

IZDAJATELJI:

- Pedagoška obzorja Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

UREDNIŠKI ODBOR:

- Dr. Jana Bezenšek, Maribor, Slovenija
- Dr. Ivan Ferbežer, Maribor, Slovenija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. José M. Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Peter Štefančič

PREVODI:

- Mag. Neža Rojko

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Prešernov trg 3, p.p. 124
- V svetovnem spletu: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>
- Elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si

Revija je indeksirana in vključena v naslednje mednarodne baze podatkov:
American Psychological Association (PsycINFO), International Bibliography of Periodical Literature - Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ), Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR), Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izhajanje revije sofinancirata Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

2006 letnik 21

2 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

- | | | |
|---|------------|---|
| Dr. Mojca Juriševič,
Dijana Hasanbegović | 3 | VRTEC IN OBLIKOVANJE OTROKOVE SAMOPODOBE |
| Mag. Marija Javornik Krečič | 16 | POMEN INTERKULTURNEGA SVETOVANJA IN INTERKULTURNIH KOMPETENC ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELAVCA |
| Dr. Andreja Drobnič Vidic | 24 | PROBLEMSKO NARAVNANO UČENJE TUJEGA STROKOVNEGA JEZIKA |
| Dr. Fernando D. Rubio Alcala,
Dr. Jose M. Bautista Vallejo | 42 | INTERAKTIVNA DIGITALNA TABLA IN KREPITEV SPOMINA |
| Polonca Pangrčič | 55 | KAKO UČITELJI PRVE TRIADE POUČUJEJO GLASBENO VZGOJO |
| Dr. Karin Bakračevič Vukman,
Marta Licardo | 70 | NEKATERE POVEZAVE MED EMOCIONALNO KOMPETENTNOSTJO, EMOCIONALNO REGULACIJO TER ODZIVANJEM V STRESNIH SITUACIJAH PRI MLADOSTNIKU |
| Dr. Mateja Pšunder | 87 | KAKO LAHKO ŠOLSKA POLITIKA IN PRAKSA SPODBUJATA NEPRIMERNO VEDENJE? |
| Mag. Tatjana Šček Prebil | 95 | ZNANJE ZAPOSLENIH – PRILOŽNOST ZA RAZVOJ ŠOLE |
| Nela Erbežnik | 107 | VSEŽIVLJENJSKO UČENJE |
| Andreja Rinc Urošević | 120 | POJAVNOST SPOLNIH STEREOTIPOV MED ODRASLIMI |

Vrtec in oblikovanje otrokove samopodobe

CONTENTS

Mojca Jurišević, PhD, Dijana Hasanbegović	3	KINDERGARTEN AND THE FORMATION OF CHILD'S SELF-IMAGE
Marija Javornik Krečič, MA	16	THE ROLE OF INTERCULTURAL COUNSELLING AND INTERCULTURAL COMPETENCIES OF THE SCHOOL COUNSELLOR
Andreja Drobnič Vidic, PhD	24	PROBLEM-BASED LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES
Fernando D. Rúbio Alcala, PhD, Jose M. Bautista Vallejo, PhD	42	INTERACTIVE DIGITAL BOARD AND MEMORY STRENGTHENING
Polonca Pangrčič	55	MUSIC EDUCATION IN THE FIRST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOL
Karin Bakračević Vukman, PhD, Marta Licardo	70	LINKS BETWEEN EMOTIONAL COMPETENCE, EMOTIONAL REGULATION AND RESPONSE IN STRESS SITUATIONS DURING ADOLESCENCE
Mateja Pšunder, PhD	87	HOW SCHOOL POLICIES AND PRACTICES ENCOURAGE INAPPROPRIATE BEHAVIOUR
Tatjana Šček Prebil, MA	95	KNOWLEDGE OF EMPLOYEES – OPPORTUNITY FOR SCHOOL DEVELOPMENT
Nela Erbežnik	107	LIFE-LONG LEARNING
Andreja Rinc Urošević	120	THE PHENOMENON OF SEXUAL STEREOTYPES AMONG ADULTS

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.2:159.9

DESKRIPTORJI: samopodoba, predšolski otrok, vrtec in samopodoba, spodbujanje razvoja samopodobe

POVZETEK – V raziskavi nas je zanimalo, ali se šestletni otroci, ki različno dolgo obiskujejo vrtec – od jasličnega oddelka do oddelka priprave na šolo oziroma le enoletna priprava na šolo –, med seboj razlikujejo v svoji samopodobi. Predpostavili smo, da vrtec kot specifičen socialni sistem pomembno in pozitivno prispeva k oblikovanju samopodobe v najzgodnejšem obdobju življenja. Samopodobo otrok smo za namen raziskave ocenjevali s pomočjo lestvice PSPC (Harter in Pike, 1980, 1983), ki meri otrokovo zaznavo lastne kompetentnosti na telesnem, socialnem in spoznavnem področju. Ugotovili smo, da imajo otroci, ki vrtec obiskujejo dlje časa, višjo samopodobo v telesni sestavini samopodobe in na področju sprejetosti od matere. Od vrstnikov, ki so v vrčevsko okolje vključeni le v programu enoletne priprave na šolo, pa se ne razlikujejo na področju sprejetosti od vrstnikov in v samoznavni spoznavne kompetentnosti.

Author review

UDC 373.2:159.9

DESCRIPTORS: self-image, pre-school child, kindergarten, encouraging the development of self-image

ABSTRACT – The research tried to find out whether six-year olds who attend kindergarten for different periods of time – from the infant period up to school time, or for only a year before school – differ with regard to their self-image. The hypothesis was that the kindergarten represents a specific social system and as such contributes relevantly and positively to the formation of the self-image already during the earliest period of a child's life. For the purpose of the research, the self-image was measured with the PSPC scale (Harter in Pike, 1980, 1983), which assesses the child's perception of own competence in the physical, social and cognitive areas. We established that the children attending kindergarten for a long period of time develop a higher self-image in the physical part of the concept and in the area of being accepted by the mother. They do not, however, differ from the children who spend only one year in the kindergarten with respect to the acceptance by their peers and in the self-perception of cognitive competence.

1. Uvod

Sodobne raziskave o samopodobi kažejo, da je obdobje otroštva zelo pomembno za njeno elementarno oblikovanje. Pod vplivom spoznavnega, socialnega, čustvenega ter telesnega razvoja in manj ali bolj sistematičnih vplivov otrokovega socialnega okolja se otrokova samopodoba intenzivno razvija na različnih področjih njegovega udejstvovanja – na telesnem, socialnem, čustvenem in učnem področju (Harter, 1998). Postaja čedalje bolj obsežna in razčlenjena (otrok konstruira znanje o sebi na različnih vsebinskih področjih na podlagi preteklih ter "tu in zdaj" izkušenj), stabilna, poleg konkretnih vključuje tudi vedno več abstraktnih vsebin, absolutni kriterij samoocenjevanja postopno zamenjuje normativni kriterij (primerjave z vrstniki), otrok se tudi vse jasneje zaveda ločnic med zasebnim

doživljanjem in javnim vedenjem (Cugmas, 1999; Horvat in Magajna, 1987; Schaffer, 1996).

Samopodobo razumemo kot sklop kognitivnih ocen, ki jih o sebi in o svojih kompetentnostih (zmožnostih) oblikuje posameznik na podlagi znanja, konstruiranega s pomočjo lastnih izkušenj in povratnih informacij s strani "pomembnih drugih" (Jurišević, 1999).

2. Razvoj samopodobe v različnih starostnih obdobjih

Harterjeva (1998) povzema ugotovitve številnih razvojnih raziskav ter na njihovi osnovi opredeljuje naslednja obdobja, pomembna za oblikovanje samopodobe v predšolskem obdobju:

1. *Obdobje novorojenčka (od rojstva do 3 mesecev)*. Dnevni ciklus novorojenčka je spanje, zburjanje, vznemirjenost, jokanje, hranjenje, budno opazovanje okolja... Spanje, hranjenje in suhost so biološke potrebe novorojenčka. Če so te potrebe zadovoljene, otrok izraža čustva ugodja. Kaže stanje umirjenosti in prve smehljaje. Če pa njegove biološke potrebe niso zadovoljene, otrok izraža čustva neugodja (ko je lačen, žejen, moker). Na stanje neugodja opozarja z različnimi oblikami jokanja. Z jokom sporoča tudi svojo željo po pozornosti oziroma protest, ker so ga pustili samega.

Oseba, ki poleg fizičnih zadovoljuje tudi biološke potrebe novorojenčka (to je ponavadi mati), vso svojo pozornost usmerja na otroka in mu zagotavlja čustveno varnost. Zaradi tega je tudi njegova pozornost usmerjena nanjo. Ker še ni sposoben razlikovati sebe od drugih, ima občutek, kot da je eno z materjo.

2. *Obdobje dojenčka (od 3 do 24 mesecev)*. Ob ločitvi z materjo kaže dojenček negativne reakcije. Pojavi se strah pred izgubo ljubljenega objekta, kar pri dojenčku povzroča stisko, ki jo izraža s protestiranjem in jokom. Preko tega se začne razvijati prava sposobnost ločiti sebe od drugih. Če je dojenček večkrat izpostavljen takšni stiski, ko ni odziva na njegove reakcije, bo postopoma zmanjšal pogostost jokanja in protestiranja; čustveno bo otopel in sčasoma bo postal nezainteresiran za okolje. Tako bo zaostal tudi njegov govorni razvoj, pogosteje lahko pride do pojava samotolažilnih dejavnosti (na primer guganje telesa ali sesanja palca). Zaradi znižanja lastne aktivnosti in pomanjkanja spodbud bo zaostajal tudi v intelektualnem razvoju.

Ko se začne dojenček gibati po prostoru, postane aktiven raziskovalec. Zavedati se začne sveta okoli sebe in ga začne osvajati. Sam lahko pride do določenega cilja (sam lahko vzame predmet, ki ga zanima). To so prvi začetki oblikovanja samoučinkovitosti. Ko otrok želi rešiti določen problem, ne razmišlja najprej o situaciji, ne postavlja verjetnih domnev in ne izdelava strategije reševanja, ampak gre takoj v akcijo reševanja po metodi poskusov in napak. Če otrokovo okolje ne

sprejema teh otrokovi poskusov obvladovanja stvari in njegovih prvih poskusov neodvisnosti, bo otrok občutil prve občutke neuspeha in zasmehovanja. Tudi če je otrokovo okolje ob prvih neizogibnih napakah ali nerodnostih pretirano kritično ali pretirano omejevalno, se bosta v otroku naselila dvom o sebi in sramežljivost.

Od desetega do petnajstega meseca otrokove starosti se večja zavedanje sebe kot povzročitelja. S stališča razvojno-kognitivnega vidika razlikovanje sebe od drugih vključuje zadovoljstvo ob spoznanju, da je aktiven, neodvisen povzročitelj določenih reakcij, ločen od drugih, ki so tudi aktivni povzročitelji. Prav tako se začne zavedati, da se razlikuje in loči od matere. Otrok pokaže večjo toleranco ob ločitvi od ljubljene osebe, kaže tudi večjo naklonjenost do odraslih, manjša se strah, medtem ko uporablja nove veščine in raziskuje okolje. Stik z ljubljeno osebo želi vzpostaviti le, ko se pojavi določena potreba. Ta pa bo otroku zagotavljala "varno bazo", od katere se lahko oddaljuje v raziskovanju okolja. Sistema navezanosti in raziskovanja sta povezana, ta povezanost pa preprečuje otroku, da bi se oddaljil predaleč ali za dalj časa.

Nekateri teoretiki so mnenja, da se začne otrok zavedati, da lahko svoje subjektivne izkušnje, pozornost, namere in/ali čustvena stanja deli z drugimi. Menijo, da ta dosežek predstavlja "teorijo uma", po kateri otrok odkrije, da ima lastne misli, da imajo drugi ljudje misli in da se lahko njihovo stanje duha deli in sooča z drugimi. Dokaze o deljenju subjektivnih izkušenj lahko opazimo na mnogih področjih. Otrok ne sledi samo vizualnim skrbnikovim napotkom, ampak že opazuje cilj, se ozira, da bi dobil povratno informacijo, ki mu potrdi, da je dejansko dosegel zastavljeni cilj. V primeru negotovosti otrok pogleda proti materi, da bi ugotovil njena čustva kot vodilo lastnim čustvenim odzivom.

V obdobju od petnajstega do osemnajstega meseca otrok doživlja sebe kot objekt vedenja nekoga drugega. Študije vidnega prepoznavanja odkrivajo, da se lahko otrok v tem obdobju prepozna v ogledalu. Iz tega lahko sklepamo, da se otrok začne dojemati natančneje.

Veliko pridobitev pri razvoju jaza ima razvoj govora. Ta mu daje možnost verbalnega izražanja in predstavljanja sebe. Otrok označuje sebe in druge tako s primernimi osebnimi zaimki kot tudi z imeni. To mu omogoča premik na naslednjo stopnjo samozavedanja kot objekta. Otroku daje tudi simbolično sposobnost, da izraža starševska pravila, in sposobnost, da se ujema z njimi. Ponotranjenje pravil in prepovedi predstavlja bolj sofisticirano obliko socialnih odnosov, v katerih otrok preverja primernost svojega vedenja. Nekateri avtorji trdijo, da ponotranjenje pravil in prepovedi ojača otroka in mu dovoljuje, da sam uravnava lastno vedenje in se upira skušnjavam v situacijah, ko skrbniki niso prisotni. Nekateri otroci pa izražajo stisko, ko jim ne uspe izvršiti naloge po vzoru staršev, kar je lahko začetna oblika samozavedanja, ki otroka opozarja, da ni kos merilom. Otrok se podreja tudi željam in pričakovanjem svojih najbližjih. Na vsak način jim želi ugoditi, tudi tistim prezahtevnim, namesto da bi izražal sebe. Ko otrok pretirano izpolnjuje želje in pričakovanja nekoga drugega, je izpostavljen nevarnosti nezaznavanja sebe takšne-

ga, kot v resnici je. Le zadovoljevanje notranjih izkušenj pomaga k predstavljanju sebe takšnega, kot je v resnici.

3. *Zgodnje otroštvo (od 2. do 3. leta).* Otrok se zaveda sebe kot osebe s svojimi fizičnimi lastnostmi (na primer Imam zelene oči.), čustvenimi lastnostmi (na primer Sem vesel.), kot aktivnega udeleženca v okolju (na primer Igram se z žogo.) in kot socialnega udeleženca (na primer Imam dve sestri.). Dokazano je tudi, da se zaveda določenih spretnosti, zmožnosti in znanja (na primer Poznam nekaj črk in števil, lahko hitro tečem, živim v veliki hiši...).

V povezavi s samorazvojem se pojavita dva cilja: neodvisnost in povezanost. Enkrat zaznava sebe, kot da zmore vse, drugič pa potrebuje vodstvo in pomoč. To ga lahko pripelje k razočaranju, strahu in jezi, zato so pri tem pomembni odzivi okolja.

Samovrednotenje v tem obdobju izvira iz socialnih primerjav z njegovim najžjim okoljem. Otrok se začne najprej identificirati s svojimi starši in z vzgojitelji. Sprejema tudi njihove vloge. Deklice želijo biti podobne svojim materam, fantje pa svojim očetom. Preko obnašanja svojih najbližjih si otrok oblikuje tudi svojo podobo. Zato je zelo pomembno, kakšno podobo o sebi imajo otrokovi najbližji, saj jo bo otrok v začetku posnemal.

4. *Predšolsko obdobje (od 4. leta do vstopa v šolo).* Otrok v tem obdobju pozna razliko med dobrim in slabim, pozitivnim in negativnim, sebi pripisuje izrazito pozitivne lastnosti (drugim pa pripisuje izrazito pozitivne ali pa izrazito negativne). To pomeni, da se otrok v tem obdobju še ne zmore realno oceniti, da se preceňuje, tudi če ga drugi označujejo kot slabega.

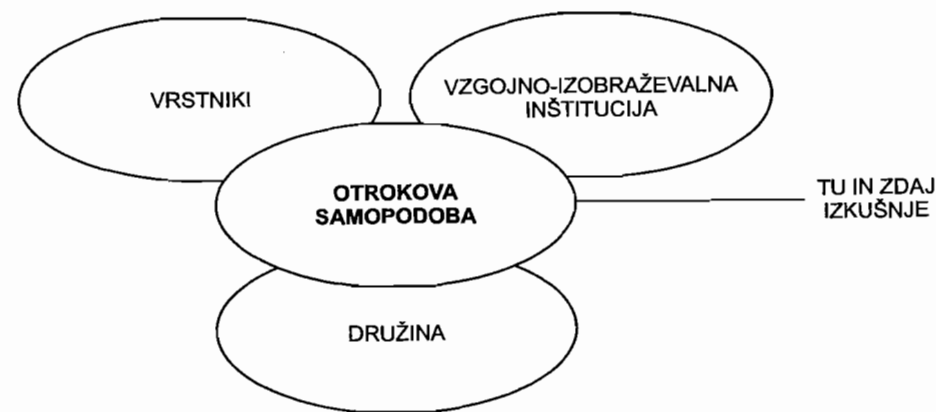
Njegova dejanja so v veliki meri odvisna od tega, kaj okolje pričakuje od njega. Pričakovanja okolja predstavljajo otroku neko samovodilo in preko tega spoznava svojo identiteto. Otroku pomeni največ občutek sprejetosti, zato se trudi izpolnjevati pričakovanja drugih, kar ga vodi v kontrolirano vedenje. Od okolja, ki zahteva od otroka strogo disciplino, ga veliko kaznuje in ga čustveno zanemarja, lahko hitro dobi občutek, da je vse, kar naredi, slabo. To zelo močno vpliva na oblikovanje negativne samopodobe.

Velik vpliv na spoznavni razvoj v tem obdobju ima otrokova sposobnost načrtovanja, dajanja določenih pobud in doseganja ciljev. Okolje ne sme sprejemati otrokovih pobud z zasmehovanjem, saj bo zaradi tega osredotočil svojo pozornost na neuspehe in negativne izide. Prav tako takšen odnos do okolja pri otroku spodbuja razvoj osnovnega občutka krivde v odnosu do svojih iniciativ. Otroci potrebujejo potrditev, da so njihove pobude sprejete in da je njihov prispevek, pa čeprav majhen, vreden. V tem obdobju otroci z veseljem sprejemajo odgovornost (seveda jim moramo ponuditi odgovorna dejanja, ki ustrezajo njihovim zmožnostim), zato jih je potrebno pri tem spodbujati. Okolje mora otroku pomagati, da se osredotoči na to, kar je dovoljeno, da usmeri svojo energijo in iniciativnost na sprejemljive aktivnosti. Le tako bodo občutki krivde minimalni.

Okoli šestega leta imajo pomemben vpliv pri razvoju samovrednotenja primerjave med vrstniki. Otrok skozi primerjavo lastnih dejanj z dejanji svojih vrstnikov vrednoti samega sebe. Vse to vpliva na oblikovanje hierarhične ureditve otrokovih sposobnosti. Tisti otroci, ki imajo višje sposobnosti na določenih področjih, velikokrat ponudijo pomoč manj sposobnim na teh področjih. Ta lastnost nam pove, da se otroci v tem obdobju zavedajo svojih sposobnosti. Vedo, na katerih področjih so uspešni (na primer imajo bolj razvite učne sposobnosti, fizične sposobnosti, so bolj priljubljeni...). To natančneje določa njihovo samopodobo.

Tudi v tem obdobju ima socialno okolje veliko vlogo. Otroci, ki so večkrat zanemarjeni tako čustveno kot socialno, tisti, ki od okolja večkrat dobijo negativno oceno kot pozitivno, razvijajo negativno zaznavo samega sebe. To jih vodi v občutek manjvrednosti in da so že po naravi slabi. Ta občutek lahko otroka v tem obdobju pripelje do določenih duševnih motenj. Otrokovo okolje (vrtec) lahko s pravilnim in premišljenim odnosom do otroka prepreči negativne občutke, ki razvojno delujejo zaviralno.

Slika 1: Socialna pogojenost razvoja otrokove samopodobe (Oyserman in Packer, 1996, str. 182)



Vsak posameznik in vsako starostno obdobje ima določene razsežnosti in značilnosti, na vsakega posameznika pa delujejo tudi "pomembni drugi". Le-ti morajo vsakemu posamezniku omogočati, da se doživlja kot edinstvena osebnost, da lahko deluje v skladu z okoljem.

Zgoraj opisana obdobja in odnos "pomembnih drugih", ki vpliva na oblikovanje samopodobe otrok, lahko povežemo z Eriksonovo teorijo psihosocialnega razvoja (Erikson, 1994; Horvat in Magajna, 1987):

1. *Obdobje novorojenčka in obdobje dojenčka*: občutek zaupanja nasproti nezaupanju do sebe in do sveta. Oblikovanje občutka zaupanja zahteva, da so otrokove prve izkušnje s svetom ugodne. Otrok v tem obdobju začne spoznavati, da ni del okolja, da je ločen od okolja. Potrebuje občutek zaupanja v stvari, za katere spoznava, da nad njimi nima realnega nadzora. Za razvoj tega občutka je najodločilnejše vedenje "pomembnih drugih", njihova zanesljivost in dostopnost za zadovoljevanje otrokovih potreb. V nasprotnem primeru otrok razvije nezaupanje v "pomembne druge" in okolje nasploh.

2. *Zgodnje otroštvo*: samostojnost nasproti dvomu in sramu. V tem obdobju se razvije občutek samostojnosti, neodvisnosti ter občutek samokontrole in lastne vrednosti. Otrok občuti potrebo, da bi se sam lotil čimveč stvari, "pomembni drugi" pa začne nadzorovati otrokovo vedenje in ga omejevati skladno s socialnimi normami. Ta nadzor ne sme biti pretirano kritičen ali pretirano omejevalen, saj lahko otrok izgubi nastali občutek samokontrole in avtonomnosti, vanj se bosta naselila dvom in sramežljivost.

3. *Predšolsko obdobje*: iniciativnost nasproti občutku krivde. Otrok je v tem obdobju sposoben načrtovati, dajati določene pobude, uživa v aktivnosti, doseči skuša nove cilje. Otrokove pobude ne smemo sprejemati z zasmehovanjem, pozornost ne smemo osredotočiti na neuspehe in negativne izide nekaterih pobud, saj bi lahko pri otroku spodbudili razvoj osnovnega občutka krivde v odnosu do svojih iniciativ. Pomagati mu je treba, da se osredotoči na to, kar je dovoljeno, da usmeri svojo energijo in iniciativnost na sprejemljive aktivnosti, le tako bodo občutki krivde minimalni.

Otrok v tem obdobju z veseljem sprejema odgovornost, ki mu je dana od "pomembnih drugih", seveda pa mora ta odgovornost ustrezati njegovim sposobnostim.

V vsakem od opisanih obdobjih mora otrok reorganizirati svoje odnose do okolja in razumevanje sebe. Do te reorganizacije mora priti zaradi sprememb v posamezniku in zaradi spremenljivih zahtev "pomembnih drugih". Zaradi vseh sprememb in zahtev do otroka lahko pride do razvojne krize, pri reševanju razvojnih kriz pa imajo posebno vlogo "pomembni drugi". Z njihovo pomočjo lahko posameznik razvojno krizo uspešno prebrodi, si pridobi nove zmožnosti in je pripravljen na nove izzive, v nasprotnem primeru pa je lahko izid krize manj uspešen, negativen in posamezniku otežuje uspešno soočenje z bodočimi razvojnimi nalogami in zahtevami.

2.1. Vpliv vrtca na oblikovanje otrokove samopodobe

Otroci, ki obiskujejo vrtec, med "pomembne druge" vključijo vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja (v nadaljevanju vzgojitelja). Z njune strani so deležni vzgoje, ki je poleg starševske vzgoje ena najpomembnejših določevalnic njihovega osebnostnega in socialnega razvoja.

Vzgojiteljeva naloga je, da v skladu s cilji in načeli, kot so zapisani v nacionalnem dokumentu Kurikulum za vrtce, ustvari varno in učno spodbudno okolje (prim.: Jurišević, 1999), da bo otrok pridobil občutek varnosti in brezpogojne sprejetosti. Do vsakega otroka se mora obnašati spoštljivo, ker so otroci zelo dobro zavedajo teh razlik. Vsakega otroka mora obravnavati kot pomembno osebnost, saj tako otrok pridobi občutek lastne vrednosti. Omogočiti mu mora, da izraža sebe, da je vključen v razgovor in da mu je vedno pripravljen pojasniti stvari, ki jih ne razume. Otroka mora "videti" in ga tako potrjevati. Ni potrebno izgubljati nepotrebnih besed, dovolj je, da otroku pokaže, da ga "vidi". Nekateri otroci niso nikoli "videni" ne od staršev, ne od vzgojitelja, ne od okolja. Takšnim otrokom pravimo "nevidni otroci" (Juul, 1996, str. 96-102). Ti otroci imajo veliko težav s samopotrjevanjem, to pa negativno vpliva na njihovo samopodobo. Sprejemanje otroka spodbuja pozitiven odnos med odraslim in otrokom. Otroci, ki se počutijo sprejete, se tudi bolj odgovorno obnašajo in raje sprejemajo vodstvo odraslih.

Otrok mora vedeti, kaj je njegova naloga in kaj od njega pričakujemo. To lahko vzgojitelj doseže z odločnimi in jasnimi navodili, tako pri izvajanju dejavnosti kot pri postavljanju pravil, zahtev in omejitev. Dosleden mora biti tudi z dajanjem realnih povratnih informacij. Otroka mora znati tako pohvaliti kot "grajati". Samo z realno povratno informacijo bo otrokom jasno, kakšne so njihove sposobnosti, kaj zmorejo, da se doživljajo v različnih situacijah, da doživljajo uspehe, na katere so ponosni. Tudi različne raziskave so pokazale, da so se otroci, ki prejemajo jasne, dobro diferencirane in nekonfliktne povratne informacije o lastni uspešnosti in zmožnostih, sposobni veliko bolj realno oceniti, to pa močno vpliva na njihovo pozitivno samopodobo.

Pri razvijanju pozitivne samopodobe v vrtcu imajo pomembno vlogo tudi starši. Vzgojiteljeva naloga je, da zgradi aktiven odnos med starši in vrtcem. Pomaga si lahko s strokovnim znanjem in menjavanjem informacij. Razumeti in prilagoditi se mora različnim kulturam in odnosom v družini, saj lahko z nepoznavanjem le-teh v določeni situaciji rani otrokovo osebnost. Starši naj sodelujejo z vrtcem – če je le možno, naj se udeležujejo vsakodnevnih dejavnosti (aktivno sodelujejo v skupini – na primer predstavijo svoj poklic, pomagajo vzgojiteljici...), saj lahko s tem otroku ublažijo občutek odmaknjenosti od družine v času, ko je v vrtcu. Vzgojitelj lahko tudi pripravi določene dejavnosti, ki jih bo otrok dokončal doma skupaj s svojo družino.

Na takšen način lahko vzgojitelj v vrtcu zagotavlja kvalitetne pogoje za razvijanje samopodobe. Pri tem pa se mora zavedati, da na oblikovanje otrokove

samopodobe vpliva tudi vzgojiteljeva samopodoba. Vzgojitelj je otroku model. Dober model je tisti vzgojitelj, ki se odraža "...otrokom z vso svojo osebnostjo, pri tem pa upošteva in spoštuje otrokovo osebnost" (Jurišević, 1999).

3. Problem

V raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da vrtec kot vzgojno-izobraževalna institucija pomembno pozitivno vpliva na samopodobo otrok, ki so vanj vključeni. Pričakovali smo, da imajo otroci, ki obiskujejo vrtec od prvega leta starosti dalje, bolj razvito samopodobo kot vrstniki, ki obiskujejo vrtec od petega leta starosti dalje oziroma ki so vključeni le v program Priprave na šolo.

Predvidevanje smo oblikovali na podlagi raziskav različnih avtorjev (Vonta, 2003), ki so ugotovili, da so otroci, ki so se zgodaj vključili v zunajdružinsko varstvo, bolj vztrajni in neodvisni, bolj verbalno sposobni, manj anksiozni, bolj socialno samozavestni, prehod iz vrtca v šolo je pri njih manj problematičen, imajo boljši šolski uspeh ter višje dosežke pri testih sposobnosti kot tisti, ki so vstopali v omenjeno varstvo kasneje ali vanj sploh niso bili vključeni.

3.1. Metoda

Vzorec. V raziskavi je sodelovalo osemdeset starejših predšolskih otrok iz programa Priprava na šolo v vrtcu Šoštanj. Med njimi je bilo petintrideset dečkov in petinštirideset deklic, v povprečju starih 6,4 leta.

Otroke smo glede na čas obiskovanja vrtca razdelili v dve skupini:

- skupina A: otroci, ki obiskujejo vrtec od prvega leta starosti (40 otrok),
- skupina B: otroci, ki obiskujejo vrtec od petega leta starosti (40 otrok).

Inštrument. Za ugotavljanje samopodobe smo uporabili slikovno ocenjevalno lestvico zaznane kompetentnosti in socialne sprejetosti za mlajše otroke (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young children – PSPC, Harter in Pike, 1980, 1982, 1983), ki predpostavlja, da že pet- do šestletni otroci oblikujejo svojo samopodobo na različnih področjih svojega udejstvovanja (specifično-področni pristop).

Postavke tvorijo štiri lestvice (skupaj 24 postavk), in sicer: spoznavno (SK) in telesno (TK) kompetentnost ter sprejetost od vrstnikov (P) in sprejetost od matere (SM). Z analizo dejavnikov sta bila sicer potrjena dva dejavnika, dejavnik kompetence in dejavnik socialne sprejetosti (Harter in Pike, 1983), vendar smo v skladu z raziskovalnim problemom obdržali vse štiri povprečne rezultate, dosežene na posameznih lestvicah. Rezultat od 1,00 do 2,00 kaže na slabo oziroma negativno

samopodobo, od 2,00 do 3,00 na dobro samopodobo, od 3,00 do 4,00 pa na zelo dobro oziroma pozitivno samopodobo (Harter in Pike, 1983).

Postopek zbiranja in obdelave podatkov. Aplikacija inštrumenta je potekala individualno, v standardnih pogojih. Testatorka je otroke intervjuvala v prostorih vrtca, po predhodni pridobitvi soglasja staršev za sodelovanje njihovega otroka v raziskavi.

Podatki so bili obdelani kvantitativno: izračunane so bile osnovne statistike ter t-preizkus razlik med skupinama otrok.

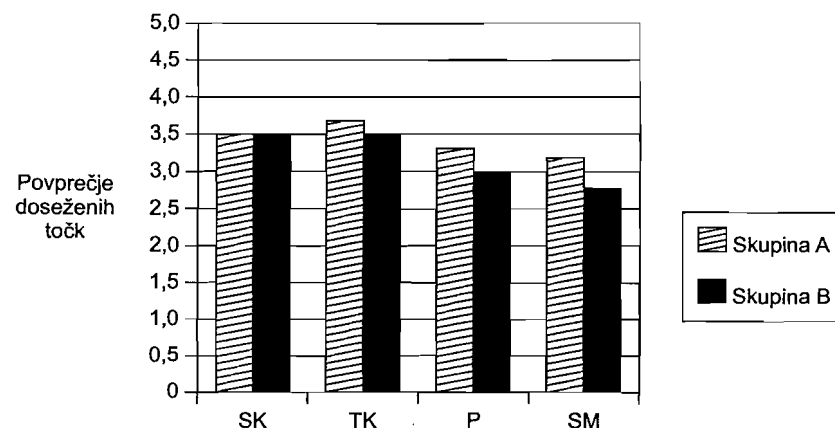
3.2. Rezultati in interpretacija

V raziskavi so nas zanimale razlike v samopodobi med otroki, ki vrtec obiskujejo različno dolgo. Predpostavili smo, da ima vzgojno-izobraževalna institucija pomembno vlogo pri oblikovanju otrokove samopodobe. Zato smo raziskovalno pozornost usmerili na različna področja oblikovanja samopodobe v obdobju otroštva: telesno, socialno in spoznavno področje.

Rezultati (slika 2, tabela 1) potrjujejo naša predvidevanja ter ugotovitve drugih avtorjev, da obstajajo določene razlike med otroki obeh preizkušanih skupin.

Iz slike 2 razberemo, da so ocene otrok iz skupine A in iz skupine B tako na področju telesne kot na področju spoznavne kompetenci visoke in že na prvi pogled višje na treh lestvicah v skupini A, ki jo predstavljajo otroci, ki obiskujejo vrtec od svojega prvega leta starosti.

Slika 2: Povprečni dosežki obeh skupin na štirih lestvicah vprašalnika



Razlike med skupinama so pomembne tudi statistično (tabela 1), vendar le v dosežku na dveh izmed štirih lestvic. To pomeni, da imajo otroci, ki vrtec obiskujejo

dlje časa, pri telesni kompetenci in pri sprejetosti pri materi dejansko višjo samopodobo od vrstnikov, ki so v vrčevski program vključeni le eno leto. Podoben trend je opaziti tudi ob pregledu rezultatov, ki so jih otroci dosegli na ostalih dveh lestvicah.

Tabela 1: Izračuni t-preizkusov

Lestvica	t-preizkus			Aritmetična sredina		Standardni odklon	
	t	dp	P	Skupina A	Skupina B	Skupina A	Skupina B
Spoznavna kompetenca	0,616	78	0,540	21,37	21,07	2,10	2,26
Priljubljenost med vrstniki	1,647	78	0,104	19,75	18,52	3,04	3,59
Telesna kompetenca	2,651	78	0,010	21,97	20,72	1,86	2,33
Sprejetost od matere	2,674	78	0,009	19,25	17,37	3,21	3,06

Največje razlike v odgovorih otrok obeh skupin lahko razberemo v sestavini samopodobe sprejetost od matere, kljub temu da so otroci obeh skupin na tej sestavini v povprečju dosegli najnižji rezultat. Na področju sprejetosti od matere imajo otroci skupine A pozitivno samopodobo, otroci skupine B pa dobro samopodobo.

Postavke lestvice Sprejetost od matere so usmerjena na interakcijo otroka z materjo (na primer Ali te mama vedno, pelje kamor ti želiš?, Ali ti mama vedno skuha tvojo najljubšo jed?, Ali ti mama veliko bere?, Ali se z mamom veliko igrata?). Pri teh odgovorih so se pojavljale pripombe, kot na primer mama ne more, ker imamo dojenčka, pri nas kuha babica, meni bere očka... Pri primerjavi odgovorov med skupinama je razvidno, da imajo otroci iz skupine A do matere realnejša pričakovanja kot otroci iz skupine B. Na to najverjetneje vpliva prilagodljivost otrok na vrčevsko okolje. Otroci, ki obiskujejo vrtec od prvega leta starosti, niso več v fazi prilagajanja na vrčevsko okolje, medtem ko se pri otrocih, ki obiskujejo vrtec od petega leta starosti, še lahko pojavljajo težave v prilagodljivosti. Otroci zato težje vzpostavijo ustrezen odnos z vzgojiteljem, vrstniki in pravili bivanja v skupini. Zaradi teh težav otrok ne more izkoristiti možnosti za pridobivanje novih izkušenj in razvoj osebnostnih potencialov (Kroflič, 2001).

Rezultati obeh skupin se statistično pomembno razlikujejo tudi v telesni sestavini samopodobe – na področju telesne kompetence. Obe skupini sodelujočih otrok imata pozitivno razvito samopodobo telesne kompetence (slika 2), vendar rezultati aritmetičnih sredin kažejo, da ima skupina A višjo oceno od skupine B (tabela 1). Postavke te lestvice so usmerjene na področje športa in gibanja, kot na primer

poganzanje na gugalnici, plezanje, tekanje, hopsanje. V vrtcu so športne in gibalne dejavnosti načrtovane ter sistematično in kakovostno vodene že pri najmlajših otrocih. Prepletajo in povezujejo se z drugimi področji dejavnosti v vrtcu. Otroci iz skupine A imajo možnost razvijanja telesne zmožnosti tako v naravnem okolju (jase, gozdovi) kot na otroškem igrišču, poleg tega pa jim skupina omogoča nenehne socialne primerjave (Kako dober sem? in Koliko zmorem v primerjavi z drugimi?), kar se najverjetneje odraža tudi v raziskovalnih ugotovitvah. Otroci iz skupine B pa ne izvajajo gibalnih aktivnosti usmerjeno, njihovo gibanje verjetno ni sistematično in kakovostno načrtovano, temveč izhaja iz njihove osnovne potrebe po gibanju. Njihova gibalna igra je notranje motivirana, svobodna, odprta in prijetna. Izvajajo jo lahko v naravnem okolju, ne pa toliko na otroških igriščih, saj je najbližje otroško igrišče, ki ga lahko uporabljajo otroci, ki ne obiskujejo vrtca, oddaljeno nekaj kilometrov iz Soštanja.

Rezultati odgovorov otrok na lestvici Priljubljenost med vrstniki kažejo večjo raznolikost odgovorov pri skupini B, vendar so se otroci skupine A v povprečju ocenili višje (tabela 1). Skupina A ima pozitivno samopodobo priljubljenosti med vrstniki, skupina B pa dobro samopodobo priljubljenosti med vrstniki (slika 2). Ta razlika ni statistično pomembna (tabela 1); rezultat otrok skupine A je komaj nad mejo pozitivne samopodobe, rezultat otrok skupine B pa je povsem na zgornji meji dobre samopodobe. To področje tvorijo postavke, usmerjene na interakcijo z vrstniki, kot na primer Ali kdaj prespiš pri prijatelju?, Ali kdaj večerjaš pri prijatelju?. Velika večina anketiranih otrok je pri teh dveh vprašanih pripomnila, da še niso imeli te priložnosti (še posebej otroci iz skupine B), kar nekaj otrok pa je izjavilo, da jim starši tega ne dovolijo. Dobljeni rezultat na opisani lestvici je bil pričakovan, saj so otroci iz skupine A vsak dan v družbi drugih otrok, imajo tudi več prijateljev in so med vrstniki bolj iznajdljivi. Otroci iz skupine B pa so večinoma v družbi svojih staršev ali starih staršev (po navedbi staršev anketiranih otrok).

Na področju spoznavne kompetence rezultati kažejo, da ni statistično pomembnih razlik v samopodobi sodelujočih otrok (tabela 1). Samopodoba vseh otrok pri tej kompetenci je pozitivno oblikovana (slika 2). To področje sestavljajo postavke, ki so usmerjene na uspešnost pri kognitivnih nalogah (zlaganje sestavljalnic – puzzle –, spoznavanje barv, štetje, poznavanje črk in podobno). Obe skupini otrok imata priložnost izvajanja dejavnosti, ki razvijajo spoznavno kompetentnost. Prednost imajo verjetno otroci, ki obiskujejo vrtec (rezultati aritmetičnih sredin kažejo zelo majhno razliko odgovorov v prid skupini A), saj v vrtcu te dejavnosti izvajajo načrtovano, z njimi se vrčevski otroci srečujejo vsakodnevno in v vseh starostnih skupinah.

4. Sklep

Osborn in Millbank (Vonta, 2003, str. 92) sta dokazala tesno zvezo med vključenostjo v predšolski program in kognitivnimi sposobnostmi ter socialnim

vedenjem. Rezultati njune študije dokazujejo, da so imeli otroci, ki so bili vključeni v edukativno orientirane vrtece, pred vstopom v šolo boljše kognitivne in socialne funkcije kot tisti, ki so bili do vstopa v šolo doma.

Rezultati naše raziskave kažejo, da v sestavinah samopodobe, ki se nanašata na spoznavno kompetentnost ter na področje priljubljenosti med vrstniki, ne prihaja do večjih razlik med skupinama sodelujočih otrok. Razlike so statistično pomembne v dveh sestavinah samopodobe, in sicer v sestavini socialne samopodobe – sprejetost pri materi in v telesni sestavini samopodobe – na področju telesne kompetentnosti. Predpostavljamo, da vrtec kot institucija na prvi dve področji otrokovega udejstvovanja nima tako pomembne vloge, kot bi bilo pričakovati, ter da imajo sodelujoči otroci na omenjenih področjih pozitivno samopodobo najverjetneje tudi zaradi v poprečju dobrega socialnega statusa družin, iz katerih izhajajo. Povedano drugače, ugotovitev navaja k sklepu glede kontekstne pogojenosti oblikovanja samopodobe, ki je bila predvsem v zgodnejših študijah samopodobe premalo upoštevana (Greeno s sod., 1996). Starši so otrokom namreč zmožni nuditi veliko različnih učnih možnosti, tako v smislu intelektualnega, socialnega in telesnega razvoja, ter tako zadovoljiti njihove razvojne potrebe po znanju (prim.: Greeno s sod., 1996). Načrtnost in sistematičnost pedagoškega dela vzgojno-izobraževalne institucije se je v našem primeru pokazala kot pozitivni dejavnik oblikovanja otrokove samopodobe na področju telesne samopodobe, ki že pred devetim letom otrokove starosti velja za enega pomembnih indikatorjev zdravja (Pišot, Juriševič in Završnik, 2002; Tancig, 1987; Tomori, 1990). Gibalna aktivnost je pri otrocih namreč izredno pomemben vir njihovega uveljavljanja in samopotrjevanja, poleg tega pa otrokova zaznava kompetentnosti na telesnem področju (motorične, morfološke lastnosti) tudi kasneje vpliva na oblikovanje in utrjevanje njegove samopodobe.

Na področju sprejetosti pri materi kažejo rezultati prednost v prid otrok, ki dlje časa obiskujejo vrtec. Ti otroci imajo od prvega leta starosti vsakodnevno priložnost, da sodelujejo v večji skupini vrstnikov in z vzgojiteljem, kar je pomemben mejnik v socializaciji vsakega posameznika. Zaradi tega so ti otroci najverjetneje že varno prilagojeni na vrtčevsko okolje in imajo do svojih mater realnejša pričakovanja. To razumevanje jim omogoča kakovostnejše vključevanje v vrtčevsko okolje, v katerem si vsak posameznik s pomočjo različnih dejavnosti, vzgojitelja in drugih otrok pridobiva novo znanje ter izkušnje. Kvantiteta socialnih interakcij jim omogoča tudi za razvoj samopodobe neobhodno primerjanje z vrstniki ter jih spodbuja tudi k opazovanju lastnega napredovanja. Tako so otroci spodbujeni k razvoju zdrave samopodobe, ki predstavlja enega izmed najpomembnejših kazalnikov duševnega zdravja ne le v otroštvu, temveč tudi v drugih življenjskih obdobjih (prim.: Juriševič, 1999).

LITERATURA

1. Bahovec, E.; Jontes, B.; Kastelic, L.; Vonta, T. in Cvetko, I. (1999). Kurikulum za vrtece. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Cugmas, Z. (2001). Vzgojiteljice kot ocenjevalke otrokove zaznave samega sebe. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 110-142.
3. Cvetkovič-Lay, J. (1994). Razvijanje pozitivne samopodobe pri otrocih v vrtcu. *Educa*, št. 2, str. 21-29.
4. Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W.W.Norton & Company.
5. Greeno, J.G.; Collins, A.M. in Resnick, L. (1996). *Cognition and learning*. V: R.C. Calfee in D.C. Berliner (Ur), *Handbook of educational psychology* (str. 15-46). New York: Macmillan.
6. Harter, S. (1998). The development of self-representations. V: W. Damon (Ur), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (str. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
7. Harter, S.; Pike, R. (1980). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children: Plates – Preschool and Kindergarten, Female*. Denver: University of Denver.
8. Harter, S.; Pike, R. (1980). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children: Plates – Preschool and Kindergarten, Male*. Denver: University of Denver.
9. Harter, S.; Pike, R. (1983). *Procedural manual to accompany: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver: University of Denver.
10. Hasanbegović, D. (2003). *Vpliv vrtca na oblikovanje otrokove samopodobe*, diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
11. Horvat, L.; Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
12. Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
13. Juul, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
14. Kroflič R. idr. (2001). *Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtece*. V: L. Marjanovič Umek et al. (Ur), *Otrok v vrtcu: priručnik h kurikulu za vrtece* (str. 7-24). Maribor: Založba Obzorja.
15. Oyserman, D. in Packer, M.J. (1996). *Social cognition and self- concept: A socially contextualised model of identity*. V: J.L. Nye in A.M. Brower (Ur), *What's social about social cognition?* (str. 175-201). Thousand Oaks: Sage.
16. Pišot, R.; Juriševič, M. in Završnik, J. (2002). *Gibalno/športna aktivnost za zdravje ter samopodoba otrok in mladine ter njihov vpliv na spremembo vedenjskega sloga*. V: H. Berčič (Ur), *Zbornik slovenskega kongresa športne rekreacije* (str. 48-53). Ljubljana: Fakulteta za šport UL.
17. Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
18. Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
19. Vonta, T. (2003). *Kazalniki kvalitete organizirane predšolske vzgoje*, doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.

*Dr. Mojca Juriševič (1968), asistentka za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Jakčeva ul. 27, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 00
E-mail: mojca.jurisevic@guest.arnes.si*

*Dijana Hasanbegović (1979), diplomirana vzgojiteljica.
Naslov: Koroška cesta 3, 3325 Šoštanj, SLO*

Pomen interkulturalnega svetovanja in interkulturalnih kompetenc šolskega svetovalnega delavca

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.01

DESKRIPTORI: interkulturalnost, interkulturalno svetovanje, šolski svetovalni delavec, interkulturalne svetovalne kompetence

POVZETEK – V prvem delu prispevka avtorica ugotavlja, da je danes vprašanje sodelovanja med pripadniki večine in pripadniki kulturalnih, verskih, socialnih in drugih manjšin eno bistvenih civilizacijskih vprašanj. V okviru tega je pomembna interkulturalna pedagogika in interkulturalna vzgoja. Tudi šolsko svetovalno delo ima zaradi multikulturalnih pogojev določene posebnosti. V nadaljevanju prispevka avtorica definira in predstavi značilnosti interkulturalnega svetovanja, ki je namenjeno tako učencem kulturalnih manjšin, priseljencem kakor tudi drugim, ki s temi učenci živijo in delajo. V zadnjem delu prispevka avtorica predstavi interkulturalne kompetence šolskega svetovalnega delavca. Svetovalni delavec naj bi namreč bil sposoben zaznati kulturalne aspekte v odnosu s svetovancem, prepoznati njihov pomen za nastanek in rešitev svetovanečevega problema ter jih vnesti v svetovalni odnos in proces.

Author review

UDC 37.01

DESCRIPTORS: intercultural setting, intercultural counselling, school counsellor, intercultural counselling competencies

ABSTRACT – The first part of the paper presents the issue of cooperation between the members of the majority and members of cultural, religious, social and other minorities, which is one of the essential civilisation issues. Within its framework, intercultural teaching approaches and education play an important role. In a multicultural situation, the school counselling service has to deal with very specific issues. The article then defines and presents the characteristics of the intercultural counselling of students belonging to cultural minority groups, immigrants and those who live and work with them. The last part of the article presents the intercultural competencies a school counsellor should possess in order to be able to observe and become aware of the cultural aspects in his relationship with the counselee, recognise their importance for the problem itself as well as for the solution, and should then include them in the counselling situation and in the process.

1. Uvod

V današnjem globalnem svetu se vse bolj srečujemo z rasno, kulturalno in drugo drugačnostjo oziroma različnostjo, zato so razprave o multikulturalnosti/interkulturalnosti (multiculturalism/interculturalism) nujno potrebne.

