

šd šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XVI, številka 3/4, 2012



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Aktualno

- > Predstavitev instrumentov za merjenje bralnih zmožnosti učencev v prvem triletju osnovne šole

Vodilna tema

Učenje učenja

- > Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti
- > Vsako učenje je avtoregulativno – kakšna je torej vloga pedagoških delavcev

Pomoč učencem s težavami pri učenju

- > Vpliv revščine na učenje
- > Perfekcionizem dijakov – kako ga razumeti in upoštevati

Teorija v praksi

3/4

ISSN 1318 - 8267
Poštnina
plačana
pri pošti
1102
Ljubljana
9 771318 826002





ISSN 1318-8267
ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
 letnik XVI, številka 3-4
 Ljubljana 2012

Izdajatelj in založnik:
**Zavod Republike Slovenije za
 šolstvo**

Predstavniki:
mag. Gregor Mohorčič

Uredništvo:
**mag. Cvetka Bizjak (odgovorna
 urednica), mag. Tanja Bezić,
 Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič
 Mrvar, Tamara Malešević,
 Urška Margan, dr. Milko Poštrak,
 dr. Melita Puklek Levpušček,
 dr. Tomaž Vec**

Jezikovni pregled: **Mira Turk Škraba**

Prevod povzetkov v angleščini:
Barbara Lesničar

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:
**ZRSŠ – Založba,
 Poljanska cesta 28,
 1000 Ljubljana
 faks: 01/30 05 199
 e-pošta: zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (4 številke) je
 31,30 EUR za šole in ustanove,
 26,71 EUR za posameznike in
 25,04 EUR za dijake, študente in
 upokojence.

Cena posamezne številke je
 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk:
Present d.o.o.

Naklada:
660 izvodov

Revija je vpisana v evidenco javnih
 glasil, ki jo vodi Ministrstvo za
 izobraževanje, znanost, kulturo in
 šport, pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
 2012

Vse pravice pridržane. Brez
 založnikovega pisnega dovoljenja ni
 dovoljeno nobenega dela revije na
 kakršenkoli način reproducirati, kopirati
 ali kako drugače razširjati. Ta prepoved
 se nanaša tako na mehanske oblike
 reprodukcije (fotokopiranje) kot na
 elektronske (snemanje ali prepisovanje
 na kakršenkoli pomnilniški medij)
 medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Letošnja

jesen je zaznamoval
 žalosten dogodek.
 Umrli je Janez Bečaj.
 Mnogim med nami

je bil učitelj in vzornik. Dva njegova dolgoletna sodelavca in prijatelja smo
 zaprosili, da v počastitev njegovega spomina napišeta nekaj vrstic. Mislim, da
 sta odprto in iskreno ubesedila tisto, kar v tem trenutku mislimo in čutimo vsi,
 ki smo ga poznali.

Prispevek Janeza Bečaja k razvoju šolskega svetovalnega dela je velik. Ko sem
 prebrala članke o vodilni temi jesenske številke – razvoj kompetence učenje
 učenja –, sem ugotovila, da je tudi v to področje vtakano Janezovo znanje in
 njegove ideje. Že pred več kot dvajsetimi leti je učil: »Učitelj je lahko odgovoren
 le za kakovost poučevanja – za učne dosežke so odgovorni učenci.« Takrat ga
 mnogi niso razumeli in se niso strinjali z njim. Vendar ga to ni ustavilo. Svoje
 ideje je ponavljal vedno in povsod in jih v diskusijah tudi dobro utemeljeval.
 Danes, po več kot dvajsetih letih, je to stališče splošno sprejeto. Še več, vtakano
 je v mnoga razvojna prizadevanja v slovenskem šolskem prostoru – tudi v
 prizadevanja za razvoj kompetence učenje učenja pri učencih. Trenutno v
 slovenskem prostoru potekata vsaj dva projekta na to temo. V obeh je eden od
 ciljev spodbujati razvoj samousmerjanja učenja pri učencih. Tega pa ni mogoče
 doseči, če učenci ne prevzamejo odgovornosti za svoje učenje.

Na večini šol, ki se ukvarjajo z razvojem kompetence učenje učenja, imajo pri
 usmerjanju razvojnega dela pomembno vlogo svetovalni delavci. V projektne
 nalogi, ki jo vodi Zavod RS za šolstvo praviloma vodijo projektne time učiteljev.
 To je eden od načinov, kako lahko svetovalni delavec opravlja razvojno
 preventivno delo na svoji šoli. Zato smo tej temi namenili velik del jesenske
 številke revije. V njej je nekaj teoretskih prispevkov, Tatjana Ažman in Cvetka
 Bizjak pa sta predstavili vsaka svoj model razvoja kompetence na ravni šole. Iz
 prispevkov obeh avtoric razberemo, da svetovalni delavec lahko uspešno opravlja
 razvojno preventivno vlogo le takrat, ko ima ustrezne pogoje – ko je njegovo
 delovanje vtakano v načrtovan sistem življenja in dela na šoli. Tega pa sam na
 šoli ne more zagotoviti, ker za to nima ustreznih pooblastil. V prispevku Tatjane
 Ažman je vodstvo svetovalni delavki uspešno zagotovilo kontekst, v katerem

je lahko učinkovito izvajala svojo razvojno preventivno vlogo. Cvetka Bizjak pa opisuje primer projektne naloge, ki jo vodi Zavod RS za šolstvo. Vendar tudi v tem primeru dela niso mogli uspešno začeti, dokler vodja projektne naloge ni vzpostavila sodelovanja z ravnatelji in razvojnimi timi na šolah.

Včasih pa preventivno delovanje učiteljev ni dovolj. Takrat je potrebna posebna pomoč pri razvoju kompetence učinkovitega učenja. V tem primeru šolski svetovalni delavec opravlja kurativno vlogo. O tej vlogi svetovalnega delavca so se razpisali kolegi iz prakse. Predstavili so svoje načine delovanja in tudi sisteme pomoči, ki so jih spoznali na študijskih obiskih v tujini.

Želim vam prijetno branje ob topli peči v mrzlih jesenskih dneh.

Cvetka Bizjak



Uvodnik	1
Janezu v spomin	4
Aktualno	
Predstavitev instrumentov za merjenje bralnih zmožnosti učencev v prvem triletju osnovne šole > Sonja Pečjak	5
Vodilna tema:	
Učenje učenja	
Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti > Barica Marentič Požarnik	7
Samoregulacija in izvršilne funkcije: most med nevroznanostjo in izobraževanjem > Mateja Hudoklin	18
Usposabljanje gimnazijcev za kompetenco učenje učenja > Tatjana Ažman	26
Vsako učenje je avtoregulativno – kakšna je potemtakem vloga pedagoških delavcev > Cvetka Bizjak	37
Vloga vzgojitelja in svetovalnega delavca pri razvoju samoregulacije otroka > Katja Križe	46
Pomoč učencem s težavami pri učenju	
Vpliv revščine na učenje > Sanela Bešić	52
Perfekcionizem dijakov – kako ga razumeti in upoštevati > Gordana Rostohar	60
Obravnava in delo z mladostniki s posebnimi potrebami na Islandiji > Maja Hartman	67
Teorija v praksi	
Otroci s posebnimi potrebami : Od čustvenih težav do vedenjskih posebnosti > Andreja Škrlič	73
Kaj vpliva na izbiro srednješolskega programa > Mateja Verdinek Žigon	82
»Dragi učenci, danes bomo govorili o spolnosti« – Vloga šolske svetovalne službe pri izvedbi spolne vzgoje v šoli > Tatjana Brajović	86





Ta zapis je sočasno nastajal na dveh koncih. Nastal je na dveh listih, a ko sva zapísano pogledala, sva začudeno ugotavljala, koliko je podobnih misli, spominov, predvsem pa, koliko istega sva dobila od Janeza. Zato sva sklenila, da združiva spomine. Z mislijo, ki jo je Janez večkrat izrekel pri delu s skupinami: »Kadar v neki skupini nekdo na nekaj pomisli, je velika verjetnost, da je na isto pomislil še kdo v skupini. Že zato je treba izreči svoje misli.« Prepričana sva, da izrekava misli, čustva in spomine še marsikoga drugega.

Janezu v spomin

Redki, zelo redki so ljudje, za katere bi lahko trdili, da so vzor skoraj vsakomur, s komer so se srečali. Ti si bil nedvomno tak. Čeprav bi se tebi ta ugotovitev zagotovo zdela patetična, si bil v tem, zmeraj bolj kaotičnem času vulgarnega kapitalizma naša zvezda severnica strokovnega dela. V resnici si bil za mnoge smer v razvoju, stabilnost in zanesljivost v logični argumentaciji, neizprosno strokoven, točka opore v raznih dilemah, zavzemal si se za dobrobit in socialnost v pravem pomenu besede.

Ideje, razmisleki, navdušenje nad argumentirano razpravo, ki si jih sejal okoli sebe, so tisti delčki tebe, ki ne bodo ugasnili. Ker jih je preveč. Ker so se predobro zasejali in so vzkli v trdožive ideje. Ker živijo v vsakem izmed nas, ki smo imeli priložnost srečati, spoznati, živeti tvoje misli. Nedavno tega je nekdo rekel: »On je edini, ki ga poznam, da je znal navdušiti vse v zbornici, ne da bi uporabil kakršen koli elektronski pripomoček.« Navidezno lahkotno, s šarmom, karizmo, neizrekljivim optimizmom si znal spregovoriti o problemih šolstva, vodenja, vzgojnih problemih, motnjah vedenja, šolski kulturi, skupinski dinamiki, socialnem vplivanju ... Poglobljeno, načrtno, neskončno študiozno, s sklicevanjem na izvorno. Pravzaprav o vsem, kar je povezano z našo socialno platjo življenja in tisto, ki je manj- ali celo nesocialna. Ob svoji skromnosti si skoraj neopazno razvil eno najbolj revolucionarnih teorij v socialni psihologiji - o dvojni funkciji socialne interakcije.

Svoje bogate strokovne izkušnje iz vzgojnega zavoda v Logatcu, osnovne šole, Svetovalnega centra ali pa dela s študenti, z ravnatelji, s svetovalnimi delavci ... si znal predstaviti s humorjem in povezati s teorijo, tako da jo je lahko razumel vsakdo. Logatec te je zaznamoval, vsrkal vase, nekatere nas je zbližal (da smo ostali skupaj in prijateljevali in vseskozi predelovali zavodske teme). Zavodsko dogajanje ti je dalo nešteto izhodišč za praktično delovanje in tudi za teoretska opredeljevanja v socialni psihologiji. V mnogih delavnicah in izobraževanjih skupinske dinamike, treningov komunikacije, senzitivity treningov si se zmeraj znova izkazoval kot mojster komunikacije, ki zna občuteno prisluhniti potrebam vsakega udeleženca. Izkušnje teh delavnic so posejane vsepovsod po Sloveniji. In to ne le kot neke navadne strokovne izkušnje, ampak kot delčki mozaika v naših strokovnih osebnostih, kot nekaj, kar prenašamo zmeraj znova na druge ljudi, s katerimi delamo in živimo.

Zmeraj znova si nas tudi spravljal v začudenje s svojimi provokacijami, katerih edini namen je bil zbuditi nas iz našega v krog ujetega razmišljanja. Kot mentor, učitelj, svetovalac in eden od začetnikov supervizije si bil vselej pripravljen na dvoboj misli. In tvoja iskrivost pri tem je bila znova in znova izvor optimizma za težave, s katerimi smo se obračali nate. Za nas si bil posebljena vrednota, dober človek, skromen in obenem velik, stal si nam ob strani. Ob tebi smo se učili poštenosti - tako do sebe kot do drugih - in kaj je občutljivost za resnico, čeprav si se večkrat namuznil: »Kaj pa je resnica, je to nekaj, kar objektivno obstaja, ali to le verjamemo, ali pa je to nekaj, kar skupaj soustvarjamo?« Tvoja drža, ki bi jo lahko poimenovali kot dostojanstvo ali resnična sposobnost, da znamo razmejiti pogled na osebo in na njeno vedenje, ti je omogočala, da si bil lahko miren in neobremenjen v odnosu do ljudi.

Znal si poiskati, predstaviti in nadaljevati tehtne misli drugih ter hkrati opozoriti, da niso le novosti in tuje znanje nekaj, kar moramo ceniti. Učil si nas tehtati tuje in lastne besede, da izrečenega ne gre zmeraj jemati za nekaj samoumevnega. In vendar je tako težko sprejeti nekaj samoumevnega, kot je smrt. Še posebno, kadar je prezgodnja in kadar nam vzame nekoga tako dragocenega.

Jože Škrli in Tomaž Vec

Predstavitev instrumentov za merjenje bralnih zmožnosti učencev v prvem triletju osnovne šole

Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta v Ljubljani
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

V letih 2009 do 2011 je na Centru za psihodiagnostična sredstva v Ljubljani pod vodstvom Dušice Boben in pod okriljem Ministrstva RS za šolstvo in šport potekal projekt ESS Razvoj bralne pismenosti: diagnostični pripomočki za ocenjevanje bralne pismenosti in oblikovanje modela bralne pismenosti, v okviru katerega smo avtorice Sonja Pečjak in Anja Podlessek (s Filozofske fakultete v Ljubljani) ter Lidija Magajna in Nataša Potočnik (s Pedagoške fakultete v Ljubljani) razvile instrumente za preverjanje bralnih zmožnosti učencev v prvem triletju osnovne šole. Nastala sta dva instrumenta: Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev in Bralni test.

Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev

Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev ali na kratko OSBZ avtoric Sonje Pečjak, Lidije Magajna, Nataše Potočnik in Anje Podlessek (2011), služi svetovalnim delavcem (psihologom, pedagogom, specialnim pedagogom) in učiteljem za preverjanje bralnih zmožnosti učencev prvih treh razredov osnovne šole. Je dober triažni instrument za odkrivanje tistih učencev, ki ne dosegajo niti minimalnih bralnih standardov. Ocenjevalna shema ima tri oblike: OSBZ-1 je za preverjanje bralnih zmožnosti učencev prvega razreda; OSBZ-2 je za preverjanje bralnih zmožnosti učencev drugega razreda in OSBZ-3 služi preverjanju bralnih zmožnosti učencev tretjega razreda. Pri tem obstajata za vsak razred *dve različici OSBZ*. Prvo lahko učitelj upora-

bi na začetku posameznega razreda in je označena kot različica Z za začetek (npr. OSBZ-1Z), drugo različico pa lahko uporabi proti koncu leta in je označena kot K za konec (npr. OSBZ-2K).

Ocenjevalne sheme merijo v vseh treh razredih te bralne dimenzije: sposobnosti fonološkega zavedanja, razumevanje prebranega, motivacijo za branje in kakovost tehnike glasnega branja (v drugem in tretjem razredu). Poleg tega pa lahko testator v prvem razredu s shemo preverja še poznavanje koncepta knjige in pravil o branju ter poznavanje črk. V drugem razredu s shemo preverja dodatno še zmožnost uporabe semantičnega, sintaktičnega in fonološkega ključa pri branju. V tretjem razredu pa s shemo lahko preveri še hitrost (oz. avtomatiziranost) tehnike tihega branja.

Podatki o stopnji razvitosti bralnih zmožnosti učencev, ki jih svetovalni delavec in/ali učitelj zbereta na začetku leta, služijo prvenstveno načrtovanju učiteljevega dela z vsemi učenci in bolj intenzivni pomoči tistim, pri katerih ugotovi določene šibkosti, primanjkljaje. Podatki, ki jih z ocenjevalnimi shemami zbereta proti koncu in ob koncu leta, pa nudijo učitelju povratno informacijo, koliko mu je med letom uspelo razviti bralne zmožnosti pri posameznih učencih, so lahko podlaga za ocenjevanje učencev in pomenijo pomembne smernice učitelju v višjem razredu, kje nadaljevati z razvojem bralnih zmožnosti pri učencu/-ih.

OSBZ za učence v posameznem razredu ima te sestavne dele:

- *preizkus (priročnik)* z natančnim opisom posameznih podtestov, navodili za izvedbo, vrednotenje in normami;
- *predloge*, ki jih svetovalni delavec/učitelj predloži učencu, da ta lahko naredi nalogo;
- *odgovorne liste*, ki jih izpolnjujeta učitelj/testator in učenec z zbirno preglednico rezultatov posameznega učenca;
- *šablono* za vrednotenje vprašalnika motivacije za branje ob koncu drugega razreda in v tretjem razredu, ki jo uporabi testator za hitrejše vrednotenje.

Izvedba ocenjevalne sheme navadno zahteva individualen pristop. Naenkrat lahko učitelj/testator zbere podatke le za enega učenca. Izjema so le podtesti *hitrost tihega branja*, *razumevanje* in *motivacija za branje* v drugem in tretjem razredu, ki jih učitelj lahko izvede individualno ali skupinsko. Večina podtestov je časovno neomejena, le merjenje hitrosti tihega branja je časovno omejeno.

Bralni test – 3

Bralni test-3 avtoric Sonje Pečjak, Nataše Potočnik in Anje Podlesek (2011) ugotavlja splošno bralno zmožnost učencev ob koncu prvega triletja osnovne šole, tj. ob koncu tretjega razreda.

Uporabljajo ga lahko učitelji in/ali svetovalni delavci. Test daje učitelju/svetovalnemu delavcu natančnejšo sliko o izurjenosti tehnike branja pri učencu in stopnji učenčevega bralnega razumevanja. S tem omogoča učitelju/svetovalnemu delavcu učinkovitejše načrtovanje pomoči (intervencij) posameznemu učencu ali skupini učencev.

Komplet bralnega testa-3 sestavljajo:

- *priročnik* z opisom testa, navodili za njegovo izvedbo, vrednotenje in normami;
- *bralni test* z dvema sklopoma nalog, ki jih učenec bere;
- *odgovorni list*, na katerega učenec piše odgovore, in
- *šablono za vrednotenje* odgovornih listov učencev.

Bralni test je časovno omejen in primeren za *individualno* in/ali *skupinsko izvedbo*. Tako lahko učitelj/svetovalni delavec v kratkem času pridobi informacije o hitrosti branja in stopnji razumevanja prebranega od posameznega učenca ali od vseh učencev enega oddelka.

Bralni test je sestavljen iz dveh podtestov, tj. *hitrost razumevanja* in *stopnja razumevanja*. Podtest *hitrost razumevanja* ugotavlja hitrost procesiranja informacij učenca, ki je pokazatelj avtomatiziranosti njegovega branja. Hitrost razumevanja kaže, kakšna je lahko dejanska hitrost branja učenca, ki mu še omogoča razumevanje. Podtest *stopnja razumevanja* kaže, koliko in katero vsebino razume učenec. Na podlagi tega lahko določimo stopnjo razumevanja učenca pri branju (samostojno stopnjo razumevanja ali stopnjo, ki jo učenec lahko doseže ob pomoči učitelja).

Kot podpora obema instrumentoma je izšla tudi monografija z naslovom *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje* avtoric Ljubice Marjanovič Umek, Urške Fekonja Peklaj in Sonje Pečjak. V drugem delu knjige predstavljamo pomen posameznih specifičnih

Kot podpora obema instrumentoma je izšla tudi monografija z naslovom *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*.

sposobnosti za učinkovito učenje začetnega branja in kažemo na različne možnosti razvoja teh sposobnosti tako v šolskem kot domačem okolju, kar je dobro izhodišče za preventivne in intervencijske dejavnosti svetovalnih delavcev, učiteljev in staršev.

Učenje učenja

Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti

Barica Marentič Požarnik, Filozofska fakulteta Ljubljana (upokojena profesorica)
barica.marentic@guest.arnes.si

● **Povzetek:** »Zgodbo« svojega strokovnega ukvarjanja s področjem učenje učenja dopolnjujem s predstavitvijo sodobnih kognitivno in fenomenografsko utemeljenih modelov strukture te kompleksne kompetence. Pri tem poudarjam komplementarnost aktivnosti učitelja in učenca, ki šele v povezavi vodijo do uspešnega samostojnega učenja, in hkrati pomembnost in zahtevnost spreminjanja učenčevih učnih strategij.

Ključne besede: učenje učenja, kognitivni pogled, fenomenografija, struktura kompetence učenje učenja, razvijanje učenja učenja.

Learning how to learn – from past experience to future challenges

● **Abstract:** The »story« of my professional involvement with learning how to learn is being complemented with the presentation of modern cognitive and phenomenography supported models of this complex competence structure. At the same time I point out both the complementativity of the teacher and learner's activities as well as the importance of the learners learning strategies which are difficult to change (a demanding process). The previously mentioned activities can lead to successful independent learning only on condition they happen simultaneously

Key words: Learning to learn, cognitive perspective, phenomenography, learning to learn competence structure, development of the learning to learn process

Za uvod

Problematika »učenje učenja« oziroma opozorilo, da bi morali naše učence čim bolj opremiti za uspešno samostojno učenje, se vedno znova prerine v ospredje pozornosti strokovne javnosti. Zadnji tak val opozoril je pripisati predvsem dejstvu, da je Evropska skupnost uvrstila učenje učenja med osem najpomembnejših oziroma »ključnih« zmožnosti - kompetenc, s katerimi naj bi opremili mlado generacijo (Proposal ..., 2005). Ta težnja ni povsem nova, kar naj ponazori tale citat: »Ena od vedno pomembnejših nalog sodobne šole (je) poleg posredovanja znanja tudi miselno aktiviranje učencev in njihovo usposabljanje za samostojno pridobivanje znanja med šolanjem in kasneje v življenju. Dandanes se nova znanstvena in strokovna spoznanja na vseh področjih človekovega udejstvovanja tako hitro razvijajo in tudi tako hitro zastarevajo, da šola ne more dati učencu vseh spoznanj, ki jih bo kdaj potreboval, oboroži pa ga lahko s samoizobraževalnimi tehnikami.« (Marentič Požarnik, 1967) Problematika ni nova niti za šolske svetovalne delavce; z njo se je vsak od njih že gotovo srečal, bodisi v procesu individualnega svetovanja učencem z učnimi težavami bodisi kot predavatelj ali sogovornik, organizator predavanj učiteljem ali staršem.

V nadaljevanju nameravam najprej predstaviti zgodbo svojega ukvarjanja s tem področjem in s tem iz osebne perspektive osvetliti časovni potek - kroniko dogajanja in razvoj idej ter akcij. To naj bi spodbudilo bralce k osmišljanju njihove lastne dejavnosti, k razmisleku, kje smo danes in kako naprej - kako od teoretsko zasnovanih ciljev do praktično izvedljivih načrtov za prihodnje delovanje.¹

Učenje učenja – pomembna stalnica moje poklicne avtobiografije

Področje učnih navad, tehnik, strategij, pristopov, stilov ... ali kakor koli jih že poimenujemo, me je sprem-

ljalo celotno obdobje poklicnega delovanja, z začetkom v šestdesetih letih po prihodu na zavod za šolstvo in nato na novoustanovljeni pedagoški inštitut. Takoj po koncu študija (tedaj na srečo še obojega - psihologije in pedagogike) se mi je izoblikovalo prepričanje, da je največ, kar lahko psihologija ponudi učiteljem, »razumevanje in kontroliranje procesa učenja v najširšem smislu, z vidika teh, ki se učijo - kaj se v njih dogaja, kaj pospešuje in kaj razvija ta proces« (iz rokopisne priprave na predavanje učiteljem o metodah učenja, 1964). Učitelj naj bi usmerjal učenca, »kako naj se uči, da bo njegovo učenje čim bolj ekonomično, racionalno, da se bo čim več in čim bolj kakovostno naučil ob enakem ali manjšem naporu oz. porabljenem času« (prav tam, 1964). Za temo ene prvih raziskovalnih nalog pedagoškega inštituta sem zato predlagala Ugotavljanje in razvijanje učnih navad in tehnik v šolah II. stopnje (Marentič Požarnik, 1967). Na podlagi tedaj dostopne literature sem sestavila ustrezne vprašalnike (o učnih navadah, motivaciji in stališčih do šole) za gimnazijce ter jih osebno predložila desetodstotnemu vzorcu učencev prvih razredov slovenskih gimnazij (koliko je bilo potovanja po tej lepi Sloveniji!). Na voljo sem imela tudi podatke o njihovem učnem uspehu in sposobnostih.

Pri dopolnjevanju teoretične podlage mi je zelo prav prišlo šestmesečno bivanje v ZDA leta 1966/67 (literatura, obiskovanje predavanj, zlasti o učinkovitih tehnikah branja), kjer sem tudi pridno luknjala kartice z vnašanjem podatkov za računalniško obdelavo za vseh 399 dijakov - le redki se danes še spominjajo tedanje okorne tehnologije. Naloga je prerasla v doktorsko disertacijo, ki sem jo zagovarjala leta 1971 (Marentič Požarnik, 1971a). Z rezultati in njihovo interpretacijo sem seznanjala pedagoško javnost v člankih in publikacijah (Marentič Požarnik, 1971b, 1988), dijakom je bil namenjen mini priročnik (Marentič Požarnik, 1969), imela pa sem tudi vrsto predavanj za učitelje. Med rezultati so morda omembe vredni tisti, ki analizirajo razlike v učenju med dobrimi in slabimi učenci, npr. da se dobri učenci pogosteje učijo sproti, da lažje razumejo besedilo v učbenikih, da primerjajo snov iz raznih predmetov. Ugotovljene so bile tudi pomembne razlike v učenju fantov in deklet - dekleta so izjavljala, da posvečajo učenju mnogo več časa, a ga ne znajo vedno ekonomično izkoristiti.

Vzporedno s tem sem zasnovala tudi eksperiment, ki je potekal v šol-

Problematika »učenje učenja« oziroma opozorilo, da bi morali naše učence čim bolj opremiti za uspešno samostojno učenje, se vedno znova prerine v ospredje pozornosti strokovne javnosti.

¹ (Avto)biografske zgodbe ali pripovedi (narratives) so vse bolj razširjen pristop v kvalitativni raziskovalni metodologiji, ki naj pomaga razumeti subjektivno perspektivo udeležencev raznih procesov, zlasti na področju spodbujanja profesionalne rasti učiteljev in njihovih izobraževalcev (Marentič Požarnik, 2006b; Elbaz-Luwisch, 2010; Javornik Krečič, 2006).

skih letih 1967/68 in 1968/69 na štirih gimnazijah (Marentič Požarnik, 1971b). Dva profesorja slovenščine in dve profesorici psihologije so po skupnih navodilih in gradivih dijake prvih letnikov načrtno uvajali v razne vidike uspešnega učenja. Na voljo so imeli 16 ur, ki so jih razporedili v en semester enkrat tedensko (kar se je izkazalo za uspešnejše) ali enkrat na 14 dni skozi celo leto. Obravnavali so med drugim motivacijo za učenje, učno okolje, ekonomično uporabo časa in načrtovanje, koncentracijo in utrujenost, uspešno branje in učenje iz učbenikov, zapisovanje in zapiske, pripravo na ustno in pisno preverjanje. Uporabljene metode: razlaga s pogovori, krajše ankete, praktične vaje. Eksperiment je bil zasnovan strogo po metodologiji, ki sem jo še »svežo« prinesla iz študija; izbrali smo dokaj izenačene pare eksperimentalnih in kontrolnih oddelkov in ugotavljali statistično pomembnost razlik med njimi tako v poznavanju kot v uporabljanju učnih navad in tehnik med začetkom in koncem šolskega leta, dalje razlike v spremembah stališč do šole, v hitrosti branja in stopnji razumevanja besedila, v učnem uspehu in tudi v rezultatih na nalogah objektivnega tipa iz dveh predmetov.

Pokazalo se je le nekaj statistično pomembnih razlik v prid eksperimentalnim oddelkom (npr. v hitrosti branja, v rezultatih na nalogah objektivnega tipa), mnogo manj, kot sem pričakovala v svoji naivni zagnanosti. Z današnje perspektive se mi zdi zanimivo, da je prišlo pri prvošolcih med začetkom in koncem šolskega leta do znatnega padca rezultatov tako na vprašalniku o učnih navadah kot tudi v stališčih do šole in učenja, kar je bil verjetno rezultat nelahkega privajanja na srednješolski režim učenja. Drugo leto je eksperiment potekal le še na dveh gimnazijah, na katerih sta ga izvajala profesorja psihologije, saj se je izkazalo, da imata le onadva za to dovolj strokovnega znanja, medtem ko je bil za oba slovenista to pretrd oreh. Anketa med devetnajstimi profesorji psihologije je pokazala, da smatrajo kot najučinkovitejšo obliko uvajanja dijakov v uspešno učenje ciklus posebnih ur, na drugo mesto pa so postavili navajanje, ki je organsko vključeno v pouk vsakega učnega predmeta.

V tem smislu sem sklenila, da »navodila za učenje ne smejo obviseti v zraku, marveč jih morajo učenci še in še uporabljati v praksi pri učenju posameznih predmetov. To pa bodo delali le, če jih bodo učitelji vsak dan med poukom navajali na to in tako pri razlagi kot pri obnavljanju v čim večji meri upoštevali spoznanja psihologije učenja.« (Marentič Požarnik, 1971b: 15-16)

Torej »bi bilo treba dopolniti izobraževanje gimnazijskih učiteljev raznih predmetov ter modernizirati učne načrte, metode in sredstva (manj poudarka na usvajanju dejstev, večja aktivizacija učencev, več usmerjanja k samostojnemu učenju in uporabi učbenikov in drugih virov, pri tem imajo pomembno vlogo razredne knjižnice in šolska knjižnica s strokovno literaturo, učbeniki, ki omogočajo uspešno samostojno učenje. Le taka kombinacija prizadevanj bo napravila učence gim-

»Navodila za učenje ne smejo obviseti v zraku, marveč jih morajo učenci še in še uporabljati v praksi pri učenju posameznih predmetov. To pa bodo delali le, če jih bodo učitelji vsak dan med poukom navajali na to in tako pri razlagi kot pri obnavljanju v čim večji meri upoštevali spoznanja psihologije učenja.«

nazij polagoma samostojne in učinkovite pri pridobivanju novih znanj.« (Marentič Požarnik, prav tam)

Te zahteve podpiram še danes. Na kaj pa gledam danes drugače? Seveda že na terminologijo, saj sem opustila izraz učne tehnike, ker je preozek, preveč tehnicističen. Raje govorim o strategijah učenja, ki so bolj ciljno usmerjene, tudi o konkretnjših taktikah, o pristopih k učenju, pa o razlikah v učnih stilih (podrobneje v Marentič Požarnik, 2000: 14. pogl.). Kritična sem tudi do tedaj uporabljene objektivistično kvantitativne metodologije, ki je slonela predvsem na vprašalnikih zaprtega tipa in statistični obdelavi podatkov (tak metodološki pristop, žal, pri nas še absolutno prevladuje); dijaki so sicer imeli priložnost, k vsakemu vprašanju kaj dopisati, kar so mnogi tudi izkoristili. Vendar se nisem o problematiki učenja pogovarjala niti z enim dijakom ali učiteljem, razen z izvajalci eksperimentalnega programa, s katerimi sem imela redne stike. Nisem prisostvovala pouku niti kakšni uri, posvečeni uvajanju dijakov v učne strategije. Danes bi raziskavo zasnovala mnogo bolj poglobljeno, akcijsko-kvalitativno.

Manj sedaj tudi verjamem v moč raznih **priročnikov o učenju**, ki so bili zlasti v sedemdesetih in osemdesetih letih preteklega stoletja dokaj razširjeni, tako pri nas kot v tujini (Pečjak, 1977; Maddox 1976; Kunaver, 1996); sem lahko štejemo tudi tiste o miselnih vzorcih - Buzan (1980) ali Russell (1993). Sama sem poleg priročnika za srednješolce (Marentič Požarnik, 1969) na pobudo dekana ekonomske fakultete izdelala interni priročnik za študente začetnike, pozneje pa sodelovala tudi pri priročniku Študentom na pot (Krajnc in sod., 1993). Pri izvedbi predmeta pedagoška psihologija za študente pedagogike in andragogike sem uporabljala priročnik Umetnost učenja (Rose, Goll, 1993), ki >

vsebuje tudi avdiovizualne pripomočke (avdio in video kaseto) in dokaj dobro vključuje socialno-emocionalne vidike učenja. Med novejšo in obsežnejšo spada priročnik Ažman (2009). Priročnikov je še cela vrsta; posebna skupina so tisti o tehnikah uspešnega branja, ki jih v tem prispevku ne predstavljam.

Do kolikšne mere takšni in podobni priročniki, ki jih je v tujini, zlasti na angleško govorečem področju, nastalo na stotine, pomagajo učencem izboljšati njihov način učenja? Verjetno precenjujemo njihovo vlogo, saj brez dodatne podpore učiteljev ali drugih strokovnjakov ne učinkujejo oziroma so v pomoč le posebej motiviranim učencem ali »delujejo« v okviru organiziranih oblik dela z učenci - podobno kot priročniki za uspešno hujšanje.

»Kognitivni preobrat« v pogledu na učenje učenja

Nekje v osemdesetih letih se je zgodil moj »kognitivni preobrat« - spoznanje, da ni bistvo v vplivanju na to, kako ljudje ravnajo, ko poučujejo ali se uče, ampak v tem, kaj je »zadaj« za njihovim ravnanjem, spretnostmi - katera prepričanja, pojmovanja, verovanja določajo njihovo delovanje. Bistveno za to, kako se bo lotil učenja, je, kaj predstavlja posamezniku dobro učenje, dober pouk, kakovostno znanje (podrobneje v Marentič Požarnik, 1998). Tako je na primer od učenčevega pojmovanja, kaj je bistvo (dobrega) učenja (po Saljōju - ali je to predvsem količinsko kopičenje, memoriranje, pridobivanje dejstev, ki si jih zapomniš in pozneje uporabiš, ali pa luščenje smisla ali celo proces, ki ti po-

Bistveno za to, kako se bo učenec lotil učenja,
je, kaj predstavlja posamezniku dobro učenje,
dober pouk, kakovostno znanje.

maga bolje razumeti resničnost - glej Marentič Požarnik, 2000), odvisno, kako se bo lotil učenja. Prav tako učiteljevo ne vedno ozaveščeno pojmovanje o tem, kaj je dober pouk in kakšen je dober učitelj (ali je na primer predvsem prenašalec znanja ali spodbujevalec kakovostnega učenja) bistveno vpliva na to, kakšne pristope in metode bo uporabljal in koliko bo spodbujal in usposabljal učence za samostojno, odgovorno učenje. To zadeva med drugim osrednje vprašanje odnosa med (dobesednim) učenjem na pamet in učenjem z globljim razumevanjem. Pri razvijanju učnih strategij ne gre več le za to, ali se učenec uči vsak dan redno, ali ima urejene zapiske, ampak za širši problem - na kakšni spoznavni ravni potekata pouk in učenje.

Postopno se mi je utrdilo prepričanje, da sta **način učenja in poučevanja dve zrcalni polovici iste celote,**

da sta pouk in učenje tesneje povezana, kot smo si običajno pripravljeno priznati, in da ne dosežemo veliko, če ju obravnavamo ločeno. Ni bistveno, če učenec neki zunanji strokovnjak občasno pove, kako se učiti - pomembneje je, da vsak učitelj poučuje tako, da spodbuja kakovostno samostojno učenje, da izziva razmišljanje učencev in ne le zapomnjenje. V skladu s tem spoznanjem se je moj strokovni interes postopno preusmeril v izobraževanje učiteljev, vključno z visokošolskimi. Prvotno sem ukvarjala s tem, kako učiteljem, predvsem na podlagi mikroučnih poskusov, pomagati, da razvijejo potrebne **učne spretnosti**, npr. spretnost zastavljanja vprašanj višje taksonomske ravni in vodenja dobre, ustvarjalne diskusije (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 1980; Marentič Požarnik, 1981, 1987). Pozneje pa sem ugotovila, da je treba na različne načine učitelje spodbuditi tudi k čim bolj poglobljeni refleksiji o kakovostnem poučevanju in o njihovi vlogi.

Ob tem se srečamo s spoznanji raziskovalcev s **fenomenografskim teoretičnim izhodiščem**, kot so Entwistle (1981), Vermunt (1989, 1993), Simons (1992), Gibbs (1981). Pri njih gre za proučevanje različnih načinov, kako ljudje izkusijo in dojemajo posamezne vidike resničnosti, v tem primeru učenje in poučevanje, in kako to vpliva na njihovo ravnanje. Za učenje učenja so pomembne predvsem raziskave o pojmovanjih učenja in znanja, zlasti osnovno razlikovanje med površinskim in globinskim pristopom k učenju ter kaj določa ta pristop.

S poglobljanjem v dela omenjenih in drugih avtorjev sem postopno razširila prvotni pogled na bistvo učenja učenja, ki je bilo osredinjeno na posredovanje posameznih konkretnih strategij oz. tehnik učencev in morda še na vplivanje na njihovo motivacijo oz. stališča do učenja. Uvidela sem, da **področja učenja ni mogoče obrav-**

navati ločeno od pouka in od dejavnikov, ki določajo kakovost tako pouka kot učenja, in da imajo pri tem pomembno vlogo subjektivna pojmovanja tako učiteljev kot učencev.

Naj predstavim povzetek glavnih sestavin Vermuntovega modela, ki je imel tudi v mednarodnem merilu močan vpliv tako na raziskave o strukturi zmožnosti učenja kot tudi na modele izboljševanja kakovosti učenja zlasti na srednješolski in visokošolski ravni (Vermunt, 1989, 1993).

MENTALNI MODEL UČENJA: notranje skladna celota pojmovanj je »filter«, ki vpliva na **UČNE AKTIVNOSTI UČENCA**, te pa določajo **KAKOVOST UČNIH REZULTATOV** in se delijo na:

SPOZNAVNE MISELNE aktivnosti	METAKOGNITIVNE – usmerjevalne, kontrolne aktivnosti	AFEKTIVNE aktivnosti
a) Na MENTALNI ravni, npr.: <ul style="list-style-type: none"> - primerjanje - analiziranje - strukturiranje - memoriziranje - povezovanje b) Na MATERIALNI ravni, npr.: <ul style="list-style-type: none"> - podčrtovanje - delanje izpiskov - miselni vzorci - sheme 	<ul style="list-style-type: none"> - Načrtovanje učnih aktivnosti - Spremljanje, kontroliranje - (Samo)preverjanje - Diagnoza vrzeli - Razmislek o uspešnosti strategij - Njihovo spreminjanje 	<ul style="list-style-type: none"> - Pripisovanje (ne)uspeha, - (Samo)motiviranje, - Presoja lastnih zmožnosti, - Vlaganje mentalnega navora - Uravnavanje čustev: <ul style="list-style-type: none"> a) pozitivnih: zavzetost, samozaupanje b) negativnih: spoprijemanje z negotovostjo, s strahom

Vermunt opredeljuje mentalni model učenja pri učenecu kot skladen sistem pojmovanj, tudi napačnih, o učenju, ciljeh učenja, učnih aktivnostih, sebi kot učenecu in tudi o usmerjanju, uravnavanju učenja (ali je npr. strukturiranje snovi bolj »moja« stvar ali stvar učitelja) (Vermunt, 1989: 2-4), kar je sorodno, a še nekoliko širše, kot pojmovanja učenja po Saljöju (Marentič Požarnik, 1998).

Pomemben prispevek Vermunta je, da je postavil je **enoten model aktivnosti učenca in učitelja, ki vodi do uspešnega učenja**, kar je razvidno že iz naslova prispevka, ki poudarja medigro notranjega (s strani učenca) in zunanjega (s strani učitelja) uravnavanja učenja (Vermunt, 1989). Podobno kot ima učenec svoj mentalni model učenja, ima tudi učitelj mentalni model poučevanja. Poučevanje sicer še vse pre pogosto pojmuje kot prenos znanja in spretnosti na učence in vidi svojo vlogo v tem, da natančno opredeli cilje, razstavi snov, jo razloži in potem preverja in ocenjuje. Če pa učitelj pojmuje pouk kot spodbujanje in uravnavanje miselnih aktivnosti učencev, kar naj bi bila po Vermuntu najpomembnejša naloga pouka, potem jih bo spodbujal, da **sami** analizirajo, primerjajo, strukturirajo, povezujejo ..., skratka, postopno jim bo dodelil večjo odgovornost za njihovo lastno učenje, njegov pouk bo **usmerjen procesno**. Tak učitelj bo poskrbel tudi za afektivno komponento, s tem da bo vzpostavljajal dobro razredno vzdušje, odnose zaupanja, zastavljajal primerne zahtevne naloge in motiviral učence. In končno bo med poukom tudi **smotrno uravnaval količino kontrole** - usmerjevalnih aktivnosti, tako da bo postopno večal samostojnost in spodbujal odgovornost učencev za njihovo učenje. Pri tem Vermunt razlikuje tri tipe učiteljev oz. pouka.

1. Učitelj z **močno zunanjo kontrolo** bo učencem vse natančno razložil, predstavil cilje, sheme, preglednice, dal primere, z njimi ponavljal in utrjeval, navedel argumente za in proti, izluščil bistvo. Po potrebi bo snov dodatno razložil, dal vzorce testov za preverjanje. Skratka - učencem bo podrobno predstavil, kako naj predelajo učno snov. Potreba po tem, da bi učenci uporabljali lastne miselne strategije, je v tem primeru minimalna.
2. Učitelj z **minimalno zunanjo kontrolo** bo vso odgovornost za učenje preložil na učence. Predvideval bo, da bodo učenci že sami uporabili prave strategije, ko se bodo učili, da torej obvladajo strategije

Če učitelj pojmuje pouk kot spodbujanje in uravnavanje miselnih aktivnosti učencev, kar naj bi bila po Vermuntu najpomembnejša naloga pouka, potem bo učence spodbujal, da sami analizirajo, primerjajo, strukturirajo, povezujejo ..., skratka, postopno jim bo dodelil večjo odgovornost za njihovo lastno učenje, njegov pouk bo usmerjen procesno.

samostojnega učenja in mišljenja. Učitelj jim le predstavi vsebino in na koncu preveri učne rezultate (to je tipično za številne visokošolske učitelje).

3. Učitelj z **deljeno kontrolo** poskrbi s primernimi nalogami in spodbudami, da učenci postopno vse bolj samostojno uporabljajo primerne miselne aktivnosti in učne strategije, da sami sklepajo, strukturirajo, najdejo argumente ..., pa tudi uporabljajo metakognitivne strategije samousmerjanja in samopreverjanja ter uravnavanja svojih čustevnih in motivacijskih stanj (samopodkrepitev ipd.). Učitelj vidi svojo nalogo v tem, da postopno razvija odgovornost in samostojnost ter učne strategije učencev.

Seveda je učinkovitost enega ali drugega pristopa odvisna od **skladnosti pojmovanj in pričakovanj med učenci in učiteljem** glede na stopnje samostojnosti in usmerjanja strategij pri učencih. Skladnost se lahko vzpostavi na nižji ravni, če učitelj povsem kontrolira način učenja, kaj se bo učenec učil in kako, in učenec sledi temu. Skladnost na višji ravni se vzpostavi, če prepušča učitelj učencem veliko stopnjo samostojnosti in so jo učenci zmožni izkoristiti, ker obvladajo strategije učenja in mišljenja, ki jih učitelj pričakuje od njih. Skladnost na višji ravni pomeni, da imajo eni in drugi podobne mentalne modele učenja. Pogosto pa

učence naučili, kako naj se učijo (povzemam po informaciji, ki so mi jo na nekem izobraževanju dali učitelji srednje šole), torej ne more imeti veliko učinka, kar so ugotovili tudi sami učitelji.

Povezavo med načini učenja, učno motivacijo in učnimi rezultati ponazarja model, ki so ga razvili in empirično potrdili fenomenografsko usmerjeni raziskovalci predvsem na višješolski in visokošolski stopnji in ki daje velik pomen razlikovanju med globinskim in površinskim pristopom k učenju. Razmislek o glavnih pristopih in spodbujanje globinskega pristopa pa sta pomembna že v srednji šoli. (Vprašalnik po Entwistle, s katerim je moč ugotoviti prevladovanje enega ali drugega učnega pristopa ter učne usmerjenosti, Entwistle

Simons navaja, da so ovire pri uveljavljanju uspešnejših strategij samostojnega učenja na obeh straneh – pri učencih in pri učiteljih.

pride do **neskladja ali trenja** (angl. friction), če učitelj pričakuje, da bodo učenci samostojno razmišljali, dajali lastne primere, se učili poglobljeno in z razumevanjem, oni pa tega niso vajeni in ne obvladajo ustreznih strategij in to niti ni v skladu z njihovim pojmovanjem učenja. To trenje je lahko **konstruktivno**, kratkoročno, in je spodbuda za spreminjanje; lahko pa je dolgoročno **destruktivno**, če učenci niso kos zahtevnim miselnim nalogam, če niso deležni postopnega uvajanja in čutijo učno situacijo kot ogrožujočo. V redkih primerih pride do trenja tudi, če učenec obvlada dobre strategije, je samostojen, vendar ga učitelj tako močno kontrolira, da opusti že naučene strategije npr. učenja z razumevanjem.

19, je predstavljen tudi v Marentič Požarnik, Lavrič, 2012.)

Zavedati se je treba, da učenec z globinskim pristopom - tak, ki skuša razumeti, povezovati, prodreti pod površino spominskih podatkov - kaj hitro zdrkne na površinsko raven, če se sreča s preveliko množico snovi in nalog in če učitelj ne spodbuja in »nagrajuje« poglobljanja. Obratno pa je površinsko usmerjene učence zelo težko »dvigniti« na raven globinskega učenja (Kember, Gow, 1989). Koristen je dialog med samimi učenci o njihovem pojmovanju učenja, pa tudi zastavljanje takih nalog, ki jih s samim površinskim pristopom ne morejo rešiti. Velikokrat tudi način ocenjevanja spodbuja površinsko učenje.

Pri tem modelu sem se ustavila nekoliko podrobneje, ker zgovorno prikazuje, da razvijanja strategij učenja pri učencih dolgoročno ni plodno in smiselno obravnavati ločeno od skrbi za kakovosten (procesni) pouk, da je torej razvijanje uspešnih strategij skupna stvar učencev, učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev pa tudi drugih strokovnjakov za učenje in pouk (na primer svetovalcev Zavoda RS za šolstvo ali strokovnjakov s fakultet).

Simons navaja, da so **ovire pri uveljavljanju uspešnejših strategij samostojnega učenja na obeh straneh - pri učencih in pri učiteljih** (Simons, 1992). Pri učencih gre predvsem za »nižja« pojmovanja učenja kot reprodukcije, za pričakovanje, da se bo reprodukcija tudi zahtevala za oceno, bojijo se sprememb v načinu učenja, ker ne vedo, ali jim bodo kos, raje imajo položaj, ko jim ni treba prevzeti samostojnosti. Na drugi strani pa so tudi mnogi učitelji nagnjeni k temu, da sami preveč strukturirajo, ne dajejo učencem možnosti, da bi se odločali med različnimi postopki in aktivnostmi,

Pomoč, ki jo nekateri strokovnjaki na komercialni podlagi ponujajo šolam, češ da bodo v nekaj urah njihove

Učni pristop in usmerjenost	Motivacija	Učni rezultat
Površinski - usmerjen v reprodukcijo	Zunanja - strah pred neuspehom	Spominsko, razdrobljeno znanje
Globinski - usmerjen v smisel	Notranja - interes, želja, razumeti, zvedeti več	Znanje z razumevanjem
Strateški - usmerjen v dosežke	Storilnostna - upanje na uspeh, biti boljši od drugih	Visoke ocene z razumevanjem ali brez njega

Tabela: Odnos med učnim pristopom, usmerjenostjo, motivacijo in učnimi rezultati po Entwistle (1981)

ne upoštevajo procesov, le rezultate učenja, in ne dajejo dovolj maneverskega prostora, češ da ga slabi učenci ne znajo izkoristiti.

Kaj je prispeval poudarek na »ključni kompetenci« učenje učenja

Ali »kompetenčni pristop«, ki ga uveljavlja in celo terja Evropska skupnost v zadnjem desetletju in uvrstitev učenja učenja med osmerico »ključnih kompetenc«, prinaša bistveno novo kakovost? V začetnem obdobju smo imeli vrsto posvetov in razprav (tudi v smislu za - proti) o vlogi in potencialu kompetenc (prim. tematski številki revije Vzgoja in izobraževanje 3/2004 in 1/2006), vendar ni prišlo do dramatičnih sprememb v pojmovanjih. Morda nam razmišljanje v smislu (ključnih) kompetenc ponuja predvsem jasnejši pojmovni okvir in močnejšo spodbudo, da se z učenjem učenja ukvarjamo bolj dosledno.

Učenje učenja je tipična kompetenca, če jo opredelimo (po Weinertu) kot skupek zmožnosti, znanja, veščin in stališč, potrebnih za doseg določenega cilja. Na eni strani ima svojo spoznavno sestavino (vedeti, kakšne so posamezne strategije pri pridobivanju tako vsebinskega kot tudi procesnega znanja na različnih predmetnih področjih, kaj jih sestavlja), je pa tudi motivacijski pojem, saj se najtesneje povezuje z občutkom lastne zmožnosti, s storilnostno motivacijo in z občutkom lastne kontrole nad situacijo, kar vse je podlaga zmožnosti za ustrezno akcijo (akcijska kompetenca) (Weinert, 2001: 49-51).

Ni mogoče potegniti jasne meje med kompetencami in »ključnimi« kompetencami; pri zadnjih pričakujemo **večji transfer** - da jih bo mogoče uporabiti v različnih novih razmerah, da niso vezane na določen predmet in okoliščine, v katerih so bile pridobljene, da so torej (po Weinertu) **multifunkcionalne in transdisciplinarne**; izhodišče je ne povsem utemeljeno pričakovanje, da nam kurikula ne bo več treba obremenjevati z množico vsebinskih znanj in predmetno specifičnih kompetenc, ampak lahko za uspešno življenje v sodobnem svetu učence »opremimo« z omejenim številom široko uporabnih ključnih kompetenc.

Ali je res mogoče takšne kompetence, v našem primeru kompetenco učenje učenja, veljavno identificirati in uspešno razvijati tako, da jo bo učenec pozneje uporabljal pri kakršnem koli učenju česar koli, je še danes v

veliki meri odprto vprašanje; sama sem mnenja, da to ni tako preprosto in da »uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka«, kar velja tudi za kompetenco učenje učenja (prim. Marentič Požarnik, 2004; 2006a).

Ekipa finskih raziskovalcev (Hautamäki in sod., 2002) je dobila nelahko nalogo, da sestavi instrument za sistematično ugotavljanje oz. ocenjevanje stopnje razvitenosti zmožnosti učenja učenja. Izhajali so iz opredelitve, da je učenje učenja »zmožnost in pripravljenost, da se prilagodiš novim učnim nalogam, pri tem aktiviraš svoje mišljenje in perspektivo upanja s pomočjo spoznavnega in afektivnega samouravnavanja učnih

Učenje učenja je »zmožnost in pripravljenost, da se prilagodiš novim učnim nalogam, pri tem aktiviraš svoje mišljenje in perspektivo upanja s pomočjo spoznavnega in afektivnega samouravnavanja učnih aktivnosti«.

aktivnosti«. Pomembna sestavina je poudarek na obvladovanju relativno novih nalog - ne na dobesednem ponavljanju vsebin ali postopkov, s katerimi se je učenec že srečal med poukom. Gre za načrtno gojitev zmožnosti transfera - prenosa določenih zmožnosti ali pristopov k učenju v nove okoliščine.

Ta skupina raziskovalcev je razvila svoj model sestavin zmožnosti učenje učenja kot konceptualni okvir za sestavo instrumenta za ocenjevanje. Model je še nekoliko bolj kompleksen kot Vermuntov in poleg bolj psiholoških obsega tudi sociološke sestavine (tč. 1). Obsega tri področja, ki jih predstavljamo v povzetku (Hautamäki in sod., 2002: 38):

1. **prepričanja, vezana na okoliščine** (ki so različne v različnih kulturah), npr. kako v neki družbi vrednotijo šolanje in znanje, kako vrednotijo razmišljanje, moralno vrednotenje, kakšna so predvidevanja prihodnosti dela in izobraževanja, kako učenec zaznava podporo za učenje v svojem okolju - učitelja, staršev;
2. **prepričanja v zvezi s seboj** (učna motivacija, prepričanja o lastni kontroli aktivnosti, ocena uporabe učnih tehnik in učnih priložnosti, samovrednotenje, občutek lastne vrednosti, percepcija podpore pomembnih drugih, usmerjenost v svojo prihodnost);
3. **učne kompetence - zmožnosti** (področje učenja - verbalno in numerično, področje sklepanja in abstrahiranja, integriranje učenja in sklepanja pri reševanju problemov in avtentičnih nalog, uporaba učnih spretnosti v praksi, čustvena samoregulacija - odpornost, vztrajnost ob neuspehih, postavljanje ravnih aspiracij, tolerantnost do negotovosti).

