

ZDRUŽENJE
ZA SLOVENSKE
PEDAGOGE

ZSP

KAROLJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Urednika:
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik; Ljubljana)
Alenka Kobolt (odgovorna urednica; Ljubljana)

To številko uredila:
This issue edited by:

Sonja Žorga

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)
Sonja Žorga (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:
Members of advisory board:

Lučka Babuder
Mojca Bekš
Brane Franzl
Borut Kožuh
Bojana Silahić
Ivo Škoflek
Jožica Tolar
Darja Zorc-Maver

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:

Nenad Maraš
Nenad Maraš

Lektorirala:
Angleški prevodi:
Tisk:

Marinka Milenkovič
Metka Čuk
Tiskarna Vovk

Letnik VIII, 2004, št. 2
Vol. VIII, 2004, No. 2
ISSN 1408-2942

Spletni naslov: <http://www.uni-lj.si/~pefzsp>

Naročnina na revijo za leto 2004 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2004 finančno podpira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociogical Abstracts*.

Kazalo/Contents

Tematska številka: Teorije razvoja

- | | |
|--|--|
| <i>Špela Razpotnik</i>
Jaz še vem kdo sem in od kod prihajam - o konceptu etnične identitete | <i>Špela Razpotnik</i>
I still know who I am and where I come from - about the concept of ethnic identity |
| <i>Nataša Martinjak</i>
Telo, gibanje in razvoj mišljenja | <i>Nataša Martinjak</i>
Body, movement and development of cognition |
| <i>Darja Čot</i>
Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja | <i>Darja Čot</i>
Bandura's concept of perceived self-efficacy as an important factor of one's activity |
| <i>Damijana Žist, Irena Oblak</i>
Razvojna teorija Leva Semjonoviča Vigotskega | <i>Damijana Žist, Irena Oblak</i>
Developmental theory of Lev Semyonovich Vygotsky |
| Navodila avtorjem | Instructions to authors |

Jaz še vem kdo sem in od kod prihajam - o konceptu etnične identitete

I still know who I am and where I come from - about the concept of ethnic identity

Špela Razpotnik

Povzetek

Špela Razpotnik, mag. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

Osrednji koncept, ki ga članek obravnava, je koncept etnične identitete. V začetku se članek dotakne različnih teoretskih podlag aksioma razlikovanja kot pogoja vsakršne identitete. Sledijo razlage vloge etnične identitete pri adaptaciji priseljencev ter interakcijski model oblik akulturacije. V nadaljevanju odpre prostor kritikam asimilacijskih modelov, čemur sledi pristop raziskovanja oblik kapitala kot ustrežnejše izhodišče za razlago položaja priseljencev v sodobnem svetu. Kot možna jedra etnične organizacije so posebej izpostavljeni in opisani etnična cerkev, soseka, jezik in družina. Članek se zaključi z odprtjem teme hibridnih identitet, ki jo predlaga kot - za sodobnost relevantnejše - izhodišče pojmovanja ne le etnične, ampak identitete nasploh.

Ključne besede: identiteta, etnična identiteta, priseljenci, akulturacija, etnična organizacija, socialni kapital

Abstract

The main concept discussed in this article is the concept of ethnic identity. First the article touches on the various theoretical approaches to the role of differentiation as a condition of any kind of identity. This is followed by explanations of ethnic identity for migrants in their adjustment to the new country and the interactive model of acculturation. It further addresses various criticisms of the assimilation models and looks at various forms of capital as a more suitable starting point for an explanation of the migrant's position in the modern world. Ethnic church, neighbourhood, language and family are listed and described as potential cores of ethnic structuring. In conclusion, the article addresses the subject of hybrid identities which could be used as a more relevant starting point in today's world not only to discuss the ethnic identity but indeed any identity.

Key words: *identity, ethnical identity, immigrants, akulturation, ethnic organisation, social capital*

Fantazma doma

Če je postmoderna resnično čas izgube identitetne trdnosti, potem ne preseneča, da so bitke za domove, njihovo ponovno odkrivanje, varovanje in ohranjanje postale ravno sedaj tako pereče in se na nivoju skoraj celega sveta bijejo na meč.

Izbrani naslov, *Jaz še vem kdo sem in od kod prihajam*¹, lahko razumemo kot sporočilo identitetne zadrege, občutka nepripadanja oz. izgubljenosti ter brezdomnosti sodobnega subjekta. Nanaša se na vsakogar izmed nas, na posebej izrazit način pa na priseljence in njegovo ustvarjanje varnega doma. Doma, ki bi zagotavljal občutek sprejetosti, ki bi nudil tako željeni občutek brezpogojne

¹ Sicer parafraza izjave junaka Vinza iz filma *Sovrašтво* režiserja M. Kassowitza (1991).

pripadnosti in dajal tudi trdno vizijo gotove prihodnosti. Zgornja izjava brezdomnega subjekta ali potomca priseljencev pa pridobi na čustveni moči, če je izrečena v trenutku, ko je občutek pripadnosti tega, ki jo izjavlja, najbolj negotov, ko ta ravno najbolj ne ve, ne od kod prihaja, niti kam gre. Če pa imamo v mislih potomca priseljencev, ki še ve, kdo je in od kod prihaja in se želi povrh vsega tja, na "svoje" tudi vrniti, se moramo zavedati, da ta "vrnitev" lahko pomeni sploh prvi obisk obljubljenega, lahko bi rekli mitološkega doma. Vsi smo na nek način iskalci doma. V svoji želji po pripadnosti pa se moramo paziti nevarnosti, da v prisvajanju različnih njegovih zemeljskih izrazov ne začnemo krčevito odrekati pravice, težnje in želje po domu drugim njegovim iskalcem.

V ponovnem odkrivanju in varovanju lastnih domov, ki jih morda sredi postmodernih, smisla očiščenih puščav, niti več ni, se zapiramo, ograjujemo z visokimi zidovi strahu in nerazumevanja. Obstajajo starodavna izročila, ki velevajo gostoljubje. Posebej še v puščavi, kjer smo vsi nomadi in vsi potujemo in je zato sprejeti popotnika pravzaprav za vse nas življenjskega pomena.

Razlikovanje kot pogoj (etnične) identitete

Od sociologa Schumerja (1840-1910) dalje lahko govorimo o razločevanju med lastno skupino (in-group) ter tujo skupno (out-group) kot osnovni strukturni značilnosti vseh skupin, piše Schulze (2003). Lastno skupino veže "mi-občutek", kar pomeni močno tendenco članov skupine, da imajo ostale člane lastne skupine za enakovredne, člane tujih skupin, druge, pa za manjvredne ali pa večvredne - primerjave z drugimi skupinami so možne v obe smeri - tako "navzdol" kot tudi "navzgor". V vsakodnevnih srečevanjih se posamezniki primerjamo z nam podobnimi drugimi. Dimenzije, ki jih uporabljamo pri primerjanju lastne skupine z ostalimi skupinami, imenujemo socialne kategorizacije (Skevington in Baker, 1989). Po svoji naravi so to stereotipni in konsenzualni konstrukti, ki označujejo dogovorjene in ne nujno tudi osebno izkušene meje pripadanja skupini. Družbena identiteta tako temelji na ponotranjenju teh družbenih kategorij, stereotipov oz. konsenzualnih verjetij. Posameznikov koncept o samem sebi je torej sestavljen iz dveh različnih podsistemov, iz socialne identifikacije, ki izhaja iz znotraj-

ter zunaj-skupinskih kategorizacij oz. iz medskupinskih primerjav (po spolu, rasi, etničnosti, nacionalnosti, poklicnem statusu in razredu) in pa osebne identifikacije, ki jo tvorijo idiosinkratični opisi oseba kot unikatnega individua (prav tam).

Kelly (1990) podaja zaključke raziskav, povezanih z medsebojno primerjavo skupin z različnim statusom in pravi naslednje:

- skupine se na splošno medsebojno zaznavajo kot bolj različne druga od druge, kot to dejansko so;
- člani manjšinske skupine izražajo razlike za večje kot člani večinske skupine oz. jih bolj poudarjajo, kar se kaže v nižji stopnji razumevanja večinske pozicije s strani manjšine in pa v večji stopnji znotrajskupinskega favoriziranja;
- tako člani manjšinske kot večinske skupine imajo raje vedenjski stil svoje (ingroup) in ne druge (outgroup) skupine;
- pri članih manjšinske skupine je poudarjanje pozitivnega razlikovanja od večinske skupine del poskusa pridobiti nove člane. Ker so manjšina in se kot taki počutijo ogrožene, si še bolj kot večina prizadevajo pridobiti nove člane;
- v raziskavah so odkrili pozitivne korelacije med stopnjo medskupinske diferenciacije in znotraj-skupinske identifikacije. Torej, močnejša identifikacija s skupino, naj bo v primeru manjšine ali večine, je pomembno povezana z večjo tendenco zaznavanja lastne skupine kot trdnejše, bolj konsistentne in fleksibilnejše oz. manj nekonsistentne in rigidne od zunanje skupine.

Za dinamiko v skupini in med skupinami je tudi značilno, da navznoter deluje skupinska tendenca k miru in redu, a zato navzven pogosto tendenca k napetosti ter boju. Pripadnost lastni skupini naj bi dajala posamezniku smisel obstoja. Te smiselnosti lastne skupine ne ustvarjajo le norme in vedenjski vzorci, ki člane povezujejo, temveč tudi identifikacija z najrazličnejšimi simboli pripadnosti (grbi, zastavami, emblemi, v katerih se pogosto zrcalijo kulturne stvaritve ali dosežki preteklih pripadnikov določene skupine, v teh simbolih pa se pogosto zgoščajo tudi naravne značilnosti, ki si jih pripadniki določene skupnosti brezkompromisno lastijo le zato, ker se nahajajo znotraj istih teritorialnih meja kot tudi skupina sama²). Skupina potrebuje kontinuiteto, v kateri bo razvijala svoje norme in simbole

² Npr. Triglav.

in občutenja trajnosti. Kontinuiteto pa potrebuje tudi zato, da se prek eksistence posameznega člana občuti kot trajna in legitimna. Morda odtod nagnjenje pri ljudeh, da tako radi raziskujejo zgodovino svoje skupine vse od njene "ustanovitve", da jo za namene integracije skupine poenostavljajo ali pa si jo po potrebi celo izmišljajo (Shultze, 2003, Anderson, 1998). Kljub nujnosti določene mere kontinuitete za občutenje obstoja določene skupine pa je značilno, da se prav rezi oz. mejniki vtisnejo najgloblje v njeno telo. Kot pravi Dolar (2000), za identiteto nikakor ne zadošča naslonitev na tradicijo, prepoznanje v izročilu, razpoznavanje zaščitnih znakov, zakoličenje domačega in avtentičnega. Za vsako identiteto, vredno tega imena, je potrebno določeno dejanje, ki tako na kolektivni kot na individualni ravni terja odklon od dotlej znanega in našega, terja prekinitve niti, ki nas vežejo na korenine, potujitev vsega dotlej domačega. Ni naključje, da so najpomembnejši kulturni simboli, denimo Slovenije, povezani prav s posamezniki oz. njihovimi dejanji, ki so vnašala elemente subverzije in nepokorščine v tedaj veljavni red (npr. Prešeren, Cankar, tudi Kosovel, ...). Dolar (prav tam) pravi, da nacionalna identiteta lahko dobi svoj smisel le, kolikor ne deluje kot fiksno merilo za odmerjanje domačega in tujega, našega in ogrožajočega, temveč šele z dejanji, ki prevračajo dotedanje merilo, ga premestijo oz. ga nujno postavijo pod vprašaj. Tako meni, da če sprejmemo, da se le ta pravzaprav gradi na podlagi rezov, je ni stvari, ki bi bolj ogrožala neko identiteto (tudi nacionalno) kot samo govorjenje o njenem ogrožanju, o izgubi nacionalne substance in vse podobno govorjenje, ki se oklepa fiksnosti svojega merila.

Nihče ni pripadnik le ene skupine. Vedno obstaja več skupin, ki jim posameznik pripada in ki so del njegove identitete. Različne skupine v nekaterih situacijah zahtevajo od njega različne oblike lojalnosti. Pogojujejo notranje konflikte, ko v različnih situacijah zahtevajo različne oblike vedenja, v zameno pa obljublajo v različnih situacijah pomoč ter varnost.

Sodobna dekonstruktivistična doktrina se opira na razumevanje, da so vsakršne identitete konstruirane znotraj, ne pa zunaj diskurza. Prav zato jih moramo razumeti kot ustvarjene v specifičnih historičnih in institucionalnih prizoriščih, znotraj specifičnih diskurzivnih formacij in praks. Razen tega se pojavljajo in ustvarjajo znotraj igre specifičnih modalitet moči in so zato bolj produkt razlikovanja in izločanja kot pa znak identične, naravno konstruirane in notranje nediferencirane

skupnosti. Predvsem in pa povsem v nasprotju z obliko, v kateri se o identitetah tradicionalno govori, so identitete skonstruirane prek in ne zunaj razlike. Hall (2003) se sklicuje na Derridaja, Laclaua in Butlerjevo, ko pravi, da je kakršenkoli pozitivni pomen pojma identiteta lahko izgrajen le prek posameznikovega odnosa z drugim, odnosa do tega, kar ni sam, prek natanko tega, kar mu manjka, to pa je imenovano konstitutivna zunanost. Identitete lahko delujejo kot točke identifikacije in povezanosti, vdanosti in zvestobe, le zaradi svoje zmožnosti izločati, izobčiti, pustiti zunaj, kar je zavrženo. Vsaka identiteta ima na svojih robovih torej presežek, nekaj več, nekaj neintegriranega vase, nekaj, kar se integraciji izmika. Notranja homogenost, ki jo tradicionalni termin identiteta jemlje za osnovo, ni naravna, pač pa konstruirana oblika enosti; saj ima vsaka identiteta nujno svoje drugo, četudi zamolčano ali neizgovorjeno. Hall (prav tam) navaja Laclaua, ki trdi, da je konstitucija družbene identitete dejanje moči, saj se neka dejanskost lahko delno potrdi le tako, da potlači, zaduši oz. prepreči tisto, kar jo ogroža. Derrida (po Hall, 2003) je pokazal, kako je konstrukcija identitete vselej osnovana na izločitvi nečesa in vzpostavitvi nasilne hierarhije med dvema poloma, ki iz delitve izhajata. Na primer moški/ženska, itd. Kar je značilno za drugi termin, je njegova reduciranost na funkcijo slučaja, nečesa dodanega, kar je v nasprotju z bistvenostjo prvega. Podobno velja za odnos črnc-beleci, kjer je seveda belec ekvivalent človeškemu bitju. Ženska in črnc sta torej oznaki, označena termina, v nasprotju z neoznačenimi termini, kot sta moški in belec.

Tako kot Hall (2003) tudi Jenkins (1997) poudarja, da lahko identiteta doseže svoj izraz zgolj preko negativnega. V razmislek o identifikaciji in ustvarjanju identitete je torej pomembno vključiti pojem razlikovanja. To pa ni nikoli vrednostno nevtralno, marveč je vselej implicitni ali eksplicitni izraz socialnih razlikovanj, dominacij in izključevanj. Kategorije, ki jih identitete ustvarjajo in razglašajo, so v resnici skonstruirane znotraj igre moči ter izključevanja in niso rezultat naravne in neizogibne primordialne celote, pač pa naturaliziranega procesa poenotevanja (Bhabha, po Hall, 2003). Identitete lahko razumemo ne kot te, ki fiksirajo igro razlik na točki izvora in stabilnosti, pač pa kot konstruirane v in prek razlike in kot konstantno destabilizirane s tem, kar je puščeno zunaj.

Torej, identifikacija, proces ustvarjanja identitete, je označevalna praksa, proces, ki se udejanja prek razlikovanja, zato pomeni

diskurzivno delo, ki ima na eni strani povezovanje in na drugi zaznačevanje simbolnih meja. V tem procesu se ustvarja tisto, kar ostaja zunaj in sam proces identifikacije utrjuje, že omenjena konstitutivna zunanost. V terminih odnosov moči bi to pomenilo, da je marginalizirani ali podrejeni drugi vselej notranja sila destabilizacije obstoječega, znotraj identitete dominantnega termina. Nestabilnost katerekoli dominantne identitete – saj mora vselej že utelešati tudi svojo negacijo - je rezultat same narave jezika in označevalnih praks. Podrejeni predstavlja inherentno negotovost ter nestabilnost centra kakršnekoli formacije identitete ali jezika, konstantno spodbija moč jezika, da bi definiral stabilno identiteto. Grossberg (2003) govori o dveh variantah pravkar omenjenega: prva je pojmovanje dodatka, ostanka, presežka, ki postavlja drugega oz. podrejenega zunaj polja subjektivnosti. Druga oblika je pojmovanje “negativnosti”, ki locira drugega oz. podrejenega znotraj polja subjektivnosti, kot njegov sestavni del. V sodobni identitetni teoriji je za to mnogo primerov. Lyotard (1990) npr. vidi Žide kot nujne za konstitucijo identitete Evrope, saj se brez njihove izločitve Evropejci ne bi mogli identificirati.

Četudi je morda tak prvi vtis, pa etničnost ni rezervirana le za podrejene skupine oz. za manjšine, pač pa imajo ti, ki se predstavljajo kot večina, “skrito etničnost”, ki je naturalizirana, ugotavlja Anthias, (1992, 2001). To pomeni, da je njihova kultura v določeni družbi najbolj polno zastopana in predstavljana. Te etnične večine še kako potrebujejo druge, ki so napram njim v podrejenem položaju in v razmerju do katerih se definirajo. Tudi zanje torej velja dejstvo odnosne skonstruiranosti identitete, ki dobi smisel le v kontekstu etnicizacije neke druge populacije.

Ključno za razumevanje koncepta identitete je torej pojmovanje identitete na podlagi razlikovanja od navidezne celote drugačnega ali njej manjkajočega elementa. Začetek afirmacije enih in zavračanja drugih lastnosti pa se pri posamezniku začne v njegovih najzgodnejših interakcijah z okoljem. A univerzalnosti zaželenih oz. nezaželenih lastnosti kljubuje dejstvo za različna kulturna okolja specifičnih kulturnih kodov. Razmišljanje o etnični identiteti je v prvi vrsti povezano z vzgojo. Občutenje istovetnosti se začne ustvarjati preko zgodnjega verbalnega in neverbalnega dialoga – kompleksne interakcije ločevanja od in identifikacije z, ki poteka med otrokom in njemu pomembnim drugim. Glas drugega otroku govori, kdo je

in kaj naj počne. To je interakcijski učni proces, ki ustvarja notranje razmerje med zahtevami individuuma in socialnimi pričakovanji, ki jih je ponotranjil in ki jih lahko v tem kontekstu razumemo kot predstavnike kulture, meni Jenkins (1997). Otrokov svet, kjer je on in je ostali svet, je organiziran tudi v pojmih etnične klasifikacije. Kategorija etničnosti se toliko izraziteje zariše v otrokov mentalni zemljevid sveta v okoljih, kjer je etnična kategorizacija močno načelo socialne organizacije in stratifikacije.

Etnična identiteta kot dinamični konstrukt

Namesto o njeni primordionalnosti je tako smotrnejše govoriti o situacijski naravi etničnosti, ki je odvisna od vsakokratnih družbenih razmer. V določenih situacijah je etničnost lahko spremenljiva strategija, utemeljena v posebnih zgodovinskih pogojih ter okoljih. Eno pomembnih spoznanj norveškega antropologa Bartha (1998) je, da je etnična identiteta najbolj odvisna od socialne organizacije (kulturnih) razlik. Družbeni prostori, kjer potekajo medskupinske interakcije, določajo in dejansko tudi so učinkovite meje med skupinami, pravi Sanders (2002). Kot meni Barth, ti, in ne kulturne vsebine, definirajo med-skupinske, tudi etnične meje. Brumen (1999) v skladu s tem ugotavlja, da je etnična (in tudi druge socialne identitete) vselej kontekstualna in konstruirana in so njene meje premične glede na gibanja ter definicije drugih skupin in torej celotnega socialnega sistema. Bolj kot kulturna vsebina definirajo etnično identiteto socialne etnične meje; te imajo za akterje vlogo ločnic od ostalega sveta, narava etničnih in drugih socialnih identitet pa je tako opozicionalna in relacijska.

Phinneyeva idr. (2001) opisujejo etnično identiteto kot dinamični konstrukt, ki se razvija in spreminja glede na razvojne in kontekstualne dejavnike ter predstavlja kritično razvojno nalogo za adolescente, posebej še v kompleksnih, sodobnih družbah (Marcia; Waterman; Matteson; Archer; Orlofski, po Phiney idr., 2001). V primeru azijskih priseljencev v Ameriki, o katerih pišejo Min in Kim ter Rangaswamy (po Sanders, 2002), se npr. pogosto zgodi, da jih etnična identiteta najmočnejše "preplavi" ravno v času srednjega šolanja, ko se srečajo z mnogimi pripadniki iste etnične skupine. Kako dolgo ta konica traja, je odprto vprašanje. V času adolescence

se tako mnogi mladi, posebej pa še ti iz skupin z nižjo družbeno močjo oz. ti, ki se jim je težko uveljaviti na različnih, na etnično nevezanih področjih, začno poglobljati v učenje o lastni etničnosti. Ta proces lahko vodi h konstruktivni akciji, ki bo potrdila vrednosti in legitimnosti lastne skupine (Tajfel in Turner, po Phiney idr., 2001), ali pa k občutkom negotovosti in zmede oz. nezadovoljstva ter zamere glede ravnanja lastne skupine. Stopnje tega procesa so lahko take in drugačne in niso vse po vrsti neizogibne, odvisne pa so od socializacijskih izkušenj v družini, etnični skupnosti in od širšega družbenega ozadja. Vsi posamezniki tudi ne dosežejo stopnje "izgrajene etnične identitete", poudarjajo Phineyeva idr.

Po Berryju (2001) se pojem kulturne identitete nanaša na kompleksen set verjetij in naravnosti, ki jih imajo ljudje o samih sebi v odnosu do njihovega kulturnega skupinskega članstva. Navadno ta identiteta pride v ospredje, kadar so ljudje v stiku z drugo kulturo, prej kot pa kadar živijo v okolju ene same kulture (Berry, 2001; Phinney idr., 2001). Podobno kot pojmovanje akulturacijskih strategij temelji na dveh dimenzijah (ohranjanju lastne kulture in vključenosti v druge kulture oz. povezanosti z njimi), dandanes obstaja konsenz o tem, da je posameznikova slika o samem sebi prav tako konstruirana po dveh dimenzijah. Prva je dimenzija identifikacije z nekogaršnjo etno-kulturno zapuščino, in druga je identifikacija s širšo, dominantno kulturno skupino, meni Berry. Ta dva vidika kulturne identitete so različni avtorji različno poimenovali, denimo, etnična identiteta ter državljska identiteta. Avtor poudarja, da so te dimenzije pogosto neodvisne druga od druge, oz. da niso v negativni korelaciji – da več ene ne pomeni nujno tudi manj druge, ter da so pogosto vložene ena v drugo, v smislu, da je nekogaršnja etnična identiteta lahko vsebovana znotraj širše – nacionalne identitete. V nasprotju s tem Montero (po Sanders, 2002) ugotavlja, da s pojemanjem sovražnosti s strani sprejemajoče dežele pogosto upada moč etnične identitete in se slabijo etnične meje, čemur sledi hiter pomik v asimilacijo. Bonacich (prav tam) na študiji treh generacij japonskih priseljencev v Ameriki razkriva, kako sovražnost dominantne skupine pripomore k oblikovanju defenzivne reakcije etničnih skupin in posledično h krepitvi znotrajskupinskih, etničnih vezi. Etnično ograjevanje naj bi povečevalo zavest pripadanja skupini in verjetnost kolektivne mobilizacije. Drugi raziskovalci prihajajo z nasprotujočim argumentom in pravijo,

da učinki, kot so etnična ozaveščenost, skupinska solidarnost in potencial za kolektivno mobilizacijo, močnejše naraščajo pod pogoji stikov in tekmovanja z dominantno skupino (Hannan, po Sanders, 2002).

Phinney, Horenczyk, Liebkind in Vedder (2001) so na podlagi teorije in raziskav o etnični identiteti ter imigracijah in pa lastnemu empiričnem delu v štirih, imigrante sprejemajočih deželah, predlagali interakcijski model razumevanja psiholoških izidov imigracije. Medsebojno vplivanje etnične in nacionalne identitete ter vlogo obojega za psihološko blagostanje imigrantov lahko najbolje razumemo kot interakcijo med vedenjem in karakteristikami imigrantov ter odgovori sprejemajoče družbe nanje, oboje odvisno od specifičnih okoliščin imigrantskih skupin znotraj gostujoče družbe. Moč etnične in nacionalne identitete se spreminja v odvisnosti od podpiranja etničnega ohranjanja imigrantov in na drugi strani pritiska k njihovi asimilaciji. Večina študij, menijo avtorji, dokazuje, da kombinacija močne etnične identitete in močne nacionalne identitete vodi k najboljši adaptaciji.

Ta in podobne študije dokazujejo, da je bikulturna in integrirana identiteta nasploh povezana z večjim blagostanjem kot pa druge identitetne kategorije priseljencev. Ta naj bi prinašala imigrantom največ koristi, saj bi se lahko z bikulturno ali integrirano identiteto počutili tako člani etnične skupine kot tudi širše skupnosti.

Vloga etnične identitete pri akulturaciji priseljencev

Na vprašanje, kako sta med seboj povezani na eni strani etnična identiteta priseljencev in na drugi identifikacija z novo družbo, v kakšne medsebojne odnose ta dva vidika lahko stopata na nivoju posameznega izkustva, kako te kombinacije delujejo na adaptacijo priseljencev in kako se spreminjajo od enega do drugega nacionalnega konteksta, odgovarja v nadaljevanju predstavljena Berryjeva shema adaptacijskih strategij (Berry, 2001, Phinney, 2001).

Etnična identiteta imigrantov naj bi bila močna v primeru, ko imajo ti močno željo obdržati svojo identiteto in pa ko je pluralizem v gostujoči deželi opogumljen. Kadar je močna težnja k asimilaciji,

skupine pa se čutijo v gostujoči družbi sprejete, se razvije močna nacionalna identiteta. Soočeni z realno ali dozdevno sovražnostjo lahko imigranti bodisi zavrnejo ali opustijo svojo etnično identiteto, lahko pa tudi povečajo ponos lastne kulturne skupine in začno poudarjati medsebojno solidarnost kot način, kako opraviti z negativno naravnostjo širše družbe do njih. Kaj pomeni dober adaptacijski izid, je odvisno od vsake posamezne situacije. V primeru, da so imigranti pripravljene na adaptacijo v gostujočo deželo in se jih k temu opogumlja tudi s strani le-te, jim lahko večjo oporo nudi nacionalna identiteta. Lahko pa po pomembnosti za migrante daleč prednjači etnična identiteta, večjo oporo jim lahko nudi etnična skupnost, ki jih neposredneje preskrbuje s potrebnim občutkom pripadnosti. Ob tem ne gre zanemariti strukturnih vidikov, ki konec koncev predoločajo in uokvirjajo udejanjanje enega ali drugega.

Etnična identiteta postaja izstopajoč del akulturacijskega procesa, ki se začne, ko priseljenci pridejo v novo okolje. Avtorji razumejo akulturacijo kot širši konstrukt, ki vsebuje širok razpon vedenj, stališč ter vrednot, ki se začnejo spreminjati v stiku z novo kulturo. Etnična identiteta je po Phinneyevi (1990) tisti vidik akulturacije, ki se fokusira na subjektivni občutek pripadanja skupini ali kulturi. Akulturacija je tu razumljena kot dvodimenzionalni proces (podobno jo razume tudi Berry, 2001), dva pomembna vidika akulturacije sta: ohranjanje posameznikove kulturne dediščine in prilagoditev gostujoči družbi, konceptualno različni dimenziji, ki lahko neodvisno druga od druge variirata.

Berry (2001) govori o oblikah akulturacije in pravi, da to, v kolikšni meri želijo ljudje imeti stike oz. se izogibajo drugim, zunanjim njihovi lastni skupini, ter v kolikšni meri želijo vzdrževati (ali opustiti) svoje lastne kulturne značilnosti, ustvarja različne akulturacijske drže. Prisotna sta dva vidika, vidik sprejemajoče družbe ter vidik imigrantov. Vprašanje, ki si ga v zvezi z akulturacijo postavljajo imigranti, naj bi se glasilo: "Kako bomo mi opravili s tem?", medtem ko se člani sprejemajoče skupine sprašujejo: "Kako bodo oni opravili s tem?" Dejansko pa gre za vzajemen proces dveh vpletenih strani, pri čemer naj bi se spreminjali in prilagajali obe skupini. Znotraj teh dveh vidikov se ustvarja prostor za medkulturni kontakt, za krožni odnos, znotraj katerega posamezniki zavzemajo drže, ki jim "najbolj ustrezajo". Berry predlaga naslednji dve

vprašanji, na kateri si priseljenci odgovarjajo:

- Ali je vredno vzdrževati kulturno dediščino svojih prednikov?
- Ali je vredno razvijati odnose s širšo družbo?

Na podlagi teh vprašanj razvije štiri akulturacijske strategije – integracijo, marginalizacijo, separacijo in asimilacijo, ki izhajajo iz pritrdilnih ali odklonilnih odgovorov na ti dve vprašanji. Integracija, bikulturna identiteta oz. identifikacija z obojim, je definirana kot pozitiven odgovor na obe vprašanji in po Berryju pomeni, da je obema skupinama v interesu ohranjati lastno kulturo in hkrati vstopati v stike z drugimi. Obdržana je določena stopnja kulturne integritete obeh skupin, hkrati pa, posebej priseljenci, sodelujejo v integralnem delu širše družbe. Marginalizacijo opiše negativen odgovor na obe vprašanji, marginalizirano identiteto naj bi torej imel posameznik, ki se ne identificira ne z enim ne z drugim sklopom kulturnih vsebin. Pojavi se, kjer je malo možnosti oz. interesa za ohranjanje kulture ter malo interesa za stike s pripadniki drugih kultur. Pozitiven odgovor na prvo in negativen na drugo vprašanje, opisuje separacijo, imenovano tudi getoizacija; separirano identiteto ima torej posameznik, ki ima močno etnično identiteto oz. želi ohranjati izvorno kulturo, a se ne poistoveča, ne vstopa v stike z novo kulturo. Obratno, negativen odgovor na prvo in pritrdilen na drugo vprašanje pomeni asimilacijo; asimilirano identiteto ima torej posameznik, ki ne goji etnične identitete, a se identificira z novo kulturo. Ta model osvetljuje dejstvo, da proces akulturacije poteka po različnih poteh in da za imigrante ni nujno, da opustijo lastno kulturo, da bi se prilagodili novi.

Poudariti velja, da je tak model akulturacijskih drž utemeljen na predpostavki, da imajo imigrantske skupine in njihovi posamezni člani svobodo izbire, na kakšen način se želijo vključevati v medkulturne odnose. Seveda pa z vpeljavo strukturnega vidika ni (vselej) tako.

Zanimive so ugotovitve mednarodne raziskave (npr. Izrael, ZDA; Phiney, idr., 2001) o stališčih šolskih učiteljev do vključevanja migrantov v družbo. Kažejo, da so stališča učiteljev nasplošno privolilna do kulturnega pluralizma, ko pa gre za vprašanja, ki bolj konkretno zadevajo izobraževalni proces, se njihova stališča nagibajo k asimilaciji. Nekateri avtorji (npr. Sever, po Phinney, idr. 2001) svarijo, da taka asimilacijska izobrazbena orientacija lahko

prispeva k preobrazbi začasne marginalnosti (ki jo vidi kot skoraj neizogibno fazo v procesu kulturne tranzicije), v trajno nehoteno marginalnost med imigrantskimi adolescenti. Če želijo učitelji v šolah pospeševati asimilacijo z odvrčanjem otrok od govorjenja materinega jezika oz. od njihovega družinskega jezika, lahko to pripomore k njihovi odtujitvi od šole, menijo avtorji.

