na učne dosežke šele, ko ima zadovoljene nižje ravni potreb – torej fiziološke potrebe ter potrebe po varnosti, sprejetosti in ljubezni. Vzroke za neustrezno učno delovanje gre zato najprej iskati na nižjih ravneh, ki so po Maslowu predpogoj, da lahko učenec začuti potrebo po ustvarjanju, razvijanju pozitivne samopodobe na podlagi dosežkov ter učnem delovanju, ki mu omogoča doživljanje ponosa.

Potrebe po samouresničevanju predstavljajo najvišjo stopnjo v prvotni različici Maslowovega modela in so edine, ki jih Maslow opisuje kot potrebe rasti in katerih zadovoljevanje za razliko od ostalih ravni potreb (ki so opredeljene kot potrebe pomanjkanja) ne izhaja iz pomanjkanja nečesa, pač pa iz težnje po osebni rasti. Gre za težnjo, da posameznik razvije predvsem to, za kar je on kot oseba najbolj sposoben (in zainteresiran). Učitelji lahko učence usmerjajo na poti k samouresničanju njihovih potencialov, da otroka sprejmejo takšnega, kot je, in ga usmerjajo na poti prepoznavanja in uresničevanja lastnih potencialov.

3.2.2.2 Teorija samodoločanja

Teorija samodoločanja (ang. *self-determination theory*) predstavlja eno izmed najvplivnejših teorij motivacije in človeških potreb v zadnjih desetletjih. Izhaja iz predpostavke, da je motivacija v veliki meri odvisna od posameznikove zaznave kontrole nad lastnim okoljem. Gre za perspektivo, katere glavni predstavniki so zlasti Deci, Ryan, Connell in E. Skinner. Osnovna predpostavka avtorjev v okviru tega pristopa je, da imamo ljudje potrebo po avtonomnosti in vključevanju v določene dejavnosti, ker sami tako želimo.

Začetki teorije samodoločanja segajo v leto 1971, ko je Deci ugotovil, da lahko nagrade pod določenimi pogoji zmanjšajo intrinzično motivacijo za določeno dejavnost – ugotovil je namreč, da so učenci, ki so za sestavljanje zanimivih sestavljanek dobili plačilo, te sestavljanke bolj poredko samoiniciativno sestavljali v času, ko so lahko izbirali, kaj bodo počeli. Do podobnih ugotovitev so neodvisno od njega v istem obdobju prišli tudi nekateri drugi avtorji. Danes je teorija samodoločanja ena izmed najbolj celostnih in empirično podprtih teorij motivacije, ki na nek način vključuje in razširja druge prej omenjene teorije in modele, ki pojasnjujejo intrinzično motivacijo. Ključna predpostavka te teorije je, da smo ljudje aktivni organizmi z notranjo težnjo k psihični rasti in razvoju in da težimo k obvladovanju izzivov iz okolja ter integraciji lastnih izkušenj v koherenten občutek sebstva (Deci in Ryan, 2000–2001). Vendar pa ta naravna težnja ne deluje avtomatično; za učinkovito delovanje zahteva podporo socialnega okolja. Socialni kontekst lahko tako podpira kot ogroža posameznikovo naravno težnjo k aktivnemu delovanju in psihološki rasti. To težnjo avtorji v okviru tega pristopa imenujejo samodoločanje. Samodoločeno vedenje je spodbujeno in uravnavano na podlagi posameznikove izbire. Temu nasprotno je kontrolirano

vedenje, ki ga spodbujajo intrapsihični (torej taki, ki izhajajo iz posameznika) in okoljski pritiski in ne predstavlja resnične izbire.

Ali imajo nagrade torej negativen učinek na intrinzično motivacijo?

Teze in empirične ugotovitve behavioristov in avtorjev v okviru teorije samodoločanja so različno odgovarjale na to vprašanje. Zaradi te neenotnosti sta Cameron in Pierce (1994) izvedla obsežno metaanalitično raziskavo (torej raziskavo, ki uporablja posebno tehniko za povzemanje podatkov, pridobljenih v različnih raziskavah istega problema; omogoča posplošitev ugotovitev vseh raziskav na določeno temo).

Avtorja sta ugotovila, da je predvsem pomembno, kako si posameznik razlaga pohvalo in nagrado:

- kadar nagrado razume kot nadzor svoje dejavnosti, ima ta negativen učinek na notranjo motivacijo (npr. kadar učitelj nagrado obljubi vnaprej, s tem poveča verjetnost, da bo nagrada v funkciji nadzora vedenja učencev);
- kadar pa je nagrada posredovana kot povratna informacija o učenčevih sposobnostih in priznanje za trud, negativnega učinka načeloma ni oziroma je učinek na motivacijo ugoden (npr. kadar je nagrada posredovana po opravljeni dejavnosti kot priznanje za prizadevno in uspešno delo).

Problematično je torej, če je nagrada za dejavnost, ki jo učenec rad opravlja, posredovana kot neke vrste »podkupnina«.

Kako avtorji znotraj teorije samodoločanja pojmujejo intrinzično motivacijo?

Intrinzična motivacija se nanaša na dejavnosti, ki so nagrajujoče same po sebi – motivacija za opravljanje teh dejavnosti torej ni odvisna od zunanjih vzpodbud. Gre za željo po udeleževanju v določeni dejavnosti zaradi dejavnosti same po sebi, torej zaradi zadovoljstva, ki ga posameznik občuti ob opravljanju te dejavnosti. Ekstrinzična motivacija pa za razliko od intrinzične izhaja iz pogojev v okolju. Nanaša se na vse situacije, ko posameznik opravlja neke dejavnosti zaradi zunanjih vzrokov (ki pa so lahko tudi ponotranjeni, kar podrobneje pojasnujem v nadaljevanju). Ekstrinzično motivirano vedenje je instrumentalno, izvedeno zaradi zunanjih nagrad ali posledic, ki sledijo izvajanju določenega vedenja.

Koncepta intrinzične motivacije ni upravičeno enačiti z notranjo kontrolo. Posameznik je intrinzično motiviran, kadar občuti zanimanje za neko dejavnost in obenem zaznava možnost izbire dejavnosti. Notranje kontrolirana vedenja pa so vedenja, ki jih posameznik izvaja, ker občuti notranji pritisk po doseganju določenih standardov ali izidov. Takšna vedenja redko spremlja zanimanje in zaznana možnost izbire. Prav tako tudi ekstrinzično motivirano ni enako kontrolirano; ekstrinzično motivirana vedenja so lahko bolj ali manj avtonomna oz. samodoločena. Samodoločeno vedenje je mogoče tako v primeru intrinzične

kot ekstrinzične motivacije. Teorija samodoločenosti predpostavlja štiri tipe ekstrinzične regulacije, ki se razlikujejo glede na stopnjo samodoločenosti. Ti štirje tipi so skupaj s konceptoma amotivacije in intrinzične motivacije predstavljeni na spodnjem kontinuumu (za podrobnejši opis glej Ryan in Deci, 2000):

Amotivacija	Ekstrinzična motivacija: dejavnost je sredstvo za doseganje nekega cilja				Intrinzična motivacija: dejavnost je cilj sama po sebi
	Zunanja regulacija	Ponotranjena regulacija	Identificirana regulacija	Integrirana regulacija	
← odsotnost vedenja	vedenja, ki so uravnavana s pogoji, ki so očitno zunanji v odnosu do posameznika (npr. obljuba, nagrada, grožnja kazni)	vedenja, ki so motivirana s strani notranjih pritiskov; posameznik se vede na določen način, ker je prepričan, da je tako prav – drugačno vedenje spremljajo občutja krivde	vedenje je za posameznika osebno pomembno; gre za identifikacijo z določeno vrednoto ali dejavnostjo	integracija posameznih identifikacij z določenim vedenjem v koherenten občutek sebstva	→ veselje ob opravljanju dejavnosti; stanje zanosa
<i>Primer: Miha ne dela domačih nalog.</i>	<i>Primer: Tine se uči, ker se želi izogniti negativni oceni in nezadovoljstvu staršev ter učiteljev.</i>	<i>Primer: Darja se vsak dan dve uri uči, da se ne bi počutila kot »zguba«.</i>	<i>Primer: Beno si prizadeva čim boljše opraviti maturo, ker se želi vpisati na študij medicine.</i>	<i>Primer: Ajda se z veseljem uči španščino, saj bo naslednji semester študirala v Madridu.</i>	<i>Primer: Tadej pri likovnem ustvarjanju v šoli tako uživa, da pozabi na čas.</i>

Zanos (ang. flow)

Zanos predstavlja stanje skrajno intrinzične motivacije, za katerega je značilno, da posameznika dejavnost tako pritegne, da izgubi občutek za čas in utrujenost ter ustvarja spontano, brez težav. To spremljajo zelo pozitivna občutja močne vpletenosti in navdušenja. Avtor koncepta Csikszentmihalyi (1997) opredeljuje zanos kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoteženi.

Nakamura in Csikszentmihalyi (2002) sta opredelila naslednje značilnosti stanja zanosa:

1. Ravnovesje med izzivi in sposobnostmi
 - popolna okupiranost z izvedbo; posameznik v dejavnost usmeri vso psihično energijo
 - posledično dejavnost postane spontana, avtomatična
 - zlitje z izvedbo
2. Jasni cilji in nedovolna povratna informacija

- jasen cilj, kaj želimo doseči, in hitra povratna informacija že med samo dejavnostjo sta pogoja za doseganje stanja zanosa
3. Popolna usmerjenost na aktivnost
 - usmerjenost zgolj na dejavnike, ki so pomembni v trenutku izvajanja dejavnosti
 - visoka stopnja osredotočenosti na dejavnost in ignoriranje ostalih dejavnikov
 4. Občutek nadzora nad situacijo
 5. Izguba samozavedanja
 - posameznik povsem odmisli vidike javnega samozavedanja; nepomembno mu je, kako ga zaznavajo drugi
 - po dejavnosti samospoštovanje naraste zaradi občutka uspešno izpeljane dejavnosti
 6. Spremenjeno zaznavanje časa
 7. Avtoteličnost izkušnje: dejavnost je cilj sama po sebi

Ravnovesje med izzivi in sposobnostmi je za doživljanje zanosa bistveno: gre za to, da se posameznik zaznava kot visoko usposobljenega oziroma kompetentnega za določeno dejavnost, obenem pa je dejavnost primerno zahtevna, da posamezniku predstavlja izziv.

V stanju zanosa je učenje najučinkovitejše, žal pa je zanos stanje, ki ga učenci v šoli ne doživljajo zelo pogosto, kar avtorji znotraj teorije samodoločanja pojasnjujejo z dejstvi, da se v šoli za motiviranje učencev uporabljajo predvsem sredstva, ki spodbujajo zunanjo motivacijo. Za doživljanje zanosa je bistveno, da je učencem omogočena aktivna vloga pri pouku, in je pogostejše pri izvenšolskih dejavnostih ter pri projektnem ali skupinskem delu. Učitelj predstavlja za učence ključni model doživljanja zanosa; ne le njegova izbira metod in oblik dela pri pouku, pač pa tudi njegov odnos do učnih vsebin – navdušenje, radovednost in želja po pridobivanju novega znanja – pomembno določa pogostost in stopnjo doživljanja zanosa pri učencih.

Učiteljevo doživljanje zanosa pri poučevanju pa ni pomembno le za spodbujanje zanosa pri učencih, ampak je tudi pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja ter varovalni dejavnik, ki preprečuje izgorelost na delovnem mestu.

3.2.3 Kognitivistično pojmovanje motivacije

Avtorji v okviru kognitivističnih pristopov k motivaciji poudarjajo, da so misli in prepričanja učencev tista, ki usmerjajo njihovo motivacijo in s tem vedenje. Osnovna teza tega pristopa je torej, da naši odzivi niso posledica dražljajev iz okolja (kot so prepričani behavioristi), temveč tega, kako si določene dražljaje razlagamo. Ta predpostavka je v ozadju različnih, na kognitivističnih temeljih osnovanih treningov za učence, ki poudarjajo, da je za učinkovito vedenje ključno preokviriti učenčevo dožemanje različnih situacij (npr. učenec se v odnosu do

vrstnikov agresivno odziva, saj si njihovo vedenje razlaga kot sovražno; za učinkovito urjenje socialnih veščin v tem primeru ne zadostuje zgolj urjenje spretnosti, temveč tudi postopno spreminjanje razumevanja socialnih situacij). Teorije v okviru kognitivne paradigme poudarjajo pomen ciljev, pričakovanj in razlag, ki jih učenci oblikujejo v zvezi z učenjem. Prispevek kognitivističnih pristopov k razumevanju motivacije je predvsem v raziskovanju storilnostne motivacije, vplivu ciljev in pričakovanj (zlasti uspeha in neuspeha), atribucij (naših zaznanih vzrokov lastnega uspeha in neuspeha) in miselne naravnosti. V nadaljevanju predstavljam nekatere kognitivistične koncepte, katerih razumevanje lahko učitelju pomaga pri učinkovitejšem poučevanju: atribucijsko teorijo, ciljne usmerjenosti in miselno naravnost.

2.2.3.1 Atribucijska teorija (teorija pripisovanja)

Osnovna teza te teorije je, da si ljudje v težnji po osmišljanju sveta okoli sebe stalno razlagamo svoje vedenje ter vedenje drugih ter iščemo vzroke zanj. Naše razlage lastnega uspeha ali neuspeha so lahko zelo različne; gre za naše osebne teorije o tem, zakaj smo v neki situaciji uspeli oziroma nismo uspeli. Tako lahko na primer učenec neuspeh na testu razlaga kot posledico smole, učiteljeve zahtevnosti, lastne nesposobnosti, pomanjkanja prizadevanja ... Od tega, na kak način si razlaga svoj (ne)uspeh, je odvisno tudi njegovo nadaljnje učno vedenje. Takšno pripisovanje vzrokov določenim dogodkom imenujemo atribuiranje, pripisani vzroki pa so **atribucije**.

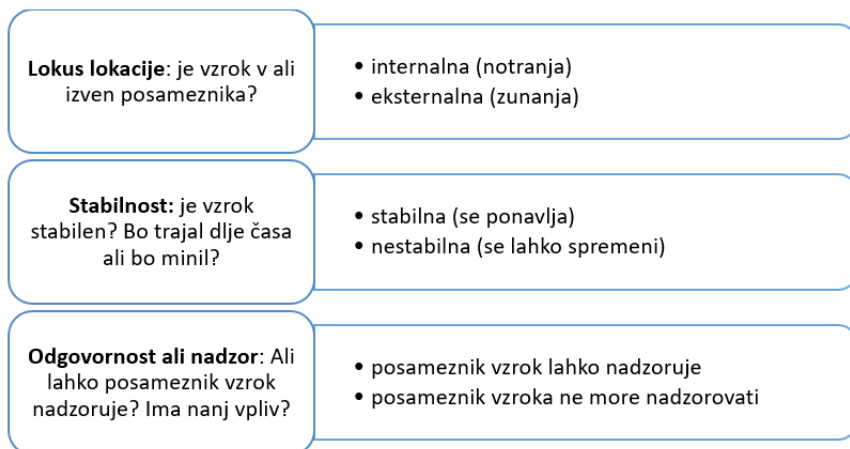
Atribuirati – pripisovati vzroke oziroma značilnosti določenim pojavom ali osebam

Atribucija – proces, v katerem posameznik posameznim dogodkom ali vedenjem pripisuje vzroke

Po tej teoriji si torej ljudje (pogosto povsem samodejno in neozaveščeno) odgovarjamo na vprašanje »Zakaj?«: *Zakaj sem bila na testu neuspešna? Zakaj me je prijateljica izbrisala s svojega Facebook profila? Zakaj nova učiteljica od mene zahteva več kot od ostalih? Zakaj me sošolec pika s šestilom?*

Od posameznikovih atribucij, torej načinov razlaganja določenih dogodkov, je odvisno njegovo vedenje. Tako bo na primer iskanje vzrokov (atribuiranje) za lasten neuspeh na preverjanju znanja v lastni nesposobnosti manj verjetno vodilo v učinkovito učno vedenje, kot če učenec svoj neuspeh na testu pripisuje pomanjkanju prizadevanja.

Weiner (1985) je opredelil tri dimenzije atribucij, prikazane so na Sliki 8.



Slika 8 - Dimenzije atribucij

Vsako atribucijo, torej vsako razlago vzrokov nekega vedenja ali dogodka, je mogoče opisati na vseh treh dimenzijah; tako dobimo različne možne kombinacije dimenzij. Nekaj takšnih možnih razlag je prikazanih v Tabeli 3.

Tabela 3 - Primeri atribucij za učno neuspešnost glede na različne kombinacije dimenzij atribucij

Kombinacija značilnosti atribucij	Možni razlogi, s katerimi si učenec razlaga učni neuspeh
Notranji, stabilni dejavniki, ki jih učenec ne more nadzirati	<i>Nizke sposobnosti.</i>
Notranji, stabilni dejavniki, ki jih učenec lahko nadzira	<i>Nikoli se ne uči.</i>
Notranji, nestabilni dejavniki, ki jih učenec ne more nadzirati	<i>Zbolel na dan preverjanja znanja.</i>
Notranji, nestabilni dejavniki, ki jih učenec lahko nadzira	<i>Za to preverjanje znanja se ni učil.</i>
Zunanji, stabilni dejavniki, ki jih učenec ne more nadzirati	<i>Šola ima visoke zahteve.</i>
Zunanji, stabilni dejavniki, ki jih učenec lahko nadzira	<i>Sošolec, s katerim sedi, ga stalno moti.</i>
Zunanji, nestabilni dejavniki, ki jih učenec ne more nadzirati	<i>Smola.</i>
Zunanji, nestabilni dejavniki, ki jih učenec lahko nadzira	<i>Prijatelji so ga pustili na cedilu.</i>

Raziskave kažejo, da je za motivacijo in posledično učno vedenje učenca najmanj ustrezno, kadar svoj neuspeh pripisuje notranjim dejavnikom, ki jih ne more nadzirati (npr. nesposobnost za matematiko). Za nadaljnje učno vedenje so

učinkovitejše atribucije, kjer učenec svoj neuspeh pripisuje notranjim dejavnikom, ki jih lahko nadzira (pomanjkanje prizadevanja).

