

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## RAZUMEVANJE, DOBRO POČUTJE IN KAKOVOSTNI ODNOSI KOT DEJAVNIK UČNE ZAVZETOSTI

### UVOD

V našem šolskem, pa tudi širšem javnem prostoru se že nekaj časa pojavlja dilema, povezana z zatrjevanjem, da se dobro počutje in zahtevno delo v šoli izključujeta. To nasprotje avtorji karikirajo s polarizirajočimi gesli, kot na primer – če prosto povzamemo tovrstno pisanje – »da smo v šoli zato, da se učimo, ne, da se imamo fajn«, s tem, da »javna šola ni javna hiša, ampak prostor učenja« in podobno. Takšno črno-belo slikanje je redukcionistično, tendenciozno, poenostavljeno in škodljivo. V prispevku bomo utemeljevali, da učenci lažje opravljajo zahtevno miselno delo in da se učinkoviteje učijo ravno takrat, ko se pri tem dobro počutijo.

Pri tem dobrega počutja ne razumemo kot pasivnost, lenobnost ali podpiranje čutnega ugodja, temveč bomo dobro počutje utemeljili na:

- osmišljenosti znanja in učnih izkušenj (katerih pomen za učinkovito učenje obravnava kognitivna znanost) in njihovi povezanosti z zahtevnim miselnim delom oziroma učenjem,
- pomenu čustvene angažiranosti pri učenju (na primer ko je to dovolj zanimivo in relevantno),
- kakovostnih medsebojnih odnosih (med učenci in z učiteljem) ter posledično dobri socialni klimi (kar vse prvenstveno raziskuje psihologija).

Pokazali bomo, da je za učinkovito učenje ključno, da učence pouk pritegne, da lahko učni izkušnji pripišejo pomen oziroma povezanost z življenjem in da v ustrezno vodenem procesu učenja ob učiteljevi podpori razvijajo različne zmožnosti in svoje zaupanje vanje.

Sklenemo s hipotezo, da je v takem pristopu »rezerva« za povečanje motivacije oziroma zavzetosti za učenje, ki se je pri naših učencih v mednarodnih raziskavah na nekaterih področjih izkazala kot nižja od tiste v primerljivih in prav tako uspešnih drugih šolskih sistemih.

### RAZUMEVANJE KOT POGOJ OSMIŠLJENEGA ZNANJA IN UČENJA

Čeprav morda zveni trivialno, je pogoj za to, da doživljamo učenje in znanje kot smiselno, s tem pa tudi vredno napora

oziroma, še boljše, zavzemanja, to, da pri učenju razvijamo razumevanje oziroma da učenje poteka z razumevanjem.

Kaj pomeni »nekaj razumeti«, kako se razumevanje kaže? Kako vemo, da učenec neki proces resnično razume in ne le mehanično ponavlja za nami? Kako vemo, da zna o nekem pojavu razmišljati v kompleksnem prepletu številnih dejavnikov, in ne le podati naučene razlage? Kako pride do učenja z razumevanjem? Kako ga lahko podprejo učitelji?

Učenje z razumevanjem poteka kot podeljevanje oziroma oblikovanje pomena na podlagi novih informacij (Cerbin, 2000: 2, več o tem v Rutar Ilc, 2011 in 2012). Nove podatke in ideje učenec povezuje z že obstoječimi, pri čemer oblikuje t. i. reprezentacijski ali mentalni model. V njem si (v mislih, mentalno) »predstavlja« odnose med različnimi elementi znanja – med novimi in starimi. Po potrebi stare dopolnjuje, prilagaja ali zavrže, nove pa prilagodi. Z drugimi besedami: »dojeti pomen stvari, dogodkov ali okoliščin, videti jih v njihovih zvezah z drugimi stvarmi; opaziti, kako delujejo oziroma funkcionirajo, kakšne posledice izhajajo iz njih; kaj jih povzroča, kako jih je moč uporabiti ...« (Dewey, povzeto prav tam). Učenje z razumevanjem oziroma ustvarjanje pomena poteka tako, da s pomočjo miselne dejavnosti »v glavi« gradimo povezave med dejstvi in idejami – reprezentacijske oziroma mentalne modele, v katerih si te odnose predstavljamo. Pri tem gre lahko za odnose med različnimi elementi nekega koncepta ali pa za odnose med različnimi koncepti.

Ker je učenje proces spreminjanja, so ti modeli le začasni. Bolj ko so miselne predstave prožne, lažje jih bo učenec nadgrajeval ali spreminjal, pa tudi uporabil v problemskih situacijah. Pri problemskih situacijah gre prav za to, da posameznik odnose med elementi po potrebi ugleda na nov način oziroma jih ustrezno prilagodi novim pogojem. Za dobro uporabo znanja je torej odločilno, kako učinkovito imajo učenci organizirano znanje v mentalnih modelih oziroma reprezentacijah. Ne gre le za vpogled v koncepte, ampak hkrati tudi za zmožnost povezovanja teh konceptov z novimi konteksti oziroma za zmožnost uporabe konceptov v novih kontekstih (Cerbin, 2000, povzeto po Rutar Ilc, 2011 in 2012). Razumevanje je zmožnost za udejanjanje oziroma uporabo znanja. »Razumeti temo pomeni izgraditi dejavnost razumevanja okrog nje ...« Ali bolj natančno: »pojasniti, priskrbeti dokazilo, najti primer, pos-

plošiti, sklepati po analogiji, predstaviti na nov način in podobno.« (prav tam)