Socialno-kulturalne skupnosti oziroma manjšine nastajajo:

- z migracijami (leta 1999 so statistike ocenile, da več kot 2% svetovne populacije živi zunaj svoje matične domovine) kakor tudi
- znotraj določenega družbenega in kulturalnega prostora nove skupnosti.

Ker sta družba in kultura v stalnem razvijanju, nastajajo znotraj določenega družbenega in kulturalnega prostora nove skupnosti. Najmočnejši pospeševalec družbenega razslojevanja, nastajanja novih vrednot, sistemov, socialnih skupnosti in kultur je danes tržna produkcija in njene vrednote, ki se povezujejo v "medžmentno kulturo" (Resman, 2003, str. 62). Klasično rodovno, spolno, versko razslojenost menja ekonomska razslojenost. Poleg tega so socialna dogajanja v zadnjih letih vrgla na površje še vrsto marginalnih socialnih skupin (npr. feministke, homoseksualci, transvestiti...), ki so bile dolgo časa segregirane, danes pa se borijo za svoj položaj. Socialna in kulturalna diferenciacija, ki jo opravlja tržna logika, vodi v ekskluzijo (Robertson & Hill, 2000), tekmovalnost pa v nadvlado ene kulture nad drugo. Vse to je razlog, da se danes aktualizira vprašanje interkulturalne pedagogike.

2. Definicija interkulturalne pedagogike

Interkulturalna pedagogika je pedagoška disciplina, ki jo zaznamuje (Skubic Ermenc, 2003b):

- dejstvo, da so naše države vedno bolj večkulturalne,
- po drugi svetovni vojni sprejeta norma (izražena v številnih mednarodnih dokumentih o človekovih pravicah), da imajo pripadniki manjšinskih etničnih skupnosti v neki državi določene skupinske ali individualne pravice, in
- spoznanje, da je šolski uspeh otrok pripadnikov manjšinskih etnij veliko slabši kot uspeh otrok pripadnikov večinske etnije in kulture.

Interkulturalna pedagogika ni razvila lastne celostne pedagoške paradigme, pač pa sodi v skupino tistih pedagogik, ki se odzivajo na družbene probleme in se paradigmatično vežejo na socialnokritično pedagogiko (problematiko enakih možnosti in socialne kohezije). Skubic Ermenc (2003b) navaja dva medsebojno povezana cilja interkulturalne pedagogike, in sicer:

1. izluščiti pogoje, ki omogočajo uresničitev enakih možnosti v izobraževanju za pripadnike manjšinskih kultur v dani družbi (socialno integracijo),
2. opredeliti pogoje, ki celotni šolski populaciji omogočajo usposobitev za življenje v multikulturalni družbi na podlagi multikulturalnega sprejemanja, razumevanja in ustvarjalnega sodelovanja (socialna kohezija).

Evropa je namreč uradno sprejela (omenimo temeljni dokument za uvajanje interkulturalizma v izobraževanju iz Dublina iz leta 1983), da interkulturalizem prinaša v življenje Evropejcev novo kakovost; biti pripadnik manjšine pa ne sme pomeniti primanjkljaja, temveč drugačnost – drugačno kakovost. Dela z otroki ne sme zaznamovati paternalizem in trganje iz lastne kulture, temveč upoštevanje in priznavanje razlik ter hkrati taka dodatna pomoč, ki vodi k uspehu in ne k stigmatizaciji. Interkulturalizem se je povezoval z zahtevami po odpravljanju evropocentrizma in vseh oblik

diskriminacije. Cilj interkulture pedagogike je naučiti se živeti in delovati v različnosti. Zidarić (1994, povzeto po Skubic Ermenc, 2003, str. 52-53) navaja naslednja prednostna področja evropske interkulture pedagogike:

1. *Materni jezik.* Vse manjšine (avtohtone in alohtone) imajo pravico do ohranjanja svojega jezika, zato je evropska interkultura politika vedno postavljala zahtevo, naj se pouk maternih jezikov manjšin uvrsti v šolski sistem. Ta pouk ne sme biti marginaliziran, temveč mora imeti visoke standarde.

2. *Ohranjanje identitete.* Učenje maternega jezika in spoznavanje lastne kulture veljata v evropski interkulture pedagogiki za podlago, ki manjšinam omogoča, da ohranjajo svojo identiteto.

3. *Pomen izobraževanja učiteljev.* Interkultura pedagogika poudarja pomen izobraževanja učiteljev za interkulture vzgojo in izobraževanje. Učitelji morajo poznati teorijo, biti morajo sposobni sociološke analize ter pripravljeni razmisliti o svojih morebitnih predsodkih in diskriminacijski praksi. Interkulturalizem naj bi učitelji sprejeli kot vrednoto.

4. *Pomen interkulture učnih programov, vsebin, učbenikov.* Interkultura pedagogika se ukvarja z oblikovanjem interkulture učnih programov, vsebin gradiv, hkrati pa se vključuje v analizo drugih učnih predmetov in učbenikov. Prizadeva si za izključitev evropocentričnosti ter za rahljanje dvojnosti na ravni med nacionalnim in internacionalnim – med “nami” in “drugimi”.

5. *Razvijanje interkulturalizma kot pedagoškega načela.* Za uresničevanje dveh temeljnih ciljev (to sta: enakost uspeha za manjšine ter usposobljenost za miroljubno in ustvarjalno življenje v multikulture družbi) ni dovolj, da pri pouku samo dodamo nekatere predmete ali vsebine, šola pa ostaja etnocentrična. Kot velja za vsako pedagoško načelo, mora tudi interkulturalizem prežemati vzgojo in izobraževanje na vseh ravneh in mestih, kjer je to mogoče in relevantno. Poleg tega si mora vsaka šola, ki ima vsaj enega pripadnika manjšine, prizadevati, da ga v delo in življenje šole integrira in ne asimilira. Tak učenec ima torej pravico, da ohranja in tudi navzven pokaže svojo nacionalno in jezikovno pripadnost.

6. *Razširjanje ideje interkulturalizma na celotno populacijo.* Najbolj bistvena naloga interkulture pedagogike je, da razširi ideje interkulturalizma na celotno populacijo. To je v skladu z vrednotami demokratičnega sveta, ki pri svojem delovanju izhaja iz človekovih pravic. In to bo v svetu, kjer je zaradi procesov globalizacije prisotno vedno večje mešanje različnih kultur, omogočilo miroljubno preživetje, ne samo manjšin, temveč vseh.

7. *Pomoč manjšinam.* Širitev pozornosti in idej interkulture pedagogike na celotno populacijo pa ne pomeni, da se ne smemo več ukvarjati z manjšinami. Nasprotno, pomagati jim moramo pri realizaciji specifičnih potreb, sicer uspeha še vedno ne bo.

Pri vsem naštetem pa ima *pomembno vlogo šola*. V nadaljevanju prispevka se bomo dotaknili le dela interkulture v šolskem prostoru, in sicer *interkulture svetovanja*. Naloga svetovalnega dela v šoli je namreč usklajevanje otrokovega izvora

z družbenimi intencijami edukacije. Gre torej za pomoč učencu, da se bo naučil tega usklajevanja, ki pa ne bo šlo v škodo njegove etnične identitete in samopodobe.

2.1. Interkulture svetovanje

Na šolski ravni interkultura vzgoja pomeni oblikovanje take šolske skupnosti, v kateri verski, rasni, socialni ali kulturni izvor učencev, učiteljev in drugih ne bi smel biti razlog segregacije. Gre za oblikovanje okolja, v katerem ni pritiskov, naj se učenci manjšine odpovedo svoji kulturni identiteti in tope v kulturi večine. Z vidika posameznika ali kulture manjšine torej to pomeni oblikovanje manj restriktivnega in za posameznika bolj sprejemljivega, njemu prilagojenega šolskega okolja.

Šolsko okolje je treba organizirati tako, da bo prehod otroka iz družine in njenega kulturnega prostora v šolo pomenil logično (nenasilno) širjenje otrokovega socialnega prostora in razvoja. Pri tem pa ima veliko vlogo tudi *šolski svetovalni delavec*. Svetovalna pomoč je namreč potrebna, da bi učenci na notranji (intrapersonalni) ravni razvili svojo kulturno identiteto, ki bo steber njihovega intimnega življenja, ter da bi razvili sposobnost občutenja kulture drugega, občutek za kulturno različnost. Mnogi avtorji (glej D'Ardenne & Mahtani, 1989; Harris, 2003), ki se ukvarjajo s svetovanjem, namreč poudarjajo pomen kulturnih dejavnikov v svetovanju.

Svetovalni delavec naj bi zmanjševal neugodne vplive učenčeve drugačnosti – kulturne, rasne, verske... – ter hkrati preprečeval, da etične in kulturne razlike ne postanejo razlog za raznovrstne težave na šolskem in posameznikovem psihosocialnem področju. Resman (2003) navaja, da je pri svetovalnem delu v šoli vprašanje interkulture vzgoje mogoče obravnavati na dveh relacijah:

- na interpersonalni relaciji, to je relaciji otroka/učenca manjšine do šole, šolskega dela, kurikulumu, učiteljev, učencev, staršev in drugih;
- na intrapersonalni (notranji) ravni, to je z vidika oblikovanja njegovih stališč, prepričan in ravnaj.

Oboje skupaj oblikuje njegovo etično identiteto in interkulture perspektivo.

Pedersen in Ivey (1993), ki govorita o “v kulturo usmerjenem svetovanju” (culture centered counseling), navajata, da je do določene mere vsako svetovanje interkulture. Tako svetovalca kot tudi svetovanca namreč determinirajo dejavniki kulture, iz katere prihajata. Po njunem mnenju kultura ni tretirana kot poseben dejavnik svetovanja, pač pa kot srce in duša vsakega posebej (svetovanca in svetovalca) ter vseh svetovalnih odnosov. Kot glavne posebnosti interkulture svetovanja Sue (1995) navaja:

- Kulturna identiteta je zelo pomembna determinanta in vpliva na to, kako človek gleda nase in na druge, zato bo stopnja kulturne identitete vplivala na to, kako bosta svetovalec in svetovanec definirala svetovančev problem ter bo diktirala proces svetovanja.

- Interkulturno svetovanje bo tem uspešnejše, čim bolj bo svetovalec uporabil oblike in metode svetovanja tako, da bodo skladne z izkušnjami in vrednotami svetovanca.
- Svetovalec se mora zavedati, da sta tako njegova kot tudi svetovančeva identiteta formirani na podlagi številnih posameznikovih izkušenj v življenju in soodvisnosti individualnih, družinskih in kulturnih dejavnikov.
- V interkulturnem svetovanju je poleg individualnega svetovanja pomembna tudi mreža drugih interkulturnih intervencijskih in preventivnih sistemov.
- Glavni cilj interkulturnega svetovanja je "sprostitve zavesti". Cilj svetovanja v zahodnem svetu je bil pomoč človeku na poti k samoaktualizaciji, v interkulturnem svetovanju pa je pomembnejše širiti osebno, družinsko, skupinsko in organizacijsko zavest.
- Interkulturno svetovanje je metateorija svetovanja. Je teorija o teorijah, ki daje ogrodje za razumevanje številnih danes uveljavljenih pristopov. Poudarja, da ni napačnih ali pravih pristopov, niti dobrih ali slabih, pač pa je treba imeti znanje o vseh in v določenem primeru uporabiti najprimernejšega. Večje znanje o teoretičnih in praktičnih pristopih namreč svetovalcu omogoča, da svoje svetovanje prilagodi potrebam vsakega svetovanca posebej.

Značilnosti in posebnosti interkulturnega svetovanja, ki smo jih opisali v tem razdelku, pa od svetovalca zahtevajo tako imenovane interkulturene svetovane kompetence, ki jih bomo obravnavali v zadnjem delu članka.

2.2. Interkulturene svetovalne kompetence

Tseng in Strelzer (2001) pravita, da je interkulturno kompetenten svetovalec sposoben razumeti in obravnavati svetovalčevo situacijo v kontekstu kulture, iz katere svetovanec prihaja. Pomembno je, da si svetovalec prizadeva, da se bo svetovanec v stiku z njim počutil sproščene in sprejete, saj je v novem okolju doživel številne neprijetne izkušnje. Avtorja naštevata kvalitete interkulturno kompetentnega svetovalca, in sicer:

- kulturna občutljivost (svetovalec je občutljiv in spoštljiv do drugačnih prepričanj, ravnanj ter se zaveda kulturnih razlik),
- kulturno znanje (svetovalec ima znanje o kulturi svetovanca in ga zna povezati z drugimi znanji),
- kulturno empatijo (svetovalec je sposoben gledati na situacijo s perspektive svetovančeve kulture),
- kulturni vpogled (svetovalec je sposoben preveriti in oceniti, ali je proces svetovanja v skladu s svetovančevim kulturnim svetom).

O pomenu interkulturnega znanja in spretnosti govorijo tudi drugi avtorji (D'Ardenne & Mahtani, 1989) in poudarjajo, da so interkulturene kompetence bistveni del svetovalčeve profesionalnosti. Interkulturene kompetence lahko defini-

ramo kot sklop stališč, znanja, spretnosti in spodobnosti, ki so potrebne tako za delo s svetovanci, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, kakor tudi drugimi posamezniki (npr. starši, učitelji...) in institucijami, ki se srečujejo s problematiko interkulturenosti.

Danes najbolj sprejete in najbolj natančno definirane so interkulturene kompetence (gre za listo v obliki matrice 3x3), ki jih je leta 1991/92 objavilo združenje Committee of the Association for Multicultural Counseling and Development v okviru American Counseling Association. (Holcomb McCoy, 2000). Šolski svetovalni delavec naj bi za učinkovito interkulturno svetovanje razvil *prepričanje, znanje in spretnosti*, in sicer na treh ravneh:

1. *Na ravni zavedanja o lastni kulturi in kulturnih vrednotah.* Šolski svetovalni delavec naj sprejema in spoštuje rasne, etnične, kulturne in vrednostne razlike med njim in učencem. Imeti mora specifično znanje o lastni kulturni in etnični dediščini in vedeti, kako le-ta ter tudi različne oblike zatiranja, diskriminacij... vplivajo nanj osebno in na njegovo definiranje pojmov normalno-nenormalno ter na sam proces svetovanja.

Poleg tega naj se svetovalni delavec udeležuje izobraževanj, seminarjev in usposabljanj na temo interkulturenosti in s tem izpopolnjuje ter bogati svoje interkulturno znanje. Pomembno je tudi, da je svetovalni delavec sposoben prepoznati meje svojih kompetenc in se, če se ne čuti dovolj interkulturno kompetentnega, posvetuje s kolegi.

2. *Na ravni zavedanja o učenčevi (svetovančevi) kulturi in njegovem svetovnem nazoru.* Na tej ravni naj se svetovalec zaveda svojih morebitnih negativnih čustvenih reakcij na druge kulturne in etične skupine, kar lahko vpliva na odnos do učenca z drugega kulturnega okolja. V odnosu s takim učencem naj poskuša izraziti in soočiti svoja prepričanja, vendar brez obtoževanj in obsojanja.

Poznati mora značilnosti kultur učencev, s katerimi dela, njihovo kulturno dediščino, izkušnje, njihovo preteklost ter vpliv le-te na razvoj njihove identitete. Vedeti mora, da težave (diskriminacija, revščina, rasizem), s katerimi se srečujejo takšni otroci, pustijo posledice, ki vplivajo na proces svetovanja.

Slediti mora raziskavam in najnovejšim ugotovitvam na področju duševnega zdravja manjšin in priseljencev ter se udeleževati dodatnih usposabljanj. Izredno pomembno je, da se s svojimi učenci srečuje tudi zunaj šole (npr. jih obišče na domu...), saj tako bolje spozna učenčev način življenja in situacijo, v kateri živi.

3. *Na ravni uporabe kulturno primernih strategij, oblik in metod svetovanja.* Svetovalec mora poznati proces razvoja kulturne identitete in terminologijo s področja interkulturenosti. Upoštevati mora strategije, metode in oblike pomoči, ki jih učenec pozna iz svoje matične dežele. Eden največjih problemov prilagajanja učenca novemu okolju je jezik, zato je zelo pomembno, da svetovalec dvojezičnost učenca sprejme in je ne jemlje kot oviro. Če je le mogoče, daje svetovalno pomoč v jeziku, ki ga govori učenec.

Svetovalec naj dobro pozna različne instrumente, strategije, teste, pri katerih upošteva učenčeve kulturne karakteristike. Seznanjen je tudi s strukturo učenčeve družine, hierarhijo in vlogami v družini ter vrednostno in versko usmerjenostjo družine.

Svetovalni delavec si prizadeva in deluje tako, da bi omilil probleme elitizma, zatiranja, rasizma in podobno in pri učencih, učiteljih, starših in drugih povečal občutljivost za te pojave. Ob vsem tem svetovalni delavec učenca vodi v procesu svetovanja: ga pouči o samem procesu svetovanja, ciljnih, pričakovanih, omejitvah in pravicah.

3. Sklep

V prispevku smo obravnavali interkulturno pedagogiko in utemeljili, da je v današnjem svetu glede na razmerje družbe do kulturnih, verskih, socialnih in drugih manjšin aktualno vprašanje interkulture vzgoje. Šole namreč danes predstavljajo areno najrazličnejših kultur. Tu so združeni otroci raznolikih vedenjskih orientacij, stilov, vrednostnih sistemov. Ta kulturna pluralnost pa je deležna vedno več pozornosti šolskih svetovalnih delavcev in jim hkrati prinaša nove izzive. Da bi jih zmogli, morajo usvojiti interkulture kompetence. Poleg tega naj bi prek interkulture svetovanja povečali občutljivost vseh (učencev, učiteljev, staršev ...) za kulturo drugačnosti ter prispevali k temu, da bi v družbi vladalo vzdušje strpnosti, sožitja in enakopravnosti.

LITERATURA

1. Cushner, K.: *International Perspectives on Intercultural Education*, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1999.
2. D'Ardenne, P., Mahtani, A.: *Transcultural Counseling in Action*, London, Sage Publication, 1989.
3. Diehm, I., Radtke, F.O.: *Erziehung und Migration. Eine Einfuehrung*, Stuttgart, 1999.
4. Harris, B.: *Cultural issues in counselling*, In: Hornby, G., Hall, C., Hall, E. (ed.) *Counselling pupils in schools: skills and strategies for teachers*, London, Routledge Falmer, 2003.
4. Holcomb McCoy, C.C.: *Multicultural Counseling Competencies: An Exploratory Factor Analysis*. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, št. 2/2002.
5. Papademetriou, D.: *Miti in stvarnost*, Unesco glasnik, 1999/63.
6. Pedersen, P., Ivey, A.: *Culture – centered counseling and interviewing skills: a practical guide*, London, Westport, Praeger, Connecticut, 1993.
7. Resman, M.: *Interkulturena vzgoja in svetovanje*, *Sodobna pedagogika*, 2003/1.
8. Robertson, H.L., Hill, R.: *Excluded voices: Education exclusion and inclusion*, V: Hill, D., Cole, M. (ed.) *Schooling and Equality*, London, Kogan Page, 2000.
9. Roig, A. (1999). *Mednarodne migracije*, Unesco glasnik, 1999/63.

10. Skubic Ermenc, K.: *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturenosti*, Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, 2003a.
11. Skubic Ermenc, K.: *Komu je namenjena interkulturena pedagogika? Sodobna pedagogika*, 2003b/1.
12. Sue, D.W.: *Towards a Theory of multicultural Counseling and Therapy*. V: Banks, J.A., McBee Banks, C. (ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, Macmillan Publishing USA, 1995.
13. Tseng, M.D., Streltzer, J.S.: *Culture and Psychotherapy. A Guide to Clinical Practice*, Washington, American Psychiatric Press, 2001.
14. Zidarič, V.: *Interkulturalizem i interkultureno obrazovanje u kontekstu poslijeratnih migracija u Europi*. V: *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima*, Ljubljana, Unesco, 1994.

Problemsko naravnano učenje tujega strokovnega jezika

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.880

DESKRIPTORI: problemsko naravnano učenje, kurikulum, model učenja tujega strokovnega jezika za posebne namene

POVZETEK – Problemsko naravnano učenje (ang. *Problem-Based Learning*) temelji na reševanju realnih problemov v majhnih skupinah. Predstavlja tako organizacijo pouka, ki omogoča srečevanje s primeri iz prakse, interdisciplinarni pristop k snovi, ki je pomembna za uspešno opravljanje poklica in razvoj raznih zmožnosti za samostojno delo in izobraževanje. Opišemo model problemsko naravnane učenja na visokošolski stopnji pri učenju tujega strokovnega jezika, ki ga uspešno izvajajo učitelji tujega strokovnega jezika na nekaterih slovenskih fakultetah in visokih šolah. Model je izoblikovan tako, da povezuje učenje tujega strokovnega jezika z enim ali več strokovnimi področji. Študenti rešujejo strokovne probleme v tujem jeziku in se učijo jezika in stroke. Problemi sprožijo učenje določene učne snovi. Kvaliteta oziroma uspeh izvedbe problemsko naravnane učenja tujega strokovnega jezika je zato poleg učiteljev in študentov močno odvisen tudi od prave sestave problemov. Pomembno vlogo za uspešno izvedbo modela pa ima tudi spremenjeno ocenjevanje.

1. Uvod

Člani Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika (SDUTSJ) smo v sodelovanju z British Council v Ljubljani izvedli triletni PBL projekt (2000-2003), s katerim smo želeli izboljšati učenje. Oblikovali smo model problemsko naravnane učenja tujega strokovnega jezika. Člani društva, predvsem učitelji tujega strokovnega jezika na slovenskih fakultetah in visokih strokovnih šolah, smo model

Author review

UDC 372.880

DESCRIPTORS: problem-based learning, curriculum, the model of learning a foreign language for specific purposes

ABSTRACT – *Problem-Based Learning (PBL)* is based on solving real-life problems by small groups of students. It is a way of constructing courses which give students an opportunity to confront problems they will encounter later on in their working life. It also provides an interdisciplinary approach to learning a subject, which is necessary for successful performance in future work. Moreover, PBL helps students to develop various skills needed for independent study and work. The article describes the *Problem-Based Learning* model of learning a foreign language for specific purposes at a higher-education level. This model has been successfully implemented by LSP (language for specific purposes) teachers at several Slovenian higher education institutions. It integrates learning a foreign language for specific purposes with the contents of one or more professional knowledge-areas. For this purpose, students use a foreign language to solve problems in a specific professional field and thus learn both, the foreign language and the content of that area. In PBL, problems act as a starting point for learning the contents of a specific subject.

začeli izvajati pri svojem predmetu. V pomoč so bili strokovnjaki tujih univerz (Peter Roe, Julian Edge in Sue Warton iz univerze Aston v Veliki Britaniji ter Wendy Scarlin iz univerze Aragau v Švici), ki so svetovali pri oblikovanju modela, pri pripravi problemov, pri spremembi ocenjevanja v modelu in pri izboljševanju procesa učenja. Glede na znanje in ocene študentov smo člani društva model ocenili kot uspešen. Zato smo se odločili, da model problemsko naravnane učenja tujega strokovnega jezika predstavimo tudi drugim.

V prispevku smo opisali splošne lastnosti problemsko naravnane učenja, lastnosti problemsko naravnane kurikuluma, ki omogoča izvajanje takega načina učenja, in model, ki smo ga v triletnem projektu oblikovali, preizkusili in ga na dvanajstih fakultetah v Sloveniji pri učenju tujega strokovnega jezika še naprej uspešno izvajajo.

2. Splošne lastnosti problemsko naravnane učenja

V tuji literaturi o poučevanju in učenju pogosto zasledimo kratice PBL: "problem-based learning". To učno inovacijo so po uspešnem mednarodnem projektu Leonardo leta 2000 povzeli učitelji tujega strokovnega jezika na naših visokih šolah in univerzah, združeni v društvo SDUTSJ, ki so PBL prevedli kot problemsko naravnano učenje (PNU).

Boud in Feletti (1998) v eni prvih knjig, ki obširneje govori o tem novem načinu učenja, označita problemsko naravnano učenje kot *nov pristop v oblikovanju kurikuluma*, ki omogoča študentom srečevanje s primeri iz prakse in njihovim reševanjem, kar omogoča večjo motivacijo učenja. Problemsko naravnano učenje je način organizacije pouka, kjer je v središče postavljen problem kot motivacija za študentove aktivnosti. Študentom je predstavljen problem kot simulacija dejanskega problema iz delovne prakse ali aktualen problem iz vsakdana. Študenti kritično razmišljajo v manjši skupini, oblikujejo ožja področja, v katerih bodo našli oziroma oblikovali rešitev za problem. Skupina deluje kot enota tako v razredu kot zunaj njega; v razredu jim pomaga tutor, ki bolje pozna področje (a ni nujno iz vrst učiteljev) in usmerja njihov učni proces. Študenti ugotovijo, kakšna znanja potrebujejo za učenje na določenem področju, zakaj so določene informacije s strokovnega področja pomembne, kako lahko svoje znanje uporabijo v vsakdanjem življenju in nazadnje samokritično ocenijo lastni učni proces (po Boud in Feletti, 1998, str. 2).

Problemsko naravnano učenje se je najprej uveljavilo na medicinski fakulteti, kjer so študenti na konkretnih primerih preučevali vzroke za bolezni, postopke zdravljenja pri določenih bolezenskih simptomih in podobno. Ta način učenja sta v angleškem jeziku prva opisala Barrows in Tamblyn in njuno delo je najpogosteje citirano v kasnejši literaturi o tem načinu učenja. Imenovana sta kar za očeta problemsko naravnane učenja. Podoben način pouka, kakršnega opisujejo s temi

kraticami, pa je že po prvi svetovni vojni uveljavil Freinet leta 1920 v Franciji, vendar njegova obširna dela do leta 1990 niso bila prevedena v angleški jezik (David in sod., 1999, str. 2).

Najpomembnejša univerza za razvoj problemsko naravnane učenja je zagotovo kanadska univerza McMaster (<http://www.chemeng.mcmaster.ca/pbl/>), kjer so leta 1969 prvič predstavili kurikulum, ki je temeljil na problemsko naravnane učenju. Po njenem vzoru pa ga je leta 1974 povzela tudi univerza v Maastrichtu na Nizozemskem (<http://www.unimaas.nl/pbl/>) in tak način učenja prenesla na evropska tla. Pri predstavitvi njihovega načina pouka, ki se je tudi v mnogočem razlikoval od kanadske različice, so problemsko naravnano učenje predstavili kot "sodelovalno obliko učenja, v kateri je glavna značilnost konstrukcija miselnega modela pridobivanja znanja namesto preprostega shranjevanja učne snovi" (Schmidt in Moust, 2000, str. 24). "Za problemsko naravnano učenje je nujno, da se študenti, ki delujejo v okviru majhne skupine, odločijo, česa se morajo še naučiti" (David in sod., 1999, str. 4), da bodo dani problem rešili. Pri delu jih vodi tutor.

Zelo zanimivo je problemsko naravnano učenje predstavil Woods (1995), ki je PNU z lastnostmi, ki sta jih opisala Boud in Feletti, poimenoval "McMaster Medical School Model of PBL", kar bi lahko prevedli kot model problemsko naravnane učenja po vzoru medicinske fakultete McMaster. Po njegovem mnenju lahko problemsko naravnano učenje vključuje raziskovalno delo, študijo primera, vodeno oblikovanje ali inženirske projekte, ki se izvajajo v skupinah s tutorji ali pa tudi brez njih. Seveda pa vsaka od teh oblik sama še ni problemsko naravnano učenje. Kako to inovacijo učitelj izvede, je odvisno predvsem od števila študentov v razredu. Pomembno je, da inovacijo označuje učno okolje, v katerem problem sproži in vodi učenje. To namreč pomeni, da se študentom postavi problem, še preden se naučijo novega znanja. Z željo, da bi problem rešili, študenti ugotovijo, česa ne znajo in kaj se morajo naučiti, da bodo problem rešili. Woods opozarja, da pri razširjeni obliki problemsko naravnane učenja, kjer so skupine brez tako imenovanih tutorjev, študenti sami ne zmorejo razvijati določenih učnih veščin, če jih o tem že prej ne poučimo oziroma te veščine vsaj deloma že prej ne razvijemo.

Cannon in Newble (2000) predstavljata problemsko naravnano učenje kot učni ambient, kjer je učni proces študentov vselej v ospredju, in pri katerem so študenti vselej v središču pozornosti. Učenje je usmerjeno v študenta. Posamezniki so aktivno vključeni v učni proces in se med drugim učijo učnih konceptov, pri čemer sta kombinirana tako socialni kot individualni proces izobraževanja. Pri takem načinu učenja pa sta nujno potrebna študentova radovednost in uporaba predhodno pridobljenega znanja. Seveda morajo biti učitelji seznanjeni, s kakšnim predhodnim znanjem študenti razpolagajo, in morajo znati to znanje aktivirati. Študentom morajo zaupati, da bodo ti željni pridobiti novo znanje, in jim pomagati, če potrebujejo pomoč pri svojem učnem procesu. "Učitelji niso več predavatelji, ampak so usmerjevalci, ki pomagajo študentom pridobiti veščine in zmožnosti samostojnega učenja" (Eitel in Gijsselaers, 1997, str. 5). Po mnenju Fredriksena je

"glavna značilnost problemsko naravnane učenja, da študenti ne pridobivajo le bogatega konceptualnega in proceduralnega znanja, ki so ga sposobni aplicirati na avtentične probleme, ki so jih sposobni analizirati in rešiti, ampak postanejo sposobni delati v skupini poklicnih strokovnjakov in s sodelovanjem reševati tipične probleme strokovne prakse, kakršna nastopa na primer v medicini" (v: Boud in Feletti, 1998, str. 136).

Edens (2000, str. 55) označuje problemsko naravno učenje kot "konstruktivistični učni model, ki pomaga študentom učiti se misliti in reševati probleme, ... v katerem se uporabijo kompleksni avtentični problemi kot motivacijsko sredstvo za učenje in pridobivanje strokovnega znanja in veščin za reševanje problemov." Margetson je konstruktivistično izgradnjo znanja izpostavil v zanj treh osnovnih karakteristikah problemsko naravnane učenja (v Boud in Feletti, 1998, str. 39):

- PNU spodbuja aktivno učenje, kritično razmišljanje, svobodo razmišljanja, odziv s povratno informacijo.
- PNU je moralen v smislu, da spoštuje učitelja in študenta kot osebi z lastnim predznanjem, razumevanjem, občutki in željami, ki stopita skupaj, da bi delila izobraževalni proces.
- PNU odseva pravo naravo znanja: da je znanje kompleksno in se ga ne da enostavno prenesti z ene osebe na drugo. Potrebno je izgraditi lastni miselni sistem in nove informacije pravilno in razumljivo (smiselno) vgraditi v že obstoječe strukture. Znanje ni le kopičenje novih informacij.

Različne predstavitve problemsko naravnane učenja lahko strnemo v nekaj točk.

1. Osrednja točka problemsko naravnane učenja je *problem*, ki ga študent želi rešiti. Problem mora biti kompleksen, odražati mora aktualne razmere in pri študentih vzbuditi zanimanje. Sestavljen mora biti tako, da ga študenti ne morejo enostavno rešiti samo s pomočjo predhodnega znanja, temveč je za njegovo rešitev potrebno osvojiti določeno snov, ki je del predmeta oziroma bloka pri izbrani vrsti študija oziroma šolanja v širšem smislu. Pri tem razvijajo kritično razmišljanje in izboljšujejo metode za reševanje kompleksnejših problemov.
2. Problemsko naravnano učenje je *usmerjeno v študenta*, ne v učitelja. Študent je aktiven, sprašuje, razpravlja, išče, daje pobude in ideje. Učitelj mu pri tem pomaga, a sam ni glavni akter. Študent torej ni pasiven slušatelj, ampak aktiven udeleženec izobraževalnega procesa. Ima vedno več odgovornosti za lastno izobraževanje in sčasoma naj bi se študent naučil samostojnega učenja, ki ga bo potreboval, ko bo zaključil šolanje (Vermunt in Verloop, 1999).
3. Študenti rešujejo problem v majhni skupini, kjer se razvija *sodelovalno učenje*, hkrati pa mora študent iskati informacije in reševati del problema tudi sam. Pri delu v skupini študentom navadno pomaga tutor. Študent v skupini razvija zmožnost komunikacije in sodelovalnega dela.

4. Problemsko naravnano učenje daje možnost uporabe in razvijanja zmožnosti in sposobnosti reševanja problemov, kritičnega razmišljanja, delovanja in prilagajanja v skupini, iskanja novih informacij, preoblikovanja in povezovanja novega s predhodnim znanjem. Študenti pri tej obliki učenja *razvijajo zmožnosti*, ki so pomembne za *uspešno samostojno učenje*. Danes se izobraževanje ne konča z zaključkom šolanja, saj je tudi na delovnem mestu in v vsakdanjem življenju potrebno nenehno samostojno izobraževanje.
5. Pomemben del problemsko naravnane učenja je tudi *samoocenjevanje*. Študent kritično ocenjuje svoje delo in napredek ter delo cele skupine.
6. Problemsko naravnano učenje je tak učni ambient, ki razvija vse najpomembnejše lastnosti učenja: aktivno učenje, sodelovalno učenje, daje takojšnjo povratno informacijo, ukrojen je po študentovem učnem stilu z njegovo usposobljenostjo in odgovornostjo. Od študentov zahteva zrel, interdisciplinaren pristop k učenju. Učitelji pa jim morajo omogočiti dostop do informacijske tehnologije in drugih učnih virov, kar omogoča učenje s pomočjo najnovejših informacij.

Tabela 1: Kaj je in kaj ni problemsko naravnano učenje (de Goeij, 1997, str. 291)

<i>PNU je:</i>	<i>PNU ni:</i>
Problemsko zasnovano učenje	Problemsko zasnovano poučevanje
Bogatitev znanja	Prenos znanja
Uporaba različne vrste literature	Uporaba enega učbenika
Pridobivanje dolgotrajnega znanja	Pridobivanje kratkotrajnega znanja
Motivacija za vseživljenjsko učenje	Odvrnitev za iskanje novih informacij
Razumevanje	Rutinsko učenje
Učenje, usmerjeno v študenta	Učenje, usmerjeno s strani učitelja
Ustvarjanje notranje motivacije	Ustvarjanje zunanje motivacije
Učenje preko problemov	Učenje reševanja problemov
Sodelovanje z izvajalci pouka	Poslušanje izvajalcev pouka
Aktivno delo študentov	Pasivno delo študentov
Izziv	Strah vzbujajoče
Postavljanje raznovrstnih vprašanj	Dajanje odgovorov
Srčno (podžiga ogenj v srcu)	Izkoriščevalsko (ne polni blagajne)

Do današnjih dni se je problemsko naravnano učenje že močno uveljavilo in razširilo iz medicinskega področja na druga področja, tako da ga najdemo v arhitekturi, pravi, v ekonomiji (Eitel in Gijsselaers, 1997), pa tudi pri izobraževanju

bolniških sester, v biologiji, tehničnih strokah, pri poučevanju tujega strokovnega jezika in drugod. Ponekod pa so ga uvedli celo v nižje starostne strukture.

Problemsko naravnano učenje je torej interdisciplinarno, saj reševanje realnih življenjskih problemov zahteva povezavo različnih znanstvenih disciplin. Študenti se učijo v majhnih skupinah, pri tem pa je pomembno tako znanje, zgrajeno na konstruktivistični način, kot tudi izboljšanje procesa učenja. Pomembno je namreč, da se študenti naučijo kakovostnega samostojnega pridobivanja znanja, kar je pomembna komponenta vseživljenjskega učenja. Problemsko naravnano učenje zahteva doslednost v učenju. Tak način učenja in dela mora nastopiti v izobraževani instituciji v popolni obliki, ne le kot dodatek tradicionalnemu načinu. Poleg samega načina učenja moramo spremeniti tudi način ocenjevanja.

Problemsko naravnano učenje je delo študentov v majhnih skupinah, a ga ne smemo enačiti s sodelovalnim učenjem. *Sodelovalno učenje* namreč lahko uvedemo v tradicionalni način pouka v delu učne ure, ko študenti neko nalogo rešujejo v izbrani sodelovalni strukturi (na primer po metodi jigsaw, v parih). Študenti ali učitelj v ta namen ustvarijo različno velike skupine (skupine po štiri oziroma po dva). Ko študenti končajo nalogo, pa poteka pouk zopet individualno. Pri sodelovalnem učenju se torej velikost skupine navadno menja, prav tako se menjajo načini dela v skupinah. Pri problemsko naravnane učenju pa so skupine ves čas enako velike in tudi način dela se v grobem ne spreminja veliko. Sodelovalno učenje je pri problemsko naravnane učenju ves čas prisotno, študenti se preko sodelovanja v skupini (s tutorjem) učijo ves čas izvajanja problemsko naravnane učenja.

Problemsko naravnano učenje vsebuje učenje s pomočjo problemov, a ga ne smemo enačiti s problemskim poukom. Pri *problemskem pouku* učitelj zastavi študentom problem z namenom, da pri študentih razvija zmožnost reševanja problema. Problemi so zastavljeni navadno ob koncu razložene snovi, za utrjevanje ali za dodatno pojasnjevanje. Problemi so lahko kratki – bolj podobni problemskim nalogam – ki jih študenti rešujejo največkrat individualno, samo del šolske ure, lahko pa so bolj kompleksni. Problemi so lahko popolnoma teoretični, katerih cilj je povezovanje in razvijanje učenčevega mišljenja, ali pa tudi uporabni, daljši, ustvarjalni (Strmčnik, 1991). Pri problemsko naravnane učenju je problem interdisciplinaren, vselej dovolj kompleksen in težak, da zahteva od študentov ustvarjalnost in dovolj časa za reševanje. Postavljen je kot motivacijsko sredstvo za samostojno učenje in delo, saj je realen, življenjski ali vzet iz delovne prakse. Problem študentom razkrije, kaj je potrebno znati, se naučiti in razumeti, da problem lahko rešijo. Študenti razvijajo zmožnost reševanja problema in nekatere druge veščine (npr. veščine organizacije in načrtovanja dela, veščine sodelovalnega dela, komunikacijske veščine, veščine iskanja, preoblikovanja in posredovanja informacij).

Zastavitev realnega problema na začetku obravnavane snovi majhni skupini študentom nudi možnost *konstruktivističnega* pridobivanja znanja, novih spoznanj, ki jih študent spoji s predhodno pridobljenimi informacijami v razumsko celoto

(Hendry in sod., 1999; Norman in Schmidt, 1992). Ko študenti v skupini dobijo problem, imajo dovolj časa, da najprej razjasnijo izraze, nato pa razkrijejo predznanje, ki ga imajo o danem problemu. Na podlagi tega v "možganski nevihti" namreč zapišejo razne ideje za rešitev problema, ki jih kasneje uredijo, nekatere izločijo in dopolnijo navadno skupaj z usmerjevalcem. Tudi kasneje, ko razpravljajo ob novopridobljenih spoznanjih, dobi vsak član skupine povratno informacijo o tem, ali se nova spoznanja povezujejo s starimi, ali je novo snov res osvojil. Pri problemsko naravnem učenju je glavna naloga usmerjevalca pripraviti študenta do kvalitetnega samostojnega učenja in mu nuditi priložnost ter ga spodbujati v samostojni izgradnji znanja in tako vlogo učitelja sta v konstruktivističnem izobraževanju označili tudi Marentič Požarnik in Cenčič (2003).

Tako problemski pouk kot sodelovalno učenje so uvajali v šole že prej, globoke korenine ima tudi konstruktivizem, vendar so v problemsko naravnem učenju vse te oblike povezane v nov način izvajanja pouka in učenja. Bistvena razlika med to inovacijo in drugimi omenjenimi oblikami učenja je torej v tem, da problemsko naravnano učenje ni le občasno reševanje problemov, občasno sodelovalno ali aktivno učenje, ampak je skrbno naravnano učni načrt, ki v celoti temelji na reševanju problemov v skupini in katerega pomembni sestavini sta tako razvoj znanja kot procesa učenja. Izvajanje problemsko naravnane učenja mora potekati v zaključenem časovnem intervalu (v vsem semestru, v vsem študijskem letu, oziroma ves predmet ali vsebinsko zaključeno celoto predmeta), medtem ko ostale oblike lahko poljubno kombiniramo.

Dochy in sod. (2003) so v metaanalizi znanstvenih empiričnih raziskav o učinkovitosti problemsko naravnane učenja ugotovili značilno pozitiven efekt v izboljšanju veščin študentov in rahlo negativen efekt v znanju. Oba efekta pa sta bila statistično značilna v primerjavi s tradicionalnim poukom. Hkrati so pokazali, da se z leti negativen efekt v znanju zmanjšuje, tako da študenti sicer pridobijo nekoliko manj znanja, a ohranijo več uporabnega znanja.

3. Oblikovanje kurikuluma za izvajanje problemsko naravnane učenja

Pri opisu problemsko naravnane učenja so izražene značilnosti, ki pa v sami izvedbi niso nujno prisotne. Tako je na primer značilno reševanje problema v majhnih skupinah, a to ni nujno potrebno za vsako problemsko naravnano učenje, saj velikost skupine ni natančno določena in bi kot skupino lahko označili tudi enega študenta in tutorja. Zelo pogosto se rešujejo problemi po modelu sedmih korakov, a to tudi ni nujno pri izvajanju vsakega problemsko naravnane učenja, saj lahko uporabimo tudi kak drug način reševanja problema (pogost je medicinski model reševanja). Naslednja značilnost je prisotnost tutorjev, ki naj bi usmerjali skupino, vendar v mnogih oblikah izvedbe problemsko naravnane učenja tutorjev ni v

skupinah. Po drugi strani pa mnogi učitelji menijo, da izvajajo problemsko naravnano učenje, ker "njihovi" študenti v skupinah izvajajo določene naloge in projekte oziroma ker si prizadevajo, da bi študenti v čim večji meri reševali probleme.

Da bi lahko bolje ločili problemsko naravnano učenje od drugih oblik učenja oziroma pouka, navedimo nekaj lastnosti *problemsko naravnane kurikuluma*, torej kurikuluma, ki ustreza problemsko naravnemu učenju. Po mnenju Snellen-Balendonga (1993, str. 77) že mnogi moderni ali tradicionalni kurikulumi podajajo dobro osnovo za prehod na tako obliko študija, če le dajejo možnost prepletanja znanstvenih disciplin, prenesejo kritiko in razpravo o relevantnosti določenih delov znanstvenih disciplin v kurikulumu in omogočajo lastno pot učenja študentom. Vendar so značilne nekatere razlike med tradicionalnim kurikulumom in problemsko naravnanim kurikulumom. Predvsem je v slednjem zaslediti vsaj horizontalno integracijo, ponavadi pa tudi vertikalno integracijo znanstvenih disciplin, pa tudi vertikalne povezanosti enot v strukturi. Pri tradicionalnem kurikulumu pa je poudarek na fiksnem programu, na vsebini, določeni s strani fakultete in navedeni ter zagotovljeni učni literaturi (po Snellen-Balendong, 1993, str. 71).

Pri oblikovanju problemsko naravnane kurikuluma lahko razvijemo čisto obliko (samo problemsko naravnano kurikulum), *kombinacijo* problemsko naravnane kurikuluma za nekatera področja in kako drugo vrsto kurikuluma za druga ali pa paralelna kurikuluma, kjer lahko študenti svobodno izbirajo med enim in drugim (Cannon in Newble, 2000, str. 21). Na maastrichtski univerzi na Nizozemskem imajo čisto obliko problemsko naravnane kurikuluma. Problemsko naravnano učenje, ki ga omogoča čista oblika, vsebuje vse naslednje elemente (De Goeij, 1997, str. 289): tematske module ali bloke, strokovne oblikovalce modulov, probleme (naloge), pripravljene s strani oblikovalcev, razpravljanje v majhnih skupinah, tutorjevo vodenje, aktivacijo predhodnega znanja, zastavljanje vprašanj in motivacijo, formulacijo učnih ciljev, samostojno učenje in poročanje.

V splošnem (ne le pri čisti obliki) pa pri oblikovanju problemsko naravnane kurikuluma obravnavamo in izberemo enega od naslednjih elementov (povzeto po Boud in Feletti, 1998, str. 28-35):

1. *osebo, ki izbere ali oblikuje probleme* (to je lahko skupina ali oseba, zadolžena za oblikovanje kurikuluma; skupina ali oseba, zadolžena za oblikovanje kurikuluma, ki pa izbere probleme, ki so jih pred tem navedli študenti sami; študenti kot skupina ali posamezniki);
2. *namen, za katerega je problem izbran* (problem je izbran, da zagotovi študentom osvojitve znanja že prej določenega področja; da pomaga študentom naučiti se določenih konceptov, idej, tehnik; da dobijo študenti stvaren vpogled v določeno področje poklicne prakse; zaradi pomembnosti problema samega za dano področje; ker problem predstavlja tipičen problem, ki ga dobijo tudi v poklicni praksi);
3. *obliko, v kateri je problem predstavljen* (dogodek; opisno poročilo; niz vprašanj; kombinacija teh oblik);

4. *oblikovalca področij, ki jih študenti uporabijo za reševanje problemov* (skupina učiteljev za oblikovanje učnih področij; študenti določene usmeritve v povezavi s skupino za oblikovanje učnih področij; študenti različnih področij, ki imajo svobodno izbiro);
5. *način (proces) reševanja problema* (delo študentov v skupinah s tutorjem; v skupinah brez tutorja; individualno delo).

Pri oblikovanju problemsko naravnane kurikuluma moramo pri vsaki točki izbrati eno od možnosti (pri točkah 2 in 3 pa lahko izberemo tudi kombinacijo med navedenimi možnostmi). Glede na to izbiro v praksi nastanejo različni modeli problemsko naravnane učenja, nekaj jih je opisanih v (Drobnič Vidic, 2005). Za samo izvedbo problemsko naravnane učenja sta pomembni predvsem točki 3 (kako je problem predstavljen) in 5 (kako rešujejo problem študenti v skupini: s tutorjem ali brez).

4. Model problemsko naravnane učenja tujega strokovnega jezika

Problemsko naravnano učenje je zelo primerno za učenje tujega strokovnega jezika, saj se preko realnih problemov predmet tujega jezika neposredno poveže s stroko. Študenti se s takim načinom učenja seznanijo z realnimi problemi in s stvarno literaturo v tujem jeziku. S tem načinom učenja tujega strokovnega jezika je študentom omogočeno sodelovalno delo, komunikacija v tujem jeziku, aktivna udeležba vsakega posameznika. Ker se študenti pri problemsko naravnane učenju učijo tujega jezika, medtem ko delajo nekaj drugega (rešujejo problem stroke), lahko ta način učenja primerjamo s sloganom "učenje skozi prakso" (ang. "learn by doing").

Model problemsko naravnane učenja tujega strokovnega jezika povzema splošne lastnosti problemsko naravnane učenja. Naslanja se na model v mednarodnem projektu Leonardo za poučevanje angleščine za tehnične potrebe (TEN-TEC), vendar upošteva določene pomanjkljivosti slovenskega visokega šolstva, predvsem slabše ekonomsko stanje fakultet in visokih šol v primerjavi z angleškimi ali nizozemskimi (Mrak Kosel, 2000). Model je zelo fleksibilen, prilagojen posamezni fakulteti oziroma strokovnemu področju. Vključen je v tradicionalni fakultetni kurikulum, zahteva pa sodelovanje učitelja tujega jezika z učitelji stroke. Predmet tujega strokovnega jezika v modelu se namreč povezuje s predmeti raznih strokovnih področij, pri katerih študenti potrebujejo tuji jezik.