Učitelj ima z načinom dajanja povratnih informacij pomembno vlogo pri oblikovanju pozitivnega vzorca pripisovanja pri učencih. Smiselno je, da učitelj pripisovanje uspeha pri učencih usmeri na notranje dejavnike, ki jih učenec lahko nadzira: gre torej za spodbujanje povezovanja uspeha z lastnim prizadevanjem (*»Uspešen si, ker si v nalogo vložil veliko truda.«*) in neuspeha s pomanjkanjem prizadevanja (*»Zmogel bi narediti bolje, če bi se bolj potrudil.«*) oziroma napačno usmerjenim prizadevanjem (*»Praviš torej, da si se veliko učil, pa kljub temu nisi bil uspešen. Razmisli, kaj v tvojem načinu učenja ni bilo učinkovito in kako bi se lahko učenja lotil v prihodnje.«*). Takšne povratne informacije je seveda potrebno kombinirati z učenjem ustreznih učnih strategij, ki omogočajo, da je vložen trud dejansko učinkovit.

Učitelj svoja pričakovanja do učencev pogosto izraža na načine, ki se jih ne zaveda: tako lahko na primer učitelj učencu s pretirano pohvalo ali pretiranim nudenjem pomoči nehote sporoči, da ga dojema kot manj sposobnega. Takšna sporočila predstavljajo pomemben dejavnik oblikovanja vzorca pripisovanja pri učencih. Na tem mestu torej ponovno opozarjam na pomen učiteljevega ozaveščanja različnih vidikov odnosa, ki ga vzpostavlja s posameznimi učenci.

3.2.3.2 Ciljne usmerjenosti

Vidik, ki pomembno določa učno motivacijo učencev, so tudi **osebni cilji, povezani z učenjem**. Učenci imajo lahko pri usmerjanju svojega učnega vedenja različne cilje: lahko se učijo pretežno, ker se želijo dokazati, dobiti dobro oceno, biti boljši kot drugi, ali pa zato, ker si želijo naučiti se nekaj novega, izboljšati svoje spretnosti in sposobnosti. Osebnosti cilje učencev lahko torej razdelimo v dve večji skupini (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009):

1. **cilji obvladovanja** (ang. *mastery goals*),
2. cilji, ki se nanašajo na predstavitev lastnih zmožnosti oziroma **samopredstavitveni cilji** (ang. *performance goals*).

Gre za dva različna pristopa učencev v učnih situacijah; v obeh primerih je učenčev cilj doživeti uspeh, vendar pa je razumevanje uspeha v obeh pristopih različno; pri ciljni usmerjenosti k obvladovanju si učenec prizadeva poglobljeno razumeti učno snov ter razvijati lastne sposobnosti, učenec s ciljno usmerjenostjo k samopredstavitvi pa si prizadeva izkazati se pred seboj ali pred drugimi ter s tem dokazati lastne sposobnosti. Cilji obvladovanja načeloma vodijo v bolj kakovostno učenje. Zaznavanje učenja kot izziv in priložnost za napredovanje, visoko vrednotenje prizadevanja ter zmožnost vztrajanja ob neuspehu predstavljajo ključne značilnosti posameznikov, pri katerih prevladujejo cilji obvladovanja, in se povezujejo z večjo uspešnostjo na različnih področjih.

3.2.3.3 Miselna naravnost (ang. *mindset*)

Kot ključni dejavnik ciljne usmerjenosti k obvladovanju, omenjene v prejšnjem podglavju, avtorica Dweck (2006, 2008, 2012) izpostavlja implicitne teorije o sposobnostih, ki jih imenuje miselne naravnosti. Miselno naravnostjo o sposobnostih opredeljuje kot posameznikova prepričanja o možnosti spreminjanja sposobnosti; opisuje jo na kontinuumu od *fiksne miselne naravnosti* (ang. *fixed mindset*, tudi *entity self-theory*), za katero je značilno posameznikovo prepričanje, da so njegove sposobnosti fiksne, stabilne poteze, do *miselne naravnosti k rasti* (ang. *growth mindset*, tudi *incremental self-theory*), kjer gre za prepričanje posameznika, da je sposobnosti mogoče razvijati z lastnimi prizadevanji in izobraževanjem. Obe pojmovanji sta opisani v nadaljevanju.

Miselna naravnost – posameznikovo prepričanje o tem, v kolikšni meri lahko vpliva na svoje značilnosti (npr. sposobnosti) in jih razvija

Fiksna miselna naravnost in miselna naravnost k rasti

Posamezniki s fiksno miselno naravnostjo inteligentnost in druge osebne značilnosti pojmujejo kot statične danosti, ki jih ne moremo spremeniti (Dweck, 2006). Gre za prepričanje, da so lastnosti posameznika nespremenljive, »vklesane v kamen«. Posamezniki s takšnimi pojmovanji sposobnosti verjamejo, da se ljudje rodimo z določeno stopnjo inteligentnosti, ki je posamezniku dana in je ni mogoče spreminjati. Talent je torej pojmovan kot ključni dejavnik uspešnosti, pri čemer posamezniki podcenjujejo vlogo prizadevanja pri učinkovitem učenju in dosežkih. Zato je za posameznike s takšno miselno naravnostjo značilno, da so usmerjeni v dokazovanje lastnih sposobnosti, ne v njihovo razvijanje. Neuspeh in ovire doživljajo kot pomanjkanje sposobnosti, zato ob trenutnem neuspehu ali ovirah pri spoprijemanju z nalogo pogosto izgubijo pogum za nadaljnje prizadevanje. Svoje napake poskušajo prikriti, saj ne želijo biti zaznani kot neuspešni; njihova ciljna usmerjenost je predstavitev lastnih zmožnosti, torej ustvarjanje in vzdrževanje vtisa, da so sposobni. Iz takšne usmerjenosti izhajajo manj konstruktivne, pogosto zunanje in nenadzorljive atribucije: svoj neuspeh posamezniki s prevladujočo fiksno miselno naravnostjo pripisujejo zunanjim dejavnikom, na katere sami nimajo vpliva. Najbolj problematično je prav njihovo prepričanje, da so sposobnosti ključni dejavnik uspešnosti ter da sta sposobnosti in prizadevanje v obratnosorazmernem odnosu, saj prizadevanje pogosto pojmujejo kot dokaz nesposobnosti. Posamezniki s takšno miselno naravnostjo se izogibajo izzivom, saj se bojijo neuspeha, ki bi zanje predstavljal znak nizkih sposobnosti. To vodi v manj kakovostno učenje in dosežke. Iz enakega razloga se izogibajo preizkušanju novosti in novih strategij; raje imajo lažje naloge, kjer ni težko dosežati uspehov ali zmagovati, saj lahko ob takšnih nalogah potrjujejo svoje sposobnosti. Težke naloge, prizadevanje ali sodelovanje z uspešnejšimi vrstniki pa pri učencih s fiksno miselno naravnostjo – tudi pri tistih z dobrimi dosežki, visokimi sposobnostmi in dobro učno samopodobo – vodijo v dvome o lastnih sposobnostih. Raziskave so prav tako pokazale, da se miselna naravnost ne odraža le v pojmovanju

lastnih sposobnosti, ampak tudi v pojmovanju sposobnosti pri drugih: fiksna miselna naravnost se tako kaže tudi kot prepričanja v stabilnost sposobnosti in osebnostnih značilnosti drugih ljudi in se odraža v manjši fleksibilnosti stališč ter v stereotipnem dojemaju posameznikov. Ker posamezniki s fiksno miselno naravnostjo verjamejo, da so osebnostne poteze stabilne, so nagnjeni k zavračanju informacij o posameznikih, ki niso skladne z njihovimi predstavami o teh posameznikih.

Nasprotno posamezniki z miselno naravnostjo rasti sposobnosti in osebnostne poteze pojmujejo kot značilnosti, ki se razvijajo s prizadevanjem in urjenjem. Takšna miselna naravnost ustvarja pogoje za kakovostno učenje in psihološko odpornost (ang. *resilience*), ki sta ključnega pomena za visoke dosežke. Učenje posameznikom z miselno naravnostjo k rasti predstavlja izziv; neuspeh zanje ni dokaz pomanjkanja sposobnosti, temveč ga pojmujejo kot priložnost za rast in razvijanje obstoječih sposobnosti (Dweck, 2006). Učenci z miselno naravnostjo k rasti verjamejo, da je z vlaganjem prizadevanja in z izobraževanjem mogoče spreminjati svoje sposobnosti in osebnostne značilnosti, zato v večji meri iščejo izzive in priložnosti za učenje. Neuspeh jim predstavlja del procesa na poti k uspehu oziroma povratno informacijo o tem, da morajo v svojih strategijah učenja nekaj spremeniti. Posamezniki s takšno miselno naravnostjo visoko vrednotijo prizadevanje, saj verjamejo, da lahko le tako izboljšajo svoje sposobnosti. Radi preizkušajo nove strategije in uporabljajo različne vire, saj jim je bolj kot cilj oziroma dosežek pomembno samo učenje oziroma proces. Povratne informacije uporabljajo kot sredstvo za učenje, izboljšanje in navdih za uspeh. Enako kot fiksna miselna naravnost se tudi miselna naravnost k rasti odraža v pojmovanju drugih ljudi ali skupin. Vedenje drugih razumejo kot interakcijo situacij in psiholoških procesov, ne kot odraz stabilnih in nespremenljivih osebnostnih značilnosti, zato lahko nove informacije o posameznikih ali skupinah vključijo v svoja pojmovanja drugih oziroma ta pojmovanja spremenijo.

V Tabeli 4 so povzete ključne značilnosti posameznikov s fiksno miselno naravnostjo ter posameznikov z miselno naravnostjo k rasti. Pri tem je potrebno opozoriti, da omenjenih dveh pojmovanj ni ustrezno pojmovati tipološko, torej kot dve različni kategoriji oziroma tipa pojmovanj, temveč dimenzionalno, torej kot dve skrajnosti na kontinuumu – gre torej za stopnjo, do katere je za posameznika značilen posamezen vzorec miselne naravnosti.

Tabela 4 - Ključne značilnosti fiksne miselne naravnosti in miselne naravnosti k rasti

	Fiksna miselna naravnost	Miselna naravnost k rasti
POJMOVANJE SPOSOBNOSTI	- sposobnosti so prirojene in nespremenljive	- sposobnosti je mogoče razvijati s trdim delom
OVIRE, IZZIVI	- grožnja, saj jim lahko zrcalijo pomanjkanje sposobnosti - nizka stopnja vztrajnosti	- ovire in izzive sprejmejo, - razumejo jih kot možnost za rast, - so vztrajni
PRIZADEVANJE	- nekaj, kar počneš takrat, ko nisi dovolj dober in sposoben	- prizadevanje predstavlja nujno pot do uspeha
POVRATNE INFORMACIJE	- pojmujejo jih kot presojo njihovih sposobnosti, - obramben odziv	- priložnost za učenje, - pomagajo jim uvideti področja, ki jih še morajo izboljšati
NEUSPEH	- izgubijo zaupanje vase, za neuspeh poskušajo okriviti druge - nizka stopnja psihološke odpornosti	- ne izgubijo upanja in poguma; naslednjič se potrudijo še bolj, - visoka stopnja psihološke odpornosti

Zakaj je miselna naravnost pomembna?

Zakaj je miselna naravnost pomembna?

Dosedanje raziskave kažejo, da se miselna naravnost k rasti povezuje s pozitivnimi izidi na različnih področjih: posamezniki s takšno miselno naravnostjo so bolj odprti za učenje ter spoprijemanje z novimi izzivi, so bolj vztrajni, kadar se spoprijemajo s težavnimi nalogami, in bolj psihološko odporni, kar pomeni, da jih neuspeh ne odvrne od vlaganja truda v določeno aktivnost. Posledično so uspešnejši pri spoprijemanju z izzivi.

Obenem Dweck (2000) opozarja, da postane miselna naravnost pomemben dejavnik uspešnosti šele ob večjih, zahtevnejših izzivih. Dokler so izzivi v šoli takšni, da jih učenci relativno lahko obvladujejo, so lahko posamezniki z obema miselnima naravnostma enako uspešni. Morda je prav to razlog, da se pojav, ki ga imenujemo učno samooviranje (ang. *self-handicapping*), pretežno razvije pri mladostnikih na višji stopnji šolanja, ko izpolnjevanje zahtev šole predpostavlja vse višjo stopnjo prizadevanja. Učno samooviranje, ki je opredeljeno kot vsako vedenje ali izbira, ki posamezniku poveča možnost za pripisovanje neuspeha zunanjim dejavnikom in pripisovanje uspeha lastnim značilnostim, se lahko kaže kot odlašanje z delom, dopuščanje socialnih distrakcij, zmanjšanje prizadevanja

ipd. Gre za pojav, ki se povezuje s fiksno miselno naravnostjo in pomeni odsotnost vlaganja prizadevanja v učne aktivnosti, saj lahko na ta način učenec v primeru neuspeha slednjega pripisuje pomanjkanju prizadevanja in ne pomanjkanju sposobnosti. Neuspeh v primeru vlaganja truda v učenje bi namreč pri posamezniku s fiksno miselno naravnostjo, ki mu spoprijemanje z učnimi zahtevami predstavlja način dokazovanja lastnih sposobnosti, predstavljal preveliko grožnjo, saj bi pomenil dokaz lastne nesposobnosti.

Učno samooviranje se nanaša na vsako vedenje ali izbiro, ki posamezniku poveča možnost za to, da neuspeh pripisuje zunanjim dejavnikom, uspeh pa sebi. Običajno se kaže kot odlašanje z delom ali odsotnosti prizadevanja, saj si s tem učenec priskrbi »alibi« za neuspešnost (»Saj zmorem ..., a se mi ne ljubi ...«; »Ko bom nehal žurati, ko se bom začel učiti – takrat se bo videlo, kaj zmorem.«)

Kako lahko učitelj prispeva k oblikovanju miselne naravnosti k rasti pri učencih?

Raziskave kažejo, da je na miselno naravnost mogoče vplivati ter jo namerno spreminjati (Blackwell, Trzesniewski in Dweck, 2007; Good, Aronson in Inzlicht, 2003). Miselno naravnost k rasti je torej mogoče spodbujati s sistematičnimi ukrepi. Tovrstni treningi so se osredotočali na spodbujanje učenja o plastičnosti možganov ter na osnovi tega razumevanja poskušali učence usmerjati v privzemanje miselne naravnosti k rasti. Avtorji, ki so preverjali učinke tovrstnih intervencij, so ugotovili, da urjenje miselne naravnosti k rasti spodbuja vztrajnost učencev pri spoprijemanju s težavnimi učnimi nalogami.

Učitelj ima z načinom poučevanja, osmišljanjem šolskih nalog, dajanjem povratnih informacij ter z osebnim zgledom veliko priložnosti za spodbujanje miselne naravnosti k rasti pri svojih učencih. V nadaljevanju povzemam nekaj možnih načinov za spodbujanje miselne naravnosti k rasti pri učenju:

- *Način dajanja povratnih informacij*

Premišljena izbira vedenj, na katere se nanaša pohvala učitelja, lahko pomembno prispeva k oblikovanju *miselne naravnosti k rasti*. Priznanje za prizadevno delo poveča verjetnost razvoja *miselne naravnosti k rasti* (Gunderson in sod., 2013).

- *Spodbujanje razvoja konstruktivnih prepričanj o sposobnostih*

Učitelj lahko pri pouku z načinom dajanja povratnih informacij ter s sporočili, ki jih posredno ali neposredno daje učencem, sooblikuje, kakšna prepričanja o svojih sposobnostih bodo učenci oblikovali. Zato je pomembno, da učitelj uspe reflektirati in po potrebi postopoma preokvirjati tudi lastna prepričanja o sposobnostih.

- *Preusmerjanje pozornosti od tekmovanja do spodbujanja učenja od drugih*

Učence pri nalogah preverjanja znanja pogosto motivira tekmovanje z vrstniki; tekmovanje samo po sebi ni problematično, vendar pa njegov učinek na učno vedenje učencev z nižjimi dosežki ni ugoden. Obenem je lahko učinek pretirane usmerjenosti na primerjanje z drugimi problematičen, saj vodi v razvoj ciljne usmerjenosti k samopredstavitvi; učencem preverjanje znanja ne predstavlja več možnosti za učenje, temveč priložnost, da sebi in drugim dokažejo svoje sposobnosti. Zato je smiselno, da učitelj pri pouku bolj kot tekmovanje z drugimi spodbuja učenje od drugih – od uspešnih vrstnikov, pa tudi od vzornikov, ki bi jim bili učenci radi podobni. Šolski projekti, usmerjeni v raziskovanje življenja in življenjske filozofije vzornikov učencev (npr. znanih športnikov, pisateljev, pevcev ali drugih javnih osebnosti), lahko služijo tudi ozaveščanju, da je za uspešnost poleg določene mere talenta ključna prizadevnost ter da je uspeh vedno posledica rednih napornih treningov ali dolgoletne vaje, torej da je vloga prizadevanja pri doseganju uspeha pomembnejša od vloge sposobnosti.

- *Urjenje (in modeliranje) v zrelem sprejemanju povratnih informacij ter v ustrezni metakogniciji v primeru neuspeha*

Učitelj lahko učencem predstavlja pomembno oporo pri sprejemanju negativnih povratnih informacij ter pri spoprijemanju z neuspehom. Prav situacije neuspeha so tiste, kjer se pokažejo razlike v interpretiranju neuspeha in spoprijemanju z njim med učenci s prevladujočo miselno naravnostjo k rasti in učenci s prevladujočo fiksno miselno naravnostjo. Urjenje v konstruktivnem sprejemanju neuspeha ter v metakogniciji, ki je usmerjena v razumevanje neuspeha kot povratne informacije, lahko vodi v bolj učinkovito prihodnje vedenje. Učitelj lahko učence usmerja od dožemanja neuspeha kot pokazatelja pomanjkanja sposobnosti k razlagam, usmerjenim v bolj učinkovito učno vedenje v prihodnosti. Učence lahko pri tem vodi z iztočnicami, kot so na primer *Kaj lahko naslednjič naredim drugače? Kdo mi lahko pri tem pomaga?*

Opombe

¹ Zato je slovenjenje angleškega izraza »intrinsic motivation« »notranja motivacija« nekoliko neustrezno in zavajajoče.