En vidik osmišljenosti znanja je torej to, da je znanje povezano z razumevanjem in uporabo: da učenci razumejo, kar se učijo, in da to znajo uporabiti (na primer za reševanje problemov ali za razlago pojavov in dogodkov v svetu). Drug vidik osmišljenosti pa prinaša narava problemskih situacij: bolj ko so avtentične, povezane z življenjem učencev in njihovo konkretno izkušnjo, bolj jih bodo učenci doživljali kot izziv in s tem kot vredne reševanja. Avtentičnost učnih situacij je pomemben dejavnik, ki prispeva k večji motivaciji, občutku smiselnosti, angažiranosti in vključenosti.

### POUČEVANJE, KI PODPIRA RAZUMEVANJE IN OSMIŠLJANJE UČENJA

Kakšno poučevanje torej podpira razumevanje in občutek smiselnosti pri učenju? Fischer (2013) na temelju sodobnih spoznanj kognitivne znanosti problematizira (še vedno) prevladujoče modele učenja in poučevanja, ki jih povzemajo metafore »kanalov«, »prenosa«, »skladiščenja« in podobno. Ti modeli (in na njih temelječe prakse poučevanja in učenja) so zasnovani na predpostavki o možganih kot skladišču, v katero se (kot po kanalih) prenaša in nalaga znanje (več o tem Rutar, 2013).

Osnovna predpostavka kognitivne znanosti pa je, da znanje pridobivamo z (možgansko oziroma miselno) dejavnostjo: dejavno nadzorovanje lastne (učne) izkušnje utira nove poti v možganih in dobesedno spreminja nevrone, sinapse in možgansko dejavnost, medtem ko se to ne dogaja, ko smo informacijam samo izpostavljeni. Zato »skladiščenje podatkov v spominu preprosto ni dovolj. /.../ Metafora kanalov je uporabna le do neke stopnje, ko se na primer učimo posameznih informacij, toda ko uporabljamo znanje, ki je veliko več kot samo recitiranje informacij, moramo to metaforo nadomestiti z modelom dejavno konstruiranega znanja, kot ga predlagata kognitivna znanost in nevroznanost.« (Fischer, 2013: 14)

Tudi Mayer učenje pojmuje kot konstrukcijo znanja, ki se odvija, ko učenec na podlagi svoje učne izkušnje učno »snov« z dejavnim procesiranjem organizira v dobro povezano mentalno reprezentacijo in jo poveže s predznanjem. Učenje je tako dolgotrajna sprememba v učenčevem znanju, ki je posledica njegovih učnih izkušenj oziroma premišljene priprave učnih izkušenj s strani učitelja, poučevanje pa je ustvarjanje takšnega učnega okolja, ki podpira učinkovitost učenja (Mayer, 2013). Mayer zato poučevanje pojmuje kot odmerjeno in premišljeno podpiranje učenčevega dejavnega

kognitivnega procesiranja pri usvajanju bogatih, uravnoveženih in dobro organiziranih struktur znanja. Podpiranje naj bi potekalo v takšnih učnih situacijah, ki so učencem v pomoč »pri urejanju informacij v glavi« in ki na primer temeljijo na premišljenem vključevanju podpor in opor, da učenci pospešijo svoje učenje z razumevanjem, in na uravnavanju stopnje obremenjevanja kognitivnih zmožnosti (prav tam, prim. tudi Rutar Ilc, 2013).

Kot kažejo empirični podatki, učitelji pogosto izhajajo iz tega, kako sami (po večletnem šolanju v svoji disciplini in kompleksnem vpogledu vanjo) razumejo neke vsebine, manj pa upoštevajo, da se učenci z njimi srečujejo prvič in jih doživljajo kot razdrobljene in kaotične: »Glavni cilj poučevanja je zato prav pomoč učencem, da po korakih usvajajo perspektive strokovnjakov in povezujejo koščke znanja v svojih možganih drugega za drugim.« (Linn, 2006, povzeto po Schneider in Stern, 2013: 70)

#### Kako to doseči?

V fazi navezovanja na predznanje:

- s premišljenim aktiviranjem in povezovanjem predznanja z novo pridobljenim znanjem in
- z osmišljanjem novega znanja in navezavo na izkušnje, interese in vedoželjnost učencev.

V fazi izgradnje znanja:

- s postopnim sestavljanjem celote oziroma sistema iz delčkov,
- s podpiranjem hierarhičnega urejanja množice informacij,
- z učinkovitimi načini predstavljanja, ki lajšajo razumevanje temeljnih konceptov in dajejo podporo pri oblikovanju mentalnih reprezentacij, s pomočjo katerih si učenci organizirajo informacije in naredijo povezave v »glavi«,<sup>1</sup>
- s podpiranjem predstavnosti, ki vključuje več čutil,
- z organiziranjem znanja okrog ključnih oziroma povezovalnih »idej« ali konceptov in
- z omogočanjem globljega vpogleda v znanje s pomočjo nazornih strategij, kot so na primer strategija stopnjevanega primerjanja primerov, analogije, grafične podpore in podobno.