Družbe naj bi odkrile neko ravnotežje med spodbujanjem ohranjanja prejšnje kulture priseljencev in promoviranjem prilagoditve širši družbi. Pomemben korak v tem ravnotežju naj bi bilo upoštevanje percepcij, želja in naravnosti priseljencev. Zaradi različnih ciljev, ki jih imajo, ter načinov, na katere ti konstruirajo lastne identitete, bi bilo nesmotrno sklepati, da bi bili vsi akulturacijski pristopi enako prikladni za vse skupine priseljencev, kar dokazuje tudi omenjena medkulturna študija. Glede na dosedanje raziskave in literaturo bi do najboljših rezultatov prišli, če bi omogočili priseljencem, da se resnično lahko odločajo o tem, na kakšen način in v kolikšnem obsegu bodo obdržali svojo etnično identiteto ter v kolikšnem razvili novo, ki bo odražala kulturo, v katero so se preselili, sklenejo Phineyeva idr. (2001).

Različne oblike kapitala in njihov vpliv na etnično skupnost

Nee in Sanders (2001) menita, da je ortodoksen asimilacijski model zgodovinsko prilagojen študijam zgodnjih imigrantov, ki so se v 20. stoletju selili iz Evrope v Ameriko, ne zajema pa pomembnih vidikov izkušnje sodobnega priseljenca. Različni avtorji so modelu asimilacije očitali, da ne uspe pojasniti, zakaj določene manjšinske skupine ostajajo koncentrirane na dnu stratifikacijskega reda, kjer zapolnjujejo najslabše plačane in najnižje cenjene službe. Teoretiki in raziskovalci tako iščejo načine, kako bi vključevanje priseljencev v imigrantsko družbo še drugače razložili, osvetlili še z drugih možnih perspektiv. Middelmana (po Nee in Sanders, 2001) teorija manjšin se na primer osredotoča na ekonomski položaj manjšin, kot so Judje ali Kitajci, ki omogočajo blažilec - nevtralno območje med dvema sprtima stranema, med elitami in ljudskimi množicami. Kot posredovalci v ekonomskih transakcijah med obema stranema take manjšine ostajajo strukturno ločene tako od ene kot od druge

skupine. Taka delitev prispeva k med-etničnemu razlikovanju in znotrajskupinski solidarnosti in se torej upira asimilaciji.

Za razliko od evropskih priseljencev v Ameriko, se sodobni priseljenci večinoma srečujejo s trdovratnimi mejami asimilacije. Nee in Sanders (2001) menita, da igrajo pri njihovem vključevanju v družbo odločilno vlogo različne oblike kapitalov, poleg ekonomskega še socialni ter kulturno-človeški, ki jih ti posedujejo. Dosedanji pristopi k migracijam niso uspeli pojasniti mnogih različnih načinov življenja priseljencev v sodobno kapitalistično družbo. Ta je namreč močno razvejana in raznolika. Podobno raznoliki so tudi načini življenja imigrantov vanjo.

Sanders (2002) primerja zgodnje proučevanje etničnosti s sodobnim in pokaže naslednje. Zgodnje je bilo bolj usmerjeno k preučevanju procesov asimilacije. Kasnejše oz. današnje pa poteka bolj z znotrajskupinske pozicije, torej je usmerjeno k preučevanju življenja priseljencev ter njihovih potomcev. Sodobna literatura na temo etnije prinaša tudi spoznanja, da pomanjkanje akulturacije in strukturne asimilacije pri priseljencih spodbuja rast družbenih mrež in institucionaliziranih oblik kolektivne akcije, ki bi pomagala preiti ceno imigracije in manjšinskega statusa, izvirajočega iz nezadovoljive vključitve v gostujočo družbo. To pomeni, da je nekaj, kar je v zgodnejših pristopih veljalo za ključno pomanjkljivost, sedaj videno in razumljeno kot pogoj, ki spodbuja oblike organiziranja in kolektivne akcije, ki bi zmogle zmanjšati socialno-ekonomske in emocionalne izdatke priseljenstva. Namesto poudarjanja predvsem vidikov vzdrževanja etničnosti, ki pomenijo obveze in zavezanost, se raziskovalci sedaj bolj usmerjajo na raziskovanje načinov, na katere je ohranjana etnična identiteta lahko mehanizem pridobivanja resursov in moči ter kontrole nad njimi. Pozornost je predvsem namenjena temu, kako socialni kapital, izhajajoč iz etničnih socialnih mrež, vpliva na ekonomske aktivnosti ter pomaga družinam vzgajati otroke v gostujoči družbi. Socialne mreže priseljencev, s pomočjo katerih si med seboj ekonomsko in socialno pomagajo, pomenijo veliko mero soodvisnosti med člani skupine, kar povzroča zaupanje in solidarnost, za te, ki se omenjenih norm ne držijo, pa dovoljuje sankcije. Pomembno vprašanje ob tem je tudi, v kolikšni meri ostaja ekonomija priseljencev zaprta v krog njih samih, v kolikšni meri pa dosega tudi širši, zunanji trg. Ko se člani etničnih mrež dokopljejo do resursov, kot so dostopi do služb v širši skupnosti,

postanejo etnične meje posledično bolj porozne, saj pomembna življenjska področja, kot je denimo delo, postanejo bolj odvisna od prispevkov in tudi izmenjave različnih oblik kapitala z zunanjo, širšo skupnostjo. Ko imajo socialne meje manj vlogo čuvajev meja, ki varujejo etnično generirane resurse, bolj pa vlogo premoščevalcev in pa teh, ki opogumljajo večje med-skupinsko povezovanje, začne vpliv etnične skupine na ohranjanje etnične identitete upadati (Nee, idr., po Sanders, 2002).

Za Sandersa (2002) sta tema socialnih mrež in iz njih izhajajoči socialni kapital osrednji temi etnične skupnosti v pluralnih družbah. V svojih delih ugotavlja, da se socialne mreže priseljencev oblikujejo po drugih mehanizmih in ključih kot socialne mreže ostalih članov družbe. Ti jih na drugačen način tkejo, saj jih pogosto uporabljajo v druge namene kot ostali deli populacije. Socialne mreže priseljencev poskuša Sanders razložiti prek njihove adaptivne komponente, saj meni, da so te mreže pogosto izgrajene in uporabljene prav v namene, povezane z delovnim trgom in uspehom naslednjih generacije v gostujoči družbi priseljencev. Zato je zanj zanimivo ravno raziskovanje ohranjanja etničnih meja in identitete predvsem prek dveh linij: ekonomske akcije odraslih ter šolanja in socializacije mladih. Parkin (po Sanders, 2001) pravi socialnim mrežam, ki so namenjene adaptaciji v novo okolje, solidarnostne zveze (orig. *solidaristic closure*), pri čemer je bistveno medsebojno preskrbovanje članov s priložnostmi, predvsem ekonomskega tipa. Socialne mreže, ki oskrbujejo člane skupin s širokim spektrom redkih dobrin, so za člane etničnih skupin nasploh močno uporabne.

Jedra etnične organizacije: etnična cerkev, soseska, jezik in družina

Kot eno od možnih jeder etnične organizacije Sanders (2002) razume etnično cerkev, pripisuje pa ji tako moč promoviranja občutka za skupnost in etnične zavesti in s tem ohranjanja in utrjevanja etničnih meja kot tudi spodbujanja asimilacije ter akulturacije v širšo družbo. Odvisno od okoliščin. To institucijo avtor vidi kot centralno tako za izražanje religijske kot tudi sekularne kolektivne akcije. Mlajše generacije naj bi pogosteje izgubile interes za etnično cerkev, posebej ko ta podlega notranjim razcepom in strankarstvu,

meni Yang (po Sanders, 2002). Da bi zadržale mlajše generacije, se etnične cerkve pogosto prilagajajo, na primer tako, da izvajajo obrede v jeziku gostujoče družbe. Vse od zgoraj navedenega za slovensko situacijo ne velja, ta je namreč, kot tudi priseljska situacija nasploh, precej specifična. Naslikajmo si jo s spodnjimi odlomki:

Rojen sem na Jesenicah, moji starši so se sem preselili pred 30 leti ... Generacija naših staršev je bila z islamskega stališča skoraj uničena. Šele osamosvojitve Slovenije, predvsem pa vojna v Bosni je prinesla paradoks, da so otroci po verouku prišli domov in starše začeli učiti o islamu. (...) Spomnim se, kako se je leta 1991 550 muslimanskih otrok prostovoljno vpisalo, brez prisile, brez obveznega obiska. Takrat je bilo to nekaj novega, ljudje so na novo našli identiteto. Tudi vojna v Bosni je veliko pripomogla. Na Jesenicah je tekla nekakšna mini vojna, napetosti med Srbi in Muslimani z ogromno konflikti. V tistem času so se ljudje spet vračali k veri, ki jim je pomagala razumeti tragedije,

pripoveduje Ahmed Pašič, predsednik islamske skupnosti na Jesenicah (po Nežmah, 2004).

Islam je bil v času Jugoslavije v veliki meri potisnjen ob stran oz. socialno-politična situacija tedaj ni pogojevala njegovega razcveta. Danes pa smo priče zanimivemu fenomenu njegovega obujanja, seveda ne le pod vplivom lokalnih, pač pa tudi širše - svetovnih dogajanj. T. im. povojna oz. po-osamosvojitvena generacija potomcev priseljencev v Sloveniji je tako islam ponovno odkrila, deloma kot odgovor na slovenski nacionalizem oz. kot logiko verovanja, ki lahko nudi odgovore na vprašanja, aktualna tako v širšem socialno-političnem kontekstu kot tudi v njihovih povsem specifičnih življenjskih situacijah. Pašič (po Nežmah, 2004) dalje pripoveduje:

Za mene do konca 7. razreda osnovne šole sošolci niso vedeli, da sem Bosanec. Bil sem miren in učeč fant, dokler se v času pred osamosvojitvijo ni pojavil slovenski nacionalizem: 'Slovenijo Slovencem! Očistimo Sloveinjo!' Na Jeseincah so se zaradi tega Bosanci naenkrat začeli počutiti ogrožene, v šoli so se pojavili konflikti: 'Bosanci, izginite v Bosno! V meni se je dogodil obrat, da sem razmišljal: zakaj bi se počutil manjvrednega, če sem Bosanec? Zato sem se odločil, da bom musliman brez sramu in

brez skrivanja (prav tam).

Zanimiv je tudi spodnji odlomek, izsek iz pogovora z v Ljubljani živečim mladostnikom, ki govori o svojem odkritju islama, prednostih, ki jih zapovedi tega zanj prinašajo, posvečenosti stanja poglobljanja v vero in o njegovem doživljanju odnosa večinskega prebivalstva do njegove religije:

Sprašuj bilo kaj. O veri... tko mene ful zanima to. ... Ti me kr upraš. Men je ful dobr, da me sprašuješ. Ko je ful zanimivo to, res, js bi se lahk pogovarju dan in noč.

Ahm. Kulturne razlike. Povej, ka ti najbolj manka tuki. Pa ko je zdj ful govora o tem, da bi zgradili pravo džamijo.

Sej to manka. To prav manka, res, to manka v Sloveniji, res, je prav sramota. Pa to mi je ful zanimiv, ko je folk tok... tok nestrpn. Ko sploh ne ve nč o islamu, use kar slišijo, slišijo po televiziji. Na primer pet procentov je tistih muslimanov, ko so teroristi in oni pol gledajo use muslimane. U bistvu sploh ne poznajo tapravga islama, sploh ne poznajo tapravih muslimanov. Niti se niso nikjer učil, niti u šoli, niti niso meli šanse, da bi kje ka slišali o islamu in po so kr neki pametni in kr neki po svoje: ja oni so usi teroristi, oni bi kr use napadal, sam tepl bi se, sam... To mi gre ful na živce. To pa res sovražim. Ko kr enga uprašajo, zaka si ti proti džamiji: ja ono so usi isti, njih je treba use pobit, usi so teroristi... Ma kr neki, a človk nč kriv, nobenga ne mot, nč... ma svoje življenje. Zaka bi mu šou na živce? Pa tisti vrtičkarji: ja to je kriva vera, a sploh ne ve nč o temu. Kk lahk neki govoriš, če sploh ne veš o čem govoriš?

Ka misliš, da bi mogle bit kake odaje?

Ja, valda. Sj je blo neki u Trenjih, sam tut to ni blo nič, je blo sam neko soočenje. Ni blo nč, da bi prau o islamu govoril, prav o veri. Pa u šoli ni nč...

Mi smo pa meli u šoli referate.

Mi smo tut mel, sm js naredu referat... o Iranu sm meu.

Pa je blo zanimivo sošolcem?

Jaaaa. Dobu sm dve petki. Usi so dobl sam po eno, js sm dobu pa dve, ko sm use na pamet govoru, use, use sm reku, use živo, sam gledal so me usi.

Ka pa so t potem ka spraševali, jih je ka še posebi zanimalo?

Ja, tko ta pisava, pa kva kej pomen, pa tko.

A je kdo pol reku: lej to pa sploh ni tk ko sm si js predstavlu?

To je blo osem let nazaj. Takrat to ni blo tko aktualno. Spotoma si slišu pa ti je šlo drug dan vn.

Jajaja.

Zdj pa iz tega delajo, ne vem kva je to panika... Če lahk majo pravoslavci, ko jih je man ko nas, pa židje, ko jih je ne vem kok, pa majo svojo sinagogo, al kako se reče, v Ljubljani, mi smo pa druga etnična skupina, največja manjšina... ma ne vem, zaka delajo okrog tega tok panike.

A misliš, da je to sam zarad tega, ko niso seznanjeni?

Jaa, niso informirani. Evo na Hrvaškem so Hrvati petkrat bol verni, pa so nam dal zemlo, use so dal, use use. Bojijo se... Sj sodeč po temu kva Ocvirk govori, ta diplomirani, kva je?

Nimam pojma.

Ko predava na teološki fakulteti... No, on javno nasprotuje islamu. Ni čudno, da pol še drugi, če že on, ko je veren, tok podpihuje to zadevo. On s tem žali, ko prav, da ni džamija isto ko cerkev. Kva ni? Glih tko, k katoliki hodijo u cerkev, muslimani hodijo u džamijo. Kje je tu razlika? Še on, k je veren bi mogu bit glavni za džamijo, ko je veren pa spoštuje druge vere, on bi mogu bit glavni.

Misliš, da so mladi pri tem bol tolerantni?

Jaa, ziher. Predvsem pa ženske.

Zakaj?

Ženske so bol take...

Verne?

Nee. Bl take, ne vem kako bi reku, bl čutne so, k tipi so bl taki... Razumeš?

Ja ja.

Ženske so bol razumevajoče, pa take, da rade pomagajo. Tipi pa sam... sam da ma pir u roki, da pije in...

Pa sj niso usi taki.

Sj niso, niso. Sj praum, sam tko večina tko k vidm.

(dam na pavzo, ker pride v lokal nek njegov znanec in začne nekaj govorit)

Ki sma ostala?

Pr ženskah.

Ja.

Ja, to mi gre ful na živce, to ful sovražim, k folk kr neki govori pa se umešava pa govorijo za kva je to dobr, zakva ni dobr...

Nestrpni so...

Ka pa, če bi postavli džamijo, a bi hodu?

Bi zihr, sto posto.

Redno?

Vsak petek, vsak petek. Sj tko k vidiš, evo zdj ko je bajram biu, pa ko je džuma bla usak večer... notri je prostora za dvesto ljudi, to je kao ena bajta stara, pa kr po hodnikih... nemorš tko pa ne morš se umit, nč ne morš.

Ka je to džuma?

Džuma... to je verski obred. Na primer vsak večer k je... „akšam namaz“ ... Brez veze zdj govorit to ko...

Ne ne, ti kr povej! Sj to je zanimivo pa ful dobr.

Đuma, to je večerna molitev pri muslimanih.

A to je vsak večer, ko je bajram?

To je vsak petek.

Aha, petek.

To je... vsak petek prideš na đumo, “odklanjaš”... mislm “đuma”... to je “namaz”, kako bi reku...

Pa znaš “klanjat”?

To ne znam glih. Rad bi se še nauču...

To je zahtevno, a ne?

Dost zahtevno, ja. V arabščini morš use vedet.

Pa ti, ko moliš, veš kaj to pomeni?

Ja. (kratka tišina) To je res ful zanimiv, ful... un k tega ne ve pol ne more nč govort o temu. Pol ko to spoznaš, pol si res... pol si drug človk. Pol se ful spremeniš, začneš res o življenju razmišlat tako ko je treba. Življenje ma nek pomen, ne pa kr tko, k iz dneva v dan živiš pa ne veš...

Ka pa je povzročlo ta obrat, da si kr naenkrat...

Največ vojna u Bosni, ko so pršli usi begunci k nam in pol so ble kake odaje in mi je blo ful zanimiv, po sm si še u knjižnici sposodu par knjig pa to... in res je ful zanimiv, pa tok je tega, pa k je tko zanimivo, ti kr pade u srce, res. Pa gledat molitve u živo, pa to ko pojejo, pa te pevske zборе naše... ful je zanimivo. Te ilahije pa kaside k majo... to ti hođa govori na primer.

U bistvu oni pojejo molitev?

Nee, to je “učenje. To je “učenje na glas”. Ko ti na primer “učiš knjigo” in naglas “učiš” na primer. A veš kva je to? Na primer, ko bereš neki in naglas sam seb ponavljaš. Ilahije posebi so pa

tist k pojejo.

Jajajajaja.

Res, to k ti pride u srce... res.

O podobnem govori Pašić (Nežmah, 2004):

Moliti sem začel samostojno, sam od sebe, pred kakimi 8 leti, ko sem bil star 18 let. ... Našel sem odgovore, ki sem jih iskal. Pomiritev in psihično stabilnost po puberteti. Alkohola nisem nikoli pil. Na Jesenicah je skupnost zelo močna. Če pri komu škriplje, mu drugi pomagajo.

Etnične cerkve pogosto zapolnjujejo ključno mesto pri družinskih in skupnostnih prizadevanjih socializirati mlajše generacije na način, ki bi bil konsistenten s tradicionalnimi vlogami. Kot del teh prizadevanj poskuša socialna mreža, ki ustvarja cerkveno skupnost, vsaditi v mlade dolžnostni čut, da bi se v šoli lepo vedli in prinašali družini in etnični skupnosti čast in ugled. Cerkev in skupnost lahko nagrajujeta akademsko uspešnost z javnim prepoznavanjem učencev, ki dosegajo uspehe, in z dajanjem štipendij, piše Sanders (2002). V tem smislu ima taka skupnost moč spodbujanja in usmerjanja k asimilaciji oz. akulturaciji.

Na vsake štiri leta člani islamske verske skupnosti izvolijo novo vodstvo. Na zadnjih volitvah v decembru 2001 so se odločili in starejše zamenjali z mlajšimi in bolj izobraženimi,

utemeljuje Pašić (Nežmah, 2004) lasten odnos skupnosti do njegove funkcije predsednika.

Religijske vezi v nekaterih primerih krepijo etnične meje ter identiteto, v nekaterih primerih pa religijska identiteta prinaša za njene nosilce s seboj večjo težo kot etnična. Tako npr. v primeru angleških ali škotskih Pakistancev, identiteta biti Musliman presega katerokoli drugo identiteto (Jacobson; Saeed idr, po Sanders, 2002).

Naslednji dejavnik, ki pomembno vpliva na ohranjanje etničnih meja je soseska oziroma prostorska koncentracija etničnih skupin. V ZDA je etnična identiteta najpogosteje oblikovana glede na lokacijo bivanja (Gold, idr., po Sanders, 2002). Regionalna in sosedska koncentracija etničnih skupin predvidoma olajšuje ohranjanje socialnih meja in etnične identitete. Alba (1990) in Harris (1995) ugotavljata, da najmočnejša etnična identiteta izvira iz otroških socializacijskih izkušenj v etnični skupnosti. V preteklih pristopih je ta praviloma upočasnjevala procese asimilacije (Yancey idr,

po Sanders, 2002). Teorija prostorske asimilacije, ki pravi, da mobilnosti navzgor in akulturaciji predhodi selitev v sosesko s pretežno "domačim" prebivalstvom, je požela veliko podpore (Logan idr, po Sanders, 2002), čeprav obstajajo tudi dvomi vanjo.

V zgodnjih 90-ih letih so se etnične študije usmerile k pomembnosti etničnih skupin kot gonil za povečanje samozaposlenosti in s tem možnosti za mobilnost navzgor pri priseljencih. Sanders in Nee (po Sanders, 2002) sta pokazala na pomembnost družine znotraj etničnih podjetij. Družina je namreč strateški vir v etničnem podjetništvu, saj so družbene vezi, ki jo sestavljajo, najbolj intenzivne in zaupanje zbujaajoče vezi (Fukuyama, po Sanders, 2002). To še ne pomeni, da za razumevanje nastajanja etničnih ekonomij etnične meje in identiteta niso pomembne. A literatura, ki je poudarjala etnično skupino in njeno kolektivno moč, je po mnenju teh avtorjev spregledovala pomen manjše, a tesneje integrirane skupine, družbene institucije družine.

Pomembno in zgovorno področje, ki priča o kompleksnosti procesov akulturacije priseljencev, je področje uporabe jezika. Portes in Hao (2002) podajata nekaj ugotovitev v zvezi z jezikovno adaptacijo druge generacije priseljencev. Menita, da lingvistična adaptacija druge generacije ni bimodalni proces, pač pa prinaša kar nekaj različnih alternativ. Pravita tudi, da tekoča dvojezičnost pozitivno vpliva na družinsko solidarnost in posameznikov osebnostni razvoj, pospešuje reflektivni odnos do kulturne kontinuitete in vzajemnega razumevanja med generacijami, medtem ko naj bi imela omejena dvojezičnost (le delno obvladanje enega ali drugega jezika) ali pa enojezičnost nasprotno učinke. Avtorja tudi ugotavljata, da imajo razlike v spolu pomemben učinek na oba tipa jezikovne adaptacije in na splošni otrokov psiho-socialni razvoj.

Clément, Noels in Deneault (2001) ugotavljajo, da socialopsihološke in medkulturno-psihološke teorije komunikacije v drugem jeziku vzpostavljajo odnos med kompetenco na področju znanja drugega jezika ter družbeno identiteto. Pristop situirane identitete kaže na mediativno in blažilno vlogo obvladanja drugega jezika v smislu identitetne prilagoditve med pripadniki tako večinske kot manjšinske skupine. Osvojitve jezika druge skupine je po njihovem pomemben instrument identitetne spremembe. Znanje jezika druge skupine ima obe, tako mediacijsko kot tudi moderirajočo vlogo v posameznikovi identifikaciji in procesih adaptacije. Ker so jeziki

kolektivna dobrina, imajo kot orodja identifikacije in adaptacije pomembno vlogo tudi v globalizirajočem se svetu. Četudi niso nikakor edini zaznamovalci etničnega članstva, jih njihov vpliv na uokvirjanje družbenih odnosov in družbenih reprezentacij naredi za močne instrumente družbene harmonije. Študija pripadnikov nekaterih etničnih manjšin v Kanadi (avtorjev Clément, Noels in Deneault, 2001) kaže, da so identitetna neujemanja ter neusklajenosti med različnimi vidiki identitete povezani z diskriminacijo in stresom, posebej pri tistih posameznikih, ki so manj gotovi na področju drugega jezika. Njihova jezikovna negotovost pa izvira v njihovem doživljanju in predstavah o tem, kaj drugi jezik in ljudje, ki ga uporabljajo, predstavljajo.

Tracyjeva (2002) piše v svojem delu o tem, kako vsakodnevni govor gradi in reflektira identitete. Zanima jo primer, ko govorec obvladuje več kot le en jezik, kako si z izbiro enega ali drugega konstruira lastno identiteto. Kako, če ju meša skupaj? Kakšne so torej identitetne implikacije izbire jezika in njegove menjave? Avtorica navaja primer, ko mati, mehiška priseljenka v Ameriki, kliče svojega otroka. "Ven aca, ven aca. ... Come here, you!" Avtorica piše, da je mati s preklopom s španskega na angleški jezik želela sporočiti, da misli resno. Če bi bilo obratno in bi začela z angleškim jezikom, potem pa preklopila na španskega, bi to lahko razumeli kot preklop od resnega poskusa nagovora k osebemu nagovarjanju otroka, naj pride. Jezik, ki izvira iz domačega okolja je pogosto jezik domačnosti, neformalnosti, sproščenosti. Tudi v opisanem primeru velja španski jezik za jezik domačnih, čustveno varnih, toplih, zaupnih domen življenja, medtem ko je jezik gostujoče družbe, v tem primeru angleški, namenjen resnejšim temam, vključevanju v širše, vselej do neke mere tuje okolje, prisili, nuji in podobnemu, pa tudi osvobojenosti od družine, tradicije in korenin.

Odvisno od situacije in izbire besed ter diskurzov govornega partnerja bo torej nek posameznik uporabljal en ali drugi jezik, da bi poudaril različne plasti tega, kar on je. Izbira jezika torej daje posamezniku svobodo izpostaviti različne vidike svoje identitete. Preko jezika se tako dogajajo identitetni podvigi. S preklopom jezika lahko posameznik bori bitko za moč. Izrazi lahko, da se izvija iz situacije, ki ga spravlja v pasivno vlogo, ki ga heteronomno definira, ki ga dela podrejenega prejemnika aktivnosti drugih, ki ga ovija v njemu tuj diskurz. To lahko pomeni, da se potomec priseljencev

z jezikom svojih staršev osvobaja od zanj obremenilnih situacij v družbi, po drugi strani pa se z jezikom novega okolja izvija iz prijema starševskega vpliva in moči. Preklop na drug jezik mu omogoča oblikovati interakcijski pomen v skladu s svojim lastnim ciljem, po svoje.

Menjava jezikovnih kodov (orig. code switching) torej omogoča govorcem, da se predstavijo na določene, zaželene načine in da se uprejo temu, da bi jih sogovorniki po svoje omejevali ter obvladovali na neželene načine. Katera jezikovna identiteta se bo v dani situaciji izrazila, je odvisno od tega, katera domena ali aktivnost je povezana z vsakim od jezikov, s kakšnimi kulturnimi in subjektivnimi pomeni je vsak od jezikov zasičen.

V literaturi je vzdrževanje etnične identitete pogosto prikazano, kot da vključuje nič več kot le samoidentifikacijo ali samoimenovanje akterja kot člana skupine (Gans, po Sanders, 2002). Tak nizkopražni standard pomeni, da je lahko etnična identiteta stalna oblika posameznikove identitete, pa čeprav njena intenzivnost lahko zelo niha odvisno od konteksta. Relativno intenzivni občutki etnične identitete in resna vključenost v etnično skupnost sta predvsem lahko pridobljivi, kadar so etnične mreže zmožne priskrbeti svojim članom sicer redke družbene dobrine, piše Sanders (2002). Pod takimi pogoji se etnične meje raje ohranjajo, saj varujejo pomembne oblike združevanja. Do šibkejših in bolj simboličnih oblik etnične identitete in vključenosti v skupnost pride, ko etnične mreže ne uspejo preskrbeti svojim članom redkih družbenih dobrin (Sanders, 2002). Stopnja zaprtosti etnične skupine oz. obseg, v katerem etnična identiteta vztraja v pluralnih skupnostih, je torej odvisna od zmožnosti etničnih mrež, da priskrbijo etničnim skupnostim dragocene družbene vire, to pa je seveda v veliki meri stvar širše vpetosti neke etnične skupnosti v določeno okolje.

Naslednji sklop ugovorov asimilacijskim pristopom zastavlja vprašanje: Asimilacija, da, a v kaj? V kateri segment družbe? Gre za pristop segmentirane asimilacije, ki je zgodnejše razlage asimilacije niso zaobjele in se posebej tiče priseljencev druge in naslednjih generacij (Portes in Rumbaut, 2001). Nanaša se na pojav, ko potomci priseljencev ne sledijo vzorcu mobilnosti navzgor, pač pa se asimilirajo zgolj v nižji razred, imenovan podrazred (orig. underclass). V skladu z razumevanjem ekonomskih migrantov kot rezervne armade delovne sile in s prisposodbo, da so ekonomske

migracije razvojna pomoč manj razvitih držav bolj razvitim³, drži predpostavka, da bodo priseljenci v imigrantski deželi večinoma zasedli slabše plačana in družbeno manj cenjena oz. med domačim prebivalstvom nezaželeno delovna mesta. Priseljenci se bodo torej v novo okolje asimilirali kot delavci najslabše plačanih in najmanj cenjenih poklicev. Tako njim kot njihovim potomcem bodo nedostopne in zaprte razsežnosti življenja na materialnem, kulturnem in simbolnem področju, ki ne sodijo v t.i. "življenjski podstandard". Torej bo spričo teže in nepremagljivosti, ki jo predstavlja vrojenost v določeno okolje, razredno neobremenjen preboj otežen še za drugo in naslednje generacije. Njihovo izhodišče za asimilacijo bo razredno specifično oz. relativno manj ugodno. Portes in Rumbaut (2001) govorita o dveh različnih svetovih, v katere se druga in naslednje priseljske generacije lahko asimilirajo, in sicer je prva svet navzgor mobilnega srednjega razreda, kot drugo možnost pa vidita vstop v svet v novega razpršenega podrazreda. Avtorja ob tem poudarjata pomen spremenljivk, ki definirajo stopnjo človeškega, socialnega ter finančnega kapitala, ki ga različni imigranti posedujejo, in vlogo, ki jo te razlike igrajo pri vstopanju teh ljudi v to ali ono smer asimilacije. Ti, ki vstopajo v podrazred so v nevarnosti, da bi ostali brezizhodno ujeti v vsesvetovno protikulturo, še menita avtorja.

Že omenjeni model oblik kapitala, ki ga uvajata Nee in Sanders (2001), želi ravno poudariti pomembnost različnih vidikov življenja priseljencev v imigrantsko družbo in različnih kapitalov, ki jim pri tem pomagajo. Ne le finančnega pač pa tudi druge vrste kapitalov, ki po njunem mnenju igrajo pomembno vlogo pri asimilaciji priseljencev in njihovih potomcev ter soodločajo, v katero od omenjenih dveh smeri se bo odvijala življenjska pot določenega posameznika. Uvedba različnih oblik kapitala pa po drugi strani povzroča še kompleksnejšo sliko življenja priseljencev v imigrantsko okolje.

Gre za model, ki izraža načine, na katere socialni, finančni in človeško-kulturni kapital imigrantskih družin napoveduje razvrščanje imigrantov v različne, predvsem zaposlitvene usmeritve.

³ Namreč, v svojih najproduktivnejših letih mladi ljudje zapustijo državo, v kateri so rasli, se šolali, skratka, preživljali svoja neproduktivna leta; ko postanejo sposobni za delo, odidejo zadovoljevat potrebe delovnega trga razvitejših držav, saj jim te v finančnem in socialnem smislu lahko mnogo obetajo.

Ugotovitve, dobljene na študiji azijskih imigrantov v širšem območju Los Angelesa potrjujejo, da kombinacija različnih tipov kapitala, ki ga priseljenci prinesejo s seboj v gostiteljsko družbo in ga nato kopičijo, oblikuje usmeritev in razvoj njihovega vključevanja v imigrantsko družbo⁴. Npr. imigranti, ki prihajajo z malo finančnega in človeško-kulturnega kapitala, najpogosteje dobijo zaposlitev v etnični ekonomiji in se iz te sfere težko premaknejo. Medtem ko imigranti s človeško-kulturnim kapitalom, ki je zamenljiv v gostujoči družbi, težijo k temu, da dobijo zaposlitev v širši ekonomiji glavnega toka in se tako neposredneje vključijo v širšo družbo.

Ključno mesto, kjer se nabirajo in shranjujejo različne oblike kapitala, tako tiste, ki jih priseljenci prinesejo s seboj, kot tudi tiste, ki jih kasneje v gostujoči družbi kopičijo, je družina, nuklearna ali razširjena. Družino lahko v tem kontekstu razumemo kot socialno institucijo, ki preskrbuje osnove tako medsebojnega zaupanja kot tudi vsakršne kolektivne akcije. Glavni argument avtorjev modela oblik kapitala je torej to, da je način vživljanja priseljencev v gostujočo družbo predvsem funkcija socialnega, finančnega in človeško-kulturnega kapitala njegove družine in tega, kako uporablja te vire znotraj in tudi zunaj struktur etničnih mrež in institucij. Slednje postane posebej pomembno zaradi pomika od začasnih delovnih migracij k sodobnim, v katere so večinoma vključene cele družine. Družina v mnogih primerih pomeni hitrejšo pot k akulturaciji, v primerjavi z začasnimi priseljenci, ki so svoj status začasnosti mnogokrat ohranjali tudi iz generacije v generacijo (očetu se je pridružil ali ga nasledil sin, ki pa je imel v imigrantski deželi še vedno status začasnosti).