4. Vodenje razreda

V tem poglavju boste:

-
- *spoznali kontinuum od vodenja razreda, usmerjenega na učitelja, do vodenja razreda, usmerjenega na učence;*
 - *spoznali nekaj teoretskih pristopov k vodenju razreda ter se urili v kritičnem ovrednotenju učinkovitosti posameznih pristopov;*
 - *spoznali razliko med proaktivnim in reaktivnim vodenjem razreda ter ključne značilnosti reaktivnega vodenja.*
-

Izraz vodenje razreda predstavlja ne povsem natančno, a po moji presoji vendarle najbolj primerno slovensko različico izraza *classroom management* oziroma *behavior management*. Opredelitve vodenja razreda so različne – nekateri avtorji pojmujejo vodenje le kot sredstvo za ustvarjanje pogojev za učinkovito učenje (po teh opredelitvah je torej vloga vodenja razreda le instrumentalna – vodenje je le sredstvo za doseganje nekega drugega cilja, torej učinkovitega učenja), druge opredelitve so širše in poudarjajo, da je vodenje v razredu ne le sredstvo, temveč tudi pot do doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev v razredu, saj z ustreznim vodenjem učence učimo tudi samouravnavanja lastnega vedenja in učenja. Tako Woolfolk (2007) vodenje razreda opredeljuje kot tehnike za vzdrževanje zdravega učnega okolja z relativno odsotnostjo vedenjskih problemov ter navaja tri cilje vodenja razreda:

- (1) povečati čas, ki je med poukom namenjen učenju;
- (2) z učinkovitimi pravili in postopki v razredu učencem omogočati, da se učijo, tj. jasno opredeliti načine, kako sodelovati v določeni učni aktivnosti;
- (3) učiti samouravnavanja vedenja v razredu.

Prva dva izmed ciljev izpostavljata instrumentalno vlogo vodenja razreda, saj je vodenje način za vzpostavljanje pogojev za učinkovito učenje. Tretji cilj vodenja razreda pa vodenja ne opredeljuje več le kot sredstvo, temveč tudi za pot do učinkovitega doseganja učnih ciljev – tj. z ustreznimi tehnikami vodenja postopoma nadzor nad lastnim vedenjem prenašati na učence in jih učiti samouravnavanja lastnega vedenja v razredu.

4.1 Na učitelja vs. na učence usmerjeno vodenje razreda

Podobno Freiberg (1999) omenja dve paradigmi vodenja razreda: od **vodenja, usmerjenega na učitelja**, k **vodenju, usmerjenemu na učenca**. Ključna razlika med obema pristopoma je v porazdelitvi nadzora nad dogajanjem v razredu ter v ciljnih vodenja razreda. V pristopu vodenja razreda, usmerjenega na učitelja, je učitelj tisti, ki ima nadzor nad dogajanjem v razredu; cilj takega uravnavanja vedenja je poslušnost učencev in podrejanje zahtevam učitelja. Pristop vodenja

razreda, usmerjenega na učenca, pa poudarja prenos dela nadzora nad dogajanjem v razredu z učitelja na učence. Cilj takega načina vodenja razreda je učence naučiti samouravnavanja lastnega vedenja v razredu. Vodenje razreda ima torej v tem pristopu neposredno vzgojno-izobraževalno funkcijo.

Značilnosti, ki opredeljujejo vodenje razreda, usmerjeno na učitelje, ter vodenje razreda, usmerjeno na učence, so prikazane v spodnji primerjalni tabeli.

Tabela 5 - Primerjava vodenja razreda, usmerjenega na učitelja in vodenja razreda, usmerjenega na učence (Freiberg, 1999)

Vodenje razreda, usmerjeno na učitelja	Vodenje razreda, usmerjeno na učence
Učitelj je izključni vodja.	Vodenje je deljeno.
Vodenje je oblika nadzora.	Vodenje je oblika usmerjanja učencev.
Učitelj je odgovoren za organizacijo dela v razredu.	Učenci pomagajo pri organizaciji dela v razredu.
Nekaj učencev ima vlogo učiteljevih pomočnikov.	Vsi učenci imajo možnost postati bistven del organiziranja dela v razredu.
Ukrepi so določeni za vse učence enako.	Ukrepi so odraz individualnih razlik.
Obveznosti učencev so omejene na upoštevanje pravil.	Učenci si delijo odgovornost za dobro počutje vseh v razredu.

Vsekakor je na učence usmerjeno vodenje razreda tisto, ki je bolj skladno s sodobnim pojmovanjem kakovostnega pouka. Iz tega pristopa lahko izpeljemo tudi splošne smernice za uspešno vodenje razreda:

1. Učenci bodo verjetneje sledili razrednim pravilom, če ta razumejo ter si jih znajo osmisliti.
2. Vodenje razreda naj bo usmerjeno v povečevanje časa, ko v razredu poteka produktivno in nagrajujoče učenje; izogibamo se pretiranemu poudarjanju negativnega ter nadzorovanju neželenega vedenja.
3. Vodenje razreda je učinkovitejše, kadar učitelj učencem pomaga pri razvijanju samouravnavanja lastnega vedenja, namesto da je usmerjen v stalno nadzorovanje vedenja učencev.
4. Težave z neprimernim vedenjem je mogoče minimalizirati tudi z vključevanjem učencev v smiselno delo, ki ustreza njihovim interesom in sposobnostim.

Razmislite:

Ali najdete vzporednice med zgoraj opisanimi pristopoma k vodenju ter med behavioristično in konstruktivistično paradigmo učenja in poučevanja, opisanimi v poglavju 2.2 *Znanstvena pojmovanja učenja*? Utemeljite.

4.2 Teoretski pristopi k vodenju razreda

V tem poglavju opisujem osem osnovnih teoretskih pristopov k vodenju razreda. Gre za različne »filozofije« uravnavanja vedenja učencev v razredu, torej različna pojmovanja, kako učinkovito voditi razred. Poznavanje teh »filozofij« je lahko (bodočemu) učitelju v pomoč pri ozaveščanju, korigiranju in širjenju lastnih pojmovanj o tem, kakšno je učinkovito vodenje razreda. Zelo malo verjetno je namreč, da bo izhajanje iz enega samega pristopa učitelju zadostovalo pri spoprijemanju z raznolikimi situacijami, do katerih prihaja v razredu. Poznavanje različnih možnih načinov, kako si osmisliti vodenje razreda, lahko torej učitelju pomaga pri refleksiji situacij v razredu, v katerih njegovo obstoječe pojmovanje učinkovitega vodenja ni učinkovito.

4.2.1 Avtoritarni pristop

Izhodišče tega pristopa je, da naj bo vedenje učencev določeno in nadzorovano s strani učitelja, ki pa pri tem izhaja iz poznavanja interesov in potreb učencev ter na prvo mesto postavlja dobrobit učencev. Učitelj je pojmovan kot tisti, ki ima v razredu pravico postavljanja jasna pričakovanja, meje ter posledice določenih vedenj. V te namene ima učitelj na voljo naslednje strategije:

- Postavljanje in uveljavljanje pravil: učitelj naj bi načeloma določil manjše število pravil, o katerih se ni mogoče pogajati; vsa nadaljnja pravila, po katerih se pojavi potreba, pa oblikuje v dogovoru z učenci.
- Dajanje ukazov, smernic in navodil: ta naj bodo jasna in specifična ter posredovana spoštljivo, brez grobosti ali nasilja.
- Uporaba blagih opozoril: gre za opomnike učencem, s katerimi učitelj prijazno, a odločno pokaže, da se učenec obnaša neprimerno. Takšni znaki naj bi ustavili učenčevo neprimerno vedenje ter spodbudili zaželeno vedenje. Lahko so izraženi tudi neverbalno (npr. učitelj opozori učenca, ki klepetata; opozorilo naj bi ustavilo neželeno vedenje ter ju opomnilo, da naj nadaljujeta z reševanjem delovnega lista).
- Uporaba bližine za nadzorovanje: učitelj se približa učencu, ki se vede neprimerno, ter s tem pokaže, da je opazil neprimerno vedenje (npr. učitelj med razlago pristopi k učencema, ki klepetata).
- Uporaba izolacije in izključevanja: ta strategija vključuje izključitev učenca iz določene aktivnosti ali za določeno časovno obdobje v primeru resnejših oblik neprimernega vedenja.

Avtoritarne pristopa, ki poudarja, da morajo biti vsi ukrepi izvedeni spoštljivo, ni ustrezno zamenjevati s **pristopom ustrahovanja**, ki prav tako podpira nadzorovanje vedenja učencev s strani učitelja, vendar pa vključuje ustrahovanje s strani učitelja v obliki grobih načinov kaznovanja, kot so sarkazem, smešenje, grožnje in uporaba sile. Gre za prepričanje, da je ustrahovanje učencev primeren in učinkovit način uravnavanja vedenja v razredu. Pristop ustrahovanja je pretežno neučinkovit; prav tako so kot neučinkoviti in nesposobni zaznani učitelji, ki tak pristop uporabljajo. Na ta način je sicer mogoče doseči začetno podrejanje, ki pa mu lahko sledijo še večje težave, ki so posledica sovražnega razpoloženja učencev ter uničenega odnosa med učiteljem in učenci. Gre torej za pristop, ki krši osnovno pravilo spoštljivosti v odnosih ter je neprofesionalen in ga (bodočim) učiteljem ni mogoče priporočiti v nobeni obliki.

4.2.2 Permisivni pristop

Ta pristop poudarja svobodo učencev. V skrajni obliki zagovarja dopuščanje učencem, da počnejo, karkoli želijo in kadarkoli to želijo. Ta pristop je načeloma neučinkovit in ga učitelji v skrajni obliki ne uporabljajo. Bolj blage različice tega pristopa predpostavljajo spodbujanje razredne klime, ki učencem omogoča, da v ozračju psihološke varnosti sprejemajo določeno stopnjo osebnega tveganja, da se lahko pogajajo o določenih vidikih njihovih šolskih izkušenj ter na ta način razvijajo zmožnost samsmerjanja in samonadzorovanja. V manj skrajnih oblikah tak pristop torej vsekakor prispeva k vzpostavljanju vodenja, usmerjenega na učence.

4.2.3 Pristop kuharske knjige

Gre za pojmovanje, da je vodenje razreda mogoče obvladovati s poznavanjem pravih receptov, s poznavanjem pravih trikov; učiteljem je potrebno le posredovati prave recepte ter jim povedati, česa naj se izogibajo (t. i. »dos and don'ts) brez kakršnekoli teoretske podlage. Takšni recepti (npr. »V odnosu do učencev je treba biti strog, a pošten.«, »Na začetku leta si je treba vzpostaviti avtoriteto.«, »Dober učitelj je do vseh enak.«) morda na splošni ravni zvenijo smiselno, a utegnejo biti neprimerni v specifičnih situacijah in so včasih tudi protislovnii. Obenem se pogosto nanašajo zgolj na znake, na simptome, ne pa tudi na razloge za neprimerno vedenje ter ne ponujajo nikakršne alterantive oziroma naslednjega koraka v primeru, ko v prvem koraku nismo uspešni. Izhajanje iz zgolj tega pristopa načeloma vodi v rutinsko, nefleksibilno in nereflektirano vodenje razreda, ki je dolgoročno težko uspešno. Tovrstna priporočila so lahko učitelju v pomoč le, če se zaveda, da ne gre za recepte, ki bi vedno delovali, pač pa za smernice, ki jih je potrebno vedno znova reflektirati, osmisлити in preverjati njihovo veljavnost (npr. kaj pomeni, da je dober učitelj do vseh enak?). Tega pristopa ni ustrezno zamenjevati z eklektičnim pristopom, ki predpostavlja, da učitelj izbira naprimernejše vidike raznolikih pristopov ter jih združi v lasten, okoliščinam primeren in teoretsko osmišljen pristop.

Podoben temu pristopu je **zdravorazumski pristop**, ki je med učitelji pogost; gre za pojmovanje, da posedujejo izkušeni učitelji intuitivno strokovno znanje, ki ga je mogoče povzeti v frazah, kot so npr. »*Potrebno je biti dobro organiziran in predvideti težave.*«, »*Pomembno je, da so otroci ves čas zaposleni.*«, »*Začni strogo in kasneje popuščaj.*« ipd. Pomisleki v zvezi z učinkovitostjo takšnega pojmovanja vodenja so podobni kot za pristop kuharske knjige; odsotnost dvoma v ustreznost lastnih postopkov vodenja razreda pa lahko vodi v togo, nefleksibilno odzivanje, ki ni prilagojeno posebnostim učencev in razredov.

4.3.4 Pristop kakovostnega pouka

Ta pristop izhaja iz prepričanja, da je mogoče z dobro zastavljenim in skrbno izvedenim poukom preprečiti večino težav, povezanih z vedenjem učencev v razredu, ter tudi reševati tiste, ki jih nismo uspeli preprečiti. Gre za predpostavko, da bodo učenci v primeru pouka, ki je prilagojen njihovim potrebam in zanimanjem in ki jim nudi možnost, da bodo uspešni, bolj motivirani za udeleževanje v aktivnostih pri pouku kot za moteče vedenje v razredu. Raziskave ta pristop delno potrjujejo: dobro načrtovane in izvedene aktivnosti pri pouku vsekakor prispevajo k preprečevanju težav s problematičnim vedenjem učencev, je pa tak način manj uspešen v primeru spoprijemanja s težavami, ki se v razredu občasno pojavljajo kljub dobro načrtovanemu pouku.

4.3.5 Pristop vedenjske modifikacije/behavioristični pristop

Pristop temelji na načelih instrumentalnega pogojevanja, kot ga opredeljuje behavioristična paradigma v psihologiji. Kot že vemo, je vedenje v okviru tega pristopa pojmovano kot (1) naučeno in (2) nadzorovano s strani zunanjih dejavnikov. Ključna naloga učitelja je tako razumeti in znati uporabiti štiri ključne principe učenja vedenja:

1. Uporabiti nagrado (*pozitivna okrepitev*) za povečanje pogostosti želenega vedenja (npr. pohvala ali dobra ocena za dobro opravljeno delo).
2. Uporabiti kazen (*kaznovanje z izpostavitvijo*) za zmanjšanje pogostosti neželenega vedenja (npr. učenci morajo teči kazenske kroge zaradi nespoštljivega vedenja do sošolca pri uri športa).
3. Odvzeti nagrado (*kaznovanje z odstranitvijo*) za zmanjšanje pogostosti neželenega vedenja (npr. izključitev učenca iz igre zaradi preklinjanja).
4. Odvzeti kazen (*negativna okrepitev*) za povečanje pogostosti želenega vedenja (npr. učencu dovolimo, da se gre igrati z drugimi, ko pospravi za seboj).

Zgoraj opisana osnovna načela oblikovanja vedenja so povzeta na Tabeli 6.

Tabela 6 - Temeljna načela oblikovanja vedenja, kot izhajajo iz behavioristične paradigme.

	Spodbujamo vedenje	Zaviramo vedenje
Dodamo dražljaj	POZITIVNA OKREPITEV	KAZNOVANJE Z IZPOSTAVITVIJO
Odvzamemo dražljaj	NEGATIVNA OKREPITEV	KAZNOVANJE Z ODSTRANITVIJO

Obenem je za učitelja pomembno, da pozna svoje učence ter skrbno izbere načine nagrajevanja in kaznovanja, ki so primerni za posameznega učenca. Vedenjski pristop za preprečevanje in spoprijemanje z neželenim vedenjem ponuja naslednje strategije:

- **Ojačevanje s pomočjo učiteljeve pozornosti** (pristop “Pohvali – ignoriraj.”). Strategija temelji na predpostavki, da je lahko v ozadju neželenega vedenja tudi motiv pridobiti pozornost (učitelja in/ali vrstnikov). Zato je v primeru blažjih oblik neželenega vedenja, ki ne ogrožajo drugih učencev, smiselno neželeno vedenje ignorirati, obenem pa učenca pohvaliti, kadar se vede primerno. Slednje pogosto vključuje tudi ustvarjanje priložnosti, da se učenec vede primerno (npr. učitelj naredi učenca, ki pogosto moti pouk, za svojega pomočnika). Cilj je postopno doseči, da bo učenec pozornost uspel pridobiti z zaželenim vedenjem.
- **Premackovo načelo ali “babičino pravilo”**. Ko učenec opravi nekaj, kar želimo od njega, je nagradjen z nečim, kar želi on (npr. najprej končaj nalogo, potem se lahko greš igrat.)
- **Oblikovanje** (ang. *shaping*). Predstavlja proces okrepjevanja majhnih izboljšanj vedenja, dokler učenec vedenja ne izvaja na želeni ravni; ta ukrep je zlasti primeren, kadar učenec le redko izvaja želeno obliko vedenja, kar pomeni malo priložnosti za okrepitev. Vključuje nagrajevanje majhnih korakov v smeri želenega vedenja; postopoma naj bi bilo učenčevo vedenje vse bližje želenemu vedenju (npr. nemirnega učenca učitelj pohvali, kadar ima »dober dan« in je nekoliko manj moteč kot običajno).
- **Positivna vaja**. Učitelj od učencev, ki se vedejo neustrezno, zahteva primerno vedenje (npr. učenci ne upoštevajo pravila, da v učilnico in iz nje vstopamo mirno in v koloni, učitelj od njih zahteva, da postopek ponovijo tako, da bo njihovo vedenje ustrezno).

Kompleksnejši pristopi k oblikovanju vedenja pa so:

- **Program skupinske odgovornosti**. Za ustrezno ali neustrezno vedenje učitelj nagradi ali kaznuje celotno skupino. Gre za nekoliko kontroverzen ukrep, ki je lahko ustrezen le, če zna učitelj senzibilno in smiselno izbrati situacije, ko ga je primerno uporabiti.
- **Programi ojačevanja s simboli in znaki; žetoniranje** (ang. *token system, token economy*). Učitelj učence nagradi s simboli (znaki, žetoni) za natančno

opredeljena zelena vedenja; simbole je mogoče po izteku določenega obdobja zamenjati za vnaprej določene nagrade, ki so običajno materialne (npr. sladkarije, manjše igrače ipd.) ali dejavnostne (npr. uporaba računalnika).

- **Vedenjske pogodbe med učiteljem in učenci.** Gre za dogovor med učiteljem in učencem o želenem vedenju ter posledicah želenega in neželenega vedenja za učenca; podpis pogodbe prispeva k jasnosti in transparentnosti pogovora ter lahko daje dogovoru večjo težo.
- **Samospremljanje.** Učenec je odgovoren za spremljanje in beleženje (ter včasih tudi dodeljevanje posledic) svojega vedenja.

V splošnem pristop modifikacije vedenja za učinkovito vodenje razreda predlaga nagrajevanje želenega vedenja; kaznovanje neželenega vedenja sledi le, kadar zgolj nagrajevanje ne zadostuje.