V fazi uporabe znanja:

- pri reševanju problemov z razstavljanjem na manjše, obvladljive probleme ali korake,

<sup>1</sup> Učinkoviti načini predstavljanja imajo še eno prednost: zasedajo manj delovnega spomina in omogočajo boljši pregled ter priklic.

- z omogočanjem preizkušanja in uporabe pridobljenega znanja pri reševanju realističnih in za učence relevantnih problemskih izzivov,
- z zastavljanjem odprtih problemskih izzivov ter
- s spodbujanjem iskanja novih idej in rešitev, pa tudi odpiranja vprašanj in problemov (povzeto po Hinton in Fischer, 2013).

Učitelji naj bi pri tem upoštevali stopnjo kognitivnega razvoja in zmožnosti vsakokratne skupine učencev, ki jih poučujejo, in naj svojega ekspertnega znanja na učence ne bi prenašali neposredno – tako, kakor imajo organiziranega sami kot izkušeni strokovnjaki –, ampak prilagojeno spoznavnim zmožnostim učencev. V ta namen učitelji potrebujejo več znanja o tem, kako potekajo spoznavni procesi oziroma na kakšen način učenci spoznavajo in razmišljajo. Več pozornosti velja posvetiti tudi vključevanju metakognitivnih veščin in učenju učenja (O naravi učenja, 2015; Bransford idr., 2000).

Pri osmišljanju učenja in znanja torej nikakor ne gre za banaliziranje in poenostavljanje, za podpiranje lagodnosti in čutnega ugodja, ampak prav nasprotno: najbolj osmišljeno znanje in učenje terjata veliko zahtevnega miselnega dela in zavzetosti tako od učiteljev kot od učencev. Ključna razlika pa je v tem, da takšnega učnega procesa učenci kljub zahtevnosti ne doživljajo kot neprijetno obremenjujočega, ampak kot intelektualni izziv!

V zvezi z učinkovitim učenjem je pomembno tudi to, da učitelj upošteva zmogljivosti delovnega spomina svojih učencev (in jih ne enači s svojimi) ter da premišljeno uravnava obremenjevanje kognitivnih zmožnosti (na primer s krčenjem manj bistvenega, obvladovanjem bistvenega in razlikovanjem med tem dvojim, Mayer, 2013). Nepogrešljivo je tudi, da učitelj omogoča učencem dovolj kakovostnih priložnosti za aktivacijo in regeneracijo, med drugim z vključevanjem fizične dejavnosti in sproščanja. Poleg telesnih dejavnosti vplivajo na »oblikovanje nevronske mreže in sproščanje dopamina tudi /.../ osebni odnos do učnih vsebin, možnost izbiranja, igranje, socialne interakcije in medsebojni odnosi, novosti, intrinzične nagrade (občutek osebnega zadovoljstva in veselja zaradi dosežene)«. (Rutar, 2011: 17, 19)

Zavedati se je treba tudi tega, koliko informacij lahko učenci učinkovito predelajo v neki časovni enoti – bodisi pri enem predmetu bodisi v celotnem dnevu, ko imajo po 5, 6 ali 7 različnih, le urniško povezanih predmetov, ki niso v nikakršni logični medsebojni povezavi. Zato je pomembno tudi interdisciplinarno povezovanje, ki ne pomeni izničevanja

disciplin, temveč njihovo žlahtnjenje in nadgradnjo, hkrati pa je pomembno tudi omogočanje avtentičnosti in osmišljanje, saj v življenju ne rešujemo problemov, porazdeljenih na posamezne predmete, ampak so problemi praviloma interdisciplinarne narave.

#### Kognitivna znanost o tem, kaj še prispeva k učinkovitemu učenju:

- na učenje in spomin močno vplivajo čustva in interes, ker vzbujajo sisteme pozornosti v možganih,
- na regeneracijo možganov in s tem na bolj učinkovito učenje in pomnjenje ugodno vpliva fizična dejavnost, ker vpliva na izločanje snovi, ključnih pri formiranju dolgoročnega spomina,
- v popoldanskem času upade zmožnost osredotočanja pozornosti; na pozornost vplivajo tudi prostorska ureditev, prisotnost različnih motenj, zaporedje in sočasnost dejavnosti, pa tudi temperatura okolja, osvetljenost in drugi fizikalni dejavniki,
- pozornost upade tudi zaradi stresa in pomanjkanja spanca zaradi naraščanja ravni kortizola,
- razvoj t. i. racionalnega dela najstniških možganov traja do približno 24. leta, kar pojasnjuje, zakaj je njihovo vedenje nepredvidljivo,
- na kognitivne zmožnosti vplivajo tudi izpostavljenost umetnosti in kulturi ter odnosi in socialna klima v celotni skupnosti od razreda do šole in celo širše.

Povzeto po Sousa (2013: 29–31) ter Hinton in Fischer (2013).

#### VPLIV ČUSTEV IN SOCIALNIH INTERAKCIJ NA UČENJE

Za učitelje so zelo pomembne ugotovitve kognitivne znanosti o vzajemni povezanosti čustev in učenja. Že zdravorazumska izkušnja nam pove, da se najbolj učinkovito učimo, ko nas nekaj zanima, nagovori ali ko poteši našo radovednost – in obratno: učenje pod stresom in v strahu je manj učinkovito.

