

# Vloga učitelja pri spodbujanju učenja za prihodnost

**Katja Košir**

Razvoj na vseh strokovnih področjih postaja vse hitrejši, nepregleden in nepredvidljiv. Učenje za prihodnost mora torej učence pripraviti za reševanje aktualnih družbenih problemov. Gre torej za učenje veččin, ki bodo v prihodnosti sploh še uporabne. B. Marentič Požarnik (2000) imenuje takšno učenje inovativno učenje in opredeljuje njegovi ključni sestavini: takšno učenje je (1) anticipatorno, saj temelji na predvidevanju prihodnosti, in (2) participatorno, saj predpostavlja demokratično sodelovanje vseh, ki se jih odločitve v prihodnosti tičejo. Takšno učenje temelji na spodbujanju razmišljanja, pa tudi na aktiviranju domišljije in kreativnosti, spodbujanju zavzetosti in odgovornosti.

Na spremenjene zahteve učenja se moramo v prvi vrsti odzvati učitelji. Pa je naše pojmovanje učenja dovolj široko, da zmoremo pri pouku ustvariti pogoje za inovativno učenje?

## 1. Pojmovanja učenja

Učenje lahko pojmujeemo na dimenziji od (1) učenja kot povečevanja količine znanja, zbiranja med seboj nepovezanih spoznanj, dejstev, pojmov in teorij z namenom takojšnjega ali poznejšega obnavljanja ali uporabe pa do (2) učenja kot procesa kvalitativnega spreminjanja obstoječih pojmov in pogledov, proces postopnega ustvarjanja smisla, globljega razumevanja, ustvarjanja pomena in s tem tudi spreminjanja samega sebe kot osebnosti. Če izhajamo iz prvega pola, poučevanje razumemo kot prenos (transmisijo) znanj z učitelja na učenca. Vse več raziskovalnih dokazov pa potrjuje, da je učenje uspešnejše, če poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s preizkušanjem naučenega, torej kot učenje, ki učenca miselno in čustveno aktivira ter je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. (Marentič Požarnik, 2000). Tako učenje daje trajnejše znanje ter učencu pomaga bolje razumeti sebe in svet ter tudi bolj smiselno (proaktivno, kreativno) poseganje vanj. Pedagoški proces v tem primeru ni več le transmisija, ampak živa transakcija (mnoštvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter tudi med učenci samimi) ter nazadnje tudi transformacija (učenčevo spreminjanje pojmovanj o svetu ter spreminjanje sebe – osebna rast).

Saljö (1979), kasneje pa še Marton, Dall' Alba in Beaty (1993) so preučevali pojmovanja učenja s perspektive tistega, ki uči. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev so opredelili naslednje kategorije pojmovanj učenja:

1. učenje kot kopičenje, kvantitativno povečevanje znanja
2. učenje kot memoriranje posredovanih vsebin z namenom poznejše obnove
3. učenje kot ohranjanje, trajnejša zapornitev dejstev, metod in postopkom z namenom kasnejše uporabe
4. učenje kot osmišljevanje, luščenje osebnega pomena iz naučenega
5. učenje kot proces konstruiranja lastne razlage, da bi bolje razumeli resničnost, življenje, sebe
6. učenje kot spreminjanje lastne osebnosti (spremembe v pojmovanju sebe in sveta ter posledično večja samozavest)

Ključen je preskok med prvimi in drugimi tremi pojmovanj učenja – prva tri pojmovanja povezuje predstava o učenju kot o »shranjevanju« obstoječega, druga tri pojmovanja pa v proces učenja vključujejo tudi ustvarjanje novega – torej proaktivnost in ustvarjalnost tistega, ki se uči.

Ta osebna pojmovanja učenja imajo paralele tudi v znanstvenih paradigmah pri preučevanju učenja. Pristopa, ki predstavljata oba prej omenjena pola teh pojmovanj na dimenziji učenje kot transmisija vs. učenje kot transformacija, sta prikazana na Preglednici 1.