4.3.6 Pristop socioemocionalne klime/humanistični pristop

Izhodišče tega pristopa je predpostavka, da je osnova za učinkovito vodenje razreda v prvi vrsti pozitiven odnos med učiteljem in učenci. Učiteljeva ključna naloga je torej oblikovati podporen odnos s svojimi učenci ter spodbujati pozitivno socioemocionalno razredno klimo. Strategije v okviru tega pristopa poudarjajo naslednje vidike:

- Pomen treh ključnih kvalitiet dobrega učitelja, kot jih je opredelil Rogers: pristnost, brezpogojno sprejemanje in empatično razumevanje (glej poglavje 5.1.1 *Ključne kvalitete učitelja za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci*).
- Uporaba učinkovite komunikacije v razredu: učiteljeve povratne informacije naj se nanašajo na vedenje ali na situacijo in ne na osebnost učencev.
- Izražanje brezpogojnega sprejemanja (kar pomeni, da učitelj kaže spoštljiv odnos do učencev tudi, kadar jim sporoča, da ne odobrava njihovega vedenja) in aktivno poslušanje.
- Uporaba humorja.
- Oblikovanje demokratičnih odnosov v razredu.
- Sankcioniranje neprimernega vedenja z uporabo logičnih posledic, ki so smiselno povezane z neprimernim vedenjem (npr. učenec, ki je nekaj pokvaril, to popravi, učenci, ki so bili udeleženi v konfliktu, sodelujejo pri reševanju tega konflikta).

4.3.7 Pristop skupinskih procesov

Pristop je osnovan na načelih socialne psihologije in skupinske dinamike. Pristop poudarja pomen socialnega konteksta šolanja; razred je pojmovan kot tipičen socialni sistem in učiteljeva ključna naloga je vzpostaviti in vzdrževati pogoje za

optimalno delovanje skupine. Strategije v okviru tega pristopa vključujejo naslednje:

- Izražanje smiselnih in jasno razumljivih pričakovanj do razreda.
- Deljeno vodenje, demokratičen pristop.
- Spodbujanje odprte komunikacije.
- Spodbujanje enotnosti skupine ter sodelovanja in povezanosti.
- Spodbujanje smiselnih skupinskih norm in standardov.
- Reševanje konfliktov na osnovi pogovora.
- Razredne ure, katerih namen je reševanje skupnih problemov.
- Učitelj daje učencem vedeti, da se zaveda dogajanja v razredu.

Razmislite:

Kateri izmed navedenih pristopov je najbližje vašemu pojmovanju dobrega vodenja? Kateri vam je najmanj blizu? Ali si lahko zamislite situacijo v razredu, ko bi bilo smiselno uporabiti strategijo za vodenje, ki izhaja iz pojmovanja, ki vam je najmanj blizu?

Pregled različnih pristopov k vodenju razreda kaže, da je uravnavanje vedenja učencev v razredu proces, ki je tesno prepleten z drugimi vidiki razrednega dogajanja: komunikacijo, kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci ter s kakovostjo pouka. Good in Brophy (1995) na osnovi pregleda različnih raziskav, ki so preučevale dejavnike učinkovitega vodenja razreda, povzemata pet ključnih značilnosti učinkovitih učiteljev:

1. Učitelj spoštuje svoje učence.
2. Učitelj se vede konsistentno, je zanesljiv in mu učenci verjamejo.
3. Učitelj sprejema sodgovornost za učenje svojih učencev, se zaveda in sporoča, da je uspeh posledica prizadevanja, ter verjame, da lahko vsem učencem pomaga pri učenju.
4. Učitelj vrednoti učenje kot pomembno in v njem uživa; enako pričakuje od svojih učencev.
5. Zgoraj opisano osnovno držo in pričakovanja sporoča svojim učencem in s svojim vedenjem predstavlja model.

4.4 Proaktivno in reaktivno vodenje razreda

Za razumevanje pomena **proaktivnega vodenja razreda** so bile ključne Kouninove raziskave, izvedene v šestdesetih letih preteklega stoletja. Kounin (1970, v Woolfolk, 2007) je v svojih raziskavah primerjal učinkovite učitelje, ki so imeli pri pouku relativno nizko stopnjo disciplinskih problemov, ter neučinkovite učitelje, katerih razredi so bili moteči in kaotični. Ugotovil je, da med obema skupinama učiteljev ni bistvenih razlik v tem, kako se soočajo z nekim problemom, ko se ta že pojavi. Vendar pa so bili učinkoviti učitelji uspešnejši v preprečevanju problemov (tj. v preventivnih postopkih oz. proaktivnih

strategijah). Kounin je na osnovi svojih opazovanj opisal proaktivno vodenje razreda; za preprečevanje disciplinskih težav v razredu so pomembne veščine na naslednjih štirih področjih:

- Zavedanje različnih dogodkov v razredu (ang. *withitness*), ki se kaže v tem, da učitelj spremlja različne dogodke v razredu (»imeti oči zadaj«) ter se izogiba temu, da bi se zapletel v intenzivno interakcijo z enim samim učencem in pri tem ne bi bil pozoren na celoten razred. Učitelj s temi veščinami običajno pravočasno reagira na potencialne probleme v razredu in pravilno identificira izvor problemov. Učenci v takih razredih vedo, da jih učitelj opazuje.
- Časovno prekrivanje (ang. *overlapping*) pomeni, da je učitelj sposoben nadzirati več dejavnosti v razredu naenkrat.
- Uravnavanje tempa dela se nanaša na učiteljevo sposobnost tekočega prehajanja med različnimi dejavnostmi in vsebinami z ustrezno in fleksibilno hitrostjo.
- Ohranjanje skupine »na preži« (ang. *group alerting*) pomeni ohranjanje pozornosti tudi pri tistih učencih, ki trenutno niso na vrsti (npr. učitelj postavlja vprašanja in naključno izbira učence; učitelj postavi vprašanje in šele nato določi učenca, ki naj bi odgovoril nanj).

Reaktivno vodenje razreda pa pomeni odsotnost zgoraj opisanega proaktivnega delovanja oziroma odzivanje na problematično vedenje učencev, ko se to že pojavi.

Kouninove raziskave so bile osnova za številne raziskave, ki so se osredotočale na proaktivne strategije uravnavanja vedenja na nivoju celotnega razreda. Avtorji so ugotavljali zlasti pomen **oblikovanja razrednih pravil in postopkov** ter učinkovitega organiziranja dela v razredu. V številnih raziskavah so ugotavljali, da je pri oblikovanju proaktivnega pristopa k uravnavanju vedenja v razredu pomemben zlasti začetek šolskega leta; učinkoviti učitelji posvetijo na začetku šolskega leta veliko časa oblikovanju pravil ter učenju postopkov za prehajanje med določenimi aktivnostmi, kar vodi v bolj pozitivno razredno klimo in sodelovanje učencev tekom celotnega šolskega leta.

4.4.1 Oblikovanje pravil

Ključna značilnost dobro oblikovanih pravil v razredu je, da so jasna ter da jih učenci dojemajo kot smiselna, relevantna. Pričakovanja glede učne ure, ki jih učitelj na začetku šolskega leta predstavi in osmisli učencem, naj bi se nanašala na naslednja področja vedenja pri pouku:

1. Pričetek pouka/učne ure: učencem je potrebno pojasniti, kakšno vedenje pričakujemo od njih na začetku učne ure, pri čemer svoja pričakovanja prilagajamo razvojni stopnji učencev ter posebnostim šole (npr. učenci

- naj ob zvonjenju sedijo na svojih mestih, učenci učitelja počakajo pred razredom).
2. Interakcije in pozornost: na kak način lahko učenci pri pouku sodelujejo in se vključujejo v pouk (npr. z dvigom roke) ter na kak način od njih pričakujemo, da bodo usmerjali svojo pozornost (npr. kadar govori učitelj/sošolec, ga poslušam in ga ne prekinjam).
 3. Zaključek: na kak način se učna ura zaključi (npr. učitelj je tisti, ki določi, kdaj se je učna ura zaključila).
 4. Vedenje v razredu, vključujoč specifična pravila za uporabo opreme, dovoljenja za zapuščanje razreda med poukom, uporabo posebnih pripomočkov, dovoljene predmete pri pouku (npr. mobilni telefoni so med poukom pospravljeni v torbah).

Zgoraj navedena pričakovanja se nanašajo zgolj na potek učne ure; poleg tega je ključno, da razrednik skupaj z razredom oblikuje tudi pravila vedenja v razredu, ki se nanašajo na zaželeno vedenje v razredu ter na vzajemne odnose med učenci v razredu (npr. do sošolcev se vedem spoštljivo). Pri oblikovanju pravil je smiselno v čim večji meri upoštevati naslednje:

- pravil naj bo malo: preveliko število pravil namesto reda ustvarja dodatno zmedo;
- pravila naj bodo jasna in nedvoumna ter, če je to mogoče, pozitivno oblikovana (sporočajo naj, kaj se od učencev pričakuje in ne, česa ne smejo početi);
- seveda morajo biti razredna pravila skladna s šolskimi pravili;
- če je mogoče, vsaj nekatera oblikujemo skupaj z učenci, vsekakor pa jim vsa pravila osmislimo (torej pojasnimo, zakaj so potrebna);
- smiselno je, da so pravila zapisana in da so nekje na vidnem mestu v učilnici;
- ko pravila oblikujemo, se z učenci pogovorimo tudi o posledicah kršenja pravil.

4.5 Nekaj ključnih priporočil za učinkovito vodenje razreda

Smith (2007) povzema ključna priporočila za vodenje razreda v nekaj splošnih priporočil za učinkovito vodenje. Pri tem poudarja, da navedeno niso recepti za uspešno vodenje; ključno je, da jih zna učitelj senzibilno uporabiti glede na lastno osebnost ter slog komuniciranja z učenci, razvojne in druge posebnosti učencev. (Zato tudi ni razloga, da bi se jih za pripravo na izpit učili na pamet; pomembno je, da jih razumete in o njih razmišljate.)

- Učitelj spremlja aktivnosti učencev in zagotavlja, da se vsakdo izmed njih postopoma približuje dorečenim (učnim) ciljem in namenom.
- Učitelj je pozoren na dogajanje v razredu; spremlja vedenje učencev v razredu (tudi med samostojnim delom), se sprehodi po razredu,

odgovarja na vprašanja posameznikov ter pokaže, da ve, kaj se v razredu dogaja (npr. opazi, da ima učenec težave z določeno nalogo).

- Učitelj neprimerno vedenje ustavi takoj, ko se to pojavi; kolikor je mogoče mirno in hitro naj preusmeri pozornost učenca na nalogo (npr. pogleda učenca, ki je iz torbe vzel nedovoljen pripomoček, pristopi k učencema, ki klepetata). Pri tem je ključno, da učenca, ki se vede neprimerno, če je to le mogoče, ne izpostavlja pred razredom, temveč se z njim pogovori na samem.
- Učitelj zagotavlja, da so učenci zaposleni, da so vključeni v smiselne aktivnosti. Učenci naj bodo pripravljene, da bodo kadarkoli med učno uro znali odgovoriti na učiteljeva vprašanja v zvezi z učnimi aktivnostmi.
- Kadar učenci postanejo nemirni, jim učitelj omogoči kratko fizično aktivnost (npr. enominutne vaje za raztezanje, kratek sprehod po razredu).
- Učitelj tekom ure uporablja raznolike aktivnosti in didaktične pristope (npr. kratek frontalni pouk, strukturirano skupinsko delo, delo z materiali). Mlajši kot so učenci, bolj omejen je njihov obseg pozornosti; z menjavo aktivnosti tekom pouka učitelj učencem olajša spremljanje pouka.
- Učitelj dobro strukturira učno uro: učenci so seznanjeni s tem, kako bo učna ura potekala in kaj se od njih pričakuje; če je le mogoče, so pričakovane aktivnosti učencev tekom učne ure zapisane. Takšna struktura omogoča več predvidljivosti ter s tem občutja varnosti učencev v razredu. Pomembno je, da je fleksibilna ter da prispeva k spodbujanju neogrožujočega ozračja ter s tem prispeva k ustvarjalnosti učencev, ne pa je zavira.
- Učitelj smiselno uporablja humor, s čimer prispeva k sproščenemu vzdušju v razredu. Pri tem je pomembno, da se zna pošaliti – predvsem na svoj račun in ne na račun učencev. Nikakor se ne posmehuje učencem; že zelo posmehljive pripombe lahko učence pred skupino vrstnikov spravijo v zadrego.
- Učitelj sledi pravilom ter posledicam kršenja pravil, ki so jih v razredu dorekli na začetku šolskega leta. Nikoli naj ne grozi s sankcijami, ki jih iz kakršnihkoli razlogov ne more zares izvesti. Začetek šolskega leta je čas, ko učenci pogosto preverjajo učiteljevo konsistentnost pri udejanjanju dogovorjenih pravil, in za nadaljnje vodenje razreda je izjemno pomembno, da se učitelj dosledno odziva na kršenje pravil na dogovorjen način.
- Učitelj prilagodi ureditev razreda učnim aktivnostim.
- Učitelj učencem pojasni in osmisli razloge, ki so v ozadju njegovih zahtev in pričakovanj. Učinkovito je, kadar učitelj »razmišlja naglas« ter s tem učencem modelira učinkovito reševanje problemov (npr. *»Trenutno sem nekoliko zmedena, ker ne vem, kaj mi hočete povedati.«*)
- Učitelj pri učencih spodbuja prevzemanje odgovornosti za lastno delo. Pri tem poudarja pomen in relevantnost različnih nalog, ki jih mora

učenec opraviti (to utemeljuje tako z izzivi, s katerimi se bo učenec verjetno spoprijemal v prihodnosti, kot tudi z ocenjevanjem).

- Učitelj organizira svoja gradiva. Dobra organizacija gradiva ter uporaba utečenih postopkov (npr. zbiranja gradiv, sporočanja povratnih informacij učencem) je pomemben dejavnik tekočega poteka pouka.
- In najpomembnejše: učitelj spoštuje svoje učence, jim prisluhne, je odziven in pretežno rad opravlja svoje delo.

5. Socialni odnosi v šoli

V tem poglavju boste:

- *ozavestili pomen dobrih, podpornih odnosov z učitelji in z vrstniki v šoli ter prepletenost med obema oblikama odnosov;*
 - *spoznali ključne zmožnosti učitelja za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci ter vlogo učiteljevih pričakovanj pri spodbujanju optimalnega učnega in socialnega vedenja učencev;*
 - *spoznali pomen vrstniške sprejetosti za šolsko prilagojenost učenca, sociometrično preizkušnjo kot enega izmed načinov ugotavljanja vrstniške sprejetosti ter nekaj smernic za pomoč učencem s težavami v vrstniških odnosih;*
 - *spoznali značilnosti in oblike medvrstniškega nasilja, mite in značilnosti posameznih udeležencev medvrstniškega nasilja, vlogo opazovalcev v razvoju dinamike medvrstniškega nasilja ter vlogo učitelja ter pomen njegovih konstruktivnih prepričanj za učinkovito preprečevanje in spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem.*
-

Ugotovitve mnogih sodobnih raziskav kažejo na ključno vlogo socialnih spremenljivk pri razumevanju učne uspešnosti učencev ter na pomembno prepletenost socialnih in učnih vidikov šolske prilagojenosti. Odnosi z vrstniki in z učitelji se na različne načine povezujejo z učenjem. Že v poglavju 3.2.2.1 *Hierarhija potreb po Maslowu*, kjer je predstavljena Maslowova hierarhija potreb, je potreba po sprejetosti oziroma po pozitivnih socialnih odnosih ter vključenosti v skupino, ki ji posameznik pripada, predpostavljena kot predpogoj za učinkovito učno vedenje. Kadar se učenci v razredu čutijo sprejete, bodo bolj sproščeno sodelovali pri pouku. Najpomembnejši in najpogostejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli, predstavljajo **odnosi z vrstniki** in **odnosi z učitelji**.

Odnosi, ki jih učenci v šoli vzpostavljajo z učitelji, ter odnosi, ki jih učenci vzpostavljajo s sošolci, so soodvisni. Običajno gre za pozitivno povezanost med obema sistemoma odnosov: učenci, ki oblikujejo bolj pozitivne odnose z učitelji, so bolj sprejeti s strani vrstniške skupine. To še posebej velja za začetna leta šolanja oziroma za obdobje poznega otroštva, medtem ko je na prehodu v obdobje adolescence ta povezanost bistveno nižja in je najverjetneje odvisna tudi od norm, ki se v vrstniški skupini oblikujejo v zvezi z učno zavzetostjo in učno uspešnostjo.

V nadaljevanju povzemam ključne značilnosti in pomen obeh vrst odnosov za učencevo učinkovito socialno in učno delovanje.

5.1 Odnosi z učitelji

Odnos z učiteljem je pomemben tako zaradi učinka, ki ga ima na druge vidike delovanja učencev (učno vedenje in vrstniški odnosi v razredu), kot tudi sam po sebi, in sicer v vseh razvojnih obdobjih. Raziskave jasno in konsistentno kažejo, da dobri odnosi z učitelji napovedujejo bolj ustrezno učno vedenje v vseh obdobjih šolanja, torej tudi pri mladostnikih. Seveda pa starejši učenci potrebujejo drugačen način izkazovanja topline in podpore.

Učitelj soustvarja socialno okolje v razredu z oblikovanjem norm in pravil za socialno vedenje učencev ter posredovanjem eksplicitnih sporočil o interakcijah učencev z njihovimi sošolci. Pri tem velja izpostaviti vsaj dva pomembna načina učiteljevega vplivanja na socialne odnose v razredu:

- (1) Učiteljevo vedenje do posameznih učencev v razredu predstavlja ostalim učencem model, na podlagi katerega svoje sošolce zaznavajo in se do njih vedejo. Učenci imajo namreč pogosto več možnosti opazovanja učiteljevega vedenja do določenega sošolca kot vedenja sošolcev do tega učenca ali vzpostavljanja stikov z njim.
- (2) Tudi metode poučevanja in tipi nalog, ki jih učitelj uporablja pri pouku, določajo način udeležbe učencev v socialnih dejavnostih – izbiro prijateljev, samozaznavanje učencev, položaj učencev v razredni statusni hierarhiji, stališča do sošolcev iz drugačnega socialnega okolja ipd. – ter s tem sooblikujejo socialno okolje v razredu.