V modelu problemsko naravnane učenja tujega strokovnega jezika so izbrani posamezni elementi, ki so opisani pri oblikovanju problemsko naravnane kurikuluma v razdelku 3.

1. V modelu probleme določi učitelj strokovnega področja v sodelovanju z učiteljem tujega strokovnega jezika.

2. Namen reševanja problemov je naučiti študente določenih konceptov, idej in tehnik kot tudi pridobiti stvaren vpogled v področje poklicne prakse.
3. Oblika problemov se spreminja. Problemi so predstavljeni kot dogodek, opisno poročilo ali tudi kot niz vprašanj.
4. V modelu učitelj tujega strokovnega jezika usmerja delo študentov, ki informacije za novo znanje iščejo sami.
5. V modelu študenti delajo v skupini po največkrat pet članov brez tutorja.

Učitelj tujega strokovnega jezika, ki se odloči za novi način dela z študenti, se poveže z učitelji strokovnih področij. Učitelji stroke določijo probleme, lahko tudi v povezavi z učiteljem tujega strokovnega jezika. Seveda morajo biti problemi nekoliko enostavnejši, kot če bi jih učitelji stroke zastavili pri svojem predmetu, saj ni cilj le v rešitvi problema, marveč tudi v spoznavanju in učenju tujega strokovnega jezika. Problemi se od skupine do skupine razlikujejo, sprožijo učenje različne strokovne snovi in različnega besednega zaklada. Pomembno je, da reševanje problemov v problemsko naravnane učenju tujega strokovnega jezika vključuje načrtovanje, analiziranje, odločanje in evalvacijo.

Učitelj tujega strokovnega jezika študente vnaprej seznanji s cilji pri predmetu, s potekom pouka, z načinom dela in z ocenjevanjem. Študenti naj bi pri učenju tujega strokovnega jezika izboljšali:

- besedni zaklad tujega strokovnega jezika,
- branje tujega strokovnega besedila,
- razumevanje, komunikacijo v tujem jeziku,
- poznavanje jezikovnih struktur tujega strokovnega jezika in
- pisanje strokovnih besedil ter njihovo poročanje v tujem strokovnem jeziku.

Naučili pa naj bi se tudi:

- samostojnega iskanja znanja po znanstveni, sistematični in v praksi uporabljeni poti,
- uporabe moderne tehnologije,
- prevzema odgovornosti za njihovo lastno učenje,
- samostojnega dela in sodelovanja v skupini,
- razumevanja in uporabe novo pridobljenega znanja (www.pedc.se/ten-tec/).

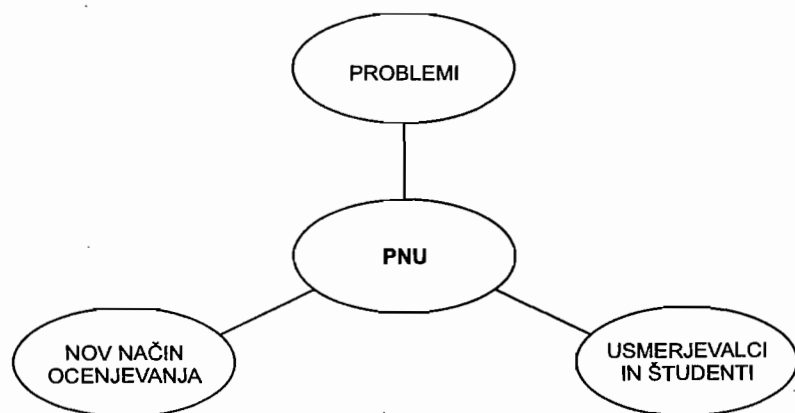
Študenti naj bi postali bolj pripravljeni na poklicno delo, predvsem na delo v timu.

Skupine študentov pri problemsko naravnane učenju so brez tutorjev, saj si jih na slovenskih fakultetah v večini primerov učitelji ne morejo zagotoviti. Skupine štejejo štiri do šest članov, odvisno od celotnega števila študentov. Študenti se v skupine lahko razporedijo sami glede na skupne interese ali poznanstva, lahko pa jih razporedi učitelj glede na strokovno usmerjenost ali predznanje. Skupine so

glede predznanja in sposobnosti lahko homogene ali heterogene. Pogosto ostajajo skupine enake in se od problema do problema ne spreminjajo. Ker so skupine brez tutorjev, mora učitelj študente vnaprej pripraviti do tega, da bodo nase prevzeli naloge tutorja ter tako uspešno in aktivno delovali pri izvajanju predmeta kot tudi pri samostojnem učenju.

Za uspešno izvedbo modela so pomembni naslednji dejavniki: kakovostno sestavljeni problemi, učitelji kot usmerjevalci in študenti kot aktivni udeleženci pouka ter ocenjevanje, ki temelji na ciljnih problemsko naravnane učenja v modelu.

Slika 1: Pomembni dejavniki izvedbe problemsko naravnane učenja.



4.1. Problemi v modelu

Študenti rešujejo probleme s strokovnega področja v tujem jeziku. Ker se naenkrat učijo dveh stvari (strokovnega(ih) predmeta(ov) in tujega jezika), morajo biti problemi zastavljeni nekoliko enostavneje, kot če bi jih zastavil le učitelj strokovnega predmeta. Vsaki skupini se zastavi en problem. Različne skupine dobijo različne strokovne probleme v tujem jeziku. Problemi so lahko z različnih strokovnih področij in tako sprožijo učenje raznovrstne strokovne snovi, vendar učenje podobnih veščin pri učenju tujega jezika. Študenti rešujejo problem po modelu 7 korakov, zanj pa navadno potrebujejo dva sestanka. Srečujejo pa se tudi v času, ko ni rednega izvajanja predmeta.

Na prvem sestanku študenti določijo zapisnikarja, ki potek dela zapisuje in se tako uri v pisanju zapisnika v tujem jeziku, in vodjo, ki je posebej odgovoren, da skupina izvede prvih 5 korakov po modelu 7 korakov in da so aktivno udeleženi vsi člani skupine. V 6. koraku se študenti samostojno učijo in iščejo nove informacije.

Na razpolago imajo knjižnico, dostop do računalnikov s potrebno programsko opremo, na njihovo željo pa jim je omogočeno tudi poslušanje klasičnih predavanj ali seminarjev. Na drugem sestanku pa študenti zberejo nove informacije in jih uporabijo za rešitev problema. Vodja skrbi, da s skupnimi močmi zapiše poročilo o celotnem postopku reševanja, pa tudi o težavah, na katere so pri tem naleteli. Tako predstavlja 7. korak celoten drugi sestanek, s katerim se faza lahko zaključi, lahko pa študenti ugotovijo, da potrebujejo še novo znanje, in začnejo z novo fazo. Nove ideje in rešitve problema študenti javno predstavijo, seveda v tujem strokovnem jeziku.

Tabela 2: Splošna faza pri problemsko naravnane učenju (po Engel, 1998, str. 20).

PRVI SESTANEK		
Proces	Cilji	Rezultati
Učitelj prične sestanek s predstavitvijo problemov, s katerimi se bodo morali študenti spopasti. Lahko prikaže videokaseto, poda probleme v pisni obliki in podobno.	Študenti so motivirani za to, da poskusijo rešiti realen, zanimiv problem ali problem iz poklicne prakse, če je le težavnost ravno pravišna.	Učenje, doseženo preko reševanja problema, je bolj uporabno, dolgotrajnejše. Realni problemi so dobra motivacija za učenje novega.
Od študentov se pričakuje, da uredijo svoje misli in ugotovijo, kakšno je njihovo splošno predznanje o področju problema, njihov pogled o naravi problema, o znanih dejstvih in podobno.	Študenti se seznanijo s problemom. Svoje dotedanje znanje in izkušnje v zvezi z njim skušajo povezati, da bi ga rešili. V pomoč jim je učitelj z različnimi vprašanji.	Učenje je kumulativno, nova spoznanja niso nepovezana s starim znanjem, ampak se takoj vključijo v miselne zveze predhodnega znanja.
Po "možganski nevihti" študenti zamisli uredijo, proučijo in razne ideje bolj kritično ocenijo.	Študenti dobijo prakso v logičnem razmišljanju, analitičnem reševanju problema, strokovnem pristopu v nepoznani situaciji.	To pospeši napredek v miselnih procesih shranjevanja, reševanja in uporabe novega znanja.
Skozi razpravo študenti zastavljajo vprašanja, si dodatno razjasnijo nove pojme, pridobljeno znanje ali dobijo dodatne informacije. Potek razprave zapisnikar tudi zapiše.	V želji po razjasnitvi snovi študenti sistematično sprašujejo o tem, kaj še morajo znati, da si bodo stvar razjasnili, in to je izziv za nadaljnje učenje.	Študenti (odrasli) se lažje učijo, če postavljajo lastna vprašanja in dobijo nanje konkretne odgovore.
Pred koncem sestanka učitelj študentom pomaga osredotočiti se na vprašanja, ki so pomembnejša za reševanje problema. Študenti nato določijo cilje za samostojno učenje.	Študenti spoznajo, da se snovi ne da naučiti v celoti. Potrebno je povezovati področja in včasih obveznosti pri reševanju večjih problemov tudi deliti.	Učenje je zbrano iz raznih področij, posledica je uporaba znanja na različnih področjih. Namesto tekmovanja se pojavi sodelovanje.

DRUGI SESTANEK		
Proces	Cilji	Rezultati
Učitelj prične drugi sestanek s poizvedovanjem, kaj so se študenti naučili, ko so iskali odgovore na vprašanja, ki so si jih zastavili skupaj na prvem sestanku. Študenti poročajo o novih spoznanjih, ostali se učijo od govornika. Dodajo svoja spoznanja in tako novo znanje, spojeno s starim, preverijo v skupini.	Študenti vadijo izmenjavo informacij in uporabo različnih virov informacij. Prav tako utrjujejo znanje z glasno razlago novo pridobljenega znanja drugim in z medsebojnim spraševanjem. Utrjujejo sodelovalno delo in komunikacijo.	Naučijo se pridobivati informacije iz različnih virov, jih prenesti na svoje področje, ugotavljati lastno moč in šibke točke in kritično oceniti znanje drugega. Uporaba naučenega in povratna informacija o novem znanju pomagata prenesti to znanje v dolgotrajen spomin.
Študenti ugotovijo, ali so hipoteze in predpostavke pravilne ali jih je treba spremeniti, in kakšne informacije še potrebujejo za nadaljnje reševanje. Učitelj lahko poda dodatne podatke o problemu, če oceni, da si študenti z njimi lahko pomagajo.	Študenti poskušajo prenesti novo znanje na originalen problem ali njemu podobnega.	Vadijo prenos znanja na druga področja in v resnične situacije.
Včasih je ob koncu drugega sestanka dobro, da učitelj člane skupine pozove, da se ozrejo na doseženo delo pri problemu in na napredek: kaj so se naučili, kako so znanje povezali, kako so delovali kot skupina, posamezniki.	Študenti ugotovijo, kaj in kako so se naučili, koliko so prispevali k skupini. Ocenijo lasten učni proces, večšine in s tem odpirajo pot k izboljšanju le-teh.	Odsev ravnokar doživete izkušnje je učinkovita metoda za učenje v slogu: "modrost preko refleksije".

Tehnična izvedba je dokaj podobna splošnim etapam reševanja problema, povzetih po Cenčič (1991, str. 110-111): izhodišče (predstavitve problema, preverjanje predznanja), vpeljava (iskanje postopkov, delitev na etape), reševanje (individualno, v dvojicah ali skupinsko), poročanje o rezultatih (ustno ali pisno, študenti dobijo povratno informacijo), vrednotenje (presoja pravilnosti, dopolnjevanje, poglobljanje, korigiranje), transfer (navajanje novih primerov, prenos zakonitosti, pravil in metod na druga področja).

Za uspešno izvedbo modela 7 korakov je izredno pomembna sestava problema. Problem mora motivirati, mora biti ravno prav težak, ravno prav kompleksen, ravno prav strukturiran, da izzove razpravo in učenje zahtevane snovi. Zastavljen mora biti tako, da ga skupina študentov lahko reši v dveh sestankih po modelu 7 korakov oziroma v treh ali štirih sestankih po razširjenem modelu 7 korakov (Woods, 1995). Seveda morajo imeti študenti med sestanki dovolj časa za samostojno učenje in

iskanje informacij ter za predstavitev naučenega, da lahko sproti dobijo povratno informacijo o kvaliteti samostojnega dela. Problemi si morajo slediti tako, da se s sprotnim delom učna snov dopolnjuje in nadgrajuje.

Tabela 3: Reševanje problema po modelu 7 korakov.

1. korak	Razjasnitev pojmov in konceptov, ki niso razumljivi
2. korak	Definiranje problema
3. korak	Analiza problema ("brainstorming" – "deževanje idej")
4. korak	Spisek možnih razlag
5. korak	Oblikovanje učnih ciljev in najvažnejših nalog
6. korak	Iskanje novih informacij zunaj skupine
7. korak	Poročanje, sinteza in preverjanje pravilnosti novih informacij

Vrste in oblike problemov pa se spreminjajo, nekaj primerov lahko najdete na spletni strani (www.sdutj.edu.si/PBL/Samples.html). Sestava kakovostnega problema, ki bo izpolnjeval vse pogoje in ki bo pri študentih sprožil učenje določene snovi, je dokaj zahtevna. Navadno je zastavljen en nekoliko obsežnejši problem ali manjše število problemov, ki jih mora skupina študentov rešiti.

4.2. Naloge učiteljev in študentov v modelu

Pri problemsko naravnem učenju se problem postavi na začetek in problem narekuje snov, ki jo morajo študenti predelati. Učitelj pri tem načinu učenja seznanja študente z različnimi metodami učenja (npr. z modelom 7 korakov, s samoocenjevanjem) in le delno s snovjo. Po večini pa usmerja učni proces pri medsebojnem sodelovanju študentov, pregleduje zapisnike, poročila in sodeluje z učiteljem stroke. Učitelj ima zahtevno vlogo usmerjevalca, ki sodeluje pri sestavi problema in usklajuje delo skupin. Ker so v modelu skupine študentov brez tutorjev, sam sodeluje v skupinah vsaj nekaj časa kot nekaj "leteči tutor" in usposablja študente, da tudi oni prevzamejo nase naloge tutorja. Z dodatnimi vprašanji, spodbudami in namigi usmerja študente pri reševanju, aktivira čim več njihovega predznanja in omogoči, da študenti problem rešujejo v vsej potrebni širini in z vseh potrebnih zornih kotov. Študente motivira in ustvari varno ozračje, da so študenti pri delu dovolj sproščeni, da sodelujejo in izražajo svoje ideje in spoznanja. V vsaki fazi in po njej je za študente posebej pomembno, da jim usmerjevalec da povratne informacije o njihovem delu.

Študenti imajo pri novem načinu učenja izredno pomembno vlogo. Imeti morajo toliko predznanja, da je problem zanje zanimiv in privlačen ter da lahko razmišljajo o njegovi rešitvi. Kajti le tako lahko aktivno delujejo v skupini, komunicirajo v tujem jeziku s člani skupine, kritično razmišljajo, dajejo predloge, zapisujejo, se med seboj popravljajo, se učijo poslušati in razumeti kolega, ki govori v tujem strokovnem jeziku, in s skupnimi močmi oblikujejo učne cilje. Skupine odlikuje pravo timsko delo. Študenti v skupini imajo odgovornost do skupine in skupnih ciljev. Prav tako sta za uspešno timsko delo pomembna organizacija in načrtovanje dela. V skupini si med seboj izmenjujejo vlogi vodje in zapisnikarja skupnih sestankov. Potrebne nove informacije nato pridobijo sami izven rednih ur pouka, za tem pa je potrebna ponovna razprava o razumevanju novega. Študenti se morajo z vso odgovornostjo do drugih članov skupine resno lotiti samostojnega učenja, iskanja informacij in novih spoznanj. Kot pri skupnih razpravah morajo tudi pri individualnem domačem delu dati vse od sebe. Doma morajo študenti nekoliko več časa nameniti iskanju informacij, učenju novega besednega zaklada in podobno. Študenti morajo tudi vedeti, da je poleg znanja pomemben tudi sam proces pridobivanja znanja. Da je pomemben tako napredek skupine kot napredek vsakega posameznega člana. Vse to pa je potrebno vključiti v sistem ocenjevanja.

4.3. Ocenjevanje v modelu

Ocenjevanje je pri problemsko naravnem učenju še posebej pomembno. Če spremembam učnih ciljev ne sledi sprememba v ocenjevanju, potem lahko nepravilen način ocenjevanja ogrozi kakovostno izvedbo problemsko naravnega učenja tujega strokovnega jezika. Ocenjevati moramo tako znanje kot uporabo znanja v raznih življenjskih situacijah. Oceniti je potrebno tudi napredek v učnem procesu, ki je poleg znanja tudi pomembna komponenta novega načina pouka. Ocenjevanje mora biti zato večplastno, celostno.

Pri modelu problemsko naravnega učenja tujega strokovnega jezika je pomembno, da se študent nauči "učiti se"; da spozna, kako se bo lotil reševanja problema, ko bo sam na delovnem mestu, kje bo našel podatke in kako se bo naučil potrebne snovi. Ima priložnost razvijati tako izražanje v tujem strokovnem jeziku kot tudi pisanje tujih strokovnih besedil. Zato se pri problemsko naravnem učenju ne ocenjuje le znanja, ampak tudi napredek miselnih in organizacijskih zmožnosti, delovanje v skupini, predstavitev rešitve problema in druge veščine, potrebne za samostojno delovanje zrele osebnosti.

V modelu so ocenjevalci: učitelj tujega strokovnega jezika, učitelji stroke in študenti. Delež ocen posameznih ocenjevalcev se od izvedbe do izvedbe spreminja. Učitelj tujega strokovnega jezika oceni študentovo znanje tujega jezika, učitelj stroke rešitev problema celotne skupine, študenti pa sebe in člane skupine glede prispevka v skupnem delu. Ker so cilji tujega jezika pri problemsko naravnem učenju usmerjeni v razvoj znanja in samega učnega procesa, temu sledi tudi

ocenjevanje. Poleg bogatitve besednega zaklada in obvladovanja kompleksnejših jezikovnih struktur se pri novem načinu učenja ocenjuje zmožnost uspešnega komuniciranja v tujem jeziku. V timskih razpravah je dovoljena uporaba nadomestnih komunikacijskih veščin, kot je parafraziranje (ang. paraphrasing), posploševanje (ang. generalizations) in podobno. Na ta način so razprave lahko bolj uspešne. V času reševanja problema učitelj študentov ne razvršča z oceno, razne sodbe o študentovem znanju raje zamenja z dialogom.

Učitelj v času pouka pri študentih razvija večino samoocenjevanja. Samoocenjevanje je tako proces kot aktivnost. Študenti ocenijo, do kolikšne mere so dosegli cilje, ki so si jih zastavili v problemu. Samoocenjevanje v procesu učenja postane navada, s pomočjo katere študent sam ugotavlja svoj napredek in svoje šibke točke. Samoocenjevanje je pri problemsko naravnem učenju tujega strokovnega jezika povezano z ocenjevanjem kolegov v skupini. Študenti ocenijo člane skupine, njihovo prizadevnost in aktivnost v času skupnega reševanja problema. Namesto testov so v ospredju študentove mape, javni nastopi, ocenjevanje poročil, dnevnikov in podobno.

5. Sklep

V Sloveniji izvajajo model problemsko naravnega učenja učitelji angleškega (nemškega, francoskega oziroma španskega) strokovnega jezika na naslednjih fakultetah oziroma visokih šolah: na Fakulteti za družbene vede, na Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo, na Fakulteti za pomorstvo in promet, na Fakulteti za strojništvo, na Naravoslovno tehniški fakulteti, na Visoki policijsko varnostni šoli, na Visoki šoli za socialno delo, na Visoki šoli za zdravstvo (vse na Univerzi v Ljubljani), na Fakulteti za management in na Visoki šoli za turizem (Turistica) Univerze na Primorskem, na Fakulteti za kmetijstvo in na Fakulteti za strojništvo Univerze v Mariboru.

Pri večletnem izvajanju novega načina učenja tujega jezika se je bilo treba spoprijeti tudi z nekaterimi pomanjkljivostmi problemsko naravnega učenja. Nekateri študenti lahko zavirajo delo skupine, ker nočejo sodelovati oziroma pokažejo premalo zavzetosti in odgovornosti do skupine. Predvsem so to šibki študenti, ki se čutijo za skupinsko delo premalo sposobni. Pri zelo velikem številu skupin učitelj ne zmore dovolj dobro opravljati delo "letečega tutorja" v posamezni skupini. Skupina se lahko znajde v položaju, ko ne zna sama naprej in njihovo delo v tistem času ni učinkovito. Problemsko naravnano učenje pa ne zahteva le veliko dela in truda učiteljev, temveč tudi študentov. Nekateri boljši študenti vložijo veliko dodatnega navora in dela, a tega zaradi manjše vloge drugih članov skupina z rezultati ne pokaže. Pri tem ima pomembno vlogo ocenjevanje, ki mora poleg dela skupine upoštevati tudi delo posameznika.

Tak način učenja zmanjšuje vlogo slovnice oziroma pravil tujega strokovnega jezika, saj je veliko več poudarka na veščinah, kot so izražanje in komunikacija, hitro branje in razumevanje strokovnih besedil, sporazumevanje v tujem strokovnem jeziku, pisanje strokovnih besedil.

Učitelji tujega strokovnega jezika pri delu najbolj pogrešajo sodelovanje učiteljev stroke. Ti pogosto niso pripravljeni sodelovati. Prav zato je dobrodošlo seznanjanje učiteljev s problemsko naravnanim učenjem in s prednostmi, ki jih tak način učenja lahko nudi. Pogosto tudi pri predmetu stroke študenti rešujejo kakšne probleme, morda pišejo seminarske naloge in podobno. Tako delo se lahko združi s problemsko naravnanim učenjem tujega strokovnega jezika. Interdisciplinarni pristop omogoča poglobljeno, boljše, dolgotrajnejše znanje študentov.

Učenje tujega strokovnega jezika preko reševanja realnih problemov stroke nudi večjo pripravljenost na poklicne izzive in hitrejšo uporabo pridobljenega znanja. Aktivno sodelovalno delo študentov pri reševanju problema poklicne prakse in javni nastop pripomoreta k izgubi strahu pred komunikacijo v tujem jeziku, kar je lahko tudi velikega pomena za poklicni uspeh. Prav tako pa sta kakovostno iskanje informacij s pomočjo moderne tehnologije in razvoj samostojnega učenja pomembna dejavnika vseživljenjskega učenja.

LITERATURA

1. Boud, D., Feletti, G.: The challenge of problem-based learning, London: Kogan Page, 1998.
2. Cannon, R., Newble, D.: A handbook for teachers in universities and colleges, A guide to improving teaching methods, London: Kogan Page, 2000.
3. Celinšek, D., Kuštrin, I.: Problem based learning in an ESP classroom in tertiary education in Slovenia. V: Pulverness A. (ur.): Liverpool Conference Selections. Canterbury: IATEFL, 2004, str. 139-141.
4. Cencič, M.: Problemski pouk: Izbrana poglavja iz didaktike, Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1991.
5. David, T., Patel, L., Burdett, K., Rangachari, P.: Problem-based learning in medicine, a practical guide for students and teachers, London: Royal Society of Medicine Press, 1999.
6. De Goeij, A.F.: Problem-based learning: What is it? What is it not? What about the basic sciences? Biochemical Society Transactions, 25(1), 1997, str. 288-293.
7. Dochy, F., Segers, F.M., Van den Bossche, P., Gijbels, D.: Effects of problem-based learning: a meta-analysis, Learning and Instruction, 13, 2003, str. 533-568.
8. Drobnič Vidic, A.: Problemsko naravnano študij pri proučevanju inženirske statistike: disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2005.
9. Edens, K.: Preparing problem solvers for the 21-st century through problem-based learning, College teaching, 48, 2, 2000, str. 55-61.
10. Eitel, F., Gijsselaers, W.: Problem-based learning: Theory, practice and research, Zeitschrift fuer Hochschuldidaktik, Innsbruck: Studien-Verlag, 1997.
11. Frederiksen, C.H.: Learning to reason through discourse in a problem-based learning group, Discourse processes, let. 27 št. 2, 1999, str. 135-160.
12. Hendry, G.D., Frommer, M., Walker, R.A.: Constructivism and problem-based learning, Journal of further and higher education, let. 23, št. 3, 1999, str. 359-371.

13. Marentič Požarnik, B., Cencič M.: Konstruktivizem v izobraževanju, Pedagoška obzorja, let. 18, št. 2, 2003, str. 34-39.
14. Mrak Kosel, B.: TENTEC – Teaching English for technical purposes: poročilo za LEONARDO projekt za leto 1999, Ljubljana: Fakulteta za strojništvo, 2000.
15. Norman, G.R., Schmidt, H.G.: The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence, Academic medicine, let. 67, št. 9, 1992, str. 557-565.
16. Schmidt, H.G., Moust, J.H.C.: Factors affecting small-group learning: a review of research, V: Evensen D.H.; Hmelo C.E. (ur.), Problem-based learning: a research perspective on learning interactions, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, str. 19-51.
17. Snellen-Balendong, H.: Rationale underlying the design of a problem-based curriculum. V: Bouhuijs P.A.J., Schmidt H.G., Van Berkel H.J.M. (ur.): Problem based-learning as an educational strategy. Network publications, Maastricht: Network publications, 1993.
18. Strmčnik, F.: Vrste in oblike problemov. Sodobna pedagogika, let. 42, št. 3/4 /1991, str. 118-129.
19. Vermunt, J.D., Verloop N.: Congruence and friction between learning and teaching, Learning and instruction, let. 9, 1999, str. 257-280.
20. Woods, D.R.: Problem-based learning: helping your students gain the most from PBL, Waterdown, Canada, 1995.

Dr. Andreja Drobnič Vidic (1969), asistentka za matematiko na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani.

Naslov: Bizantova 31, 1215 Medvode, SLO; Telefon: (+386) 01 361 38 50

E-mail: andreja.drobnic@fkt.uni-lj.si

Interactive digital board and memory strengthening

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.333

DESKRIPTORI: učenje tujega jezika, nove tehnologije, spominski kanali, motivacija, pozornost, jezik v razredu, komunikacija, komunikacija med poukom tujega jezika

POVZETEK – Članek opisuje metodološko osnovo in učno učinkovitost računalniške programske opreme Action Manager. Novo učno orodje je namenjeno interakciji med poukom angleščine. Glavne sestavine programa so krepitev spomina, visoka motivacija in pozornost. V poskusu, ki je bil izpeljan na ravni osnovne šole, so učenci pokazali optimalen priklic v okviru dveh spominskih testov tako na ravni delovnega kot tudi dolgoročnega spomina.

Author review

UDC 371.333

DESCRIPTORS: foreign language learning, new technologies, memory channels, motivation, attention, classroom language, communication in the foreign language classroom

ABSTRACT – This article describes the methodological bases and learning efficacy of the computer application software Action Manager¹. This pioneer teaching tool has been specifically designed for students' interaction in the English foreign language class. Memory strengthening, high motivation and attention are main elements in the program. In an experiment carried out in a primary education level context, students showed an optimal memory recall of the learning concepts in two memory tests for both working and long term memory.

1. Introduction

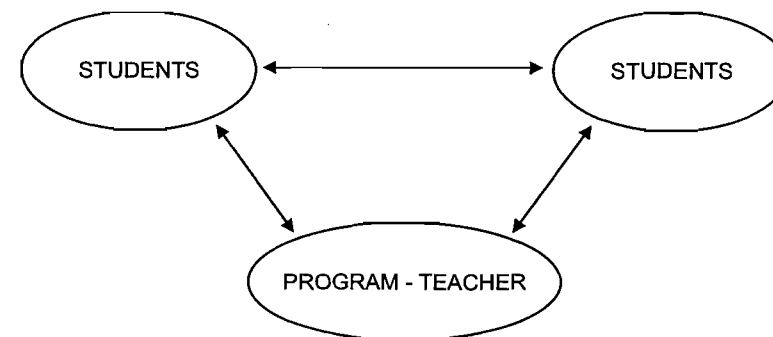
New technologies for learning a foreign language are being applied in many educational contexts. Among the different instruments available, the digital board² can be one of the most complete and innovative resources for teaching. With a computer, projector and some other peripherals, different tasks can be carried out within the framework of foreign language teaching, such as giving explanations supported by slides, showing web sites, watching films or documentaries, performing karaoke, using word processors for writing, etc. The use of this tool offers opportunities for new methodological approaches and may facilitate faster learning and at the same time raise students' interest and motivation.

However, the fast arrival of these new resources can put us in a “pseudo” state of learning. There is, for instance, a study carried out by the USA government in which no significant differences were noted in tests of mathematical and social knowledge between the groups using the Internet as a methodological base and those using other traditional methods (Bourge, 2002). Next to this, there is the learning process which is very complex, the use of technologies which is new, and several other aspects which should all be borne in mind before some instruments are to be used. There are also teachers, who may never have had any training in the use of computers for language learning and may not be prepared to follow the right procedures when using them, let alone use a digital board.

Broadly speaking, using a digital board has some evident advantages. With this method, the students' visual stimulus is enriched and their level of attention is raised. Also, with appropriate speakers auditory perception can be boosted. On the other hand, students' interaction can be hindered, that is, students can become passive receivers of visual and auditory stimuli. There are always a large number of kinaesthetic students in a classroom (they are able to learn better when they receive information coming from movement and emotion) and the use of the digital board which is a strong visual and auditory support would not help fostering their learning process.

For this reason, the digital board should not only be seen as a visual and auditory support but also as interdirectional support, as shown in Figure 1, where the teacher can interact with the students, students with the teacher, students with students, and all of them according to the software used. In this way, the didactic function is extended and the resource exploitation maximized.

Figure 1: Three-directional diagram of the digital board interactive use.



This interaction model does not only foster different kinds of learning perceptive styles but also the codification processes and memory fixation. The learner is

¹ Action Manager can be freely downloaded at http://www.uhu.es/fernando_rubio.

² With the term “digital board” we are referring to a multimedia projection, and not necessarily a tactile board.

thus able to recall the learning contents more efficiently with this type of interaction, which is due to the fact that processing occurs along all five memory channels (semantic, procedural, emotional, episodic and automatic; Jensen, 1998; Sprenger, 1998). In fact, an accepted principle in the field of brain-based learning focuses on the process of codification³, and it holds that the more elaborated the process, the better the memories are stored (Baddeley, 1999).

Studies on cognitive processing and the use of new technologies in the context of learning are scarce so that this new area of research would need to be delved into in more detail. In some contexts, the use of new technologies has become a snobbish attraction or just an instrument to raise motivation. This article tries to show that the interactive digital board not only motivates and gains students' attention but also makes learning more efficient.

The paper tries to explain the methodological basis and functioning of the Action Manager⁴ software (AM in the continuation), which has been the pioneer program of the interactive use of a digital board in the field of learning foreign languages⁵ (Rubio, 2002). To investigate the learning efficiency of the program, a study was carried out during the school year 2002-03. The purpose of the study was to ascertain to what extent students were able to recall words of the program from their short and long term memory. After four memory tests, the results showed that the use of the interactive digital board with the AM program left a deep mark in both memory processes.

2. Action manager and the interactive digital board

2.1. Description

AM is a software program designed in FLASH where the players or students have to achieve the highest mark (see Figure 2 for a layout example). It is a typical card game where pairs of cards must be found. A student or a team flips over two cards in turn until finding a pair. Once the students find a pair they have to perform the same action as the one shown on the cards and repeat the word with the right pronunciation and intonation, otherwise the cards will be turned back over again. Students keep playing with the same dynamics until they collect a total of eight

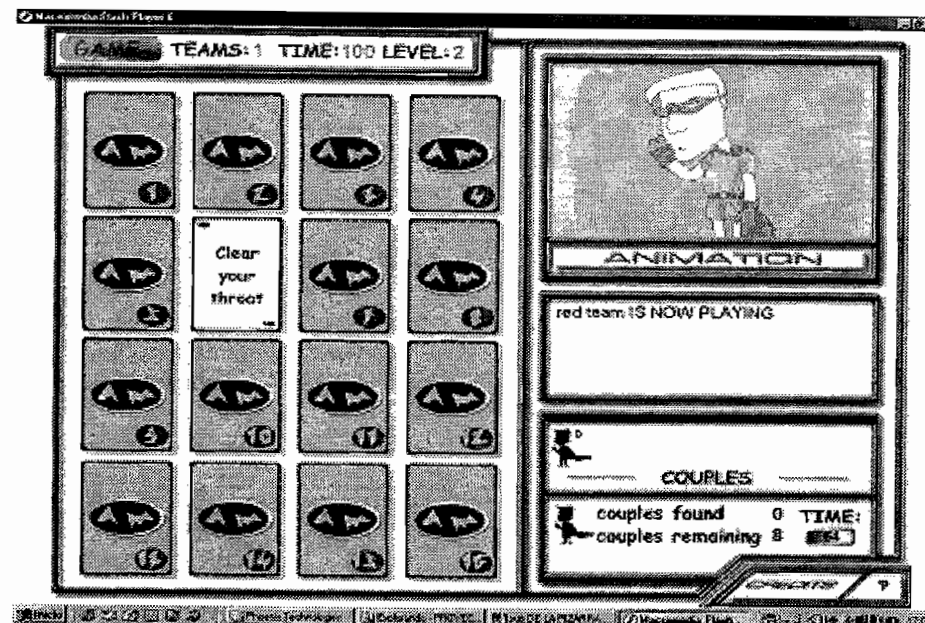
³ Schacter (1999, p. 69) defines the concept of codification as "the processing of turning into memories what people see, hear, think or feel".

⁴ This research was facilitated by a Fellowship from the Action of Projects of Educational Innovation for the Improvement of Teaching Practice at the University of Huelva (2001-02). Please, see Rubio and Fonseca (2003) for an extended version of this paper.

⁵ It has been specifically designed for learning actions and vocabulary to promote communication in the foreign language classroom.

pairs of cards. Students can follow the score they have achieved. The AM application allows up to six teams of students to participate.

Figure 2: Example of an Action Manager screen.



Six out of the nine screens consist of animations carried out by a nice antihero character and three screens include people via video and picture format.

Although the program offers three different game levels depending on the knowledge of the player (elementary, intermediate and advanced), it is intended for all learners because it deals with isolated words. Due to the informal character of the program, it may be appropriate for use with children or with adult groups in an atmosphere of confidence and security.

The linguistic elements to be learned belong to classroom language. The program uses the vocabulary for actions, sounds, gestures, positions, orders, objects and feelings which can be used to stimulate real and more frequent communication in class: "Use as much of the target language as possible" Cameron (2001, p. 209). The AM application has 72 words, out of which 56 words are verbs, 8 nouns and 8 adjectives:

Screen 1: yawn, stretch, hiccup, snore, sigh, scream, clap your hands, hiss. Screen 2: whistle, whisper, clear your throat, grumble, nod, shake your head, beckon to your

teacher, stick out your tongue. Screen 3: scratch your head, blow a kiss, wave your hand, lick your lips, shiver, pick your nose, caress your hair, fidget. Screen 4: sneeze, cough, snap your finger, wink an eye, laugh, put up your hand, be silent, wait. Screen 5: throw it in the bin, take out your dictionary, sharpen your pencil, go to the bathroom, turn on the lights, lend your ruler, turn around, speak louder. Screen 6: dangle your legs, fold your arms, stand up and sway back and forth, stand on tiptoe, pinch your cheek, shake hands with your partner, cross your legs, recline on your chair. Screen 7: stand up, sit down, look at your teacher, open your mouth, close your eyes, touch your head, read your book, take a pencil. Screen 8: rubber, stapler, scissors, notebook, board, ruler, glue, ball pen. Screen 9: happy, sleepy, scared, surprised, angry, crazy, in love, thoughtful.

3. The interactive digital board and memory channels

Sprenger (1998) explains that people remember what they have learned by using five memory channels that store information in different parts of the brain with different cognitive processes. These are the semantic, episodic, procedural, automatic and emotional channels.

As Sylwester points out (1995), the *semantic memory* is processed in the hippocampus in the form of a catalogue for semantic categories⁶. Therefore, the vocabulary acquisition is ideal when the student has the option to relate a word to other words of the same semantic field. For this reason, the linguistic elements presented in AM belong to a related semantic field: gestures, sounds, positions, actions, orders and objects that normally occur in a class context. Since these are common actions, the possibility of repeating the vocabulary is guaranteed, and memory recall is reinforced⁷. However, not any type of repetition reinforces memories; as Baddeley explains (1999, p. 129) "the pure automatic repetition is not the best way to assimilate new information". The type of repetition that best fits the acquisition of a word in the memory is the one where the person has to elaborate connections of meaning between the semantic category and the previous knowledge of the concept. Therefore, the semantic memory depends basically on the processing levels (or codification), and not on structures or stores (Craick and Lockhart, 1972). This means that when codification of an item is elaborated, memory is empowered. Aparicio summarizes this process as follows (1993, p. 226):

Codification can include simple activities of sensory character or others, every time more complex, until it achieves the activities that need all our available interpreta-

⁶ This explains that vocabulary learning is more effective when it is organized within the same topic lessons or semantic categories.

⁷ Rundus (1971) conducted a research of a task on free memories and discovered that the more frequent an item was repeated the better was the memory.

tive resources. The main prediction of the theory is that the marks out of the "deeper" complex semantic analysis are memorized better.

In spite of this, the user has to be aware that the semantic codification which is processed with the use of AM is limited. This is due to the fact that although the vocabulary is learned meaningfully, the literature in this field indicates that a stage of transfer is necessary for foreign language learning to occur. Also, "only a certain type of semantic codification provokes a deep activation in the memory" (Schacter, 1999, p. 71). This means that AM concepts should be incorporated into other tasks⁸ that integrate all the skills in different learning situations. Doing this and using the AM actions that take place naturally within communication, semantic codification has more possibilities to be elaborated.

AM simply offers an introduction of concepts and an ideal predisposition for acquisition supported by other random activities in the classroom. An example of orientation tasks applied to the AM application would be to carry out an activity where the student has to answer questions such as: "What would you rather do in class? Stretch, sigh, yawn, scream..." Then, the student has to establish semantic connections between concepts and his personal schemata. Another possible activity would be: "Order these words according to loudness: sneeze, scream, sigh, whistle, whisper..." On this occasion, the student would have to know the meaning of the concept and establish comparisons according to personal values, which means he is establishing connections between his new and previous knowledge. As Schacter (1999, p. 71) explains:

If we wish to increase the probability to remember an incident or to learn a piece of information, we have to be sure of making elaborated codification thinking about the information and connect it with other things that we already know.

Playing AM, the semantic channel is activated when the student has to induce the meaning of the vocabulary by watching the actions and listening to the sound of the word with its characteristic intonation (words are not translated). In every pair of cards, one has the word written on it, and the other one just the animation; the sound is the same for the matching pair.

The *episodic memory* is also present in the AM learning process. This type is responsible for those memories which are based on experienced images or episodes, so the brain evokes the memory as a picture or film. A way to foster this type of memory is to carry out an activity where the student does something different to what he usually does, so different that his brain records it as significant within his experience. For this reason, the digital board with its enlarged screen projection, and together with sound and animation, creates new visual and auditory experiences. In order to create a deeper effect in the episodic memory processing with AM, the students can see some actions carried out by an attractive colour animation. The literature that deals with the episodic memory points out the lack of

⁸ This is known in Cognitive Psychology as an orientation task.

precision of this type of memory⁹. This happens because a person constructs images and facts in a subjective way, being able to change the created image from the original one. For this reason, the episodic memory activation should go along with other memory activations, as it happens with the semantic memory.

The third memory channel is activated to remember things related to movement sequences, that is why it is called the *procedural memory*¹⁰. This memory is reinforced by the repetition of successions of movement, which is fixed once it has become a routine. In AM, there are 72 concepts to learn, 56 are actions that make students imitate movements and produce a dramatized sound. For instance, when students get the "stretch" pair, they have to stretch, produce the right sound (onomatopoeia) and then utter the word.

The *automatic memory*¹¹, as the concepts itself shows, is activated when memories are instantly evoked by a stimulus (image, music, gesture, etc.). The AM target is that students have to produce the learned concepts freely or automatically, that is, a student who is about to yawn instantly thinks of the "yawn" term. The more the concepts are repeated, the better the neuron connections take place and the deeper evocation of the automatic memory is processed.

The fifth and the last type of memory mentioned by Sprenger (ibid.) is the *emotional memory*. According to LeDoux (1996), it is the strongest memory lane of all types of memories. The emotional memory is activated when students in class are involved in entertaining activities or enjoy a relaxing and safe atmosphere. AM has been designed to provide this with a dynamic and amusing methodology. However, if the competition between the teams is too strong, they may have a stressing experience. It is the teacher's task to create an appropriate atmosphere which is neither too competitive nor too relaxed, because a moderate level of anxiety helps in performing the tasks (Rubio, 2004). The AM application offers teachers the chance to have from one up to six teams in the class. If they want to avoid competition just one team can play against the teacher.

The emotional memory, as well as the other four types of memory, has its own channel to process information, and the capacity for this kind of memory is deeply influenced by the way the information is presented. Thus, Sprenger (1998) explains that the students may fail to answer correctly in an exam if the required channels are not those used by the students during the learning process. For instance, a written exam may evoke the memory from different

⁹ See Damasio (1994) who points out that the episodic memory builds images from substratum or memory parts, that is, not as a whole picture otherwise there would not be enough room to store episodic memories.

¹⁰ Due to the dynamic and corporal character of this type of memory it is also called muscular memory (Jensen, 1998).

¹¹ Jensen (1998) calls this memory a conditioned response memory and Sprenger (1999) uses the term stimulus-response memory.

channels. The semantic memory can be stimulated by activities with gaps to be filled in or by joining words in columns; the procedural memory can be evoked by writing down the steps to follow in a certain action such as loading a car at a patrol station. It is important to bear in mind that undergoing a situation similar to a learning situation helps remembering it better. Regarding the emotional memory, Baddeley (1999, p. 335) points out that:

...everything experienced in a particular state of mind will tend to be remembered easier when that state of mind is restored, regardless of the stimulus material being pleasant, unpleasant or neutral.

Therefore, if we intend to check whether the students have learned the AM linguistic elements, the traditional written exam would not be appropriate because the stimuli and the processing of the memory channels are different.

Apart from the above mentioned five types of memory, other forms of memory functioning have been studied, such as the auditory and visual memory. In this connection, Baddeley (1999, p. 34) states that "the underlying auditory memory system has been developed to detect and use rhythmical and prosodic aspects in the spoken language". In order to ensure better conditions for auditory memory with AM, students listen to sounds and voices played in animations characterized by a rhythmical and prosodic variety. Thus, these sounds and voices are semantically related to the right action. For instance, the word "scream" starts with a scream and then screaming is pronounced. This happens in every animation.

In the first step of AM, the auditory memory starts in the *working memory*¹² through the *phonological loop*¹³. If we make AM a recurrent activity where linguistic elements can be repeated several times, the codification processes are repeated therefore the elements are learned better.

If, as Miller and others (1993, p. 26-27) suggest, learning is carried out within several processes such as "sensation, perception, integration with previous memories, memory storage, taking decisions and creating answers", the interactive digital board with the AM application can become a useful tool for fostering foreign language learning.

4. Attention

Memory and attention are linked because they both need a quantity of cognitive energy to happen (Kahneman, 1973). Therefore, both processes work in a linear way: the more attention, the more chances to retain the learning concepts. To get

¹² The work memory is a short term memory, though it is an old-fashion term.

¹³ The phonological loop is part of the working memory "which is used when we need to keep in mind a short piece of linguistic information for few seconds" (Schacter, 1999, p. 69).

the students' attention is one of the main goals of AM. This is easily accomplished with the use of the digital board. Attention is a mechanism of observation, the persistence of which depends on external and internal components (Roselló i Mir, 1998). The former, those extrinsic to the person, can be defined by size, position, colour, movement, novelty, repetition, intensity and complexity. These are characteristic of AM, especially colour, movement and novelty. The internal or intrinsic motivations are our expectations and intentions. Roselló i Mir (1998, p. 33) explains that both components have to be present:

We do not have to be ingenious to believe that this dichotomy between extrinsic and intrinsic stimulus represents two isolated and independent categories. The prosexigen value of the external stimulus qualities can be modelled by cognitive and motivation elements, and at the same time these will be modelled by the former, becoming therefore the connection between them, a kind of a feedback dialectical loop.

Eysenck (1982) explains that motivational states can have a great influence on attention processes. Here emotion is the ignition switch for attention and motivation to be raised:

If we realize that motivation and emotion are at least closely connected, and we have just studied that motivation and attention determine each other, then by an easy deductive process we can guess that an important link may exist between emotion and attention. (Roselló i Mir, 1998, p. 15).

Bearing in mind the characteristics of AM, we can see that intrinsic elements are present in the process, which strengthen students' attention during the activity.

5. Motivation

Motivation is a key element that is strengthened by the use of AM. The fact that new technologies are used in the classroom makes learning less monotonous and more stimulating. In addition, the competitive element of the game raises motivation even more so that it lasts until the end of the game¹⁴. Motivation is a cognition and emotion drive. After many years of controversy about which is the most influencing element in learning, most researchers have adopted an eclectic position where emotion is considered to be essential for cognition to take place (Arnold, 2000). Christison (2000, p. 2) explains it as follows:

Students' feelings and attitudes about language learning play a vital role in how successful they will ultimately be. Because it is not possible to separate emotions

¹⁴ As we have mentioned before, competition may become a negative element in the game by creating high levels of anxiety and other negative emotions when facing excessive rivalry and the desire to win. For this reason and according to the age of the team, teachers must create a positive atmosphere in order to avoid frustration.

and cognition, teachers must be concerned with what students learn as well as with how and under what circumstances the learning takes place.

In short, AM has its own motivational elements so that teachers do not need to seek any other strategy to motivate the students during the game. Sometimes they *encourage* the students to learn, memorize or be motivated, but what it really influences the learning process is not the intention but the form of the cognitive process: "It is the codification operation and not the intuition to learn which determines the execution in the memory" (Aparicio, 1993, p. 228).

In short, AM raises students' motivation through several elements: the use of new technologies, impressive or attractive images and sounds, dynamicity, competitive spirit, team activity and targets to achieve (to get as many pairs of cards as possible).

6. Experiment

To prove whether the methodological framework of AM leads to optimal learning, we carried out a study in which working and long term memory tests were applied. Other issues, such as students' beliefs about their motivation and the level of attention were also measured.

6.1. Objectives

- To check if the instructions and procedures to be followed during the game were appropriate.
- To analyse motivation, attention and memory fixation in short and long term memory.

6.2. Subjects, data collection and procedures

17 students from the sixth level (with nearly the same number of boys and girls) of a primary school in Huelva, Spain, participated in the study. In a 60-minute session, the first 10 minutes were used to show eight actions to be learned. Then the class was divided into two teams which played the game for 15 minutes. During the rest of the session, a questionnaire (about students' attention and motivation) and two memory tests (one with written support and another for free recall) were administered. 45 days later the memory tests were repeated following identical procedures, and the new results were compared with the previous ones in order to see the effect of the use of AM with respect to long-term memory recall.