Pri poučevanju naj bi zato v čim večji meri upoštevali, da čustva, ki se pojavijo ob učenju nečesa, kar učenca zanima in ga celostno vključuje, podpirajo procese učenja. Nasprotno pa občutki neadekvatnosti, nezaupanje v lastne zmožnosti in slaba samopodoba (na primer občutek, da sem nezmožen za matematiko, ali pa omejujoča podoba o sebi kot o tistem, ki »ni nadarjen« za naravoslovje ali

jezike) ovirajo učinkovito učenje. Učenje zavirajo tudi stres, strah, odpor ali občutek prevelike obremenjenosti (ki lahko vodi v zaskrbljenost ali celo depresijo). Ne le, da takšna občutja in stanja krnijo učenje in znižujejo učenčeve dosežke, ampak lahko celo trajno poslabšajo njegovo psihofizično stanje in kakovost celotnega njegovega življenja. Učitelji lahko pozitivno vplivajo na to, če se tega zavedajo, če so pozorni na takšna čustvena stanja in če v takih primerih učence razbremenjujejo.

Pomembno vlogo pri povezanosti spoznavanja oziroma učenja s čustvi ima tudi učenje s socialno interakcijo oziroma sodelovalno učenje, zato je to še en razlog več za različne oblike sodelovanja pri pouku in v šoli na splošno.

Na učinkovitost učenja pa vplivajo tudi socialni dejavniki, ki niso neposredno povezani z didaktičnimi vidiki poučevanja. Znanstveno preučevanje teh vidikov sega v 90. leta prejšnjega stoletja. Tako sta na primer Connel in Wellborn (1991, povzeto po Peklaj in Pečjak, 2015: 13) ugotovila, da sta za zavzetost za šolo ključni občutji kompetentnosti in avtonomnosti, Juvonen in Wentzel (1996, prav tam) pa, da je potreba po pripadnosti povezana s storilnostno motivacijo. Ali kot pravita avtorici Peklaj in Pečjak: »Gre za vprašanje, kako socialni odnosi motivirajo učence za šolsko delo.« (prav tam)

Motivacija za učenje oziroma učna zavzetost (angl. engagement) je temelj učne in socialne kompetentnosti oziroma t. i. šolske prilagojenosti (prav tam: 15).

Kriteriji za učno in socialno kompetentnost učencev so (Peklaj in Pečjak, prav tam):

- zmožnost za doseganje ciljev, ki jih pozitivno vrednotijo tako učenci kot vrstniki in učitelji,
- obvladovanje učnih strategij za doseg te ciljev,
- vzpostavljanje in ohranjanje socialnih odnosov z drugimi na ustrezen način,
- primerno vedenje,
- prizadevanje za razvoj socialne identitete in občutka pripadnosti ter
- udeležba v skupnih dejavnostih.

Učna oziroma socialna kompetentnost prispeva k občutjem sprejetosti in zaupanja v lastne zmožnosti, vodi k boljši samopodobi in krepi dober položaj učenca – in obratno: neprilagojeno vedenje (bodisi v odnosu do vrstnikov bodisi do učiteljev) v povezavi s slabšim učnim uspehom praviloma prispeva k zavračanju, slabši učni uspešnosti in zmanjševanju prizadevanja.

### **Zaupanje v svoje zmožnosti in občutje lastne vrednosti – temelj dobrega počutja, učne zavzetosti in uspešnosti**

Zaupanje v svoje zmožnosti je potrebno za to, da si upamo lotevati se izzivov oziroma da občutimo, da jim bomo kos. Ne gre samo za posamezne vidike naših zmožnosti, ampak za celovit občutek o sebi, da »zmoremo«. To pomembno prispeva tudi k občutku lastne vrednosti, ki je eden ključnih vidikov zadovoljstva s seboj in z življenjem. Izgrajuje se vse življenje, glavne obrise pa dobi v otroštvu in mladosti. Zato je posvečanje pozornosti temu, kako vredne in zmožne se občutijo učenci in kako k temu občutku prispevamo odrasli, izjemno pomembno.

Občutek lastne vrednosti ni identičen s samopodobo, ki se v večji meri nanaša na predstavo o sebi, zasnovano na našem prepričanju o tem, kako nas vidijo drugi. Občutek lastne vrednosti je povezan z občutkom lastne ustreznosti, samozaupanja in samospoštovanja in je izjemno pomemben za zdrav psihični razvoj in oblikovanje v uravnoteženo osebnost. Ne gre ga zamenjevati z nerealno samopodobo (napihnjeno, domišljavostjo) ali z nezmožnostjo za refleksijo lastne vrednosti. Nasprotno: občutek lastne vrednosti pomeni, da se čutimo varne in kompetentne v svojem okolju, da vemo, kako ravnati v danih okoliščinah, da razumemo svoje mesto v svetu, znamo vzpostavljati odnose s svojo okolico in se spoprijemati z izzivi in preizkušnjami. Občutek lastne vrednosti je dober temelj za sodelovanje z drugimi in za občutek pripadnosti.

Vrsta vedenjskih oziroma disciplinskih težav, kot so izostajanje, laganje, goljufanje, agresivnost, upor in neodgovornost, ter čustvenih stisk, kot so umikanje vase, sanjarjenje, odlašanje, odklanjanje pomoči ..., izvira prav iz pomanjkanja občutka lastne vrednosti.