5.1.1 Ključne zmožnosti učitelja za vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci

Carl Rogers (1957), utemeljitelj na osebo usmerjenega svetovanja, je opredelil tri ključne pogoje dobrega profesionalnega odnosa, ki jih je mogoče brez zadržkov prenesti tudi na odnos med učiteljem in učenci. Gre za odnosne kvalitete, brez prisotnosti katerih je vsak, še tako dobro mišljen in tehnično korektno izveden ukrep za učinkovito delo v razredu, obsojen na neuspeh. Učitelj naj bi bil tako sposoben v odnosu do učencev izražati naslednje tri kvalitete:

1. **Brezpogojno sprejemanje:** gre za učiteljevo zmožnost, da učenca sprejema in spoštuje, tudi ko ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali tega morda celo kaznuje. Brezpogojno sprejemanje ne pomeni pretirane permisivnosti brez postavljanja meja; gre za temeljno držo spoštovanja in skrbi v odnosu do učenca (tudi kadar se ta vede neustrezno). Drža brezpogojnega sprejemanja – imenovali bi jo lahko tudi pozicija »*Jaz sem OK, ti si OK.*« – predstavlja tudi izhodišče asertivnega vedenja.
2. **Empatija:** nanaša se na učiteljevo pripravljenost poskusiti razumeti perspektivo učenca, sposobnost vstopanja v referenčni okvir učenca in razumevanja učenčevega sveta (npr. poskusiti razumeti, zakaj učna prizadevanja nekaterih učencev niso skladna z njihovimi sposobnostmi, zakaj

se nekateri učenci vedejo nasilno ali zakaj se nekateri učenci v primeru medvrstniškega nasilja ne zmorejo postaviti zase).

3. **Pristnost:** učitelj si lahko še tako prizadeva za vzpostavljanje podpornih odnosov, upošteva vsa strokovna priporočila, vključuje različne tehnike, pa pri tem ne bo uspešen, če mu za učence ne bo pristno mar. To ne pomeni, da v odnosu do učencev vedno doživlja le pozitivna čustva – nasprotno, pomembno je tudi, da ozavešči morebitno razdraženost, jezo in druga negativna občutja do učenca. Pomembno je, da ima učitelj možnost v procesu refleksije prepoznati svoja negativna občutja in problematična prepričanja, ki vplivajo na njegovo vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci, in da se razbremeni imperativa »vsem učencem moram biti enako naklonjen« ter ga preoblikuje v »do vseh učencev moram biti pravičen in dobronameren«. Slednje pa je mogoče le, če učitelji dobijo dovoljenje, da v varnem okolju (npr. supervizija, intravizija, pogovor s kolegi) izrazijo in si priznajo tudi negativna čustva do določenih učencev. Šele ko so ta ozaveščena, jih lahko učitelj v svojem vedenju nadzira in tako z vsemi učenci vstopa v pozitivne, podperne odnose ter vsem omogoča optimalen razvoj njihovih zmožnosti.

5.1.2 Učiteljeva pričakovanja in dinamika samouresničujoče se prerokbe

Ljudje imamo v zvezi s trenutnim ali prihodnjim vedenjem drugih ljudi določena pričakovanja. Običajno so ta pričakovanja osnovana na preteklih izkušnjah, ne nujno s konkretnimi posamezniki (npr. pričakovanja učitelja do učenca s posebnimi potrebami so osnovana na osnovi njegovih preteklih izkušenj z učenci s posebnimi potrebami). Lahko so osnovana tudi na informacijah, pridobljenih iz medijev ali v pogovorih z drugimi ljudmi. Pričakovanja, ki jih ima učitelj do svojih učencev, so lahko tako bolj ali manj točna oziroma ustrezna glede na dejanske značilnosti učencev. Neustrezna pričakovanja pa so problematična zlasti zaradi njihovega povratnega učinka na samovrednotenje, vedenje in dosežke učencev. Slednje opisuje pojav, imenovan **samouresničujoča se prerokba** (ang. *self-fulfilling prophecy*). V učinek samouresničujoče se prerokbe v šolskem kontekstu so opozorili zlasti rezultati ene izmed ključnih raziskav na področju psihologije avtorjev Roberta Rosenthala in Lenore Jacobson, leta 1968 (Woolfolk, 2007).

Raziskava je potekala tako, da sta avtorja s testom inteligentnosti preverila sposobnosti učencev različnih razredov osnovne šole. Nato sta oblikovala kratek seznam učencev po posameznih razredih, za katere naj bi se glede na rezultate testov sposobnosti pričakovalo, da se bodo tekom šolskega leta na učnem področju »razcveteli«. Dejansko pa avtorja teh učencev nista določila glede na njihove sposobnosti, ampak sta v vsakem razredu povsem naključno izbrala nekaj učencev. Učitelji so bili torej napačno informirani, da so učenci izbrani glede na njihove rezultate na testih sposobnosti. Testiranje inteligentnosti sta avtorja ponovila čez štiri mesece in ob koncu šolskega leta. Avtorja sta ugotovila, da je prišlo pri učencih, za katere je bila učiteljem posredovana informacija, da gre za izjemno sposobne učence, do največjega porasta na testu inteligentnosti in da je

bil ta porast večji v nižjih razredih osnovne šole. Ta porast sta pripisala višjim pričakovanjem učiteljev do teh učencev.

Kasneje je bila raziskava kritizirana zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti, zato velja opozoriti, da je potrebna previdnost pri posploševanju njenih ugotovitev. Prav tako kasnejše raziskave niso potrdile tako velikega vpliva učiteljevih pričakovanj na dosežke, še manj pa na sposobnosti učencev. Obenem pa so kasnejše raziskave pokazale razlike v vedenju učiteljev glede na določene razlike med učenci, na primer razlike v spolu, rasi, narodnosti in socialnoekonomskem statusu. Prav tako so nekatere raziskave ugotovile, da se učitelji drugače vedejo do učencev, ki jih zaznavajo kot učno manj uspešne. Z njimi manj komunicirajo, jih več prekinjajo, jim omogočajo manj časa za odgovore na lastna vprašanja, jim zastavljajo lažja vprašanja, od njih manj zahtevajo, jih redkeje pohvalijo in v odnosu do njih pogosteje uporabljajo disciplinske ukrepe. Prav tako učitelji učencem, ki so že v izhodišču bolj intrinzično motivirani in bolje uravnavajo lastno vedenje, omogočajo več izbire in bolj podpirajo njihovo avtonomijo. Do učencev, ki potrebujejo več nadzora s strani učitelja in so bolj ekstrinzično motivirani, pa se vedejo bolj kontrolirajoče, s čimer krepijo njihovo ekstrinzično motivacijsko usmeritev. Tako se lahko začetne razlike med učenci zaradi razlik v učiteljevih pričakovanjih še poglobijo.

Povsem človeško in primerno je, da učitelji do različnih učencev oblikujejo različna pričakovanja ter iz teh izhajajo pri delu z učenci. Problem se pojavi, kadar ta pričakovanja niso osnovana na dlje časa trajajočem opazovanju dejanskega vedenja in dosežkov učenca, temveč jih učitelj oblikuje na osnovi prvih stikov z učenci oziroma na osnovi netipičnega vedenja učencev, o katerem ima premalo znanja (npr. učitelj predpostavlja, da se učenec z motnjami pozornosti in koncentracije ne potruži dovolj ali da je za njegovo vedenje kriva preveč popustljiva vzgoja). Oblikovanju neustreznih in do učencev krivičnih pričakovanj se lahko učitelj izogne tako, da:

- učencem omogoča, da vsako šolsko leto začnejo »na novo«, ne glede na njihovo vedenje ali morda celo njihov sloves v preteklosti;
- o učencih pridobi čim več in čim bolj nepristranskih informacij ter poskuša čim bolj razumeti njihovo vedenje;
- je spoštljiv do vseh učencev ter ceni raznolikost v razredu, h kateri prispeva vsak posameznik.

5.2 Odnosi z vrstniki

Odnosi z vrstniki so za otroke in mladostnike osrednjega pomena. Učenci vsakodnevno razmišljajo in se pogovarjajo o tem, koga marajo in koga ne. Skrbi jih, kaj si bodo drugi mislili o njih, in se izogibajo vedenj in socialnih situacij, kjer bi bili deležni posmehovanja in zbadanja. Priljubljenost predstavlja eno izmed ključnih tem, okoli katerih organizirajo svoja dejanja. Ravno želja po socialni sprejetosti predstavlja motiv za številna (primerna in neprimerna) dejanja. Težave

v vrstniških odnosih so pogosto tudi razlog, da se tudi učno uspešni učenci v šoli počutijo neprijetno. Nekaterim učencem šola ravno zaradi težav v vrstniških odnosih ni prijetna izkušnja. Vsak dan so prisiljeni veliko časa preživeti v okolju, kjer nimajo zadovoljenih potreb po varnosti in sprejetosti.

Med odraslimi, tako laiki kot tudi tistimi, zaposlenimi na področju vzgoje in izobraževanja, je pogosto slišati mnenje, da je variabilnost v razredu glede na socialno sprejetost običajen socialnopsihološki pojav, ki se mu ne moremo izogniti; nekatere učence imajo sošolci pač zelo radi, medtem ko so drugi precej neprijazni. To seveda drži – raznolikost v stopnji socialne sprejetosti je znotraj skupine neizogibna – le da gre to stališče pogosto v skrajnost, ko se poskuša minimalizirati pomen raznih oblik medvrstniškega nasilja (zmerjanje, izsiljevanje, fizično nasilje ...) – češ, »otroci se bodo že zmenili, malo zmerjanja utrdi, tudi mi smo se kdaj tako obnašali«. Res je, da lahko težave v odnosih z vrstniki, ki so kratkoročne narave, učencem predstavljajo pomembne učne izkušnje; negativne povratne informacije s strani vrstnikov lahko na primer izboljšajo socialno kognicijo, izkušnje uspešnega razreševanja konfliktov lahko spodbujajo razvoj spretnosti emocionalne regulacije in reševanja konfliktov. Iz kroničnih težav v odnosih z vrstniki pa se otroci le redko naučijo uporabnih spretnosti (Bierman, 2004).

Otroci, ki doživljajo resne težave v vrstniških odnosih, predstavljajo rizično skupino za številne probleme v kasnejšem življenju, od namernega izostajanja od pouka, čustvenih motenj (tesnoba, depresivnost), antisocialnega vedenja (zloraba psihoaktivnih substanc, delinkventno vedenje) (za pregled raziskav glej npr. Deater-Deacard, 2001). Poleg tega imajo težave v vrstniških odnosih tudi posledice kratkoročne narave, kot so doživljanje stiske, nizko ali nerealno visoko samovrednotenje kot posledica obrambnih mehanizmov, negativno stališče do šole, kar pogosto vodi v manjšo motiviranost za šolsko delo ter v učno neuspešnost.

5.2.1 Sociometrična preizkušnja kot mera socialne sprejetosti učencev

Informacije o vedenju in s tem o položaju posameznih učencev v razredu ter odnosih med njimi dobi učitelj običajno z opazovanjem. Obstajajo pa tudi metode, s katerimi lahko hitreje ugotovimo odnose in položaj posameznika v skupini. Najbolj razširjena izmed njih je **sociometrična preizkušnja**. Primarno je bila namenjena merjenju odnosov v družbi, kot pove že samo ime (socius – družba, metrum – merjenje, mera). Poleg sociometričnega položaja vsakega posameznega učenca lahko z njo ugotavljamo tudi (1) povezanost med posameznimi člani skupine (kdo koga izbira, kako se učenci povezujejo med seboj) ter (2) stopnjo povezanosti (kohezivnosti) celotne skupine (Pečjak in Košir, 2008). Prednost sociometrične preizkušnje pred opazovanjem je predvsem v časovni ekonomičnosti, obenem pa dajejo njeni rezultati bolj celosten vtis o socialnih odnosih med učenci, saj vsakemu učencu omogoča, da poda svoje izbire sošolcev. Obstajajo številne različice sociometrične preizkušnje, tako glede na postopek

izbiranja sošolcev (najpogosteje se uporablja imenovanje ali ocenjevanje sošolcev) kot tudi glede na uporabljen sociometrični kriterij, tj. vprašanje, ki ga postavimo učencem (glej Pečjak in Košir, 2008).

Najpogostejši način izvedbe sociometrične preizkušnje je, da učencem zastavimo vprašanje (kriterij), ki se nanaša na skupno druženje. Običajno uporabimo pozitivni in negativni kriterij, torej učence prosimo, da navedejo učence, s katerimi se najraje in najmanj radi družijo:

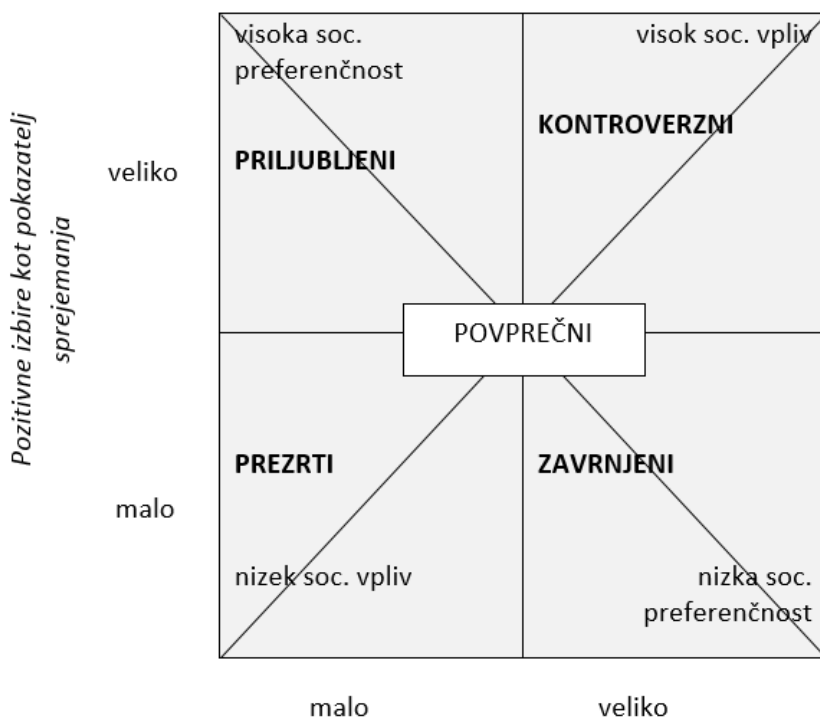
- *Navedi tri (pet, neomejeno) učencev v razredu, s katerimi se najraje družiš.*
- *Navedi tri (pet, neomejeno) učencev v razredu, s katerimi se najmanj rada družiš.*

Kombinirana uporaba pozitivnega in negativnega kriterija omogoča razločevanje učencev glede na dve dimenziji: socialno preferenčnost in socialni vpliv. Socialna preferenčnost je mera relativne všečnosti in je opredeljena kot razlika med številom pozitivnih in negativnih imenovanj; učence z visoko socialno preferenčnostjo imajo njihovi sošolci raje (Cillessen in Bukowski, 2000). Socialni vpliv (imenovan tudi socialna opaznost) je opredeljen kot vsota pozitivnih in negativnih imenovanj, pri čemer so učenci z visokim socialnim vplivom v razredu bolj opaženi, ne glede na valenco (Terry, 2000).

Izvedena sociometrična preizkušnja z uporabo pozitivnega in negativnega kriterija omogoča umestitev učencev v pet sociometričnih skupin:

- priljubljeni učenci (*»popular«*), ki imajo veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir. Zanje je značilna visoka socialna preferenčnost;
- zavrtni učenci (*»rejected«*) z veliko negativnimi in malo ali nič pozitivnimi izbirami. Zanje je značilna nizka socialna preferenčnost;
- prezrti učenci (*»neglected«*), ki dobijo malo ali nič izbir in imajo nizek socialni vpliv;
- kontroverzni učenci (*»controversial«*) z veliko pozitivnimi in negativnimi izbirami in visokim socialnim vplivom;
- povprečni učenci (*»average«*) s povprečnim številom pozitivnih in negativnih izbir.

Dvodimenzionalna sociometrična klasifikacija z upoštevanjem dimenzij socialne preferenčnosti in socialnega vpliva je prikazana na Sliki 9.



Negativne izbire kot pokazatelj zavračanja

Slika 9 - Shematični prikaz

Iz slike je razvidno, da socialno sprejemanje in zavračanje nista nasprotna pola iste dimenzije – tako npr. to, da sošolci določenega učenca ne zavračajo, še ne pomeni, da ga sprejemajo. Odsotnost zavračanja torej še ne pomeni sprejetosti, kakor tudi odsotnost sprejemanja ne pomeni nujno zavrtnosti. Konstrukta sta vzajemno neodvisna. S sociometrično preizkušnjo torej merimo tako socialno sprejetost, katere mero predstavljajo pozitivna imenovanja, kot tudi zavrtnost, ki jo prikazujejo negativna imenovanja s strani vrstnikov.

Kaj pomeni, če rečemo, da je nekdo priljubljen, zavrtnjen, prezrt, kontroverzen, povprečen?

Pred seboj imamo rezultate sociometrične preizkušnje. Ali lahko sklepamo, da je priljubljena učenka tudi učno uspešna, prosocialna, iz »urejene« družine? Da je zavrtnjena učenka agresivna, prezrt učenec plah in introvertiran, kontroverzen dominanten in povprečen preprosto v ničemer ne izstopa? Nikakor.

Najpogostejše napake pri interpretiranju posameznikovega sociometričnega položaja so naslednje:

- pojmovanje sociometričnega položaja kot trajne, inherentne značilnosti posameznika,
- sklepanje o vedenjskih, osebnostnih in/ali značilnostih posameznika zgolj na podlagi sociometričnega položaja posameznika (*»ker je priljubljena, je zagotovo zelo prosocialna«*),
- sklepanje o sociometričnem položaju posameznika zgolj na podlagi vedenjskih značilnosti posameznika (*»ker je agresiven, je zagotovo zavrnjen«*).

Raziskave sicer kažejo, da se določene osebnostne in kontekstualne značilnosti učencev povezujejo s posameznimi sociometričnimi položaji, a zelo napačno bi bilo deterministično sklepati, da v raziskavah ugotovljene najpogostejše značilnosti priljubljenih (zavrnjenih, prezrtih, kontroverznih, povprečnih) učencev veljajo za vse učence iz te sociometrične skupine. Ne pozabimo, da sociometrični status ni značilnost posameznika, pač pa je opredeljen z odnosom med posameznikom in skupino. Kot tak je torej v precejšnji meri odvisen od značilnosti posameznika, pa tudi od značilnosti skupine, ki tega posameznika ocenjuje. Pri prehodu v novo skupino z drugačnimi normami se lahko posameznikov sociometrični položaj spremeni, prav tako se lahko spremeni v obstoječi skupini, če se spremeni vedenje (ali druge značilnosti) posameznika ali če se spremenijo norme skupine.