6.3. Results

Regarding the motivational aspects of AM, 95% of the students said they liked and enjoyed the game, they understood the actions to be learned (note that meanings have to be guessed because they are only in English) and paid attention during the game.

Figure 4: First and second memory test with visual support.

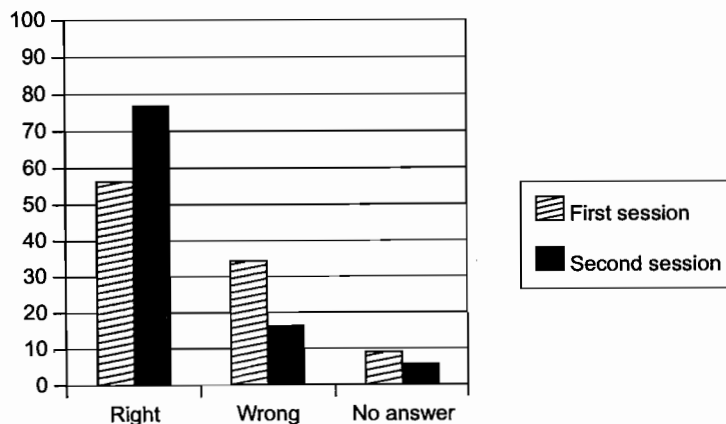
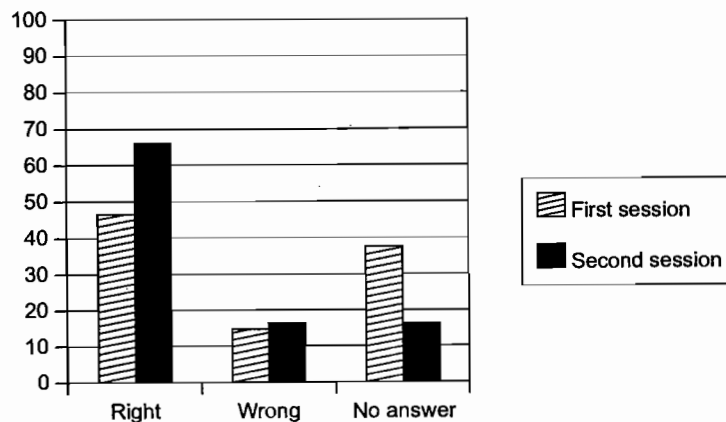


Figure 5: First and second memory test without visual or auditory support.



A comparative analysis of two memory tests was made with the 45 days of time span between the two. According to the results of the first memory test, where the students had to choose answers from a multiple-choice activity after the teacher had performed the actions, they were able to remember most of the words. And if we compare the first test with the second test, where in the meantime the students were not exposed to the learning concepts of AM, the number of correct answers was greater in the second test, as shown in Figure 4.

Similar results were found in the second memory test, where the students wrote down the actions that they saw performed without any type of written or auditory support (except for the onomatopoeia the action might contain). Obviously, this is a very difficult task.

7. Conclusion

This article shows a connection between foreign language learning and the use of new technologies. By using the digital board, Action Manager can be a useful tool to foster motivation in the foreign language classroom, and can also help in the acquisition of the concepts to be learned in the program. In order to enhance the natural use of language within the classroom, the learning of classroom language and meaningful communication is also stimulated. Both, the methodological basis of AM which is based mainly on the activation of five memory channels and attention, as well as the study prove that the concepts to be learned are prepared for long-term memory recall. However, it would be advisable to conduct further research with a bigger number of subjects and other contexts.

BIBLIOGRAPHY

1. Arnold, J. (2000). *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje del Inglés*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Aparicio, J.J. (1993). El progreso en la teoría de la memoria: De los modelos multialmacén a la teoría de los niveles de profundidad de procesamiento. In J.I. Navarro Guzmán (Ed.), *Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos Básicos y Evolutivos*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
3. Baddeley, A. (1999). *Memoria Humana. Teoría y Práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
4. Bell, M.A. (2002). Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons! *Teachers.Net Gazette*, 3 (1), January. <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html> (22 January 2003).
5. Bourge, C. (2002). No hypelinks to test success. *Insight on the news*. In <http://www.brainconnection.com>.
6. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Christison, M.A. (1999). Applications of brain-based research for second language teaching and learning: Part 2. *TESOL Matters*, 9/3. In <http://www.tesol.org/pubs/articles/1999/tm9906-04.html>.

8. Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11. 671-684.
9. Damasio A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books.
10. Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. USA: ASCD.
11. Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
12. Kennewell, S. (2001). Interactive whiteboards – yet another solution looking for a problem to solve? *Information Technology in Teacher Education*, 39, Autumn. 3-6.
13. LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
14. Miller, R.R., Fiori, L.M. and Navarro Guzmán, J.I. (1993). Fundamentos de la memoria y el aprendizaje en el marco asociacionista. In J.I. Navarro Guzmán (Ed.), *Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos Basicos y Evolutivos*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
15. Reid, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
16. Reid, J. (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
17. Roselló i Mir, J. (1998). *Psicología de la Atención*. Madrid: Ediciones Piramide.
18. Rubio Alcalá, F.D. and Fonseca Mora, MC. (2003). Reflexiones sobre el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza del inglés en el aula de primaria: un proyecto de innovación educativa para alumnos de Magisterio. In M.A. Plaza Mejía et al, *Experiencia en la Universidad de Huelva. La Innovación Docente: un Camino hacia la Calidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
19. Rubio Alcalá, F.D. (2004). *La Ansiedad en el Aprendizaje de Idiomas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
20. Rundus, D. (1971). Analysis of rehearsal processes in free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 89. p. 63-77.
21. Schacter, D. L. (1999). *En Busca de la Memoria. El Cerebro, la Mente y el Pasado*. Barcelona: Ediciones B.
22. Sprenger, M. (1998). Memory lane is a two-way street. *Educational Leadership*, 56/3. 65-67.
22. Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons*. Alexandria: ASCD.

José M. Bautista Vallejo, PhD (1968), director of International Office and lecturer at the Faculty of Education at University of Huelva, a visiting profesor at Haslev College of Education in Denmark. Address: Universidad de Huelva, Departamento Educación, Campus de El Carmen, 21071 Huelva, E; Phone: (+34) 0959 219 236 E-mail: bautista@uhu.es

Fernando D. Rubio Alcalá, PhD (1969), lecturer at the Faculty of Humanities at University of Huelva and a visiting professor at the University of Texas in USA. Address: Universidad de Huelva, Departamento Filología Inglesa, Campus de El Carmen, 21071 Huelva, E; Phone: (+34) 0959 219 135 E-mail: fernando.rubio@dfing.uhu.es

Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.3:372.878

DESKRIPTORJI: razredni učitelji, glasbena vzgoja, zgodnje učenje glasbe, nadarjeni

POVZETEK – V teoretičnem delu članka predstavljamo, zakaj je tako zelo pomembno zgodnje učenje glasbene vzgoje in vlogo razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji. Izpostavljamo tudi problem odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev s stališča glasbene izobraženosti učiteljev razrednega pouka. V empiričnem delu pa predstavljamo rezultate ankete, ki smo jo izvedli med učiteljicami razrednega pouka, pretežno v štajerski regiji. Raziskovali smo njihovo glasbeno predznanje – obisk pevskega zbora, glasbene šole – v času osnovnega, srednjega šolanja in v času študija. Tako smo dobili pregledno sliko o njihovi glasbeni izobrazbi. Nato smo raziskovali način obravnave nove pesmi – ali pejejo, ob tem zaigrajo na instrumente, ali učencem samo predvajajo pesem na CD-ju. Rezultati, ki smo jih dobili, so odraz problematike poučevanja glasbene vzgoje na razredni stopnji v naših šolah.

Author review

UDC 373.3:372.878

DESCRIPTORS: class teachers, music education, early music education, gifted children

ABSTRACT – The theoretical part of the article presents the reasons why early music education is important and tries to define the role class teachers play in it. It also deals with the problem of identifying children who are gifted in the music field. This is namely performed by class teachers who need to be qualified for such a task. The empirical part then presents the results of a survey administered to the class teachers in the Štajerska region. I examined the music education – singing in a choir, attending music school – they acquired during the time of their own schooling (primary and secondary education, university studies). Then I looked at how they present a new song to the class – do they sing it, do they accompany their singing on an instrument, or do they simply play them the song from a CD. The results reveal the problems connected with music education in lower classes of primary school.

1. Uvod

Glasba je v vsakdanjem življenju bolj ali manj pomembna. Spremlja nas na vsakem koraku: ko sedemo v avtomobil, ko gremo v trgovino po nakupih, pri frizerju, pri športu v telovadnici, bazenu, celo na smučišču se razlega iz zvočnikov. Prav tako je nepogrešljiva v televizijskih oddajah in filmih. Nikakor pa ne gre pozabiti na glasbo v vrtcu in šoli. Otroci jo radi poslušajo in učitelji jim jo z veseljem zavrtime, zaigramo ali zapojemo.

Učitelj razrednega pouka mora biti široko izobražen, saj njegov obseg poučevanja zajema vse predmete določenega razreda. V tem prispevku sem se osredotočila na poučevanje glasbene vzgoje in se poglobila v glasbeno izobraženost

učiteljev razrednega pouka. Glasbeno izobrazbenost bi lahko opredelila kot pojem, ki obsega didaktično-metodično izobrazbo na področju glasbene didaktike in glasbeno izobrazbo.

V prvem delu članka bom predstavila nekaj teoretičnih izhodišč učiteljeve vloge pri pouku nasploh ter pri pouku glasbene vzgoje. Izpostavljam tudi nujnost zgodnjega učenja glasbene vzgoje in problematiko odkrivanja in razvijanja glasbeno nadarjenih učencev v osnovnih šolah.

V nadaljevanju članka bom predstavila podatke, dobljene iz empirične raziskave. Predmet raziskave je bila glasbeno izobrazbenost učiteljev razrednega pouka v naših osnovnih šolah ter metodična izpeljava učnih ur glasbene vzgoje.

2. Učiteljeva vloga

Učitelj sam načrtuje pouk. Pri tem se mora držati ciljev iz učnega načrta in jih ob koncu šolskega leta oziroma ob koncu triletja tudi uresničiti. To se pravi, da mora učence naučiti predpisanih vsebin iz učnega načrta. Kako bo učitelj to nalogo izpolnil, pa je odvisno od njega samega. "Procesno-ciljnega načrtovanja celostnega pouka ni mogoče načrtovati brez ustrezne osebne in strokovne pripravljenosti učitelja. Dejavniki učiteljeve uspešnosti vključujejo osebnostne lastnosti in strokovno-didaktično znanje, spretnosti in veščine." (Sicherl-Kafol, 2001, str. 61-62) Če bi to trditve posplošili, bi lahko rekli tudi, da učitelj, ki ni strokovno usposobljen za poučevanje določenega predmeta (v našem primeru glasbene vzgoje), težko ta predmet poučuje oziroma ta učitelj potrebuje veliko več časa za pripravo na pouk. Ne gre pa zanemariti subjektivnih dejavnikov, ki obstajajo pri poučevanju vsakega učitelja. Pri tem je vsekakor pomembno, kakšna osebnost je učitelj: nekateri imajo raje umetnost, drugi naravoslovje, tretji slovenščino... Učitelj, ki mu je neka vsebina (ali predmet) bolj pri srcu, bo le-to učil z večjim veseljem kot kakšno drugo. Vsekakor moramo učitelji razrednega pouka paziti, da je tehtnica predmetov vedno uravnotežena, pa naj bo včasih še tako težko. Učitelji bi morali učence nenehno spodbujati in jim omogočati, da se enakomerno razvijajo na vseh področjih. To pa zahteva tudi razgibanost metod poučevanja in široko obvladovanje didaktičnega znanja, ki si ga lahko učitelj poglubi tudi na permanentnih strokovnih izpopolnjevanjih. Na osnovi tega lahko le-ta raste v etičnem, razumskem in čustvenem pogledu, kar bo naprej razvijal tudi pri učencih (Sicherl-Kafol, 2001).

B. Sicherl-Kafol (2001) navaja, da na podlagi mnogih raziskav lahko ugotovimo razsežnosti glasbene vzgoje. Otrok se s pomočjo glasbe razvija celostno: na čustvenem, socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju.

2.1. Učiteljeva vloga pri poučevanju glasbene vzgoje

V glavnem imajo učitelji zelo pozitiven odnos do glasbene vzgoje. Tudi sami imajo radi glasbo, vendar se težave pojavijo pri strokovni podkovanosti za poučevanje tega predmeta. Vsekakor ni dovolj, da zna učitelj učence naučiti neko pesem s pomočjo posnetka na zgoščenki. Sporno gotovo ni to, da se učenci pesmi ne bi naučili, ampak kako se pesem naučijo. Poti do znanja je vedno ogromno. Učitelj kot organizator učnega procesa pa se odloči, katero pot bo izbral. Nekdo, ki ne obvlada igranja na instrument, bo težko – po glasbenodidaktičnih načelih – sistematično naučil učence neko pesem.

V naših osnovnih šolah je poučevanje glasbene vzgoje žgoč problem. Seveda je v naših šolah ogromno zelo kvalitetnih učiteljev, ki inovativno in ustvarjalno pristopajo k pouku glasbene vzgoje. So pa tudi taki, ki imajo slabšo glasbeno izobrazbo. Težave pa niso samo v tem, da so učitelji preslabo glasbeno izobraženi; to potegne za seboj tudi primanjkljaje na glasbenoteoretičnem področju, področju glasbenega ustvarjanja in zaznavanja, najverjetneje pa tudi določene primanjkljaje na področju glasbene didaktike in vrednotenja.

Glasbeno poučevanje izpostavlja sledeče zahteve: da je učitelj sam glasbeno razvit, pozna stopnje otrokovega glasbenega razvoja, strokovno izvaja glasbene metode poučevanja, pozna strokovne kriterije pri izbiranju glasbenih vsebin, načrtuje glasbene cilje na področjih afektivno-socialnega, psihomotoričnega in kognitivnega razvoja, na osnovi ciljev oblikuje merila vrednotenja in, nenazadnje, je ustvarjalen in občutljiv za estetske vrednote. Le glasbeno razvit človek, ki je pripravljen sprejeti, usvojiti in izvajati strokovno-didaktične posebnosti področja, bo lahko uresničil cilje celostne glasbene vzgoje (Sicherl-Kafol, 2001, str. 141).

Na podlagi programov učiteljskih šol in na podlagi odgovorov na vprašanja o oceni lastne strokovne pripravljenosti je M. Slosar (1995) v svoji doktorski disertaciji ugotovil, da imajo učitelji na splošno prešibko glasbeno strokovno znanje.

2.2. Glasbenostrokovna usposobljenost učiteljev

M. Slosar je v doktorski disertaciji z naslovom Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole (1995) raziskal del problematike razrednih učiteljev v slovenskem prostoru. Temeljni cilj empiričnega dela disertacije je ugotoviti razlike med glasbenimi lastnostmi razrednih učiteljev v povezavi z dejavniki, ki so vplivali na njihov glasbeni razvoj z namenom, da dokažemo pomembnost sistematičnega in kontinuiranega glasbenega izobraževanja razrednih učiteljev (Slosar, 1995, str. 107).

Opredelil se je na proučevanje naslednjih glasbenih lastnosti:

- glasbene sposobnosti,
- glasbene spretnosti,

- glasbeno ustvarjalnost,
- glasbena znanja,
- voljnost poučevanja glasbene vzgoje.

Na podlagi dobljenih rezultatov je učitelje razvrščal s štiristopenjsko ocenjevalno lestvico, od tistih z najbolje razvitimi lastnostmi do tistih, ki določene lastnosti nimajo razvite v zadovoljivi meri.

Pri ugotavljanju glasbenih sposobnosti je ugotovil, da imajo učitelji še najbolj razvit ritmični posluš, kar lahko sovpada s katerimi drugimi dejavnostmi, kot je ples, šport in podobno. Zelo slabi rezultati so se pokazali pri ugotavljanju harmonskega oziroma tonalnega posluš učiteljev. Skoraj polovica ima manj ali nerazvit posluš te vrste, ki pa je nujno potreben za instrumentalno spremljavo. Prav tako imajo učitelji velike pomanjkljivosti na področju melodičnega posluš. Četrtnina ne zadostuje pogoju uspešnega poučevanja glasbene vzgoje, ki zahteva, da ima učitelj vsaj razvit – če že ne dobro razvit – melodični posluš.

Zelo slabe rezultate je Slosar dobil pri preverjanju glasbenih spretnosti. Le četrtnina učiteljev obvlada klavirsko igro, dobri dve tretjini igranje na otroške instrumente in le slaba polovica vokalno tehniko.

Boljše rezultate so učitelji pokazali pri preverjanju glasbene ustvarjalnosti. Več kot polovica učiteljev je pokazala, da nimajo težav z ritmično produkcijo, interpretacijo in tudi z melodično produkcijo, čeprav imajo po rezultatih sodeč učitelji največ težav z melodično produkcijo, kar nakazuje na povezanost težav z melodičnim poslušom.

Od glasbenih znanj najbolj obvladajo teoretična znanja. Več kot tri četrtnine učiteljev ne obvlada branja partiture oziroma ne razume glasbenega zapisa. Vse to je povezano tudi s solfeggiom, ki ga obvlada le dobra tretjina učiteljev.

Ti rezultati so zaskrbljujoči in nakazujejo na velike pomanjkljivosti v glasbenih spretnostih učiteljev. Tudi sama menim, kot sem zapisala že v uvodu, da se največje vrzeli v učiteljevem znanju kažejo pri obvladovanju glasbenih spretnosti in sposobnosti. Brez tega pa je zelo težko uresničevati zahteve iz učnega načrta, ki pravi, da glasbeni pouk omogoča raznovrstnost učnih metod in oblik, med njimi pa naj prevladuje ustvarjalna igra.

Ena izmed Slosarjevih ugotovitev je tudi, da glasbenih sposobnosti in ustvarjalnosti ni mogoče v celoti izoblikovati med glasbenim šolanjem. Lahko jih postopno in sistematično razvijamo, če so zagotovljeni ustrezni pogoji, načini in metode za njihovo uresničevanje (Slosar, 1995).

V sklepnih mislih je zapisal takole: "Ob koncu lahko sklenemo, da so rezultati raziskave potrdili tisto, kar opozarja glasbenovzgojna praksa na razredni stopnji osnovne šole in nekatera evalvacijska poročila, da so med razrednimi učitelji precejšnje razlike v glasbenih lastnostih, ki pomembno vplivajo na njihovo uspešnost pri glasbeni vzgoji. Naše ugotovitve tudi potrjujejo, da so te razlike

predvsem posledica neenake glasbene vzgoje v kvaliteti in kvantiteti v obdobju pred vpisom v prvi letnik pedagoške fakultete." (Slosar, 1995, str. 289)

Kot delno rešitev vidi, da bi dijaki, ki želijo študirati na pedagoški fakulteti, imeli možnost opravljati maturo iz glasbene vzgoje. Vsekakor bi bilo dobro potencialne učitelje kontinuirano glasbeno vzgajati vsaj do ravni, ko bodo imeli razvite glasbene sposobnosti in veščine za kreativno poučevanje glasbene vzgoje (Slosar, 1995).

2.3. Pomen zgodnjega učenja glasbene vzgoje

Vpliv glasbe na razvoj otroka je še razmeroma slabo raziskan, čeprav se s to tematiko ukvarja kar nekaj avtorjev. Docent na frankfurtski univerzi G. Kreutz pravi, da je iz genetičnega stališča vsak človek muzikaličen. Tisti, ki svojega otroka vzgaja – tudi na najpreprostejši način z uspavankami, pesmicami, melodijami in plesom –, doprinese veliko proti duševni osiromašenosti otroka. Če že v zgodnjem otroštvu vzbujamo in podpiramo elementarno muzikaličnost pri otroku, bo ta faza v razvoju ostala vtisnjena v zavesti za vse življenje. Prav skozi glasbene igrice, ki vključujejo čute, motoriko, pozornost in mišljenje, obenem pa stimulirajo pozitivne občutke, se lahko kažejo ali pa pokažejo posebne zmožnosti otroka (Kreutz, 2004).

Da glasba pomembno vpliva na razvoj inteligence, je v svoji šestletni študiji dokazal tudi H. G. Bastian (2004). Spremljal je otroke, stare od 6 do 12 let, in ugotovil, da je skupina otrok, ki se je intenzivneje ukvarjala z glasbo (igranje na instrument), že po štirih letih dosegla v povprečju bistveno višji inteligenčni kvocient kot kontrolna skupina otrok. Poleg tega je ugotovil, da so se tisti otroci, ki so se ukvarjali z glasbo, bolje znašli na področju socializacije, imeli so boljšo koncentracijo, boljši splošni šolski uspeh, manj strahov, niso bili tako čustveno labilni in bolje so se odrezali pri glasbenih dosežkih ter kreativnosti.

V eni od raziskav, ki jo je objavila Univerza Johana Wolfganga Goetheja v Frankfurtu (2004), sta Kreutz in Bastian ugotovila, kako je petje vsesplošno koristno, ne samo za človeško psiho, tudi za telo, ter kako posledično ugodno vpliva na človeški imunski sistem.

Tudi U. Mazurwicz (2004) v svojem delu navaja pozitivne učinke glasbe na otrokovo osebnost že pri najmlajših otrocih. Glasbena dejavnost hkrati skozi govor, melodijo in ritem povezuje skupaj več področij v otroških možganih, ki so šele v fazi oblikovanja. Ukvarjanje z glasbo pozitivno vpliva na razvoj inteligence in uravnovešenega obnašanja (npr. vzdržljivost, sočutje, komunikacija, občutek odgovornosti ipd.).

2.4. Kaj pa nadarjeni?

V vsakem razredu najdemo nekaj nadarjenih učencev. Nadarjenost se lahko izraža na različnih področjih, od matematičnega področja pa vse do glasbenega.

Nekatere vrste nadarjenosti lažje odkrijemo kot druge. Nadarjenost na glasbenem področju otroci dokaj hitro pokažejo in je v večini primerov ni težko odkriti. Pri tem je tudi pomemben socialno-ekonomski status družine, saj je razvoj "malega glasbenika" večinoma pogojen z materialno osnovo (nakup instrumentov, glasbena šola...). Zato naj bi bila šola tista, ki bi vsem otrokom, ne glede na socialno-ekonomski status, dala čim širše možnosti razvoja njihovih talentov. Tudi Bastian (2005) pravi, da bi morali vsi učenci imeti enake možnosti za učenje glasbe (tudi v glasbeni šoli), saj bi le tako lahko bila glavna naloga učiteljev, ki poučujejo glasbeno vzgojo, da bi v otrocih vzbujali veselje do glasbe.

Nadarjenost se mora najprej razviti, nato jo moramo odkriti in šele za tem razvijati. Pri večji izenačenosti razvojnih možnosti učencev iz različnih slojev je manj verjetnosti, da bodo učenci iz ene družbene skupine prikrajšani pri izboru (Makarovič, 1987). Učenci naj svojo nadarjenost razvijajo v prvi vrsti pri rednem pouku s svobodnim sodelovanjem v vseh didaktičnih etapah konkretne ure pouka (Kramar, 1987, str. 66). Kramar (1987) še pravi, da ni sprejemljivo, da bi učenci svojo nadarjenost razvijali le pri dodatnem pouku in drugih dodatnih aktivnostih.

Za odkrivanje glasbeno nadarjenih, spodbujanje in razvijanje njihovih talentov pa mora biti učitelj dovolj usposobljen in kompetenten. Seveda večino tega dela opravijo starši, v nadaljevanju pa glasbene šole. Vseeno se sprašujem, ali smo učitelji razrednega pouka dovolj glasbeno izobraženi, da zmoremo tudi takšne naloge.

3. Raziskovalni problem z empirično raziskavo

V raziskavi sem ugotavljala, kakšno znanje na glasbenem področju so si učiteljice pridobivale v času šolanja: v osnovni, srednji šoli in na fakulteti. To bo pokazalo, na kakšnih temeljih stoji njihovo znanje glasbe.

Zanimalo me je tudi, na kakšen način učiteljice poučujejo novo obravnavano pesem. Predvsem sem želela izvedeti, ali zapojejo pesem in ali zraven tudi zaigrajo na kak instrument. Vse prevečkrat se dogaja, da učiteljice izberejo najlažji način – predvajajo pesem na zgoščenki (posneto petje s spremljavo), ob tem pa večinoma tudi same pripevajo. Danes, ko je na tržišču poplava učbenikov, priročnikov, pripomočkov in tudi zgoščenk, to sploh ni težko izvedljivo.

Marsikatera učiteljica ni obiskovala glasbene šole, torej se ni učila igrati na instrument (v glasbeni šoli). Kako bo učila učence igranja na instrumente? Ali bo sama posegla po kakšnem instrumentu? Iz osebnih izkušenj vem, da je velikokrat težko organizirati pouk v glasbeni učilnici ali prinesiti klaviature v razred. Problem je lahko tudi opremljenost šole. Praviloma imamo razredne učiteljice v razredih vsaj komplet Orffovih instrumentov.

3.1. Metodologija

Upoštevala sem principe deskriptivne metode neeksperimentalnega empiričnega raziskovanja. Pri obdelavi podatkov sem uporabila splošne raziskovalne metode analize, sinteze, komparacije, indukcije in dedukcije.

Odgovore na vprašanja sem prikazala v absolutnih in odstotnih vrednostih ter jih interpretirala.

3.2. Vzorec

V vzorcu je bilo zajetih 74 učiteljic razrednega pouka, pretežno iz štajerske regije, ki poučujejo v prvem triletju osnovne šole. Šole sem izbrala naključno, in sicer: OŠ Borceva za severno mejo Maribor, OŠ Martina Konšaka Maribor, OŠ Tabor I Maribor, OŠ Rada Robiča Limbuš, OŠ Selnica ob Dravi, OŠ Cerkvenjak, OŠ Kungota, Zg. Kungota, OŠ Pod goro Slovenske Konjice, OŠ Ob Dravinji, Slovenske Konjice, OŠ Vitanje, OŠ Antona Ingoliča Sp. Polskava, OŠ Mežica, OŠ Ludvika Pliberška Maribor in OŠ Videm pri Ptujju.

Glede na število učiteljic, zajetih v raziskavi, ne morem dobljenih rezultatov posplošiti na celotno populacijo razrednih učiteljev, ki poučujejo v prvem triletju. Vsekakor pa so dobljeni rezultati dovolj dobri pokazatelji določene problematike v praksi.

Anketirance sem razvrstila pa starostnih skupinah, spolu in izobrazbi. Vse anketirance so bile ženskega spola, zato bom v nadaljnjem besedilu uporabljala besedo učiteljice. Starostni skupini, od 25 do 40 in od 40 do 55 let, sta bili približno enako številčno zastopani: prva 51%, druga skupina 49%. Glede na izobrazbo je bilo največ učiteljic z visokošolsko izobrazbo (54,05%), vse ostale, razen ene (1,35%), ki ima srednješolsko, imajo višješolsko izobrazbo (44,60%).

3.3. Instrument

Izdelala sem vprašalnik o poučevanju glasbene vzgoje. Omejila sem ga na le nekaj posameznih kriterijev:

- glasbeno izobraževanje učiteljic,
- uporaba glasbenega instrumentarija pri pouku,
- dejavnosti pri pouku glasbene vzgoje,
- trajanje učnih ur glasbene vzgoje z vidika integracije.

3.4. Potek raziskave

Anketiranje sem izvajala v februarju in marcu 2006. Vprašalnik, ki je bil anonimen, sem razdelila med 8 učiteljic OŠ Borcev za severno mejo, 5 učiteljic OŠ Martina Konšaka, 7 učiteljic OŠ Tabor I, 6 učiteljic OŠ Rada Robiča, 5 učiteljic OŠ Selnica ob Dravi, 7 učiteljic OŠ Cerkvenjak, 4 učiteljice OŠ Kungota, 6 učiteljic OŠ Antona Ingoliča, 3 učiteljice OŠ Vitanje, 4 učiteljice OŠ Pod goro, 5 učiteljic OŠ Ob Dravinji, 7 učiteljic OŠ Mežica, 3 učiteljice OŠ Ludvika Pliberška in 4 učiteljice OŠ Videm pri Ptuj, skupaj 74 učiteljic.

Vsi vprašalniki so bili veljavni.

3.5. Predstavitev rezultatov

Sledi predstavitev rezultatov po vrstnem redu vprašanj v vprašalniku. Rezultate vsakega vprašanja sem prikazala tabelarično, izražene v absolutnih in odstotnih vrednostih.

Število anketiranih (n) je v vseh primerih 74.

Tabela 1: Glasbeno izobraževanje učiteljic v času osnovnega šolanja

V času osnovnega šolanja sem	f	f%
obiskovala pevski zbor	66	89,19
se učila igrati na instrument	35	47,30
se učila teorijo glasbe	21	28,38
se učila petja	1	1,35
nič	6	8,11

Večina učiteljic (89,19%) je obiskovala pevski zbor, najverjetneje na šoli. Slaba polovica vseh anketiranih učiteljic se je učila igrati na kak instrument. Nekaj manj kot tretjina pa se jih je učila teorijo glasbe, predvidevam, da v glasbeni šoli, kar se mi zdi zelo malo. Znanje na področju glasbene teorije je izredno pomembno za poznavanje, razumevanje in interpretiranje glasbe. Če ima učitelj na tem področju primanjkljaj, bodo najverjetneje na tem področju imeli primanjkljaj tudi učenci. Ena učiteljica se je učila solo petja. Zaskrbljujoče pa je, da 8,11% anketiranih učiteljic ni bilo vključeno v nobeno glasbeno dejavnost.

Tabela 2: Glasbeno izobraževanje učiteljic v času srednjega šolanja

V času srednjega šolanja sem	f	f%
obiskovala pevski zbor	30	40,54
se učila igrati na instrument	28	51,35
se učila teorijo glasbe	20	27,02
se učila petja	3	4,06
nič	16	21,62

Kot lahko vidimo iz raziskave, je obisk pevskega zbora v srednji šoli drastično upadel. Le še dobra tretjina učiteljic je obiskovala pevski zbor. Kar ocenjujem kot pozitivno, pa je, da je odstotek učiteljic, ki so se učile igranja na instrument in teorijo glasbe, ostal skoraj enak. Zelo spodbudno je dejstvo, da se je odstotek učiteljic, ki so se učile peti, dvignil na 4,06 odstotka. Ta podatek kaže tudi na to, da so se učiteljice v času šolanja začele zanimati za glasbo. Na drugi strani pa ne smemo mimo dejstva, da je število tistih, ki se sploh niso ukvarjale z glasbo, naraslo na 16. Porast od osnovne do srednje šole je kar za 13 odstotkov.

Tabela 3: Glasbeno izobraževanje učiteljic v času študija

V času študija sem	f	f%
obiskovala pevski zbor	9	12,18
se učila igrati na instrument	60	82,43
se učila teorijo glasbe	22	29,74
se učila petja	10	13,51
nič	9	12,18

Število učiteljic, ki so obiskovale pevski zbor, je še upadlo. Tako je le še 9 anketirank obiskovalo pevski zbor. Zelo je naraslo število tistih, ki so se učile igrati na instrument, kar je posledica tega, da je le-to obvezen predmet na fakulteti. Odstotek tistih, ki so se učile teorijo glasbe, se je še rahlo dvignil na 29,74 odstotka, kar je verjetno tudi posledica glasbenega izobraževanja na fakulteti. Še vedno pa je kar nekaj takih, ki niso imele nobenega opravka z glasbo – 12,18 odstotka. Ta podatek seveda ni zanemarljiv, glede na to, da te učiteljice učijo glasbeno vzgojo, kar je seveda zelo težko, če se same niso nikoli učile glasbe.

Tabela 4: Obravnava nove pesmi

Kako obravnavate novo pesem?	f	f%
pesem zapojem brez spremljave	27	36,48
pesem zapojem s spremljavo instrumenta	13	17,56
pesem zaigram na instrument brez petja	0	0
pesem zapojem s spremljavo posnetka na zgoščenki	25	33,78
spustim posnetek na zgoščenki (plošči ali kaseti)	9	12,18

Iz teh podatkov lahko razberemo, da učiteljice pretežno učencem novoobravnavano pesem zapojejo kar brez spremljave ali pa jim pesem zapojejo ob posnetku na zgoščenki.

Če k tem 33,78 odstotka, ki pesem zapojejo ob posnetku na zgoščenki, prištejemo še 12,18 odstotka tistih, ki ob tem niti ne pojejo, bi skupaj nanesele dobrih 45 odstotkov. To pa je že skoraj polovica takih, ki uporabljajo zgoščene pri pouku. 17,56 odstotka jih predstavi pesem z instrumentalno spremljavo. To je precejšen odstotek. Če ta odstotek primerjamo z odstotkom tistih učiteljic, ki se sploh niso glasbeno izobraževale, dobimo skoraj enako število.

Tabela 5: Uporaba instrumentov pri pouku glasbene vzgoje

Katere instrumente uporabljate pri poučevanju glasbene vzgoje?	f	f%
klavir, klaviature, harmonij	32	43,24
kitaro	6	8,11
harmoniko	4	5,40
Orffov instrumentarij, otroški instrumenti	68	91,89
drugo	7	9,46
ne uporabljam nobenega instrumenta	1	1,35

Skoraj vse anketirane učiteljice se pri pouku poslužujejo Orffovih instrumentov ali malih otroških glasbil (91,89%). To je vsekakor dober podatek. Uporaba in igranje na te instrumente ne zahteva znanja iz glasbene šole. Večinoma imajo Orffove instrumente učiteljice v razredih, torej jih lahko uporabijo kadarkoli. Tudi učenci imajo radi Orffove instrumente, tako da oboji (učitelj in učenci) radi segajo po njih. Med vsemi učiteljicami pa se najde še vedno taka, ki pri pouku glasbene vzgoje sploh ne uporablja nobenega instrumenta. Skoraj polovica učiteljic pri

pouku uporablja klavir, harmonij ali klaviature (sintetizator), kar je zadovoljiv podatek.

Tabela 6: Poudarek na glasbenih dejavnostih

Katerim dejavnostim dajete pri GVZ največ poudarka?	največ 1		2		3		4		najmanj 5	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
petje	60	81,07	7	9,46	0	0	2	2,71	5	6,76
poslušanje	4	5,40	32	43,25	20	27,02	12	16,22	6	8,11
ples	0	0	15	20,27	18	24,32	19	25,67	21	29,74
igranje na instrumente	2	2,71	16	21,62	18	24,32	26	35,13	12	16,22
glasbeno ustvarjanje	3	4,06	5	6,76	25	33,78	15	20,27	26	35,13

Daleč največ poudarka učiteljice dajejo petju, in sicer 81,07 odstotka. Za poslušanje skoraj polovica anketiranih učiteljic meni, da je druga najpomembnejša dejavnost pri pouku glasbene vzgoje. Glasbeno ustvarjanje je na tretjem in na zadnjem mestu, kar kaže na to, da ni med pomembnejšimi dejavnostmi pri učiteljicah. Igranje na instrumente je na četrtem mestu. Le-to je tesno povezano tudi z ustvarjalnostjo, zato so odstotki, ki sta jih dobili ti dejavnosti, podobni. Ustvarjalnost bi morala biti vodilna dejavnost pri predmetu glasbene vzgoje, saj se le tako učenci lahko celostno razvijajo.

Tabela 7: Trajanje učnih ur glasbene vzgoje

Ali, glede na prepletanje učnih ur in snovi v prvem triletju, vaše ure glasbene vzgoje vedno trajajo 45 minut?	f	f%
pogosto	45	60,81
občasno	20	27,02
redko	7	9,46
so večinoma daljše kot 45 minut	2	2,71

Dobra polovica (60,81%) učiteljic pravi, da njihove ure pogosto trajajo 45 minut. Dve učiteljici pravita, da njune ure trajajo dalje, pri vseh ostalih pa trajajo manj. Skupaj je takih učiteljic 36,48 odstotka. To ni zanemarljivo dejstvo, ki pove, da učiteljice dajejo več poudarka drugim predmetom.

3.6. Sinteza rezultatov

Če primerjam med seboj podatke o glasbenem predznanju učiteljic, dobim sledeče rezultate.

Tabela 8: Primerjava glasbenega udejstvovanja učiteljic v času njihovega šolanja od osnovne šole do diplome

Primerjava (v %)	OŠ	SS	FAK
obisk pevskega zbora	89,19	40,54	12,16
učenje igranja na instrument	47,30	51,35	82,43
učenje teorijo glasbe	28,38	27,02	29,73
učenje petja	1,35	4,05	13,51
nič	8,11	21,62	12,16

Kot lahko vidimo iz tabele 8, je odstotek učiteljic pri kakršnemkoli glasbenem izobraževanju skoraj vedno pod 50 odstotkov. To pomeni, da je, grobo rečeno, več kot polovica učiteljic glasbeno neizobraženih. Ta podatek ne drži le za igranje na instrument – kar lahko pripišemo le obveznemu predmetniku na pedagoški fakulteti – in obisk pevskega zbora v osnovni šoli. Velik porast je videti med tistimi, ki se sploh niso glasbeno udejstvovale.

V raziskavi dobljeni rezultati so v neki meri odraz tega, kakšno je stanje v naših šolah. Če globalno pregledam rezultate, dobljene v raziskavi, lahko rečem, da so učiteljice glasbeno izobražene. Če pa se v rezultate poglobim, je ta izjava konstrukt. S tem pa želim samo poudariti, da se med učiteljicami pojavljajo velike razlike ter da jim večinoma primanjkuje osnovnih veščin na glasbenem področju. Te veščine bi učiteljice lahko začele pridobivati v času šolanja (v osnovni, srednji šoli in na fakulteti).

Rezultati raziskave so pokazali, da je večina učiteljic v osnovni šoli obiskovala pevski zbor. Obisk pevskega zbora je v času srednje šole drastično upadel, v času študija ga je obiskovala le še dobra desetina učiteljic. Slosar (1995) je v svoji raziskavi, ki jo je opravil med učiteljicami razrednega pouka, ugotovil, da petje v pevskem zboru razvojno ugodno vpliva na glasbene sposobnosti: melodični, ritmični in harmonski posluš, medtem ko na glasbene spretnosti, kot so klavirska igra in igranje na otroške instrumente, ni ugotovil pomembnega vpliva. Nekoliko izstopa le vokalna tehnika, vendar so dosežki v tej kategoriji bili tudi sorazmerno nizki. Slosar je torej ugotovil, da petje v pevskem zboru bistveno ne pripomore h globini glasbenega znanja.

V nadaljevanju je raziskava pokazala, da se je dobra polovica učiteljic učila igrati na instrument v osnovni in srednji šoli, na fakulteti pa je število naraslo na 82 odstotkov. Razlog za porast je vsekakor v tem, da je učenje instrumenta na Pedagoški fakulteti obvezen predmet. To je seveda dobro, saj tisti, ki poučuje glasbeno vzgojo, mora znati igrati vsaj na en instrument. Na drugi strani pa ne smemo pozabiti na dejstvo, da se glasbene sposobnosti in spretnosti razvijajo približno do otrokovega desetega leta starosti. To nikakor ne pomeni, da se tisti, ki so se začeli učiti glasbenih spretnosti v času študija, le-teh ne morejo naučiti. Pomeni pa, da recepcija v tej starosti ni več optimalna za razvoj ritmičnega, melodičnega in harmoničnega poslušanja ter glasbenih spretnosti, pojmov...

Rezultati ankete so pokazali tudi nižji odstotek tistih, ki so se učile teorijo glasbe oziroma solfeggio – približno tretjina – in zelo malo tistih, ki so se učile solo petja. Slosar je v svoji raziskavi ugotovil, da na teoretična glasbena znanja poleg glasbene šole pomembno vpliva tudi izobrazba. Torej pričakujemo, da se bodoče učiteljice v času svojega šolanja učijo in pridobivajo glasbenoteoretična znanja.

Kar mi je pri rezultatih opravljene ankete najbolj zbadlo v oči, pa je, da so med učiteljicami, ki dejansko v razredu otroke poučujejo glasbeno vzgojo, tudi take, ki niso bile deležne nobenega glasbenega izobraževanja (razen osnovnošolske glasbene vzgoje), niti v osnovni in srednji šoli niti na fakulteti. Kako te osebe poučujejo glasbo in ali jo sploh (lahko) poučujejo?

Kot učiteljica razrednega pouka vem, da mnogokrat ni lahko, saj moramo biti vsestranske. Dobro moramo obvladati športne, likovne veščine, glasbo, ročne spretnosti, biti moramo slavistke, matematičarke, poznati moramo biologijo, kemijo, fiziko, gospodinjstvo in še bi lahko naštevala. Poleg tega moramo biti ustvarjalne, inovativne, zanimive, polne humorja, pozitivno naravnane, da učence motiviramo za zbrano delo ter jim ustvarimo najugodnejše pogoje, da se vsestransko kvalitetno razvijajo. Vse to je za enega človeka ogromno in vedno ni lahko. Te elemente najti v eni učiteljici, v uravnoveženem razmerju, je zelo težko. Vsaka ima svoja močna in šibka področja. Ob tem bi opozorila na ugotovitev, ki pravi, da ob izrazito levo ali desno hemisferičnih aktivnostih pred otrokovim sedmim letom lahko pride do trajnega kognitivnega ali emotivnega primanjkljaja (Jaušovec, 1985 po Rubenzer, 1979). To je zelo zaskrbljujoče za razvoj glasbenih pojmov, saj Jaušovec (1987) tudi pravi, da je za dožemanje in poslušanje glasbe dominantna desna hemisfera. Tudi G. Kreutz (2004) pravi, da če otroka prikrajšamo ali mu celo prepovedujemo glasbene igrice, petje, ples in podobno, to lahko privede do kognitivnega in psihičnega potlačanja. Na drugi strani pa lahko glasba učinkuje na cerebralno delovanje, tako da se med nevroni vzpostavljajo nove vezi, ki si utirajo pot med različnimi možganskimi centri v korteksu. Prav preko sluha si (ojačani pod vplivom glasbe) utirajo pot med tistimi centri čutil limbičnega sistema, ki so pristojni za višje kognitivne procese (npr. čustvovanje ali inteligenca).

Žal vse prevečkrat srečujem take učiteljice, ki jim je glasba šibko področje. Menim, da bi učiteljice same morale nekaj narediti za svojo glasbeno usposoblje-

nost, če le-te niso pridobile med šolanjem. Žal pa je na tržišču poplava učbenikov s priročniki in zgoščenkami, ki nam učiteljicam pridejo prav. Seveda je dobro, da nam ni potrebno iskati vsakega glasbenega posnetka posebej, ampak ali je cilj glasbene vzgoje le poslušanje posnetkov? Tretjina učiteljic v moji raziskavi predstavi novo obravnavano pesem na zgoščenki, druga tretjina pa jo zapoje brez spremljave. Če pogledamo rezultate Slosarjeve raziskave na področju glasbenih znanj, večina učiteljev ni razumela glasbenega zapisa, ki je bistven za glasbeno reprodukcijo. To pa pomeni, da se ne poglobijo v notni zapis in posledično ne izvajajo skladbe pravilno ali pa je sploh ne izvajajo.

Spodbudno je, da se po podatkih iz moje raziskave skoraj vse učiteljice pri pouku glasbene vzgoje poslužujejo malih otroških ali Orffovih instrumentov, skoraj polovica pa tudi klavirja. To je seveda pomembno za razvoj otrokovih glasbenih sposobnosti in spretnosti.

Zanimalo me je tudi, katerim dejavnostim dajejo učiteljice prednost. Največ poudarka dajejo petju in nato poslušanju, saj sta le-ti dejavnosti pri pouku glasbene vzgoje zelo pomembni. Vseeno pa menim, da je izrednega pomena glasbeno ustvarjanje. Med takim ustvarjanjem se v učencu dogajajo procesi, ki so pomembni za vsestranski razvoj na glasbenem področju, poleg tega pa učenci vedno uživajo ob takih dejavnostih.

V anketni vprašalnik sem uvrstila tudi vprašanje o trajanju učnih ur glasbene vzgoje. Predvidevala sem, da se lahko zgodi, če učiteljicam glasba ni močno področje, da na račun integracije učne ure večkrat tudi skrajšajo. Slaba polovica učiteljic je to tudi potrdila. Ob tem se mi poraja vprašanje, ali skrajšajo tudi ure matematike, spoznavanja okolja, športne vzgoje itd. Zakaj je prav glasbena vzgoja tista, ki je okrnjena. Odgovor na to vprašanje najdemo večkrat zapisan na gornjih straneh.

4. Sklep

Kot vidimo, problematika v naših osnovnih šolah obstaja, in slej kot prej bomo morali nekaj ukreniti za izboljšanje. V nasprotnem primeru bo odraz tega stanja stagnacija učencev (vsaj) na področju glasbene vzgoje, ki je že od nekdaj – po krivici – potisnjena ob rob. S tem pa bo krog zaključen: bodoči učitelji v času šolanja ne dobijo dovolj širokega znanja, to se vleče skozi študij in se nadaljuje pri poučevanju.

S tem vsekakor ne obsojam učiteljic. Želim pa opozoriti na problematiko določenih predmetov s stališča usposobljenosti kadrov. Ena izmed možnih rešitev bi bila zahtevnejši preizkus glasbenih sposobnosti pri vpisu na fakulteto. Tako bi že vnaprej omejili vpis tistim, ki imajo morda slabše razvite sposobnosti in spretnosti, saj je takšnih učiteljev po podatkih iz Slosarjeve raziskave še vedno ogromno.

Naloga vzgojiteljev – staršev in učiteljev – bi morala biti, da v otrocih vzbudimo veselje do glasbe, saj se otrok ob glasbi lahko vsestransko razvija v celovito in uravnovešeno osebnost.

LITERATURA

1. Bastian, H.G. Warum brauchen unsere Kinder Musik? Familienhandbuch (online), 25. 11. 2005. (Citirano 18. 3. 2006). Dostopno na internetu na naslovu: http://www.familienhandbuch.de/cmain/fFachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_704.html
2. Bastian, H.G. Kinder optimal foerdern – mit Musik: Ergebnisse einer sechsjaehrigen Langzeitstudie ueber Wirkungen von Musik und Musizieren auf die Entwicklung 6- bis 12-Jaehriger. Familienhandbuch (online), 20. 07. 2004. (Citirano 18. 3. 2006). Dostopno na internetu na naslovu: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_708.html
3. Glaser, M. Centralni živčni sistem. (Citirano 27. 3. 2006). Dostopno na internetu na naslovu: <http://sola.vzdr.uni-mb.si/czs.ppt>
4. Jaušovec, N.: Razvijanje učenčeve ustvarjalnosti na razredni stopnji osnove šole: doktorska disertacija, Ljubljana, 1985.
5. Jaušovec, N.: Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1987.
6. Johan Wolfgang Goethe-Universitaet Frankfurt (Main). Uni-protokolle.de, nachrichten (online) 20. 01. 2004. Ist Singen gesund? (Citirano 25. 3. 2006). Dostopno na internetu na naslovu: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/27952/>
7. Kramar, M.: Skrb za razvoj nadarjenih učencev v rednem pouku V: Kramar, M., Jaušovec, N. (ur.), Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pedagoška fakulteta, Maribor 1987, str. 65-70.
8. Kreutz, G. Wie Kinder Musik empfinden, erleben und lieben lernen. Familienhandbuch (online), 06. 07. 2004. (Citirano 18. 3. 2006). Dostopno na internetu na naslovu: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_569.html
9. Makarovič, J.: Pozitivna in negativna selekcija pri odkrivanju nadarjenih. V: Kramar, M., Jaušovec, N. (ur.), Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pedagoška fakulteta, Maribor, 1987, str. 15-20.
10. Mazurwicz, U. Konzepte Musikalischer Frueherziehung. Familienhandbuch (online), 10. 08. 2004. (Citirano 18. 3. 2006). Dostopno na internetu na naslovu: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_598.html
11. Mori, I. et al.: Glasba v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2003.
12. Sicherl-Kafol, B.: Celostna glasbena vzgoja, Debora, Ljubljana, 2001.
13. Slosar, M.: Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole: doktorska disertacija, Ljubljana, 1995.
14. Učni načrt – program osnovnošolskega izobraževanja, Glasbena vzgoja, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2002.