Učitelji lahko h krepitvi zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo s konstruktivno povratno informacijo, pohvalami in spodbudami in s tem, da do učencev izražajo pozitivna (realna) pričakovanja: da ne podcenjujejo niti ne precenjujejo zmožnosti učencev. Pri vsakem učencu pa zagotovo lahko najdejo vsaj kakšno močno področje ali odliko, na katero lahko učenec opre svoje občutke lastne vrednosti.

Več o tem je na spletni strani Inštituta za razvijanje osebne kakovosti: <http://www.insti-rok.si/samovrednotenje-mladostniko/> ter v priročnikih Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost ter Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost (v tisku).

Ryan in Deci (2000, po Peklaj in Pečjak, 2015) zatrjujeta, da je šolska prilagojenost optimalna, kadar so zadovoljene tri temeljne potrebe: potreba po kompetentnosti, potreba

po avtonomiji ter potreba po pripadnosti in povezanosti. K tem trem potrebam lahko učitelji prispevajo tako, da učencem omogočijo izkušanje kompetentnosti, avtonomije in povezanosti, med drugim s tem: da jih podpirajo pri izkazovanju močnih področij in dosežkov, da jih spodbujajo in do njih gojijo pozitivna pričakovanja (seveda v okviru realnih zmožnosti učencev), da opazijo in pohvalijo njihove dosežke, da jim omogočajo priložnosti za izbiro in odločanje ter da spodbujajo kulturo aktivnega poslušanja, vzajemnega podpiranja in reflektiranja. Z drugimi besedami, da skupaj z učenci oblikujejo podporno (učno) okolje in spodbudno socialno klimo, o čemer bomo spregovorili v poglavju o kulturi dobre skupnosti. Še prej pa si bomo ogledali, kako lahko k povečevanju zavzetosti za šolsko delo (ob dobrem pouku) preko dobrih odnosov prispevajo učitelji.

### KAKOVOSTEN ODNOS UČITELJA Z UČENCEM KOT DEJAVNIK ZAVZETOSTI ZA UČENJE

Kakovosten odnos učitelja z učenci je eden ključnih dejavnikov njihovega doživljanja zadovoljstva pri pouku in posledično zavzetosti zanj. Različne vidike tega, kako učenci zaznavajo učiteljevo podporo in njegovo skrb zanje, lahko merimo s psihološkimi lestvicami. Tako na primer »Lestvica odnosov« meri 5 različnih vzorcev povezanosti učencev in učiteljev: optimalni vzorec, prikrašani, neključni, zmedeni in ustrezni vzorec, pri čemer le optimalni in ustrezni vzorec kažeta varno navezanost učenca na učitelja. Lestvica »Zaznana skrb« zajema učiteljevo učno podporo (na primer to, kako skrbno učitelj spremlja učenje učenca, koliko podpore mu daje in kakšna pričakovanja do njega goji) in njegovo socialno podporo (na primer kako mar je učitelju za učenca in kako se zanima zanj). (Več o tem prav tam: 75–77.)

»Lestvica odnosov z učiteljem«, ki na kratek, a učinkovit način preverja odnos učitelja z učencem/učenci, ima naslednje štiri trditve na štiristopenjski lestvici:

»Ko sem s svojim učiteljem, se počutim:

- sprejetega,
- kot da sem nekaj posebnega,
- prezrtega /.../,
- nepomembnega /.../« (Furrier in Skinner, 2003: 152, povzeto prav tam: 77)

Raziskave so pokazale, da so odnosi z učiteljem eden ključnih dejavnikov učenčeve vključenosti, »ki se kaže v njegovem

interesu za učenje in delo v šoli, manjšem izražanju jeze ter večjem vlaganju napora, večji pozornosti in daljšem vztrajanju pri nalogah.« (prav tam: 77) Izkazalo se je tudi, da je v višjih razredih, ko učenci postanejo bolj kritični do učitelja, njegov pozitiven odnos do učencev še pomembnejši za vzdrževanje discipline in zavzetosti učencev za učenje. Tudi dve slovenski raziskavi sta potrdili, da je učiteljeva podpora povezana z učenčevotranjo motivacijo, njegovim občutkom lastne učinkovitosti (Puklek Levpušček, 2001, povzeto prav tam: 78) in celo z učno uspešnostjo pri matematiki (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, povzeto prav tam).

Avtorici Peklaj in Pečjak izpostavljata, da pomembnost odnosov med učitelji in učenci poudarjata zlasti humanistična in konstruktivistična paradigma. Za dileme glede razmerja med odnosi ter dobrim počutjem na eni strani in učno učinkovitostjo na drugi je pomembna zlasti konstruktivistična perspektiva, saj usmerjenost v učenca razume kot usmerjenost v njegovo učenje in podpiranje pri učenju, ne pa kot podpiranje njegove lagodnosti ali samovolje. Pri tem opozarja, kako pomembno za podpiranje učenja je učiteljevo upoštevanje »glasu« učencev in razlik med učenci, spodbujanje učenja in razmišljanja, hkrati pa oblikovanje varnega, spodbudnega okolja, v katerem imajo učenci nadzor nad lastnim učenjem (prav tam: 81).<sup>2</sup>