Kaj nam torej pove informacija o sociometričnem položaju posameznika v skupini? Manj, kot se zdi. Dejstvo, da je Matej s strani sošolcev zavrnjen, o njegovem vedenju in drugih značilnostih ne pove prav veliko. Stereotip o zavrnjenem učencu, ki prihaja iz družine z nižjim socialno-ekonomskim položajem in je vedenjsko problematičen, sicer v določenih primerih drži, ni pa nujno. Z gotovostjo lahko trdimo le, da se nekateri učenci (veliko glede na povprečno število negativnih izbir v razredu – koliko pomeni »veliko«, pa variira od razreda do razreda) z Matejem ne družijo radi in da je v razredu malo ali nič učencev, ki se z njim radi družijo. Kakršnekoli druge interpretacije so lahko dobrodošle kot delovne hipoteze, ki jih je potrebno raziskati. Prehitri in nepreverjeni sklepi zgolj na podlagi rezultatov sociometrične preizkušnje lahko vodijo v neustrezno in krivično obravnavo učenca kot tudi v neustrezno delo s celotnim razredom.

5.2.1.1 Etični vidiki uporabe sociometrične preizkušnje

Ob pravilni uporabi in interpretaciji rezultatov predstavlja sociometrična preizkušnja izjemno veljaven in ekonomičen merski pripomoček za ocenjevanje medosebnih odnosov v skupini. Kadar to preizkušnjo uporabljamo, pa se je potrebno zavedati tudi nekaterih vidikov njene uporabe, ki so potencialno problematični, ker lahko nasprotujejo etičnim standardom pri psihološkem testiranju. Poznavanje teh vidikov naj ne bo razlog, da sociometrične preizkušnje ne bi uporabili, kadar obstajajo za to dobri razlogi, je pa opozorilo, da je potrebno

pri vsaki uporabi skrbno pretehtati potencialne koristi in poskušati delovati tako, da se v čim večji meri izognemo morebitnim negativnim učinkom uporabe.

Ključni problemi uporabe sociometrične preizkušnje so naslednji:

- sociometrični vprašalnik načeloma ni anonimen; z anonimno uporabo bi izgubili dragoceno informacijo o vzajemnosti izbir (klasifikacijo v sociometrične skupine pa je mogoče izvesti tudi ob anonimni uporabi);
- ker so rezultati sociometrične preizkušnje za posamezne učence soodvisni, jih je potrebno obravnavati še posebej zaupno; zaradi omenjene soodvisnosti je problematičen tudi vpogled učenca v lastne rezultate, ki je sicer pravica vsakega udeleženca testiranja; najpogosteje navajan etični zadržek pri uporabi sociometrične preizkušnje predstavlja uporaba negativnega kriterija in njeni potencialni negativni učinki na medosebne odnose v razredu – tem se lahko izognemo s korektno izvedbo preizkušnje. Vsekakor pa je pri izvedbi negativnega kriterija pomembno, da uspemo zagotoviti disciplino pri reševanju preizkušnje in da učencev ne silimo v negativne izbire (ter seveda, da imamo za uporabo negativnega kriterija dober razlog – da torej izvedba preizkušnje ni sama sebi namen).

Sociometrična preizkušnja torej zahteva večšega in strokovno usposobljenega uporabnika, ki se zaveda zgoraj omenjenih zadržkov in zmore v zvezi z njimi sprejemati optimalne odločitve.

5.2.2 Pomoč učencem s težavami v vrstniških odnosih

Pri načrtovanju pomoči zavrtnjenim učencem je potrebno najprej raziskati, zakaj do zavračanja prihaja. Čeprav so razlogi za zavračanje običajno kompleksni in je po določenem času zaradi dinamike odnosa, ki se razvije med zavrtnjenim učencem in vrstniško skupino ugotavljanje izvornih razlogov zavračanja oteženo (in včasih tudi nebstveno), lahko v grobem dejavnike zavračanja razdelimo v dve skupini: (1) vedenja, ki jih zavrtnjeni učenec načeloma lahko nadzira in so za skupino praviloma moteča (npr. agresivno vedenje, nezrelo vedenje, odsotnost socialnih veščin); (2) značilnosti učencev, ki jih učenec praviloma ne more nadzirati (fizične posebnosti, posebne potrebe, socialnoekonomski položaj učenčeve družine, etnična pripadnost). Načrtovani ukrepi se seveda v obeh primerih bistveno razlikujejo: v prvem primeru je potrebno predvsem delo z zavrtnjenim učencem, v drugem primeru pa je bistveno postopno spreminjati stališča in predsodke skupine do zavrtnjenega učenca in jih senzibilizirati za spreminjanje vedenja do tega učenca. Vendar ob dlje časa trajajočem zavračanju po večini pride do prepleta obeh skupin dejavnikov, zaradi česar se učenčev neugoden položaj v skupini stalno krepi: učenec, ki je izvorno zavrtnjen zaradi dejavnikov, ki jih ne more nadzirati (npr. debelost, slabše materialne razmere družine, drugačna narodnost), lahko kot odziv na zavračanje razvije negativna vedenja do skupine; skupina lahko v primeru učenca, ki je v osnovi zavrtnjen zaradi neustreznega vedenja do

vrstnikov, do tega učenca razvije stališča, ki mu onemogočajo, da bi se vključil v skupino tudi ob izboljšanju njegovih socialnih veščin. Zato je pomoč učencem s težavami vedno potrebno načrtovati na obeh ravneh in dosežati spremembe tako v zaznavah in vedenju zavrženega učenca kot tudi vrstniške skupine.

5.3 Medvrstniško nasilje

Odnosi z vrstniki so lahko vir veselja, podpore in zadovoljstva v šoli in širše, lahko pa so tudi vir velike stiske in predstavljajo izjemno bolečo izkušnjo. Medvrstniško nasilje je pojav, ki na tem kontinuumu predstavlja negativno skrajnost.

O medvrstniškem nasilju pričajo številna literarna in strokovna dela, znanstveno zanimanje za ta pojav pa se je pričelo v sedemdesetih letih preteklega stoletja v državah Skandinavije. Od takrat se je povečevalo tako število raziskav, ki so preučevale medvrstniško nasilje, kot tudi kompleksnost in poglobljenost zastavljenih raziskovalnih vprašanj s tega področja.

Olweus kot začetnik znanstvenega preučevanja medvrstniškega nasilja je tudi avtor najpogosteje navajane opredelitve tega pojava; medvrstniško nasilje je opredelil kot učenčevo izpostavljenost negativnim dejanjem s strani enega ali večih vrstnikov, pri čemer se ta dejanja ponavljajo in trajajo dlje časa (Olweus, 1978, v Salmivalli in Peets, 2011). Nekatere sodobne definicije medvrstniškega nasilja se od navedene nekoliko razlikujejo, vse pa poudarjajo tri ključne značilnosti medvrstniškega nasilja, zajete že v izvorni opredelitvi (Sanders in Phye, 2004):

- negativna dejanja so namerno povzročena;
- sovražna dejanja do žrtve se ponavljajo;
- med nasilnežem in žrtvijo obstaja neravnovesje moči (psihične ali fizične).

5.3.1 Oblike medvrstniškega nasilja

Že iz opredelitve medvrstniškega nasilja je razvidno, da ima to številne pojavne oblike in da presoja, ali gre za medvrstniško nasilje ali ne, ni vedno preprosta. Medvrstniško nasilje je v začetnem obdobju njegovega preučevanja veljalo za pojav, ki je značilen le za fante, saj so se raziskovalci omejili le na preučevanje fizičnega in verbalnega nasilja. Danes je v veljavi naslednja delitev medvrstniškega nasilja (Salmivalli in Peets, 2011; Sanders in Phye, 2004):

- neposredno medvrstniško nasilje, ki zajema **fizično** in **verbalno** nasilje in se kaže kot udarci, brce, jemanje denarja ali druge lastnine, zmerjanje, porivanje, grožnje ipd;
- posredno medvrstniško nasilje: **odnosno** nasilje, za katerega je značilna manipulacija vrstniških/prijateljskih odnosov z namenom škodovati drugim z vedenji, kot so socialno izključevanje in širjenje govoric ali laži o posamezniku.

V zadnjem času avtorji opozarjajo tudi na digitalno (spletno) nasilje kot dokaj novo obliko medvrstniškega nasilja (Sanders in Phye, 2004). Gre za nasilje preko uporabe informacijske tehnologije: mobilnih telefonov, elektronskih sporočil, forumov, blogov, spletnih strani. Vključuje lahko:

- negativna sporočila (npr. »Sovražim te. Vsi te sovražijo.«),
- žalitve (npr. »Ti si najgrša oseba na svetu.«),
- grožnje (»Pazi se. Ko te dobim, bom ...«),
- krajo gesel za dostop.

Ker omogoča anonimnost nasilneža, gre lahko ta oblika trpinčenja v mnogo večje skrajnosti in je težje ukrepati. Do neke mere lahko to obliko nasilja preprečimo z ozaveščanjem učencev o varni uporabi informacijske tehnologije.

Kar je različnim oblikam medvrstniškega nasilja skupno, je to, da vključujejo vidik degradacije druge osebe in so kot take najbrž način dokazovanja, da je nasilnež nekdo, ki ima višji socialni položaj kot žrtev.

Razmislite:

Kakšna je vloga učitelja in šole pri preprečevanju spletnega nasilja? Kako bi lahko spletno nasilje preprečevali pri svojih učencih?

5.3.2 Udeleženci v procesu medvrstniškega nasilja in njihove psihološke značilnosti

Začetna preučevanja medvrstniškega nasilja so kot udeleženca medvrstniškega nasilja pojmovala tistega, ki nasilje izvaja, in tistega, ki je žrtev nasilja. Vendar pa medvrstniško nasilje včasih vključuje večje število učencev tako na strani izvajalca kot žrtve nasilja. Še bolj bistven pomislek pri tako ozkem pojmovanju medvrstniškega nasilja predstavlja dejstvo, da je medvrstniško nasilje vedno odvisno od širšega socialnega konteksta (tudi kadar se dogaja med dvema učencema). Skupina je namreč tista, ki svojim članom podeljuje socialno moč. Ker učenci, ki nasilje izvajajo, za doseganje socialne moči s pomočjo medvrstniškega nasilja potrebujejo priče, se nasilje pogosto dogaja, ko so prisotni ostali učenci, ti pa s svojim vedenjem lahko do neke mere vplivajo na nadaljni potek medvrstniškega nasilja. Sodobna pojmovanja medvrstniškega nasilja torej kot udeležence v procesu medvrstniškega nasilja vključujejo:

1. učence, ki nasilje izvajajo,
2. učence, ki so žrtve nasilja,
3. učence, ki so priča nasilju.

Pri tem velja poudariti, da se lahko te vloge prekrivajo – učenec je na primer lahko v določenih situacijah nasilnež, v drugih pa žrtev; opazovalec nasilja in žrtev, opazovalec nasilja in nasilnež.

V nadaljevanju opisujem nekatere psihološke značilnosti udeležencev v medvrstniškem nasilju ter najpogostejša napačna pojmovanja (mite), ki se s temi vlogami povezujejo.

5.3.2.1 Dejstva in miti o učencih, ki izvajajo nasilje

Sodobna pojmovanja medvrstniškega nasilja pri iskanju vzrokov za nasilno vedenje ne izhajajo več iz dejavnikov osebnosti, ampak v skladu s pojmovanjem nasilnega vedenja kot načina za doseganje in ohranjanje socialne moči vzroke iščejo v ciljih in vrednotah učencev, ki so nasilni. Nekatere ključne raziskovalne ugotovitve o značilnostih nasilnih učencev navajam skupaj z najpogostejšimi napačnimi prepričanji oziroma miti, ki veljajo o nasilnih učencih in jih navajata Sanders in Phye (2004):

- Nasilneži so običajno zavrtnjeni učenci.
Ne drži. Nasilneži so dokaj heterogena skupina. V zgodnjem mladostništvu se agresivnost običajno ne povezuje z zavrtnjenostjo, prej s priljubljenostjo – agresivni učenci imajo v skupini pogosto poseben, »cool« status. Tudi kadar jih njihovi vrstniki ne marajo, jih pogosto zaznavajo kot priljubljene in vplivne.
- Nasilneži nimajo bližnjih prijateljev.
Ne drži – pogosto so celo osrednji člani socialnih mrež. Vendar pa so ta prijateljstva oz. socialne mreže pogosto sestavljeni iz članov, ki se prav tako vedejo agresivno, kar lahko vodi v stalno okrepljevanje nasilnega vedenja.
- Nasilneži imajo nizko samopodobo in samospoštovanje.
Ne drži – včasih imajo ti učenci celo pretirano visoko samopodobo. Pogosto precenjujejo svojo socialno sprejetost ter podcenjujejo zavrtnjenost. Visoko samospoštovanje učencev, ki so nasilni, je zelo verjetno posledica uspešnega izvajanja nasilja. Nasilneži so namreč redko nasilni do vrstnikov, ki imajo enak status, so enako stari, enako močni ali veliki. Večinoma izbirajo žrtve, ki se jim ne morejo postaviti po robu. Visoko samospoštovanje naj bi šlo torej na račun »uspešnega« poniževanja šibkejših.

Potrebno pa je poudariti, da učenci, ki so nasilni, ne predstavljajo homogene skupine. Tako Sanders in Phye (2004) navajata, da imajo učenci, ki so hkrati nasilneži in žrtve, psihološke, socialne in šolske prilagoditvene težave, hkrati pa niso deležni socialnih nagrad (npr. priljubljenost, socialni vpliv), kot je to značilno za nekatere agresivne učence.

5.3.2.2 Dejstva in miti o učencih, ki so žrtve nasilja

Sanders in Phye (2004) navajata naslednje mite o učencih, ki so žrtve nasilja:

- Doživljanje medvrstniškega nasilja gradi osebnost in je torej pozitivna izkušnja.

Ni res – izkušnja nasilja poveča ranljivost učencev. Rezultati metaanalitične raziskave Hawkerja in Boultona (2000) kažejo, da se viktimizacija povezuje s številnimi psihosocialnimi težavami, kot so depresivnost, osamljenost, anksioznost in nizko splošno ter socialno samospoštovanje. Kljub temu pa je zgoraj navedeni mit še vedno precej pogost, tudi med strokovnimi delavci na področju vzgoje in izobraževanja. V zvezi s tem je izjemno pomembno, da medvrstniškega nasilja ne presojujemo zgolj z vidika posledic: nasilje je nesprejemljivo in ga ne bi smeli tolerirati, ne le zaradi njegovih resnih negativnih posledic, temveč preprosto zato, ker je narobe. Šola mora biti varen prostor, kjer lahko učenci razvijajo svoje kognitivne in socialne kapacitete.

- Žrtve ponavljajočega se trpinčenja postanejo nasilne.

Pretežno *ne drži*. Ta mit ima osnove tudi v incidentih s streljanjem učencev v Združenih državah Amerike (v zadnjih letih so se tovrstni napadi mladostnikov zgodili tudi v Evropi). Vendar pa je nasilno vedenje pri žrtvah medvrstniškega nasilja redko. Najpogosteje žrtve trpinčenja tiho trpijo – zanje so bolj značilne motnje internalizacije (depresivnost, socialna anksioznost, socialni umik, negativno samovrednotenje) kot eksternalizacije. Pogosto sebe krivijo za to, kar se jim dogaja. Obstaja pa delež učencev žrtev medvrstniškega nasilja, ki so nasilni (že omenjeni nasilneži-žrtve).

- Obstaja poseben tip osebnosti žrtve.

Ne. Res pa je, da verjetnost, da bodo postali žrtve medvrstniškega nasilja, ni enaka za vse učence. Nekatere osebnostne značilnosti učencev predstavljajo dejavnik tveganja, vendar pa je medvrstniško nasilje odvisno tudi od številnih situacijskih dejavnikov (npr. nov učenec na šoli) ter socialnih dejavnikov (npr. učenec nima prijateljev; skupina odobrava medvrstniško nasilje). Ker nasilneži običajno iščejo »lahke« žrtve, so dejavniki tveganja na nivoju osebnosti podredljivost, negotovost vase, poleg tega pa telesna šibkost ter na nivoju dejavnikov vrstniške skupine zavrženost s strani vrstnikov ter odsotnost prijateljev (za pregled raziskav glej Salmivalli in Peets, 2011). Osebnostne in medosebne težave se pogosto pojavljajo sočasno in kombinacija obojih predstavlja še močnejši dejavnik tveganja za doživljanje medvrstniškega nasilja. Tako predstavlja plah učenec, ki je obenem zavržen s strani sošolcev ali nima prijateljev, idealno tarčo za nasilne učence, saj je v takem primeru verjetnost, da bi skupina obsojala nasilje, zelo majhna.

5.3.3 Vrtniki kot opazovalci in udeleženci v medvrstniškem nasilju

Tudi v zvezi z vlogo opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja obstaja pogost mit oziroma napačno prepričanje: pogosto verjamemo, da je trpinčenje problem žrtve in nasilneža in da se najpogosteje dogaja naskrivaj. Res je, da se nasilje najpogosteje dogaja v odsotnosti odraslih prič, kar učiteljem otežuje prepoznavanje in ustrezno odzivanje nanj. Vendar pa so ob izvajanju nasilja običajno prisotni drugi učenci: večina medvrstniškega nasilja v šoli se dogaja javno, v prisotnosti vrstnikov. Učitelju je lahko zavedanje o pomembni vlogi, ki jo imajo vrtniki kot opazovalci medvrstniškega nasilja pri razvoju dinamike medvrstniškega nasilja, v pomoč tako pri preprečevanju kot pri prepoznavanju tega pojava.

Vrstniška skupina ima ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali pa da nasilje spodbuja. Ključni motiv učenca, ki izvaja nasilje, je namreč najpogosteje pridobiti socialno moč: status in dominantnost v vrstniški skupini (Olfhof, Goossens, Vermande, Aleva in van der Meulen, 2011). Dokler učenci izvajanje nasilja na različne načine odobravajo (npr. spodbujajo nasilnega učenca, nasilje se jim zdi zabavno, nasilnemu učencu pripisujejo pomemben položaj v razredu), je vedenje izvajalca nasilja nagrajeno – izvajanje nasilja mu predstavlja izvor socialne moči v razredu. Če večina razreda nasilja ne odobrava ter to jasno sporoča, nasilnežu izvajanje nasilja te moči ne daje več. Tako imajo torej opazovalci ključno vlogo pri določanju nadaljnega razvoja dinamike medvrstniškega nasilja: oni so tisti, ki v veliki meri določajo, ali se bo nasilje nad določenim sošolcem nadaljevalo ali ne.