Namen predstavitve teh modelov je, da se jasneje zave-
mo kompleksnosti področja in presežemo ponekod še
zakoreninjeno preozko pojmovanje, da je bistvo »učen-
ja učenja« v tem, da posredujemo učencem informaci-
je o določenih tehnikah učenja, npr. kako se lotiti ne-
kega besedila ali kako si razporediti čas.

Zahteven korak od ugotavljanja do spreminjanja učnih strategij

Eno je torej vedeti, kaj vse spada v »učenje učenja«, imeti za izhodišče primeren, veljaven konceptualni okvir, drugo pa je, kako pri učencih razvijati zmožnost uspešnega samostojnega učenja. Prav zaradi komplek-
snega prepletanja pojmovanj, strategij in vpliva okoli-
ščin tako pri učencih kot pri učiteljih na tem področju

Ko je navajanje na uspešne učne strategije
»vgrajeno« v pouk posameznih predmetov
(in po Simonsu bi morala biti »vsaka učna
ura tudi ura učenja učenja«), transfer
- prenos v učenje predmeta -
ni več tolikšen problem.

ni »bližnjic«, ampak uspevajo le dolgoročni, temeljiti, kompleksni pristopi. A ne pozabimo - pomembni so tudi manjši koraki v pravo smer.

Kember in Gow (1989) navajata te modele poučevanja učne spretnosti:

- **tradicionalni pristop** - učencem predstavimo določene spretnosti, kot je npr. PV3P pri učenju iz besedil (preglej, vprašaj, preberi, ponovi, ponovno preglej), in jim damo možnost, da jih vadijo in uporabljajo;
- pristop v smislu **supermarketa** - učencem predstavi širok izbor pristopov, spretnosti pri učenju, izmed katerih lahko izbirajo najprimernejše;
- **s predmetnim znanjem povezan pristop** - drugače se učimo npr. zgodovino kot matematiko, zato je uvajanje v strategije vezano na pouk posameznih predmetov;
- **metakognitivni pristop** - učenca skušamo pripraviti do tega, da se zave svojih strategij - dobrih in šibkih točk - in kdaj je primerno uporabiti katero od njih. Naučimo ga razmišljati o lastnih pristopih, jih vrednotiti in uravnavati.

Sama sem klasificirala pristope v razvijanju strate-
gij na **neposredne in posredne** (Marentič Požarnik, 2000). Pri prvih gre za »tuning« v učnih strategijah v posebnih urah in pod vodstvom posebnega strokovnjaka, ki sicer ne poučuje učencev, npr. šolskega sve-
tovalnega delavca. Če je izvajalec dobro usposobljen,

je ta pristop lahko koristen, zlasti za slabše učence, ki običajno ne zmorejo sami razviti uspešnih strate-
gij. Slabosti pristopa pa so, da lahko pride pri učen-
cih do konflikta med priporočenimi strategijami in tis-
timi, ki so zanje uspešne v danih okoliščinah, glede na
slog poučevanja in zahteve učiteljev ali glede na last-
no pojmovanje učenja. Tako je dvomljivo, ali bo priš-
lo do transfera - prenosa - v vsakdanje učenje pri raz-
ličnih predmetih. Učenec bo npr. »preslišal« napotke
o sprotne učenju, če mu glede na uveljavljeno na-
povedano spraševanje bolj ustreza kampanjsko učenje
(o tem konfliktu večkrat poročajo sami učitelji). Poleg
tega ima učenje različnih predmetov svoje posebnosti.
Neposreden način je torej uspešen le, če so sporočila
pri tovrstnem usposabljanju skladna s sporočili, ki jih
učenec ali dijak dobi med samim poukom. Če učen-
cu priporočamo globinski pristop - ugotavljanje bistva,
primerjanje, sklepanje ..., preverjanje pa je usmerjeno

predvsem v zapomnitev številnih podrobnosti, potem se napotkov goto-
vo ne bo dosledno držal.

Kot kažejo izkušnje, je učinek posrednega na-
čina običajno močnej-
ši. Ko je navajanje na uspešne učne strategije »vgrajeno« v pouk posameznih predmetov (in

po Simonsu bi morala biti »vsaka učna ura tudi ura učenja učenja«), transfer - prenos v učenje predmeta - ni več tolikšen problem, še vedno pa ostaja vprašanje prenosa strategij v druge predmete, v učenje nasploh. Odprt problem je tudi stopnja usposobljenosti in pripravljenosti učiteljev različnih predmetov za tak pouk, pri katerem naj bi bil učitelj usmerjen v razvijanje učenčevih miselnih spretnosti ter zmožen, da jim postopno daje vse več samostojnosti in odgovornosti za njihovo lastno učenje. Gre za že omenjeni postopni prehod od »močne« učiteljeve kontrole k »deljeni« kontroli učnih aktivnosti. Pri tem naj bi se tudi usklajevali učitelji različnih predmetov, da ne dobi učenec preveč konfliktnih informacij. Dober projekt razvijanja samoregulativnih zmožnosti pri učencih s perspektive učiteljev neke norveške šole opisuje Potholm (2010).

Pri tovrstnih poskusih velja upoštevati te faze:

- **ozaveščanje** učencev o pomenu dobrih strategij in razmislek o obstoječih - »samodiagnoza« (s pogovorom, vprašalniki),
- **seznanitev** z glavnimi značilnostmi raznih strate-
gij,
- **demonstracija** strategije na primeru,
- **vaja** na konkretnih primerih (pri čemer dopušča-
mo individualne variacije),
- **avtomatizacija ali »uglasitev«** (»tuning«) na več različnih nalogah,

- **spodbujanje razmisleka**, kaj nekomu bolj ustreza, kaj je bolj uspešno in zakaj; navajanje na stalno spremljanje in po potrebi spreminjanje (elementi metaučenja).

Ni mi znano v podrobnosti, koliko in kako je tematika učnih strategij vključena v dodiplomsko izobraževanje učiteljev, zlasti v prenovljene študijske programe. Domnevam, da še vedno mnogo premalo, zlasti kadar gre za izobraževanje enopredmetnih učiteljev na nepedagoških fakultetah. Še mnogo premočan je poudarek na poznavanju vsebin, ki jih bo kdo poučeval, do neke mere tudi na poznavanju učnih metod (npr. laboratorijskih vaj, skupinskega dela), ki jih bo uporabljal učitelj, mnogo prešibka pa je še usmerjenost v poznavanje in spodbujanje strategij učenčevega učenja, njegove odgovornosti in samostojnosti pri učenju. Nekaj več tega je v izobraževanju psihologov in pedagogov andragogov.

Za preusmeritev pozornosti »od poučevanja k učenju« (Barr, Tagg, 1995; Marentič Požarnik, 2005) pa ni dovolj le seznanjanje s teoretičnimi osnovami, ampak je nujno vključiti tudi praktično-izkustveni del, med drugim spodbude, da učenci in študentje - bodoči učitelji analizirajo lastne pristope k učenju, dobre in šibke točke, da se ozaveščajo o svojih pojmovanjih učenja in poučevanja in da učenje zavestno načrtujejo, spremljajo in vrednotijo (metaučenje). Učitelj, ki sam nima razvitih dobrih učnih strategij in metakognitivnega razmisleka o njih, jih bo težko razvijal pri svojih učencih. Podobno velja za šolske svetovalne delavce, pa seveda tudi za univerzitetne učitelje, ki poučujejo na pedagoških smereh in pri katerih tudi ni vedno skladnosti med tem, kar priporočajo, in tem, kar sami počnejo. Tako ni posebno spodbudna ugotovitev, da ni pomembnih razlik v pojmovanju aktivnega in konstruktivnega učenja med študenti prvega in četrtega letnika pedagogike in andragogike in da bi ti želeli med študijem več tovrstnih pozitivnih izkušenj. (Šteh, Kalin 2007)

Če izhajamo iz predpostavke, da so šolski svetovalni delavci tu le na boljšem, da teoretično in praktično bolj obvladajo področje, bi bila najuspešnejša **kombinacija posrednega in neposrednega načina** razvijanja učnih strategij. Svetovalni delavci bi delali tako neposredno z učenci (z uvodnimi informacijami o učenju na posebnih urah, temeljiteje pa s slabšimi učenci, ki imajo take ali drugačne težave pri učenju). Na drugi strani pa bi usklajevali in strokovno podpirali tovrstno delovanje učiteljev samih, jim zagotavljali potrebno pomoč, spodbudo in oporo. Zametke takega modela najdemo v magistrskem delu Marije Horvat (Horvat, 2009), v katerem je kandidat-

ka uveljavljala »sinergični model« sodelovanja med šolsko svetovalno službo in učitelji v postopnem uveljavljanju raznih tehnik branja in učenja pri učencih po metodologiji akcijskega raziskovanja. Za podoben, še malo bolj izdelan model gre tudi na gimnaziji Kočevje, kjer svetovalna služba pod vodstvom Jasne Vesel sodeluje z učitelji, svoje izkušnje pa širijo tudi na druge gimnazije (projekt je bil tudi deležen nagrade Blaža Kumerdeja Zavoda RS za šolstvo za leto 2010; zanimivo je, da je v utemeljitvi nagrade navedeno, da je to edina gimnazija, ki razvija to dejavnost v taki obliki). Treba je omeniti tudi projekt Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk na Zavodu RS za šolstvo pod vodstvom Cvetke Bizjak, ki zajema 32 gimnazij s 140 učitelji. Tudi eden od tekočih projektov Šole za ravnatelje je usmerjen v usposabljanje učiteljev za uvajanje učenja učenja.

To so razveseljivi pojavi, saj je bilo v preteklosti razvijanje kompetence učenje učenja preveč na obrobju pozornosti in delovanja tako kadrovske šole kot tudi šolskih svetovalnih delavcev, vsaj če sklepam iz objav v strokovnem tisku. V zadnjih desetih letnikih revije Šolsko svetovalno delo sem na primer našla le dva prispevka s tega področja (Rojs Viskovič, 2001, in Jagodnik, 2007). Prvi predstavlja priredbo (pre)obsežnega vprašalnika Thieleja s sodelavci o učnih navadah in načrt avtorice, kako ga bo uporabila (o poznejših aplikacijah nisem našla informacij). Drugi pa predstavlja za-

Za preusmeritev pozornosti »od poučevanja k učenju« pa ni dovolj le seznanjanje s teoretičnimi osnovami, ampak je nujno vključiti tudi praktično-izkustveni del.

nimivo informacijo, kako je bil načrtovan, izveden in evalviran tečaj učenje učenja v okviru obveznih izbirnih vsebin na gimnaziji Vič in sklene s pomembno, a nespodbudno ugotovitvijo, da »spoznanje ne vodi neposredno k ravnanju«.

Na te in podobne poskuse pri nas še vedno preveč gledamo kot na »nekaj posebnega«, česar se lotevajo na posameznih šolah tu in tam, namesto da bi v spodbujanju uspešnega samostojnega učenja videli osnovno, splošno in nujno dejavnost vseh šol in učiteljev. Naj povzamem nekatera načela in priporočila za to dejavnost, ki sledijo iz že opisanih modelov, raziskav ter njihovih in domačih izkušenj:

- pri učenju učenja je treba doseči široko **sodelovanje** šolskih svetovalnih delavcev, učiteljev, ravnatelja in tudi staršev;
- pri učenju učenja so enako pomembni **spoznavni kot emocionalno-socialni vidiki**, med drugim presoja lastne učinkovitosti učencev, primerni vzorci pripisovanja (ne)uspeha, spoprijemanje s frustracijami, strahom, občutki negotovosti idr.;

- ne velja namenjati pozornosti le urjenju »zunanjih«, na zunaj vidnih učnih aktivnosti oz. tehnik (kot so način zapisovanja, izpisovanja, delanje shem, miselnih vzorcev ipd.), ampak tudi **notranjim, miselnim** (kot so analiziranje, povzemanje, strukturiranje, memoriziranje);
- učence velja uvajati tudi v načrtno **metakognitivno usmerjanje lastnega učenja**, v razmislek o lastnih ciljih, načrtovanje lastnega učenja, spremljanje oz. kontroliranje, samopreverjanje, spreminjanje svojih pristopov na podlagi ovrednotenja;
- usposabljanje naj upošteva **individualne razlike** in učenčevo presojo; ni strategij, ki bi bile enako primerne za vsakogar;
- spremembe naj bodo za učenca **postopne, smiselne in varne**;
- »učenje učenja« naj bo v večini primerov vezano na konkretne okoliščine in tudi na **posebnosti učenja posameznih predmetov**;

Nekateri raziskovalci še sedaj ugotavljajo in tudi svarijo, da množična uporaba interneta s takojšnjo dosegljivostjo vsakršnih informacij sicer osamosvaja uporabnika, a hkrati vodi do manjše koncentracije in do poplitvenja mišljenja.

- po možnosti naj se obravnavajo in spreminjajo vzporedno učenčeve aktivnosti pri učenju kot tudi **učiteljeve aktivnosti pri pouku** in druge okoliščine (npr. pravilniki in dogovori o ocenjevanju);
- učitelje velja ozavestiti in usposobiti za **uravnavanje količine kontrole** učenčevega učenja, ki naj ne bi bila niti (pre)močna, če učitelj opravi namesto učenca vse procese razmišljanja, sklepanja, niti prerahla (če učitelj pričakuje, da bo učenec sam prišel do tega, kako naj se uči), ampak **deljena** (učitelj ali drug strokovnjak postopno usposobi učence za uporabo primernih miselnih oz. učni aktivnosti s tem, da jih sam pokaže, da daje ustrezna vprašanja, naloge, probleme in možnost za varno postopno vajo).

Usposobljenost šolskih svetovalnih delavcev bi bilo mogoče in potrebno še poglobiti, zlasti na področju sodelovanja z učitelji pri razvijanju učenja učenja v vsej kompleksnosti. Delo z učitelji je po svoje zahtevnejše, saj gre na eni strani za spodbujanje drugačnih pristopov k poučevanju, kot je dajanje več samostojnosti učencem, zastavljanje miselno zahtevnejših nalog, uveljavljanje procesnega pouka (kar lahko nekateri učitelji interpretirajo kot »vmešavanje« v povsem nji-

hovo področje), na drugi strani pa gre za spreminjanje mentalnih modelov, prepričanj o vlogi učitelja in učenec, kar je zahtevna in dolgoročna, a izredno pomembna naloga. Pri vsej kompleksnosti pa naj je izgubijo poguma vsi tisti, ki se ukvarjajo s tem. Celoto je treba imeti pred očmi, a biti ob tem zadovoljen z vsakim korakom v pravo smer.

In kako naprej?

V današnjem času burnih in nepredvidljivih sprememb na vseh področjih je napovedovanje prihodnjih trendov nevhvaležno početje. Kako bo na primer na »učenje učenja« vplivalo širjenje e-učenja, uporabe interneta in drugih ponudb informacijske in komunikacijske tehnologije? Nekateri raziskovalci že sedaj ugotavljajo in tudi svarijo, da množična uporaba interneta s takojšnjo dosegljivostjo vsakršnih informacij sicer osamosvaja uporabnika, a hkrati vodi do manjše koncentracije in do poplitvenja mišljenja. Kakšen bo vpliv nevrofizioloških raziskav in z njimi povezanih komercializiranih produktov farmacevtske industrije »za boljši spomin, budnost in koncentracijo«?

Sama vidim največji izziv strokovnjakom za poučevanje in učenje v tem, kako premoščati vse večji razkorak med naraščajočo množico specializiranih informacij in vse večjo potrebo po razvijanju povezovalnega - systemskega, ustvarjalnega, kritičnega, a tudi vrednotno podprtega mišljenja. Tu gre navsezadnje tudi za prepričanja o uveljavljanju etične dimenzije znanja, ki ni samo sebi namen, ampak naj bo v končni instanci usmerjeno v kakovost življenja, v skupno dobro. Te zahtevne naloge terjajo svoj čas, zavzet napor, vztrajnost in posebne zmožnosti, pripravljenost in prepričanja tako od učiteljev in učencev kot od predmetnih strokovnjakov na eni in strokovnjakov za »učenje učenja« na drugi strani. Dialog med enim in drugimi ne poteka vedno gladko. Kako tudi motivirati učence za tako poglobljeno učenje, glede na negotovo življenjsko in poklicno prihodnost?

Vse to terja širši razmislek o vlogi šolskih svetovalnih delavcev v prihodnje; ali bodo le bolj »servis za oskrbovanje ranjencev na šolski fronti«, usmerjeni v delo z raznimi posebnimi skupinami in učenci, ali pa tudi in zlasti enakopravni sogovorniki in soustvarjalci razmer za čim bolj kakovostno učenje in pouk.

Viri in literatura

1. Ažman, T. (2009). *Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja; priročnik za učence, dijake, učitelj, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Barr, T. (1995). From Teaching to Learning - a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, Nov-Dec. Str. 13-26.
3. Elbaz-Luwisch, E. (2010). Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 16, N. 3, 307-328.
4. Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. New York: John Wiley & Sons.
5. Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn. A Student-Centred Approach*. Milton Keynes: The Open University Press.
6. Hautamäki, J. in sod. (2002). *Assessing Learning-to-Learn. A Framework*. Helsinki: National Board of Education.
7. Horvat, M. (2009). *Sinergični model razvijanja učnih strategij v osnovni šoli. Magistrska naloga*. Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
8. Jagodnik, S. (2007). Tečaj učenje učenja na gimnaziji Vič. *Šolsko svetovalno delo*, let. XII, št. 3-4, str. 3-8.
9. Javornik Krečič, M. (2006). Prve izkušnje s samostojnim poučevanjem; podporni in omejevalni dejavniki, ki nam jih razkrijejo avtobiografije učiteljic. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXVII, št. 5, 10-16.
10. Kember, D., Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18. Str. 263-288.
11. Krajnc, A. in sod. (1994). *Študentom na pot*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
12. Kunaver, D. (1996). *Učim se učiti*. Samozaložba.
13. Maddox, H. (1976). *Kako naj se učim*. Ljubljana: Univerzum.
14. Marentič Požarnik, B. (1967). Učne navade in tehnike učencev. Preliminarno poročilo o raziskavi. *Prosvetni delavec*, št. 10, str. 1.
15. Marentič Požarnik, B. (1968) Ali se naši dijaki znajo učiti? Nekateri rezultati raziskave. *Sodobna pedagogika*, XVIII, št. 9-10, str. 347-365.
16. Marentič Požarnik, B. (1969). *Kako naj se učim? Priročnik za srednješolce o načinih uspešnega učenja*. Knjižnica za mlade. Ljubljana: Cankarjeva založba.
17. Marentič Požarnik, B. (1971a). *Struktura in determinante učnih navad naših učencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
18. Marentič Požarnik, B. (1971b). Učinkovitost načrtnega navajanja gimnazijcev na uspešno učenje. *Sodobna pedagogika*, XXII, št. 1-2, str. 1-16.
19. Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
20. Marentič Požarnik, B. (1981). Eksperimentalno preverjanje učinkovitosti mikropouka pri razvijanju učnih spretnosti (bodočih) učiteljev. *Sodobna pedagogika*, XXXII, št. 7-8, str. 354-396.
21. Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
22. Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za pedagogiko.
23. Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. Prvi in drugi del. *Sodobna pedagogika*, let. 49, št. 4, str. 360-370 in št. 5, str. 528-545.
24. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
25. Marentič Požarnik, B. (2004). Nam evropski poudarek na ključno kompetenci »učenje učenja« prinaša kaj novega? *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXV, št. 3, str. 32-37.
26. Marentič Požarnik, B. (2006a). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXVII, št. 1, str. 27-33.
27. Marentič Požarnik, B. (2006b). Pripovedi, zgodbe, dneviški in (avto)biografski zapiski - poti do boljšega razumevanja in razvijanja učiteljeve profesionalnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXXVII, št. 5, 4-9.
28. Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa - eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, 58-75.
29. Marentič Požarnik, B., Lavrič A. (2012). *Predavanja kot komunikacija. Kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
30. *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities, 2005.
31. Postholm, M. B. (2010). Self-regulated pupils in teaching: teachers' experiences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 16, N. 4, 491-506.
32. Rojs Viskovič, K. (2001). Diagnostiranje in spreminjanje učnih navad. *Šolsko svetovalno delo*, let. VI, št. 4, str. 17-22.
33. Rose, C., Goll, L. (1993). *Umetnost učenja*. Ljubljana: Tangram.
34. Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen - ein Rahmenmodell. V: Mandl, H., Friedrich, A.F., ur. *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hofgrefe. Str. 251-264.
35. Šteh, B., Kalin, J. (2007). Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov. *Sodobna pedagogika*, 58 (124), št. 5, str. 30-48.
36. Vermunt, J. D. H. M. (1989). *The interplay between internal and external regulation of learning and the design of process-oriented instruction*. Paper at 3rd conference EARLI, Madrid.
37. Vermunt, J. D. H. M. (1993). Constructive learning in higher education. V: Koppen, J. K., Webler, W. D. (1993). *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Učenje učenja

Samoregulacija in izvršilne funkcije: most med nevroznanostjo in izobraževanjem

Mateja Hudoklin, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana
mateja.hudoklin@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V prispevku je prikazana možnost povezovanja ugotovitev nevroznanosti in izobraževanja. Opisanih je nekaj ključnih ugotovitev nevroznanosti, ki imajo lahko neposreden vpliv na izobraževanje. Primer uporabe nevroznanstvenih ugotovitev v izobraževanju je koncept samoregulacije. Samoregulacija je postavljena v okvir izvršilnih funkcij. Težave na področju izvršilnih funkcij in samoregulacije se povezujejo z učnimi težavami, zato je predstavljen model izvršilnih funkcij z njihovimi značilnostmi in model razvoja samoregulacijskih strategij, ki pomeni eno od oblik pomoči otrokom s težavami na področju izvršilnih funkcij in samoregulacije.

Ključne besede: nevroznanost, izobraževanje, samoregulacija, izvršilne funkcije, modeli pomoči.

Self-regulation and executive functions: bridging neuroscience and education

● **Abstract:** This paper shows the possibility of connecting neuroscience findings and education. There are some critical neuroscientific findings

described, which may have direct influence on education. Concept of self-regulation is an example of implementing neuroscientific finding in education. Self-regulation is viewed in context of executive functions. Difficulties in executive functioning and self-regulation are connected with learning difficulties. A model of executive functions and their characteristics and a model of self-regulated strategy development are presented. The latter presents one possibility of helping students with executive function difficulties and specific learning difficulties.

Key words: neuroscience, education, self-regulation, executive functions, intervention models

Uvod

Zadnja leta lahko ob pregledu objav s področja povezovanja nevroznanosti in izobraževanja naletimo na precejšen porast le-teh in tudi na strokovnih srečanjih je vedno več govora o tem. Strokovnjaki različnih področij so prišli do točke, na kateri so ugotovili, da lahko ugotovitve s področja nevroznanosti s pridom uporabimo tudi na področju učenja in poučevanja (Blakemore in Frith, 2005). Možgani in njihovo delovanje zaposlujeta znanstvenike že precej dolgo, s pomočjo novih tehnologij tudi vedno bolj poznajo njihovo delovanje. Ta tehnologija postaja vedno bolj dostopna tudi drugim raziskovalnim področjem, ne le strogo medicinskim, in to prepletanje danes botruje temu, da vedno bolj razumemo delovanje možganov in odgovarjajoče vedenje. Med drugim imamo danes zato vedno več evalvacijskih študij, ki vrednotijo učinkovitost določenih intervencij in strategij pomoči npr. pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami (npr. Swanson, Hoskyn in Lee, 1999; Miller, 2010).

V nadaljevanju bom predstavila nekaj nevroznanstvenih ugotovitev o delovanju možganov, ki jih s pridom lahko uporabimo tudi pri svetovalnem delu z otroki, posebno s tistimi, ki imajo učne težave.

Vloga nevroznanstvenih ugotovitev v izobraževanju

Znanje o tem, kako poteka učenje v možganih (kako se učijo), ima na izobraževanje ogromen vpliv. Razumevanje mehanizmov, ki so podlaga učenju in spominu, učinkov oz. vplivov genetike, okolja, čustev, starosti na učenje lahko vpliva na spreminjanje strategij poučevanja, hkrati pa nam omogoča oblikovanje takšnih programov, ki optimizirajo učenje zelo različnih posameznikov. Naše razumevanje delovanja možganov - kako sprejemajo in obdelujejo informacije - nam bo pomagalo razumeti omejitve kapacitet za učenje.

Na začetku tega tisočletja se je v Veliki Britaniji vnela intenzivna razprava o pomembnosti nevroznanstvenih ugotovitev za izobraževanje (Blakemore in Frith,

2005). Strokovnjaki so navajali ugotovitve različnih študij, ki naj bi pričale o pomembnosti le-teh za učenje in poučevanje (v tej razpravi vezano predvsem na predšolsko obdobje). Mnoge ugotovitve teh študij so si bile nasprotujoče med seboj. Zato je skupina priznanih strokovnjakov pripravila pregled tega interdisciplinarnegapod-

ročja in njihove ugotovitve so postale eden od argumentov za spremembe v britanskem šolstvu (Blakemore in Frith, 2005).

Napačna prepričanja o nevroznanosti

Pri povezovanju različnih področij znanosti in različnih ved se pojavlja veliko ovir. Ena od njih so zagotovo različni jeziki, v katerih stroke opisujejo vsebino svojega raziskovanja, pa čeprav se pravzaprav ukvarjajo z istimi stvarmi, procesi in pojavi. Najti je treba skupni jezik, ki bo razumljiv strokovnjakom tako v šolstvu kot v nevroznanosti.

Druga so lahko napačna prepričanja o nevroznanosti, ki jih skoraj nevede širimo, npr. prepričanje, da povprečni, običajni ljudje uporabljamo le pet do deset odstotkov možganov oz. nevronov, čeprav do danes ni uspel dokazati tega nihče. Če npr. pogledamo odstotek možganov, ki je aktiven samo pri premikanju prsta na roki. Ob tem je aktiviran dobršen del možganov. Če skušate v tem trenutku premikati prst na roki, ob tem pa hkrati poslušate, berete, ohranjate ravnotežje, diha-te, ohranjate telesno temperaturo, bodo vaši možgani aktivni skoraj v celoti. Hkrati pa je znano, da se kljub temu, da že zdaj uporabljamo možgane v celoti, lahko učimo novih stvari zaradi enormne kapacitete možganov za lastno spreminjanje (Garrett, 2009).

Razvojne motnje

Pri zdravem, običajnem, normalnem razvoju morda lahko ignoriramo možgane in znanje o možganih. Pri razvojnih motnjah pa brez poznavanja delovanja možganov ne moremo. Razvojne motnje so motnje, ki so posledica nekaterih subtilnih motenj oz. napak v genetskem programiranju in vplivajo na razvoj možganov (Frith, 2003). Takšne motnje so npr. motnje avtističnega spektra, motnja hiperaktivnosti s pomanjkljivo pozornostjo ali disleksija. Pri vseh takšnih motnjah gre za subtilne spremembe v delovanju možganov, nji-

hov učinek pa je močno opazen pri kognitivnem razvoju. Te motnje se lahko kažejo od blagih do hudih oz. izrazitih in vztrajajo celo življenje.

Plastičnost možganov

Učenje poteka vse življenje in za učenje ni nikoli prepozno. Plastičnost je značilnost možganov; gre za sposobnost prilagajanja glede na spreminjajoče se okoliščine in pridobivanja novih informacij vse do pozne starosti, ko ta značilnost izgine (Garrett, 2009).

V raziskavah zadnjih let ugotavljajo, da so odrasli možgani skoraj tako voljni (»gnetljivji«) kot možgani otro-

Lezak, Howieson in Loring (2004) opredeljujejo izvršilne funkcije kot kapacitete, ki posamezniku omogočajo uspešno izvajanje neodvisnega, namenskega in sebi koristnega vedenja.

ka (Blakemore in Frith, 2005). Plastičnost možganov pride do izraza vsakič, ko se naučimo nekaj novega, npr. nov jezik, novo veščino, novo pot domov, če vidimo nov obraz. Prav tako pride plastičnost do izraza pri odraslih po poškodbi možganov, ko možgani najdejo nove poti, nove povezave in do določene mere kompenzirajo poškodbo. Raziskovanje plastičnosti možganov je v zadnjih nekaj letih močno napredovalo s pomočjo napredne tehnologije (fMRI, PET idr. slikovne preiskave) in s preučevanjem okrevanja bolnikov po poškodbi možganov.

Spremembe v možganih ohranjamo z vajo

Kot primer pomena vaje, treninga lahko vzamemo rezultate študije, izvedene v Nemčiji, v kateri so preučevali možgane pred in med treningom žongliranja in po njem (Draganski idr., 2004). Ob redni vsakodnevni neprekinjeni trimesečni vadbi so se določeni predeli v možganih povečali, vendar so pri ponovnem preverjanju omenjenih sprememb po treh mesecih brez vadbe prešli na prejšnjo normalno velikost. Omenjena študija je le ena od študij, ki govori o tem, da se spremembe ne obdržijo brez vaje in utrjevanja. Ta ugotovitev ima neposredne implikacije za šolstvo, saj ponovno potrjuje, da je ponavljanje mati učenosti.

Plastičnost možganov kot izravnalni mehanizem

Možgani so tudi sposobni »relokacije funkcije« - možganske celice lahko spremenijo specifične naloge (funkcije), ki jih opravljajo - odvisno od tega, v kolikšni meri jih uporabljamo (Garrett, 2009). To ne velja samo za obdobje odrasčanja, pač pa tudi za odraslost. Seveda še ni znano, ali možnost premeščanja funkcij velja vedno oz. velja za vse predele in funkcije. Vsekakor pa gre za ugotovitve, na katerih lahko utemeljimo vseživljensko učenje.

Navedli smo pomembne ugotovitve, mimo katerih ne moremo na področju učenja in poučevanja. V nadaljevanju so predstavljeni procesi, ki v nevropsihologiji pomenijo enega od sestavnih delov preučevanja ter ocenjevanja, in sicer izvršilne funkcije. Na področju izobraževanja se je v zadnjih dveh desetletjih razširilo preučevanje samouravnavanja pri učenju oziroma t. i. samouravnalnega učenja (npr. Zimmerman, 2001). Samouravnavanje je eden od temeljnih procesov izvršilnih funkcij in zato

lahko pomeni most med nevropsihologijo in izobraževanjem.

Samoregulacija in izvršilne funkcije

Izvršilne funkcije, s pomočjo katerih usmerjamo in ohranjamo pozornost ter usmerjamo in uravnavamo naše vedenje, so le eno področje delovanja možganov, ki pa je na področju izobraževanja izredno pomembno.

Lezak, Howieson in Loring (2004) opredeljujejo izvršilne funkcije kot kapacitete, ki posamezniku omogočajo uspešno izvajanje neodvisnega, namenskega in sebi koristnega vedenja. Gre za odzivanje na nove okoliščine na prilagojen način. Izvršilne funkcije so podlaga za številne kognitivne, čustvene in socialne sposobnosti ter veščine.

Hart in Jacobs opredeljujeta izvršilne funkcije kot kognitivne funkcije višjega reda. Gre za sposobnosti, ki nam pomagajo pri odločanju, katerim aktivnostim ali nalogam bomo posvečali pozornost in katere bomo izvedli (Hart in Jacobs, 1993, v Dawson in Guare, 2004). Omogočajo nam organizirati naše vedenje v času in preseči neposredne zahteve v prid dolgoročnih ciljev. Z uporabo izvršilnih funkcij lahko načrtujemo in organiziramo aktivnosti, vzdržujemo pozornost in vztrajamo pri dokončanju naloge. Omogočajo nam upravljanje z našimi čustvi in spremljanje našega mišljenja, da bi lahko bolj učinkovito opravljali delo. Skratka, pomagajo nam uravnati naše vedenje.

Zimmerman (2001) opredeljuje samoregulacijo kot nase usmerjen proces, v katerem učenci transformirajo svoje miselne sposobnosti v spretnosti, ki jih uporabljajo pri šolskem delu. V okviru samouravnava potekajo procesi samoopazovanja, samopresojanja in nase usmerjenega reagiranja.

Pri pregledu definicij izvršilnih funkcij lahko ugotovimo, da je samoregulacija ena od glavnih izvršilnih funkcij, zato je v nadaljevanju obravnavana v kontekstu izvršilnih funkcij.

Nevropsihološki vidik izvršilnih funkcij

Nevropsihološki vidik obravnava izvršilne funkcije kot vedenja, ki imajo specifično možgansko osnovo. Običajno se je izraz izvršilne funkcije na nevropsihološkem področju povezoval z bolniki, ki so imeli poškodovane čelne možganske režnje in frontalno medsebojno povezana subkortikalna področja zaradi poškodb, bolezni ali motenj v razvoju. O izvršilnih funkcijah običajno govorimo v povezavi z anatomijo in nemalokrat ga v literaturi zamenjujemo z izrazom prefrontalne funkcije (Denckla, 2005). V prefrontalnih režnjih poleg kognitivnih sposobnosti (izvršilne funkcije te nadzirajo in zanje predstavljajo nekakšen krovni izraz) obstajajo tudi druge funkcije, ki spadajo bolj na socialno-čustveno ali motivacijsko-osebno področje. Vsekakor se strokovnjaki strinjajo, da je glavni sedež izvršilnih funkcij v možganih v čelnih režnjih, s povezavami tudi z drugimi možganskimi predeli (Dawson in Guare, 2009). Z zorenjem možganov v posameznikovem razvoju se pojavljajo tudi različne izvršilne funkcije.

Področja izvršilnih funkcij

P. Dawson in Guare (2004, 2009) sta svoj model izvršilnih funkcij razvila z namenom pomagati staršem in učiteljem pri spodbujanju razvoja izvršilnih funkcij pri otrocih z ugotovljenimi specifičnimi primanjkljaji. Njun model temelji na dveh predpostavkah:

1. večina posameznikov ima paletu močnih in šibkih področij na področju izvršilnih funkcij;
2. glavni namen prepoznavanja primanjkljajev na področju izvršilnih funkcij je oblikovanje in izvajanje strategij pomoči, s katerimi premeščamo te primanjkljaje.

Opredelila sta enajst področij izvršilnih funkcij in za vsako posamezno področje oblikovala niz strategij po-

moči. Ta področja so *inhibicija odziva, delovno pomnjenje, čustvena kontrola, ohranjanje pozornosti, začenjanje z aktivnostjo, načrtovanje in postavljanje prioritet, organizacija, upravljanje s časom, na cilj usmerjeno vztrajanje, prožnost in metakognicija*.

Pravita, da lahko na ta področja gledamo z dveh vidikov: **razvojno** (glede na to, v kakšnem vrstnem redu se posamezne funkcije pojavijo v razvoju) in **funkcijsko** (glede na to, kaj otroku pomagajo opravljati). Če učitelj pozna vrstni red, v katerem se pojavi posamezna funkcija v otrokovem razvoju, potem lahko prilagodi tudi svoja pričakovanja glede pojavljanja določenih veččin pri učencu.

Izvršilne funkcije in inteligentnost

Pri obravnavanju izvršilnih funkcij in samouravnava ne moremo mimo vprašanja, kako se pravzaprav izvršilne funkcije povezujejo z inteligentnostjo oz. ali ne gre za isti konstrukt. Mc Closkey s sod. (2009) ugotavlja, da se same definicije tako inteligentnosti kot izvršilnih funkcij mnogokrat prekrivajo, npr. Sternberg (2005, v McCloskey idr., 2009) v svoji opredelitvi inteligentnosti pravi, da ta pomeni kapaciteto za učenje

Strokovnjaki se strinjajo, da je glavni sedež izvršilnih funkcij v možganih v čelnih režnjih, s povezavami tudi z drugimi možganskimi predeli.

iz lastnih izkušenj, ob uporabi metakognitivnih procesov, ki spodbujajo učenje in sposobnost prilagajanja na okolje. Vendar pa je opredeljevanje procesov in konstruktov na teoretični ravni eno, ocenjevanje teh konstruktov s pomočjo testov pa drugo. Operacionalizacija teoretičnih konceptov je pogosto zahtevna in pomanjkljiva ter tako kljub podobnostim pri definicijah tako izvršilnih funkcij kot inteligentnosti s testi inteligentnosti zajamemo le manjši delež izvršilnih funkcij ali pa sploh ne (McCloskey idr., 2009). Zato rezultati na testih inteligentnosti ne odražajo posameznikove kapacitete izvršilnih funkcij.

Izvršilne funkcije in učne težave

Učence s težavami na področju izvršilnih funkcij lahko imenujemo »aktivno neučinkovite učence« (Swanson, 1989, v Meltzer in Krishnan, 2007), ker imajo težave pri dostopanju, organiziranju in koordiniranju več miselnih aktivnosti hkrati na akademskih področjih, ki vključujejo bralno razumevanje in pisno izražanje. Po-

gosto imajo težave pri uporabi samouravnalnih strategij, kot so preverjanje, spremljanje in pregledovanje med reševanjem naloge. Prav tako lahko kažejo omejeno zavedanje uporabnosti določenih strategij pri reševanju določenega problema in opazno šibkejšo miselno prožnost (Meltzer, 1993, v Meltzer in Krishnan, 2007). Učenci imajo težave pri urejanju, organiziranju in določanju prednostnih informacij, pretirano se osredinjajo na podrobnosti, hkrati pa imajo težave pri določanju bistvenih idej. Pogosto obtičijo in se težko lotevajo novih nalog ali prožno zamenjajo pristop k nalogi.

Vse omenjene težave predstavljajo šibkosti delovanja izvršilnih funkcij in se pogosto pojavijo takrat, ko pos-

Učenci imajo težave pri urejanju, organiziranju in določanju prednostnih informacij, pretirano se osredinjajo na podrobnosti, hkrati pa imajo težave pri določanju bistvenih idej.

tanejo učni načrti zahtevnejši, bolj kompleksni, ko od učencev zahtevajo večjo samostojnost, fleksibilnost, organizacijo in sintezo večje količine informacij. Pogosto se zgodi, da njihovi učni dosežki ne odražajo njihove dejanske intelektualne kapacitete ravno zaradi težav pri organiziranju ter prožnem prehajanju med različnimi pojmi.

Vpliv primanjkljajev na področju izvršilnih funkcij se kaže na različnih akademskih področjih: pri bralnem razumevanju, pisnem izražanju, samostojnem učenju, dokončanju dolgoročnih projektov in pisanju pisnih preizkusov znanja (Meltzer, 1993, v Hudoklin, 2010).

Na področju bralnega razumevanja se kažejo lahko tile primanjkljaji:

- pomanjkanje tekočnosti branja,
- težave s pravilnim dekodiranjem besed,
- težave s spremljanjem branja - ne morejo zagotoviti, da pravilno sledijo besedilu,
- težave pri sintetiziranju vsebine (težave pri »izgradnji« pomena), pri pripisovanju pomembnosti posameznim informacijam.

Na področju pisnega izražanja se primanjkljaji kažejo v teh oblikah:

- pisanje je redko avtomatizirano,
- težave pri lotevanju pisnih nalog, ker imajo otroci težave z načrtovanjem in določanjem prvega koraka pri pisanju,
- težave s fleksibilnim mišljenjem, ki ga otroci potrebujejo pri vrednotenju in parafraziranju predpisane teme,
- težave z organizacijo, vključno s prostorsko organi-

zacijo pri pisanju na list papirja, uporabi pravilne sintakse na ravni stavka, organizaciji argumentov in pri uporabi tradicionalne strukture uvoda, jedra in zaključka pri pisanju spisov oz. esejev.

Na področju samostojnega učenja, domačih nalog in dolgoročnih projektov se pojavljajo težave, kot so:

- težave pri vnaprejšnjem načrtovanju, predvidevanju rezultatov, postavljanju dolgoročnih ciljev,
- težave pri samouravnavanju in samospremljanju (kar igra ključno vlogo pri tovrstnih nalogah),
- težave pri kognitivni fleksibilnosti,
- težave pri upravljanju s časom, določanju zaporedja informacij, pridobivanju potrebnih gradiv in informacij (vse to so različni vidiki organizacije).

Pri pisanju pisnih preizkusov znanja se primanjkljaji kažejo kot:

- težave s prikazovanjem dejanskega znanja,
- težave pri poslušanju učiteljevih namigov

(Tole je pomembno. Zdaj pa pazljivo poslušajte.),

- težave pri uporabi učbenikov - ne prepoznajo pomena diagramov, ob strani izpisanih izrazov, kazala; vse naštetu jim bi lahko pomagalo pri organiziranju in določanju pomembnosti informacij,
- imajo težave pri uporabi namigov iz razreda in težko predvidijo, kakšna vprašanja bodo lahko na testu,
- težave pri razporejanju časa,
- težave pri prepoznavanju najpomembnejših informacij, ki se jih morajo naučiti; ne prepoznavajo pomembnosti določenih informacij,
- težave pri načrtovanju odgovorov, razporejanju časa.

Izvršilne funkcije in motnja hiperaktivnosti s pomanjkljivo pozornostjo

Motnja hiperaktivnosti s pomanjkljivo pozornostjo (angl. ADHD) je pravzaprav v svojem temelju motnja delovanja izvršilnih funkcij (Dawson in Guare, 2009). Težave se pojavljajo na področju samouravnavanja in drugih izvršilnih funkcij, ključne pa so težave pri inhibiciji odzivanja, ki vplivajo na razvoj drugih izvršilnih funkcij.

Model razvoja samouravnalnih strategij (Graham in Harris, 1996)

Učni neuspeh je rezultat delovanja številnih dejavnikov; eden od pomembnih je samouravnavanje organiziranih strateških vedenj - te pa lahko usvojimo in uporabimo skozi primerno podprt pouk (Graham in Harris, 1996). V sklop samouravnavanja spadajo npr. težave pri uporabi verbalizacije pri usmerjanju vedenja ali vzpostavljanje povezave med besedami in dejanji. Prav tako se lahko težave pojavljajo pri razumevanju zahtev naloge, spontani uporabi primernih strategij za opravljanje naloge ali uporabi teh strategij pri uravnavanju izvajanja. Poleg težav s samoregulacijo imajo učenci lahko kognitivne značilnosti, ki ovirajo izvajanje, vključno z impulzivnostjo, pomanjkljivimi veščinami reševanja problemov, težavami s spominom in z drugimi vidiki procesiranja informacij, npr. s pozornostjo. Pri nekaterih učencih se pojavljajo tudi neustrezna stališča in čustva, vključno z negativnim odnosom do naloge in nizko motivacijo. Zaradi kompleksnosti težav učencev z učnimi težavami avtorja predlagata večkomponentni integrativni model pomoči. Oblikovala sta model strateškega poučevanja, ki sta ga poimenovala **model razvoja samouravnalnih strategij**. Model sta razvila v pomoč učencem, in sicer za:

- obvladovanje kognitivnih procesov višjega reda in strategij, na katerih temelji učinkovita izvedba na različnih akademskih področjih;
- razvijanje avtonomne, refleksivne, samoregulacijske uporabe teh procesov in strategij;
- oblikovanje pozitivnih stališč do sebe in svojih kapacitet za učenje.

V okviru modela razvijanja samouravnalnih strategij ločita Graham in K. R. Harris (1996) *komponente, faze in značilnosti*. Podlaga modelu so tri temeljne **komponente**: spretna uporaba strategij, razumevanje uporabe, pomembnosti in omejitev teh strategij ter samoregulacija strateške izvedbe (vključno s postavljanjem ciljev, samospremljanjem, samopoučevanjem in samopodkrepljevanjem). Kot okvir operacionalizacije teh komponent služi sedem faz poučevanja, ki pomenijo temeljni okvir, ki se glede na posameznega učenca lahko individualizira in modificira. Učenec običajno napreduje skozi več faz; to so:

1. *razvoj predveščin*: v tej fazi učitelj učencu pomaga usvojiti veščine, potrebne za razumevanje, pridobivanje ali izvajanje ciljne strategije;
2. *začetni dogovor - cilji in pomembnost poučevanja*: učitelj in učenci se pogovorijo o preteklih in trenutnih načinih, ki jih uporabljajo pri reševanju nalog. Pogovorijo se o prednostih predlaganega programa. Z vsakim učencem se sklene partnerski dogovor o učenju strategije in sodelovanju;
3. *pogovor o strategiji*: učitelj in učenci se pogovorijo o

strategiji, njeni smiselnosti ter kdaj jo uporabiti in kako;

4. *demonstracija strategije in samopoučevanja*: učitelj kot model prikaže uporabo strategije ob ustreznem samopoučevanju. Samopoučevanje običajno vključuje definicijo problema, načrtovanje, uporabo strategije, samovrednotenje, spoprijemanje z napakami in njihovo popravljanje ter samopodkrepljevanje (spodbujanje samega sebe);
5. *zapomnjenje strategije*: učenec si poskuša zapomniti dogovorjene posamezne korake strategije;
6. *sodelovalna vaja*: učenec vadi uporabo strategije in samopoučevanje skupaj z učiteljem, ki služi kot »coach« ali voditelj, dokler niso doseženi učni cilji, hkrati pa ves čas poteka vrednotenje učinkovitosti uporabe strategije (uporaba samouravnavanja);
7. *samostojna uporaba*: učence spodbujamo pri samostojni uporabi strategije.

Pri uspešni implementaciji modela so ključne te **značilnosti**:

Učence se nauči, kako si zapomniti in priklicati naučene informacije, kako načrtovati, organizirati in postavljati prioritete pri nalogah in preizkusih znanja.

- poudarek na eksplicitnem poučevanju strategij in samoregulacijskih postopkih;
- individualizacija;
- sodelovalno učenje;
- sprejemanje težav, ki se lahko pojavijo;
- poučevanje je zasnovano kriterijsko (ne časovno);
- gre za proces v teku, v katerem vpeljujemo nove strategije in nadgrajujemo stare;
- zahteva veliko angažiranost učiteljev.

Model je bil večkrat preverjen tudi empirično, predvsem na področjih pisanja, branja in matematike. V različnih študijah so ugotovili, da so se večšine pisanja izboljšale in pozitivni učinki so bili tudi stabilni v času (Graham in Harris, 1996; Graham, Harris in Olinghouse, 2007).

Meltzerjeva (2010) je model Grahama in Harrisove nadgradila s **programom »Pot do uspeha«** (angl. *Drive to Thrive*), v katerem integrira poučevanje strategij, usmerjenih na procese izvršilnih funkcij, v učne načrte oziroma šolski kurikulum. Program oblikuje takšno šolsko in razredno kulturo, v kateri tako učitelji kot specialni pedagogi in drugi strokovnjaki v šoli razumejo pomembnost »vzgajanja« učinkovitih strategij izvršilnega funkcioniranja, usmerjenega truda in pozitivno šolsko samopodobo.

Program se dosledno osredotoča na način učenja (*»kako«*) in ne na končni produkt. Tako začno učenci ceniti sam *proces* učenja. Učence se nauči, kako si zapomniti in priklicati naučene informacije, kako načrtovati, organizirati in postavljati prioritete pri nalogah in preizkusih znanja. Poudarjena je fleksibilnost in sposobnost menjavanja različnih pristopov, podpira se samostojnost. Sčasoma začno učenci nase gledati kot na sposobne učence, kar vpliva na večjo pripravljenost vlaganja truda v uporabo strategij in nasploh v učenje. V podporo programu so oblikovali računalniške programe, ki podpirajo delo učencev in učiteljev znotraj tega programa. Program poudarja naslednja ključna načela:

- Učitelji pri svojih učencih spodbujajo metakognitivno zavedanje in strateško miselno naravnost.
- Učenci in učitelji vidijo sebe kot del učne skupnosti, ki drug drugemu pomagajo na poti do uspeha.
- Učenci razumejo in sprejemajo dejstvo, da sta trdo delo in usmerjen trud ključnega pomena za učni uspeh in da bodo uspeli, če bodo imeli voljo oziroma željo.
- Učitelji vedo, da je trud vezan na posamezen učni predmet in da morajo učenci včasih pri določenem predmetu vlagati več truda.
- Učenci vedo, da sta vztrajnost in odločnost ključnega pomena pri spodbujanju uspešnosti v šoli in nasploh v življenju.
- Učitelji razumejo tesne povezave med trudom, uporabo strategij, šolsko samopodobo in uspešnostjo v razredu, prav tako pa tudi krog, ki ga sestavljajo vztrajnost, reziljentnost in dolgoročni šolski uspeh ter uspeh nasploh v življenju.

L. Meltzer je skupaj s svojimi sodelavci v več evalvacijskih študijah opisanega programa potrdila, da je poučevanje strategij, ki krepijo ključne procese izvršilnih funkcij, izredno pomembno (Meltzer, 2010). Rezultati študij so pokazali, da uporaba strategij na splošno in uporaba specifičnih strategij v okviru izvršilnih funkcij igrata ključno vlogo pri učnem uspehu, prav tako pa vplivata na lastno zaznavanje učencev kot kompetentnih in uspešnih učencev, s pozitivno samopodobo.

Prikaz konkretnega primera izvedbe programa razvoja izvršilnih funkcij po P. Dawson in Guareju

Ana je petošolka. Na šoli so od drugega razreda naprej ugotavljali, da ima na področju branja, pisanja in računanja večje težave kot vrstniki. Ob obravnavi v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana se je izkazalo, da gre pri Ani za specifične učne težave v izrazitejši obliki, vezane predvsem na branje

in pisanje. Kljub prilagoditvam in pomoči so v šoli ugotavljali, da Ana potrebuje več individualne pomoči. Zato je bil v tretjem razredu izpeljan postopek usmerjanja in Ana je poleg prilagoditev dobila še tri ure dodatne strokovne pomoči. Hkrati pa so tako v šoli kot tudi starši začeli ugotavljati, da ima Ana težave tudi pri izvajanju aktivnosti, pri organizaciji svojega dela, pri vztrajanju pri aktivnostih in pri uporabi strategij pri šolskem delu. Zato je bila Ana deležna še dodatne psihološke diagnostike. V tem procesu je bilo ugotovljeno, da ima Ana izrazite težave tudi na področju izvršilnih funkcij, predvsem na področju kognitivne fleksibilnosti, iniciativnosti, hitrosti procesiranja, inhibiciji in kontroli impulzivnosti ter samospremljanjem. Zato smo skupaj z izvajalko dodatne strokovne pomoči pripravili program pomoči, ki je pokrival tudi primanjkljaje na področju izvršilnih funkcij. Določili smo štiri prednostna področja razvijanja izvršilnih funkcij - začenanje z aktivnostjo, miselna prožnost, metakognicija in samouravnavanje čustev. Dogovorili smo se, da bo poudarek na teh področjih v naslednjih izvedenih tridesetih urah dodatne strokovne pomoči - seveda poleg standardne pomoči, ki jo potrebuje Ana. Specialna pedagoginja je v teh tridesetih urah uporabila več različnih strategij: socialne zgodbe in stripi (npr. situacija nastopanja pred skupino), tehnike sproščanja, možganska telovadba (Braingym), učenje samopoučevanja (izbiranje namigov oz. opozoril), strategije spoprijemanja v okoliščinah, ki povečujejo anksioznost (nastop pred skupino), učenje strategij za večjo prožnost (igra vlog, vizualizacija idr.), strategije reševanja problemov in utrjevanje pozitivnih odzivov. Pri vsaki uri dodatne strokovne pomoči sta z deklico namenili približno deset minut področju izvršilnih funkcij, večkrat pa so se področja med seboj prepletala vso uro. O takšnem načinu dela je bila obveščena tudi Anina učiteljica, ki je v razredu spremljala Anin način dela in z dodatnimi spodbudami utrjevala uporabo dobrih novih strategij (npr. priprava na spraševanje, govorni nastop pred manjšo skupino sošolcev), prav tako so bili z načinom dela seznanjeni Anini starši. Po izvedenih tridesetih urah je specialna pedagoginja opazala napredek na več področjih izvršilnih funkcij - Ana se je hitreje lotevala nalog, uporabljala je opozorila in porabila v povprečju manj časa za opravljanje nalog. Pri ponovnem ocenjevanju težav na področju izvršilnih funkcij so se pokazale pozitivne spremembe na področju inhibicije, manj je bilo napak, prav tako je bil viden napredek na področju tekočnosti (fluentnosti). Napredek (pa čeprav na prvi pogled majhen) na področju izvršilnih funkcij je Ani omogočil lažje spoprijemanje s svojimi primanjkljaji na področju branja in pisanja in tako predstavljal učenje kompenzatornih strategij.