Etnična solidarnost je v primerjavi z družinsko lahko posebej mobilizirana v primeru groženj, ki nastajajo v medetničnem tekmovanju za delovna mesta in vire. Ko pa je medetnični konflikt v zatonu, tedaj institucije, utemeljene na etničnosti, niso kraj pretoka solidarnosti, ki bi bila potrebna za rešitev posameznih problemov neodvisnih posameznikov (Portes in Sensenbrenner, po Nee in Sanders, 2001). Tako se etnična skupnost mobilizira le pod posebnimi pogoji in le po potrebi, ki je v skladu z zakonitostmi,

⁴ Avtorja (Nee in Sanders, 2001) definirata 4 možne vzorce mobilnosti navzgor pri priseljenicah: podjetništvo, profesionalno managersko-tehnične službe, zaposlitev v javnem sektorju, pol ali nižje kvalificirane tehnične družbe in službe v slabo plačanem servisnem sektorju.

ideologijo in motivacijsko logiko njenega delovanja ter obstoja. Iz tega razloga so kolektivne etnične akcije, usmerjene k doseganju občih koristi oz. dobrin, v nekaterih obdobjih relativno redke. Družbene vezi, povezane s skupno etnično pripadnostjo, redkokdaj dosegajo način delovanja hišnega komunizma⁵ in solidarnost skupnega gospodinjstva in so redko tako močne, kot so lahko močne socialne vezi znotraj razširjene družinske mreže. Priseljenci z malo družinskega kapitala so seveda bolj odvisni od vezi etnične skupnosti kot nadomestka za družbeno oporo, ki jo omogoča družina. Nee in Sanders (2001) menita, da so dela, pridobljena s pomočjo etnične skupnosti, pogosteje slabša in slabo plačana oz. jih delavci opravljajo pod slabšimi delovnimi pogoji.

Socialni kapital znotraj družine se kopiči prek socialnih izmenjav in se odraža v občutjih medsebojne zavezanosti, dolžnosti ter solidarnosti. Prav tako kot finančni, tudi socialni kapital prinaša dobiček v poslovnem smislu, na področju izobraževanja ali pa pri preskrbovanju z neekonomskimi ugodnostmi, kot sta socialna potrditev in status (Coleman; Portes; po Nee in Sanders, 2001). Družina svoje člane oskrbuje z oporo kolektivno posedovanega kapitala, ta je zanje poverilnica, jim daje pravico do kredita, ki ga lahko v svetu uporabijo na različne načine (Bourdieu, po Nee in Sanders, 2001). V tem smislu lahko družina pomeni, še posebej za družbene skupine, ki nimajo v lasti mnogo finančnega kapitala, pomembno kapitalsko prednost. V njej so namreč utelešeni različni družbeni viri. Posamezniki se pogosto obrnejo na razširjeno družino, da bi dobili informacije v zvezi z zaposlovanjem, s pogoji in praksami le-tega, zanimajo se za to, kako izgledajo intervjuji za delo in kakšni so pravilni odgovori, pomoč pa je lahko tudi zelo fokusirana, član razširjene družine lahko npr. novega prišleka pospremi na delo in ga tam predstavi delovodji, lahko gre za informiranje o tem, kako delujejo institucije v imigrantski deželi, kako dobiti vozniško dovoljenje, odpreti bančni račun ali zaprositi za kredit.

Socialni kapital, umeščen znotraj družinskih odnosov, promovira

⁵ Pojem hišni komunizem (orig. household comunism) je definiral Max Weber (1978, s. 359; po Nee in Sanders, 2001); zanj je značilna visoka stopnja znotraj-družinske solidarnosti in komunizem lastnine in porabe vsakodnevnih dobrin znotraj družine. Tovrstna solidarnost je temelj za zaupanje, hkrati pa opravičuje to, da posamezniki žrtvujejo lastne interese za dobro skupine, obliko altruizma, ki je bolj značilen za družino kot pa za širšo skupnost.

sodelovanje in povezovanje, ki je potrebno za realiziranje resursov tako ekonomske kot tistih neekonomske narave, denimo emocionalnih resursov, ki mehčajo frustracije, povezane z vživljanjem v novo okolje. Zgodnji priseljenci, ki so bili brez te možnosti, osamljeni v tuji deželi, so iz prav tega razloga pogosto veljali za tako socialno kot spolno odklonske. Ravno družina naj bi namreč posamezniku priskrbela čustveno podporo, razumevanje in mu nudila osnovo za družbeno legitimne spolne odnose, znotraj širše etnične skupnosti ali širše družbe v celoti. Poleg tega, da je družina primarni vir socialnega kapitala, pa je hkrati tudi učno mesto ravnanje z njim. Z uporabo socialnega kapitala, ki ga družina nudi, pa se povratno krepijo tudi družinske vezi.

Kakovost in obseg oblike socialnega kapitala pogojuje socialni položaj oz. stan ali razredna pripadnost priseljenca pred selitvijo. Družbene mreže elitnih družin so pogostejše močnejše kot mreže delavskih družin, čeprav je res, da imajo druge več razlogov za intenzivnejše medsebojno povezovanje. Etnični delovni trg znotraj tega seveda specifično omogoča mehanizme prenosa delovnih veščin med priseljenjskimi delavci (Bailey & Waldinger, 1991).

S socialnim pa je povezan tudi kulturno-človeški kapital, tudi ta je tesno povezan z družino, saj se večji del v njej tudi kopiči. Nanaša se na človeške kompetence, pridobljene s formalno in neformalno izobrazbo. Obe vrsti kulturno-človeškega kapitala, tako ta, ki ga posamezniki s seboj prinesejo, kot ta, ki ga kopičijo v novem okolju, sta lahko pomemben vir, ki odpira zaposlitvene priložnosti tako v družbenem glavnem toku kot tudi znotraj etnične skupnosti.

Model oblik kapitala se poskuša osredotočiti na specifične gospodinjstev in opisati, kako te oblikujejo različne poteke v priseljenčevem vživljanju v okolje. V primerjavi različnih oblik kapitalov bi lahko zaključiti, da je za razliko od finančnega ter kulturno-človeškega kapitala, ki sta oba močno razredno pogojena oz. sta ravno tisto, kar deli ljudi na razrede, socialni kapital enako dostopen vsem razredom priseljencev. Gre namreč za obliko kapitala, ki se spontano producira in reproducira znotraj institucije družine, razširjene družinske skupnosti ali druge oblike tesnega sobivanja omejenega števila ljudi in se tako vselej znova ustvarja v socialnih izmenjavah.

Kulturni, človeški in finančni kapital so pogosto oblike kapitala,

rezervirane za elitne družine in družine priseljencev srednjega razreda. Ti jih namreč prinesejo s seboj kot utelešenje razrednih prednosti, ki so jih bil deležni v svoji domači deželi. Medtem ko finančni kapital lahko hitro poide, sta druga dva trajnejša, predstavljata lahko trajno jedro priseljske družine, ki se kot tako tudi prenaša na potomce. Družine, ki se preselijo z veliko finančnega ter kulturno-človeškega kapitala, ki ga je v gostujoči družbi moč unovčiti, se pogosto uspešno asimilirajo oz. pridejo do zaposlitev v ekonomiji glavnega toka. Tisti s primanjkljajem na tem področju ostajajo pri manjših oz. za etnične manjšine rezerviranih poslih. Socialni kapital, po zgornjih avtorjih, posredovan predvsem prek družine, naj bi v določeni meri zmožni omiliti nepravilnosti in neenakosti, ki jih neusklajenosti na ravneh socialnega in kulturno-človeškega kapitala prinašajo, s tem pa ustvarjajo družbo neenakih možnosti.

V svojem favoriziranju ožje in širše družine in z njo posredovanega kapitala pa zgornji model ne omenja drugih plati, ki jih vezanost in odvisnost od družine prinaša. Taka ali drugačna družina je resda osnovna bivanjska celica večine posameznikov naše družbe ter vir in skladišče različnih oblik kapitalov, s katerimi posameznik potem v zunanjem svetu razpolaga. A ravno njena razširjenost in ključna vloga, ki jo igra pri posameznikovem učlovečenju, ter pečat, ki ga pusti kot mesto primarnega srečanja s svetom, jo dela izjemno pomembno, dela pa jo tudi za vir tega, kar posameznike deli glede na to, kako bodo svoje življenje nadaljevali. To, kar zgornja avtorja imenujeta socialni ali kulturno človeški kapital in je vsidrano v družini, bi torej lahko razumeli, kot odvisno od narave odnosov družinskega sistema in vzorcev delovanja, prek katerih se posameznik tudi nauči načel uporabe različnih oblik kapitala. Vsi omenjeni kapitali, tako materialna dobrobit družine kot tudi izobrazbeni dosežki, aspiracije ter možnosti njenih članov in povezave, ki jih družina ustvarja z zunanjim okoljem in ji lahko v različnih situacijah koristijo, so pogojeni z umeščenostjo te družine v širše okolje, z možnostmi, ki so v določeni družbi namenjene in dostopne takim in drugačnim družbenim razredom. Že res, da nepodporne zgodnje izkušnje niso rezervirane zgolj za najrevnejše in najbolj izolirane dele prebivalstva. A različne oblike izključenosti se pogosto kopičijo (Trbanc, 1996) in v revnejših družinah, ki se morajo iz dneva v dan ukvarjati s preživetjem in dajati temu prednost pred ostalimi oblikami kapitala in so njihove perspektive temačne,

je manj možnosti, da bodo starši na naslednje generacije prenesli zadostno mero zaupanja v prihodnost. Lep primer za to je zgodba služkinje Mildred, ki jo povzema Collinsova (2001), ki medtem ko pospravlja in varuje otroke prestižne ameriške družine, da bi preživela sebe in svojo družino, zanemarija oz. nima časa za lastne otroke, ki so tako (lahko bi rekli spričo širše socialno-ekonomske konstelacije) deležni drugorazredne starševske obravnave.

Tako opevana in za preživetje nujna družina, ki se trdno stoječa na svojih tradicionalnih temeljih še v sodobnosti kaže kot osnovna družbena celica brez prave alternative, je po drugi strani zelo ozkosrčna celica družbe, je kraj, kjer posameznik spoznava pomen razlikovanja med "nami" in "njimi" ter je učno mesto ograjevanja od zunanjega sveta. Bolj ko je ta svet do njega in njegove družine sovražen, ožji bo teritorij, ki ga bo iz take družine porojen posameznik še zaznaval za varnega.

Zaključek: odprte zgodbe

Večina dosedanje literature na temo migracij in etnije je težila k temu, da bi priseljence prikazala in razumela kot razpete, celo ujete "med dvema kulturama", jih raziskovala v njihovi asimilaciji ali integraciji v glavni družbeni tok ter se zanimala za obseg, v katerem ostajajo znotraj starševske kulture. Do zgornjih klasifikacij in njihovih aplikacij je kritična Anthias (2001a). V zgodbah, ki si jih kot družba pripovedujemo, postajamo vendar vsi skupaj globalni, hibridni in diasporični, torej vsi smo mešanci, vsakdo od nas ima korenine tu in tam. Razeseljeni smo po ozemljih nacionalnih ali etničnih skupnosti, ki jim izvorno ne pripadamo. Nove, t. im. hibridne identitete zares prestopajo meje starih etnij in ustvarjajo vse mogoče nove kulturne ter identitetne formacije. Raznolike, vse pa na moč pisane, so vizije teh novih identitetnih oblik, kot jih slikajo nekateri avtorji (npr. Bhabha, 2003; Grossberg, 2003; Bauman, 2003; idr.). V svojih pristopih pa nekateri avtorji, npr. Anthias (2001a, 2001b), poudarjajo, da usmerjenost k t. im. hibridnosti lahko nenamerno (ali namerno) ustvarja bleščeč videz multikulturalnosti, ki prikriva obstoječe kulturne hierarhije in hegemonne prakse. Nobenega razloga ni, da bi se te hierarhije v sodobnosti umaknile, da bi bile presežene. Morda se le pojavljajo v novih preoblekah.

Literatura

Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti; o izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Anthias, F. (2001a). New hybridities, old concepts: the limits of 'culture'. *Ethnic and Racial Studies*, 24/4, 619-641.

Anthias, F. (2001b). The material and the symbolic in theorising social stratification: issues of gender, ethnicity and class. *British Journal of Sociology*, 52/3, 367-390.

Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Illinois: Waveland press.

Baumann Z. (2003). From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. V S. Hall, in P. Du Gay (ur.), *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.

Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57/3, 615-631.

Bhabha, H. K. (2003). Culture's In-Between. V S. Hall, in P. Du Gay (ur.), *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.

Brumen, B. (1999). Razmišljanje o socialnih identitetah. *AWOL (Časopis za socialne študije)*, 5/1-2, 70-77.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Caws, P. (1997). Identity: Cultural, Transcultural, and Multicultural. V D. T. Goldberg (ur.), *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Charles, N. (1993). *Gender Division and Social Change*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Chow, E. N. idr. (ur.) (1996). *Race, Class and Gender*. London: Sage Publications.

Chua, P., Bhavnan, K.K., Foran, J. (2000). Women, culture, development: A new paradigm for development studies? *Ethnic and Racial Studies*, 23/5, 820-841.

Clément, R., Noels, K.A., in Deneault, B. (2001). Interethnic Contact, Identity, and Psychological Adjustment: The mediating and Moderating Roles of Communication. *Journal of Social Issues*, 57/3, 559-577.

Collins, P. H. (2001). Like one of the family: race, ethnicity, and the paradox of US national identity. *Ethnic and Racial Studies*, 24/1, 3-28.

Dolar, M. (1999). O nacionalni substanci. *Delo*, 41/99, 7.

Grossberg, L. (2003). Identity and Cultural Studies – Is That All There Is? V S. Hall in P. Du Gay (ur.), *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.

Hall, S. (2003). Introduction: Who Needs 'Identity'? V S. Hall, in P. Du Gay (ur.). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London: SAGE Publications.

Kelly, C. (1990). Social Identity and Intergroup Perceptions in Minority – Majority Context. *Human Relations*, 43/6, 583-599.

Lyotard, J. (1990). "Židje". *Problemi. Razprave*, 27/2-3, 73-80.

Nee, V. in Sanders, J. (2001). Understanding the diversity of immigrant incorporation: a forms of capital model. *Ethnic and Racial Studies*, 24/3, 386-411.

Phinney, J. S. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57/3, 493-510.

Portes, A. in Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25/6, 889-912.

Portes, A., Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.

Sanders, J. M. (2002). Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies. *Annual Review of Sociology*, 28, 327-357.

Schulze, H. (2003). *Država in nacija v Evropski zgodovini*. Ljubljana: /*cf.

Skevington, S. in Baker, D. (1989). *Social identity of women*. London: SAGE Publications.

Trbanc, M. (1996). Socialna izključenost: koncept, obseg in značilnosti. V I. Svetlik (ur.), *Kakovost življenja v Sloveniji*. Ljubljana: FDV.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2002.

Telo, gibanje in razvoj mišljenja

Body, movement and cognitive development

Nataša Martinjak

Povzetek

Nataša Martinjak, univ. dipl. soc. ped., Vzgojni zavod Kranj, Stanovanjska skupina Kanj, Šempeterska 3. 4000 Kranj.

Prispevek poudarja ravnotežje med motoričnim in kognitivnim razvojem in govori o funkciji telesa v razvoju mišljenja, pri čemer je še posebej usmerjen na gibalno ovirane otroke. Povezavo dokazuje s Piagetovo teorijo kognitivnega razvoja. Izpostavlja pomen prve stopnje razvoja in senzomotorične inteligence, katere zakonitosti opozarjajo na pomen pridobivanja lastnih fizičnih izkušenj. Gibalno ovirani otroci, ki imajo enako izhodišče za razvoj mišljenja kot njihovi gibalno neovirani vrstniki, potrebujejo pri motoričnem učenju dodatne spodbude in pomoč okolja zaradi pridobivanja lastnih fizičnih izkušenj in s tem spodbujanja razvoja mišljenja. Poudarjena je šola eksperimentalnega duha, idealna za vse otroke, glede na obravnavano temo pa še posebej za gibalno ovirane. Gibanje je prikazano kot izredno pomembno v razvoju mišljenja in s tem kot visoka vrednota.

Ključne besede: motorični razvoj, razvoj mišljenja, telo, fizične izkušnje, gibanje

Abstract

This article looks at the balance between the motor and cognitive development and discusses the function of the body in the cognitive development, paying a special attention to the children with handicap in physical and motor development. The link between the two supports Piaget's theory of cognitive development. It points out the significance of the first stage of development and sensorimotor intelligence, their principles underlying the importance of gaining one's own physical experience. Children with handicap in physical and motor development of the same potential for cognitive development as their peers with no handicap require more encouragement in sensorimotor learning and help from their environment in order to acquire their own physical experience and thus encourage their cognitive development. This idea requires school with more experimental spirit which would ideally suit all children and, in the light of the topic under discussion, especially children with handicap in physical and motor development. Movement is proven to be of essential importance in the cognitive development and thus highly valuable.

Key words: motor development, cognitive development, body, physical experience, movement

Ravnotežje v razvoju

Motorični in kognitivni razvoj (razvoj mišljenja) sta vzporednici, odvisni druga od druge, ki težita k ravnotežju. Telo se razvija do relativne stabilnosti, ki jo določa zaključena rast in dozoreli organi, mentalno ravnotežje pa predstavlja razum odraslega človeka. Normalen razvoj teče prepleteno. Še posebnega pomena je to za

najzgodnejše razvojno obdobje, ko še ni verbalnega komuniciranja in spremljamo otrokov razvoj mišljenja v njegovi motorični aktivnosti. Pri dojenčkih in majhnih otrocih so motorični odgovori dokaz za normalno delovanje živčnega sistema (Haskell, 1993). Motorični odgovori so uporabna sredstva za ugotavljanje intelektualnega razvoja in kognitivni napredek otroka. Ob tem Piaget (1978) opozori na razliko med telesnim in duševnim. Ravnotežje, ki ga doseže telo, je mnogo bolj nestabilno od ravnotežja, h kateremu teži mentalni razvoj. Telo namreč takoj po zaključeni rasti začne nazadovati, se starati. Določenim psihičnim funkcijam, ki so v veliki meri odvisne od stanja določenega telesnega organa, se dogaja podobno. Ta zakon velja za mnogo elementarnih psihičnih procesov, medtem ko za višje psihične procese to ne velja. Zaključek telesne rasti ni začetek duševnega nazadovanja, nasprotno, sledi napredovanje, ki stalno teži k vzpostavljanju novega ravnotežja. Gre za pot, ki ji ni konca.

Ko izpostavimo osnovno predpostavko kognitivno-razvojne teorije, da gredo vsi otroci skozi serijo zaporednih in hierarhičnih razvojnih stopenj, ki so povezane s kronološko starostjo, ne smemo prezreti pomena napredovanja otroka v motoričnem razvoju, ki prav tako poteka v zaporednih stopnjah. Pri normalno motorično razvitih otrocih običajno tega vidika ob razvoju mišljenja posebej ne izpostavljamo, saj ta ne zahteva posebne pozornosti. Postavlja pa se vprašanje pomena motoričnega razvoja za razvoj mišljenja pri gibalno oviranih otrocih. Njihov motorični razvoj je znatno upočasnen in poteka drugače kot normalen razvoj. Nameniti mu je treba tudi bistveno več pozornosti.

Praviloma umske sposobnosti gibalno oviranih otrok niso nižje¹ v primerjavi z normalno motorično razvitimi otroci, iz česar sklepamo, da imata obe skupini otrok enako izhodišče za razvoj mišljenja. Naslednje spoznanje pa povzroča dvome glede razvojnih zakonitosti. Kadar gre za poškodbo možganov, četudi v področju motoričnega korteksa, nastopijo tudi težave pri učenju². Dvome, glede poškodb v motoričnem korteksu in razvoju mišljenja, poskušam v prispevku razrešiti s pomočjo Piagetove kognitivne razvojne teorije. Piaget pomirja s tezo, da na razvoj mišljenja vpliva več dejavnikov.

Kakšna je funkcija telesa v razvoju mišljenja, je glavno vprašanje

¹ Možganska poškodba je v področju motoričnega korteksa in se kaže kot ovira v gibanju.

² Po Haskell (1993) je pogosta spremljevalka tudi intelektualna zaostalost.

prispevka. Pri tem upoštevam, da posameznik deluje in se vede kot integrirana celota. Deviacije na enem razvojnem področju, se odražajo na celotnem otrokovem razvoju, kar negira razmišljanja o izoliranih področjih razvoja. Tudi Piaget (Dumayer, 1990) poudarja, da tako telo kot um v razvoju težita k ravnotežju.

Piaget in pot k znanju

“Kako iščejo tisti, ki najdejo, ne glede na svojo starost?” Piaget je vedno znova postavljal to vprašanje (Dumayer, 1990). “Kako je mogoče doseči novo znanje? To je zame osrednje vprašanje. Kako izboljšamo znanje z odkrivanjem novega v odnosu do omejenega znanja, ki ga na novo osvajamo?” (Piaget, v Dumayer, 1990). “Bolj kot vsebina otrokovega znanja Piageta zanima pot, po kateri otrok osvaja to znanje.” (Labinowicz, 1989, s.41). Zanima ga, kako otrok sklepa, kako se razvija proces njegovega mišljenja.

Piaget je raziskoval, kako otrok razmišlja in odkriva. Pri tem je uporabljal metodo prostega pogovora. Testov ni maral, ker ti ugotavljajo uspešnost in rezultate, ker vedno standardizirajo in ker so vprašanja izbrana vnaprej (Dumayer, 1990). Zato je bil pogosto kritiziran, na kar pa je odgovarjal z vprašanjem: “Kako lahko s svojim odraslim umom vemo, kaj bo zanimivo? Če pa nam otrok odgovarja na nepredviden način, če ga spremljamo, ne pa vodimo s pripravljenimi odgovori, odkrijemo nove stvari.” (Piaget, v *ibid*). V svojem delu je težil k novemu, uspešnost pa opredeljeval (Evans, 1976) z odkritjem nepričakovanega, popolnoma nepredvidenega. “Takrat postane zanimivo.” (Piaget, v *ibid*). Upošteval je otrokove odgovore ne glede na to, ali so bili pravilni ali ne. S pozornim poslušanjem je sledil zapletenemu vzorcu otrokovih misli, ne da bi jih pri tem izkrivljal. Pravi (*ibid*), da z vnaprej pripravljenim načrtom nujno vse izkrivimo. Vse, kar je zares zanimivo, ostaja zunaj načrtovanega. Njegova metoda se ponaša s postopnostjo.

Ukvarjal se je samo z otroki. Verjel je v pomen ničelne točke, otroka lahko namreč spremljamo od tod naprej in opazujemo, kaj se dogaja. Pri odraslem to ni mogoče. “Idealno bi sicer bilo raziskovati na odraslih, vsaj s stališča postopnega nadgrajevanja, kar bi pomenilo slediti zgodovini mišljenja, kjer pa najzanimivejših stopenj, predzgodovinskih, ni mogoče spoznati.” (Piaget,

v Dumayer, 1990). Edino delo z otroki omogoča vpogled v zgodovinski tok spoznavnega procesa pri človeku. (Evans, 1976). Zato se je preučevanju (Solso, 1988) mentalne aktivnosti posvetil takoj po rojstvu otroka in opazoval, kako se ta razvija in spreminja v prilagajanju okolju. Ni se obremenjeval s tem, "da posameznosti ne bi bile preveč posamezne" (Dumayer, 1990), saj so rezultati pokazali, da so odgovori otrok pri isti starosti "neverjetno skladni, z nekaterimi prehitvanji in zaostanki." (Piaget, v *ibid*).

Piaget pravi (Miller, 1989, str.41), da kognitivni razvoj napreduje po stopnjah. Značilno za stopnje je, da vsaka vključuje organizirano strukturo, ki pa je na vsaki stopnji drugačna. Vsaka stopnja tudi vključuje prejšnjo, iz katere izvira, in vsebuje pripravo na naslednjo. Stopnje si sledijo v zaporedju: "Otroci gredo v vsaki družbi in vsakem obdobju v razvoju inteligence skozi iste razvojne stopnje, v vedno enakem zaporedju." (Dumayer, 1990). Vsaka stopnja je nujna za naslednjo. Bistveno je zaporedje in ne povprečna starost. Pri določenih skupinah otrok gre za časovne zamike³, zaporedje pa je enako, saj so stopnje univerzalne (Miller, 1989). Tudi posamezniki, ki zaradi določenih vzrokov ne dosežejo vseh stopenj, tiste, ki jih, dosežejo na enak način. Vsaka stopnja vključuje obdobje priprave in doseg značilne strukture zanjo. Piagetove stopnje (Miller, 1989) niso genetsko determinirane, gre za razvojne spremembe, ki prikazujejo poti v razvoju mišljenja.

"Duševni razvoj, ki se začne ob rojstvu, in konča, ko odrastemo, lahko primerjamo z organsko rastjo. Oba sta približevanje nekemu ravnotežju. S tega stališča je umski razvoj neprestana gradnja, primerljiva z gradnjo ogromne stavbe, ki je z vsako dodano stopnjo čvrstejša. Ali z nameščanjem občutljivega mehanizma, pri katerem z vsakim korakom povečujemo število gibljivih delov in njihovo skupno uravnoteženost. Pri vsaki strukturi v psihologiji inteligence lahko sledimo njenemu razvoju iz preprostejših struktur, ki so nastale iz še preprostejših, in tako nazaj v neskončnost" (Dumayer, 1990). Na vprašanje, kako nastaja znanje, je Piaget odgovoril z razdelano strukturo inteligentnosti, pri čemer poudarja stalno odkrivanje in težnjo k uravnoteženosti. Po Piagetu je svoboda človeka ravno to, da je prisiljen neprestano izumljati. "Svoboda, ki je skoraj biološka,

³ "Govoril sem z Avstralko, ki je delala raziskavo o zaznavanju trajnosti predmetov med domorodci. Odkrila je enake stvari, samo s časovnim zamikom" (Piaget, v Dumayer, 1990).

zapisana v jedru organizma. Od celice do človeških možganov, vlada povsod. Neprestano je treba odkrivati nove stvari.” (Ibid). Vsakič, ko se posameznik znajde v novi situaciji, nastane problem. Mora ustvarjati in se odzivati na probleme. “Inteligenco opredeljujemo kot prilagajanje novim okoliščinam, inteligenca je torej stalno ustvarjanje struktur” (Piaget, v Dumayer, 1990). Intelektualni razvoj je (Labinowicz, 1989,) proces preoblikovanja spoznanj, ki se začne z miselno strukturo. Ta je (ibid) opredeljena kot način mišljenja, ki je primeren za neko stopnjo. Miselne strukture so spremenljivke, “ker se z razvojem stalno spreminjajo.” (Horvat, 1987, s. 77). Ugotavljamo pa jih lahko le na podlagi posameznikovega vedenja. “Lastnost strukture določa doseg našega vedenja. Ko otrok doume, kaj je seštevanje, zna sešteti karkoli. In tako pridemo do struktur” (Piaget, v Dumayer, 1990). V zvezi s strukturami Piaget govori o shemah. “Shema je organiziran vzorec vedenja” (Miller, 1989, s.41) in aktivnosti, ki jih “otrok uporablja za interpretacijo nekega vidika svojih izkušenj” (Batistič, 2000, s.57) v posamezni stopnji razvoja. Vse informacije, ki jih otrok pridobiva, se v obliki posameznih nizov povezujejo v sheme. Za Piageta (Evans, 1976, s.57) je shema osnovno orodje usklajevanja med otrokom in okoljem. “Razni zunanji ali notranji moteči dejavniki vplivajo na način mišljenja in povzročajo konflikte in neravnotežje.” (Labinowicz, 1989, s.55). Otrok med razvojem razvija nove sheme, stare mora strukturirati in reorganizirati, ter vzpostavljati nove povezave na višjem nivoju. V razvoju človek pridobiva vedno več shem, ki se med seboj prav tako povezujejo (Solso, 1988, str.352) in postajajo postopoma integrirane in se približujejo odraslemu mišljenju. Sheme tvorijo (Musek, 1982) posameznikovo strukturo inteligentnosti.

Pomembno je izpostaviti pomen posledic možganskih poškodb na intelektualni razvoj v posamezni razvojni stopnji. Na nivo kognitivnega funkcioniranja vpliva velikost, lokacija in čas možganske poškodbe. V teh primerih se stanja lahko v trenutku bistveno spremenijo. Piaget govori o spremenjeni strukturi inteligentnosti, saj je ta zanj biološka prilagoditev, njen razvoj pa posledica človekovih telesnih stikov z okoljem. To lahko, prek razvoja posameznih psihičnih funkcij, veliko prispeva k razvoju mišljenja. Pravzaprav je mišljenje tisto, ki kontaktira z okolico, inteligentnost sama je neoprijemljiva. Na razvoj mišljenja pa vpliva še vrsta drugih dejavnikov.

Piaget ponuja naslednjo "formulo" (Miller, 1989) kognitivnega razvoja:

Razvoj = Fizično dozorevanje + Fizične izkušnje + Socialne izkušnje + Ekvilibracija

Iz postavitve formule sklepamo, da posamezni dejavniki delujejo le v povezavi z drugimi. Namreč, če enega od dejavnikov razvoja izvzamemo, se formula podre.

"Očitno je, da fizično dozorevanje – živčnega sistema, mišičnega sistema in drugih – odpira nove možnosti za kognitivni sistem in zahteva določene prilagoditve temu sistemu." (Miller, 1989, s.82). "V določeni starosti ima živčni sistem na voljo le sposobnosti, ki so se do takrat že razvile." (Labinowicz, 1989, s.62). Napredek v motoričnem razvoju pomeni možnost za napredek v razvoju mišljenja. Ko otrok npr.shodi, ima drugačen pogled na svet, pojavi se potreba po novih veščinah in otrok je "prisiljen asimilirati in ko je možno akomodirati nove izkušnje." (Miller, 1989, s.82). Piaget (Evans, 1976) poudarja, da dednost odpira možnosti, nikakor pa ne vpliva na uresničitev teh možnosti. ".../ v človeškem umu ni vrojenih struktur, ki bi bile tu same po sebi. /.../ vse naše mentalne strukture se morajo zgraditi." (Piaget, v Evans, 1976, s.59-60).

Razvoj je "aktivni gradbeni proces, v katerem otroci z lastno aktivnostjo gradijo vedno bolj diferencirane in obsežne kognitivne strukture" (Crain, 1994, 103). Ta dejavnik se (Miller, 1989) nanaša na tri vrste izkušenj, in sicer na vaje, fizične izkušnje in logičnomatematične izkušnje. "Vaje se nanašajo na uporabo intelektualnih veščin, kot so refleksi, sheme ali operacije (Miller, 1989, s.82). Rezultat vaje je, da postanejo veščine. Otroku pridobiva fizične izkušnje "neposredno z opazovanjem predmetov." (Labinowicz, 1989, s.64). Otroku dajejo znanja o lastnostih predmetov. Logičnomatematičnih izkušenj otrok ne pridobiva iz predmetov samih, "temveč tako, da jih prestavlja in s tem oblikuje notranji ustroj svoje dejavnosti" (ibid). Izkušnje ne dajejo znanja o samih predmetih, ampak o aktivnostih, o odnosih med različnimi aktivnostmi in njihovih rezultatih. Razvoj mišljenja je odvisen od lastnih izkušenj otroka. Te so nujne za oblikovanje predstave o svetu, sebi in drugih.

Za razvoj so (Crain, 1994) pomembne otrokove interakcije z okoljem, saj pomagajo pri gradnji novih kognitivnih struktur.

Socialne izkušnje se nanašajo "na efekt kulturnega in izobraževalnega okolja" (Miller, 1989, s.83), s katerim je otrok v interakciji. Izkušnje drugih otroka "spodbujajo, da pri razmišljanju ne upošteva le lastne perspektive. Tako se povečuje njegova objektivnost." (Labinowicz, 1989, s.65). Pomembno vlogo pri tem pa ima seveda vrsta socialnega okolja, to je namreč za otroka lahko spodbudno ali pa tudi ne.