Opazovalci nasilja lahko torej zavzemajo različne vloge in s tem na različne načine vplivajo na nadaljnji potek nasilja. V najširšem smislu lahko opazovalce delimo na tiste, ki so del problema (podpihujejo, opazujejo, so prestrašeni, jih je sram oz. se počutijo krive, ker ne pomagajo) in tiste, ki so del rešitve (prosijo za pomoč, pomagajo prepoznati problem). Bolj specifično Salmivalli (2010) opredeljuje štiri vloge, ki jih imajo lahko posamezni učenci v procesu medvrstniškega nasilja: pomočniki nasilneža, podporniki nasilneža, nevpleteni in branilci žrtve. Te štiri vloge prikazujem v Tabeli 7.

Tabela 7 - Različne vloge opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja (povzeto po Pečjak, 2014; Salmivaali, 2010)

Pomočniki/posnemovalci nasilneža	<ul style="list-style-type: none"> • sledijo nasilnežu in se pridružijo izvajanju nasilja; • nasilni dogodek zelo verjetno predstavlja povod za sprostitve njihovih lastnih agresivnih teženj. 	
Podporniki nasilneža	<ul style="list-style-type: none"> • na različne načine (s komentarji, s smehom, z obrazno mimiko) nakazujejo, da nasilje odobravajo. 	
Nevpleteni	<ul style="list-style-type: none"> • nasilja sicer ne odobravajo, a tega ne izrazijo; • zelo verjetno ta skupina opazovalcev ob opazovanju nasilnega dogodka doživlja največjo stisko; zaradi nizke socialne samoučinkovitosti podoživljajo občutja nemoči, ki jih doživlja žrtev. 	
Branilci žrtve	<ul style="list-style-type: none"> • izrazijo, da se z nasiljem ne strinjajo in sicer bodisi pasivno (neverbalno kažejo neodobravanje, zapustijo kraj nasilja) bodisi aktivno (skušajo ustaviti nasilje, tolažijo žrtev, branijo žrtev, prosijo odrasle za pomoč); • običajno so to učenci z visoko stopnjo socialne sprejetosti v razredu; slednja jim je v pomoč pri posredovanju. 	

Ključni razlogi, zakaj opazovalci v primeru medvrstniškega nasilja ne posredujejo, so predvsem:

- razpršitev odgovornosti: ker je opazovalcev nasilnega vedenja običajno več, se ti v manjši meri dojemajo kot odgovorne za posredovanje;
- odsotnost spretnosti odgovornega in primerne socialnega posredovanja;
- strah pred nasilnežem;
- strah pred tem, da bi s svojim posredovanjem situacijo še poslabšali;
- dejstvo, da so nasilneži pogosto učenci z veliko socialne moči v razredu, do žrtev pa imajo opazovalci pogosto manj pozitivna stališča.

Socialne norme, ki se v razredu oblikujejo v zvezi s primernostjo posredovanja v primeru medvrstniškega nasilja, so eden izmed ključnih dejavnikov vedenja opazovalcev. Zlasti v nižjih razredih osnovne šole je učiteljev vpliv na te norme precejšen, učiteljeva podpora učencem, ki v primeru nasilja posredujejo in poskušajo zaščititi žrtev, pa ključna. Učitelj lahko torej z ustreznim vedenjem v zvezi z medvrstniškim nasiljem (ki vključuje tako ozaveščanje učencev kot tudi senzibilnost pri odkrivanju tega pojava in dosledno odzivanje v primeru zaznanega medvrstniškega nasilja) pomembno prispeva k povečanju deleža tistih učencev v razredu, ki se aktivno postavijo za žrtev. Ustrezna šolska in razredna klima, kjer strokovni delavci na šoli s svojim vedenjem jasno sporočajo, da medvrstniško nasilje ni sprejemljivo in se dosledno odzivajo na opažene in poročane oblike tega vedenja, lahko bistveno pripomore k temu, da se zmorejo učenci medvrstniškemu nasilju v večji meri zoperstaviti in s tem preprečiti, da bi bilo nasilno vedenje orodje za pridobivanje socialne moči v skupini.

5.3.4 Vloga učitelja pri oblikovanju pozitivnih vrstniških odnosov kot zaščitnemu dejavniku medvrstniškega nasilja

Veliko nasilja je mogoče preprečiti z načrtnim delom z učenci na področju socialnih odnosov, najbolje v najzgodnejših letih šolanja, ko se socialni odnosi in pravila vedenja v razredu še vzpostavljajo, obenem pa je neposreden vpliv učitelja na učence v tem obdobju v primerjavi s kasnejšim obdobjem mladostništva precejšen. Še posebej v začetnih letih šolanja je učitelj tisti, ki uokvirja vedenje učencev in sooblikuje vrstniške odnose; ki je model spoštljivega vedenja in obenem takšno vzajemno spoštljivo vedenje zahteva tudi v razredu ter opazi in se odzove na različne oblike medvrstniškega nasilja. Učitelj, ki v tem obdobju šolanja (seveda pa tudi kasneje) skrbi za razvoj ustreznih vrstniških odnosov, lahko s tem razred do neke mere »cepi« pred hujšimi oblikami zavračanja in nasilja in razredu kot socialni skupini pomaga oblikovati dobre temelje strpnega skupnega bivanja za vseh devet let šolanja. Težko je namreč reševati hude težave v vrstniških odnosih, če jih zaznamo šele v višjih razredih osnovne šole – takrat je socialna dinamika v razredu že tako utečena in stabilna, da jo je težko (a ne nemogoče) spreminjati, poleg tega pa je v obdobju mladostništva učiteljev neposredni vpliv na vrstniške odnose manjši.

Salmivalli (2014) navaja nekaj predlogov, s katerimi lahko učitelj prispeva k razvijanju takšnih vrstniških odnosov, da bodo predstavljali zaščitni dejavnik medvrstniškega nasilja:

- skozi razredne diskusije, igre vlog in posredovanje povratnih informacij o njihovem vedenju v situacijah medvrstniškega nasilja ozaveščati učence o vlogi, ki jo imajo opazovalci v procesu medvrstniškega nasilja; mnogi učenci so namreč prepričani, da medvrstniško nasilje, ki se dogaja v razredu, ni njihova stvar, dokler sami ne sodelujejo v njem;
- spodbujati empatijo do žrtev medvrstniškega nasilja; skozi različne dejavnosti (filmi, mladinska literarna dela, igre vlog, odzivanje na vsakodnevne konfliktno situacije v razredu) razvijati zmožnost učencev, da razumejo perspektivo žrtve;
- učence poučiti o varnih strategijah, s katerimi lahko podprejo žrtev.

Obenem je ključno, da učitelj skupaj z učenci oblikuje in osmisli ključna pravila, ki se nanašajo na vzajemno vedenje v razredu. Pri tem je pomembno učiteljevo zavedanje, da lahko od učencev zahteva ustrezno vedenje, ne more pa od njih zahtevati vzajemne naklonjenosti – lahko zahteva spoštljivost in vzajemno skrb, ne more pa zahtevati prijateljskih odnosov. V zvezi s tem opozarjam na neustreznost pravil, ki se nanašajo na prijateljske odnose in ki jih pogosto srečamo zapisane na zidovih tako oddelkov v vrtcih kot učilnic; gre za različne izpeljanke pravila *V našem razredu smo med seboj vsi prijatelji*. Takšna pravila so nerealna in od učencev zahtevajo nemogoče; učenci jih hitro spregledajo kot nepristna in klišejska. Obenem takšna sporočila učencu sporočajo, da je treba biti prijazen in spoštljiv le do tistih, ki so njegovi prijatelji. Učitelj naj učencem dovoljuje

pristnost v občutjih v odnosih do sošolcev, obenem pa ne dovoli, da bi ta občutja učencev predstavljala alibi za neustrezno vedenje do sošolcev. Bistveno je, da učenci postopoma ponotranjijo, da smo spoštljivi drug z drugim, ne glede na to, ali nam je nekdo všeč ali ne - torej, *ni treba, da so mi vsi všeč in da so vsi moji prijatelji, je pa pomembno, da se do vseh sošolcev vedem spoštljivo in prijazno ter jim omogočim, da se v razredu počutijo varne in sprejete*. In obratno: *tudi moji prijatelji se včasih vedejo neustrezno in v takšnih primerih je povsem ustrezno, da pokažem svoje neodobravanje njihovega vedenja*. Rizična skupina učencev za medvrstniško nasilje so namreč ravno tisti brez prijateljev - tisti, ki jih nihče ne zaščiti in se ne postavi zanje.

5.3.4.1 Prepričanja učiteljev o medvrstniškem nasilju kot dejavnik učinkovitosti preprečevanja in prepoznavanja medvrstniškega nasilja

Neustrezno vedenje učiteljev pri spoprijemanju z medvrstniškim nasiljem ima lahko izvor tudi v neustreznih prepričanjih o medvrstniškem nasilju. V nadaljevanju navajam nekaj napačnih prepričanj oziroma mitov o medvrstniškem nasilju, ki jih je mogoče zaznati med učitelji:

- mit, da je nasilje normalen del odraščanja (*“Tudi mi smo se včasih stepli/skregali.”*)

Dejstvo je, da izkušnja nasilja učencev v večini primerov ne okrepi, temveč poveča njihovo ranljivost. Kljub temu pa je zgoraj navedeni mit še vedno precej pogost, tudi med strokovnimi delavci na področju vzgoje in izobraževanja. Pogosto se mu pridružuje prepričanje, da je nasilje nekaj, kar otroka okrepi, utrdi, pripravi na tako imenovani »kruti svet«, in da otroke s pretirano skrbjo za vrstniške odnose preveč »zavijamo v vato«. Pa vendar: otroke bomo na življenje najbolj pripravili, če jim bomo omogočili, da tekom otroštva in mladostništva razvijejo občutek varnosti in kompetentnosti, prepričanje, da so kos izzivom, s katerimi se soočajo. Učenci, ki so tekom šolanja dobili sporočilo, da so v svoji stiski sami in nemočni, prav gotovo ne bodo pripravljene na spoprijemanje z nadaljnjimi tako normativnimi kot nenormativnimi življenjskimi stresorji. Obenem je pomembno, da medvrstniškega nasilja ne presojamo zgolj z vidika posledic: nasilje je nesprijemljivo in ga ne bi smeli tolerirati, ne le zaradi njegovih resnih negativnih posledic, temveč preprosto zato, ker je narobe.

- mit, da se morajo učenci svoje konflikte naučiti reševati sami, brez pomoči odraslih (*“Naj se sami zmenijo.”*)

Nerealno je pričakovati, da bodo otroci (pa tudi mladostniki) sposobni zrelo reševati svoje konflikte. Učenci potrebujejo podporo pri reševanju vrstniških konfliktov – ne na način, da konflikte rešujemo namesto njih, temveč da jih pri tem na nedirektiven in neobsojajoč način usmerjamo. V nasprotnem

primeru je zelo verjetno, da bodo razvili strategije reševanja konfliktov, ki dolgoročno niso učinkovite.

- mit, da učenci, ki poročajo o nasilju, samo iščejo pozornost (*"Ne tožari!"*)

S takšnim odzivanjem učencu jasno sporočamo, da njegove stiske ne jemljemo resno, in s tem povzročimo nepopravljivo dolgoročno škodo, saj lahko takšni preslišani klici na pomoč vodijo v dolgotrajno nasilje, ki se ponavlja tudi zaradi učenčevih občutij nemoči in prepričanja, da njegova težava ni rešljiva. Enako velja za situacije, ko učenec poroča o nasilju, ki se dogaja nekomu drugemu. Smiselno je, da se učitelj z učenci pogovori o razliki med poročanjem in tožarjenjem – za razliko od tožarjenja, katerega ključni motiv je iskanje pozornosti, se prikupiti učitelju ali spraviti sošolca v težave, je v ozadju poročanja o nasilju strah, stiska ali želja po zaščiti sebe ali drugih.

- mit, da je žrtev sokriva za izvajanje nasilja (*"Za prepir sta vedno potrebna dva.", "Kaj si pa ti njim naredil, da so takšni do tebe?"*)

Prav je, da učitelj razišče perspektivo vseh udeležencev medvrstniškega nasilja. A pripisovanje odgovornosti za nasilje žrtvi v večini primerov ni ustrezno in za žrtev predstavlja dodatno stigmatizacijo. Učenci imajo pravico, da so sprejeti takšni, kakršni so, v kolikor njihovo vedenje ne posega v integriteto drugih oseb. Tudi učenci, ki kakorkoli izstopajo, se imajo pravico v šoli počutiti varne. Pomembno pa je, da zmore učitelj raziskati in razumeti tudi motive nasilneža – seveda ob ustreznem sankcioniranju nasilnega vedenja in jasnemu sporočanju, da takšno vedenje ni ustrezno.

- nedojemanje resnosti situacije, nezavedanje možnih posledic nasilja (*"To ni nič takega, saj se samo hecajo, pa jih daj nazaj."*)

Sanders in Phye (2004) ocenjujeta, da približno 30 % žrtev o svoji izkušnji medvrstniškega nasilja nikoli ne spregovori. Kot možne razloge za to navajata sram, strah pred maščevanjem in nezadostno podporo odraslih oseb. Molčanje o nasilju pa pogosto vodi v ponavljajoče se, dlje časa trajajoče medvrstniško nasilje. Zato je potrebno vsak sum medvrstniškega nasilja skrbno preveriti in ga ne odpraviti z minimaliziranjem težave. Ko v razredu zaznamo medvrstniško nasilje (nam o njem poroča žrtev, starši, vrstniki, ali nanj posumimo sami), je potreben takojšnji odziv in ukrepanje tako v odnosu do učenca, ki je žrtev nasilja, učenca, ki je nasilen, in celotne vrstniške skupine.

- zanikanje nasilja (*"Na naši šoli nasilja ni."*)

Nasilje je za skupine otrok in mladostnikov normativno in se dogaja v vseh vrtcih in v vseh šolah; stopnja intenzivnosti nasilja pa je odvisna od pripravljenosti strokovnih delavcev, da ga zaznajo in se nanj odzovejo. Dejstvo, da šola nasilja ni pripravljena zaznati, kaže na odsotnost strategij za

preprečevanje in odzivanje na medvrstniško nasilje. Posledično je na takšnih šolah nasilja zelo verjetno več kot na šolah, ki so v prepoznavanju nasilja bolj senzibilne.

- neprepoznavanje nasilja oziroma neravnovesja moči, še posebej v primeru odnosnega in verbalnega nasilja ("*Saj bi se lahko branil.*")

Kriterij, ali določeno vedenje predstavlja medvrstniško nasilje, je v veliki meri v občutih domnevne žrtve (žrtev se lahko čuti nemočno, tudi če z vidika zunanjega opazovalca ni zaznana kot taka) in to je razlog, da je pogosto nemogoče na prvi pogled oceniti, ali opaženo vedenje učencev predstavlja medvrstniško nasilje ali ne. Učitelji odnosno nasilje, natančneje socialno izključenost, zaznavajo kot manj resno obliko nasilja v primerjavi z verbalnim in fizičnim nasiljem (Duy, 2013), zato po poročanju učencev v primeru tovrstnih manj očitnih oblik nasilja v manjši meri posredujejo (Byers, Caltabiano in Caltabiano, 2011).

Celostno je področje medvrstniškega nasilja predstavljeno v naslednji knjigi:

Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Opombe

¹ Po mojih izkušnjah daje uporaba zgolj pozitivnega kriterija zelo pomanjkljive informacije o odnosih v razredu in položaju posameznika (ne omogoča ločevanja med priljubljenimi in kontroverznimi ter med zavrženimi in prezrtimi). Menim, da uporaba zgolj pozitivnega kriterija ni smiselna, saj s testiranjem dobimo premalo informacij, da bi bilo testiranje upravičeno. Če ocenjujemo, da bi uporaba negativnega kriterija utegnila negativno vplivati na odnose v razredu, je po moji presoji sociometrično preizkušnjo nesmiselno izvesti. Gre torej za dilemo, ali sploh uporabiti preizkušnjo, in ne, ali uporabiti negativni kriterij.

6. Ključne komunikacijske spretnosti učitelja

V tem poglavju boste:

- *ozavestili, da ima komunikacija vsebinski in odnosni vidik, ter spoznali pomen skladne komunikacije za učinkovito poučevanje;*
- *spoznali nekatere ključne komunikacijske spretnosti učitelja: aktivno poslušanje, dajanje povratnih informacij, postavljanje vprašanj.*

6.1 Vsebinski in odnosni vidik komunikacije in pomen skladnega komuniciranja

Učinkovita komunikacija predstavlja sredstvo razvijanja dobrih odnosov z učenci, obenem pa je jasno sporočanje predpogoj učinkovitega poučevanja in učenja. Že Watzlawick, Beavin Bavelas in Jackson (1967) so komunikacijo pojmovali ne le kot izmenjavo vsebinskih informacij, temveč tudi kot oblikovanje odnosa. V njihovi teoriji komunikacije je to razločevanje opredeljeno kot delitev komunikacije na:

- **vsebinski vidik**, ki se nanaša na vsebino izmenjave (KAJ sporočamo), ter
- **odnosni vidik**, ki se nanaša na način, na katerega sporočamo (KAKO sporočamo), in se kaže pretežno z nebesednimi znaki.

Od tega, kako prejemnik sporočila doživi odnosni vidik komunikacije, je odvisno, kako bo razumel in sprejel njegovo vsebino. Za učinkovito komunikacijo je pomembno, da sta vidika skladna, torej da sta vsebina in način sporočanja usklajena. Neujemanje obeh vidikov komunikacije pri sogovorniku sproža zmedenost in je v komunikaciji zelo moteče. Učitelj naj bi se neskladne komunikacije izogibal.