Sklep

V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana smo v šolskem letu 2011/12 v sodelovanju s

številnimi osnovnimi šolami v poskusni obliki izvajali program za otroke s šibkimi izvršilnimi funkcijami in specifičnimi učnimi težavami, ki deloma temelji tudi na opisanem programu L. Meltzer in modelu izvršilnih funkcij P. Dawson in Guareja. Program je trajal vse šolsko leto, tako da poteka v tem trenutku analiza in vrednotenje rezultatov. Program pomeni korak k vpletanju opisanih ugotovitev tudi v naš šolski sistem. Rezultati sicer še niso znani, se pa je med izvajanjem programa jasno pokazala potreba tudi po takšnih pristopih in načinih pomoči na naših šolah.

Dejstvo je, da z izobraževanjem spreminjamo možgane (Blakemore in Frith, 2005). Srečevanje z novimi

pojmi, tvorjenje povezav med pojmi, utrjevanje, ponavljanje, uvajanje novih strategij - vse to je le del procesa izobraževanja, ki pa v naših možganih povzroča spremembe, ki so v nekaterih primerih celo merljive. Zato ugotovitev, do katerih prihajajo na področju različnih področij nevroznanosti, ne moremo in ne smemo zanemariti. Samouravnavanje in širše izvršilne funkcije so zagotovo tisti vidik otrokovega funkcioniranja, ki je temelj samostojnega in kakovostnega življenja. Strokovnjakom pa opisani vidik pomoči pomeni novo možnost za razumevanje otrokovih težav in pomoči pri premagovanju le-teh.

Viri in literatura

1. Blakemore, S. J., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
2. Dawson, P., Guare, R. (2004). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: The Guilford Press.
3. Dawson, P., Guare, R. (2009). *Smart but scattered: a revolutionary »executive skills« approach to helping kids reach their potential*. New York, NY: The Guilford Press.
4. Denckla, M. B. (2005). *A Theory and Model of Executive Functioning: A Neuropsychological Perspective*. V G. Reid Lyon in N. A. Krasnegor (ur.), *Attention, Memory, and Executive Function*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
5. Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell.
6. Garrett, B. (2009). *Brain & Behavior. An Introduction to Biological Psychology*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
7. Graham, S., Harris, K. R. (1996). *Addressing Problems in Attention, Memory, and Executive Functioning: An Example from Self-Regulated Strategy Development*. V G. R. Lyon in N. A. Krasnegor (ur.), *Attention, Memory, and Executive Function*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
8. Graham, S., Harris, K. R., Olinghouse, N. (2007). *Addressing Executive Function Problems in Writing*. V L. Meltzer (ur.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice*. New York: The Guilford Press.
9. Hudoklin, M. (2010). *Izvršilne funkcije in specifične učne težave*. V A. Andolšek in M. Hudoklin (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence. Sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
10. Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment: 4th Edition*. New York: Oxford University Press.
11. McCloskey, G., Perkins, L. A., Van Divner, B. (2009). *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
12. Meltzer, L. (2010). *Promoting Executive Function in the Classroom*. New York: The Guilford Press.
13. Meltzer, L., Krishnan, K. (2007). *Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings*. V L. Meltzer (ur.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice*. New York: The Guilford Press.
14. Miller, D. C. (2007). *Essentials of School Neuropsychological Assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
15. Swanson, H. L., Hoskyn, M., Lee, C. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New York: The Guilford Press.
16. Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. V B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (2. izd.). Mahwah, NJ: LEA.

Učenje učenja

Usposabljanje gimnazijcev za kompetenco učenje učenja

Tatjana Ažman, Šola za ravnatelje
tatjana.azman@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Vseživljenjsko učenje, učljivost in vedoželjnost posamezniku omogočajo preživetje in tvorno sodelovanje v družbi znanja. Za kompetenco učenje učenja naj bi bil v skladu z evropskimi priporočili do konca srednje šole usposobljen vsak učenec. Na primeru gimnazije je kronološko prikazana postopnost razvoja programa načrtnega usposabljanja dijakov za kompetenco učenje učenja. Opisane so redne analize stanja, na katerih so temeljili ukrepi učiteljev za bolj učinkovito učenje učencev pri pouku, vzporedno pa je potekal tudi tečaj učenja, ki je učence usposabljal za samoregulacijo učenja. Po nekaj letih vzporednega uvajanja izboljšav na področju učenja učenja pri pouku in v okviru tečaja so del vsebin tečaja vključili v pouk.

Ključne besede: kompetenca učenje učenja, učne strategije, samoregulacija učenja.

Training upper secondary students on learning to learn competence

● **Abstract:** Lifelong learning, the ability to learn, and the thirst for knowledge enable a person to survive and take an active part in the knowledge society. According to Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council, every student should have developed their learning to learn competence until the end of the secondary school. The author

describes a chronological progression of stages in a systematic development of secondary school students' learning to learn competence, particularly of those enrolled in Grammar school (Slovenian: gimnazija). The article includes regular state analyses that served as the foundation on which teachers based the relevant measures to provide more efficient in-class learning. Simultaneously, learning to learn courses were carried out to enable the students to adequately self-regulate learning. After a few years of simultaneous implementation of learning-to-learn improvements both in class and within said course, some course topics have been incorporated into school subject instruction and in-class learning.

Key words: learning to learn competence, learning strategies, self-regulated learning

Uvod

Učenje učenja je ena od osmih ključnih evropskih kompetenc, za katere naj bi bil usposobljen vsak učenec do konca srednje šole, s ciljem, da bi se v kompleksnem svetu nenehnih sprememb zmožni in znal učinkovito učiti vse življenje. V Beli knjigi (2011: 20) je pomen vseživljenjskega učenja poudarjen z mislijo, da »družbo znanja najbolje uresničujejo učljivi, učeči se in uka željni ljudje«.

Usposabljanje za učenje učenja poteka na dva načina - posredno, pri pouku predmetov, in neposredno na tečaju učenje učenja. Obsega učenčevo motivacijo, čustva, razum, razmislek o sebi in njegov socialni kontekst. Bistvenega pomena je, da učenec pozna nabor učnih strategij in zna te uporabiti ob pravem času za pravi namen. Lahko se zgodi, da v osnovni šoli naučene strategije v srednji šoli ne učinkujejo več: učna snov je drugačna, več je je, zahteve učiteljev so višje (ti za odlično oceno zahtevajo znanje na višjih taksonomskih stopnjah), vsak učitelj uporablja zanj značilne strategije poučevanja in ne nazadnje, z odraščanjem se spreminjajo tudi učenci in njihovi cilji.¹

V prispevku na primeru gimnazije pokažemo nabor dejavnosti, ki so jih strokovni delavci v šestnajstih letih načrtovali in izpeljali sprva zaradi prepoznavanja učnih težav dijakov in kmalu zatem tudi zaradi uvida v pomembnost usposabljanja dijakov za obvladovanje kompetence učenje učenja.

V izhodiščih bomo osvetlili zakonodajne in strokovne okvire, sledi časovni pregled dejavnosti in predstavitev izobraževanja učiteljev, v sklepnem delu pa je nanizanih nekaj predlogov.

Izhodišča

Usposabljanje dijakov za kompetenco učenje učenja je bilo mogoče začeti načrtno uvajati v program gimnazije na podlagi več izhodišč. Upoštevati je bilo treba smernice iz Bele knjige (1995: 164): pripraviti dijake za nadaljnji študij (razvija temu primerna znanja, sposobnosti in spretnosti), pri dijakih vzbujati interes za teore-

tična znanja, razvijati samostojno, kritično mišljenje in presojo, razvijati angažirano odgovornost do sebe itd.

Če pripravljamo na študij dijaka, se mora ta predvsem znati učinkovito učiti, saj ta kompetenca temelji na znanjih o učenju in spretnostih, ne sme pa umanjkat niti pozitiven odnos do učenja in znanja. Angažirano odgovornost do sebe lahko razumemo tudi v smislu samoregulacije učenja, načrtovanja in uresničevanja osebnih učnih in študijskih ter poklicnih ciljev.

Tudi nova Bela knjiga (2011: 212) med načeli poudari razvijanje delovnih oz. študijskih navad dijakov.

Učenje učenja je bilo že leta 1995 v gimnazijskem programu obveznost šole. Vsaka šola, ki izvaja splošni gimnazijski program, je dijakom v štirih letih šolanja dolžna ponuditi petnajsturni tečaj učenja učenja v okviru programa obveznih izbirnih vsebin. Po izkuš-

Vsaka šola, ki izvaja splošni gimnazijski program, je dijakom v štirih letih šolanja dolžna ponuditi petnajsturni tečaj učenja učenja v okviru programa obveznih izbirnih vsebin.

njah sodeč komaj kakšna - če sploh katera - šola v celoti izpelje takšen tečaj. Učni načrt zanj ni predpisan, je pa opredeljen z na kratko orisanimi cilji, vsebinami, didaktičnimi napotki in izobrazbo izvajalca.

Učenje učenja Barica Marentič Požarnik (2000: 166) opredeli v smislu **učnih strategij**, uporablja pa tudi izraz **vseživljenjsko učenje**, ki ga razlaga kot **ključno kvalifikacijo** za preživetje v družbi prihodnosti. Ključno kvalifikacijo učenje učenja je leta 2003 opredelil Cen-

¹ Tudi v novi Beli knjigi (2011: 200) avtorji v raziskavi o delovnih navadah dijakov ugotavljajo, da učitelji menijo, da ima 40 odstotkov dijakov ob vpisu v gimnazijo slabo oz. zelo slabo razvite delovne navade.

ter za poklicno izobraževanje na treh temeljnih področjih: motivacijskem, kognitivnem in metakognitivnem (Pevec Grm idr., 2003). Za razumevanje učenja je pomembno opredeliti tudi izraz **samoregulacija** ali **samostojno uravnavanje lastnega učenja**. Posameznik pozna in razume:

- učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo;
- prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij;
- zna, želi in zmora poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so na voljo;
- učenec sam zavestno regulira proces učenja do končnega cilja (rešitve problema);
- razvije in vzdržuje visoko notranjo motivacijo za nenehno učenje;
- oblikuje realno pozitivno samopodobo, samospoštovanje in samozaupanje;
- razvije pozitivna stališča do učenja in izobraževanja in
- visoko vrednoti učenje kot osnovo in možnost nenehnega osebnega in družbenega napredka (Garcia in Pintrich, 1994; Zimmerman, 1989).

Kompetenca učenje učenja (KUU) je opredeljena kot sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju ter organizirati lastno učenje.

Kompetenca je razumljena kot zmožnost za reševanje vnaprej predvidenih operativno formuliranih nalog in pomeni sintezo:

- znanja v smislu obvladovanja ter procesiranja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov,
- veščin, spretnosti, obvladovanja postopkov in metod ter
- razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove osebne integritete in socialne vključenosti (Štefanc, 2006: 68).

Ključne kompetence so tiste, ki so nujno potrebne, da bi posamezniki lahko živeli svobodno, smiselno, odgovorno in uspešno življenje (Eurydice European Unit, 2002: 1). Posamezniku naj bi omogočile osebno izpolnitev in vseživljenjski razvoj, predvsem pa udeležanje lastnih življenjskih ciljev (ki jih usmerjajo osebni interesi, nagnjenja in želja nadaljevati z učenjem vse življenje), vključenost v smislu aktivne udeležbe v družbenem življenju in ne nazadnje zaposljivost v smislu sposobnosti posameznika na trgu dela pridobiti spodobno delo.

Kompetenca učenje učenja je od leta 2006 ena od osmih prednostnih kompetenc, ki naj bi jih vsak učenec pridobil do zaključka obveznega šolanja (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, 2006). V učne na-

črte predmetov je vključena od leta 2007/08 in naj bi jo poučeval vsak predmetni učitelj.

Kompetenca učenje učenja (KUU) je opredeljena kot sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju ter organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami, individualno in v skupinah. Vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti in iskanje ter uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje izkušnje z učenjem, bogatijo svoje življenjske izkušnje, pridobljene v različnih okoliščinah (doma, na delu in pri izobraževanju ter usposabljanju), in krepijo svojo motivacijo in zaupanje vase (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta, 2006).

Ugotavljamo torej, da v današnjem času, za katerega so značilne hitre in nenehne spremembe, vsak posameznik potrebuje znanje za osebno izpolnitev in razvoj, za dejavno državljansko vlogo, socialno vključenost in zaposlitev. V vlogi učenca, dijaka, študenta ali zaposlenega mora znati načrtovati, kaj, kako, kdaj in zakaj se mora učiti, se znati učiti in tudi ovrednotiti svoje učenje. Biti kompetenten v tem primeru pomeni obvladovati kognitivne, metakognitivne in čustveno-motivacijske strategije ter strategije razumevanja učnega okolja. Učnih strategij se lahko učenec uči posredno ali neposredno. Posredno ga strategij uči učitelj s svojim načinom poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, zato v tem kontekstu govorimo o procesnem pouku, o na učenca usmerjenem pouku in o njegovi odgovornosti za učenje oz. znanje. Neposredno učenje učnih strategij učitelj omogoča tako, da jih predstavi učencem, se z njimi pogovarja o njih, jih demonstrira in - kar je najbolje - učenca spodbudi, da jih preizkusijo sami.

Izhodišča bomo ponazorili na primeru.

Prvi korak: oblikovanje vizije in razvojnih ciljev šole

Učenje učenja je viška gimnazija začela načrtno uvajati v svoj program leta 2001. Odločitev o tem so vodstvo šole in strokovni delavci sprejeli na podlagi sprejete vizije šole, da je »Gimnazija Vič - šola za življenje«. Razvojne cilje so gradili na podlagi štirih Delorsovih stebrov (Delors idr., 1996). Njihovi cilji so bili pomagati dijakom usvojiti uporabna znanja in spretnosti, jim pomagati razvijati veščine za življenje v 21. stoletju

in prispevati k šolski kulturi dobrih odnosov (Ažman, 2006). Prav to so želeli soustvarjati skupaj z dijaki, s starši in z drugimi sodelavci.

Drugi korak: ugotavljanje in spremljanje stanja

V petnajstih letih je šola nenehno načrtno spremljala in izboljševala učenje in učne dosežke dijakov. Prav je, da na kratko opišemo ves kontekst dogajanja in vanj umestimo tudi načrtno usposabljanje dijakov, ki je najprej potekalo kot tečaj in kasneje kot del pouka. Bralec bi lahko sicer uspehe šole na področju učenja učenja pripisal le tečaju za dijake.

Za ponazoritev procesa uvajanja izboljšav na področju učenja in poučevanja smo izbrali različne analize stanja, ki so spodbudile razmislek o poučevanju in učenju. Hkrati navajamo različne ukrepe, ki so vplivali na izboljševanje učnih dosežkov dijakov.

Vodstvo šole, šolska svetovalna služba in učitelji so z namenom izboljševanja svojega dela od leta 1996 načrtno raziskovali svojo prakso. Učne dosežke in počutje dijakov so spremljali z analizami številčnih podatkov (ocene, izostanki v urah) in anketnih vprašalnikov (vloženi trud, zadovoljstvo z učnim uspehom). Z učnimi rezultati dijakov v šolskem letu 1995/96 niso bili zadovoljni ne učitelji ne dijaki. Ugotavljali so, da je učenje v njihovi šoli problem, da je prevelik osip dijakov, pa tudi izostankov in neopravičenih ur so imeli dijaki veliko. V devetih oddelkih je bilo ob konferenci leta 1995 manj kot 50 odstotkov uspešnih, torej pozitivno ocenjenih dijakov (Zbornik Gimnazije Vič, 2009). Leto kasneje so imeli dijaki konec šolskega leta več kot tristo popravnih izpitov (arhiv šolske svetovalne službe). V šolo so se večinoma vpisovali učenci s prav dobrim uspehom. Vpis ni bil omejen. Ta dejstva so učitelji videli kot zaskrbljujoča. Razpravljali so o vzrokih in si prizadevali za zmanjšanje osipa in za zvišanje učnih dosežkov dijakov ter si želeli, da bi se v šolo vpisovali učenci z boljšim učnim uspehom. V poučevanje in delo v času pred poukom in po njem so začeli načrtno vnašati spremembe.

Pomembni so bili tudi rezultati anket o učenju dijakov in inštrukcijah, izpeljanih leta 1998. Cilj je bil izvedeti, koliko se dijaki naučijo v šoli, kako se učijo, kako dobro razumejo snov in zakaj posegajo po inštrukcijah. Izkazalo se je, da se dijaki večinoma učijo kampanjsko, v glavnem pred pisnimi testi in da se na sploh ne znajo učiti oz. niso motivirani za učenje. Analiza odgovorov

je pokazala, da so vzroki, zakaj dijaki potrebujejo učno pomoč, zelo različni. Štirinajst odstotkov dijakov je odgovorilo, da brez dodatne učne pomoči v šoli ne bi bili uspešni. Na inštruktorje se je obračalo okoli 30 odstotkov dijakov, največ za kemijo, fiziko in matematiko. Od tedaj je minilo več kot deset let. Potrebe dijakov po inštrukcijah so se občutno zmanjšale. V šolskem letu 2008/09 je inštrukcije potreboval redno samo odstotek dijakov prvih letnikov, trije odstotki dijakov so potrebovali inštrukcije pogosto, šest odstotkov občasno, šestnajst odstotkov nekajkrat, 74 odstotkov dijakov pa nikoli (arhiv šole). Dijaki so v anketi potrdili, da potre-

Učenje učenja je viška gimnazija začela načrtno uvajati v svoj program leta 2001. Odločitev o tem so vodstvo šole in strokovni delavci sprejeli na podlagi sprejete vizije šole, da je »Gimnazija Vič – šola za življenje«.

bujejo dodatna znanja o učenju učenja, še posebno so to izpostavili tisti, ki so imeli negativne ocene.

Po letu 2000 so se v šolo vpisovali samo odlični učenci. Tedaj je učiteljski zbor ob pregledu rezultatov dijakov ob konferencah ugotavljal, da so učni uspehi dijakov razporejeni po normalni Gaussovi krivulji, s čimer niso bili zadovoljni. Želeli so doseči, da bi bilo več odličnih in prav dobrih dijakov. V nekaj letih se je nato delež spremenil. Leta 2008/09 je bilo med dijaki prvega letnika 37 odstotkov odličnih dijakov, 43 odstotkov prav dobrih, 15 odstotkov dobrih, štirje odstotki zadostnih in odstotek nezadostnih.

Od leta 2001 naprej so učitelji z anketiranjem dijakov prvega letnika spremljali njihove učne cilje.

V šolskem letu 2002/03 je skupina učiteljev raziskala mnenje staršev in dijakov o napovedanem in nenapovedanem ustnem ocenjevanju znanja.

Od šolskega leta 2002/03 je bila šola vključena v projekt Didaktična prenova gimnazijskega programa, ki ga je izvajal zavod za šolstvo. Učitelji so za svoje predmete opredelili nujna, vseživljenjska znanja (pismenosti). Ob koncu šolanja so anketirali dijake četrtega letnika o pouku, dosežkih in učenju ter se na podlagi ugotovitev odločili, da elemente učenja učenja načrtno vključijo v predmetnike.

Leta 2004 je bila izpeljana anketa med dijaki, učitelji in starši o njihovem odnosu do govornih ur, namenjenih dijakom.

Od šolskega leta 2005/06 so anketni vprašalniki, ki jih na začetku in na koncu šolskega leta izpolnijo vsi di-

jaki in starši, v veliki meri primerljivi. Na začetku jih sprašujejo po pričakovanjih in načrtih, na koncu pa po dosežkih, vloženem trudu in zadovoljstvu s poukom. V zvezi z učenjem jih vprašajo, kakšen učni uspeh so načrtovali, kakšnega so dosegli, kako so zadovoljni z doseženim uspehom, koliko truda so vložili v šolsko delo, kako aktivni so bili pri pouku, kolikokrat so obiskali govorilne ure učiteljev, koliko časa so porabili za učenje doma in kakšna je njihova motivacija za učenje. Prav ta se je namreč že tri leta zapored izkazala kot zaskrbljujoče nizka. Na lestvici od 1 (sploh nisem motiviran za pouk) do 10 (zelo sem motiviran za pouk) je ocene 1, 2 ali 3 izbralo 24 odstotkov dijakov prvega letnika, 25 odstotkov dijakov drugega letnika in 31 od-

Izkazalo se je, da se dijaki večinoma učijo kampanjsko, v glavnem pred pisnimi testi in da se na sploh ne znajo učiti oz. niso motivirani za učenje.

stotkov dijakov tretjega. Učiteljski zbor se je zato začel načrtno ukvarjati z motivacijo dijakov za učenje. Izpeljali so izobraževanje za učitelje, dijake in starše, pri pouku pa so učitelji ozaveščali uporabnost pridobljenih znanj. Z različnimi oblikami, metodami in tehnikami izpeljave pouka so se še naprej trudili povečati učno aktivnost dijakov.

V šolskem letu 2008/09 so učitelji na podlagi izkušenj pri pouku začeli opozarjati, da dijaki, ki so končali devetletko in bili zadnja tri leta deležni nivojskega pouka, v primerjavi s prejšnjimi generacijami pišejo manj čitljivo, nedosledno uporabljajo slovnična pravila, so površni pri branju navodil ipd. Pri pouku so zato povesvetili tem veščinam dijakov več časa.

Z leti se je napredek pri rezultatih dijakov pokazal tudi pri ocenah. V letu 2008/09 je bilo konec šolskega leta negativno ocenjenih le dva odstotka dijakov, v šolo so se vpisovali odlični dijaki, že več let zapored pa je bil vpis v program omejen.

V tem razdelku smo opisali, kako so v tej šoli od leta 1995 naprej raziskovali učne dosežke dijakov in učinkovitost njihovega učenja. Na podlagi vsakokratnih ugotovitev so izboljševali pouk in oblikovali tečaj učenja učenja, ki ga bomo podrobneje predstavili na koncu.

Tretji korak: usposabljanje dijakov za kompetenco učenje učenja pri pouku

Kronološko bomo opisali dejavnosti, vezane na izboljševanje poučevanja, ki so implicitno vplivale na dijako-vo znanje in usposobljenost za učenje.

V šolskem letu 1999/2000 so vodstvo šole in učitelji začeli izboljševati načrtovanje pouka. Učitelji so v predmetnih aktivih analizirali cilje novih učnih načrtov in izdelali preglednice vsebin po predmetih in letnikih, kar jim je omogočilo načrtovati učinkovite medpredmetne povezave.

V šolskem letu 2000/01 so se učitelji izobraževali za sodelovalno učenje kot eno od metod, ki dijake aktivira za učenje, in ga začeli pogosteje uporabljati pri pouku. Nekateri učitelji so začeli pri pouku uporabljati dijakov portfolio, ki dijaka spodbuja k razmisleku o lastnem učenju. Vodstvo šole je spodbujalo učitelje, da so poenotili letne učne priprave in merila za pismo in ustno preverjanje in ocenjevanje znanja. Opredelili so merila za ocenjevanje eseja in referata. Učitelji so začeli izvajati del pouka tudi zunaj učilnic (tedaj še v okviru obveznih izbirnih vsebin), saj je tak pouk bolj življenjski in dijake bolje motivira za učenje. Sprva so bile to eno- in dnevne ekskurzije.

V šolskem letu 2001/02 so učitelji izpeljali več različnih projektov v okviru Odprte šole (natečaj zavoda za šolstvo). Projektno delo je dijakom omogočilo več aktivnosti pri pridobivanju znanja, poleg tega pa so se učili različnih veščin (vodenja skupine, nastopanja, iskanja virov, izdelave posterja in elektronske predstavitve ipd.). Učitelji so opredelili in poenotili merila za ocenjevanje seminarskih in raziskovalnih nalog ter posterja. Učiteljski zbor se je opredelil glede zapiskov dijakov: kakšni so dobri zapiski, kdaj so nujni, kdo od učiteljev jih bo preverjal, kdaj in zakaj, ter se naposled zedinili, da je pisanje zapiskov pri pouku za dijake obvezno, saj jih navaja na redno spremljanje pouka. Kako se na splošno piše dobre zapiske, so se dijaki učili pri tečaju učenje učenja, konkretne napotke za posamezen predmet pa so jim dali predmetni učitelji.

V šolskem letu 2002/03 so učitelji v učnih načrtih za svoje predmete opredelili rdečo nit oz. tista vseživljenjska znanja, ki naj bi jih dijaki nujno razumeli in si jih trajno zapomnili. V pouk so pogosteje vključevali avtentična besedila in naloge ter pripravljali pisne teste na različnih ravneh znanja, v skladu z različnimi taksonomijami (Bloom, Marzano, Gagne pri matematiki). Poglobljeno so premislili o pomenu domačih nalog dijakov. Izmenjali so izkušnje glede tega, kdo od učiteljev predvideva domače naloge, kako pogosto, s kakšnimi cilji, kdaj so te obvezne in kdaj ne, kako jih pregledujejo, kaj naredijo, če dijak nimadomače naloge ipd. Pojasnilo o zahtevah glede domačih nalog so vključili v zapis (izroček) ob začetku naslednjega šolskega leta, ki ga od tedaj vsak dijak pri vsakem predmetu dobi prvo uro v novem šolskem letu.

V šolskem letu 2003/04 se je šola vključila v projekt zavoda za šolstvo Didaktična prenova gimnazij. Učitelji so za prvi letnik usklajeno in na novo načrtovali delo po predmetih, potem pa v naslednjih letih nove načrte pripravili še za ostale tri letnike. Takrat so v šoli za en oddelek dijakov prvega letnika prvič organizirali dvodnevni spoznavni tabor. Z njim so želeli bolje povezati dijake, da bi se čim prej spoznali in med seboj razvili dobre odnose, kar pomembno vpliva na pozitiven odnos do šole in olajšuje izvajanje aktivnih oblik pouka, ki od dijakov zahtevajo učinkovito medsebojno sodelovanje. Razredniki so se začeli srečevati po aktivnih letnikov, da bi dobro uskladili vzgojno delo v oddelkih. Za dijake je bilo organiziranih še več oblik pouka zunaj učilnic, pa tudi mednarodne izmenjave in tabori. Razredniki so ob pomoči šolske pedagoginje nekaj razrednih ur posvetili načrtnemu razvijanju nekaterih veščin kompetence učenje učenja. Dijaki so na začetku šolskega leta z delovnimi listi načrtovali učne in druge cilje, zapisali svojo refleksijo o doseženem učnem uspehu ob konferencah in na koncu šolskega leta. Gradili so svoj portfolio, da bi bolje spoznali sami sebe in svoje študijske oz. poklicne poti.

V šolskem letu 2005/06 se je šolska pedagoginja z razredniki drugega, tretjega in četrtega letnika vključila v projekt ZRSS Načrtovanje poklicne poti. Del vsebin je bil povezan s kompetenco učenje učenja. Ob koncu šolskega leta je pomočnica ravnateljice poročala:

»Kriterije za posamezne oblike ocenjevanja znanja so učitelji pripravili tako, da ocenjujejo tako deklarativna kot proceduralna znanja, samostojnost, ustvarjalnost in kritičnost pri izdelavi naloge, način predstavitve in predstavitev dela, pri skupinskih projektih pa tudi sodelovanje članov skupine oziroma prispevek posameznega člana skupine. Iz anket in poročil dijakov sledi, da so bili kriteriji jasno predstavljeni in razumljivi. (Krapež, 2006)

Dijakom je bilo omogočeno v tretjem letniku izbrati tri ure pouka, v tretjem in četrtem pa tudi zahtevnost nivoja pouka v pripravi na maturo. Vsaka izbirnost pomeni, da so boljše upoštevani posameznikovi interesi, s tem poveča motivacijo za učenje in dijakom omogoča prevzeti večjo odgovornost za svoje odločitve.

Leta 2006 je izšla analiza učnih načrtov gimnazijskega programa (Žakelj, 2006). V zvezi s kompetenco učenje učenja avtorica kritično ugotavlja, da

«[...] bo treba v učnih načrtih jasno zapisati poleg ciljev za razvoj kognitivnih sposobnosti tudi cilje za razvoj metakognitivnih sposobnosti in

zmožnosti, kot so npr. sposobnost načrtovanja učenja in [...] učni načrti (razen italijanščine) niso zasnovani kompetenčno.» (Prav tam: 7)

Predlaga, da naj bo uvajanje (osmih ključnih) kompetenc v kurikularne dokumente nadgradnja kurikularne prenove (1996-1998) v smislu povezovanja znanj in poti k trajnejšemu obvladovanju znanj posameznega učenca. Definirati bi jih bilo treba na ravni programa, področja in predmeta. Učitelji Gimnazije Vič so v tem letu posvetili veliko pozornosti medpredmetnim povezavam in kriterijem za ocenjevanje tako pridoblje-

Učenje učenja so videli kot kroskurikularno kompetenco, zato so v letnih delovnih načrtih predmetov naredili pregled učenja kompetence učenje učenja za dijake tretjega letnika.

nega znanja med dijaki. Učenje učenja so videli kot kroskurikularno kompetenco, zato so v letnih delovnih načrtih predmetov naredili pregled učenja kompetence učenje učenja za dijake tretjega letnika.

V šolskem letu 2006/07 so v šoli izpeljali nekaj dejavnosti v smislu višje vsebinske, taksonomske in oblikovne kakovosti nalog v zvezi s pisnim ocenjevanjem znanja. Učitelji so opredelili pismenosti, značilne za svoj predmet, in vključili veščine za vseživljenjsko učenje v svoj letni načrt dela. Poleg tega so začeli načrtno razmišljati o značilnostih nadarjenih dijakov (tudi učnih).

V šolskem letu 2007/08 je bil oblikovan celovit vzgojni načrt šole. Vsi predmetni aktivni so pripravili izročke, s katerimi so dijakom prvo šolsko uro pojasnili načrtovane vsebine in načine dela ter kriterije za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetih.

Leta 2008 so predmetni aktivni vpeljali nekaj novosti pri učenju učenja. Učitelji matematike so vpeljali osebno mapo dijaka, v katero dijak shranjuje izpiske iz snovi, učne liste, dodatne domače naloge, pripravo na pisno ocenjevanje znanja, pisno nalogo in analizo le-te z refleksijo, opravljeno takoj po pregledu vrnjenega pisnega izdelka. Ta refleksija obsega tudi vprašanja, kot so npr. ali si oz. zakaj nisi zadovoljen z oceno, kaj je vzrok napak, kako si se učil, koliko časa pred pisno nalogo si se učil, koliko domačih nalog si naredil samostojno in ali si potreboval pomoč. Nives Mihelič Erbežnik, prof. matematike, je predstavila pristop k učenju matematike takole:

»Uvod učne ure je namenjen razlagi ciljev posamezne snovi, med uro poudarjamo, kaj oz. česa se trenutno učimo (branje besedila, sistematični zapis, natančnost, urejenost, matematična zna-

nja), ob koncu ure (ali na začetku naslednje) pa naredimo pregled naučenih znanj.« (Osebni arhiv učiteljice)

Na začetku ure vedno komentira domače naloge: zadolžitve, razlogi, zakaj je kdo brez naloge, opravičeni/neopravičeni razlogi, omogoča dijakom samoiniciativno postavljanje vprašanj o težavah pri domači nalogi, z dijaki pripravi skupno razlago oz. pregled matematičnih znanj, ki so jih potrebovali pri izdelavi domače naloge, in poudarja odgovornost za lastno znanje.

V šolskem letu 2008/09 so imeli vsi predmetni učni načrti v zapisu letnega delovnega načrta kompetenco učenje učenja enotno označeno in opredeljene dejavnosti, ki pri pouku predmeta razvijajo kompetenco učenje učenja. Pripravili so tudi priporočila za dijake, kako naj se učijo posamezni predmet. Dejstvo je, da jo vsebinsko še vedno v največji meri uči psihologija, ki ima v učni načrt vključene teme motivacija, čustva, mišljenje, spomin in pomnjenje, neposredno povezane z učenjem te kompetence. Učiteljica psihologije pri pouku uporablja oblike dela, metode in tehnike, ki izkustveno približajo strategije učenja dijaku na ravneh **motivacije** (sodelovalno učenje, skupinsko delo, delo v dvojicah, projektno delo, tehnika *pro et contra*, igra vlog, debata, diskusija), **kognicije** (samostojna uporaba strokovne literature in drugih virov, analiza besedi-

učni snovi ali ocenjevanju znanja. Zaželeno je, da imajo dijaki s seboj vse gradivo, ki nastaja pri predmetu. Dijaki so vabljeni tudi na govorilne ure s starši, saj so pogovori o učenju in obiskovanju pouka brez njih veliko manj učinkoviti. Dijaki z učnimi težavami lahko pomoč poiščejo tudi v šolski svetovalni službi.

Usposabljanje dijakov za kompetenco učenje učenja na tečaju učenje učenja

Zaradi že omenjenih nizkih rezultatov učencev je leta 1996 začela šolska pedagoginja v okviru obveznega programa ponudbe izbirnih vsebin po pouku izvajati tečaj učenja učenja, ki je bil namenjen predvsem neuspešnim dijakom, če so to želeli. Odziv je bil majhen, popoldanske ure dijakom niso ustrezale, vključeni dijaki pa so bili sicer zadovoljni z izvedbo. Organizacija tečaja se je zato v naslednjih letih spreminjala.

Leta 1998 je tečaj še vedno potekal enkrat tedensko, po pouku, za eno skupino dijakov. Izpeljanih je bilo deset srečanj. Udeleženci so bili z dodatnim znanjem zelo zadovoljni, nerešen pa je ostal problem popoldanskega termina.

»Uvod učne ure je namenjen razlagi ciljev posamezne snovi, med uro poudarjamo, kako se trenutno učimo (branje besedila, sistematični zapis, natančnost, urejenost, matematična znanja), ob koncu ure (ali na začetku naslednje) pa naredimo pregled naučenih znanj.«

Leta 2000 je vodstvo šole učenje učenja strnilo v dva bloka. Vsi dijaki prvega letnika so opravili po sedem ur obveznega tečaja, ki se je imenoval sodelovalno učenje. Izpeljan je bil v dveh terminih po tri oz. štiri ure. Izvajalki tečaja sta bili šolska pedagoginja in učiteljica psihologije.

la, oblikovanje miselnega vzorca, podčrtavanje ključnih besed, analiza primera in lastnih izkušenj, izvedba eksperimenta, pisanje raziskovalnega poročila, pisanje in predstavitev referata, delo z računalnikom, izdelovanje posterjev (kot izbirna dejavnost), pisanje in dopolnjevanje ter urejanje zapiskov, pisanje izpiskov (lahko v obliki miselnega vzorca), spoznavanje različnih vrst učenja, spomina, transferja, dejavnikov učenja, pozornosti, zaznavanje, pisanje člankov (izbirna dejavnost), raziskovalno delo (izbirna dejavnost) ter **metakognicije** (samorefleksija, analiza lastnih napak kontrolnih nalog) in **evalvacije** učenja (dijakov portfolio (spremljanje in vrednotenje napredka), pregledovanje domačih nalog, preverjanje/pregledovanje zapiskov, vaj in refleksij) (Šajn Stjepić, 2008/09).

V šolskem letu 2001/02 je bilo v sedmih oddelkih prvega letnika v času razrednih ur izpeljanih po pet ur tečaja učenje učenja. Cilji je bil, da bi se dijak učil razmišljati o svojih učnih navadah in metodah, spoznaval svoje prednosti in težave pri učenju, spoznaval različne metode in tehnike učenja in se učil učinkovito učiti. Dijaki so v svojih pričakovanjih izrazili, da si želijo izboljšati svoje pomnjenje, motivacijo, zbranost, razumevanje snovi, povezovanje snovi, organizacijo časa, zapiske, imeti boljše ocene in zmanjšati izpitni strah. Ključne vsebine teh petih ur so bile zapiski, pomnjenje, miselni vzorci, zaznavni stili in motivacija. Po tečaju je 77 odstotkov dijakov menilo, da je bil potreben, čeprav so nekatera vprašanja ostala odprta. Navajamo nekaj misli šolske pedagoginje:

»Vedno obstaja dilema, ali ga [tečaj učenje učenja] organizirati za vse dijake ali le za tiste, ki to želi-

jo. Zaradi navedenega izhodišča, da želimo vsem dijakom pomagati do boljših rezultatov, in zaradi izkušenj, da je osnovna znanja o učinkovitem učenju zato potrebno ponuditi vsem dijakom, ker jih bodo zagotovo potrebovali, smo se odločili za takšno obliko dela. Ker je zajel vse učence, ne glede na njihove različne potrebe in interese, je moral biti kratek. V prihodnje bi bilo dobro, da bi trajal vsaj 7 ur na oddelek in pokrival še temi »priprava na učenje in organizacija učenja« ter »spoznavni stil«. Vsebine učenja profesorica psihologije v drugem letniku nadgradi z dijaki družboslovnih oddelkov, z ostalimi pa v tretjem letniku. Pedagoginja in psihologinja vsebine usklajujeta tako, da se te ne ponavljajo v isti obliki. Težava pri izvedbi se pokaže samo v časovni zahtevnosti izpeljave, saj je izvajalka hkrati edina delavka v svetovalni službi, zato pogosto težko uskladi različne naloge. Med izvedbo tečaja se je pokazalo, da je nujno uporabiti metode, ki dijake spodbudijo k samostojnemu delu in učenju o sebi. Metoda predavanja se je izkazala za neučinkovito. Evalvacijo tečaja smo na kratko predstavili na seji sveta staršev. Ti so bili zelo zadovoljni, da smo tečaj sploh organizirali, spraševali pa so tudi, zakaj v enem oddelku tečaja ni bilo. Razredničarke bodo na roditeljskih sestankih predstavile poročilo o izvedbi tečaja v svojem oddelku. Prav je, da so starši čim bolj obveščeni o delu na šoli. V svetovalni službi je bilo opaziti, da so dijaki, ki so imeli večje težave pri učenju, iskali dodatne informacije. Preizkušali so tudi ideje o učinkovitejšem učenju, ki so jih dobili na tečaju.« (Arhiv šolske svetovalne službe, 2001/02)

Po vsakem tečaju je bila opravljena evalvacija, ki je izvajalkama koristila pri izboljševanju tečaja.

V šolskem letu 2002/03 se je šola prijavila na razpis zavoda za šolstvo Odprta šola - Skriti zaklad. Namen tečaja učenje učenja je bil vključiti sedem oddelkov dijakov prvega in tri oddelke drugega letnika, izvesti po deset ur tečaja, za to uporabiti razredne ure, čas obveznih izbirnih vsebin in, prvič, del rednih ur pouka ter, tudi prvič, v izvajanje vključiti razrednike ter oblikovati gradivo za tečaj. Cilji tečaja so bili: spoznati pričakovanja dijakov glede tečaja učenje učenja - želje in težave (gl. preglednico 1), seznaniti dijake z različnimi vidiki in metodami učenja, motivirati jih za izboljšanje svojih učnih navad, doseči razumevanje učnih procesov, omogočiti dijakom, da se naučijo samostojnega učenja, usposobiti jih za lastno refleksijo učenja, izdelati priročnik za

dijake in od dijakov pridobiti povratno informacijo o tečaju.

Česa bi se rad/-a naučil/-a?	Kje imaš težave?
Hitrejšega in učinkovitejšega učenja, kako se čim več naučiti v kratkem času	Nimam težav, ko se začnem učiti.
Kako ločiti pomembne stvari od manj pomembnih	Uporaba določenih podatkov, ki se jih naučim
Kako bolje urediti zapiske, da bodo učinkoviti in pregledni	pri zapiskih
Kako dlje časa obdržati koncentracijo, kako zdržati pred knjigami	Težko obdržim koncentracijo, težki novi izrazi, z motivacijo.
Kako se dobro naučiti snov in je ne pozabljati	Ne zapomnim si formul, letnic pri zgodovini.
Kako se z veseljem učiti, kako sprejeti učenje kot nekaj dobrega	Priprava k učenju, učenje snovi, ki mi ni všeč ali je ne razumem
Ugotoviti svoje učne stile	Trema, vem odgovor, a se ga bojim povedati, da ne bi bil napačen.

Preglednica 1: Pričakovanja dijakov 1. c oddelka pred tečajem učenje učenja

Iz odgovorov sklepamo, da je bila glede vsebin tečaja večina želja dijakov povezana z njihovimi težavami.

Med tečajem so individualne potrebe dijakov uspeli upoštevati s pomočjo izkustvenega pristopa k učenju in delovnih listov, ki jih je vsak dijak reševal sam in zase. Dijaki so delovne liste shranili v svojih mapah in

Namen tečaja učenje učenja je bil vključiti sedem oddelkov dijakov prvega in tri oddelke drugega letnika, izvesti po deset ur tečaja, za to uporabiti razredne ure, čas obveznih izbirnih vsebin in, prvič, del rednih ur pouka ter, tudi prvič, v izvajanje vključiti razrednike ter oblikovati gradivo za tečaj.

jih v tretjem letniku pri pouku psihologije znova uporabili za razmislek o učenju.

Tečaj sta ob prisotnosti razrednikov izvajali šolska pedagoginja in učiteljica psihologije. Nastalo je prvo obsežnejše gradivo v obliki delovnega zvezka, ki je bilo >

leta 2008 objavljeno v obliki priročnika (Ažman, 2008).

Od leta 2003/04 do 2008/09 so v šoli vsako leto izpeljali 15-urni tečaj za vse dijake prvega letnika, in sicer dopoldne, v času pouka, v dveh delovnih dneh, v prvi in drugi konferenci po en dan. Uvodna ura je bila izpeljana kot razredna ura. V sedmih strnjenih urah pouka so bili na tečaju prisotni učitelji po urniku, ki so se aktivno vključevali v delavnice, kadar je bilo to mogoče glede na temo. Poleg njih so se v tečaj vključevali za nekaj ur tudi razredniki, da so spoznali značilnosti dijakov in oddelka kot celote. Vsako leto so po prvem in drugem delu tečaja naredili evalvacijo. Predstavljamo primer odgovorov na dve vprašanji odprtega tipa, ki so jih zapisali dijaki (33) enega od oddelkov (preglednici 2 in 3).

Česa sem se danes naučil/-a?	Število odgovorov
Kateri zaznavni tip učenca sem	15
Miselnih vzorcev	14
Kako se učiti bolj učinkovito	6
Kako delati zapiske	6
Različnih metod učenja	6
Vaje za sproščanje	2
Vaje za koncentracijo	2
Uporabljati barve pri učenju	1
Zakaj se učiti sproti	1
Zakaj delati vaje	1
O možganih	1
O vplivu čustev na učenje	1
Zakaj se ne učim učinkovito	1
Kako si razporediti čas za učenje	1
Kako se postaviti zase	1
Kako komunicirati z učitelji	1
Kako si organizirati učenje	1

Preglednica 2: Česa sem se naučil/-a na tečaju učenje učenja?

Odgovori kažejo, da so dijaki novo znanje opredelili z ustreznimi strokovnimi pojmi, raznolikost odgovorov pa kaže na različne potrebe posameznikov.

Predlogi za drugi del tečaja	Število odgovorov
Ničesar ne predlagam.	11
Več skupinskega dela	5
Vse je bilo dobro.	3
Večkrat ponovimo tečaj.	3

Več vaj sproščanja	3
Več iger	2
Krajši tečaj	2
Vključiti izkušnje in konkretne primere	2
Več samoocenjevanja	1
Da skupaj delamo zapiske pri uri in preverjamo znanje	1
Manj klasične glasbe	1
Preverimo, ali je bilo učenje po tečaju bolj učinkovito.	1
Več glasbe	1

Preglednica 3: Kaj predlagam za drugi del tečaja?

Odgovori kažejo, da tretjina dijakov nima idej za nadaljnji tečaj, večina pa je bila zadovoljna z njim. Razlog za to je, med drugimi, tudi ta, da ti (odlični in uspešni) dijaki tečaja za izboljšanje učnega uspeha takrat ne potrebujejo, ker dosegaajo svoje učne cilje.

Petnajst ur tečaja je bil ustrezen okvir za to, da so se dijaki seznanili s kompetenco učenje učenja, se učili spoznavati sebe kot učence in da so preizkusili nekaj učnih strategij. Da je tečaj dijakom koristil, so nekateri povedali, ko so se v šolo na obisk vrnili kot študentje. Povedali so, da so šele tedaj morali uporabiti drugačne učne strategije in so bili zadovoljni, da so se jih učili v prvem letniku gimnazije.

V šolskem letu 2008/09 so v šoli izpeljali po sedem ur tečaja, in sicer strnjeno za vsak oddelk dijakov, vsebine preostalih osmih ur pa so vključili v svoj program učitelji predmetov v skladu z letnim delovnim načrtom predmetov. Učitelji predmetov so specialisti za pomoč dijakom pri učenju predmetnih vsebin in nujno je bilo, da so te cilje vključili v svoj predmetni pouk.

Da so učitelji in šolska svetovalna služba znali uvajati izboljšave pri pouku in usposabljanju dijakov za učenje učenja, so potrebovali nova znanja in dopolnilno usposabljanje. V nadaljevanju so našteje oblike in vrste izobraževanj, ki so bila v minulih letih namenjena vsem strokovnim delavcem.

Izobraževanje in usposabljanje učiteljev za učenje učenja

Vsi strokovni delavci šole so se redno izobraževali za izboljševanje učenja. Od leta 1996 so bili vsako šolsko leto za ves učiteljski zbor izvedeni seminarji in delavnice, ki so jih izvajali posamezniki iz kolektiva in zunanji strokovnjaki. Teme izobraževanj so bile komunikacija, miselni vzorci, interaktivne vaje, ugotavljanje

zaznavnih stilov učitelja, pomnjenje, portfolio, procesno preverjanje in ocenjevanje znanja, pisno ocenjevanje znanja, šolska kultura dobrih odnosov, supervizija, sodelovalno delo, komunikacijske tehnike, trening komunikacije, supervizija za razrednike, veščine za 21. stoletje, pojmovanje znanja, napovedano ocenjevanje znanja, motivacija za učenje, z načrtovanjem do razumevanja, načrtovanje in izvedba pouka - Blumova in Marzanova taksonomija znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo opredeljenih kriterijev, poučevanje slabovidnih otrok, smernice za uvajanje učiteljevega portfolia, učiteljeve strokovne kompetence, spoznavni stili po Kolbu, nadarjeni učenci in dijaki (definicija, koncept odkrivanja in delo z njimi) uspešno vodenje oddelka, vodenje svetovalnega pogovora, struktura učnih načrtov, kompetenca za vseživljenjsko učenje, predstavitev raziskovalne naloge, priprava pisne naloge, motivacija za učenje, usposabljanje učiteljev za pripravo spletnih gradiv, metodologija raziskovanja za mentorje mladih raziskovalcev in raziskovalnih taborov, ključne kompetence, usposabljanje za delo v spletnih učilnicah, debata kot metoda poučevanja, poučevanje gluhih in naglušnih dijakov idr.

Učitelji so se v šolskem letu 2008/09 izobraževali o vključevanju ključnih kompetenc (tudi učenja učenja) v pouk v okviru študijskih skupin, ki jih vodi zavod za šolstvo.

Izobraževanje šolske pedagoginje kot nosilke tečaja učenje učenja in skrbnice uvajanja kompetence učenje učenja v pouk predmetov je temeljilo na intenzivnem samoizobraževanju, poleg tega pa se je v teh letih vključila v dva projekta zunaj šole, in sicer leta 2003 kot sodelavka v timu za pripravo nacionalnega standarda ključne kvalifikacije *učenje učenja* pod vodstvom CPI (vodja mag. Slava Pevec Grm) in leta 2004 kot sodelavka zavoda za šolstvo v projektu usposabljanja multiplikatorjev Udejanjanje koncepta svetovalnega dela v pedagoški praksi; učenje učenja kot med predmetno področje (vodja mag. Tanja Bezić). V šolskem

letu 2008/09 je sodelovala v ekspertni skupini zavoda za šolstvo za uvajanje ključnih kompetenc učenje učenja, poklicne orientacije in socialne kompetence v gimnazijski program, ki je namenjen šolskim svetovalnim delavkam (vodja mag. Cvetka Bizjak).

Sklep

Nove učne strategije lahko dijak usvoji posredno, tako da jih prilagodi učiteljevim strategijam poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, ali pa neposredno, tako da ga učitelj (ali kdo drug) teh strategij nauči prek razlage, prikaza ali najbolje, izkušnje. V prispevku smo prikazali večletno uvajanje kompetence učenje učenja v gimnazijski program pri pouku posameznih predmetov in v okviru tečaja učenje učenja. Učitelji predmetov imajo pri učenju kompetence učenje učenja največji delež. Učence učijo učenja, tako da poučujejo s čim večjim naborom učnih metod in tehnik, pri učencih spodbujajo refleksijo o učenju ter pomen učenja nenehno ozaveščajo. Pomembno je, da se za poučevanje te kompetence usposablja in da imajo priložnost izkustveno spoznati različne strategije učenja.

Tečaj učenje učenja je bil namenjen vsem dijakom, da bi ozavestili pomen tega znanja, se zavedali svojih stališč o učenju, ovrednotili nekatere izmed svojih učnih značilnosti ter samostojno in pri pouku preizkusili nekaj učnih strategij. Izkušnje so pokazale, da tečaja v obsegu 15 ur ni dobro krčiti, tudi ko se poučevanje kompetence učenje učenja začne načrtno izvajati pri predmetnem pouku. Za tečaj učenje učenja mora biti na voljo čas v dopoldanskem terminu pouka, tečaj mora biti obvezen, četudi ne ocenjen. Pomembno je, da sta na tečaju prisotna razrednik in predmetni učitelj, saj tako lahko nadgradita znanje dijakov o učenju z delom pri svojem predmetu. V prihodnje bi bilo dobro, da bi bilo teh petnajst ur opredeljenih kot del rednega gimnazijskega programa.

Literatura in viri

1. Arhiv šolske svetovalne službe:
 - Načrti tečaja za učenje učenja, anketni vprašalniki in poročila o tečaju (1996-2009).
 - Anketni vprašalnik in evalvacija o učenju (1998).
 - Anketni vprašalnik in evalvacija o inštrukcijah in izostajanju od pouka (1998).
 - Anketni vprašalnik in evalvacija o počutju in načrtih dijakov prvega letnika (1999-2009).
 - Anketni vprašalnik in evalvacija za dijake četrtega letnika (2002-2009).
 - Gradivo iz projekta Odprta šola - Skriti zaklad (2001-2002, 2002-2003).
 - Gradiva iz projekta Načrtovanje poklicne poti (2005-2006).
 - Gradivo iz projekta Uvajanje treh ključnih kompetenc (tudi učenja učenja) v gimnazijski program (2008-2010).
2. Arhiv šole:
 - Krapež, Alenka (2006). Poročilo o didaktični prenovi.
 - Šajn Stjepić, Majda. LDN, šolsko leto 2008/09.
 - Poročila ob konferencah, letni delovni načrti šole in poročila. 1996-2010.
 - Letni delovni načrti predmetnih aktivov in poročila. 1996-2010.
 - Letni delovni načrti razrednikov in poročila. 1995-2009.