#### Behavioristična in konstruktivistična paradigma učenja

<b>Behaviorizem</b>	<b>Konstruktivizem</b>
Dražljaj – odziv Okrepitev	Učenec sam gradi svoje znanje. Učenje se odvija v smiselnih realističnih pogojih.
Poudarek na vedenjih, ki jih je mogoče opazovati in meriti.	Poudarek je na fleksibilnih načinih strukturiranja sveta.
Učenec je črna škatla.	Učenec si gradi lastno interpretacijo.
Učitelj = inštruktor	Učitelj = mentor

Behavioristično pojmovanje učenja je skladno s kvantitativnimi pojmovanju učenja, ki razlagajo proces učenja kot kopičenje informacij. Učenje predstavlja prenos znanja z učitelja na učenca – slednji je kot prazna posoda, ki jo je potrebno napolniti. Povsem drugačna so pojmovanja konstruktivistov, ki menijo, da znanja ni mogoče posredovati ali od nekoga sprejeti, ampak si da mora učenec zgraditi s svojo miselno aktivnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj.

Učiteljeva vloga se torej v sodobnejšem, konstruktivističnem pojmovanju učenja precej razlikuje od tradicionalne predstave učitelja kot strokovnjaka, ki učencem posreduje svoje znanje. Učitelj je torej predvsem mentor, partner v učnem procesu, ki ustvarja smiselne učne pogoje, ki učencem omogočajo izgrajevanje lastnega znanja. Učitelj ni več natak, ki učencem prenaša znanje, pač pa vrtnar, ki spodbuja razvoj njihovih potencialov. Podobno je tudi že Rogers (1983, v Wallace, 2007), sicer predstavnik humanistične paradigme, namesto izraza učitelj uporabljal izraz spodbujevalec učenja (ang. *facilitator of learning*).

Učenje je proces, ki se odvija povsod in ves čas; ga lahko proizvaja le šola ali lahko dobijo učenci izobrazbo za življenje tudi kjerkoli drugje? Ali šola študentom prepušča svobodo in s tem odgovornost za lastno učenje? Če da, v kakšni meri? Ali predstavljajo šole okvir za razmišljanje, refleksijo in učenje ali pa se študenti preprosto odzivajo na zahteve študijskega programa in dejstva iz učbenikov? Takšna in podobna vprašanja si zastavlja Persson (2004) v zvezi z učenjem prihodnosti.

Če želimo pri pouku vzpodbujati radovednost, intrinzično motivacijo in ustvarjalnost ter s tem ustvariti pogoje za inovativnost študentov, se zdi ključno izhajati iz konstruktivistične paradigme in učenje pojmovati kot proces skupnega ustvarjanja znanja. Vsako učenje, ki vključuje osmišljanje, refleksijo in osebni odnos do naučenega, predstavlja tako izumljanje novega znanja (znanja, ki je samo učenčevo) in ne le odkrivanje že znanega. Menim, da omogočanje takšnih učnih pogojev, ki spodbujajo<sup>1</sup> učenje kot odkrivanje in tvorjenje lastnega znanja, pomembno prispeva h kreativnosti študentov pri pouku. S tem pa študijski proces postane predvsem transformacija – ob zaključku (sklopa predavanj, učne aktivnosti, predmeta

kot celote) je študent osebno drugačen kot pred vključitvijo v pedagoški proces, saj se spremeni (nadgrajuje, širi) njegovo pojmovanje (sveta in s tem nujno tudi sebe).