Avtorici v podporo pomembnosti odnosa učitelja do učencev osnovnih in srednjih šol navajata rezultate metaanaliz Whita (2007) ter Roorda in sodelavcev (2011, povzeto prav tam: 81). Tako je White ugotovil, da so značilnosti učiteljev, kot so empatija, toplina in nedirektivnost, ter prakse, kot so spodbujanje višjih miselnih procesov, spodbujanje učenja, zastavljanje izzivov in upoštevanje razlik, pri učencih pomembno vplivale na ustvarjalno in kritično mišljenje, besedne dosežke, sodelovanje, zadovoljstvo, preprečevanje osipa, občutek lastne učinkovitosti in vidike duševnega zdravja, na pozitivno motivacijo ter socialno povezanost. Razveseljivo je tudi, da je raziskava pokazala, da dober odnos učitelja ne vpliva na negativno motivacijo (ogibanje naporu). Z drugimi besedami: učiteljem se ni treba bati, da bo njihov dober odnos z učenci vodil k popuščanju pri delu.

Podobno Pšunder kot dejavnike kakovostnih odnosov z učenci po Charlesu izpostavlja: prijaznost, pozitivno držo, sposobnost poslušanja, iskreno zanimanje zanje in njihove interese in dosežke, sposobnost dajanja pristnih spodbud in pohval, redno namenjanje pozornosti učencem oziroma vzpostavljanje zaupanja, stalna pripravljenost pomagati,

<sup>2</sup> S tem je močno povezan pristop formativnega spremljanja, ki ga v zadnjih letih v sodelovanju s številnimi učitelji in šolami intenzivno razvijamo v razvojnem projektu Zavoda RS za šolstvo (več o tem v zbirki Formativno spremljanje 2016 in 2017).

dober zgled, pozitivna visoka pričakovanja v zvezi z delom učencev oziroma verjetje v njihove zmožnosti ter omogočanje razprav, ki vključujejo vse učence. (Pšunder, 2004: 115, 116)

### KULTURA DOBRE SKUPNOSTI KOT DEJAVNIK ZAVZETOSTI ZA UČENJE

Pomemben sklop dejavnikov, ki vplivajo na zavzetost učencev za pouk, se nanaša na razredno klimo in kulturo šole. Raziskave o razredni klimi namreč kažejo, da zadovoljstvo učencev in dobro počutje v razredu ugodno vplivata na njihove učne dosežke in vedenje. Poslanstvo učiteljev je zato lahko tudi v tem, da po svojih močeh prispevajo k pozitivni razredni klimi.

Učitelj lahko k dobri razredni klimi prispeva v prvi vrsti s tem, o čemer smo govorili v prejšnjih poglavjih: s svojim odnosom do učencev (vključno s spretnim vodenjem razreda) in z osmišljenim poukom. Dobra klima v razredu je odvisna tudi od tega, koliko se učenci čutijo slišane in kako so vključeni v dogovore in odločitve – tudi pri pouku. Eden od najbolj učinkovitih pristopov, ki gradi na vseh teh dejavnikih, je formativno spremljanje (ki mu bo posvečena naslednja tematska številka revije).

V zvezi z dobro klimo Bečaj govori o kulturi dobre skupnosti (Bečaj, 2005). Zanj je značilno, da gradi na vzajemnosti dobrega počutja (in odnosov) in učne uspešnosti: če se učenec dobro počuti, se bo lažje učil in uspeval. Cilj je torej učna uspešnost, pot do nje pa je dobro počutje – dobro počutje torej ni samo sebi namen in je povezano s tem, na kakšen način se učenci učijo in kakšni so odnosi med njimi in z učiteljem. Prevladuje t. i. notranja motivacija (ko se učenec uči, ker ga učenje zanima, ker ga vodita interes in vedoželjnost) nad t. i. zunanjo (ko se uči predvsem zaradi ocen ali pričakovanj in pritiskov avtoritet).

Za kulturo dobre skupnosti so značilni spodbudnost, vzajemna podpora, strpnost in sodelovanje. Pristop k poučevanju, ki je s tem v skladu, je razvojno-procesen in kognitivno-konstruktivističen, spodbuja se samouravnavanje in samostojno razmišljanje učencev.

Kulturo neke skupnosti tvorijo vrednote in prepričanja, ki so deklarirani, pa tudi vrednote in prepričanja, ki ne samo, da niso deklarirani oziroma vidni, ampak so lahko neozaveščeni in celo omejujoči. Zato je za kulturo dobre skupnosti izjemno pomembna (avto)refleksivna naravnost, za katero pa je ponovno potrebna zadostna mera

varnosti in vzajemnega zaupanja (med učenci samimi in v odnosu z učiteljem, pa tudi na ravni učiteljskega zbora – med kolegi in v odnosu z ravnateljem).

### VODENJE RAZREDA, KI PODPIRA DOBRO KLIMO IN UČNO ZAVZETOST

Oglejmo si zdaj, kako lahko učitelj razred vodi tako, da v čim večji meri prispeva k dobri klimi in učni zavzetosti v njem. V nadaljevanju naštevamo ključna področja, na katerih vznikne dobra klima:

- skrb za varnost, orientacijo (na primer z jasno strukturo, postopki in pravili),
- osmišljen pouk z dejavno vlogo učencev (na primer navezovanje na predznanje, spodbujanje radovednosti),
- omogočanje potrditve in sprejetosti (izražanje zanimanja za učence, dajanje občutka, da nam je mar zanje),
- negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije (na primer kombinacija sproščenosti in odločnosti, spoštljivo in sprejemajoče komuniciranje z učenci),
- dajanje podpore in pozitivna pričakovanja (na primer omogočanje priložnosti za uspeh in podpora na šibkih področjih),
- konstruktivna povratna informacija,
- sprejemanje različnosti,
- skrb za psihofizično blagostanje oziroma dobro počutje,
- skrb za pravičnost in
- reševanje konfliktov.