Za Piageta je (Miller, 1989) ekvilibracija največji proces, ki povezuje, integrira in ureja ostale tri dejavnike razvoja. Izpostavljeni dejavniki "konstantno povzročajo trenutno neuravnoteženost" (Miller, 1989, s.84), s čimer silijo kognitivni sistem v spremembo. Z vzpostavitvijo ravnotežja kognitivni sistem doseže višjo stopnjo. "Vsi dejavniki skupaj poganjajo otroka skozi stopnje." (Miller, 1994, s.79).

Nobeden od izpostavljenih dejavnikov v razvoju mišljenja sam zase ni dovolj, kar je za otroke, ovirane v gibanju, ugodno. Razvoj je kombinacija vseh dejavnikov, kar pomeni, da ob primanjkljaju na enem področju, poti niso zaprte. Glavni pobudnik razvoja pa je, po Piagetu (Labinowicz, 1989), otrok sam. Pri tem ima svojo vlogo motivacija, ki je odvisna od vrednostnega sistema in se začne razvijati takoj po rojstvu. "Za delovanje inteligence je potreben motor, to pa so čustva. Problema ne boste reševali, če vas ne zanima. Zanimanje, čustvena motivacija, je gibalno vsega, energija." (Piaget, v Dumayer, 1990). Čustva pa nas ne smejo prelisičiti, res so bistvena kot gonilo, kot motivacijski vidik, "vendar z njimi ne pojasnimo struktur" (ibid). Dejavnost je v končni fazi (Musek, 1982) izvedena s tehniko, ki jo predstavljajo spoznavne strukture.

Zakaj se otrok v svojem razmišljanju razlikuje od odraslih

Otrok mora prehoditi dolgo pot⁴, da doseže mišljenje odraslega človeka. Na tej poti se postavlja predenj mnogo zahtev, ki jih izpolni, ko nastopi pravi čas. Potem lahko gre naprej in rešuje nove naloge. Razvoja pri posamezniku ne smemo preskakovati, ker bi to pomenilo patološko oblikovanje struktur.

⁴ Piaget poudarja, da je "mentalni razvoj neprekinjeno izobraževanje" (Piaget, 1978, str.7).

Po Piagetu se otrokovo mišljenje kakovostno razlikuje od mišljenja odraslega. Za vsako stopnjo razvoja je značilno tipično mišljenje, ki postopoma vodi v vedno bolj organizirano mišljenje. Piaget (Thomas, 1996) govori o petih značilnostih razvojnih stopenj. Označuje jih univerzalnost, zaporednost, transformacija in nespremenjenost, postopnost in uravnoteženost. Razvoj mišljenja prek stopenj lahko razložimo "spiralno" (ibid), in sicer gre za eno in isto na vedno višjem nivoju.

Piagetova teorija določa razvojne naloge znotraj razvojnih stopenj. Kljub temu, da je v svojih določilih precej natančna, gre znotraj nje vsak otrok svojo pot. Piaget dovoljuje individualnost. Kako posameznik prehodi svojo pot znotraj tunela⁵, kjer razvija mišljenje, je odvisno od vseh dejavnikov, ki vplivajo na razvoj mišljenja in so odgovorni za razlike med posamezniki. Fizično dozorevanje, fizične izkušnje, socialne izkušnje in ekvibracija so dejavniki, lastni posamezniku. Razlike med posamezniki se pokažejo že na začetku tunela, ker namreč ne stopijo vsi vanj. Pomembne razlike se kažejo tudi v dolžini prehojene poti. Nekateri ostanejo v temi tunela, drugi vidijo svetlobo, izhoda še ne, tretji pa ga prehodijo do konca. Kot da bi rešili uganko in njihov pogled lahko seže dlje.

Bazični predpostavki (Cunningham, 1993) Piagetove kognitivne teorije sta dva pogoja. Prvi pogoj za dosego vseh stopenj razvoja mišljenja je normalen, zdrav, biološki kognitivni razvoj. Otrok, ki je oškodovan na enem področju, se intelektualno lahko razvija počasneje ali ne doseže ene od višjih stopenj ali ne zmore veliko predstav znotraj določene stopnje. Večja je stopnja motenosti, nižja je stopnja razvoja. Drugi pogoj je enakovrednost vseh dejavnikov, otrok namreč po stopnjah sledi biološkemu razvoju možganov in ponudbam okolja, ki omogočajo praktične izkušnje, potrebne v vseh stopnjah. Pri gibalno oviranih otrocih biološko pogojene kognitivne sposobnosti praviloma niso oškodovane. Prvem pogoju je torej za njihov razvoj mišljenja zadoščeno. Opaziti pa je razlike, pogosto tudi velike, med intelektualnimi sposobnostmi in intelektualno storilnostjo. Kadar je razvoj harmoničen, so potencialne intelektualne kapacitete in efektivne sposobnosti na istem nivoju. Že poudarjena trditev, da poškodba možganov pomeni tudi težave pri učenju, na tem mestu ponovno zahteva pozornost. Ker vsaka stopnja razvoja zahteva

⁵ Tunel razumemo kot prisposodbo za razvoj mišljenja na Piagetovih razvojnih stopnjah.

učenje na višjem nivoju in je pogojena z določenimi nalogami, je pomembno vedeti, na kateri stopnji je prišlo do poškodbe. Dejstvo pa je, da drugemu pogoju pripade izredno pomembna vloga, ne glede na časovno opredelitev poškodbe. Primarna motnja nas ob tem opozarja na problem pridobivanja fizičnih izkušenj, ki se neprestano izpostavljajo kot bistvene.

Pomen prve stopnje razvoja in senzomotorične inteligence⁶

Glede na pokazatelje vpliva motoričnega razvoja na razvoj mišljenja, zahteva posebno naklonjenost prva stopnja razvoja. Po Piagetu vsaka stopnja pogojuje naslednjo. Torej se je za vsako nadaljnjo razpravo nujno ustaviti pri tej, ali kot pravi Piaget, začeti v ničelni točki. Domnevamo, da se za naše vprašanje pomembna dejstva skrivajo na tej stopnji. Že iz samega imena prve stopnje sklepamo, da je tu vzrok za nižjo intelektualno storilnost gibalno oviranih otrok, kljub normalnim sposobnostim. Na tem mestu se navezujemo izključno na skupino, pri kateri je do možganske poškodbe prišlo pred rojstvom, ob rojstvu ali kmalu po rojstvu. In če upoštevamo spiralno razlago Piagetove teorije, lahko iz pokazateljev na tej stopnji sklepamo tudi na vse naslednje, v primeru, da je do poškodbe prišlo kasneje, v eni od naslednji stopenj.

Senzomotorična stopnja se deli v šest faz. Novorojenček ne ve (Miller, 1989) nič o svetu, ima pa potencialne, da izve vse. V šestih fazah si oblikuje senzomotorni sistem oziroma "senzomotorično inteligenco." (Cunningham, 1993). V prvih dveh letih je razvoj najintenzivnejši, zgodijo se najbolj drastične spremembe, po Piagetu (1978) gre za pravo malo kopernikansko revolucijo. Senzomotorično stopnjo po Piagetu označujejo (ibid) štiri karakteristike že ob rojstvu. Novorojenček komunicira z okolico s senzornomotoričnimi akcijami, usmerjen je na sedanost, nima načrtov in nima mentalnih podob in besed, ki opisujejo objekte. "Novorojenček si razlaga svet s sesanjem, prijemanjem, gledanjem, udarjanjem, občutenjem, poslušanjem itd."

⁶ Dopusča se možnost (Piaget, 1990), da tudi pred govorom obstaja neka inteligenca. Razlika med senzomotorno in konceptualno inteligenco je (Piaget, 1968) v tem, da se prva še ne razvije v konceptualno misel. Več o tem glej v prav tam.

(Miller, 1989, s.47). Te primitivne sheme so majhne, toda izrednega, temeljnega pomena za nadaljnji razvoj. Otrok slučajno odkrije vedenje, ki povzroča zanimiv rezultat, nato pa poskuša rezultat ponoviti. Napredek otroka od primarnih k sekundarnim reakcijam (Miller, 1989) je zelo opazen, saj otrok od usmerjenosti na svoje telo naredi prehod na zunanji svet. Sekundarne reakcije (Crain, 1994) se nanašajo na otrokovo zanimanje in raziskovanje tudi zunaj sebe. Takrat se (Cunningham, 1993) uči aktivnosti, ki prinesejo reakcijo iz okolja. Aktivnosti so novosti, celotno vedenje so poskusi odkriti nekaj novega in vznemirljivega. Z diferenciacijo (Piaget, 1990) znanih shem išče novosti. Z eksperimentiranjem odkriva nove poti. Raziskovanje je znak razvijanja inteligence. Otrokovo raziskovanje se (Crain, 1994) nanaša na fizično aktivnost. Okolje je (Miller, 1989) otrokov laboratorij.

Na izhodišni točki (Piaget, 1978) novorojenček stavi vse nase, na svoje telo. Ob koncu prve stopnje, ko se prične razvoj govora in "mišljenje" (Piaget, 1978, s. 11), pa otrok izpostavi sebe kot enega v svetu predmetov, svetu, ki ga s tem začne doživljati zunaj sebe. V prvih dveh letih se spontane mentalne podobe organizirajo in predstave o objektu se začno razvijati. Vseh šest faz je pomembnih za spremembo v razvoju mišljenja. Doseg zadnje faze omogoča prehod v naslednjo stopnjo preoperativnega mišljenja.

Prva stopnja je še posebej zanimiva (Miller, 1989) zato, ker lahko generalnim karakteristikam te stopnje sledimo skozi vse štiri razvojne stopnje, ki jih izpostavlja Piaget. V senzomotorični stopnji otrok pridobiva znanje v vidnih akcijah. Kognitivne strukture postajajo vedno bolj tesno organizirane. Vedenje postopoma postaja bolj namerno. Postopoma ločuje sebe od okolja in odkriva meje svojega telesa. Senzomotorično učenje (Piaget, 1968) se nanaša na oblikovanje odnosa med otrokom in okoljem. Napredovanje v naslednjo stopnjo v razvoju mišljenja je podobno plezanju na goro, s tem da je prejšnja stopnja predgorje. Senzomotorična stopnja je "priprava za vse, kar sledi" (Miller, 1989, s. 56). Kar je otrok dosegel s fizičnimi aktivnostmi, se v naslednji fazi obnovi v domeni mentalnih reprezentacij. Višja stopnja pomeni (Musek, 1982) uravnoteženje razvojnih nasprotij na novi, višji ravni in pomeni novo stopnjo ravnotežja. Potemtakem so naslednje stopnje v pozitivni korelaciji s prvo, senzomotorično stopnjo. Ta je torej osnova, vse ostale stopnje so le njena nadgradnja, senzomotorične strukture so (Piaget, 1990)

izhodišče za nadaljnje miselne operacije. "Motorična vzporednica gre vzdolž kognitivnega razvoja" (Cunningham, 1993, s. 111). Če otrok nima fizičnih zmožnosti, potrebnih za izvedbo naloge, pri tej ne bo uspešen. Piaget (1979) opozori na zaostanek v razvoju pri otrocih, ki so gluhonemi ali slepi od rojstva, sicer normalnimi potenciali za razvoj mišljenja. Gluhonemi zaostajajo v razvoju intelektualnih operacij v primerjavi z otroki, ki lahko govorijo. Sposobni so osnovnih operacij klasifikacije, seriacije in konzervacije, ki se razvijajo na predverbalni stopnji. Slepi otroci pa zaostajajo zaradi pomanjkanja senzomotorične kontrole. Govor deloma nadomešča primanjkljaj, vendar ne more popolnoma nadomestiti koordinacije. Piagetova domneva (Haskell, 1993), da pri otroku obstaja ustaljeno zaporedje razvoja telesnih in intelektualnih sposobnosti, spodbuja pričakovanja glede njegovih dosežkov.

Razvoj mišljenja v konceptu motoričnega razvoja

Piagetova prva stopnja razvoja mišljenja izpostavlja pomen motorike v največji možni meri. Z njo je povezana otrokova fizična aktivnost, ki ima osrednjo vlogo pri spoznavanju lastnega telesa in okolja. Vse otrokove aktivnosti so povezane z gibanjem, s telesno akcijo. S pomočjo prvih gibov (Haskell, 1993) se otrok začne zavedati samega sebe in sveta okoli sebe. Te izkušnje so podlaga, na kateri temelji otrokovo znanje in imajo bistveno vlogo v razvoju mišljenja. Motorični razvoj je ob razvoju mišljenja na samem začetku nepogrešljiva vzporednica. Celotna prva stopnja nas neprestano opozarja nanj. Lahko ga uporabimo kot sredstvo za ugotavljanje razvoja mišljenja. Poudarili smo že, da so pri majhnih otrocih motorični odgovori dokaz o normalnem delovanju živčnega sistema. V tem obdobju edino prek motoričnega razvoja lahko sklepamo na preostali razvoj otroka.

Za obvladovanje predmetov in učenje o njihovih lastnostih, kar je bistveno za prvo Piagetovo stopnjo razvoja, je nujna (Haskell, 1993) sposobnost orientacije lastnega telesa in doseganje pravilne drže tako pri ležanju, sedenju, stanju in navsezadnje pri hoji. Prav razvoj fleksibilnih, uravnoteženih in usklajenih gibov omogoča otroku realno predstavo o lastnem telesu in o drugih predmetih. Tudi motorični razvoj je odvisen (Haskell, 1993) od več dejavnikov, in

sicer gre za interakcijo dozorevanja, rasti in učenja. Dozorevanje lahko opredelimo z nevidnimi procesi, ki si sledijo v določenem zaporedju in povzročajo spremembe. Te lahko opredelimo z rastjo. Pri tej gre za telesne spremembe, ki spremljajo dozorevanje. Rezultat motoričnega učenja je večšina, ki zahteva učenje.

Pri normalnem razvoju si dozorevanje in rast sledita v predvidljivem zaporedju. Pri gibalno oviranih otrocih pa je to zaporedje moteno, in sicer zaradi (Haskell, 1993) možganske poškodbe, ki omejuje motorične izkušnje, posledično pa gre za slabšo gibljivost. Zato je motorični razvoj gibalno oviranih otrok specifičen, odvisen od vrste možganske poškodbe.

Fizične izkušnje gibalno oviranih otrok so torej omejene, bolj odvisne od okolja in na nek način drugačne. Pomemben pokazatelj razlike je predolgo vztrajanje v primitivnih refleksih. Te morajo v določeni starosti izginiti, če ne, gre za opozorilo na nenormalni razvoj. Normalen razvoj mišljenja je pogojen s fizičnimi aktivnostmi, kot so obračanje, prijemanje in premikanje, ki pa jih omogoča normalen motorični razvoj. Kadar ni tako, je za razvoj mišljenja v večji meri pomembno socialno okolje. Pri tem je nujno poznati prednostne intelektualne dejavnosti na posameznih razvojnih stopnjah.

Na senzomotorični stopnji ima prednostni pomen konstantnost predmeta, ki jo mora otrok odkriti sam. "Ni kulturno okolje tisto, ki mu omogoča odkriti trajnost predmeta" (Piaget, v Dumayer, 1990). Kljub tej strogi in še strožji Piagetovi postavki, da otrok sicer živi v kulturnem okolju, "iz katerega pa ne potegne veliko, dokler ne spregovori" (ibid), pa je ob otroku, ki je gibalno oviran, prav gotovo okolje tisto, ki omogoča, kar je pri zdravem otroku spontano. Gibalno oviran otrok je omejen pri raziskovanju svojega telesa in okolja, saj ima prav gibanje pri tem glavno vlogo. Tako začne kasneje povezovati posamezne sheme, kar je bistveno za odkrivanje značilnosti predmetov in pojavov.

Na predoperacionalni stopnji je telo otroka še vedno izpostavljeno kot pogoj za neovirano gibanje, vsaj pri (Labinowicz, 1989) praktičnih, domišljjskih in konstrukcijskih igrah, s katerimi prihaja do novih spoznanj o količini, velikosti in podobnosti. Otrok v praktičnih igrah preizkuša, v domišljjskih posnema, v konstrukcijskih gradi. Ponovno je gibanje tisto, ki to omogoča. Za spoznanje potrebuje fizično izkušnjo, saj si drugače še ne more

predstavljati. Če otrok (Cunningham, 1993) nima možnosti za fizično dejavnost, ne bo uspešen v napredovanju.

Tudi na stopnji konkretnih operacij potrebuje konkretne izkušnje s fizičnimi predmeti, zadoščeno mora biti konkretnim predstavam, da se lahko povzpne naprej k abstraktnemu mišljenju. Piaget (1979) poudarja, da je potrebno izvore logično-matematičnih struktur iskati na stopnji pred govorom, na stopnji, ko se pojavi koordinacija prvih shem. Gledanje, dotikanje, sesanje, so izhodišče za višje miselne operacije.

Šele abstraktno mišljenje omogoča predstave brez fizičnih izkušenj, ker so seveda te že vkomponirane v strukturo, ki posamezniku omogoča nadgradnjo v latentnem prostoru.

Razvoj mišljenja v funkciji telesa

Zdravo telo in čutila so bistvenega pomena za razvoj mišljenja. Prvo omogoča gibanje, drugo spoznavanje sebe in sveta prek različnih kanalov. "Telo omogoča človeku dejaven stik z okoljem. Brez delovanja čutil ni možno zaznavanje, brez neoviranega poteka procesov v možganih ni razumevanja. Zapletene, čeprav nezavedne, aktivne živčnomišične povezave so potrebne za gibanje, brez katerega ni vstopa v prostor in širjenja obzorja. /.../ Razvoj telesa, zlasti zapletenih funkcij osrednjega živčevja, je osnova za napredek človeštva" (Tomori, 1990, s. 10).

Človekov napredek se v nadaljevanju kaže v razvoju mišljenja. Po Piagetu je tako, ker "nagon razžene, ker je bil programiran preveč omejeno. Ker se v takih okoliščinah v okolju, npr. ko opice začnejo plezati po drevesih, hoditi vzravnano itd., pojavi vrsta novih težav. Če nagon ne zadošča več, je treba najti kaj drugega." (Piaget, v Duamyer, 1990). Človek mora odkrivati, eksperimentirati, v to je prisiljen. V pomoč pri tem pa mu je njegovo telo. "Telo mu daje možnost, da se izraža in mu omogoča komunikacijo s svetom." (Tomori, 1990, s. 12).

Mišljenje je pravzaprav zelo abstrakten pojem, ki potrebuje prevajalca, da se predstavi. Piaget je opazoval vedenje otrok. Strinjamo se, da posameznikovo vedenje o njem pove skorajda vse. A vedenje samo v tem primeru še ni dovolj. Posameznik se

pravzaprav izrazi s svojim telesom, tudi ko že obvlada govor, je telo še vedno tisto, ki vodi. Telo je motor, vedenje že njegov proizvod. Novorojenček se (Tomori, 1990) začne razvijati prek svojega telesa. Sporočila telesa so sprva ves njegov svet in vsa njegova pozornost je vezana na telo. Prek čutil raziskuje svoje telo in okolje. Čutila omogočajo spoznavanje, omogočajo oblikovanje prvih preprostih intelektualnih vsebin. Spoznavne in gibalne sposobnosti zorijo hkrati. Zato je določena stopnja telesne zrelosti nujna za razvoj duševnih dejavnosti. Če otrok ne izpolni nalog in zahtev svojega razvojnega obdobja, če ne razvije spretnosti in sposobnosti, s katerimi udejani razvojne naloge, ne more stopiti v naslednjo razvojno fazo.

Piagetova merila za prehod v naslednjo stopnjo razvoja so jasna. Ko otrok obvlada določene naloge, gre lahko naprej, prej ne. In kaj takrat, ko telo samo ne omogoča premika ali ga celo ne dopušča? Človeško telo je prilagojeno gibanju. Kadar je pri tem omejeno in otrok sam zato ne more zadovoljiti naravnih potreb, takrat predlagamo nastop okolja, dejavnika, ki naj bi ponudil načrtno motorično učenje, ki pa ni v navadi. Normalno je, da spodbujamo otrokov razvoj mišljenja, motorični je ob njem pogosto pozabljen. "Telesno in duševno se pri človeku nikoli povsem ne ločita in njuna medsebojna odvisnost ostaja pomembna vse življenje, čeprav ima v različnih okoliščinah in različnih življenjskih obdobjih drugačne poudarke." (Ibid, s. 52).

Pomen motoričnega učenja

Gibalno oviran otrok potrebuje usmerjeno motorično učenje, na katerega pri normalno razvijajočem se otroku pozabljamo, saj motorični razvoj teče "spontano". Motorično učenje (Haskell, 1993) preučuje smer psihologije, ki se ukvarja s tem, kako se ljudje učijo motoričnih spretnosti. Motorično učenje je (Schmidt, v Haskell, 1993) vrsta postopkov, povezanih z urjenjem oz. izkušnjami, ki vodijo k veščini. Najpomembnejše mesto v motoričnem učenju ima vaja.

Z namenom razvijati mišljenje izpostavljam tudi pripravo pogojev in pomoč pri pridobivanju izkušenj na nivoju doživetega. Ob tem je treba poznati zakonitosti posamezne razvojne stopnje, da vemo, kakšno izkušnjo otroku ponuditi. S pomočjo Piagetove

kognitivne razvojne teorije in jasnimi zahtevami posamezne stopnje to ne bi smel biti problem. Gibalno ovirani otroci so (Haskell, 1993) v svoji telesni interakciji z okoljem pogosto omejeni in če zanje posebej ne ustvarimo priložnosti, zamudijo pomembne izkušnje na posamezni stopnji razvoja. Posledice povečujejo tveganje neuspeha pri učenju. Ponovno poudarjamo, otrok z motnjami v motoričnem razvoju potrebuje sistematično razvijanje funkcij, ki se pri zdravem razvijajo spontano. Otrok, ki ima na nekem področju nižje potenciale, potrebuje specifično didaktično učenje, da lahko čim več pridobi.

“Piagetovo delo lahko najboljše povzamemo z vprašanjem: kakšna naj bi bila idealna šola?” (Dumayer, 1990). Piaget ugotavlja (Dumayer, 1990), da šolam manjka eksperimentalnega duha. S tem ko otroka učimo, mu vsiljujemo stvari. “Vsakič, ko otroka česa naučimo, mu preprečimo odkrivanje” (Piaget, *ibid*) in dobro se naučimo le, če odkrijemo sami. Za Piageta (Crain, 1994) pravega učenja ne posreduje učitelj, ampak prihaja od otroka. Gre za proces spontanizacije izumov in raziskovanja. Tako kot ta proces poteka pri novorojenčku, ki z raziskovanjem in manipuliranjem z okolico naredi neverjeten intelektualni napredek, je ta možen tudi pri starejših otrocih. Učitelj otroku ne bi smel vsiljevati znanja, ampak bi mu moral ponuditi material, ki bi otroka izzval in mu dovolil samostojno reševati probleme. Res je, da ni vedno lahko najti učne izkušnje, ki bi bila najbolj naravna za določenega otroka. Znanje o kognitivnih stopnjah vsekakor pomaga. Nujni pa so še senzibilnost, fleksibilnost, pripravljenost na otrokove akcije, učenje od otroka in pripravljenost biti vodič otrokovim spontanim interesom. Nasprotje temu je lahko izpostavljena Piagetova trditev (Crain, 1994), da je kognitivni razvoj spontan proces. Pravi, da se “kognitivne strukture razvijajo same, brez direktnega učenja s strani odraslih.” (Crain, 1994, s. 129). Ob tem se še posebej izpostavlja spontano učenje novorojenčkov, ki naredijo tako velik intelektualni napredek z raziskovanjem okolja, še preden jih kdo resnično izobražuje. Če učenje razumemo kot spodbujanje miselnega razvoja, potem izpostavljena trditev temu ne nasprotuje. Za aktivno učenje je vedno pogoj tudi interes otroka. Piaget verjame, da je učenje proces aktivnega raziskovanja in da mora biti prilagojen otrokovi razvojni stopnji. Piaget poudarja (Evans, 1976), da otroci potrebujejo za napredovanje pravo kombinacijo usmerjanja in svobode.

Motorično učenje, ki spodbuja otrokov razvoj mišljenja pod

pogojem, da ga ne omejuje v lastnem raziskovanju, ampak ga pri tem spodbuja in mu to omogoča, je idealna šola za vse otroke glede na obravnavano tematiko, še posebej za gibalno ovirane. V mislih imamo spodbujanje razvoja mišljenja s pomočjo motoričnega učenja, s poudarki na pridobivanju fizičnih izkušenj, ki so v pomoč napredku v mišljenju. Piciga (1995) predstavlja metodo trening študije na kognitivnem področju, s katero se namerno spodbudi razvoj na določenem področju, učenje določenih pojmov ipd. Značilnost te študije je sistematično spreminjanje in opazovanje pogojev učenja. Piciga opozarja, da s tem pridobimo koristne informacije za razlago in načrtovanje procesov izobraževanja, ki potekajo v institucionaliziranih oblikah edukacije⁷.

Kot pravi Piaget, nujno je vedeti, na kateri stopnji razvoja je otrok in kakšne naloge stopnja postavlja predenj. Nujno je treba opredeliti možgansko poškodbo, vedeti, kdaj je do nje prišlo in kakšne težave povzroča pri učenju. Ker imata telo in um veliko skupnega, je na vsebinskem nivoju to smiselno upoštevati. Človek kot celostno bitje se vede integrirano in ga je tako treba tudi obravnavati. Bistveno je omogočiti doživetja, za katera je otrok zaradi primarne motnje prikrajšan, s tem se vpliva na pridobivanje izkušenj, ki prispevajo k napredovanju na višjem nivoju. V mislih imamo razumevanje. "Otrok se lahko marsikaj nauči na pamet, toda tisto, česar ne razume, ne bo imelo nobenega vpliva na njegova spoznanja, na njegove miselne strukture" (Piciga, 1995, s. 21). Bistvo učenja je sistematska obravnava določene vsebine in povezava informacij v sistem. Brez posredovanja okolice pri spoznavnem razvoju, so izkušnje otroka, ki je oviran v gibanju, pomanjkljive ali celo pomenijo primanjkljaj, zaradi katerega otrok ostaja pri golem znanju, ki se kaže v nižji intelektualni storilnosti v primerjavi s sposobnostmi. Potrebno je pripraviti take okoliščine, s katerimi "otroka spodbudimo, da dejavno sodeluje v pridobivanju novih spoznanj, da ne sodeluje le kot pasiven poslušalec in opazovalec, ampak kot dejaven raziskovalec" (ibid), ne glede na gibalno oviranost.

Da bi bilo izobraževanje, ki spodbuja razvoj mišljenja, uspešno, mora (Piciga, 1995) zadostiti dvojni vlogi. Zadovoljevati mora otrokovo osnovno potrebo po varnosti in ljubezni ter kot posrednik pri spoznavanju sveta zadovoljiti potrebe konkretnega otroka. Vsak

⁷ Več o tem glej v Piciga (1995).

otrok ima pravico do lastnih spoznanj, tudi če potrebuje več časa za razmislek ali celo fizične prilagoditve, ki mu omogočijo doživetje. Nič ni več vredno, kakor izkušnja na lastni koži.

Ideji na pot

Znanje je visoka vrednota. Prav tako naravno gibanje. Redkokdaj pa se tega zavemo.

Na izhodiščno vprašanje smo odgovorili, prav gotovo pa nismo odgovorili na vsa vprašanja, ki so se na novo odprla. Telo ni le orodje, ki omogoča gibanje, je tudi sredstvo za doseganje znanja. Ideje, ki so se ob tem rodile, bi bilo potrebno empirično preveriti, da bi pridobile na veljavi. Verjamem v možnost uspeha, še bolj k temu napeljuje velika logična verjetnost, ki je ves čas poudarjena. Zavedam se tudi, da tovrstne ideje prinašajo s seboj mnogo zapletov in da predvsem potrebujejo čas, da dozori. Medtem pa se porodi kakšna nova. Da ne bomo obstali na mestu. Že iz spoštovanja do Piageta bi bilo to nedopustno.

Želja, da bi vsi otroci imeli možnost spoznanja prek doživetja, tudi ostaja...

Literatura

Batistič Z. M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pef.

Crain W. (1994). *Theories of Development. Concepts and Applications*. London: Prentice Hall International.

Cunningham B. (1993). *Child Development*. New York: Harper-Collins Publishers, Inc.

Dumayer P. (1990). *Les memorables: Jean Piaget*. Izobraževalni dokumentarni film. INA/la sept/ France.

Evans R. I. (1976). *Graditelji psihologije. Razgovori sa stvaralačkim priložnicama*. Beograd: Nolit.

Furlan I. (1988). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.

Haskell S. H., Barrett E. K. (1993). *The education of children with physical and neurological disabilities (3rd ed.)*. London: Chapman and Hall.

Horvat L., Magajna L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

Labinowicz E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.

Miller P. H. (1989). *Theories of developmental psychology (2nd ed.)*. New York: W. H. Freeman and Company.

Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: Univerzum.

Piaget J. (1968). *Psihologija inteligence*. Beograd: Nolit.

Piaget J. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.

Piaget J. (1979). *Epistemologija nauka o čoveku*. Beograd: Nolit.

Piaget J. (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit.

Piaget J., Inhelder B. (1990). *Psihologija deteta*. Novi Sad: Dobra vest.

Piciga D. (1995). *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.

Solso R. L. (1988). *Cognitive psychology (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Thomas R. M. (1996). *Comparing theories of child development (4th ed.)*. London: Brooks/Cole Publishing Company.

Tomori M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: DZS.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2002.

Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja

Bandura's concept of perceived self-efficacy as an important factor of one's activity

Darja Čot

Povzetek

Darja Čot, V članku je na kratko predstavljena teorija o zaznani učinkovitosti, ki jo je razvil Albert Bandura, oče socialno kognitivne teorije. Zaznana učinkovitost se nanaša na prepričanja posameznika, da ima sposobnosti, da organizira in izvede dejanja, ki so potrebna za doseg določenih rezultatov oz. ciljev. Prepričanja v lastno učinkovitost se ne nanašajo na sposobnosti, ki jih posameznik ima, ampak na to, kaj posameznik meni, da lahko z njimi naredi. Odvisna so od štirih virov informacij, in sicer od spretnosti obvladovanja situacije, nadomestnih izkušenj, verbalnega prepričevanja in čustvenih stanj. Prepričanja v lastno učinkovitost regulirajo človekovo delovanje s pomočjo kognitivnih, motivacijskih, čustvenih in selektivnih procesov. Članek

dipl. psih.
in soc.,
Ustanova
Slovenska
znanstvena
fundacija,
Štefanova
ul. 15, 1000
Ljubljana.

obravnavava tudi pomen teorije o samoučinkovitosti na področju zdravljenja tesnob in fobij.

Ključne besede: *socialno kognitivna teorija, zaznana samoučinkovitost, prepričanja, uspešnost, nadomestne izkušnje*

Abstract

This paper gives a brief review of self-efficacy theory that was developed by Albert Bandura, the author of social cognitive theory. Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organise and execute the actions needed to attain anticipated results or goals. Self-efficacy beliefs do not refer to the capabilities that one have, but to the beliefs what one can do with them. They depend on four sources of information: performance accomplishments, vicarious experience, verbal persuasion and affective states. Self-efficacy beliefs regulate human functioning through cognitive, motivational, affective and selective processes. The significance of self-efficacy theory in treating the anxiety and phobic dysfunctions are also discussed.

Key words: *social cognitive theory, perceived self-efficacy, beliefs, accomplishment, vicarious experience*

1 Uvod

V življenju se nenehno soočamo z novimi situacijami in izzivi. Notranji dialogi, kot so: "Joj, ne vem, če sem sposobna narediti fakulteto" ali "Zberi se in preceni, ali si sposobna, da izvedeš nov projekt, ki ti ga vsi tako navdušeno vsiljujejo", pa tudi izjave, kot so "Ni problema, v podobnih situacijah sem že bila in sem jih uspešno izvedla, torej bom tudi to", nas spremljajo vsak dan na vseh področjih našega delovanja. Vedno znova in znova moramo ocenjevati svoje

sposobnosti, izkušnje, okolico in situacijo ter odločiti o tem, ali smo sposobni določeno dejavnost uspešno izvesti. In ta sodba o lastni (ne)učinkovitosti vpliva na odločitve, ki jih naredimo v določenem trenutku in s tem tudi na življenjske poti, ki jih bomo izbrali.