Nekateri povezave med emocionalno kompetentnostjo, emocionalno regulacijo ter odzivanjem v stresnih situacijah pri mladostniku

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.9

DESKRIPTORJI: emocije, emocionalna kompetentnost, stres, mladostništvo, emocionalna inteligentnost

POVZETEK – V članku se ukvarjamo z značilnostmi emocionalnega razvoja v obdobju mladostništva s poudarkom na emocionalni kompetentnosti, regulaciji in kontroli. Ta spoznanja povezujemo s preučevanjem stresa oziroma natančneje, odzivanjem v stresnih situacijah pri mladostnikih. Korelacijski koeficient kaže, da osebe z višjo emocionalno kompetentnostjo bolje reagirajo v stresnih situacijah. Prav tako se nakazujejo zanimivi izsledki razlik glede emocionalne kompetentnosti ter emocionalne regulacije in kontrole med dekleti in fanti ter med srednješolci in študenti. Razen tega obstajajo tudi razlike v reagiranju na stresne situacije med omenjenimi skupinami. Takšna integrirana spoznanja s področja emocij nakazujejo, da imajo emocije prilagoditveno funkcijo v stresnem procesu, hkrati pa se kaže povezanost med emocionalno kompetentnostjo ter konstruktivnim odzivanjem v stresnih situacijah, kar potrjujejo tudi sodobne raziskave konstrukta emocionalne inteligentnosti.

Author review

UDC 159.9

DESCRIPTORS: emotions, emotional competence, stress, adolescence, emotional intelligence

ABSTRACT – The article deals with the characteristics of emotional development in adolescence, more specifically with emotional competence, emotional regulation and control, and how these relate to the stress coping strategies and reactions in stress situations during adolescence. The correlation coefficient reveals that persons with higher emotional competence cope better with stress situations. There are interesting results regarding differences in emotional competence and emotional regulation and control between boys and girls and between pupils and students. There are also differences in the reactions to stress situations between the mentioned groups. Such integrated knowledge of the field of emotions indicates that emotions have an adapting function in the stress process, and that there exist links between emotional competence and positive stress coping strategies, which have been confirmed by contemporary research on emotional intelligence.

1. Uvod

V zadnjih tridesetih letih vse več strokovnjakov znotraj različnih znanstvenih disciplin raziskuje emocije. Še vedno ostajajo odprta vprašanja o tem, kdaj lahko govorimo o emocijah, v kakšnem odnosu so emocije in kognitivni procesi, emocije in družba, emocije in odzivanje na stresne situacije in podobno. Kljub zanimanju raziskovalcev za emocionalne procese med posameznimi teorijami zasledimo le

parcialni konsenz, tako da se paradigma spoznanj o emocijah šele oblikuje. Glede na to, kje posamezni avtorji vidijo izvor in strukturo emocij, lahko sodobne teorije, nastale v zadnjih desetletjih, razdelimo v nekaj večjih skupin.

Razlikujemo lahko med fiziološkimi in nevrološkimi, funkcionalnimi, kognitivnimi in socialnimi skupinami teorij emocij. Avtorji fizioloških in nevroloških teorij izvor in sestavo emocij vidijo v značilnih fizioloških spremembah organizma in prepoznavnih nevroloških povezavah, ki se v posamezniku sprožijo ob določenih dražljajih (LeDoux, 1989).

Zagovorniki funkcionalnih teorij emocije razumejo kot prirojene programe, ki so se oblikovali skozi evolucijo, vključujejo značilne izraze obrazov in mišično aktivnost, ki spremljajo fiziološke spremembe (Izard, 1991; Plutchnik, 1980).

Kognitivno usmerjenim raziskovalcem je skupno prepričanje, da so emocije po izvoru in sestavi kompleksni konstrukti, ki združujejo kognicijo, motivacijo, odnose, akcije in se spreminjajo v skladu s spremembami odnosov med posameznikom in okoljem. Poudarjajo pomen posameznikovega vrednotenja aktualnega dogajanja, ki je zanj pomembno, kar pa je tudi pogoj za sprožanje individualnih emocij (Lazarus, 1991).

Socialno usmerjeni avtorji poudarjajo družbeno pogojenost emocij. Emocije razumejo skozi socialne dejavnike, ki naj bi vodili poimenovanje, interpretacijo in predelavo emocij (Averill, 1985; Ekman in Davidson, 1994).

Pojavljajo pa se tudi nekateri novi konstrukti v razumevanju emocij, kot je konstrukt emocionalne inteligentnosti, emocionalne kompetentnosti, preučevanje emocij z vidika emocionalne regulacije in kontrole in podobno, ki združujejo zgoraj našteje "velike" teorije emocij in nam ponujajo nekatera nova spoznanja na tem področju.

V pričujočem prispevku smo skušali združiti kognitivno socialni vidik emocij v konstrukt emocionalne inteligentnosti oziroma kompetentnosti ter to povezati z odzivanjem na stresne situacije pri srednješolcih in študentih.

Ker v raziskavi obravnavamo srednješolce in študente, je treba povedati še nekaj besed o razvoju emocij, emocionalni regulaciji ter o izvorih stresa in odzivanju na stres v obdobju mladostništva.

V mladostništvu se vzorec povezav med prevladujočimi emocionalnimi stanji in osebnostnimi značilnostmi okrepi še bolj kakor v prejšnjih obdobjih.

V preteklosti so nekateri avtorji mladostništvo opisovali kot razvojno obdobje, v katerem se poveča čustvena labilnost in intenzivnost doživljanja in izražanja emocij, nekateri tako menijo še danes. To sicer velja za manjši del mladostnikov, medtem ko rezultati študij na reprezentativnih in velikih vzorcih te populacije kažejo na zelo majhne spremembe v tej smeri (Rice, 1998).

Res je, da so v primerjavi z emocijami odraslih mladostnikove emocije kratkotrajno manj stabilne, vendar razmeroma bolj kot pri otrocih v obdobju poznega

otročstva. Podobno velja tudi za intenzivnost emocionalnega odzivanja; torej med mladostniki je več relativne stalnosti razpoloženja kakor pri otrocih v obdobju poznega otroštva. Prevladujoče emocije se močno povezujejo z njihovim vedenjem in osebnostnimi značilnostmi, odvisne pa so tudi od značilnosti drugih ljudi, s katerimi mladostnik živi, se druži oziroma z njimi vstopa v pogoste interakcije. Do obdobja mladostništva se že razvijajo organizirani in razmeroma stabilni vzorci emocionalnega odzivanja. V tem obdobju predstavljajo le kontinuiteto teh odzivov iz otroštva – emocije se iz otroštva v mladostništvu bistveno ne spremenijo (Rice, 1998).

Avtorji raziskav, ki preučujejo razvojno obdobje mladostništva, se pretežno usmerjajo na problematično vedenje, malo pa je specifičnih podatkov o mladostnikovih pozitivnih emocionalnih stanjih. Splošna ugotovitev je le, da pozitivna emocionalna stanja v povprečju močno prevladujejo nad negativnimi. Razen tega v mladostništvu posamezniki tudi prvič doživijo in izražajo močne pozitivne emocije do vrstnikov (navadno) nasprotnega spola. V veliki večini primerov imajo te emocije značilnosti zaljubljenosti, vsaj do poznega mladostništva (Rice, 1998).

Pojavlja se tudi samouravnavanje emocij, ki ga tukaj opredeljujemo kot sposobnost prilagajanja emocionalnega stanja na primerno raven intenzivnosti, ki omogoča produktivno vključevanje posameznika v okolje. Za takšno delovanje je potreben nadzor nad emocionalnim izražanjem, ki se v različnih razvojnih obdobjih kaže na različne načine.

V obdobju mladostništva, nekje med 13. in 20. letom, se vse bolj povečuje zavedanje kompleksnih emocionalnih procesov pri posamezniku, na primer občutek krivde zaradi občutka jeze, občutek sramu zaradi izkazovanja strahu. Mladostnik že uporablja kompleksne strategije za samostojno upravljanje z emocijami. Te strategije so vse bolj pod vplivom moralnih načel, prepričan glede tega, kaj je prav in dobro ter kaj je narobe in slabo. Samouravnavanje in nadzor nad emocijami mladostnik uporablja tudi v dajanju vtisa na druge. Vse bolj mu postaja pomembno, kakšne prestave bodo o njem imeli drugi, predvsem tisti pomembni drugi, na katere želi narediti kar se da najboljši vtis. V prijateljskih odnosih igra zelo pomembno vlogo odkrivanje svojega emocionalnega stanja in recipročnost teh odnosov (Horvat in Zupančič, 1995).

Če primerjamo emocionalne procese odraslih in mladostnikov, lahko opazimo, da se pri mladostnikih v večji meri kažejo nenadzorovana in opozicionalna emocionalna odzivanja, medtem ko se odrasli znajo bolje emocionalno obvarovati. Povedano drugače: mladostniki imajo nad svojim emocionalnim doživljanjem in izražanjem manj nadzora, so bolj impulzivni, ravnajo manj razsodno, raje imajo raznovrstnosti, novosti in spremembe. Hkrati pa so pri svojem vedenju manj previdni (manj samozaščitniški), kar kaže na manj pogostno doživljanje strahu kot pri odraslih ali pa pomanjkanje mladostnikovih izkušenj z negativnimi posledicami tveganih ravnanj. Mladostniki so nekako razpeti med dva pola, po eni strani težijo k spoznavanju svojega fizičnega in socialnega okolja, se skušajo naučiti ravnati z njim, ga obvladovati, delovati organizirano, po drugi strani pa so tudi impulzivni,

večkrat ravnajo nepremišljeno, čeprav vedo, da so jih te strategije v preteklosti že pripeljale do težav (Horvat in Zupančič, 1995).

Glede anksioznosti, ki je stanje neopredeljenega strahu, ki ni povezana z nekim določenim predmetom, lahko rečemo, da so v mladostništvu ta stanja nekoliko pogostejša in intenzivnejša kot v obdobju poznega otroštva in odraslosti.

Anksioznost se zlasti pogosteje pojavlja med posamezniki z močnejše izraženimi agresivnimi impulzi, ki večkrat doživljajo emocionalna stanja jeze, nadalje med posamezniki, ki zaznavajo več razhajanj med ponotrjenimi standardi vedenja in svojim dejanskim vedenjem, ter med posamezniki, ki so razvili manj učinkovite strategije za spoprijemanje s psihološko zahtevnimi situacijami (Conger, 1991, povz. po Marjanovič Umek idr., 2004).

Razen drugih izvorov anksioznosti pa so za to obdobje značilni še anksioznost zaradi vprašanj, povezanih s spolnostjo, konflikta med odvisnostjo in neodvisnostjo od staršev, emocionalne osamljenosti in vrstniškega sprejemanja (Nastran Ule, 2000).

Tudi v tem obdobju posameznik uporablja različne obrambne mehanizme za samouravnavanje in nadzor emocij. Uporabljajo se pretežno na nezavedni ravni. Med tistimi, ki služijo predvsem uravnavanju emocionalnih odzivov, Kellerman (1980) uvršča naslednje:

- premeščanje (usmerjanje negativne emocije na drugi, nadomestni objekt),
- represija (prevladujoče emocije strahu posameznik skuša "odstraniti" iz zavesti),
- reakcijska formacija (nanaša se na spremembo ene emocije v njeno nasprotje, lahko jo razumemo kot obrambo pred anksioznost vzbujajočima izkušnjama veselja in užitka),
- kompenzacija (način premostitve izgube, iskanje nadomestila za namišljene ali resnične neuspehe),
- zanikanje (temelji na selektivni nepozornosti do negativnih vidikov, kaže se lahko kot lahkovernost, zaupanje, pomanjkanje kritičnosti),
- projekcija (posameznik ideje, želje in emocije, s katerimi se ne more soočiti ali jih sprejeti pri sebi, pripisuje drugim),
- intelektualizacija (poskus objektivnega in nepristranskega pogleda na dogodke in medosebne odnose, s posledico izogibanja emocionalnim implikacijam ogrožujočega dogodka),
- regres (zaradi neposrednega intenzivnega odziva posameznik zmanjšuje nadzor pri sebi).

Kako pa je z mladostnikovim doživljanjem stresnih situacij?

Stresne situacije pri mladostniku izhajajo s področij, ki so zanj pomembna. Ena izmed takšnih je gotovo mladostnikova samopodoba, ki mu lahko predstavlja vir

vsakodnevne stiske, še posebej takrat, kadar pri svojih bližnjih nima dovolj emocionalne opore. Temu sledijo družinski odnosi. Problemi sprejetosti v družini in lastne vrednosti v emocionalnem svetu "pomembnih drugih" se pogosto izraža v napetih odnosih s sorojenci in preobčutljivostjo v komunikaciji s starši. Naslednje veliko področje oziroma izvor stresnih situacij za mladostnika je šola. Šolska neuspešnost oziroma težave pri izpolnjevanju šolskih obveznosti, odnosi s sošolci, kadar so ti izvor obremenitve, in motnje v odnosih z avtoritetami so pri večini mladostnikov zelo pogost vir stresnih situacij (Tomori, 1994). Vir stresa ali zunanjih konfliktov so lahko tudi težave pri vzpostavljanju odnosov z drugimi in se lahko gibajo med dvema skrajnostima, premajhno in preveliko družabnostjo. Stiske, tesnobe in stres pa lahko mladostnik doživlja tudi med učenjem razvijanja intimnosti in bližine.

Nekaj strategij, ki bi mladostniku lahko v takšnih situacijah pomagale, navaja Trower (1988), ko pravi, da je prva pomoč lahko jasno in pozitivno mišljenje, sprejemanje in dajanje pomoči, izboljšanje telesnega zdravja in sproščanje.

Mladostnikov pogled na stvarnost oblikujejo v prvi vrsti njegove emocije. Te tudi najpomembneje določajo njegov odziv v stresni situaciji ter usmerjajo njegovo vedenje. Zato se pogosto lahko srečamo z mladostnikovo stisko, katere intenzivnosti si ne moremo vedno povsem razložiti z objektivnimi okoliščinami, ki so jo povzročile.

Mladostniku tudi večkrat samemu ne uspe prepoznati pravega izvora svoje stiske. Pripisuje ga drugim ljudem, dogodkom, prepovedim, globljo naravo njihovega nastanka pa morda razume šele z razvojem.

Iz tega lahko sklepamo, da so telesni in duševni razvoj ter sposobnost samouravnavanja emocij ključnega pomena za konstruktivno reagiranje v stresnih situacijah pri mladostniku.

V spodaj navedeni raziskavi smo se zato poskusili približati nekaterim relevantnim povezavam med emocionalno regulacijo in kontrolo, emocionalno kompetentnostjo ter odzivanjem na stresne situacije.

2. Raziskava

2.1. Cilji

Namen raziskave je narediti primerjavo med srednješolsko in študentsko populacijo v naslednjih variablah: emocionalna regulacija in kontrola, emocionalna kompetentnost, odzivanje na stresne situacije ter morebitne povezave med njimi.

Glede na spoznanja o razvoju emocij nas je zanimalo, ali se bodo kazale razlike v emocionalni regulaciji in kontroli med tema dvema skupinama ter med spoloma znotraj posamezne skupine.

Prav tako želimo osvetliti povezavo med emocionalno kompetentnostjo in odzivanjem na stresne situacije, saj nekatere raziskave, ki se ukvarjajo s tem področjem, dokazujejo, da je emocionalna kompetentnost najmočnejše povezana z regulacijo, upravljanjem in kontrolo nad emocijami, kar vpliva na odzivanje v stresnih situacijah (Lopes, 2004).

Razen tega nas je zanimalo, ali se kažejo kakšne razlike v načinih spoprijemanja s stresom med spoloma ter med starostnima skupinama srednješolcev in študentov. Z raziskovalnimi hipotezami želimo prispevati k spoznanjem o pomembnosti emocij v življenju posameznika in k spoznanjem o pomembnosti pridobivanja spretnosti na tem področju.

2.2. Hipoteze

1. Stopnja emocionalne kompetentnosti se ne razlikuje glede na spol.
2. Stopnja emocionalne kompetentnosti je višja pri študentih.
3. Stopnja emocionalne regulacije in kontrole je višja pri dekletih.
4. Stopnja emocionalne regulacije in kontrole se med študenti in srednješolci bistveno ne razlikuje.
5. Med fanti in dekleti ni razlik v načinih odzivanja na stresne situacije.
6. Med srednješolci in študenti obstajajo razlike v spoprijemanju s stresnimi situacijami.
7. Osebe z višjo emocionalno kompetentnostjo bolj načrtno rešujejo probleme.

2.3. Predstavitev spremenljivk

Neodvisni spremenljivki sta spol in starost, odvisne spremenljivke so:

1. emocionalna kompetentnost,
2. emocionalna regulacija in kontrola,
3. spremenljivka "načini odzivanja na stresne situacije", ki se kaže v osmih dimenzijah (konfrontacija, distanciranje, samokontrola, iskanje socialne pomoči, sprejemanje odgovornosti, beg, načrtno reševanje problemov, pozitivna ponovna ocena).

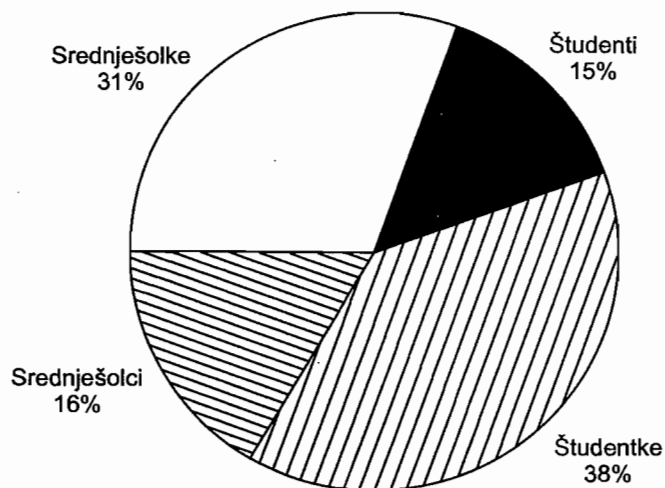
V statistični obdelavi podatkov smo za testiranje hipotez uporabili eksperimentalne metode analize razlik s parametričnimi preizkusi, ki preučujejo pojave na nivoju iskanja razlik med pojavi (t-preizkus) ter metodo za študij povezanosti med spremenljivkama (Pearsonov korelacijski koeficient).

2.4. Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je zajemal konkretno populacijo srednješolcev in študentov. Srednješolcev je bilo 49, od tega 32 deklet in 17 fantov, ki obiskujejo drugi letnik na Gimnaziji Ruše. Študentov s Pedagoške fakultete v Mariboru je bilo 58, od tega 42 deklet in 16 fantov. Starost je bila homogena; pri srednješolcih približno 16 let, pri študentih pa med 20 in 21 let. Tako med srednješolci kot med študenti so prevladovala dekleta.

Če povzamemo v odstotkih, je bilo med 109 anketiranimi 53 odstotkov študentov in 47 odstotkov dijakov, od tega je bilo med srednješolci 31 odstotkov deklet in 16 odstotkov fantov, med študenti pa je bilo 38 odstotkov deklet in 15 odstotkov fantov.

Slika 1: Struktura vzorca glede na spol med srednješolci in študenti



2.5. Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentov

Podatke smo zbrali na osnovi vprašalnika emocionalne kompetentnosti (UEK-15) in emocionalne regulacije in kontrole (UERK) (Takšič, 2001) ter na osnovi vprašalnika načinov odzivanja na stresne situacije po Folkmanu in Lazarusu (Lamovec, 1994a).

Vprašalnik za emocionalno kompetentnost ter emocionalno regulacijo in kontrolo smo povzeli po Takšiču, ki je na tem področju razvil nekaj merilnih instrumentov: vprašalnik UEK-136 (upitnik emocionalne kompetentnosti) ter dve krajši verziji tega vprašalnika; UEK-45 in UEK-15 (Takšič, 2001). Vprašalnik UEK-15,

ki smo ga uporabili, je sestavljen iz 15 trditev in nam prikaže splošno oceno individualnih razlik v emocionalni inteligentnosti (kompetentnosti). Zanesljivost vprašalnika je zadovoljiva, korelacija s skupnim rezultatom vprašalnika UEK-45 je 0,90-0,92. Razlog za konstrukcijo krajših verzij vprašalnika je bila predvsem praktičnost in možnost uporabe v raziskavah s časovno omejenimi pogoji. Osnovna ideja za nastanek teh vprašalnikov in raziskovanja v zvezi z emocionalno kompetentnostjo je pri Takšiču bila preveriti možnost operacionalizacije konstrukta emocionalne inteligentnosti po modelu Mayerja in Saloveyja. Po nekoliko preliminarnih raziskavah je zanesljivost dosegla zadovoljujoče kriterije, čeprav le za uporabo v raziskovalne (in ne diagnostične) namene (Takšič idr., 2001).

Vprašalnik za načine spoprijemanja s stresom je povzet po Folkmanu in Lazarusu (1988, povz. po Lamovec, 1994b), kjer je mogoče izolirati osem načinov spoprijemanja s stresom; konfrontacija, distanciranje, samokontrola, iskanje socialne pomoči, sprejemanje odgovornosti, beg/izogibanje, načrtno reševanje problema in pozitivna ponovna ocena naše moči. Ta lestvica meri procese oziroma strategije spoprijemanja, ki jih avtorja opredeljujeta kot kognitivne in vedenjske poskuse obvladovanja specifične zunanje in/ali notranje situacije, ki jo ocenimo kot izčrpavajočo in za katero menimo, da verjetno presega naše moči. Iz tega izhaja, da je lestvica usmerjena na proces in ugotavlja specifične načine razmišljanja in delovanja v določeni situaciji, možno pa je tudi spremljati, kako se v različnih fazah reševanja problema strategije spreminjajo. Poudarek je tudi na poskusu spoprijemanja, ne glede na rezultat. Konstruktivna veljavnost lestvice se kaže v tem, da se rezultati raziskav skladajo s teoretičnimi predvidevanji, da spoprijemanje vključuje strategije, ki so usmerjene na problem ter na strategije za uravnavanje emocij, in da je spoprijemanje s stresnimi situacijami proces.

2.6. Rezultati in interpretacija

Hipoteza 1: Stopnja emocionalne kompetentnosti se ne razlikuje glede na spol.

Tabela 1: Testiranje razlik povprečij emocionalne kompetentnosti glede na spol

	Spol	N	\bar{x}	S	Levenov preizkus homogenosti varianc	Preizkus razlike aritmetičnih sredin
Emocionalna kompetentnost	moški	33	3,52	0,47	F=0,753 P=0,378	t=-1,040 P=0,301
	ženske	76	3,61	0,42		

Preizkus homogenosti varianc kaže, da so variance homogene, zato je ničelna hipoteza o homogenosti upravičena.

Kakor kaže izid t-preizkusa, razlika med spoloma glede na emocionalno kompetentnost ni statistično značilna ($t=1,04$; $P=0,301$), kar potrjuje našo hipotezo, da se stopnja emocionalne kompetentnosti ne razlikuje glede na spol, čeprav je razvidno, da je vrednost aritmetičnih sredin glede na emocionalno kompetentnost pri dekletih višja kot pri fantih. O morebitnih povezavah glede na rezultat bomo razpravljali v interpretacijah nadaljnjih hipotez (glej hipotezo 3).

Hipoteza 2: Stopnja emocionalne kompetentnosti je višja pri študentih.

Tabela 2: Testiranje razlik povprečij emocionalne kompetentnosti glede na študente in srednješolce

	Šolniki	N	\bar{x}	S	Levenov preizkus homogenosti varianc	Preizkus razlike aritmetičnih sredin
Emocionalna kompetentnost	srednješolci	51	3,54	0,34	F=12,49 P=0,001	t=1,10 P=0,271
	študenti	58	3,64	0,52		

Preizkus homogenosti varianc je statistično značilen, kar pomeni, da smo za nadaljnjo obdelavo podatkov uporabili aproksimativno metodo oziroma t-preizkus za nehomogene variance. T-preizkus kaže, da rezultat ni statistično značilen ($t=1,10$; $P=0,271$).

Sicer ne moremo govoriti o statistično značilnih razlikah med srednješolci in študenti glede na emocionalno kompetentnost, vendar pa je iz vrednosti aritmetičnih sredin razvidno, da je pri študentih vrednost nekoliko višja ($\bar{x}=3,64$) kot pri srednješolcih ($\bar{x}=3,54$) ter bi morda ob večjem vzorcu razlike postale še bolj očitne.

Hipoteza 3: Stopnja emocionalne regulacije in kontrole je višja pri dekletih.

Tabela 3: Testiranje razlik povprečij emocionalne regulacije in kontrole glede na spol

	Spol	N	\bar{x}	S	Levenov preizkus homogenosti varianc	Preizkus razlike aritmetičnih sredin
Emocionalna regulacija in kontrola	moški	33	2,87	0,32	F=2,87 P=0,093	t=-1,48 P=0,142
	ženske	76	2,99	0,43		

V tabeli 3 nam Levenov preizkus kaže, da so variance homogene. Ničelna hipoteza o homogenosti je potrjena.

T-preizkus, ki testira razlike povprečij med skupinama, sicer ne potrjuje statistično značilne višje stopnje emocionalne regulacije in kontrole pri dekletih, vendar je iz tabele razvidno, da je vrednost aritmetične sredine pri dekletih višja ($\bar{x}=2,99$) kot pri fantih ($\bar{x}=2,87$). To potrjuje izsledke nekaterih raziskav, kjer se kaže, da so posamezniki do obdobja mladostništva na podlagi svojih temperamentnih značilnosti in prevladujoče vrste izkušenj že razvili organizirane in razmeroma stabilne vzorce emocionalnega odzivanja (Rice, 1998). Za dekleta je po nekaterih raziskavah značilna večja stopnja ekstravertnosti, anksioznosti, odgovornosti, skrbnosti (Ruble in Martin, 1998) ter igra z vrstniki, kjer od otroštva prevladujejo igre, ko v socialni skupini deklice bolj pogosto uporabljajo govor za nadaljevanje vzpostavljanja socialnih interakcij ter oblikovanje medsebojnih odnosov in so pri tem zelo občutljive na enakopravnost, poštenost (Benenson, 1993). Razlike med deklicami in dečki na primer v agresivnem vedenju ali stopnji aktivnosti sodoločajo interakcijske sloge, ki se kažejo v različnih načinih govorne komunikacije v deških in dekliških skupinah. V deških skupinah so prevladujoči ukazi, bahanja, grožnje, v dekliških pa dogovori, govorni obrati in potrditev drugim (Maccoby, 1990). Interakcijski slogi pa so povezani z načini emocionalnega izražanja, ki se z leti utrjujejo. Čeprav hipoteze ne moremo potrditi, lahko na osnovi razlik aritmetičnih sredin zaznamo, da obstaja težnja k višji stopnji upravljanja emocij pri dekletih.

Hipoteza 4: Stopnja emocionalne regulacije in kontrole se med študenti in srednješolci bistveno ne razlikuje.

Tabela 4: Testiranje razlik povprečij emocionalne regulacije in kontrole glede na študente in srednješolce

	Šolniki	N	\bar{x}	S	Levenov preizkus homogenosti varianc	Preizkus razlike aritmetičnih sredin
Emocionalna regulacija in kontrola	srednješolci	51	3,00	0,44	F=2,28 P=0,134	t=-1,123 P=0,263
	študenti	58	2,91	0,37		

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene. T-preizkus ne kaže statistično značilnih razlik med skupinama.

Hipoteza, da se stopnja emocionalne regulacije med študenti in srednješolci bistveno ne razlikuje, je potrjena, kar bi lahko povezali s podaljševanjem mladostništva, saj študenti kljub temu da so biološko gledano mlajši odrasli, s socialnega vidika živijo kot mladostniki, medtem ko srednješolci ob informiranosti in dostopnosti informacij dozorevajo prej (Ule, 1988). Tako gledano nas rezultat ne preseneča. Morda bi se razlike pokazale pri vključitvi mlajših odraslih, ki preživljajo značilnosti tega ob-

dobja tudi v socialnem pogledu, saj so doživljanje, način življenja in medosebne interakcije ozko povezane z načini emocionalnega odzivanja.

Hipoteza 5: Med fanti in dekleti ni razlik v načinih odzivanja na stresne situacije.

Tabela 5: Testiranje razlik povprečij v načinih odzivanja na stresne situacije glede na spol

	Spol	N	\bar{x}	S	Preizkus homogenosti varianc	Preizkus razlike aritmetičnih sredin
Konfrontacija	moški	33	2,35	0,33	F=0,83 P=0,36	t=0,17 P=0,86
	ženske	76	2,34	0,40		
Distanciranje	moški	33	2,33	0,47	F=1,01 P=0,31	t=2,44 P=0,02
	ženske	76	2,11	0,41		
Samokontrola	moški	33	2,42	0,35	F=0,05 P=0,82	t=-0,06 P=0,95
	ženske	76	2,42	0,36		
Iskanje socialne pomoči	moški	33	2,34	0,46	F=0,73 P=0,39	t=-1,24 P=0,22
	ženske	76	2,47	0,53		
Sprejemanje odgovornosti	moški	33	2,55	0,48	F=0,17 P=0,68	t=-1,03 P=0,31
	ženske	76	2,65	0,49		
Beg	moški	33	2,29	0,38	F=1,46 P=0,23	t=0,423 P=0,67
	ženske	76	2,25	0,41		
Načrtno reševanje problemov	moški	33	2,41	0,40	F=2,04 P=0,15	t=-0,093 P=0,93
	ženske	76	2,42	0,33		
Pozitivna ponovna ocena	moški	33	2,56	0,46	F=0,51 P=0,82	t=-0,638 P=0,052
	ženske	76	2,62	0,48		

Test homogenosti varianc je pokazal, da so v vseh primerih variance med skupinama enake. S testom enakosti povprečij pa lahko potrdimo, da obstajajo statistično značilne razlike le v distanciranju ($P=0,02$), kar pomeni, da se fantje v povprečju bolj distancirajo od stresne situacije kot dekleta.

Razlike po spolu so odvisne pretežno od sociokulturnih dejavnikov, zlasti z načinom vzgoje in obravnavanjem spolov v različnih socialnih situacijah. Vzgoja dečkov je glede na izražanje samouveljavljanja in sebičnosti manj represivna, bolj strpna, pri tem pa ne smemo zanemariti tudi biološko osnovanih višjih reaktivnih pripravljenosti dečkov za tako vedenje (Zupančič, 1989).

Podobno ugotavlja tudi Bar-On (2000; povz. po Carr, 2004), ko navaja, da so moški bolj neodvisni ter manj socialno odgovorni, kar bi se lahko kazalo v načinu odzivanja na stresno situacijo kot distanciranje. Zanimivo bi bilo raziskati, ali je to le zahodni stereotip moškega odzivanja ali pa bi se enaki načini kazali tudi v kulturah, kjer so spolne vloge drugačne kot pri nas.

Hipoteza 6: Med srednješolci in študenti obstajajo razlike v spoprijemanju s stresnimi situacijami.

Tabela 6: Primerjava povprečnih vrednosti dimenzij glede na študente in srednješolce

	Šolniki	N	\bar{x}	S	Preizkus homogenosti varianc	Preizkus razlike aritmetičnih sredin
Konfrontacija	srednješolci	51	2,39	0,41	F=0,46 P=0,50	t=1,03 P=0,86
	študenti	58	2,31	0,36		
Distanciranje	srednješolci	51	2,31	0,44	F=1,01 P=0,31	t=2,44 P=0,02
	študenti	58	2,08	0,43		
Samokontrola	srednješolci	51	2,38	0,36	F=0,133 P=0,716	t=-2,63 P=0,01
	študenti	58	2,47	0,36		
Iskanje socialne pomoči	srednješolci	51	2,37	0,53	F=0,034 P=0,854	t=-1,14 P=0,256
	študenti	58	2,48	0,49		
Sprejemanje odgovornosti	srednješolci	51	2,54	0,57	F=0,049 P=0,825	t=-1,55 P=0,123
	študenti	58	2,69	0,46		
Beg	srednješolci	51	2,37	0,42	F=0,734 P=0,393	t=2,67 P=0,010
	študenti	58	2,17	0,35		
Načrtno reševanje problemov	srednješolci	51	2,38	0,40	F=3,824 P=0,05	t=-0,827 P=0,410
	študenti	58	2,44	0,30		
Pozitivna ponovna ocena	srednješolci	51	2,48	0,39	F=2,974 P=0,08	t=-2,59 P=0,011
	študenti	58	2,71	0,51		

Preizkus homogenosti varianc kaže, da so v vseh osmih dimenzijah odzivanja na stresne situacije variance homogene.

Na podlagi t-preizkusa lahko potrdimo hipotezo o obstoju razlik med srednješolci in študenti glede na soočanje v stresnih situacijah.

Rezultati kažejo, da sta beg in distanciranje za srednješolce bolj pogostna načina reagiranja v stresnih situacijah kot za študente.

Poleg tega se je izkazala še ena razlika glede na srednješolce in študente: študenti so v povprečju bolj pozitivno ponovno ocenjevali stresno situacijo od dijakov ($t=2,58$; $P=0,011$).

Potrditev naše hipoteze se sklada z razvojnim vidikom, ki ga je utemeljil Erikson (1950, 1972, povz. po Lamovec, 1994b) in pojmuje razvoj kot prehod skozi vrsto stadijev, pri čemer vsaka uspešno rešena faza pomeni stopnjo osebne integriranosti, nerazrešeni problemi pa se prenašajo v naslednje faze in tako otežujejo razvoj. Prehod v vsako nadaljnjo fazo pomeni kvalitativno spremembo, ki smo jo s preverjanjem te hipoteze zaznali na nivoju načina odzivanja na stresne situacije.

Med trinajstim in osemnajstim letom je obdobje izgradnje identitete. Če so prejšnje faze potekale uspešno, mladostnik ustvari stabilno identiteto, ki temelji na dejanskih sposobnostih in jo sprejema tudi družba. Identiteta nastaja iz selektivnega zavračanja in asimilacije identifikacij iz otroštva ter njihovega vključevanja v celoto. Predstavlja integracijo zavestno sprejetih identifikacij ter njihove modifikacije. Stabilna identiteta omogoča razvoj intimnosti, ki se prične okoli devetnajstega leta in traja do približno tridesetega leta. Takrat posameznik že obvlada sodelovanje v konstruktivnih medosebnih odnosih in se ne boji pokazati takšnega, kakršen je, kar bi v našem primeru pomenilo, da manj beži in se manj distancira tudi v njemu neprijetnih situacijah, to se je v naši raziskavi izkazalo pri študentih. Hkrati pa vidimo, da se ta rezultat potrjuje tudi v dimenziji samokontrole, ki je pri srednješolcih statistično značilno višja kakor pri študentih.

Prehod skozi te faze pri srednješolcih prinaša težavne situacije, saj prejšnja faza še ni dovolj utrjena in kvalitativne spremembe spremljajo krize. Zato je razumljivo, da se v stresnih situacijah manj izpostavljajo in konfrontirajo od študentov.

Positivno ponovno oceno stresne situacije bi lahko povezali tudi z razvojem kognicije. Namreč po Piagetu se po dvanajstem letu prične oblikovati stopnja formalno logičnega mišljenja. V dobi od približno enajstega do petnajstega leta se mladostnik osvobodi konkretnega in umesti realnost v množico transformacij. Mišljenje postane hipotetično – deduktivno. Formalno mišljenje seveda vodi k drugačnemu načinu reševanja problemov, kot je to značilno za prejšnje obdobje. Mladostnik z razvojem več ne uporablja strategije poskusov in napak, ampak sistematično generira možne hipoteze in preizkuša eno variabla, ob tem pa druge obdrži konstantne. Formalni mislec lahko upošteva tudi odnose med proposicijami, jih kombinira kot objekte, dejavnike, ideje in je sposoben razsojanja ob verbalno formuliranih hipotezah. Prav tako se z zgodnjo odraslo dobo začne razvoj relativističnega oziroma dialektičnega mišljenja, ki pomeni tudi upoštevanje različnih perspektiv, boljše ravnanje s konfliktnimi informacijami ter bolj integrativno razumevanje sveta in samega sebe (Bakračević, 2000). Razvoj takšnega načina mišljenja se morda kaže tudi v našem primeru ob variabli pozitivne ponovne ocene, ki nedvomno zajema preizkuse, možne kombinacije in več hipotetičnega razmišljanja tudi v stresnih situacijah

Hipoteza 7: Osebe z višjo emocionalno kompetentnostjo bolj načrtno rešujejo probleme.

Tabela spodaj kaže, da Pearsonov korelacijski koeficient med emocionalno kompetentnostjo in načrtnim reševanjem problemov znaša 0,28 in je statistično značilen pri tveganju, manjšem od 0,01, zato lahko govorimo o povezanosti med spremenljivkama. Naša hipoteza je potrjena; osebe z višjo emocionalno kompetentnostjo bolj načrtno rešujejo probleme oziroma osebe z nižjo emocionalno kompetentnostjo manj načrtno rešujejo probleme.

Razen tega smo zabeležili še pozitivno povezanost med emocionalno kompetentnostjo in pozitivno ponovno oceno.

Tabela 7: Povezanosti med dimenzijami načinov odzivanja na stresne situacije

Način odzivanja		Emocionalna kompetentnost	Opomba
Emocionalna kompetentnost	r	1,000	
	P	0,000	
Konfrontacija	r	0,186	
	P	0,053	
Distanciranje	r	-0,078	
	P	0,420	
Samokontrola	r	0,046	
	P	0,638	
Iskanje socialne pomoči	r	0,004	
	P	0,965	
Sprejemanje odgovornosti	r	0,139	
	P	0,149	
Beg	r	-0,147	
	P	0,128	
Načrtno reševanje problemov	r	0,279	statistično značilno pri tveganju, manjšem od 1%
	P	0,003	
Pozitivna ponovna ocena	r	0,194	statistično značilno pri tveganju, manjšem od 5%
	P	0,043	

Ta rezultata potrjuje tudi teorija. Ena od sposobnosti, vključenih v koncept emocionalne inteligentnosti oziroma kompetentnosti, je uporaba emocij v prilagoditvene namene. Avtorja koncepta emocionalne inteligentnosti, Mayer in Salovey,

opisujeta to sposobnost v nekaj primerih. Osebe, ki lahko hitreje in bolj učinkovito prilagajajo svoja razpoloženja, so manj pod vplivom enega sklopa razmišljanja v načrtovanju prihodnjih aktivnosti, zato lahko bolj fleksibilno načrtujejo in uvidijo večje število možnih rešitev. Določene emocije lahko olajšujejo reševanje nekaterih vrst nalog: pozitivne emocije poboljšujejo kreativno in induktivno rezoniranje, negativne emocije pa olajšujejo deduktivno rezoniranje. Salovey navaja, da srečne osebe čutijo več samozaupanja v lastne sposobnosti in se lahko zato dlje časa ukvarjajo s problemom. Emocije lahko uporabljajo tudi za preusmeritev pozornosti po načelu večje pomembnosti; neko načelo je lahko prekinjeno in zamenjano z drugim, ki je bolj primerno za reševanje novonastale situacije. Emocije lahko posameznik uporablja tudi za samomotivacijo, pri čemer je emocionalno inteligentna oseba tista, ki je sposobna določiti oziroma optimalizirati motivacijski vpliv emocij. *Najbolj pa se prednost emocionalno inteligentnih oseb kaže v sposobnostih kreativnega in fleksibilnega pristopa možnim alternativam problemske situacije* (poudarek dodan). Glede na to, da vedo, kakšne so prednosti uporabe znanja o svojih in tujih emocijah, v svojem vedenju spoštujejo svoje emocije in emocije drugih (Salovey in Mayer, 1990).

3. Sklep

Emocionalna kompetentnost olajšuje pristop in reševanje različnih problemov, s katerimi se posameznik v življenju srečuje. Na primer lestvica izkušenj o meta-razpoloženjih, ki sta jih razvila Mayer in Salovey konec osemdesetih let prejšnjega stoletja, je pomembno povezana z lestvicami načina soočanja s stresom (Folkman in Lazarus, 1985). Avtorja predvidevata, da reflektivni procesi ter opazanje in evalvacija lastnih razpoloženj nakazujejo na to, da oseba posveča pozornost svojim emocijam, kar ji omogoča, da jih bolje razume in jih lažje upravlja. Pogosto je bila lestvica popravljanja razpoloženja pomembno povezana s skoraj vsemi lestvicami soočanja s stresom. Jasnost emocije se je pokazala kot osnovni pogoj za uspešno upravljanje z razpoloženji, ker se osebe, ki se bolj jasno zavedajo lastnih emocij, hitreje angažirajo v uspešnih strategijah spoprijemanja s stresom in tako hitreje in prej ublažijo negativne učinke stresne situacije.

Doživljanje neke emocije je pogosto, če ne skoraj vedno pospremljeno z mišljenjem o emociji. Primeri takšnih misli so v osnovi strategija spoprijemanja s stresom. Tako z nekaterimi od njih poskušamo zaustaviti doživljanje emocij, medtem ko druge misli "delajo" posameznika odprtega za doživljanje različnih emocij. Raziskave kažejo tudi, da osebe, ki uspešneje evalvirajo in regulirajo svoja razpoloženja, izražajo nižjo raven anksioznosti, depresije in imajo bolj učinkovite strategije soočanja s stresom (Mayer in Hanson, 1995), to pa nakazuje tudi povezanost med spremenljivkami pri naši hipotezi.

V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati pozitivne vidike v stresnem procesu ter povezave s pozitivnimi emocijami in njihovim delovanjem v stresnih situacijah. Teoretična spoznanja nakazujejo, da imajo pozitivne emocije prilagoditveno funkcijo v stresnem procesu in so gotovo povezane z emocionalno kompetentnostjo, o čemer govori teorija proaktivnega spoprijemanja s stresom. Takšna integrirana znanja bi bila lahko uporabna povsod, tudi v šolskem prostoru, za učitelje in tudi za učence, saj je naš vsakdanjik prežet z obojim, emocijami in stresom.

LITERATURA

1. Averill, J.R. (1985). The Social Construction of Emotion: With special Reference to Love. V: K.J. Gergen in K.E. Davis (ur.), *The Social Construction of the Person*. New York: Springer Verlag.
2. Bakračević Vukman, K. (2000). *Razvoj mišljenja v odrasli dobi*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
3. Benenson, J.F. (1993). Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood. *Child Development*, 64, 544-555.
4. Carr, A. (2004). *Positive psychology, the science of happiness and human strength*. New York: Brunner-Routledge.
5. Ekman, P. in Davidson, R.J. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York, Oxford: Oxford University Press.
6. Folkman, S in Lazarus, R. (1985). If it change it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
7. Horvat, L. in Zupančič, M. (1995). Psihološko spremljanje osebnostnega razvoja dijakov in športnikov. V: A. Cankar in M. Kovač (ur.), *Športni oddelek v gimnaziji. Možnosti za delo z dijaki, nadarjenimi za šport* (str. 246-272). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotion*. New York and London: Plenum Press.
9. Kellerman, H. (1980). A structural model of emotion and personality: Psychoanalytic and sociobiological implications. V: R. Plutchnik in H. Kellerman, *Emotion: Theory, research and experience*, vol.1. New York: Academic Press.
10. Lamovec, T. (1994a). *Psihodiagnostika osebnosti 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta
11. Lamovec, T. (1994b). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
12. Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
13. LeDoux, J.E. (1989). *Cognitive-Emotional Interactions in the Brain*. V: C.E. Izard (ur.), *Development of Emotion-Cognition Relations* (str. 267-291). United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Lopes, P.N. (2004). *Emotional Abilities and the Quality of Interpersonal Interaction*. Doktorska disertacija, Yale University.
15. Maccoby, E.E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-521.
16. Marjanovič Umek, L. et al. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
17. Mayer, J.D. in Hanson, E. (1995). Mood-congruent judgement over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 237-244.
18. Nastran Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V: A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 11-32). Ljubljana: Bonex.
19. Plutchnik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.

20. Rice, P.F. (1998). Human development. Upper Sadle River: Prentice Hall.
21. Ruble, D.N. in Martin, C.L. (1998). Gender Development. V: W. Damon (ur.), Handbook of child psychology (str. 933-1016). New York: J. Wiley and Sons, Inc.
22. Salovey, P. in Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 3, 185-211.
23. Takšič, V. (2001). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije). V: K. Lackovič-Grgin in Z. Penezić (ur.), Zbirka psiholoških mjernih instrumenata. Zadar: Filozofski fakultet.
24. Takšič, V.; Jurin, Ž. in Cvenić, S. (2001). Operacionalizacija i faktorsko analitička studija konstrukta emocionalne inteligencije. Psihološke teme, 8-9, str. 95-109.
25. Tomori, M. (1994). Mladostnik v stiski. V Tekavčič-Grad O. (ur.), Pomoč človeku v stiski (str.115-124). Ljubljana: Litterapicta.
26. Trower, P.; Casey, A. in Dryden, W. (1988). Cognitive-behavioural Counselling in Action. London: Sage.
27. Ule, M. (1988). Mladina in ideologija. Ljubljana: DZS.

Dr. Karin Bakračević Vukman (1965), izredna profesorica za psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

*Naslov: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 38
E-mail: karin.bakracevic@uni-mb.si*

Marta Licardo (1974), profesorica pedagogike.

*Naslov: Gozdna ulica 69, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 031 513 864
E-mail: marta.licardo@uni-mb.si*

Dr. Mateja Pšunder

Kako lahko šolska politika in praksa spodbujata neprimerno vedenje?

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.014

DESKRIPTORJI: šola, neprimerno vedenje, disciplina, učna storilnost

POVZETEK – Neprimerno vedenje učencev je danes v šolah precej pogosto. Učitelji so prepričani, da so za takšno stanje v šolah odgovorni učenci oziroma dijaki in njihove družine, redkeje pa uvidijo in priznavajo, da lahko neprimerno vedenje (so)ustvarjajo okoliščine, povezane s šolo. V prispevku prikazujemo, kako lahko šola oziroma učitelji (so)ustvarjajo neprimerno vedenje učencev oziroma dijakov. Prispevek zaključujemo v prepričanju, da je nujno, da se učitelji zavedajo možnega lastnega vpliva na vedenje učencev oziroma dijakov, saj bodo le tako lahko naredili korak z zmanjševanju neprimernega vedenja v šoli.