Na ZRSŠ smo za učitelje, ki želijo spremljati svoje delo na teh področjih, pripravili lestvico *Kako skrbim za dobro razredno klimo* (prirejeno po Marzano in Simms, 2013), ki jim pomaga povečati občutljivost in izpopolniti strategije vodenja razreda za spodbujanje dobre klime (Rutar Ilc, 2017). Na lestvici *Kako skrbim za dobro disciplino* pa so dodani še dejavniki, ki zadevajo pritegnitev začetne pozornosti, vzdrževanje stika, jasnost pravil, informiranje o rutini in postopkih, obvladovanje organizacijskih in skupinskih metod ure, ureditev prostora ter stopnjevanje signalov pri pojavu neželenega vedenja.<sup>3</sup>

Na učinkovito vodenje razreda vpliva, kako močno se učitelj zaveda pomena tega in kakšne strategije v ta namen

<sup>3</sup> Več o vodenju razreda in vzdrževanju discipline prav tam ter v: Pšunder: *Disciplina* (2006) in *Vodenje razreda* (2013); ter Peklaj in Pečjak: *Psihosocialni odnosi v šoli* (2015: 107–183).

uporablja. Nekatere učne in disciplinske težave izvirajo prav iz tega, da se mnogi učitelji niti ne zavedajo, kako pomemben izziv poleg poučevanja je samo vodenje razreda.

Pri vodenju razreda pa je poleg zavedanja in strategij ključen sam učiteljev pristop – način, na katerega učitelj »pristopa« k učencem, k razredu. Raziskave so pokazale, da si učitelji največje odobravanje in spoštovanje pridobijo s kombinacijo odločnega, spoštljivega in spodbudnega pristopa, s katerim jasno izražajo, da zaupajo vase in v svojo zmožnost vodenja razreda pa tudi v učence. Nasprotno pa prehitro in preostro dramatično in vznemirjeno odzivanje sicer lahko začasno utiša razred, vendar ne vzbuja zaupanja v to, da učitelj modro vodi razred. (Več o tem v Rutar Ilc, 2017.)

Zelo pomemben dejavnik vodenja razreda je dober stik učitelja z razredom oziroma njegova pristna povezanost z učenci. Dober stik je rezultat tega, kako dostopen in spodbuden je učitelj, kako komunicira z učenci in jih podpira, kako spoštljiv, korekten in pravičen je do njih, kakšna pričakovanja izraža do njih in kako kaže zanimanje zanje ... ob tem, da hkrati zna postaviti jasne meje, ki pa so osmišljene in pojasnjene. Dober stik je učinek vzajemnega zaupanja in soudeležbe učencev ter je najboljša zaščita pred »nedisciplino«.

Če se kljub zanimivemu pouku, ki učence vabi v dejavno vlogo, in kljub dobremu stiku z večino učencev pri posameznikih vseeno pojavi neželeno vedenje, učitelju preostane t. i. stopnjevanje signalov (več o tem v Rutar Ilc: 2017). Učitelj učencu vse bolj jasno sporoča, kaj pričakuje od njega oziroma kakšno vedenje je zaželeno (signali se stopnjujejo od utišanja glasu, čakanja preko približevanja, ogovarjanja do izrecnih pričakovanj, kako naj učenec spremeni svoje vedenje). Priporočljivo je, da se učitelj ne odzove na vso moč že pri vsaki najmanjši kršitvi dogovorov ali pravil, temveč da stopnjuje moč svojih sporočil. Tako omogoča oziroma povečuje manevrski prostor za izbiro in izboljševanje vedenja tako pri posamezniku kot pri različnih vrstah in stopnjah resnosti neželenih oblik vedenja.

Če pa vendarle pride do težav, je pomembno, da učitelj uporabi tehniko 4 R (več o tem prav tam).

Za bolj zahtevne primere ponavljajočega se neželenega vedenja pa je najbolje, da se učitelj poveže s svetovalno službo in da nato skupaj z učencem (lahko pa tudi s starši) naredijo načrt podpore pri spreminjanju vedenja.

4R

– pravila odzivanja ob (lažjih) disciplinskih težavah/nezaželenem vedenju:

**Razumno se odzovem: vzdržim se nepremišljenih in impulzivnih odzivov.**

**Razlikujem vedenje od osebe.**

**Razumem dogajanje in ga ne vzamem osebno (kot napad nase), na primer: razumem čustva, ki so za vedenjem, in to pomagam razumeti tudi učencu.**

**Reagiram odločno, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve, in spodbujam učenčev prevzemanje odgovornosti.**

#### PRISTOPI K DELU Z DANAŠNJIMI GENERACIJAMI

V današnjem času se v povezavi z zavzetostjo za učenje, dobro razredno klimo, vodenjem razreda in z neželenim vedenjem oziroma nedisciplino učiteljem in staršem postavlja vprašanje: Kaj sploh deluje pri današnjih generacijah?