Ta načela je še posebej smiselno upoštevati pri populaciji izrednih študentov, ki vstopajo v pedagoški proces s številnimi lastnimi izkušnjami ter izdelanimi mnenji. Odrasli vstopajo v učni proces z drugačnimi značilnostmi kot otroci in mladostniki. Njihove življenjske izkušnje predstavljajo vir za novo učenje ter omogočajo lažje osmišljanje učenja. Prav tako so odrasli bolj ciljno usmerjeni ter iščejo predvsem znanje, ki je zanje relevantno, njihovi motivi za izobraževanje pa so načeloma bolj notranje narave (Brečko, 1989, Lieb, 1991). N. Ličen (2006) opisuje izobraževanje v odraslosti kot modrost prilagajanja okolju, spreminjanja okolja in osebne razvoja. Zaradi vseh teh značilnosti se zdi konstruktivistično pojmovanje učenja pri učenju odraslih še toliko bolj na mestu.

## 2. Ustvarjalnost

Ustvarjalnost je pogoj inovativnosti. Mayer (1991) opredeljuje ustvarjalnost kot najbolj konstruktivno obliko manifestacije človekove osebnosti, kot preseganje že ustvarjenega. Ustvarjalnost pomeni nasprotje konformizmu, zato je posameznikova svobodna izbira njen ključni predpogoj. Največja blokada ustvarjalnosti je strah pred posledicami. Zato ustvarjalnosti in posledično inovativnosti ni mogoče izsiliti, ukazati, zahtevati. V vsakem izmed nas sta kot speča Trnjulčica, ki potrebujeta prave pogoje, da se prebudita. Za to, da se izrazita, potrebujeta sproščena in dinamična okolja, ki omogočajo oblikovanje idej, njihovo kristalizacijo, kritično presolo in sistematično vplejevanje v prostor in čas (Bulc, 2006).

Mayer (1991) je v svoji raziskavi kot ključni blokadi ustvarjalnosti pri delu izpostavil neučinkovito stimulacijo ustvarjalnega dela in neustvarjalno skupinsko klimo – torej neustrezno vodenje. Menim, da je tako tudi v razredu. Če želimo spodbujati ustvarjalnost učencev, moramo znati pedagoški proces organizirati tako, da v študentih prebudimo njihove potenciale, tudi ustvarjalne. Moja teza je, da je dober učitelj tisti, ki zna v študentih prebuditi njihove (ustvarjalne) potenciale. V tem smislu je učni proces lahko tudi proces spoznavanja in ozaveščanja do tedaj še neodkritih lastnih notranjih virov.

Ustvarjalnost je proces, ki je zanimal predvsem psihologe v okviru humanistične paradigme, zdaj pa se zanimanje zanjo ponovno pojavlja v okviru pozitivne psihologije. Že Rogers (1961) je opredelil ključne notranje in zunanje pogoje, ki zavirajo ali spodbujajo posameznikovo ustvarjalnost.

Med notranjimi, torej na posameznika vezanimi dejavniki ustvarjalnosti Rogers navaja naslednje:

- Odprtost za izkušnje  
Vključuje fleksibilnost, samozaupanje in refleksijo, sposobnost toleriranja negotovosti (da ne hitimo k neki rešitvi, se ne odločimo prehitro). Je blizu dimenziji odprtosti v konceptu velikih pet dimenzij osebnosti. Tudi raziskave (npr. Du Brin, 2002, povzeto po McKenna, 2006) potrjujejo pozitivno povezanost med ustvarjalnostjo in miselno fleksibilnostjo.
- Notranji lokus evalvacije  
Za Rogersa je to ključni pogoj ustvarjalnosti: gre za zaupanje lastnim presojam in okusu, za vrednotenje lastnega dela na podlagi lastnih vrednot in perspektive. To ni

enostavno, saj nas v procesu socializacije in šolanja učijo, da so drugi eksperti za to, da nam povedo, kaj je dobro in kaj slabo.

- Sposobnost igranja z elementi in pojmi  
Gre za sposobnost spontanega igranja z idejami, barvami, oblikami, odnosi, za naklonjenost svobodnemu raziskovanju.

Spodbujanje refleksije in samoocenjevanja v pedagoškem procesu lahko torej spodbuja razvijanje zgoraj navedenih osebnih pogojev ustvarjalnosti.