Author review

UDC 37.014

DESCRIPTORS: school, inappropriate behaviour, discipline, learning efficiency

ABSTRACT – Inappropriate behaviour on the part of the students is a frequent phenomenon in modern schools. The teachers are convinced that it is the students and their parents who are responsible for this. Only rarely do they admit that inappropriate behaviour can be the result of circumstances connected with school. The article shows how the school and teachers can contribute to the inappropriate behaviour of their students. It ends with the conviction that the teachers should become aware of the impact they have on their students since this is the only way that such behaviour can be stopped or at least lessened.

1. Uvod

Temelj dobrega pouka je disciplina v razredu. Učitelj lahko pripravi na učno uro posveti veliko pozornosti in časa, a če v razredu ni discipline, ure ne more uspešno zaključiti. Nedisciplina je pogosta spremljevalka učiteljevega dela, hkrati pa predstavlja velik problem. Posebej zaskrbljujoče je dejstvo, da v šolah narašča obseg nasilnega vedenja. Po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Jones, Jones, 1998) je navedeno stanje v šolah presenetljivo. Pri svojih razmišljanjih se opirajo na dejstvo, da so učitelji danes bolj strokovno usposobljeni za delo v razredu kot nekoč. Poleg tega je šola danes bolj naklonjena učencem¹, njihovim potrebam in pravicam kot v preteklosti. Kje je torej kljub navedenemu napredku treba iskati vzroke za opisano stanje?

Ko pride do neprimernega vedenja v šoli, je navadno težko enoznačno reči, kje so vzroki zanj. Na neprimerno vedenje vplivajo raznoliki družbeni dejavniki, dejavniki v družini, učenec sam in dejavniki v šoli. Ti dejavniki se med seboj dinamično

prepletajo. Na nekatere dejavnike učitelj ne more vplivati, na nekatere pa lahko ima manjši ali večji vpliv. Med slednjimi so dejavniki, povezani s šolo, ki jih bomo v pričujočem prispevku podrobneje obravnavali.

2. Šola terja prilagajanje

Z vstopom v šolo otrok vstopa hkrati v širši socialni prostor. Šola ima določeno ureditev in način funkcioniranja in v takšno okolje vstopa otrok z določenimi vrednotami in pravili vedenja, ki jih je pridobil v družini. Šolsko strukturo in funkcioniranje določajo pisana in nepisana pravila, predpisi, norme, vloge in statusi posameznikov. Zaradi precejšnje različnosti posameznikov, ki obiskujejo šolo, so obče veljavna pravila v šoli nujna. Kot uslužbenci so učitelji zavezani strukturi, ki jih je zaposlila, pri čemer upoštevajo šolske pravne akte in zakonodajo. S svojo močjo, ki jo ima v odnosu do učencev, vertikalno vplivajo na učence, da pravila spoštujejo. Le tako je mogoče vzpostaviti disciplino, ki je potrebna za doseganje skupnih, višjih ciljev.

Prilagajanje strukturi in funkcioniranju šole pa ni za vse otroke enostavno. Težave v prilagajanju se lahko na primer pojavijo v primeru otrokovega čustvenega primanjkljaja z izvorom v družini. Prav tako je lahko za otroka prilagajanje zahtevnejše, če se njegove vrednote, pridobljene v družini, močno razlikujejo od vrednot, ki prevladujejo v šoli. Težje prilagajanje otroka šolskim zahtevam je pogosto mogoče povezati tudi s spremembami v strukturi in funkcioniranju današnje družine, hkrati pa ne velja spregledati današnje drugačne poglede na otroka in njegove pravice kot v preteklosti. S tem ko je otrok postal subjekt lastnih pravic, so staršem odvzete določene pravice, da bi odločali v otrokovem imenu, hkrati pa je otrokom priznana več pravic. Več pravic jim prinaša tudi več dolžnosti in odgovornosti, ki jih vsaka pravica nosi s seboj kot svoj korelat. Ob vstopu v šolo otrok dobi določene pravice, hkrati pa se od njega terja izpolnjevanje določenih dolžnosti. Slednje je lahko za otroka, ki je odraščal v družini, kjer prevladuje popustljiva vzgoja, težko. Šolske zahteve in omejitve lahko doživlja kot zelo ogrožajoče, celo kot osebni napad, in se jim zato še toliko bolj upira.

3. Vzpostavljanje in vzdrževanje discipline

Učitelji se danes pogosto pritožujejo, da učenci ne izpolnjujejo svojih dolžnosti in da se hkrati zavedajo le svojih pravic. Takšne situacije so lahko za učitelje zelo stresne. Raziskave (Kyriacou, 1998, povz. po Chaplain, 2003) so pokazale, da med neprimernim vedenjem učencev in učiteljevim stresom obstaja tesna povezava. V stresnih situacijah učitelji pri obravnavanju kršitev pogosto uporabljajo pristope, s

katerimi najbolj enostavno ohranjajo kontrolo v razredu. Čeprav je s tako disciplino mogoče hitro doseči red, pa je njena slabost v tem, da ne podpira razvoja samodiscipline in odgovornosti, temveč spodbuja odvisnost (Lewis, 2001, Pšunder, 2005).

Za spodbujanje neprimernega vedenja učencev je lahko problematično tudi učiteljevo preveč agresivno vedenje do učencev. Hyman in Perone (1998) na osnovi spoznanj več raziskav navajata, da lahko telesno kaznovanje, žaljive motivacijske in disciplinske izjave učencu in o učencu in prepogosta uporaba drugih kaznovanih postopkov povzročajo resno in trajno čustveno škodo, prav tako pa pri učencih spodbujajo sovražnost, jezo in agresijo do šolske lastnine, vrstnikov in avtoritet. Učitelj torej lahko s svojim načinom vzpostavljanja in vzdrževanja discipline v razredu, zlasti s svojim agresivnim vedenjem, spodbuja neprimerno vedenje učencev. Tako je negativen interakcijski krog sklenjen. Da bi lahko učitelj ta krog pretrgal, je po besedah Wolfganga in Glickmana (1986) nujno, da pozna psihološke teorije o otrokovem razvoju. Te mu pomagajo pri odkrivanju številnih možnih alternativnih disciplinskih pristopov ter razumevanju temeljnih razlik med njimi. Prav tako ga soočajo z lastnimi pričakovanji v zvezi z disciplino v razredu in s potrebami po tem, da spremeni lastna pričakovanja ali pa vedenje za doseg te pričakovanj. Po avtorjevih besedah mora biti izbrano vedenje skladno z našimi pričakovanji, sicer ne bomo dosegli tistega, kar želimo. Na primer učitelj, ki se zaveda pomena razvoja samodiscipline in odgovornosti, lahko v primeru, ko se učenci ne vedejo skladno s pravili, ravna v nasprotju s svojimi prepričanji – prevzema vedno več kontrole nad vedenjem učencev in postaja vse bolj kaznovalec. Včasih se ne zaveda neskladnosti lastnega delovanja s postavljenimi pričakovanji, drugič pa se morda tega zave, pa ne pozna drugih, bolj skladnih pristopov, ki bi vodili do zelenega cilja. V takih situacijah lahko svoje ravnanje opravičuje z dokazom, da učenci niso sposobni kontrolirati svojega vedenja. Učitelj se tako znajde v negativnem krogu – čeprav ceni samodisciplino učencev, uporablja take pristope, ki k samodisciplini ne pripomorejo.

Mnogi sodobni avtorji, ki raziskujejo šolsko disciplino, menijo, da naj bi učitelji ob neprimernem vedenju učencev uporabili filozofijo najmanjše stopnje posredovanja. To pomeni, da naj bi v primeru neprimernega vedenja učencev najprej uporabili disciplinske tehnike z minimalno kontrolo in dovolili učencu, da sam spremeni lastno vedenje. V primeru neuspeha naj bi se pomikali k uporabi tehnik z več kontrole. Prizadevali naj bi si, da z učencem na osnovi medsebojnega dogovarjanja najdejo skupno rešitev. V primeru, da tudi navedeno ne privede do želenih rezultatov, pa naj bi učitelji uporabili tehnike, ki terjajo najvišjo stopnjo kontrole. Ker takšen pristop učencem omogoča ustrezno stopnjo avtonomije glede na njihove razvojne značilnosti, pri njih spodbuja razvoj samodiscipline in odgovornosti.

Navedenemu pristopu k disciplini sta posebno pozornost namenila Wolfgang in Glickman (1986). Pri tem sta izhajala iz raziskave, ki je pokazala, da je mogoče načine učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev uvrstiti v pet skupin, in sicer v: nebesedne signale, nevelne povedi, vprašanja, veledne povedi (z obljubljanjem posledic) in modeliranje, uporabo podkrepitev ter fizično posredovanje.

Na osnovi teh odzivov sta nato oblikovala tri temeljne disciplinske pristope: pristop šibkega nadzora, pristop zmerne nadzora in pristop intenzivnega nadzora, ki sta jih glede na stopnjo kontrole, ki naj bi jo učitelji prevzeli nad vedenjem učencev in stopnjo avtonomije učencev, razvrstila na kontinuum učiteljevih vedenj.

Posamezne pristope smo podrobneje že obravnavali (Pšunder, 2004), zato v nadaljevanju sledi le kratka predstavitev. Na enem ekstremu je umeščen pristop šibkega nadzora, ki temelji na prepričanju, da so otroci sposobni sami kontrolirati svoje vedenje. Učiteljeva kontrola učenčevega vedenja naj bi bila zato najmanjša. Učitelji naj bi učencem svetovali in jih usmerjali pri izbiri pravil in posledic za neprimerno vedenje, ob neprimernem vedenju pa naj bi učitelj učencu pomagal videti problem in ga spodbudil, da sam najde rešitev. Prevladujoče tehnike navedenega pristopa so nebesedni signali in nevelne povedi. Na drugem ekstremu kontinuuma je uvrščen pristop intenzivnega nadzora. Njegovi zagovorniki so prepričani, da otroci niso sami sposobni odločati o svojem vedenju. Učiteljeva naloga je zato, da določi pravila vedenja, z nagradami podkrepi primerno vedenje, s kaznimi pa odpravlja neprimerno vedenje. Učitelji naj bi po njihovem mnenju uporabljali tehnike z veliko moči: velebnne povedi z obljubljanjem posledic, modeliranje, uporabo podkrepitev in fizično posredovanje. Med obema pristopoma se nahaja pristop zmerne nadzora. Ta temelji na prepričanju, da je vedenje učencev odgovornost učiteljev in učencev in zato naj bi učitelji in učenci skupno dogovorili pravila vedenja. Ob neprimernem vedenju naj bi učitelj le-to zaustavil in učenca soočil z njegovo neustreznostjo, hkrati pa naj bi učencu prepustil iskanje rešitve. Zagovorniki navedenega pristopa najpogosteje uporabljajo vprašanja.

Kot smo videli, naj bi učitelji ob neprimernem vedenju učencev najprej uporabili tehnike pristopa šibkega nadzora in se pomikali k uporabi tehnik z vedno več kontrole, dokler ne bi dosegli zelenih rezultatov. Tako naj bi učencem omogočali aktivno vlogo in avtonomijo skladno z njihovimi razvojnimi značilnostmi. Aktivna vloga učencev pa ni pomembna le, ko se neprimerno vedenje že pojavi, temveč že mnogo prej, pri načrtovanju preventivne discipline. Pri tem imamo v mislih zlasti skupno dogovarjanje pravil, kar predvidevata pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev in dijakov. Z demokratičnim postavljanjem pravil naj bi pri učencih dosegli notranjo motivacijo za njihovo spoštovanje, saj ni dovolj, da se ti naučijo le razumnega upoštevanja pravil. Če posameznik ve, da lahko soodloča, se mu poveča zavest o lastni moči in zmožnosti vplivanja, zviša se stopnja moralne odgovornosti in motiviranost. Oblikovanje pravil s sodelovanjem učencev predstavlja tako neposreden vzgojni dejavnik. Učencem omogoča pridobivanje izkušenj za življenje v demokratični družbi, hkrati pa omogoča simbolno identifikacijo z moralnimi normami in načeli, kar je nujen pogoj razvoja avtonomne morale.

Učitelj naj bi učence na prvih srečanjih povabil k razpravi in se z njimi dogovoril o pravilih. Ko pa so pravila dogovorjena, jih je potrebno dosledno upoštevati. Raziskave (na primer DiPrete, Peng, 1981, v Weishew, 1993) so pokazale, da natančno uveljavljanje pravil, dosledni disciplinski ukrepi in pravična disciplina

povzročajo manj neprimernega vedenja. V nasprotju z navedenim pa so raziskave (npr. Horvat Pšunder, 2001) pokazale, da učitelji pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev uporabljajo nedosledno ali pa se njegovi uporabi celo izogibajo.

4. Poudarek na učni storilnosti

Šola ne postavlja učencem le pričakovanj v zvezi z vedenjem, ampak postavlja tudi pričakovanja oziroma zahteve v zvezi z učno storilnostjo. Hiter razvoj prinaša vedno nova znanja in tako se učitelji in učenci soočajo z obsežnimi izobraževalnimi cilji. Hkrati šolske ocene pomembno vplivajo na nadaljnje šolanje. V takšnih okoliščinah obstaja nevarnost, da bi učitelji za doseganje kar najboljših učnih rezultatov pristali na uporabo učnih metod, s katerimi je mogoče v najkrajšem času posredovati večjo količino snovi. Takšne metode učence postavljajo v pasiven položaj ter tako zatirajo njihovo iniciativo, spodbujajo poslušnost in prilagodljivost, hkrati pa dopuščajo dovolj časa za manj produktivne aktivnosti.

V nasprotju z navedenim pa so zelo cenjeni takšni pristopi, ki učencem omogočajo sodelovanje, kot na primer sodelovalno učenje. Slednje je mogoče opredeliti kot učenje v majhnih skupinah, v katerih je delo zastavljeno tako, da med člani skupine obstaja pozitivna povezanost, ko poskušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupni cilj (Pekljaj, 2001). Sodelovalno učenje pripomore k pridobivanju znanja, velik vpliv pa ima tudi na motivacijo in socialne odnose. Avtorica navaja številne prednosti sodelovalnega učenja pred drugimi pristopi. V razredih, kjer so bili učenci deležni sodelovalnega učenja, so se izboljšali medosebni odnosi med njimi, kar se je kazalo v večjem sprejemanju drugih, v boljšem vzdušju v razredu in v večji pripravljenosti na sodelovanje s sošolci v šoli in zunaj nje. Učenci so aktivno poslušali, dajali več različnih zamisli, spodbud, pohval in pokazali večjo pripravljenost za sodelovanje s sošolci. Sodelovalno učenje pa je koristno tudi za učitelja, saj z njegovo pomočjo bolje spozna svoje učence, lažje se jim približa, odnosi pa so pogostejši in trajnejši.

V družbi, kjer imata znanje in izobrazba velik pomen, obstaja tudi nevarnost, da bi se v šolah poudarjale in razvijale pretežno le posameznikove kognitivne sposobnosti, ob tem pa bi se zanemarjali drugi, prav tako pomembni vidiki posameznikovega razvoja. Predstavniki enega izmed pristopov k razumevanju učenčevega neprimernega vedenja – Skillstreaming (Mcgnnis, Goldstein, 1997) – so prepričani, da danes šole premalo pozornosti posvečajo pridobivanju socialnih razsežnosti, ki so potrebne za kakovostne medosebne odnose in uspešno delovanje posameznika v družbi. Nekatere raziskave (Osler, 2000) so pokazale, da tudi učenci čutijo primanjkljaj nekaterih socialnih spretnosti, ki so nujno potrebne za vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov. Predstavniki modela Skillstreaming ugotavljajo, da se posamezniki s primanjkljajem socialnih spretnosti v odnosu do drugih pogosto odzivajo stereotipno – so pasivni, se izolirajo ali pa so agresivni. Zato so

prepričani, da učenci ne potrebujejo le nagrajevanja primerne vedenja in negativnih posledic za neprimerno vedenje, temveč potrebujejo mnogo več, in sicer da se naučijo socialnih spretnosti na enak način kot vseh drugih spretnosti. Izdelali so model učenja socialnih spretnosti, na osnovi katerega se lahko posamezniki po točno določenih korakih naučijo šestdeset socialnih spretnosti, ki naj bi pripomogle k boljšim medosebnim odnosom, preprečevanju vedenjskih problemov in k večji učinkovitosti posameznikov.

Določene socialne spretnosti so nujne za vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov, ti pa so z disciplino v razredu še kako tesno povezani. Pri tem imamo v mislih medosebne odnose med učiteljem, učenci in starši. Temeljno izhodišče dobre discipline so gotovo najprej dobri medosebni odnosi med učiteljem in učenci, ki temeljijo na medsebojnem spoštovanju. Raziskave so pokazale, da tudi učenci vidijo disciplino tesno povezano z medosebnimi odnosi med učitelji in učenci. V raziskavi o razrednem menedžmentu (Cothran, idr., 2003) so učenci navedli, da učitelja kot dobrega menedžerja v razredu označujejo dobri odnosi z učenci, pri čemer so izpostavili pomen učiteljeve skrbi za učence in spoštovanje učencev. V neki drugi raziskavi (Osler, 2000) pa so učenci navedli, da bi bilo mogoče disciplino v šolah izboljšati s spremembo medosebnih odnosov med učitelji in učenci, pri čemer so izpostavili potrebo po večji skrbi učiteljev za učence, po spoštovanju učencev in poslušanju in upoštevanju njihovih predlogov.

Intenzivno tempo dela v šolah lahko prav tako vpliva na to, da se učitelji manj posvečajo posameznikom in njihovim individualnim potrebam. Hierarhično piramido temeljnih človekovih potreb po Maslowu (1982) sestavljajo fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, po sprejetosti in ljubezni, po spoštovanju in potreba po samouresničevanju. Neprimerno vedenje je po njegovem treba obravnavati kot posledico tega, da se je otrok znašel v položaju, v katerem niso bile zadovoljene njegove temeljne potrebe. Šele ko so zadovoljene temeljne potrebe, posameznik postane motiviran tudi za višje potrebe – pripravljen je tvegati, se učiti in polno uresničevati lastne potenciale. Podobno na neprimerno vedenje gledajo tudi predstavniki nekaterih disciplinskih modelov (npr. Glasserjeve kontrolne teorije in Dreikursovega modela socialne discipline), le da se razlikujejo v pogledih na to, katere so temeljne človekove potrebe. Glasser (1994) med temeljnimi potrebami navaja potrebo po preživetju, po ljubezni in pripadnosti, po moči, po svobodi in potrebo po zabavi. Po Dreikursu (Dreikurs idr., 1982) pa je temeljna potreba vsakega posameznika potreba po pripadnosti skupini, po tem, da se počuti pomembnega in sprejetega. Avtor je prepričan, da bo učenec sam spremenil svoje vedenje, če mu bo učitelj v oporo pri zadovoljevanju temeljne potrebe – doseganju sprejetosti v skupini.

Z zadovoljitvijo nekaterih posameznikovih potreb se tesno navezuje tudi samospoštovanje. Raziskave kažejo, da imajo učenci, ki se vedejo neprimerno, pogosto nizko samospoštovanje. Visoka pričakovanja in zahteve na učnem področju za mnoge učence pomenijo veliko obremenitev, še posebej za učno manj uspešne. Medtem ko se učno uspešni učenci potrjujejo z učnimi uspehi, se po-

kušajo učno manj uspešni pogosteje uveljavljati in potrjevati na manj sprejemljive načine. Da šola povzroča moteče vedenje s tem, ko ne omogoča vsem učencem možnosti za uspeh, so potrdile tudi nekatere raziskave (npr. Mann, Lawrence, 1981, v Weishew, 1993). Zato je seveda potrebno razmišljati o možnostih in iskati načine, kje, kdaj in kako bi lahko vsakemu posameznemu učencu omogočili, da doživi uspeh.

5. Sklep

Ne velja si zatiskati oči pred tem, da disciplinski problemi v šoli so in bodo, hkrati pa za pedagoške delavce predstavljajo precej žgoč problem. Prav tako je nesmiselno, da se krivda za nastalo situacijo prenaša od učiteljev na učence in starše in obratno. Situacijo v današnji šoli je potrebno razumeti kot splet nekaterih družbenih sprememb, ki se odražajo v spremembah v družini in šoli. Na nekatere dejavnike, ki povzročajo neprimerno vedenje v šoli, učitelji ne morejo vplivati (na primer na stopnjo izobraževanja in velikost šole), na nekatere pa lahko.

Učitelji bodo lahko k obvladovanju neprimernega vedenja učencev med drugim veliko pripomogli, če se bodo zavedali svojega vpliva na njihovo vedenje, hkrati pa bodo za obvladovanje neprimernega vedenja ustrezno usposobljeni. Da bodo kos nastali situaciji v šolah, jim je potrebno ponuditi izobraževanja na področjih, ki se posredno ali neposredno nanašajo na vzpostavljanje in vzdrževanje discipline v razredu, in to ne le v času študija, ampak tudi po njem.

LITERATURA

1. Chaplain, R.: Teaching without disruption in the secondary school: A model for managing pupil behaviour, RoutledgeFalmer, London, 2003.
2. Cothran, D.J., Hodges Kulinna, P., Garrahy, D.A.: "This is kind of giving a secret away...": students' perspective on effective class management, Teaching and teacher education, 19, št. 4/2003, str. 435-444.
3. Dreikurs, R., Grunwald, B.B., Pepper, F.C.: Maintain sanity in the classroom: Classroom management techniques, Harper & Row, New York, 1982.
4. Glasser, W.: Kontrolna teorija, Taxus, Ljubljana, 1994.
5. Horvat Pšunder, M.: Pedagoški in pravni vidiki obravnavanja disciplinskih kršitev v osnovni šoli, doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 2001.
6. Hyman, I.A., Perone, D.C.: The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehaviour, Journal of School psychology, 36, št. 1/1998, str. 7-27.
7. Jones, V.F., Jones, S.J.: Comprehensive classroom management: Creating Communities of Support and Solving Problems, Allyn and Bacon, Boston, 1998.
8. Lewis, R.: Classroom discipline and student responsibility: the students' view, Teaching and Teachers Education, 17/2001, str. 307-319.

9. McGinnis, E. & Goldstein, A.P.: Skillstreaming the Elementary School Child, Research Press, Champaign, IL, 1997.
10. Maslow, A.H.: Motivacija i ličnost, Izdavačko preduzeće Nolit, Beograd, 1982.
11. Osler, A.: Children's rights, responsibilities und understanding of school discipline, Research Papers in Education, 15, št. 1/2000, str. 49-67.
12. Peklaj, C.: Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve, DZS, Ljubljana, 2001.
13. Pšunder, M.: Disciplina v sodobni šoli, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2004.
14. Pšunder, M.: How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. Teaching and Teacher Education, 21, št. 3/2005, str. 273-286.
15. Weishew, N.L.: Variables predicting students' problem behaviours, Journal of Educational Research, 87, št. 1/1993, str. 5-17.
16. Wolfgang, C.H., Glickman, C.D.: Solving discipline problems, Strategies for classroom teachers, Allyn and Bacon, Boston, 1986.

Dr. Mateja Pšunder (1971), docentka na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
 Naslov: Ramovševa 3, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 85
 E-mail: mateja.pšunder@uni-mb.si

Mag. Tatjana Šček Prebil

Znanje zaposlenih – priložnost za razvoj šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 331.5:159.953

DESKRIPTORJI: šola, učenje, intelektualni kapital
POVZETEK – Šole so, tako kot druge organizacije, izpostavljene spremembam, ki jih povzročajo notranji in zunanji dejavniki. S prilagajanjem na spremembe se spreminjajo šole, njihova kultura in vrednote. V članku bom predstavila različne poglede na učenje, poučevanje in znanje. Z učenjem se povečuje intelektualni kapital organizacije, ki je ključni proizvodni dejavnik. V dobri organizaciji omogočajo zaposlenim nenehno učenje in pridobivanje novega znanja, ki zagotavlja človeku preživetje in kakovost življenja. Intelektualni kapital kot kombinacija znanja, izkušenj in izobrazbe je danes najpomembnejše proizvodno sredstvo. Uspešna šola zagotavlja zaposlenim ustrezne pogoje za nenehno učenje in skrbno načrtuje njihov razvoj.

Author review

UDC 331.5:159.953

DESCRIPTORS: school, learning, intellectual capital
ABSTRACT – Like other organisations, schools are subject to changes caused by internal as well as external factors. Adapting to these changes implies the change of the school, its culture and values. The article presents different views on learning, teaching and knowledge. The intellectual capital which is the key production factor of an organisation increases with learning, and a successful organisation enables its employees to keep on learning and acquiring new knowledge, which in turn offers better chances of survival and improves the quality of life. Intellectual capital which can be conceived as a combination of knowledge, experience and education is today the most important means of production. A successful school, on the other hand, ensures employees appropriate conditions for such learning and plans carefully their development.

1. Uvod

Uspešnost posameznika, skupine, organizacije in družbe je odvisna od nenehnega posodabljanja znanja. Človek se začne učiti kot zarodek in se uči do pozne starosti. Potrebe po znanju se hitro množijo in izobrazba vpliva na to, kako bo v "družbi znanja" preživel. Tehnološki razvoj je v zadnjem času bistveno spremenil način življenja, dela in učenja. Znanje je moč, ki je že zdavnaj zamenjalo kapital pri doseganju konkurenčne prednosti.

Šola, ki želi biti uspešna, mora svojim članom zagotoviti ustrezne pogoje za nenehno učenje in razvoj. Učitelji morajo dijake pripraviti na življenje in delo v hitro spreminjajočih pogojih, kjer je ključnega pomena sposobnost nenehnega učenja ob delu in v interakciji z drugimi. Prenašanje znanja z univerz v učilnice ni dovolj. V središču učiteljevega dela ni več posredovanje znanja, ampak opora dijakom pri učenju, zato je pomembno stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev, ki ga načrtujemo v okviru strokovnih aktivov.

2. Učenje

Človek se začne učiti kot zarodek in se uči do pozne starosti. Z učenjem se nenehno spreminja in dopolnjuje. Učljivost je njegov najosnovnejši razvojni dejavnik. Jarvis (2003, str. 28) trdi, da je učenje eksistencialni proces, ki se pričinja in zaključuje z osebo. Nastopi lahko v vsaki situaciji – formalni, neformalni in naključni. Učimo in razvijamo se kot rezultat izkušnje, ki prispeva k celovitosti našega izkustva.

“Človekovo učenje je kombinacija procesov, kjer celotne osebe transformirajo posamične izkušnje v kognitivne, fizične ali afektivne dosežke in te integrirajo v svojo biografijo. Vselej zajema tako bivanje (bitje – to be) kot tudi nastajanje (to become)” (Jarvis, 2003, str. 28).

Človekovo učenje je učenje celotne osebnosti, je rast in razvoj v procesu začenenja in zaključevanja, ki sta vseživljenjska in vseobsegajoča. Za Jarvisa (2003, str. 19) je učenje proces individualne konstrukcije in transformacije izkušenj v znanje, spretnosti, stališča, vrednote, prepričanja, emocije in občutke.

Uradna definicija učenja (Marentič Požarnik, 2000, str. 10) se glasi: “Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.”

Po tej opredelitvi pride do učenja na osnovi izkušenj. Na splošno je “...učenje vsaka oblika aktivnosti subjekta, s katero dosežemo spremembo njegovega obnašanja/vedenja, pri tem pa mislimo na teoretsko, delovno in socialno obnašanje” (Tomić, 2000, str. 28).

Uveljavlja se celosten pogled na učenje, ki neločljivo povezuje telesno, čustveno, socialno, spoznavno in vrednostno plat. Sodobne procese, ki so osredotočeni bolj na učence kot na učitelja in snov, povzema tudi vseevropsko geslo “od poučevanja k učenju”. V naši šolski prenovi naj bi fazi sprememb na organizacijski ravni sledila faza poglobljenega uveljavljanja višje kakovosti učenja in pouka (Marentič Požarnik, 2000).

Mlade moramo usposobiti, da se bodo znašli v zapletenem in protislovnem svetu prihodnosti. Pomagati jim moramo, da bodo celoviteje razumeli sebe, soljudi ter svet in bodo usposobljeni za reševanje osebnih, medosebnih in življenjskih problemov. Učiteljeva vloga se spreminja, “saj ni več le *“prenašalec” gotovega znanja*” (Marentič Požarnik, 2000, str. 5). Za uspešno delo potrebuje poleg strokovnega znanja tudi poglobljeno razumevanje procesa učenja in obvladovanje metod, ki kakovostno učenje spodbujajo.

2.1. Poučevanje

Poučevanje opredeljujemo kot neposredno ali posredno pomoč učencu pri učenju. V priročniku za angleške inšpektorje je zapisano, da govorimo o dobrem poučevanju takrat, “... kadar učenci postopoma napredujejo v znanju, spretnostih in razumevanju. Učne ure imajo jasne cilje. Zgrajene so tako, da lahko sodelujejo učenci z različnimi sposobnostmi in interesi. Učne metode ustrezajo temi oziroma predmetu, pa tudi učencem...” (v Erčulj, Roncelli Vaupot, 1996, str. 15).

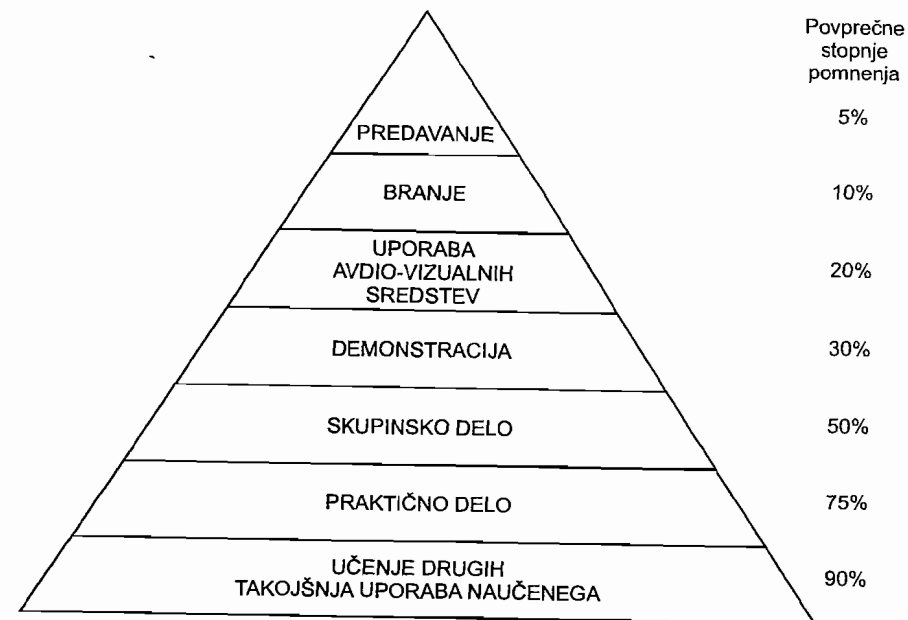
“Pouk ni več le transmisija, ampak živa transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti.” (Marentič Požarnik 2000, str. 12)

“Učitelji morajo razmišljati o novih načinih poučevanja, da bodo postali uspešnejši, kot so sedaj.” (Fullan, Hargreaves, 2000, str. 33)

Mnogih inovativnih metod se naučijo pri usposabljanjih in na raznih seminarjih.

“Sodobni pristopi učenja in poučevanja so usmerjeni v odkrivanje in ustvarjanje znanja.” (Žakelj, 2005, str. 48)

Slika 1: Učna piramida



Eden temeljnih ciljev šolanja je – doseči pri učencih razumevanje. Pomagati jim moramo k znanju, ki omogoča fleksibilen dostop in uporabo v različnih situacijah. Učenci iščejo pomen tega, kar se učijo, in povezujejo novo z že obstoječim (Rutar Ilc, 2005, str. 17).

Dokončnih znanj se ne da prenesti v glave učencev. Učiteljeva naloga je omogočiti samostojno in samoaktivno pridobivanje in osvajanje znanja (Špoljar, 2004, str. 65). Pridobivanje znanja ni “fotokopiranje” nekaterih zunanjih dejstev v naša mentalna stanja, ampak je aktiven proces sodelovanja z okoljem. Znanje je dialog, ki se zgodi v vmesnem prostoru med učencem in učiteljem (Kordeš, 2004, str. 92).

“S konstruktivističnega zornega kota je bistvenega pomena, kako spoznavamo in kako se učimo, in ne toliko, kaj.” (Kordeš, 2004, str. 92)

Učna piramida nam prikazuje stopnje pomnjenja pri različnih metodah poučevanja. Najmanj učinkovite so metode, pri katerih je učenec le pasivni udeleženec, medtem ko metode, pri katerih dijak aktivno sodeluje, povečajo stopnjo zapornitve (Šček Prebil, 2002, str. 3).

2.2. Aktivno učenje

Na šolsko izobraževanje v veliki meri vpliva pojmovanje učenja kot kopičenja in zapornitve spoznanj, do katerih so prišli drugi. Pouk se pojmuje predvsem kot *transmisija* – prenašanje gotovega znanja, ki je ločeno od učenčevih izkušenj in konkretnih življenjskih okoliščin. Posledice se kažejo v premajhni uporabnosti in trajnosti znanja, v slabih rezultatih, v nizki motivaciji in odporu do šolanja.

Vse več raziskav potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učenca čustveno, miselno in celostno aktivira, ki je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. *Aktivno* učenje bo dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah in nam bo pomagalo bolje razumeti sebe in svet. Temelji na logičnem sklepanju in empiričnem preverjanju ter spodbuja razvoj ustvarjalnega, kritičnega, analitičnega in sistemskega razmišljanja.

Učenci pri pouku prihajajo do znanstvenih resnic z lastnim miselnim delom in ne z memoriranjem končnih izidov tuje spoznavne aktivnosti. Iz tega sledi, da moramo “... sprejeti aktiven pouk, kjer se učenci učijo tako, da ob učiteljevi pomoči pridobivajo in urejajo določene izkušnje, razsojajo in preverjajo pravilnost svojih pojmov, sodb in sklepov” (Tomić, 2000, str. 41).

Pouk je treba razumeti kot kompleksen sistem, v katerega lahko posegata oba – učitelj in učenec. Zato je nujno uvajanje novih, nestandardnih oblik dela, ki presejajo učni program, vendar izboljšujejo vzdušje in tako dvigujejo motivacijo za učenje. Sodobni učitelj postaja predvsem mentor, svetovalec in spodbudni organizator aktivnih oblik izkustvenega učenja, kot so na primer problemski, projektni, podjetnostni in raziskovalni pouk. V razmerah, kjer so poti do znanja, ustvarjalnosti

in človečnosti raznovrstne, bo cena učitelja, ki bo iznajdljiv, ustvarjalen in human, nedvomno porasla.

Tehnološki razvoj je v zadnjem času bistveno spremenil način življenja, dela in učenja. Sodobne tehnologije so vedno bolj prisotne tudi v učilnicah (Eljon idr., 2002, str. 489). Rajkovič, Urbančič in Bernik (2002, str. 469) navajajo, da je ustvarjalno partnerstvo med učenci, učitelji in tehnologijo pomemben element kakovosti sodobne šole. V tem trikotniku poteka upravljanje znanja, ki preko ustvarjalnega učenja vodi k inovativnemu reševanju problemov, ki jih pred človeka postavljata sodobno življenje in delo.

2.3. Znanje

Posledica in rezultat učenja je *znanje*. Cilji sodobnih šolskih reform so usmerjeni k večji kakovosti znanja vseh učencev. Plut Pregelj (2004, str. 17) je kakovostno znanje opredelila “kot znanje z razumevanjem, ki spodbuja kritično mišljenje, je relativno trajno, osmišljeno in omogoča uporabo.” In še “...znanje ni zapornitev, temveč interpretacija podatkov, pri katerih učenci oblikujejo novo znanje v skladu s svojim predhodnim znanjem, izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem”.

“Znanje so sintaktično (skladenjsko) urejene semantične (pojmovne) strukture, ki odražajo razumevanje resničnosti in omogočajo smotno dejavnost.” (Mayer, 2002, str. 571)

Informacije postanejo znanje, ko so relacijsko povezane v strukture. Znanje je sistem integriranih informacij, s katerimi lahko vplivamo na potek določenih procesov ter sprožamo in uravnavamo stanja.

V dobri organizaciji omogočajo zaposlenim nenehno učenje in pridobivanje novih spretnosti. S preizkušanjem znanja (eksperimentom) pridemo do izkušenj in spretnosti, ki naredijo znanje uporabno. Najpomembnejše je znanje, ki ga lahko tržimo – know-how. Znanje ima lastnost, da se njegova zaloga nikoli ne zmanjša, ne glede na to, koliko ga prodamo ali oddamo. Pomembno je njegovo sprotno obnavljanje, da ne postane zastarelo in nekonkurenčno. V dobrih organizacijah spodbujajo timsko učenje, ki je v jedru spontana izmenjava izkušenj in znanja. Znanje tako nenehno kroži in se bogati. Novo znanje mora biti dostopno vsem, ki ga potrebujejo (Mayer, 2002, str. 571-576).

Organizacije, ki razumejo znanje kot najpomembnejše organizacijsko sredstvo, bodo ustvarile delovno okolje, ki ceni zaposlene in njihovo željo po pridobivanju novega znanja. Take organizacije spodbujajo vse zaposlene pri pridobivanju ter deljenju znanja z vsemi zaposlenimi. Prednosti, ki jih prinaša deljenje znanja, se kažejo v večji konkurenčni prednosti organizacije in v bolj izobraženem in usposobljenem kadru, ki predstavlja največje bogastvo ter najpomembnejše sredstvo organizacije (Muc, 2003, str. 44-45). Razvoj zaposlenih mora biti v skladu z orga-

nizacijskimi cilji, vizijo organizacije, njenim poslanstvom in celotnim dolgoročnim razvojnim načrtom (Peček, 2000, str. 83).

Vedno pogostejše in hitreje spremembe na vseh področjih življenja so gonilo sodobnega sveta (Močnik in Rugelj, 2002, str. 541). Spremljanje in ustvarjanje znanja omogočata sodobni organizaciji hitro prilagajanje na spremembe. Ustvarjanje znanja je dinamičen proces vzajemnega vpliva med teoretičnim in praktičnim znanjem in je znan pod imenom proces pretvorbe znanja. Ta proces ima po Sallisu in Jonesu (v Zupan in Leskovar, 2002, str. 514) štiri elemente: razširitev teoretičnega znanja in nadaljnji razvoj teorije, pretvorba teoretičnega znanja v praktično, uporaba praktičnega znanja za nadgradnjo praktičnega znanja in pretvorba praktičnega znanja v teoretično. Osnovno in srednje šolstvo naj bi bilo usmerjeno na vse štiri ravni učenja. Preverjanje naučenega znanja je običajno osredotočeno le na preverjanje teorije in manj na preverjanje prenosa teorije v prakso.

Po mnenju Černetiča (2002, str. 483) imajo družbe, ki so sposobne obvladovati in uporabljati sodobne tehnologije ter inovirati, razvojne prednosti pred drugimi. Razvoj novih informacijskih komunikacijskih tehnologij je omogočil hitreje zbiranje, organiziranje in uporabo znanja, ki podjetju omogoča konkurenčno prednost na trgu (Bernik idr., 2002, str. 473). Z znanjem sta povezani tudi znanost in tehnologija, ki zaradi svoje produktivne narave postajata eden najmočnejših virov družbene moči v modernih družbah (Černetič in Hanc, 2003, str. 301).

Znanje je moč in po mnenju Brečkove (2003, str. 3-4) je že zdavnaj zamenjalo kapital pri doseganju konkurenčne prednosti. Vsa sodobna podjetja tekmujejo z znanjem. Nenehne inovacije so postale nujnost. V novi ekonomiji ni več časa za neznanje.

“Če naj bo kaj vrednota, potem je to znanje, znanje za vse, znanje za pravičnejšo družbo, znanje za enake možnosti.” (Brečko, 2003, str. 4)

Naslednja družba je družba znanja, ki dovoljuje znanju, da se v trenutku širi in ga tako napravi dostopnega vsakomur. Človeku bo znanje zagotavljalo preživetje in kakovost življenja, vplivalo bo na poslovne uspehe podjetij in jih branilo pred bankrotom. Ozka strokovna znanja ne zadoščajo več za uspeh in ne zagotavljajo zaposlitve. Potrebe po znanju se hitro množijo in izobrazba človeka vpliva na to, kako bo v “družbi znanja” preživel (Kranjc, 2003, str. 3).

3. Organizacijsko učenje

Osnovni problem sodobne organizacije je, kako preživeti v okolju, ki se vedno hitreje spreminja. Kompleksne spremembe povečujejo negotovost in zahtevajo hitre prilagoditve organizacije nanje. Za moderno organizacijo je značilna filozofija nenehnega predvidevanja in odzivanja na spremenljivost in negotovost v okolju. V dobri organizaciji je učenje, s katerim pridobivamo novo znanje, temeljna vrednota

organizacijske kulture in najpomembnejši produkcijski proces (Mayer, 2002, str. 571). Z njim pridobivamo novo znanje in obvladujemo spremembe.

Argyris (Mayer, 2002, str. 9) definira organizacijsko učenje kot “zaznavanje in odpravljanje napak”. Organizacijsko učenje je proces, skozi katerega se ljudje – na podlagi različnih videnj, izkušenj in predvidevanj – učijo spreminjati tradicionalne načine mišljenja in vedenja, da bi s tem sprejeli in obvladali nujne spremembe. Organizacijsko učenje izboljšuje obveščenost, sporazumevanje, razumevanje in kakovost odločanja. Z učenjem se povečuje intelektualni kapital organizacije, ki je ključni proizvodni dejavnik. Po mnenju Korena (1999, str. 45) bodo uspešnejše šole tiste, ki so se sposobne hitreje prilagoditi okolju in se od njega učiti hitreje kot konkurenti.

3.1. Intelektualni kapital

Informacijska, poindustrijska družba ali družba znanja prinaša nove vrednote. Človeka cenimo po njegovih sposobnostih, ustvarjalnosti, izkušnjah in znanju. V življenju in delu vedno bolj poudarjamo intelektualne in emocionalne sposobnosti ljudi (Dovžan, 2003, str. 63). Temeljno poslanstvo šole je prenos znanja (dejstev), spretnosti in veščin šolajočim in istočasno oblikovanje vrednot in osebnosti posameznika. Danes sedijo v šolah tisti, ki bodo jutri sprejemali odločitve. Svet okoli njih se stalno spreminja. Izzivi iz današnjega globalnega okolja narekujejo nenehno spreminjanje šol, ki se vsakodnevno srečujejo s pritiski notranjega in zunanjega okolja. Veliko šol pa kljub tem spremembam ostaja nespremenjenih.

Intelektualni kapital kot kombinacija znanja, izkušenj in izobrazbe je danes najpomembnejše proizvodno sredstvo. Posameznik sam skrbi za svojo kariero in povečanje svoje kompetentnosti. “Vajeti življenja” mora prijeti v svoje roke ter oblikovati cilje, ki jih želi v življenju doseči (Lesar, 2002, str. 8). Za zaposlitev je potrebno vseživljenjsko učenje za vse, ki obsega trajno učno aktivnost za izboljševanje znanja, spretnosti in veščin (Dovžan, 2003, str. 66). Ljudje morajo delati skupaj in zaupati drug drugemu, če želijo uspeti s svojimi idejami in tehnološkimi inovacijami (Adam in Rončević, 2003, str. 24). Zaposleni so za šole potencial, ki ustvarja konkurenčne prednosti, zato jih je potrebno nenehno izobraževati, usposabljanje in izpopolnjevanje. Danes je izobraževanje dosegljivo vsem zaposlenim, opazimo pa, da se šole med seboj močno razlikujejo. Na nekaterih šolah je – ob istih možnostih pridobivanja novih znanj in veščin – uspeh njihovega dela večji, na drugih šolah pa manjši. Šole se med seboj razlikujejo po metodah in oblikah dela, tehnični opremljenosti, vpetosti šole v lokalno okolje in sodelovanju z njim, po vključenosti v različne projekte, hitrosti vpeljevanja novitet, notranjih odnosih in podobno.

V procesu spreminjanja se morajo učiti tudi šole (kolektivno učenje), ker ni dovolj, da se v njih učijo samo posamezniki. Spremembe bodo uresničljive, če bodo sestavni del šolske kulture. V našem izobraževalnem sistemu smo uvedli sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja in v zakonodaji utrdili pomembnost in vlogo strokovnih aktivov in študijskih skupin, ki naj bi odigrale

vloge timov. V uspešni šoli mora vodstvo ustvariti sodelujočo in integrativno učno kulturo. Sodelovanje vseh zaposlenih omogoča ustvarjanje odprtega, učenju prijaznega vzdušja, kjer bosta posameznik in skupina enako cenjena. Posameznik bo imel nenehno željo po pridobivanju novih znanj, ki jih bo prenašal na druge člane skupine. Rezultat sodelovanja bo posameznikov strokovni razvoj, istočasno pa se bo razvijala tudi šola.

3.2. Načrtovanje strokovnega izpopolnjevanja

Analiza stanja je osnova za kakovostno načrtovanje in pozitivno motivacijo za nadaljnje delo. Ko šola prepozna močne in šibke točke, priložnosti in nevarnosti, je pripravljena, da sprejme odločitve o svojem nadaljnjem razvoju in spremembah.

Tabela 1: Načrtovanje strokovnega izpopolnjevanja

Kdo	Kaj	Kdaj	Nadzor
Vsi učitelji	Načrtovanje svojega strokovnega izpopolnjevanja	Do 6. 9.	Vodja aktiva
Vodja aktiva	Plan izobraževanja za posamezni aktiv	Do 10. 9.	Pomočnici ravnatelja
Pomočnici ravnatelja	Pregled in usklajevanje planov Izdelava plana za šolo	Do 15. 9.	Ravnatelj
Vsak učitelj	Prijava na seminar	Glede na razpis	Pomočnici ravnatelja
Vsi učitelji	Udeležba na seminarju	Po programu	Pomočnici ravnatelja
Vsak učitelj	Oddaja poročila o udeležbi na seminarju	V enem tednu po končanem seminarju	Pomočnici ravnatelja
Vsak učitelj	Predstavitve znotraj aktiva oziroma celotnemu učiteljskemu zboru	Zadnji delovni dan v mesecu	Pomočnici ravnatelja

Analiza stanja nas je pripeljala do spoznanja, da nam bo nova šola olajšala doseganje ciljev, le-teh pa ne bomo dosegli brez učiteljev ter njihove predanosti spremembam in stalnim izboljšavam. Potrebno bo sodelovanje na vseh nivojih šole, saj si uspešne šole ne moremo drugače predstavljati. Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata, da je sodelovanje temeljni pogoj za nenehni razvoj šole in najpomembnejši dejavnik učiteljevega razvoja. Le-tega pa ni brez stalnega strokovnega izpopolnjevanja in sodelovalnega učenja. Zato moramo učiteljev razvoj skrbno načrto-

vati vodstveni tim in vsi zaposleni. Z načrti določimo, kaj bo kdo do kdaj naredil, opredelimo ocene uspešnosti dela in določimo, kdo bo spremljal izvajanje.