Primeri učiteljevih sporočil, kjer vsebinski in odnosni vidik nista usklajena

- Učitelj učenca pohvali, pri tem pa je njegov glas oster, obraz pa strog in mrk.
- *»To je zadnje opozorilo; če se tvoje vedenje ponovi, sledi kazen,«* učitelj posvari učenca, pri tem pa se mu smehlja in mu pomežikne.
- Učitelj učencem besedno sporoča, da je pomembno, da težave rešujejo skupaj in da se lahko v stiski vedno obrnejo nanj, dejansko pa za učence nikoli nima časa ali pa pogovor hitro zaključi z minimaliziranjem njihovih problemov.
- Učitelj vedenje učencev komentira s sarkastičnimi pripombami, npr.: *»Ti si pa res pravi biser.«*

Razmislite:

Ali ima tudi pisna komunikacija vsebinski in odnosni vidik? Kaj bi lahko bil odnosni vidik v pisni komunikaciji, npr. v elektronskem sporočilu?

Predpogoj za izboljšanje komunikacije z učenci je, da učitelj ozavesti neustrezne vzorce vedenja in njihov učinek na učence v procesu refleksije. Nato je smiselno, da temu sledi urjenje novih, učinkovitejših komunikacijskih vzorcev. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj komunikacijskih spretnosti, ki so pomembne za oblikovanje pozitivnega odnosa med učiteljem in učenci.

6.2 Spretnosti poslušanja

Poslušanje predstavlja bistveno komunikacijsko spretnost; če sogovornika ne znamo poslušati, bo tudi naše sporočanje omejeno učinkovito. Pri tem je pomembno, da si učitelj prizadeva »slišati« sporočilo tako na ravni vsebine kot na ravni odnosa, tako besedno sporočilo kot nebesedne znake. Takšno poslušanje, ki vključuje tudi odzivanje na vsebino in način povedanega, imenujemo **aktivno poslušanje** (Sutton in Steward, 2008). V Tabeli 7 so predstavljeni nekateri ključni znaki aktivnega poslušanja.

Tabela 8 - Znaki aktivnega poslušanja

Aktivno poslušanje	Aktivno poslušanje
= popolna prisotnost	≠ selektivno poslušanje
= iskanje smisla v slišnem	≠ premlevanje svojega odziva (<i>»Kaj naj mu rečem?«</i>)
= poslušanje onkraj pomena besed	≠ osredotočenost nase
= opazovanje (usklajenosti) učenčevih besednih in nebesednih znakov	≠ prekinjanje učenca
= odzivanje na slišano; stalno preverjanje, da bi dosegli resnično razumevanje	≠ predvidevanje/ugibanje nadaljevanja zgodbe
	≠ preskakovanje »težkih« informacij

Aktivno poslušanje torej vključuje tudi odzivanje na slišano. Spretnost, ki se nanaša na povzemanje vsebine slišane, se imenuje **parafraziranje** in pomeni povzemanje oziroma reflektiranje učenčevega sporočila z lastnimi besedami (Sutton in Steward, 2008). Parafraziranje ni papagajsko ponavljanje; pomembno je, da je pristno in da ne postane preveč stereotipno. S parafraziranjem učitelj:

- preverja pravilnost svojega razumevanja učenčevega sporočila;
- pokaže, da je slišal in da mu je mar;
- učencu lahko z dobrim parafraziranjem zrcali nekatere vidike njegovega problema in mu s tem omogoča, da svoj problem bolje razume.

Primer aktivnega poslušanja z uporabo parafraziranja v komunikaciji med učiteljem in učencem

Učenka: *Sploh se noče več pogovarjati z mano! Prej pa sva bili ves čas skupaj, saj veste. Tudi za projekt je rekla, naj si poiščem koga drugega, da ona z mano sploh ne bo sodelovala. Zdaj sploh ne vem, kako bom lahko naredila projekt za biologijo. Ona pa sploh ne govori z mano, ko jo vprašam, kaj je sploh narobe, ni odziva, nič!*

Učiteljica: *Tudi jaz sem opazila, da se z Barbaro ne družita več. Si predstavljam, da mora biti to boleče zate. Če te prav razumem, ima tvoja težava dva vidika: boli te, ker je prijateljica kar tako brez pojasnila prekinila stike s tabo, poleg tega pa te skrbi, kako boš opravila obveznosti za šolo, kjer bi morali sodelovati. Sem te pravilno razumela?*

Parafraziranje in spodbujanje učenca k nadaljnjemu raziskovanju svojega problema in iskanju rešitev je običajno mnogo bolj učinkovito kot dajanje nasvetov, ki zapira komunikacijo in učenca ne motivira k nadaljnjemu raziskovanju svojih težav.

6.3 Spretnosti posredovanja povratnih informacij

Delo učitelja v veliki meri vključuje dajanje povratnih informacij in sicer tako o socialnem in učnem vedenju učencev kot o njihovih dosežkih. V nadaljevanju je navedenih nekaj splošnih smernic za učinkovito dajanje povratnih informacij.

Povratne informacije s strani učitelja predstavljajo za učenca enega izmed ključnih virov, ki jim omogoča izboljšanje svojega vedenja ali dosežkov, zato je pomembno, da so posredovane na način, da jih bo učenec doživel kot relevantne. Pri tem so lahko povratne informacije o učenčevem vedenju pozitivne (pohvala) ali negativne (graja, kritika).

Marentič Požarnik (2014) je na podlagi pregleda ugotovitev raziskav oblikovala naslednja priporočila za učinkovito uporabo pohvale in graje:

- Pohvala in graja naj bosta usmerjeni na učenčevo vedenje ali dosežke, ne pa na njega kot na posameznika (npr. »*Govorno predstavitev si zares skrbno pripravil.*« ali »*Ni prav, da si udaril sošolca.*« namesto »*Kako si skrben in marljiv.*« ali »*Zelo nesramen si do sošolcev.*«).
- Pohvala naj bo spontana in pristna; učenci načeloma dobro prepoznajo nepristno in neosnovano pohvalo in je ne sprejmejo kot relevantno.
- Pohvala naj bo usmerjena v stopnjo učenčevega napredka in ne v primerjanje z drugimi učenci v razredu (uporaba individualnega in ne socialnega kriterija).
- Ko pohvalimo, izpostavimo predvsem učenčevo prizadevanje kot dejavnik učenčeve uspešnosti (in ne njegovih sposobnosti ali sreče); ko grajamo, kot razlog za učenčevo neuspešnost ali neprimerno vedenje načeloma izpostavimo pomanjkanje prizadevanja.

- Pohvala in graja sta učinkovitejši, če sta izrečeni na štiri oči in ne pred celotno skupino, še posebej, če je razredna klima manj ugodna.
- Tako pohvala kot graja sta učinkovitejši, če sta učitelj in učenec v pozitivnem odnosu.

Avtorji v okviru teorije samodoločanja (predstavljene v poglavju 3.2.2.2 *Teorija samodoločanja*) opozarjajo, da ima vsaka pohvala dve možni funkciji: (1) posredovanje informacij (npr. »*To si pa res odlično povzel – videti je, da si dobro prebral besedilo.*«) in (2) nadzorovanje (»*To si pa res odlično povzel – točno tako, kot sem ti naročila.*«). Od načina posredovanja povratne informacije je odvisno, katera funkcija bo prevladala, pri čemer je za spodbujanje intrinzične motivacije učencev mnogo ugodnejše, če pohvalo oblikujemo tako, da spodbuja avtonomijo učencev – torej poskušamo minimalizirati vidik nadzorovanja in pohvalo posredovati kot informacijo o dobro opravljenem delu (Rigby in sod. 1992).

6.3.1 TI in JAZ sporočila

Negativne povratne informacije je mogoče včasih (ne pa vedno) bolj učinkovito sporočiti v obliki JAZ sporočil (Gordon, 1989). V konfliktnih situacijah v medosebnih odnosih pogosto uporabljamo zaimek TI, pa naj bo v odkriti ali v prikriti obliki:

- (TI) Spet klepetaš!
- Ja kakšno razdejanje pa si pustil za seboj (TI).
- Ves čas mi skačeš v besedo (TI).

Vsa ta sporočila se nanašajo na našega sogovornika, ne pa na nas same. O našem problemu ne povedo ničesar. Če bi želeli sporočiti nekaj o nas samih, bi morali uporabiti JAZ stavek:

- Kadar klepetaš, me motiš pri razlagi.
- Moti me, da se ne držiš našega dogovora, da vsak pospravi za sabo.
- Kadar me prekinjaš, se zmedem in pozabim, kaj sem želel povedati.

JAZ sporočilo pomeni, da odgovornost za svoj problem prevzemamo nase – sporočamo, kaj se dogaja v nas, kaj občutimo, kaj je torej naš problem. TI sporočilo pa izraža negativno sodbo o našem sogovorniku, ne da bi ta sploh izvedel za naš problem.

JAZ sporočila bi lahko imenovali tudi »sporočila, s katerimi prevzemamo odgovornost«. Takšna sporočila so načeloma učinkovitejša od TI sporočil, saj vsebujejo minimalno negativno vrednotenje sogovornika in ne škodujejo odnosu.

JAZ sporočilo je sestavljeno iz treh delov:

Prvi del sogovorniku pove, kaj je tisto, kar nam *Kadar klepetate, ...* povzroča problem.

Gre za opis stanja oziroma vedenja druge osebe, ki nam povzroča problem. Pomembno je, da gre za navajanje dejstev in ne za vrednotenje.

JAZ sporočilo se običajno začinja s »Kadar...«. To pomeni, da so naša neprijetna občutja v zvezi z drugo osebo vezana le na neko določeno situacijo.

Drugi del vsebuje opis posledic, ki nam jih *Kadar klepetate, moram* povzročijo v prvem delu navedene okoliščine. *prekiniti razlago, ...*

Pomembno je, da so te posledice resnične. Le tako bo naš sogovornik sporočilo zaznal kot verodostojno. Z drugim delom sporočila sogovorniku omogočimo vpogled v to, kakšne posledice ima njegovo vedenje za nas. Gordon (1989) predlaga, da se je potrebno pred učenjem uporabe JAZ sporočil najprej naučiti ločevati, katero vedenje ljudi v naši okolici ima za nas osebno neke posledice in katero jih nima. Sogovornik bo motiviran za spremembo svojega vedenja le, če verjame, da ima njegovo vedenje za nas resnično posledice.

Tretji del vsebuje opis našega čustvenega stanja in posledic, ki smo jih navedli v drugem delu. *Kadar klepetate, moram prekiniti razlago, kar mi je neprijetno in me jezi.*

Zaporedje vedenje-posledice-čustva sporoča, da čustva izvirajo iz posledic vedenja, ne pa iz vedenja samega. S tem sta ogroženost sogovornika in njegova potreba po obrambi manjši. Tako zaporedje je pomembno, ni pa vedno nujno, da dosežemo enak učinek. Posamezni deli sporočila so na primer lahko tudi drugače razporejeni, kakšen del lahko včasih tudi manjka. Ključno je, da se izognemo uporabi TI sporočila, ki prinaša očitke, ali indirektnega sporočila, pri katerem ostaja naš sogovornik v dvomih, ali je namig pravilno razumel.

Tudi z JAZ sporočilom se ne moremo povsem izogniti temu, da se ne bi naš sogovornik morda vendarle čutil prizadetega. Izvedel je, da nam s svojim vedenjem povzroča problem. Naše sporočilo je tudi povzročilo, da ima sedaj tudi on problem, in zato je prvi odziv ljudi na JAZ sporočila lahko tudi obrambnega značaja. Če se to zgodi, je smiselno, da v nadaljevanju pogovora uporabimo tehniko aktivnega poslušanja in ne vztrajamo še naprej v JAZ sporočilu.

Prisluhnemo sogovornikovim morebitnim pojasnilom in smo razumevajoči, vendar pa to ne pomeni, da odstopamo od svojega prvotnega sporočila. Prizadevamo si, da bi skupaj rešili težavo, ki nam jo povzroča vedenje našega sogovornika.

Z uporabo JAZ sporočila sebe razkrijemo veliko bolj, kot če bi uporabili TI sporočilo, zato je lahko zelo boleče, če sogovornik takega sporočila ne sprejme ali ga celo zavrne. Takšna sporočila je zato smiselno uporabiti le v okolju, v katerem se počutimo varne. Poleg tega so JAZ sporočila lahko tudi manipulativna, saj lahko z opominjanjem na to, kakšne posledice imajo drugi na naša čustva, vzbujamo občutja krivde. Pomembno je, da se poskušamo temu izogniti ter da jaz sporočila v komunikaciji z otroki in mladostniki previdno in smiselno uporabljamo.

6.4 Postavljanje vprašanj

Postavljanje vprašanj je ena izmed temeljnih spretnosti tako za učinkovito poučevanje kot za vzpostavljanje odnosa. Vprašanja naj bi pri pouku zastavljal tako učitelj kot učenci, vendar pa raziskave kažejo, da močno prevladujejo vprašanja učitelja, predvsem takšna, ki so usmerjena na nižje kognitivne ravni, ki zahtevajo le spominsko reprodukcijo.

Vprašanja, ki jih učitelj postavlja pri pouku, je mogoče razdeliti na (Smith, 2007):

- vprašanja, s katerimi učitelj pridobiva informacije; pri tem odgovora ne pozna vnaprej (npr. *»Kaj si počel med prvomajskimi počitnicami?«*),
- vprašanja, kjer učitelj vnaprej pozna pravilen odgovor (npr. *»Koliko je 7 x 8?«*).

S postavljanjem vprašanj pri pouku učitelj učencem modelira, kako naj bi si učenci za preverjanje lastnega znanja sami zastavljali vprašanja ter s tem usmerja njihovo mišljenje ter samostojno učenje. Zato je pomembno, da učitelj vprašanja pri pouku uporablja načrtno in osmišljeno. Pri uporabi vprašanj pri pouku je smiselno upoštevati naslednja priporočila:

- Vprašanja naj izhajajo iz učnih ciljev: če je cilj določene učne enote, da učenci usvojijo osnovne koncepte, bo učitelj pri pouku uporabljal drugačna, bolj zaprta ter usmerjena vprašanja, kot kadar je cilj učne enote spodbujati ustvarjalno mišljenje učencev ter kritično mišljenje.
- Učitelj naj se izogiba uporabi zaprtih vprašanj (torej vprašanj, na katera je mogoče odgovoriti zgolj z da ali ne) ter vprašanj, v katerih je odgovor že nakazan (npr. *»Je za mrtve ribe v jezeru krivo onesnaževanje okolja?«*). Takšna vprašanja učence odvrtačajo od lastnega razmišljanja.
- Vprašanja naj bodo jasna, razumljivo strukturirana in čim krajša.
- Učencem je potrebno omogočiti dovolj časa za odgovor, jih med odgovarjanjem ne prekinjati ter pokazati zanimanje za odgovore, tudi kadar so napačni. V primeru napačnega odgovora je potrebno učencem povedati,

kaj je v njihovem odgovoru napačno, ter jih s podvprašanji voditi k pravilnemu odgovoru.

- Kadar učitelj vprašanja uporablja za spodbujanje razredne diskusije, je pomembno zagotoviti, da so učenci čim bolj enakomerno vključeni v diskusijo.
- Učitelj naj učence spodbuja, da sami postavljajo vprašanja.

Poleg vprašanj, ki jih učitelj postavlja z namenom sledenja učnim ciljem, učitelj vprašanja uporablja tudi v procesu pomoči učencem pri reševanju vzajemnih konfliktov ter pomoči učencem v stiski – torej kot del aktivnega poslušanja. V takšnih situacijah je še posebej pomembno, da so vprašanja dovolj odprta, da imajo učenci možnost pojasniti svoje dožemanje situacije ter da učitelj z njimi ne izraža obsojanja (npr. namesto »*Zakaj si ga udaril?*« je ustrežnejše vprašati »*Kaj se je zgodilo?*«).

7. Viri

- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (Ur.) (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. in Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J. in Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 105–119.
- Cameron, J. in Pierce, D. W. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363–423.
- Cillessen, A. H. N. in Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. V A. H. N. Cillessen in W. M. Bukowski (Ur.). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (3–10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY, ZDA: Basic Books.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 42, 565–579.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000-2001). *Self-determination theory: An approach to human motivation and personality*. Sneto 22.7.2013 z domače strani Univerze v Rochestru <http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html>
- Dietrich in Kanso (2010). A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychological Bulletin*, 136, 822–848.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50, 987–1002.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. London, Združeno kraljestvo: Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current directions in Psychological Science*, 17, 391–394.
- Dweck, C. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67, 614–622.
- Freiberg, J.H. (1999). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn and Bacon.
- Good, C., Aronson, J. in Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.
- Good, T.L. in Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman Publishers.
- Gordon, T. (1989). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

- Gore, J. in Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education – a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119–136.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S. in Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526–1541.
- Hawker, D. in Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441–455.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). Delovne oblike supervizijskega procesa. V A. Kobolt in S. Žorga (Ur.) *Supervizija. Proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a mean to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 47–71.
- Luft, J. in Ingham, Harry (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: UCLA.
- Marentič Požarnik, B. (2014). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Nakamura, J. in Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. V C. R. Snyder in S. H. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (89–105). New York, NY, ZDA: Oxford University Press.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. in van der Maulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Philipp, A. in Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teacher. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 494–504.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. in Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165–185.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103
- Rupnik Vec, T. (2005): Supervizija v akciji: drobci dogajanja s supervizijskega srečanja. *Sodobna pedagogika*, 9, 75–94.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Santrock, J. W. (2006). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53, 286–292.

- Salmivalli, C. in Peets, K. (2011). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. V K. H. Rubin, W. M. Bukowski in B. Laursen (Ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (322–340). New York: The Guilford Press.
- Sanders, C. E. in Phye, G. D. (Ur.) (2004). *Bullying. Implications for the classroom*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Sellers, M. (2014). *Reflective practice for teachers*. London: Sage.
- Smith, H. A. (2007). *Teaching adolescents. Educational psychology as the science of signs*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stanovich, K. K. (2013). *How to think straight about psychology*. Boston: Pearson.
- Sutton, J. in Steward, W. (2008). *Learning to counsel: Develop the skills, insight and knowledge to counsel others*. Oxford: How To Books.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. V A. H. N. Cillessen in W. M. Bukowski (Ur.). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (27–53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wallace, S. (2007). *Teaching, tutoring and training in the lifelong learning sector*. Exeter: Learning Matters.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. in Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: W. W. Norton.
- Weiner, B. (1985). Principles for a theory of student motivation and their application within attributional framework. V C. Ames in R. Ames (Ur.) *Research on motivation in education* (15–38). Orlando: Academic Press.
- Woolfolk, H. A. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Žorga, S. (1999): Model mentorske supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga (Ur.) *Supervizija. Proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