- Gradiva iz projekta Didaktična prenova gimnazijskega programa. 2003-2007.
 - Izročki za dijake. 2007-2009.
 - Nasveti za učinkovito učenje matematike. 2007-2009.
 - Pregled preverjanja in ocenjevanja znanja za vse predmete. 2008-2009.
3. Ažman, Tatjana (2006). Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
 4. Ažman, Tatjana (2008). Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana: ZRSŠ.
 5. Bakračević Vukman, Karin (letnica?). Učenje učenja kot ključna kompetenca za vseživljenjsko učenje (razvoj tega koncepta v EU). <http://www2.arnes.si/~dpsih/priloge/Karin%20Bakracevic%20Vukman%20UCENJE%20UCENJA%20IN%20VSEZIVLJENJSKO%20UCENJE.ppt> (10. 9. 2009).
 6. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (ur. Krek, Janez) (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
 7. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (ur. Krek, Janez in Metljak, Mira) (2011). Ljubljana: MŠŠ.
 8. Delors, Jacques idr. (1996). Učenje - skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
 9. Euridyce European Unit (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf (2003).
 10. Garcia, Pintrich, Paul. R. (1994). NRC/GT. General Aspects of Academic Learning. <http://www.gifted.unconn.edu/siegle/SelfRegulation/section5.html> (3. 5. 2007).
 11. Gimnazija Vič: 1929-2009 (2009). Ljubljana: Gimnazija Vič.
 12. Pevec Grm, Slava idr. (2003). Koncept vključevanja ključne kvalifikacije načrtovanje in vodenje kariere. Ljubljana: CPI in ZRSŠ. <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>
 13. Konceptualni dokument skupine strokovnjakov komisije o ključnih kompetencah, 27. marca 2002. http://www.zrss.si/doc/MSP_Klju%C4%8Dne%20kompetence.doc (27. 3. 2002).
 14. Marentič Požarnik, Barica (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
 15. Ministrstvo za šolstvo in šport (2006). Katalog obveznih izbirnih vsebin. Ljubljana: ZRSŠ. http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm (24. 9. 2009).
 16. Obvezne izbirne vsebine v http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm (24. 9. 2009).
 17. Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006/962/ES, Uradni list Evropske unije. <http://eur-lex.europa.eu/sl/index.htm> (30. 9. 2009).
 18. Šajn Stjepić, Majda (2003-2009). Gradivo za portfolio mapo dijaka pri pouku psihologije. Osebni arhiv. Ljubljana: Gimnazija Vič.
 19. Štefanc, Damjan (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. Sodobna pedagogika, 5.
 20. Zimmerman, Barry J. (1989). NRC/GT. General Aspects of Academic Learning. <http://www.gifted.unconn.edu/siegle/SelfRegulation/section5.html> (3. 5. 2007).
 21. Žakelj, Amalija (2006). Spremljanje in posodabljanje kurikula. Ljubljana: ZRSŠ.

Učenje učenja

Vsako učenje je samouravnavalno – kakšna je potemtakem vloga pedagoških delavcev

Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo
cvetka.bizjak@zrss.si

● **Povzetek:** Razvoj kompetence učenje učenja je v tem obdobju v Sloveniji ena od prioritarnih nalog. Trenutno v slovenskih šolah potekata najmanj dva projekta na to temo. Enega vodi Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z dvaintridesetimi srednjimi šolami. V prispevku bom opisala teoretske osnove, iz katerih smo izhajali pri načrtovanju dela v projektni nalogi. Izhodišče smo našli v modelu, ki dokazuje, da učenci vzpostavijo učinkovito uravnavanje svojega učenja, če so izpolnjeni določeni pogoji. Eden od njih je, da učenec pozna strategije za učinkovito učenje. Zato smo v naši projektni nalogi razvojna prizadevanja usmerili v uporabo različnih bralnih učnih strategij pri samostojnem učenju učencev iz pisnih virov. Druga dva pogoja za vzpostavitev učinkovitega samouravnavanja učenja sta pozitivna ocena svojih zmožnosti za doseg cilja in osebni smisel, ki ga učenec vidi v učnih ciljih. To so naši izzivi za prihodnost.

Ključne besede: učenje učenja, bralne učne strategije, samouravnavanje učenja, samoevalvacija.

All learning is self-regulated – what is then the role of pedagogues when directing the learning of the students

● **Abstract:** Developing the learning to learn competence is one of the Slovenian priorities. Currently, there are at least two projects related to this topic going on in Slovenian schools. One is led by the Institute of Education (32 upper secondary schools cooperate). The article is about some theoretical basis which served as a starting point in the planning phase of the project. The model which claims that the self-regulation of one's own learning is possible under certain conditions was our point of departure. One of the previously mentioned conditions supposes that the student is familiar with different strategies for effective learning. That is why we focused on the usage of different reading strategies used when learning from written sources. The two other conditions needed for self-regulation in learning are a positive estimation of one's own abilities regarding set objectives as well as personal meaning/sense a student perceives in the learning objectives. These are our future challenges.

Key words: learning to learn, reading strategies used when learning, self-regulated learning, self-evaluation

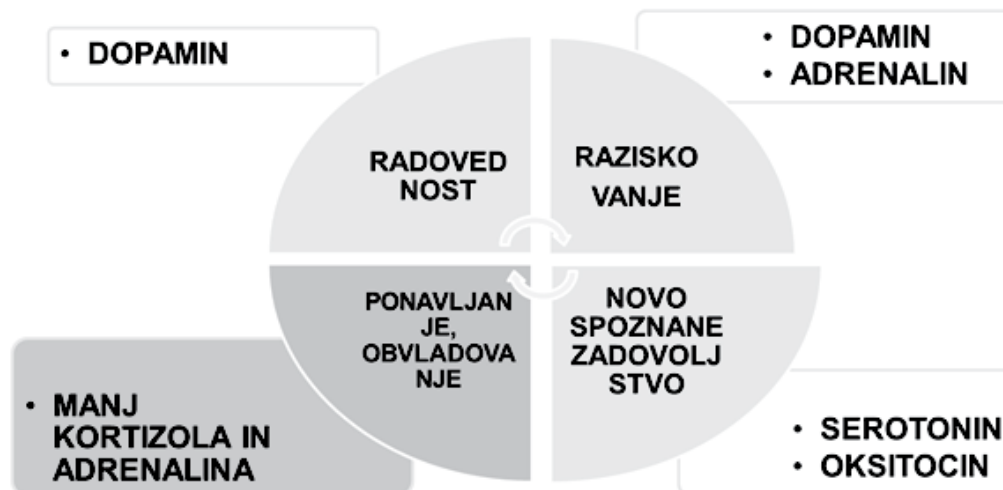
Uvod

Profesorica Nina Žuman (2012) v svoji akcijski raziskavi, s katero je spremljala učinke svojih aktivnosti za razvijanje kompetence učenje učenja, ugotavlja, da so nizke povezave med količino učenja, opravljanjem domačih nalog ter dosežki njenih učencev. Ugotovila je, da ima v razredu tudi dve skrajnosti: dijaka, ki se malo uči in ni naredil niti ene domače naloge, pa je pri preverjanju znanja dosegel osemdeset odstotkov točk, in dijake, ki so se na kontrolno nalogo pripravljali od pet do sedem dni, pa so jo kljub temu pisali negativno. Predpostavljamo, da bi do podobnih ugotovitev prišla večina slovenskih učiteljev, če bi naredila podobno analizo. Odnos med količino učenja in kakovostjo znanja je zapleten – poleg količine vloženega truda na kakovost znanja vpliva še marsikaj. V prispevku bom izpostavila dva dejavnika: značilnosti učenčeve osebnosti in kakovost procesa učenja.

Učenje v naravnih življenjskih okoliščinah in šolsko učenje

Učenje ne poteka samo v šoli, med poukom. Mnogo pomembnih stvari se ljudje naučimo v naravnih življenjskih okoliščinah. Tako učenje ni načrtno vodeno in poteka bolj ali manj spontano..

Strokovnjaki ugotavljajo, da je učenje, ki poteka v naravnih življenjskih okoliščinah zelo učinkovito. V enem od priročnikov o razvoju učinkovitega učenja (Rose, Goll, 1993) sta avtorja zapisala, da se otrok od rojstva do vstopa v šolo nauči več kot študent medicine v šestih letih šolanja. In – kar je še posebno zanimivo – to »prvo fakulteto« razen redkih izjem uspešno opravijo vsi otroci. Druga značilnost tovrstnega učenja je, da ga praviloma doživljamo kot nekaj prijetnega. Narava je poskrbela, da se med reševanjem problemov v



Slika 1: Ugodje v procesu učenja (prirejeno po Bregant, 2011)

človeku poleg hormonov, ki nas opremljajo z energijo (adrenalin, kortizol), aktivirajo še hormoni dopamin, serotonin in oksitocin, ki jih imenujemo tudi hormoni sreče (slika 1). Vendar je treba poudariti, da se to dogaja samo pod določenimi pogoji.

Velika učinkovitost učenja v naravnih življenjskih okoliščinah pomeni velik izziv vsem raziskovalcem učenja in praktikom. Postavlja se vprašanje, kako usmerjati šolsko delo, da bomo ohranili pozitivne značilnosti načrtnega učenja ter ga obogatili s prednostmi spontanega.

Monique Boekaerts (2005) navaja, da je za učenje v naravnih okoliščinah značilno, da se učna situacija vzpostavi spontano in samoiniciativno - učenec se sam odloča, kaj se bo učil, kdaj in kako. Usmerjajo ga osebno pomembni cilji - otrok nekaj želi znati. Željo spremljajo različna (pozitivna) čustva in radovednost. Dopamin in adrenalin poskrbita za pozitivno doživljanje učne situacije in potrebno energijo za učenje.

V šoli praviloma učitelj ustvarja učne situacije. Bolj ko je pouk transmissijsko naraven, manj manevrskega prostora imajo učenci, da učne cilje povežejo z osebnimi. Med »strinjati se z učiteljem, da je treba znati poštevanko« in »čutiti potrebo, da bi znal poštevanko« je namreč precejšnja razlika. Strokovnjaki ugotavljajo (Boekaerts, 2005), da

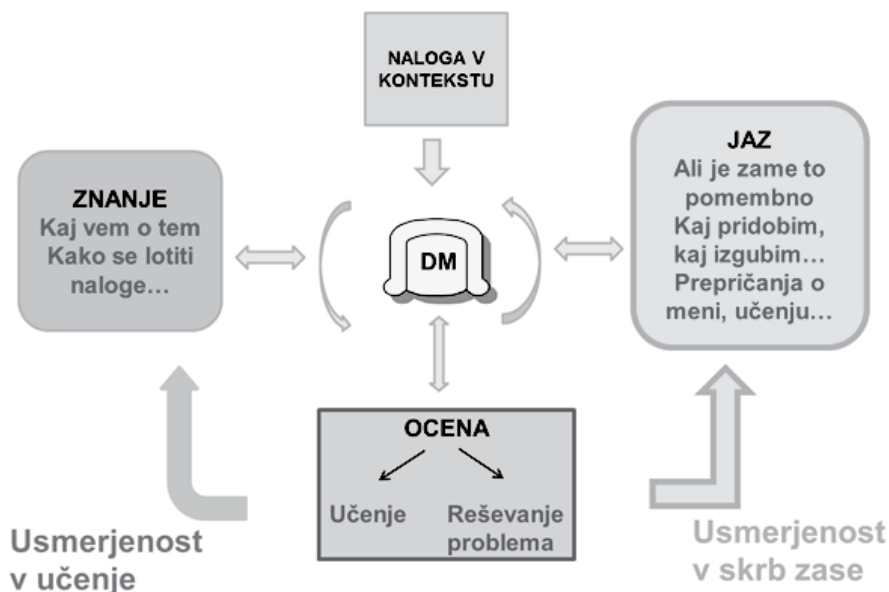
se takrat, ko si nečesa želimo, ko čutimo potrebo, ko cilj spremljajo tudi ustrezna čustva (spodbujena s hormoni dopaminom, serotoninom, oksitocinom in hormoni, ki nas opremljajo z energijo, adrenalinom, kortizolom), ustrezno samouravnavanje učenja pojavi

spontano. Posameznik sam zavzeto išče priložnosti, v katerih se bo lahko naučil tistega, kar si želi, in sam išče tudi najbolj ustrezno pot do cilja (način učenja). Tovrstne učne situacije so praviloma avtentične in neposredno vplivajo na otrokovo življenje, zato imajo zanj osebni pomen. Spontano učenje je kumulativno; proces učenja se dogaja nenehno in se nadgrajuje. Vedno je tudi socialno umeščeno.

Monique Boekaerts (2005) ugotavlja, da v tradicionalni šoli pogosto ni zadoščeno niti eni od omenjenih značilnosti: učne epizode so razdrobljene, izkušnje so posredne, cilje postavlja učitelj. Zato je učinkovito samousmerjanje učenja v šoli težava in ga je treba razvijati načrtno.

Postavlja se vprašanje, kako usmerjati šolsko delo, da bomo ohranili pozitivne značilnosti načrtnega učenja ter ga obogatili s prednostmi spontanega.

Strokovnjaki ugotavljajo, da se takrat, ko si nečesa želimo, ko čutimo potrebo, ko cilj spremljajo tudi ustrezna čustva, ustrezno samouravnavanje učenja pojavi spontano.



Slika 2: Model prilagojenega učenja (Zeidner in Endler, 1996, v Boekaerts, 2005)

Učenje kot proces samousmerjanja

Zeidner in Endler (1996, v Boekaerts, 2005) sta oblikovala model prilagojenega učenja, ki pojasnjuje proces odločanja o načinu vedenja v konkretni učni situaciji.

Slika 2 prikazuje proces, v katerem posameznik v vsaki učni situaciji najprej analizira tri vrste informacij: o nalogi, o kontekstu in o sebi kot učencu.

1. Ocena učne naloge pomeni odgovore na vprašanja, kakšne vrste naloga je to, kaj zahteva od mene, kaj že vem o tem, kako jo je treba reševati ipd.

Rezultat končne ocene učne situacije je izbor ene od dveh temeljnih ciljnih naravnosti: usmerjenost v učenje in usmerjenost v skrb zase.

2. Ocena konteksta: ali imam potrebne vire za doseg učnega cilja (čas, pripomočke, pomoč), morebitne ovire, kaj se bo zgodilo, če bom uspel, in kaj, če ne bom ipd.
3. Ocena sebe kot učenca izhaja iz cele vrste prepričanj: kdo sem jaz (sem dober matematik, angleščina mi ne gre ipd.), v kolikšni meri lahko vplivam na svoje življenje (sem glavni ustvarjalec svoje usode - sem lutka v rokah usode), kdo želim biti (dober hokejist, jedrski fizik, monter centralne kurjave, ugleden zdravnik, nekdo, ki pomaga ljudem itn.), kakšno vrednost imajo zame znanje, trud, šola. V to kategorijo spadajo tudi podatki, na podlagi katerih učenec oceni, ali se mu trud spla-

ča: »Čemu vse se bom moral odpovedati, da bom dosegel učni cilj, in kaj bom pridobil - ali je cilj vreden truda?«

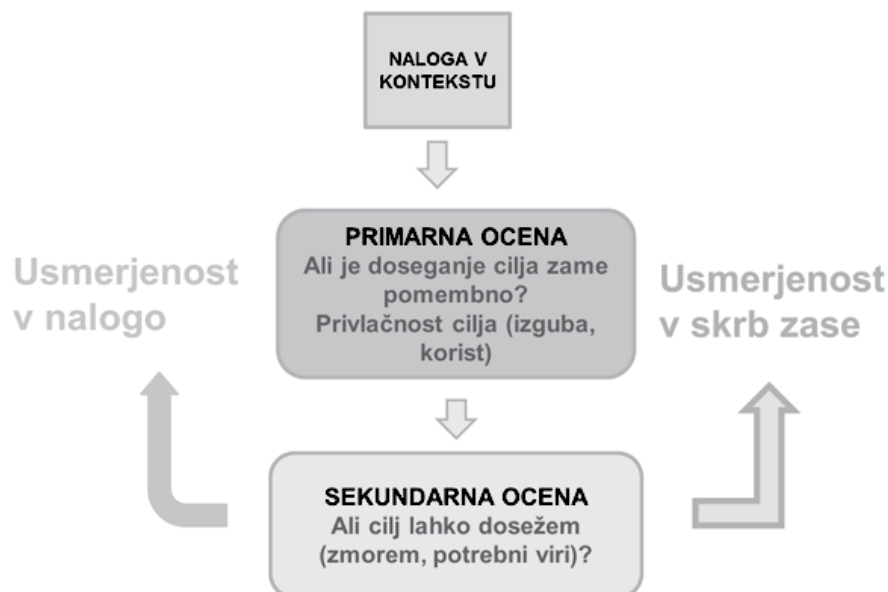
Učenec vse informacije poveže v enotno oceno. Sprejme jo v dveh korakih (slika 3).

1. Primarna ocena: odgovarja na vprašanje, ali je doseganje učnega cilja zame pomembno oz. kako pomembno je (ocena »izguba - korist«). Če je odgovor ne, do učenja ne pride. V nasprotnem primeru sledi sekundarna ocena.
2. Sekundarna ocena: odgovarja na vprašanje, ali lahko dosežem cilj. Učenec oceni vire, ki jih ima na voljo, predvsem pa svoje zmožnosti (jaz kot učenec matematike, angleščine itn.). Če je sekundarna ocena pozitivna, se aktivira usmerjenost v učenje. Cilj učenja je lahko znanje ali primerjanje z drugimi (šolska ocena). Če pa učenec oceni, da ne zmore rešiti učnega problema, išče strategije za obrambo svoje samopodobe, ki je ogrožena zaradi pričakovanega neuspeha, ali način bega iz učne situacije.

Rezultat končne ocene učne situacije je izbor ene od dveh temeljnih ciljnih naravnosti: usmerjenost v učenje in usmerjenost v skrb zase.

Usmerjenost v učenje

Učenčev cilj v konkretni učni situaciji je znati, rešiti učni problem, razviti se v strokovnjaka na določenem



Slika 3: Primarna in sekundarna ocena učne situacije (Zeidner in Endler, 1996)

področju, biti dober v nečem ipd. Značilnosti njegovega učenja so:

- pozoren je na značilnosti naloge;
- aktivira metakognitivno znanje (kako reševati nalogo);
- uživa v delu, tudi v dolgočasnih rutinskih vajah, zato mu ni treba aktivirati volje in vso svojo energijo lahko usmeri v učenje;
- manj je odvisen od zunanjih spodbud - aktivnost je nagrada sama po sebi;
- ob oviri poveča napor, vztraja;
- uporablja lastne norme za samooceno.

Opisani delovni model vodi v poglobljeno znanje, vztrajanje ob težavah in neuspehih. Ker učenci neuspehov ne interpretirajo osebno (kot dokaz njihove osebne neustreznosti), so zelo odporni na škodljivi stres in ne potrebujejo zunanjih spodbud. Imajo dobro razvito samousmerjanje učenja in uporabljajo kakovostne učne strategije, ki vodijo v globinsko učenje. V naši šolski kulturi opisanemu učenju pravimo, da je notranje motivirano.

Usmerjenost v skrb zase

Učenci učno situacijo doživljajo kot priložnost za samodokazovanje, primerjanje z drugimi ali kot grožnjo njihovem občutku lastne vrednosti (učim se, da se mi ne bi zgodilo, da nečesa ne bi znal; učim se, da pred drugimi ne bom izpadel kot nesposoben). Značilnosti delovnega modela:

cilji izhajajo iz:

- primerjave z drugimi: biti najboljši, ne izpasti kot nesposoben ...;
- predstave o idealnem jazu (kdo, kakšen želim biti, da bom spoštoval sam sebe in me bodo spoštovali drugi),
- razmišljanja v smislu »V tej situaciji bi moral ...«;
- učna situacija ima čustven naboj, kajti vsak neuspeh pomeni grožnjo občutku lastne vrednosti;
- uporaba norm, ki izhajajo iz primerjave z drugimi;
- velika odvisnost od povratnih informacij drugih - še posebej avtoritet.

V našem šolskem sistemu tovrstno ciljno usmerjenost podpirajo šolske ocene.

Motivacijska struktura, ki izhaja iz ciljev

Če želimo pojasniti večji del vedenja učencev v različnih učnih situacijah, moramo opisani model prilagojenega učenja dopolniti s še enim teoretskim modelom. Fryer in Elliot (2008) sta oblikovala motivacijsko strukturo, ki izhaja iz ciljev v učni situaciji.

Slika 4 pojasnjuje, da učence glede na ciljno naravnost v posamezni učni situaciji lahko razdelimo v štiri kategorije:

- dosežek - proaktivnost: to so učenci, ki si želijo znati in ocenijo, da lahko dosežejo učni cilj;
- uspeh - proaktivnost: to skupino učencev motivira želja po primerjanju z drugimi (npr. šolske ocene) in ocenijo, da zmorejo doseči učni cilj;
- uspeh - izogibanje: učencem je pomembna primerjava z drugimi, vendar ocenijo, da ne bodo zmogli;
- dosežek - izogibanje: učenci sicer želijo znati, vendar jih je strah, da ne bodo zmogli. Značilnosti teh učencev so slabo raziskane.

Če povežemo obe teoriji, dobimo tri vrste delovnih modelov, ki jih lahko opazujemo v pedagoški praksi.

- Kategorija učencev »dosežek - proaktivnost« je skladna z delovnim modelom »usmerjenost v učenje« z vsemi značilnostmi, ki smo jih že opisali. Učence, ki izberejo delovni model »skrb zase«, pa moramo razdeliti v dve kategoriji:
- učenci z delovnim modelom »skrb zase«, ki ocenijo, da bodo kos učni nalogi. Začnejo se učiti, vendar je njihov delovni model drugačen od učencev, usmerjenih v učenje. Ker ne sledijo cilju »znati«, temveč cilju »primerjati se z drugimi«, ne uporabljajo strategij, ki vodijo do poglobljenega znanja, temveč tiste, ki jih po najkrajši poti vodijo do cilja - npr. dobre ocene. Če učitelj za dobro oceno zahteva poglobljeno znanje, se po dosežkih lahko

	PROAKTIVNOST	IZOGIBANJE
DOSEŽEK	Učim se, da bi vedel, znal, rešil problem.	Učim se, da se mi ne bi zgodilo, da nečesa ne bi znal.
USPEH	Učim se, da bi dobil dobro oceno, da bi bil dober učenec.	Učim se, da ne bi dobil slabe ocene.

Slika 4: Motivacijska struktura, ki izhaja iz ciljev (Fryer, Elliot, 2008)

izenačijo s prvo kategorijo učencev. Vendar so ob neuspehilih mnogo bolj ranljivi kot prva skupina učencev. Njihova prednost pred učenci iz prve skupine pa je, da se trudijo tudi takrat, ko v učni vsebini ne vidijo osebne smisla;

- c) učenci, ki ocenijo, da ne bodo kos nalogi, izberejo popolnoma drugačen delovni model. Njihov cilj ni »naučiti se«, temveč »izogniti se« ogrožujoči učni situaciji ali pa uporabiti tako obrambno vedenje, da bo učenec iz situacije izšel s čim manjšo škodo.

Model prilagojenega učenja je odlično teoretsko izhodišče za razvoj kompetence učenje učenja, saj nam osvetli ključne dejavnike učinkovitega učenja. Če jih povzamemo, bo do odločitve za učenje zaradi zanimanja za učno vsebino prišlo, če so izpolnjeni naslednji pogoji:

- učenec pozna način učenja oz. reševanja problema, ki ga bo privedel do učnega cilja;
- vsebina in/ali proces je povezana z učenčevimi osebno pomembnimi cilji;
- učenec se čuti sposobnega doseči učni cilj.

Če je zadoščeno vsem trem pogojem, učenci učno situacijo doživljajo kot zanimivo (Boekaerts, Niemivirta, v Boekaerts 2005). Aktivira se na prvi sliki predstavljeni proces učenja s spremljajočimi hormoni, ki omogočijo, da učenec učenje doživlja kot nekaj prijetnega. V tem primeru mu ni treba aktivirati volje in lahko vso svojo energijo usmeri v učenje.

Do odločitve »skrb zase« z izborom delovnega modela »učenje zaradi ocene« bo prišlo, če so izpolnjeni isti trije pogoji, vendar pa osebno pomemben cilj ni »znati«, ampak dobiti zeleno oceno oz. »primerjati se z drugimi«.

Do odločitve »skrb zase« v smislu bega iz učne situacije oz. obrambe svoje samopodobe bo prišlo, če:

Učenje učnih strategij med poukom posameznih predmetov pomeni, da se poudarek iz KAJ (naj se naučim) prenese tudi na KAKO (naj dosežem učni cilj).

- učenec ne ve, kako doseči učni cilj;
- učni cilj zanj ni osebno pomemben, vendar se ne more izogniti učni situaciji;
- ima občutek, da ne zmore doseči cilja.

V učnih situacijah, ki jih učenci razumejo na opisani način, doživljajo strah, tesnobo, napetost. Ker učenec v učnem procesu ne doseže občutka, da obvlada problem, ne pride do upada adrenalina in kortizola (slika 1). Energija, ki jo aktivirajo strah, negotovost, tesnoba, se v telesu kopiči in - če se to dogaja zelo pogosto - vodi

do škodljivega stresa z vsemi fizičnimi in psihičnimi posledicami. V taki situaciji je učenčev glavni cilj izogniti se neprijetnostim in temu cilju prilagodi svoj delovni model.

Iz obeh opisanih teoretskih modelov sledi, da vsi učenci v vsaki učni situaciji delujejo samouravnilno. Njihove odločitve izhajajo iz ocene vsake konkretne učne situacije, ki ji prilagodijo svoje cilje. Modela tudi pojasnjujeta, v kakšnih primerih učenčeve odločitve ne vodijo v učenje, kljub temu pa so rezultat procesa samouravnavanja - učenec jih izbere sam.

V nadaljevanju bomo podrobneje opisali vse tri ključne dejavnike, od katerih je odvisno, ali bo učenec izbral delovni model »usmerjenost v učenje« ali »skrb zase«.

Kako naj dosežem učni cilj

Cvetka Bizjak (2005) je v analizi skupnih značilnosti pogovorov med učitelji in učenci z učnimi težavami ugotovila, da v treh četrтинah pogovorov učitelj ponudi rešitev učenčevega problema. Najpogostejša rešitev spada v kategorijo »več se uči«. Iz teh podatkov lahko izpeljemo dve interpretaciji:

1. v slovenski šolski kulturi učitelji redko spodbujajo učence k resničnemu prevzemanju odgovornosti za svoje učenje (rešitev za učenčev problem praviloma išče učitelj);
2. slovenski šolarji praviloma od učiteljev ne dobijo podrobnejših usmeritev o tem, kako naj se lotijo učenja.

Načrtni razvoj kompetence učenje učenja vodi v premagovanje obeh slabosti interakcije med učiteljem in učenci. Učenje učnih strategij med poukom posameznih predmetov pomeni, da se poudarek iz KAJ (naj se naučim) prenese tudi na KAKO (naj dosežem učni cilj). Načrtni razvoj metakognitivnih strategij načrtovanja, spremljanja in evalviranja svojega učenja pa vodi v učenčevo postopno prevzemanje odgovornosti

za svoje učenje, v bolj kakovostno učenje in, posledično, v boljše učne rezultate (Boekaerts, 2005).

Velik del samostojnega učenja učencev je učenje iz pisnih virov. Zato smo v projektni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk, ki jo Zavod RS za šolstvo vodi v sodelovanju z dvaintridesetimi gimnazijami in strokovnimi šolami, tem strategijam namenili večino razvojnih prizadevanj. Osnovno izhodišče je bila knjiga Bralne učne strategije (Pečjak, Građišar, 2002).

Učitelji so se seznanili s kompleksnimi bralnimi strategijami PV3P (preleti gradivo - vprašaj se - preberi gradivo - ponovno preglej - ponovi), Paukovo metodo, VŽN (vem - želim izvedeti - naučil sem se) idr. ter z grafičnimi organizatorji (miselni vzorec, primerjalna matrika, pojmovne mreže, zaporedje dogodkov idr.). Dodali smo še strategijo skiciranja. Učitelji so pripravili učne ure, v katerih so učenci strategije uporabili pri učenju. Spoznali so postopek in smiselnost uporabe (za kakšna gradiva je kaj primerno) posameznih strategij. V teh urah so učenci dobili osebno izkušnjo o učenju posameznega predmeta s pomočjo različnih strategij. V nadaljevanju so jih učitelji usmerjali v njihovo samostojno rabo. Končni cilj učiteljevih prizadevanj je bil, da si učenci postopoma oblikujejo svoj, kakovosten slog učenja. To pomeni, da znajo izbrati in uporabiti učinkovite učne strategije, ki so skladne z njihovim osebnim učnim stilom in prilagojene naravi učnega cilja.

Izkušnje učiteljev kažejo (refleksije učiteljev v spletni učilnici), da je bilo tovrstno učenje za polovico do tretjino učencev dragoceno. Rezultati spremljave so bili na prvi pogled paradoksalni: med učenci, ki so v svojih refleksijah zapisali, da svojih učnih navad ne bodo spreminjali, so bili pogosto učno šibkejši učenci; več posluha za spremembo so imeli uspešni učenci. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi tuji raziskovalci (Boekaerts, 2002). Kljub navidezni paradoksalnosti so rezultati logični. Uporaba kakovostnih načinov učenja od učenca zahteva večjo osredinjenost, več napora. Učenci pa so pripravljene vlagati več napora samo, če so za učenje motivirani in verjamejo, da lahko dosežejo napredek. Trije temeljni vidiki kompetence učenje učenja - kognitivni, motivacijski in metakognitivni - so med seboj neločljivo prepleteni.

Učitelji so ugotavljali (refleksije učiteljev v spletni učilnici), da imajo mnogi učenci še v srednji šoli velike težave s povzemanjem bistva (iskanje ključnih besed, postavljanje vprašanj o prebranem ipd.) v besedilu. Čeprav mnogi osnovnošolski učitelji poročajo, da učence seznanjajo s temeljnimi strategijami učenja iz pisnih virov, pa očitno ta cilj do konca osnovne šole pri mnogih učencih še ni dosežen. Zato je treba s tovrstnimi prizadevanji nadaljevati tudi v srednji šoli.

Bralne učne strategije so pomemben del učnih strategij, še zdaleč pa ne vse. Na primer, učenja jezika si ne moremo predstavljati brez pogovora, učenja veččin ne brez praktičnega dela. Omeniti pa moramo še učne in miselne strategije za doseganje višjih taksonomskih

stopenj znanja, kot npr. ustvarjalno in kritično mišljenje. Marsikaj iz tega nabora strategij v slovenski šolski praksi že obstaja in bi bilo vredno ponuditi vsem učencem. To so naši izzivi v nadaljevanju projektne naloge.

Ali je učni cilj pomemben zame

Zeidner in Endler (1996) v svojem modelu prilagojenega učenja ugotavljata, da se učenec odloči za delovni model »usmerjenost v učenje« samo v primeru, če je odgovor na gornje vprašanje pritrdilen.

Raziskovalci (Boekaerts, 2005) so osebno pomembnost učnega cilja merili z vprašanjem: »Koliko žepninam si se pripravljen odpovedati za doseg učnega cilja?«

Osebni pomen se lahko nanaša na učno vsebino ali na način dela (učenja). Učenci do obojega vzpostavljajo osebni odnos. Izhodišča za vrednotenje osebne pomembnosti učnih ciljev in načinov učenja so zelo osebna in zato različna.

Nekatera področja, ki imajo za posameznika osebni pomen, imenujemo interesi. Ti so tesno povezani z njegovo identiteto. Del osebnostne identitete je poklicna identiteta, ki odgovarja na vprašanje, s katerim delom oz. znanjem bom dosegel samostojnost odraslega

Rezultati spremljave so bili na prvi pogled paradoksalni: med učenci, ki so v svojih refleksijah zapisali, da svojih učnih navad ne bodo spreminjali, so bili pogosto učno šibkejši učenci; več posluha za spremembo so imeli uspešni učenci.

(tudi finančno). Bolj kot so učni cilji skladni z učenčevimi življenjskimi cilji, lažje bo do njih vzpostavil osebno pomemben odnos. Vendar v obdobju šolanja otroci in mladostniki svojo identiteto šele oblikujejo in na prej omenjeno identitetno vprašanje pogosto še nimajo odgovora. Spodbujanje učencev, da v učnih ciljnih posameznega predmeta poskušajo najti osebni smisel, je hkrati tudi pomoč učitelja pri oblikovanju učenčeve identitete.

Zato je zelo pomembno, kako učitelj predstavi učne cilje posameznega tematskega sklopa. Če jih preprosto prebere iz učnega načrta, učencem ne bo olajšal iskanja osebnega smisla, saj so tam zapisani v zelo strokovnem jeziku. Če pa jih prilagodi tako, da bodo postali bolj življenjski in bližji učenčevim interesom, je večja verjetnost, da jih bodo učenci zmogli osmisлити. Obstaja tudi možnost, da učitelj učence povabi k razmisleku >

o tem, zakaj bi bilo dobro, da bi dosegli neki konkreten učni cilj. V tem primeru bodo učenci sami poskusili poiskati osebni pomen učnih ciljev. Ena od možnosti je tudi, da učenci, ki jih konkretna učna vsebina še posebno zanima, ostalim opišejo, v čem vidijo njen pomen.

Didaktiki so razvili celo vrsto motivacijskih strategij – od avtentičnega pouka, vključevanja informacijske tehnologije v pouk do učenja v skupini vrstnikov, ki je zelo značilno za spontano učenje. Širok nabor didaktičnih motivacijskih strategij je zajet v modelu »pozornost - pomembnost - zaupanje - zadovoljstvo« (PPZZ, angl. ARKS) (Driscoll, 1993, v Marentič Požarnik, 2002). S spretno uporabo navedenih strategij učitelj lahko spodbudi zanimanje za učno vsebino pri mnogih učencih.

Zmožnost učenčevega samousmerjanja svoje motivacije lahko gradimo z načrtnim razvojem strategij samomotiviranja. Uporabne so takrat, ko se motiviranost ne pojavi spontano iz osebnega interesa. Takrat je treba aktivirati voljo. Po navedbah raziskovalcev je zelo učinkovita strategija samookrepitve (predstavljanje negativnih in pozitivnih posledic uspeha oz. neuspeha), ki pomembno izboljša učno učinkovitost (Lavery, 2008, v Pečjak, 2012).

Ali zmorem doseči učni cilj

Prva slika, ki opisuje hormonske odzive v procesu reševanja problema, nam pokaže, da je upad kortizola in adrenalina (hormona, ki organizem opremljata z energijo, ki je potrebna za reševanje problema) povezan z občutkom obvladovanja učne situacije. Ko posameznik oceni, da je pri učenju uspešen, se organizem umiri in se lahko spočije. Če pa do uspeha pri učenju ne pride, se količina obeh hormonov povečuje še naprej in začne izčrpavati organizem, kar vodi v škodljivi stres. Občutek »zmorem rešiti problem« je eden od ključnih dejavnikov, ki odloča, ali bo učenec učno situacijo občutil kot grožnjo (strah) ali izziv (radovednost).

Prepričanja o lastni zmožnosti so posledica:

- preteklih izkušenj z reševanjem podobnih problemov - ta dejavnik ima daleč najmočnejši vpliv (Bandura, 2003),
- povratnih informacij pomembnih drugih,
- primerjanja z drugimi.

Tovrstne osebne ocene so lahko zelo specifične in spremenljive glede na vrsto učnega problema in značilnosti učnega konteksta (npr. nekdo je lahko zelo samozavesten pri teku, pri igrah z žogo pa ima občutek, da ne zmore). Iz posameznih izkušenj se sčasoma razvijajo posplošeni vzorci razmišljanja o lastnih zmožnostih, ki pomembno vplivajo na izbor delovnega modela v učni situaciji. Opazni so že pri otrocih, starih de-

set let (Day idr., 1993). Iz rezultatov raziskovanj načinov, kako si posameznik razlaga dogodke, se je razvila teorija atribucije. Še posebno skrbno so strokovnjaki raziskovali, kako si posameznik razloži vzroke za svoj uspeh ali neuspeh. Rotter (1966 v Day idr., 1993) je ugotovil, da ljudi lahko razdelimo v dve kategoriji:

1. posamezniki z zunanjim mestom nadzora: dogodke doživljajo kot neodvisne od njihove lastne aktivnosti, kot nekaj, na kar ne morejo vplivati, ker so dejavniki, ki vplivajo na uspeh, zelo kompleksni in neobvladljivi. Uspeh razumejo kot naključje, srečo, usodo ali vpliv pomembnih drugih. Za učence, ki samega sebe razumejo tako, so značilne te razlage šolskih neuspehov: »Učitelj me ne mara, preveč kontrolnih naenkrat, učitelj ne zna razlagati, snov je pretežka ipd.« Zato v problemskih situacijah ostajajo pasivni ali se jim izognejo, ker so prepričani, da sami ne morejo napraviti nič. Vedenju, ki je posledica izrazitega zunanjega središča nadzora, pravimo naučena nemoč;
2. posamezniki z notranjim mestom nadzora: ta skupina ljudi dogodke v okolju doživlja kot odvisne od njihove lastne aktivnosti ali njihovih lastnosti. Prepričani so, da lahko vplivajo na dogodke, da so soustvarjalci svojih priložnosti za uspeh in da je v veliki meri od njih odvisno, ali bodo pri reševanju problemov uspešni ali ne. Ker jih vodi prepričanje, da zmorejo reševati svoje težave, poskušajo te aktivno reševati. Tipične razlage njihovih šolskih neuspehov so: »Premalo sem se učil, nisem imel prepisane vse učne snovi, reševanja se nisem lotil na pravi način ipd.«

Čustva napetosti in strahu v šoli bolj ali manj pogosto doživlja vsak učenec. Razlikujejo se po tem, kako jih poskušajo obvladovati. Učinkovitih strategij samoobvladovanja strahu se je mogoče naučiti. Strategijo samokrepitve (Lavery, 2008, v Pečjak, 2012) smo že omenili, dodajmo pa še:

- spodbuden samogovor: »Saj vem, da mi bo uspelo. Tudi zadnjič me je bilo strah, pa se je vse izteklo dobro ...«;
- defenzivni pesimizem: posameznik si zastavi nižje cilje, kot jih je sposoben doseči. Razmišlja v smislu: »Bolje, da pričakujem manj in sem kasneje veselo presenečen, kot da si postavim visoke cilje in sem potem razočaran.« Postavi si tako nizke cilje, da je prepričan, da jih bo dosegel, zato ga ni strah neuspeha. Kljub temu pa v učenje vloži veliko kakovostnega napora, zato defenzivni pesimizem uvrščamo med konstruktivne strategije samouravnavanja napetosti in strahu.

Poleg omenjenih strategij konstruktivnega samoobvladovanja strahu in napetosti pa ljudje uporabljajo še množico nekonstruktivnih. Cilj teh strategij ni reševanje problema, temveč zmanjšanje napetosti in obramba občutka lastne vrednosti. Omenimo nekatere najpogostejše.

- Povečanje kvantitete navora. Posameznik se zelo trudi, vendar ne dela pravih stvari - tistih, ki bi ga privedle do uspeha. Npr. učenec lahko prepisuje zapiske, kopira učno gradivo, se uči »na pamet«.
- Nekonstruktivno iskanje pomoči. Kadar mu pri učenju nekdo pomaga, je učenčev cilj čim prej in s čim manj navora dobiti pravi odgovor, hitro rešitev brez globljega razumevanja.
- Opustitev naloge kot čustvena odločitev. Učenec opusti učenje in to dejanje razume kot osebno razvrednotenje, kot dokaz svoje nekompetentnosti. Te občutke pogosto skuša prikriti z različnimi obrambnimi mehanizmi (racionalizacija, zanikanje itd.).
- Samooviranje. Učenec uporablja strategije, za katere dobro ve, da ga ne bodo privedle do cilja. Najpogostejši sta:
 - zmanjšanje navora: učenec se premalo uči;
 - odlašanje.

Tako lahko neuspeh (v katerega je prepričan) pripiše neustreznim učnim strategijam in ne svoji nesposobnosti.

Tovrstno vedenje učencev odrasli pogosto razumejo zelo površno: »Učenec je nemotiviran, nima delovnih navad ipd.«

Na razvoj samoocene »zmorem« pri učencih ima učitelj velik vpliv. Omenili smo že, da je najmočnejši dejavnik razvoja ocene o lastnih zmožnostih osebna izkušnja. Učitelj ima največ možnosti, da učenca vodi do izkušnje zmorem, tj. do uspeha. Vendar izkušnje kažejo, da pri posameznikih, ki imajo že oblikovano prepričanje, da nečesa ne zmorejo, pogosto sama izkušnja uspeha ni dovolj. Ti učenci tudi pozitivno izkušnjo interpretirajo v skladu s svojim prepričanjem, da ne zmorejo. Npr. svoj uspeh pripišejo sreči, dobri volji učitelja, lahki nalogi ipd. V takih primerih potrebujejo učitelja, ki jim pomaga do drugačnih interpreta-

cij. Monique Boekaerts (2002) ugotavlja, da se učenci, ki so prepričani, da ne zmorejo, o tem nočejo pogovarjati, prav tako odklanjajo pomoč in ne želijo vlagati dodatnega navora v učenje. Izgubili so povezavo med lastnim trudom in uspehom. V takih primerih priporoča, da učitelj začne dosledno izpostavljati napredek učenca (če je resničen). Postopoma bo učenec pripravljen na globlji razmislek, na pogovor in spremembo svojega načina učenja.

Sklep

Učenje učenja ima v slovenskih šolah že dolgo tradicijo. Praviloma se z razvojem učinkovitih načinov učenja ukvarjajo šolski svetovalni delavci. Pripravljajo različne delavnice, tečaje, razredne ure ipd. Slabost tovrstnih dejavnosti je, da potekajo ločeno od pouka posameznih predmetov, zato so neusklajene z zahtevami posameznih učiteljev in njihovim slogom poučevanja. Posledično je vpliv teh prizadevanj na način učenja učencev majhen.

Vizija razvojne skupine ZRSŠ, ki vodi projektno nalogo Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk, je, da bi vsaka šola postopoma oblikovala načrt razvoja kompetence učenje učenja v obliki medpredmetne povezave na ravni šole. Izvajali bi ga vsi pedagoški delavci. V tem načrtu bi imela svojo vlogo tudi svetovalna služba, vendar samo kot eden od dejavnikov, ki usklajeno sodeluje z učitelji.

Izkušnje iz dela v projektne nalogi kažejo, da ima v teh prizadevanjih šolska svetovalna služba zelo pomembno vlogo. Zaradi svojega strokovnega znanja in izkušenj na tem področju je nepogrešljiv pomočnik učiteljem pri razvoju strategij dela v razredu. Rezultati razvojnega dela projektnih timov v prvih dveh letih so spodbudni. So dokaz, da smo na pravi poti.

Literatura

1. Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
2. Bizjak, C. (2005). *Značilnosti svetovalnega odnosa v slovenski šolski kulturi*. (magistrsko delo). Ljubljana: FDV.
3. Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Geneva: UNESCO.
4. Boekaerts, M. (ur.), Pintrich, P. R. in Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
5. Bregant, T. (2011). Nevrofiziološke osnove učinkovitega učenja otrok in mladostnikov - za učitelje, ki si želijo in upajo biti učenci. V Nolimal, F., *Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole* (str. 46). Ljubljana: ZRSŠ.
6. Day, C., Calderhead, J. in Denicolo, P. (1993). *Research on teacher thinking*. London: The Falmer Press.
7. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
8. Pečjak, S. (2012). *Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja*. Vzgoja in izobraževanje, 6/12 (v tisku).
9. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSŠ.
10. Rose, C., Goll, L., R. (1993). *Umetnost učenja*. Ljubljana: Tangram.
11. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated Learning*. New York: Taylor & Francis Group.
12. Žuman, N. (2012). *Kritična analiza učenja pri kemiji*. Vzgoja in izobraževanje, 6/12 (v tisku).
13. Spletna stran: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=5776> (5. 11. 2012).

Učenje učenja

Vloga vzgojitelja in svetovalnega delavca pri razvijanju samouravnavanja otroka

Katja Križe, Vrtec Ptuj
Katja.krize@siol.net

● **Povzetek:** V prispevku želim predstaviti vlogo odraslega (predvsem vzgojitelja in svetovalnega delavca) pri razvijanju samouravnavanja otrok. Za lažje razumevanje razvijanja samouravnavanja pri otrocih je treba prepoznati razvojne vidike njihovega mišljenja. Ob pregledu avtorjev in zagovornikov različnih teorij razvoja želim razložiti, kako je pomembno, da vzgojitelj prepozna otrokovo razvojno stopnjo. Njegova pričakovanja glede otrokovega vedenja in obnašanja morajo biti primerna trenutni stopnji otrokovega razvoja. Na koncu sem v vlogi svetovalnega delavca posredno vpletena v proces spodbujanja in krepiteve kompetence samoregulacije pri udeleženih otrocih. Kaže se predvsem v mojem delu z vzgojitelji, pri katerem se vidim v vlogi spodbujevalca, načrtovalca in koordinatorja svetovalnega in sodelovalnega odnosa. S svojim delovanjem vplivam neposredno na razvijanje vzgojiteljevih strokovnih kompetenc, pri čemer jim s številnimi možnostmi izbire ponujam izbrati njim lasten odziv, njihovo pot mišljenja. To lahko prepletejo s svojimi dosedanjimi izkušnjami in znanji ter si ustvarijo svoj zgled, ki ga s svojim odnosom v oddelku podarijo otrokom.

Ključne besede: samouravnavanje otroka, razvojni vidiki mišljenja pri otrocih, odrasli kot spodbujevalec, koordinator in načrtovalec večine samouravnavanja otroka, zgled.

The role of the teacher and counsellor when developing self-regulation with children

● **Abstract:** The article is about the role of an adult (a teacher/counsellor) when developing self-regulation with children. In order to better understand the development of the self-regulation with children, one should identify the characteristics of thinking process development in children. In relation to different authors we would like to explain the importance of the teacher's ability to recognize the child development stage. His/her reactions should be in accordance with child's momentary development stage. As a counsellor I am personally involved in the encouragement and strengthening of the self-regulation competence with children involved. This process can be traced in my work as a planner and coordinator of counselling and cooperation. My counselling work influences the development of the professional competences in teachers. I help teachers choose their own challenges and their own way of thinking. Thus they can combine both, new challenges as well as their experience which help them in their everyday practice.

Key words: child's self-regulation, development of thinking in children, adults as planners, coordinators and "pacemakers" of child's self-regulation, (take the) example

Uvod

Za dojenčka, malčka in otroka v zgodnjem otroštvu je učenje ključnega pomena za njegov nadaljnji govorni, čustveni, spoznavni in socialni razvoj. Učenje je vsaka namerna sprememba otrokovega vedenja oz. odziva na dražljaj iz okolice ali njegovega notranjega vzgiba. Ključnega pomena pri tem je, kako otroci uravnavajo oz. obvladujejo vse te reakcije na dražljaje in se nanje odzivajo. Tako imenovano samouravnavanje se nanaša na procese, ki omogočajo otroku, da se primerno odziva na svoje okolje (v Flores, 2011, po Bronson, 2000). To je takrat, ko je zmožen uravnavanja svojih misli, čustev in vedenja (Rose Flores, 2011). Otroci razvijejo osnovne veščine samouravnavanja v prvih petih letih, zato imajo vzgojitelji v sodelovanju s starši temeljno in ključno vlogo pri oblikovanju otrokove kompetence samouravnavanja učenja in vedenja. Tudi vrtec kot institucija ima pri tem zelo pomembno vlogo. Od k otroku usmerjene predšolske vzgoje, ki jo opredeljuje Kurikulum za vrtce (1999), je narejen premik k širšemu razumevanju učenja in poučevanja v socialno, kulturno in simbolno podprtem okolju, v katerem je pomembna tudi vloga odraslih, vzgojiteljic (Marjanovič, Umek, internet: Učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje).

Vzgojiteljice so s svojim vedenjem in ravnanjem zgled otrokom pri njihovih vsakodnevnih dejavnostih, pa naj gre za vsakdanje pozdravljanje otrok v skupini ali za reševanje težjih matematičnih problemov. Tendenca je razvijanje, učenje in spodbujanje aktivnega in namernega samouravnavanja pri otrocih, tako da ti sami načrtujejo, iščejo nove ideje, se motivirajo in spodbujajo pri dejavnostih v vrtcu.

V prispevku želim predstaviti vlogo vzgojitelja pri razvijanju samouravnavanja pri otrocih, pri čemer je tre-

ba poznati različne interpretacije razvoja otroka in njihovega mišljenja. Kot svetovalna delavka imam v kolektivu pomembno vlogo pri razvijanju spoznanj za vzgojiteljice o pomenu samouravnavanja otroka, ki jo želim predstaviti na koncu prispevka.

Pomembni razvojni vidiki mišljenja pri otrocih

V vsakdanji praksi vedno znova opažamo, kako različni so si otroci, njihovo vedenje in obnašanje, zato je nujen individualni pristop. Zelo pomembno je, da

Zelo pomembno je, da vzgojitelj prepozna stopnjo razvoja pri otroku. Njegova pričakovanja glede vedenja in obnašanja otroka morajo biti primerna trenutni stopnji otrokovega razvoja.

vzgojitelj prepozna stopnjo razvoja pri otroku. Njegova pričakovanja glede vedenja in obnašanja otroka morajo biti primerna trenutni stopnji otrokovega razvoja. Predstavila sem pregled klasičnih, pri katerih učenje poteka s pogojevanjem in posnemanjem s pretiranim poudarjanjem okolja v otrokovem razvoju, in novejših teorij otrokovega razvoja, ki postavijo v ospredje otrokove miselne procese, ki vplivajo na posameznikovo vedenje v sodelovanju z okoljem. Večji poudarek sem namenila kognitivnim teorijam s Piagetom in Vigotskim ter teoriji uma po Wellmanu, saj menim, da je razumevanje teh teorij ključno pri razvijanju kompetenc samouravnavanja. Razumevanje in pojmovanje sebe in drugih ljudi kot ljudi, ki imajo svoje želje, pričanja, čustva, namere in lastne interpretacije sveta, v veliki meri posameznikom omogoča vsakodnevno razumevanje ljudi oz. socialnih okoliščin in vpliva nanj.