S preučevanjem prepričanj v lastno učinkovitost (angl. self-efficacy beliefs) se zelo poglobljeno ukvarja socialno kognitivna teorija Alberta Bandure. Po njegovih besedah (po Mayers, 1993: 104) so ugotovitve o samoučinkovitosti nepričakovan rezultat odkritja, da so ljudje, ki so se uspešno soočili s fobijo pred kačami, "postali veliko bolj samozavestni in pustolovski tudi na drugih področjih svojega življenja. Zdi se, da je specifično zdravljenje okrepilo tudi splošen občutek ljudi za učinkovitost pri obvladovanju drugih dogodkov v njihovem življenju. Iz tega spoznanja izhajajo naše dodatne raziskave o tem, kako zaznana samoučinkovitost vpliva na vrsto vedenj, od reakcij na stres do prizadevanj za dosežke in kariere."

V pričujočem prispevku bom obravnavala različne vidike, ki vplivajo na zaznano samoučinkovitost posameznika, in kako prepričanje v lastno učinkovitost vpliva na posameznikove odločitve, vedenja, dejavnost in življenje nasploh. Prepričanje v lastno učinkovitost bo predstavljeno kot temelj posameznikovega delovanja oz. osnova, na kateri pogosto odločamo o tem, kaj bomo storili v določeni situaciji.

2 Narava in struktura samoučinkovitosti

Bandura poudarja, da "teorija o samoučinkovitosti priznava raznolikost človeških sposobnosti" (Bandura 1997:37). Samoučinkovitost je sposobnost, v kateri so kognitivne, socialne, emocionalne in vedenjske sposobnosti organizirane tako, da lahko služijo vrsti namenov. Posameznikovo prepričanje v lastno učinkovitost se ne nanaša na sposobnosti, ki jih posameznik ima, ampak predvsem na to, kaj posameznik meni, da lahko z njimi naredi. Učinkovito funkcioniranje zahteva oboje, tako sposobnosti kot tudi zaupanje ali prepričanje v to, da jih znamo uporabiti. Glede na to, da celo rutinska opravila niso vedno izvedena na popolnoma enak način, mora posameznik svoje sposobnosti vedno prilagoditi zahtevam situacije, kajti le tako je lahko v svojem delovanju uspešen. Zaznana

samoučinkovitost torej ni merilo, kakšne sposobnosti ima nekdo, ampak kaj lahko z njimi naredi v različnih situacijah (Bandura, 1997; Bandura & Wood, 1989).

Bandura (1997) meni, da se stvari v življenju posameznika ne zgodijo same po sebi, temveč so rezultat človekove aktivnosti. Tako ljudje, ki dvomijo v svoje sposobnosti, bežijo pred težkimi nalogami in nimajo visokih ciljev. Osredotočeni na negativne vidike neuspeha, se ukvarjajo bolj s svojimi »nesposobnostmi« kot s tem, da bi učinkovito reševali določene naloge. Prav tako so bolj nagnjeni k stresu in depresiji. Po drugi strani pa ljudje, ki verjamejo v svoje sposobnosti, vložijo veliko energije v rešitev problema. Postavijo si cilje in jim tudi sledijo. Problem zanje ni grožnja, pred katero morajo bežati, temveč izziv, ki ga je treba rešiti (ibid).

2.1 Večdimenzionalnost lastnega prepričanja v samoučinkovitost

Teorija o samoučinkovitosti meni, da so različni psihološki procesi sredstvo za ustvarjanje in krepitev posameznikovega občutka o lastni učinkovitosti. Ločuje med tako imenovanim pričakovanim rezultatom (angl. outcome expectations) in med pričakovano učinkovitostjo (angl. efficacy expectations). Pričakovani rezultat je definiran kot posameznikova ocena, da bo določeno vedenje imelo za posledico določene rezultate. Pričakovana učinkovitost pa je prepričanje posameznika, da lahko uspešno izvede vedenje, ki je nujno potrebno za doseg zastavljenega cilja. Moč, s katero posameznik verjame v lastno učinkovitost, v veliki meri vpliva na to, ali se bo sploh spoprijel z določeno situacijo (Bandura, 1977).

Bandura piše, da je posameznikovo prepričanje v lastno učinkovitost odvisno od treh dimenzij, in sicer od ravni težavnosti (angl. magnitude), splošnosti in moči. Vse tri dimenzije lahko vplivajo na posameznikovo izvrševanje določene aktivnosti (Bandura, 1997, 1977). Ko so »različne naloge razvrščene glede na **raven težavnosti**, je lahko pričakovana samoučinkovitost omejena na bolj preprosta opravila, lahko pa vključuje tudi bolj zahtevne ali celo kompleksne aktivnosti« (Bandura, 1977:194). Pri izdelavi lestvic za merjenje učinkovitosti raziskovalci izhajajo iz konceptualne analize in ekspertnega znanja o tem, kaj je potrebno, da je neka aktivnost posameznika uspešna. Izzive, s katerimi se sooča

posameznik, lahko med drugim ocenimo glede na raven zahtevane izvirnosti, iznajdljivost, napor, pravilnost, produktivnost, grožnjo in stopnjo samoregulacije, ki jo uspešna izvedba določene aktivnosti zahteva od posameznika (Bandura, 1997).

Prepričanja v lastno učinkovitost se razlikujejo tudi glede na **splošnost**. Ljudje se lahko imajo za učinkovite na enem ali več področjih delovanja. Na splošnost vpliva vrsta dejavnikov, med njimi lahko poudarimo podobnost aktivnosti, način, kako so določene sposobnosti izražene (npr. vedenjsko, kognitivno, čustveno), in značilnosti posameznika, proti kateremu je določeno vedenje usmerjeno (Bandura, 1997). Nekatere izkušnje vodijo k občutkom splošne učinkovitosti in se raztezajo čez več področij delovanja, druge pa k bolj specifičnim občutkom učinkovitosti, saj se nanašajo na točno določene spretnosti posameznika (Bandura, 1997, 1977).

Tretji element, ki vpliva na prepričanje v samoučinkovitost, pa je **moč** tega prepričanja (Bandura, 1997). Šibko zaupanje v lastno učinkovitost lažje zbledi kot močno. Posamezniki z močno vero v samoučinkovitost ne bodo takoj klonili pred težavami. Poskušali bodo doseči svoj cilj kljub številnim oviram. Tisti, ki pa ne verjamejo v samoučinkovitost, jo bodo hitro izgubili, ko se soočijo z ovirami oz. izzivi (Bandura, 1997, 1977).

2.2 Neujemanje med zaupanjem v lastno učinkovitost in posameznikovo aktivnostjo

Bandura (1997) izpostavlja dejstvo, da imajo sodbe o lastni učinkovitosti pomembno vlogo v posameznikovem življenju, kajti točna ocena lastne učinkovitosti ima lahko pozitivne (npr. uspeh v službi) ali negativne posledice na življenje (npr. smrt, poškodba, neuspeh v šoli). Čeprav je prepričanje v lastno učinkovitost izredno pomembno za izvedbo nekega dejanja, se moramo zavedati, da le to ne bo opravljeno, če posameznik nima določenih sposobnosti, ki so nujno potrebne za izvedbo te aktivnosti. Ne glede na to pa je zaupanje v lastno učinkovitost izredno pomembno, ker “aktivira in vzdržuje trud in misel, ki sta potrebna za razvoj določene sposobnosti... Zaznana samoučinkovitost torej prispeva k pridobivanju znanja in razvoju določenih podspobnosti, kot tudi k temu, da se le-te uporabijo za oblikovanje novih vedenjskih vzorcev” (ibid:61). Seveda pa se pojavijo tudi situacije, ko pride do neskladnosti med

prepričanjem v lastno učinkovitost in rezultati neke aktivnosti. Za oceno lastne učinkovitosti je potrebno poznati dejavnike, ki pomembno vplivajo na izvedbo nekega dejanja oz. aktivnosti. Če posameznik da sodbo o lastni učinkovitosti na podlagi ocene tistih dejavnikov, ki igrajo le majhno vlogo pri izvedbi neke aktivnosti, bo njegova ocena lastne učinkovitosti pomanjkljiva (ibid).

Sodba o lastni učinkovitosti zahteva tudi dobro poznavanje tega, kaj naloga zahteva. V kolikor nekdo ne ve, kaj mora narediti, da bo dosegel določen cilj, potem tudi ne more realno oceniti, ali ima sposobnosti, ki so nujne za izvedbo neke aktivnosti. Bandura (1997) poudarja, da neskladnosti med prepričanjem v lastno učinkovitost in izvedbo neke dejavnosti nastopijo tedaj, ko so naloge oz. okoliščine, v katerih se le-te izvajajo, dvoumne. Če so zahtevnosti naloge podcenjene, pride do napake pri ocenitvi samoučinkovitosti, saj posameznik pogosto preceni svoje sposobnosti. V kolikor pa so zahtevnosti naloge precenjene, se lahko zgodi, da meni, da naloge ni sposoben opraviti. Bandura izpostavi dejstvo, da ocena okolja o primernosti oz. učinkovitosti posameznika za izvedbo neke aktivnosti ne temelji vedno na objektivnih dejavnikih. Pogosto je subjektivna, saj na ocenjevalca velikokrat vplivajo dejavniki, kot so rasa, spol in socialni status ocenjevanega. V takšnih situacijah bo lahko ocena lastne učinkovitosti uspešna le, če posameznik pozna dejavnike, ki bodo vplivali na to, kako bodo drugi ocenili njegovo dejanje.

Bandura (1997) trdi, da imajo prepričanja v lastno učinkovitost velik pomen na motivacijo in dosežke, zlati ko posameznik dobi primerno povratno informacijo o svojem vedenju. Povratna informacija o pravilnosti oz. primernosti nekega vedenja je zelo pomembna v situacijah, ko posameznik ne more opazovati svojega dejanja neposredno (npr. igranje tenisa) in je zato odvisen od povratne informacije, ki mu jo da okolje. Če posameznik ne dobi ustrezne povratne informacije, se lahko zgodi, da je prepričan, da pravilno izvaja neko aktivnost, čeprav je v resnici ne. Povratna informacija je lahko "povzročena notranje, kot rezultat dejanj samih, oz. je zagotovljena od zunaj, kot v primerih, ko igralec tenisa sam vidi rezultate svojih udarcev, ali ko se ljudje zanašajo na videoposnetke oz. poročila opazovalcev" (ibid:66).

Pomemben dejavnik, ki vpliva na odnos med zaznano samoučinkovitostjo in dejanjem je čas, ki je potekel med

ocenjevanjem lastne učinkovitosti in izvedbo dejanja. “Dolga časovna razdalja med oceno prepričanja v lastno učinkovitost in dejanjem lahko napačno predstavi odnos med tema dvema dejavnikoma” (Bandura, 1997:67). Čeprav je kratka časovna razdalja boljši napovedovalec določenega dejanja, to seveda ne pomeni, da prepričanje v lastno učinkovitost ne more napovedati nekega dejanja tudi po daljšem časovnem intervalu. Pri tem pa je treba poudariti, da čas ni najpomembnejši, temveč to, ali so bila prepričanja v lastno učinkovitost spremenjena zaradi drugih izkušenj. Bandura poudarja, da je “stabilnost prepričanj v lastno učinkovitost skozi čas odvisna od načina, kako so bila pridobljena, od njihove moči in od moči vmesnih izkušenj” (ibid:67). Iz tega lahko sklepamo, da trdna prepričanja v lastno učinkovitost ostanejo močna ne glede na izzive, s katerimi se posameznik sooča, zato so dober napovedovalec določenih aktivnosti posameznika v času. Po drugi strani pa so šibka prepričanja zelo dojemljiva za spremembe, kar ima za posledico, da niso dober indikator aktivnosti (ibid).

Neskladnost med prepričanjem v lastno učinkovitost in aktivnostjo nastopi tudi takrat, ko je izvedba aktivnosti slabša zaradi pomanjkanja interesa, neprimernih sredstev za doseg cilja in zunanjih ovir (Bandura, 1997).

Še več, neskladnost med prepričanjem v lastno učinkovitost in izvedbo aktivnosti je neredko rezultat napačnih sodb o samoučinkovitosti. V nepoznanih situacijah posamezniki pogosto ocenjujejo lastno učinkovitost na podlagi sodbe o tem, kaj bi lahko naredili v podobni situaciji, kar pa je lahko precej zavajajoče (npr. na našo sodbo vpliva tisti dogodek, ki se ga najprej spomnimo). Do neskladnosti lahko pride tudi zaradi različnih osebnih dejavnikov, ki lahko popačijo procese ocenjevanja. Npr. do popačenja lahko pride v fazi zaznavanja posameznikove izkušnje, kognitivnega procesiranja izkušnje ali pa ob priklicu v spomin (Bandura, 1997).

3 Viri samoučinkovitosti

“Prepričanja ljudi v lastno učinkovitost so temeljni vidik znanja o njih samih” (Bandura, 1997:79). Odvisna so od štirih virov informacij: spretnosti obvladovanja oz. uspešnosti (angl. performance accomplishments; mastery experience), nadomestnih

izkušenj (angl. vicarious experience), verbalnega prepričevanja (angl. verbal persuasion) in stopnje emocionalne vzbujenosti (ibid).

3.1 Spretnost obvladovanja oz. uspešnost

Uspešnost nekega vedenja je eden od najpomembnejših virov informacij o lastni učinkovitosti, saj temelji na lastnih izkušnjah, ki jih ima posameznik z obvladovanjem neke situacije (Bandura, 1997, 1977).

Bandura (1997) piše, da ljudje, ki brez truda dosežajo uspehe, zlahka izgubijo voljo, ko se soočijo s težavo. Po njegovem mnenju je močno prepričanje v lastno učinkovitost rezultat izkušenj in truda, ki ga posameznik vloži v reševanje problemov. Ko so posamezniki prepričani, da imajo sposobnosti in spretnosti za rešitev problema, bodo določene izgube vzeli kot del življenja in vztrajali do konca rešitve problema.

Bandura (1997:80) navaja, da grajenje "občutka osebne učinkovitosti s pomočjo izkušenj ni stvar programiranja nekega vedenja. Zahteva pridobitev kognitivnih, vedenjskih in samoregulativnih sposobnosti za ustvarjanje in izvedbo učinkovitih aktivnosti za upravljanje z nenehno spreminjajočimi se življenjskimi okoliščinami." Poznavanje pravil in strategij za ustvarjanje učinkovitih oblik vedenja pomaga posameznikom pri upravljanju z njihovimi življenji. Seveda pa strategije in pravila sama po sebi niso zadostna, kajti ljudje moramo biti tudi prepričani, da lahko s pomočjo skladne in stalne uporabe pravil in strategij pridobimo večjo kontrolo nad svojim življenjem. V raziskavi, ki jo je izvedel Schunk s kolegi (1987, po Bandura, 1997), so otroke, ki so imeli težave v šoli, učili, kako opredeliti zahteve naloge, oblikovati rešitve in nadzorovati njihovo primernost ter spremeniti strategije, če pride do napak. Rezultati raziskave so pokazali, da sama navodila in strategije ter dosežki niso prispevali k večjemu prepričanju v lastno učinkovitost pri otrocih, ki so dvomili v svoje sposobnosti. Prepričanje v lastno učinkovitost je bilo močnejše šele, ko so otroke opozorili, da imajo s pomočjo strategij, ki jih uporabljajo, boljšo kontrolo nad nalogami, na kar kažejo tudi boljši akademski rezultati.

Uspeh poveča pričakovanja v posameznikove sposobnosti, medtem ko pogost neuspeh pričakovanja zmanjšuje (Bandura,

Adams in Beyer, 1977). Pri tem pa je treba poudariti, da uspeh oz. neuspeh pri izvedbi neke aktivnosti ne prispevata nujno k močnejšim oz. šibkejšim prepričanjem v lastno učinkovitost (Bandura, 1997). Kakšen bo vpliv določenih rezultatov na zaznano samoučinkovitost, je v veliki meri odvisno od kognitivne ocene značilnosti naloge, ki jo posameznik opravlja (Bandura, Adams & Beyer, 1997).

Na oceno samoučinkovitosti vpliva tudi **zaznana težavnost naloge**. Uspeh pri nalogi, ki ne zahteva nobenega navora, ne bo vodil do ocene lastne učinkovitosti, niti ne bo prispeval h krepitvi prepričanja vanjo. Obvladovanje ovir in uspeh pri težki nalogi pa nudita posamezniku informacijo o njegovi učinkovitosti, zato prispevata h krepitvi zaupanja v samoučinkovitost. (Bandura, 1997).

Aktivnost vedno poteka v določeni situaciji oz. **kontekstu**, ki lahko spodbuja ali preprečuje uspešnost posameznika pri soočanju z novo situacijo. Med situacijske dejavnike šteje Bandura (1997) pomoč drugih oseb, primerna sredstva oz. pripomočke za izvedbo aktivnosti, situacijske ovire in okoliščine, v katerih se aktivnost dogaja. Posameznikova ocena o njegovih sposobnostih je v veliki meri odvisna od tega, "koliko faktorjev, ki niso rezultat sposobnosti, je opaženih in kakšna teža jim je dana" (ibid:83).

Uspehi izvedbe so v veliki meri odvisni tudi od **vloženega navora** (Bandura, 1997; Bandura, Adams & Beyer, 1977). Nikolas in Miller (1994, po Bandura, 1997) menita, da ima vložen napor za otroke in odrasle različne implikacije. Pri majhnih otrocih vložen napor vodi do pridobitve novih sposobnosti, medtem ko za odrasle velikokrat pomeni pomanjkanje sposobnosti. Druge raziskave pa so pokazale, da nekateri odrasli verjamejo, da bo napor prispeval k razvoju sposobnosti, medtem ko ga drugi jemljejo kot obliko kompenzacije zaradi pomanjkljivih sposobnosti (Bandura, 1997).

Bandura (1997:85) poudarja, da je proces oblikovanja "prepričanj v lastno učinkovitost stvar **integracije različnih virov informacij**, ki jih posameznik upošteva pri diagnosticiranju osebnih sposobnosti..." Tako bo ocena sposobnosti v veliki meri odvisna od težavnosti naloge, okoliščin in stopnje vloženega navora. Posameznik, ki bo v povprečno težko nalogo, ki poteka pod optimalnimi pogoji, vložil veliko truda in navora, bo sklepal, da ni sposoben, zato bo prepričanje v samoučinkovitost precej šibko (Bandura, 1997).

3.2 Nadomestne izkušnje

Posameznikova ocena v lastno učinkovitost ni odvisna samo od spretnosti obvladovanja neke aktivnosti, temveč tudi od nadomestnih izkušenj oz. opazovanja drugih ljudi pri opravljanju neke naloge (Bandura, 1977; Bandura, Adams & Beyer, 1977). Vplivi modeliranja oz. učenja z opazovanjem na zaznano samoučinkovitost so različni in odvisni od vrste procesov (Bandura, 1997).

Bandura (1997) poudarja, da bodo nadomestne izkušnje, ki jih pridobimo z opazovanjem drugih, vplivale na posameznikovo oceno o lastni učinkovitosti v situacijah, ko posameznik zaradi pomanjkanja lastnih izkušenj oz. znanj ne more oceniti svojih sposobnosti. Modeliranje lahko pomaga posamezniku, ki je imel v preteklosti negativne izkušnje, ki so rušile njegovo prepričanje v samoučinkovitost, da razvije različne strategije, ki bodo pomagale krepiti njegovo zaupanje v lastno učinkovitost. Čeprav je vpliv nadomestnih izkušenj na posameznikovo oceno lastne učinkovitosti manjši kot vpliv direktnih izkušenj, je včasih njihov pomen velik, saj lahko okrepijo oz. nevtralizirajo rezultate direktnih izkušenj (Bandura, 1997).

Bandura (1997:88) navaja, da "vplivi modeliranja naredijo veliko več kot samo to, da zagotovijo družbene standarde, na podlagi katerih lahko posameznik oceni svoje sposobnosti". Dodaja, da posameznik vedno išče modele, ki imajo takšne sposobnosti, ki si jih želi pridobiti sam. Poudariti je treba, da modeli niso mrtve lutke, ki oblikujejo samoučinkovitost samo z dejanji. So živa bitja, ki učijo posameznika tako z dejanji kot tudi z besedami. Iz tega lahko povzamemo, da modeli, ki na težave reagirajo pozitivno in samozavestno ter vztrajajo pri reševanju problemov, v posameznika vsadijo večji občutek samoučinkovitosti in vztrajnost kot modeli, ki so polni dvomov. Ko govorimo o modeliranju, moramo izpostaviti tudi naslednja dva dejavnika, to je napovedljivost (angl. predictability) in kontrolo. Pri demonstraciji napovedljivosti model pokaže tiste oblike vedenja, ki jih bo posameznik v neki situaciji najverjetneje uporabil. Napovedljivost pomaga posamezniku zmanjšati stres in povečati pripravljenost za soočenje s situacijo. V modeliranju kontrole nad situacijo pa model prikaže učinkovite strategije za soočenje s situacijo (Bandura, 1997). Pri modeliranju se posameznik torej uči določenih oblik vedenja oz. strategij s pomočjo

opazovanja. Uspešnost učenja pa je odvisna od štirih procesov, to je od: pozornosti, zapomnitve, sposobnosti za reprodukcijo nekega vedenja in motivacije (Thomas, 1996; Muuss, 1996; Batistič-Zorec, 2000)

Modeliranje lahko poteka v različnih oblikah in služi različnim ciljem. Veliko psihološkega modeliranja poteka v ožjem socialnem okolju posameznika (npr. v službi, med prijatelji ipd.). Med močne vire zunanjih vplivov sodijo tudi mediji, zlasti televizija. Izpostavljanje resničnim ali simboličnim modelom, ki učijo uporabne strategije in sposobnosti, vpliva na povečanje prepričanja v lastno učinkovitost in sposobnosti (Bandura, 1997, 1977). Bandura (1997: 93) pravi, da “vizualiziranje samega sebe, da uporabljaš modelirane strategije uspešno, poveča prepričanje, da jih v realnosti lahko uporabimo. Torej, modeliranje s pomočjo kognitivnega ponavljanja gradi močnejšo zaznano samoučinkovitost kot modeliranje samo...”

Zavedati se je treba, da modeliranje ne vključuje le procesa ponavljanja vedenj, saj zajema tudi učenje različnih pravil ter razvoj kognitivnih sposobnosti. Glede na to, da je kognitivne sposobnosti težko pridobiti s čistim modeliranjem, je potrebno, da modeli pri soočanju z nekim problemom na glas verbalizirajo miselne procese in strategije, ki jih uporabljajo. V zelo kompleksnih situacijah so lahko verbalizirane miselne sposobnosti, ki vodijo neko dejanje, veliko bolj informativne kot samo opazovanje dejanja. Verbalno modeliranje kognitivnih sposobnosti prispeva h graditvi samoučinkovitosti in razvoju kognitivnih sposobnosti (Bandura, 1997).

Na občutek lastne učinkovitosti vpliva tudi samodeliranje (angl. self-modeling). Opazovanje samega sebe pri uspešni izvedbi neke aktivnosti izboljša spretnost posameznika tako, da mu da informacijo o tem, kako najbolje uporabiti določeno sposobnost, in tako, da poveča prepričanje v lastno učinkovitost (Bandura, 1997).

Vpliv modeliranega vedenja na oceno samoučinkovitosti je med drugim pogojen tudi s podobnostjo med modelom in opazovalcem (npr. podobnost v izkušnjah oz. drugih značilnostih, kot so socialni status, spol, starost in podobno) in kompetentnostjo modela (npr. postopno razvijanje prikazanih sposobnosti in strategij s pomočjo kompetentnega modela poveča zaznano podobnost s prvotno zelo različnim modelom) (Bandura, 1997).

3.3 Verbalno prepričevanje

Verbalno prepričevanje se uporabi, kadar nekdo namerava vplivati na posameznikovo vedenje. Glede na to, da je verbalno prepričevanje “vedno na voljo” in “lahko uporabljivo”, ga uporabljamo zelo pogosto (Bandura, Adams & Beyer, 1977).

Prepričanja v lastno učinkovitost, ki so rezultat verbalnega prepričevanja, so veliko šibkejša kot prepričanja, ki so rezultat direktnih izkušenj (Bandura, 1977), kljub temu pa lahko vodijo do sprememb, če ocena sposobnosti temelji na realnih tleh. Način, kako je verbalno prepričevanje uporabljeno, vpliva na oceno lastne učinkovitosti (npr. ostra kritika, ki poniža izvajalca, ima za posledico zmanjšanje zaznane učinkovitosti, konstruktivna pa jo krepi) (Bandura, 1997).

Verbalno oz. socialno prepričevanje ni samo bežno vzpodbujanje posameznika. V otroštvu igrajo določeni modeli pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikovih prepričanj v lastno učinkovitost. Čeprav ima socialno prepričevanje določene omejitve, lahko prispeva k uspehom posameznika, kajti ljudje, ki so uspešni pri verbalnem prepričevanju, pomagajo posamezniku do uspeha tudi tako, da mu svetujejo pri oblikovanju postopnih ciljev, iskanju pomoči in pri ustvarjanju okolja, ki posamezniku omogoča doseganje uspehov (Bandura, 1977).

3.4 Čustveno in fiziološko stanje

Stresne situacije pogosto povzročajo čustvene in telesne reakcije, ki v določenih razmerah lahko dajo posamezniku informacijo o lastni učinkovitosti (Bandura, 1977). Fiziološki pokazatelji lastne učinkovitosti so pomembni zlasti na področjih, ki vključujejo telesne dosežke, zdravje ali soočanje s stresnimi situacijami (Bandura, 1997). Glede na to, da ima vzburjenje ponavadi negativen učinek na izvedbo neke aktivnosti, je možnost uspeha pri posamezniku večja, če ni soočen z nekim telesnim oz. čustvenim vzburjenjem (Bandura, 1997, 1977).

Reakcije posameznikov na telesno oz. čustveno stanje so različne. Nekateri se zelo hitro osredotočijo na notranje spremembe, drugi pa so bolj usmerjeni na informacije v okolju. Bandura (1997: 107) poudarja, da “vrsta dejavnikov – tudi kognitivna ocena virov

telesne reakcije, njene intenzitete, okoliščin v katerih se aktivira, in pristranskost – vpliva na to, kako razumemo telesna stanja”.

S povezavo med situacijskim povzročiteljem, izraženo reakcijo in notranjim vzburjenjem, se otroci naučijo interpretirati in razlikovati svoje čustvene izkušnje. Med odraščanjem se naučijo spoznati, katere situacije povzročajo določene emocionalne oz. fiziološke reakcije. Problem ni vzburjenje samo po sebi, temveč tudi to, kako ga posameznik razume. Npr. posamezniki, ki so doživeli srčni napad, svojo aktivnosti prilagodijo zaznani zmognosti srca (Bandura, 1997).

Telesno oz. čustveno vzburjenje nista edina dejavnika, ki ju posamezniki upoštevajo, ko ocenjujejo samoučinkovitost. Kako nekdo oceni svojo učinkovitost, je v veliki meri odvisno tudi od razpoloženja, saj le-to lahko vpliva na selektivnost spomina. Tako se bo posameznik, ki je slabe volje oz. depresiven, lažje spomnil neuspeha kot uspeha, zato je lahko ocena lastne učinkovitosti neustrezna (Bandura, 1997).

4 Vpliv procesov posredovanja na zaznano učinkovitost

Prepričanja v lastno učinkovitost regulirajo posameznikovo delovanje s pomočjo kognitivnih, motivacijskih, čustvenih in selektivnih procesov.

4.1 Kognitivni procesi

Bandura (1989b) poudarja, da je temeljni vir motivacije ukoreninjen v kognitivni aktivnosti posameznika. Prepričanja v lastno učinkovitost lahko v veliki meri vplivajo na posameznikove miselne vzorce, le-ti pa imajo lahko vzpodbujajočo ali pa zavirajočo funkcijo (Bandura, 1989a). Posameznikova prepričanja vplivajo na to, kakšne scenarije si v določenih situacijah ustvari. Tisti, ki so trdno prepričani v samoučinkovitost, si postavijo visoke cilje ter imajo trdno voljo, da jih bodo dosegli. Tisti, ki ne zaupajo v lastno učinkovitost, zaznajo negotove situacije kot tvegane, zato je večja možnost, da bodo predvidevali svoj neuspeh. Številne raziskave so pokazale, da imajo kognitivne simulacije, v katerih posamezniki

vizualizirajo, da uspešno upravljajo določene naloge, pozitiven vpliv na kasnejšo uspešno izvedbo naloge (Bandura, 1997, 1989a).

Med temeljne funkcije mišljenja sodi sposobnost za predvidevanje določenih dogodkov in razvijanje strategij za uspešno soočanje z izzivi v vsakdanjem življenju (Bandura, 1997). Sposobnost za reševanje problemov zahteva učinkovito kognitivno procesiranje različnih, mnogokrat negotovih ter kompleksnih in dvomljivih informacij (Bandura, 1989a).

Raziskave so pokazale, da način, kako posamezniki gledajo na svoje sposobnosti, vpliva na samoregulativni mehanizem, ki vodi kognitivne procese, in na uspehe pri izvajanju aktivnosti. Posamezniki, ki vidijo svoje sposobnosti kot nekaj, kar se lahko poveča s pomočjo znanja oz. vaje, pri soočanju z neko situacijo uporabljajo učno usmerjene cilje. Različni izzivi jim pomenijo sredstva za izboljšanje znanja in sposobnosti. Napake dojemajo kot del učnega procesa in ne kot pokazatelje pomanjkanja določenih sposobnosti. Po drugi strani pa imajo posamezniki, ki vidijo svoje sposobnosti kot bolj ali manj prirojeno značilnost, stopnjo uspešnosti za indikator nekih (ne)sposobnosti, zato imajo raje situacije, ki jim omogočajo doseganje uspehov, saj bodo izzivi oz. naloge, ki zahtevajo veliko truda, samo potrdili njihove "omejene sposobnosti" (Bandura, 1997).

Socialna primerjava zelo vpliva na oceno lastnih sposobnosti. Bandura in Jourden (1991) sta v svoji raziskavi o organizacijskem odločanju pokazala, da socialno primerjanje vpliva na samoregulativne dejavnike, ki vplivajo na posameznikovo motivacijo in rezultate delovanja. V njuni raziskavi so posamezniki, ki so dobili informacijo, da so pri odločanju manj uspešni od drugih ljudi, pokazali zmanjšano prepričanje v svojo učinkovitost odločanja. Njihovo razmišljanje je postalo brezciljno. Postali so kritični do lastnih dosežkov. Zaznana neučinkovitost je imela za posledico tudi pripisovanje krivde drugim. Po drugi strani pa so posamezniki, ki so dobili informacijo, da so v primerjavi z ostalimi uspešnejši, okrepili prepričanje v učinkovitost odločanja. Uporabljali so bolj učinkovite strategije ter bili bolj motivirani za rešitev problema. Avtorja sta s svojo raziskavo potrdila, da socialne primerjave vplivajo na uspešnost posameznika zaradi njihovega vpliva na samoregulativne dejavnike. Dokazala sta tudi, da zaznana samoučinkovitost, kakovost analitičnega razmišljanja, osebni cilji in čustvene reakcije

pomembno vplivajo na uspešnost izvedbe.

Na način procesiranja informacije o lastni učinkovitosti vpliva tudi na mnenje posameznika o možnostih vplivanja na svoje socialno okolje. Bandura (1997) trdi, da bodo posamezniki, ki niso prepričani v lastno učinkovitost, redkeje vložili napor v to, da izboljšajo svojo življenjsko situacijo, kot tisti, ki trdno verjamejo, da lahko s svojo aktivnostjo in učinkovitostjo prispevajo k družbenim oz. socialnim spremembam.

4.2 Motivacijski procesi

Prepričanje v lastno učinkovitost vpliva na raven motivacije oz. truda, ki ga bo posameznik vložili v neko aktivnost. Močnejše je prepričanje v lastno učinkovitost, večja je verjetnost, da se bo v rešitev določenega problema oz. v izvedbo neke aktivnosti vložilo veliko napora (Bandura, 1998a).