Tabela 2: Razvoj na delu

Kdo	Kaj	Kdaj	Nadzor
Pomočnici ravnatelja, ravnatelj	Spodbujanje timskega dela	Stalno	Pomočnici ravnatelja, ravnatelj
Pomočnici ravnatelja, ravnatelj	Ustvarjanje priložnosti za odločanje in prevzemanje odgovornosti (vodenje aktiva, vodenje projekta...)	Priložnostno	Pomočnici ravnatelja, ravnatelj
Učitelji	Medsebojne hospitacije	Po planu aktiva	Vodja aktiva
Pomočnici ravnatelja, ravnatelj	Spodbujanje sodelovalnega učenja med učitelji in nenehnega učenja ob vsakdanji praksi	Stalno	Pomočnici ravnatelja, ravnatelj
Pomočnici ravnatelja, ravnatelj	Delavnice, na katerih izpopolnjujemo znanja in spretnosti na področjih, kjer smo ugotovili pomanjkljivosti	Enkrat do dvakrat letno	Pomočnici ravnatelja, ravnatelj

3.2.1. Strokovno izobraževanje

Seminarji. Izpopolnjevanje učiteljev največkrat povezujemo z udeležbo na seminarjih, ki so pogosto ozko predmetno usmerjeni. Udeležbi na seminarjih in tujim strokovnjakom pripisujejo tudi učitelji velik pomen, saj so po trenutno veljavnem sistemu seminarji edina priznana oblika strokovnega razvoja (točkovanje). Takšno izobraževanje pomeni osebno strokovno rast, ne pomeni pa akcijske rasti pedagoškega kolektiva. Teorijo je potrebno uveljaviti v praksi šole, pri tem pa je nujno *sodelovanje učiteljev*.

Razvoj na delu. Razvoj ob delu oziroma na delu, ki ga omogočajo akcijsko-refleksivno sodelovanje zaposlenih in njihova medsebojna podpora, je premalo poudarjen in velikokrat tudi učitelji ne vidijo znotraj šole možnosti za lastno učenje in razvoj. Medsebojni posveti, iskanje rešitev, odločanje o ukrepih ter kontrola njihovega izvajanja bi morale postati osnovne metode dela. V šoli moramo ustvarjati priložnosti za pogovore med učitelji, kjer bodo razpravljali o delu svojih kolegov, ga opazovali in kritično vrednotili.

Izobraževanje v šoli:

- spodbujanje timskega dela,
- ustvarjanje priložnosti za medsebojno sodelovanje (reševanje skupnih problemov, iskanje rešitev, kontrola izvajanja...), skupno načrtovanje, izmenjavo izkušenj in skupno učenje,

- ustvarjanje priložnosti za odločanje in prevzemanje odgovornosti (vodenje aktiva, vodenje projektov...),
- medsebojne hospitacije, ki jih v nekaterih aktivih že uspešno izvajajo,
- spodbujanje sodelovalnega učenja med učitelji in nenehnega (vseživljenjskega) učenja ob vsakdanji praksi,
- delavnice, na katerih izpopolnjujemo znanja in spretnosti na področjih, kjer smo ugotovili pomanjkljivosti,
- povabimo strokovnjake, da pripravijo delavnice s področij, ki jih moramo izboljšati,
- spodbujamo izobraževanje na dodiplomskih in podiplomskih študijskih programih.
- strokovno knjižnico dopolnjujemo z novo strokovno literaturo.

4. Sklep

V tujini pripisujejo *sodelovalnemu učenju med učitelji* izjemen pomen. Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata, da je sodelovanje najpomembnejši dejavnik učiteljevega razvoja in temeljni pogoj za nenehni razvoj šole. Poučevanje je po njunem mnenju tudi sposobnost učiti se od drugih, sprejemati strokovne odločitve in se zavzemati za spremembe za boljšo šolo. Individualna kultura poučevanja, ki pri nas prevladuje, je glavna ovira na poti k *sodelovalni kulturi*. Učitelji sodelujejo med seboj predvsem znotraj aktivov in ob posameznih akcijah (informativni dan, sejmi, projekti...), ne znajo pa poiskati in izkoristiti vseh priložnosti za sodelovanje pri delu in za sodelovalno učenje.

Sodelovalne kulture ne nastajajo same od sebe v kratkem času, ampak jih je treba skrbno razvijati in vzdrževati. Posebno mesto ima pri tem vodenje z zgledom. Ravnatelj se mora zanimati za vse, kar se dogaja, in čim več časa nameniti ustvarjanju stikov s sodelavci in učenci. Poglavitna prednost sodelovanja je, da učitelj igra dve vlogi hkrati – *poučuje in se uči*, sprejema izkušnje kolegov in hkrati posreduje svoje.

Vodenje šol je ob nenehnih spremembah programov, mreže šol, sistemskih spremembah in upadu populacije postalo zelo zahtevno. Dober ravnatelj mora voditi z glavo, rokami in srcem (Sergiovanni, 1993; v Pušnik, 2002, str. 44-45). Ob tem pa mora biti dober strokovnjak in menedžer, ki ima posluh za ljudi. Šole so – tako kot druge organizacije – izpostavljene spremembam, ki jih povzročajo notranji in zunanji dejavniki. S prilagajanjem na spremembe se spreminjajo šole, njihova kultura in vrednote. Vendar je spreminjanje dolgotrajen in težaven proces. Pri spreminjanju kulture so pomembne sposobnosti vodstva, ki se mora zavedati, da se spremembe ne morejo zgoditi, če v proces spreminjanja niso vključeni vsi zaposleni. V šolah so učitelji tisti, ki s svojim delom uvajajo spremembe na področju načrtovanja, poučevanja, ocenjevanja in vzgoje. V ustreznem šolskem vzdušju

učitelji sodelujejo med seboj, si zaupajo in se podpirajo. Vse to pa vpliva na kvaliteto njihovega dela, ki se kaže tudi v kvalitetnejšem znanju učencev.

LITERATURA

1. Adam, F. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. Socialni kapital v Sloveniji. Ljubljana: Založba Sophia.
2. Brečko, D. (2003). Hladna vojna znanja? Andragoška spoznanja 2/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
3. Černetič, M. (2002). Znanje in informacijska družba. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
4. Černetič, M.; Hanc, B. (2003). Slovenija in EU – programi in skladi za pridobivanje znanja. Organizacija 5/2003. Kranj: Moderna organizacija.
5. Dovžan, H. (2003). Izobraževanje v učeči se organizaciji. Andragoška spoznanja 1/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
6. Eljon, M. et al. (2002). Spletna izobraževalna televizija. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
7. Erčulj, J.; Roncelli Vaupot, S. (1996). Tudi učiteljem je treba pomagati. Vzgoja in izobraževanje 2/96. Zavod RS za šolstvo.
8. Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
9. Jarvis, P. (2003). Učenje iz izkušenj. Andragoška spoznanja 2/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
10. Kordeš, U. (2004). Konstruktivistična epistemologija – stališče udeleženi. Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
11. Koren, A. (1999). Ravnatelj med osamo in sodelovanjem. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
12. Kranjc, A. (2003). Od e-izobraževanja k m-izobraževanju. Andragoška spoznanja 1/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
13. Lesar, I. (2003). Vloga posameznikovega samorazumevanja pri uresničevanju vseživljenjskosti izobraževanja. Andragoška spoznanja 2/2002. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
14. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
15. Mayer, J. (2002). Od organizacije, ki dela, prek organizacije, ki se uči, do organizacije, ki ustvarja. Organizacija 9/2002. Moderna organizacija.
16. Močnik, B.; Rugelj, J. (2002). Izobraževanje "potujočih" poklicnih skupin. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
17. Muc, M.B. (2003). Upravljanje znanja v organizacijah. Andragoška spoznanja 2/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
18. Peček, P. (2000). Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
19. Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
20. Pušnik, M. (2002). Modeli spodbudnega vzgojno-učnega okolja. Vzgoja in izobraževanje 1/2002. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
21. Rajkovič, V. et al. (2002). Upravljanje z znanjem in uporaba informacijskih tehnologij. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
22. Rutar Ilc, Z. (2005). Pasti in potenciali sprememb. Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

23. Šček Prebil, T. (2003). Kultura izobraževalne organizacije in njene vrednote. MSc delo. Koper: Fakulteta za management.
24. Šček Prebil, T. (2002). Podjetništvo. Ljubljana: Srednja agroživilska šola.
25. Špoljar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno- izobraževalni praksi. Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
26. Tomić, A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
27. Zupan, N.; Leskovar, R. (2002). Teoretično in uporabno znanje informatike ob vstopu na fakulteto. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
28. Žakelj, A. (2005). Od opazovanja do znanja. Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vseživljenjsko učenje

Pregledni znanstveni članek

UDK 374

DESKRIPTORJI: vseživljenjsko učenje, večrazsežnostno učenje, vrednote, zaposljivost, socialna kohezija

POVZETEK – Vseživljenjsko učenje je v današnjem času neizogibno, saj znanje, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo kasneje. Hkrati je potrebno predefinicirati naš koncept učenja. Učenja ne smemo razumeti zgolj kot opremljanje človeka z znanjem in sposobnostmi za njegov poklic. Potrebne so tudi vrednote. Človek mora znati dajati znanju vrednost in ga uporabljati v dobrobit sebe in drugih. Na to nas opozarjajo naše negativne izkušnje v preteklem in v sedanjem življenju (vojne, terorizem, onesnaženost okolja, sposobnost samouničenja). Bistveno je, da izobraževanje vključuje poleg učiti se, da bi vedeli, in učiti se, da bi znali delati, tudi učiti se, da bi znali živeti drug z drugim, učiti se biti in učiti se učiti in imeti pozitiven odnos do učenja. Le tako lahko dosegamo cilje, kot so aktivno državljanstvo, zaposljivost in socialna povezanost, ki skupno omogočajo pravičnejše in dostojansveno življenje za vse, hkrati pa dinamično gospodarsko rast.

Author review

UDC 374

DESCRIPTORs: life-long learning, multi-dimensional learning, values, employability, social cohesion

ABSTRACT – In modern times, life-long learning is unavoidable because the knowledge we acquire during our initial education does not suffice for all the changes occurring later on in life. With life-long learning we have to redefine our learning concepts. Learning should not be understood only as equipping a person with knowledge and skills for performing a job. One should also take into account the issue of values so that we can appreciate knowledge and use it for the benefit of oneself and for others. Our negative experiences in the past and in the present tell us that we have not been very successful (wars, terrorism, environmental pollution, ability of self-destruction), therefore it is essential that beside learning in order to know and to be able to work, education should enable us to be able to live with one another, to be, to learn how to learn, and to develop a positive attitude towards learning. Only in this way can the goals such as active citizenship, employability and social cohesion be achieved. With these goals we can ensure a just and dignified life for all as well as dynamic economic growth.

1. Uvod

V zadnjih letih vse pogosteje slišimo besedne zveze, kot so vseživljenjsko učenje, vseživljenjsko izobraževanje ali permanentno izobraževanje. Ker me je zanimalo, zakaj je ideja vseživljenjskega učenja tako pomembna in kaj narediti za to, da se realizira, sem se odločila, da se bom temeljiteje ukvarjala s to tematiko.

Ko sem pričela z delom, je bilo moje prvo opažanje, da je večina knjig, dokumentov in člankov o vseživljenjskem učenju novejših letnic, s čimer se je potrdilo moje predvidevanje, da je ideja učenja skozi vse življenje tista ideja, ki je zlasti od konca prejšnjega tisočletja pa dalje nujno potrebna, da jo ljudje in

oblikovalci izobraževalnih politik ozavestijo, saj le vseživljenjsko učenje predstavlja orodje, s katerim lahko današnji človek odgovori na razvojne, tržne in socialne izzive nove dobe in si izbori svoj prostor pod soncem.

Zakaj pa se je sploh pojavila potreba po takšnem poudarjanju vseživljenjskega učenja?

Eden izmed razlogov je zagotovo ta, ki sem ga že omenila, torej, da je človek, ki se uči vse življenje, sposoben odgovoriti na hitro spreminjajoči se svet, saj znanje, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo kasneje.

Drugi razlog pa so naše negativne izkušnje s tem, kaj je človek z znanjem, ki ga ima, sposoben narediti. Vseživljenjsko učenje, kot ga vidi Mednarodna komisija, ki je pripravila poročilo o tem, kakšno naj bi bilo izobraževanje v 21. stoletju, ni zgolj samo "opremiti" človeka z znanjem in sposobnostmi, da bo lahko opravljal svoj poklic. Potrebne so tudi vrednote, da bo pridobljeno znanje znal ovrednotiti, zakaj je dobro in zakaj je lahko tudi slabo ali škodljivo, in da ga bo znal uporabiti v dobrobit sebe in drugih.

Vseživljenjsko učenje, ki naj bi temeljilo na štirih stebrih (učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti, in učiti se biti), omogoča doseganje treh ciljev, ki jih poudarja Memorandum o vseživljenjskem učenju: aktivno državljanstvo, zaposljivost in socialna povezanost, kar posledično omogoča pravičnejše in dostojanstveno življenje za vse, hkrati pa dinamično gospodarsko rast.

V članku se tako ukvarjam tudi z vprašanjem vrednot v današnjem "postmodernem" obdobju, ko ne obstaja vera le v eno resnico, pa tudi ne v en, edino pravi vrednostni sistem. Kako naj bi torej danes potekal prenos vrednot oziroma kako naj bi potekala vzgoja? Katere so tiste temeljne vrednote, ki jih priznavajo vsi oziroma so se izkazale za najboljše, kar so proizvedli različni vrednostni sistemi in h katerim naj bi stremel današnji človek?

V nadaljevanju ponujam odgovor na vprašanje današnjega kompleksnega, hitro spreminjajočega se sveta, ki potrebuje ravnovesje med hitrim razvojem znanja in spoznanjem o človeškosti človeka, ki je konec koncev dotakljiv, enkratni in smrten. To je vseživljenjsko učenje, ki pa mora slediti določenim principom, če želimo boljši (v smislu pravičnejšega, enakopravnega, prijaznejšega za vse) svet.

Glavna značilnost 20. stoletja je bil izredni tehnološki in znanstveni napredek na vseh področjih, ki pa kljub vsemu ni pripeljal do boljšega ravnovesja med človeškimi bitji in naravo ali do večje harmonije v medčloveških odnosih. Vse večje so neenakosti med bogatimi in revnimi, med sposobnimi in nesposobnimi, med domačini in priseljenci, med ljudmi različne rase, naroda, vere, vse večja je onesnaženost okolja (problem pitne vode, čistega zraka, ogrevanje ozračja, pretirano izkoriščanje naravnih bogastev), posledica tega pa so brezposelnost, revščina, pretirana tekmovalnost, terorizem, vojne, napetosti, manjša kvaliteta življenja...

Obdaja nas občutek, kakor da se ob napredku znanosti namesto razsvetljevanja dogaja mrk uma. Očitno je, da razvoj znanja ni dovolj za boljši svet. Potrebne so tudi vrednote, da bi človek znal v svojo korist in korist drugih uporabiti znanje za boljši in pravičnejši svet. Vendar katere in čigave naj bodo te vrednote ali kdo izbira katere vrednote so tiste "ta prave", h katerim naj bi stremel sodobni človek?

Sodobno obdobje razvoja duha lahko označimo s pojmom postmoderne, ki "označuje ukinjanje vere v eno resnico na področju znanosti in filozofije, v eno zveličavno religijo na področju verovanja, v enotne estetske kriterije na področju umetnosti in v enotno, vsebinsko jasno opredeljene vrednote na področju morale. Ko se tej duhovni usmeritvi priključi še pravni vidik temeljnih človekovih pravic (pravica do lastnega prepričanja, veroizpovedi, življenjskega sloga itn.), se zamaje klasična moderna pedagoška paradigma vzgoje kot prenašalke tradicionalnih poenotnih resnic in vrednot (tako imenovana kulturnotransmisijska paradigma vzgoje)" (Kroflič, 2001, str. 33). V nasprotju z današnjim obdobjem postmoderne je razsvetljenska pedagogika (Platon, Kant, Nietzsche) obravnavala vzgojo kot prevzgojo, kot kreacijo človeka oziroma človečnost, kot prevzgojo za Dobro, ki ga z rojstvom človek še ne prinese na svet. Vzgoja tako pomeni kreacijo človekove druge/nove narave. Tako pojmovanje pa vzgojo zreducira na dejavnost, ki izhaja iz vnaprej znanega seznama vrednot, ki jih je treba le še interiorizirati (Hribar, 2000, str. 43-47).

Teorija druge polovice 20. stoletja, ki rezultira v konceptu človekovih pravic in opredelitvah svetovnega etosa, pa radikalno zavrne takšen pogled na človeka, hkrati pa zahteva drugačno pojmovanje vzgoje. "Vsak človek je že ob rojstvu bitje z določenimi pravicami, ima status osebe, ki jo je prepovedano zlorabljati tako v fizičnem kot v ideološkem smislu. Upoštevati moramo njegove posebne psihološke potrebe, da bo lahko optimalno razvijal svoje osebne potencialne /.../, nikakor pa ga nismo upravičeni pojmovati kot "še-ne-človeka", že v začetku potrebnega prevzgoje "divje narave" v "kultivirano bitje". (Kroflič, 2001, str. 33)

Zato se je potrebno vrniti k človeku kot človeku. "K človeku kot končnemu, smrtnemu in zato zgolj enkratnemu, obenem pa zelo ranljivemu bitju. Šele na ozadju človekove smrtnosti v vsej luči zasije svetloba življenja, tisto čemur pravimo svetost življenja. In dobi svoj pomen posvečenost mrtvih." (Hribar, 2000, str. 46) O tem pripovedujejo vsa svetovna verstva. Vsa se zavedajo človekovega dostojanstva, ki pa ne izvira iz nečesa čezčloveškega ali nadčloveškega, temveč iz človeka kot smrtnega in ranljivega bitja. "Ravno zaradi tega, ker je človek dotakljiv in ranljiv, mora biti normiran kot nedotakljiv." (Wetz, cit. po Hribar, 2000, str. 47) Vse velike religije poznajo zlato pravilo: "Česar sam ne želiš, tega ne delaj drugim!" ali pozitivno povedano: "Tako torej vse, kar hočete, da bi ljudje storili vam, tudi vi storite njim!". Iz zlatega pravila so izpeljane štiri neizpodbitne smernice ali vrednote svetovnega etosa:

1. "Spoštuj življenje!" ali "Ne ubijaj!";
2. "Ravnaj pravično in pošteno!" ali "Ne kradi!";

3. "Ravnaj in govori resnicoljubno!" ali "Ne laži!",
4. "Spoštujte in ljubite se med seboj!" ali "Ne nečistuj!".

O teh vrednotah so se sporazumeli v okviru Projekta svetovnega etosa, ki ga od leta 1990 v sklopu UNESCO vodi teolog Hans Kueng. Te vrednote niso nekaj novega, kajti nahajajo se "v že tisočletja starih velikih verskih in filozofskih tradicijah človeka" (Revija 2000, 2004, str. 46). Projekt svetovnega etosa zahteva alianso verujočih in neverujočih za nov, skupen temeljni etos.

Če se vrnemo na to, da za današnji duh časa, ko ni enotnih meril na področju znanosti, vere... pa tudi konec koncev morale ne, ne moremo gledati na vzgojo več kot na prenašalko tradicionalnih vrednot, ampak kot "podporo razvoju človekovih osebnostnih potencialov, s pomočjo katerih si bo sam oblikoval svoj pogled na svet in vrednotni sistem" (Kroftlič, 2001, str. 34) ali "kot razvoj tistih osebnostnih lastnosti, ki omogočajo oblikovanje avtonomne, kritične in odgovorne osebnosti".

Če pa že vztrajamo na vzgoji kot prenosu vrednot, saj "otroci v šoli morajo biti deležni vodila, ki jih vrednotno orientira" (Šebart, 2000, str. 75), pa je treba v današnji pluralni družbi, ki je mozaik različnih kultur, tradicij, prepričanj, vzgojo nasloniti na čim širši konsenz o skupnih vrednotah. Dogovor o teh skupnih temeljnih vrednotah, ki veljajo ne glede na različne politične in vrednotne sisteme, je že dosežen in zapisan v dokumentih, kot so Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah, Resolucija o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja, kjer so kot "skupna evropska dediščina političnih, kulturnih in moralnih vrednot, v katerih je utemeljena civilizirana družba, navedene naslednje: človekove pravice, pluralna demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država" (Bela knjiga, 1995, str. 13-14). "S privzetjem in vpisom vrednot v deklaracijo se je želelo obvarovati pred tem, da bi katerikoli vrednotni sistem v javnem šolstvu poskusil uveljaviti svoje vrednote kot univerzalne." (Šebart, 2000, str. 76)

2. Učenje skozi vse življenje in večrazsežnostno učenje

Zakaj potreba po poudarjanju vseživljenjskega učenja? S prehodom v tretje tisočletje smo se ljudje ozrli nazaj in se zamislili nad številnimi razočaranji, ki smo jih doživeli v preteklosti. Kljub eksponentnemu napredku znanja nam je večkrat zmanjkalo "nekaj", da bi to znanje uporabili v svojo korist. Izkazalo se je, da so bila prevečkrat nova odkritja in izumi uporabljena v nasprotju z zdravo pametjo in da je bilo narejeno veliko škode, mnogokrat tudi nepopravljive. Drugi razlog, ki ga poudarja Memorandum o vseživljenjskem učenju, pa je "zaskrbljenost za izboljšanje zaposljivosti in prilagodljivosti državljanov ob soočanju z visokimi stopnjami strukturne brezposelnosti, ki je najhuje prizadela tiste, ki so bili najmanj usposobljeni" (2000, str. 8).

Da bi bili ljudje sposobni slediti hitrim spremembam današnjega sveta (sprejemati znanje, vednost) in živeti v skladu s temeljnimi vrednotami, ki jim omogočajo kolikor toliko dostojanstveno življenje, do katerega imajo pravico, se kot odgovor ponuja vseživljenjsko učenje, kot ga vidi Mednarodna komisija v svojem poročilu za Unesco z naslovom *Učenje: skriti zaklad*.

Vzgoja in izobraževanje sicer ni "čudežno zdravilo ali pa skrivnostna formula, ki odpira vrata v svet, v katerem bodo uresničeni vsi ideali. Obravnava ju kot eno glavnih in dosegljivih poti, ki vodijo h globljim in skladnejšim oblikam človeškega razvoja in s tem k zmanjševanju in preprečevanju revščine, izključevanja, zatiranja in vojn" (Delors, 1996, str. 13).

Kaj je vseživljenjsko učenje? Unesco definira učenje kot:

"vsako spremembo v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati rasti organizma ali razvoju dedno zasnovanih vedenjskih vzorcev" (UNESCO/ISCED 1993).

Če definiciji dodamo še pridevnik vseživljenjsko, potem razumemo, da gre za učenje, ki poteka vse življenje, od zibelke do groba.

Izraz vseživljenjsko učenje pa je kljub vsemu še vedno nekoliko preozek, saj je vezan le na čas (vse življenje). Tako v mnogih dokumentih, kot je na primer Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000, str. 4), omenjajo še eno sestavljanko: večrazsežnostno učenje. To je učenje, ki zajema

- različne strani človekove osebnosti (emocionalno, intelektualno, socialno),
- različne vsebine (npr. človek se lahko uči plesa, tujih jezikov, računalniško opismenjevanje, retorike ipd.),
- različne oblike učenja (formalno, neformalno, informalno).
- poteka z različnim namenom (osebni, poklicni namen).

Doslej je prevladovalo formalno učenje, ki je veljalo kot edino "pravo, resnično" učenje. Vendar se je izkazalo (in se še kaže), da formalno izobraževanje ne more zadostiti vsem potrebam sodobnega življenja, predvsem zaradi svoje togosti in prepočasne prilagodljivosti družbenim potrebam. Kot primer navajam informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ki je zelo počasi vdiral v naš šolski sistem (celo v visokošolski – ki naj bi bil "center znanja in razvoja"). Ljudje so znali delati z računalnikom veliko prej, preden se je ta uveljavil v šolah.

To so tudi razlogi, da v zadnjem času vse bolj poudarjamo pomembnost in učinkovitost neformalnega in informalnega izobraževanja ter načine, kako bi jih vse bolj upoštevali in priznavali kot ustrezne kvalifikacije. Današnji oziroma bolj prihodnji trend ne bo v monopolu formalnega učenja, temveč v komplementarnosti vseh treh oblik. To dejstvo je treba sprejeti in se po končanem formalnem učenju ali vzporedno z njim udeleževati tudi neformalnega in formalnega učenja, saj predstavljata dobršen del vira znanja.

Ali kot lahko beremo v poročilu Učenje: skriti zaklad: "Ob koncu formalnega izobraževanja pridobljeno spričevalo je še vedno in preveč pogosto edina pot za pridobitev zahtevnejše zaposlitve, in mladi brez spričeval in brez priznane usposobljenosti tega ne občutijo le kot osebni neuspeh, temveč so tudi največkrat trajno zapostavljeni na tržišču dela. Zato je zelo pomembno, da bi podjetja, pa tudi formalni izobraževalni sistemi vključno z univerzami omogočili priznavanje pridobljenih sposobnosti, še zlasti tistih, ki so bile pridobljene v poklicnem življenju." (Delors, 1996, str. 130)

2.1. Kakšno naj bo vseživljenjsko učenje ali na katerih temeljih naj sloni?

Če smo že uvodoma omenili, da je dvajseto stoletje kljub hitremu napredku znanosti in tehnologije prineslo veliko razočaranj, saj so na svetu še zmeraj revščina, vojne, brezposelnost, napetosti med različnimi narodi in religijami, pretirana tekmovalnost, ekološka neosveščenost... se je treba vprašati, *kakšno naj bi bilo učenje, da bi poleg znanja ljudje znali živeti v skladu s temeljnimi vrednotami, da bi znali živeti skupaj, da bi pokazali odgovornost in solidarnost do ljudi in narave, da bi se znali obraniti občutka odtujenosti, ki ga povzroča vpliv medijev in današnja narava dela, ter da bi kritično premislili, kakšen vpliv ima vsako njihovo dejanje na njih same in druge?*

"Ob številnih in raznovrstnih izzivih prihodnosti se vzgoja in izobraževanje kaže kot nepogrešljiva dobrina, ki bo človeštvu pomagala pri prizadevanjih za mir, svobodo in socialno pravičnost." (Delors, 1996, str. 13)

Če želimo boljši in pravičnejši svet, ni dovolj znanje in sposobnost opravljanja poklica, ampak je enako pomembna sposobnost, da bi znali živeti drug z drugim, in sposobnost, da bi znali biti, kar pomeni, da pridobljeno znanje in spretnosti znamo uporabiti premišljeno v dobrobit sebe in drugih. V nadaljevanju bom predstavila vse štiri stebre učenja, kot jih vidi komisija, ki je pripravila poročilo o učenju za 21. stoletje, pri čemer bi želela poudariti, da so vsi stebri v enakovrednem odnosu in je zato nujno, da v vseh delih vzgoje in izobraževanja razvijamo vse štiri.

2.1.1. Učiti se, da bi vedeli

To vrsto učenja, ki je bolj kot na pridobivanju pregledno urejenih in v zakonitosti povezanih informacij namenjena obvladovanju orodij znanja, lahko razumemo hkrati kot sredstvo in kot smoter človekovega življenja. Znanje kot sredstvo omogoča posamezniku razumeti svet, ki ga obdaja, za razvoj poklicnih sposobnosti in za sporazumevanje z drugimi. Znanje kot smoter pa je utemeljeno v zadovoljstvu, ki izvira iz razumevanja, poznavanja in odkrivanja. "Razširitev znanj spodbuja intelektualno radovednost, kritično mišljenje in omogoča osmišljevanje stvarnosti s pridobljeno sposobnostjo kritične presoje." (Delors, 1996, str. 78-79)

Hkrati je treba poudariti, da je ob hitrih spremembah, ki jih prinašajo znanstveni napredek in nove oblike gospodarske in družbene dejavnosti, potrebno povezovanje dovolj široke splošne razgledanosti kakor poglobljenega študija posa-

meznih predmetov. Zaradi neskončne količine znanja je mnenje, da je možno biti vsestranski poznavalec vsega, iluzija. Danes je mogoče biti splošno razgledan bolj "površno" in poglobljeno seznanjen le iz posameznim predmetov (pa še tu ne v celoti). Vendar bolj kot kapaciteta našega spomina (ki pa je tudi ne smemo zanemarjati) je vrednejše imeti spretnosti, kako do znanja priti, če ga potrebujemo.

2.1.2. Učiti se, da bi znali delati

Pomeni usposabljanje za poklic in spodbujanje razvoja sposobnosti za ravnanje v nepredvidljivih razmerah. Učiti se, da bi znali delati, nima več istega pomena, kot ga je imela priprava posameznika na jasno opredeljene praktične naloge za določeno proizvodnjo. Na učenje ne moremo več gledati kot "na preprosto prenašanje bolj ali manj rutinskih praks, čeprav te še vedno ohranjajo svojo izobraževalno vrednost, ki ni zanemarljiva" (Delors, 1996, str. 81). Fizične naloge se vse bolj nadomeščajo z intelektualnimi, saj stroji postajajo vse bolj "inteligentni".

Potrebno pa je tudi poudariti, da bo veliko ljudi čez deset let opravljal dela, ki danes niti ne obstajajo. Kako v tem primeru ustrezno usposobiti ljudi za dela prihodnosti, ko njihov razvoj ni povsem predvidljiv? To je tudi eden izmed razlogov, zakaj ima znanje, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, kratek rok uporabe in ga je treba vse življenje obnavljati.

Ker pa se v življenju pogosto znajdemo v situacijah, ki ne tečejo po ustaljeni rutini, je potrebna tudi spretnost, kako v takih situacijah reagirati. Učiteljevo delo je zagotovo eno takih področij, ki zahteva od učitelja spretnost hitrega reagiranja v nepredvidljivi, novi situaciji.

2.1.3. Učiti se, da bi znali živeti drug z drugim

Zgodovina človeštva je od nekdaj polna spopadov, toda novi dejavniki tveganje še poglobljajo, predvsem izredna zmožnost samouničenja, ki jo je človeštvo ustvarilo v 20. stoletju (jedrsko, biološko, kemično orožje). Kakšna naj bi bila vzgojno-izobraževalna dejavnost, da bi razvijali spoštovanje drugih, njihovih kultur in duhovnih vrednot, kar bi omogočilo, da bi se sporom izognili ali da bi jih reševali po mirni poti? Komisija predlaga, da ni dovolj, če organiziramo stik ali sporazumevanje med pripadniki različnih skupin. Saj "če različne skupine med seboj tekmujejo ali njihov položaj v skupnem prostoru ni enakovreden, lahko tak stik privede do ravno nasprotnega učinka, ki še podžiga pritajene napetosti in se zlahka sprevrže v spopad. Ko pa se tak stik vzpostavlja na enakopraven način in ko obstajajo skupni cilji in nameni, tedaj predsodki in pritajene sovražnosti počasi pojemajo in prepustijo prostor bolj sproščenemu sodelovanju, celo prijateljstvu" (Delors, 1996, str. 84-85).

Evropske družbe se spreminjajo v interkulturne mozaike, zato je nujno potrebno, da znamo živeti z drugimi in spoštujemo ter sprejemamo različnost drugih ter ne povečujemo svoje pripadnostne skupine. Ta steber je danes še kako pomemben glede na to, da je v Evropski uniji omogočen prost pretok ljudi, idej in blaga. Vse

oblike učenja in izobraževanja morajo podpirati idejo, da smo ljudje enaki ne glede na našo nacionalno, versko, rasno... pripadnost. Med nami so sicer prisotne razlike v določenih tradicijah in običajih, kar pa ne pomeni, da je skupina, ki ji mi pripadamo, več vredna.

2.1.4. Učiti se biti

Velik gospodarski napredek v drugi polovici 20. stoletja je bil dosežen zaradi sposobnosti človeka, da nadzira in upravlja svoje okolje v skladu s svojimi potrebami, kar sta omogočila predvsem znanost in izobraževanje, ki sta glavni gonilni sili gospodarskega napredka. Vendar zaradi napredka plačujeta svoj davek človek in okolje (neenakost med državami, vse bolj onesnaženo okolje – onesnažen zrak, pomanjkanje pitne vode, uničevanje gozdnih površin, oceani se spreminjajo v smetišča, učinek tople grede, zmanjšanje števila delovnih mest z vpeljevanjem umetne inteligence in s tem povečevanje brezposelnosti...). Zato učenje ne moremo opredeljevati zgolj z gospodarskega napredka, temveč s širših vidikov človekovega razvoja. Potrebno je usposobiti človeštvo za obvladovanje lastnega razvoja. Razvoj mora temeljiti na odgovorni udeležbi posameznikov in skupnosti. Zato mora biti vsak posameznik deležen osnovnega izobraževanja, ki mu bo zagotovil znanje za svobodno oblikovanje svojega življenja in za prispevek k razvoju družbe. Naloga izobraževanja ne more biti le oskrbovanje gospodarstva z usposobljenimi delavci; človeška bitja niso sredstvo vzgoje, temveč njegov smoter (Delors, 1996, str. 61-73).

Izobraževanje mora tako "prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika – k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam. Vsem človeškim bitjem mora biti omogočen razvoj neodvisnega, kritičnega mišljenja in oblikovanje lastne presoje, da bi se lahko vsak sam odločal v različnih življenjskih okoliščinah" (Delors, 1996, str. 86).

Že predgovor k poročilu Učiti se biti, ki ga je Edgar Faure napisal leta 1972 za Unesco, je izrazil bojazen, da bo svet zaradi tehničnih sprememb razčlovečen. Tako je eno njegovih bistvenih sporočil, da morata vzgoja in izobraževanje omogočiti vsakemu človeku, da "sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svoje odgovornosti" (Delors, 1996, str. 86).

Tem štirim stebrom pa bi dodala še petega, ki se mi zdi zelo pomemben, če želimo, da se bodo ljudje želeli/hoteli učiti.

2.1.5. Učiti se učiti in imeti pozitiven odnos do učenja

Alvin Toffler pravi: "Analfabet prihodnosti ne bo tisti, ki ne bo znal brati, temveč tisti, ki se ne bo znal učiti" (cit. po Jelenc, 1998, str. 45).

Nekateri ta vidik učenja zanemarjajo, saj menijo, da vedenje o tem, kako poteka sam proces učenja, ni toliko pomemben za kakovost učenja. Vendar mnogi psihologi (Pučko, Marentič-Požarnik) opozarjajo na tako imenovano *metaučenje* – gre za razmišljanje, analizo, nadziranje lastnega procesa učenja. Če posameznik raz-

mišlja o lastnem učenju, ga lahko spremeni in izboljša. Posledica tega pa je boljša kvaliteta (lahko tudi kvantiteta) naučenega in z njo povezanimi uspehi, kar povečuje posameznikovo motivacijo za nadaljnje učenje. Posameznikova motivacija je namreč ključna za uspešno uveljavljanje ideje vseživljenjskega učenja. Učiti se učiti je generična spretnost, ki naj bi jo imel vsak.

Tudi v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000, str. 7) lahko beremo o pomenu motivacije za učenje: "Ljudje bodo načrtovali skladne učne dejavnosti skozi svoje življenje le, če se bodo hoteli učiti. Z učenjem ne bodo hoteli nadaljevati, če bodo njihove izkušnje z učenjem v zgodnejšem obdobju neuspešne ali osebno negativne ali če primerne učne priložnosti ne bodo praktično dosegljive glede na časovno usklajenost, hitrost, lokacijo in preskrbljenost. /.../ Posameznikova motivacija za učenje in raznovrstnost učnih priložnosti je ključna za uspešno uveljavljanje vseživljenjskega učenja."

Veselje do vednosti ali radovednost je tisto izhodišče, ki je nujni pogoj, če želimo idejo vseživljenjskega učenja realizirati. Zato je potrebno razmišljati o tem, kaj šola že v začetnem izobraževanju naredi za motivacijo za učenje. Jo spodbuja ali jo ugaša...

2.2. Cilji vseživljenjskega učenja

Vseživljenjsko učenje poleg tega, da je odgovor na spreminjajoči se svet in nam omogoča, da kolikor toliko sledimo spremembam, ki nas obdajajo, in da ne nazadujemo tako v osebnem kot poklicnem smislu ter da živimo človeku dostojno življenje, bi izpostavila še tri pomembne cilje vseživljenjskega učenja, ki jih še posebej poudarja Memorandum o vseživljenjskem učenju. To so: aktivno državljanstvo, socialna povezanost in zaposljivost.

Aktivno državljanstvo se osredotoča na to, koliko in kako ljudje sodelujejo v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja ter na priložnosti in tveganja, s katerimi se soočajo. Če strnemo, gre za sposobnost posameznika, da vzame življenje v svoje roke. Aktivno državljanstvo ne pomeni le, da človek od časa do časa sodeluje na volitvah ali v političnem življenju. "Aktiven državljan je človek, ki lahko sodeluje kjerkoli: v kulturi, gospodarstvu, pri varstvu okolja, v raziskavah, na delu; to je človek, ki ima svoje mnenje, zna nastopati, argumentirati, si želi stvari spreminjati, hkrati pa je demokratičen in strpen." (Senčar, 2001b, str. 3)

Naloga izobraževalnega sistema je, da neposredno ali posredno pripravi vsakogar na to družbeno vlogo. Vsak član skupnosti mora sprejeti osebno odgovornost do drugih. Šole morajo pripravljati ljudi na to vlogo tako, da jih poučijo o njihovih pravicah in dolžnostih, da razvijajo njihove socialne sposobnosti in da jih spodbujajo k skupinskemu delu. Šole morajo tudi same postati vzor demokratične prakse (skupno snovanje pravilnikov, ustanavljanje parlamentov učencev, igranje vlog, vaje za nenasilno reševanje sporov.) (Delors, 1996, str. 55-56).

Zaposljivost je sposobnost zagotoviti si in obdržati zaposlitev. Da je človek zaposljiv, mora imeti znanje in spretnosti, ki jih določeno delovno mesto zahteva. Ker pa znanost in stroke napredujejo in ker so vedno znova potrebne tudi nove sposobnosti, mora biti tudi učljiv in imeti pozitiven odnos do sprejemanja novosti.

Veliko današnjih osemnajstletnikov bo do leta 2010 opravljalo službe, ki danes še ne obstajajo (Motivating Students for Lifelong Learning, 2000, str. 11). Zato bo pojem kvalifikacije v tradicionalnem pomenu te besede ("da ima nekdo ustrezne kvalifikacije za opravljanje določenega dela") morala zamenjati zamisel "razvijajoče se prilagodljivosti". To je še kako pomembno zaradi dejstva, da se evropsko prebivalstvo stara. Ker bo delež aktivnih mladih manjši, bo nujno potrebno, da se bodo ljudje vseh starosti (odrasli, starejši, pa tudi upokojenci) identificirali z idejo, da se vse življenje učijo, in bodo morali opustiti idejo tako imenovane dokončno oblikovne osebnosti (fixed personalities), ki je prevladovala do zdaj. Vse to je potrebno, če želimo, da bo Evropa v desetih letih postala zgled vsemu svetu, da bo razvila najbolj tekmovalno, dinamično, na znanju temelječo ekonomijo in hkrati utrdila družbeno povezanost (Memorandum, 2000, str. 5).

Treba je podariti, da se v ozadju vseživljenjskega izobraževanja ne skrivajo le ekonomski razlogi (da bodo podjetja imela vedno in dovolj usposobljenih ljudi, ki bodo ustvarjali kapital), temveč je namen vseživljenjskega učenja tudi osebni razvoj posameznika, da bo v času globalizacije ter številnih informacij in sprememb znal ohranjati svojo identiteto, da si bo znal sam krojiti svojo usodo, postavljati cilje, ki jih bo želel doseči, da bo ohranjal človeško držo (učiti se biti).

Tretji cilj vseživljenjskega učenja je socialna povezanost.

Povezanost vsake družbe izhaja iz skupnih dejavnosti in ciljev, pa tudi iz skupnih vrednot. Naloga vzgoje in izobraževanja je "stkatati med posamezniki družbene vezi, ki izhajajo iz skupnih virov" (Delors, 1996, str. 47). Danes so socialne vezi krhke zaradi večanja neenakosti med bogatimi in revnimi, med bolj in manj sposobnimi, med domačini in priseljenci, med zaposlenimi in brezposelnimi, med različnimi rasami, narodi, verami in podobno. Kaj lahko na tem področju naredimo?

Pomembno je, da šolski sistemi že sami ne bi vodili v izključevanje. Načelo tekmovalnosti, ki spodbuja intelektualni razvoj, se lahko sprevrže in pripelje do neprimerne selekcije glede na učne uspehe. Šolski uspeh se zaradi tega zdi nepopravljiv in pogosto povzroči socialno izobčenje. Sledi nezaposljivost, izključenost iz sveta dela. Šolski neuspeh, ki poraja izključevanje, pogosto spodbudi določene oblike nasilja in odklone, ki trgajo družbeno tkivo. Zato so prizadevanja za preprečevanje šolskega neuspeha družbeno nujna. Truditi se moramo za to, da bi v šolske sisteme vključili ali ponovno pritegnili vse, ki so se od njih oddaljili ali odvrnili zaradi neprilagojenosti pouka njihovim potrebam.

Šolski neuspeh ima uničujoče posledice za moralni, človeški in družbeni ravni; zelo pogosto je vzrok za tako ali drugačno obliko izključevanja, ki zaznamuje žrtve za vse življenje, zato je treba zmanjšati osip ali ga preprečiti, potrebni pa so tudi

ukrepi za vnovično vključevanje v šolski sistem (Delors, 1996, str. 128-130) ali kot poudarja Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000, str. 10): "Tistim, ki iz katerega koli razloga še niso dosegli praga ustreznih temeljnih spretnosti, morajo biti nenehno ponujene možnosti, da to store, ne glede na to, kako pogosto jim to ni uspelo ali kako pogosto niso izkoristili tega, kar jim je bilo ponujeno."

Poleg tega je tudi potrebno, da drugačnost in pripadnost različnim skupinam dojamemo kot bogastvo Evrope in sveta. Najboljša je sočasnost dveh načel: načelo abstraktnega univerzalizma, kar pomeni, da iščemo in sprejemamo skupne, univerzalne vrednote in načelo relativizma, kar pomeni, da imamo pravico do drugačnosti in da to pravico dopuščamo tudi drugačnim od nas (Delors, 1996, str. 50-54).

Že uvodni del Memoranduma o vseživljenjskem učenju (2000, str. 6) nas opozarja, da "...izobraževanje in usposabljanje ne pomagata vzdrževati samo ekonomske kompetitivnosti in zaposljivosti skozi vse življenje, temveč, da je to tudi najboljši način boja proti socialni izključenosti. To pa pomeni, da morata poučevanje in učenje postaviti učence in njihove potrebe v središče svoje pozornosti."

Vsi trije cilji vseživljenjskega učenja, ki jih poudarja Memorandum, pa so v medsebojni odvisnosti: socialna povezanost omogoča zaposljivost in aktivno državljanstvo in obratno, socialna izključenost povzroča nezaposljivost in tudi neaktivnega državljana. Na podlagi navedenega sklepam, da je treba začeti pri socialni povezanosti, pri čemer ima izredno veliko vlogo šola, ki lahko bodisi povzroča ali nadaljuje socialno izključenost ali pa doprinese k ojačanju socialnih vezi, s tem da postavi učence, njihove potrebe in interese v svoje središče.

Začetno izobraževanje je tisto, ki postavlja temelje vseživljenjskemu učenju, je tista šola, ki pripravlja učenca, da se bo učil vse življenje. Zato je obvezno, da že začetno izobraževanje ne samo poučuje, da bi vedeli in poučuje, da bi znali delati, temveč tudi (ali še zlasti) poučuje, da bi znali živeti drug z drugim, poučuje, da bi znali biti, in poučuje, da bi se znali učiti in ohranjati zanimanje za vednost vse življenje. Le tako lahko upamo v boljši in pravičnejši svet, v utopijo, ki jo nujno potrebujemo.

3. Sklep

Učenje skozi vse življenje ali vseživljenjsko učenje ni nekaj povsem novega, saj se vendar spomnimo besed, kot so na primer "ga bo že življenje izučilo" ali "življenje je najboljša šola", vendar v teh primerih gre bolj za učenje skozi izkušnje, ki pa je za današnji čas hitrih sprememb neustrezno, ker je prepočasno. Vseživljenjsko učenje dobiva nov obraz, saj ne pomeni zgolj čakati na učne priložnosti, temveč jih tudi ustvarjati.

Hkrati pa vseživljenjsko učenje poleg pomena pridobivanja vedno novega znanja in sposobnosti prilagajanja spremembam pomeni tudi učenje, da bi znali

spoštovati druge in drugačne, ki imajo drugačna prepričanja ali življenjski slog kot mi (da bi drugačnost jemali kot kulturno bogastvo in možnost, da se lahko tudi od drugih kultur lahko naučimo marsikaj, kaj boljšega, česar naša kultura nima), in učenje ohranjanja in razvijanja naše biti, neodvisno od številnih informacij, reklam, ki jih posredujejo mediji in narava dela, s katero se vse težje identificiramo.

Poleg znanja tako moramo razvijati kritično mišljenje in z njo povezano odgovornostjo za naša ravnanja. Izkušnje so nas namreč naučile, da ni dovolj znanje, temveč da je treba "posebno pozornost nameniti povezovanju znanja in vrednot za bolj humano družbo, razvoju visoke odgovornosti za krajevno, narodno in svetovno okolje, ter spodbujanju želje po skupnem življenju" (Delors, 1996, str. 209).

Spoznanje, da je človek le človek, da je enkratno, dotakljivo, ranljivo in smrtno bitje in da te iste značilnosti konec koncev ne veljajo le za človeka, temveč za vsa živa bitja in naravo, ki je uničljiva, nas vodi k sočutnemu in odgovornemu ravnanju do sebe, drugih in narave ali pravilo, da ravnamo z drugimi zmeraj tako, kakor bi želeli, da drugi ravnajo z nami (če bi mi bili drugi), nas nauči, da je treba kritično in odgovorno uporabljati znanja, izume, odkritja, s katerimi naj ne bi delali drugim škode, kakor ne bi želeli, da bi jo drugi delali nam.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Cencič, M.: Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja, *Sodobna pedagogika* (Posebna izdaja), 2004, str. 90-100.
3. Delors, J.: Učenje, skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
4. Hribar, T.: Človeška vzgoja človeka, *Sodobna pedagogika*, št. 1, let. 51, januar 2000, str. 42-51.
5. International Classification of Education (ISCED), Unesco, Paris 1993. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095439Eo.pdf> (1.3.2006)
6. Jelenc, Z.: Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti. V: Z. Jelenc (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, 1998, str. 39-51.
7. Kranjc, A.: Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz. V: Z. Jelenc (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, 1998, str. 31-38.
8. Kroflič, R.: Skupne vrednote in paradigmske uganke evropske pedagogike, *Sodobna pedagogika*, št. 4, 2001, str. 30-40.
9. Kroflič, R.: Naravne meje vzgoje v javni šoli (Kaj je vzgoja in kaj ni?), *Sodobna pedagogika*, let. 51/117, 2000, str. 28-40.
10. Lesar, I.: Vloga posameznikovega samorazumevanja pri uresničevanju vseživljenjskosti izobraževanja, *Andragoška spoznanja*, 8(2), 2002, str. 6-20.
11. Lesar, I.: Razvoj osebnosti in vseživljenjsko izobraževanje, *Andragoška spoznanja*, 6(2), 2000, str. 21-33.
12. Lipužič, B.: Globalna razvojna vprašanja v Evropi. Primerjalna analiza izobraževalnih politik v državah EU, Efte in predpristopnih kandidat, Educa, Nova Gorica, 2002.
13. Marentič-Požarnik, B.: Pomembno je samostojno uravnavanje učenja, V: Z. Jelenc (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, 1998, str. 21-29.
14. Medveš, Z.: Izobraževanje je dejavnost, učenje je psihični proces, V: Z. Jelenc (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, 1998, str. 15-20.
15. Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Bruselj. Komisija evropske skupnosti, <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (1.3.2006).
16. *Motivating Students for Lifelong Learning*, OECD, CERI, Paris, 2000.
17. *Revija 2000*, Svetovni etos, Društvo 2000, Ljubljana, 2004.
18. Senčar, B.: Memorandum o vseživljenjskem učenju, Od zibelke do groba, *Šolski razgledi*, 10, 2001a, str. 3.
19. Senčar, B.: Memorandum o vseživljenjskem učenju pomemben predvsem za nas, Evropa misli zares, kaj pa Slovenija? *Šolski razgledi*, 9, 2001b, str. 3.
20. Šebart, K. M.: Šola, vzgoja in vrednote. *Sodobna pedagogika*, št. 1, let. 51, januar 2000, str. 64-80.
21. *Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije, rezultati študije Eurydice*, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana, 2002.

Pojavnost spolnih stereotipov med odraslimi

Pregledni znanstveni članek

UDK 176

DESKRIPTORJI: stereotipi, predsodki, socializacija, učni proces

POVZETEK – V teoretičnem delu prispevka podajam nekaj temeljnih spoznanj iz strokovne literature: opredelitev stereotipov na splošno in vzroki za nastanek zanje, spolni stereotipi in njihova povezava s socializacijo otrok ter spolni stereotipi med odraslimi v javnem življenju, družini in na delovnem mestu. V empiričnem delu predstavljam rezultate izseka raziskave, v kateri sem anketirala osnovnošolske učitelje. Zanimalo me je njihovo mnenje o pojavu spolne stereotipnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in vzgoji, ki so jo otroci deležni s strani staršev, o pojavu spolne stereotipnosti v šolskih učbenikih in knjigah ter o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok. Prav tako me je zanimala osebna stopnja nagnjenosti učiteljev k spolnemu tipiziranju. Pridobljena empirična spoznanja razkrivajo, da se spolna stereotipnost pojavlja tako v vzgojno-izobraževalnem procesu kot tudi v starševski vzgoji, malo manj pa v šolskih učbenikih in knjigah. Rezultati dopuščajo domnevo, da je spolne stereotipnosti v šolah in širši družbi danes nekoliko manj kot nekoč, vendar se ta še vedno pojavlja v večji meri, kot bi to bilo primerno in dopustno.

1. Kaj so stereotipi?

Pojem stereotipa je v socialno psihologijo uvedel ameriški pisec in novinar Walter Lippman leta 1922 v svoji knjigi Javno mnenje. Do takrat so pojem stereotipa uporabljali psihiatri in z njim želeli označiti ponavljanje istega giba, istega položaja, istih besed in drugih oblik obnašanja, ki so značilne za določeno obliko shizofrenije.

Lippman je (1999, str. 78-85) ta izraz uporabil, da bi z njim opisal sistem razumevanja, ki vpliva na ustvarjanje napačnih, samoizpolnjujočih in etnocen-

Author review

UDC 176

DESCRIPTORS: stereotypes, prejudices, socialization, learning process

ABSTRACT – The theoretical part presents some basic findings from professional literature: the general definition of stereotypes and why they have been created, the sexual stereotypes and their connection with children's socialization, as well as sexual stereotypes among adults in public life, family and at the workplace. The empirical part presents the results of my interviews with primary school teachers. I was primarily interested in their opinion about the presence of sexual stereotypes phenomenon in the educational process and upbringing, in school books and books in general, as well as in the most frequent reasons for sexually stereotyping children's socialization. I also tried to establish to what degree teachers are inclined to sexual stereotyping. The empirical results show that sexual stereotypes appear in the educational process as well as in the parental upbringing, and to a lesser degree also in school books and other books. The results lead us to assume that there are now fewer sexual stereotypes in schools and in the wider society than they used to be in the past. However, they can still be detected to the extent that is inappropriate and should not be allowed.

tričnih sodb o ljudeh in pojavih okoli nas. Ta sistem se ponavlja v vseh relevantnih situacijah s pravo shizoidno upornostjo in vsiljivostjo.

Mnogi stereotipi so globoko zakoreninjeni (npr. da so ženske nežne, otroci nedolžni in naivni, profesorji pozabljivi). Nekateri postanejo osnova za diskriminacijo med spoloma (mnenje o strahopetnih in klepetavih ženskah ali o pogumnih in trdnih moških) ali za diskriminacijo med narodi. Stereotipi podpirajo tudi napačno presojanje političnih in družbenih gibanj.

Javno mnenje pogosto temelji na stereotipih, pa tudi sami stereotipi se razvijajo v skladu z javnim mnenjem. Osnova mnogih družbeno nesprejemljivih stereotipov je neznanje ali šovinizem; napačni stereotipi vplivajo na nastanek nacionalnih ali rasnih predsodkov (Nastran-Ule, 1997, str. 157).

Pri stereotipih gre za proces pripisovanja lastnosti posameznikom na osnovi njihove skupinske pripadnosti in ne na osnovi individualnih značilnosti ali posebnosti. To pa vodi do dveh tipičnih in dokaj usodnih napak v pripisovanju:

- če zaznavamo in ocenjujemo ljudi na osnovi njihove skupinske pripadnosti, jih tipično obravnavamo tako, da so bolj podobni članom svoje skupine in bolj različni od članov drugih skupin, kot so v resnici;
- zaznavanje skupin je vedno pristransko in diskriminatorno. Nagnjeni smo k prepričanju, da je skupina, ki ji pripadamo, boljša, kot tista, ki ji ne pripadamo (Nastran-Ule, 1997, str. 174).

2. Vzroki za nastanek stereotipov

2.1. Vpliv zgodnje socializacije

Nekateri predsodki izvirajo že iz najzgodnejših let življenja, ko pod vplivom staršev in drugih avtoritet sprejemamo prve močno posplošene sodbe o socialnem svetu okrog sebe. Iz raziskav (Nastran-Ule, 1997, str. 174) je znano, da se enkrat osvojene klasifikacijske sheme zelo težko modificirajo in da postanejo neobčutljive za novo izkustvo in protidejstva. Posameznik je pripravljen sprejeti nove informacije šele tedaj, ko očitno ne more več uporabljati dotedanjih kategorizacij, ker ga ovirajo v socialnem delovanju.

V otroštvu nastanejo tiste primarne kategorizacije, z njimi povezana vrednotenja in emocionalne naravnosti, ki so podlaga za nastanek in obstoj tako stereotipov kot tudi predsodkov.

Raziskave (Nastran-Ule, 1997, str. 175) kažejo, da so na primer rasne predsodke pri belih ameriških otrocih odkrili že v starosti treh let. Ugotovili so tudi, da se predsodki po intenziteti večajo do pozne adolescence, ko se stabilizirajo. Zanimivo pa je, da ugotovitve variirajo glede na čas in prostor. Tako na primer v Novi

Zelandiji v raziskavah pri otrocih do sedmega leta starosti niso odkrili rasnih predsodkov.

2.2. Vpliv osebnostnih dejavnikov

Stereotipi niso samo posledica identifikacije s pomembnimi drugimi, konformnosti s skupinskimi normami in ideologijo, ampak ostajajo še določeni osebnostni dejavniki, ki vplivajo na sprejemanje stereotipov in predsodkov. Raziskave (Nas-tran-Ule, 1997, str. 178) kažejo, da so ljudje z določenimi osebnostnimi lastnostmi, kot so submisivnost, podredljivost, labilna osebnost, prej pripravljene pristajati na stereotipe in predsodke. Stereotipi, ki so usmerjeni na manj zaščitene skupine in posameznike, so torej primerna oblika izražanja lastne nakopičene napetosti, nezadovoljstva in agresivnosti.

2.3. Množični mediji

Pomemben vpliv na nastanek spolnih stereotipov imajo mediji. V medijski produkciji ženskega lika naj bi bil prisoten celo odkrit seksizem. Ženska vloga je povezana predvsem z vlogami, ki se vežejo na "produkcijo ljudi" (rojevanje, nega, vzgoja).

Reklame, ilustrirani časopisi, revije za dom in družbo prikazujejo žensko spolno stereotipno, vlogah in dejavnostih, ki sodijo v polje zasebnosti; družinsko življenje, čiščenje, pranje, likanje, lepoticenje... Ponujajo kopico kuharskih nasvetov, nasvetov za oblačenje, nego obraza, nego telesa...

Tudi televizijske oddaje (filmi, nadaljevanke, risanke, reklame...) se nikakor ne morejo in nočejo otresti spolne stereotipnosti. Kljub temu pa je v zadnjem času možno opaziti tudi nekaj sprememb v podobah moškega. Moški ni več le simbol brutalnosti, nasilja, moči, ampak postaja nekoliko mehkejši, nežnejši, bolj čustven.

3. Spolni stereotipi

Spolni stereotipi so pričakovanja o določenih kvalitetah in tipičnem obnašanju moškega in ženske, kot predstavnikov dveh različnih kategorij. Nastajajo na predpostavki o vrojenih razlikah med njima glede na telesne in psihične lastnosti. Spolni stereotipi opozarjajo na tisto, kar bi moralo biti tipično za večino moških oziroma za večino žensk, vendar ne upoštevajo individualnih posebnosti med posamezniki iste kategorije. Če posameznik ne izpolnjuje pričakovanj v skladu s stereotipom vloge spola, ki mu pripada, ga začnemo obravnavati kot deviantnega. Glede na to, kakšne posledice lahko imajo na psihično stanje posameznika in njegov položaj v družbi, lahko stereotipi delujejo destruktivno.

Spolna vloga postane stereotipna v tistem trenutku, ko postane omejujoča. Če upoštevamo današnji trend razvijanja družbe, medosebnih odnosov in spremembo odnosov med moškim in žensko, opazimo, da spolni stereotipi ne obstajajo več v tako ekstremni obliki, kot je to bilo nekoč.

Stereotipi so danes izgubili tisto pomembnost, ki so jo imeli v preteklosti, kar je rezultat sprememb v družbi, znanstvenih spoznanj o naravi spolnih razlik in omejujočih vplivih spolnih stereotipov na oblikovanje osebnosti. Naloga vzgojno-izobraževalne prakse pa je, da s kontinuiranimi prizadevanji vsaja v ljudi zavest o več kot potrebnem izgrajevanju enakopravnih odnosov med moškimi in ženskami.

4. Socializacija in spolni stereotipi

V procesu spolne socializacije se posameznik uči spoznavati svoje družbeno okolje, že od samega začetka se uči razumevati zahteve svojega okolja ter ustrezno odgovarjati nanje. V tem procesu posameznik usvaja norme in pravila, ki veljajo v njegovi družbi in kulturi in jih postopoma sprejme za svoje, jih asimilira. Končno postanejo ta pravila del njegove osebnosti. V tem procesu se posameznik uči vzorcev ravnanja in presojanja, ki ustrezajo družbenim in kulturnim normam, uči se opravljati svojo družbeno vlogo. Pri tem se mora naučiti tudi množico znanj, spretnosti in veščin, ki jih potrebuje za življenje in delo v družbi.

Proces socializacije in oblikovanja osebnosti poteka pod vplivom drugih oseb (staršev, bratov in sester, vzgojiteljev, učiteljev, vzornikov...) in pod vplivom družbenih institucij (družine, vrta, šole, podjetja, delovne ustanove...).

Socializacijo, ki se razvija med posameznikom in skupino, s katero ima tesne stike (npr. v družini, v "vrstniški skupini"), imenujemo *primarna socializacija*. Tu se ljudje najprej naučijo obnašanja. Socializacijo, ki poteka v bolj formalnih situacijah, ki niso tako osebne (npr. šola, množični mediji), imenujemo *sekundarna socializacija*, ki s posredovanjem pričakovanih vzorcev vedenja vpliva na obnašanje otrok in odraslih v posameznih situacijah. V procesu socializacije postaja vse bolj pomembna tudi lastna aktivnost posameznika in izoblikovana osebnost je v precejšnjem obsegu rezultanta samovzgoje in samoizobraževanja.

Različne družbe lahko na različne načine razporejajo družbene vloge na osnovi spola. To se odraža v socializaciji otrok, ki jih odrasli skušajo usmeriti v skladu s prevladujočimi normami in pričakovanim vedenjem tudi glede na njihov biološki spol. Kako glede na to moški ali ženske v različnih družbah oblikujejo različne lastnosti in sposobnosti ter družbene vloge, je pokazala že antropologinja Margaret Mead v svojem delu *Spol in temperament v treh primitivnih družbah*. Namen njenega raziskovanja, ki je potekalo okoli leta 1930, je bil odgovoriti na vprašanje, ali so v vseh kulturah ženske genetsko programirane za prevzemanje stereotipno "ženske" vloge in odgovornosti, ki iz tega izhajajo, in če so moški predvideni le za "moška" dela.

Preučevala je primitivne kulture v južnem delu Oceanije in med njimi izbrala tri plemena z Nove Gvineje. Čeprav so živeli na oddaljenosti 150 km, so bile njihove kulture in družbena organizacija zelo različne. Vsako pleme ima izoblikovan drugačen sistem spolnih vlog, ki jih v procesu socializacije prevzamejo tudi otroci.

ARAPESHI so bili miroljubni prebivalci planinskih predelov. Ženske in moški so imeli zelo podobne vloge – oba spola sta se vedla na način, ki bi ga v naši kulturi označili kot tipično ženskega. Matere in očetje so bili nežni in so v enaki meri skrbeli za vzgojo otrok. V njihovi družbi je vladalo sodelovanje z naglasom na skupnih ciljih in dobrem v skupini, ne pri posamezniku.

MUNUGUMORI so bili kruti ljudožerci in vojaki. Tudi pri njih ni bilo večjih razlik med vlogami moških in žensk. M. Mead je opisala lastnosti tega plemena kot tipično moške: moški in ženske so se skupaj borili in hodili na lov. Oboji so bili agresivni in so izražali precejšnjo stopnjo neodvisnosti in samostojnosti. Ne moški ne ženske pa niso izkazovali kakšnega posebnega navdušenja za vzgojo otrok, prej odpor.

Verjetno so bili najbolj zanimivi *TCHAMBULI*. V njihovi kulturi so bile tradicionalne spolne vloge zamenjane. Moški so svojo energijo usmerjali na umetniške aktivnosti, kot so glasba, ples in pogosta praznovanja. Veliko pozornost so posvečali svojemu telesnemu videzu, ličenju, obleki, pričeski. Moški so tudi zelo radi klepetali in opravljali. Nasprotno temu so imele ženske vso družbeno in ekonomsko moč. One so z lovom in ribolovom pridobivale hrano in vse drugo, kar je potrebovala družina. Imele so nadzor nad družinskim premoženjem, moški so smeli trošiti le toliko, kolikor so jim žene dovolile. Te so skrbele tudi za družbene potrebe in opravke celotnega plemena.

Na podlagi svojih spoznanj je M. Mead zaključila, da ne obstaja brezpogojna zveza med biološko danim spolom in vlogo v družbi. "Naše tradicionalne spolne vloge so sad kulture in prenesene na otroke." Takšen zaključek je bil zelo napreden za tisto obdobje, vendar celotno raziskovanje ni ostalo brez očitkov.

Nekateri kritiki trdijo, da je M. Mead pridobivala podatke na nenatančen način in da so zato njeni sklepi napačni. Rečeno je bilo tudi, da je hotela dokazati, da so spolne vloge kulturno določene in da je opazila le tisto, kar je hotela opaziti (Vasta idr., 1998, str. 567).

5. Spolni stereotipi med odraslimi

5.1. Ženske in moški v javnem življenju

Neenakopravnost med moškim in žensko v naši družbi je posledica ostankov razredne delitve dela in ljudi s tem v zvezi ter stereotipnih predstav o moških in

ženskih vlogah. Vloga ženske je opredeljena z materinstvom, s socializacijo otrok in ožjimi družinskimi dejavnostmi, vloga moža pa je predvsem uveljavljanje v širši družbi (Ule in Drčar-Murko, 1977, str. 2).

Glede ženskega angažiranja v javnosti, pa naj bo v svetu dela, poslovnosti ali politike, se vedno znova slišijo kritike, da emancipiran nastop žensk v javnosti povzroča zanemarjanje družine in skrbi za druge, kar naj bi bila primarna domena žensk. Takšne kritike ocenjujejo težnjo žensk po samorazvoju kot znak njihovega egoizma. Zanimivo je, da takšni očitki ne prihajajo le od moških, ampak tudi od žensk. S takšnimi očitki se morajo večinoma soočiti vse ženske, ki stojijo pred vprašanjem, ali se bolj angažirati v javnosti, v poklicu ali v zasebnosti. To se jim postavlja kot moralna dilema, ne kot pragmatični konflikt interesov. Za moške je ta situacija praviloma drugačna (Nastran-Ule, 1993, str. 205).

V poznem otroštvu in adolescenci se povečajo pritiski na dekleta, da se morajo obnašati čim bolj "žensko" in v skladu s pričakovanimi vlogami ženske (gosposinja, mati...). Ravno v tem obdobju začnejo deklice zaostajati v svojih izobraževalnih aspiracijah in tudi pri uspehu pri nekaterih predmetih (npr. matematiki). Dogaja se, da izgubljajo samozaupanje in celo verjamejo, da so njihovi moški vrstniki uspešnejši (Jogan, 1990, str. 169).

Deklice se prestrašijo konkurence in popustijo v storilnosti celo takrat, ko je uspeh verjeten. Eno najbolj znanih raziskav v zvezi s spolnimi razlikami v storilnostni motivaciji je izvedla M. Horner. Študentkam in študentom je dala nalogo, da nadaljujejo zgodbo, ki se je začela takole: "Ob koncu prvega semestra študija medicine je bila Ana (za študente John) najboljša v letniku, potem pa...". Za 65 odstotkov študentk se je zgodba nadaljevala tako, da se Ana prestraši uspeha. Najpogostejši razlog je bil: Ana se prestraši, ker se boji negativnih posledic, povezanih z uspehom, boji se socialne zavrnitve. V eni od tipičnih zgodb Ana po premisleku zniža svoje akademske težnje in vse svoje sile usmeri v pomoč svojemu prijatelju Karlu. Pozneje Ana opusti medicino, se poroči s Karlom in vzgaja otroke. Zgodba o Johnu se je nadaljevala bolj pozitivno. Samo 10 odstotkov študentov je napisalo, da John ne uspe. Ostalih 90 odstotkov pa je kazalo močan pozitiven odnos do Johnovih uspehov (Nastran-Ule, 1993, str. 214).

5.2. "Čustvena" ženska in "razumski" moški

Ženske se lažje in z manj zadržkov zatečejo k neposrednim emocionalnim odzivom na situacijo, moški pa skušajo svoja čustva zadržati in rajši sledijo razmislekom o lastnih in tujih namerah in o možnih sredstvih za njihovo uresničitev ali preprečitev.

Ta domneva je lahko hitro izvor za utrditev znanih stereotipov o ženskah, češ da so čustvene, mehke, neodporne na pritisk realnosti; moški pa razumski, trdi, odporni na pritisk realnosti. Takšni stereotipi utrjujejo patriarhalne predstave o

tem, da so ženske potrebne moške zaščitite, da ne morejo biti avtonomne in suverene v svetu... Sem sodi tudi prepričanje, da je čustvovanje nekaj, kar je nižje od razumske presoje, nekaj, kar moti razum in obratno. Zato mora "razumen" človek kontrolirati oziroma v sebi zatreti čustva. Razumen človek (v tej perspektivi seveda razumen moški) lahko uporabi svoja čustva le takrat, ko to služi izbranim ciljem ali ko si res lahko dovoli sprostitev.

Tako sta se pri ljudeh izoblikovala dva različna odnosa do lastne duševnosti: kultiviranje čustev kot nekaj nadvse vrednega v gojenju intimnih odnosov in zanikanje čustev v imenu abstraktnega razuma, kot nekaj banalnega, neracionalnega in škodljivega za pametno vodenje življenja. Zaradi različnih družinskih vlog so prvi odnos v glavnem prevzele ženske, drugega pa moški.

Heller pravi, da je ustvarjanje intimnosti v prvi vrsti postala dolžnost ženske. Te morajo v sebi in v svoji okolici razvijati in gojiti ustrezna čustva: vdanost, ljubezen, nežnost, tenkočutnost, taktčnost. Nasprotno pa je moški tisti, ki "živi" v svetu; mora spoznavati in prepoznavati naloge, mora ciljno-racionalno načrtovati; zato mora biti pameten, ostroumen, preračunljiv.

Ženske so se "specializirale" za zaznavanje čustev, za "prevajanje čustev" v govor. Pomagale so otrokom v izražanju in urejanju čustev in potreb. V tem delu so pokazale pravo mojstrstvo. Nasprotno temu pa so moški postali neokretni v prepoznavanju lastnih in tujih čustev, in ženske so tiste, ki jim morajo tu "priskočiti na pomoč".

Spolna delitev na "čustvene ženske" in "razumske moške" privede do medsebojne odvisnosti obeh spolov v kompenzaciji njunih primanjkljajev: tako kot so "racionalni moški" odvisni od "čustvenih žensk" glede urejanja svojih čustvenih zadev; so "čustvene ženske" odvisne od "racionalnih moških" v svojih željah po doseganju neodvisnosti, svobode, samostojnosti. Pri tem doživljata oba spola nujna protislovja in omejitve v svojih željah. Pri ženskah se to kaže v njihovih težavah v stopanju v javnost, v njihovem javnem angažiranju. Kajti vstop žensk v svet dela (zaposlitev) še zdaleč ni vstop v javnost (Nastran-Ule, 1993, str. 220-227).

5.3. Ženska in moški pri delitvi dela v družini

Moški v družini najde bistveno "počitek od dela", prostor za svoj "svobodni čas", družinsko delo mu ni enakopravna dejavnost s širšo družbeno dejavnostjo. Ženska pa ima v družini svoj primarni prostor, njeno poklicno delo je le nekaj sekundarnega, je le dodatek k "družinskemu proračunu". Njena primarna vloga matere kot gospodinje ob temu ne sme trpeti, sicer jo doleti družbena kritika.

Nekatere raziskave (Mihavilović, Burić, Kostić) so pokazale, da ženina zaposlenost in aktivnost v družbi ne menja odnosov v družini avtomatično in ostaja vezana na staro mentaliteto. To je tudi vzrok večkrat omenjene "dvojne zaposlenosti žena"

v družini in na delovnem mestu, kar naj bi ji onemogočalo njeno družbeno-politično aktivnost.

Naša družba brez dvoma od ženske pričakuje nekaj več, kot da je le dobra družinska žena in mati, varuhinja "domačega ognjišča". S tem pa, ko ženska sprejme svoje družbene vloge, postavlja družino pred nujno dejstvo, da se prestrukturirajo odnosi vseh članov v njej. Nov položaj ženske v družini je mogoče le delno reševati z modernizacijo gospodinjstva in servisi z družbeno pomočjo družini. Spremenjena družbena vloga ženske nujno terja tudi spremenjeno vlogo ženske v družini in spremembe vlog vseh drugih članov, predvsem moža v družini.

Ule je s sodelavci izvedla raziskavo o tem, koliko in kako se spreminjajo (če se sploh) vloge moških in žensk v družini. Ugotovitve so bile naslednje: opazni so premiki v tej smeri, da danes prevzemata opravila, ki so bila prej tipično ženska, oba zakonca skupno ali kdor pač utegne oziroma da prevzamejo naloge vsi člani družine skupno. Medtem ko so predvsem nekatera gospodinjska opravila (npr. pranje in likanje) še izključno domena žensk in pričakovanja anketirancev kažejo na to, da bodo tudi še ostala; posega v delo z otroki v veliki meri moški. Tako si oba zakonca obveznosti glede otrok delita in jih skupno opravljata. Tudi vloga odločanja in načrtovanja v družini se vse bolj razporeja med oba zakonca.

Vendar je ženska še vedno v veliki meri angažirana v družini in zato ji zmanjkuje časa za druge aktivnosti, na primer družbeno-politične in prosti čas. Ženski bi bilo treba olajšati njeno delo v družini. Če obstaja dvojna zaposlenost ženske, ta obstaja prav na račun delnega ohranjanja stereotipnih predstav o vlogi ženske v družini in družbi (Ule in Drčar-Murko, 1977, str. 2-51).

5.4. Spolni stereotipi na delovnem mestu

Čeprav se ženske vse bolj vključujejo v gospodarske in družbene dejavnosti, so še vedno daleč za moškimi, predvsem pa daleč od zadovoljive uresničitve lastnih zmogljivosti. Večina žensk je še vedno zaposlenih v tradicionalno "ženskih" poklicih (pisarniška dela, poučevanje, socialno delo, spremne medicinske dejavnosti...) in ostajajo izključene iz procesov odločanja ter tehnoloških inovacij in ohranjajo svojo vlogo izvajalca.

Po predvidevanjih bodo delovna mesta, za katere je potrebna visoka stopnja strokovne izobrazbe, zasedle predvsem mlade in šolane ženske. Vendar tudi ko bodo pri sprejemanju v službo odpravljene diskriminacije glede na spol, bodo ženske še vedno imele težave pri napredovanju v službi. To pa zaradi dveh različnih vrst pogojevanj:

- *objektivni dejavniki*: vloga, ki jo družba tradicionalno zaupa ženski v družinskem krogu, omejuje njene možnosti pri premestitvi na drugo delovno mesto, pri prevzemu drugačnih obveznosti, pri možnosti spremembe službe in pri pripravljenosti na podaljšan delovni urnik.

- *subjektivni dejavniki*: nova področja zaposlovanja zahtevajo dinamično osebnost, razpoložljivost, zaupanje v lastno sposobnost in izrazit tekmovalni duh. To so na splošno značilnosti moške osebnosti in niso v skladu z odnosom, ki ga ima ženska do svojega dela že po tradiciji (Usmerjati se danes, 1991, str. 10).

6. Raziskava

6.1. Namen

Po študiju literature o spolnih stereotipih sem prišla do ugotovitve, da otroci vsekakor so obkroženi z dejavniki, ki vsiljujejo spolno primerno vedenje. Gre za problem, ki je največkrat latenten in se ga starši, učitelji in učenci ne zavedajo, dokler ni izpostavljen.

Zato je bil namen moje raziskave:

1. Preučiti mnenja učiteljev in učiteljic o prisotnosti spolne stereotipnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu.
2. Preučiti stopnjo nagnjenosti učiteljev in učiteljic k spolni tipizaciji v vzgojno-izobraževalnem procesu.
3. Preučiti mnenja učiteljev in učiteljic o prisotnosti spolne stereotipnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in njihovo stopnjo nagnjenosti k spolni tipizaciji v vzgojno-izobraževalnem procesu glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje, ki ga poučujejo.

6.2. Raziskovalna vprašanja

1. Kakšno je mnenje učiteljev in učiteljic o deležu spolno tipizirane vzgoje s strani staršev?
 - 1.1. Ali so v mnenju o deležu spolno tipizirane vzgoje s strani staršev razlike glede na spol učiteljev in učiteljic?
 - 1.2. Ali so v mnenju o deležu spolno tipizirane vzgoje s strani staršev razlike glede na delovno dobo učiteljev in učiteljic v šoli?
 - 1.3. Ali so v mnenju o deležu spolno tipizirane vzgoje s strani staršev razlike glede na predmetno področje, ki ga učitelji-ce poučujejo?
2. Kakšno je mnenje učiteljev in učiteljic o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok?
 - 2.1. Ali obstajajo v mnenju o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok razlike glede na spol učiteljev oziroma učiteljic?

- 2.2. Ali obstajajo v mnenju o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok razlike glede na delovno dobo učiteljev in učiteljic v šoli?
 - 2.3. Ali obstajajo v mnenju o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok razlike glede na predmetno področje, ki ga učitelji-ce poučujejo?
 3. Kateri stereotipi so učiteljem in učiteljicam najbližje in jih najpogosteje uporabljajo?
 - 3.1. Ali obstajajo razlike glede uporabe stereotipov glede na spol učiteljev oziroma učiteljic?
 - 3.2. Ali obstajajo razlike glede uporabe stereotipov glede na delovno dobo učiteljev oziroma učiteljic v šoli?
 - 3.3. Ali obstajajo razlike glede uporabe stereotipov glede na predmetno področje, ki ga učitelji-ce poučujejo?
- Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj.

6.3. Metodologija

1. *Raziskovalna metoda*. Uporabila sem deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2. *Vzorec*. Moja osnovna populacija so bili učitelji in učiteljice osmih osnovnih šol v Mariboru. V neslučajnostnem priložnostnem vzorcu so bili zajeti 203 učitelji in učiteljice. Anketnih vprašalnikov mi ni vrnilo 75 učiteljic in učiteljev, 3 vrnjeni so bili nepopolni in sem jih zato izločila iz nadaljnje statistične obdelave. Tako sem obdelovala le 125 anketnih vprašalnikov.

Učitelji in učiteljice, vključeni-e v raziskavo, se razlikujejo glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje, ki ga poučujejo.

3. *Postopki zbiranja podatkov*. Podatke sem zbrala s privolitvijo ravnateljev posameznih šol v februarju 2002 na podlagi anketiranja učiteljev in učiteljic z anketnim vprašalnikom, ki je bil anonimen. En teden pred definitivnim anketiranjem sem izvedla sondažno anketiranje nekaj učiteljev v eni izmed mariborskih osnovnih šol. Sondažno, prav tako tudi definitivno anketiranje učiteljev, je potekalo brez moje prisotnosti. Učitelje in učiteljice sem v pisni obliki vnaprej prosila za pomoč in jih na kratko seznanila z namenom ankete.

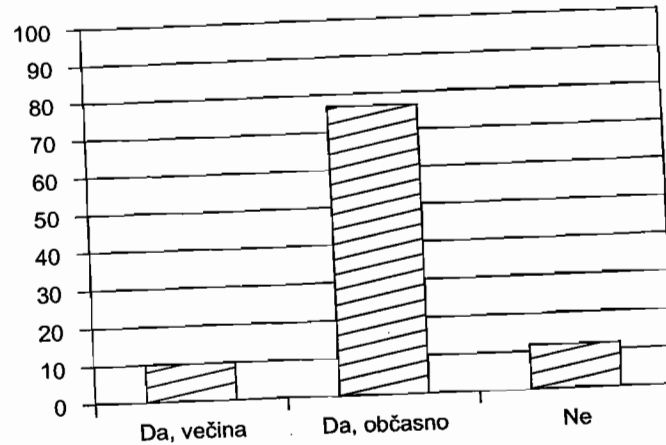
4. *Postopki obdelave podatkov*. Podatke sem zbrala, sumirala sem jih ročno, in jih prikazala tabelarično oziroma grafično s frekvenčnimi (f) oziroma odstotnimi (f%) vrednostmi.

Pri odprtih vprašanjih sem odgovore signirala, kategorizirala in kategorije rangirala.

Za preizkušanje odvisnih zvez oziroma razlik med spremenljivkami sem uporabila χ^2 -preizkus.

7. Rezultati in interpretacija

Slika 1: Analiza vprašanja, vezanega na mnenje anketiranih o deležu spolno tipizirane vzgoje pri učencih in učenkah s strani staršev



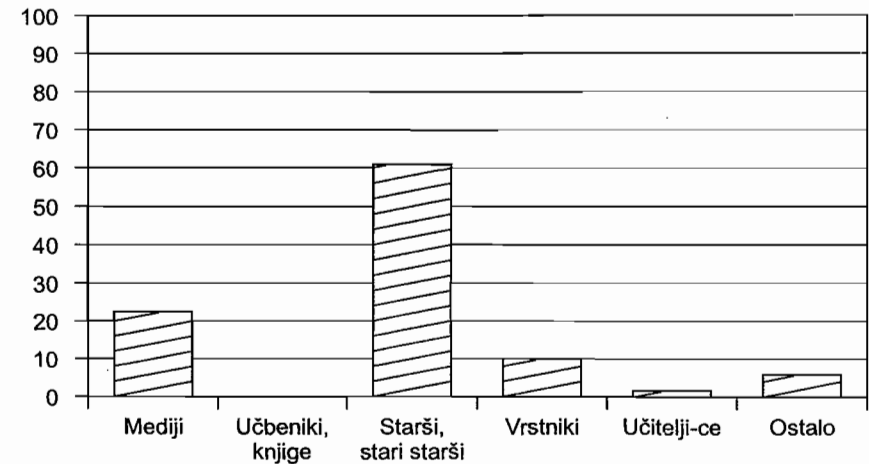
Občasno je možno opaziti, da so učenci in učenke s strani staršev deležni spolno tipizirane vzgoje.

Tabela 1: Razdelitev odgovorov na vprašanje, ki je vezano na mnenje anketiranih o deležu spolno tipizirane vzgoje pri učencih in učenkah s strani staršev, glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje anketiranih

Odgovor	Spol		Delovna doba v šoli		Predmetno področje		
	moški	ženski	pod 15 let	nad 15 let	družb.	narav.	humanist.
da, večina	3 21,4%	10 9%	7 11,1%	6 9,6%	5 6,5%	4 13,3%	4 21%
da, občasno	8 57,1%	90 81%	49 77,7%	49 79%	59 77,6%	25 83,3%	14 73,6%
ne	3 21,4%	11 9,9%	7 11,1%	7 11,2%	12 15,7%	1 3,3%	1 5,2%
Skupaj	14 100%	111 100%	63 100%	62 100%	76 100%	30 100%	19 100%
χ^2 -preizkus	4,2		0,068		7,213		

Iz izračunanega χ^2 -preizkusa za spol anketiranih ($\chi^2 = 4,2 < \chi^2_{(p=0,05; g=2)} = 5,991$), za delovno dobo anketiranih v šoli ($\chi^2 = 0,068 < \chi^2_{(p=0,05; g=2)} = 5,991$) in za predmetno področje anketiranih ($\chi^2 = 7,213 < \chi^2_{(p=0,05; g=4)} = 9,488$) je opazno, da ni statistično pomembnih razlik v mnenju anketiranih o deležu spolno tipizirane vzgoje s strani staršev.

Slika 2: Analiza vprašanja, vezanega na mnenje anketiranih o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok



Učitelji-ce so kot najpogostejši vzrok za spolno tipizirano socializacijo otrok navajali-e starše oziroma stare starše. Nobeden ni kot vzrok takšne socializacije navedel učbenikov in knjig. Tisti anketirani, ki so se odločili za odgovor "ostalo", so pod tem navedli dejavnike za spolno tipizirano socializacijo otrok, kot so okolje, razmere v družbi, možnost zaposlitve na določenih mestih in naravno ločevanje moških in žensk.

Iz izračunanega χ^2 -preizkusa za spol anketiranih ($\chi^2 = 4,495 < \chi^2_{(p=0,05; g=5)} = 11,07$), za delovno dobo anketiranih v šoli ($\chi^2 = 10,109 < \chi^2_{(p=0,05; g=5)} = 11,07$) in za predmetno področje anketiranih ($\chi^2 = 5,594 < \chi^2_{(p=0,05; g=10)} = 18,31$) lahko opazimo, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v mnenju anketiranih o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok.

Tabela 2: Razdelitev odgovorov na vprašanje, ki je vezano na mnenje anketiranih o najpogostejših vzrokih za spolno tipizirano socializacijo otrok, glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje anketiranih

Odgovor	Spol		Delovna doba v šoli		Predmetno področje		
	moški	ženski	pod 15 let	nad 15 let	družb.	narav.	humanist.
mediji	5 35,7%	23 20,7%	13 20,6%	15 24,1%	20 26,3%	5 16,6%	3 15,7%
učbeniki, knjige	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
starši, stari starši	6 42,8%	70 63%	44 69,8%	32 51,6%	41 53,9%	22 73,3%	13 68,4%
vrstniki	1 7,1%	12 10,8%	6 9,5%	7 11,2%	10 13,1%	1 3,3%	2 10,5%
učitelji-ce	0 0%	1 0,9%	0 0%	1 1,6%	1 1,3%	0 0%	0 0%
ostalo	2 14,2%	5 4,5%	0 0%	7 11,2%	4 5,2%	2 6,6%	1 5,2%
Skupaj	14 100%	111 100%	63 100%	62 100%	76 100%	30 100%	19 100%
χ^2 -preizkus	4,2		10,109		5,594		

Tabela 3: Analiza vprašanja, vezanega na uporabo stereotipov pri učiteljih in učiteljicah

Odgovor	f	f%
(A) Oče je glava družine.	4	3,8
(B) Barva deklic je roza, barva dečkov pa modra.	29	28,1
(C) Romi so leni in umazani, lažejo in kradejo.	4	3,8
(D) Ženske so nežne in strahopetne, moški pa trdni in pogumni.	7	6,8
(E) Lepota in pamet ne gresta skupaj.	10	9,7
(F) Za moškega ni primerno, da pokaže čustva.	6	5,8
(G) Američani so optimistični, Nemci natančni, Italijani temperamentni.	29	28,1
(H) Primerna igrača za dečke je avto, za deklice pa punčka.	14	13,5
Skupaj	103	100

Slika 3: Analiza vprašanja, vezanega na uporabo stereotipov

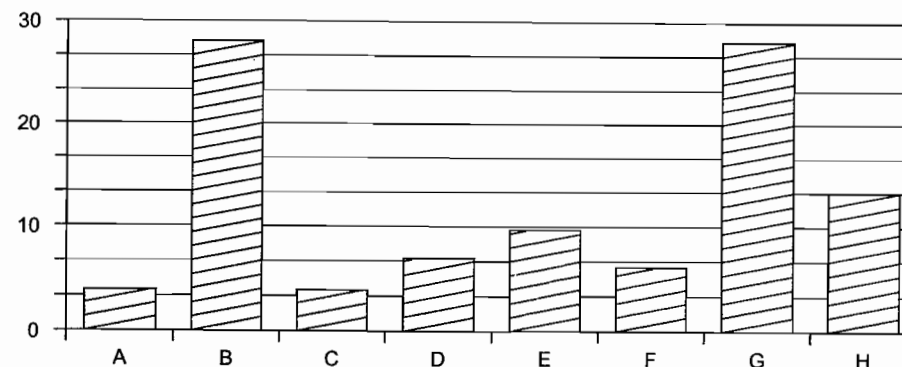


Tabela in graf nam kažeta, da sta tistim učiteljem-cam, ki uporabljajo stereotipe, najbližje stereotipa, ki se glasita: "Barva deklic je roza, barva dečkov pa modra" in "Američani so optimistični, Nemci natančni, Italijani temperamentni".

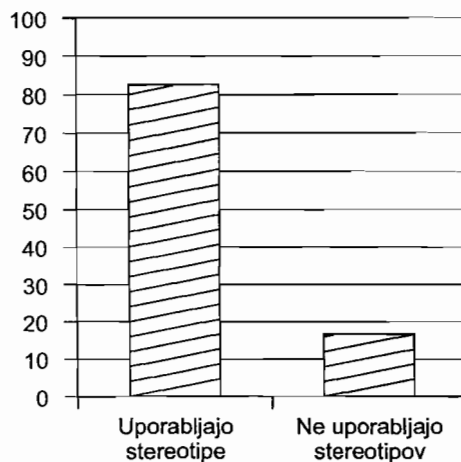
Tabela 4: Razdelitev odgovorov na vprašanje o uporabi stereotipov glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje anketiranih

Stereotip	Spol		Delovna doba v šoli		Predmetno področje		
	moški	ženski	pod 15 let	nad 15 let	družb.	narav.	humanist.
A	0 0%	4 4,4%	2 3,7%	2 4%	2 3%	0 0%	2 11,1%
B	1 8,3%	28 30,7%	16 29,6%	13 26,5%	15 23%	9 45%	5 27,7%
C	0 0%	4 4,4%	4 7,4%	0 0%	4 6%	0 0%	0 0%
D	0 0%	7 7,7%	4 7,4%	3 6,1%	6 9,2%	0 0%	1 5,5%
E	2 16,6%	8 8,8%	5 9,2%	5 10,2%	8 12,3%	2 10%	0 0%
F	4 33,3%	2 2,2%	1 1,8%	5 10,2%	3 4,6%	2 10%	1 5,5%
G	2 16,6%	27 29,6%	18 33,3%	11 22,4%	16 24,6%	5 25%	8 44,4%
H	3 25%	11 12%	4 7,4%	10 20,4%	11 16,9%	2 10%	1 5,5%
Skupaj	12 100%	91 100%	54 100%	49 100%	65 100%	20 100%	18 100%
χ^2 -preizkus	4,2		10,109		5,594		

Iz izračunanega (χ^2 -preizkusa za spol ($\chi^2 = 24,132 > \chi^2_{(P=0,05; g=7)} = 14,07$) lahko razberemo, da obstajajo statistično pomembne razlike med tem, katere stereotipe uporabljajo učitelji in katere učiteljice.

Izračunan χ^2 -preizkus za delovno dobo v šoli ($\chi^2 = 11,116 < \chi^2_{(P=0,05; g=7)} = 14,07$) in izračunan χ^2 -preizkus za predmetno področje ($\chi^2 = 17,514 < \chi^2_{(P=0,05; g=14)} = 23,68$) nam kaže, da ne obstajajo statistično pomembne razlike med tem, katere stereotipe uporabljajo anketirani glede na delovno dobo v šoli in predmetno področje, ki ga poučujejo.

Slika 4: Razmerje učiteljev in učiteljic, ki uporabljajo oz. ne uporabljajo stereotipov



Razvidno je, da večina učiteljev in učiteljic stereotipe uporablja.

Tabela 5: Prikaz razmerja anketiranih, ki uporabljajo oziroma ne uporabljajo stereotipov, glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje

Uporaba stereotipov	Spol		Delovna doba v šoli		Predmetno področje		
	moški	ženski	pod 15 let	nad 15 let	družb.	narav.	humanist.
da	12 85,7%	91 82%	54 85,7%	49 79%	65 85,5%	20 66,6%	18 94,7%
ne	2 14,3%	20 18%	9 14,2%	13 20,9%	11 14,4%	10 33,3%	1 5,2%
Skupaj	14 100%	111 100%	63 100%	62 100%	76 100%	30 100%	19 100%
χ^2 -preizkus	0,119		0,962		7,618		

Iz izračunanega χ^2 -preizkusa za spol ($\chi^2 = 0,119 < \chi^2_{(P=0,05; g=1)} = 3,841$) in za delovno dobo v šoli ($\chi^2 = 0,962 < \chi^2_{(P=0,05; g=1)} = 3,841$) lahko razberemo, da ne obstajajo statistično pomembne razlike med številom učiteljev in učiteljic, ki uporabljajo oziroma ne uporabljajo stereotipov ter med tistimi anketiranimi, ki so v šoli manj oziroma več kot 15 let.

Izračunan χ^2 -preizkus ($\chi^2 = 7,618 > \chi^2_{(P=0,05; g=2)} = 5,991$) nam kaže obstoj statistično pomembnih razlik glede tega, koliko učiteljev in učiteljic določenega predmetnega področja uporablja stereotipe. Najmanj stereotipov uporabljajo učiteljice naravoslovnega področja.

Na osnovi dobljenih podatkov ugotavljamo naslednje:

1. Anketirani-e učitelji-ce ne glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje, ki ga poučujejo, menijo, da je možno občasno opaziti, da so učenci in učenke deležni spolno tipizirane vzgoje s strani staršev.
2. Anketirani-e učitelji-ce ne glede na spol, delovno dobo v šoli in predmetno področje, ki ga poučujejo, menijo, da so najpogostejši vzrok za spolno tipizirano socializacijo otrok starši in stari starši, temu sledijo množični mediji in vrstniki.
3. Anketiranim učiteljem-cam, ki uporabljajo stereotipe, sta najbližje stereotipa, ki se glasita: "Barva deklic je roza, barva dečkov pa modra" in "Američani so optimistični, Nemci natančni, Italijani temperamentni". Obstajajo pa razlike v tem, katere stereotipe uporabljajo učitelji in katere učiteljice.

8. Sklep

Prevlada patriarhalnih modelov nad celoto naše civilizacije skozi stoletja je glavna prepreka za uresničitev in priznanje vrednot, ki bi omogočale obema spoloma iste generacije osnovati kreativni človeški par. Z uravnovešanjem odnosov med spoloma v jeziku, družbi in kulturi se lahko odpravi spolna tipizacija v procesu socializacije ter vzgoje in izobraževanja.

Izvedena raziskava, katere izsek prikazujem v svojem prispevku, je pokazala, da se spolna stereotipnost pojavlja tako v vzgojno-izobraževalnem procesu kot tudi v starševski vzgoji. Zato si je potrebno ves čas in v kakršnihkoli situacijah prizadevati, da bi delali čim manj razlik med učenkami in učenci, med ženskami in moškimi. V procesu vzgoje in izobraževanja se držimo načela, da enakost pomeni tudi različnost, toda različnost z enako vrednostjo.

LITERATURA

1. Cugmas, Z.: Odkrivanje razlik med spoloma v zgodnjem psihičnem razvoju, *Anthropos*, št. 1-2/1987, str. 209-214.
2. Gilbert, T.D. idr.: *The handbook of social psychology*, Oxford University Press, New York, 1998.
3. Herlok, B.E.: *Razvoj deteta*, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd 1956.
4. Irigaray, L.: *Jaz, ti, me, mi: Za kulturo različnosti*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1995.
5. Jogan M.: *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma*, Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo, Ljubljana, 1990.
6. Lippman, W.: *Javno mnenje*, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 1999.
7. Maleš, D.: *Obitelj i uloga spola: Utjecaj roditelja na usvajanje uloge spola kod djece*, Školske novine, Zagreb, 1988.
8. Mayes, P.: *Sociology in focus: Gender*, Longman Group UK Limited, New York, 1989.
9. Moore, S.: *Sociologija: ključni pojmi in dejstva*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1991.
10. Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, Zbornik, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1994.
11. Nastran-Ule, M.: *Psihologija vsakdanjega življenja*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1993.
12. Nastran-Ule, M.: *Socialna psihologija*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1992.
13. Nastran-Ule, M.: *Temelji socialne psihologije*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1997.
14. *Predsodki in diskriminacije: Izbrane socialno-psihološke študije*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1999.
15. Rot, N.: *Psihologija osebnosti*, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1968.
16. *Sociologija: Gradivo za srednje šole*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1994.
17. Ule, M., Drčar-Murko, M.: *Informacije*, Raziskovalni inštitut – Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij, Ljubljana, 1977.
18. *Usmerjati se danes: Imeti enake možnosti*, Avtonomna dežela Furlanija – Julijska krajina, Deželno ravnateljstvo za šolstvo in kulturo, Trst, 1991.
19. Vasta, R. idr.: *Dječja psihologija: Moderna znanost*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1998.
20. Zvonarević, M.: *Socijalna psihologija*, Školska knjiga, Zagreb, 1976.

Revija *PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA* objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- izvorni znanstveni članek (original scientific paper),
- pregledni znanstveni članek (author review),
- referat na znanstvenem posvetovanju (conference paper),
- strokovni članek (professional paper),
- poročilo (report).

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recezij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p.p.124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Word.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov (E-mail).
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželjeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
 - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
 - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.
 - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