Psihosocialna teorija razvoja (Ericson)	Poudarja delovanje socialnih dejavnikov na vsaki stopnji razvoja enkratne osebnosti, po drugi pa ti omogočajo ljudem, da razvijejo spretnosti in druge načine vedenja, ki so potrebni za sodelovanje v družbi. Psihosocialna kriza je posamezno razvojno obdobje, v katerem se posameznik sooča s specifičnim načinom delovanja svojega ega na socialno okolje in delovanje tega okolja nanj, kar v njem oblikuje določene napetosti, specifičen konflikt. Po teh specifičnih konfliktih, psihosocialnih krizah, je Erikson poimenoval razvojne stopnje.
Behavioristične teorije učenja (Skinner)	Učenje pomeni stalne spremembe v vedenju, ki so rezultat izkušenj, opazovanj in vedenja. Skinnerjevo klasično pogojevanje, pri katerem je bistvena podkrepitev vedenja kot posledica, ki poveča verjetnost vedenja, po katerem se je pojavila. Dojenčki in novorojenčki se učijo zlasti preko habituacije, klasičnega in instrumentalnega pogojevanja. Habituacija je tip učenja, pri katerem se ponavljajoče izpostavljanje istim dražljajem kaže v upadu posameznikovega odziva na te dražljaje, ki ga ne moremo pripisati preprosti spremembi v njegovem stanju, utrujenosti ali senzorni prilagoditvi, temveč najverjetneje odraža naraščajočo spoznavno znanost dražljajev (Razvojna psihologija, 198).
Teorije socialnega učenja (Bandura)	Učenje z opazovanjem in posnemanjem vedenja drugih oseb (Bandura) je učenje, pri katerem opazovalec spremeni svoje vedenje skladno z vedenjem opazovanega modela. To so behavioristične teorije, ki so notranje konsistentne, imajo dobro izdelano metodologijo raziskovanja in znanstveno rigoroznost in jim očitajo pretirano poudarjanje okolja v posameznikovem razvoju.
Kognitivne teorije (Piaget, Vigotski)	<p>Se ukvarjajo s preučevanjem strukture in razvoja posameznih miselnih procesov ter z vplivom miselnih procesov na posameznikovo vedenje in razumevanje.</p> <p>Piaget je svoj pristop utemeljil na genetskoepistemološki, biologistični in strukturalistični zasnovi. Razvije ga skozi tri miselne procese. Adaptacijo ali prilagajanje, pri kateri gre za vzdrževanje ravnotežja med miselno strukturo in okoljem in poteka skozi proces <i>asimilacije</i>, pri katerem gre za interpretacijo novih izkušenj, spoznanj glede na obstoječe miselne strukture skozi proces <i>akomodacije</i>, pri katerem gre za prilagajanje obstoječih miselnih struktur z namenom prilagoditve novim izkušnjam. Piaget izpostavi še <i>ekvilibracijo</i> ali uravnoveženost, to je kognitivno stanje, v katerem sta asimilacija in akomodacija uravnoveženi in se lahko posameznik prilagajeno odziva na dražljaje iz okolja. Pomeni nenehno interakcijo med otrokovim mišljenjem in realnostjo.</p> <p>Stopnje razvoja po Piagetu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zaznavno gibalna stopnja od rojstva do dveh let starosti (od preprostih refleksov do organiziranih shem in mentalne reprezentacije); 2. predoperativna stopnja od 2 do 6, 7 let (egocentrična komunikacija: otrok pri nalogah, kot so konzervacija, razredna inkluzija, seriacija, razmišlja na podlagi ene vizualne dimenzije); <p>Egocentrizem v zgodnjem otroštvu pomeni, da otrok ni zmožen razlikovati svoje perspektive (svoje dejavnosti, svojega zaznavanja, mišljenja, doživljanja) od perspektiv drugih.</p> <p>Animizem je značilnost mišljenja v zgodnjem otroštvu, ko otrok značilnosti živega pripisuje neživim stvarim in predmetom.</p> <p>Artificializem je način mišljenja, pri katerem otrok razlaga, kot da so različni naravni pojavi rezultat človekove dejavnosti (verjame, da naravne dogodke povzročata človek).</p> <p>Empatija je afektivno in kognitivno zavedanje (razumevanje) notranjih stanj drugih oseb: mišljenja, čustev, zaznavanja, namena in se začne razvijati v predoperativni stopnji razvoja.</p> <p>Centriranje je ena od omejitev otrokovega mišljenja na predoperativni stopnji, ko otrok usmeri svojo pozornost samo na en vidik problema oz. okoliščine in zanemari vse druge.</p> <p>Miselno ohranjanje (miselna konzervacija) pomeni razumevanje, da dva predmeta ostaneta enaka (npr. v količini, dolžini, teži) ne glede na zunanjo spremembo (npr. spremembo oblike), če ni ničesar dodanega oz. odvzetega.</p> <p>Ireverzibilnost je ena od omejitev otrokovega mišljenja na predoperativni stopnji, ki mu onemogoča razumeti, da miselne operacije potekajo v dve ali več smeri. Število je miselni oz. logični konstrukt, s katerim izražamo količino prvin v neki množici.</p> <p>Kardinalnost je načelo, ki pomeni, da ima zadnje število v preštetem nizu pomen števila v nizu.</p> <p>Ordinalnost je načelo, pri katerem konkretno število pomeni zaporedje prvine v nizu.</p> <p>Prirjevanje ena proti ena je postopek, pri katerem otrok priredi enemu po enemu predmetu ime – število in pri tem razume, da je v dveh nizih enako število prvin, če sta oba niza enako dolga.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. konkretno operativna stopnja od 6 do 11,12 let; 4. formalno operativna stopnja od 11 do 15 let. Konkretno operativna in formalno operativna stopnja razvoja po Piagetu za predšolsko obdobje nista tako pomembni.
<p>Teorija uma (Wellman)</p>	<p>Pri tej teoriji gre za razumevanje in pojmovanje sebe in drugih ljudi kot ljudi, ki imajo svoje želje, prepričanja, čustva, namere in lastne interpretacije sveta. Torej gre za posameznikovo zavedanje in razumevanje lastnih mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih ljudi. Vse to posameznikom omogoča vsakodnevno razumevanje ljudi oz. socialnih okoliščin. Med začetnike preučevanja teorije uma lahko uvrstimo Piageta. Menil je, da otroci do šestega leta starosti ne morejo razlikovati med mišljenjem oz. sanjami in realnimi fizičnimi entitetami. Piaget je tak način mišljenja imenoval realizem.</p> <p>Rezultati več novejših raziskav pa kažejo, da v starostnem obdobju med drugim in petim letom prihaja do pomembnih premikov v razvoju teorije uma. Podatki raziskav kažejo, da se otroci v srednjem in poznem otroštvu spominjajo več in bolje, ti pa več in bolje kot malčki. Razlogi za to so različni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • večja spominska kapaciteta, • bolj izdelane spominske strategije, • razvoj metakognicije – starejši otroci bolje razumejo, kako deluje spomin, • več vsebinskega znanja. <p>Obseg zapornitve narašča v obdobju zgodnjega otroštva in približno pri starosti od 10 do 12 let doseže raven odraslih. Z otrokovo starostjo se povečuje obseg kratkoročnega spomina, in sicer za številke in črke. Spominske strategije, ki jih posameznik uporablja v različnih fazah spominskega procesa, se izboljšujejo z otrokovo starostjo. Otroci v zgodnjem otroštvu uporabljajo posamezne spominske strategije, ki pa se jih praviloma ne zavedajo.</p> <p>Relativno pogosta spominska strategija je ponavljanje podatkov, ki si jih mora posameznik zapomniti. Otrokom, mlajšim od šest oz. sedem let, se zdi raba strategije ponavljanja manj pomembna kot starejšim otrokom. Spominske strategije se z leti ne razvijajo le glede pogostnosti njihove rabe, temveč tudi glede na sestavljenost. Tako npr. malčki pri rabi strategije najpogosteje ponavljajo le tiste dražljaje, ki jih vidijo, medtem ko otroci v zgodnjem otroštvu spoznajo pomen ponavljanja tistih dražljajev, ki jih ne vidijo. Eden od razlogov za pogostnejšo rabo spominskih strategij je tudi razvoj metakognicije oz. enega od vidikov metakognicije, tj. metaspomina. Gre za sposobnost ocenitve svojih lastnih spominskih sposobnosti in omejitev, ki so vezane na različne spominske naloge. Otroci se v zgodnjem otroštvu zavedajo svojega spomina. Prav tako otroci, stari od pet do šest let, razumejo, da si znane stvari lažje zapomnijo kot neznane, da je prepoznavanje preprostejše kot priklic. Otroci v tem starostnem obdobju nerealno ocenjujejo svoje spominske sposobnosti.</p>

Povzeto po Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T., Bratanič, B. (2004). Razvojna psihologija. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Samournavanje otroka

Otroci si razvijajo veščino samournavanja v prvih petih letih in ta pomeni temelj za njihov nadaljnji razvoj. Pri tem se morajo starši, vzgojitelji in učitelji zavedati, kako pomemben je njihov zgled in delovanje pri krepitevi veščin otrokovega samournavanja. Otrok, ki je deležen pozitivnega zgleda, kateremu so ponujene številne izkušnje iz vsakdanjega življenja, iz katerih se uči pravilne izbire, razvija veščino, ki ga bo spremljala kasneje v njegovem življenju. Samournavanje lahko zajema različna področja otrokovega razvoja. Pri področjih ne gre za izključevanje, temveč za njihovo združevanje oz. sovplivanje; tako čustvena in kognitivna samoregulacija nista ločeni, delujeta ena na drugo. Če sem konkretna, če bomo otroku v vrtcu zgotovili npr. pri matematični dejavnosti čim več čutnih zaznav predmetov, različnih predstav, utrjevanj na različnih ravneh v sodelovanju z drugimi dejavnostmi, bo razu-

mel matematiko kot uporabno in nujno v vsakdanjem življenju. Matematika mu bo všeč. Učenje bo postalo aktiven in nameren proces. V tem procesu je treba izpostaviti vlogo vzgojitelja.

Vzgojiteljeva vloga pri samournavanju predšolskega otroka

Vzgojitelj ima pri svojem delu zelo pomembno vlogo pri razvijanju samournavanja predšolskega otroka. V dejavnostih, ki jih izvaja v oddelku, mora otrokom ponuditi možnost opazovanja, preizkušanja, raziskovanja, razmišljanja (miselni izzivi) ter oblikovanja lastnih predstav in ugotovitev. Zelo pomembno je, da pri tem izhaja iz vsakodnevnega življenja in izkušenj, ki jih otrok pridobi v neposrednem okolju. Če malčk-

om zagotovimo primerne priložnosti, se lahko naučijo namernega samouravnavanja (v Flores, 2011, po Zimmerman, 1994). Otroka vzgojitelji naučijo, da sam na-

mernih priložnosti in izzivov samouravnavanja njihovega vedenja, jim s tem omogoči, da se učijo namernega samouravnavanja. Vzgojitelj mora biti otrokom

V dejavnostih, ki jih izvaja v oddelku, mora otrokom ponuditi možnost opazovanja, preizkušanja, raziskovanja, razmišljanja (miselni izzivi) ter oblikovanja lastnih predstav in ugotovitev.

črtuje svoje aktivnosti, razmišlja o tem, kaj bi počel, kako in s kakšnim namenom, ter sprejema odločitve, da izbrano aktivnost udejanji in pri njej vztraja določen čas. S tem povečuje svojo pozornost in zbranost pri neki aktivnosti, ki mu v obdobju šolanja lahko omogočata boljši učni uspeh. Vzgojitelji s svojim vedenjem, ravnanjem, zgledom in motivacijo še dodatno vplivajo na razvoj samouravnavanja mišljenja, čustev, obnašanja in motivacije pri otrocih. Vzgojiteljevo delo mora izhajati iz otrok, od njih se pričakuje aktivna udeležba in participacija. Vzgojiteljica si tako izbere temo, ki jo bo obravnavala v oddelku, npr. ekologijo. Otrokom pripravi raziskovalno vprašanje in skupaj z njihovim predlogi, kaj bodo počeli, izdelata načrt projekta, ki ga bodo izvajali v vrtcu. Izvedene dejavnosti z otroki dnevno evalvira, jih dopolnjuje, se pogovarja o njih in jih oza-vešča.

Otroci iščejo odgovore na zastavljena vprašanja v knjigah, enciklopedijah (organizirajo ogled knjižnice), pri strokovnjakih z izbranega področja v naravi in okolici domačega kraja. Vzgojiteljica otrokom vnaprej pripravi okoliščine in miselne izzive, v katerih morajo otroci sami miselno ali s pripomočki iskati odgovore na zastavljene probleme. Te nato analizirajo skupaj (vzgojiteljica in otroci), jih dokumentirajo ali se na podlagi pridobljenih izkušenj ustvarjalno in likovno izrazijo. Iz izbranih informacij in pridobljenih izkušenj poskusijo najti smisel in njihovo uporabnost. Tako bodo novo pridobljeno znanje rekonstruirali z že usvojenimi znanji in izkušnjami. Do izbranih tem si morajo otroci izoblikovati lastna stališča. Pri samouravnavanju otroka gre za to, da mora biti to pri njem aktiven in nameren proces. Če vzgojiteljica malčkom ponudi dovolj pri-

zglede oz. modele ustreznega vedenja. Tudi sam se mora vesti in delovati v oddelku samouravnalno. Otrokom mora znati pokazati skozi t. i. proces »odranja«, kako v danih okoliščinah izbrati med številnimi možnostmi svoj odziv, svojo pot mišljenja. Otroke vzgojitelj

spodbuja, da načrtujejo in iščejo prave poti svojega vedenja, s tem se učijo odgovornega vedenja.

Pri razvijanju samouravnavanja pri otrocih je ključna njihova **pozornost**. Pozornost pomeni prvo, kritično stopnjo v spoznavnih procesih, saj stvari, na katere nismo pozorni, praviloma ne zaznamo in si jih tudi ne zapomnimo. Je proces, s pomočjo katerega posameznik aktivno selekcionira informacije iz okolja. Otrokova pozornost v obdobju zgodnjega otroštva je v primerjavi s pozornostjo starejših otrok relativno šibka, kar pomeni, da je manj usmerjena in nadzorovana, ter krajša.

Glavna naloga vzgojitelja mora biti pri otrocih razvijati vedoželjnost, željo po spoznavanju novega in razvijanju trajnega interesa do novih znanj, ter spodbujanje njihove samostojnosti in participacije v procesu pridobivanja znanj. Pri tem je pomembnejši proces in ne končni rezultat, saj se nova znanja gradijo kot skulptura iz kock lego. Razvijanje samouravnavanja pri otroku mora biti trajen proces, ki se razvija postopoma, in se nato razvojno nadaljuje v šolskem obdobju in v njegovem nadaljnjem življenju.

Vloga svetovalnega delavca pri razvijanju samoregulacije pri vzgojiteljih

Svetovalni delavec v vrtcu spremlja, spodbuja in razvija večino samouravnavanja vzgojiteljev. S primernimi strokovnimi spodbudami, svetovanji, izbranimi izobraževanji za strokovne delavce in vsakdanjimi konstruktivnimi medsebojnimi odnosi in izmenjavo mnenj ter izkušenj iz prakse pozitivno prispeva k boljšemu poklicnemu delu vzgojiteljev in njihovem samouravnavanju.

Svetovalni delavec izmenjuje strokovna mnenja in izkušnje iz prakse z vzgojiteljicami. Z njimi razpravlja o morebitnih vprašanjih glede vzgoje otrok ali sodelovanja s starši in jim strokovno svetuje, kako se v določenih okoliščinah odzvati na težave.

Je spodbujevalec ...

Svetovalni delavec izmenjuje strokovna mnenja in izkušnje iz prakse z vzgojiteljicami. Z njimi razpravlja o morebitnih vprašanih glede vzgoje otrok ali sodelovanja s starši in jim strokovno svetuje, kako se v določenih okoliščinah odzvati na težave. Spodbuja jih k njihovi poklicni rasti. Ponudi jim mogoče poti, kako se izogniti vsakdanjemu stresu na delovnem mestu.

Pomembno vlogo ima pri sodelovanju s starši. Sodeluje na roditeljskih sestankih (pogovori o razvojnih značilnostih otrok, npr. grizenje, vstop v vrtec, predstavitev heterogenih oddelkov ipd.), pogovornih urah (individualni pristopi do posameznega otroka, njegove razvojne značilnosti, stiske, ki jih morebiti doživlja), svetovanje staršem in izvajanje šole za starše. Šola za starše je lahko za starše ventil, skozi katerega pritečejo na dan vse skrbi, težave, ki jih imajo pri vzgoji svojih otrok, njihove polemike, stiske in ideje. Svetovalni delavec njihovo sporočilo primerno prenese vzgojiteljicam, kar jim ponudi dodatne poti, informacije pri izboljšanju kakovosti dela v oddelku.

Je načrtovalec ...

V svojem delu svetovalni delavec v sodelovanju z vodstvom načrtuje izobraževanje strokovnih delavcev in ga evalvira skupaj z njimi. Pri tem se sklicuje na tale vprašanja:

Ali smo upoštevali pri izbiri izobraževanja potrebe vzgojiteljic, njihove interese, ideje, želje, njihovo predznanje, njihova močna in šibka področja, upoštevali njihove individualne razlike? Kako? Ali so imeli možnost izbire? Kje se je to odražalo in kako? Ali so imeli dovolj možnosti za aktivno, participativno in izkušensko učenje? Ali smo jim

Viri in literatura

1. Flores, I. R. (2011). Developing young children's Self-Regulation through Every day Experiences. Young children. 2011/7.
2. Kurikulum za vrtece (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T., Bratanič, B. (2004). Razvojna psihologija. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
4. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

omogočali sodelovalno učenje in ga spodbujali? Ali smo pri delu uporabili ustrezna sredstva, izbiro prostora, opremo?

Je koordinator ...

Svetovalni delavec s svojim delovanjem vpliva na vrednoto komunikacije v vrtcu. Skrbi, da so odnosi med osebjem konstruktivni, da si vzgojitelji med seboj izmenjujejo primere dobre prakse v vrtcu in jih kasneje uporabljajo v svojem strokovnem delu v oddelku. Je povezovalni člen med vodstvom vrtca, vzgojiteljicami, otroki in starši. Zavedati se mora svoje pomembne vloge v kolektivu, saj s svojim zgledom in delovanjem vpliva na razvoj dobrih, ustvarjalnih in strokovnih odnosov, ki delajo kolektiv bolj spontan in še bolj ustvarjalen. S tem posredno vpliva na razvijanje veščine samouravnavanja otrok, saj so otroci največji ocenjevalci našega dela in razvoja.

Sklep

Zaposleni v vzgoji in izobraževanju smo v toku sprememb gospodarskega in družbenega razvoja vedno znova postavljeni v nove okoliščine, ki se jim moramo prilagoditi. Prav tako naši otroci in starši. Naše znanje in vedenje ni nikoli dokončno. Novi pristopi do razumevanja individualnih posebnosti otrok nas pripeljejo do novih izobraževalnih izzivov, ki nas vodijo k strokovni nadgradnji teorije in izkušenj, pri čemer krog nikoli ni sklenjen. S ponotranjenim, samodejnim razvijanjem veščine samouravnavanja pri otrocih želimo doseči njihovo avtonomno participacijo in zavedanje njihovega obstoja v družbi. S tem otroci ozavestijo, da s svojim delovanjem lahko vplivajo na spremembe pri sebi in v družbi.

Pomoč učencem s težavami pri učenju

Vpliv revščine na učenje

Sanela Bešić, ESIC Kranj, Ekonomska trgovska šola
sanela.becic@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V srednjih šolah se srečujemo z dijaki, ki imajo težave z učenjem. Podrobna analiza je pokazala, da imajo nekateri težave z učenjem, ker ne razumejo učiteljeve razlage. Vzrok za slabšo opremljenost z jezikom je deprivilegirano okolje, iz katerega izhajajo otroci, v šoli pa se te razlike še poglobljajo. Neučinkovito spopadanje s tem problemom v osnovni šoli se nadaljuje v srednji šoli, ker učitelji in strokovni delavci ne najdemo učinkovite rešitve. Z letošnjim letom smo se začeli resneje spopadati s to problematiko in nastali so prvi konkretni primeri pomoči. S pomočjo smernic za delo s temi otroki, ki so nastali leta 2011 za osnovnošolce, lahko razvijamo model pomoči tudi za srednješolce. V članku so navedeni predlogi za učinkovito spopadanje s problemom učne neuspešnosti, ki je nastala kot posledica življenja v deprivilegiranim okolju.

Ključne besede: revščina, program pomoči, učne težave, osebni izobraževalni načrt, individualizirani program, obravnava dijaka.

The effects of poverty on learning

● **Abstract:** In the upper secondary (15-19 years old students) there are also students who have learning problems. Following the analysis we have realized that there are students who do not understand teacher's lecture. They have problems with language. They do not understand ordinary words we use every day. The reason of language deficit is poverty. Primary school was not successful in diminishing the differences between poor students and those who were well off. At the upper secondary level these problems continue and there seems to be no effective solution. This year we have first started dealing with these problems

in a more serious way and tried to prepare tools which would help us. We have used the *Concept of work with students who have learning problems* designed in primary school, published in 2011. The article lists the suggestions for effective mastery of learning failure which occurred as a consequence of unprivileged environment.

Key words: poverty, assistance programme, learning problems, personal education plan, individual programme, interview (treatment) with student.

Uvod

V članku sem bom dotaknila zelo občutljive teme - revščine. Osredinila se bom na vpliv revščine na uspešnost v srednji šoli. Zanimalo me je, kako lahko kot svetovalna delavka pripomorem k dvigu uspešnosti tistih dijakov, ki prihajajo iz revnega okolja. Na »vzrok« nimam neposrednega vpliva, verjamem pa, da lahko vplivam na zmanjšanje negativnih učinkov, ki jih povzroča revščina na učenje dijakov. Cilj članka je predstaviti nekaj konkretnih rešitev za delo s temi dijaki. Ali gre za primer dobre ali slabe prakse, presodite sami. S pomočjo nekaterih učiteljev smo prišli do nekaterih spoznanj, ki bi jih bilo dobro upoštevati pri delu s temi mladostniki. V članku se prepletata teorija in obravnav dijaka v praksi. Teh dijakov je na šoli bistveno več. Upam, da bomo v prihodnje lahko na šoli razvili uspešen model pomoči dijaku iz deprivilegiranih okolij. S tem področjem se v Sloveniji veliko ukvarja M. Košak Babuder, ki je s svojimi prispevki naredila velik korak k rešitvi tega problema.

Obravnav dijaka

Po dobrih dveh mesecih pouka se je pri meni oglasila razredničarka zaradi dijaka, ki je imel same negativne ocene. Predvidevali sva, da gre za dijaka, ki ima splošne učne težave, saj je bil dijak neproblematičen (vedenjsko ni izstopal, pri pouku je bil redno prisoten, razlago si je ves čas zapisoval ...). Ker ni bilo »tipičnih« razlogov za neuspeh, sva sklepali na »težave z učenjem«.

Delimo jih lahko v dve večji skupini: na splošne in specifične učne težave. Pod splošne učne težave spada več podkategorij učnih težav. Splošne učne težave imajo otroci, ki imajo težave pri usvajanju znanj pri večini predmetov oz. strokovnih modulov. Zato lahko dijaku naredimo veliko krivico, če posplošujemo njegove težave. Če ne najdemo pravega vzroka za njegovo neuspešnost, lahko težave samo še poglobimo. (Zavec Erman, 2012) Učne težave lahko razdelimo na tri tipe.

- V prvi tip spadajo otroci, katerih težave izvirajo iz njihovega okolja. Lahko so težave, ki so posledica kulturne (npr. tujci) ali ekonomske (nižji socialni standard) prikrajšanosti. Lahko so težave v šoli (prikriti kurikulum ali neustrezno poučevanje).

- Pri drugem tipu gre za kombinacijo notranjih in zunanjih dejavnikov. Notranji dejavniki so v otroku samem. Nekateri otroci so bolj nagnjeni k razvoju splošnih ali specifičnih učnih težav. Vendar se težave pojavijo oz. odkrijejo šele, ko so neustrezni tudi zunanji dejavniki (npr. poučevanje).
- Pri tretjem tipu težav so vzroki notranji, v posamezniku (različne nevrološke motnje, razvojne posebnosti ipd.). Gre za najbolj resen tip, saj ti otroci potrebujejo pomoč vedno, ne glede na ustreznost okolja (Magajna idr., 2008).

Treba je bilo najti vzrok dijakovih učnih težav, zato sem z dijakom opravila pogovor. Moja opažanja so bila: dijak je izredno počasi govoril, ni oblikoval celih povedi, svojih misli največkrat ni dokončal, ker ni našel prave besede. Ves čas je deloval negotovo. Očesni kontakt z njim je bil občasen. Večino časa je gledal predse, v roke, ki si jih je mencial.

Socialna anamneza: Ima starejšega brata in sestro, ki nista dokončala srednje šole, mati je neizobražena in brezposelna, očeta nima več. Živijo skupaj. Prihaja s podeželskega območja.

Revščina ni edini problem, s katerim se spopadajo revni, ampak se nanjo vežejo še številni drugi problemi od brezposelnosti, nizke izobrazbe, slabega zdravja do slabih bivalnih razmer.

Povzetek pogovora, ugotovitve: V osnovni šoli je imel odločbo o usmeritvi z urami dodatne strokovne pomoči. Podrobnosti mu niso bile znane. Ocenil je, da ima težave z učenjem. Nikoli se ni učil sam. Doma mu ne more nihče pomagati, ker tudi oni nimajo srednje šole.

Po prvem pogovoru sem sklepala, da gre učne težave, ki so pogojene z revščino. Po definiciji evropskega ministrskega sveta so »revni posamezniki, družine in skupine, katerih viri (materialni, kulturni, socialni idr.) so omejeni v tolikšni meri, da so ljudje zaradi tega >

izključeni iz še sprejemljivega minimuma načina življenja države, kateri pripadajo«. Objektivni kazalniki revščine so predvsem dohodek (družina obravnavane dijaka se preživlja z otroškimi dodatki, s štipendijo in pokojnino po očetu), dosežena izobrazba (nihče v družini nima dokončane srednje šole), delovni status (dijakova mati je brezposelna), materialni standard z bivalnimi razmerami (živijo v stanovanju v starejši hiši, kjer so bivalne razmere skromne), zdravje (pogoste bolezni dihal pri dijaku, za ostale nimam podatkov) in način preživljanja prostega časa (dijak igra igrice na računalniku ali pa igra nogomet s prijatelji). To pomeni, da revščina ni edini problem, s katerim se spopadajo revni, ampak se nanjo vežejo še številni drugi problemi od brezposelnosti, nizke izobrazbe, slabega zdravja do slabih bivalnih razmer (Zavec Erman, 2012).

Vsi objektivni kazalniki so potrdili, da obravnavani dijak prihaja iz revne družine.

Glede na razdelitev učnih težav, ki jih je pripravila strokovna skupina pri pripravi koncepta dela z učenci z učnimi težavami, spada obravnavani dijak bodisi v prvi bodisi v drugi tip učnih težav.

Priprava programa neposredne pomoči – osebni izobraževalni načrt

Vlada je leta 2006 sicer sprejela program za otroke in mladino 2006-2016 takratnega ministrstva za delo,

Prva težava, s katero smo se soočili po sprejetju zakonodaje, je bila materina želja, da sina izpiše iz šole, ker finančno ni zmogla omogočiti prevoza v šolo.

družino in socialne zadeve. Program je namenjen zmanjšanju tveganja socialne izključenosti otrok in mladine in zato lahko prispeva k zmanjšanju revščine. Za nas je pomembno področje, ki je vezano na vzgojo in izobraževanje. Glavni cilji tega področja so: zagotoviti enake možnosti za vzgojo in izobraževanje (pri čemer se zagotavlja dostopnost do izobraževanja), zagotoviti kakovostno izobraževanje ter uveljavitev vseživljenjskega učenja na vseh izobraževalnih ravneh. Nadaljnji korak je priprava akcijskega načrta, do katerega pa ni prišlo (Košak Babuder, 2012). Leta 2011 so članice projektne skupine Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani pripravile niz publikacij, ki so nadaljevanje koncepta dela *Učne težave v osnovni šoli*. Eno izmed področij je tudi delo z učenci, ki prihajajo iz deprivilegiranih območij (kako jih prepoznamo in kako jim

lahko pomagamo). Kljub temu da lahko predloge pomoči uporabljamo pri delu z dijaki v srednji šoli, obstaja nekaj posebnosti. Srednješolska populacija se močno razlikuje od osnovnošolske. Ne gre samo za razlike v starosti, temveč tudi za dejstvo, da srednja šola ni več obvezna. V srednji poklicni šoli je velika koncentracija otrok iz deprivilegiranega okolja. Zato se učitelji in strokovni delavci na srednji šoli spopadamo s konkretnimi primeri sami.

Če pogledamo prvi cilj Programa za otroke in mladino 2006-2016 - zagotoviti dostopnost izobraževanja - in ga poskušamo analizirati na primeru obravnavane dijaka, ugotovimo, da se je s spremembo Zakona o uveljavljanju pravic iz javnih sredstev dostopnost spremenila v nedostopnost. Po novi zakonodaji so do štipendije upravičeni dijaki in študenti, ki so starejši od 18 let. Poleg osnovne štipendije pripadajo upravičencu tudi nekateri dodatki. Najbolj pomemben je dodatek za prevoz (MDDSZ, 2012). Z izgubljenostjo štipendije so bila odvzeta tudi sredstva do prevoza v šolo. Za dijaka naša šola ni več dostopna. Prva težava, s katero smo se soočili po sprejetju zakonodaje, je bila materina želja, da sina izpiše iz šole, ker finančno ni zmogla omogočiti prevoza v šolo. V finančni krizi, v kateri se je znašla, je bil izpis najlažja rešitev. Pri tem smo bili nemočni, zato smo se obrnili na center za socialno delo po pomoč. S pomočjo centra smo mater prepričali, da dijaka ni izpisala iz šole. Zopet smo bili na začetku. Ugotovili smo vzroke za dijakovo neuspešnost. Kaj pa sedaj? Kako ukrepati naprej? Kako mu pomagati?

Prvi korak je bil priprava osebnega izobraževalnega načrta. Na naši šoli pripravljamo osebni izobraževalni načrt za neuspešne dijake ob prvem ocenjevalnem obdobju. Razredniki jim pomagajo zapisati realen plan pridobitve ocen. Sproti evalvirajo doseganje plana. Pri obravnavanem dijaku je bila pomoč potrebna takoj. Taki otroci potrebujejo pravočasno, kakovostno in dovolj intenzivno pomoč (Košak Babuder, 2006). Mati je sicer vložila vlogo za izdajo nove odločbe o usmeritvi, vendar je v tistem času še ni imel.

Največ težav so mu povzročali strokovni moduli. Dogovorila sva se, da se bova skupaj učila enkrat tedensko M2 - poslovanje trgovskih podjetij. Ker pa je moral popravljati oceno tudi pri zgodovini, sem se dogovorila z učiteljico zgodovine, da skupaj pogledata, kje so težave. Naredila sva načrt za tri tedne. Osebni izobraževalni načrt je vseboval tudi vsa redna preverjanja, ki so jih pisali v tem času. Načrt sem poskušala prilagoditi njegovim sposobnostim, zato naj ne bi pridobil v enem tednu več kot dve oceni. Za vsak dan sva napisala, kaj se mora učiti in koliko časa. Zapisala sva datume in način

pridobitve ocene. S pomočjo razredničarke sem o tem obvestila oddelčni učiteljski zbor. Dijak naj bi se pospešeno učil samo predmete v osebnem izobraževalnem načrtu, pri drugih predmetih pa je moral hoditi redno k pouku in pri njih sodelovati kot do sedaj. Individualni uri (neposredno učno pomoč) je imel zaporedoma. Uri smo izvajali pred poukom. Dijak je bil v tem času že v šoli, ker poznejšega avtobusa ni imel. Tako smo rešili tudi problem dveurnega čakanja na pouk.

Z osebnim izobraževalnim načrtom smo tako organizirali njegovo učenje, dodali individualno strokovno pomoč in obvestili vse učitelje o posebnih težavah, ki jih ima dijak.

Moja neposredna pomoč

Z dijakom sva šla najprej skozi zapiske. Zapiski so bili nečitljivi, z le redkimi vidnimi naslovi. Začela sva s prvim poglavjem. Glasno je bral iz zvezka. Večkrat je kako besedo izgovoril narobe. Sprva se mislila, da ima težave z branjem, nato se je izkazalo, da ima besede zapisane napačno. Začela sem ga spraševati po pomenu besed. Za nobeno napačno napisano besedo ni poznal pomena. Besede so bile po mojem mnenju čisto vsakdanje: kiosk, trgovski center, samopostrežba, akcija, centralno skladišče, stroški ipd. Težave sem pričakovala pri besedah kalkulacija, bilanca, debet, kredit, konto ipd., vendar mu te niso delale toliko preglavic, ker so jih učitelji razložili. Gre za usvajanje strokovne terminologije, zato so bili učitelji bolj pozorni na te besede in so jih razložili podrobno.

Vsako (njemu neznano) besedo sem razložila kar se da nazorno. Ko je razumel pomen, je takoj našel nov primer, v katerem je znal uporabiti na novo naučeno besedo. Torej je že dosegal višje (tretjo stopnjo po Bloomovi taksonomiji) taksonomske stopnje. Poleg uporabnosti je včasih celo znal najti povezavo pri pojmi, pri katerih povezave niso bile tako očitne. Zataknilo se mu je pri trgovskem centru. Naštela sem nekaj trgovskih centrov v bližini. Dijak je sicer slišal zanje, ni pa nikoli bil tam. Ni točno vedel, kako izgledajo. Poskusila sem najti trgovski center v bližini kraja njegovega bivanja. Prvi trgovski center je od kraja njegovega bivanja oddaljen več kot deset kilometrov. Spominja se, da je bil pred nekaj leti na otvoritvi tega centra. Le kako bi učitelj lahko sploh pomislil, da v današnjem času nekdo ne ve, kaj je trgovski center? Koliko ljudi še ni bilo v trgovskih centrih? Ker ni razumel med poukom, si ni mogel ustvariti v možganih svojih povezav oz. si je ustvarjal napačne. Narobe je zapisoval besede, deloma tudi zato, ker jih je slišal

prvič. Doma je odprl zvezek, vendar se ni mogel naučiti, ker zapisano ni imelo smisla. Toliko znanja, da bi lahko manjkajoče sam dopolnil, nima. Po vsaki zaključeni celoti sem z njim naredila povzetek v obliki miselnega vzorca, ker mu je tak način ustrezal. Razdelila sem glavne točke, on pa je dopolnjeval miselni vzorec. Presenetil me je njegov dober spomin. Zapomnil si je veliko stvari. Znal je ločiti bistvo od nebistvenega. Novih usvojenih vsebin ni mešal med seboj. Miselni vzorec si je vzel domov, kjer je ponovil še enkrat. Tako sva se učila snov za snovjo. Sprva sem mu morala dati konkretna, jasna navodila, kot npr.: »Vzemi svinčnik in si dopiši zraven mojo razlago.« Kmalu pa si je začel mojo razlago zapisovati sam od sebe. Napredoval je zelo hitro.

Evalvacija osebnega izobraževalnega načrta

Pri analizi neposredne pomoči pri učenju sva z učiteljico zgodovine ugotovili dijakova šibka in močna področja.

Šibka področja

- Težave ima pri zapisovanju; besede, ki jih ne razume, zapiše napačno ali pa jih spusti, zato so stavki nelogični.
- Težave pri organizaciji zapiskov: piše v napačen zvezek, nepravilno številči, naslovi niso zapisani po stopnjah (iz zapiskov ni razvidno, kaj je glavni naslov in ali sploh gre za naslov).
- Močno okrnjena komunikacija
- Nima razvitih strategij učenja.
- Počasnost, bojzljivost, nesamostojnost

Močna področja

- Pisava je berljiva.
- Dobra koncentracija (zmore dvakrat po 45 minut intenzivnega učenja)
- Dijak ima izredno dober spomin. Predelano snov si zapomni do potankosti.
- Motiviranost za delo. Rad se uči.

Začela sem ga spraševati po pomenu besed. Za nobeno napačno napisano besedo ni poznal pomena. Besede so bile po mojem mnenju čisto vsakdanje: kiosk, trgovski center, samopostrežba.

Zgodovino je takoj opravil. Morda je k uspehu botrovalo tudi dejstvo, da ocene ni dobil v razredu. Svoje počasnosti se sramuje. Modula 2 ni opravil. Pouka (redne učne ure) pri tem predmetu se je začel izogibati. Nekaj časa je bil bolan, nato pa so se začeli pojavljati »črni >

četrtki«. Dijak je manjkal vsak četrtek. Z mamom sem bila ves čas v stiku. Dejala je, da ga nikakor ne more spraviti k pouku. Razlog naj bi bila njegova utrujenost. Pregledala sem četrtkov urnik, spraševala po poznih sredah ... Nisva našli rešitve. Dijak je bil utrujen in ni mogel zdržati osem ur v šoli. Na ta dan so bili »sami težki predmeti«, vključno z M2, ki sva se ga učila sku-

Kazali so se premiki v pozitivno smer, v izboljšanje ocen, ob četrtkih je prihajal v šolo, vendar se je dogajalo vse prepočasi, da bi dosegli zastavljeni cilj izdelati prvi letnik.

paj. Mati mi je med vrsticami povedala, da bi rada videla, da ne bi hodil več v šolo, ker si ne more privoščiti karte za avtobus. Zato verjetno ni vztrajala pri tem, da mora v šolo. Strokovna delavka s centra za socialno delo ga je dva četrta sama pripeljala v šolo. Poleg tega se je aktivno vključila v neposredno pomoč pri učenju. Skupaj smo še enkrat pripravili načrt neposredne pomoči; dopolnili oz. spremenili smo prvega, ki sva ga z dijakom sama pripravila. Pri tej pripravi sta bila prisotna dijak in mati. Dijak je povedal, da bi rad izdelal letnik. V šolo hodi zaradi matere in ostalih družinskih članov, ki so mu tako svetovali. Za njih se bo potrudil. Center za socialno delo je poiskal prostovoljno pomoč. Prostovoljka bo delala z njim v njegovem domačem kraju. Na dijakovo željo je bila pripravljena z njim delati dvakrat na teden. Učila sta se matematiko in slovenščino. Vzpostavila je stike s profesorji, pri katerih je lahko preverila učno snov. Moja pomoč je ostala. Dejal je, da bo ob četrtkih hodil v šolo, ker nima razloga za strah. Predmete, ki jih ima takrat na urniku, naj bi znal.

Individualizirani program

Kmalu za tem je dobil odločbo o usmeritvi. Opredeljen je kot dijak, ki ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja (PPPU). Gre za heterogeno skupino primanjkljajev oz. motenj, ki se pojavljajo zaradi motenj v delovanju centralnega živčnega sistema in ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju ali z izrazitimi težavami na katerem koli od področij pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija (za obravnavanega dijaka to ne velja), komunikacija, branje, pisanje, računanje, pravopis, socialna kompetentnost in emocionalno dozorevanje (za obravnavanega dijaka to velja). Primanjkljaji ovirajo učenje šolskih veščin (branje, pisanje, računanje) in so notranje narave in niso pogojeni z neustreznimi dejavniki okolja, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi. Otroke po navadi identificirajo na podlagi učnega uspeha (eden izmed kriterijev) (Zavec Erman, 2012). Mogoče gre pri obravnavanem dijaku za določene primanjkljaje, vendar se bolj nagi-

bamo k tezi, da gre za kombinirane težave, ki so povezane tudi z neustreznimi dejavniki okolja. Čeprav smo našli »vzrok« za dijakovo neuspešnost, smo bili še vedno na začetku. Kako delati, kako pristopiti k otroku, ki dosega slabši učni uspeh? Kaj storiti, da bo pokazal svoje znanje, dobil za to oceno? Naša dosedanja prizadevanja so bila jalova. Kazali so se premiki v pozitivno smer, v izboljšanje ocen, ob četrtkih je prihajal v šolo, vendar se je dogajalo vse prepočasi, da bi dosegli zastavljeni cilj izdelati prvi letnik. Vsi učitelji in strokovni delavci bi morali biti seznanjeni s poseb-

nimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami teh dijakov. Nekaj smernic smo našli, ki pa so vezane predvsem na osnovnošolce. Kljub temu so nam pri pripravi individualiziranega programa za dijaka prišle prav. Smernice, ki smo jih vključili v individualizirani program, so:

- identificirati in razvijati otrokova močna področja. Pri našem dijaku je bil to nogomet;
- multisenzorno učenje (zaradi slabšega besedišča mu je treba znanje posredovati po drugih poteh - vidni, slušni, tipni, z dodatno razlago). Pri neposrednem delu z njim sem veliko uporabljala vizualizacijo;
- fleksibilno ocenjevanje (učitelj naj upošteva tudi razumevanje pojmov, uporablja naj druge oblike ocenjevanja). Podaljšali smo mu čas pri ustnem ocenjevanju. Učitelji so morali preverjati jasnost navodil, vprašanj. Izdelek pri oblikovanju prodajnega prostora lahko naredi doma ipd.;
- pomoč pri vključevanju v razredni kolektiv (piskati priložnosti, da se izkaže). Dijak se je izkazal pri športni vzgoji;
- prilagajanje navodil (jasna, kratka, opremljena z dodatno razlago);
- poslušanje otroka (pri aktivnem poslušanju lahko izvemo več o njegovih primanjkljajih, kje se mu pri učenju ustavi in kdaj, kakšne so njegove želje ipd.);
- strpnost do otroka (ne reagirati na napake z grajo, temveč spodbudno, prijazno, saj to vpliva na njegovo samopodobo);
- komunikacija s starši (skupaj pripraviti načrt pomoči) (Košak Babuder po Kavkler, 2012);
- vključiti prostovoljce, tutorje, morebiti zunanje ustanove (Košak Babuder, 2006). Vključili smo prostovoljko, ki je z dijakom delala dvakrat tedensko.

Ker smo že pripravili načrt prilagoditve, smo dodali dodatno strokovno pomoč še pri enem strokovnem modulu M3 - prodaja blaga. Pri pripravi individualiziranega programa so sodelovali isti člani kot pri programu prilagoditve: dijakova mati, strokovna delavka centra za socialno delo, prostovoljka in dijak. Člani strokov-

ne komisije pri pripravi individualiziranega programa smo bile svetovalna delavka, razredničarka, učiteljica strokovnih modulov, ki je izvajala tudi dodatno strokovno pomoč, ter ravnateljica. Določili smo prilagoditve, razdelili delo neposredne pomoči, saj je dijak potreboval dodatno strokovno pomoč pri vseh glavnih predmetih (slovenščina, angleščina in matematika) ter pri vseh strokovnih moduli. Prav tako je potreboval podaljšan čas pri ustnem odgovarjanju pri vseh predmetih. Njegov dolgi molk bi lahko dajal vtis neznanja. O dogovorjenem smo obvestili oddelčni učiteljski zbor. Strokovna delavka je dijaku jasno dala vedeti, da ga bo fizično pripeljala v šolo vsakič, ko bo ostal doma zaradi »utrujenosti«. Dodatno strokovno pomoč pri predmetu poslovanje trgovskega podjetja je hotel ohraniti. Glede na njegovo željo je izvajala dodatno strokovno pomoč svetovalna delavka. V srednjih šolah dodatno strokovno pomoč opravljajo učitelji, ki poučujejo predmet. Ker se je dijak težko prilagajal na okolje, smo naredili izjemo, saj mu je bilo to v korist.

Individualizirani program se mi je zdel v redu. Pričakovala sem, da bo dijak zmož, vendar je začel izostajati od pouka tudi druge dni, poleg četrтков je bil največkrat odsoten ob torkih in petkih. Razlog je bila »bolezen«. Mati je klicala v šolo in ga vsakič opravičila. Sestati smo se morali še enkrat. Na tem srečanju je dijak povedal, da bi rad ponavljal, ker ve, da ne bo zmož popraviti slabih ocen. Nakopičilo se mu je preveč snovi. Kljub obiskovanju dodatne strokovne pomoči in kljub temu da smo bili vsi, ki smo neposredno delali z njim, mnenja, da zna, dijak ni želel pridobiti ocene. Učiteljica za M₃ ga je npr. ocenila kar med odmorom, saj ni prišel k njenim uram. Znal je in si pridobil pozitivno oceno. Upali smo, da mu ta uspeh dal zagon, vendar ni bilo tako. Pri drugih predmetih je zaključil z negativno oceno. Dijak ima izredno nizko samozavest. Kljub uspehu še vedno ni verjel, da zmore. Žal smo do teh spoznanj prišli prepozno. Dijakova izredno nizka samopodoba se je kazala v različnih primerih. Navedla jih bom nekaj. V enem izmed pogovorov ob koncu pouka je dijak rekel: »Med počitnicami bodo za počitniško delo raje vzeli nekoga, ki je starejši, bolj izkušen; mene nikoli ne bi izbrali.« Ni si upal postaviti vprašanja okolici (učiteljem, sošolcem, svetovalni delavki idr.). Športnega dne in obveznega sistematskega pregleda se ni udeležil, zato ker ni vedel, kje se nahajata stavbi. Vprašati je upal samo mater, ki pa prav tako ni vedela, zato je poklicala v šolo in mu posredovala to informacijo. S tem se v veliki meri kaže tudi dijakova nesamostojnost in navezanost na mater.

Večina otrok, ki dosega slabše izobraževalne rezultate, živi v socialno in ekonomsko neugodnih okoljih. Otroci iz revnih družin niso izpostavljeni samo izobraževalnemu neuspehu in izključevanju, ampak so

izpostavljeni večjemu tveganju tudi glede zdravja, neugodnim bivanjskim razmeram in dolgotrajni brezposelnosti (Košak Babuder, 2004). Če bi dosledno upoštevali pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah,

Dijak ima izredno nizko samozavest. Kljub uspehu še vedno ni verjel, da zmore.

potem bi vsekakor dijaka morali izključiti. Zavedamo se pomena izobrazbe predvsem za dijake iz deprivilegiranih okolij. Verjetno bi mu s tem za vedno odvzeli možnost, da bi se v svojem življenju izognil revščini.

Dijak bo ponavljal letnik. Naša prizadevanja so bila (ne)učinkovita. Verjetno smo pričakovali preveč. Kljub temu pa smo naredili nekaj korakov:

- **dijak sam prosi za pomoč** (za sedaj se obrača samo na svetovalno delavko in prostovoljko), najbrž zaradi tega ker delata z njim neposredno, in včasih tudi kaj vpraša. Pri postavljanju vprašanj ga zelo spodbujam in se mu za vprašanje tudi zahvalim. Vsakič znova mu povem, da je to zelo pomembno in da oba veliko pridobiva. On, ker bo neko stvar vedel, jaz pa zato, ker se počutim koristno;
- z novim šolskim letom bo nastanjen v **stanovanjski skupini**. Ne bo mu treba tako zgodaj vstajati, materi ne bo treba več plačevati drage karte za avtobus, okolje bo bolj »zdravo« (pri tem mislim na materino nemoč, da ga spravi v šolo, nepotrebna opravičevanja in preveliko medsebojno navezanost), pomoč pri učenju bo lahko vsakodnevna;
- dijak je dobro spoznal okolico in se navadil na šolo, kar pomeni, da bo zanj v prihodnjem šolskem letu manj stresno.

Za prihodnje šolsko leto moramo dobro premisliti, kako pristopiti k temu problemu. Kako pripraviti program, ki bo učinkovit, ki nam bo dal zelene rezultate?

Izzivi za naslednje šolsko leto

Po Zakonu o osnovni šoli (1996) spadajo otroci z učnimi težavami zaradi revščine v skupino otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Učitelj jim mora **prilagajati metode in oblike dela v razredu in organizirati dopolnilni pouk ter individualne in skupinske oblike pomoči** (Košak Babuder, 2011). V srednjih šolah je organizacija določenih oblik dela prepuščena organizaciji šole. Če ima dijak odločbo o usmeritvi, pouk prilagajamo glede na individualizirani program. Poraja se mi vprašanje, ali imajo odločbe vsi otroci, ki prihajajo iz revnih družin in imajo učne težave?

Otroci iz revnih družin ne zmorejo dalj časa pozorno poslušati učiteljeve razlage; ker je njihovo besedišče skromno in omejeno, slabše razumejo jezik in težko sledijo učiteljevi komunikaciji. Učitelji pogosto ne >

Otroci iz revnih družin ne zmorejo dalj časa pozorno poslušati učiteljeve razlage; ker je njihovo besedišče skromno in omejeno, slabše razumejo jezik in težko sledijo učiteljevi komunikaciji. Učitelji pogosto ne zaznavajo problema, ker se v praktični komunikaciji sporazumejo z otroki.

zaznavajo problema, ker se v praktični komunikaciji sporazumejo z otroki. Če bi pogosteje preverjali razumevanje pri otrocih, bi ugotovili, da imajo taki otroci težave z vsakdanjimi termini. Posledično to vpliva na razumevanje razlage in seveda zapisa. Težje je ohraniti koncentracijo, zato so pogosto miselno odsotni in nemirni. Besedišče je zelo pomembno, ne samo pri slovenščini, temveč tudi pri vseh drugih predmetih. Slabše in počasneje berejo in razumejo prebrana besedila (Košak Babuder, 2011). Torej je treba **spremeniti način poučevanja učiteljev**. Nenehno je treba preverjati razumevanje pri dijakih, ki prihajajo iz revnih družin. To je treba doseči pri vseh učiteljih. Učitelji jih imajo predvsem za manj uspešne. Če pride do prilagoditev, so te v smislu krčenja snovi in ne v razvijanju uspešnih strategij učenja (Košak Babuder, 2011).

Revščina ne vpliva samo na otrokovo učno uspešnost, temveč tudi na njihovo **samopodobo** (ne morejo si privoščiti dobrin, vrstniki jih ne sprejemajo, slab učni uspeh), njihove strategije socializacije so drugačne, slabše vrednotijo učenje. Pomembno je, da **v šoli ne razvijamo samo njihovih izobraževalnih primanjkljajev, temveč tudi socialne**. To se mi zdi v srednji šoli še bolj pomembno. Otroci, živeči v revščini, imajo lahko splošne učne težave pri večini izobraževalnih progra-

Revščina ne vpliva samo na otrokovo učno uspešnost, temveč tudi na njihovo samopodobo (ne morejo si privoščiti dobrin, vrstniki jih ne sprejemajo, slab učni uspeh), njihove strategije socializacije so drugačne, slabše vrednotijo učenje.

mov (usvojijo nižjo raven pismenosti, slabše obvladajo strategije reševanja problemov ipd.) (Košak Babuder, 2011).

Naše ugotovitve zelo sovpadajo s smernicami, zapisanimi v Konceptu dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V publikaciji so poleg diagnosticiranja različnih učnih težav predstavljene strategije pomoči

za vsako področje učnih težav posebej. Predlagan je konkretni program pomoči, na katerega se lahko nasloni šola. Za **srednje šole** bi bilo treba **prilagoditi** program, saj se pri mladostnikih primanjkljaji še poglobijo. S starostjo se razlika med vrstniki povečuje, težje spreminjajo učne navade, »status« postaja

vse bolj pomemben, poveča se občutek sramu. V srednji šoli učitelji izhajajo iz domneve, da znajo vsi dijaki »aktivno brati«, izluščiti in interpretirati bistvo. Učitelji ugotavljajo, da so taki dijaki na poklicnih šolah redki.

Kljub temu da smo bili neuspešni (naš cilj je bil, da dijak izdelava letnik), smo naredili pomemben korak naprej. Izkušnje, ki smo si jih pridobili z navedenim dijakom, nam bodo pomagale pri pripravi novega individualiziranega programa zanj ter za druge dijake, pri katerih nismo (še) diagnosticirali omenjenih problemov.

Iz opisanega primera smo se veliko naučili.

- Ocenjevanje po krajših vsebinskih sklopih in podaljšan čas pri teh dijakih nikakor ne zadoščata. Sposobni so se naučiti kot drugi, nujno pa jim moramo omogočiti pogoje za to.
- Nujno je sprotno preverjanje podane vsebine. Preveriti je treba razumevanje določenih besed, tudi najbolj vsakdanjih.
- Potrebna je individualna strokovna pomoč. Predvsem je pomoč potrebna pri organiziranju učenja in preverjanju razumevanja.
- Interdisciplinarni pristop: v reševanje socialno-ekonomske problematike je treba vključiti center za socialno delo, morda tudi kake nevladne organizacije. Šola deluje predvsem dolgoročno. Z izobrazbo se lahko dijak »reši« revščine, potem ko konča šolanje in se zaposli. Dijak in družina pa potrebujejo pomoč tukaj in sedaj.
- Priporočljivo je vključiti dijake v socialno skupino, med razrednimi urami izvajati različne socialne igre, katerih cilj je povezovanje razreda. Težav s tem nismo imeli, ker tudi večina sošolcev prihaja iz revnih družin.
- Za krepitev samopodobe je treba spodbujati močna področja teh dijakov. V našem primeru je bil to šport.

- Za dosežke jih je treba pohvaliti in spodbujati k nadaljnjim izzivom.
- V komunikaciji s takimi otroki moramo učitelji ostati potrpežljivi. Na koncu pogovora/dogovora moramo povzeti njihove besede, saj so izredno šibki v komunikaciji.
- Sodelovanje s starši je potrebno, ker se lahko zgodi, da jih starši ne spodbujajo pri izobraževanju.
- V delo s temi dijaki je treba vključiti oddelčni učiteljski zbor. Delo svetovalne delavke in razrednika brez ostalih učiteljev ni učinkovito. To je bil pri nas velik minus.
- Pripraviti je treba individualizirani program. Če ima dijak odločbo o usmeritvi, je to po Zakonu o otrocih s posebnimi potrebami tako nujno, če je nima, pa je treba narediti podoben načrt. Delo z njimi zahteva ogromno truda in energije vsakega posameznika.
- Podajmo mnenje na šolski sklad za (so)financiranje nekaterih interesnih dejavnosti, učbenikov.
- Priskrbimo jim določene potrebščine (svinčnik, ključek USB ipd.).

Verjamem, da bomo kmalu pripravili dober model pomoči dijakom, ki prihajajo iz deprivilegiranih območij.