A teh pogojev ne moremo izsiliti; zrasti morajo v podpornem okolju. S tem pa smo že pri zunanjih pogojih ustvarjalnosti. Kako lahko torej vodja (učitelj, menedžer) ustvari okolje, ki spodbuja ustvarjalnost (učencev, zaposlenih)? Rogers (1961) meni, da so pomembni naslednji pogoji:

- Psihološka varnost  
Gre za zaupanje v potenciale vsakega posameznika, za ozračje v skupini, v katerem lahko vsakdo raziskuje svoje ideje in pristope. Če želimo spodbujati ustvarjalnost študentov, je potrebno biti pozoren na način podajanja povratnih informacij. Te naj bodo posredovane na čim manj ogrožajoč način, osredotočene naj bodo na tisto, kar je dobro. Pomembno je tudi, da dopuščamo delanje napak.
- Psihološka svoboda  
Gre za dovoljevanje posameznikove svobode v simbolnem izražanju. Tudi če člani skupine nimajo svobode v izbiri, kaj bodo počeli, je pomembno, da lahko mislijo in izrazijo, kar želijo. To seveda pomeni tudi sprejemanje odgovornosti za lastno izražanje.

Kako lahko torej učitelj spodbuja ustvarjalnost študentov? Načinov je veliko in vsakdo ubira tiste poti, ki so mu najbližje glede na njegovo pojmovanje učenja, osebnost, izkušnje, cilje predmeta. Ključno pa se zdi, da je ustvarjalen in fleksibilen tudi učitelj; v skladu s konstruktivističnim pojmovanjem pouka je tudi učitelj tisti, ki tekom učnega procesa spreminja in razširja svoja pojmovanja (o študentih, o učenju, o konceptih, ki jih poučuje, o sebi). Dober učitelj je torej tudi sam učenec (Goddard, 2005).

V nadaljevanju navajam nekaj načel, ki jih sama upoštevam pri pouku. Načela izhajajo iz konstruktivističnega pojmovanja učenja in po mojih izkušnjah prispevajo h globljim oblikam učenja – torej učenja kot osmišljanja izkušenj ter spreminjanja in razširjanja pojmovanj študentov o svetu in o sebi. S tem pa tudi k večji ustvarjalnosti študentov.

### **3. Kontekst, ki vzpodbuja učenje kot osebnostno transformacijo učenca študentov – primer dobre prakse**

Na Visoki poslovni šoli Doba Maribor sem nosilka predmetov Osebni menedžment in Poslovno komuniciranje. Predmeta imata sicer različne cilje, povezuje pa ju skupni: izboljšanje osebnostnih in socialnih kompetenc študentov, sposobnost samorefleksije lastnih duševnih procesov, komunikacije in lastnega dela. Ključno vodilo, ki ga skušam čim bolj upoštevati pri oblikovanju pedagoških aktivnosti, je zagotoviti čim aktivnejšo vlogo študentov v pedagoškem procesu ter omogočiti jim čim več učnih situacij za samospoznavanje.

#### **3.1 Aktivna vloga študentov**

Iz pojmovanja učenja kot procesa preizkušanja, osmišljevanja lastnih izkušenj ter osebne transformacije izhajajo drugačne metode poučevanja, kot če učenje pojmuje preprosto kot prenos znanja z učitelja na učenca. Klasičnega frontalnega dela, kjer učitelj razlaga, učenci pa poslušajo, ni več. Komunikacija je nujno dvosmerna: učitelj z vprašanji in z različnimi aktivnostmi vzpodbuja in išče predznanje študentov, njihove izkušnje, mnenja, stališča ... Pedagoški proces tako postane stalni dialog med učiteljem in študenti.