Razlikujemo lahko med tremi vrstami kognitivnih motivatorjev:

- a) vzročna pripisovanja (angl. causal attributions),
- b) pričakovani rezultati (angl. outcome expectancies) in
- c) cilji (Bandura, 1997).

a) S preučevanjem pripisovanja vzročnosti se ukvarja teorija pripisovanja oz. atribucijska teorija (angl. attribution theory). Ta teorija trdi, da bodo ljudje, ki pripisujejo uspeh svojim sposobnostim in neuspeh okoliščinam oz. situacijskim dejavnikom, pri soočenju z težjimi nalogami vložili v rešitev problema več napora in vztrajnosti, kot tisti, ki pripisujejo neuspeh sebi in uspeh situacijskim dejavnikom. Bandura meni, da vzročne atribucije lahko povečajo motivacijo le za krajši čas, saj povečanje ne bo dolgoročno, če ga ne bodo potrdili tudi dosežki (Bandura, 1997).

b) Drugi motivator so lahko rezultati oz. koristi, ki jih posameznik pričakuje od neke aktivnosti. S tem se podrobneje ukvarja teorija pričakovane vrednosti (angl. expectancy value theory), ki predvideva, da višja ko so predvidevanja, da bo neko vedenje prineslo določene rezultate, večja je verjetnost, da bo posameznik motiviran, da opravi določeno nalogo. S tem se strinja tudi Bandura, ki pravi, da rezultati raziskav na splošno kažejo na to, da posameznikovo motivacijo za soočanje z neko nalogo lahko napovemo na podlagi pričakovanih rezultatov (Bandura, 1997).

c) S cilji kot motivatorji se ukvarja teorija ciljev, ki pravi, da vedenje motivirajo in vodijo postavljeni cilji. Raziskave kažejo na to, da jasni cilji, ki pomenijo izziv, izboljšajo oz. povečajo posameznikovo motivacijo (Bandura, 1997). Za motivacijo je izredno pomembna tudi sestava ciljev, to je njihova specifičnost, težavnost in bližina. Cilji, ki so natančno določeni in specifični, bodo posameznikom jasno povedali, kaj morajo narediti, da jih dosežejo (npr. koliko truda morajo vložiti, katere strategije bodo bolj učinkovite itd.). Pomembno je tudi, da je stopnja težavnosti ciljev takšna, da jih posameznik lahko doseže. V kolikor je končni cilj še vedno zelo nedosegljiv, posamezniki prilagodijo svoje standarde tako, da si zastavijo manjše podcilje in imajo tako še vedno občutek, da napredujejo, čeprav je končni cilj še vedno daleč. Bandura in Schunk (1981) pišeta, da so bližnji cilji veliko boljši motivatoriji kot daljni, saj dajo posamezniku določene smernice in nagrade, medtem ko časovno oddaljeni cilji težje mobilizirajo določene napore in usmerjajo dejanje, ki se mora zgoditi nemudoma.

Pri motivaciji je treba upoštevati tudi neskladnost med rezultati dejanja in notranjimi standardi posameznika. Človeško delovanje in motivacija sta v bistvu usmerjena v oboje, v ustvarjanje razlik med notranjimi standardi in zunanji rezultati in hkrati v zmanjševanje teh razlik. Posamezniki se motivirajo tako, da si postavijo standarde, ki jim dajo občutek neravnovesja, zato težijo k temu, da jih dosežejo. Ko pa so standardi doseženi in ravnovesje vzpostavljeno, si postavijo nove, višje standarde (cilje), kar ima za posledico zopet izgubo ravnovesja in motiv, da ga ponovno vzpostavijo. Pomembno je, da razlika med standardi in postavljenimi cilji ni prevelika. Pristaši socialno kognitivne teorije menijo, da morajo biti standardi le malo višji od rezultatov, kajti to spodbuja posameznika, da se trudi, da jih doseže in napreduje. V kolikor pa je razlika prevelika, standardov oz. ciljev ne bo mogoče doseči, posledica pa je lahko depresija oz. druge motnje (Bandura, 1997).

Bandura pravi, da prepričanje v lastno učinkovitost vpliva na to, kakšne cilje si posamezniki zastavijo, na njihovo vztrajnost pri doseganju ciljev, strategije in trud, ki ga bodo vložili v doseg cilja (Bandura, 1997).

4.3 Čustveni procesi

Posameznikovo prepričanje v lastne sposobnosti vpliva tudi na to, kako stresno oz. depresivno delujejo nanj različne nevarne oz. neprijetne situacije (Bandura, 1989b). Bandura (1997) meni, da igrajo mehanizmi samoučinkovitosti pomembno vlogo pri samoregulaciji čustvenih stanj. Prepričanja v lastno učinkovitost lahko vplivajo na naravo in moč čustvenih izkušenj na tri načine: s pomočjo osebne kontrole nad mišljenjem, aktivnostjo in čustvi (ibid).

Dejstvo je, da nevarnost ni nekaj fiksnega. Ocena, da se bo zgodila neka nevarna oz. neprijetna situacija, redko temelji samo na zunanjih pokazateljih nevarnosti. Občutek nevarnosti je rezultat ocene neke potencialno nevarne situacije in posameznikove sposobnosti, da se uspešno sooči s to situacijo (Bandura, 1997, 1989a, 1989b). Iz tega lahko zaključimo, da se ljudje, ki so prepričani, da bodo lahko obvladali potencialno nevarno situacijo, ne bodo prestrašili; tisti, ki pa menijo, da niso sposobni obvladati ogrožajoče faktorje pa se bodo usmerili na svoje "nesposobnosti" ter okolje zaznavali kot nevarno. Bandura (1997) poudarja, da posamezniki, ki imajo visoko stopnjo zaupanja v lastno učinkovitost, uporabljajo strategije in dejanja, ki prispevajo k temu, da se potencialno nevarne situacije nevrtralizirajo. V situaciji, ko ima nekdo kontrolo nad čustvenimi stanji, prepričanja v lastno učinkovitost regulirajo stres in živčnost skozi njihov vpliv na vedenje posameznika. Z nadzorom nad vedenjem ali situacijo občutek strahu oz. živčnosti izgine oz. se zmanjša.

Čustveno vzburjenje v potencialno nevarnih situacijah ni rezultat samo zaznane sposobnosti za soočenje s situacijo, temveč tudi prepričanja, da je posameznik sposoben obvladovati neprijetne kognicije. "Zaznana samoučinkovitost pri kontroliranju razmišljanja je temeljni dejavnik pri regulaciji kognitivno generiranega vzburjenja" (Bandura, 1989a:1177). Pri kontroliranju svojih misli posamezniki uporabljajo različne bolj ali manj učinkovite tehnike, s katerimi poskušajo preusmeriti oz. ustaviti smer razmišljanja. Med te tehnike lahko štejemo usmerjanje pozornosti drugam, potiskanje, tehniko ustavljanja misli (angl. thought stopping technique), uporabo zunanjih pripomočkov, "utapljanje v delu" in drugo. Vse te tehnike so bolj ali manj usmerjene na regulacijo pozornosti. Bandura (1997) je prepričan, da med najuspešnejše tehnike nadzorovanja lastnega razmišljanja sodi sposobnost obvladovanja nevarnosti in

povzročiteljev stresa, ki povzročajo neprijetne misli. Prav tako zaupanje v lastno sposobnost za kontroliranje potencialne nevarnosti pomaga posamezniku, da lažje zavrže vsiljive in neprijetne misli. Ko ljudje močno zaupajo v to, da so sposobni kontrolirati lastna razmišljanja, "so manj obremenjeni z negativnimi mislimi in občutijo nizko stopnjo živčnosti" (ibid:149).

Posamezniki lahko nadzorujejo čustvena stanja tudi z različnimi tehnikami, kot so relaksacija, pomirjujoče prigovarjanje, vključevanje v razne rekreacijske aktivnosti in iskanje opore v socialnem okolju (Bandura, 1997).

Bandura (1989a) navaja, da zaznavanje neučinkovitosti na področju doseganja željenih ciljev, ki prinašajo določeno zadovoljstvo v posameznikovo življenje, lahko povzroči izbruhe depresije. Zaznana učinkovitost obvladovanja čustvenih stanj je pomembna tudi na področju bioloških sistemov, ki vplivajo na zdravje posameznika. Stres je lahko eden od pomembnih povzročiteljev bolezni, zato je posameznikovo zaupanje v sposobnost obvladovanja stresa izredno pomembno za vzdrževanje zdravja (ibid).

4.4 Selektivni procesi

Ljudje nismo popolnoma odvisni od socialnega okolja in njegovega vpliva. Teorija o samoučinkovitosti meni, da posamezniki lahko vplivajo na svoje okolje z izbiro okolja ali pa tako, da ga pomagajo oblikovati. Ocena lastne učinkovitosti vpliva na to, kakšno okolje si bodo posamezniki izbrali. Pri odločanju se pogosto nagibamo k temu, da se odločamo tako, da se izognemo izzivom oz. situacijam, za katere menimo, da presegajo naše sposobnosti. Po drugi strani pa se radi vključujemo v aktivnosti, za katere menimo, da smo jih sposobni uspešno izvesti (Bandura, 1989a).

V vsakdanjem življenju se ljudje nenehno soočamo s situacijami, ko moramo odločati med različnimi aktivnostmi. Nekatere izbire nimajo večjega vpliva na naše življenje, druge, kot na primer izbira poklica, pa imajo lahko dolgoročne posledice. Moč prepričanj v lastno učinkovitost o vplivanju na življenje posameznika s pomočjo procesov selekcije je najbolj razvidna iz raziskav o izbiri poklica in razvoju kariere. Močnejše je posameznikovo prepričanje v lastno učinkovitost in sposobnosti, o več možnih poklicih bo razmislil, boljše bo njegovo izobrazbeno ozadje in bolj bo vztrajen pri doseganju svojih ciljev (Bandura, 1997, 1989a).

5 Vloga prepričanja v lastno učinkovitost pri premagovanju tesnobe in strahov

Delo in spoznanja na področju samoučinkovitosti imajo lahko pomembne praktične implikacije na širše področje posameznikovega delovanja. Uporabljajo se lahko tako v vsakdanjem življenju (npr. športu, službi ipd) kot tudi v klinični praksi pri zdravljenju tesnob, fobij, depresij ter motenj v prehranjevanju in odvisnosti. Pri zdravljenju posameznih deviacij Bandura zagovarja izraz modifikacije vedenja, kajti prepričan je, da neko dejanje, ki je "posamezniku škodljivo oz. odstopa od široko sprejetih socialnih in etičnih norm", ni pokazatelj neke bolezni, ampak "način, kako se je posameznik naučil soočati z zahtevami okolja ali z lastnimi zahtevami" (Bandura, 1969, cit. po Thomas, 1996:241). Glede na to, da je delo na področju klinične prakse lahko zelo široko, se bom v tem delu usmerila samo na zdravljenje fobij in tesnob s pomočjo spoznanj na področju teorije o samoučinkovitosti.

Tesnobe in fobije sodijo med najbolj pogoste patološke pojave pri ljudeh in v veliki meri vplivajo na kakovost posameznikovega življenja. Povzročijo lahko kognitivne, vedenjske in telesne oz. fiziološke reakcije (Sue, Sue & Sue, 1991).

Fobije vplivajo na način življenja, ki ga posameznik živi. Tako se bodo na primer ljudje, ki se bojijo kač, izogibali vseh situacij, ki jih lahko privedejo v stik z njimi. To ima lahko širše socialne posledice, kot so izguba prijateljev, saj se posameznik začne izogibati različnih situacij in aktivnosti (npr. sprehodov v naravo ipd.). Posameznike, ki trpijo za fobijo, pogosto vznemirjajo vsiljive misli in nočne more. Zgodi se celo, da na trenutke v celoti izgubijo osebno kontrolo (npr. padejo v nezavest, se začno neprimerno obnašati ipd.) (Bandura, 1997).

Socialne tesnobe so manj izčrpavajoč, toda zelo razširjen problem. Bandura (1997) pravi, da se ljudje, ki trpijo za socialnimi tesnobami, izogibajo socialnih aktivnosti, neradi se izpostavljajo v javnosti in trpijo v socialnih interakcijah, ki se jim ne uspejo izogniti. Obremenjujejo se s tem, kaj drugi mislijo o njih, prepričani so, da ne morejo doseči pričakovanj drugih ljudi. Tudi uspehi ne prispevajo k povečanju občutka učinkovitosti, povzročijo le še večji občutek tesnobe (Bandura, 1997).

Socialno kognitivna teorija trdi, da sta tesnoba in izogibajoče vedenje posledica zaznane nesposobnosti posameznika za soočanje s potencialno nevarno situacijo. Bandura (1997:324) pravi, da se ljudje izogibajo potencialno neprijetnim situacijam "ne zato, ker občutijo tesnobo, ampak zato, ker verjamejo, da ne bodo sposobni obvladati rizične vidike" situacije. To, da je dejanje ljudi odvisno od zaznane samoučinkovitosti in ne od vzburjenosti (oz. telesne reakcije), ki jo neka situacija povzroča, so podprle številne raziskave, ki so v nasprotju s splošnim prepričanjem, da se na primer agorafobiki izogibajo situacij zato, ker se bojijo občutka tesnobnosti, napada panike oz. katastrofalnih posledic. Tisto, kar bo najbolj napovedalo neko vedenje (npr. izogibanje določeni situaciji), je zaznana samoučinkovitost (Bandura, 1997; Bandura, Reese & Adams, 1982). Bandura (1997) poudarja, da rezultati raziskav kažejo na to, da bi se terapija morala usmeriti predvsem na grajenje posameznikovega občutka za učinkovito soočanje s problematično situacijo.

5.1 Terapija

Različne teorije vplivajo na obliko pomoči, ki jo nudimo ljudem v stiski. Tako bo na primer teorija obvladovanja tesnobe (angl. anxiety control theory) poudarila izpostavljanje posameznika stresnemu dražljaju. Glede na to, da je zdravljenje usmerjeno predvsem na odpravo tesnobe in ne na razvoj sposobnosti za uspešno soočenje s situacijo, ta terapija posameznika ponavadi ne uči strategij, ki bi mu pomagale pridobiti nadzor nad situacijo.

Socialno kognitivna teorija pa po drugi strani verjame, da je osnovno vodilo za spreminjanje posameznika učenje spretnosti za obvladovanje situacij s pridobivanjem izkušenj. Uspešno soočanje z neko situacijo pripomore k močnejšim prepričanjem v lastno učinkovitost. Bandura (1997) meni, da ima nenehno izogibanje ogrožajočim situacijam ali dražljajem za posledico to, da posameznik izgubi stik z realnostjo, stik s tem, česar se boji. Zato poudarja, da vodeno učenje spretnosti za soočanje s stresno situacijo (angl. guided mastery) pomaga posamezniku razviti sposobnosti za obvladovanje situacije. Pomembno je, da terapevt ustvari okolje, ki klientu omogoča doseganje uspehov. Pri tem lahko uporabi različne tehnike, kot so npr. modeliranje, aktivna udeležba terapevta v procesu terapije in podobno (Bandura, 1997).

S pomočjo modeliranja lahko pokažemo klientu, kako naj se uspešno sooči z “nevarnostjo” in kako naj zavrže oz. premaga strahove (Bandura, 1997). Modeliranje poudari dva že omenjena vidika, to je napovedljivost (npr. kako se bo posameznik najverjetneje obnašal v določeni situaciji) in kontrolo (npr. modeliranje uspešnih strategij za soočanje s situacijo) (Bandura, Reese & Adams, 1982).

Modeliranje sicer osvetli določene vidike zaznane učinkovitosti, toda popolna ozdravitev ponavadi zahteva mnogo več. Tako je zelo pomembno, da zahtevne naloge razbijemo v manjše korake ali cilje, ki jih mora posameznik doseči. Glede na to, da klienti zelo radi pripisujejo neuspeh sebi, je tudi pomembno, da terapevt ob morebitnih neuspehih poudari, da je problem v zastavljenem cilju in ne v posamezniku. Ob neuspehih je potrebno postaviti nove, lažje dosegljive cilje (Bandura, 1997).

Bandura (1997) poudarja tudi pomen **aktivne udeležbe terapevta** v terapiji. Aktivna vključitev terapevta v proces terapije lahko zmanjša raven stresa, s katero se posameznik sooča. Zmanjšanje stresa pa pripomore k razvoju uspešnejših strategij. Še več, terapevt lahko pomaga posamezniku tudi pri identificiranju tako imenovanih neprimernih oz. škodljivih oblik mišljenja (npr. pripisovanje uspeha okoliščinam in ne sebi) in pri svetovanju različnih strategij, ki lahko prinesejo boljše rezultate.

Ljudje, ki trpijo zaradi fobij, se bodo izogibali nalogam, ki jih imajo za ogrožajoče, če so izpostavljeni stresu daljši čas, zato lahko pri zdravljenju uporabimo tudi tehniko **postopnega podaljševanja izpostavljenosti neprijetnim dražljajem** (angl. graduated time). Pri tej tehniki bomo čas izpostavljanja ogrožajočemu dražljaju podaljševali skladno z razvojem klientovih sposobnosti za obvladovanje stresne situacije (Bandura, 1997). Npr. agorafobika sprva peljemo v trgovino samo za nekaj sekund, nato čas postopoma podaljšujemo.

Vsi naštetih ukrepi so usmerjeni predvsem na spreminjanje vedenja, medtem ko se z ogrožajočim dejavnikom samim ne ubadajo. Če ta tehnika ne povzroči spremembe vedenja, lahko pomagamo tako, da poskušamo **zmanjšati resnost nevarnosti**. Bandura (1997) poudarja, da je treba ločiti med postopnostjo naloge (angl. task graduation) in postopnostjo nevarnosti (angl. threat graduation). Postopnost naloge pomeni, da variramo težavnost

naloge v okolju, ki ga posameznik šteje za zelo ogrožajočega. Tako bo na primer prva naloga agorafobika, da samo stopi v trgovino, ki jo doživlja kot ogrožajočo. Ko je to sposoben izvesti, naloge počasi stopnjujemo glede na težavnost (npr. od majhnega nakupa do velikega). Postopnost nevarnosti pa pomeni, da variramo stopnjo ogroženosti situacije, v kateri je celotna naloga opravljena. Pri tej tehniki posameznik opravi neko nalogo v celoti, spreminjamo pa pogoje ogroženosti situacije, v kateri so bo naloga opravila. Npr. agorafobik sprva opravi celoten nakup najprej v majhni trgovini, ki jo doživlja kot zelo ogrožajočo, nato pa ga postopoma vodimo v vedno bolj ogrožajoče prostore.

Socialno kognitivna teorija razlikuje med štirimi procesi sprememb pri posamezniku, in sicer med procesi pridobitve, generalizacije, trajnosti in odpornosti psihološkega funkcioniranja. Procesni pridobitve zajemajo razvoj znanja, sposobnosti in prepričanj, ki usmerjajo misli, čustva in dejanja. Procesni generalizacije se nanašajo na to, kako široko se pridobljene sposobnosti uporabljajo (npr. ali se uporabljajo v različnih situacijah in pri različnih ljudeh). Trajnost se nanaša na to, kako dolgo se bodo pridobljene spremembe uporabljale v življenju. Ko govorimo o odpornosti, pa govorimo o sposobnosti posameznika, da se "pobere na noge" po neprijetni izkušnji. Cilj vsake terapije mora biti, da povzroči spremembo na vseh štirih področjih (Bandura, 1997).

Nujno je, da terapije gradijo odpornost posameznika tudi tako, da ga naučijo, da se po neprijetnem doživetju hitro vrne v normalno stanje. To pa po besedah Bandure (1997:333) zahteva "sposobnost obvladovanja težav in obvladovanja naraščajoče težkih izzivov z vztrajnim naporom". Uspehi lahko prispevajo k graditvi odpornosti proti težkim situacijam, saj gradijo močan občutek za učinkovitost in zato zmanjšujejo možnost ponovnih vrnitev v staro stanje (npr. fobična vedenja). Zaupanje v lastno učinkovitost nevtralizira negativne vplive nezaželenih izkušenj (Bandura, 1997).

Spoznanja na področju teorije o zaznani samoučinkovitosti so uporabna tudi v vsakdanjem življenju, saj lahko s krepitvijo prepričanj v lastno učinkovitost prispevamo k boljši kakovosti življenja otrok, odraslih in starostnikov. Langer in Rodin (po Mayers, 1993) sta v svoji raziskavi pokazala pomen prepričanja v lastno učinkovitost in kontrolo nad lastnim življenjem pri starostnikih. V domu za ostarele, kjer sta delala raziskavo, so ljudi

obravnavali na dva načina. Za eno skupino starostnikov so o vsem odločali zaposleni. Starostnike so obravnavali kot pasivna bitja, za katera je v celoti skrbelo osebje (niso imeli nadzora nad svojim življenjem, za vse so poskrbeli drugi). Drugi skupini starostnikov pa so dovolili, da so si življenje uredili tako, kot so si sami želeli. Dobili so majhne obveznosti in imeli pravico za določene stvari odločati. Po treh tednih so razgovori z osebjem in oskrbovanci pokazali, da so starostniki iz prve skupine oslabei, medtem ko so oskrbovanci iz druge skupine postali aktivnejši in srečnejši.

6 Zaključek

Zaznana učinkovitost se nanaša na prepričanje posameznika, da je sposoben obvladovati določeno situacijo. Po mnenju Alberta Bandure je prepričanje v lastno učinkovitost eden od najpomembnejših dejavnikov, ki vpliva na posameznikovo vedenje in njegovo spreminjanje. Nizko zaupanje v lastno učinkovitost velikokrat vodi v izogibanje določenemu vedenju, medtem ko močno zaupanje prispeva k temu, da se je posameznik pripravljen spoprijeti z izzivi, ki mu jih nudi življenje. Prepričanja v zaznano učinkovitost so lahko zelo uporabna pri razumevanju in napovedovanju vedenja, kakor tudi pri spreminjanju vzorcev vedenja.

V bistvu lahko rečemo, da nam spoznanja na področju teorije o samoučinkovitosti nudijo upanje za "boljše" življenje, saj kažejo na to, da imamo ljudje do neke mere moč nad tem, kako bomo odločali in kako bo naše življenje potekalo. Seveda pa to ne pomeni, da lahko v življenju dosežemo vse, kar si želimo. Teorija o samoučinkovitosti nas spodbuja, da si zastavimo realistične cilje, ki jim tudi sledimo, kajti le tako bomo dosegli tisto, kar smo zmožni doseči.

7 Literatura

Bandura, A., Reese, L., Adams, N. E. (1982). Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self-Efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (2), 5-21.

Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). Self – Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Comply Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology, 60* (6), 941-951.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41* (3), 586-598.

Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56* (5), 805 - 814.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.

Bandura, A. (1989a). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist, 44* (9), 1175-1184.

Bandura, A. (1989b). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self Efficacy. *Developmental Psychology, 25* (5), 729-735).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Excercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Adams, N. E. & Beyer, J.(1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35* (3), 125 – 139.

Batistič-Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mayers, D. G.(1993). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Thomas, M. T. (1996). *Comparing Theories of Child Development* (4th ed.). London: Brooks/Cole Publishing Company.

Pregledni znanstveni članek, prejet decembra 2002.

Razvojna teorija Leva Semjonoviča Vigotskega

Developmental theory of Lev Semyonovich Vygotsky

Damijana Žist in Irena Oblak

Povzetek

Damijana Žist, dipl. univ. soc. ped., ČZP Večer, Dopisništvo Večera, Cankarjeva 1, 1000 Ljubljana.
Irena Oblak, dipl. univ. soc. ped., Zavod dr. Marjana Boršnarja Dornava, Dornava 128, 2252 Dornava.

Avtorici v članku predstavita nekatere koncepte sovjetskega teoretika in raziskovalca Leva Semjonoviča Vigotskega, ki je pomembno prispeval k razumevanju razvoja mišljenja in govora ter njuni medsebojni povezanosti. Vigotski se je v svoji teoriji oprl na marksistično razumevanje človeka. Naredil je premik k raziskovanju zavesti, ki jo je definiral kot edino sprejemljivo izhodišče za razmišljanje o človekovem vedenju in njegovih psihičnih funkcijah. Poudarjal je, da je najpopolnejše orodje človekove zavesti govor; preko katerega se prenašajo izkušnje iz človeške zgodovine in med posamezniki. Članek se osredotoča zlasti na Vigotskijevo razumevanje jezika kot izvora socialnega vedenja in zavesti, predstavi njegov koncept razvoja mišljenja in vlogo učenja in poučevanja v njem, primerja Vigotskijevo razumevanje egocentričnega govora s Piagetovim ter pregleda teorijo z vidika kritikov in njene uporabnosti.

Ključne besede: zavest, jezik, govor, mišljenje, učenje

Abstract

The authors present concepts of the Soviet theoretician and researcher Lev Semjonovich Vigotsky, who made an important contribution to the understanding of the development of thinking, speech and their interconnectedness. Vigotsky based his theory on the Marxist understanding of man. He began to study consciousness, which he defined as the only acceptable starting point for the reflection on man's behaviour and his mental functions. For him the perfect tool of human consciousness was speech, with which the experiences of human history as well as among the individuals are transmitted. The article focuses on Vigotsky's understanding of language as the origin of social behaviour and consciousness. It continues with his concept of the development of thinking and the role of learning and teaching within it. Finally, it compares Vigotsky's understanding of egocentric speech with Piaget's understanding and brings an overview of theory from the aspect of critics and its usefulness.

Key words: *consciousness, language, thinking, learning*

Zavest odseva v besedi kot sonce v kapljici vode. Beseda pa je z zavestjo povezana kot celica z živim organizmom, kot je atom povezan z vesoljem. Beseda je mikrokozmos človekove zavest.

(Vigotski, 1977: 394)

1 Uvod

Lev Semjonovič Vigotski (1896-1934), sovjetski teoretik in raziskovalec, je brez dvoma ena največjih in tudi najizvirnejših osebnosti v zgodovini psihološke znanosti. Izredno prodorno je preučeval in sooblikoval stališča o razvoju mišljenja in govora ter o njuni medsebojni povezanosti. Z razlago narave egocentričnega

govora kot stopnje interiorizacije (ponotranjenja) govora na nivo misli je v veliki meri vplival na razvoj raziskovanja procesov reprezentacije.

Temeljno delo Vigotskega je nedvomno v tem, da je razložil bistvene dejavnike interiorizacije kot posebnega psihičnega procesa, ki ga druge teorije (niti teorija J. Piageta) niso zajele. Pri svojem delu je ugotovil, da je eno bistvenih sredstev, ki omogočajo učinkovito interiorizacijo, govor. Z govorom se pomemben vidik predmetne dejavnosti preseli na miselno raven, ker misel poteka na nivoju verbalnih znakov, ki predstavljajo posplošujoče vidike stvarnosti (Horvat, 1983).

Vigotski si je v psihologiji, v času, ko je vladala kriza psihologije, zadal zelo drzno nalogo. Hotel je premisliti in izdelati enotno teorijo psihologije, ki bi končno prekinila behavioristično tradicijo tako, da bi v središče teorije postavila tisto, kar je specifično človeškega, in nato v tako opredeljeno polje povezala še posamezne izsledke ostalih psiholoških teorij. Korak naprej od behaviorizma, ki je bil zibelka komaj rojene psihologije, je Vigotski lahko naredil zato, ker se je oprl na novo misel, na novo vizijo človeka, ki jo je našel pri marksizmu. Njegov temeljni premik k eni, enotni psihologiji, je premik k raziskovanju *zavesti*, ki jo je želel definirati kot tisto osrednje polje, ki je edino sprejemljivo izhodišče za razmišljanje o človeškem vedenju in človekovih funkcijah. Vigotski je zarisal polje psihologije tako, da je najprej razmejil človeško vedenje od vedenja živali, pri tem pa je uporabil Pavlovovo teorijo refleksov. S pojmom družbenosti je Vigotski presegel ozke behavioristične okvire in pokazal, da je človeška zavest nujno vezana na kulturo in družbo. Zavedal se je, da je najpopolnejše orodje človekove zavesti jezik, ker je prav jezik pogoj za prenos izkušenj iz človeške zgodovine. Je izvor socialnega vedenja in zavesti. Vigotski vidi jezik kot socialno orodje za prenašanje pomena; zavest namreč s pomočjo jezika kot orodja iz stvari izlušči pomen. Spoznavanje, umetnost in otroška igra so tri najpomembnejša področja, v katerih Vigotski raziskuje spreminjanje zavesti. Pomemben pa je Vigotski tudi zato, ker je opozarjal, kako pomembno je učenje za človekov razvoj.

Če povzamemo Mirjano Nastran Ule (1986), lahko rečemo, da so teorija in eksperimenti Vigotskega natančnejša psihološka analiza interakcionistične hipoteze o nastajanju človekove zavesti, mišljenja in glavnih duševnih funkcij iz socialne interakcije, se pravi v procesu

prenašanja socialne interakcije med ljudmi v notranjo interakcijo posameznika s samim seboj ob pomoči prisvajanja jezikovnih (signifikantnih) gest.

Vigotski poudarja sposobnost obvladovanja lastnega vedenja posameznika, ki pomeni tudi vplivanje na nevrofiziološke procese v možganih, kar psihološko in fiziološko omogoča zavest posameznika o samem sebi. Pravi, da je vsa zavest oz. da vse kognitivne funkcije temeljijo na motivacijski sferi zavesti, afektih in emocijah.

2 Vigotski - mali človek iz province, zelo velik intelektualni potencial

Vigotski se je po diplomi na moskovski univerzi, kjer je diplomiral iz literature, se leta 1917 vrnil v rodni Gomel in na lokalni šoli poučeval literaturo in psihologijo. Do 1923. leta je bil zelo aktiven v domačem gledališču, v učnem centru pa je poučeval literaturo, psihologijo in znanost (Wertsch, 1985). Književna kritika, teorija književnosti in umetnosti ter lingvistika so področja, ki jih je preučeval mladi Vigotski. Doktoriral je iz psihologije umetnosti. Leta 1925 je napisal knjigo *Psihologija umetnosti*, v kateri se je ukvarjal s psihološkimi problemi umetnosti, z umetnostjo kot spoznanjem, ukvarjal pa se je tudi s povezavo med umetnostjo in psihoanalizo in podobno (Vigotski, 1975). Med leti 1915 in 1924 se je že začel ukvarjati s pomenom znakov, ki človeku omogočajo aktivnost v okolju, kjer živi. Zanj je bila prelomnica ruska konferenca v Leningradu, 6. januarja leta 1924, kjer je v svojem referatu *Raziskovalne metode, uporabljene pri študiji mišljenja*, predstavil nove dosežke pri kreiranju nove, teoretične veje psihologije. S svojim referatom je požel velik uspeh (Wertsch, 1985). Vigotski se je postavil za govorniški oder in je na pamet, brez premorov in z lahkoto prehajal z enega poglavja na drugo in govoril o stvareh, o katerih so mnogi v dvorani morda komaj le razmišljali. Vendar je bilo vsem jasno, da je ta mali (in mlad, star je bil 28 let) človek iz province zelo velik intelektualni potencial, ki mu je vredno prisluhniti (Luria, 1979). Po nastopu na konferenci ga je kmalu obiskal direktor moskovskega instituta za psihologijo, avgusta istega leta pa je bil tam že zaposlen. V zadnjih desetih letih svojega kratkega življenja (umrl je za jetiko) se je ukvarjal z razvojno in pedagoško psihologijo ter s psihopatologijo. Bil je zelo priljubljen

med študenti in drugimi strokovnjaki (Wertsch, 1985). Znanstveno in osebnostno se je izoblikoval v času oktobrske revolucije (njegov vzornik je bil Karl Marx), ki pa je povzročila velike socialne in kulturne spremembe. Delal je v času izredno težavnih gmotnih in družbenih razmer porevolucijske Sovjetske zveze in v času naglega razvoja stalinistične diktature (Horvat, Magajna, 1987). Ozračje, v katerem je delal, ni bilo niti malo ohrabrujoče, saj je tako v sovjetski kot svetovni psihologiji vladala kriza. Zato se je Vigotski spraševal, ali je psihologija lahko znanstvena disciplina in če se lahko ukvarja z deskriptivno fenomenološko analizo subjektivnega izkustva, z analizo, katere namen je, da razume in ne da razlaga; ali se lahko zgradi ena edinstvena psihologija ali obstajata dve (ena, ki se ukvarja s subjektivno doživljajsko stranjo psihe, druga pa z objektivnimi zunanji manifestacijami). Zato si je zadal cilj - narediti enotno znanstveno psihologijo, ki se bo ukvarjala s specifičnimi problemi človeka, to je z višjimi psihičnimi funkcijami. Pri tem so mu pomagale boljše razmere po oktobrski revoluciji, saj se je spremenil pogled na zgodovinski pomen obnašanja in psihe človeka (kar je eno temeljnih odkritij Vigotskega). Novonastale razmere so omogočale nastajanje novosti tudi na duhovnem področju.