Viri in literatura

1. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela. Program osnovnošolskega izobraževanja. Učne težave v osnovni šoli Zavod RS za šolstvo.
2. Košak Babuder, M. (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V: Magajna, L. in Velikonja, M. (ur.). Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL. Str. 244-261.
3. Košak Babuder, M. (2011). Obravnava učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V: Košak Babuder, M. in Velikonja, M. (ur.). Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL. Str. 224-243.
4. Košak Babuder, M. (2006). Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju? Sodobna pedagogika, posebna izdaja, str. 24-106.
5. Košak Babuder, M. (2004). Preverjanje vpliva revščine na učno uspešnost in socialno vključenost otrok. Defectologica Slovenica: revija defektologov in specialnih pedagogov Slovenije, letnik 12, št. 2, str. 23-35.
6. Košak Babuder, M. Otroci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, in programi pomoči. www.ucnetezave.si/UserFiles/File/RevscinaUT.doc (10. 7. 2012).
7. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Štipendije. http://www.mdds.gov.si/si/delovna_podrocja/trg_dela_in_zaposlovanje/stipendije/drzavne_stipendije/ (29. 7. 2012).
8. Zavec Erman, N. Učne težave ali kaj več? <http://zs-iskrica.si/mambo/content/view/34/49/> (10. 7. 2012).
9. Zavec Erman, N. Ali je revščina lahko vzrok za nastanek učnih težav? <http://zs-iskrica.si/mambo/content/view/35/49/> (10. 7. 2012).

Pomoč učencem s težavami pri učenju

Perfekcionizem dijakov – kako ga razumeti in upoštevati

Gordana Rostohar, Gimnazija Brežice
gordana.rostohar@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V članku je opisan perfekcionizem kot večrazsežnostni psihološki konstrukt, ki se lahko povezuje tako z negativnimi kot s pozitivnimi psihološkimi izidi, z ugodnimi in neugodnimi čustvenimi reakcijami dijakov. Osvetljena so nekatera nerazumna perfekcionistično naravnana prepričanja dijakov in perfekcionistične miselne sheme, ki vplivajo na njihovo doživljanje in ravnanje v šolskih okoliščinah in v njihovem življenju nasploh. Tudi zato ker v zadnjih letih predvsem v gimnazijah posvečamo veliko pozornosti vzgojno-izobraževalnemu delu z nadarjenimi oz. talentiranimi dijaki, je poznavanje in razumevanje perfekcionizma za šolske svetovalce in učitelje nujno, saj naj bi nadarjeni oz. talentirani dijaki bili zelo ranljivi za cel spekter perfekcionističnega vedenja in z njim povezanih rizičnih posledic za njihovo duševno zdravje.

Ključne besede: perfekcionizem, izvori perfekcionizma, nerazumna perfekcionistična prepričanja, perfekcionistične sheme

Students' perfectionism – how to understand it and take it into consideration

● **Abstract:** This article describes perfectionism as a multidimensional psychological construct, which can be related both to positive and negative

psychological results, with favorable and unfavorable emotional responses of students. We have highlighted some students' irrational perfectionist beliefs and perfectionist cognitive schemas, which have influenced their feelings and behavior in school and their life in general.

Due to the fact that in recent years we have paid a lot of attention, especially in upper secondary schools, to gifted and talented students, the teachers and school counsellors have to be familiar with the perfectionism. It is believed that this group of students is apt to the whole spectrum of perfectionist behavior which may present a risk to their mental health.

Key words: Perfectionism, roots of perfectionism, irrational perfectionist beliefs, perfectionist schemas

Uvod – opredelitev perfekcionizma

Šolski svetovalci imamo v svetovalni proces večkrat vključene dijake, pri katerih poleg drugih psiholoških značilnosti prepoznavamo tudi njihove perfekcionistične tendence in vedenja ali pa nas na to opozorijo njihovi učitelji in starši. Vprašamo se lahko, ali znamo dobro razlikovati med dijaki, ki si zastavljajo zelo visoke cilje in si prizadevajo izpolniti visoka merila odličnosti, a znajo sprejeti omejitve v konkretnih okoliščinah in se sprijazniti s tem, da jih ne zmorejo uresničiti, ter dijaki, katerih cilji in merila so nerealno visoki in jih zato ne morejo doseči, pa si kljub temu nepopustljivo prizadevajo, da bi jih. To jih lahko celo tako močno onesposobi, da ne dosežejo niti povprečnih rezultatov in se, soočeni z neuspehom ali z mnogo slabšimi rezultati, kot so jih pričakovali, doživljajo osebno povsem razvrednoteni in manjvredni.

Kako sploh opredeliti perfekcionizem?

Opredelitev perfekcionizma je veliko, perfekcionizem je raziskovalno pozornost psihologov pritegnil zlasti v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja. Iz tega obdobja imamo veliko opredelitev avtorjev, ki so izhajali sprva predvsem iz izkušenj kliničnega dela, kasneje pa tudi iz izsledkov raziskovalnih študij. Nekaj opredelitev bomo za boljše razumevanje tematike predstavili bolj podrobno.

Burns perfekcionizem opredeljuje kot kombinacijo mišljenja in vedenj, ki so v splošnem povezana z visokimi zahtevami in pričakovanji posameznika glede lastnega dela (Burns, 1980; Hamachek, 1978, oba po Schuler, 2002).

Za L. Silverman (n. d., po Schuler, 2008) je perfekcionizem abstraktni pojem; to je gonilna sila, notranje vodenje, želja »ustvariti smisel lastnega življenja in narediti vse najboljše, kot je mogoče«.

Na začetku so bile opredelitve perfekcionizma enorazsežnostne, kasneje pa so se razširile in je perfekcionizem v njih

opisan v večrazsežnostni perspektivi.

Hamachek (1978, po Schuler, 2002) je tako pisal o dveh tipih perfekcionizma - normalnem in nevrotičnem perfekcionizmu, ki skupaj tvorita kontinuum perfekcionističnega vedenja. Zdravi perfekcionisti so po njegovem prepričanju tisti, ki izhajajo iz realnega doživljanja zadovoljstva in veselja do dela, so vestni in upoštevajo omejitve konkretne okoliščine. Razu-

Nevrotični perfekcionisti ne zmorejo sprejeti omejitev in tudi niso sposobni doživeti zadovoljstva ob doseženem, ker menijo, da nikoli ne naredijo ničesar tako dobro, da bi bili sploh upravičeni do zadovoljstva. Njihovo vodilo ni težnja k odličnosti, temveč strah pred napakami.

mejo, da s prizadevanjem in trudom lahko dosežejo želeni cilj in se sprejemajo takšne, kot so. Nevrotični perfekcionisti pa, ravno nasprotno, ne zmorejo sprejeti omejitev in tudi niso sposobni doživeti zadovoljstva ob doseženem, ker menijo, da nikoli ne naredijo ničesar tako dobro, da bi bili sploh upravičeni do zadovoljstva. Njihovo vodilo ni težnja k odličnosti, temveč strah pred napakami.

Vsi avtorji se ne strinjajo s tem, da bi perfekcionizem lahko vrednotili tudi v pozitivnem smislu.

Pacht (1984, po Schuler, 2002) ga pojmuje le kot destruktivnega in ga razume kot prisilno in nepopustljivo prizadevanje za doseganje nemogočih ciljev. Pacht in Burns (n. d., oba po Schuler, 2002) menita, da perfekcionisti merijo svojo lastno vrednost skozi dovršenost in produktivnost, njihova težnja po perfektnosti pa je samouničujoča. Težnje perfekcionista izhajajo iz izkrivljenih prepričanj, posledica pa so različne oblike psihične neprilagojenosti.

Pacht (1984, po Schuler, 2002) povezuje perfekcionizem z depresivnostjo, z motnjami hranjenja, migrenami, miselnimi blokadami, s seksualnimi disfunkcijami, z obsesivno kompulzivnimi motnjami, s suicidalnostjo, s tipom A koronarne nagnjenosti in z neupravičenim strahom pred deformacijo telesa.

Otroci s prilagojenim perfekcionizmom imajo visoka osebna merila, a so manj zaskrbljeni zaradi zaznanih neustreznosti in napak, imajo manj medosebnih težav in so manj zaskrbljeni glede pričakovanj staršev.

Perfekcionizem se je v študijah izkazal povezan tudi z neuspešnostjo (Lind, 1992, po Schuler, 2002), akademskim zavlačevanjem (Ferrari, 1992, po Schuler, 2002) ter ovirami in napakami v karieri (Connolly, 1994, po Schuler, 2002).

V svetu zelo razširjeni in proučevani model perfekcionizma sta opredelila Flett in Hewitt (1990; 1991; po Hewitt in Flett, 2002) in sicer sta perfekcionizem opisala kot trirazsežnostni konstrukt, ki upošteva tako znotrajosebno kot medosebno raven. Prvo razsežnost predstavlja vase usmerjeni perfekcionizem, pri katerem posameznik sam sebi postavlja izjemno visoka merila in se strogo vrednoti preko njih; drugo razsežnost predstavlja na druge usmerjeni perfekcionizem, ko ima oseba zelo visoka pričakovanja do vedenja oseb, ki so njej pomembna. Tretjo razsežnost sta Flett in Hewitt poimenovala socialno zahtevani perfekcionizem in predstavlja prepričanja posameznika, da imajo drugi do njega nerealistično visoka merila, po katerih ga strogo vrednotijo, zato jih doživlja kot pritisk, da mora biti popoln (Campbell in Di Paula, 2002; Ernst in Cox, 2002; Hewitt in Flett, 1991; Flett, 2000; vse po Stroeber, Otto, Dalbert, 2009).

Perfekcionizem tudi sama razumem kot večrazsežnostni konstrukt, ki se lahko povezuje tako z negativnimi kot s pozitivnimi psihološkimi izidi, z ugodnim in z neugodnim čustvenim reagiranjem posameznika.

Pomembno se mi zdi, da bi v šolski svetovalni praksi znali razmejevati med dijake, ki si prizadevajo doseči visoka merila odličnosti in jih tudi dosegajo, ter tistimi dijaki, katerih cilji so tako nerealno visoko zastavljeni, da jih kljub prizadevanjem ne zmorejo doseči, a vztrajajo pri njih, ko pa spoznajo, da jih ne bodo mogli uresničiti, se doživljajo osebno razvrednoteni in temu sledijo še drugi neugodni izidi in posledice. Slednji so namreč tisti, ki potrebujejo našo pozornost in svetovalno pomoč.

Med dijaki, ki si prizadevajo doseči odličnost in tistimi, ki so neprilagojeni perfekcionisti, najbolje razlikujemo glede na njihovo doživljanje zaskrbljenosti.

DiPrima, Ashby, Gnilka in Noble (2011; na podlagi študij Dixon, Lapsley in Hanchon, 2004; Gilman in Ashby, 2003; Gilman, Ashby, Sverko, Florell in Varjas, 2005; LoCicero in Ashby, 2000; Nounopoulos, Gilman in Ashby, 2006; Parker, 1997; Parker in Adkins, 1995; Parker in Stumpf, 1995) omenjajo, da imajo otroci s prilagojenim perfekcionizmom visoka osebna merila, a so manj zaskrbljeni zaradi zaznanih neustreznosti in napak, imajo manj medosebnih težav in so manj zaskrbljeni glede pričakovanj staršev, otroci, ki pa so identificirani kot

neprilagojeni perfekcionisti, imajo enako visoka osebna merila, poročajo pa o večji zaskrbljenosti glede napak, medosebnih težavah in zaskrbljenosti glede pričakovanj staršev.

Izvori perfekcionizma

Vprašamo se lahko, od kod izvira perfekcionizem. Zakaj se pri enem mladostniku oblikujejo perfekcionistične težnje in razvijejo perfekcionistična vedenja, pri drugem pa ne?

Dabrowski (1972, po Schuler, 2008), Kerr (1991, po Silverman, 1993) in Silverman (1993) trdijo, da je pri posamezniku perfekcionizem prirojen in tako pritisk visokih standardov izhaja iz otroka samega.

Frost, Lahart in Rosenblate (1991, po Shafran in Mansell, 2001) navajajo, da perfekcionizem otrok korenini v interakcijah s starši, ki so perfekcionistični in zahtevni. Tudi Rowell, (1986, po Schuler, 2008) govori o perfekcionističnih starših; Ablard in Parker (1997) pa o starših, ki jih bolj kot učenje zanima dejansko izvajanje nalog.

Elkind (1981, po Schuler, 2008) med razloge za nezdravi perfekcionizem prišteva tudi zgodnji akademski trening.

Veliko raziskovalne pozornosti je bilo posvečene proučevanju vpliva določenega vzgojnega sloga staršev na razvoj perfekcionizma pri otrocih in podrobne raziskovanju interakcij staršev z otroki. Starši, ki so avtoritarni in pogojno sprejemajo svoje otroke, naj bi najbolj prispevali k razvoju perfekcionističnega vedenja svojih otrok.

S perfekcionističnim razmišljanjem naj bi bili povezani štirje tipi izkušenj: odprto kritični in zahtevni starši; nakazana kritičnost skozi visoka pričakovanja, odsotnost meril ali nekonsistentno odobravanje staršev; perfekcionistični starši, ki modelirajo perfekcionistič-

no držo in vedenje (Barrow in Moore, 1983, po Clark in Coker, 2009).

Nikakor ne bi smeli prezreti vpliva širšega socialnega okolja na oblikovanje perfekcionističnih tendenc, kot so npr. nerealistični modeli v množični kulturi in poudarek na dosežkih v izobraževalnem sistemu (po Kawamura, Frost, Harmatz, 2002). Barrow in Moore (1983, po Schuler, 2002) govorita o vztrajnih medijskih sporočilih o tem, da je treba biti vedno in povsod odličen in popoln, ter pritisku učiteljev in vrstnikov, da morajo biti najboljši. Ravno to je tisto, čemur bi tudi v slovenskih šolah zagotovo morali nameniti več pozornosti.

V zadnjih letih, ko se poglobljeno ukvarjam z nadarjenimi dijaki, v strokovni literaturi pogosto zasledim, da se perfekcionizem kot implicitni silogizem navaja v razpravah o socialnem in emocionalnem razvoju nadarjenih dijakov, in sicer naj bi bili zaradi visokih zahtev do sebe zelo ranljivi za cel spekter perfekcionističnega vedenja in z njim povezanih rizičnih posledic za njihovo duševno zdravje.

Nekateri avtorji poudarjajo oba pola kontinuuma perfekcionizma pri nadarjenih otrocih in mladostnikih. Schuler (2002) tako opozarja, da nadarjeni mladostniki dojemajo vpliv perfekcionizma tako spodbujajoče kot tudi zavirajoče za njihove odnose, šolsko delo in pogled v prihodnost.

Adderholdt-Elliot (1989) poudarja, da zavlačevanje z začetkom učenja, strah pred neuspehom, mišljenje »vse ali nič«, paralizirajoči perfekcionizem in deloholizem najbolj prispevajo k temu, da so perfekcionistični dijaki neuspešni.

Pri nadarjenih dijakih razvoj perfekcionističnih tendenc lahko pripišemo tudi dejstvu, da so bili kot učenci v osnovni šoli na vseh področjih zelo uspešni, ker je bil kurikulum zanje prelahek. Ker odlične ocene zanje niso bile izziv, so si kot cilj zastavili popolnost (doseči sto odstotkov na testu npr., imeti vse točke). Ker so bili ves čas uspešni, tudi niso razvili strategij za uspešno sprijemanje z neuspehi. Ob prehodu v srednjo šolo, ko so zahteve mnogo višje, še zlasti je to opazno v gimnazijah, kljub temu da več delajo in se bolj trudijo, pogosto ne zmorejo uresničiti želje po pridobivanju samo visokih ocen in doseganju izjemno visokih rezultatov, pa tudi konkurenca je mnogo večja. Tako ne zmorejo biti tako »popolni«, kot bi si želeli, kar si interpretirajo kot hud osebni poraz.

Nadarjeni učenci tudi ne funkcionirajo v tekmovalnih okoliščinah, če se ne vidijo kot potencialni zmagovalci (Rimm, 1995, po Davis in Rimm, 1998).

Perfekcionistične sheme dijakov

Ramirez Basco (2000) z izrazom perfekcionistične sheme opiše prepričanja posameznikov, da je nujno biti popoln in da je to dosegljivo. V bistvu gre za miselne sheme, ki podčrtujejo perfekcionizem.

Če izhajamo iz šolske svetovalne prakse, nas vsekakor zanimajo konkretna nerazumna perfekcionistična prepričanja dijakov, vključenih v svetovalni proces, zaradi katerih izkrivljeno zaznavajo določene šolske okoliščine ali jo napačno interpretirajo oziroma svoj položaj v njej ter posledično čustveno reagirajo in se vedejo na način, ki v danih okoliščinah ni koristen ali celo sam po sebi povzroča probleme.

Temelj posamezne perfekcionistične sheme je po razlagi Ramirez Baskove (2000) prepričanje, da je biti popoln ali dovršen dosegljivo in mogoče. V določenih okoliščinah to lahko velja, za večino vsakdanjih aktivnosti

V strokovni literaturi pogosto zasledim, da se perfekcionizem kot implicitni silogizem navaja v razpravah o socialnem in emocionalnem razvoju nadarjenih dijakov, in sicer naj bi bili zaradi visokih zahtev do sebe zelo ranljivi za cel spekter perfekcionističnega vedenja in z njim povezanih rizičnih posledic za njihovo duševno zdravje.

pa je to preveč ekstremno in posledično vodi v nerešljive notranje in zunanje konflikte in doživljanje stresa.

Zaradi perfekcionističnih prepričanj si posamezniki prizadevajo, da bi bili popolni, hkrati pa v svoji predstavi o sebi nikoli niso prepričani, da so dovolj dobri. Spodbujeni z negativnimi življenjskimi dogodki v glavnem doživljajo strah, žalost ali jezo (Ramirez Basco, 2000).

Kaj konkretno to pomeni? Da v šolah lahko vidimo dijake, ki takrat, ko menijo, da bi morali biti zelo uspešni ali npr. zmagati, pa jim to ne uspe, niso zadovoljni, so frustrirani, jezni, jezni nase, lahko doživljajo samoprežir in manjvrednost. Če menijo, da je zelo pomembno, da npr. ne naredijo nobene napake na testu, vlagajo izjemen napor na kognitivnem področju in s tem trošijo veliko psihične energije.

V nadaljevanju bo, v navednicah in poševnem tisku, nanizanih nekaj perfekcionističnih prepričanj oz. shem dijakov, ki jih v svetovalnem procesu lahko prepoznamo in svetovalne intervence usmerimo tako, da dijaki razmislijo o preteklih ravnanjih ali o tem, kako je mogoče ravnati v prihodnje. Vodimo jih v ozaveščanje in razumevanje njihovih čustvenih reakcij in jim tako približamo možnosti vplivanja na razmišljanje, čustvovanje in izbiro vedenj v prihodnje. Opisane perfekcionistične sheme so prirejene po Ramirez Basco (2000), obogatene z opisi konkretnih šolskih okoliščin iz avtoričine prakse.

»Moram biti popoln, sicer ...«

Tako vase kot navzven usmerjeni perfekcionisti so največkrat prepričani, da se bo zgodilo nekaj hudega, slabega, nesprijemljivega, če ne bodo popolni. Vase usmerjeni perfekcionistični dijaki se bojijo zavrnitve, usmerjeni navzven pa bolj, da bi bili ponižani ali da jih bi bilo sram (pred učitelji, vrstniki). Večina jih logično sicer razume, da se ne bo zgodilo nič slabega, če bodo naredili napako, pa se jim vendar zaradi te, največkrat prikrite bojazni, zdi bolje, da napake ne naredijo.

Prepričani so, da vedno obstaja »popoln način«, kako nekaj opraviti. Za socialno »predpisane« perfekcioniste je merilo, po katerem se ravnajo, način, kakršnega od njih po njihovem mnenju pričakuje oseba, ki je pomembna zanje. Če ta oseba (starši, učitelj, mentor) ne pove povsem natančno, kaj v resnici pričakuje od njih, je lahko njihova stiska zelo velika. Navzven usmerjeni perfekcionisti sami postavljajo merila, takšna, kot menijo, da je prav.

Tisti, ki ravnajo po perfekcionistični shemi »Moram biti popoln, sicer ...«, ker so prepričani, da drugi od njih pričakujejo natančno določeno vedenje, pričakujejo tudi, da bodo ti jezni, žalostni ali razočarani, če ne bo opravljeno tako. Jezo in druge neprijetne čustvene reakcije teh oseb doživljajo kot nesprijemljive, lahko celo kot kazni.

V šolski praksi večkrat srečujem perfekcionistične dijakke (morda bi bilo bolj ustrezno zapisati »dijakinje«, ker sem v svetovalni praksi imela več takšnih deklet kot fantov), ki vsako oceno, ki je slabša od odlične, povezujejo s hudim razočaranjem staršev, četudi je ti sploh ne pričakujejo.

»Da bi me drugi sprejeli, moram biti popoln.«

To je podobno prepričanju »Če ne bom popoln, me nihče ne bo maral«. Če posameznik s takšnim prepričanjem s strani drugih doživi odobravanje, se čuti sprejet, zelen, ljubljen. Odobravanje mu prinaša ugodno doživljanje, nestrinjanje drugih z nekim njihovim vedenjem npr. pa neugodno doživljanje.

V svetovalni praksi lahko v posameznih pogovorih z dijaki razberemo, da so res, predvsem na podlagi izku-

šenj iz odnosov s svojimi starši, pa tudi z učitelji, skleпали, da vsaka kritika pomeni odklanjanje in da jih tisti, ki jim izreka kritiko, ne mara. Tudi kadar je kritizirano njihovo vedenje, to razumejo kot zavrnitev njih kot osebnosti, bitja. Kadar pa se dovršeno (popolno) vedejo in drugi to njihovo vedenje sprejmejo z odobravanjem, pogosteje menijo, da so jih sprejeli tudi kot osebe, da so jim drugi naklonjeni, kot pa, da so pohvalili samo njihovo vedenje. Sklepajo, da je sprejemanje in naklonjenost drugih odvisna od tega, kako se sami vedejo.

Logično je, da ljudje sprejemajo druge, če delajo dobre stvari, in jih ne marajo, če delajo slabe. Vendar za perfekcioniste, kot pravi Ramirez Basco (2000), to še ni dovolj. Prepričani so, da morajo biti popolni, da jih bodo drugi sprejeli in jim bodo naklonjeni.

Če naredijo napako, pričakujejo zavrnitev, če je ne doživijo, postanejo sumničavi in ne zaupajo ljudem, od katere so jo pričakovali.

»Če to opravi popolno, potem ...« - fantazijski izidi

Pod tem perfekcionističnim prepričanjem je skrita fantazija, da se bo zgodilo nekaj resnično dobrega, če bo posameznik nekaj dovršeno opravil; »me bodo končno cenili«, »bom lahko nehala skrbeti«, »bom dobil, kar si že dolgo želim«, »se bom končno lahko sprostita«.

Prepričanje sloni na domnevi, da bo sledila neka nagrada, če bo perfektnost opažena. Pojavi pa se problem v določitvi, koliko popolnosti je potrebne za nagrado - lahko je to določeno z nekimi pravili, npr. z zelo natančnimi merili ocenjevanja pri določenem predmetu, vedno pa to ni mogoče.

Tudi nagrade, ki jih tako naravnani perfekcionistični dijaki pričakujejo od drugih, niso vedno mogoče.

Navajam kot primer dijaka, ki si zelo želi, da bi ga cenil njegov učitelj matematike. Njegovo prepričanje je: »Če bom popoln, me bo učitelj matematike res cenil.« Če bi ga vprašali, kaj to pomeni zanj, nam bi lahko odgovoril »Ne bo me več gledal le kot dijaka, pohvalil bo moje vedenje, pohvalil me bo pred vsem razredom ...« V resnici pa tega kljub »popolnemu« vedenju ne bi dočkal, ker ta učitelj tudi sicer nikoli nikogar ne pohvali. To, da dijak ne bo dobil tistega, kar si želi, torej ne bo imelo zveze s tem, kakšen je in kako se vede, temveč z učiteljevim ravnanjem nasploh.

Drugi problem pa je v tem, da tudi če pride do sprejemanja, perfekcionistični dijaki včasih ne vidijo tega ali pa ne zaupajo temu. V svetovalni praksi sem imela primer, ko je razredničarka, ki je bila za dijakinjo zelo pomembna oseba, to brezpogojno sprejemala in tudi komunicirala z njo na način, ki je odražal, da ji zaupa in spoštuje njeno mišljenje, četudi je bilo različno od njenega. Dijakinja pa se vseeno ni čutila sprejeta oz. se je ves čas bala njene zavrnitve, če ne bi vse naredila po-

polno, ker so bile takšne njene izkušnje z razredničar-ko iz osnovne šole.

»Če bom naredil napako, potem ...« - strah pred neugodnimi posledicami

Takšno prepričanje je zrcalno prepričanju »Če bom popoln, bom nagrajen«. Posameznik je prepričan, da bo napaka, če jo bo storil, privedla do katastrofe velikih razsežnosti. Bolj kot razmišlja o tem, bolj ga je strah. Prepričanje je pogostejše pri vase usmerjenih perfekcionističnih dijakih. Seveda se »katastrofiranje« najpogosteje izkaže za nerealno.

Včasih v strahu, da bi lahko naredili napako, posamezniki sploh ne poskusijo z nekim preizkusom, učenjem večine, tekmovanjem. Kot takšne lahko prepoznamo dijake, ki se ne želijo udeleževati različnih tekmovanj, čeprav njihovi učitelji presojujejo, da bi lahko bili zelo uspešni.

»Če naredim napako, potem sem res popolna zguba.«

Nekateri dijaki se počutijo popolnoma neuspešni že, če naredijo manjšo napako. Primer razočaranega dijaka po tekmi v šolski košarkaški ligi, ki so jo izgubili z veliko razliko v točkah in je za poraz obtoževal samo sebe: »Ne morem verjeti, da sem zgrešil koš. Popolnoma sem zatajil. Ne bi sploh smel v ekipo. Zdaj vsi vedo, da sem popolna zguba.« Ali razmišljanje dijaka, ki je matematiko pisal negativno: »Moral bi nalogo reševati tako, kot sem jo sprva mislil. Idiot sem.«

Napake, kot razlaga Ramirez Basko (2000), zanje niso samo napake, ki jih v življenju nujno delajo, temveč so zanje dokaz, da imajo neko pomanjkljivost, kar pa je nekaj nedopustnega. Pomanjkljivost želijo prikriti, ker če jo vidijo tudi drugi, se čutijo kot zgube, sram jih je, doživljajo se ponižani.

Kot v drugih primerih, tudi pri tem ne gre za to, kaj se je zgodilo v resnici, temveč za to, kakšen pomen in vrednost posamezniki pripisujejo temu. Če niso popolni, lahko doživljajo sram, sramujejo se, ker odstopajo od predstave, za katero bi želeli, da jo imajo drugi o njih (opredelitev sramu po Milivojeviču, 2008) ali se celo prezirajo oz. doživljajo samoprezir, doživljajo se inferiorne ali ničvredne. Samoprezir nastane z introjekcijo realnega ali namišljenega prezira pomembnih oseb v otroštvu (opredelitev samoprezira po Milivojeviču, 2008).

Perfekcionisti nerazumno veliko energije vlagajo v to, da ne bi naredili nobene napake, čeprav je neizogibno, da se bodo pojavile. Pretežno je, da bi bili vedno popolni, to zahteva veliko njihovega časa, energije in čustvovanja. Skozi proces tako postajajo utrujeni, a kljub temu vztrajajo v svojih perfekcionističnih prizadevanjih. »Nisem dovolj dober, moram se še bolj potruditi« postaja njihov moto in nadaljujejo. Ko pa doživijo neuspeh, naredijo napako in se počutijo kot zgube, se nji-

hov moto spremeni v »Nikoli ne bom dovolj dober«. Takrat pa začnejo doživljati brezup in depresijo (Ramirez Basco, 2000).

Kako naj poteka svetovanje perfekcionističnim dijakom?

V svetovanju vodimo perfekcionistične dijake v uvid, da je nemogoče biti popoln v vsem in da je velika razlika med nekaj narediti najbolje, kot zmoreš, in »popolno izvedbo«. Sami naj bi se naučili ločevati med razumnimi težnjami po odličnosti in prisilnim perfekcionizmom. To je zlasti pomembno pri vase usmerjenih perfekcionistih. Koristi jim pomoč pri preoblikovanju nerealnih zahtev do sebe.

Včasih se tudi pozitivno naravnani perfekcionistični dijaki ne znajdejo, ker se doživljajo preplavljene s cilji, ki jih želijo doseči, in potrebujejo naše usmerjanje v to, da premislijo o stvareh in določijo prioritete med njimi. Usmerjamo jih v učenje dobrega načrtovanja in organiziranja časa.

Pri nevrotično perfekcionističnih dijakih je koristno razvijanje strategij, s katerimi bodo bolje obvladovali stresne okoliščine in se bodo znali soočiti z bojznijo pred napakami. Naučiti se morajo pretehtati alternativne možnosti, če izbrana pot ne vodi k cilju, dovoliti si morajo narediti napake (po Davis in Rimm, 1998).

Vsem, ki izražajo strah pred napakami, koristi spodbujanje k napredku in ne nagrajevanje dosežkov kot takih.

Zelo je pomembno, da k sodelovanju v svetovalnem odnosu pritegnemo tudi starše perfekcionističnih dijakov, še zlasti če ugotovimo, da so tudi starši perfekcionistično naravnani in svoje razmišljanje, čustvovanje in vedenje modelirajo otrokom.

V primerih, ko ugotavljamo, da je dijak razvil socialno zahtevani perfekcionizem, zelo koristi soočanje z dejanskimi pričakovanji in zahtevami staršev (ali drugih njemu pomembnih oseb) v skupnih svetovalnih pogovorih. V svetovalni proces poskušamo pritegniti vsaj tistega od staršev, ki ima po dijakovem mnenju nanj pomembnejši vpliv. Včasih svojih zahtev starši ne vidijo kot nerealne, v perspektivi njihovega otroka pa so tako doživete, zato se je treba pogovarjati res odkrito. V svetovalnem procesu lahko skupaj določimo cilje in jim pomagamo tudi pri tem, da do njih vzpostavijo potrebno distanco.

Sklep

V šoli moramo zagotoviti, da so dijaki soočeni z njim primernimi učnimi izzivi. Zlasti za akademsko nadar-

jene dijake velja, da učni cilji ne smejo biti zastavljeni prenizko, saj jih tako lahko »zamika« strmenje k popolnosti. K temu lahko najbolj prispevamo z individualizacijo in diferenciacijo nalog, kot koristno se v praksi pri akademsko nadarjenih dijakih izkaže tudi zgoščevanje kurikula, v izjemnih primerih pa tudi akceleracije.

Samo visoko zastavljeni cilji vodijo v poglobljanje znanja in visoka merila v urjenje veščin do mojstrstva, zato perfekcionizma šolski svetovalci ne smemo napačno pojmovati le kot nezdravo vedenje. Težnje dijakov po odličnosti vsekakor zaslužijo tako naše razumevanje kot podporo.

Zato da bomo dijakom (pa tudi njihovim staršem in učiteljem), ki jih perfekcionizem ovira v njihovem učenju, osebnem in socialnem funkcioniranju, znali kakovostno svetovati in bomo lahko res vplivali na spreminjanje nerazumnih perfekcionističnih prepričanj in

oblikovanje bolj prilagojenih strategij vedenja, se moramo strokovno izpopolniti.

Vsakega perfekcionističnega dijaka je nujno obravnavati v širšem kontekstu in izhajati iz širšega teoretičnega znanja, zato pri opisanih perfekcionističnih miselnih shemah niso navedene konkretne svetovalne intervence, ki so se avtorici v konkretni gimnazijski svetovalni praksi izkazale kot dobre. Te je namreč nujno prilagoditi konkretnemu kontekstu, v katerem svetovalno delujemo.

Avtorica pri svetovalnem delu s perfekcionističnimi dijaki uporablja kot orodje transakcijsko analizo, kot pomoč pri oblikovanju zelo uporabnih svetovalnih intervenc pa priporoča tudi tehnike nevrolingvističnega programiranja in šolske svetovalce spodbuja, da sami raziščejo, kaj jim lahko najbolj koristi glede na njihovo strokovno znanje in izkušnje.

Literatura

1. Ablard, K. E., Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *New York: Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 26, Iss. 6, pg. 651, 17 pgs. Dostopno na <http://proquest.umi.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/pqdweb?index=72&si> dne 23. 12. 2009.
2. Adderholt-Elliott, M. (1989). *Perfectionism: What's so bad about being good?* Minneapolis: Free Spirit.
3. Bainbridge, C. (2007). *Social and Emotional Problems Affecting Gifted Children*. Dostopno na <http://giftedkids.about.com/od/socialemotionalissues/a/gtproblems.html>.
4. Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and talented*. MA: Alyn and Bacon.
5. DiPrima, A. J., Ashby, J. S., Gnilka, P. B., Noble, C. (2011). Family relationships and perfectionism in middle school students. *Psychology in Schools*, Vol. 48 (8), pg. 815, 13 pgs. Dostopno na [Wileyonlinelibrary.com/journal/pits](http://www.wileyonlinelibrary.com/journal/pits) dne 10. 10. 2012.
6. Clark, S., Coker, S. (2009). Perfectionism, self-criticism and maternal criticism: A study of mothers and their children. *Personality and Individual Differences*. September 2009, Volume 47, Issue 4, pgs. 321-325. Dostopno na <http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science> dne 22. 12. 2009.
7. Flett, G. L., Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional, and Treatment Issues; v *Perfectionism. Theory, Research and Treatment*. Washington, DC : American Psychological Association.
8. Kawamura K. Y., Frost, R. O., Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*. January 2002, Vol. 32., Iss. 2, pgs. 317-327. Dostopno na <http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science> dne 21. 12. 2009.
9. Milivojević, Z. (2008). *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis.
10. Ramirez Basco, M. (2000). *Never Good Enough. How to use perfectionism to your advantage without letting it ruin your life*. New York: Touchstone.
11. Shafran, R., Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*. Vol. 21, Iss. 6, August 2001; pgs. 879-906. Dostopno na <http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science> dne 21. 12. 2009.
12. Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. V Neihart, M.; Reis, S., Robinson, N., Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (str. 71-76). Washington: The national Association for gifted children.
13. Schuler, P. (2008). Perfectionism: Burden or Blessing? 2008 Montana AGATE Spring Conference »Unleashing the Magic of Gifted Education. Dostopno na http://www.mtagate.org/conferences/previous_conferences.html dne 30. 9. 2012.
14. Silverman, L. (1993). *Theories od Perfectionism v Problems with Organization, Procrastination and Perfectionism in Gifted Children*; powerpoint presentation. Dostopno na http://www.powershow.com/view/35f42-MjM4Z/Problems_with_Organization_Procrastination_and_Perfectionism_in_Gifted_Children_powerpoint_ppt_presentation.
15. Stroeber, J., Otto, K., Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences*. Vol. 47, Iss 4, September 2009, pgs. 363-368. Dostopno na <http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science> dne 22. 12. 2009.

Pomoč učencem s težavami pri učenju

Obravnava in delo z mladostniki s posebnimi potrebami na Islandiji

Maja Hartman, Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad
maja.hartman@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Aprila 2011 sem se v okviru študijske izmenjave Academia udeležila enotedenskega strokovnega usposabljanja kariernih svetovalcev in svetovalnih delavcev na Islandiji. Izmenjave na Islandiji se je udeležilo tudi dvanajst svetovalcev iz Anglije, Finske, Norveške, Francije in Španije. Delo z mladostniki s posebnimi potrebami je na Islandiji (prav tako kot je dežela sama) enkratno. Programi pomoči so izjemno različni, široki in nekateri izjemni.

Ključne besede: mladostniki s posebnimi potrebami, disleksija, individualna pomoč.

Dealing with special needs adolescents in Island

● **Abstract:** In April 2011 (in the context of the study exchange Academia) I attended one week's professional training for career advisers and counselling workers in Iceland. There were 12 participants from England, Finland, Norway, France and Spain. Work with special needs adolescents in Iceland is well organised. Aid programmes are extremely different, of a wide spectrum and almost all of them are excellent.

Key words: special needs adolescents, dyslexia, and individual help



Slika 1: Skupinska slika svetovalcev

Uvod - Vulkanski otok

Islandija kot vulkanski otok je posebna že po svojem geografskem položaju. Človek, ki obišče Islandijo, je zagotovo začaran za vse življenje. Ob čudoviti pokrajini, kjer se prepletata ogenj in led, osuplo obstrmi. Svoje dodajo še prijazni ljudje, njihov način življenja, neverjetna iznajdljivost in prilagoditev na težke življenjske razmere. Islandci so ohranili način razmišljanja, ki se razvije v zahtevnih življenjskih pogojih. Solidarnost in nenehna pripravljenost pomagati odlikujeta in določata islandski narod.

Neprestane erupcije vulkanov, nerodovitna zemlja, nestalni in nevhvaležni vremenski pogoji so narod pripeljali do neverjetnih iznajdljivih prilagoditev, s katerimi si lajšajo življenjske pogoje.

Ena izmed njihovih iznajdb so ogrevani steklenjaki s termalno vodo, v katerih so prvi na severu vzgajali banane. Toplo vodo gejzirjev uporabljajo za ogrevanje vseh stavb na Islandiji. Prav tako jim ni tuje namakanje v termalnih vrelih, kjer lahko v različnih bazenčkih izbiraš temperaturo vode od 37 do neverjetnih 44 stopinj. Kopanje v bazenih je njihov način druženja ter sprostitve in je tako rekoč njihovo vsakdanje opravilo.

Odnos do hrane – med preteklostjo in sedanostjo

Hrana in prehranjevalne navade so na Islandiji nekaj posebnega. Do hrane so ustvarili poseben odnos. Razmere iz preteklosti so jih pripravile do tega, da je hrana dragocena, strežejo jo skrbno pripravljeno v majhnih količinah in enkratnih kombinacijah.

Vsakoletno soočanje s protesti pripadnikov gibanja Greenpeace, da naj prenehajo z ubijanjem kitov, se jim zdi nadležno, saj menijo, da ne razumejo njihove prehranjevalne kulture, ki izvira še iz preteklosti, ko hrane res ni bilo na pretek in so bile morske živali

pogosto njihova edina hrana, vir zaslužka in hkrati vir preživetja.

Tudi danes boste na jedilniku zasledili morskega psa, mečarico, kitovo pojedino ali celo njorko - puffin (malo kljunato žival), ki ostaja simbol Islandije.



Slika 2: Njorka (puffin), hrana in simbol Islandije

Naj dežela

Islandijo odlikuje naziv najbolj varna dežela, ki ga je prejela v lanskem letu.

Neverjetnih 98,9 odstotka uporabnikov interneta jo uvršča v sam vrh uporabnikov tega medija na svetu. Na Islandiji vladajo tudi najbolj nemogoče in nenavadne vremenske razmere. V zelo kratkem času lahko tam dežuje, sije sonce ali te zajame snežni metež. Kljub nenavadnim vremenskim razmeram pa 78 odstotkov prebivalcev vsak dan pogleda vremensko napoved.

Skrb za sočloveka

Na vsakem koraku je mogoče čutiti, da so se Islandci naučili skrbeti zase in za sočloveka. Ob obiskih različnih šol, centrov in zavodov je bilo povsod videti koticke za sprostitev, prehranjevanje in odmor. Vodilni delavci so v funkciji organizatorjev dela in skrbi za zaposlene. Za nje je pomembno, da se človek v svoji koži dobro počuti, saj se zavedajo, da le tako lahko dobro opravlja svoje delo. Še prav posebno se čuti povezanost med ljudmi in pripravljenost pomagati pomoči potrebnim.

Iz te izrazite dobrodelnosti in želje po pomoči, ki jo imajo Islandci v sebi, sta zaživela tudi dva projekta, ki sta navdušila mene in druge udeležence izmenjave. Oba sta namenjena mladostnikom in mlajšim odraslim, ki so se zaradi takšnih ali drugačnih razlogov ne znajdejo v splošnem sistemu izobraževanja. Z razumevanjem in hkrati izoblikovanimi mejami in ravno pravnimi zahtevami so ustanovili izobraževalno-rehabilitacijsko središče in središče za zaposlovanje dijakov, ki se ne izobražujejo ali so brezposelni. Na Islandiji je družbeno nesprejemljivo in nedopustno, da mlad, zdrav človek ne počne ničesar ali da dijaku, ki potrebuje le malo več podpore in spodbude, ta ni omogočena. Za Islandce zagotovo velja, da so majhen, a ponosen narod, ki se je v času gospodarske krize še bolj povezal.

Predstavitev izobraževalnega in šolskega rehabilitacijskega centra Hringsja v Reykjaviku

Cilj rehabilitacijskega centra

Center Hringsja je bil ustanovljeno kot izobraževalno in poklicno rehabilitacijsko središče za mladostnike in odrasle, ki se po dolgi bolezni, nesreči, dolgotrajnem zdravljenju, zaradi različnih poškodb, življenjskih travm, slabih socialno-ekonomskih razmer, specifičnih učnih težav želijo ponovno vključiti v izobraževanje ali delo in pri tem potrebujejo pomoč, ponovno usmeritev, svetovanje in različne prilagoditve.

Cilj rehabilitacijskega centra je pomagati udeležencem prepoznavati sebe, svoje potrebe, težave in omejitve ter pomagati pri njihovem premagovanju.

Največji poudarek je na diagnostiki in razumevanju težav, s katerimi se dijak ali odrasli sooča oz. se je soočal v rednem izobraževanju. Na podlagi težav pripravijo program, ki omogoča udeležencu vključitev v vzgojno-izobraževalno delo, ki poteka v centru. Pomoč in obravnava je celostna. Glavni cilj pomoči je, da se dijak počuti dobro. Za uspešen napredek, izobraževanje in rehabilitacijo uporabljajo vse načine in pripomočke, s katerimi poskušajo odstraniti ali omiliti vse dejavnike, ki motijo in odvrtačajo posameznikovo pozornost, potrebno za doseg ciljev. Pri uporabi pripomočkov in prehranskih dopolnil se naslanjajo na znanstvena dognanja o njihovi učinkovitosti in pozitivnem učinku na psihično in fizično stanje telesa.

Po raziskavah je takšen način izobraževanja koristil 91 odstotkom udeležencev, odstotek težav pa se je s 87 zmanjšal na 48.

Financiranje programov in centra je v pristojnosti ministrstva delo, družino in socialne zadeve. Dijaki materialne stroške izobraževanja krijejo sami.

Vsako leto se na dvajset prostih mest prijavi dvesto dijakov. Pred sprejetjem morajo potencialni kandidati vsaj leto dni pred vpisom obiskovati različne tečaje socialnih veščin.

Predhodno obiskovanje teh tečajev naj bi bil dokaz, da se mislijo dijaki v rehabilitacijsko-izobraževalnem središču resno izobraževati in da so pripravljene delati.

Postopek za sprejem novih dijakov

Kandidati najprej izpolnijo prijavo, ki jo dobijo v centru. Prijavi mora biti priložen življenjepis, v katerem kandidat navede tudi razloge za vpis.

Vlogi priložijo potrdilo ustanove, v kateri se je dijak predhodno zdravil, da je sposoben nadaljevati s šolan-

Na Islandiji je družbeno nesprejemljivo in nedopustno, da mlad, zdrav človek ne počne ničesar ali da dijaku, ki potrebuje le malo več podpore in spodbude, ta ni omogočena.

jem, odločbo komisije za usmerjanje, mnenje osebnega zdravnika in po potrebi mnenja drugih strokovnjakov.

Če je dijaka na izobraževanje napotila druga ustanova (psihijatrija, bolnišnica) mora vlogi priložiti tudi njeno napotitev in mnenje, da ni zadržkov, da programa ne bi mogel opravljati. Vlogi priložijo tudi dokazilo, da so predhodno že obiskovali tečaj socialnih veščin in rehabilitacije. Ob koncu takšnega tečaja vodja izpolni ocenjevalni obrazec, na katerem je zapisana ocena, ali je dijak res sposoben za vključitev v redno rehabilitacijo in izobraževanje.

Vloge za sprejem oceni direktor z ekipo svetovalnih delavcev in učiteljev, ki so dijaka predhodno spremljali v tečajih socialnih veščin.

Izobraževanje, podpora in rehabilitacija

Dijaki v tem centru opravljajo izpite iz predmetov, ki se jim priznajo v rednem izobraževanju, kot so islandščina, angleščina, matematika, sociologija, umetnost. V centru je mogoče opraviti tudi tečaje iz znanj (pridobitev potrdil, certifikatov), ki jih največkrat zahtevajo delodajalci pri zaposlovanju, kot so znanje iz računalništva (programi word, excel idr.), temeljna znanja iz računovodstva, poslovna angleščina ipd.

Poleg izobraževanja in opravljanja izpitov v centru Hringsja omogočajo tudi prilagojeno delo s posamezniki in skupino, ki vključuje novosti na področju nevrologije, psihologije, sociologije, umetnosti.

Dan se tako začne z **brezplačnim namenskim zajtrkom**, ki je sestavljen iz **ovsene kaše** in **ribjega olja**, kar zagotavlja dijakom energijo in jutranjo funkcionalnost.

Dijaki si med odmori sami pripravijo malico in kosilo. V ta namen je center opremljen z manjšo kuhinjo in jedilnico. Sadje, oreščki, kava in čaj so dijakom ves čas na razpolago.

Center zagotavlja tudi druge storitve, pripomočke in programe, ki so v pomoč udeležencem, in jih navajamo spodaj.

- **Svetovanje**
Kadar koli se lahko dijak naroči na svetovanje pri socialni delavki, ki pomaga dijaku pri vključevanju v družbo, iskanju zaposlitve, napotitvi na ponovno preverjanje in pomoč, oskrbi s prilagoditvami. Svetovanje zajema tudi pisanje prošenj, iskanje službe, spremljavo izobraževanja, napotitev na dodatne preglede, individualno pomoč itn.
- **Psihoterapevt in psiholog**
Vsak dijak ima v centru na voljo psihoterapevta in psihologa. Dijaki imajo v ceno izobraževanja vključene tudi tri intervjuje z enim od psihologov, ki pri diagnosticiranju uporabljajo program ASEBA (<http://www.aseba.org/>).
- **Dodatno strokovno učno pomoč po posebnih programih izvajajo usposobljeni učitelji.**
Programi, kot so Davis, Numicom, Easy Tutor, Hemi-Sync, Logotip, so vsekakor vredni podrobne raziskovanja. Nekateri so me naravnost navdušili, in upam, da jih bomo v prihodnosti začeli uporabljati tudi pri nas.
- **Knjižnica**
Knjižnica vsebuje tudi prilagojen program literature (knjige za slepe, CD-je za sprostitev, učenje, spodbujanje ustvarjalnosti ipd.).
- **Strokovno usposobljen kader za delo z dijaki, ki imajo disleksijo po programu DAVIS**
Usposabljanje dijakov s pomočjo programa DAVIS (David Dyslexia counselling privat coaching) traja 40 ur (5-7 dni) in obsega tehnike in metode dela z ljudmi z disleksijo. Pri diagnosticiranju ugotavljajo, da je bila disleksija pri 30 odstotkih mladostnikov razlog za neuspeh.
- **Mentorski program Easy Tutor**
Easy Tutor je revolucionarna programska rešitev za ljudi z disleksijo ali za ljudi, ki imajo težave pri branju, pisanju in črkovanju. Z izkoriščanjem energije iz objekta govora lahko uporabniki računalnika pišejo, berejo in si ogledajo ali preverijo besedo na računalniku. Raziskave so pokazale, da lahko študenti s težavami pri pismenosti dosegajo do 40-odstotne izboljšave, če so učna gradiva pripravljena s pomočjo programske opreme Easy Tutor.
- **Uporaba košaric SOS**, ki vsebujejo poleg zgoščenk za sproščanje še žogice z navodili za sprostitev in vitaminski osvežilec obraza.

- **Interaktivno izobraževanje prek spletnih vsebin**
Vsi študenti imajo dostop do spleta.
- **Uporaba valov Hemi-Sync**
Uporaba valov Hemi-Sync dokazano vpliva na izboljšanje mentalnih sposobnosti, sproščanje, večjo pozornost, boljšemu spancu. Pomemben podatek zaposlenih je, da spodbujajo dijake, da ohranjajo stik s samim seboj, in spodbujajo njihovo čuječnost v odnosu do sebe in drugih. Zgoščenske, ki jih uporabljajo zelo veliko, so Hemimind, Rememberence, Focus with powerful. Prodaja jih Hemi Syncs - Monroe products p. o. box 505, Livingstone, VA 22949 (434)263-8692). Več o programu si lahko preberete na naslovu interstate@Hemi-Sync.com ali <http://higher-music.com/ascension/>.
- **Izključenost zvoka iz okolja**
Tistim, ki težko ostanejo osredinjeni, ponujajo možnost izključenosti zvoka iz okolja s posebnimi slušalkami.
- **Pomoč pri branju - poseben učitelj, poseben program**
Katrín R. Na centru poučuje tudi učiteljica, ki je strokovno usposobljena in odgovorna za delo z dijaki, ki imajo težave z branjem. Pri delu in pomoči uporablja program Logotip.
- **Metodologija Numicom**
V rehabilitacijskem središču so učitelji, ki so posebej usposobljeni za metodologijo matematike Numicon. Metoda temelji na posebni pomoči in metodologiji, ki v desetih tednih pripomore k boljšemu razumevanju matematike. Več na spletni strani www.numicon.com/.

Dodatna opremljenost učilnic

- **Podporne blazine za vrat in roke, podporniki za noge**
Blazine zmanjšajo pritisk in bolečine v ramenih in rokah. Podporniki za noge pomagajo k pravilni drži in omilijo bolečine. Oprema je na razpolago v vsaki učilnici.
- **Nastavljiva miza in stoli**
Elsa Žorvaldsdóttir je poklicna terapevtka, ki je odgovorna za pomoč in uporabo pravega, prilagojenega pohištva za dijake, ki potrebujejo posebne prilagoditve iz zdravstvenih razlogov (pravilna drža telesa, roke, pravilno izbrana lega stola, mize ipd.). Večina stolov in miz je v centru nastavljivih.
- **Svetilke za dnevno svetlobo**
Pomanjkanje sončne svetlobe v zimskem času lahko povzroči motnje, depresijo, hormonske motnje in splošno nelagodje. Običajne luči ne morejo nadomestiti sonca. Zato so na Islandiji razvili posebne svetilke, ki posnemajo naravno sončno svetlobo in pozitivno učinkujejo na počutje pozimi.
- **Pripomoček za dijake, ki imajo astmo, alergije ali migreno - čistilna naprava**

Vsaka soba oz. učilnica ima čistilno napravo, ki pomaga tistim, ki imajo težave z dihanjem zaradi alergij, astme ali napadov migrene. Naprava čisti zrak, uniči vonjave in vse bakterije.

- **Dodatna dejavnost centra za zunanje udeležence**
Center izvaja tudi individualno učno pomoč dijakom, ki že obiskujejo javne šole. Dijaki se lahko prijavijo na dodatno izobraževanje iz različnih predmetov, pri katerem dobijo dodatne razlage, inštrukcije, primerno okolje, večjo podporo in drugo pomoč pri izobraževanju in tako z njihovo pomočjo ohranjajo svoje psihično in fizično zdravje.

Obisk centra – osebna izkušnja z udeleženci

Spoznali smo tudi nekaj udeležencev centra in z njimi opravili kratek intervju. Povedali so nam, da se tu izobražujejo dijaki, ki imajo za seboj tragične življenjske zgodbe, travme, nesreče, dolgotrajne bolezni, psihične težave. Najpogostejše diagnoze so hiperaktivnost, disleksija ali psihične motnje. Večina jih ima več kot eno diagnozo in mnogi so prvič diagnosticirani v tem centru. Skoraj vse so neustrezno vodili v predhodnem izobraževanju, kar je še poslabšalo njihovo zdravstveno stanje, in nekateri so zapadli v depresijo ali druge oblike neprilagojenega vedenja, kot so npr. motnje hranjenja.