Biggs (1999) opredeljuje štiri stopnje v pojmovanju pouka pri učiteljih po naslednjih fazah:

1. Kakšen je študent?  
Na tej stopnji učitelj učence deli na dobre in slabe, sposobne in manj sposobne, motivirane in manj motivirane. Svojo odgovornost pojmuje kot dobro poznavanje učnih vsebin, ki jih zna jasno razložiti študentom. Nadaljevanje je odvisno od študentov. Če ti ne študirajo, je to zaradi njihovih primanjkljajev.
2. Kaj počne učitelj?  
Učitelj na tej stopnji je motiviran za razvijanje svojih veščin poučevanja. Če študenti niso uspešni, za to krivi sebe.
3. Kaj počne študent?  
Učitelj na tej stopnji poučevanje dojema kot podporo učenju. Prepoznava, da je lahko učenje učinkovito le, če je učenec vključen v aktivnost. Učiteljeva naloga je torej ustvariti učno okolje, ki od učenca zahteva aktivno vlogo.
4. Kako se učenec spoprijema s tem, kar počne?  
Po Biggsu je takšno pojmovanje pouka ključni cilj visokošolskega izobraževanja – učenec je tisti, ki ima kontrolo nad svojim učenjem. Gre za osredotočenost na to, kako se učenec spoprijema s tem, kar počne, na začetku v s strani učitelja zastavljenem okviru, postopoma pa si ustvari svoj lasten učni okvir. Učitelj mu je lahko pri tem v pomoč predvsem z aktivnostmi, ki vzpodbujajo refleksijo naučenega.

Ključno je torej aktivnost prenesti na učenca, v nadaljevanju pa tudi spodbujati refleksijo o naučenem. Sama to počnem z vzpodbujanjem diskusij o določenih učnih vsebinah, postavljanjem vprašanje med razlago, delovnih listov/vprašalnikov, ki omogočajo samospoznavanje, reševanje študij primera, aktivnostmi za prebijanje ledu in (samo)spoznavanje, igrami vlog ter urjenjem veščin v simulirani situaciji.

### **3.2 Spodbujanje refleksije**

Temeljni namen reflektiranja je ozaveščanje občutkov, mišljenja in vedenja z namenom, da smo se v prihodnje zmožni soočiti z novo izkušnjo z bogatejšim repertoarjem, da se lotevamo stvari z višjega izhodišča. Ozaveščanje svojih vzgibov in motivov, pojmovanj, občutij, je za globlje oblike učenja nujno. Le ozaveščanje namreč omogoča spreminjanje, razširjanje pojmovanj ter spremembe (občutij, vedenja, pojmovanja).

Korthagen in Vasalos (2005) opozarjata, da ljudje običajno svoje izkušnje reflektiramo na avtomatiziran način, ki omogoča hitre popravke in rešitve brez poglobljanja v vidike, ki so v ozadju naše izkušnje. Tako nastajajo ustaljeni vzorci odzivanja, ki pogosto vodijo v ponavljanje neučinkovitih rešitev in imajo pogosto za posledico stagnacijo. Za strokovni in osebni razvoj je ključna strukturirana, sistematična refleksija. Ta pa je proces, ki se ga moramo običajno tako študenti kot učitelji šele naučiti.

Sama si pri pedagoškem procesu prizadevam spodbujati refleksijo študentov z vprašanji, ki od študentov zahtevajo, da opredelijo svoj odnos do učnih vsebin, aktivnosti, ki zahtevajo razmislek o lastni motivaciji za določeno aktivnost, s povratnimi informacijami o izvajanju določenih aktivnosti (tudi s strani študijskih kolegov), ter z nalogami, ki na refleksiji temeljijo. Študenti morajo na primer glede na vsebine predmeta reflektirati določeno področje svojega osebnega razvoja (komunikacija, kariera, spoprijemanje s stresom) po določenih kriterijih, ga analizirati (ponavadi z uporabo SWOT analize) ter pripraviti akcijski načrt za morebitne spremembe.

### **3.3 Življenje je skrivnost**

Za področje socialne resničnosti je še posebej značilno, da obstaja o vsakem pojavu množica različnih, pogosto celo medsebojno nasprotujočih si teorij. Kakršnokoli podajanje dokončnih resnic o pojavih, ki sodijo na področje medosebnih odnosov (osebnost, motivacija, učinkovita komunikacija, reševanje konfliktov) se mi zdi potemtakem povsem neprimerno. Blizu mi je stališče enega izmed vodilnih kognitivnih znanstvenikov in konstruktivistov pri nas dr. Urbana Kordeša, da je življenje skrivnost. Naše bivanje je po njegovem mnenju ogromna uganka, ki jo skušamo poenostaviti z različnimi razlagami (teorijami, modeli). Vse skupaj pa ostaja skrivnost, ki je morda ne bomo nikoli razvozlali. In ravno ta skrivnostnost je po njegovem mnenju gibalno raziskovanja, ne pa nekaj, kar bi morali čim prej odpraviti (Kordeš, 2004).

Na ta način skušam različne teorije, modele in priporočila predstaviti študentom. Spodbujam jih, da do naučenega kritični – da iščejo v njih nedoslednosti in izjeme, kakor tudi področja, ki jih določene teorije in modeli dobro opisujejo in so nam zaradi tega v pomoč. Spodbujam jih tudi h kritičnosti do različnih (tudi mojih) priporočil, ter da skupaj razmišljamo tudi o njihovih dobrih praksah (kako premagovati tremo, kako učinkovito posredovati kritiko, kako se spoprijemati s stresom ...).

Vse to zahteva seveda tudi učiteljevo odprtost za različne poglede, mnenja, izkušnje in informacije s strani študentov. Pripomba "Na seminarju o vodenju so nam rekli drugače" učitelja ne bi smela ogrozati.

### **3.4 Vloga čustev pri pouku**

Čustva pri učenju in poučevanju so bila doslej deležna manj pozornosti kot drugi psihološki procesi, npr. spoznavni procesi, motivacija (čeprav močno povezana s čustvi), ustvarjalnost in drugi. V zadnjih letih pa se povečuje raziskovalni interes tudi za področje čustev pri učenju in poučevanju, kar izkazujejo tudi tematske številke vodilnih strokovnih publikacij, kot sta npr. *Teaching and Teacher Education in Educational Psychology Review*, obe iz leta 2006 (Schutz in Pekrun, 2007). Vse bolj smo ozavestili, da je izobraževalni kontekst zelo emocionalen prostor – tako učitelj kot študenti doživljajo tekom učenja široko paleto emocij, ki so lahko tako prijetne kot neprijetne in ki se nanašajo na medosebne odnose (študenti: do študijskih kolegov, do učitelja; učitelj: do študentov), učno snov ter tudi na samega sebe. Rezultati dosedanjih raziskav, ki so preučevale vlogo emocij pri učenju, kažejo, da lahko emocije pomembno učinkujejo na zavzetost, dosežke in osebnostni razvoj tako učiteljev kot učencev (Schutz in Pekrun, 2007).

Tako študenti kot učitelji tekom pedagoškega procesa torej doživljamo različne emocije, ki na različne, pogosto nepredvidljive načine učinkujejo na učne izide. Ključno se mi zdi, da so te

emocije v čim večji meri ozaveščene in včasih tudi izražene. Zato pri pouku (tudi z lastnim vzgledom) spodbujam refleksijoemocij. Emocije so neke vrste kompas, ki usmerjajo naše učenje in samospoznavanje – vodijo nas tja, kjer nam je prijetno, in nas odvrtaajo od neprijetnih (bolečih, dolgočasnih) vsebin. Šele reflektirane emocije nam omogočijo preseganje ustaljenih vzorcev izogibanja določenim vsebnam, ki so za nas čustveno obremenjujoče. Pomembno je, da imajo študenti možnost pri pouku izraziti tudi svojo stisko v zvezi z učnimi vsebinami (npr, da ne zmorejo, da so jim določene vsebine zoprne, da jim predmet ni všeč). Če zmore učitelj to stisko sprejeti, ne da bi ga ogrožala, lahko to študenta razbremeni in se s tem zmanjša tudi intenzivnost njegovih negativnih čustev.

Sama pri pouku včasih občutim stanje, ki ga je Csikszentmihalyi (1990) opisal kot doživetje toka (flow experience). Gre za duševno stanje, v katerem je posameznik povsem zatopljen v to, kar počne, popolnoma vključen v aktivnost in pri tem doživlja pozitivna občutja uspešnosti. Doživetje toka je zelo podobno ciljno usmerjeni otroški igri in predstavlja eno izmed pomembnih osnov ustvarjalnosti. Ne delam si utvar, da se med študijskimi aktivnostmi počutijo tudi učenci, najbrž pa ima moj "pedagoški eros" za posledico tudi večjo zavzetost študentov.

### **3.5 Zavzetosti in ustvarjalnosti ni mogoče zahtevati**

Zavzetost predstavlja antipod zunanji motivaciji, ustvarjalnost pa konformizmu, torej v obeh primerih izpolnjevanju zahtev drugih. Če želimo pri študentih spodbujati višje oblike učenja (torej učenje kot transformacijo nasproti učenju kot transmisiji znanja), je pomembno, da jih k temu povabimo. Pri pouku se mi kot kratka uvodna aktivnost, s katero študenti ozavestijo in izrazijo svojo motivacijo pri predmetu, obnese opredelitev osebnih pričakovanj študentov. Študenti na kartončke anonimno zapišejo svoja osebna pričakovanja pri predmetu, pri čemer jih pozovem k iskrenosti in ne tabuiziram motivov, ki so povsem zunanji (npr. opraviti predmet in biti s tem bližje diplomu). Zapis začetnih pričakovanj študentov nam je sicer v pomoč tudi pri evalvaciji dela ob koncu predmeta, še pomembneje pa se mi zdi, da ubeseditev heterogenosti motivov študentov, ki je sicer prisotna v vsakem razredu (študenti se pač razlikujejo v tem, kako intrinzična/esktrinzična je njihova motivacija pri predmetu) nekoliko sprosti ozračje. Študenti dobijo "dovoljenje", da se sami odločijo, kako se bodo poglobili v aktivnosti, s tem pa se velik del odgovornosti za njihovo učenje prenese nanje.

### **3.6 Jasna struktura**

Že avtorji v okviru v prejšnjem stoletju zelo vplivne teorije samodoločanja (npr. Deci in Ryan, 2000; Ryan in Deci, 2002) so opozorili, da je za kakršnokoli obliko motivacije študentov ključno, da imajo zadovoljeno osnovno psihološko potrebo po občutju kompetentnosti. Gre za potrebo po tem, da smo učinkoviti v svojih akcijah, da delujemo na okolje ter da iz njega dobimo tudi vreden rezultat. Ključni mehanizem, ki omogoča doživljanje kompetentnosti, je jasna struktura. To pomeni jasna in transparentna pravila igre (npr. jasno opredeljena pravila za pripravo izdelkov, jasno opredeljeni cilji predmeta, jasno opredeljena struktura ocene, opredeljeni kriteriji ocenjevanja), utečene komunikacijske poti (in predvsem učiteljeva odzivnost) ter sprotne, dovolj ažurne in opisne povratne informacije s strani učitelja (ter v primeru vrstniškega ocenjevanja tudi študijskih kolegov) o ustreznosti študentovega dela ter o njegovem napredku. Vse to prispeva k boljši strukturiranosti učnega konteksta, daje občutek varnosti ter preko potrebnega občutka kompetentnosti študentov omogoča njihovo zavzetost in ustvarjalnost.

Pri jasnosti in transparentnosti zahtev ter učinkoviti in ažurni komunikaciji tako med študenti kot med učiteljem in študenti so lahko zelo v pomoč sodobna virtualna učna okolja, kot je npr. Moodle ali Blackboard.

### **3.7 Pozitivna učna klima**

Raziskovanje sebe in svoje komunikacije je mogoče le v sproščenem in pozitivnem kontekstu. Odgovornost za doseganje pozitivne učne klime pa je tako na strani učitelja kot na strani študentov, na kar študente posebej opozorim. Učitelj lahko k temu prispeva s spodbujanjem humorja, izmenjave izkušenj, s pristnim zanimanjem za izkušnje in mnenja študentov ter nenazadnje tudi s tem, da si skuša zapomniti njihova imena.

## **4. Zaključek**

Opisano predstavlja nekaj načel moje dobre prakse, ki se bo tekom mojega strokovnega razvoja zagotovo še razvijala in širila, nikakor pa ne predstavlja splošno veljavnih pravil za spodbujanje zavzetosti in ustvarjalnosti študentov v pedagoškem procesu. Ta si v skladu s konstruktivistično paradigmo ustvarja, razvoja in dograjuje vsak sam, upoštevajoč sebe, ciljno skupino, s katero dela, izobraževalne cilje ter širši izobraževalni kontekst.

In kako naj vemo, če smo v svojih pedagoških prizadevanjih uspešni in učinkoviti? Strokovni kriteriji za vrednotenje pedagoškega procesa so različni, ob tem pa si vsakdo oblikuje še svoje lastne, osebne. Moj osebni kriterij za vrednotenje uspešnosti pedagoškega procesa je, da študenti po zaključenem predmetu iz njega izstopijo drugačni kot so v njega vstopili: da so sami sebi bližje. Osebnostno pa mi je najdragocenejša anonimna povratna informacija študenta/-ke, ki je zapisal-a: "Hvala bogu za ta predmet, ki mi je pokazal, da stvari ne počnem narobe, ampak drugače."

## **5. Literatura**

- Biggs, J. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.
- Brečko, D. 1998. Kako se odrasli spreminjamo? Radovljica: Didakta.
- Bulc, V. 2006. Ritmi poslovne evolucije: sistemi, orodja in izkušnje za viharne razmišljanja. Ljubljana: Vibacom.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
- Goddard, B. 2005. Reflections on the future and the professional needs of teachers. V Persson, M. (Ur.) Learning for the future. Dimensions of the new role of the teacher (str. 35-52). Karlstad: The Learning Teacher Network.
- Kordeš, U. 2004. Od resnice k zaupanju. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and teaching: theory and practice, 11, 47-71.
- Ličen, N. 2006. Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete.



- Lieb, S. 1991. Principles of adult learning. Sneto s spletne strani <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.html> dne 11. 6. 2008.
- Marentič Požarnik, B. 2000. Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marton, F., Dall'Alba, G. in Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 19, 277-300.
- Mayer, J. 1991. Ustvarjalno mišljenje in delo. Kranj: Moderna organizacija.
- McKenna, E. 2006. Business psychology and organisational behaviour. Hove in New York: Psychology Press.
- Persson, M. (Ur.) 2004. Toward the teacher as a learner. Contexts for the new role of the teacher. Karlstad: The Learning Teacher Network.
- Rogers, C. 1961. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory. V E. L. Deci & R. M. Ryan (Ur.), Handbook of self-determination research (str. 3-33). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Saljo, R. 1979 Learning about learning, Higher Education, 8, 443-451.
- Schutz, P. A. in Pekrun, R. (Ur.) 2007. Emotion in education. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Wallace, S. 2007. Teaching, tutoring and training in the lifelong learning sector. Exeter: Learning Matters.

<sup>1</sup>Omogočajo ni pravi izraz, saj tudi še tako tradicionalno oblikovan pouk ne more preprečiti procesa tvorjenja lastnega znanja pri učencu.

## **O avtorici**

Katja Košir, Visoka poslovna šola Doba Maribor, [katja.kosir@doba.si](mailto:katja.kosir@doba.si)