Drugi pomemben dejavnik, pogojen s predhodnim, je ta, da iskanja novih teoretičnih rešitev v psihologiji počivajo na marksistični filozofiji, ki nudi zelo plodne okvire za rešitev prej omenjenih osnovnih problemov psihologije. Vigotski si je kot mlad znanstvenik želel izgraditi enotno znanstveno psihologijo, ki se bo ukvarjala s specifičnimi psihološkimi problemi človeka – z višjimi psihičnimi funkcijami (Ivić, 1977).

Teorija Vigotskega razumeva oblikovanje posameznika kot ponotranjanje in strukturiranje različnih človeških interakcij v odnosih do družbene in predmetne dejanskosti. V procesu oblikovanja posameznika v psihološki subjekt družbenega delovanja je osrednji problem, kako se posameznik subjektivno in ne zgolj objektivno umesti v družbo, jo sprejme kot najširše referenčno polje svojih delovanj, namer in doživljanj. Vigotski meni, da šele ko človek obvladuje lastne duševne funkcije s pomočjo znakovne samostimulacije, preide k družbenemu in kulturnemu bivanju. Duševne funkcije, ki so bile prej še naravne in nižje, se tedaj spremenijo v kulturne, višje funkcije. Otrok začne svoj "kulturni razvoj" ravno z osvajanjem jezikovnega sistema, ki mu najprej

služi za komunikacijo s socialnim okoljem, med razvojem pa ga začne uporabljati tudi za organiziranje individualnega vedenja (Ivić, 1977). Vigotski si je prizadeval, da bi v pojem zavesti vgradil svojstven biološko-razvojni in družbeno-zgodovinski vidik. S svojo psihološko teorijo družbenega je dal precej konsistenten model posameznikovega notranjega družbenega razvoja. In kot pravi Uletova (1986: 55): "Poleg Meadove bolj sociološko usmerjene teorije ponotranjanja družbenih vlog je teorija zavesti Vigotskega najbolj izdelana psihološka teorija, ki temelji na konceptu *notranjega dialoga* v mišljenju."

Izjemna vrednost njegovega dela je v tem, da je že v tridesetih letih pisal o problemih (in o njihovem preučevanju), za katere takrat še ni bilo ustreznih znanstvenih strok, kot so semiologija, semiotika, socio- in psiholingvistika. Sam je bil predvsem izreden teoretik in je opravil le nekaj empiričnih raziskovanj na področju govora in miselnih procesov, je pa usmerjal in vodil vrsto mladih sodelavcev, ki so opravili številne empirične raziskave; mnogi med njimi so kasneje postali priznani znanstveniki (na primer Luria, Leontijev, Galjperin). Večina njegovih teoretičnih podmen je še vedno izredno aktualnih in so bile izhodišča za empirične raziskave povsod po svetu (Horvat, Magajna, 1987). Sutherland (1992, cit. po Batistič Zorec, 2000) meni, da si sodobni interes za njegove ideje lahko razložimo s tem, da je bil Vigotski v mnogih pogledih desetletja pred svojim časom.

Vigotski se je veliko ukvarjal tudi z defektologijo. Menil je, da je defektologija (pri tem se je opiral na dialektično-materialistično učenje o razvoju) veda o kvalitativnih razlikah v razvoju hendikepiranih otrok. Na podlagi tega je nakazal glavne teoretične in praktične naloge, ki so bile pred sovjetsko defektologijo in specialno šolo za hendikepirane otroke.

Vigotskega so v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja odkrili tudi psihologi na zahodu. Njegova knjiga *Jezik in mišljenje* je verjetno najpogosteje citirano psihološko delo na svetu, in sicer na področju vrste psiholoških disciplin, od razvojne psihologije do psiholingvistike (Horvat, 1983).

3 Izhodišča in pomen teorije Leva S. Vigotskega

V novih razvojnih teorijah, kot so teorije socialnega učenja in humanistične teorije, se vse pogosteje izražata socializacija in humanizacija otroka kot osnovni in glavni dejavnik človekovega psihičnega razvoja. Furlan (1991) pravi, da je prvi, ki je zagovarjal takšna stališča in jih verjetno najboljše opisal, prav Vigotski. Da bi pojasnil osnovno in najpomembnejšo razliko med nižjimi organizmi in človekom, je izhajal iz Engelsove teze, da je delo ustvarilo človeka. Menil je, da je govor zelo pomemben dejavnik človekovega psihičnega razvoja; govor pa je sestavljen iz simbolov in znakov ne glede na to, ali analiziramo verbalni ali gestovni govor. Na Vigotskega je pomembno vplivalo tudi Marxovo antropološko razumevanje človeka - kot bitja prakse, kot socialnega in zgodovinskega bitja.

Vzporedno z Vigotskim so delovali tudi drugi psihologi, ki so oblikovali načela marksistične psihologije. Blonski in Kornilov sta že pred Vigotskim zaključila z dominantno naturalistično orientacijo in se ukvarjala s predpostavko, da je psihologija pretežno socialna znanost. Splošna klima je botrovala temu, da so se porodile prve ideje o zgodovinski psihologiji.

Na začetku svojega dela je Vigotski postavil paradoksalni problem - **zavest** kot problem psihologije obnašanja (Ivić, 1977). "S tem ko psihologija zapostavlja problem zavesti, si sama zapira pot k raziskovanju kompleksnejših problemov človeškega obnašanja" (Vigotski, 1977: 15).

Njegove življenjske izkušnje in prodorna opazovanja so bila temelj za nastanek **kulturološko-zgodovinske teorije o oblikovanju človekove zavesti**, ki jo je oblikoval v letih 1929 in 1930 (Horvat, Magajna, 1987). Nekateri avtorji, npr. Crain (1992), jo imenujejo tudi **socialno-zgodovinska teorija kognitivnega razvoja**. Vigotski v njej poudarja, da narava in struktura mentalnih funkcij nista nespremenljivi skozi čas, da bi bilo treba psihologijo zasnovati tudi kot znanost o zgodovinskih spremembah duševnosti in vedenja. Zgodovinsko gledano, obstaja jasen napredek v intelektualni učinkovitosti pa tudi v strukturi mentalnih funkcij in v strukturi osebnosti nasploh. Njegov namen je bil razložiti naravo teh sprememb v časovnem okviru kulturnega razvoja človeka.

Za strukturo višjih mentalnih funkcij je značilno, da so organizirane s pomočjo znakov ter da so posredovane z znakom. Sposobnost ustvarjanja in uporabe znakov in znakovnih sistemov počiva na novem nevrofiziološkem principu – “principu signifikacije”, ki je karakterističen samo za človeške možgane. S pomočjo znakovnih sistemov se izgrajuje tisto, kar je Marx imenoval “neorgansko telo” človeka. Vigotski je pristopil k svojemu ambicioznemu projektu reforme psihologije kot znanosti. Jasno je uvidel, da je razlika v tem, da pri človeku poleg osebnega obstaja tudi “zgodovinska izkušnja” in “socialna izkušnja” (kolektivna koordinacija vedenja) ter da se v tej koordinaciji javlja tudi zavest o sebi (zavest kot neke vrste socialni stik s samim seboj). Ravno tukaj pa Vigotski vidi pomen jezika in govora v formiranju človekove osebnosti: “...v govoru je izvor socialnega vedenja in zavesti...” (Vigotski, 1977: 16). Đorđević (1988) meni, da je Vigotski ustvaril teorijo ontogenetskega psihološkega razvoja kot tudi svojo teorijo “kulturnega” razvoja. Vigotski v svojem članku *Zgodovinski razvoj obnašanja človeka* (1960-1966; cit v Đorđević, 1988) pravi, da poteka zgodovinski razvoj psihologije človeka po zakonitostih, ki se razlikujejo od zakonitosti njegove ekološke evolucije. Pri tem je najpomembnejši razvoj govora, brez katerega skoraj ne bi bilo mogoče povezano logično mišljenje. Obstoj kulture je največja odlika človeka v primerjavi z živalmi, zgodovinski razvoj pa, ki ga živali prav tako nimajo, ustvarja velike razlike med ljudmi različnih zgodovinskih obdobj. Tako je Vigotski postavil preučevanje višjih mentalnih (kulturnih) funkcij v središče svojega raziskovanja. V svoji teoriji se je ukvarjal z razgradnjo psiholoških mehanizmov, na katerih počiva zgodovinska spremenljivost mentalnih funkcij človeka. Tako je prišel Vigotski do svojega največjega teoretičnega odkritja: **višje mentalne funkcije so socialnega izvora**. Ta teza kaže na to, da so socialni dejavniki (skupne praktične aktivnosti, socialna interakcija, znakovni sistemi, komunikacija s pomočjo znakovnih sistemov) *konstruktivni element višjih mentalnih funkcij*, kar pomeni, da brez njihovega delovanja ne morejo nastati višje mentalne funkcije (Ivić, 1977).

Langer (1981) obravnava teorijo Vigotskega v okviru teorij mehaničnega ogledala (teorije učenja), čeprav priznava, da je nekje na sredini med temi teorijami in teorijami organske svetilke (Piagetova teorija). Meni, da za Vigotskega človek ne predstavlja le nekega

cilja, na katerega so usmerjeni dražljaji iz okolja, temveč tudi sam aktivno deluje na okolje, ki ga obkroža. Položaj Vigotskega vidi kot hibrid, nekje na sredini med razumevanjem mehničnega ogledala (človek zraste v to, kar od njega naredi okolje) in stališčem organske svetilke (razvoj je proces interakcije med organizmičnimi dejavniki in dejavniki okolja). Teorijo Vigotskega, pa tako kot Piagetovo, Freudovo in Eriksonovo uvrščamo tudi med tipične stadijske teorije; razvoj otroka se prikazuje kot diskontinuirani proces, ki poteka v seriji kvalitativno različnih stopenj ali faz (Batistič Zorec, 2000).

Teorija Vigotskega je prinesla več novosti, ki jih je odkril med raziskovanjem; s pomočjo ekperimentov je ugotovil, da se pomeni besed razvijajo v otroštvu. Ukvarjal se je z razvojem osebne razvojne poti znanstvenih pojmov otroka vzporedno z njegovimi spontanimi pojmi. Odkrival je naravo pisanega govora kot samostojne govorne funkcije in njegovega odnosa do mišljenja, ukvarjal pa se je tudi z notranjim govorom in njegovim odnosom do mišljenja (Vigotski, 1977). Prvo izhodišče njegove teorije je v tem, da miselne sposobnosti niso toliko odvisne od prirojenih dejavnikov, ampak so predvsem produkt posameznikove aktivnosti v socialnih institucijah kulture, v kateri odrašča. Kognitivni razvoj je rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem. Je proces, v katerem otroci ponotranjajo rezultate svojih izmenjav z okoljem (Batistič Zorec, 2000). Zato je za razumevanje otrokovega razvoja potrebno razumevanje narave in njegovega kulturno-zgodovinskega ozadja. Za razliko od Piageta in Gessela, katerih teoriji poudarjata pomen maturacije, je Vigotski menil, da "naravna linija" razvoja prevladuje le na začetku, približno prvi dve leti, nato pa ima vedno bolj pomembno vlogo kultura. Drugo izhodišče je, da razvoj človeka poteka v stadijih, med njimi pa obstajajo kvalitativne razlike, saj je v razvoju vedno nujno zaporedje stadijev. Tretje izhodišče njegove teorije je, da je otrok aktiven v razvoju. Nanj pa so poleg del iz razvojne psihologije tistega časa močno vplivale nemška gestalt teorija, Lewinova teorija polja in Binetovo pisanje o spominu, zlasti močno pa marksistična filozofija (Thomas, 1992).

Thomas (1992) pravi, da je Vigotski apliciral na otrokov razvoj tudi dialektično formulo. Tako otroci s aktivnostmi utrdijo načine ravnanja, vendar postopoma pride do tega, da ravnanja ne ustrezajo več pogojem v aktualnih situacijah, zato morajo najti nove načine ravnanja, ki bodo ustrezali dani situaciji.

Vigotski je pod vplivom Marxovega, še posebej pa Engelsovega pisanja o uporabi orodja za obvladovanje okolja, predvideval, da ljudje ustvarjajo **psihološka orodja**, da bi z njimi nadzorovali svoje vedenje in mišljenje. Med temi orodji, ki jih je poimenoval **znaki**, je najbolj pomemben **govor**, posebni znakovni sistemi pa so tudi pisanje, numerični sistem in druge vrste abstraktnih konceptov. Vigotski je menil, da govor in drugi kulturni sistemi znakov pripomorejo k razvoju mišljenja. Za razumevanje razvoja mišljenja je zato potrebno preučevati psihološka orodja, ki jih neka kultura nudi in za katera se pričakuje, da jih bo otrok uporabljal (Crain, 1992).

Vigotski (1977: 20) navaja: "...nenehni razvoj človekovega vedenja temelji prvotno na izpopolnjevanju zunanjih znakov, zunanjih metod in tehnik, ki se izgrajujejo v določenem socialnem okolju pod pritiskom tehničnih in ekonomskih potreb. Pod njihovim pritiskom se spreminjajo tudi vsi naravni psihološki procesi človeka. Tisto pomembno pri teh procesih pa je, da se izpopolnjujejo, prihajajo od zunaj in so odvisni od socialnega življenja skupine ali naroda, kateremu posameznik pripada."

Razvoj sestoji v formiranju zahtevnih *psiholoških sistemov*, t.j. takšnega sklopa posameznih mentalnih funkcij, ki se povezujejo s pomočjo znaka. Za razliko od nižjih, naravnih funkcij (motorične, senzorne, elementarne oblike spomina, primarna čustva itd.), ki so enostavne strukture in zgodovinsko nespremenljive, so višje mentalne funkcije (logični spomin, voljna pozornost, govor, mišljenje, govorno mišljenje itd.) zahtevne strukture, saj se vanje vgrajuje znak in pomen, ki se spreminja. Zato so višje mentalne funkcije različno organizirane pri različnih skupinah ljudi, v različnih zgodovinskih obdobjih in pri otrocih v različnih razvojnih fazah. Znakovni sistemi (predvsem jezikovni sistem) so socialne tvorbe in njihova prvobitna funkcija je komunikativna. Za razliko od tradicionalne psihologije, ki za izhodišče postavlja osamljenega posameznika, Vigotski jasno zaznava, da so posamezniki v človeški skupini med seboj povezani z zelo zahtevnimi sistemi psiholoških vezi.

Psihološka orodja so usmerjena na osvajanje procesov obnašanja, svojega in tujega. V tem smislu je Ribo (1892, cit. po Vigotski, 1983) menil, da uporaba psihološkega orodja usmerja celoten tok človeškega razvoja in vso strukturo psiholoških funkcij, ki jim daje novo obliko. Če pa otrok ne zna uporabljati psiholoških orodij, je hendikepiran.

3.1 Razvoj govora

Psihologija mišljenja je začela svoje gibanje s Platonom. Antični psihologi so misel popolnoma ločili od govora in jo prepustili področju asociativnih zakonov. Povezanost besede in njenega pomena je tudi po delu vircburške šole štela za navadno asociacijo. Beseda je torej zunanji izraz misli, ki sploh ne sodeluje v njenem notranjem življenju.

Poleg novega načina zastavljanja problema in metode raziskovanja je pomembna novost Vigotskijeve razprave o govoru tudi v naslednjih točkah:

- eksperimentalno potrjevanje dejstev, da se pomen besed razvija vzporedno z otrokovim razvojem, ter odrejanje osnovnih stopenj v njihovem razvoju,
- odkrivanje osebne razvojne poti otrokovih znanstvenih pojmov v primerjavi z njegovimi spontanimi pojmi in pojasnjevanje osnovnih zakonov tega razvoja,
- odkrivanje psihične narave pisanega govora kot samostojne govorne funkcije in njen odnos do mišljenja,
- eksperimentalno odkrivanje psihične narave notranjega govora in njegovega odnosa do mišljenja (Vigotski, 1977).

Problem mišljenja in govora sodi med tiste psihološke probleme, pri katerih je najpomembnejše vprašanje medsebojnega odnosa raznih psihičnih funkcij, raznih delov zavesti. Središče celotnega problema je odnos med mislimi in besedami (Vigotski, 1977, 35). Po Vigotskem je človek takoj po rojstvu socialno bitje. Ne le, da je vezan na socialno okolje, ampak začne takoj vzpostavljati interakcijske odnose s tem okoljem. Teorija Vigotskega je doslej še nepresežen poskus psihološkega ekspliciranja Marxove teze, da je človekovo bistvo proizvod družbenih odnosov in z njimi povezane predmetne dejavnosti, t.j. dela.

Vigotski meni, da ima otrokovo osvajanje jezika pretežno socialne izvore in nastaja iz otrokove potrebe po komuniciranju z drugimi ljudmi. Po njem se jezik razvija neposredno iz zgodnjih socialnih interakcij, ki jih imajo dojenčki s svojimi starši (Hayes, 1998).

Menil je, da ima govor mnoge funkcije, najosnovnejša pa je, da besede simbolizirajo stvari in dogodke, zato se s pomočjo govora mišljenje osvobaja vezanosti na trenutno situacijo. Govor omogoča

otroku, da inteligentno sodeluje v socialnem življenju skupine, ki ji pripada (Batistič Zorec, 2000). Govor mora preiti več razvojnih stopenj, preden postane "glavni mehanizem zavestnega in voljnega obnašanja" (Lurija, 1961; cit. po Langer, 1981).

Razvoj govora je eno izmed mnogih področij, kjer znanost še zdaleč ne more povsem točno odgovoriti na vsa vprašanja, kako se je govor razvil kot sredstvo komunikacije ali kako se otrok nauči govora odraslih. V strokovni literaturi najdemo vrsto teorij učenja govora (najbolj znane so Miller - Dolardova teorija, teorija Noama Chomskega in druge). Govor se je razvil le pri človeku in pri nobeni drugi živi vrsti, ker samo človek premore ustrezne biološke osnove za tak razvoj, tako v govornem aparatu, predvsem pa v razvoju velikih možganov. Razvoj govora v prvih letih močno sovpada z razvojem procesa mielinizacije možganskih celic in z razvojem sive skorje velikih možganov. Govorni razvoj pa je možen le, če otroku omogočimo komunikacijo, ki je povezana s praktično in spoznavno aktivnostjo in če spodbujamo proces socializacije v vse širši krog okolja, ki obdaja otroka (Horvat, Magajna, 1987). "Jezik postane močno orodje otrokovega razvoja, njegovega življenja, predstav, emocij in volje; samo govor lahko omogoča pravo mišljenje, to je primerjanje, razsojanje, iskanje zaključkov, kombiniranje in razumevanje" (Stern, 1923: 73, cit. po Vigotski, 1983).

Govor ima za Vigotskega (po Flammer, 1982) najprej komunikativno in socialno funkcijo. Z govorom ljudje urejajo vedenje malega otroka. Otrok s posnemanjem poskuša na podoben način urejati lastno vedenje - z govorjenjem. Jezik in govor imata tri glavne psihološke funkcije: sporazumevanje z drugimi ljudmi (sporočanje), z njim kažemo notranja stanja (izražanje) in mislimo (reprezentacija). Če je katera od teh funkcij jezika oz. govora pomembnejša, potem je to po Vigotskem socialno-komunikacijska funkcija, saj pravi, da je v govoru izvor socialnega vedenja in zavesti.

Vigotski je menil, da se govor razvije v štirih stopnjah, vsaka od njih pa ima različno funkcijo. Prva stopnja v razvoju govora je stopnja **primitivnega govora**, ki traja nekako do drugega leta, ko je govor še povsem ločen od mišljenja. Thomas (1992) pravi, da so za to obdobje značilne tri neintelektualne govorne funkcije; emocionalna, kot sta jok ob neprijetnih občutkih in čebljanje ob ugodju, socialna reakcija, kot so smeh in drugi glasovi ob prihodu

druge osebe, ter prve besede, ki predstavljajo predmete ali otrokove želje. Emocionalna in socialna funkcija nekognitivnega jezika pa je v tem, da gradi vez med otrokom in staršem. Okoli drugega leta se začne drugo obdobje v razvoju, takrat otrok odkrije simbolično funkcijo govora. Ker poteka predvsem v interakciji z drugimi, je ta govor znan pod imenom **socialni** (zunanji) govor (Lefrancois, 1990, cit. po Batistič Zorec, 2000).

Izkušnje, ki jih pridobi otrok z uporabo jezika v tem obdobju, pripomorejo k premiku na tretji nivo, to je nivo **egocentričnega govora**, ki se začne po tretjem letu in zajema velik del govora vse predšolsko obdobje, še posebej v igri. Gre za glasen monolog, ki spremlja otrokove aktivnosti (Thomas, 1992). "Egocentrični govor nastane na družbeni podlagi tako, da otrok prenaša družbene načine vedenja, načine kolektivnega sodelovanja v sfero individualnih psihičnih funkcij" (Vigotski, 1977: 77). Ko otrok napolni tri ali štiri leta, začne razvijati prvi voljni nadzor svojega obnašanja, pri tem pa je zelo pomembna verbalizacija z okoljem; vendar je funkcija njegovega nadzora v tem obdobju še slaba. Po mnenju Vigotskega je egocentrični govor še ne dovolj diferencirano subjektivno stališče otroka, ki še ni ločeno od socialnega govora (iluzija razumevanja), ki je objektivni glede na situacijo (kolektivni monolog) in se po formi (glasnosti) ne loči od socialnega govora. Govor je od vsega začetka sredstvo za komunikacijo z drugimi in je tesno povezan z otrokovo praktično dejavnostjo. Taka otrokova komunikacija ima v začetku izključno situacijski značaj in ima obliko **dialoga**. Takoj za tem pa se pojavi oblika govora, ki jo imenujemo sporočanje v obliki **monologa**, ko otrok govori o nečem, kar se je zgodilo, o tem, kako si je zamislil potek igre ipd. Tej obliki sledijo druge, kot so ukazi, ocene, kritika, odobravanje (Horvat, Magajna, 1987). Vigotski je menil, da je egocentrični govor orodje mišljenja. V svojih poskusih z otroki je ugotavljal, da uporabljajo mnogo več egocentričnega govora, kadar so v problemski situaciji, na podlagi česar je predvideval, da je egocentrični govor pomembno orodje mišljenja pri iskanju in načrtovanju rešitev problema (Thomas, 1992).

Egocentrični govor se pojavlja tedaj, ko je otrok z drugimi ljudmi in ne ko je sam, zato lahko govorimo o kolektivnem monologu. Otrok verjame, da ljudje, ki ga obkrožajo, razumejo njegov egocentrični govor, tudi tisti, katerim ni namenjen. Ta govor vsebuje zunanji govor; sliši se ga, ni nem in ni šepet (Langer, 1981). Celotna shema teorije

Vigotskega o govoru in mišljenju je taka: otrok začne s socialnim govorom kot posebnim izrazom intenzivne komunikacije. Govor je na začetku povsem socialen, šele pozneje se loči na egocentrični in komunikativni govor. To je prehod od zunanjšega govora na notranji govor. Vzporedno s socializacijo in individualizacijo upada odstotek egocentričnega govora, vse bolj pa se kažejo značilnosti, ki ga povezujejo z notranjim govorom. Nekje v času šolanja pride ponavadi do prehoda k notranjemu govoru, ki je hkrati nujen pogoj za nastanek pojmovnega in logičnega mišljenja. Logično mišljenje potemtakem ni preprosto plod odstranitve otroškega egocentrizma in iracionalizma ob povečani socializaciji, temveč prehoda ene vrste socialnega govora – in sicer tiste vrste govora, ki je usmerjen k posamezniku, ki poskuša razumeti individuuum s stališča družbe (drugih) – v notranji govor (Ule, 1986).

3.2 Piaget nasproti Vigotskemu

Prvi, ki je govoril o egocentričnem govoru, je bil Piaget, vendar se je njegova razlaga egocentričnega govora razlikovala od razlage Vigotskega. Piaget se je prvi ukvarjal s funkcijo egocentričnega govora in uspel oceniti njegov teoretični značaj. Vendar je spregledal najvažnejše, kar vsebuje egocentrični govor, namreč njegovo razvojno sorodnost in povezanost z notranjim govorom. Vigotski pa je v ospredje svojih raziskovanj postavil prav problem odnosa med egocentričnim in notranjim govorom.

Po Piagetu se otrok razvija iz nedružbenega bitja v družbeno, pri čemer je sprva v stanju egocentrizma in egoizma. Vigotski pa je postavil nasproti temu tezo, da je otrok že od vsega začetka družben, še celo hiperdružben, ker misli, da vse, kar počne, razumejo vsi okoli njega.

Piaget meni, da gre osnovna linija razvoja govora o egocentričnega govora (njegovo bistvo je v tem, da otrok, ko govori, ne misli na poslušalca) proti socializiranemu, ki ima ravno nasprotno značilnost (otrok pazi tudi na to, komu nekaj pripoveduje). Po njegovem mnenju egocentrični govor nima komunikacijske funkcije; nastane na osnovi nezadostne socializiranosti govora, ki je individualen ter z leti upada kot funkcija starosti. Nima nikakršne stvarne funkcije v aktivnosti otroka in je samo spremljava, ki ne vpliva na njegovo aktivnost. Zato je po Piagetovem mnenju povsem normalno, da

takšna nekoristna funkcija z razvojem odмира. Potrditev tega vidi v dejstvu, da ob koncu predšolske dobe egocentričnega govora pri otrocih praktično ne srečamo več (Horvat, Magajna, 1987).

Po mnenju Piageta je egocentrični govor še ne dovolj diferencirano subjektivno stališče otroka, ki še ni ločeno od socialnega govora (iluzija razumevanja), ki je objektivni glede na situacijo (kolektivni monolog) in se po formi (glasnosti) ne loči od socialnega govora. Nasprotno pa je Vigotski s svojimi sodelavci opravil vrsto eksperimentov, ki so dali povsem drugo spoznanje: ko so otroku otežili reševanje naloge, se je delež egocentričnega govora celo podvojil v primerjavi s tem, ko je isto stvar reševal brez motenj. Tako je Vigotski prišel do zaključka, da lahko poleg vsega ostalega, egocentrični govor postane tudi sredstvo mišljenja v pravem pomenu besede, v tem smislu, da prične prevzemati funkcije oblikovanja načrta za reševanje naloge. Zato, tako Vigotski, egocentrični govor ne izginja, ampak se pretvarja v notranji govor, ki nato preide v miselno aktivnost (Vigotski, 1977).

Notranji govor pomeni začetek četrtega obdobja v razvoju govora; otrok uporablja tihi govor, neke vrste notranji monolog in notranje, torej miselno, rešuje naloge. "Glavna smer otrokovega razvoja ni postopna socializacija, ki prihaja vanj od zunaj, temveč postopna individualizacija, ki izhaja iz otrokove notranjosti" (Vigotski, 1977: 342). Tako glasni govor preide v notranji dialog, nato v tihi govor za sebe, sčasoma pa na čisto mentalno raven, ko pride tudi do posplošene konstrukcije odnosov med predmeti in pojavi v stvarnosti (Horvat, 1983:30). Notranji govor, to je govor za sebe, je povsem samostojna, avtonomna govorna funkcija, ki se razlikuje od zunanjega govora, to je od govora za druge; ni predhodnik zunanjega govora, ampak nasprotno. Medtem ko je zunanji govor spreminjanje misli v besede, materializacija in objektivizacija misli, je notranji govor proces spreminjanja besed v misli. V kasnejšem življenju uporablja človek notranji in zunanji govor kot orodji konceptualnega oziroma verbalnega mišljenja (Vigotski, 1977: 384).

Langer (1981) pravi, da se v začetku otrok ne zaveda razlik med zunanjo, fonetsko in notranjo, semantično naravo. Notranji govor je soočanje s samim sabo, zunanji govor pa je soočanje z drugimi. Vigotski je menil, da je podtekst vseh jezikovnih oblik misel, celotna misel pa je v zavesti kot samostojna enota. Da bi se ena misel lahko izrazila, jo je potrebno razviti s pomočjo govora.

Poglejmo si različne sheme nastajanja notranjega govora:

- a) Vigotski: socialni govor – egocentrični govor – notranji govor. Glede na vrstni red razvojnih faz, ki jo sestavljajo, lahko to shemo primerjamo s tradicionalno teorijo nastajanja notranjega govora, ki nakazuje vrstni red faz : zunanji govor – šepet – notranji govor.
- b) Piagetova shema osnovnih faz v razvoju govornega logičnega mišljenja: zunajgovorno avtistično mišljenje – egocentrični govor in egocentrično mišljenje – socializiran govor in logično mišljenje.

3.3 Razvoj mišljenja

Razvoj mišljenja je v predšolskem obdobju eno izmed tistih področij psihologije, ki so bila največkrat preučevana in v zvezi s katerimi je bilo v minulem stoletju največ polemik. Splošni proces razvoja mišljenja poteka kot proces **internalizacije** (ponotranjenja) zunanjih in socialnih interakcij, ki se začne kot interpersonalni proces in sčasoma postane intrapsihični proces, ki se dogaja v otroku. Vigotski je verjel, da se vsaka funkcija v otrokovem kulturnem razvoju pojavlja na dveh ravneh, najprej na socialni in nato na psihološki (Ule, 1986). Šele skozi druge postanemo to, kar smo, in to se ne nanaša le na osebnost kot celoto, temveč tudi na zgodovino vsake človekove funkcije. Za vsemi višjimi funkcijami in njihovimi odnosi so socialni odnosi, realni odnosi med ljudmi (Đorđević, 1988).

Proces internalizacije pa poteka v naslednjih korakih (Sutherland, 1992, cit. po Batistič Zorec 2000).

1. otroku nudijo pomoč bolj sposobni drugi, npr. učitelj ali vrstnik;
2. otrok si pomaga sam z glasnim govorjenjem pri reševanju problemov;
3. pride do ponotranjenja koncepta.

Đorđević (1988) pravi, da je Vigotski trdil, da se otrok pri svojih prvih intelektualnih ovirah obrača na odraslega, da lahko z njegovo pomočjo pride do željene rešitve. Značilno za razvoj otrokovega mišljenja je, da otrok čedalje bolj uporablja različna sredstva, da bi sam rešil nalogo. Za razliko od antropoidnih opic otrok lahko uporablja tudi sredstva, ki so v njegovem vidnem polju. Mišljenje se razvija tudi z primerjanjem, ko otrok med razvojem začne počasi ločevati predmete med seboj, pri tem pa mu veliko pomaga govor. Otrok osvaja pojme, ki so zelo široki, njihov pomen pa je nedefiniran, vendar v stalnem stiku z odraslimi ti pojmi postajajo

specifični in definirani. Vendar otrok vse do tretjega leta ni sposoben osvojiti več kot samo eno lastnost predmeta. Otrok v začetku prihaja do nekih zaključkov na podlagi naključnih spoznaj in ne na podlagi dejanskega stanja. Tudi njegovo mišljenje je tedaj dogmatično, po tretjem letu pa postane bolj razumsko, saj otrok lahko smiselno uporablja besedi, kot sta *verjetno* in *mogoče*. Po tretjem letu pride do preobrata v otrokovem mišljenju, nastopi obdobje spraševanja. Njegovo mnenje je sugestibilno; slepo verjame drugim, ker še nima veliko izkušenj in znanja. Bolj ko otrok v tem obdobju sam rešuje ovire, bolj bo razvijal svoje mišljenje. Vigotski (1977) pravi, da je konceptualno razmišljanje način, kako si posameznik organizira okolje z abstrahiranjem in pripisovanjem iste kakovosti dvema ali več fenomenom. Na osnovi rešitve je prišel do treh stadijev **razvoja konceptualnega mišljenja** oziroma **razvoja pojmov**. V prvem stadiju otrok razmišlja v **neorganiziranih zbirkah**; v tem stadiju razvršča stvari v skupine slučajno, po trenutnem vizualnem vtisu. V drugem stadiju združuje stvari po **skupnih značilnostih**, ki zares obstajajo, kar je korak k večji objektivnosti. Povezave med komponentami so konkretne, ne pa še abstraktno logične, ker ne zajemajo vseh možnih povezav. Šele v tretjem stadiju pride do mišljenja v **konceptih**, za to pa sta značilni zmožnost analize in sinteze. Vigotski je verjel, da na razvoj konceptualnega mišljenja, ki ga otrok doseže, močno vpliva neformalno in formalno izobraževanje. Predvideval je, da so stadiji razvoja posameznika (**ontogeneza**) enaki stadijem v razvoju človeštva (**filogeneza**) (Batistič Zorec, 2000). "Najpomembnejše odkritje v genetskem raziskovanju razmerja med mislijo in jezikom je njuno stalno prepletanje in spreminjanje njunega razmerja. Celo pri motnjah enega ali drugega se motnja odraža v obeh" (Vigotski, 1965; cit. po Erzar Kompan, 1997)

Vigotski si je prizadeval, da bi pojmu **zavesti** vgradil samosvoj biološko-razvojni in družbeno-zgodovinski okvir. V tem okvirju je razvil izredno cenjeno **teorijo o razvoju pojmov**, v kateri je spodbijal teorije, ki učijo, da se pojmi razvijajo v procesu preprostih asociacij (Horvat, Magajna, 1987). "Če zavest, ki opaža in misli, na različne načine odraža stvarnost, tudi opažanja in misli, so to različne vrste zavesti. Zato sta mišljenje in govor ključ za razumevanje človekove zavesti: če je jezik enako star kot zavest, če je jezik praktična zavest, ki obstaja za druge ljudi, torej tudi za mene samega, če prekletstvo materije, prekletstvo zračnih slojev, ki se gibajo, predstavljajo čisto

zavest, je popolnoma jasno, da z razvojem besed ni povezan samo razvoj misli, temveč celotna zavest” (Vigotski, 1977: 394).

“Začetek razvoja misli in besed, predzgodovinski pregled obstoja mišljenja in govora ne kaže nikakršnih odnosov in odvisnosti med razvojnimi koreninami misli in besed. Tako lahko sklepamo, da notranji odnosi niso pridobljeni, vnaprej dani, ampak nastajajo in se razvijajo šele v zgodovini razvoja ljudske zavesti in niso predpostavka, temveč rezultat nastajanja človeka. Zato lahko rečemo, da v začetnem stadiju otroškega razvoja opazimo predintelektualni stadij v procesu formiranja govora in predgovorni stadij v razvoju mišljenja. Misel in beseda nista med seboj povezani z neko vezjo; ta veza nastaja, se menja in raste med samim razvojem misli in besed” (Vigotski, 1977: 311).

Mišljenje in govor nista neodvisna in ju ne moremo preučevati ločeno. Tak metodološki pristop je napačen, zato Vigotski postavlja za osnovno enoto preučevanja verbalnega mišljenja **pomen besede**, ki je hkrati govorni in intelektualni pojav, torej gre za enotnost besede in misli. “Beseda je stvar v naši zavesti, ki je povsem nemogoča za eno osebo, temveč postane dejanskost obeh. Beseda je neposreden izraz zgodovinske narave človeške zavesti” (Vigotski, 1993; cit. po Erzar Kompan, 1997).

Raziskave kažejo, da je potrebno ločevati notranjo, semantično stran govora (razumevanje), od zunanje, sintaktične (opažanje). “Zunanji govor poteka od ene besede do spajanja v dve ali tri besede, nato k enostavni frazi, k spajanju več fraz, k zloženim besedam, k sestavljenemu stavku, torej od delov k celoti. Semantičnost govora pa, nasprotno, poteka od celote, ki jo predstavlja enobesedni stavek, k obvladovanju posebnih smiselnih enot te enote, to je pomenom posameznih, med seboj povezanih besed” (Vigotski, 1977: 324).

Vigotski pravi, da je v začetku razvoja predintelektualni stadij v procesu nastajanja govora, v razvoju mišljenja pa obstaja predgovorni stadij. Kritizira razlage, ki vidijo povezanost med besedo in njenim pomenom v njuni zunanji asociativni zvezi in ne upoštevajo, da se besede razvijajo v smeri posploševanja v pojme, ki na poseben način odražajo stvarnost.

Enako velja za razvoj misli, ki se v začetku pojavlja kot meglena in nerazčlenjena celota in se mora prav zato v govoru izraziti s posebno besedo. Ko pa se otrokova misel členi v posebne dele,

otrok tudi v govoru napreduje k razčlenjeni celoti. Govor ne služi izražanju zaključne misli, ampak se misel pri pretvarjanju v govor spreminja. Mišljenje se tako ne izraža z besedami, ampak se oblikuje skozi besede (Vigotski, 1977).

Thomas (1992) pravi, da sta na začetku otrokovega razvoja govor in mišljenje ločeni funkciji. Zato si ju lahko predstavljamo kot dva kroga, od katerih eden predstavlja neverbalno mišljenje, drugi pa nekonceptualizirani govor, oba pa se z razvojem zbližujeta in prekrivata. Vigotski (1977) meni, da njuna povezanost predstavlja verbalno mišljenje, ki je enotnost besede in misli. Govorno oz. verbalno mišljenje se je pokazalo kot zahtevna dinamična celota, v kateri se je odnos med mislijo in besedo izrazil kot gibanje skozi cel niz notranjih slojev. Zato sta mišljenje in govor ključ za razumevanje narave človekove zavesti. “ Če je jezik enako star kot zavest, je očitno, da z razvojem besed ni povezan samo razvoj misli, temveč celotne zavesti” Vigotski (1977 : 394).

3.4 Mišljenje in učenje

Delo Vigotskega je natančna psihološka analiza interakcionistične hipoteze o nastajanju človekove zavesti, mišljenja in glavnih duševnih funkcij iz socialne interakcije, torej v procesu prenašanja socialne interakcije med ljudmi v notranjo interakcijo posameznika s samim seboj ob pomoči prisvajanja jezikovnih (signifikantnih) gest. Signifikacija pa ne izvira neposredno iz možganov, temveč iz zunanje družbene resničnosti.

Proces, v katerem se zunanja dejavnost in posameznikova interakcija v stikih z drugimi ljudmi postopoma prenašata v notranjo duševno dejavnost posameznika, ko postaja od zunaj sprejeta signifikacija notranja aktualna sposobnost človeka, je za Vigotskega najpomembnejši socialno-psihološki proces v razvoju osebnosti. Vigotski ta proces imenuje **interiorizacija** (ponotranjanje). Vigotski pojasnjuje učenje kot proces interiorizacije. Vsaka “operacija”, ki se je otrok nauči, je najprej zunanja, vendar postopno postane notranja, psihična operacija. Zato Vigotski meni, da se psihična aktivnost sodobnega človeka ne deduje, temveč se pridobi z vzgojo in izobraževanjem, učenjem. Višje psihične funkcije so pravzaprav odraz različnih odnosov med ljudmi. Po njegovem psihična

narava človeka predstavlja skupek družbenih odnosov, ki so se interiorizirali in postali funkcije človekove osebnosti. Tako je, trdi Vigotski, ključ za razumevanje psihičnega razvoja človeka učenje, vzgoja in izobraževanje. Zato lahko trdimo, da je osnovna ideja Vigotskega in njegovih naslednikov, da je psihični razvoj otroka in nasploh človeka, ustvarjanje družbene izkušnje z različnimi oblikami učenja. Po razumevanju Vigotskega je psihična narava človeka celovitost družbenih odnosov, ki so se ponotranjili in postali funkcije človekove osebnosti. Ti interiorizirani družbeni odnosi so temelj strukture človekove osebnosti. Medtem ko je tradicionalna psihologija pripisovala socialno vedenje človeka njegovim individualnim lastnostim, zavzema Vigotski nasprotno stališče in poudarja, da so na prvem mestu družbeni odnosi, ki se spreminjajo v višje psihične funkcije in postajajo tudi psihične funkcije osebnosti (Furlan, 1991).

Vigotski (1977) je menil, da so specifične človeške funkcije pridobljene in da njihov razvoj poteka z učenjem. Razvoj je zanj prilagajanje otroka svetu, vendar pa učenje ni le proces prilagajanja. Po njegovem dialektičnem pogledu na odnos med učenjem in razvojem je razvoj mogoč samo s pridobivanjem izkušenj, na drugi strani pa ravno nivo razvoja določa, kako bo otrok pridobival izkušnje. Zanj je učenje neke vrste nadgradnja dozorevanja, saj učenje ne le spremlja razvoj, ampak je lahko tudi njegov predhodnik, ga spodbuja in izziva nove pojavnne oblike v razvoju.

4 Spontani in znanstveni pojmi

Vigotskega je posebej zanimal **razvoj pojmov**, ki vedno predstavljajo posplošitev; pojmi so miselni akti. Pojmi, razumljeni kot pomen besed, se pri posamezniku razvijajo, bistvo njihovega razvoja pa je v prehajanju iz ene strukture posploševanja v drugo, višjo strukturo.

Vigotski (1977) je predvidel, da se mišljenje ne more natančno pojasniti le kot sposobnost razumevanja in prenašanja pojmov, saj je po njegovem mnenju pojem več kot zbirka natančno določenih asociativnih zvez, povezanih s pomnjenjem, je več kot le mentalna navada. Je naraven način mišljenja, ki se ga ne moremo naučiti z mehničnim učenjem. Vigotski je menil, da otrok ne more uporabljati

pojma, dokler njegov psihični razvoj ne doseže potrebnega nivoja, npr. zavestne pozornosti, logičnega pomnjenja, sposobnosti abstrahiranja, primerjanja in razlikovanja. Raziskovanje pojmov v razvojni psihologiji je eno najtežje dostopnih področij. Vigotski pa je poudarjal, da je nujno potrebno preučevanje pojmov, ki jih otroci sami oblikujejo. Navezal se je sicer na študije Acha in Rimata, ki sta ugotovila, da tvorjenje pojmov ne temelji na asociacijah, vendar je njun pristop zavrnil, saj nista ponudila kavzalne in dinamične razlage formacije pojmov. Po Vigotskem je pojem polno razvit dobesedni pomen. Tvorjenje pojmov pa je rezultat tako kompleksne aktivnosti, da v njej sodelujejo vse temeljne intelektualne funkcije, od katerih je najpomembnejša uporaba besede, znakovnega sistema (Vigotski, 1993, po Erzar Kompan, 1997: 27).

Vigotski je ločeval **spontane pojme**, ki jih otroci osvojijo z osebnimi izkušnjami, od **znanstvenih pojmov**, med katere sodijo npr. matematični pojmi ter pojmi naravoslovnih in družboslovnih znanosti, ki jih otrok pridobiva pri šolskem učenju. Dokazoval je, da se spontani pojmi razvijajo drugače kot znanstveni, čeprav je razvoj obeh vrst pojmov tesno povezan in vplivajo eni na druge. Pogoj za razvoj znanstvenih pojmov je določena zrelost spontanij pojmov (Vigotski, 1977).

Na poti od *dobesednega pomena* k *pojmu* otrok razvija spontane pojme, vendar ta razvoj sam po sebi ne bi nikoli pripeljal do pravega pojma. Spontane pojme privede do pravega pojma šele soočenje z izdelanim pomenom znanstvenih pojmov. V tem smislu predstavljajo pravi ali znanstveni pojmi zadnjo stopnjo razvoja pomena, ki se ji spontani pojmi približujejo kot prvi naslednji stopnji svojega razvoja v območju proksimalnega razvoja (Erzar Kompan, 1997). Otrok ne razume znanstvenih pojmov vse do tedaj, dokler se jih ne nauči v šoli. Raziskovanja so pokazala, da je razvoj znanstvenih pojmov pogosto na višjem nivoju mišljenja kot razvoj vsakodnevnih pojmov. Poznane (spontane) pojme, ki so vezani na konkretno izkustvo, otrok težje verbalno definira kot znanstvene pojme. Razlika med razvojem spontanij in znanstvenij pojmov je torej v tem, da se prvi razvijajo od spodaj navzgor, drugi pa ravno v obratni smeri. Spontani pojmi se torej razvijajo od elementarnih in nižjih značilnosti, to je od konkretnega izkustva s predmetom k razlagam, medtem ko se znanstveni pojmi razvijajo od sestavljenih in višjih značilnosti, ki izhajajo iz posredne razlage pojma, k

elementarnim in nižjim značilnostim, to je povezovanjem pojma z izkušnjami (Vigotski, 1977).

Vigotski je menil, da se vsaka razvojna doba odlikuje z različnimi odnosi med procesi učenja in intelektualnim razvojem. Zato približno do tretjega leta starosti prevladuje **spontani tip učenja**, ko se otrok praviloma uči po nekem, sebi lastnem programu. V šoli pa se bogati, a še neorganizirani spontani koncepti, srečajo s sistematičnim in logičnim pristopom odraslega, to je učitelja (Sutherland, 1992; cit. po Batistič Zorec, 2000). Znanstveni koncepti omogočajo zavedanje o konceptu kot takem ter njegovo premišljeno uporabo. Tak primer je tudi učenje pisanja, ki omogoči, da otroci uvidijo strukturo jezika in pridobijo zavedanje glede lastnega govora (Crain, 1992).

4.1 Cona proksimalnega razvoja

Otroci ogromno pridobijo iz znanja in konceptualnih orodij, ki jim jih nudi njihova kultura. V modernih družbah večina tega poteka v šolah. Učitelji in vzgojitelji otrokom pripovedujejo stvari, ki so pretežke, da bi jih sami odkrili. Zato mora biti poučevanje korak pred razvojem, pomagati mora otroku, da popolnoma obvlada tisto, česar sam ne bi zmožel (Batistič Zorec, 2000).

V zvezi s tem Vigotski govori o **coni proksimalnega razvoja**, ki jo opredeli kot razdaljo med dvema razvojnima linijama, to je med nivojem **aktualnega razvoja**, ki ga ugotavljamo prek samostojnega reševanja nalog, in nivojem **potencialnega razvoja**, ki ga predstavlja reševanje problemov pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju z bolj sposobnimi vrstniki. Cona proksimalnega razvoja je, tako Vigotski, gonilna sila razvoja pojmov, saj obe vrsti pojmov, spontani in znanstveni, tvorita druga druga območje proksimalnega razvoja, torej oporo in spodbudo za nadaljnji razvoj. Korak naprej v razvoju enih povzroči boljše razumevanje drugih (Erzar Kompan, 1997).

Najuspešnejše je tisto poučevanje, ki je pred razvojem in ga vodi. Podobno kot Piaget tudi Vigotski poudarja, da obstaja pri učenju neka zgornja optimalna meja. Meni, da za vsako učenje obstaja optimalen čas oziroma občutljivo obdobje in da prehitavanje in zaostajanje učenja škoduje razvoju (Vigotski, 1977; Horvat, 1983).

4.2 Vloga šolanja

Če je, kot je trdil Vigotski, prav ponavljanje izkušenj eden od procesov, ki pripomorejo k nastanku zavesti in njeni zgodovinskosti, je razmerje učenje - razvoj ključni dejavnik tega nastanka, saj je šola prostor uvajanja novih izkušenj in ponavljanja izkušenj. Vigotski loči psihološke pristope k temu problemu na tri tokove. Prvi trdi, da sta učenje in razvoj povsem neodvisna (sem sodi Piagetova teorija). To razumevanje pojasnjuje, da je učenje nadgradnja razvoja, pri čemer ostaja sam razvoj nespremenjen, razvoj pa je nekakšna obdelava vrojenih danosti. Druga vrsta teorij trdi, da sta učenje in razvoj en in isti proces, tretji tok razlag pa je nekakšna mešanica obeh prejšnjih tokov in govori o medsebojni odvisnosti in interaktivnosti učenja in razvoja. Gestalt psihologija npr. trdi, da en korak v učenju pomeni dva koraka v razvoju.

Vigotski je zavrnil vse tri razlage in se tega vprašanja lotil na drugačen način. Trdi, da so temeljna spretnost pisanja, računanja in ostalih šolskih veščin dani že dosti pred vstopom v šolo. Slednja lahko otroku nudi območje proksimalnega razvoja in mu na ta način omogoči nadaljnji razvoj. Območje proksimalnega razvoja je Vigotski najlepše opisal prav na primeru šolskega učenja. Klasično šolsko učenje namreč izhaja iz znane, a povsem neustrezne in celo škodljive pedagoške doktrine, da naj bi šolsko učenje ustrezalo otrokovi stopnji razvoja. V to doktrino Vigotski radikalno poseže, ko vpelje vanj mehanizem območja proksimalnega razvoja kot nov koncept razvojnih mer. Če npr. učitelj pokaže, kako se rešuje nek tip problemov, bodo nekateri otroci podobno nalogo že lahko rešili sami, drugi pa kljub tej razlagi ne bodo razumeli nič več kot prej. Razliko med trenutno stopnjo razvoja in potencialno stopnjo razvoja je Vigotski poimenoval območje proksimalnega razvoja (Ignjatović, 1990; Erzar Kompan, 1997).

V zvezi z vlogo učenja in šolanja so se pogledi Vigotskega razlikovali od Piagetovih. Piaget je ostro ločil razvoj od poučevanja; po njegovem mnenju je razvoj spontan proces, ki izhaja iz notranje rasti (zorenja) in iz otrokovega raziskovanja sveta, ki mu išče pomen (odkrivanja). Vloga drugih pa je, da ga spodbujajo in mu nudijo izzive, na pa da ga direktno poučujejo. Vigotski ni zanikal vloge spontanega razvoja, vendar mu je prepisoval manjšo vlogo kot Piaget. Menil je, da zgolj z lastnim odkrivanjem mišljenje ne napreduje zelo daleč. Po

njegovem je učenje bolj socialna izkušnja kot stvar individualnega odkrivanja, ki ga poganjajo kulturni cilji in ne težnja po notranjem ravnotežju. Vendar pa je Vigotski, podobno kot Piaget, zagovarjal aktivno vlogo otroka pri lastnem izobraževanju (Berger, 1994; cit. po Batistič Zorec, 2000). Otroci pa ogromno pridobijo tudi iz znanja in konceptualnih orodij, ki jih nudi njihova kultura. Crain (1992) meni, da v modernih družbah večino tega poteka v šolah. Pri učenju je torej ključna didaktična vloga učitelja, vendar ne v smislu toge kontrole nad učenjem, ki so jo zagovarjali behavioristi. Donaldson (1988; cit. po Ignjatović, 1990) pravi, da mora biti učiteljem jasno ne le to, česa bi se želeli učenci pod njihovim vodstvom naučiti, temveč tudi to, na kakšni stopnji so učenci takrat, ko se proces (učenja) začena.

Vigotski je v zvezi z učenjem poudarjal tudi stike z drugimi otroki. Menil je, da so v šoli pomembni skupni napor in medsebojna pomoč, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, to je napredovanju. Otroci, ki so v miselnem razvoju pred ostalimi, lahko slabšim pomagajo pri razumevanju snovi in osvajanju znanja. S tem lahko tudi sami pridobivajo v smislu metakognicije, saj se z razlago drugim poveča razumevanje lastnega učenja (Ignjatović, 1990: 151; Sutherland, 1992; cit. po Batistič Zorec, 2000).

S poudarjanjem pomena zavedanja o lastnem mišljenju je bil Vigotski eden prvih, ki je opozoril na metakognicijo, čeprav ni uporabljal tega izraza. Metakognicija je postala v raziskovanju mišljenja šele v zadnjih dveh desetletjih zelo aktualna (Crain, 1992: 216).

5 Uporabnost in kritike teorije Vigotskega

Vigotski je v svoji teoriji opozoril na vlogo intelektualnih orodij, kot so jezik, numerični sistem, pisanje in znanstveni koncepti, ki jih otroku nudi kultura. V svojih raziskavah je preučeval načine, kako se začno posamezniki zavedati svojega mišljenja, ga premišljeno uporabljati in nadzorovati, tako da je bil med prvimi, ki je poudaril pomen metakognicije. Nekateri kritiki mu očitajo enostranskost v smislu pretiranega poudarjanja vloge kulture v človekovem razvoju. Dobro je sicer opisal, kako otroci ponotranijo kulturo, ni pa se dovolj ukvarjal s tem, da lahko kulturo tudi izzivajo in kritizirajo (Crain, 1992; Wertsch, 1985).

Pri upoštevanju pojmov kultura in komunikacija, še posebej pojmov, kot so znaki in znakovni sistemi, se Vigotski razlikuje od sovjetskih sodobnikov, ter tudi nekaterih svojih učencev. Vigotski je bil posebej pozoren na komunikacijo med ljudmi, saj jo je štel za osnovo mentalnega razvoja, še posebej v ontogenezi (Ivić, 1977).

Po Vigotskem je človek takoj po rojstvu socialno bitje in zelo hitro oz. takoj začne vzpostavljati interakcijske odnose s svojim okoljem. Otrokovo osvajanje jezika ima pretežno socialne izvore in nastaja iz otrokove potrebe po komuniciranju z drugimi ljudmi. Pomen okolja in kulture poudarja tudi za osebe z motnjo v duševnem razvoju. Zaostajanje razvoja višjih funkcij nujno privede do zaostajanja v kulturnem razvoju teh oseb in sicer zaradi njihovega oddaljevanja iz kulturnega okolja. Vzrok tega pa je njihova prizadetost, zaradi katere niso pravočasno občutili vplive okolja, kar njihovo zaostajanje še povečuje. Vigotski tudi poudarja, kako zgrešena je izločitev oseb z motnjo v duševnem razvoju (tudi avtistov) iz okolja in kritizira specialne šole, kar je bilo zelo napredno gledanje za takratni čas.

Zelo velika je praktična uporabnost njegove teorije, zlasti na področju formalnega izobraževanja. Z razlago območja proksimalnega razvoja, na kateri naj temelji poučevanje, je opozoril na možnost za optimalno spodbujanje otrokovega razvoja.

Vendar tudi glede tega koncepta kritiki opozarjajo na nevarnost, kaj se lahko zgodi, če smo preveč usmerjeni v spodbujanje razvoja in zanemarjamo polni razvoj možnosti na dani stopnji. Tisti, ki na razvoj gledajo nekoliko drugače kot Vigotski, poudarjajo, da otrok potrebuje čas, da se polno razvije in da ne bi smeli biti pretirano usmerjeni v pospeševanje razvoja. Drugo nevarnost pa vidijo v tem, da zunanja pomoč povzroča otrokovo odvisnost od mišljenja učitelja in ne pripomore k samostojnem mišljenju (Crain, 1992). Vendar Vigotski pravi, da so teoretiki razvoja preveč zaskrbljeni glede škodljivosti poučevanja; poudarjajo pripravljenost otroka, kar ponavadi pomeni, da je treba počakati, da se sposobnost povsem razvije (Vigotski, 1935; cit. po Crain, 1992).

Ivić (1977) meni, da je zunaj okvirov sovjetske psihologije nastala psihologija, ki je na najboljši način potrdila vrednost teorije Vigotskega, čeprav ni nastala zaradi neposrednega vpliva njegove teorije; v to skupino sodijo discipline, ki se ukvarjajo s semiotičnimi problemi (semiotika, lingvistika, psiholingvistika...).

Ideje Vigotskega so danes še vedno žive in se jih skuša uporabljati v praksi, so pa tudi izhodišča za druge teorije; mnogi avtorji so se namreč v svojih teorijah opirali na teoretična izhodišča Vigotskega in njegove teorije. Tako je njegove ideje uporabil v svoji teorije etapnega, postopnega formiranja miselnih operacij P. Galperin (Furlan, 1991), njegovo pojmovanje afazije pa se še danes uporablja v sodobnih razlagah afazije (Wertsch, 1985). Vigotski je bil tudi glede defektologije zelo naprednih misli, čeprav je živel v zelo odmaknjenem obdobju, v času oktobrske revolucije (Ivanović, 1983).

Teorija Vigotskega je prav zaradi svoje filozofske konsistentnosti odprla nov vpogled v razumevanje človekove zavesti. Če naštejemo samo psihološke smeri, ki so se razvile na podlagi te teorije, nam postane jasno, da je njena moč izredna. Ruska vigotskijanska psihologija se namreč razteza od nevropsihologije, defektologije, pedagoške psihologije do psihologije umetnosti in igre. Na Zahodu njegovo teorijo razvijajo trije centri, od katerih je vsak izmed njih utemeljil svoj pristop na enem izmed koncepov Vigotskega. Tako npr. M. Cole, C. Cazden in drugi razvijajo koncept proksimalnega razvoja in pripadajočo pedagoško psihologijo, vključno z modeli poučevanja in načini učenja, J. Wertsch, J. Bruner s sodelavci na podlagi pojma aktivnost in dela razvijajo koncept kulturne osnove psihologije in socialne osnove kognicije, R. van der Veer in J. Valsiner pa naprej razvijata nekatere osnovne predpostavke teorije Vigotskega (Erzar Kompan, 1997).

Pomemben vpliv teorije Vigotskega na učenje in izobraževanje, še posebej v pedagoški praksi, so povzeli tudi angleški strokovnjaki, pri tem pa so poiskali nekakšno srednjo pot med teorijo Vigotskega in Piageta; pri svojem delu se bolj opirajo na epidemiologijo in metodologijo, ki jo je pri svojem delu uporabljal Vigotski, saj se jim njegova razmišljanja zdijo bolj sodobna kot Piagetova (Gillen, 2000).

Vigotski je ustvaril enkratno teorijo, ki je morda najbolj obsežna in humana in jo lahko uporabljamo za osnovo specialnim izobraževanjem v 20. in 21. stoletju, še posebej njegov pogled na prizadete otroke, njihovo rehabilitacijo in razlago človekove duševnosti. Njegova dela so pomembna zapuščina sodobni znanosti, ki mnoga njegova dognanja uporablja v praksi (Gindis, 1999). Tudi sodobne semiotične teorije so uporabile za svojo osnovo

dve pedagoški in tradicionalni razvojni teoriji: Vigotskijevo ter Piagetovo (Hoffmann, 2000).

6 Zaključek

Vigotski se je začel ukvarjati s psihologijo v času razcveta marksistične misli in začetka socializma, zato lahko razumemo njegov projekt kot odgovor mladega genija na izzivalen in upanja poln čas, čas obljub in vere v neko novo, za človeka prijaznejšo dobo. Hotel je ustvariti novo psihologijo, ki bi v celoti zajela novega človeka in ne bi bila več razklana med empiričnim in teoretskim; takratna psihologija je bila namreč močno zaznamovana z behaviorizmom. Vigotski je to poskušal doseči z navezavo na marksistično misel. Zadal si je cilj: narediti enotno znanstveno psihologijo, ki se bo ukvarjala s specifičnimi problemi človeka, to je višjimi psihičnimi funkcijami. Pri tem so mu pomagale boljše razmere po oktobrski revoluciji, saj je prišlo do sprememb v pogledih, zgodovinskega pomena, na obnašanje in psiho človeka, na kar se nanaša eno temeljnih odkritij Vigotskega. Osnovni premik njegove teorije od behaviorizma je torej premik k zavesti kot družbenemu pojavu, saj je Vigotski marksistično misel dopolnil s svojim konceptom in sicer konceptom pomena. Zavest nastane prek socialnega orodja, ki je za Vigotskega jezik. Teorija in eksperimenti Vigotskega so natančnejša psihološka analiza interakcionistične hipoteze o nastajanju človekove zavesti, mišljenja in glavnih duševnih funkcij iz socialne interakcije, se pravi, v procesu prenašanja socialne interakcije med ljudmi v notranjo interakcijo posameznika s samim seboj ob pomoči prisvajanja jezikovnih gest. Predvsem pa je pomemben njegov human in socialen pristop do drugačnih, kar je nakazal že s svojim odnosom do kategorizacije, ko pravi, da ni prav, da se pri otroku poudarja to česar nima, česar ni sposoben, namesto, da bi se poudarile njegove sposobnosti, prednosti (Vigotski, 1983).

7 Viri

- Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Crain, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications*. New Jersey: Prentice Hall International.
- Erzar Kompan, L. K. (1997). *Struktura subjekta pri Vigotskem, magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Dorđević, D. (1988). *Razvojna psihologija*. Gornji Milanovac: Dječje novine.
- Flammer, A. (1982). *Entwicklungstheorien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Furlan, I. (1991). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gindis, B (1999). Vygotsky's vision - Reshaping the practice of special education for the 21st century. *Remedial and special education, 20 (6)*, 32-64.
- Gillen, J (2000). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies, 48 (2)*, 183-194.
- Hayes, N. & Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Horvat, L. (1983). *Teorije in dejavniki kognitivnega razvoja*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Filozofska fakulteta.
- Horvat, L. & Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hoffmann, M. (2000). Learning as sign process. *Zeitschrift für semiotik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Well Publ. Ltd.
- Ignjatović, N. (1990). Pedagoške implikacije teorije Vigotskog. *Psihologija, 23 (1)*, 145-153.
- Ivić, I. (1977). Predgovor. V L. S. Vigotski (1977), *Mišljenje in govor*. Beograd: Nolit
- Ivanović, I. (1993). Predgovor. V L. S. Vigotski (1993), *Osnove defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičnog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Luria, A. R. (1979). *The Making of Mind*. London: Harvard University Press.

Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Filozofska fakulteta.

Thomas, M. R. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Ule, M. (1986). *Od krize psihologije h kritični psihologiji*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Vigotski, L. S. (1960). *Istorijski razvoj ponašanja človeka*. Beograd: Zbornik filozofskog fakulteta.

Vigotski, L. S. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Wertsch, J. V. (1985). *Culture communication and cognition*. New York: The University of Cambridge.

Pregledni znanstveni članek, prejet septembra 2003.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in

približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo

APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:

- primer za knjigo:
Anderson, B. (1998). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- primer za prispevek v zborniku ali knjigi:
Nastran-Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzrok, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.
- primer za članek v reviji:
Martinjak, N. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6 (4), 395-404.
- primer za zbornik v celoti:
Kanduč, Z. (ur.). (2002). *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- primer za diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo:
Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- primer za drugo neobjavljeno delo:
Ambrožič, F., & Hudobivnik, A. (1999). *Citiranje in navajanje virov po APA - Slovenska verzija navodil*. Neobjavljeno delo.
- primer za delo, ki ima več kot pet avtorjev:
Skalar, V. et al. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V P. Zgaga (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil* (61-65). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, brez navedenega avtorja in datuma:
Marihuana. (b. d.). Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.drogart.org/default.asp?THC=19>.

- primer za dela, dostopna na svetovnem spletu, z avtorjem in datumom:
Bereswill, M. (1999). *Gefängnis und Jugendbiographie. Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Pridobljeno 1. 2. 2003. s svetovnega spleta: <http://www.kfn.de/>.
 - več napotkov o navajanju virov iz svetovnega spleta najdete na: *Electronic references. Reference Examples for Electronic Source Materials*. (b. d.). Washington, DC: American Psychological Association. Pridobljeno 1. 2. 2003 s svetovnega spleta <http://www.apastyle.org/electsource.html>.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. "to je dobeseden navedek"), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992: 43). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992).
 12. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
 13. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
 14. Avtorji/ice s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
 15. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
 16. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da

bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.

17. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
18. Vsakemu/i prvemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,
Združenje za socialno pedagogiko,
Kardeljeva pl. 16,
1000 Ljubljana

ali na E-mail bojan.dekleva@guest.arnes.si

Kazalo/Contents

Tematska številka: Teorije razvoja

- | | |
|--|--|
| <i>Špela Razpotnik</i>
Jaz še vem kdo sem in od kod
prihajam - o konceptu etnične
identitete 121 | <i>Špela Razpotnik</i>
I still know who I am and where I
come from - about the concept of
ethnic identity |
| <i>Nataša Martinjak</i>
Telo, gibanje in razvoj
mišljenja 153 | <i>Nataša Martinjak</i>
Body, movement and
development of cognition |
| <i>Darja Čot</i>
Bandurin koncept zaznane
samoučinkovitosti kot pomemben
dejavnik posameznikovega delovanja 173 | <i>Darja Čot</i>
Bandura's concept of perceived
self-efficacy as an important
factor of one's activity |
| <i>Damijana Žist, Irena Oblak</i>
Razvojna teorija Leva
Semjonoviča Vigotskega 197 | <i>Damijana Žist, Irena Oblak</i>
Developmental theory of Lev
Semyonovich Vygotsky |

Navodila avtorjem 227 Instructions to authors