V nadaljevanju so nam zaupali svoje življenjske zgodbe, ki imajo veliko skupnega. Njihove težave so se vsem začele že v osnovni šoli, vendar jim nihče ni posvečal večje pozornosti, zato so napredovali le s težavo. Počutili so se neumne, drugačne, nesposobne. Po prihodu v center so jih zaradi opisanih težav poslali na testiranje in jim postavili diagnozo, ki služi kot pomoč in ne ovira pri njihovem delu. Dve ma dekletoma so ugotovili lažjo motnjo v duševnem zdravju, disleksijo, neki deklici so potrdili Turretov sindrom. Fantu je bila diagnosticirana hiperaktivnost. Vsi so povedali, da se tu resnično dobro počutijo. Postali so bolj samozavestni in sedaj vedo, da niso slabi ali neumni, temveč zaradi težav potrebujejo prilagoditve pri delu in izobraževanju. Zaradi razumevanja in strokovnega vodenja, ki so ga deležni, so se sedaj sposobni soočiti s svojimi težavami in vedo, kako jih premagovati. Pri učenju so uspešni, vsem pa se je izboljšala tudi kakovost življenja.

Hringsja udeležencem zagotavlja varno, udobno okolje, poklicno usposabljanje in pogoje za osebno rast. Tu na novo poiščejo njihove sposobnosti ter interese in jim pomagajo razviti pozitivno samopodobo.

Delovni center Fjolsmidan

Drugi odmevni projekt, ki so ga zastavili za mlade, je delovni center Fjolsmidan v mestu Kopavagour. Delovni center je last Porbjorn Jenssona, ki je projekt povzel po danskem modelu produkcijske šole in ga prilagodil islandskim razmeram. Financiranje projekta so podprle različne državne ustrove in darovalci iz vrst zasebnega sektorja. Glavna sofinancerja sta ministrstvo za okolje in ministrstvo za gospodarstvo.

Delovni center Fjolsmidan je namenjen mladim od šestnajstega do štiriindvajsetega leta, ki:

- se redno šolajo, a neredno obiskujejo pouk,
- so prenehali z izobraževanjem in so prijavljeni na zavodu za zaposlovanje kot iskalci zaposlitve,
- jih je tja napotil center za socialno delo zaradi socialno-ekonomske ogroženosti ali prejemale socialno podporo.

Cilj centra je nadaljevanje izobraževanja, praktično usposabljanje in priprava za vstop na trg dela.

Vsi dijaki, ki so v delovnem centru, so vodeni tudi v šoli, na centru za socialno delo ali zavodu za zaposlovanje. Za vsakega dijaka je oblikovan tim, v katerem so predstavniki centra, šole in drugih zunanjih ustanov, v katerih vodijo in spremljajo dijaka.

Način dela

Dan se v centru začne ob osmih s skupnim zajtrkom v jedilnici. Mentorji prevzamejo svoje dijake in jih razporedijo na delovna mesta, ki so trenutno potrebna.

Na Islandiji so razvili posebne svetilke, ki posnemajo naravno sončno svetlobo in pozitivno učinkujejo na počutje pozimi.

Udeleženci lahko (glede na možnosti) sami izberejo, kaj bi tisti dan radi delali, čeprav se v centru trudijo in usmerjajo v to, da dijaki spoznajo čim več različnega dela.

V času od pol devetih do petnajstih poteka praktično usposabljanje. Vmes imajo skupno kosilo, ki ga pripravijo mladostniki sami. Pravzaprav vse delo, ki ga je treba opraviti v centru, opravljajo mladi pod nadzorom mentorjev. Sem spadajo tudi kuhanje, pospravljanje, čiščenje, računovodske storitve, administracija, izdelava in popravilo opreme itn.

Za opravljeno delo so plačani 3.500 do 5.000 islandskih kron, kar znaša približno 22 do 32 evrov na dan, odvisno od zahtevnosti opravljenega dela. Delovni čas je šest ur.

Izplačilo plače poteka dvakrat mesečno. V centru imajo stroga pravila glede zamujanja ali predčasnega odhajanja, kar na začetku vedno predstavlja velik problem. Naučiti mladostnika, da ne zamuja, da mora izostanek opravičiti do devetih zjutraj, je zahtevno opravilo.

Rešitev so poiskali tako, da so sklenili medsebojni dogovor, da v primeru, da izostanka ne opravičijo, ostanejo brez celotnega plačila za polovico mesečnega prihodka. V primeru zamude pa dijak tisti dan ne sme opravljati dela in ga napotijo domov.

Kljub težavam, ki jih imajo z nekaterimi mladostniki, ki se ne uspejo vedno držati pravil, vodja centra pove, da odpuščajo le redko. Težave vedno poskušajo urediti s pogovorom. Ker se zavedajo težavnosti dela z zahtevnimi mladostniki, posebno skrb namenjajo tudi mentorjem. Dvakrat na dan, in sicer pol ure pred začetkom in pol ure pred koncem delovnega dneva se morajo zaposleni udeležiti sestanka, na katerem poročajo o poteku dela, vedenju mladostnikov in morebitnih težavah, ki jih nato rešujejo skupaj. Porbjorn Jensson meni, da nihče od zaposlenih »dela in skrbi ne sme nositi domov«. Težave, ki se pojavljajo v delovnem centru, morajo ostati in se razrešiti prav tam.

Organizacija in način dela

Delo v centru se je začelo z zbiranjem in ločevanjem odpadnega materiala. Dejavnosti so se nato razširile na pakiranje izdelkov za prodajo, izdelavo lesenih izdelkov, pranje avtomobilov, izdelavo nakita in modnih dodatkov ipd.

Sklenjenih imajo kar nekaj dogovorov z različnimi podjetji in trgovinami. Gospodinjske aparate ali belo tehniko, ki jih dobijo na odpadnih ali jim jih kot odslužene in pokvarjene predmete pripeljejo tamkajšnji prebivalci, popravijo, očistijo in prodajo naprej v trgovino z rabljenim materialom, ki je še posebno priljub-

ljena med mladimi, ki si ustvarjajo družino. Ves dobiček namenijo za nakup novega materiala, s katerim lahko proizvajajo ali popravljajo nove izdelke.

Imajo tudi lastno pralnico avtomobilov, ki jo je financiralo eno izmed podjetji, ki je priskrbelo opremo in material za čiščenje in sedaj v zameno brezplačno koristi njihove usluge. V centru sprejemajo tudi naročila tujih podjetij, v katerih potrebujejo preproste storitve, kot npr. razrez lesa, sestavljanje ali pakiranje izdelkov, ki jim jih dostavijo v večjih količinah (zabojnikih).

Sklep

Islandija je edinstvena v svojem načinu medsebojnega sodelovanja, solidarnosti in skrbi za pomoč drugim. Težke življenjske razmere so Islandce pripravile do tega, da so razvili izvirne načine prilagoditve, in zavedajo se, da ne bi preživeli, če ne bi stopili skupaj. Edinstvene rešitve, ki izvirajo iz želje po pomoči, so lahko res le odsev te družbe, teh ljudi.

Na eni strani center za rehabilitacijo pomoči potrebnih in po drugi strani delovni center, v katerem mladim ponovno pokažejo, da je delo cenjena vrednota, sta projekta, za katera si želim, da bi zaživel tudi pri nas. Ustanovitev obeh centrov bi zagotovo pripomoglo k zmanjšanju osipa, s katerim se srednje in poklicne šole srečujemo že dolgo časa. Diagnostika disleksije in veliko možnosti pomoči, ki jih dobijo ti mladostniki, so prav tako stvar, ki bi jo z lahkoto prenesli v naš šolski prostor.

Prav tako si v našem šolskem prostoru želim delovni center, ki bi omogočil dijakom prav to, kar potrebujejo: življenjske razmere, prilagajanje in praktično učenje. Center bi lahko prevzel tudi prevzgojno funkcijo, ki bi zapolnila vrzel v njihovem odraščanju.

Viri in literatura:

1. http://www.ess.gov.si/_files/2911/academia_2011.pdf
2. <http://hringsja.is/>
3. <http://www.dyslexia.com/event.htm>
4. <http://www.Hemi-Sync.com>
5. <http://www.numicon.com/>

Otroci s posebnimi potrebami: od čustvenih težav do vedenjskih posebnosti

Andreja Škrlič, Osnovna šola Roje
andrejaskrlic@yahoo.co.uk

● **Povzetek:** Članek je kratka predstavitev obširne raziskave magistrske naloge, ki temelji na večletnih delovnih izkušnjah svetovalne delavke v šoli s prilagojenim programom in izvajalke dodatne strokovne pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. V svojem delovnem okolju je zasledila, da imajo dijaki s posebnimi potrebami, ki so končali redno osnovno šolo, v nižjih poklicnih šolah veliko več težav pri premagovanju čustvenih stisk in vedenjskih težav na medvrstniškem področju kot pa mladostniki, ki so končali šolo s prilagojenim programom in ravno tako obiskujejo nižje poklicne šole. Ker pa je interveniranje v srednjih šolah velikokrat prepozno, se je avtorica osredinila na osnovnošolsko področje, in sicer na tretje triletje, ko mladostniki lahko podajo tudi samooceno. Pri mladostnikih v osnovni šoli poleg agresivnosti zasledimo tudi druge težave, tako da se je v svoji raziskavi osredinila na vedenjske posebnosti učencev s posebnimi potrebami. V nalogi je z vprašalnikom Poročilo učitelja/-ice za otroke in mladostnike od 6 do 18 let (TRF) in z Vprašalnikom za otroke in mladostnike od 11 do 18 let (YSR) ugotovila, da imajo učenci s posebnimi potrebami v rednih šolah več težav tako na eksternaliziranem kot internaliziranem (zlasti dekleta) področju kot pa učenci s posebnimi potrebami v šoli z nižjim izobrazbenim standardom. Rezultati raziskave bi lahko pripomogli k učinkovitejšemu načrtovanju preventive in kurative v naših šolah.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, vedenjske posebnosti, šola s prilagojenim programom, dodatna strokovna pomoč.

Special needs children: from emotional problems to behavioural characteristics

● **Abstract:** This article is a short presentation of the M.A. research paper. The research is based on several years of the author's experience working as a school counsellor in school with special needs students as well as a special aid teacher for children and adolescents with special needs. The research shows that the special needs students who finish ordinary primary school and enter vocational education face more emotional distress and behavioural problems than their peers at the same school who finished the special needs primary school. Intervention at secondary level in many cases comes late. That is why the author focuses on the third cycle of the primary school where students undergo the process of self-evaluation. Besides aggression there are other troubles primary schools adolescents deal with. The research studies the special needs students' behavioural characteristics. The data of the two questionnaires (teacher's report including students from 6 to 18 years of age, questionnaire for students aged from 11 to 18) show that the special needs students (especially girls) in regular schools face more problems (external/internal) than their peers in special needs schools. Thereby the research results contribute to more effective prevention planning in our schools.

Key words: children with special needs, behaviour difficulties, special needs schools, special needs education

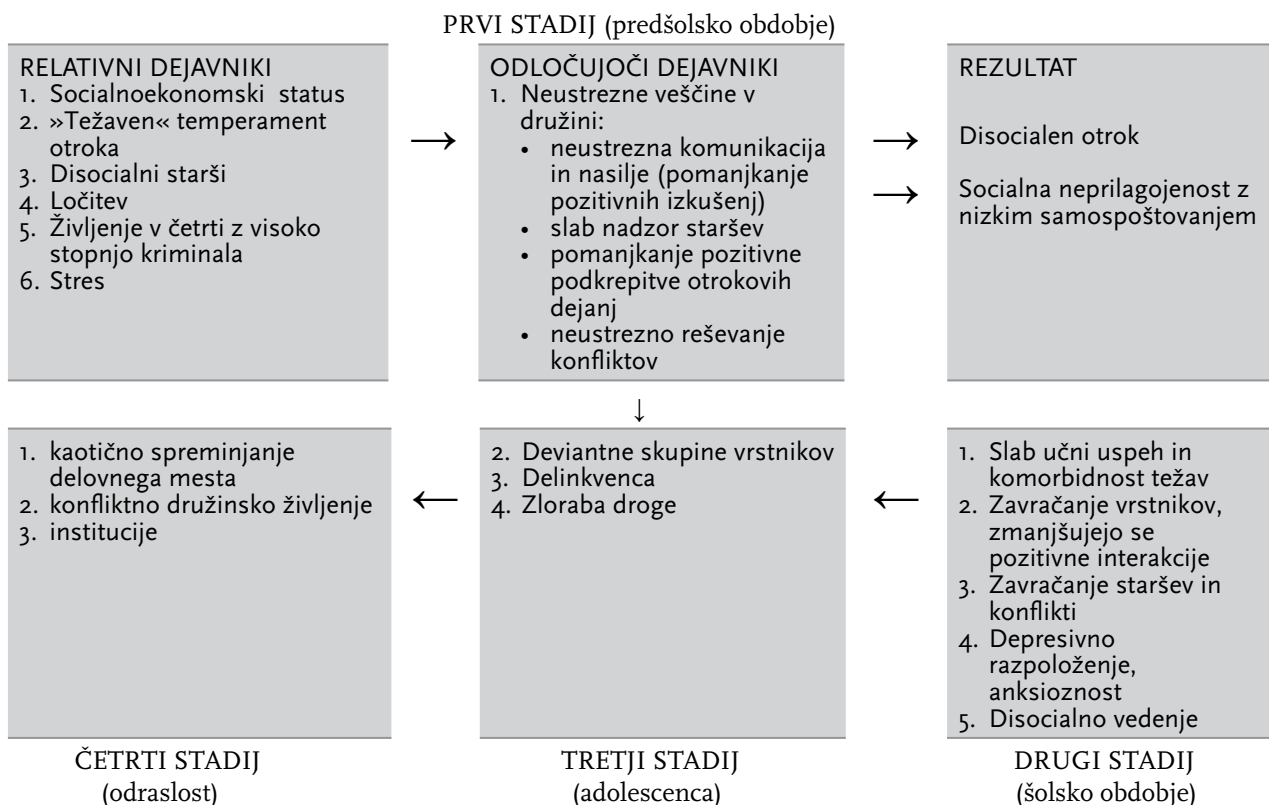
Uvod

V članku avtorica predstavlja del obširne raziskave o čustvenih in vedenjskih težavah, ki jih je zasledila pri učencih s posebnimi potrebami. Celotna raziskava je prikazana v magistrski nalogi z naslovom Agresivno vedenje v osnovni šoli (Škrlič, 2010). Najprej se je dotaknila nekaterih neustreznih oblik agresivnega vedenja in razmišljala, kdaj takšno vedenje ob komorbidnosti z drugimi težavami preide lah-

ko v nasilje, postane disocialno ali celo delinkventno vedenje.

Wenar (2003) je predstavil Pattersonov integrativni model razvoja motenj vedenja in čustvovanja, ki sega v predšolsko obdobje in poteka po stadijih.

Eden izmed številnih pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj vedenjskih in čustvenih težav, je družina. Družinski člani oz. odnosi med njimi so pomem-



bni pri razvoju takšnega vedenja. Začetek razvoja lahko najdemo z zlomom učinkovitosti v medsebojnih konfliktih, ki zajemajo področje discipline. Ostale slabo razvite veščine, ki se pokažejo v odnosu staršev do otrok, so slab nadzor staršev nad otrokovimi dejanji, pomanjkanje pozitivne pogojne okrepitev otrokovih dejanj ter odsotnost iskanja alternativnih možnosti reševanja konfliktov, zlasti v težavnih okoliščinah. Drugi dejavniki tveganja, ki vplivajo na težavne družinske razmere, so nizek socialnoekonomski status, »težaven« temperament otroka, disocialni starši, ločitev, najrazličnejši stresi, življenje v predelu z visoko stopnjo kriminala idr. Posledica vseh teh dejavnikov je lahko socialno neprilagojen predšolski otrok z nizkim samospoštovanjem. Z vstopom v šolo se njegove težave le še poglobijo. Otrok ima težave s kontrolo vedenja, ki ga pripelje do zavračanja vrstnikov in učiteljev, s konstantno slabim učnim uspehom pa se poveča tudi njegovo depresivno razpoloženje. Disocialnost v nadaljevanju lahko spremljajo kraje, bežanje, disocialne vrstniške skupine, zgodnje spolne aktivnosti, nepremišljenost, impulzivnost, nemarnost idr. V tretjem stadiju adolescenta najbolj pritegnejo skupine, ki imajo negativen odnos do šole in spoštovanja avtoritete, njegovo disocialno vedenje največkrat prerase v delinkventno vedenje, pogosto se mu pridruži tudi zloraba droge. Mladostnik se je reintegriral v delinkventa in postaja del delinkventne subkulture. V četrtem stadiju se odrasla oseba znajde v kaotičnem spreminjanju delovnega mesta, konfliktnih družinskih razmerah ali pa celo v institucijah zaradi kriminala ali duševnih motenj. Vedeti pa moramo tudi, da je v vsakem od naslednjih stadijev število oseb manjše, povečuje pa se teža prestopniškega vedenja. Razvoj po stadijih prikazuje najtežje oblike težav, katere lahko z ustreznim opolnomočenjem otrokovega vedenja in s sodelovanjem staršev tudi zmanjšamo ali vsaj omilimo. Ob tem je treba poudariti pomen celostne obravnave učenca in usklajenega timskega dela.

Čeprav sta šolsko ozračje in program danes usmerjena v sprejemanje drugačnosti, je v družbi močno zakoreninjeno načelo storilnosti, ki povzroča zanemarjanje čustvenega področja v medsebojnih odnosih. Proces selekcije na podlagi individualne uspešnosti v šoli ni le proces pripisovanja storilnostnega statusa učenca, marveč potencialno že proces pripisovanja delinkventnega statusa, opozarjata Brusten in Hurrelmann (1973, po Zorc Maver, 1991). Tako učenca, ki ne dosega na videz objektivnega merila šolske uspešnosti, učitelji zaznavajo kot odklonskega tudi na drugih področjih šole - pripisana mu je vloga potencialnega delinkventa. Damon idr. (1977, po Ialongo, Vaden-Kiernan and Kellam, 1998) so poudarili tudi, da imajo otroci, ki jih

Družinski člani oz. odnosi med njimi so pomembni pri razvoju takšnega vedenja. Začetek razvoja lahko najdemo z zlomom učinkovitosti v medsebojnih konfliktih, ki zajemajo področje discipline.

vrstniki zavračajo, večje vedenjske in socializacijske težave. Coie (1992, po Ialongo, Vaden-Kiernan and Kellam, 1998) je na podlagi ocenjevalnih lestvic mladostnikov (učiteljev, staršev in mladostnikov) poudaril, da sta nasilje, ki se je pojavilo že v otroštvu, in zavračanje vrstnikov pomembna napovednika posameznikove disocialnosti ter drugih eksternaliziranih in internaliziranih težav (čustvene težave). Če pogledamo še spolne razlike na tem področju, lahko ugotovimo, da zavračanje vrstnic pomembno vpliva na dekletovo samospoštovanje in pojavljanje depresivnih simptomov, posredno pa je povezano tudi s slabšim učnim uspehom.

Pri fantih pa zavračanje vrstnikov v večji meri napoveduje agresivno vedenje in disocialnost.

Na tem področju je podobno razmišljal Patterson (1992, prav tam), ko je pojasnjeval teoretični model razumevanja mehanizmov, ki razlagajo, kako zavračanje vrstnikov pomembno prispeva k utrjevanju agresivnega vedenja. Ugotovil je, da se izoliranost otroka od vrstnikov povezuje z zavrtnitvijo staršev kot tudi učiteljev. Tako otrok sploh nima možnosti, da bi razvil ustrezne socialne veščine, ki so potrebne, da bi uspel na medosebnem in učnem področju. Mladostnik, ki vsakodnevno doživlja zavrtnitve na vseh teh za njegov razvoj pomembnih področjih (se »vrti v začaranem krogu«), se kasneje lahko identificira s podobnimi posamezniki in se povezuje v disocialne skupine, ki imajo po navadi tudi težave z alkoholom in drogo. Takšni otroci oz. kasneje mladostniki imajo negativno samopodobo, nizko samospoštovanje, doživljajo občutke nemoči in nesposobnosti.

Pri osebah s posebnimi potrebami pogosto opazimo sopojavljanje (oz. komorbidnost) dveh ali več razvojnih posebnosti. V povezavi s šolsko neuspešnostjo večkrat zasledimo tudi deficit pozornosti in hiperaktivnost, ki zahtevata dosledno strokovno obravnavo. Impulzivnost, nemirnost in težave z vztrajnostjo so primarni simptomi, ki jih najpogosteje zasledimo v šolskem okolju. Navadno jih prvič identificiramo v šoli zaradi šolske neuspešnosti, vendar so te lastnosti opazne že pri predšolskem otroku. Sekundarna simptomatika vključuje učne težave, težave v socialnih stikih, emocionalne in vedenjske težave ter slabšanje samopodobe (DuPaul, Stoner, 2003).

Težave pa se ne vežejo le na eksternalizirano področje, številni mladostniki imajo težave drugod. Omenimo internalizirane težave (tudi anksioznost in motnje razpoloženja), katere velikokrat spregledamo. Pri depresivnih mladostnikih pogosto zasledimo somatske pritožbe, socialen umik, brezup in razdražljivost. So pesimistično razpoloženi, apatični, zaskrbljeni glede prihodnosti, pogosto se počutijo nesposobne. Pri-

merjanje s sovrstniki tudi pomembno prispeva k težnji po poseganju po nedovoljenih substancah, motnjam hranjenja in samomoru. Mladostnik, ki je neuspešen na šolskem področju, se doživlja kot nesposoben, odrinjen in manjvreden, umika se vase, njegova notranja stiska se pogloblja vzporedno z občutji krivde, zavračanja in bojazni do sveta. Ob tem se večja nevarnost njegove samouničevalnosti, opozarjata Tomori in Ziherl (1999).

Mladostnik, ki vsakodnevno doživlja zavrnitve na vseh teh za njegov razvoj pomembnih področjih (se »vrti v začaranem krogu«), se kasneje lahko identificira s podobnimi posamezniki in se povezuje v disocialne skupine, ki imajo po navadi tudi težave z alkoholom in drogo.

Učenci z najrazličnejšimi učnimi težavami in drugimi posebnostmi obiskujejo osnovno šolo z enakovrednim standardom, ob tem pa prejema dodatno strokovno pomoč (DSP); učenci z lažjo in drugimi motnjami v duševnem razvoju pa so največkrat vključeni v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. To pomeni, da je dinamika sistema specifična. Šole s prilagojenim programom imajo v razredih manjše število učencev (odvisno od komorbidnosti težav). Navadno vsi učitelji na šoli poznajo vse učence, kar ugodno vpliva na ozračje vse šole.

Po drugi strani pa je v takšni šoli veliko več zahtevnih primerov. Starši, ki morajo zaradi otrokovih znižanih sposobnosti in posledične učne neuspešnosti otroka prešolati, se srečujejo s številnimi frustracijami, strahovi in obrambami. Skrbi jih otrokova nadaljnja učna in življenjska pot, strah jih je, kaj ob prešolanju porečejo sosede, sorodniki in znanci. Nekateri starši zato potrebujejo veliko časa, da sprejmejo to, in pred prešolanjem poskusijo vse možnosti, da bi otrok le bil uspešen; privolijo v ponavljanje razreda, mu priskrbijo inštruktorje ali mu vse popoldneve pomagajo pri učenju. Tako prešolanje le odložijo za kakšno leto ali dve, otrok pa si v tem času nabere še veliko negativnih izkušenj, ki jih pogosto spremljajo čustvene in vedenjske težave. Učenec je navadno sit šolskega dela in nalog, v šolo ne hodi rad ali se je celo boji, zaradi preobilice domačega dela pa izgublja stik z vrstniki in se socialno izolira.

Nihče ne načrtuje, da bo z njegovim otrokom kaj narobe. Predlog o prešolanju zato pri starših povzroči strahove in obup. Navadno pa starši sčasoma to sprejmejo kot dejstvo in veliko jih je na koncu s prešolanjem zadovoljnih. Večina občuti olajšanje, ko vidi, da je njihov otrok (po številnih neuspehih v šoli, slabih ocenah, osamljenosti) učno uspešen, enak svojim vrstnikom, da nastopa na šolskih proslavah, se udeležuje raznih tekmovanj za učence s posebnih šol ipd.

Navedeno potrjujejo tudi rezultati raziskave (Žibert, 2000, po Mesar Bogovič, 2004), saj sta poglavitna razloga za nasprotovanje prešolanju pri starših sram in fizični napor otroka pri obiskovanju oddaljene šole. Videti je, da bolj kot sam program OŠPP starše moti izločitev otroka iz domačega okolja in oddaljenost šole ter s tem povezan dnevni napor. Vendar pa večina staršev, ki so vključeni v raziskavo, meni, da je to dobra oblika šolanja, kar poudarjajo predvsem tisti, ki imajo izkušnje z leti šolanja otroka na redni osnovni šoli. Po opažanjih staršev so vsi otroci dobro sprejeli prešolanje, pri nekaterih naj bi se zgodile neverjetne spremembe v pozitivnem smislu; postali so bolj odprti, razigrani, kot da bi na novo zaživel. Z njihovim napredovanjem so zadovoljni in družina je doživela določeno razbremenitev. Staršem je na OŠPP vseh majhno število otrok v razredu, kar omogoča boljše medsebojno poznavanje ter pristnejši odnos med učiteljico in učenci.

Opredelitev problema

Čeprav je bilo o vedenjskih posebnostih pri mladostnikih v zadnjem času spregovorjenega že veliko, me je v raziskavi zanimalo, v kolikšni meri jih poleg agresivnosti zasledimo pri mladostnikih s posebnimi potrebami. Želela sem izvedeti, kako se vse te težave odražajo pri mladostnikih s posebnimi potrebami, ki so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, in tistimi, ki obiskujejo program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem (prejemajo dodatno strokovno pomoč).

Kot strokovna delavka v mobilni službi sem izvajala dodatno strokovno pomoč v nižji in srednji poklicni šoli, pri čemer sem prišla do spoznanja, da imajo dijaki na teh šolah, ki so prišli iz rednih oz. večinskih osnovnih šol, veliko več težav na vedenjskem in čustvenem področju kot dijaki, ki so končali osnovnošolsko izobraževanje na osnovnih šolah s prilagojenim programom. Ob tem se zavedam, da so težave dijakov v srednješolskem obdobju le nadgradnja predhodnih problemov v osnovni šoli, ko je mogoče na tem področju storiti več kot kasneje, ko so že močno utrjeni neustreznosti vedenjski vzorci in čustvene težave.

Po opažanjih staršev so vsi otroci dobro sprejeli prešolanje, pri nekaterih naj bi se zgodile neverjetne spremembe v pozitivnem smislu; postali so bolj odprti, razigrani, kot da bi na novo zaživel.

V zadnjih letih kot svetovalna delavka na osnovni šoli s prilagojenim programom ugotavljam tudi, da so nekateri otroci oz. mladostniki usmerjeni pre-

pozno ali pa so v neustreznem programu, kar pripelje do neustreznih oblik uveljavljanja z agresivnostjo. Spoznala sem tudi, da so učenci v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom uspešnejši na učnem področju, manj imajo čustvenih stisk ter so bolj socialno vključeni.

Namen in cilji raziskave

Z raziskavo sem želela preveriti svoja spoznanja iz prakse, poskušala pa sem tudi izboljšati delo na področju preventive in kurative. Predpostavila sem, da bodo:

1. učenci v prilagojenem programu (nižji izobrazbeni standard) v primerjavi z vrstniki, ki prejemajo DSP, uspešnejši na šolskem področju;
2. učenci v prilagojenem programu (nižji izobrazbeni standard) v primerjavi z vrstniki, ki prejema-jo DSP, na lestvicah umik/depresivnost, anksioznost/depresivnost, socialni problemi, motnje mišljenja, vedenje, usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje, dosegli nižje rezultate kot učenci, ki prejema-jo DSP;
3. fantje dosegli višje rezultate na drugih lestvicah kot dekleta (fantje pri faktorjih vedenje, usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje - ekster-naliziranost, dekleta pa pri umik/depresivnost, anksioznost/depresivnost in somatske težave - internaliziranost);
4. uspešnejši učenci dosegli nižje rezultate na posameznih postavkah umik/depresivnost, anksioznost/depresivnost, motnje pozornosti, somatske težave, socialni problemi, motnje mišljenja, vedenje, usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje.

Metodologija (vzorec, instrumenti, opis načina obdelave podatkov)

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo skupaj 80 učencev redne osnovne šole in prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Vprašalnike je izpolnjevalo prav tako 80 učiteljev istih osnovnih šol (defektologi, socialni pedagogi, psihologi in pedagogi). Skupaj je bilo izpolnjenih 160 vprašalnikov.

V opazovani skupini je sodelovalo 40 učencev (28 fantov in 12 deklet) s posebnimi potrebami, ki so vključeni v prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom, ter 40 strokovnih in pedagoških delavcev, ki so svoja opažanja podali v neposrednem delu z učenci.

Primerjalno skupino je sestavljalo prav tako 40 učencev (26 fantov in 14 deklet) s posebnimi potrebami, ki

iz različnih vzrokov v šoli prejema-jo dodatno strokovno pomoč, pri tem pa obiskujejo enakovredni program osnovne šole (s prilagojenim izvajanjem). Ob tem so svoja opažanja podali tudi strokovni delavci; izpolnjenih je bilo 40 vprašalnikov.

V vzorec so bili vključeni mladostniki s posebnimi potrebami, in sicer od sedmega do devetega razreda devetletke. Starost učencev je bila različna, čemur botruje dejstvo, da so med njmi tudi mladostniki, ki zaradi učne neuspešnosti ali znižanih sposobnosti ponavljajo razrede oz. so bili prešolani (starostni razpon večine učencev je od 12 do 15 let, v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom pa so nekateri stari tudi 16 in 17 let). V analizi jih nisem posebej starostno ločila, ker sestavljajo enotno skupino učencev tretjega triletja, pri tem pa imajo učenci v nižjih izobrazbenih standardih nižje mentalne sposobnosti, kasneje pa dosegajo tudi socialno zrelost.

Pripomočki

V raziskavi sem uporabila prevoda Achenbachovih vprašalnikov, in sicer Poročilo učitelja/-ice za otroke in mladostnike od 6 do 18 let (TRF) in Vprašalnik za otroke in mladostnike od 11 do 18 let (YSR), s pomočjo katerih lahko dobimo vpogled v poglobljeno razumevanje otrokovega oz. mladostnikovega emocionalnega in vedenjskega funkcioniranja. Achenbachov *Youth Self-Report (YSR)* je vprašalnik, namenjen otrokom in mladostnikom od enajstega do osemnajstega leta z mentalno starostjo vsaj deset let in bralno sposobnostjo na ravni petega razreda. Učiteljem in drugim strokovnim delavcem, ki z otrokom delajo najmanj dva meseca, je namenjen *Teacher's Report Form (TRF)*, ki ga lahko uporabljamo za otroke in mladostnike od šestega do osemnajstega leta. Pedagoški in strokovni delavci tako podajo svojo perspektivo vedenja in doživljanja otroka oz. mladostnika v šolskih okoliščinah.

Vprašalnika sta sestavljena iz 112 (vprašalnik za otroke in mladostnike YSR) oz. 113 (vprašalnik za učitelje TRF) postavk, ki odražajo dva splošna faktorja: internaliziranost (umik, somatske težave, anksioznost/depresivnost) in ekster-naliziranost (vedenje usmerjeno v kršenje pravil in agresivno vedenje) ter osem specifičnih lestvic: umik/depresivnost, somatske težave, anksioznost/depresivnost, socialne težave, motnje mišljenja, motnje pozornosti, vedenje, usmerjeno v kršenje pravil, agresivno vedenje (Achenbach, 2005).

Postopek

Vprašalnik *Teacher's Report Form (TRF)* so izpolnjevali učitelji ali pa drugi strokovni delavci (defektologi, socialni pedagogi, psihologi in pedagogi). Povprečni čas reševanja je znašal 15 do 20 minut.

Vprašalnik *Youth Self-Report* (YSR) so izpolnjevali učenci individualno. Mladostniki, ki prejemajo dodatno strokovno pomoč, so izpolnjevali vprašalnik med urami dodatne strokovne pomoči, in sicer z učiteljem.

Večje težave so se pokazale pri razumevanju prebrane gra pri učencih, ki so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, zlasti pri razumevanju postavk, ki vsebujejo zanikanje, kot je npr. »*Nimam pravega apetita*«. Zato so jih izpolnjevali ustno, odgovore pa je zapisoval strokovni delavec. Povprečni čas reševanja je bil trideset minut.

Rezultati z interpretacijo

Že sam izbor vzorca otrok s posebnimi potrebami, ki je zelo specifičen (zlasti skupina otrok, ki prejemajo dodatno strokovno pomoč), je napovedal uporabo neparometričnih testov, vendar sem želela preveriti svoja predvidevanja. S Kolmogorov-Smirnovim testom sem preverila normalnost porazdelitve vrednosti spremenljivk.

Ugotovila sem, da je vrednost Kolmogorov-Smirnov Z izredno visoka (0,000) pri vseh 112 oz. 113 postavkah, kar kaže na večjo asimetrijo. Pri izmerjenih vrednostih skupin postavk so vrednosti nižje, vendar še vedno na ravni statistične pomembnosti 0,05.

Prva hipoteza je potrdila predvidevanja, da so učenci v prilagojenem programu (nižji izobrazbeni standard) uspešnejši na šolskem področju. Ti učenci so v programu, ki ga dejansko zmorejo. Nekateri otroci pri svojem šolskem delu doživijo tudi svoje prve večje uspehe.

Učenci v rednem programu zaradi številnih primanjkljajev, ki jih imajo, dosegajo slabše učne rezultate. Pri tem poudarjam, da je slab učni uspeh pomemben dejavnik tveganja pri razvoju čustvenih in vedenjskih težav. Atkinson in Hornby (2000, po Ayers in Gray, 2002) ter Poulou in Norwich (2000) so razmišljali podobno, ko so med značilnostmi otrok s čustvenimi in vedenjskimi primanjkljaji navedli tudi, da je njihovo vedenje slabše prilagojeno šolskim okoliščinam, manj se trudijo pri šolskem delu in manj se tudi učijo. Učitelji in drugi strokovni delavci, ki delajo z otroki s posebnimi potrebami, so ocenili tudi, da so učenci v prilagojenih programih srečnejši.

Rezultati dosegajo visoko statistično pomembnost.

Zorc Maver (1991) je opozorila, da so glavna merila v šolah, ki vplivajo na proces zaznavanja določenega vedenja kot odklonskega šolska uspešnost, status pri-

ljubljenosti in konformnosti. Raziskave so pokazale, da so učenci, ki ne dosegajo storilnostnih in šolskih vedenjskih zahtev, ocenjeni kot potencialni devianti. Učenci s slabim statusom v vseh treh dimenzijah imajo tudi negativno samopodobo, ki se kaže v neprilagojenih oblikah vedenja, čustvovanju in motivaciji.

Erol, Simsek in Münir (2009) so na podlagi raziskav, ki so jih opravili pri otrocih s posebnimi potrebami, ugotovili, da imajo uspešnejši učenci manj težav na vedenjskem in čustvenem področju.

Pri drugi hipotezi so se velike statistično pomembne razlike pokazale zlasti pri lestvici *somatske težave*, pri kateri so učenci s posebnimi potrebami iz rednega programa potožili, da imajo več težav z glavoboli, bolečinami v želodcu, s slabostjo ter problemi s kožo. Učenci so navedli tudi, da so bolj zaskrbljeni, strah jih je šole, imajo pretiran občutek krivde ter slabe ocene.

Na razvoj številnih težav na čustvenem in vedenjskem področju vplivajo različni dejavniki, ki jih zasledimo pri učno manj uspešnih otrocih. Nekateri učenci se tako ob konstantni šolski neuspešnosti umikajo vase, poveča se zaskrbljenost, tesnoba, pojavlja se anksioznost, somatske težave, lahko tudi depresivno razpoloženje. Internalizirane težave so bolj zaskrbljujoče, ker jim navadno ne posvečamo toliko pozornosti kot pa hitreje opaznim (»bolj motečim«) eksternaliziranim oblikam vedenja (Felton idr., 1987, po DuPaul in Stoner, 2003).

Učenci v rednem programu so pri samooceni navedli tudi, da imajo več težav pri koncentraciji ter pozornosti, pitju alkohola brez odobritve staršev, bolj so ljubosumni, pogosteje se stepejo, pa tudi drugim grozijo. Te ugotovitve se ujemajo tudi s spoznanji iz prakse, ko učence s posebnimi potrebami večkrat prepozno prešolajo v ustreznejše programe oz. imajo več težav pri šolanju v nižjih poklicnih šolah.

Še boljše diskriminira vprašalnik za učitelje (TRF), zlasti pri lestvicah *depresivnost/umik*, *somatske težave*, *socialni problemi*, *motnje pozornosti*, *vedenje*, *usmerjeno v kršenje pravil in agresivnost*, pri katerih so strokovni delavci pri učencih s posebnimi potrebami v rednih programih opazili številne težave. Statistično pomembne razlike pa so se pokazale tudi pri nekaterih postavkah lestvice *anksioznost in motnje mišljenja*.

Ugotovimo lahko, da imajo učenci v rednem programu več težav s pozornostjo, ki se največkrat identificirajo v šoli zaradi učne neuspešnosti. Pri tem je treba opozoriti tudi na komorbidnost hiperaktivnosti in deficita pozornosti z agresivnostjo, socialnimi težava-

mi, disocialnim vedenjem, depresivnostjo ter drugimi motnjami. Iz vprašalnika je razvidno, da so učitelji pri učencih zaznali več eksternaliziranih oblik vedenja (kot učenci sami), saj smo pri svojem delu v šolah na njih bolj pozorni.

Potrdila so se tudi moja predvidevanja, da se čustvene in vedenjske težave kažejo različno, tako preko internaliziranih ali pa preko eksternaliziranih oblik vedenja.

Učenca s posebnimi potrebami so učitelji in strokovni delavci v rednem programu podrobno opisali:

1. je zaprt vase, rajši je sam, brez energije, malo je stvari, v katerih uživa, je bolj nesrečen, žalosten in depresiven;
2. pojavljajo se slabost, glavobol, bolečine v želodcu, vrtoglavica in utrujenost brez razloga;
3. je osamljen in ima težave v odnosih z drugimi, je nepriljubljen in odvisen, drugi ga dražijo, ima slabo koordinacijo;
4. je preveč otročji, moti vrstnike in pouk, ne zmore se koncentrirati, zbežan in nemiren, sanjari, težko sledi navodilom, reagira impulzivno, se prepira, ima težave z učenjem, ima slabe ocene, ne dokonča stvari, neodgovoren, zmeden, brezvoljen, gleda v prazno;
5. je sumničav, nagaja, je neposlušen, potrebuje pozornost;
6. krši pravila, zamuja, laže, ne občuti krivde, »slaba družba«;
7. strah ga je šole in je nervozen.

Pomembni se mi zdijo tudi rezultati v delu, v katerem se prekrivajo z mladostnikovo samooceno, zlasti lestvica *somatske težave*. Tako učenci kot učitelji so navedli, da imajo otroci s posebnimi potrebami v rednem programu več težav z glavoboli, s slabostjo in z bolečinami v želodcu. Spregovorili so tudi o težavah s koncentracijo, strah jih je šole in imajo slabe ocene.

Erol, Simsek in Münir (2009) so na podlagi izsledkov raziskav poudarili, da pri dekletih zasledimo veliko več internaliziranih oblik težav; iz vprašalnikov učiteljev pa je še razvidno, da so pri fantih zasledili večje težave pri eksternaliziranih oblikah vedenja. Do podobnih ugotovitev so z raziskavami prišli tudi Petot, Petot in Achenbach (2008), ki so navedli, da so dekleta višje rezultate dosegle na lestvicah *umik, somatske težave in anksioznost/depresivnost*, fantje pa na lestvicah *agresivnost in vedenje, usmerjeno v kršenje pravil*. Iz moje raziskave so razvidni podobni rezultati. Dekleta so zabeležila višje rezultate na lestvicah *somatske težave* (vrtoglavost, bolečine po telesu, problemi z očmi

Pri drugi hipotezi so se velike statistično pomembne razlike pokazale zlasti pri lestvici somatske težave, pri kateri so učenci s posebnimi potrebami iz rednega programa potožili, da imajo več težav z glavoboli, bolečinami v želodcu, s slabostjo ter problemi s kožo.

in kožo), *anksioznost/depresivnost* (pogosto jočem, občutja manjvrednosti, razmišljanja o samomoru) in na področju *internaliziranost*. Pri somatskih težavah so lahko v ozadju tudi predmenstrualne težave, vendar ne smemo pozabiti, da pomembno sovplivajo slabši učni uspeh, težave v odnosih z vrstniki, spol (dekleta), čustvene težave, pojavljanje depresivnih simptomov in področje internaliziranih težav (Coie, 1992, po Ialongo, Vaden-Kiernan and Kellam, 1998).

Fantje so sebe ocenili višje na nekaterih postavkah lestvic *agresivnost in vedenje* (pretepi, trmoglavost), *usmerjeno v kršenje pravil*. Če primerjamo njihove rezultate z oceno učiteljev in strokovnih delavcev, lahko ugotovimo, da so pedagoški delavci pri fantih zasledili še več težav pri eksternaliziranih oblikah vedenja (krši pravila, pogosto se stepe, eksplozivnost, nagajanje, hitro zapade v frustracijo, ima napade besa, »slaba družba«).

Zaskrbljujoče pa so tudi ugotovitve učiteljev pri dekletih, saj so statistično višje rezultate dosegle na lestvicah *anksioznost/depresivnost* (zlasti postavke zaskrbljenost, občutja krivde), *umik/depresivnost* (ne želi se pogovarjati z drugimi, zaprt je vase, sramežljivost), *somatske težave* (vrtoglavica, glavobol) in *lestvica internaliziranost*. Podobne rezultate lahko razberemo tudi, če upoštevamo dejavnika spol in šola. Dekleta s posebnimi potrebami iz rednih programov so dosegle statistično višje rezultate na prej navedenih lestvicah (najvišjo statistično pomembnost dosegajo postavke negotovost, sramežljivost, nima energije, depresivnost, zaskrbljenost, strah ga je šole, vrtoglavost, problemi s kožo).

Ob tem je treba poudariti, da tudi spolne razlike nakazujejo potrebo po specifični in individualizirani obliki dodatne strokovne pomoči, zlasti ker se pri internaliziranih težavah »skrivajo« problemi, ki so največkrat neopazni. Na področju ustreznega ukrepanja pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se mi zdi, da imajo poleg vloge defektologov pri pomoči za odpravljanje primanjkljajev na učnem področju pomembno vlogo tudi strokovnjaki, kot so psihologi in socialni pedagogi, ki so pogosto (v moji raziskavi so kot izvajalci dodatne strokovne pomoči največkrat navedeni defektologi) spregledani pri načrtovanju pomoči.

Iz ocen učencev so razvidne statistično pomembne korelacije med slabšim učnim uspehom (oz. posameznimi predmeti) in postavkami ter pripadajočimi lestvicami razen pri lestvici *umik/depresivnost*.

Po oceni otrok najvišje korelira postavka *imam slabe ocene*. Pri nadaljnjem delu z otroki s posebnimi potrebami pa se mi zdi pomemben podatek povezano-

sti slabih šolskih ocen z nekaterimi internaliziranimi težavami, kot so *somatske težave*, zlasti glavoboli (pomembno pa korelirata tudi slabost in problemi s kožo).

Zmerna stopnja povezanosti se je pokazala tudi pri nekaterih postavkah lestvic *motnje pozornosti in vedenje, usmerjeno v kršenje pravil*. Tu so otroci potožili nad slabšo koncentracijo, navedli pa so tudi več težav z alkoholom.

Višje korelacije z eksternaliziranimi oblikami vedenja in slabšim učnim uspehom sem zasledila pri ocenah učiteljev, pri katerih so se najvišje korelacije pokazale pri lestvici *motnje pozornosti*, zlasti pri postavkah *ne uspe dokončati dela, ne zmore se koncentrirati, težko sledi navodilom, ima težave z učenjem, ima slabe ocene ter brezvoljen je in nemotiviran je za delo*. Slab učni uspeh se povezuje tudi z lestvicami *somatske težave in vedenje, usmerjeno v kršenje pravil* ter pri postavkah lestvic *agresivnost, socialne težave in umik/depresivnost*.

Spodbudno je, da so strokovni delavci opazili tudi nekatere težave, ki zadevajo internalizirano vedenje, čeprav sem še vedno mnenja, da bi morali v področje dodatne strokovne pomoči poseči strokovnjaki iz širšega spektra ustrezne opore in svetovanja.

Primer iz prakse: trinajstletni fant Jaka

Na našo šolo je bil precej pozno prešolan trinajstletni fant Jaka, pri katerem so bile vedenjske in čustvene težave že močno utrjene (na primarne težave z deficitom pozornosti in hiperaktivnostjo ter znižanimi učnimi sposobnostmi so se utrdile še sekundarne), prisotno je bilo tudi fizično nasilje in zavračanje od vrstnikov, učenec pa je imel težave tudi v odnosih z učitelji. Za učenca smo pripravili individualizirani program, delo je timsko potekalo na vseh ravneh. Z učitelji smo imeli skupna izobraževanja in tedenska srečanja, na katerih smo poenotili delo in pravila, na štirinajst dni pa smo izvajali tudi skupne sestanke s starši in z učencem, na katerih smo analizirali delo ter skupaj z mladostnikom zastavljali manjše cilje. Jaka je s svetovalno delavko vzpostavil osebni odnos, predvsem pa smo vložili veliko truda, da smo vsi učitelji sprejeli učenca takšnega, kot je, ter gradili na njegovih močnih področjih (glasba, šport). Pri individualnem delu sva se učila asertivnosti in vnašala elemente vedenjsko kognitivne terapije ter restitucije; mediacije smo se poslu-

Dekleta so zabeležila višje rezultate na lestvicah somatske težave (vrtoglavost, bolečine po telesu, problemi z očmi in kožo), anksioznost/depresivnost (pogosto jočem, občutja manjvrednosti, razmišljanja o samomoru) in na področju internaliziranost.

ževali vsi v razredu. Preko socialnega učenja smo skupaj z vsemi učenci v razredni skupnosti izvajali igre vlog, poudarili smo izboljšanje medsebojnih odnosov in sodelovanje, učili smo se podajati pozitivna povratna sporočila (izboljšala se je medsebojna interakcija). Pomembno pri našem delu je bilo, da smo imeli jasna pravila, pri katerih smo bili dosledni vsi, učitelji smo učenca spremljali ves čas, pri delu z mladostnikom pa smo izhajali iz njegovega pozitivnega vedenja. Strokovni delavci smo se jasno dogovorili, kdo bo kaj izvajal, predvsem pa smo si zastavili realne cilje. Pomembno je bilo tudi, da je učenec doživel prve uspehe tako na učnem področju kot tudi na številnih športnih tekmovanjih, katerih se je uspešno udeležil. Mladostnik je bil končno v programu, ki ga je dejansko zmogel. Zaradi manjšega števila otrok in posledično dela v manjših skupinah je mladostnik napredoval tudi na socializacijskem področju. Ob tem je treba dodati, da smo dejansko lahko izvajali tisto, kar imajo šole že v vzgojnih načrtih, le da so v šolah z nižjim izobrazbenim standardom vzgojni cilji lažje dosegljivi, ker delo poteka v manjših skupinah in pri delu nismo v tolikšni meri obremenjeni s storilnostno naravnanim učnim načrtom.

Primer iz prakse: dvanajstletno dekle Neža

Kot svetovalna delavka sem nudila pomoč dekletu, ki je imelo težave s socialno anksioznostjo. Hude težave v družini, prepletene z nasiljem in alkoholom, šolski neuspeh, občutki krivde zaradi odhoda v rejništvo in zavračanje vrstnikov so vplivali na njeno nizko samopodobo. Pri njej sta bili prisotni težnja po ugajanju med vrstnicami (samoiniciativno je dajala denar) in pa tesnoba v socialnem kontaktu (ki jo je prekrila s pretiranim govorom). Začeli sva z delom na njenih močnih področjih. Prve uspehe je doživela na športnih tekmovanjih, z uveljavitvijo tudi na učnem področju pa se je zmanjšala trema pred ocenjevanjem (zlasti govorni nastopi). S starši in z njo smo skupaj predelovali njena občutja krivde (bila je prepričana, da je ona razdrila družino). Neža sem učila razumeti in sprejeti svoja čustva, verbalizirali sva njena negativna razmišljanja in skupaj zastavili nove cilje. Individualno delo sva nadgradili z vključitvijo v skupino za dekleta, ki jo na naši šoli redno izvajamo v okviru socialnega učenja. Tako so vrstnice spoznale dekle in jo sprejele, izboljšala se je tudi njena samopodoba in samospoštovanje, saj poudarek dajemo utrjevanju medsebojnih odnosov, predvsem pa sta v skupini močno prisotna element pozitivnih povratnih sporočil in podajanje mnenja vrstnic, ki je zelo pomemben pri oblikovanju osebnosti mladostnice.

Sklepne ugotovitve in priporočila za delo

Ugotovila sem, da so zaskrbljujoče zlasti težave pri mladostnikih s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah na internaliziranem področju (predvsem dekleta), saj so največkrat prikrite. Ob tem je treba poudariti potrebo po večjem vključevanju drugih strokovnjakov v proces zagotavljanja dodatne strokovne pomoči.

Učenci s posebnimi potrebami iz rednih programov imajo tudi več težav z agresivnim vedenjem, s kršenjem pravil, z motnjami pozornosti in s socialnimi težavami. Slab učni uspeh pomembno korelira z vsemi lestvicami.

Kot sem že navedla v svojem primeru, je pomembno dosledno timsko delo na vseh ravneh, tako z otrokom kot tudi z učitelji in s starši, pri čemer so pomembni realni cilji ter jasni dogovori in pravila, ki jih spoštujemo vsi. Seveda je v rednih šolah pomoč v takšni obliki težko izvedljiva zaradi poudarka na učnem področju in velikega števila otrok v skupini.

Za nekatere učence je ustrezno, da jih vključimo v redne oddelke osnovnih šol, dejstvo pa je, da ni za otroka vedno najbolje, da ga vključimo v redni program »za vsako ceno«.

Prepozno prešolanje je naslednja težava, s katero se srečujemo pri delu z mladostniki v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom, saj so pri nekaterih najstnikih težave na vedenjskem in čustvenem področju že močno utrjene. Pri tem imajo pomembno vlogo svetovalni delavci v rednih šolah, ki skušajo pomagati

Pomembno pri našem delu je bilo, da smo imeli jasna pravila, pri katerih smo bili dosledni vsi, učitelji smo učence spremljali ves čas, pri delu z mladostnikom pa smo izhajali iz njegovega pozitivnega vedenja.

staršem pri sprejemanju otrokove drugačnosti.

Medvrstniški odnosi imajo pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove osebnosti in utrjevanju samopodobe, zato menim, da je to področje, kateremu moramo posvetiti še več pozornosti z najrazličnejšimi preventivnimi programi.

Sami rezultati moje raziskave lahko služijo kot potrditev naših predvidevanj o čustvenih in vedenjskih težavah otrok s posebnimi potrebami ali kot dodatna pomoč pri načrtovanju dela in oblikovanju ciljev z otroki s posebnimi potrebami v naših šolah.

Čeprav smo z inkluzijo oz. integracijo otrok že dobro zaživel, bi morali biti pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami še posebno pozorni na otroka in dejansko izhajati iz njegovih potreb. Dejstvo je, da je delo v prilagojenih programih ustrezno zastavljeno, za področje dodatne strokovne pomoči pa menim, da bi ga bilo treba v prihodnje še dodelati.

Naj se spet vrnem na začetek, zaradi česar sem začela to raziskavo. Zaradi otrok. Če želimo otroku dejansko pomagati, je potrebno timsko sodelovanje na vseh ravneh: starši, učitelji in - najpomembnejše - otroci. Potrebno je postopno in dosledno delo na vseh področjih, na katerih so strokovnost, sodelovanje in avtonomija učitelja pomembna izhodišča, ki pa segajo že v drugo raziskavo.