Pri odgovarjanju na to vprašanje se je treba ogibati zavajajoče opozicije med permisivnim in avtoritarnim pristopom. Tako se na primer v medijih večkrat pojavljajo ideje, da je negativne vzgojne učinke, ki jih je v zadnjih desetletjih povzročila permisivna vzgoja, treba nadomestiti s »starim preizkušenim« avtoritarnim pristopom. Žal sta problematična oziroma škodljiva oba, tako permisivni kot avtoritarni pristop. Če pri prvem učiteljeva (in starševska) nedoslednost, popustljivost in nemoč vodijo k zmedu in samovoljnosti, k nezmožnosti prevzemanja odgovornosti in k lagodnosti, pa pri drugem učiteljeva neizprosnost, togost, kaznovanost in nezmožnost za dialog vodijo k poslušnosti, odvisnosti od učitelja in ugajanju avtoritetam, pri čemer se ne spodbuja zmožnost lastne izbire, odločanja, odgovornosti in samoregulacije.

#### KJE JE TOREJ IZHOD, TRETJA POT?

Kot najbolj zdrav in konstruktiven se kaže t. i. avtoritarni pristop, naravnani k spodbujanju prosocialnosti in sodelovanja (več o tem Kroflič, 2010 in 2011); Blustein ga imenuje tudi pristop sodelovanja »zmagam – zmagaš«, Gordon pa »metoda brez poraženca«. Učitelj v tem pristopu zastopa avtoriteto s kombinacijo odločnosti in spodbudnosti, predvsem pa z vključevanjem učencev v proces in dogovore, s spodbujanjem njihove dejavne vloge in

odgovornosti ter s spodbujanjem čim več različnih oblik sodelovanja. Učenci tako postajajo bolj odgovorni in bolj uravnavajo sami sebe ter se naravnavajo na iskanje rešitev, argumentirano razpravo in konstruktivno prispevanje v

skupini. S tem pa se poleg celovite učne zavzetosti krepi tudi empatija in solidarnost, vzgojni prvini, ki ju v šoli ne moremo zaukazati ali izsiliti, ampak se lahko porodita le iz takšnega učnega okolja, ki ju spodbuja.

## VIRI IN LITERATURA

- Arends, R. I. in Castle, S. (2010). Taxonomies for Categorizing Instructional Methods. <http://www.education.com/reference/article/instructional-strategies>.
- Barnett in Ceci. (2010). Transfer. <http://www.education.com/reference/article/transfer> (dostopno 28. 8. 2017).
- Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Bluestein, J. (1998). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Carrell, S. (2002). *Skupinske aktivnosti za mladostnike: Priročnik za vodenje skupin*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Dogša, I. (1995). *Interakcijske vaje za mladostnike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Interakcijske vaje I. in II. Del. (1991). Piran: Center za socialno delo.
- Klemenčič, I. idr. (2016). *Preventivne dejavnosti systemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.
- Kottler, J. E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kozina, A. (2016). *Anksioznost in agresivnost v šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič, R. (2010). *Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje*. V *Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R. (2011). *Induktivni vzgojni pristop*. Sekcija MVO pri Društvu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije. Rogaška Slatina.
- Marzano, R. J. in Simms, J. A. (2013). *Coaching Classroom instruction*. Bloomington, Marzano Research Laboratory.
- McNamara in O'Reilly. (2010). *Learning: Knowledge Acquisition, Representation, and Organisation*. [www.education.com/reference/article/learning-knowledge-acquisition-representation](http://www.education.com/reference/article/learning-knowledge-acquisition-representation) (dostopno 28. 8. 2017).
- Mrgole, A. in Mrgole, L. (2014). *Izštekani najstniki in starši, ki štekajo*. Trzin: Vežal.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. *Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna Založba Oddelka za slovanske jezike in književnost, Filozofska fakulteta.
- Rupar, B. (2003). *Šolska klima in kultura*. V *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja*. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Str. 16–22. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Virk - Rode, J. idr. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Virk - Rode, J. idr. (1990). *Razred kot socialna skupina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Prevodna številka revije *Vzgoja in izobraževanje o vodenju razreda, disciplini in avtoriteti*. *Letnik 2010*, št. 5.
- Tematska številka revije *Vzgoja in izobraževanje o vzgoji in avtoriteti*. *Letnik 2015*, št. 4/5.
- Perkins, D. (1993). *American Educator: The Professional Journal of the American Federation teachers*; 17, št. 3, str. 28–35.
- Rutar Ilc, Z. (2011). *Učenje z razumevanjem in poučevanje za razumevanje*. *Sodobna pedagogika* 1, l. 2011. Str. 76–100.
- Rutar Ilc, Z. (2012). *Poučevanje za razumevanje (p)ostaja izziv za izobraževalce*. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 2–14.
- Rutar Ilc, Z. (2013). *Kaj ima kognitivna znanost povedati učiteljem? Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 2–10.
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S. in Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar, D. (2017). *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Kamnik: Cirius.
- Schneider, M. in Stern, E. (2010). V Dumont, H., Istance, D., Benevidas, F. *The Nature of Learning*. OECD. *The cognitive perspective on Learning: ten cornerstone findings*. Str. 69–91.
- Shuell, T. (2010). <http://www.education.com/reference/article/theories-of-learning> (dostopno 28. 8. 2017).