Literatura

1. Achenbach, M. T., Rescorla, L. A (2005). *Manual for the School-Age Forms & Profiles*, University of Vermont.
2. Ayers, H in Gray, F. (2002). *Vodenje razreda. Za učinkovito delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Educy.
3. DuPaul, J. G., Stoner, G. (2003). *ADHD in the Schools. Assessment and Intervention Strategies*. The Guilford Press. New York.
4. Erol, N., Simsek, Z. in Münir, K. (2009). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: Challenges and hope in the twenty-first century. *European Child&Adolescent Psychiatry*, 19(2):113-124.
5. Ialongo, N. S., Vaden-Kiernan, N., Kellam, S. (1998). Early Peer Rejection and Aggression: Longitudinal Relations with Adolescent Behavior. *Journal of developmental and Physical Disabilities*, 10 (2), 199-213.
6. Mesar Bogovič, M. (2004). *Diagnostika duševno manj razvitih oseb: specialistično delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Massnahmen*. Stuttgart, Berlin, Koeln: Kohlhammer.
8. Petot, D., Petot J. M., Achenbach, T. M. (2008). Behavioral and Emotional Problems of Algerian Children and Adolescents as reported by Parents. *European Child&Adolescent Psychiatry*, 17(4), 200-208.
9. Poulou, M., Norwich, B. (2000). Teachers perception of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European journal of special needs education*, 15 (2), 171-187.
10. Škrlić, A. (2010). Agresivno vedenje v osnovni šoli: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Tomori, M. in Zihlerl, S. (1999). *Psihiatrija*. Ljubljana: Medicinska fakulteta Univerze v Ljubljani.
12. Zorc Maver, D. (1991). Šolski sistem - proizvajalec odklonskosti? *Iskanja*, 11(8), 39-45.
13. Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihiatrija (od dojenčke do adolescencije)*. Zagreb: Naklada SLAP.

Kaj vpliva na izbiro srednješolskega programa

Mateja Verdinek Žigon, Šolski center Ravne, Srednja šola Ravne
mateja.verdinek@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Vsako leto so devetošolci pred pomembno odločitvijo, kam naprej. V prispevku predstavljam anketo, opravljeno na informativnem dnevu na Srednji šoli Ravne, ter anketo, opravljeno na koroških osnovnih šolah, in ju primerjam z dejanskim stanjem prijav v programe na Srednji šoli Ravne. Sprašujem se, kaj vpliva na odločitve devetošolcev in kako jim pomagati pri odločanju.

Gljučne besede: karierna orientacija, vpis v srednjo šolo, promocija šole, svetovalna služba.

What influences the upper secondary school choice?

● **Abstract:** Ninth-grade students have to face an important decision every year: Where to go next? The article presents a survey carried out during the information day at upper secondary school Srednja šola Ravne and a survey carried out in elementary schools in the region of Koroška. Furthermore, the survey is then compared to the actual situation of enrolment into the programmes of the upper secondary school Srednja šola Ravne. I am interested in what influences the ninth graders' decision and how one can help them.

Keywords: carrier orientation, upper secondary school enrolment, school promotion, school counselling

Svetovalna služba in karierna orientacija

»Svetovalna služba v vrtcu oziroma šoli pomaga in sodeluje s svojim posebnim strokovnim znanjem in na tej osnovni podlagi opravlja posebna strokovna dela, ki so za čim bolj uspešno in kvalitetno uresničevanje zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev pomembna in potrebna.« (Programske smernice, str. 8)

Svetovalna služba preko treh osnovnih vrst dejavnosti (dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije) pomaga vsem udeležencem v vrtcu oziroma šoli (otrokom, učencem, vajencem, dijakom, vzgojiteljem, učiteljem, vodstvu, staršem) in z njimi sodeluje na teh področjih vsakdanjega življenja in dela v vrtcu oz. šoli:

- učenje in poučevanje;
- šolska kultura, vzgoja, ozračje in red;
- telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj;
- šolanje in poklicna orientacija;
- socialno-ekonomske stiske. (Programske smernice, str. 14-15).

Poklicno oz. karierno svetovanje, ki je eno izmed nalog svetovalne službe, izvajamo svetovalni delavci v osnovnih in srednjih šolah različno. Sam pojem »karierno svetovanje« je pojem, ki ga ni lahko opredeliti. V praksi se svetovanci (dijaki, učenci) ne zatekajo h kariernemu svetovalcu samo z željo po pomoči pri problemih, povezanih s kariero, ampak tudi z željo po pomoči pri globljih osebnih problemih. Jennifer M. Kidd poudarja, da mora definicija kariernega svetovanja zato vsebovati tudi komponente, ki se ne nanašajo neposredno na kariero. Karierno svetovanje opredeli kot trajno interakcijo svetovalca in njegove stranke, ki vključuje uporabo psihološke teorije in vrsto komunikacijskih veščin (M. Kidd, 2009). V okviru kariernega svetovanja svetovalni delavec izvaja različne dejavnosti, s katerimi dijakom pomaga pri spoznavanju njihovih lastnosti, sposobnosti in želja ter različnih možnosti, ki jih imajo na voljo v okolju in času, v katerem prebivajo. Ob tem imamo na šolah možnost podpore na zavodu za zaposlovanje in na centru za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS).

Vsekakor izbira poklica - in s tem izobraževanja - ni lahka odločitev. Vsako leto se število učencev v zaključnih razredih osnovnih šol zmanjšuje, prostih mest v srednješolskih programih pa ostaja veliko. Starši in otroci se zagotovo srečujejo s številnimi vprašanji, na katera večkrat ni preprostega odgo-

vora. Informacije o možnostih pridobivajo na različne načine.

Da bi staršem in otrokom omogočili čim boljše poznavanje poklicev in možnosti izobraževanja, na naši šoli izvajamo informativne dni, ki vsako leto februarja potekajo v petek in soboto.

Analiza opravljenih anket

Ob vsakoletnem izvajanju informativnih dni, vpisov in spremljanja trendov sem se odločila za mini raziskavo, ki sem jo izvedla s pomočjo podatkov:

- pridobljenih na informativnem dnevu Srednje šole Ravne;
- pridobljenih z anketo, ki sem jo poslala vsem koroškimi osnovnim šolam;
- o dejanskem številu prejetih vpisnic za posamezni program v šolskem letu 2011/12.

Na Koroškem je 17 osnovnih šol in 21 podružničnih šol, katere v šolskem letu 2011/12 obiskuje 5.830 šolo-obveznih otrok. V obravnavanem šolskem letu je 666 devetošolcev. Obstajata dva centra srednjih šol, in sicer:

- Šolski center Slovenj Gradec, ki je na dveh lokacijah v Slovenj Gradcu in na Muti ter razpisuje programe trgovec, ekonomski tehnik, gimnazija, obdelovalec lesa, mizar, gastronomske in hotelske storitve, gastronomija in turizem, bolničar negovalec, zdravstvena nega, predšolska vzgoja in okoljevarstveni tehnik;
- Šolski center Ravne, ki združuje Gimnazijo Ravne, ki izobražuje za program gimnazija, in Srednjo šolo Ravne, na kateri izvajamo programe pomočnik v tehnoloških procesih, oblikovalec kovin orodjar, avtoserviser, mehatronik operater, metalurg, strojni tehnik, elektrotehnik in tehnik računalništva.

Ob informativnem dnevu smo na Srednji šoli Ravne med obiskovalce razdelili anketo in jih prosili, da nam odgovorijo na nekaj vprašanj. Zanimalo nas je, iz katere osnovne šole prihajajo in za kateri program se zanimajo. V času informativnih dni je našo šolo obiskalo 119 učencev. Največ se jih je zanimalo za program strojni tehnik (37 učencev), najmanj pa za program metalurg in za nižje poklicno izobraževanje (za vsak program po dva učenca). V tabeli prikazujem posamezne rezultate še za druge programe, ki jih izvajamo na Srednji šoli Ravne. Največ dvajset učencev je bilo z Osnovne šole Neznanih talcev Dravograd, kar pomeni 40,8 odstotka devetošolcev s te šole. Trinajst jih je bilo z Osnovne šole Franja Goloba Prevalje, kar pomeni 20 odstotkov devetošolcev te šole. Dvanajst obiskovalcev je prišlo z Osnovne šole Preži-

Na podlagi zbranih rezultatov sklepam, da na informativne dneve prihajajo že odločeni dijaki, saj je število zelo podobno dejanskemu številu prijavljenih dijakov

hovega Voranca, kar je 20,3 odstotka vseh devetošolcev te šole. Deset jih je bilo z Osnovne šole Koroški jeklarji Ravne (17,24 odstotka devetošolcev) in deset z Osnovne šole Muta (24,4 odstotka devetošolcev).

Pred informativnim dnevom smo ob koncu šolskega leta 2010/11 takratne osmošolce, sedanje devetošolce prosili, da izpolnijo anketo o zanimanju za srednješolske izobraževalne programe. Prosili smo jih, če se opredelijo za program, ki bi ga izbrali za vpis v srednjo šolo, če bi bila možnost izobraževanja v domačem kraju. Na anketnem listu so bili navedeni vsi obstoječi programi, ki se v tem šolskem letu izvajajo na območju Republike Slovenije. Učenci so se odločili za tri programe in so jih tudi razvrstili po interesu. Številko 1 je dobil tisti, ki bi ga najprej izbrali, z 2 so označili tistega, ki bi ga izbrali kasneje, in s 3 tistega, ki bi ga izbrali nazadnje. Posebej smo navedli vse srednje strokovne in vse poklicne programe. Vrnjenih in analiziranih je bilo 412 izpolnjenih anketnih vprašalnikov.

Med štiriletnimi programi je bil najpogostejši odgovor gimnazija (192-krat je bil ta program izbran za vpisani program), najmanj pogost odgovor je bil geodetski tehnik. V tabeli prikazujem pogostost odgovorov za programe, ki jih izobražujemo na naši šoli. Največkrat je bil izbran program tehnik računalništva. Program, ki bi ga najverjetneje izbrali kot prvi program, na katerega bi se vpisali, je bil 149-krat izbran program gimnazija. Program tehnik računalništva so 31-krat izbrali za prvo mesto, program elektrotehnik 18-krat in program strojni tehnik 16-krat.

Pri triletnih programih so se učenci najpogosteje odločali za program frizer, to je tudi program, ki ga ne izvajamo nikjer na Koroškem. Program avtoserviser je bil izbran 32-krat, najmanj (trikrat) pa so bili izbrani programi klepar, krovec, slikopleskar in živilec.

Med vsemi štiriletnimi in triletnimi programi so obstajali tudi programi, ki jih ni izbral nihče. Ti so mlekar, polagalec keramičnih oblog in tehnik optik.

Rezultati, pridobljeni z anketo, so v tabeli prikazani v stolpcu anketni vprašalnik. Ugotavljam, da širjenje različnih programov na Koroškem ne bi bilo smiselno, razen mogoče programa frizer, ki je bil izbran 40-krat. Bolj pomembno je, da še naprej izboljšujemo kakovost, prepoznavnost in osveščanje širše javnosti.

Čas za prijavo za vpis v prvi letnik srednješolskih programov je letos potekel 23. marca. Število prijav, ki smo jih prejeli za programe na Srednji šoli Ravne, prikazujem v zadnjem stolpcu v tabeli. Poleg tega so iz tabele razvidni podatki, ki so bili pridobljeni na informativnem dnevni in s pomočjo anketnega vprašalnika.

Program	Skupaj obisk na informativnem dnevni	Anketni vprašalnik	Dejansko stanje prijav
Tehnik računalništva	30	87	29
Strojni tehnik	37	35	37
Elektrotehnik	16	32	13
Obikovalec kovin orodjar	3	7	4
Mehatronik operater	13	29	13
Avtoserviser	16	32	16
Metalurg	2	7	2
Skupaj poklicna šola	34	75	35
Pomočnik v proizvodnih procesih	2		5
Skupaj	119	229	119

Primerjava podatkov, dobljenih na informativnem dnevni, in dejanskim vpisom kaže, da lahko že glede na obisk informativnih dni sklepamo in predvidevamo, kam se bodo prijavljali devetošolci. Za natančnejšo analizo bi bilo treba spremljati trende več let.

V anketi so učenci odgovarjali tudi na vprašanje, kaj najbolj vpliva na to, kateri program oz. šolo bodo izbrali. Izbirali so med že naštetimi možnostmi, odgovarjali pa so na tristopenjski lestvici (1 pomeni ima največji vpliv, 2 ima srednji vpliv, 3 ima najmanjši vpliv med temi tremi).

Od 412 prejetih odgovorov jih je 187 (45,4 %) odgovorilo, da ima največji vpliv zanimanje za program, na drugem mestu je mnenje staršev 86 (20,9 %) in nato možnost zaposlitve 77 (18,7 %).

Najbolj			
Mnenje staršev	86		20,9 %
Mnenje sošolcev	3		0,7 %
Mnenje prijateljev	41		1 %
Oddaljenost kraja od šole	19		4,6 %
Zanimanje za programe	187		45,4 %
Možnost zaposlitve	77		18,7 %
Možnost štipendije	19		4,6 %
Dobre informacije o šoli	91		2,2 %
Mnenje šolske svetovalne	81		1,9 %

Za srednji vpliv so določili iste kriterije, le v drugem vrstnem redu: možnost zaposlitve 127, mnenje staršev 88 in zanimanje za program 44.

Srednje

Mnenje staršev	88		21,4 %
Mnenje sošolcev	14		3,4 %
Mnenje prijateljev	14		3,4 %
Oddaljenost kraja od šole	37		9 %
Zanimanje za programe	44		10,7 %
Možnost zaposlitve	127		30,8 %
Možnost štipendije	42		10,2 %
Dobre informacije o šoli	36		8,7 %
Mnenje šolske svetovalne	10		2,4 %

Za najmanjši vpliv med tremi izbranimi vplivi so določili mnenje staršev 125, nato možnosti zaposlitve 56 in nato možnost štipendiranja 54.

Najmanj

Mnenje staršev	125		30,3 %
Mnenje sošolcev	20		4,9 %
Mnenje prijateljev	22		5,3 %
Oddaljenost kraja od šole	47		11,4 %
Zanimanje za programe	21		5,1 %
Možnost zaposlitve	56		13,6 %
Možnost štipendije	54		13,1 %
Dobre informacije o šoli	46		11,2 %
Mnenje šolske svetovalne	21		5,1 %

Mnenje staršev je uvrstilo 299 učencev med tri najpomembnejša dejstva, ki odločajo o tem, kateri študijski program bodo izbrali. Drugi, največkrat izbrani vpliv, je možnost zaposlitve (260), šele na tretjem mestu je zanimanje za program (252).

Na podlagi zbranih rezultatov sklepam, da na informativne dneve prihajajo že odločeni dijaki, saj je število zelo podobno dejanskemu številu prijavljenih dijakov. Učence in njihove starše bi bilo treba še pred informativnim dnem natančno in načrtno seznanjati z možnostmi in izbirami, ki jih imajo. To izvajajo svetovalne delavke na osnovnih šolah, čeprav je anketa pokazala, da je mnenje svetovalnih delavk manj pomembno in skoraj ne odloča o tem, kateri program bodo izbrali.

Starši imajo na izbiro izobraževanja in poklica izjemen vpliv, kar je pokazala tudi anketa, ki smo jo izvedli. Smiselno bi bilo najti načine, kako primerno informirati starše, da bi se izognili vplivom, ki jih navaja Oman v svoji knjigi kot najpogostejše negativne elemente v družini, ki so prisotni pri odločitvi za izbiro izobraževalnega programa, oz. kako bi čim bolj zmanjšali te vplive:

- napačni nazori o delu nasploh kot tudi o poklicih in v zvezi s tem tudi zastarela stališča do izbire poklica,
- nazori o družbenem uglednem in družbeno neuglednem delu, o spoštovanih in nespoštovanih poklicih, o višjih in nižjih poklicih, o čistih in umazanih poklicih itd.,
- nepoznavanje poklicnih področij in bistvenih zahtevnosti posameznih poklicev,
- šolanje za vsako ceno zaradi ugleda družine,
- nerealna presoja lastnosti lastnega otroka,
- indiferentnost ali celo popolna pasivnost staršev, kar zadeva njihovo pomoč pri reševanju problematike izbire poklica (Oman, 1976: 146).

Sklep

Na srednji šoli Ravne poskušamo te negativne elemente zmanjšati:

- s tehniškimi dnevi, na katere povabimo osnovnošolce, ki nato preživijo dan na naši šoli. Spoznajo programe, ki jih ponujamo, spoznajo tudi kate spretnosti in veščine so potrebne v posameznih programih in poklicih, preizkusijo se v osnovah programiranja, spoznajo osnovna električna vezja in osnove oblikovanja materialov (izdelajo si izdelek iz žice);
- z lego bumom, ki je tekmovanje, namenjeno osnovnošolcem; poteka v dveh kategorijah: prva kategorija so devetošolci, druga kategorija pa učenci od šestega do osmega razreda. V okviru tekmovanja si izdelajo robota in zanj pripravijo program, nato s pripravljenim izdelkom tekmujejo po vnaprej začrtani progi;
- s projektom RES tehnika, pri katerem dijaki ključnih letnikov naše šole predstavijo svoje projekte splošni in strokovni javnosti;
- s tehniškimi dnevi na osnovnih šolah. Na osnovni šoli pripravimo delavnice s področja strojništva, elektrotehnike in računalništva. Delavnice so primerne za učence od šestega razreda naprej. V tem času si učenci izdelajo izdelke s posameznih področij in na njim primeren način odkrivajo svet tehnike;
- z aktivno udeležbo na roditeljskih sestankih osnovnih šol za devetošolce, na katerih predstavimo svojo šolo in programe, ki jih izvajamo.

Naštete aktivnosti so večinoma usmerjene na učence, bodoče dijake. Smiselno pa bi bilo še razmisliti o aktivnostih, ki bi bolj sistematično in pravočasno informirale starše.

Literatura

1. Čibej, L. (2010). Karierno svetovanje - Slovenija v primerjalni perspektivi. Diplomsko naloga, FDV.
2. Oman, I. (1976). Teorija in praksa poklicnega usmerjanja, Moderna organizacija, Kranj.
3. Kidd, M. J. (2009). Understanding Career Counselling. Great Britain: Sage.

»Dragi učenci, danes bomo govorili o spolnosti.«

Vloga šolske svetovalne službe pri izvedbi spolne vzgoje v šoli

Tajana Brajović, Osnovna šola dr. Ivana Korošca Borovnica
tajanaan@hotmail.com

● **Povzetek:** Zdravje otrok in mladostnikov ter njihovo izobraževanje sta neločljivo povezana. Prav zaradi tega je šola v vlogi vzgojno-izobraževalne ustanove učinkovito okolje za spodbujanje zdravja mladih. Vključevanje vsebin zdravstvene vzgoje v šolo nam omogoča, da temelje preventivnih zdravstvenih programov sočasno posredujemo vsej populaciji otrok in mladostnikov. Šola lahko pri skrbi za spolno in reproduktivno zdravje mladih deluje kot dopnilo družinski vzgoji, storitvam zdravstva in vplivom vrstnikov ter različnih medijev. Šolski svetovalni delavci lahko ob ustrezni strokovni usposobljenosti pripravijo kakovostne dejavnosti v okviru spolne vzgoje in tako tvorno prispevajo k promociji zdravja mladostnikov. Iz ugotovitev o spolnem vedenju slovenskih učencev sklepamo, da znotraj izobraževalnega sistema pri nas potrebujemo kakovostne preventivne programe s področja spolne vzgoje. Na podlagi strokovne literature smo pripravili uro spolne vzgoje za osmošolce in devetošolce, ki jo je šolska svetovalna delavka izvedla v sklopu ure biologije. Evalvacijo ure spolne vzgoje smo izvedli s pomočjo evalvacijskega vprašalnika, ki so ga prostovoljno in anonimno izpolnili učenci. Iz odgovorov na evalvacijski vprašalnik je bilo razvidno, da se učenci zadnjih razredov devetletke zanimajo za informacije o spolnosti, obenem pa je treba v določeni meri še dopolniti njihovo znanje s področja varne spolnosti. Predstavljena so nekatera razmišljanja o spolni vzgoji v šoli pri nas.

Ključne besede: zdravstvena vzgoja v šoli, spolna vzgoja, šolska svetovalna služba.

»Dear students, today's topic is sexuality«

● **Abstract:** The health of our children and adolescents is tightly linked to their education. That is why school provides effective environment when encouraging health with young people. Health education enables school to inform the whole population about how to act preventively. School as such, in its care for reproductive health, can help families, health care system, and it can give advice regarding peer influence and media. On condition, they are well trained, school counsellors are able to prepare quality sexual education programmes and thus contribute to health of adolescents. According to what has been found out regarding sexual behaviour of Slovene students, one can claim that quality preventive programmes within our school system are needed. Based on literature we prepared the sexual education lesson that our school counsellor carried out within Biology class in grades 8 and 9. The students evaluated the lesson via an anonymous questionnaire. The results show that on one hand our students are interested in relevant information but on the other hand their knowledge about safety is not sufficient. At the same time one can learn about different opinions regarding sexual education in our school.

Key words: health education in school, sexual education, school counselling

Zdravje in izobraževanje

Svetovna zdravstvena organizacija (SZO) zdravje opredeljuje kot stanje celovitega telesnega, psihičnega in socialnega blagostanja (SZO, 2011). »Zdravje je neločljivo povezano z učnimi dosežki, s kakovostjo življenja in z ekonomsko produktivnostjo. S tem ko otroci pridobivajo z zdravjem povezano znanje, vrednote, veščine in izkušnje, jih lahko spodbujamo, naj sledijo zdravemu življenju in delujejo kot nosilci sprememb zdravja v njihovih skupnostih.« (Hiroshi Nakajima; SZO, 1997)

Izobraževanje omogoča otrokom, mladostnikom in odraslim pridobivanje akademskega znanja kot tudi specifičnih znanj, stališč in spretnosti, povezanih z zdravjem (SZO, 1997). Prav zadnje so v vseh razvojnih obdobjih ključne za posameznikovo telesno, psihološko in socialno blagostanje. Na uspešno izobraževanje posameznika poleg nekaterih objektivnih dejavnikov (npr. šolskega sistema, naklonjenosti družine šolanju, družbenoekonomskih razmer ipd.) vpliva tudi njegovo zdravstveno stanje v najširšem smislu: ustrezna prehranjenost, infekcije in parazitarne bolezni, telesne in psihološke sposobnosti ter težave, povezane s (tveganim) spolnim vedenjem (npr. zgodnja in nenačrtovana nosečnost, spolno nasilje in spolno prenosljive bolezni).

Kljub temu da v Sloveniji šole v največji meri pojmujejo kot vzgojno-izobraževalne ustanove, v katerih je poudarek na pridobivanju akademskih veščin in znanja, so šole bodisi formalno bodisi neformalno prav tako učinkovito okolje za spodbujanje zdravja otrok in mladostnikov. Šole lahko v vlogi spodbujanja zdravja omogočijo učencem in zaposlenim

orodja in vire za povezovanje med različnimi institucijami in socialnimi strukturami, ki spodbujajo zdravje mladih (SZO, 1997). Vsebine zdravstvene vzgoje je v šolah smiselno posredovati predvsem zato, da temelje preventivnih zdravstvenih programov lahko sočasno posredujemo vsej populaciji otrok in mladostnikov.

Po mnenju Metcalfea in sod. (2010) lahko šole kljub obsežnosti in zapletenosti področja zdravstvene vzgoje pomembno prispevajo k spodbujanju zdravja mladih. Šolski programi so po navedbah SZO (1997) eden najbolj učinkovitih načinov spodbujanja zdravja in človekovega blagostanja po vsem svetu in lahko vključujejo HIV/AIDS in spolno prenosljive bolezni (SPB), nasilje in poškodbe, nenačrtovano nosečnost in slabo reproduktivno zdravje, infekcije in parazitarne bolezni, neustrezno prehranjenost, slabo higieno ustne votline, psihološke težave, težave, povezane s pomanjkanjem telesne vadbe, ter različne odvisnosti (od tobaka, alkohola ali drog).

Kljub temu da v Sloveniji šole v največji meri pojmujejo kot vzgojno-izobraževalne ustanove, v katerih je poudarek na pridobivanju akademskih veščin in znanja, so šole bodisi formalno bodisi neformalno prav tako učinkovito okolje za spodbujanje zdravja otrok in mladostnikov.

Pregled učinkov različnih programov spodbujanja zdravja v šolah je pokazal, da so bili med najbolj učinkovitimi programi spodbujanja duševnega zdravja (vključno s preventivo nasilja in agresivnosti), sledili so jim programi spodbujanja zdravega prehranjevanja in telesne aktivnosti ter programi preprečevanja samomora. Kot najmanj učinkoviti so se izkazali šolski preventivni programi s področja odvisnosti od drog, alko-

hola in tobaka (vse v: Stewart-Brown, 2006). Bralci, ki jih podrobneje zanima ekonomski vidik šolskih programov spodbujanja zdravja otrok in mladostnikov, si lahko več preberejo v poročilu Svetovne zdravstvene organizacije (SZO, 1997).

Zdravstveno vzgojo na šoli lahko izvajajo učitelji ali strokovnjaki z zdravstvenega področja v okviru posebnih tematskih sklopov ali integrirano v šolski program vse šolsko leto (SZO, 1997).

Vloga preventivne dejavnosti šole pri skrbi za spolno in reproduktivno zdravje otrok in mladostnikov

Svetovna zdravstvena organizacija (SZO, 2011) opredeljuje reproduktivno zdravje kot možnost odgovornega, zadovoljivega in varnega spolnega življenja, ki bo posamezniku omogočalo imeti otroke in svobodo pri odločanju, kdaj in kolikokrat bo imel otroke. Iz tega naj bi izhajala tudi pravica pripadnikov obeh spolov, da so informirani in imajo dostop do varnih, učinkovitih in njim sprejemljivih metod uravnavanja rodnosti ter pravico dostopati do primernih storitev zdravstvenega varstva, ki jim bodo omogočale varno nosečnost in najboljše možnosti za rojstvo zdravega otroka.

Vlogo šole pri skrbi za spolno in reproduktivno zdravje mladih lahko vidimo kot pomembno dopolnilo družinski vzgoji, storitvam zdravstva in učinkom vrstnikov ter različnih medijev v družbenem okolju. Pri tem ima šola nedvomno pomemben vpliv z vidika prizadevanj za socialno enakost svojih učencev, saj vsem učencem, ne glede na njihovo pripadnost različnim socialnim skupinam, omogoča pridobivanje ključnih znanj in veščin, ki jim bodo v pomoč pri odločitvah, povezanih s spolnostjo in z varovanjem ter ohranjanjem spolnega in reproduktivnega zdravja. V šolskem okolju lahko naredimo veliko na področju ozaveščanja otrok in mladostnikov o možnostih odgovornega in varnega spolnega vedenja. V preventivnih programih lahko pozornost namenjamo tudi razvijanju socialnih veščin pri učencih, ki so pomembne pri zagotavljanju le-tega (npr. komunikacijskih veščin, asertivnega vedenja, spodbujanja pozitivne realne samopodobe ipd.)

Kljub temu da v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih ugotavljamo upad števila neželenih nosečnosti pri mladostnikih, starih od 15 do 19 let (Pinter, 2003), in - verjetno s tem povezan - porast zanesljivih oblik kontracepcije (Pinter idr., 2006), raziskave pri nas kažejo (Pinter idr., 2006), da je poleg upada mladostniških nosečnosti v letih 1996 do 2004 pri slovenskih sedemnajstletnikih prišlo do desetodstotnega upada upora-

be kondoma, medtem ko je sočasna uporaba kondoma in oralne kontracepcije razmeroma redka (Pinter idr., 2009). To morda kaže, da postajajo prevladujoča kontracepcijska sredstva pri mladih tista, ki ne ščitijo pred okužbo s spolno prenosljivimi boleznimi. Prav te pa so po navedbah Inštituta za varovanje zdravja (IVZ, 2008) v Sloveniji pogoste. Poleg navedenega primerjave spolne aktivnosti slovenskih mladostnikov iz let 1996 in 2004 (Pinter idr., 2009) kažejo, da mladostniki vstopajo v spolne odnose vedno bolj zgodaj. V omejenem časovnem obdobju se je tako povprečna starost pri prvem spolnem odnosu znižala približno za leto in pol (z 18,5 na 17 let). Kot navajajo slovenske avtorice (Drglin, Mihevc Ponikvar in Zupanič, 2011), je treba v Sloveniji optimizirati dostop do zdravstvenega varstva na področju spolnosti, tako da bo ta najbolj prijazen uporabnikom. Cilj preventivnih programov na tem področju naj bo predvsem odgovorno in zrelo vstopanje v spolne odnose ter uporaba zanesljivih metod zaščite pred neželeno nosečnostjo in spolno prenosljivimi boleznimi. V slovenskem prostoru torej potrebujemo kakovostne preventivne programe s področja spolne vzgoje, ki bi jih izvajali tudi na šolah.

A. Grunseit (1997) na podlagi ugotovitev številnih raziskav navaja nekaj ključnih točk, ki so lahko v oporo snovalcem programov spolne vzgoje:

- spolna vzgoja ne spodbuja k povečani spolni aktivnosti;
- kakovostni programi spolne vzgoje spodbujajo odložitev začetka spolne aktivnosti in spodbujajo spolno aktivne mlade k zaščiti pred spolno prenosljivimi boleznimi in neželeno nosečnostjo;
- odgovornega in varnega spolnega vedenja se lahko naučimo;
- s spolno vzgojo je najbolje začeti, preden mladi postanejo spolno aktivni;
- spolna vzgoja naj bo prilagojena tako dekletom kot fantom;
- mladi o spolnem zdravju pridobivajo informacije iz množice različnih virov;
- mladi so razvojno gledano heterogena skupina, zato za vse posameznike ni primeren isti pristop k izvedbi spolne vzgoje.

Spolna vzgoja se nanaša na izobraževanje posameznikov na temo spolnosti, spolnega zdravja in spolno prenosljivih bolezni (Macfarlane, 2005). Kakovostna spolna vzgoja nedvomno lahko prispeva k oblikovanju posameznikove identitete na področju spolnosti, njegovih stališč do spolnosti in dejanskega pristopa k spolnemu vedenju. Omeniti je treba, da otroci in mladostniki pridobivajo informacije o spolnosti iz več različnih virov (Brcar, 1999; Brcar Štrukelj in Tomori, 1998; Pinter idr., 2006), izmed katerih iz vzgojnega in razvojnega vidika niso vsi enako primeren izvor informacij o spolnosti (npr. različni mediji). Šola ima možnost, da učencem ponudi razvojno primerne in strokovno utemeljene informacije, na podlagi katerih

bodo ob lastnih izkušnjah gradili pozitivna stališča do spolnosti in spolnega zdravja. Glede na to, da učenci zunaj šolskih aktivnosti predvsem v obdobju pubertete sami raziskujejo teme, povezane s spolnostjo, je pomembno, da jim znajo strokovni delavci na šoli prisluhniti in ponuditi ključne informacije ter da se znajo sproščeno pogovarjati o vprašanih odnosov med spoloma in spolnemu vedenju.

Da bi se izognili morebitnim neutemeljenim sklepom, je smiselno navesti, da dosedanje raziskave, izvedene v tujini (NHS Centre for Reviews and Dissemination, 1997; v Macfarlane, 2005), niso potrdile, da bi izpostavljenost programom spolne vzgoje vplivala na porast spolne aktivnosti ali število mladostniških nosečnosti. To potrjujejo tudi ugotovitve metaraziskave (Grunseit, 1997), v kateri avtorji ugotavljajo, da izpostavljenost programom spolne vzgoje ni negativno vplivala na spolno vedenje mladih, temveč je delovala v smeri odložitve prvega spolnega odnosa in bolj učinkovite uporabe kontracepcije pri mladih.

Opremljeni s spoznanji raziskav smo se na povabilo predmetne učiteljice za biologijo lotili oblikovanja ure spolne vzgoje. Pri tem smo upoštevali priporočila, ki jih navajajo Metcalfe in sod. (2010):

- upoštevati razvojne potrebe otrok in mladostnikov, katerim je namenjena spolna vzgoja;
- med izvedbo spolne vzgoje nameniti čas za razpravo in pogovor ter vzpostavitev primerne sproščenega in zaupljivega vzdušja;
- pregledati področja, ki so že bila obravnavana, in se soočiti z novimi potrebami in vprašanji, ki so se pojavila od takrat;
- zavedati se obsega informacij, ki jih učenci pridobijo zunaj šole, in upoštevati vplive vrstnikov, staršev, vzornikov in medijev (npr. interneta, televizije, revij za mladostnike; op. avt.).

Učencem osmih in devetih razredov smo želeli ponuditi sodobne in preverjene informacije ter znanja z različnih področij: a) informacije o spolnosti in spolnem vedenju (npr. pojavnosti različnih oblik koitalnega in nekoitalnega vedenja) s poudarkom na značilnostih slovenskih mladostnikov; b) pojav in obremenjenost slovenskega prostora s spolno prenosljivimi boleznimi, načini njihovega prenašanja, preventiva pred okužbo z njimi, njihovi simptomi ter ukrepi ob morebitni okužbi; c) pojav tveganega spolnega vedenja, njegova pojavnost pri mladih (v Sloveniji), njegovi dejavniki in posledice (npr. neželena nosečnost; prekinitev šolanja); č) kam se lahko sami obrnejo po dodatne informacije ali zdravstvene storitve s področja spolnosti in spolnega zdravja (s poudarkom na znajdenju v njihovem lokal-

nem okolju in rabi internetnih virov, kot npr. spletnega portala www.tosemjaz.net). Dotaknili smo se tudi vsebin svobodne volje in pravice do spolne nedotakljivosti.

Ura spolne vzgoje je bila, v dogovoru z učiteljico biologije, izvedena v sklopu ur biologije, ločeno v osmem in devetem razredu. Ura, ki je bila napovedana vnaprej, je bila oblikovana kot interaktivno predavanje z uporabo multimedijske tehnologije. Pri vseh urah spolne vzgoje, ki jih je vodila šolska svetovalna delavka, je bila v učilnici navzoča učiteljica biologije. Učenci so bili pozvani k aktivni udeležbi (postavljanju vprašanj, odgovarjanju na vprašanja svetovalne delavke, izpolnjevanju anonimnega evalvacijskega vprašalnika).

Podlago za pripravo ure spolne vzgoje smo črpali iz domače in tuje strokovne literature (Brajović, 2011; Bracar Štrukelj in Tomori, 1998; Currie idr., 2008; Držgin, Mihevc Ponikvar in Zupanič, 2011; IVZ, 2008; Metcalfe, 2010; Pinter, 2003; Pinter idr., 2006; Pinter idr., 2009; spletna enciklopedija Wikipedija, 2011; spletni portal Tosemjaz, 2011; spletni portal Vizita.si, 2011; Ule idr., 2000).

Evalvacija ur spolne vzgoje s strani učencev

Že vnaprej smo načrtovali krajšo evalvacijo izvedene aktivnosti učencev, ki so jim bile predstavljene vsebine. Učenci so po končani uri spolne vzgoje prejeli evalvacijske vprašalnike, ki so jih izpolnjevali prostovoljno in povsem anonimno. Razen starosti in spola evalvacijski vprašalnik ni zahteval razkrivanja osebnih podatkov učencev. Sestavljalo ga je enajst postavk, ki so se nanašale na posameznikovo poučenost o (varni) spolnosti. Sedem postavk je bilo izbirnega tipa, tri postavke so od učencev zahtevale odgovor v pisni obliki, o poznavanju posameznih spolno prenosljivih bolezni pa so se učenci izrekli ob pomoči štiristopenjske lestvice Likertovega tipa (od 1 - sploh ne poznam do 4 - dobro poznam).

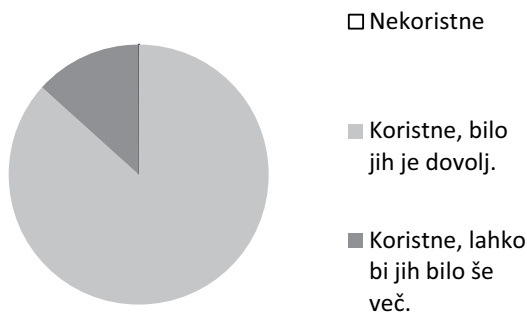
Za izpolnjevanje evalvacijskega vprašalnika učenci pri uri biologije niso prejeli niti posebnih ugodnosti niti dodatne ocene. Izpolnjenega so posredovali bodisi učiteljici biologije bodisi v šolsko svetovalno službo.

Pri evalvaciji ure spolne vzgoje je sodelovalo 17 učenk in 13 učencev. Odziv na anketo je bil pri devetošolcih >

Cilj preventivnih programov na tem področju naj bo predvsem odgovorno in zrelo vstopanje v spolne odnose ter uporaba zanesljivih metod zaščite pred neželjeno nosečnostjo in spolno prenosljivimi boleznimi. V slovenskem prostoru torej potrebujemo kakovostne preventivne programe s področja spolne vzgoje, ki bi jih izvajali tudi na šolah.

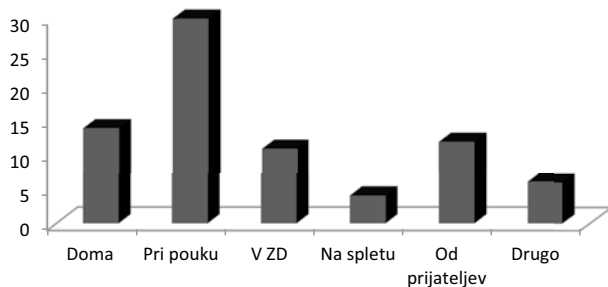
96-odstoten; pri osmošolcih pa 15-odstoten. (Zaradi majhnega števila učencev ni jasno, ali ta trend pomeni tudi dejanske razlike v zanimanju za spolnost med osmošolci in devetošolci.) Povprečna starost udeležencev devetega razreda je bila 13,9 leta. Povprečna starost udeležencev osmega razreda je bila 13 let.

Iz odgovorov vseh učencev, ki so sodelovali v evalvaciji, je bilo razvidno, da mladostnike zadnjih dveh razredov osnovne šole zanimajo informacije na temo spolnosti. Prav vsi so tudi navedli, da jim je bila vseč izvedena ura spolne vzgoje. Na sliki 1 je prikazano, kako so učenci ocenjevali koristnost informacij o spolnosti, ki so jih dobili v šoli.



Slika 1: Ocena koristnosti informacij o spolnosti, ki so jih učenci dobili v šoli

Večina učencev je ocenila, da so bile informacije, posredovane v šoli na temo spolne vzgoje, zanje koristne in da jih je bilo dovolj. Nekaj učencev je kljub temu navedlo, da so v šoli pridobili koristne informacije o spolnosti, vendar bi jih lahko bilo še več. Potrebe učencev so se verjetno razlikovale glede na informacije o spolnosti, ki so jih že prejeli od drugih virov, ter glede na njihove posamezne izkušnje s spolnostjo.



Slika 2: Vir informacij o spolnosti (mogočih je bilo več odgovorov)

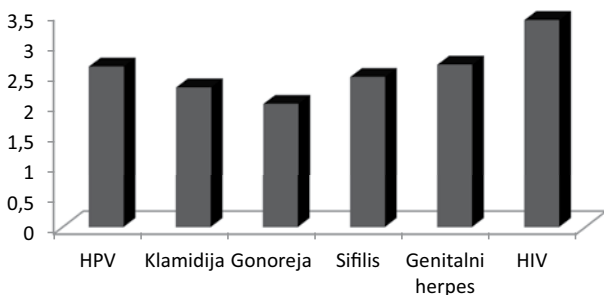
Vsi učenci so informacije o spolnosti dobili v šoli, v sklopu pouka. Nekaj več kot polovica je koristne informacije o spolnosti dobila tudi doma (v družini). Kot vir informacij o spolnosti so se pojavljali še prijatelji in zdravstveni dom (kjer navadno v okviru šolskega sistematskega pregleda v osmem razredu poteka primar-

Učenci so vsebinam spolne vzgoje načeloma izjemno naklonjeni, saj jih zanimajo te teme. S tem ko jim v znanem in varnem okolju (za tako šolsko okolje si prizadevamo strokovni delavci šol) ponudimo njihovemu razvoju primerne in strokovno utemeljene informacije, vplivamo na širjenje za življenje bistvenih znanj med populacijo.

na preventiva s področja spolnega in reproduktivnega zdravja). Nekaj učencev je navedlo, da so se o spolnosti informirali iz drugih virov. Najmanj učencev je navedlo, da so informacije o spolnosti pridobili s pomočjo interneta. Te ugotovitve so spodbuden podatek za snovalce programov javnega zdravja in izvajalce spolne vzgoje v šolah, saj nazor- no kažejo, da je ravno spolna vzgoja v šoli tisti vir, ki doseže vse

učence, ne glede na to, ali so informacije o spolnosti prejeli tudi doma, od prijateljev ipd. Prav to je zagotovo eden izmed argumentov, zakaj spolna vzgoja spada v šolski repertoar vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Zdi se tudi, da je šola na področju spolne vzgoje pomembnejši informator kot internet, ki mu radi pripisujemo močan vpliv na mladostnike. Za bolj zanesljive ugotovitve bi bilo treba navedeno preveriti na ustreznem vzorcu učencev.

Posebno pozornost smo namenili tudi področju spolno prenosljivih boleznih. Večina učencev devetega razreda je odgovorila, da imajo dovolj znanja o spolno prenosljivih boleznih (kako se prenašajo, katere so, kako jih zdravimo in preprečujemo). Iz odgovorov osmošolcev je bilo zaznati nasprotni trend. Iz slike 3 je razvidno, da so učenci v največji meri navajali, da izmed spolno prenosljivih boleznih najboljše poznajo HIV, precej slabše pa gonorejo, sifilis in klamidijo. Še kar dobro so v povprečju učenci poznali HPV in genitalni herpes. Učenci obeh razredov so soglasno prepoznali pomembnost zaščitene spolnih odnosov. Na tem področju smo odkrili razkorak med tem, kaj učenci mislijo, da vedo, in njihovim dejanskim znanjem o spolno prenosljivih boleznih. Podobno kot v prejšnjih slovenskih raziskavah (Pinter idr., 2006) se je izkazalo, da so naši mladostniki na področju spolno prenosljivih boleznih poučeni predvsem o HIV, še kar dobro pa o HPV in genitalnem herpesu. O drugih spolno prenosljivih boleznih (gonoreji, sifilisu ali klamidiji) so učenci poučeni slabše. Glede na dejstvo, da so okužbe s klamidijo in HPV najpogostejše spolno prenosljive okužbe v Sloveniji (IVZ, 2008), bi bilo v prihodnosti smiselno v sklopu ur spolne vzgoje več pozornosti nameniti predstavitvi klamidije, posledic okužbe z njo ter načinom varovanja pred okužbo s to spolno prenosljivo boleznijo.



Slika 3: Poznavanje spolno prenosljivih bolezni pri učencih osmega in devetega razreda. Uporabljena je bila štiristopenjska lestvica (1 – sploh ne poznam; 2 – slišal/-a sem že; 3 – še kar poznam; 4 – dobro poznam). Rezultati prikazujejo povprečno poznavanje posamezne spolno prenosljive bolezni.

Pri načrtovanju spolne vzgoje je lahko v pomoč tudi poznavanje pojmovanja učencev, kaj je tvegana spolnost in kaj zaščiten spolni odnos.

	Število učencev
Nezaščiteni spolni odnosi	25
Pomeni tveganje za zdravje	6
Menjavanje spolnih partnerjev	5

Tabela 1: Odgovori učencev na vprašanje, kaj je tvegano spolno vedenje.

Večina učencev tvegano spolno vedenje razume kot nezaščiten spolni odnos. Manj učencev je navedlo, da tvegano spolno vedenje pomeni tveganje za neželjeno nosečnost pri dekletih, prav tako pa tveganje za zdravje (npr. okužbo s spolno prenosljivimi boleznimi, nevarnost za reproduktivno zdravje). Le nekaj učencev je navedlo, da k tveganeemu spolnemu vedenju spada tudi pogosto menjavanje spolnih partnerjev.

	Število učencev
Uporaba kondoma/femidoma	16
Uporaba kontracepcijske tabletko/diafragme	12
Sočasna uporaba pregradne in hormonske zaščite	8
Uporaba zaščite (konkretna sredstva niso opredeljena)	8
Pripravljenost na spolni odnos	1

Tabela 2: Odgovori učencev na vprašanje, kaj pomeni, da imaš zaščiten spolni odnos (mogočih več odgovorov)

Vsak izmed sodelujočih učencev je naštel vsaj en način zaščitenih spolnih odnosov. Razmeroma malo učencev je navedlo sočasno uporabo pregradnih in hormonskih oblik zaščite. Kar nekaj učencev pa na vprašanje ni podalo konkretnega odgovora, ampak so navajali, da zaščiten spolni odnos pomeni uporabo zaščite pri spolnem odnosu. Nekateri so pri tem navajali pomen uporabe zaščite pred neželjeno nosečnostjo in spolno prenosljivimi boleznimi, vendar niso navajali konkretnih zaščitnih sredstev.

Česa smo se naučili in kaj smo ugotovili

Tokratna izkušnja je pokazala, da lahko svetovalni delavci na šolah ob ustrezni strokovni usposobljenosti pripravimo kakovostne dejavnosti v okviru spolne vzgoje in tako skušamo tvorno prispevati k promociji zdravja mladostnikov na šoli (in v širšem okolju). Ob tem je seveda treba priznati, da ne moremo napovedovati daljnosežnih učinkov ure spolne vzgoje na spolno vedenje učencev, ki so bili deležni le-te. V slovenskem prostoru namreč še ni bilo celovite raziskave učinkovitosti različnih pristopov spolne vzgoje v različnih razvojnih obdobjih mladih. Tako bi lahko zanesljivo ugotovili, kateri pristopi so v uporabi pri nas in kakšna je njihova učinkovitost glede dolgotrajnosti in moči njihovega učinka na spolno vedenje učencev, dijakov in študentov. Mcfarlane (2005) v svojem prispevku navaja, da v postopku presoje o učinkovitosti preventivnih programov s področja zdravja potrebujemo zanesljive in znanstveno pridobljene podatke, ki nam bodo omogočili presojo o tem, ali je določena preventivna dejavnost učinkovita na populacijski ravni in ali naj bi jo zatorej uveljavili tudi na institucionalni ravni. Glede na ugotovitve tujih raziskav (npr. Grunseit, 1997) pa bi bilo vsekakor smiselno nadaljevati s podobnimi aktivnostmi, pri katerih se dopolnjujeta vlogi učitelja in strokovnjakov drugih področij (npr. šolskih svetovalnih delavcev), ter jih smiselno dopolnjevati, ocenjevati in razvijati njihovo kakovost. Tudi enkratne, multidimenzionalne intervence na lokalni ali celo individualni ravni lahko namreč povečajo učinkovitost splošno uveljavljenih programov spodbujanja zdravja. Zagotavljanje podpornega okolja naj bi tako vodilo v opuščenje tveganih spolnih vedenj in vzdrževanje manj tvegane spolnega vedenja (DiClemente, 2001; v: Macfarlane, 2005).

Na podlagi zapisanega lahko sklenemo, da si je tudi v šolskem okolju smiselno prizadevati za izvedbo kakovostnih preventivnih dejavnosti na temo spolnega zdravja učencev. Učenci so vsebinam spolne vzgoje načeloma izjemno naklonjeni, saj jih zanimajo te teme. S tem ko jim v znanem in varnem okolju (za tako šolsko okolje si prizadevamo strokovni delavci šol) ponudimo njihovemu razvoju primerne in strokovno utemeljene informacije, vplivamo na širjenje za >

življenje bistvenih znanj med populacijo. Svetovalni delavci na šolah s svojim tvornim vključevanjem v podobne preventivne dejavnosti vzpostavljamo ali ohranjamo vez z učenci, ki morebiti potrebujejo našo pomoč na področjih, ki neposredno niso povezana s šolo, vendar v času mladostništva zavzemajo pomemben

del njihovih misli, sanjarjenj, izkušenj in težav, kar se posredno lahko odraža tudi v njihovi učinkovitosti na učnem področju.

Zahvaljujem se učiteljici biologije Editi Gradišar za povabilo k izvedbi ur spolne vzgoje za učence.

Literatura

1. Brajović, T. (2011). Dejavniki tveganega spolnega vedenja pri mladostnikih. Magistrsko delo. Ljubljana: T. Brajović.
2. Brcar, P. (1999). Spolno vedenje slovenskih osmošolk in osmošolcev. V P. Brcar (ur.), *Imava se rada: zbornik* (str. 18-21). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
3. Brcar Štrukelj, P. in Tomori, M. (1998). Poučenost slovenskih osmošolcev o spolnosti. *Zdravstveno varstvo*, 37, 475-482.
4. Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., ... in Barnekow, V. (ur.) (2008). *Inequalities in young people's health. HBSC International report from the 2005/2006 survey*. Internetni vir: www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20080617_1; Dostop: 7. 9. 2008.
5. Drglin, Z., Mihevc Ponikvar, B. in Zupanič, T. (2011). Spolno vedenje. V: H. Jeriček Klanšček idr. (ur.). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*, str. 236-247. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
6. Grunseit, A. (1997). Impact of HIV and sexual health education on the sexual behavior of young people: a review update. *UNAIDS best practice collection. Key material*.
7. Inštitut za varovanje zdravja RS (2008). Epidemiološko spremljanje nalezljivih bolezni v Sloveniji v letu 2008. Letno poročilo. Internetni vir: www.ivz.si/javne_datoteke/datoteke/798-Letnoporociloc2008.pdf; Dostop: 15. 11. 2009.
8. Macfarlane, A. (2005). What are the main factors that influence the implementation of disease prevention and health promotion programmes in children and adolescents? Internetni vir: www.euro.who.int/Document/E86766.pdf. Dostop: 19. 12. 2011.
9. Metcalfe, O. idr. (2010). *Promocija zdravja mladih v Evropi. Zdravstvena vzgoja v šolah. Priročnik za učitelje in vse, ki delajo z mladimi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
10. Pinter, B. (2003). Spolno in reproduktivno zdravje mladostnikov - kje smo v Sloveniji? *Zdravniški vestnik*, 72(II), 27-29.
11. Pinter, B., Čeh, F., Verdenik, I., Grebenc, M., Maurič, D., Pavičević, L., ... in Meden Vrtovec, H. (2006). Spolno vedenje slovenskih srednješolcev v letu 2004. *Zdravniški vestnik*, 75, 615-619.
12. Pinter, B., Skušek Fakin, C. in Maurič, D. (2009). Izzivi v varovanju reproduktivnega zdravja mladostnikov v Sloveniji. *Zdravniški vestnik*, 78, 79-84.
13. Spletna enciklopedija Wikipedija. Internetni vir: <http://en.wikipedia.org>; Dostop: 3. 11. 2011.
14. Spletni portal Tosemjaz. Internetni vir: <http://www.tosemjaz.net>; Dostop: 3. 11. 2011.
15. Spletni portal Vizita.si. Internetni vir: <http://www.vizita.si>; Dostop: 3. 11. 2011.
16. Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach? Internetni vir: <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>. Dostop: 19. 12. 2011.
17. Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M. in Tivadar, B. (2000). Pregled rezultatov raziskave. The results of the survey. V M. Ule (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 205-238). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Šentilj: Aristej.
18. SZO. (1997). Promoting health through schools. Report of a WHO expert committee on comprehensive health education and promotion. *WHO technical report series*, 870.
19. SZO (2011). Internetni vir: <http://www.who.int/en/>. Dostop: 21. 12. 2011.



Navodila za pisanje člankov

Natisnjen izvod prispevka in datoteko na diski, ki naj bo označena z imenom avtorja/-ice, pošljete na naslov odgovorne urednice: Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana, Parmova 33, 1000 Ljubljana, lahko pa tudi po elektronski pošti na naslov: cvetka.bizjak@zrss.si.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujete na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji. Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic, v slovenskem in angleškem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer, prosimo, da:

- Za **reference v besedilu** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran.
Primer: (Dandeker 1990, str. 234).
Če gre za splošno navedbo, izpustite stran.
Primer: (Dandeker 1990).
- Opombe** označite z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
- Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo takle zapis:

- za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.

Primer: Dandeker, C. (1990). *Surveillance, Power and Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.

Primer: Dahl, S. T. (1977). *State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe*. *Contemporary Crises*, letnik 1, št. 2, str. 163–187.

- za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.

Primer: Bešter Turk, M. (2003). *Obrazložitev zapisa nega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*. V: Ivšek, M. (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.

- Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.

Primer: Perko, D. *Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku*. *Medmrežje*: (5. 4. 2004).

Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.

Primer: (2. 4. 2004).

- Preglednice, slike in druge priloge** naj bodo natičkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi. Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki. K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo