FILOZOFSKA FAKULTETA
UNIVERZE EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO

BARICA MARENTIČ POŽARNIK

DEJAVNIKI IN METODE USPEŠNEGA UČENJA

LJUBLJANA 1988

FILOZOFSKA FAKULTETA
UNIVERZE EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO

BARICA MARENTIČ POŽARNIK

DEJAVNIKI IN METODE USPEŠNEGA UČENJA

LJUBLJANA 1988

FILOZOFSKA FAKULTETA
UNIVERZE EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO

BARICA MARENTIČ POŽARNIK

DEJAVNIKI IN METODE USPEŠNEGA UČENJA

LJUBLJANA 1988

397160

Učbenik je ponatis dela dr. Barice Marentič Požarnik

Dejavniki in metode uspešnega učenja

DDU Univerzum, Ljubljana 1980

397160

13 -01- 1989

0918900139

prof. dr. Barica Marentič Požarnik

Dejavniki in metode uspešnega učenja

Izdala in založila Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko

Za tiskovno komisijo Filozofske fakultete: prof. dr. Mitja Skubic

Natisnila Univerzitetna tiskarna v Ljubljani v 1000 izvodih

PREDGOVOR

Pri pisanju tega priročnika sem imela pred očmi psihološko znanje, potrebno tako študentom, ki se šele pripravljajo na učiteljski poklic, kot tudi učiteljem in predavateljem, ki že delajo na predmetni stopnji osnovne šole, v raznih srednjih šolah, podjetjih, delavskih univerzah in izobraževalnih centrih. Upoštevala sem dejstvo, da se ti učitelji srečujejo predvsem z mladostniki in odraslimi, zato sem značilnosti mlajših starostnih obdobij navajala le zaradi ilustracije in samo toliko, kolikor je nujno potrebno za razumevanje celote. Seveda pa preneka-tera od opisanih zakonitosti velja za celotno obdobje šolanja oziroma izobraževanja.

Od mnogovrstnih psiholoških spoznanj, ki danes lahko pomagajo učitelju pri njegovem delu, predstavljam tu zlasti tista, ki osvetljujejo psihološke dejavnike uspešnega učenja in poučevanja; med njimi posebno spoznavne dejavnike, motivacijo za učenje, učne navade in tehnike, pa tudi procese socialne interakcije, čustvenega in moralnega razvoja ter vrednotenja rezultatov. Učitelj naj bi s tem bolje razumel vzroke učnih težav in zastojev ter se lažje poglabljal v individualne razlike med učenci.

Tako niso predstavljena samo spoznanja pedagoške psihologije v ožjem smislu, čeprav predstavljajo ta jedro, temveč tudi pomembnejša spoznanja razvojne in socialne psihologije, psihologije učenja in poučevanja ter mentalne higiene. Ob teh spoznanjih naj bi se učitelj bolje znašel v spremenjeni vlogi, ki se postavlja predenj, da namreč ne bo več le posredovalec množice že izdelanih informacij, ampak predvsem vzgojitelj svojih učencev in organizator njihovega učenja v najširšem pomenu besede, tj. kot razvoja vseh njihovih potencialov v interakciji s šolskim in družbenim okoljem. Učenci naj bi ob

učiteljevem vodenju postajali vse bolj samostojni, željni nadaljnjega izpopolnjevanja in usposobljeni za poznejše samoizobraževanje in samovzgojo.

Osnova prvemu delu priročnika so moja skripta Dejavniki uspešnega učenja (Filozofska fakulteta v Ljubljani, 1974 in 1976), ki pa sem jih razširila in dopolnila. V III. poglavju sem se naslonila na svojo knjižico Kako naj se učim (Cankarjeva založba v Ljubljani, 1969), napisano neposredno za srednješolce; tu sem njeno vsebino predstavila z vidika učitelja, saj se je izkazalo, da mora predvsem on dovolj dobro poznati tako metode uspešnega učenja kot tudi prijeme, kako te metode približati učencem, da bi se pri učenju postopno čimbolj osamosvojili.

Posameznim poglavjem sem dodala komentirane napotke za študij dodatne literature in nekaj vprašanj za razmislek in vodilo k analizi praktičnih situacij in k načrtovanju ustreznih ukrepov, tako da lahko bralec, glede na namen, uporablja priročnik na dveh nivojih: na nivoju tega, kar je zapisano, in na nivoju povezovanja s spoznanji v drugih virih in s svojimi učnimi izkušnjami.

Psihološka spoznanja sama po sebi še ne zagotavljajo uspešnejšega poučevanja, so pa nujno potrebno vezivo pri gradnji pedagoških, didaktičnih in specialnometodičnih znanj ter usvajanju stališč in spretnosti, ki so potrebne dobremu učitelju. Hkrati so ta spoznanja v pomoč, zadoščenje in potrditev predvsem tistim učiteljem in predavateljem, ki že sami od sebe pozorno opazujejo dogajanja v razredu ali drugih učnih skupinah, jih analizirajo in sproti popravljajo svoje ravnanje, ki kritično spremljajo rezultate svojega dela in so odprti za boljšanje obstoječega in sprejemanje pozitivnih novosti. Prav ti učitelji so mi to na raznih seminarjih in predavanjih velikokrat omenjali in mi dali tudi vrsto dragocenih pobud, za kar se jim na tem mestu zahvaljujem.

I. DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA

1. Uvod. Kaj pravzaprav je učenje?

Morda se bo kdo vprašal, zakaj ima knjiga, namenjena učiteljem, naslov „Dejavniki in metode uspešnega učenja" ne pa poučevanja. Po eni strani zato ne, ker se s posebnostmi in principi uspešnega poučevanja ukvarjajo bolj didaktično in metodično usmerjeni priročniki, četudi ne morejo mimo učenja kot psihološke kategorije (mejo je včasih težko potegniti), po drugi strani pa dobiva učenje samo v novejšem času vse večji pomen v skladu z družbenim in tehničnim razvojem in s spremenjenimi smotri vzgoje in izobraževanja.

> *„Na tem območju se akt poučevanja umika aktu učenja. Čeprav posameznika ne prenehamo poučevati, pa postaja vse manj objekt in vse bolj subjekt. Danes je poudarek na „matemageničnem" načelu pouka in učenja in ne več toliko na tradicionalnem pedagoškem načelu poučevanja".* (Unescovo poročilo iz leta 1972).

Pomembno je, da vsak učitelj čim bolje spozna posebnosti procesa učenja, da ga bo znal pri svojih učencih sprožiti in usmerjati in da jih bo pri tem načrtno navajal na samostojno učenje in poznejše samoizobraževanje.

Učenje, kot ga proučuje psihologija, ni le „pridobivanje znanj, spretnosti in navad", ampak je pojem z mnogo širšim obsegom. Učenje nam pomeni vsako progresivno spreminjanje posameznika pod vplivom izkušenj, torej pod vplivom interakcije z okoljem in ne samo pod vplivom notranjih procesov biološkega dozorevanja in rasti organizma.

Naučimo se govoriti, plavati, rezkati, računati, igrati šah pa tudi reševati znanstvene probleme, navduševati se za šport, vztrajati kljub neuspehom, se uveljavljati v skupini, uspešno diskutirati, ljubiti svojo

domovino. Za vsako učenje je sicer potrebna določena stopnja fiziološke zrelosti ali pripravljenosti (to je posebno izrazito pri zgodnjih oblikah učenja, npr. pri učenju govora, hoje), hkrati pa so izrednega pomena primerne izkušnje: vplivi okolja, ki jih posameznik **aktivno** sprejema, predeluje, se nanje odziva in v tej interakciji spreminja sebe in tudi svoje okolje.

Pri pouku učitelji izbiramo, usmerjamo in organiziramo izkušnje učencev z namenom, da bi spodbudili take procese učenja, ki bi bili čimbolj uskladeni z zastavljenimi smotri. Seveda pa bo vrsta učnih učinkov vedno tudi nenamernih: tako npr. sošolci vplivajo na razvoj učenčevega vrednotenja samega sebe in drugih, množična komunikacijska sredstva vplivajo na stališča, izobrazbene in poklicne težnje, da ne govorimo o temeljnem vplivu izkušenj v družini.

Psihologi so v zadnjih sto letih skušali učenje razložiti na osnovi raznih teoretičnih modelov, do katerih pa so v veliki meri prišli z eksperimentiranjem na živalih ali v laboratorijski situaciji. Te teorije si v marsičem tudi med seboj nasprotujejo, ker želijo razložiti celotno učenje iz enotnih izhodišč, na primer na osnovi pogojnih refleksov. Imamo pa še drugo možnost, namreč da poiščemo in analiziramo čimbolj različne situacije, v katerih do učenja pride, in ugotovimo, kateri pogoji so vsakokrat za učenje potrebni. S tako analizo je ameriški psiholog Gagné prišel do **osmih osnovnih tipov učenja**, od katerih je za razumevanje šolskega učenja pomembnih zlasti zadnjih šest (klasifikacija zajema spoznavno učenje, medtem ko bomo o socialnem in čustvenem učenju spregovorili posebej):

1. klasično pogojevanje ali signalno učenje (po Pavlovu);

2. operativno ali instrumentalno pogojevanje (po Skinnerju);

3. psihomotorično učenje ali učenje spretnosti, kot so smučanje, tipkanje, igranje inštrumenta, ravnanje s stroji in orodji;

4. besedno ali verbalno učenje

a) na nižjem nivoju – učenje „nizov“ besed, na primer pri učenju pesmi ali odlomkov besedil na pamet ali učenje pomena tujih besed, strokovnih izrazov,

b) na višjem nivoju – učenje smisla raznih besedil, ki je tesno povezano z razumevanjem pojmov in zakonitosti, ki to besedilo sestavljajo;

5. učenje razlikovanja – ugotavljanje razlik med predmeti in pojavi (po obliki, barvi, strukturi, funkciji . . .), na primer med raznimi geometrijskimi liki, strojnimi elementi, kamninami;

6. učenje pojmov kot kategorij predmetov, pojavov in odnosov z določenimi skupnimi značilnostmi (npr. pojmi trapez, celica, vijak, nadmorska višina, proizvodni odnosi . . . ne pomenijo samo imen, ampak tudi posplošene značilnosti vseh predstavnikov, ki jih ta imena označujejo);

7. učenje pravil, principov oziroma zakonitosti, tj. stalnih in zakonitih zvez med dvema ali več pojmi ($a^2 + b^2 = c^2$; z nadmorsko višino kraja se poprečne temperature nižajo; razvoj proizvajalnih sil vpliva na proizvodne odnose . . .);

8. učenje kot reševanje problemov – samostojno povezovanje prej naučenih zakonitosti in pojmov v zakonitost „višjega reda", kar nam omogoči rešitev problemske situacije (samostojna uporaba Pitagorovega izreka v enakokrakem trapezu; samostojno sklepanje o podnebju v kaki pokrajini, in to iz podatkov o nadmorski višini, zemljepisni legi itd.).

Te oblike učenja so razvrščene hierarhično – od nižjih proti višjim – tako, da so nižje oblike največkrat, čeprav ne vedno, pogoj za obvladanje višjih (zakonitosti ne moreš obvladati, če ne poznaš pojmov, ki jo sestavljajo ipd.).

Učitelj bi moral pogoje, potrebne za vsako od teh oblik učenja, uskladiti z lastnostmi in zmožnostmi svojih učencev in s posebnostmi učnih smotrov in snovi predmeta, ki ga poučuje. V prvem delu knjige bomo analizirali predvsem vpliv učenčevih psiholoških značilnosti na učno uspešnost, v drugem pa se bomo posvetili tudi nekaterim zunanjim pogojem samega učenja, kot so vaje oziroma ponavljanje in povratna informacija.

Literatura

Furlan I., Učenje kot komunikacija. Usvajanje znanj, spretnosti in navad. DZS Ljubljana 1972. V poglavju Teoretična razlaga procesa učenja so na pregleden in preprost način prikazane osnovne skupine psiholoških teorij učenja, s poskusom sinteze in aplikacije na šolski pouk.

Borger R., E.A.M. Seaborne, Psihologija učenja. CZ Ljubljana 1972.
Delo na nekoliko zahtevnejšem nivoju prikazuje razne teorije učenja, posebnosti učenja razlikovanja, učenja pojmov ter pridobivanja psihomotoričnih spretnosti.

Marentič Požarnik B., Prispevek k visokošolski didaktiki. DZS Ljubljana 1978.
V tretjem poglavju so opisane višje oblike učenja in njihovi pogoji s primeri iz visokošolskega pouka.

2. Klasifikacija dejavnikov uspešnega učenja

Zakaj najdemo med učenci na vseh stopnjah šol tako velike razlike v učnih uspehih? Zakaj eni dosežejo najvišje stopnje strokovne in znanstvene usposobljenosti, drugi pa „obnemorejo“ že v zadnjih razredih osnovne šole?

Vsakdo, ki se ukvarja z vzgojnoizobraževalnim delom, naj bi poznal glavne dejavnike uspešnega učenja, jih pri svojem delu upošteval in tudi vplival nanje, kjer je to mogoče. Znal naj bi analizirati vzroke učne neuspešnosti pri posamezniku ali skupini učencev in te vzroke načrtno odpravljati ali vsaj omiliti.

Dejavnike učenja lahko shematično delimo na tiste, ki so **v učencu samem**, torej „notranje“ dejavnike, in na dejavnike **v njegovem okolju**, družinskem in šolskem oziroma v celotni učni situaciji ali „zunanje“ dejavnike.

Glavne skupine „notranjih“ dejavnikov:

1. **Fiziološki dejavniki učenja** so tisti, ki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja. Na učno uspešnost vplivajo tako začasna (npr. pretirana lakota, utrujenost) kot tudi trajnejša stanja organizma (bolehnost, naglušnost). Razumljivo je, da nekatera teh stanj bolj neposredno vplivajo na učno uspešnost kot druga. Pozorni moramo biti zlasti na naslednje fiziološke vidike:

– splošni nivo telesne energije in kondicije, ki lahko vpliva na vzdržljivost pri umskem delu (npr. močna slabokrvnost, kronična podhranjenost);

– stanje čutil (slabovidnost, naglušnost);

– funkcioniranje živčnega sistema (nekatere nevrološke motnje močno prizadenejo pomnjenje in koncentracijo) v zgodnjem šolskem obdobju se razmeroma pogosto pojavljajo „minimalne cerebralne disfunkcije“;

– psihomotorična oziroma senzomotorična koordinacija (stopnja spretnosti oziroma nerodnosti grobih in zlasti finih gibov, levičnost, stopnja usklajenosti oči in rok), ki je tudi odvisna od stanja živčevja. Motnje na tem področju so največkrat v ozadju tako imenovanih specifičnih učnih težav (težav v branju in pisanju, legastenije; eden od znakov – zamenjevanje črk, kot so b, p, d) pri učencih, ki so sicer poprečno ali celo nadpoprečno nadarjeni;

– hormonalno ravnotežje (labilnost razpoloženja in hitra utrudljivost je včasih posledica hormonalnih motenj).

2. **Psihološki dejavniki učenja.** Te bomo podrobneje razčlenili in opisali v naslednjih poglavjih, zato naj jih tu le bežno označimo:

– umske in delno tudi druge sposobnosti – razvojna stopnja sposobnosti, nivo, na katerem je kdo (podpoprečen, nadpoprečen), struktura (kako so pri kom razvite besedne, računske, spominske in druge sposobnosti);

– kognitivni stil – način umskega funkcioniranja, sprejemanja in predelovanja informacij in reševanja problemov (npr. ali kdo nove podatke takoj uvrsti v določene širše ali ožje kategorije ali ne, kaj napravi s podatki, ki se ne skladajo povsem z že znanim);

– kognitivna struktura – količina in urejenost predhodnega znanja (npr. jasnost in sistematičnost pojmov, ki jih je kdo doslej usvojil na določenem področju, recimo na geografskem, kemijskem . . .);

– učne navade, spretnosti in metode, ki omogočajo racionalno in uspešno pridobivanje novih znanj (kako se kdo zna učiti: ali učenje načrtuje, ali snov aktivno ponavlja, ali se uči pretežno z razumevanjem ali le mehanično);

– motivacija za učenje – v kolikšni meri si je kdo pripravljen zares prizadevati za učenje, kakšni so njegovi cilji in vrednote v zvezi z učenjem, kako reagira na uspehe in neuspehe, na ocene, pohvalo itd.;

– osebnostno-čustvene posebnosti, predvsem stopnja splošne osebne prilagojenosti in mentalnega zdravja – kako kdo reagira na ovire, ki se postavljajo na pot njegovim težnjam, ali je v osnovi samozavesten ali pa mu razni duševni konflikti onemogočajo, da bi v polni meri uveljavil svoje sposobnosti.

„Zunanji" dejavniki pa so predvsem naslednji:

1. **Fizikalni dejavniki**, tj. tisti, ki izvirajo iz neposrednega učnega okolja, npr. osvetljenost, hrup, temperatura, urejenost učnih pripomočkov, opremljenost in oblikovanost prostorov za učenje. Te dejavnike podrobneje obravnavata šolska higiena in izobraževalna ekologija, k nekaterim od njih pa se bomo vrnili v poglavju o učnih navadah.

2. **Družbeni ali socialni dejavniki,** torej tisti, ki izvirajo iz ožjega in širšega učenčevega družbenega okolja:

– učenčeva družina – stopnja varnosti in ljubezni, ki je je učenec deležen, mesto, ki ga zavzema v spletu družinskih odnosov, vzgojni stil v družini in stopnja demokratičnosti, spodbujanje k samostojnosti in k dosežkom, vrednotenje izobraževanja, možnosti, ki jih otroku daje družina za njegov intelektualni in siceršnji razvoj ter za šolanje. Mnogo tega je odvisno tudi od socialno-ekonomskega stanja družine ter od razmer in vrednot, ki vladajo v širšem družbenem okolju, katerega del je družina;

– šola – s svojimi vzgojnimi in izobraževalnimi smotri in učno vsebino, s kvaliteto učnih metod in sredstev, z nivojem zahtevnosti, pa tudi s celotno atmosfero in medsebojnimi odnosi (ki so lahko bolj ali manj demokratični, bolj ali manj humani). Pomemben dejavnik je učiteljeva osebnost, njegova stališča, usposobljenost, načini spodbujanja, vodenja in kontroliranje učencev, dalje vrstniki s svojevrstnim spletom odnosov in kriterijev medsebojnega vrednotenja (ni npr. vseeno, ali je v očeh sošolcev dober učni uspeh kaj vreden ali ne). Pomembna je tudi celotna razvitost samoupravnih odnosov na šoli in vključenost učencev vanje kot tudi povezanost šole z družbenim okoljem. Dejavnike v zvezi s šolo in poukom podrobneje obravnavajo pedagoške discipline, kot so obča pedagogika, didaktika, andragogika, pedagoška sociologija in specialne metodike, ki jih skušajo uravnavati tako, da bi dosegle kar najboljše učne rezultate. V tej knjigi bomo obravnavali le tiste izmed njih, ki se tesno navezujejo na psihološka, predvsem socialnopsihološka spoznanja;

– širše družbeno okolje – ki vpliva na učno uspešnost posredno ali neposredno. Pomembno je npr., ali potrebuje določena družba vsestransko razvite ljudi ali pa podpira le razvijanje ožjega področja znanj in spretnosti; ali so v družbi velike socialne razlike in z njimi povezave možnosti šolanja ali ne; kakšno vlogo ima sploh izobraževanje v določenem sistemu; kakšen je šolski sistem – ali so določene šole dostopne vsem in enotne ali pa so dostopne le maloštevilnim izbrancem in selektivne; kako množična komunikacijska sredstva vplivajo na ljudi, njihovo razgledanost, vrednotenje izobraževanja itd. Tudi pri širših družbenih vplivih se bomo omejili na obravnavanje njihovih psiholoških vidikov.

Že iz povedanega je razvidno, da **med notranjimi in zunanjimi dejavniki uspešnega učenja ne moremo vedno potegniti ostre meje in da se med seboj tesno prepletajo.** Zunanji dejavniki samo včasih neposredno vplivajo na učno uspešnost (npr. učenec ima predolgo pot v šolo, socialno šibkejši ali manj izobraženi starši mu ne morejo pomagati pri učenju ali kupiti šolskih potrebščin. Ali – pri izobraževanju odraslih – delovna organizacija ne daje niti olajšav niti spodbud tistim, ki se želijo izobraževati).

Največkrat pa se zunanji dejavniki spremenijo v notranje, psihološke, oziroma nanje bistveno vplivajo. Življenje v nespodbudnem okolju bo npr. sčasoma znižalo učenčevo motivacijo. Na drugi strani pa bodo doslej razvite človekove psihične lastnosti vplivale na to, kako bo sprejel delovanje zunanjih dejavnikov. Celo na fizikalne dejavnike se ne odzivamo vsi enako; hrup v okolju bo npr. vplival na učenje negativno le, če ga zaznamo kot motečega. Če pa smo močno motivirani, bomo kvečjemu zvišali nivo vložene energije. Ali – otroku, ki nima niti minimalnih dispozicij za umski razvoj (takih je na srečo zelo malo), bo le malo pomagalo ukvarjanje staršev, spodbujanje; nasprotno pa bo otrok z dobrimi dispozicijami veliko pridobil tudi od skromnejših pobud v okolju. Učinek učiteljeve graje bo močno odvisen od učenčeve osebnosti: medtem ko se bo uravnovešen, samozavesten učenec po graji morda še bolj potrudil, bo pri plahem, anksioznem učencu tako zrasla notranja napetost, da nekaj časa ne bo zmožen normalnega dela oziroma bo izgubil vsakršno motivacijo za nadaljnje učenje.

Za učno uspešnost je torej poleg **objektivnega okolja**, to je tistega, ki človeka obdaja, zelo pomembno tako imenovano **efektivno okolje**, tj. tisto, ki nanj v resnici učinkuje. Efektivno okolje je bolj subjektivno obarvano, saj je vsakokrat odvisno od človekovih prirojenih dispozicij, njegovega dosedanjega razvoja in nakopičenih izkušenj. Efektivno okolje je pri posamezniku običajno bolj stabilno od objektivnega, saj se človek podobno odziva tudi v spremenjenih okoliščinah.

Učenec ni le pasiven produkt okoliščin, ampak stopa v nove učne situacije kot **aktiven partner**, ki s svoje strani vpliva npr. na ravnanje staršev ali učitelja (okolica se različno odziva na zelo vitalnega ali mirnega otroka) in ki do neke mere izbira vplive, ki nanj delujejo (izbor tovarišev, izvenšolskih aktivnosti, čtiva itd.). Gre za značilno **interakcijo** (vzajemno vplivanje).

Ameriški psiholog Gangé opredeljuje pouk kot takšno ureditev zunanjih dejavnikov učenja, da bodo v čim boljšem odnosu (optimalni

interakciji) z notranjimi dejavniki učenca (tj. z zmožnostmi, motivacijo itd.), ki jih skušamo v procesu pouka spremeniti oziroma razvijati v skladu z zastavljenimi smotri.

Dejavniki se med seboj prepletajo, hkrati pa se največkrat tudi vrsto let kopičijo, **kumulirajo**. Slabe socialno-ekonomske razmere, podhranjenost, malo spodbud za umski razvoj, vse to skoraj nujno vodi do slabih učnih uspehov, ki spet s svoje strani sprožijo čustvene konflikte, zmanjšujejo željo po nadaljnjem učenju in izobraževanju itd.

3. Prepletanje dejavnikov — ilustracija na obdobju adolescence

Z izrazom adolescenca označujemo prehodno obdobje od otroštva do relativne osebnostne zrelosti. To obdobje delimo običajno na naslednja podobdobja:

a) predadolescenca ali predpuberteta (od 10.–12. leta),

b) zgodnja adolescenca ali puberteta (od 13.–16. leta),

c) pozna adolescenca ali popuberteta (od 17.–20. leta).

Seveda so med posamezniki v teh starostnih mejah precejšnje razlike, poleg tega pa dekleta dozorevajo kakšno leto prej kot fanti. Zaradi civilizacijskih sprememb so se v zadnjih letih vse starostne meje znižale (pojav razvojne akceleracije), razen zadnje, ki označuje relativno osebnostno-socialno zrelost in enakopravno vraščanje v poklic in družbo; ta se s podaljševanjem šolanja celo viša.

Medtem ko se v predadolescenci šele začenjajo pripravljati večje razvojne spremembe (njihov prvi zunanji glasnik je pospešena rast v višino), so v zgodnji adolescenci v ospredju velike fiziološke spremembe, povezane z doraščanjem in spolnim dozorevanjem, v pozni adolescenci pa je v ospredju psihično oziroma socialno dozorevanje.

Predvsem za prvi dve obdobji je značilno nihanje učne uspešnosti in včasih celo precejšen padec. Kaj bi moglo biti temu vzrok?

Spremljevalci hormonalnih sprememb in hitre rasti telesa in notranjih organov so hitra utrudljivost, manjša zmožnost koncentracije, nihanje razpoloženja in s tem tudi nihanje storilnosti. Adolescent veliko razmišlja o spolnosti in doživlja tudi prve spolne izkušnje, kar je nemalokrat zvezano s precejšnjimi psihičnimi dilemami in problemi.

Niso pomembne le telesne spremembe kot take, ampak tudi to, kako jih kdo doživlja, kako je npr. zadovoljen s svojo novo „podobo“

– ali se mu zdi v skladu s sprejetimi ideali ali pa mu predstavlja vir občutkov manjvrednosti in negotovosti, kakršne doživlja po nekih podatkih vsaj tretjina mladostnikov.

V tem obdobju se začne razvijati zmožnost abstraktnega mišljenja in doseže svoj višek. Gre za zmožnost hipotetičnega, formalnologičnega mišljenja. Adolescent o mnogočem kritično razmišlja, odklanja pa sistematično delo, ponavljanje, učenje „na pamet“, zlasti če gre za podatke, ki so po njegovem mnenju nepomembni. Zadostuje mu, če stvari razume.

Čustveno je često preobčutljiv, močno reagira na vsako kritično in posmehljivo opazko. Zapira se vase (introvertiranost), sanjari, premišlja o sebi, išče svojo podobo in svoje mesto v svetu. Prve ljubezni in razočaranja, konflikti s starši in vrstniki, vse to ga čustveno in miselno okupira in mu jemlje energijo za kaj drugega. Je dokaj spremenljivega razpoloženja, prehaja iz veselosti v potrtost brez vidnih zunanjih vzrokov.

Prav tako mu niha motivacija za učenje in tudi za druge aktivnosti – včasih dela velike načrte in se zažene v delo z vso energijo, drugič se mu spet vse zazdi brez pomena. Interesi se mu bolj specializirajo, za mnoge šolske predmete se neha zanimati. Včasih izgubi željo po šolanju sploh in se preuranjeno odloči, da bo zapustil šolo. Odločitev za nadaljnje šolanje oziroma za poklic in prehod iz osnovne šole v šolo z drugačnim, zahtevnejšim načinom dela, pade pri nas ravno v sredino tega občutljivega starostnega obdobja. Zato je pomembno, da je šolski sistem dovolj odprt in fleksibilen, da bi preuranjena poklicna odločitev ne imela nepopravljivih posledic.

Okolica pričakuje od adolescenta na eni strani zrelejše vedenje, več odgovornosti, na drugi strani pa mu marsikaj prepoveduje, kar je odraslim dovoljeno. Adolescent je negotov v iskanju svojega jaza, svoje indentitete, zaradi nejasnega, nekako „vmesnega“ družbenega statusa in vloge, ki jo ima („Kdo sem?“ „Kam pravzaprav spadam?“). Prav zato je včasih celo pretirano kritičen in uporniški do vsake avtoritete (npr. staršev, učiteljev), nekritično pa se prepušča vplivu svoje skupine, v kateri išče oporo in zatočišče. Njegov odnos do učenja je v takem primeru odsev vrednot, ki vladajo v tej skupini.

Mladostnik se začenja zanimati za medosebne odnose, za moralne in širše družbene probleme. Ob tem si zgradi včasih kar previsoke ideale, stvari presoja črno-belo in vsak najmanjši odmik od teh idealov (npr. dvoličnost odraslih v medsebojnih odnosih, socialna neenakost) ga močno razočara.

VPRAŠANJI

1. Spodaj so še enkrat shematično prikazani dejavniki uspešnega učenja. Označite s puščicami, katere so glavne smeri medsebojnega vplivanja: na katere psihološke dejavnike lahko npr. predvsem vpliva družina, na katere šola, širše okolje? Ali tudi psihični dejavniki lahko vplivajo drug na drugega?

Vrnite se k skici na koncu, potem ko boste predelali vsa naslednja poglavja!

DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA

v učencu	v zunanji situaciji
a) fiziološki	a) fizikalni
b) psihološki	b) socialni
– sposobnosti	– družina
– predznanje	– šola, pouk, učitelj
– učne navade	– vrstniki
– motivacija, interesi	– družbenoekonomski sistem
– osebna prilagojenost	– množična komunikacijska sredstva

2. V tekstu navedene razloge za padec učnih uspehov v adolescenci razvrstite po posameznih skupinah dejavnikov. Kakšna so medsebojna vplivanja? V čem naj bi bil učiteljev odnos do adolescenta drugačen kot do mlajših učencev?

Literatura

Toličič I., V. Čolanović, Otroška psihologija. MK Ljubljana, 1973.
V poglavju o adolescenci so podrobneje opisane glavne značiinosti prehoda iz otroške v odraslo dobo ter spolne, čustveno-osebnostne, socialne in učne težave adolescenta.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi. DDU Univerzum, Ljubljana 1979. Skupina strokovnjakov obravnava težave učencev pri učenju in prilagajanju na okolje s sociološkega, psihološkega, pedagoškega in medicinskega vidika.

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970. Avtor daje krajši pregled dejavnikov uspešnega učenja, posebej pa obravnava še razlike v učni uspešnosti med spoloma, vlogo sposobnosti in motivacije za učenje.

Galeša in sodelavci, Vzroki osipa v osnovni šoli. Obzorja, Maribor, 1972. Avtorji razčlenjujejo na osnovi zbranih podatkov vzroke osipa v osnovni šoli, s posebnim ozirom na osebnostno-čustvene dejavnike.

Vovk J., A. Vresner, Spodbude in ovire pri učenju gimnazijcev. Sodobna pedagogika, štev. 9-10/1976. Prikaz, kako lahko študija o spodbudah in ovirah pri učenju na neki šoli spodbudi učence in učitelje k iskanju najustreznejših rešitev.

II. SPOZNAVNI DEJAVNIKI UČENJA

V to skupino štejemo dejavnike, ki izvirajo iz človekove umske zmogljivosti in načina spoznavanja sveta. Gre predvsem za naše splošne in posebne sposobnosti, za kognitivni stil in za doslej zbrano znanje. Pri slednjem ni pomembna le količina, ampak tudi to, ali je znanje sistematično, ali ga znamo uporabiti v novih situacijah ipd.

1. Umske sposobnosti

Za splošni učni uspeh so najbolj pomembne **umske** (mentalne, kognitivne) sposobnosti, medtem ko so druge vrste sposobnosti pomembne le pri nekaterih predmetih ali šolskih usmeritvah (npr. **senzomotorne** sposobnosti, kot so ostrina vida, natančnost in hitrost gibov ipd.; **specialne** sposobnosti, kot glasbena, likovna nadarjenost).

Razlikujemo **splošno umsko sposobnost ali inteligentnost** in posebne, **specialne umske sposobnosti** (sposobnost za ravnanje z besednimi ali številčnimi simboli ipd.).

Kaj je inteligentnost? Definicije o tem še niso enotne: ene bolj poudarjajo, da gre za zmožnost učenja, druge, da gre za abstraktno mišljenje, za uvidevanje bistva, za zmožnost besednega in številčnega sklepanja. Nekateri psihologi se celo zadovoljujejo s pragmatično definicijo, da je „inteligentnost to, kar merijo inteligenčni testi". Človekova inteligentnost se izkaže predvsem v novih, problemskih, kompleksnih situacijah, ki zahtevajo določen miselni napor.

Struktura umskih sposobnosti

Del psihologov meni, da je inteligentnost nekaj enovitega in da se posamezniki razlikujejo le po tem, da imajo eni več, drugi manj te

lastnosti, del psihologov pa meni, da so umske sposobnosti sestavljene iz razmeroma neodvisnih sestavin ali faktorjev. V tipičnih raziskavah te vrste dajo večjemu številu ljudi v reševanje več inteligenčnih testov oziroma podtestov in računajo korelacije (stopnje povezanosti) med doseženimi rezultati.

V preteklosti sta se izoblikovali zlasti dve glavni teoriji o strukturi inteligentnosti:

1. **unifaktorska** (Anglež Spearman) – v osnovi inteligentnosti je predvsem osnovni „G" (generalni) faktor, ki kot neke vrste splošna „mentalna energija" sodeluje pri reševanju vseh problemskih nalog, ob tem pa je še nekaj obrobnih „s" (specialnih) faktorjev. Glede na specialne faktorje imenujejo nekateri to teorijo tudi **bifaktorsko** (dvofaktorsko);

2. **multifaktorska** (Američan Thurstone) – inteligentnost sestoji iz vrste med seboj relativno nepovezanih sestavin ali faktorjev, ki v različni meri sodelujejo pri raznih umskih operacijah oziroma problemskih situacijah. Primeri takih faktorjev:

V – verbalni faktor ali faktor besednega razumevanja,
W – faktor besednosti – besednega izražanja ali produktivnosti,
R – faktor sklepanja, soroden Spearmanovemu G-faktorju (reasoning),
M – faktor memoriranja ali mehaničnega pomnjenja,
N – numerični faktor – zmožnost ravnanja s številčnimi simboli,
S – spacialni ali prostorski faktor – dojemanje dvo- in tro- dimenzionalnih struktur, znajdenje v prostoru (pomembno na primer za gradbenike, žerjavovodje),
P – perceptivni faktor (zmožnost hitrega in pravilnega zaznavanja podobnosti in razlik v raznih vzorcih).

V zadnjem času se ti skrajni teoriji zbližujeta. V okviru unifaktorske teorije dobivajo vse večji pomen specialni faktorji, na drugi strani pa ugotavljajo tudi tesnejše povezave med faktorji multifaktorske teorije. Medtem ko so pri mlajšem otroku ti faktorji še dokaj nediferencirani, se kasneje bolj specializirajo. Pri mladostniku že izstopijo določene krepke in šibke točke v strukturi (profilu) njegovih sposobnosti. V tem je eden od vzrokov za pojav, da imajo zlasti v srednjih šolah nekateri učenci zelo neizenačene učne uspehe v posameznih predmetih, npr. velike v jezikih, majhne v naravoslovnih predmetih in matematiki, ali obratno. Seveda gre to tudi na račun

vedno bolj specializiranih interesov, razlik med učitelji v načinu poučevanja in preverjanja in drugih dejavnikov. Na osnovi profila specialnih sposobnosti lahko danes samo zelo približno napovemo, kakšne uspehe bo imel učenec v posameznih predmetih.

Večja specializiranost sposobnosti bi govorila v prid večji diferenciranosti učnih programov, znotraj katerih naj bi imeli učenci možnost, izbirati razne predmete ali skupine predmetov glede na profil svojih sposobnosti. Najprimernejšo usmeritev ali kombinacijo predmetov pa bi jim svetovali na osnovi ugotovljenih specialnih faktorjev sposobnosti.

Vendar pa zaenkrat nimamo testov, s katerimi bi dobro napovedovali uspeh v posameznih predmetih ali skupinah predmetov. Edina izjema so ugotovljene povezave med izmerjenim numeričnim faktorjem in uspehom v predmetih, kot sta matematika in fizika. Verbalne sposobnosti so pomembne za učni uspeh pri skoraj vseh predmetih, pri enih v večji, pri drugih v manjši meri.

Z vidika multifaktorske teorije si lahko tudi odgovorimo na vprašanje, ali so **med spoloma bistvene razlike v sposobnostih.** Na testih splošnih umskih sposobnosti ne najdemo doslednih razlik – enkrat gredo poprečni rezultati v prid fantom, drugič dekletom, kar je precej odvisno tudi od uporabljenega testa. Pač pa nahajamo razlike v nekaterih specialnih faktorjih. Tako je pri fantih običajno v poprečju nekoliko bolje razvit numerični in spacialni faktor, pri dekletih pa faktor mehaničnega pomnjenja in verbalni faktor. Seveda s tem še ni rečeno, da so te razlike prirojene. Dejstvo, da več moških kot žensk doseže intelektualno zahtevne poklice in vodilna delovna mesta, da se jih več šola ob delu in iz dela, je pripisati predvsem neenakim pričakovanjem in spodbudam okolice (vpliv tradicionalnih stereotipov o pomenu poklicnega uveljavljanja za ženske in moške) ter iz tega izvirajoči neenaki motivaciji.

Posebno varianto multifaktorske teorije sposobnosti je izdelal Guilford. Od njegovega kompliciranega tridimenzionalnega modela inteligentnosti s 120 teoretičnimi sestavinami naj omenimo le to, da pri produktivnem mišljenju razlikuje med tako imenovanim **konvergentnim** in **divergentnim** mišljenjem. Pri prvem gre za zmožnost reševanja problemov v skladu s splošno veljavno logiko in pravili, pri drugem pa za najdenje originalnih rešitev, drugačnih od običajnih. S to delitvijo je dal zgled in pobudo za raziskovanje psiholoških osnov ustvarjalnosti in tudi za načrtnejše razvijanje tega, v pouku dokaj zanemarjenega vidika mišljenja.

Merjenje sposobnosti

Prvotno so skušali sposobnosti posameznika ugotoviti na osnovi bežnega razgovora ali z merjenjem vrste zelo preprostih človekovih funkcij, npr. reakcijskih časov. Šele francoski zdravnik Binet je v začetku tega stoletja postavil temelje za sodobno merjenje sposobnosti, ko so mu naročili, naj najde čimbolj zanesljiv kriterij, po katerem bi oddeljevali otroke v posebno šolanje.

Sestavil je zbirko nalog in postopno ugotovil, katere izmed njih zna rešiti večina otrok določene starosti. Tako je nastala zbirka nalog z naraščajočo težavnostjo, nekakšna lestvica, ob kateri je bilo mogoče primerjati dosežke posameznih otrok. Binet je uvedel pojem **mentalne starosti** (MS), ki pove, koliko je otrok „star" glede na svoje zmožnosti reševanja testnih nalog. To je primerjal s kronološko (dejansko) otrokovo starostjo (KS). Če je mentalna starost otroka močno zaostajala za kronološko starostjo, je predlagal všolanje v posebno šolo. Pozneje je psiholog Stern predlagal še uvedbo pojma **inteligenčni količnik**, to je količnik med mentalno in kronološko starostjo (pomnožen s 100):

$$IQ = \frac{MS}{KS} - \cdot 100$$

Poprečen IQ je torej 100 in velja za tiste posameznike, pri katerih se mentalna in kronološka starost ujemata. Inteligenčni količnik pa se danes v večini uporabljenih testov ne izračunava več na osnovi mentalne starosti, saj to zlasti pri odraslih, kjer sposobnosti s starostjo ne naraščajo več, ni primerno. Osnova izračunavanja IQ je v tem primeru primerjava posameznikovega rezultata z rezultati, ki so jih dosegli drugi (reprezentativen vzorec oseb iz širše populacije) v podobnih okoliščinah. Iz samega števila na testu doseženih točk še ne moremo sklepati na visoko ali nizko inteligentnost. Zato ima vsak standardizirani inteligenčni test **testne norme**, izračunane iz srednjih vrednosti in standardnega odklona (razpršenosti) rezultatov ljudi iz večjega vzorca.

Standardizirani test mora imeti poleg norm zagotovljene tudi dovolj visoke **merske karakteristike** (veljavnost – da res meri to, kar od njega pričakujemo, npr. sposobnosti in ne šolsko znanje; **zanesljivost** – da bi nam dal tudi ob ponovnem testiranju enake rezultate, in **objektivnost** – da so dobljeni rezultati odvisni le od predmeta

merjenja, to je od sposobnosti, in ne npr. od subjektivne ocene testatorja). Sestavljanje in standardiziranje inteligenčnih testov je dolgotrajno in zelo zahtevno strokovno opravilo, pri katerem morajo sodelovati večje skupine psihologov in statistikov. Pri nas večinoma uporabljamo teste, ki so nastali v tujini in so prirejeni (le delno standardizirani) za naše razmere.

Tudi za samo testiranje, ki mora potekati v čimbolj standardnih pogojih (čas reševanja, navodila), zlasti pa za interpretacijo rezultatov je potrebno posebno strokovno znanje, zato inteligenčne teste uporabljajo praviloma le psihologi. Izjema so nekateri skupinski testi, ki jih skupini oseb po standardnih navodilih lahko predloži tudi posebej usposobljen testator nepsiholog. Za pomembnejše odločitve, npr. za všolanje otroka v posebno šolo, pa je poleg testnega rezultata obvezna še kompleksna presoja skupine strokovnjakov (tim psihologa, pedagoga, zdravnika, socialnega delavca).

V Sloveniji se trenutno širje uporabljajo naslednji testi sposobnosti:

- Wechslerjeva lestvica za otroke (Wechsler Intelligence Scale for Children ali na kratko WISC) in za odrasle (Wechsler-Bellevue) – individualni inteligenčni test s skupino „verbalnih" in „praktičnih" nalog;
- Valentine – individualni inteligenčni test za otroke od poldrugega do 15. leta (prirejen po Binetu);
- Ravenove progresivne matrice – skupinski neverbalni inteligenčni test, uporaben približno od 8. leta dalje, ki naj bi meril predvsem generalni, tj. G-faktor;
- baterija DAT (Differential Aptitude Test) – skupinski inteligenčni test, uporaben za mladostnike in odrasle, s 7 podtesti (besedni, računski, abstraktni, mehanskih odnosov, spacialni in drugi), osnovan na multifaktorski teoriji sposobnosti;
- MFTB (multifaktorska testna baterija), ki tudi sloni na multifaktorski teoriji sposobnosti, vendar je pri rabi časovno dosti bolj ekonomična kot DAT. Sestavlja jo 8 časovno omejenih podtestov, uporabna pa je za skupinsko testiranje mladostnikov in odraslih z nižjo stopnjo izobrazbe;
- Domino-test, tj. neverbalni skupinski test za mladostnike in odrasle, dokaj čisto merilo G-faktorja;
- M-serija (avtor Bujas, Zagreb) – verbalna skupinska baterija testov za ocenjevanje intelektualnih sposobnosti oseb, ki so končale kako srednjo šolo. V veliki meri nasičena z G-faktorjem. Sestavljena je iz 9 časovno omejenih testov (neuravnotežene strukture, podobnosti in razlike itd.);
- Test za šolske novince (avtor Toličič, Ljubljana) ni inteligenčni test v ožjem smislu, ampak je namenjen ugotavljanju funkcionalne zrelosti otroka ob vstopu v šolo. Otroke testiramo v manjših skupinah, kar po potrebi dopolnimo z individualnim preizkusom.

Klasifikacija ljudi po sposobnostih

Umske sposobnosti se, kot mnoge druge lastnosti, razvrščajo normalno, v smislu zvonaste Gaussove krivulje, tako da je največ primerov blizu sredine, posameznikov s skrajno visokimi ali skrajno nizkimi sposobnostmi pa je najmanj (glej skico 1!). Delno je normalno razporeditev pripisati tudi sestavljalcem testov, ki si z raznimi statističnimi postopki prizadevajo, da bi dobili čimbolj „gladko“ krivuljo.

Srednja vrednost inteligenčnih količnikov je po dogovoru 100, v območju IQ od 90–110 so inteligenčno poprečni posamezniki, ki jih je približno 50 %. (Ostale skupine si oglejte v tabeli 1!)

Debilne otroke in tudi težje „mejne primere“, zlasti če imajo poleg inteligenčnega primanjkljaja še druge motnje (senzomotorične itd.), usmerjamo v posebne šole. Vsi drugi naj bi uspešno končali enotno osnovno šolanje. Otroci vsaj poprečnih sposobnosti naj bi imeli možnost nadaljevati šolanje po osnovni šoli in doseči tisto stopnjo (in vrsto) izobrazbe, ki so jo glede na sposobnosti in druge značilnosti (motiviranost itd.) zmožni doseči.

Skica 1: *Normalna razporeditev ljudi po umskih sposobnostih (po Wechslerju)*

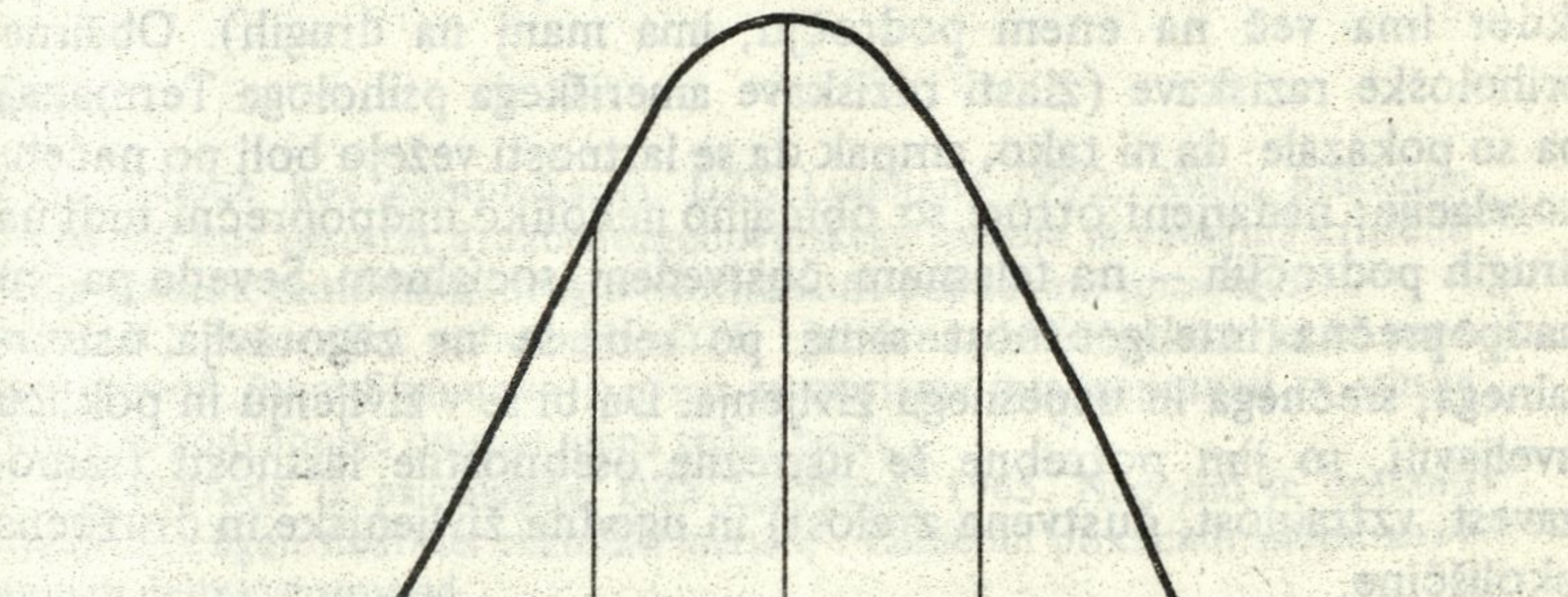


Tabela 1: *Klasifikacija ljudi po sposobnostih (po Wechslerju)*

območje IQ	naziv	% ljudi v (neizbrani populaciji)
od 0 do 24	idioti	
od 25 do 49	imbecili	2,2 %
od 50 do 69	debili	
od 70 do 79	mejni primeri	6,7 %
od 80 do 89	podpoprečni	16,1 %
od 90 do 109	poprečni	50,0 %
od 110 do 119	nadpoprečni	16,1 %
od 120 do 129	visoko nadpoprečni	6,7 %
nad 130	nadarjeni	2,2 %

Opomba: Normalizirani rezultati Wechslerjevega testa imajo srednjo vrednost 100, standardno deviacijo pa 15 (to ni pri vseh testih povsem enako, zato so tudi v distribucijah manjše razlike).

Kaj pa je sicer značilno za nadarjene otroke? Splošno ljudsko verovanje jim često pripisuje večjo bolehnost, občutljivost, samotarstvo, kot da se lastnosti pri ljudeh družijo po načelu kompenzacije (kdor ima več na enem področju, ima manj na drugih). Obširne prihološke raziskave (zlasti raziskave ameriškega psihologa Termana) pa so pokazale, da ni tako, ampak da se lastnosti vežejo bolj po načelu **korelacije:** nadarjeni otroci so običajno nekoliko nadpoprečni tudi na drugih področjih – na telesnem, čustvenem, socialnem. Seveda pa jim nadpoprečna inteligentnost sama po sebi še ne zagotavlja ustvarjalnega, srečnega in uspešnega življenja. Da bi se v življenju in poklicu uveljavili, so jim potrebne še ustrezne osebnostne lastnosti (samozavest, vztrajnost, čustvena zrelost) in ugodne življenjske in družbene okoliščine.

V Termanovi študiji so med nadarjenimi otroki nesorazmerno močno zastopani otroci višjih socialnih slojev. Podobno stanje, čeprav v manj izraziti obliki, ugotavljamo tudi pri nas. Iz tega seveda ne moremo neposredno sklepati, da se v delavskih in kmečkih družinah rodi toliko manj otrok z nadpoprečnimi dispozicijami, ampak da v njihovem razvoju dosti redkeje srečamo hkrati vse okoliščine, ugodne za optimalen razvoj intelektualnih dispozicij. Problem pa je tudi v

tem, da se celo nadarjeni otroci iz družin z nižjim socialno ekonomskim statusom redkeje šolajo do nivoja, ki bi bil v skladu z njihovimi sposobnostmi in se zadovoljijo z manj zahtevnimi poklici – vse to zaradi manjših spodbud in možnosti v okolju, pa tudi zaradi lastnih nižjih aspiracij (poklicnih in izobrazbenih teženj). (Raziskava Toličiča in Zormana „Okolje in uspešnost učencev" ugotavlja, da imajo otroci iz delavskih in kmečkih družin skromnejše učne uspehe in manjše želje po nadaljnjem izobraževanju kot otroci strokovnih delavcev, tudi če so po umskih sposobnostih z njimi izenačeni).

VPRAŠANJA

1. V literaturi večkrat srečamo razpredelnice o poprečnem (potrebnem) nivoju sposobnosti ljudi v raznih poklicih (npr. Furlan, str. 10, Pečjak, Izbrana poglavja iz psihologije, str. 186). Kako naj bi te podatke interpretirali oziroma uporabljali?

2. Katerih dejavnosti se lahko naučijo posamezniki z različno stopnjo umske prizadetosti? Od česa je odvisno, kako daleč bodo v svojem razvoju napredovali? (kritično analiziraj podatke v Furlanu, str. 9, v Stevanoviću, str. 176)

3. Katerim konkretnim faktorjem bi lahko pripisali ugotovljene razlike med fanti in dekleti v poprečni razvitosti nekaterih specifičnih sposobnosti?

Literatura

Furlan I., Učenje kot komunikacija. DZS Ljubljana 1972. Avtor prikazuje sposobnosti kot rezultat družbenozgodovinskega razvoja in zavzema kritično stališče do biologističnih in drugih enostranskih pojmovanj sposobnosti.

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970. Avtor je že pred vojno priredil Binet-Simonovo lestvico za merjenje inteligentnosti za srbske razmere in podrobneje opisuje njene značilnosti.

Pečjak V., Poglavja iz psihologije. DZS Ljubljana, 1965. Nazorno je opisano merjenje inteligentnosti ter rezultati merjenj v različnih poklicnih skupinah, v skupinah delinkventov itd.

Musek J., Osnove psihologije osebnosti. FF Ljubljana 1977. Med osebnostnimi lastnostmi omenja razne vrste sposobnosti, ki jih opisuje in opredeljuje.

Kvalitativne spremembe v razvoju sposobnosti

Inteligenčni količnik je le kvantitativni kazalec sposobnosti, ki nam pokaže, kakšne so sposobnosti posameznika v primerjavi s skupino, ki

ji pripada. Desetletni otrok z IQ 100 je gotovo sposobnejši od desetletnika z IQ 80 pa tudi od petletnega otroka z IQ 100. Toda v čem je sposobnejši od slednjega? Kaj zmore, česar mlajši otrok še ni zmogel? Kako so se razvijale njegove miselne sposobnosti razvrščanja, primerjanja, sklepanja?

Opazovanja in raziskave v zadnjem času kažejo, da otrok ni le „odrasli v miniaturi", ki bi imel iste sposobnosti kot odrasli, le v manjši meri, ampak da je njegov način spoznavanja in miselnega obvladovanja sveta kvalitativno drugačen kot pri odraslem.

Znani švicarski raziskovalec (biolog – filozof – psiholog) Jean Piaget je proučeval mehanizme, po katerih se razvijajo otrokove sposobnosti oziroma njegovo miselno funkcioniranje. Ugotovil je, da poteka spoznavni razvoj po zaporednih stopnjah ali **fazah**, v vsaki pa se razvijejo značilne **sheme**, ki so osnova za organiziranje zaznavanja, mišljenja in akcije (npr. shema stalnosti predmetov kljub njihovim navideznim spremembam). Pri tem sta pomembna procesa **asimilacije** (ko otrok lahko obvlada svet s pomočjo že danih shem) in **akomodacije**, ko naleti otrok na takšna nasprotja v svetu, da mora svoje dotedanje sheme prilagoditi oziroma razviti nove.

V skrajšani obliki navajamo opis najvažnejših faz tega razvoja. Izpustili bomo podrobnejšo razčlenitev najzgodnejših faz, ki za učitelja niso tako pomembne. Seveda so prehodi med fazami postopni in starostne meje le približne.

1. Stopnja **senzomotorične inteligentnosti** ali zaznavno-praktičnega mišljenja (približno do konca drugega življenjskega leta). Otrok na tej stopnji rešuje probleme, s katerimi se srečuje, na osnovi praktičnega poskušanja in ravnanja s predmeti. Če hoče npr. doseči oddaljen predmet na mizi, bo potegnil za prt. Podoben način bo nato uporabljal v drugih podobnih situacijah.

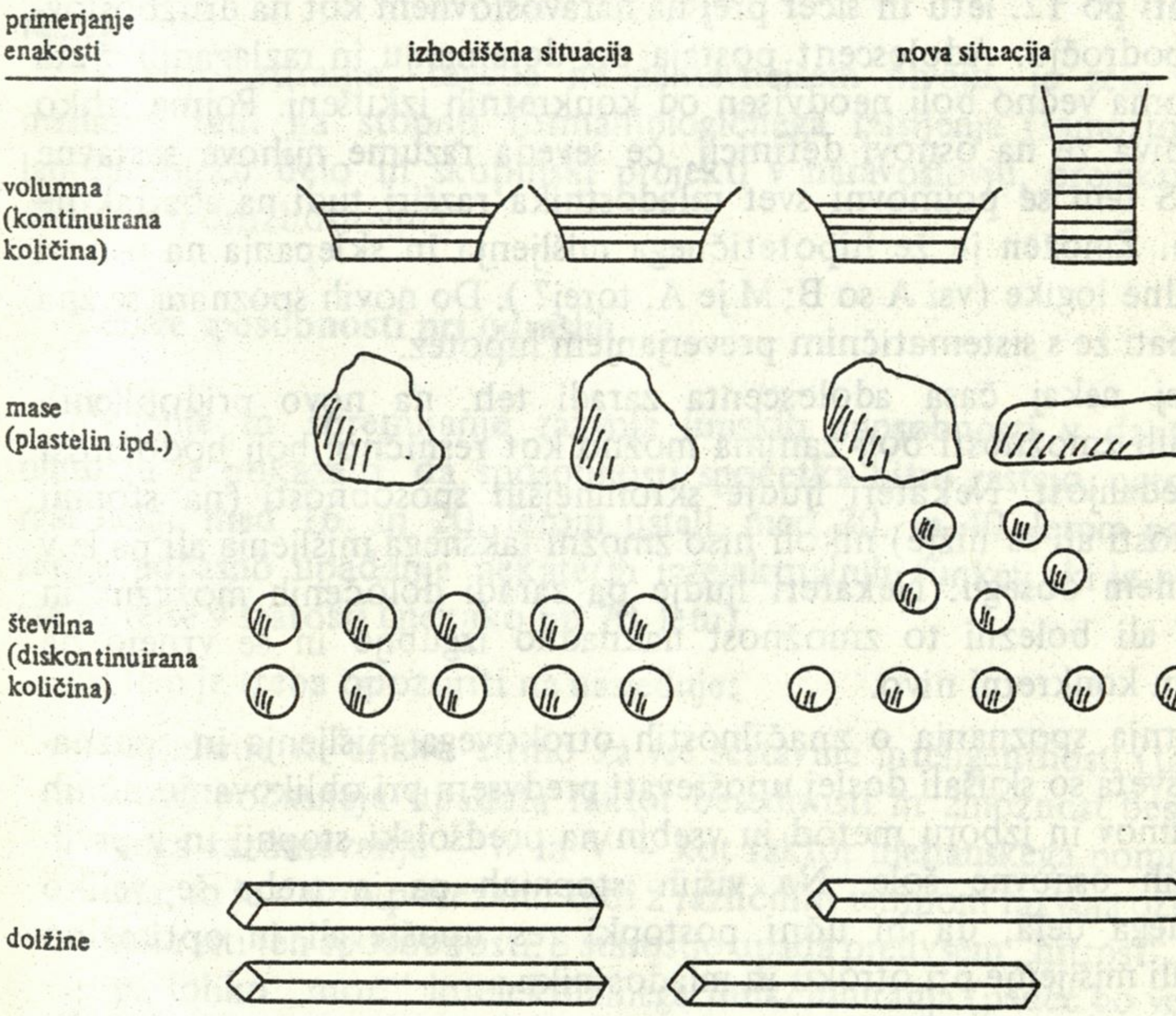
2. Stopnja **predoperativnega mišljenja** (od 2. do 6. ali 7. življenjskega leta. Otroku v tej fazi pri reševanju problemov že močno pomaga razvoj govora – problemske situacije zna že besedno izraziti. Zlasti v prvem delu tega obdobja pa je njegovo mišljenje še dokaj egocentrično: pojave presoja s svojega stališča, svoje želje in predstave vnaša v objektivno stvarnost (npr. „dežuje, ker nisem bil priden"). Zato govorimo o **„egocentrični fazi"** (od 2. do 4. leta), ki ji sledi **„intuitivna faza"** (od 4. do 6. ali 7. leta), v kateri lahko otrok že rešuje preproste probleme na nazornem nivoju.

S pomočjo enostavne generalizacije, ki je včasih tudi napačna, si ustvarja prve pojme („predpojme") na osnovi skupnih lastnosti

predmetov, ki jih srečuje (npr. „ptič je vse, kar leta"). Tudi probleme rešuje predvsem na osnovi neposrednega čutnega vtisa o stvareh: čim se na predmetu en vidik spremeni, predmet zanj ni več isti oziroma enak (ne obvlada še sheme o stalnosti predmetov) – hribi se večajo, ko se jim približujemo.

Otrok še ne obvlada nekaterih miselnih operacij, zato imenujemo to fazo tudi faza **predlogičnega mišljenja**. Zanjo je predvsem značilno, da otrokove miselne operacije še **niso reverzibilne**, o čemer nas pouči značilen Piagetov eksperiment: otroku predložimo enaka kozarca A in B z enako količino vode v vsakem. Nato vodo iz B prelijemo v ožji in višji kozarec C. Otrok na tej stopnji bo menil, da količina vode ni več enaka. Verjetno bo rekel, da je vode več, ker je nivo višji. Ne uvidi, da bi postopek lahko tudi obrnili, prelili vodo nazaj v prvi kozarec. Odvisen je le od zunanjega vtisa, manjka mu še simbolična predstavitev. Ne zna hkrati upoštevati spremembe v dveh dimenzijah – višini in širini (glej skico 2!). Reverzibilnost se pojavi šele okoli sedmega

Skica 2: *Shematičen prikaz nekaterih Piagetovih eksperimentov*



življenjskega leta in šele nato lahko otrok polagoma pridobi tudi **pojem konservacije** – ohranitve (da se npr. masa ali volumen ohrani kljub zunanjim spremembam v obliki).

3. **Stopnja konkretnih operacij** (od 7. do 12. življenjskega leta). Otrokove miselne operacije so že reverzibilne, zaporedoma si pridobi pojme o konservaciji (ohranitvi) mase, teže, števila in prostornine, kar je osnova za razumevanje matematičnih in naravoslovnih pojmov in zakonitosti (pouk „nove matematike“ skuša upoštevati in razvijati otrokove miselne operacije in kvantitativne pojme na osnovi ugotovljenih značilnosti prehoda iz predoperativnega v operativno mišljenje).

Otrokovi pojmi v tej dobi so **konkretni**, oblikuje si jih na osnovi neposrednih izkušenj ob tem, kar je videl, otipal, doživel itd. (npr. „bolezen je, kadar moram ležati v postelji in piti čaj“), proti koncu te faze pa tudi na osnovi konkretnih besednih opisov, če pomen uporabljenih besed pozna iz prejšnjih izkušenj. Lahko predvidi posledice akcij, ki jih je že kdaj izvajal ali videl, ne pa tudi hipotetičnih posledic (npr. kako se bo odbila žogica, če jo bo vrgel v steno z različno močjo in različno visoko).

4. Stopnja **formalnih operacij** in **abstraktnega mišljenja** se začne razvijati po 12. letu in sicer prej na naravoslovnem kot na družboslovnem področju. Adolescent postaja pri dojemanju in razlaganju sveta polagoma vedno bolj neodvisen od konkretnih izkušenj. Pojme lahko pridobiva že na osnovi definicij, če seveda razume njihove sestavne dele. S tem se pojmovni svet mladostnika razširi tudi na abstraktne pojme. Zmožen je že hipotetičnega mišljenja in sklepanja na osnovi formalne logike (vsi A so B; M je A, torej?). Do novih spoznanj se zna dokopati že s sistematičnim preverjanjem hipotez.

Vsaj nekaj časa adolescenta zaradi teh, na novo pridobljenih miselnih zmožnosti bolj zanima možno kot resnično, bolj bodočnost kot sedanjost. Nekateri ljudje skromnejših sposobnosti (na stopnji debilnosti ali še nižje) nikoli niso zmožni takšnega mišljenja ali pa le v omejenem obsegu. Nekateri ljudje pa zaradi določenih možganskih okvar ali bolezni to zmožnost naknadno izgubijo in se vrnejo na povsem konkretni nivo.

Gornja spoznanja o značilnostih otrokovega mišljenja in spoznavanja sveta so skušali doslej upoštevati predvsem pri oblikovanju učnih programov in izboru metod in vsebin na predšolski stopnji in v prvih razredih osnovne šole. Na višjih stopnjah pa je treba še veliko načrtnega dela, da bi učni postopki res upoštevali in optimalno razvijali mišljenje pri otroku in mladostniku.

Pri tem ne smemo Piagetovih stopenj gledati kot biološko, nespremenljivo danost, ki se ji moramo pasivno prilagajati in „čakati", kdaj bo otrok za nekaj zrel. Prav tako pa bi bilo napačno ta in podobna spoznanja ignorirati in skušati oblikovati pouk mimo njih (poskusi načrtnega treniranja otrok v pravilnih odgovorih glede reverzibilnosti in konservacije so imeli le kratkotrajne rezultate, ki se niso prenašali na sorodne situacije; uspešnejši so bili temeljiti dolgotrajni programi, ki so s postavljanjem otrok v primerno izbrane problemske situacije postopno vplivali na njihovo celotno miselno strukturo).

Glede na konkretnost otrokovega mišljenja mora biti pouk na nižji stopnji osnovne šole čim bolj nazoren. V prvih razredih je potrebna predmetna, pozneje zadostuje tudi že besedna nazornost, le da se moramo prepričati, ali učenci razumejo pomen uporabljenih besed, da ne zaidemo v verbalizem. Pri pridobivanju pojmov je treba izhajati iz praktičnih primerov in ne iz definicij (to velja tudi za poučevanje mladostnikov in odraslih, ki so ostali na nižji stopnji mentalnega razvoja). Učenci naj imajo možnost, čimveč sami eksperimentirati in manipulirati ter opazovati nastale spremembe v skrbno izbranih situacijah, tako da se sami dokopljejo do raznih novih pojmov in razlag.

Eksperimentiranje, seveda na zahtevnejšem nivoju, je zelo pomembno tudi na stopnji formalnologičnega mišljenja (samostojno laboratorijsko delo in skupinski projekti v naravoslovju, projekti in diskusije v družboslovju).

Umske sposobnosti pri odraslih

Merjenje in spremljanje razvoja umskih sposobnosti v daljšem obdobju je pokazalo, da sposobnosti spočetka hitro rastejo, nato se rast nekje med 16. in 20. letom ustali, med 30. in 40. letom pa se začne počasno upadanje nekaterih intelektualnih funkcij, ki je nato vse hitrejše v starosti (nekako po 70. letu).

Pri tem je treba opozoriti na naslednje:

– Upadanje ni enako strmo za vse sestavine inteligentnosti (tako dosti počasneje upadata faktor besednosti in zmožnost besednega razumevanja – W in V – kot faktor mehanskega pomnjenja; to je delno povezano tudi z različnim tempom razvoja oziroma rasti teh sposobnosti. S starostjo upada predvsem „hitrost", ne pa toliko „moč" intelektualnega funkcioniranja (padec bo večji

na inteligenčnih testih, ki pri reševanju nalog poudarjajo hitrost). Zmanjša se predvsem zmožnost znajdenja v povsem novih situacijah, ki niso v skladu s pridobljenimi izkušnjami ali so z njimi celo v nasprotju.

- Razvojna krivulja je odvisna od nivoja inteligentnosti: ljudje z nadpoprečnimi sposobnostmi pozneje dosežejo višek svojih sposobnosti (med 18. in 20. letom, nekateri še pozneje) in pri njih sposobnosti tudi počasneje upadajo s starostjo; pri podpoprečnih se sposobnosti hitreje razvijejo do najvišje točke, ki so je zmožni (med 13. in 15. letom) in nato tudi hitreje upadajo.
- Hitrost starostnega upada sposobnosti je močno odvisna od stopnje izobrazbe ter intelektualne zahtevnosti poklica oziroma dela, ki ga kdo opravlja; ljudje, ki so v svojem poklicu intelektualno aktivni, ki se stalno uče, ki spremljajo novosti in se nanje živo odzivajo, bodo mnogo dalj časa ohranili svežino duha.
- Razna bolezenska stanja (obolenja, poškodbe ali zastrupitve centralnega živčnega sistema, alkoholizem in podobno) pospešijo upad intelektualnih funkcij, zlasti nekaterih, kot je neposredni spomin in zmožnost abstrakcije).

Po izsledkih nekaterih raziskovalcev celo človek v starosti od 65. do 75. leta ohrani večino intelektualnih funkcij, če je sicer telesno zdrav; do padca rezultatov na testu inteligentnosti torej ne pride zaradi staranja kot takega.

Med najpomembnejšimi pogoji za ohranitev in razvoj umskih sposobnosti je permanentno izobraževanje. Padec v hitrosti reagiranja odrasli v veliki meri nadomestijo z bogastvom izkušenj z raznih področij, ki jih ustvarjalno kombinirajo, če so k temu spodbujeni. Pri izobraževanju se je treba na te izkušnje nasloniti in hkrati čimbolj zmanjšati možnost za občasni zaviralni vpliv (proaktivno inhibicijo ali negativni transfer) teh izkušenj na nadaljnje učenje (glej podpoglavje o kognitivni strukturi!).

Zmožnosti za izobraževanje pri odraslih ne smemo gledati le v luči umskih sposobnosti, ampak širje, kot splošnejšo „mentalno kondicijo" (Andrilović).

Faktorji razvoja sposobnosti

Težko bi se strinjali tako s tistimi skrajneži (v novejšem času psiholog Jensen), ki ugotovljene razlike v sposobnostih med pripadniki

raznih narodnosti, ras in socialnih slojev razlagajo z genetsko (biološko) manjvrednostjo določenih skupin ali posameznikov, pa tudi z optimisti, ki menijo, da je okolje v razvoju sposobnosti vsemogočno in da se vsi ljudje rodijo s povsem enakimi genetskimi zasnovami – „z enakimi možganskimi poloblami".

Za razvoj in končni nivo sposobnosti so pomembne tako dedne dispozicije kot tudi možnosti, ki jih posamezniku daje okolje, in aktivni odnos človeka do vplivov okolja. Vrsta raziskav, predvsem takih, ki so primerjale razvoj sposobnosti dvojčkov, vzgojenih v istem ali različnem okolju, pa tudi sposobnosti bratov in sestra, posvojenih otrok in njihovih krušnih staršev itd., je skušala odgovoriti na vprašanje, kolikšen je pravzaprav natančen delež dednosti oziroma okolja v razvoju. Odgovori so bili zelo različni. (Dedni faktorji pojasnjujejo po enih le okoli 40 %, pri drugih pa kar 85 % variance, tj. razlik v sposobnostih. Seveda pa mnogi pozabljajo, da ti rezultati lahko veljajo le za homogene populacije v danem obdobju socialno-kulturnega razvoja in ne omogočajo medkulturnih primerjav in posplošitev. Dalje – čim manj variirajo razmere v okolju, tem bolj pridejo do izraza dedni faktorji, torej je eksakten odgovor na gornje vprašanje praktično nemogoč.)

Danes je vse bolj jasno, da je ta smer raziskovanja in razpravljanja brezplodna in da je mnogo bolj pomembno analizirati, katere so pravzaprav značilnosti intelektualno spodbudnega okolja, kot pa iskati razmerje med deležema okolja in dednosti. Le tako bomo lahko bolj načrtno vplivali na okolje. Marksistična psihologija poudarja pomen celokupne družbenozgodovinske aktivnosti za razvoj človekovih sposobnosti, pri čemer tudi konkretno družbeno okolje do neke mere določa, katere od prirojenih dispozicij so pomembne, kaj je pravzaprav v dani situaciji genetična prednost ali genetični primanjkljaj (v različnih družbah bo npr. različno pomembna razvitost numeričnega faktorja). Sposobnosti, ki omogočajo človeku reševanje življenjskih in družbenih problemov, znajdenje v okolju in vplivanje nanj, so tudi mnogo širše kot tiste, ki jih zajamejo običajni inteligenčni testi.

Značilnosti intelektualno spodbudnega okolja so doslej proučevali s treh vidikov:

- sociološkega (socialno-ekonomski položaj otrokove družine, poklic in izobrazba staršev, mesto – vas ipd.),
- ekološkega (bogastvo predmetov v otrokovem neposrednem okolju, kot so igrače, knjige, možnost svobodnega gibanja v dovolj velikem stanovanju, lastna soba, vrt, kolo . . .),

– psihološkega (kvaliteta in intenzivnost čustvenih in drugih odnosov med otrokom in materjo ter drugimi ljudmi v njegovi okolici).

V dosedanjih raziskavah so psihološki in ekološki vidiki pokazali tesnejšo zvezo z otrokovim intelektualnim razvojem kot le sociološki. Torej ni pomembna le izobrazba staršev, ampak tudi to, kako in koliko se z otrokom ukvarjata, koliko ga spodbujata k aktivnosti in visokim dosežkom. To pa je do neke mere neodvisno od izobrazbe staršev.

Marjoribanks je npr. ugotovil naslednje koeficiente korelacije med raznimi vidiki otrokovega okolja in jezikovnimi ter računskimi sposobnostmi (tabela 2):

Tabela 2: *Stopnja povezanosti (koeficienti korelacije) med otrokovimi sposobnostmi in izbranimi vidiki njegovega okolja (po Marjoribanksu)*

Vidiki	Sposobnosti: jezikovne	računske
psihološki:		
– spodbujanje k dosežkom	0,66	0,66
– spodbujanje k aktivnosti	0,52	0,41
– spodbujanje k samostojnosti	0,42	0,34
socialno-ekonomski:		
– izobrazba očeta	0,29	0,27
– izobrazba matere	0,39	0,33
– poklic očeta	0,43	0,30

Nasploh za razvoj sposobnosti niso pomembne le intelektualne spodbude v ožjem smislu, ampak je izrednega pomena čustvena toplina, demokratičen odnos – spraševanje otroka za mnenje, vživljanje vanj, spodbujanje samostojnega poskušanja. Vse to vpliva na storilnostno motivacijo in s tem posredno tudi na razvoj sposobnosti.

Posebno pomembni so vplivi okolja v prvih življenjskih letih, čeprav tudi poznejših vplivov ne smemo povsem zanemariti.

Wolf je v svoji znani raziskavi ugotovil korelacijski koeficient 0,76 med kombinacijo značilnosti domačega okolja in odnosa do otroka (te vidike je ugotavljal v poglobljenem razgovoru z materami) ter njegovim umskim razvojem. Od značilnosti, ki jih je zajel, so ene bolj v zvezi z razvojem storilnostne motivacije (pričakovanja staršev do otrokovih dosežkov, zbujanje težnje za dosežki, nagrajevanje intelektualnih dosežkov), druge z jezikovnim razvojem (kvaliteta jezikovnih zgledov, poudarjanje pravilnega in bogatega jezikovnega izražanja), tretje pa spet z možnostjo učenja nasploh (priložnosti za učenje doma in zunaj doma, pomoč staršev pri tem, bogastvo knjig, revij in drugih virov za učenje v neposredni okolici).

Na pojmovanje razvoja sposobnosti je imelo velik vpliv delo ameriškega psihologa B. Blooma, ki je na osnovi primerjanja velikega števila raziskav povzel, da je razvoj sposobnosti najbolj buren v predšolski dobi. Takrat so umske dispozicije tudi najbolj plastične, tj. dojemljive za dobre pa tudi za slabe vplive (vplivi okolja so torej tem izrazitejši, čim zgodnejši so). Po Bloomovih podatkih se kar 50 % sposobnosti razvije nekako do četrtega leta in 80 % do osmega leta starosti, medtem ko je razvoj s približno 17 leti končan.

To gledanje je imelo na eni strani pozitiven vpliv na razvoj predšolske vzgoje, pri nas npr. na uvajanje „malih šol“ in na podobna prizadevanja. Na drugi strani pa se ob tem lahko pojavi določen fatalizem pri učiteljih na osnovnih šolah, še bolj pa v usmerjenem izobraževanju ali v izobraževanju odraslih, češ da takrat še tako načrtno delo ne more več bistveno vplivati na razvoj učenčevih sposobnosti.

Zavedati pa se je treba, da so Bloomovi rezultati precej odvisni od uporabljenih inteligenčnih testov in statističnih metod in da po drugih metodah postane npr. sedmo leto „razpolovna starost“ v razvoju sposobnosti. Posebej pa je treba upoštevati tudi različne sestavine oziroma faktorje sposobnosti (glej poglavje o strukturi sposobnosti!). Posamezni faktorji po Thurstonu imajo na primer različen tempo razvoja:

faktor	50 % razvoja	80 % razvoja
R – sklepanje	8 let	14 let
V – besedno razumevanje	10 let	18 let
W – besedna produktivnost	13 let	po 20. letu

Da poznejše izkušnje prav tako vplivajo na sposobnosti, kaže tudi raziskava švedskega pedagoga Huséna, ki je primerjal nivo sposobnosti večjega števila mladih ob koncu 4. razreda osnovne šole z nivojem, ki so ga dosegli po več letih, tako pri skupini, ki je končala srednjo šolo, kot pri tisti, ki je šla neposredno v poklic. Pri slednji v tem času ni ugotovil nobenega povečanja sposobnosti, pri skupini pa, ki se je šolala, so se sposobnosti v poprečju bistveno povečale.

Negativni vpliv neprimernega okolja na razvoj sposobnosti se z leti kopiči, kumulira. Korektivni ukrepi (vključitev v sistematično predšolsko vzgojo, sprememba okolja, posvojitev) so najbolj učinkoviti pri

otrocih iz skrajno neprimernega okolja, zlasti če so usmerjeni k vzrokom otrokovega zaostajanja, ki so pri tem otroku bolj čustvene, pri onem bolj zdravstvene narave (podhranjenost ipd.). Vzgojni programi ne smejo ponujati samo „splošnih stimulacij", ampak morajo tudi specifično razvijati npr. otrokovo zmožnost sklepanja, oblikovanja pojmov, jezikovnega razumevanja in izražanja. Ob večji spremembi na bolje v otrokovem okolju se lahko njegov IQ sčasoma močno dvigne, celo za 20 točk, in to tem bolj, čim zgodnejši je bil ukrep, čim bolj načrtno je bil usmerjen v odpravljanje pomanjkljivosti in čim večji je bil primanjkljaj intelektualnih pobud v prejšnjem okolju.

Dejstvo, da najdemo med pripadniki različnih družbenih slojev in ras razlike v poprečnih dosežkih na inteligenčnih testih (v Ameriki so npr. poprečne razlike med črnci in belci od 15 do 20 točk IQ), skušajo nekateri še danes uporabljati kot dokaz biološke manjvrednosti nekaterih skupin in kot utemeljevanje njihovega nižjega družbenega statusa. Vendar nimamo nobenih znanstvenih dokazov za takšno razporeditev prirojenih dispozicij med pripadniki različnih družbenih skupin, pač pa so zelo neenakomerno razporejene njihove objektivne možnosti za razvoj sposobnosti (zaradi podhranjenosti, slabih stanovanjskih in življenjskih razmer, neenakih možnosti za šolanje itd. je še skoraj pol svetovnega prebivalstva nepismenega).

Ameriške raziskave so pokazale, da se je poprečni IQ pri črnskih otrocih zvišal, če so se družine preselile iz zaostalega Juga na razvitejši Sever, in to tem bolj, čim mlajši je bil otrok ob preselitvi. Inteligenčni testi večinoma tudi nesorazmerno močno poudarjajo verbalni faktor, v katerem zlasti prednjačijo otroci izobraženih staršev, zanemarjajo pa druge sestavine inteligentnosti (npr. spacialne, mehanske . . .). A tudi pri nebesednih testih še ni rešen problem testiranja, ki bi bilo „culture-free" – neodvisno od vplivov in izkušenj konkretnega kulturno-socialnega okolja (največkrat gre za naloge, zajete iz izkustvenega kroga „srednjega" družbenega sloja v zahodnoevropski oziroma ameriški kulturi).

Tudi pri nas najdemo določene razlike v testnih dosežkih npr. med otroki strokovnih, kvalificiranih in nekvalificiranih delavcev ter med mestnimi in podeželskimi otroki (glej raziskavo Toličiča in Zormana, 1977). To pa nam mora biti predvsem signal in spodbuda za ukrepe, s katerimi bi zmanjšali te razlike in iz njih izvirajoče neenake možnosti za uspešno šolanje. Naš cilj je, dati vsakemu posamezniku možnost, da optimalno razvije svoje dispozicije. Gre torej na eni strani za dolgoročnejše ukrepe, ki naj izboljšajo življenjske razmere socialno

prikrajšanih družin in zmanjšajo socialno diskriminacijo, na drugi pa za neposrednejše ukrepe, kot so: širjenje načrtne predšolske vzgoje, izobraževanje staršev, izenačevanje kvalitete in opremljenosti osnovnih in drugih šol v raznih socialnih in geografskih okoljih, načrtno štipendiranje, odpravljanje „slepih ulic" v šolanju in podobno.

Čemu merimo sposobnosti?

Tri najpomembnejša možna področja za uporabo rezultatov inteligenčnih testiranj so: 1. šolsko in poklicno svetovanje in usmerjanje, 2. vzgojno svetovanje in psihoterapija, 3. uspešnejše poučevanje.

Kot smo že omenili, se je inteligenčno testiranje razvilo prvotno iz težnje, da bi zanesljivo razlikovali med otroki, ki so zmožni normalnega osnovnega šolanja, in med manj sposobnimi (Binet). Prvotni namen je bil torej dokaj skromen. Pozneje pa se je inteligenčno testiranje močno razmahnilo, zlasti v ZDA. Potrebovali so podatke, po katerih bi čim hitreje in čim zanesljiveje izbirali in razporejali ljudi v različne vrste izobraževanja in poklicnih dejavnosti. Te potrebe so bile velike zlasti v prvi in drugi svetovni vojni. Ker je bil glavni namen selekcionirati in klasificirati, so bili vsi statistični postopki sestavljanja in standardiziranja inteligenčnih testov podrejeni težnji, da bi čim bolj natančno merili individualne razlike v sposobnostih (v smislu normalne Gaussove krivulje).

V šolski situaciji ima tako testiranje razmeroma največji praktični pomen, kadar na osnovi rezultatov učence razporejamo v različne tipe šol (posebne ali „normalne" osnovne šole; poklicne šole, tehniške šole, gimnazije) ali vsaj smeri šolanja ali pa v različno zahtevne paralelke znotraj šol (razne, največkrat sporne oblike zunanje diferenciacije pouka). Na osnovi rezultatov lahko tudi enim učencem svetujemo, drugim pa odsvetujemo nadaljnje (neobvezno) šolanje. Torej je vloga klasičnih testov sposobnosti razmeroma večja v selektivnih in večtirnih kot pa v enotnih šolskih sistemih.

Vlogo inteligenčnega testiranja pri šolskem in poklicnem usmerjanju v enotni osnovni šoli in v usmerjenem izobraževanju bo treba natančneje šele opredeliti, verjetno pa bo bolj pomembno ugotavljanje raznih kombinacij posebnih sposobnosti kot pa globalnega IQ. Pri tem pa naj bi šolski sistem dopuščal tistim z nižjimi rezultati vstop v kakšno lažjo, njim ustreznejšo smer šolanja in zaposlitve. Nedopustno bi bilo izločiti jih oziroma jim zapreti nadaljnje možnosti.

Pri napovedovanju prihodnje učne uspešnosti na osnovi testnih rezultatov (problem **prognostične vrednosti** ali veljavnosti testov) se

moramo zavedati, da so tovrstne napovedi le statistične, da veljajo torej za skupino ljudi z določenimi rezultati, za posameznika pa le z večjo ali manjšo stopnjo verjetnosti. Izbor na osnovi inteligenčnih testov bo dal boljše rezultate kot le slučajni izbor predvsem v primerih, če je za kako delovno mesto ali šolanje dosti več kandidatov kot pa razpoložljivih mest, če so na tem področju nujno potrebne kake posebne sposobnosti, obenem pa je ugotovljena tesna zveza (ki se kaže v višini korelacijskega koeficienta) med testnimi rezultati in uspešnostjo (npr. pri poklicu pilota).

Večina korelacijskih koeficientov med rezultati na inteligenčnih testih in učnimi uspehi se giblje okoli 0,50, kar pomeni, da lahko približno 25 % razlik v uspehu pripišemo sposobnostim, preostali del pa drugim dejavnikom. Kot bomo videli pozneje, je učni uspeh v približno enaki meri odvisen tudi od socialnega izvora otroka. Povezanost z uspešnostjo v prejšnjem šolanju je tesnejša (korelacijski koeficienti do 0,70). Manj uspešne so dolgoročne prognoze in prognoze pri nadpoprečno sposobnih posameznikih, saj je inteligentnost od določene višine IQ dalje (npr. od 110) razmeroma manj pomemben faktor šolskega (in poklicnega) uspeha, pomembnejše pa postanejo motivacijsko-osebnostne in karakterne značilnosti: stališča in vrednote, odnos do dela in sodelavcev, razumevanje socialnih situacij in konkretno predznanje in izkušnje na določenem področju. (prim. tabelo 3!)

Tabela 3: *Povezanost uspeha na raznih srednjih šolah (ob koncu 3. razreda) z osnovnošolskim uspehom in sposobnostmi učencev (Lapajne)*

tip šole	koeficienti korelacije – uspeh v 3. razredu in osnovnošol. uspeh v 8. raz.			sposobnosti (DAT)				multipli koef. korel.
	matem.	slov.	tuj j.	spl.	abstr.	bes.	spac.	
gimn. (spl.)	0,41	0,41	0,38	0,43	0,21	0,26	0,12	0,50
gimn. (ped.)	0,34	0,30	0,35	0,39	0,20	0,17	0,08	0,46
ekon.	0,35	0,35	0,36	0,41	0,15	0,24	0,12	0,48
vzgojit.	0,23	0,25	0,28	0,35	0,06	0,14	0,14	0,39
strojna	0,40	0,30	0,34	0,40	0,15	0,18	0,14	0,46
kemijska	0,48	0,42	0,39	0,50	0,17	0,23	0,05	0,56

Nasploh je seveda laže napovedati uspeh v nadaljnjem šolanju kot uspeh v poklicu, saj je težko najti enopomenske in dovolj zanesljive kriterije poklicne uspešnosti. Pri uveljavljanju sistema izobraževanja ob delu in iz dela še ni dovolj raziskano vprašanje možnosti za napovedovanje uspeha v nadaljnjem izobraževanju na osnovi uspeš-

nosti v poklicnem udejstvovanju (ni nujno, da bo vsakdo, ki je uspešen delavec, uspešen tudi v procesu izobraževanja, zlasti če se bo izobraževal na kakem drugem, od prejšnjega vsebinsko odmaknjenem področju).

Rezultate inteligenčnih testov potrebuje – poleg drugih podatkov o učencu – tudi **klinični oziroma šolski psiholog**, ko pomaga razreševati razne učne in osebnostne probleme. Za ugotovitev glavnih izvorov učenčevih težav mora na primer vedeti, ali je učenec s slabimi učnimi uspehi podpoprečno ali pa celo nadpoprečno inteligenten. Zanima ga tudi nivo raznih posebnih sposobnosti: po zelo velikem upadu nekaterih lahko na primer sklepa tudi na določene motnje v možganskem delovanju. Mnogi psihologi pa menijo, da lahko učencu svetovalno, psihoterapevtsko ali kako drugače pomagajo, ne da bi pri tem rabili rezultate inteligenčnih testov.

Kako lahko poznavanje rezultatov inteligenčnih testov neposredno koristi **učitelju** pri njegovem delu? Na eni strani naj bi učitelj pouk čimbolj učinkovito individualiziral, ga prilagajal razlikam v sposobnostih, interesih in predznanjih posameznih učencev; na drugi strani pa lahko izolirana informacija o nivoju učenčevih sposobnosti deluje na učitelja negativno, saj nekako „zacementira" njegova pričakovanja, kar je slabo, zlasti če učitelj pojmuje sposobnosti učencev kot nekaj pretežko prirojenega, enkrat za vselej danega. Dosedanje raziskave so pokazale, da učiteljeva pričakovanja vplivajo na njegov odnos do učenca in na spodbujanje učenčevega razvoja.

V eni najbolj popularnih raziskav desetletja 1960–70 v ZDA, „Pigmalion v razredu" avtorjev Rosenthala in Jacobsona, so dali učiteljem (izmišljene) rezultate inteligenčnih testov za nekaj učencev v vsakem razredu, ki da so „zmožni nadpoprečnih intelektualnih dosežkov in velikega razvoja". Že po enem letu je ta skupina učencev dosegla pomembno zvečanje sposobnosti, v poprečju za 7 točk IQ.

Metodološka kritika in ponovna analiza rezultatov je sicer odvrgla možnost tolikšnega povečanja sposobnosti v tako kratkem času, opozorila pa je na velik pomen učiteljevih pričakovanj. Če so njegova pričakovanja velika, bo to pozitivno vplivalo zlasti v primeru, če ima učenec zares velike sposobnosti, ki pa jih doslej zaradi neugodnih okoliščin ali premajhne motiviranosti ni pokazal. Seveda pa na drugi strani negativna pričakovanja dosežke tudi zavirajo, saj jih učenec sčasoma sprejme za svoja in postane premalo samozavesten ali preslabo motiviran. Še posebno slabo pa je, če izhaja učitelj (podzavedno) iz apriori prenizkih pričakovanj do učencev, ki izhajajo iz težjih socialnoekonomskih razmer.

Manj kot same razlike v sposobnostih njegovih učencev pravzaprav učitelja zanimajo posledice teh razlik pri pouku. Sprašuje se, ali naj pri

tistih, ki imajo višji (nižji) nivo sposobnosti, uporablja drugačne metode in prijeme in katere.

Tega vprašanja se je šele pred kratkim sistematično lotila raziskovalna smer, ki skuša združiti dve raziskovalni tradiciji v psihologiji, ki sta doslej potekali ločeno in nepovezano, tj. psihometrično tradicijo ugotavljanja individualnih razlik ter psihologijo učenja, ki je ugotavljala najustreznejše pogoje učenja. Rezultati te obetajoče smeri (označene največkrat s kratico ATI – angl. aptitude-treatment-interaction) so zaenkrat še skromni; tako so npr. eksperimentalno ugotovili večjo primernost programirane učne snovi za učence skromnejših sposobnosti ter prednost vizualnega prikazovanja pred golo besedno predstavitvijo pri učencih z izrazito razvitim spacialnim, tj. prostorskim faktorjem.

Bolj kot globalni IQ bi učitelju koristili tudi konkretni podatki o tem, kakšna je razvojna stopnja sposobnosti pri posameznem učencu, katere so njegove pomanjkljivosti in krepke točke, na katere se lahko pri poučevanju opre in jih dalje razvija. Proučevanje in izražanje sposobnosti na tak način pa je šele na začetkih (prim. poskuse sestaviti inteligenčne teste na osnovi Piagetovih izsledkov o razvojnih stopnjah posameznih miselnih operacij).

VPRAŠANJA

1. Pri pouku „nove matematike" se uveljavlja vzporedno obravnavanje računskih operacij seštevanja in odštevanja (tudi: množenja in deljenja). Ali je to v skladu s Piagetovimi spoznanji o razvojnih fazah in značilnostih otrokovega mišljenja?

2. Ali odrasli bolj prekašajo otroke pri učenju smiselnega ali nesmiselnega gradiva? Zakaj?

3. Katere elemente (področja, spoznanja) bi vključili v program predavanj za starše, če bi jim želeli pomagati pri razvijanju otrokovih umskih potencialov? (prim. knjižico: Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka. Zveza prijateljev mladine Slovenije, 1977)

Literatura

Borger R., E.A.M. Seaborne, Psihologija učenja. CZ Ljubljana 1972. V 5. poglavju je opisan potek razvoja sposobnosti za učenje, s poudarkom na Piagetovih raziskavah.

Pečjak V., Poglavja iz psihologije. DZS Ljubljana 1965. Na str. 194 in dalje najdemo podatke o razvoju inteligentnosti v raznih življenjskih obdobjih.

Toličič I., L. Zorman, Okolje in uspešnost učencev. DZS Ljubljana 1977. V uvodnem delu so pregledno opisane raziskave o pomenu raznih dejavnikov za razvoj otrokovih sposobnosti. Sama raziskava daje bogate podatke med drugim tudi o deležu sposobnosti v primerjavi z drugimi faktorji uspešnosti pri slovenskih osnovnošolcih.
Magajna L., L. Horvat, Pomen Piagetovega dela za pedagoško prakso. Anthropos, št. 3/1977.

2. Kognitivni stil

Posamezniki se med seboj ne razlikujemo le po nivoju razvitosti in po strukturi svojih sposobnosti, ampak tudi po načinu spoznavanja sveta. Z izrazom kognitivni (spoznavni) stil označujemo razmeroma dosledne in trajne individualne posebnosti v organizaciji in funkcioniranju spoznavanja, predvsem glede na to, kako kdo sprejema in skladišči nove informacije, kako jih predeluje, sistemizira in ohranja in kako na njihovi osnovi rešuje probleme.

Nekateri spoznavni stili so bolj sorodni umskim sposobnostim, drugi manj: če kdo raje razvršča stvari in pojave v široke, kdo drug pa v ozke kategorije, še ne moremo reči, da se zato razlikujeta v sposobnostih; vsak način spoznavanja samo po svoje odraža objektivno stvarnost. Po drugi strani pa je pri presojanju situacije neodvisnost od sosednjih dražljajev, od zaznavnega polja, boljša kot pretirana odvisnost od njih.

Kognitivni stili vsebujejo poleg spoznavnih tudi čustvene in motivacijske komponente in se značilno povezujejo z nekaterimi osebnostnimi lastnostmi, kot so iniciativnost, neodvisnost od avtoritet, smelost v iskanju. Podobno kot sposobnosti se pri posamezniku oblikuje tudi kognitivni stil na osnovi dednih zasnov in poznejših izkušenj.

Primeri spoznavnih stilov, ki vplivajo tudi na sprejemanje in predelavo učnih informacij:

– **„Vidni“ in „slušni“ stil** dojemanja informacij: nekateri si laže zapomnijo informacije, sprejete po vidni poti, drugi, če jih slišijo. V zadnjem času menijo nekateri znanstveniki, da je tudi to fiziološko pogojeno, in sicer z relativno razvitostjo možganskih polobel (desna da je bolj „specializirana“ za skladiščenje videnih, leva pa za skladiščenje slišanih podatkov).
– **Težnja po poenostavljanju** prispelih informacij; kaže se v tem, ali skušamo novo informacijo čimprej uvrstiti v določeno kate-

gorijo in jo pri tem „očistimo“ vseh nebistvenih podrobnosti (proces „skeletizacije“) ali pa si jo zapomnimo v takšni obliki, v kakršni smo jo sprejeli, kar, kot kažejo raziskave, ne vpliva posebno ugodno na učne uspehe.

– **Tolerantnost do dvosmiselnih, nejasnih informacij**, skratka do informacij, ki se ne skladajo s tistimi, ki jih imamo od prej (angl. tolerance of ambiguity). Pri nekaterih ljudeh je stopnja takšne tolerantnosti (strpnosti) zelo nizka: žele si čimprej priti na jasno, zato takoj „pozabijo“ vse neskladne informacije; drugi pa take informacije nosijo dalj časa s seboj in jih po potrebi znajo pozneje tudi uporabiti. To jim pride prav zlasti pri reševanju problemov.

– **Refleksivnost (premišljenost) ali impulzivnost** pri reševanju problemov: ali se kdo brez posebnega premisleka odloči za prvo rešitev, ki se mu zazdi primerna, ali pa najprej sistematično pretehta več možnosti. To je razmeroma stabilna poteza, za katero je dokazano, da je precej odvisna tudi od domače vzgoje. Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom so običajno bolj impulzivni pri reševanju problemov (npr. takih, pri katerih bi morali najprej podrobno proučiti podobnosti in razlike v seriji sličic), saj tudi doma od njih največkrat terjajo takojšnje reagiranje, uboganje „na prvo besedo“, brez obširnejše razlage. To je tudi eden od vzrokov, da ti otroci dosegajo na inteligenčnih testih v poprečju nižje rezultate. Tudi učitelji, ki ne znajo mirno počakati, da učenec izoblikuje svoj odgovor, podpirajo učenčevo impulzivnost, namesto da bi jo odpravljali.

– **Analitični in intuitivni** način spoznavanja stvarnosti in reševanja problemov; tu gre za razliko med ljudmi, ki rešujejo probleme sistematično in postopno, in med tistimi, ki se jim pravilna rešitev nenadoma „posveti“ ter ne znajo potem niti pojasniti, kako so do nje prišli.

– **(Ne)odvisnost od zaznavnega polja** (angl. field dependence – independence): v kolikšni meri je človek v presoji nejasne situacije odvisen od okoliščin, tj. od sosednjih dražljajev (ali bo npr. v zatemnjeni sobi presojal navpičnost palice glede na lego osvetljenega okvirja ali pa neodvisno od tega).

Idealno bi bilo prilagajati učne postopke, sredstva in metode posebnostim v kognitivnem funkcioniranju posameznikov, vendar smo glede tega šele v začetkih. Za vsako poglavje snovi ali skupino smotrov

bi morali imeti na voljo po več sredstev in pripomočkov, npr. običajne in programirane učbenike, magnetofonske zapise, diafilme in diapozitive itd., znati pa bi morali tudi odkriti razlike v kognitivnih stilih med učenci. Andrilović poroča (1976) o takem poskusu pri izobraževanju odraslih v Kanadi, kjer ima vsakdo možnost, da izbira med sedmimi potmi pri učenju vsake teme.

3. Kognitivna struktura – predznanje

Novo učenje ne poteka v vakuumu, ampak se gradi na prej pridobljenem znanju. Zato je za učno uspešnost pomembno, katere pojme z določenega področja učenec že ima, kako natančni so ti pojmi, kako bogati, kako organizirani in urejeni v sistem (npr. v hierarhijo nadrejenih in podrejenih pojmov ipd.); katere zakonitosti in pravila učenec že obvlada, kako jih zna uporabljati in posploševati na podobne situacije. Raziskave kažejo, da lahko z razlikami v specifičnem (ali splošnem) predznanju običajno pojasnimo več razlik v poznejšem znanju (npr. matematike) kot pa z rezultati na testih splošnih sposobnosti (korelacijski koeficienti med predznanjem in poznejšim uspehom se gibljejo okoli 0,70; podobne korelacije najdemo tudi med učnimi uspehi v prejšnjem šolanju in poznejšimi uspehi, npr. med osnovnošolskim in srednješolskim uspehom, medtem ko so napovedi, osnovane na testih sposobnosti, manj natančne – korelacije okoli 0,50).

Gre za pojav **transfera pri učenju**, tj. vpliva prejšnjih znanj in izkušenj na uspešnost novega učenja na tem ali podobnih področjih. Razlikujemo **specifični ali vertikalni transfer**, ki pride najbolj do izraza pri predmetih z izrazito hierarhično strukturo snovi (matematika, tuji jeziki, naravoslovni predmeti), pri katerih so določena znanja in spretnosti bistveni pogoj za učenje naslednjih, „višjih", in **splošni ali lateralni transfer**. Pri slednjem gre za prenašanje znanj in izkušenj med sosednjimi področji, npr. iz matematike v fiziko, kemijo, strojne elemente, iz teorije v razne praktične poklicne situacije.

Da bi učitelj izboljšal specifični transfer učencev, mora ugotoviti na začetku njihovega šolanja (npr. v prvem letniku usmerjenega izobraževanja), na začetku šolskega leta ali kurza za odrasle ali tudi pred obravnavo večjega novega poglavja snovi, do kolike mere posamezni učenci ali kandidati potrebno predznanje zares obvladajo. Seveda pa mora biti snov vsaj toliko analizirana (v učbenikih, učnih načrtih), da učitelju ne bo pretežko ugotoviti, katera znanja so pogoj

za učenje novega. Rezultatov spraševanja ali pisnega preverjanja v ta namen (npr. z nalogami objektivnega tipa) seveda ne bo ocenjeval (glej poglavje o preverjanju in ocenjevanju – opis „diagnostičnega" preverjanja), pač pa bo skušal najočitnejše vrzeli pri posamezniku ali večini učencev na primeren način odpraviti, nadaljnji pouk pa prilagoditi obstoječi spoznavni strukturi.

Za transfer je pomembna tako količina in raznolikost prej usvojenih znanj kot tudi njihova urejenost, sistematičnost in posplošenost; posamezni podatki, navodila, praktični „recepti" imajo le majhno transferno vrednost oziroma sploh nobene, četudi so še tako utrjeni. Učence je treba voditi do dobro razumljenih posplošitev, pravil, zakonitosti, katerih uporabo naj vadijo v situacijah, ki se vedno bolj oddaljujejo od prvotne. Pri tem je treba postopno tudi preseči meje posameznih predmetov, najti stične točke med predmeti in pred učence postavljati **interdisciplinarno zasnovane probleme**. Sproti je treba upoštevati pri pouku tudi **delovne izkušnje učencev** (proizvodna praksa, študij iz dela).

Ne prenašajo se le (posplošena) znanja, ampak tudi **spretnosti** (npr. računanja, klasificiranja . . .), učne navade, metode dela, stališča do znanja in vrednote. Določen delež pri transferu imajo tudi umske sposobnosti učencev: pri enaki količini učenja bodo eni laže prenašali naučeno v nove situacije, drugi pa teže.

Pri novem učenju ima predznanje največkrat pospeševalno funkcijo (**pozitivni transfer**), včasih pa tudi zaviralno (**negativni transfer ali proaktivna inhibicija**), kajti netočni ali pomanjkljivi pojmi ali napačne asociacije ali tudi neprimerne metode ovirajo pridobivanje novih znanj. Preprost primer: pojem „napetost" je učenec vajen povezovati le z elektriko, to pa ga bo motilo pri razumevanju pojava napetosti v materialu, kot ga je treba upoštevati, recimo, pri raznih gradbenih konstrukcijah.

Odrasli prinašajo v učno situacijo mnogo večjo količino prejšnjih znanj in izkušenj kot npr. mladostniki. Seveda pa vse te izkušnje niso enako pomembne za novo učenje: nekatere ga pospešujejo, druge pa ga celo zavirajo, posebno če je treba vzpostaviti nove asociacije (spominske ali miselne povezave), ki so s prejšnjimi v nasprotju. Obsežna kognitivna struktura otežuje odraslemu tudi reševanje npr. testnih nalog izbirnega tipa, saj potrebuje več časa, da iz množice asociacij izbere pravilno. Poučevanje odraslih mora biti zato usmerjeno tako, da izkoristi njihove prejšnje izkušnje za pozitivni transfer in na minimum zmanjša možnosti negativnega transfera.

4. Organizacija šole in pouka glede na razlike v spoznavnih zmožnostih

Iz doslej povedanega vidimo, da so med učenci izredno velike razlike v sposobnostih za učenje, v načinu spoznavanja in v že usvojenem znanju. Te razlike so tako kvantitativne (v nivoju sposobnosti, izraženem kot IQ, ali v količini znanja) kot kvalitativne (prehod od konkretnega k formalnologičnemu mišljenju, razlike v kognitivnih stilih). V osnovni šoli po tradiciji grupiramo učence glede na njihovo kronološko starost, in tako nahajamo npr. v šestem razredu učence z devetimi pa celo s petnajstimi leti mentalne starosti, z vsakim letom pa se večajo tudi razlike, ki izvirajo iz kvalitete dosedanjega šolanja. Kako v takih pogojih omogočiti vsakemu od 30 ali celo 40 učencev optimalni razvoj njegovih zmožnosti ter doseči, da vsaj minimalno obvlada vse pomembne smotre; kako odpraviti osip, pri tem pa ne dolgočasiti ali zanemariti nadarjenih?

V preteklosti so skušali ta problem reševati predvsem z razporejanjem učencev v čimbolj homogene skupine. Oglejmo si nekatere teh poskusov.

– **Grupiranje učencev v paralelke po sposobnostih,** tj. posebej nadpoprečne, poprečne in podpoprečne. Poučevanje je s tem nekoliko olajšano, seveda predvsem učitelju, ki uči najsposobnejše, ima pa ta, na videz privlačni model toliko bistvenih pomanjkljivosti, da se tudi drugod po svetu, kjer se je uveljavil, danes opušča (pri nas ni bil v tej obliki nikoli uveden). Predvsem je treba omeniti, da je tako dosežena homogenost le navidezna in delna, saj izenačitev učencev npr. po verbalnem faktorju pušča skoraj nedotaknjene individualne razlike po drugih faktorjih ali sestavinah inteligentnosti (prim. podpoglavje o strukturi inteligentnosti), da ne govorimo o razlikah v predznanju, interesih in drugih pomembnih značilnostih. Še bolj usodne so motivacijske in čustvene posledice (le kako se počutijo učenci, njihovi starši in tudi učitelji „najnižjih“ paralelk!). Najtehtnejši pa je pomislek, da vodi tako grupiranje neposredno v socialno diskriminacijo, saj se v skupini „najmanj sposobnih“ znajdejo v velikem številu zlasti otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, ki niso imeli ugodnih pogojev za dosedanji razvoj svojih sposobnosti in drugih značilnosti.
– Manj radikalno je razvrščanje učencev v 2–3 skupine glede na dosežke **v posameznih pomembnih predmetih,** kot so mate-

matika in tuji jeziki. V teh skupinah se obravnava približno ista snov na različnih nivojih zahtevnosti, pri vseh drugih predmetih in dejavnostih pa so učenci skupaj. Učenec je lahko na primer v matematiki uvrščen v najvišjo skupino, v tujih jezikih pa v nižjo; glede na uspehe, ki jih pokaže med šolanjem, pa lahko preide v višjo skupino ali tudi zdrsne navzdol (tam, kjer podoben sistem imajo, vedo poročati le o zelo redkih prehodih učencev v višje skupine).

Pomisleki, ki smo jih navedli pri prejšnjem ukrepu, ostajajo tudi tu, le v nekoliko milejši obliki. Tudi kadar je tak način dovolj prožno izpeljan, je primeren bolj za višje stopnje šolanja, ko se sposobnosti, interesi in poklicne odločitve že do neke mere stabilizirajo. Zahtevnost in vsebina takih predmetnih kurzov je tedaj lahko v veliki meri prilagojena potrebam posameznih strok in poklicev.

– Izločanje skrajnih skupin učencev v **posebne šole ali oddelke** je ukrep, ki se je uveljavil (če odštejemo učence z motnjami v telesnem razvoju) predvsem za učence nižjih sposobnosti, nekako na stopnji lažje umske prizadetosti (debili), ki jih šolamo na posebnih šolah po njim prilagojenih programih in metodah. Pri starših in v širši javnosti se postopno manjšajo predsodki proti takemu načinu šolanja, čeprav še niso rešeni vsi problemi poklicnega usposabljanja in ustreznega zaposlovanja tega dela mladine.

Nekaj časa je bila tudi vse premočna težnja, da je treba v posebne šole vključiti čim več učencev, če npr. zaradi čustvenih motenj v razredu izstopajo, tudi če njihov intelektualni primanjkljaj ni tako velik. Danes si tudi na tem področju prizadevajo za večjo stopnjo integracije: učenci iz posebnih in „normalnih“ šol naj bi se družili in sodelovali pri čim večjem številu dejavnosti.

Podobno naj bi za učence s **specifičnimi učnimi težavami** (te težave pogosto izvirajo iz majhnih funkcionalnih okvar centralnega živčnega sistema, medtem ko sposobnosti niso nujno okrnjene) ustanavljali posebne oddelke le v primeru najtežjih motenj in še to le za občasno pomoč in specializirano delo v manjših skupinah pri predmetih, kot sta materin jezik in matematika. Sicer pa naj bi bile posebne oblike pomoči takim otrokom vključene v podaljšano bivanje, celodnevno šolo, dopolnilni pouk.

V nekaterih deželah (SSSR, ZDA) najdemo tudi **posebne oddelke in šole za nadarjene učence**, predvsem za tiste, ki kažejo izrazito nadarjenost na matematično-naravoslovnem področju.

– Tudi na **ponavljanje razredov** pri najslabših učencih lahko gledamo kot na ukrep, ki naj bi zmanjšal individualne razlike med učenci v oddelku. Če pa ponavljalci niso deležni nobenih dodatnih spodbud ali posebne pomoči, je velika verjetnost, da do naslednjega leta ne odpravijo primanjkljaja v znanju, pač pa zaradi pomanjkljive motivacije dobijo nezadostne ocene še v nekaterih drugih predmetih. Seveda pa tudi administrativna ukinitev ponavljanja sama po sebi ne more reševati stanja, če je ne spremljajo ukrepi, ki odpravljajo individualne primanjkljaje v znanju učencev; sicer se pri mnogih učencih vrzeli v znanju samo še povečujejo.

– Najboljšim, najbistrejšim učencem je po zakonu omogočeno **hitrejše napredovanje** (akceleracija) tako, da med šolanjem kak razred preskočijo, kar pa se v praksi zelo redko izvaja. Tak ukrep je koristen le, če je bil primer prej vsestransko (pedagoško, psihološko, socialno) proučen in če učenec presega svoje sošolce najmanj za dve leti, in to ne le po sposobnosti in razgledanosti, ampak tudi po interesih ter siceršnji osebni in socialni zrelosti. Poskrbeti je treba, da se tu ne bi uveljavljale težnje preveč ambicioznih staršev.

Med utemeljene ukrepe lahko štejemo **sistematično predšolsko vzgojo**, s katero skušamo odpraviti največje razvojne primanjkljaje v intelektualnem in siceršnjem razvoju otrok, saj so sposobnosti v prvih življenjskih letih najbolj plastične in zmožne spreminjanja (načrtno delo v vzgojnovarstvenih zavodih, mala šola). Tudi odložitev všolanja za eno leto pri otrocih, ki na kompleksnem preizkusu šolske zrelosti ne dosežejo zadovoljivih rezultatov, ali nekoliko zgodnejši vpis nadpoprečno zrelih učencev zmanjšata heterogenost učencev v prvem razredu in olajšujeta učno delo.

Usmerjanje učencev po osnovnem šolanju **na različne vrste srednjih šol** (gimnazije, tehniške in poklicne šole) temelji na različnem nivoju zahtevnosti teh šol (čeprav se na primer zlasti na tehniške šole vpisuje tudi velik del najsposobnejše mladine, predvsem fantov). Reforma poosnovnošolskega izobraževanja odpravlja različne tipe srednjih šol in s tem združuje učence raznolikih sposobnosti, znanj in interesov v istem razredu. To terja še mnogo prožnejše oblike poučevanja kot

prej, hkrati pa tudi intenzivnejše spremljanje vsakega posameznega učenca ter načrtno usmerjanje v poklice in nadaljnje šolanje.

Prej omenjene oblike **zunanje diferenciacije** (organizacijsko ločevanje in različno obravnavanje učencev glede na sposobnosti, znanja in druge karakteristike) imajo torej kljub navidezni udobnosti resne pomanjkljivosti in niso v skladu s sprejetimi družbenimi načeli. V osnovni šoli in na začetku usmerjenega izobraževanja jih je treba zato nadomestiti s primernimi, učinkovitimi oblikami **notranje diferenciacije** (individualizacije) pouka, na višjih stopnjah šolanja pa je treba oboje ustrezno kombinirati (primerno nadomestilo za ponavljanje razredov so npr. razne inačice **kurznega sistema** – napredovanje skupin učencev po zaokroženih celotah snovi in smotrov in ne „po letnikih").

Učitelj bi moral zahtevnost podajanja in preverjanja znanja prilagajati posameznikom in skupinam po nivoju njihovih sposobnosti in znanja; ponudil naj bi jim več poti in načinov za doseganje istih smotrov (razlike v kognitivnih stilih!) in pri tem učence uvajal v delo na skupinskih projektih, v samostojni študij iz učbenikov in drugih virov, v seminarsko poročanje in diskutiranje na osnovi naučenega. Dajal naj bi jim domače zaposlitve ter naloge in vprašanja na različnih nivojih zahtevnosti. Navajal naj bi učence na samostojno uporabo AV sredstev, učnih lističev, programiranih sekvenc, uporabljal naj bi diagnostične in formativne teste znanja za sprotno povratno informacijo itd. V tem okviru je pomembna tudi medsebojna pomoč učencev pri učenju, dopolnilno delo s slabšimi učenci in organiziranje dodatnih zaposlitev, krožkov, tekmovanj v znanju in podobnih dejavnosti za sposobnejše učence in tiste, ki imajo posebne interese.

Za tako radikalnejšo individualizacijo pouka bi morali biti učitelji primerno usposobljeni in ne preveč obremenjeni z delom (število učencev v razredu!), šole pa dovolj opremljene z učnimi sredstvi in pripomočki, ki so za to potrebni. (Problem individualizacije smo na tem mestu nakazali le v grobih obrisih, ker ga podrobneje obravnavajo didaktika in specialne metodike pouka posameznih predmetov.)

Čimbolj enoten je sistem šolanja, tem učinkovitejše oblike individualizacije potrebuje, če naj doseže svoje osnovne smotre. Tega se moramo zavedati.

VPRAŠANJA

1. Kateri kognitivni stili so razmeroma bolj ugodni za reševanje problemov?

2. Kako vpliva težnja k doslednejši „skeletizaciji" informacij na učni uspeh? Od česa je to odvisno?

3. Na kakšne načine lahko učitelj poveča pozitivni vpliv prejšnjega znanja in izkušenj na novo učenje? (aplicirajte na predmet oz. na področje, ki vam je najbližje)

4. Analizirajte dobre in slabe strani akceleracije nadarjenih učencev. Kateri psihološki pogoji morajo biti izpolnjeni, da bo ta ukrep uspešen? Kaj menite o posebnih oddelkih za nadarjene učence? Katere druge načine razvijanja sposobnosti nadarjenih učencev priporočate?

Literatura

Radovanović V., R. Kvaščev, Pojam odredbe i vrste kognitivnih stila. Pedagogija 2–3/1976

Andrilović V., Kako odrastao čovjek uči. ŠK Zagreb 1976. Na več mestih opisuje vlogo kognitivnih stilov pri izobraževanju odraslih

Magajna L., Pregled in pomen raziskav na področju kognitivnih stilov. Posvet psihologov Slovenije, Društvo psihologov Slovenije 1978

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana 1970. Poglavje o učnem transferu

Furlan I., A. Kobola, Ubrzano napredovanje učenika u osnovnoj školi. ŠK Zagreb 1971

Jelenc J., J. Svetina, Zelo bister učenec. Pota do učenca 5., Mladinska knjiga Ljubljana 1975

Lovšin M., A. Uranjek, Osip v osnovni šoli glede na intelektualno raven učencev. Sodobna pedagogika 3–4/1970

Strmčnik F., Individualizacija in diferenciacija pouka v osnovni šoli. Sodobno pedagoško delo, ZZŠ SRS Ljubljana 1976. Pregleden in kritičen prikaz načinov upoštevanja individualnih razlik med učenci v osnovni šoli

Marentič Požarnik, Ali je uspeh v učenju res pridržan samo najsposobnejšim? Sodobna pedagogika 5–6/1970. Prikaz popularnega Bloomovega modela „učenja za obvladanje"

III. UČINKOVITE UČNE NAVADE

1. Kaj so učne navade?

Za uspešno učenje so poleg učenčevih sposobnosti, motiviranosti in drugih faktorjev pomembne tudi primerno razvite učne navade. Treba se je znati lotiti učenja tako, da dosegamo dobre rezultate ob kar se da ekonomičnem trošenju časa in energije.

Učne navade predstavljajo celoto vseh tistih načinov ravnanja v učni situaciji, pridobljenih z vajo in ponavljanjem, ki omogočajo lažje, racionalnejše in uspešnejše učenje in ki se prenašajo tudi na podobne situacije (npr. da učenec **vedno** načrtuje čas za učenje in ne le tik pred spraševanjem, da ima urejene zapiske ne samo pri najljubšem predmetu, ampak pri vseh). Učne navade niso nekaj enotnega, ampak jih lahko analiziramo na več sestavin:

a) **Delovne navade** v učni situaciji (saj tudi učenje kot smotrno trošenje energije smemo šteti za delo posebne vrste) omogočajo uspešno učenje brez odvečnega napora. Gre predvsem za smotrno ureditev prostora in časa za učenje („navade prostora in časa"), npr. učenje vedno na istem mestu, urejenost učnih pripomočkov, redno učenje, načrtovanje časa za učenje, primerno ravnotežje med učenjem in drugimi dejavnostmi ter počitkom, gospodarna izraba časa, namenjenega učenju, koncentrirano delo kljub zunanjim motnjam, sistematičnost in vztrajanje pri posameznih nalogah.

b) **Učne tehnike** so uspešni načini učenja, ki pridejo v poštev predvsem pri uporabi raznih sredstev za učenje (sredstva za pisanje, risanje, učbeniki in drugi viri informacij) in pri izvajanju tistih dejavnosti, ki so običajno sestavni del učenja (npr. kako zapisujemo po razlagi, kako se učimo iz učbenika, kako delamo preglednice in izvlečke iz literature, kako izvajamo naravoslovne eksperimente).

c) Učne tehnike temeljijo na nekaterih osnovnih **besednih spretnostih** (govor, branje, pisanje, obvladanje osnovnih računskih operacij), od katerih vsaka ima vrsto bolj enostavnih in sestavljenih komponent. Na primer **branje** kot učna spretnost oziroma tehnika, kot bomo videli, ne sestoji le iz glasnega branja ali estetskega branja literarnih del, kakršnemu se v okviru pouka materinščine posveča največ pozornosti; gre tudi za zmožnost primerno hitrega (tihega) branja z razumevanjem, za ugotavljanje smiselnih povezav in bistvenih ugotovitev v raznih strokovnih in drugih informativnih besedilih, za kritično branje, za znajdenje v raznih virih informacij – poleg učbenikov so tu še revije, leksikoni, enciklopedije, priročniki in podobno.

č) **Metode učenja** pa so ustaljeni postopki oziroma zaporedja postopkov, s katerimi pridobivamo znanje. Tu gre na primer za vprašanje, kako razdeliti pri učenju snov glede na čas in glede na vsebino (časovno strnjeno ali porazdeljeno učenje z vmesnimi odmori; učenje celote ali po delih – globalna ali partitivna metoda) ali kako snov ponavljamo (metoda aktivne reprodukcije).

2. Vloga šole pri razvijanju učnih navad

V šoli naj bi si učenci ne pridobili le določenih konkretnih znanj, ampak tudi uspešne postopke za pridobivanje znanja; **naučili naj bi se učiti se!** „Šola prihodnosti mora iz objekta izobraževanja napraviti subjekt lastnega izobraževanja. Človek, ki se poda na pot izobraževanja, mora postati človek, ki bo izobraževal samega sebe“ (Unescovo poročilo Vzgoja in izobraževanje danes in jutri, 1972, ki uveljavlja „matetično“ načelo pouka in učenja, ki naj nadomesti tradicionalno načelo poučevanja).

To je postalo še posebno pomembno v današnjem času. Zakaj?

a) Zaradi vse hitrejšega kopičenja novih znanj je nujno, da se učenje čimbolj racionalizira in postane učinkovitejše. Učenci naj bi ne bili časovno preobremenjeni z obiskovanjem šole in z domačim učenjem, a tudi šolanja samega ne moremo podaljševati v nedogled.

b) Vsebina spoznanj na raznih področjih se zelo hitro spreminja, nastajajo novi poklici in celo nove znanstvene panoge. Vsakdo si bo moral svoje znanje z bolj ali manj samostojnim študijem izpopolnjevati vse življenje, zato naj se že med šolanjem usposobi v ta namen.

Jasno je, da pri tem ne gre za čimbolj uspešne postopke memoriranja predloženega gradiva, ampak tudi za aktivno izbiranje pomembnega iz množice informacij, za kritičen in selektiven pristop, za uporabo že znanega v novih poklicnih in življenjskih situacijah, za samostojno primerjanje in razmišljanje, za avtonomno odločanje o tem, katera znanja si želimo pridobiti, kdaj, na kakšen način. Te možnosti je posebno pomembno razvijati v samoupravni družbi, v kateri nosi vsak posameznik svoj delež odgovornosti pri družbenem odločanju, za ustrezno odločanje pa mora biti čimbolj smotrno informiran.

Šola niti na področju razvijanja elementarnih učnih navad še ne opravlja zadovoljivo svojih nalog. Rezultati anket, o katerih bomo v tem poglavju še poročali, izvedenih med dijaki slovenskih srednjih šol, kažejo, da učenci–srednješolci ne obvladajo nekaterih osnovnih načinov uspešnega učenja. Tudi visokošolski učitelji menijo, da študentje, ko pridejo na univerzo, ne znajo samostojno študirati po virih niti si ne znajo pravilno razporediti časa za študij.

Nujno bi bilo, da bi učitelji na vseh stopnjah in vrstah šol, vse od prvih razredov osnovne šole dalje, načrtno in sistematično razvijali pri učencih potrebne učne navade in spretnosti, v skladu s stopnjo zrelosti učencev in s smotri pouka pri posameznih predmetih in smereh šolanja (v učnih načrtih za osnovno šolo iz l. 1973 je to področje že upoštevano, le uveljavlja se še ne dovolj).

V tem poglavju bomo skušali oblikovati nekaj napotkov za razvijanje učnih navad in tehnik, prilagojenih prvim letnikom usmerjenega izobraževanja in delno tudi izobraževanju odraslih na tem nivoju. Seveda ima vsak predmet ali predmetno področje svoje posebnosti: drugače se je treba lotiti učenja tujih jezikov kot zgodovine, drugače spet fizike ali strojnih elementov. Velike razlike so tako v snovi (besedna, številčna, slikovna) in smotrih kot v metodah in pripomočkih. Vsak učitelj naj bi te splošne napotke prilagodil svojemu področju, bodisi sam ali v diskusijah s svojimi kolegi.

Ali je temu področju pouka zares treba posvečati posebno pozornost? Najprej bomo analizirali nekatere pogoste **ugovore in pomisleke**, ki jih med učitelji srečamo.

– *Ali se je res treba tudi učenja naučiti? Ali ni dovolj, da preprosto sedeš in se začneš učiti?*

Omenili smo že, da lahko na učenje gledamo kot na dokaj zapleteno delovno opravilo. Za vrsto pomembnih človekovih dejav-

nosti poznamo pravila, ki jih moramo usvojiti, da izvajamo to dejavnost čimbolj kvalitetno in uspešno; spomnimo se samo na športni trening, pri katerem je treba upoštevati vrsto pravil, ki izvirajo tako iz praktičnih izkušenj kot tudi iz izsledkov anatomije in fiziologije (načini gibanja, dihanja, poraba kisika), psihologije (o koncentraciji, motivaciji, razporeditvi ponavljanj) in drugih ved. Podobno se mora delavec v tovarni ali učenec pri praktičnem pouku seznaniti z najracionalnejšimi prijemi in delovnimi operacijami na novem stroju ali orodju.

– *Ali ni stvar učitelja predvsem poučevati, učenca pa, da se nauči, kakor pač ve in zna?*

Res je, da sta obe področji med seboj tesno povezani in da bo dober učitelj na primer že razlagal snov na tak način, da jo bodo učenci pregledno zapisovali, ter preverjal tako, da se ne bodo učili mehansko ali kampanjsko. Res pa je tudi, da bo imel tak učitelj še več uspeha, če bo kdaj na začetku leta „žrtvoval" uro razgovoru in napotkom za učenje danega predmeta, če bo nazorno pokazal najboljše načine in če bo prisluhnil učencem, kakšne težave imajo pri učenju iz učbenika, pri ponavljanju ipd. Te informacije mu bodo pomagale še bolje oblikovati pouk.

– *Ali si učenci ne pridobijo že v osmih letih osnovne šole vse potrebne učne navade ali pa bi si jih vsaj morali pridobiti?*

Ob prehodu v usmerjeno izobraževanje se učenec na eni strani sreča z vrsto novih predmetov in predmetnih področij, na drugi strani pa terjamo od njega večjo samostojnost. Mnogi pridejo tudi v novo okolje, stran od domačega nadzora. Resda v osnovni šoli ne posvečajo vsi učitelji razvijanju učnih navad potrebne pozornosti, vendar rešitev ni v tem, da bi odgovornost venomer prelagali na nižjo stopnjo šolanja.

– *Učenci imajo v tej starosti že dokaj izoblikovane navade v zvezi z učenjem; ali jih je možno spreminjati, saj vemo, da je „stara navada – železna srajca"?*

Resda je teže spremeniti staro navado kot pa pridobiti si novo. Zato je bolje vsako stvar že od začetka opravljati na pravilen način. Ko spreminjaš ustaljene navade, za nekaj časa občutno znižaš svojo učinkovitost. Na to je treba učence pripraviti, jih je pa vseeno koristno in celo nujno spodbuditi, da skušajo popraviti najbolj očitne „razvade" pri učenju, saj se jim bodo v zahtevnejšem režimu usmerje-

nega izobraževanja prej ali slej maščevale. Morda je ravno prehod z ene na drugo stopnjo šolanja primeren, da si ob srečanju z novimi učitelji, sošolci, predmeti, pridobijo tudi nekatere nove načine učenja, seveda **postopno** (npr. prehod od „pisanja besed" k „pisanju misli" – torej prehod od narekovanja k smiselnemu zapisovanju ali prehod od dobesednega učenja k smiselnemu). Če pa je prehod prehiter in se pojavi preveč novih zahtev naenkrat, bo učenec celo „regrediral" – zdrknil v učenju za stopnjo niže od tiste, na kateri je bil ob koncu osnovne šole.

– *Ali sploh lahko govorimo o* **splošnih** *učnih navadah in pravilih za uspešno učenje? Ali si ne izoblikuje vsakdo samosvojega načina učenja, ki je zanj osebno najboljši?*

Nekatere individualne razlike smo spoznali že v poglavju o kognitivnem stilu: eni laže dojamejo snov, ki jim je podana po vidni poti (se najlaže učijo s tihim branjem), drugi po slušni poti (poslušanje predavanj, glasno ponavljanje), tretji so celo „motorični" tipi, ki si radi skicirajo preglednice, sheme, odnose. Tudi v fiziološkem ritmu so določene razlike, tako da se eni zares laže učijo zjutraj, drugi pa pozno zvečer (delno pa gre tudi na tem področju za razvade).

Neglede na individualne razlike pa obstajajo določeni načini učenja, ki so jih dokazali z eksperimenti in ki so na splošno boljši in učinkovitejši (vzemimo zahtevo po sistemiziranju, združevanju izoliranih spoznanj v sistem, kar izboljša zapomnitev). Če drugega ne, je koristno seznaniti učence z različnimi načini in jih spodbuditi, da jih preskusijo, s čimer bodo ugotovili, katere od njihovih navad so v bistvu razvade.

– *Ali niso nekatere učne navade močno odvisne od domačih razmer in drugih objektivnih okoliščin, v katerih učenec živi (internat, vozarjenje, neprimerno stanovanje, preobremenjenost z domačim delom), da učitelj nanje ne more bistveno vplivati?*

Učitelj naj bi se posebej zavzel za tiste učence, ki živijo v težkih razmerah, in skupno z njimi (pa tudi v sodelovanju s starši, z domskimi vzgojitelji, s socialnimi delavci itd.) poiskal zanje najustreznejšo obliko pomoči. Za take učence je na primer še prav posebno pomembno, da znajo maksimalno izkoristiti skopo odmerjeni čas in da se znajo skoncentrirati tudi v razmeroma neugodnih okoliščinah, ob hrupu ali ob prisotnosti drugih ljudi. Seveda pa je težko zahtevati maksimalno učno koncentracijo od neprespanih ali lačnih učencev,

zato je treba najprej poskrbeti, da se jim uredijo osnovni življenjski pogoji.

– *Ali niso za sam učni uspeh bolj pomembne učenčeve sposobnosti in pa motivacija? Zares sposoben učenec bo že sam našel najprimernejši način učenja.*

Opazovanja kažejo, da najdemo tudi med najbolj sposobnimi učenci nekaj tistih, ki zaradi preslabo razvitih učnih navad ne dosegajo takih uspehov pri učenju, kot bi jih lahko. Na drugi strani pa je treba posebej pomagati učencem s podpoprečnimi sposobnostmi: ti često presedijo doma ob knjigah dolge ure brez pravega uspeha, zato si morajo pridobiti racionalnejše načina učenja in s tem do neke mere kompenzirati (nadoknaditi) primanjkljaj v sposobnostih.

Na drugi strani je pridobivanje učinkovitih učnih navad najtesneje povezano z motivacijo za učenje. Če imajo učenci ugodna stališča do učenja, bodo zavzeto sprejemali naša navodila, kako učenje še izboljšati. Če pa so do učenja in šole indiferentni ali jim je učenje celo zoprno in odveč, potem lahko zelo dobro vedo, koliko in kako bi se morali učiti, pa tega ne delajo. Zatorej naj razvijanje motivacije za učenje in razvijanje učinkovitih učnih navad tečeta z roko v roki. Učenec naj bi kot izhodišče začutil določeno mero nezadovoljstva s svojimi učnimi rezultati in željo, da bi izboljšal svoj način učenja. Če mu potem uspe, da na primer z racionalno organizacijo skrajša čas, potreben za domače učenje, in ob tem dosega dobre rezultate, se mu bo povečalo veselje do učenja, obenem pa bo postal sprejemljiv za usvajanje novih učnih tehnik.

– *Učitelji nimamo časa za uvajanje učencev v načine uspešnega učenja, saj nam zmanjkuje časa celo za posredovanje osnovne učne snovi.*

Resda je potrebnega za razlago in demonstracijo primernih načinov učenja, zlasti na začetku, kar precej časa, vendar se to pozneje, ko se učenci bolj samostojno in racionalno učijo, bogato obrestuje. Pri urah rednega pouka obravnavamo bolj načine učenja vsakega predmeta posebej; o splošnih problemih v zvezi z učenjem (navade prostora, časa ipd.) pa naj bi se imeli učenci možnost pogovoriti pri razrednih in tudi pri mladinskih urah.

* * *

Učitelj, ki se namerava sistematično lotiti izboljševanja učnih navad pri svojih učencih, naj upošteva naslednje vidike:

1. Sam mora čim bolje poznati najustreznejše učne navade in tehnike na splošno in pri svojem predmetu;

2. Poznati mora najbolj tipične pomanjkljivosti, razvade in težave svojih učencev pri učenju.

3. Pri učencih mora zbuditi interes za drugačno delo in željo po izboljšanju učnih navad.

4. Razložiti in po potrebi demonstrirati jim mora načine najuspešnejšega opravljanja konkretnih učnih nalog.

5. Učencem je treba dati priložnost za kontrolirano vajo oziroma za večkratno uporabljanje določene tehnike.

6. Nova učna navada ali tehnika naj prinese učencem ugodne posledice – učiteljevo pohvalo, izboljšan uspeh, več prostega časa ipd.

Učitelj se z učnimi metodami in tehnikami, potrebnimi za učinkovito učenje posameznega predmeta, seznani med študijem specialne metodike. Še širje, čeprav bolj na splošno, pa to področje obravnava ustrezna pedagoško psihološka literatura (seznam nekaterih takih del je naveden ob koncu poglavja). Potrebno je ta spoznanja prilagoditi smotrom in snovi vsakega predmeta.

– *Kako pa bo učitelj spoznal obstoječe učne navade in pomanjkljivosti na tem področju pri svojih učencih?*

Delno že s pozornim opazovanjem, tako da na primer pri odgovoru ne bo pozoren samo na rezultat, ampak tudi na pot, po kateri je učenec prišel do njega. Učence lahko tudi opazuje pri skupinskem delu ali samostojnem učenju (kako uporabljajo vire, kako dolgo koncentrirano delajo ipd.). Kdaj pa kdaj naj učence tudi povpraša, kako se doma učijo in kakšne težave imajo pri tem. Včasih se mu bodo bolj kot v razrednem pogovoru zaupali v krajšem, anonimnem prostem spisu („Kako poteka moje učno popoldne?“ ali „Kakšne težave imam pri učenju xy predmeta?“). Občasno pregledovanje učenčevih zapiskov učitelju odkrije, v kolikšni meri je pri njem razvita spretnost zapisovanja po razlagi.

Če želi učitelj, predvsem kot razrednik, širje spoznati probleme učencev pri učenju, ne le tiste v zvezi s svojim predmetom, lahko predloži učencem tudi krajšo anketo, bodisi razmnoženo ali ustno (učenci zapišejo k zaporednim številkam le odgovore DA ali NE). V

dodatku navajamo primer takšne ankete, vprašanja pa lahko učitelj prikroji glede na konkretne okoliščine (priloga 1).*

Že razgovor o rezultatih takšne ankete lahko zbudi pri učencih začetni interes za to, da bi vendarle kaj ukrenili za izboljšanje svojih učnih navad. Učitelj pa naj poskusi še na druge načine učence prepričati, da se „splača" potruditi se v to smer. Spodbudno je, če kateri od dobrih učencev, ki uživa med sošolci tudi ugled, pokaže in razloži „prijeme", ki jih pri učenju uporablja, pokaže, kako ima urejene zapiske ipd.

Po potrebi naj tudi učitelj razloži, kakšni so najprimernejši načini npr. zapisovanja, izpisovanja, ponavljanja pri njegovem predmetu. Za začetek naj se odloči le za enega ali dva vidika, ki sta po njegovem mnenju najbolj potrebna izboljšanja. Učenci naj dobe priložnost, da vadijo najprej v preprostejši, nato pa v vedno bolj zahtevni obliki. Če to spet ilustriramo s primerom zapisovanja po razlagi, naj na začetku dobijo mnogo opornih točk (tabelska slika), najpomembnejše formulacije pa naj učitelj razločno in večkrat ponovi. Pozneje učitelj napiše le glavne točke, naslove, tuje izraze.

Pomembno je, da je vaja kontrolirana (da učitelj občasno pregleda zapiske in pove, v čem jih je treba še izboljšati). Pri teh pohvali vsak napredek in opogumlja tiste, pri katerih uspeh ni tako hitro opazen. Učence spodbuja tudi k medsebojni pomoči.

(V nadaljevanju poglavja o učnih navadah bomo v ilustracijo tu in tam navajali najbolj značilne odgovore učencev o tem, kakšne so njihove učne navade. Anketo smo napravili med 400 učenci prvega razreda srednjih šol po vsej Sloveniji v letu 1967 in se je do danes morda stanje že spremenilo. Posebej smo analizirali odgovore „slabih" učencev – z zadostnim in nezadostnim učnim uspehom – in „dobrih" učencev – z odličnim in prav dobrim uspehom, da bi ugotovili, katere sestavine učnih navad bolj odločilno prispevajo k učni uspešnosti. Raziskava je podrobneje prikazana v reviji Sodobna pedagogika. štev. 9-10/1968).

Literatura za področje učnih navad ne bo navedena ob posameznih podpoglavjih, ampak na koncu poglavja.

* Priloge v zvezi s poglavjem o učnih navadah in tehnikah so krajši teksti, ki so kot zgoščena informacija namenjeni neposredno učencem (spodbuda za diskusijo ali pripomoček za vajo). Priporočljivo je, da jih, razmnožene v preprosti tehniki, razdelimo med učence, ko se (npr. pri razredni ali mladinski uri) posamezna tema obravnava.

3. Razvijanje učinkovitih učnih navad med poukom

Učinkovite učne navade in tehnike učencev so v veliki meri zrcalna podoba kvalitete učiteljevega dela z učenci. Ker pa v okviru tega poglavja nimamo niti namena niti možnosti, da bi obravnavali vse pomembne vidike, se bomo omejili na naslednja, najbolj tipična področja:

1. razvijanje spretnosti poslušanja in zapisovanja po razlagi,

2. razvijanje spretnosti aktivnega sodelovanja pri razlagi in v razredni diskusiji,

3. razvijanje spretnosti odgovarjanja na vprašanja pri ustnem in pisnem preverjanju.

Poslušanje in zapisovanje po razlagi

V omenjeni anketi so učenci prvega razreda srednje šole med drugim zapisali:

- „V šoli profesorji prehitro razlagajo in si ne moreš vsega zapisati“,
- „Včasih si v dvomu, kaj bi zapisal, ker se ti zdi vse važno; težko je zadeti bistvo“,
- „Če zapisujem in moram obenem misliti in poslušati profesorjevo razlago, včasih težko sledim“,
- „Pišem hitro in grdo in potem s prepisovanjem izgubim dosti časa“,

in podobno.

Tudi iz številčnih podatkov o anketnih odgovorih je razvidno, da dela zapisovanje po razlagi učencem hude težave: 30 % dobrih in kar 55 % slabih učencev bi raje vedno pisalo po nareku in ne po razlagi; takoj po uri redno pregleda in dopolni zapiske le 12 % izmed dobrih in 19 % izmed slabih učencev; 60 % dobrih in 68 % slabih učencev skuša med razlago pisati čim hitreje, da jim ne bi ušla nobena beseda (kar pa posredno kaže, da zapisujejo bolj besede kot misli). Dobra polovica učencev si redno prizadeva, da bi imela čitljive in pregledne zapiske (pri čemer je zanimivo, da dajejo slabi učenci večji poudarek čitljivosti kot preglednosti, dobri pa ravno narobe). Skoraj vsi učenci se raje učijo iz svojih kot iz tujih zapiskov.

Ali je zapisovanje po razlagi „nujno zlo“, ki bo izginilo, ko bo na voljo dovolj kvalitetnih učbenikov, delovnih zvezkov in drugih pripomočkov?

Vsekakor ga bo mnogo manj, saj je sedanja količina zapisovanja močno neekonomična; nekatere stvari pa bo treba zapisati ob še tako dobrih pripomočkih. Spretnost zapisovanja, ki si jo učenci ob tem razvijajo, pa jim bo potrebna tudi pozneje, ob spremljanju raznih predavanj v okviru dopolnilnega in permanentnega izobraževanja.

Učitelj naj pri razvijanju spretnosti zapisovanja upošteva naslednje:

1. Pomembno izhodišče dobrega zapisovanja je pozorno poslušanje razlage. Z raznimi sredstvi naj učitelj skuša zbuditi začetno pozornost in jo vzdrževati do konca razlage (glej podpoglavje o vlogi napetosti in vzburjenja za motivacijo). Monotono narekovanje zanesljivo vodi v avtomatično zapisovanje, brez razmišljanja o vsebini.

Prehod od narekovanja do zapisovanja po razlagi naj bo **postopen.** Na začetku naj učitelj narekuje še vse najvažnejše formulacije, definicije, glavne zakonitosti, pozneje pa vse manj.

3. Pri posredovanju informacij naj učitelj primerno kombinira vidni in slušni kanal (vzporedno z razlago naj najvažnejše napiše na tablo ali prikaže z grafoskopom). Za učence, kot za ljudi nasploh, je značilno, da mnogo bolj učinkovito sprejemajo vidne (hkratne) kot slušne (zaporedne) informacije.

Zato je nevarno, da bi bili učenci – po „liniji najmanjšega odpora" – pozorni npr. le na tabelsko sliko in bi „preslišali" druge informacije. Učitelj naj jim zato namerno nekatere informacije poda le slušno in naj jih na začetku posebej opozori, naj si jih zapišejo.

Ena najpogostejših pritožb učencev je, da učitelj razlaga tako hitro, da ni mogoče sproti in v redu zapisovati. Delno so seveda krivi učenci sami, ki ne znajo izluščiti bistva in skušajo zapisati prav vse, kar slišijo: večja pa je krivda učiteljev, ki precenjujejo možnost sprejemanja pri učencih ali pa se nanjo premalo ozirajo. Kapaciteta neposrednega spomina, v katerega se začasno, za nekaj sekund do nekaj minut, „uskladiščijo" zaporedno sprejete slušne informacije, dokler se ne pozabijo ali trajneje uskladiščijo (ob navezavi na že znano), je razmeroma omejena (na 7 ± 2, to je na 5 do 9 izoliranih podatkov). Učitelj naj bo pozoren na zunanje znake prehitre razlage, ki je večina učencev ne dohaja (nemirno presedanje, šepetanje, gledanje k sosedom).

5. Če naj učenci sproti miselno predelujejo to, kar je bilo povedano (to je prvi pogoj za smiselno zapisovanje), mora učitelj razlago stalno navezovati na prejšnje znanje učencev, večkrat mora poudariti bistvo in povedano urejati v sistem. Na samem začetku naj s primernim uvodom („obravnavali bomo naslednje tri glavne probleme . . .") ustvari pri učencih primeren „kognitivni okvir" za selektivno poslušanje in zapisovanje. Vmes naj s premori, z različnim naštevanjem točk ali napovedovanjem razčleni celoto, na zaključku pa naj na hitro povzame glavne misli. Ogrodje predavanja lahko prikaže tudi na tabli ali razdeli učencem „teze" z glavnimi točkami. Slednje je primerno posebno pri izobraževanju odraslih.

6. Učitelj naj se zanima tudi za obliko zapiskov: učence naj spodbuja k preglednemu zapisovanju, raje na eno stran večjih listov, spetih v mapo, kot v zvezke majhnega formata. Občasno (npr. pri preverjanju znanja) naj bi si tudi ogledal zapiske posameznih učencev, jih komentiral ali pa demonstriral posebno dobre zapiske (npr. prek episkopa). Seveda pa tega ne sme fetišizirati in zahtevati lepopisne vzornosti („dva prsta od levega roba"), razen pri predmetih, pri katerih je oblika zapisovanja posebnega pomena (npr. pri knjigovodstvu).

V prilogi 2 so povzeta nekatera navodila za pisanje zapiskov, namenjena učencem.

Aktivno sodelovanje učencev med razlago in v diskusiji

Bistva uspešnega pouka danes ne vidimo več v tem, da bi učenci samo mirno sedeli in pozorno poslušali razlago ter nato, kadar so poklicani, „odrecitirali" naučeno, ampak da so spoznavno in čustveno angažirani do take mere, da zares aktivno sodelujejo. Učitelj naj skuša doseči, da učenci **med razlago:**

- sprašujejo, če česa ne razumejo, prosijo za dodatna pojasnila,
- sporočajo lastne izkušnje, ideje, primere, kot ilustracijo ali dopolnilo,
- izrazijo tudi kritične pomisleke ob povedanem.

Med razredno diskusijo pa je potrebno paziti na to, da:

- se ne oglašajo vedno isti, ampak čim širši krog učencev,
- se prispevki razpravljalcev ne odmikajo od zastavljenega problema in da upoštevajo to, kar je bilo že povedano,
- razpravljalci svoje prispevke k razpravi utemeljujejo in upoštevajo tudi utemeljitve svojih predgovornikov,
- učitelj nima glavne besede, ampak nevsiljivo usmerja tok razprave, jo na koncu povzame in morda še kritično ovrednoti njen potek.

Učitelji se pritožujejo, da so učenci zvečine pasivni in nezainteresirani in da jih je težko pridobiti za aktivnejše sodelovanje. Rezultati že omenjene ankete na srednjih šolah so pokazali, da je po lastnih izjavah le 11 % dobrih in 5 % slabih učencev pripravljenih večkrat vprašati za pojasnilo, če jim kaj ni jasno. S svojimi idejami, mnenji in pripombami pa se vsaj občasno oglaša 21 % dobrih in 14 % slabih učencev.

Neposredno opazovanje 18 učnih ur na stopnji predmetnega pouka v osnovni šoli je pokazalo, da je bilo od vseh (nad 1500) vprašanj v tem času le 1 % vprašanj s strani učencev, le 5 % razredne komunikacije pa so predstavljale ideje učencev.

V neki tuji raziskavi so dobili učitelji eksperimentalnih razredov navodila, da so diskusijske prispevke učencev, ki so se sicer najmanj oglašali, izrazito pozitivno podkrepljevali (pozorno poslušanje, prikimavanje, pritrjevanje izrečenim idejam); na prispevke učencev, ki so se sicer največ oglašali, pa so morali reagirati z zdolgočasenostjo, ignoriranjem (negativna podkrepitev). Že po štirih učnih urah so prej molčeči učenci izraziteje sodelovali, pogostost sodelovanja pri prej aktivnih učencih pa je zaradi negativne podkrepitve padla. Učinek pozitivne podkrepitve je vztrajal še nekaj ur po tem, ko učitelji niso več ravnali po eksperimentalnih navodilih, medtem ko se je učinek negativne podkrepitve kmalu porazgubil in so se učenci začeli spet oglašati.

Aktivno sodelovanje učencev je med drugim močno odvisno od tega, ali jim da učitelj zanj priložnost, ali jih spodbuja k razpravi, kako reagira na njihova vprašanja (ne: „Le kako je mogoče, da ravno ti tega ne razumeš? “) in ideje (ali uporabi in razvije učenčevo idejo, se k njej povrne še kdaj pozneje med razlago ipd.).

Posebno so potrebni spodbude plahi učenci: ko se prvič oglasijo, ni toliko važna vsebina njihovega prispevka kot dejstvo, da so „prebili led“; zato naj bi bila učiteljeva podkrepitev v tem primeru še posebno pozitivna. Hkrati pa naj učitelj primerno zavrača učence, ki se nenehno oglašajo tudi z neprimernimi pripombami in ki skušajo dominirati v razpravi na račun „molčeče večine“. Učiteljev cilj naj bo razviti pri učencih navado aktivnega sodelovanja; kdaj pa kdaj naj z njimi razpravlja prav o tem (npr. kaj jih ovira pri sodelovanju).

Spretnost odgovarjanja na ustna in pisna vprašanja

Tu ne mislimo na razvijanje nedovoljenih spretnosti („trikov“) prepisovanja ali razbiranja mnenja o pravilnosti odgovora iz učiteljeve mimike, ampak na zmožnost, da učenec zares pokaže to, kar zna. To mu pogosto preprečuje trema, pogosto pa tudi ne dovolj jasno zastavljeno vprašanje, premalo časa za premislek ipd. Med učenci tudi ni dovolj razvita navada pozornega poslušanja učiteljevih vprašanj in odgovorov součencev (to je dostikrat tudi dolgočasno, posebno kadar je „spraševanja“ preveč naenkrat, npr. pred konferencami).

V naši anketi je 75 % dobrih in 52 % slabih učencev izjavilo, da običajno pozorno poslušajo učiteljeva vprašanja in odgovore součencev. Dalje skuša 82 % dobrih in 50 % slabih učencev samih pri sebi odgovoriti na vprašanja, ki jih je dobil kdo drug. Torej je ta navada razmeroma slabše razvita pri tistih učencih, ki bi jim bila bolj potrebna. Le 12 % dobrih in 7 % slabih učencev se ima navado

pogosto javiti, kadar učitelj zastavi vprašanje vsemu razredu. Trema pri odgovarjanju je precej razširjena, v kolikor dela naslednjih odgovorov ne jemljemo kot racionalizacijo: pri spraševanju zaradi treme ne more pokazati vsega svojega znanja (vedno ali včasih) 59 % dobrih in 87 % slabih učencev; pri pisnih nalogah je takih 62 % dobrih in 80 % slabih učencev.

Učitelj naj bi vprašanja čimbolj skrbno oblikoval in si tudi za ustno preverjanje ključna vprašanja pripravil vnaprej in v pisni obliki (analiza vprašanj med 18 učnimi urami v prej omenjeni raziskavi je pokazala, da je bilo 56 % vprašanj slovnično nepravilnih ali nejasno, dvoumno zastavljenih). Nivo zahtevnosti naj učitelj prilagaja nivoju zmožnosti učencev (pri čemer med poukom običajno preveč prevladujejo vprašanja po posameznostih in dejstvih – v našem primeru je bilo takih tričetrt od vseh zastavljenih vprašanj). Vprašanje mora učitelj najprej zastaviti vsemu razredu in šele nato naj pokliče posameznega učenca. Pri zahtevnejših vprašanjih naj da učencu dovolj časa za premislek (to je nekaterim učiteljem zelo težko; opazovanja kažejo, da pogosto celo dvakrat manj časa za odgovor odmerijo slabšim učencem, od katerih ne pričakujejo dobrega odgovora in so zato do njih manj strpni). Tako med ustnim kot med pisnim preverjanjem naj skuša učitelj ohranjati sproščeno atmosfero.

V prilogi 3 so navedena nekatera „pravila za odgovarjanje", namenjena učencem.

NALOGE

1. Skupini učencev predložite anketo o učnih navadah (priloga 1) v reševanje dvakrat, z različnim navodilom:

a) Kako običajno ravnate?

b) Kako bi morali ravnati?

Analizirajte, kje se je pokazal največji razkorak med védenjem in ravnanjem! (Če še ne poučujete, napravite ta preizkus v skupini kolegov!)

2. Izdelajte načrt za zboljšanje konkretne učne spretnosti (navade) pri sebi oz. pri svojih učencih (npr. spretnost zapisovanja po razlagi ali diskutiranja). Spremljajte napredek!

3. V razredu (med hospitacijo in pod.) pozorno in sistematično opazujte potek komunikacije. Upoštevajte naslednje vidike: delež govora učitelja in učencev; koliko učencev se vključuje v razgovor; ali le odgovarjajo na vprašanja ali tudi sami kaj vprašajo in pripomnijo; kako učitelj reagira na njihove pripombe.

Interpretirajte rezultat opazovanja. Ali je zadovoljiv ali pa bi morali biti učenci bolj aktivni?

4. Pomen primernega učnega okolja

Učenje se danes odvija že v najrazličnejših okoljih – ne več le v klasičnih učilnicah in pri učencih doma, ampak tudi v knjižnicah in laboratorijih, v domovih (internatih), v muzejih in galerijah, v delavnicah, v vlakih in avtobusih, na prostem itd. Kljub temu se bomo v nadaljnjem omejili predvsem na učenje v domačem okolju in delno tudi v šoli.

Za uspešno učenje je primerno oblikovano okolje velikega pomena, potrebno pa je tudi, da se zna tisti, ki se uči, nekaterim značilnostim okolja prilagoditi. S samim oblikovanjem primernega učnega okolja se poklicno ukvarjajo arhitekti, šolski higieniki in drugi; zato bomo tu navedli le nekatere najnujnejše značilnosti, ki naj bi jih imelo šolsko in domače okolje, da bi spodbujálo k učenju, in navade ki naj bi si jih s tem v zvezi pridobili učenci pod učiteljevim vodstvom.

Če naj okolje omogoča učenje in ga celo spodbuja, je potrebno:

1. da omogoča tistemu, ki se uči, ustrezne socialne stike, po potrebi pa tudi izolacijo,

2. da je dovolj opremljeno z učnimi sredstvi in pripomočki, ki naj bodo urejeni in učečemu se pri roki,

3. da ima primerne fizikalne značilnosti (svetlobo, temperaturo, zaščito pred hrupom itd.).

Ad 1. V šolskem okolju po tradiciji prevladujejo predvsem prostori za skupine okoli 30 učencev (oddelčne učilnice), pri tem pa so zanemarjeni tako večji avditoriji (za demonstracijo filmov, pomembnejša predavanja ipd.) kot tudi možnosti za diskusije in delo v manjših skupinah učencev, za delo v parih ali za samostojno učenje. Marsikaj bi se dalo doseči že v sedanjih razmerah s pogostejšim premikanjem pohištva, s provizoričnimi pregradami, s preprostimi boksi ali kojami za individualno delo v knjižnicah, na mirnih hodnikih ipd. Tudi v domovih bi poleg skupnih učilnic potrebovali učenci (zlasti za hrup in zunanje motnje občutljivejši) možnost, da se občasno zatečejo v individualne učne kotičke.

Učitelji bi se morali tudi bolj zavedati, kako vpliva na uspešnost učenja **sedežni red**. V običajnem razredu imajo boljše pogoje za

učenje učenci v sprednji polovici razreda, pa ne samo zato, ker bolje vidijo na tablo in bolje slišijo učitelja, ampak tudi zato, ker nehote učitelj z njimi intenzivno komunicira in so zato bolj pozorni in aktivni (mnoge raziskave so ugotovile, da je večina učiteljevih kontaktov namenjena učencem v prvih klopeh in v sredini razreda, torej v obliki obrnjene črke T). Spredaj pa že tako sedijo običajno boljši učenci, ki so tako dvakrat na boljšem, medtem ko so slabi dvakrat prikrajšani – čeprav učitelji ne pošiljajo več učencev „za kazen" sedet v zadnjo klop. (V naši anketi je 77 % dobrih in le 64 % slabih učencev izjavilo, da si izberejo prostor v učilnici praviloma tako, da bi čim bolje videli in slišali učitelja). Učitelj naj bi torej zavestno svojo pozornost porazdeljeval bolj enakomerno, vprašanje pa je tudi, ali je stalen sedežni red zares idealen.

Za domače učenje potrebuje vsak učenec lastno mizo, lasten delovni kotiček, če že nima svoje sobe, kar bi bilo idealno.

Ad 2. Za uspešno učenje mora imeti učenec pri roki pregledno urejene ne le najnujnejše pripomočke (zvezke, pisala, učbenike), ampak tudi razne zemljevide, pravopis, slovarje, enciklopedijo, priročnike, revije, poljudnoznanstveno literaturo z danega področja itd. V zadnjem času se k temu pridružujejo tudi diafilmi, filmi, magnetofonski posnetki in drugi AV pripomočki. Vse to naj bi spodbujalo učence k širšemu spoznavanju stvarnosti in ga navajalo na uporabo in kombinacijo različnih virov pri učenju. Zato naj bi AV pripomočki ne bili na voljo samo učitelju pri frontalnem delu, ampak tudi posameznemu učencu in manjšim skupinam med učenjem. Po teh načelih je seveda mogoče opremiti predvsem kabinetne učilnice, ki naj bi bile smiselno in estetsko urejene, pri njihovem urejanju pa naj bi s svojimi idejami, prispevki in izdelki sodelovali tudi učenci sami.

Vse več samostojnega učenja iz raznih virov pa naj bi bilo tudi v smotrno urejenih knjižnicah, ki se marsikje širijo v mediateke. Boksi za individualni študij naj bi bili opremljeni s priključki za diaprojektor ali magnetofon.

Domače okolje je seveda opremljeno z učnimi pripomočki v skromnejšem obsegu, pomembno pa je, da imajo svoje stalno mesto in da so učencu pri roki vsak trenutek, ko jih potrebuje. Tudi s tega vidika je bolje, da je delovni kotiček namenjen samo učenju.

Tudi učilnicam v internatih bi bilo treba posvetiti več pozornosti in jih opremiti z najvažnejšimi učnimi pripomočki splošnega pomena za vse učence.

Ad 3. S področjem fizikalnih pogojev z uspešno učenje se ukvarja podrobneje šolska higiena. Gre predvsem za primerno osvetljenost

delovnih mest (kombinacija direktne in indirektne svetlobe), temperaturo (18–22°C), kombinirano s srednjo vlažnostjo zraka, za svež zrak (pomen kisika za delovanje možganov, nujnost rednega zračenja), za zaščitenost pred hrupom.

Nasploh velja, da lahko delamo bolj zbrano v mirnem, tihem prostoru (seveda spet ne v „smrtni tišini", ki pa jo je, razen v eksperimentalnih pogojih, skoraj nemogoče doseči). Vendar vsak hrup ne zmanjšuje enako učinkovitosti umskega dela niti ni njegov vpliv pri vsakomer enak. Od številnih raziskav na tem področju naj omenimo samo eno: Več skupin učencev je moralo reševati računske naloge v močno hrupnem okolju. Prvi skupini so na začetku pokazali grafikone, češ da hrup zvišuje učinek umskega dela. Drugi skupini so pokazali (tudi izmišljene) grafikone z obratnimi rezultati, tretji skupini pa niso pokazali nobenih grafikonov. In rezultati? Učenci v prvi skupini so zares hitreje in pravilneje reševali računske probleme, v drugi skupini je storilnost padala, v tretji pa je nihala.

Učinek hrupa na umsko delo je torej odvisen od marsičesa, tudi od človekovih pričakovanj in motiviranosti. Seveda pa gre delovni učinek v močno hrupnem okolju na račun večje porabe energije, pri nekaterih ljudeh pa pride sčasoma do večjih motenj, glavobola, prebavnih motenj itd., tudi do sprememb na notranjih organih. Med ljudmi so glede občutljivosti na hrup zelo velike **individualne razlike,** ki so delno tudi fiziološko pogojene. Veliko je odvisno tudi od **vrste hrupa:** ali je vsebinsko nevtralen ali nas tako pritegne, da ne moremo več svoje pozornosti posvetiti samo učenju (privlačna glasba) ali pa nam „gre na živce" („ti brezobzirni sosedje!"). Velikega pomena je pri tem **motiviranost** za učenje: snov nas mora zares zanimati oziroma želeti moramo, da delo opravimo v določenem času.

Rezultati naše ankete niso pokazali nobenih posebnih razlik med dobrimi in slabimi učenci glede zunanjih pogojev za učenje (čeprav je ta vidik močno socialno-ekonomsko pogojen, zlasti s stanovanjskimi razmerami): 80 % dobrih in 72 % slabih učencev se uči vsak dan na istem mestu, 54 % dobrih in 56 % slabih učencev je običajno samih v prostoru, kjer se učijo, pri 63 % dobrih in 71 % slabih učencev nikoli ne uporablja njihove delovne mize še kdo drug, vsaj medtem ne, ko se učijo; 55 % dobrih in prav toliko slabih učencev le zelo redko motijo drugi ljudje s svojimi pogovori. Manjša in statistično nepomembna razlika se je pokazala v urejenosti delovnega prostora: 59 % dobrih in 72 % slabih učencev mora občasno prekiniti učenje, ker nimajo pri roki kakšnega od učnih pripomočkov. Največja razlika med dobrimi in slabimi učenci pa je v zmožnosti koncentracije kljub zunanjim motnjam: 52 % dobrih in le 35 % slabih učencev se lahko vedno ali vsaj občasno zbrano uči kljub temu, da se v istem prostoru pogovarjajo drugi ljudje.

Učitelj naj bi učence osveščal o pomenu primernega učnega okolja za domače učenje. Priporočljivo je:

– da z učenci prediskutira, morda spet na osnovi krajše ankete, katere so sestavine primernega učnega okolja. Iz njihovih odgovorov bo tudi spoznal, v kakšnih razmerah se učijo;

– da pomaga napraviti konkreten načrt, kaj v svojem učnem okolju nameravajo izboljšati in kako (priloga 4);
– da jim predoči pomen učenja vsak dan na istem prostoru in ob istem času;
– da jih navaja na koncentrirano učenje kljub zunanjim motnjam (tudi med urami samostojnega učenja v šoli).

Tematika je primerna tudi za kak roditeljski sestanek na začetku šolskega leta, posebno pri mlajših učencih.

5. Gospodarjenje s časom pri učenju

Med najpomembnejše učne navade spada racionalna raba razpoložljivega časa. Večina učencev je z delom preobremenjena, skupni čas pouka in domačega učenja, predvsem v „konicah", močno presega 42-urni teden delovnega človeka. Vzrok za takšno stanje je delno v prevelikih in med učitelji neuskladenih obveznostih, ki jih nalagajo učencem, ter v obsežnih učnih načrtih, delno pa tudi v premalo intenzivnem in zbranem delu učencev, ki z neracionalnimi učnimi tehnikami potratijo veliko časa za prazen nič, pri tem pa se mnogo raje uče kampanjsko kot sproti.

V anketi med srednješolci je 65 % dobrih in le 28 % slabih učencev izjavilo, da se uče vsak dan sproti (ena največjih ugotovljenih razlik!); 60 % dobrih in 42 % slabih učencev pa se uči vsak dan tudi ob istem času. Večina učencev sede k učenju sama od sebe, ne da bi jo kdo k temu opominjal (90 % dobrih in 74 % slabih), zelo malo pa jih ima tedenski načrt za učenje in opravljanje drugih obveznosti (20 % dobrih in 18 % slabih). Dobri učenci znajo nekoliko bolj natančno predvideti, koliko časa bodo določenega dne porabili za učenje in pisanje domačih nalog (to zna 39 % dobrih in le 23 % slabih učencev); se pa mnogi učenci tudi med odmori občasno pripravljajo na naslednjo uro (41 % dobrih in 31 % slabih), čeprav so odmori namenjeni sprostitvi in razvedrilu.

Med dobrimi in slabimi učenci se niso pokazale pomembne razlike v **količini dnevnega učenja,** pač pa v **kvaliteti:** dobri učenci se uče bolj zbrano, med učenjem manj sanjarijo, manj razmišljajo o svojih težavah in načrtih. Zelo pomembno je tudi, da se večinoma ne spravijo k učenju le takrat, kadar so za to posebno razpoloženi (kaj takega je značilno le za 30 % dobrih, a kar za 59 % slabih učencev) in da se običajno ne uče pozno v noč (to dela občasno 44 % dobrih in 62 % slabih učencev).

Tudi čas „začetnega ogrevanja" za učenje je pri dobrih učencih krajši (41 % dobrih in 62 % slabih učencev izjavlja, da večkrat mine precej časa od takrat, ko sedejo doma k učenju, do trenutka, ko se začnejo zares učiti), 52 % dobrih in 65 % slabih učencev vsaj občasno prekinja učenje brez potrebe – poslušajo glasbo, pregledujejo časopis in podobno (s čimer ne zanikamo vrednosti

odmorov med učenjem!). Nasploh so učenci sami nezadovoljni s tem, kako izkoriščajo čas, namenjen učenju; le 32 % dobrih in 28 % slabih učencev nima nikoli občutka, da med učenjem mnogo časa potratijo za prazen nič.

Dekleta našega vzorca se v povprečju učijo vsak dan dalj časa in se tudi predolgo zadržujejo pri posameznih dejavnostih (npr. pri domači nalogi, ki jim ne gre izpod rok); zato jim na koncu pogosteje zmanjka časa za druge obveznosti (to se večkrat dogaja 61 % učenkam in le 30 % učencev).

Kaj je torej značilno za učenca z dobrimi učnimi navadami na področju racionalne izrabe časa:

- da si skuša **že v šoli** čim več zapomniti, da si natančno zapisuje itd.;
- da si oddeli za učenje **dovolj časa** (pri čemer upošteva svoj običajni tempo dela in količino obveznosti);
- da ta čas **primerno razporedi** (da se uči sproti, da že vnaprej preprečuje pretirano kopičenje obveznosti, da se uči po možnosti vsak dan ob istem času in to takrat, kadar je miselno najbolj svež), da si napravi **dnevni in tedenski delovni načrt**, ki se ga potem tudi drži;
- da v času, namenjenem učenju, zares **koncentrirano dela**, vendar nameni dovolj časa tudi aktivnemu in pasivnemu počitku, sprostitvi, razvedrilu (sem so všteti tako odmori med učenjem kot tudi vsakodnevni, nočni, tedenski in letni počitek, izpolnjen s primernimi sprostitvenimi pa tudi ustvarjalnimi dejavnostmi).

Kako bi učitelj vplival na svoje učence, da bi bolje gospodarili s časom, saj je to področje tesno povezano z motivacijo za učenje in s siceršnjimi življenjskimi navadami in razmerami (npr. učenci, ki se vozijo v šolo od daleč, učenci v domovih, študij ob delu)?

Kljub vsem drugim dejavnikom je učiteljeva vloga tudi tu še vedno pomembna. Predvsem mora tudi **sam načrtovati** in razporejati svoje delo tako, da ne bo prihajal ob koncu ure ali ob koncu leta v časovno stisko, ker „mu še ni uspelo predelati vse snovi“. Dalje: **domače obveznosti za učence naj smotrno odmerja** in skuša predvideti, koliko časa bi poprečen učenec porabil za kako risbo, nalogo ipd. Danes vedno bolj dvomimo v utemeljenost obsežnih domačih nalog, zato naj učitelj vsakokrat dobro premisli, ali bodo učenci ob tem res kaj bistvenega pridobili, si utrdili nova spoznanja. avtomatizirali potrebne spretnosti (npr. pri računanju ipd.) ali pa daje dolge naloge bolj ih tradicije ali zato, da bi učence discipliniral. Predvsem pa naj bi učitelji med seboj **uskladili** količino domačih obveznosti, ki jih na določene

dneve v tednu nalagajo učencem, posebno če urnik iz raznih objektivnih razlogov ni mogel biti dovolj uravnoteženo sestavljen. Nič tudi ne pomaga pridigati učencem o slabostih kampanjskega učenja, če **preverjanje ni sprotno** in čimbolj enakomerno razporejeno med šolskim letom.

Učencem je treba dati možnost, da se z učiteljem pogovore o problemih v zvezi s preobremenjenostjo in racionalno izrabo časa za učenje; v ta namen so najprimernejše razredne in mladinske ure. Dobro izhodišče je nekajdnevno (3 do 5-dnevno) natančno zapisovanje vseh dejavnosti (začetek – konec – trajanje); ob tem se učenci navadno zavedo, koliko časa vsak dan potratijo za prazen nič. Ta zavest jih motivira za dnevno in (zahtevnejše) tedensko načrtovanje časa.

Pri izdelavi načrtov jim je treba pomagati, prav tako pri kontroliranju, ali so bili pri načrtovanju realistični in kako so se načrtov držali (tako delo dobro poteka v skupinah, pri čemer vodje skupin čez teden dni poročajo o rezultatih). Dolgoročnejše samostojno načrtovanje je za učence na koncu osnovne in na začetku srednje šole še trd oreh, kot je pokazal tudi naš eksperiment, v katerem smo na vrsti srednjih šol preverjali učinkovitost „kurza o uspešnem učenju“. Tema o načrtovanju je bila po mnenju učencev mnogo zahtevnejša in manj neposredno uporabna kot npr. tema o učenju iz učbenikov.

Načrtovanje že samo povečuje **koncentracijo med učenjem** (ker zmanjša potrebo po sprotnem odločanju – „kaj bom sedaj delal“). Učitelj pa naj učence opozori še na druge vidike večanja koncentracije (skrajševanje začetnega ogrevanja, hitro prehajanje od ene naloge k drugi, bolj proti utrujenosti – primerni odmori, vaje za razlikovanje med zbranim delom in delom s polovično zbranostjo – priloga 5).

Pomaga naj jim pri izdelavi **individualnih načrtov** za zboljšanje navad v zvezi s časom za učenje, pri čemer je treba upoštevati individualne razlike v času, potrebnem za učenje sploh, razlike v dnevnem času, v katerem je kdo najbolj „v formi“ za umsko delo in razlike v osebni usmerjenosti (prehiter, površen učenec se mora v načrtih bolj usmeriti na **kvaliteto dejavnosti**, ki jo mora doseči; pretirano vesten, počasen učenec, ki se v nedogled zadržuje pri posamezni nalogi – takih je, kot že omenjeno, precej med dekleti – pa naj bo usmerjen bolj v **rok**, do katerega mora določeno nalogo opraviti, npr. v eni uri, do torka, do konca meseca ipd.).

Večino gornjih pravil lahko – s potrebnimi prilagoditvami – uporabijo tudi vzgojitelji v domovih in učitelji v podaljšanem bivanju (celodnevni šoli), ki imajo priložnost neposredno opazovati, kako

učenci oblikujejo čas, ki jim je na voljo za učenje, in na to tudi vplivati. Pri tem morajo najti primerno mero kontrole, da bi pomagali učencem k postopnemu osamosvajanju na tem področju. Študij ob delu pa postavlja še večje omejitve glede razpoložljivega časa, tako da se je treba čimveč naučiti že med samim poukom, za učenje pa izkoristiti vsako najmanjše „časovno okno“ med drugimi obveznostmi. Toda: zanemarjanje vsakršne sprostitve na daljši rok se zanesljivo maščuje!

Naj še enkrat poudarimo, da je prvi pogoj za smotrno načrtovanje in racionalno rabo časa za učenje primerna motivacija. Če so učencu cilji v zvezi z učenjem jasni in dovolj privlačni, bo vse drugače upošteval dobljena navodila in tudi sam iskal načine bolj ekonomičnega dela; če pa ima do učenja odpor, bo kolikor se da zavlačeval in odlagal svoje obveznosti.

VPRAŠANJE

Katere specifične navade v zvezi s prostorom in časom za učenje je potrebno razviti v naslednjih situacijah:

a) v visokošolskem študiju (za razliko od srednješolskega)

b) pri učenju v domovih za učence (internatih)

c) pri študiju ob delu

(Izberite tisto situacijo, ki vam je najbolj znana!)

6. Uspešni postopki za učenje iz tiskanih virov

Velika večina šolskega učenja je povezana s tiskanimi viri informacij. Ali so učenci dovolj dobro usposobljeni za tovrstno učenje?

Rezultati naše ankete ne kažejo najbolj razveseljivega stanja. V marsikateri učni tehniki s tega področja niti dobri učenci posebno ne prednjačijo pred slabimi. Tako na primer 33 % dobrih in 36 % slabih učencev običajno glasno bere snov iz učbenika, da bi jo razumeli; pri učenju uporabljajo eni in drugi le malo virov poleg učbenika: le 18 % dobrih in 16 % slabih učencev pogosteje bere poljudnoznanstvene knjige in revije, ki obravnavajo stvari v zvezi z učno snovjo, le 11 % dobrih in 13 % slabih učencev je navajenih, da med domačim učenjem poiščejo kdaj še kak podatek v leksikonu ali enciklopediji. Pregledne povzetke iz gradiva si običajno dela med učenjem le 23 % dobrih in 20 % slabih učencev.

Učbeniki se zde teže razumljivi zlasti slabšim učencem; to je po eni strani posledica njihovih pomanjkljivih učnih tehnik, po drugi strani pa tudi opozorilo, da so učbeniki pisani pretežko za slabše učence, da avtorji premalo upoštevajo pravila jasnega, razumljivega, preglednega pisanja. Tako 38 % dobrih in 64 %

slabih učencev izjavlja, da vsaj občasno težko razumejo besedilo v učbenikih: 29 % dobrih in kar 67 % slabih učencev mora včasih novo snov prebrati več kot trikrat zapovrstjo, preden jo v celoti razumejo; 32 % dobrih in 53 % slabih učencev ima težave, ko poskušajo samostojno obnoviti to, kar so pravkar prebrali, 41 % dobrih in 56 % slabih učencev pa ima občasno težave, kadar želijo izluščiti glavno misel iz prebranega besedila. Na neznane besede v učbenikih naleti občasno 80 % dobrih in 84 % slabih učencev, a dobri učenci se bolj dosledno potrudijo, da bi razvozlali njihov pomen (to redno poskuša 76 % dobrih in 60 % slabih učencev). Na splošno pomankljivost v učnih tehnikah opozarja podatek, da 64 % dobrih in 75 % slabih učencev med učenjem večkrat kar preskoči skice, tabele in grafikone.

Sestavine bralne spretnosti

Prvi pogoj za uspešno učenje iz tiskanih virov informacij je obvladanje spretnosti branja, in to ne le osnovnega dešifriranja napisanih simbolov, česar se učenci nauče že v prvih razredih osnovne šole, ampak zahtevnejših sestavin te spretnosti, v katerih bi se morali izpopolnjevati takorekoč vse življenje.

Katere so torej glavne značilnosti izurjenega bralca?

1. Dober bralec (kot so pokazala neposredna opazovanja očesnih gibov) hitro in pravilno zajema z očmi večje dele besedila (po nekaj smiselno povezanih besed hkrati in ne posamezne besede). Pri tem se ne vrača stalno na že prebrane vrstice, tudi če pri prvem branju ni vsega v celoti razumel (seveda ne moremo branja bistveno izboljšati le z osredotočenjem na očesne gibe, ker so ti že posledica nivoja razumevanja).

2. Dober bralec bere med učenjem **tiho**, ne polglasno ali šepetaje. Navadil se je, da le z očmi posnema smisel iz besedila. Kdor se je izuril v tihem branju, ne bere le hitreje, ampak tudi bolje razume prebrano (samostojno obnavljanje snovi pa je lahko tudi glasno, velikokrat je to celo priporočljivo). Ker pa običajno berejo polglasno tisti učenci, ki teže razumejo smisel besedila, ne zadostuje le „prepoved" glasnega branja, ampak je treba pri takih učencih načrtno in postopno večati stopnjo razumevanja (na začetku dopuščamo glasno branje in skoraj dobesedno obnavljanje, nato polglasno branje in obnavljanje s svojimi besedami itd.).

3. Uspešno branje je tisto, s katerim hitro razbiramo smisel besedila. Torej ne gre le za hitrost branja samo po sebi, ampak za **hitrost razumevanja** (priloga 6). Običajno ne beremo z največjo hitrostjo, ki bi je bili zmožni, prav tako kot običajno ne hodimo tako hitro, kot bi lahko. Če smo pozorni na tempo, lahko brez posebne

vaje in brez izgube razumevanja povečamo svojo hitrost branja za kakih 30 %, z malo vztrajnejšo nekajtedensko vajo pa večina ljudi lahko podvoji svojo bralno hitrost, kar pomeni že precejšen prihranek časa (obljube nekaterih, zlasti ameriških bralnih tečajev, da bodo udeleženci brali potem petkrat hitreje, lahko uvrstimo med reklamne trike) Hitrost branja običajno izražamo s številom besed na minuto. Lažja, poljudno napisana besedila naj bi srednješolci brali s hitrostjo 200 do 300 besed na minuto (brez vaje). Hitrost branja je odvisna tako od stila pisanja (ali uporablja pisec učbenika mnogo tujk, dolge stavke) kot tudi od miselne razvitosti učencev in od tega, ali jim je besedilo izkustveno blizu, ali imajo o tem področju že kakšno predznanje. Zmožnost hitrega branja z razumevanjem ima torej več vidikov:

4. a) Dober bralec ima **bogat besedni zaklad** in si ga med branjem načrtno veča. Vaje, namenjene načrtnemu širjenju besednega zaklada (tujke, strokovno izrazoslovje) se sčasoma bogato obrestujejo. Učitelj naj bi pomen vsakega tujega izraza, za katerega domneva, da ga večina učencev ne razume, na kratko obrazložil, učence pa naj bi spodbujal, da si tudi sami pomagajo:

- med branjem naj se ne ustavljajo sproti pri vsaki tuji besedi, morda bo njen pomen razviden iz naslednjih stavkov;
- pomen naj skušajo sami ugotoviti bodisi iz zvez, v katerih je beseda rabljena („inteligentno ugibanje"), iz sestavnih delov besede in iz podobnih besed, ki jih že poznajo (obvladanje latinščine pa tudi raznih modernih tujih jezikov tu precej pomaga, sicer pa naj bi si učenec sam sestavil repertoar najpogosteje rabljenih predpon, pripon, korenov itd.);
- naj si ne pomišljajo vprašati za pojasnilo sošolce ali učitelja;
- navadijo naj se uporabljati slovar tujk ter indekse in sezname strokovnih izrazov v (boljših) učbenikih;
- najpogostejše tuje izraze, skupaj s pomenom in po možnosti v stavku, naj si izpisujejo v poseben zvešček ali kartoteko, ki naj jo večkrat pregledujejo. Kjer je mogoče, naj prikažejo tudi odnose med skupinami pojmov oziroma terminov (podrejeni, nadrejeni, prirejeni);
- nanovo naučene izraze naj tudi sami uporabljajo v govoru in pisanju, da bodo postali del njihovega aktivnega in ne le pasivnega besednega zaklada.

4. b) Dober bralec zna brati poleg besednih tudi **druge simbolične ponazoritve.** Tu so mišljeni npr. matematični, kemijski, glasbeni in drugi simboli, zemljevidi, tehnične risbe, skice, diagrami, grafikoni, tabele. Ene od teh učitelj med poukom dokaj sistematično obravnava, pri drugih pa se mu zdi samoumevno, da jih učenci razumejo in da znajo razbrati vse, v njih vsebovane informacije. Bolje je, da razumevanje večkrat preveri, zlasti pri slabših učencih!

4. c) Dober bralec razume misli in odnose, izražene tudi v bolj kompliciranih **stavkih in stavčnih zvezah** (dolgi zloženi stavki z nizi podrejenih stavkov ipd.) ter zna zasledovati glavno misel tudi v širših celotah (odstavek, podpoglavje). Pri zahtevnejših besedilih mora imeti v ta namen razvito poleg logično-konkretnega tudi že abstraktno mišljenje (prim. podpoglavje o stopnjah v razvoju sposobnosti).

5. Uspešen bralec ne bere vedno enako, ampak zna hitrost in način branja **prilagajati namenu branja in zahtevnosti besedila.**
Bere po potrebi „v različnih prestavah". Primeri:

- Če želimo v knjigi le **najti določen podatek** (letnico, ime v leksikonu, besedo v slovarju), bomo poiskali določeno stran (celo to je za marsikaterega srednješolca težka naloga) in po njej „zdrseli" z očmi, dokler ne najdemo iskanega podatka. Podobno „beremo", če želimo v 5—10 minutah ugotoviti, kaj določena knjiga obravnava, ali bomo našli v njej to, kar iščemo, ali je vredna podrobnejšega branja (ogled kazala, predgovora, prvega in zadnjega poglavja, bežno prelistavanje).
- **Prvi pregled besedila** — „preletavanje" (angl. skimming), kar naj bi bilo prva stopnja vsakega podrobnejšega učenja, je tudi razmeroma hitro branje. Želimo se na splošno seznaniti z vsebino, branje ne gre v podrobnosti.
- Branje z razumevanjem, z namenom, da **izluščimo glavne misli,** je že nekoliko počasnejše. Tako beremo na primer droben tisk v učbeniku ali odlomke iz poljudnoznanstvene literature, pa tudi zelo lahko napisane učbenike.
- Branje, na osnovi katerega naj bi poleg glavne misli obvladali še **vrsto podatkov in podrobnosti,** razlikovali bistvene od manj bistvenih podatkov, primerjali novo z že znanim, je še bolj počasno in temeljito. Poleg razumevanja posameznih terminov terja tudi globlje razumevanje stavkov in stavčnih zvez in seveda tudi glavnih misli, izraženih v odstavkih in širših celotah.

– Najzahtevnejše in najtemeljitejše pa je **aktivno branje,** ki vsebuje poleg razumevanja tudi aktivno uporabo besedila in v njem izraženih idej. Učenec mora na osnovi branja znati samostojno oblikovati misli, navedene v besedilu, ga logično analizirati, sklepati, ugotavljati vzročne, posledične in druge zveze med navedenimi trditvami. Do avtorjevih trditev naj zna zavzeti tudi **kritičen odnos,** tako da zna razlikovati med dejstvi ter domnevami, predpostavkami in stališči; obvlada naj tudi **ustvarjalno branje** („kako vse bi se dale navedene ideje uporabiti?“) itd. Aktivno branje spremlja s podčrtovanjem, izpisovanjem, delanjem preglednic, izvlečkov in tudi s samostojnim oblikovanjem mnenja o prebranem. Tako prerašča branje v poglobljeno učenje; vsebina prebranega postane osnova za aktivno uporabo spoznanih idej pri reševanju novih problemov in s tem za spoznavni razvoj učencev.

6. V širšem smislu spada med bralne spretnosti tudi **znajdenje v raznih virih informacij** (zmožnost, najti v knjižnici potrebne vire, najti in izpisati iz teh virov iskane podatke, primerjati in kombinirati pri učenju učbenike, priročnike, enciklopedije, leksikone, strokovne knjige in revije itd.). Uvajanje v to zahtevno spretnost naj bo postopno, pri njej pa naj sodelujejo učitelji (ki dajejo učencem individualne ali skupinske zadolžitve, povezane z iskanjem podatkov v literaturi) s knjižničarji.

Metode pri učenju teksta

Tu gre predvsem za vprašanja najprimernejše razdelitve snovi (učenje celote ali po delih), najprimernejšega zaporedja postopkov pri učenju besedila in najboljših načinov ponavljanja.

1. Učenje celote ali po delih?

Učenja kake snovi se lahko lotimo na dva načina. Prvič, učimo se je ves čas kot celoto – preberemo jo in jo skušamo obnoviti. Če nam prvič ne uspe, jo ponovno v celoti preberemo in obnovimo ter to ponavljamo, dokler snovi ne obvladamo.

Drugi način pa je, da vzamemo najprej en del snovi (odstavek iz knjige ali kitico, če se učimo pesmi), preberemo ta del snovi, si ga skušamo zapomniti, ga ponovno preberemo in obnovimo, dokler ga ne obvladamo. Nato se na podoben način lotimo 2. dela, 3. dela in tako dalje do konca. Možna je tudi kombinacija obeh načinov: učenje

1. dela, učenje 2. dela, ponovitev 1. in 2., učenje 3., ponovitev 1., 2. in 3. dela in tako dalje.

Prvi način imenujemo tudi **celostna ali globalna metoda učenja,** drugega **metoda učenja po delih ali partitivna metoda,** tretja pa je **kombinirana metoda.**

Kateri način je najboljši? Katerega naj pri učenju uporabljamo? To je odvisno od vrste okoliščin. Celostna metoda je najbolj naravna (tudi ustno izročilo se je prenašalo iz roda v rod po tej metodi). Večina raziskav pa potrjuje, da je ta metoda tudi najuspešnejša. Pri takem učenju celote ne izgubimo izpred oči. Slabo pa je, da je tak način učenja nekoliko napornejši, medtem ko je učenje snovi po delih manj zahtevno in daje učencu občutek zadoščenja sproti, po vsakem naučenem delu snovi. Toda: znanje pri takem načinu lahko ostane nepovezano, razdrobljeno „na koščke", posebno če na koncu celotne snovi ne ponovimo še enkrat. Torej:

Celostna metoda učenja je uspešna predvsem, kadar je:

- snov lažja, tekoča, pripovedna (zgodovina, literatura),
- učenec dovolj sposoben, starejši (v višjih razredih) in o tej snovi že marsikaj ve od prej,
- učenec spočit, svež in ga snov zanima.

In nasprotno:

Učenje po manjših delih je uspešnejše predvsem, kadar je

- snov težja, zgoščena (formule, izreki, definicije: matematika, kemija, fizika),
- učenec manj sposoben, mlajši (v nižjih razredih) in je snov zanj razmeroma nova,
- učenec utrujen, se težko zbere in ga snov ne zanima posebno.

Kaj pa je pri učenju celota in kaj del, je lahko precej relativno, saj je na primer poglavje v knjigi le del širše celote, na drugi strani pa lahko samo razpade na več podpoglavij, ki so smiselno zaokrožene celote. Torej si moramo gornje vprašanje – katera metoda je pri učenju najuspešnejša – zastaviti v nekoliko splošnejši obliki: Kako velika naj bo enota, ki jo zajamemo za učenje? Tudi tu velja: ta enota je lahko večja pri lažji in bolj tekoči snovi, pri snovi, ki nam je delno že od prej znana in pri sposobnejših učencih. Manjša pa naj bo pri bolj zgoščeni in težji snovi in pri čisto novi snovi, posebno če interes učenca ni posebno velik in mu snov dela težave.

Važno je, da se učenec pred učenjem vsakokrat **vnaprej odloči**, ali bo snov pri učenju razdelil na manjše enote in kolikšne naj bi te enote bile. Pri tem se je treba varovati dveh napak, ki posebno med učenci v osnovni šoli niso tako redke:

– da vzamejo pri učenju za izhodišče premajhne enote. Nekateri učenci se učijo po stavkih, posebno, če je snov težja. Vsak stavek preberejo in ga nato večkrat ponovijo, da bi si ga zapomnili: „Sunek sile je enak spremembi gibalne količine telesa, na katerega sila deluje . . . Sunek sile je enak . . .“ Če se ne potrudijo, da bi najprej razumeli smisel stavka, ni od tu več daleč do „guljenja“ – do dobesednega učenja brez razumevanja. Najmanjša enota pri učenju naj bo odstavek, saj so učbeniki napisani tako, da je običajno v vsakem odstavku izražena po ena glavna misel (često kar v prvem stavku odstavka), drugi stavki pa to misel podpirajo in razlagajo;
– da se učijo „po straneh“ in ne po smiselnih enotah, ki jih nakazujejo v učbeniku (pa tudi v dobrih zapiskih) odstavki, naslovi in podnaslovi.

2. Najprimernejše zaporedje postopkov pri učenju je težko v vseh podrobnostih vnaprej predpisati za vse učence in vse vrste snovi. V ZDA se je za „pripovedno“ snov močno razširila metoda PV3P (v originalu: SQ3R), katere naziv je sestavljen iz začetnic zaporednih faz:

PREGLEDATI

VPRAŠATI

PREBRATI

PONOVITI (GLASNO)

PREGLEDATI (PONOVNO)

(metoda je podrobneje opisana v Maddoxu). Za naše razmere prilagojena je kot PRPOP-metoda prikazana v prilogi 7.

Nedvomna je prednost uvodnega hitrega **„preletavanja“ snovi**, ki se je nameravamo učiti, ker s tem dobimo „kognitivni okvir“ za nadaljnje učenje; je pa ta koristna navada med našimi učenci le malo razširjena, saj le približno tretjina v anketi izjavlja, da redno najprej na hitro preleti vsebino poglavja, ki se ga mora naučiti. Še manj je učencev, ki bi si, preden začno brati novo učno poglavje, zastavili vprašanje, kakšna bi lahko bila vsebina pod določenim naslovom (le 19 % dobrih in 16 % slabih). Sicer pa vrednost takega zastavljanja

vprašanj še ni bila eksperimentalno in nedvoumno dokazana. Bolj pomembno je, da bi učenec, preden se začne učiti določeno snov, samostojno obnovil misli, ki se jih spomni od razlage; tudi to pa redno dela le 15 % učencev.

3. Kakšno ponavljanje snovi je najučinkovitejše? Koliko naj bo tega ponavljanja, kako naj bo razporejeno, da bo pozabljanje čim manjše?

Odgovori učencev v naši anketi kažejo, da je pozabljanje zanje precejšen problem; 68 % dobrih in 55 % slabih učencev se loti učenja z namenom, da bi si snov za trajno zapomnili, kljub temu pa 53 % dobrih in 52 % slabih učencev vsaj občasno kar hitro pozablja naučeno. Le malo učencev sicer pravi, da ponavljajo snov dobesedno, torej (verjetno) mehanično (2 % dobrih in 10 % slabih), pač pa so pri ponavljanju premalo aktivni in vztrajni: le tretjina jih ponavlja snov ob zaprtem zvezku ali knjigi, le 28 % porabi za ponavljanje vsaj toliko časa kot za branje, čeprav bi bilo to pomembno zlasti pri težji snovi. Posebno slabi učenci, ki bi jim bilo to najbolj potrebno, se premalo posvečajo utrjevanju stare snovi (le 17 % slabih in 37 % dobrih učencev ponavlja najvažnejše iz starejše snovi, tudi če v predmetu nimajo slabe ocene).

Poleg napotkov za ponavljanje, ki smo jih navedli že v prilogi 7, je za večjo trajnost znanja pomembno še naslednje:

- Učitelj naj bi že sproti med poukom **selekcioniral bistveno od nebistvenega** in razdelil podatke na te, ki si jih morajo učenci zapomniti za dalj časa, če ne že „za zmeraj“, ter na one, ki so bolj v ilustracijo, ki predstavljajo pomožno gradivo za razumevanje pojmov, zakonitosti, za reševanje problemov. Te, višje oblike učenja, ki dajejo tudi mnogo trajnejše rezultate, naj bi pri pouku prevladovale. Tudi pri preverjanju naj bi učitelj dajal prednost obvladovanju najvažnejših podatkov in širših zakonitosti, medtem ko naj bi pozabljanje manj pomembnih podrobnosti čez daljši čas učencu tudi „spregledali“.
- Trajnost znanja je odvisna tudi od **količine in razporejenosti ponavljanja** (čeprav je neredko važnejša kvaliteta kot količina). Zlasti pri težji in bistveni snovi naj se učenci ne bi zadovoljili le z branjem, ampak naj bi ponavljali toliko časa, dokler ne bi vsega temeljito obvladali – in še malo čez (**čezmerno učenje**, angl. overlearning, je izredno odporno proti pozabljanju).

  V osnovi daje **časovno porazdeljeno učenje in ponavljanje** trajnejše rezultate kot strnjeno (kampanjsko). Pri učenju nizov besed, simbolov, pri dobesednem učenju (pesmi, drame . . .) naj bi bile enote učenja in ponavljanja zelo kratke (10–15 minut) in prekinjene z odmori. Pri ponavljanju bolj sklenjene, v sebi povezane snovi, so enote lahko daljše, vendar take, da ne pride do

prevelike zasičenosti in utrujenosti. V prvem primeru, pri manj logični in manj povezani snovi, je zlasti nevarna **interferenca** (medsebojno mešanje vtisov), zato je pomembno, da si zaporedoma sledijo čimbolj različne aktivnosti. Po spanju se velikokrat lepo utrdi prej le na pol naučena snov.

– Učitelj naj spodbuja učence k **učenju z razumevanjem**, ki daje mnogo trajnejše rezultate kot mehanično učenje. Seveda pa ne zadošča le abstraktno spdobujanje, pač pa pomaga npr. tako preverjanje, pri katerem se učitelj ne zadovolji samo z vzorno dobesedno „oddrdrano" definicijo (to je lahko le začetek), ampak vsakokrat zahteva še dodatno razlago, samostojen primer, sklepanje, utemeljevanje ipd.

– Pri pouku naj bi učitelj podatke in druga znanja prikazoval v njihovi povezanosti, jih **družil v sisteme** in tudi učence spodbujal k takemu povezovanju. Tudi s tem se pozabljanje močno zmanjša, poveča pa se hkrati **transfer** – prenašanje znanj na nova področja in njihova uporabnost (glej podpoglavje o kognitivni strukturi). Tu gre tako za povezovanje pojmov in podatkov znotraj obravnavanega poglavja kot tudi za povezovanje s prejšnjo snovjo istega predmeta, s sorodnimi predmeti (npr. biologija–kemija, zgodovina–samoupravljanje s temelji marksizma) in z raznimi področji praktične aplikacije (fizika–tehnični pouk–poklicne spretnosti).

Zanimivo je, da smo prav na tem področju ugotovili izrazite razlike med dobrimi in slabimi učenci: 19 % dobrih in le 5 % slabih med učenjem kakega predmeta redno primerja novo snov s sorodno snovjo od prej; 40 % dobrih in 14 % slabih pa je navajenih, da si redno pomagajo s tem, kar so se naučili pri enem predmetu, tudi pri učenju drugega predmeta.

Učenje iz učbenikov

Ker v tem poglavju obravnavamo razvijanje uspešnih učnih navad in tehnik, se ne bomo dotaknili vrste pomembnih vprašanj, kot so: katere so značilnosti dobrega učbenika, kako vse je mogoče učbenik med poukom uporabljati, kakšen naj bo sodoben učbenik – ali naj združuje čimveč informacij z danega področja ali prikaže le ogrodje najbistvenejših spoznanj; ali bodo klasični učbeniki izumrli in jih bodo nadomestili delovni zvezki za učence ter priročniki za učitelje ipd.

Omejili se bomo predvsem na problem, kako razvijati pri učencih tehniko samostojnega uspešnega učenja iz učbenika (delno pa tudi iz

strokovne literature nasploh). Da so obstoječe tehnike pomanjkljive, ne kažejo samo praktične izkušnje, ampak tudi anketni odgovori, navedeni v uvodu tega poglavja. Če lahko učenci izbirajo med učenjem iz zapiskov in učenjem iz učbenika, se bo velika večina odločila za zapiske, češ da je tam „vse bolj kratko in jasno". Kolikokrat pa so zapiski sami dovolj natančni? Ali se ne odločajo za učenje iz zapiskov predvsem učenci, ki jim je bolj pri srcu mehanično učenje in ki se oklepajo posameznih formulacij, namesto da bi samostojno ugotavljali, kaj je v snovi bolj in kaj manj bistveno? (V veliko pomoč pri zapisovanju ob poslušanju predavanj, pri sestavljanju izpiskov in pregledov iz literature, konceptov za referate ipd., je obvladanje stenografije. Čas, ki ga porabimo za učenje stenografije – tega pomembnega orodja za intelektualno delo – npr. v obliki fakultativnega pouka v srednji šoli – se bogato obrestuje.)

Utemeljena je tožba učencev in učiteljev o pmanjkanju kvalitetnih učbenikov, zlasti za številne strokovne predmete. Mnogi učbeniki so tudi pisani pretežko in prezgoščeno za učence, ki so jim namenjeni (kopičenje strokovnega izrazoslovja brez zadostne razlage, predolgi stavki, ne dovolj logična gradnja ipd.).

A tudi tam, kjer dobre učbenike imajo, mnogi učitelji premalo načrtno uvajajo učence v samostojno in kvalitetno učenje iz njih; snov raje narekujejo, ker menijo, da učbenik ni dovolj usklajen z učnim načrtom (učenci pa so dovolj „pametni", da se uče le iz zapiskov in učbenikov niti ne odprejo, čim ugotovijo, da to zadostuje za pozitivno oceno), ali pa razlagajo snov skoraj dobesedno po učbeniku in se tudi zadovoljijo z učenčevo dobesedno reprodukcijo.

Učence je že na začetku šolskega leta treba podrobneje seznaniti z učbenikom za dani predmet (temu se splača posvetiti velik del prve ure) in razložiti, ali bo to glavni vir za učenje ali le eden od mnogih, in kako naj se iz njega učijo. Opozoriti jih je treba na „kažipote" za učenje, ki jih vsebuje večina učbenikov:

– kazalo, ki odkrije logično zgradbo celotne snovi in h kateremu bi se morali vračati ne le, kadar v knjigi kaj iščemo, ampak tudi med učenjem določenega poglavja (da znova zagledamo njegovo mesto v celoti);
– abecedno stvarno in avtorsko kazalo ali celo seznam strokovnih terminov s krajšo razlago, kar imajo, žal, le nekateri učbeniki. Učence je treba posebej opozoriti, kako in kdaj naj ta koristni pripomoček uporabljajo;
– predgovor in uvodno poglavje, ki marsikaj povesta o splošnem

značaju predmeta, ki ga učbenik obravnava, o pomenu, panogah, metodah določenega področja ali discipline, često pa so obrazloženi tudi osnovni pojmi, ki tvorijo „hrbtenico“ nadaljnjega razumevanja snovi. Nekateri novejši učbeniki vsebujejo v uvodu tudi nekaj dobrodošlih napotkov za študij (npr. katera poglavja so bistvena, kakšen vrstni red predelave je možen);

– v vsakem učbeniku skrbijo za preglednost **naslovi** in **podnaslovi** (različno tiskani ali oštevilčeni, nekateri tiskani tudi ob levem robu), **različne** *v r s t e* tiska (masten, poševen, razprt, droben tisk). Z drobnim tiskom so v učbeniku običajno tiskani tisti odstavki, ki na kak način ilustrirajo, z dodatnimi podatki podpirajo glavno snov. Podrobno učenje teh podatkov za razumevanje celote običajno ni nujno potrebno (to naj bi upoštevali tudi učitelji pri preverjanju!);

– **ilustrativno gradivo** – slike, skice, tabele, grafikoni itd. je v učbeniku vključeno z natančno določenim namenom. Učitelj naj učence vadi v razbiranju smisla, v učenju iz takega gradiva. da ne bodo več tako množično „preskakovali“ teh informacij, češ da niso važne ali da so jim nerazumljive;

– **vprašanja** za vajo, **napotki** za opazovanje in zbiranje podatkov, za utrjevanje in diskusijo, naloge, problemi so vse pogostejša in obsežnejša sestavina sodobnih (in to ne le matematično-fizikalnih) učbenikov (včasih je ta del zajet v delovnih zvezkih). Pomen takih napotkov za učenje še ni dovolj proučen, na vsak način pa so tu velike možnosti za miselno aktiviranje učencev med učenjem iz učbenika. Odgovori so včasih navedeni sproti ali na koncu knjige (najbolj dosledno pri programiranih učbenikih), včasih jih mora učenec sam ali ob pomoči učitelja izluščiti iz besedila;

– **preglednice** ali povzetki na koncu (včasih tudi na začetku) poglavij usmerjajo pozornost učencev na bistveno, paziti pa je treba, da učenca ne oropajo samostojnega povezovanja najvažnejšega.

Pomembna naloga vsakega predmetnega učitelja je, da usposobi učence za razumevanje strokovnih besedil (tako strokovne terminologije kot specifičnih simbolov (npr. v matematiki, kemiji . . . in tudi gradnje stavkov, ki se razlikuje od stroke do stroke). Učitelji, ki se sami že toliko let srečujejo s strokovnimi besedili, se običajno premalo zavedajo težav, ki jih imajo pri razumevanju njihovi učenci, posebno, kadar se na novo srečajo s kakim področjem. Učitelj naj bi večkrat z

dodatnimi vprašanji preverjal, kako razumejo težje stavke in odstavke, posamezne formulacije naj bi jim po potrebi tudi poenostavil ali kako drugače približal. Navajal naj bi jih tudi na aktivno branje, na sklepanje na osnovi prebranega, na samostojno uporabo izraženih idej itd.

Tako seznanjanje z učbenikom in učenjem iz njega bi bilo mogoče izvesti tudi med občasnimi „urami domačega učenja" v šoli, med katerimi naj bi učenci skušali samostojno predelati določeno, za začetek lažje poglavje, poiskati in podčrtati bistvene misli (glej prilogo 8!), oblikovati vprašanja o nejasnih točkah. Pozneje jim lahko, glede na zahtevnost snovi in zrelost učencev, daje učitelj tudi domače tovrstne zaposlitve, še pozneje pa jih navaja tudi na iskanje podatkov in odgovorov na zastavljena vprašanja iz drugih virov, na primerjanje, sintetiziranje itd. Pomembna je **postopnost** v zahtevnosti (najprej le enega ali dva manj zahtevna vira, šele pozneje samo okvirne napotke, po katerih si mora učenec vire poiskati sam itd.), sicer se rodi odpor do takega načina dela.

Učitelj naj bi kdaj pa kdaj tudi sredi leta z razgovorom ali s kratko anketo ugotovil mnenje učencev o posameznem učbeniku: kaj jim je v njem všeč in kaj ne, ali se iz njega lahko učijo, kakšne spremembe bi predlagali ipd. (Pravzaprav naj bi se na osnovi takih podatkov, zbranih pri velikem številu učencev, praviloma boljšal vsak učbenik med poskusno in končno verzijo ali vsaj med 1. in 2. izdajo. Ne gre za absolutiziranje zahteve po podrobni in zamudni empirični reviziji, kot jo predvidevajo klasični programirani učbeniki, ampak za to, da ne obidemo povsem mnenja in izkušenj tistih, ki jim je učbenik namenjen. O kvaliteti učbenika kot **učne** knjige ne morejo vsega povedati le strokovni recenzenti!).

Za začetek razvijanja učnih navad ob učenju iz učbenika je pomembno že to, da se o tem učitelj in učenci sploh pogovarjajo. Večina študentov danes ugotavlja, da jih v srednji šoli nihče ni izrecno navajal na posebnosti učenja iz učbenikov in da so imeli potem velike težave pri znajdenju med mnogo obsežnejšimi in zahtevnejšimi tiskanimi viri v visokošolskem študiju. Obvladovanje tehnik znajdenja v raznih tiskanih virih informacij pa seveda ni pomembno le v visokošolskem študiju, ampak tudi v večini poklicev in v samoupravnem uveljavljanju (pomislimo samo na množice informacijskih gradiv!), še posebno pa v raznih oblikah permanentnega samoizobraževanja in izobraževanja odraslih (npr. v izobraževanju na daljavo), kjer tiskani viri prevzemajo vlogo učitelja skoraj v celoti. Pri tem ni dovolj, da znamo študirati po predpisanih virih, ampak naj bi samostojno

poiskali, selekcionirali in kritično ovrednotili vire informacij, primerne za reševanje problemov, s katerimi se srečujemo v poklicu, družbenem uveljavljanju in osebnem življenju.

VPRAŠANJA IN NALOGE

1. Kako bi razvili spretnost logičnega branja pri geografiji (biologiji, fiziki, zgodovini . . . – izberite predmet, ki ga najbolje poznate)? Pomagajte si s poglavjem o branju v Furlanu (Učenje kot komunikacija)!

2. Analizirajte učbenike za določeno stopnjo (npr. za 1. leto usmerjenega izobraževanja) in ugotovite, do kolike mere omogočajo in spodbujajo samostojno učenje. Pri tem „točkujte" jasnost in preglednost podajanja, grafično oblikovanost, jezikovno in vsebinsko zahtevnost, vključevanje primernih vprašanj in nalog.

Svoje mnenje po možnosti dopolnite s krajšim vprašalnikom učencem (o tem, kaj jim pri določenem učbeniku olajšuje ali otežuje učenje).

3. Kakšne metode bi priporočili učencem pri ponavljanju večjih izsekov snovi (npr. snovi celotnega kurza)?

4. Kakšna je (oz. naj bi bila) vloga razrednih in šolske knjižnice pri razvijanju bralne spretnosti in metod uspešnega učenja iz tiskanih virov?

Literatura

Pečjak V., Poti do znanja. CZ Ljubljana, 1977. Druga, popravljena in dopolnjena izdaja knjižice istega avtorja Uspešno učenje, CZ Ljubljana, 1968. Prikazane so metode uspešnega učenja tako v šoli kot zunaj nje, pravila in nekatere specifične oblike učenja

Maddox H., Kako naj se učim? DDU Ljubljana, 1973. Delo je namenjeno predvsem izboljšanju visokošolskega študija, delno izhaja iz posebnosti britanskega šolskega sistema, čeprav je večina napotkov splošno uporabnih.

Marentič Požarnik B., Kako naj se učim. CZ Ljubljana, 1969. Delo, pisano za srednješolce.

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970. Avtor na več mestih omenja pomembne učne navade in tehnike. Gospodarjenje s časom, pomen aktivne reprodukcije ipd.

Furlan I., Osnove procesa učenja. Priručnik za nastavnike i studente nastavničkih škola. ŠK Zagreb, 1969

Od del, ki so izšla v drugih republikah in vsako s svojega zornega kota obravnavajo problematiko učnih navad, naj omenimo še:

Rudnjanski J., Kako treba učiti. Zavod za izdavanje udžbenika Sarajevo, 1967 (namenjeno osnovnošolcem)
Smolič-Krković N., Zašto i kako učiti. Školska knjiga Zagreb, 1966
Radovanović R., Kako postići bolji uspeh u učenju. Novinska ustanova, Požarevac, 1967
Rezultati eksperimenta o razvijanju učnih navad v srednji šoli so prikazani v članku:
Marentič Požarnik B., Učinkovitost načrtnega navajanja gimnazijcev na uspešno učenje. Sodobna pedagogika, štev. 1-2/1971

IV. UČNA MOTIVACIJA

Za doseganje dobrih učnih uspehov pa ne zadoščajo samo primerne sposobnosti; pomembno je tudi, da je človek pripravljen potruditi se, da je za učenje motiviran. Vsak učitelj iz svojih izkušenj pozna učence, o katerih pravi: „Saj je dovolj sposoben, samo ne ljubi se mu. Nič ga ne zanima v šoli, nič ga ne pritegne.“ S pomočjo psiholoških spoznanj bo lahko globlje prodrl v vzroke neaktivnosti takega učenca.

1. Kaj je motivacija

Motivacija je proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji. Gibalne sile, ki aktivnosti izzivajo, krepijo in usmerjajo v cilje, imenujemo **motive** (iz lat. movere – gibati, premakniti).

Kateri so temeljni človekovi motivi? Ali drugače: katere so osnovne silnice človekovega ravnanja? Še nedavno so nekatere psihološke šole nesorazmerno močno poudarjale pomen **bioloških potreb ali nagonov** za človekovo motivacijo. Pri tem so nagone pojmovale kot fiziološke, telesne primanjkljaje, ki jih človek občuti kot potrebe (lakota, žeja, spolnost ipd.), človekovo ravnanje pa da je usmerjeno predvsem k zadovoljevanju takih bioloških potreb. Ko človek doseže določeno stopnjo fiziološkega ravnotežja – **homeostazo**, pa spet obmiruje. – „Homeostatična“ razlaga ne upošteva bistvene razlike med človekovim motiviranim ravnanjem in živalskim vedenjem ali celo funkcioniranjem kompliciranega avtomata. Po tej teoriji – kot da človek ni zmožen nobenih dejavnosti iz lastnih nagibov, ampak le pasivno čaka, da bodo nanj delovali razni zunanji in notranji dražljaji oziroma pobude.

Pozneje so začeli poleg bioloških upoštevati tudi tako imenovane **socialne motive**, katerih zadovoljevanje je praviloma odvisno od drugih ljudi, npr. motiv po varnosti in ljubezni, po priznavanju, po uveljavljanju, po družbi drugih (gregarni motiv), motiv borbenosti (agresivnosti). Medtem ko so biološki motivi vsi prirojeni, so od socialnih prirojeni le nekateri najbolj osnovni in splošni motivi, na primer motiv varnosti, drugi pa so po mnenju večine psihologov produkt človekove interakcije z družbenim okoljem. Seveda je v gledanju na človeka in tudi na njegovo vzgojo bistvena razlika, če smo prepričani, da je „po naravi" agresiven, ali pa menimo, da ga takega napravijo le negativne izkušnje.

Danes se krepijo **kognitivno usmerjeni pogledi** na motivacijo, ki poudarjajo, da človekovo dejavnost – bolj kot nagoni oziroma fiziološki primankljaji – določajo kognitivni dejavniki, kot so pričakovanja, predvidevanja, zavest ciljev in tehtanje poti do njih, presojanje situacije glede na verjetnost uspešnosti akcije, samozaupanje ipd. Človek v svojem ravnanju torej ni usmerjen samo v preteklost, v odpravljanje primanjkljajev, ampak tudi v prihodnost, k uresničevanju ciljev in vrednot, ki si jih je zastavil. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je del našega ravnanja tudi rezultat podzavestnih silnic, na kar nas je opozorila **psihoanaliza.**

Še dlje stran od homeostatične podobe človekove dejavnosti, od gledanja, da je človekovo ravnanje usmerjeno predvsem k odstranjevanju fizioloških napetosti, so prišli **humanistični psihologi.** Tako je Maslow razdelil piramido človekovih potreb na nižje „potrebe pomanjkanja" (npr. fiziološke potrebe, potreba po varnosti, ljubezni in pripadnosti) in višje „potrebe rasti" (po znanju in razumevanju, po samoaktualizaciji – uresničevanju svojih zmožnosti, estetske potrebe). Človek torej teži k boljšemu spoznavanju in obvladovanju sveta, k aktivnosti, s katero razvija svoje zmožnosti. Marx je že pred sto leti med prave, bistvene človekove potrebe štel tiste, ki človeka osvobajajo, ki mu omogočajo uresničitev potencialnih zmožnosti, človekovega bistva. Mednje je vključil predvsem potrebo po ustvarjanju, po družbenem delu, pri čemer je tudi nakazal, katere družbene spremembe (predvsem odprava razrednega izkoriščanja) so pogoj, da bodo lahko vsi ljudje te potrebe uveljavljali.

Za učiteljevo ravnanje je izrednega pomena, iz kakšnih predpostavk in pričakovanj o glavnih silnicah človekovega ravnanja izhaja pri svojem delu. Drugače bo npr. ravnal, če bo prepričan, da je ljudi nasploh možno spodbuditi k učenju ali kaki drugi aktivnosti le z grožnjami, kaznijo, pritiskom, v najboljšem primeru s pohvalami in

ocenjevanjem – ali pa če bo predpostavljal tudi določeno, človeku lastno primarno težnjo po spoznavanju sveta, po odkrivanju novega, po ustvarjalni aktivnosti.

Izhajajoč iz tega teoretičnega okvira bomo analizirali sestavine in sredstva motivacije v učni situaciji.

VPRAŠANJI

1. Po čem lahko sklepamo, ali je neki motiv pri ljudeh prirojen ali pridobljen (npr. motiv uveljavaljanja, motiv agresivnosti)? (prim. vire: Stevanović, Pedagoška psihologija; Rot, Obča psihologija).

2. Navedite nekaj človekovih motivov, ki niso homeostatični (kjer ni v ospredju težnja po ravnotežju, ampak težnja po preseganju danega)! Kateri od njih so pomembni za šolsko delo?

Literatura

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970. V poglavju o motivih in motivaciji razpravlja o organskih motivih, instinktih ter o nekaterih pridobljenih motivih.

Rot. N., Obča psihologija. MK Ljubljana, 1973. Sistematično opisuje biološke in socialne motive.

Borger R., E.A.M. Seaborne, Psihologija učenja. CZ Ljubljana, 1972. V 3. poglavju je opisana motivacija z vidika behavioristično usmerjene teorije podkrepitve.

Pečjak V., Nove teorije motivacije. Anthropos, štev. 3-4/1972.

Makarovič J., Poskus klasifikacije človekovih potreb. Anthropos, štev. 3-4/1972.

2. Elementi učne motivacije

V učno motivacijo štejemo vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje. Učna motivacija je produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca samega (npr. storilnostne motivacije) in značilnosti učne situacije (npr. načina učiteljevega poučevanja in spodbujanja, zanimivosti snovi ipd.).

Vzburjenje, napetost

Kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vzburjenosti, napetosti ali budnosti v organizmu. Ta naj ne bi bila niti

prenizka (taka vodi v mlahavost in zaspanost) niti previsoka, kot je npr. ob skrajnem čustvenem razburjenju (razni afekti – groza, jeza ipd.). Tu še ne moremo govoriti o motivacijskem sredstvu, ampak o splošnem pogoju, da do učenja sploh pride.

Človek ne more dalj časa normalno umsko delovati, če mu okolje ne daje določene mere novih, neznanih dražljajev, pač pa zapade v sanjarjenje, letargijo in dobi v skrajnem primeru celo privide (to so pokazali eksperimenti z dolgotrajnejšim odtegovanjem vseh vidnih, slušnih in tipnih dražljajev prostovoljcem). Znano pa je, da tudi v stanju prevelike čustvene napetosti človek zdrkne na nižji nivo miselnega funkcioniranja, da „pozabi" stvari, ki jih je prej že dobro obvladal, da primitivneje rešuje probleme ipd.

Učitelj naj bi znal z raznimi sredstvi zbuditi in ohraniti pri učencih primerno stopnjo napetosti in s tem pozornosti pri pouku. Izogiba naj se monotoniji, vnaša naj elemente presenečenja, nepričakovanosti, humorja. V tej zvezi je pomembno, da učenci niso ves čas le pasivni poslušalci, ki morajo mirno sedeti, ampak da tudi diskutirajo, eksperimentirajo, sami rešujejo probleme. Pomembna je predvsem miselna aktivnost, ob njej pa tudi razne oblike zunanje aktivnosti, ki so z miselno dialektično povezane, na primer pisanje odgovorov na vprašanja, iskanje podatkov v virih in izpisovanje, ravnanje z raznimi pripomočki, eksperimentiranje, diskutiranje. Uvajanje za učence novih učnih oblik in sredstev (skupinski pouk, programirani pouk, sistem responderjev) daje največkrat najboljše rezultate na začetku, ko pomaga razgibati ustaljene, že monotone načine dela. Pozneje se ta „učinek novosti" porazgubi. Že zato naj bi učitelj smiselno variiral metode in oblike dela in občasno uvajal novosti v pouk.

Na drugi strani pa se mora učitelj izogibati pretiranemu stopnjevanju napetosti v razredu (npr. z zastrašujočim listanjem po redovalnici pred spraševanjem), da ne prizadene anksioznih, plahih učencev, ki stalno nosijo s seboj precejšnjo mero napetosti in jih taka dodatna napetost „vrže s tira".

Zunanja in notranja motivacija za učenje

Motivacijska sredstva v šoli lahko razdelimo v dve veliki skupini: ena pospešujejo **notranjo (intrinsično)** motivacijo, druga pa krepijo predvsem **zunanjo (ekstrinsično)** motivacijo. Nekateri uporabljajo tudi izraze avtonomna (primarna) ter heteronomna (sekundarna) motivacija.

Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je pretežno v človeku samem in ne v drugih ljudeh. Učenec je na primer intrinsično motiviran, če se uči iz zanimanja za določeno področje, da bi o njem več vedel, ali da bi ob težki nalogi pomeril in razvil svoje zmožnosti. Če smo ekstrinsično motivirani, pa se učimo pretežno zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del same dejavnosti (na primer ocena, nagrada ali pohvala), vir podkrepitve pa so predvsem drugi ljudje. Učencu je učenje lahko sredstvo, da bi ustregel staršem, da bi dobil dobro oceno ali da bi se postavil pred vrstniki oziroma da bi se izognil negativnim posledicam (graji, posmehu, slabim ocenam). Zunanja ali po Furlanu „nebistvena" motivacija še v veliki meri temelji na prej omenjenem homeostatičnem pojmovanju človeka, po katerem se človek le pasivno prepušča raznim zunanjim dražljajem.

Ostre meje med obema vrstama motivacije ni vedno lahko potegniti. Sprotna povratna informacija ali seznanjanje učencev z rezultati učne aktivnosti deluje kot sredstvo zunanje motivacije, kadar učenec teži predvsem po učiteljevemu priznanju, ki je največkrat sestavni del pozitivne povratne informacije. Če pa učenec dobljeno informacijo uporabi za nadaljnje usmerjanje svoje aktivnosti in za samopodkrepljevanje v procesu učenja, je to bolj sredstvo notranje motivacije.

Storilnostna motivacija

Med posamezniki so velike razlike v razvitosti tako imenovane storilnostne motivacije (angl. achievement motivation, nem. Leistungsmotivation), ki jo lahko opredelimo kot pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladanju težkih, zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri. Nekateri ljudje so torej bolj „ambiciozni" – dajejo vse od sebe, se ženejo za visokimi dosežki, tudi kadar jih nihče ne kontrolira in kadar ne pričakujejo neposrednih zunanjih spodbud (pohvale, ocene). Zlasti jih privlačujejo dovolj težke dejavnosti, v katerih imajo vsaj 50-odstotno možnost, da uspejo, in dajevnosti, ki vsebujejo element tveganja (tekmovalne situacije, šport). Drugi pa so mnogo bolj previdni ali pa se lotijo dejavnosti le pod zunanjim pritiskom.

Storilnostna motivacija je razmeroma stalna človekova lastnost, katere osnove se položе v otroštvu, nekako med tretjim in osmim letom. Važno je, da tedaj starši in drugi ljudje v njegovi okolici otroka spodbujajo k dosežkom, da mu dajejo tudi merila za kvaliteto dosežkov, mu puščajo dovolj samostojnosti za preizkušanje lastnih sil

in ga hvalijo ob doseženih uspehih, ob neuspehih pa so nevtralni oziroma jih ignorirajo.

Višja storilnostna motivacija običajno pomaga k višjim učnim dosežkom, ugodno pa vpliva tudi na razvoj sposobnosti (v neki raziskavi so ugotovili, da so sposobnosti otrok z visoko storilnostno motivacijo med 4. in 15. letom starosti stalno naraščale, pri skupini z nizko storilnostno motivacijo pa so v istem obdobju rahlo upadale). Tudi na tem področju prihaja do neupravičene socialne diskriminacije, saj raziskave kažejo, da starši iz nižjih socialno-ekonomskih slojev slabše spodbujajo razvoj storilnostne motivacije pri svojih otrocih, ki so zato potem tudi v šoli manj uspešni in iniciativni. Seveda pa pomena storilnostne motivacije ne smemo absolutizirati, saj ni edino merilo človekove sreče in vrednosti, zlasti pa ga ne smemo obravnavati izolirano od drugih vrednot (storilnost, toda v kakšen namen?).

Razlikujemo več tipov storilnostne motivacije. Pri nekaterih ljudeh prevladuje **želja po uspehu**, pri drugih pa je glavno gibalo dejavnosti **strah pred neuspehom**, želja, izogniti se bolečim razočaranjem, če bi v storilnostni situaciji odpovedali. Pri večini ljudi nahajamo obe sestavini, vendar v različnem sorazmerju. Najdemo pa celo primere **strahu pred uspehom**, na primer pri nekaterih dekletih, ki si v šoli ali v poklicu „ne upajo" dosegati najvišjih rezultatov, ki bi jih bile zmožne, saj se podzavestno bojijo predsodkov okolice.

V tej zvezi pa je tudi zelo pomembno, katerim faktorjem kdo pripisuje dosežene uspehe ali neuspehe. To področje raziskuje tako imenovana **teorija atribucije ali pripisovanja**. Svoje dosežke lahko pripišeš bolj **zunanjim** (sreča, težavnost naloge) ali pa **notranjim** (sposobnosti, napor) faktorjem. Od teh so eni bolj **stalni** (težavnost naloge oziroma šolanja nasploh, sposobnosti), drugi pa bolj **spremenljivi** (sreča, napor).

Ali te bo uspeh zares razveselil in neuspeh potrl, ali boš po neuspehu še pripravljen poskušati, je v veliki meri odvisno od vzorca pripisovanja, ki je pri posamezniku razmeroma stalen. Za tiste ljudi, ki jih motivira predvsem želja po uspehu, je značilno, da pripisujejo dosežene uspehe bolj notranjim faktorjem (sposobnostim, prizadevnosti), neuspehe pa spremenljivim oziroma slučajnim faktorjem („imel sem pač smolo"). Tisti, ki jih motivira bolj strah pred neuspehom, ravnajo ravno narobe – svoje uspehe pripisujejo bolj zunanjim faktorjem („imel sem srečo", „naloga je bila lahka") in ne toliko svojemu prizadevanju, neuspeh pa pripisujejo predvsem lastni nesposobnosti. Zato prve skupine ljudi neuspeh ne potre toliko, na uspehe pa so izrazito ponosni in po njih hitro dvignejo nivo svojih

aspiracij – teženj. Ljudje s strahom pred neuspehom pa so pri tem bolj defenzivni: vsak neuspeh jim je dodatno potrdilo za lastno nespo-sobnost.

Ljudje se razlikujejo tudi v tem, kaj jim predstavlja glavno merilo ali **kriterij uspešnosti:** eni ga iščejo pretežno v samem sebi („uspešen sem, če sem zmogel nekaj napraviti z lastnim trudom", „uspešen sem, če sem v dejavnost vložil vse svoje sile"), drugi v okolici („uspešen sem, če me drugi pohvalijo", „če sem boljši od večine", „uspeh je, če smo nekaj napravili skupaj, z združenimi močmi"), tretji spet v dejavnosti ali nalogi sami („uspešen sem, ker je moj izdelek – načrt, tehniška risba, spis – zares dober, kvaliteten, po merilih, ki za tak izdelek veljajo – ne glede na to, ali me kdo pohvali ali ne"). V šoli ne bi smeli gojiti preenostranskih kriterijev uspešnosti.

Vsak učitelj naj bi z opazovanjem učencev, kako se lotevajo nalog in kako reagirajo na dosežene uspehe in neuspehe, skušal vsaj približno ugotoviti razvitost in tip njihove storilnostne motivacije. Žal še nimamo zanesljivih diagnostičnih sredstev – vprašalnikov ali podobne-ga, ki bi jih učitelji lahko množično uporabljali. Psihologi dobijo podatke o storilnostni motivaciji običajno tako, da predložijo ljudem serijo slik (prilagojeno verzijo projektivnega TAT testa) z navodilom, naj razložijo, kaj se na sliki dogaja, kaj upodobljeni ljudje nameravajo, o čem razmišljajo, govorijo; odgovore potem analizirajo glede na storilnostne elemente.

Učitelj naj bo pozoren vsaj na učence, ki jih vsak neuspeh močno prizadene (to so verjetno učenci s prevladujočim strahom pred neuspehom). Ti učenci se ne upajo ničesar tvegati in so odvisni predvsem od zunanjih in trenutnih pobud. Velikokrat izhajajo iz težkih socialno-ekonomskih razmer in so bili zaradi neuspehov v preteklosti često kaznovani. Učitelj lahko s primernimi učnimi in vzgojnimi postopki vsaj do neke mere nadomesti pomankljivosti domače vzgoje, če jim na primer daje za začetek lažje naloge, ki jih bodo z veliko verjetnostjo pravilno rešili, če jih ob pravilnem odgovo-ru izrazito pohvali in jim da skratka čim več **možnosti, da pogosto doživijo uspeh.** Seveda učinek ne bo prišel čez noč.

Nasprotno pa naj učitelj učencem, ki so storilnostno dovolj motivirani in teže k uspehom, daje praviloma tako težke naloge, da jih ravno še zmorejo (kjer imajo približno 50 % možnosti, da jih pravilno rešijo), ker so take naloge zanje najbolj spodbudne, saj vsebujejo element tveganja in napetosti. Torej ne drži površna trditev, ki jo nekateri pripisujejo psihologom, češ da je za motiviranje najbolje dajati vsem učencem čim lažje naloge, niti ta, da „trajen uspeh učenca

pokvari". Učenci so med seboj različni in pouk je treba individualizirati ne le po sposobnostih, ampak tudi po motivacijskih razlikah.

Učenci naj bi si z učiteljevo pomočjo postopno pridobili tudi **lastne kriterije za oceno kvalitete** kake dejavnosti ali dosežka, da ne bodo pri presoji, ali so uspeli, odvisni le od učiteljevega mnenja. Čeprav najdemo izrazito nesamostojnost v tem pogledu predvsem v osnovni šoli (risba je dobra šele, ko jo pohvali učiteljica, prej učenec ne občutu ponosa ob uspehu), se tega niso otresli niti mnogi odrasli, posebno ne taki, ki so osebnostno negotovi. Učitelji odraslih bi morali biti na proces osamosvajanja še posebej pozorni.

Za razvoj učne motivacije je pomembno tudi to, da dosežkov posameznika ne primerjamo vedno le z dosežki drugih v skupini, ampak predvsem **z njegovim napredkom**, z njegovimi prejšnjimi dosežki. S tem tudi odpravljamo preveč tekmovalno ali konkurenčno obarvano atmosfero, do kakršne prihaja ob prepogostem medsebojnem primerjanju in razvrščanju. Ljudem je treba tudi pogosteje omogočiti občutek uspeha ob **solidarnem skupnem prizadevanju** (dajanje skupinskih nalog) in ne le ob individualistični borbi za prvo mesto.

Storilnostna motivacija je torej pomemben element učne motivacije, ne smemo pa je razvijati enostransko ali pretirano, ne glede na vzgojo celovite osebnosti v skladu z vzgojnimi smotri. Tudi ne smemo spregledati, da razlikujemo več tipov storilnostne motivacije.

Zavest o cilju in učenje

Učni cilji lahko v učenčevi zavesti delujejo motivacijsko, kot pričakovanja, če se jih dovolj jasno zaveda, če mu je kaj do njih in če vidi možnost, da jih bo dosegel. Učitelj naj pred obravnavo določenega poglavja učencem napove cilje in to ne suhoparno in formalistično („danes se bomo učili o . . ."), ampak naj naveže na obstoječe izkušnje in interese učencev. Pri izobraževanju odraslih naj ne zanemari njihovih bogatih življenjskih in delovnih izkušenj, pri čemer naj bo navezava nanje čimbolj neprisiljena, naravna.

Učitelj naj skuša čimbolj povečati privlačnost (valenco) posameznih ciljev in obenem pokazati, da niso nedosegljivi. Po možnosti naj konkretno pove, kaj bodo učenci zmožni razumeti, dokazati, našteti, izračunati, napraviti . . ., ko bodo določeno snov obvladali. Spomni naj jih na kakšne težave, ki jih doslej, brez potrebnega znanja, še niso znali premagati. Morda jim za konkretizacijo ciljev pokaže kakšne izdelke učencev iz prejšnjih let (npr. risbe pri tehničnem

risanju). Izzove naj jih z določenim problemom, s trditvijo, ki je ravno toliko nova ali na videz sporna, da je učenci ne morejo preprosto spraviti v sklad s tem, kar že vedo – ustvari naj „kognitivno disonanco".

Celotna učna situacija naj bo po možnosti oblikovana tako pregledno, da bo učenec ob koncu lahko sam presodil, ali je cilje dosegel in do kolikšne mere. Občasno naj ima tudi sam možnost, izbrati stopnjo zahtevnosti cilja (npr. lažje naloge pri računskih ali pravopisnih vajah).

Pri sporočanju ciljev moramo obdržati primerno ravnotežje med **takojšnjimi, vmesnimi in oddaljenimi cilji.** Slednji se npr. nanašajo na to, kar bo učenec potreboval v poklicu oziroma v življenju. Pri mlajših in manj zrelih učencih imajo bližnji cilji dosti večjo motivacijsko vrednost kot oddaljeni. Zlasti na nižjih stopnjah šolanja in pri težjih nalogah je treba pot do daljnjih ciljev razdeliti na vrsto konkretnih, sproti dosegljivih etap, tako da bo učenec stalno imel občutek, da nekaj dosega. Ne zadostuje npr. obljuba: „Če se boš učil angleščine, boš kot odrasel lahko bral tujo literaturo, se sporazumeval s tujci . . .", ampak: „Ko bomo gotovi s to lekcijo, boš znal pozdravljati, povedati, koliko je ura, vprašati za pot . .„.").

Polagoma moramo seveda doseči, da učenec usvoji tudi sistem dolgoročnejših življenjskih ciljev in si sam konkretizira pot do njih. Le v tem primeru lahko pričakujemo, da se bo na stopnji usmerjenega izobraževanja odločal za sebi najprimernejše usmeritve in bo pri njih vztrajal kljub občasnim težavam ter se ne bo le pasivno prepuščal nasvetom staršev ali svetovalcev.

Nivo aspiracije

Nivo aspiracije ali težnje je tisti nivo, ki ga posameznik želi doseči v določeni dejavnosti. V tipičnem eksperimentu predloži psiholog osebi serijo nalog naraščajoče težavnosti in vpraša, katero nalogo v seriji (labirintov ipd.) ji bo uspelo rešiti. Oseba se odloči v skladu s svojimi pričakovanji in potem svoj dosežek primerja s pričakovanim nivojem.

Tako je tudi sama opredelitev uspeha delno odvisna od nivoja aspiracije, ki smo si ga postavili: učencu z zelo visokimi aspiracijami bo že prav dobra ocena lahko pomenila neuspeh, učenec z nizkimi aspiracijami pa bo zadovoljen že z zadostno oceno.

Od česa vse pa je odvisno, kako visoko bo kdo postavljal svoje aspiracije, kako visoko si bo želel priti v raznih dejavnostih?

1. V prvi vrsti je nivo aspiracij odvisen od **prejšnjih uspehov** oziroma **neuspehov** v istih ali podobnih dejavnostih. Normalno je, da

po uspehu v določeni dejavnosti svoje aspiracije nekoliko dvignemo, po neuspehu pa znižamo. Običajno se take izkušnje na določenem področju kopičijo daljši čas – dolga serija uspehov zgradi določeno mero samozaupanja, zato posameznik trajno stremi k nekoliko višjim rezultatom, kot jih je dosegal doslej. Narobe pa serija neuspehov spodkopuje samozavest in znižuje nivo aspiracij, s tem pa tudi intenzivnost nadaljnjih prizadevanj, s čimer si posameznik sam zmanjšuje možnost, da bi dosegel uspeh. Nastane „začarani krog", v katerem se znajde na primer učenec z več negativnim-ocenami ali kronični ponavljalec. Ta krog je težko prekiniti tudi zaradi neprimernega „vzorca pripisovanja" (če pripisuje neuspehe predvsem svoji nesposobnosti), o čemer smo že govorili.

2. Na nivo aspiracije vplivajo tudi **stalnejše osebnostne značilnosti.** Nekateri ljudje (pretirano negotovi, skromni, anksiozni) stalno postavljajo svoje aspiracije dosti prenizko v primerjavi s svojimi zmožnostmi, kot da bi se s tem že vnaprej želeli obvarovati vsakega neuspeha. Drugi spet pa si zastavljajo dosti previsoke cilje, čeprav jih večinoma ne dosežejo, s čimer se pred seboj opravičujejo, češ da niso sami odgovorni za neuspeh. Pri enih in drugih gre za primarno prizadet občutek lastne vrednosti, na kar največkrat vplivajo že predšolske izkušnje v družinskem krogu.

3. Na nivo aspiracije vplivajo dalje **vrednote, ki vladajo v določeni skupini.** Na adolescente zlasti močno vpliva, ali njihovi vrstniki cenijo učne uspehe in znanje ali pa morda uspehe na drugih področjih (šport, glasba, družabnost) in v skladu s tem si postavljajo učne aspiracije (pod vplivom vrstnikov npr. mnogi adolescenti odklanjajo v vedenju najvišjo oceno „vzorno"). Na izobrazbene aspiracije posameznika vpliva vrednotenje izobraževanja v družini pa tudi v širši družbi.

Učitelj naj skuša pri učencih obdržati in po možnosti dvigati nivo aspiracij po učnih dosežkih. Zlasti slabim učencem in tistim, ki so občutljivi in nesamozavestni, naj da večkrat možnost, da doživijo uspeh, tako da prilagodi težavnost nalog in vprašanj njihovim zmožnostim. Obenem naj jim dviga zaupanje v lastne zmožnosti in gradi **pričakovanje uspeha** kljub preteklim neuspehom („Danes je že nekoliko bolje, prihodnjič bo šlo še bolje!"). Neuspehov naj ne dramatizira, ampak naj stvarno pokaže, kaj je bilo narobe (konkretna povratna informacija). Pomembno je tudi, da učitelj vpliva na primeren vzorec pripisovanja doseženih (ne)uspehov.

Dalje naj učitelj pomaga učencem postavljati aspiracije v skladu z njihovimi zmožnostmi. V ta namen naj bi imeli učenci med poukom večkrat priložnost, da sami izbirajo med več nalogami in dejavnostmi

z različno zahtevnostjo (npr. med raznimi serijami učnih lističev), da bi ob doseženih rezultatih spoznali uresničljivost svojih aspiracij. Če so učencem vse dejavnosti in naloge do najmanjše podrobnosti predpisane, ne morejo bolje spoznati svojih nagnjenj in zmožnosti in se pripraviti na samostojno postavljanje ciljev in odločanje v kasnejšem življenju, npr. na odločanje za določeno šolanje ali poklic.

Za učenčevo prizadevnost v šoli so dokaj pomembne njegove **izobrazbene in poklicne aspiracije**, tj. po kakšnem nivoju izobrazbe kdo teži v življenju in kakšen poklic si želi doseči (nivo aspiracije ali težnje moramo tu razlikovati od **nivoja pričakovanja**, ki je običajno bolj realističen in kaže na to, kaj kdo pričakuje, da bo dosegel, ne glede na želje in težnje).

Pri učencih je nivo omenjenih aspiracij močno odvisen ne le od njihovih sposobnosti in dosedanjih učnih uspehov, ampak tudi od **socialno-ekonomskega statusa** njihove družine, od kraja bivanja (mesto ali podeželje) in od s tem zvezanih spodbud in možnosti. Raziskava Toličiča in Zormana (1977) kaže, da želijo otroci kvalificiranih in nekvalificiranih delavcev sicer doseči vsaj za eno stopnjo višjo izobrazbo, kot jo imajo njihovi očetje, da pa so njihove aspiracije, še bolj pa pričakovanja glede prihodnjega šolanja in poklica, pomembno nižja kot pri otrocih strokovnih delavcev, in to tudi pri tistih, ki bi imeli za nadaljnje šolanje dovolj sposobnosti.

Izobrazbene aspiracije pa so odvisne tudi od splošnega vrednotenja izobraževanja v konkretnem družbenem okolju, od tega, kaj izobraževanje kje pomeni: ali je bolj statusni simbol ali pot do ustreznih poklicnih znanj (prim. študijo Krajnc, 1977). Odprt, demokratičen šolski sistem tudi širje spodbuja k izobraževanju kot zaprt, elitističen.

V naši družbi, v kateri si prizadevamo, da bi vsakomur omogočili kar najboljši razvoj vseh njegovih zmožnosti, bi morali načrtno dvigati poklicne aspiracije delavske in kmečke mladine (k čemur lahko učitelj pomembno prispeva) in ji obenem dajati objektivne možnosti za šolanje (štipendije, domovi itd.).

VPRAŠANJA

1. Analizirajte, kateri kriteriji uspešnosti (glede na tipe storilnostne motivacije) so danes v ospredju v osnovnih, kateri v srednjih šolah in kateri so po krivici preveč zanemarjeni! Kako bi stanje popravili?

2. Sicer slab učenec enkrat izredno dobro piše šolsko nalogo, učitelj pa mu ironično reče: „Kako to, da se ti je tokrat posrečilo?“

Kakšen učiteljev odziv bi bil (v skladu s teorijo pripisovanja) dosti primernejši in učinkovitejši za razvoj učinčeve motivacije?

3. Na kakšne načine lahko učitelj prispeva k oblikovanju ustreznejših izobrazbenih in poklicnih aspiracij med učenci iz različnih socialno-ekonomskih skupin?

Radovednost, interes za snov in za učenje

Mnoge raziskave so danes posvečene motivom radovednosti, vedoželjnosti, aktivnosti, manipuliranja, raziskovanja novega ipd., čeprav še ni enotnih mnenj, ali gre za biološke ali s socialnim učenjem pridobljene motive. Njihovo moč in univerzalnost so potrdili mnogi eksperimenti z živalmi in ljudmi. V znanih eksperimentih Harlowa so se npr. opice zelo dolgo in vztrajno ukvarjale s ključavnicami, da bi „odkrile" njihov mehanizem, ko pa so jim kasneje za podkrepitev začeli dajati hrano, so postale v svoji dejavnosti ožje usmerjene, površnejše, manj domiselne. V nekem drugem eksperimentu so se bile opice pripravljene naučiti zelo zapletenih dejavnosti, če so jim za podkrepitev kazali skozi posebna okenca razne zanimive slike in prizore.

Vemo, kako vztrajni so predšolski otroci pri spoznavanju svojega okolja, koliko o vsem sprašujejo odrasle. Danes menimo, da je človekova želja po spoznavanju novega in po pridobivanju informacij o svetu, ki ga obdaja, tesno povezana tudi s težnjo po ustvarjanju in po uresničevanju lastih potencialov, torej s težnjami, ki so (po psihologu Maslowu) najvišje v hierarhiji človekovih potreb.

V šoli bi morali na teh težnjah graditi in jih dalje razvijati, jih pa neredko potlačimo oziroma nadomestimo s težnjo po zgolj zunanjih priznanjih in ocenah. Učenci iz leta v leto pri pouku manj spontano sprašujejo in se uče iz zanimanja, vse manj jih zares veseli samo učenje in spoznavanje sveta, neredko celo zasovražijo šolo in učenje. Včasih povsem prevlada **negativna motivacija:** učenci se ne uče več, da bi znali, ampak le, da bi se izognili neprijetnim posledicam – slabim ocenam, kazni, posmehu. Učitelji tožijo, da imajo v vsakem razredu po nekaj učencev, ki jih ne zanima prav nobena stvar več.

Seveda ne moremo doseči, da bi se učenec prav vsake stvari učil iz interesa, saj bo tudi kasneje v življenju postavljen pred naloge, ki ga ne bodo zanimale, pa jih bo moral iz občutka dolžnosti vseeno opraviti. Mnogo je rutinskih, dolgočasnih, celo neprijetnih nalog; pomembno je

le, da jih vidimo kot del širše celote (na primer opravljanja družbeno potrebnega dela, doseganja dolgoročnejših ciljev), ki ima svoj smisel.

Kakšna sredstva ima na voljo učitelj za razvijanje veselja do učenja, do odkrivanja novega, do spoznavanja pojavov v svetu pri svojih učencih? Kako lahko poveča njihov interes za svoj predmet?

Važno je, da **podaja snov kvalitetno, zanimivo, z žarom**, da učenci čutijo, kako rad ima svojo stroko. Pri tem pa naj ne „jaha" na množici izoliranih podatkov, ampak naj zna prikazati širši smisel snovi, tako da jo povezuje s snovjo drugih predmetov, z življenjskimi izkušnjami in že obstoječimi interesi učencev, s spoznanji, ki jih dnevno dobivajo v tisku, po radiu in televiziji ob spremljanju družbenih dogajanj.

Učence naj večkrat **miselno izzove** z raznimi zanimivimi problemi in spodbuja njihovo aktivno sodelovanje pri pouku, pri čemer pa naj ne postavlja niti prevelikih niti premajhnih zahtev. Tudi za razvoj interesov je pomembno primerno uravnavati nivo zahtevnosti: za učence ni zanimiva niti pretežka niti prelahka, npr. že znana snov. Ker so učenci med seboj različni, bi moral individualizirati tako nivo zahtevnosti kot tudi vsebino (dajanje krajših referatov iz poglavij, ki posameznike posebej zanimajo, pri čemer lahko sami izberejo del virov in način prikaza).

Za razvoj interesov so pomembni tudi **demokratični odnosi** med učiteljem in učenci. Učenci morajo čutiti, da jim je učitelj zares naklonjen, da mu je iskreno do njihovega razvoja, da spoštuje njihovo individualnost, njihove težnje in predloge. V tem primeru je dosti več možnosti, da se bodo identificirali z obravnavano snovjo in razvili dober odnos do predmeta. Vsakdo iz svoje izkušnje pozna učitelje, ki so znali večino učencev navdušiti in „potegniti za seboj", pa tudi take, ki so sicer zanimivo snov učencem sčasoma priskutili.

Učitelj naj bi občasno – z opazovanjem, z anonimnimi anketami ali sproščenimi razgovori – skušal **ugotoviti stopnjo interesa** učencev za predmet v celoti in za posamezna poglavja, kaj jim je pri predmetu posebej všeč in kaj ne, kaj predlagajo. Seveda ne gre za to, da suženjsko sledi obstoječim interesom, ampak da jih širi in poglablja. Koristno je tako anketo napraviti na začetku in ob koncu šolskega leta, s čimer lahko vsaj približno ugotovimo, koliko je pouk vplival na razvoj interesov pri učencih.

Dober posredni pokazatelj razvitosti interesov je tudi odziv učencev na razne **neobvezne dejavnosti**, ki jim jih priporočamo – branje poljudnoznanstvenih revij, obiskovanje muzejev, razstav ipd. Večkrat pozabljamo, da je razvoj trajnejših interesov za kako področje vsaj

toliko pomemben učni smoter kot obvladanje konkretne učne vsebine.

Pri razvijanju interesov seveda ni pomemben le učiteljev odnos do snovi in učencev, ampak morajo biti tudi **učni načrti in učbeniki** zasnovani tako, da so za učence določene starosti vsaj potencialno smiselni in zanimivi. Ne smemo pa pozabiti niti na pomembnost raznih **izvenšolskih dejavnosti**, kot so krožki, branje za bralno značko, tekmovanja v znanju, mladinske delovne akcije, tabori mladih znanstvenikov in podobno. Često so takšne dejavnosti izhodišče za trajnejše poklicne in rekreativne interese ali interese za družbena dogajanja, pa tudi „most" do interesa za šolske predmete, če zna učitelj svoja prizadevanja navezati nanje.

Pri razvijanju interesov so v nekoliko različnem položaju učitelji **splošnoizobraževalnih** in **strokovnih oziroma poklicnih predmetov.** Slednji se lahko do neke mere oprejo na že izoblikovane poklicne interese (seveda ne pri vseh učencih). Interes za svoj predmet poglabljajo, ko prikazujejo povezavo obravnavane snovi z razreševanjem praktičnih poklicnih problemov, ko vodijo učence na ekskurzije v delovne organizacije ter vabijo v razred strokovnjake iz prakse, ko razpravljajo o izkušnjah z delovne prakse učencev samih in podobno. Pri tem pa seveda obstaja tudi nevarnost preozke interesne usmeritve – da učenci odklanjajo vsakršno učenje snovi, ki po njihovem mnenju nima neposredne zveze z opravljanjem njihove prihodnje poklicne dejavnosti; to velja celo za bolj teoretična poglavja strokovnih predmetov, dalje za predmete, kot so matematika, fizika in kemija, še zlasti pa za materinščino in družboslovne predmete (pri tehniških usmeritvah). Učence je treba nenehno opozarjati npr. na zvezo med spoznanji iz fizike in kemije ter tehnološkimi postopki (na spremembe v tehnologiji in tehniki se lahko prilagajamo le, če smo teoretično dovolj podkopani), na znanje, ki ga bodo potrebovali, da se uveljavijo kot samoupravljalci in da se razvijejo kot bogate, kulturne osebnosti (seveda ne moremo tega doseči s frazami, ampak s podajanjem, ki izhaja iz njihovega čustveno-doživljajskega sveta in problemov, ki jih trenutno najbolj „žulijo"). Tudi od relativnega ugleda učiteljev posameznih skupin predmetov na šoli in od njihovih medsebojnih odnosov je odvisna sprejemljivost učencev.

Drug problem je kako pomagati mladim, da si izoblikujejo **poklicne interese** v skladu s svojimi sposobnostmi in družbenimi potrebami. Na oblikovanje poklicnih interesov vpliva družinsko okolje, zgledi vrstnikov pa tudi širše družbeno okolje s svojimi vrednotami in predsodki. Včasih se mladina množično navduši za kakšne „moderne" poklice,

tudi če so potrebe po njih že zasičene. Poseben problem je, da imajo dekleta večinoma mnogo bolj medle in neizrazite poklicne interese kot fantje in da se tudi še vse preveč odločajo za tradicionalne „ženske“ poklice.

Učitelj, ki ima z učencem tesne stike več let (zlasti kot razrednik), lahko pomembno sodeluje pri odkrivanju in razvijanju interesov mladih, kljub temu, da postaja dejavnost službe poklicnega usmerjanja vse tehtnejša. V kompleksnem sistemu poklicnega informiranja in usmerjanja, ki naj bi sistematično potekal vse od višjih razredov osnovne šole dalje, morajo tesno sodelovati učitelji, referenti za to področje na šoli, delavci šolske svetovalne službe in poklicni svetovalci. Šolski psihologi in poklicni svetovalci imajo na voljo posebne vprašalnike in teste za bolj objektivno in vsestransko ugotavljanje strukture interesov in sposobnosti. Ob svetovanju upoštevajo tudi dosedanje dosežke učencev pri posameznih predmetih ter možnosti šolanja in zaposlovanja na posameznih področjih. Primerne oblike svetovanja so posebnega pomena v sistemu usmerjenega izobraževanja, kjer se mora učenec čimbolj ustrezno odločati za posamezne usmeritve oziroma za vključitev v poklicno delo.

Literatura

Toličič I., V. Čolanović, Otroška psihologija. MK Ljubljana, 1973.

Poglavje o interesih: kako nastajajo in se razvijajo otrokovi interesi, za kaj se predvsem zanimajo otroci raznih starosti, v kakšni zvezi so interesi s sposobnostmi itd.

Toličič I., L. Zorman, Okolje in uspešnost učencev. DZS Ljubljana, 1977.

Raziskava vsebuje zgovorne podatke o velikosti razlik v poklicnih in izobraževalnih pričakovanjih in aspiracijah med otroki iz različnega (mestnega in podeželskega) okolja in iz družin z različnim socialno-ekonomskim statusom.

Krajnc A., Izobraževanje naša družbena vrednota. DE Ljubljana, 1977.

Avtorica v delu analizira, kaj vse vpliva na vrednotenje izobraževanja pri pripadnikih različnih družbenih slojev in različnih kultur, pri moških in ženskah (vpliv družine, vrednot širše družbe). Z vidika psihološke analize oblikovanja motivacije za izobraževanje je zanimiv predvsem III. del, ki je v IV. delu podkrepljen s podatki iz raziskav.

Makarovič J., Za kateri poklic si poklican? Obzorja Maribor, 1971.

Holt J., Otroci in neuspeh. Mladinska knjiga Ljubljana, 1974.

Na drobnih primerih iz vsakdanjega (osnovno)šolskega in družinskega življenja prikazuje, kako lahko z neprimernim ravnanjem porušimo pristno otrokovo željo po spoznavanju in napredovanju in kako močno otrok reagira na neuspehe.

Krajnc A., Ženska v procesu izobraževanja in dela. Občan in delo, štev. 9/1977. Kakšne so razlike med spoloma v odnosu do izobraževanja in učenja ter v poklicnih interesih? Od kod izvirajo te razlike?

Sredstva zunanje motivacije

Najobičajnejša sredstva zunanje motivacije v šolskem učenju so **pohvala in graja, nagrada in kazen, ocene in povratna informacija, štipendiranje in sprejem v domove, tekmovanje in sodelovanje.** Pri izobraževanju odraslih štejemo med zunanja motivacijska sredstva še željo po napredovanju na delovnem mestu in po boljšem zaslužku. Pri nekaterih od teh sredstev pa gre za mešanico notranje in zunanje motivacije, zlasti v nekaterih situacijah (povratna informacija o dosežku, želja po napredovanju v poklicu).

Pohvala in graja spadata med najobičajnejša sredstva zunanje motivacije, čeprav jih mnogi učitelji uporabljajo zelo varčno, češ „učence bi preveč hvale pokvarilo, prevzeli bi se“ ipd. Ena naših raziskav na stopnji predmetnega pouka v osnovni šoli je npr. pokazala, da učitelji po lastnih izjavah niti ne hvalijo niti ne grajajo prepogosto; prepričani pa so, da graja in neuspeh bolj prizadeneta dobre kot pa slabe učence. Toda – ali je slabim učencem zares vseeno? Včasih samo skrijejo svoje razočaranje.

Pohvala in graja predstavljata pravzaprav učiteljevo reakcijo na posledice učenčeve aktovnosti. Pričakujemo, da bosta učinkovali, ko se bo učenec ponovno lotil česa podobnega. Raziskave so bile najprej usmerjene v vprašanje, ali je nasploh učinkovitejša pohvala ali graja, pozneje pa so se vprašali, za katere učence ali skupine učencev je učinkovitejša. Rezultati nedvomno kažejo, da so v povprečju bolj učinkovita pozitivna motivacijska sredstva – pohvala, nagrada. Negativno motiviranje (grajanje ipd.) pa je še vedno boljše kot popolno ignoriranje učenčevih dosežkov. Slabega rezultata ali napake seveda ne moremo pohvaliti, važno pa je, da je **graja stvarna**, tj. usmerjena k napravljenim napakam, in ne **osebna**, ki ruši samozaupanje (torej: „To in to si napravil slabo, pomanjkljivo!“ in ne: „Površen si, len, nič ne bo iz tebe . . .“).

Zgodnje raziskave so tudi ugotovile, da je pohvala učinkvitejša pri deklicah in pri bolj vase zaprtih, plahih učencih, medtem ko aktivnejšim, samozavestnim učencem tudi občasna graja ne škodi toliko (posebne koristi od nje pa tudi nimajo). Novejša motivacijska teorija, ki smo jo delno že obravnavali (tipi storilnostne motivacije, individualne razlike v reagiranju na uspeh in neuspeh, principi teorije pripisovanja) pa nam daje še bolj diferencirane napotke za to, kako naj učitelj hvali oziroma graja, da bo učence zares spodbudil k učenju:

1. **Povratno informacijo** o tem, kaj je učenec dobro napravil in česa ne, dajajmo raje **ločeno od pohvale oziroma graje.** Povratna

informacija pomeni objektivno ugotovitev o dosežku, ki ji po možnosti dodamo samo še napotek, kako lahko učenec pomanjkljivosti odpravi. Tako povratno informacijo naj dobi učenec čimprej.

2. Vloga pohvale oziroma graje je bistveno odvisna od tega, ali je učenec za določeno aktivnost **že notranje motiviran** ali ne. Če je notranje motiviran, potem mu sama povratna informacija že zadostuje. Brž ko pozna rezultat svoje aktivnosti, se bo že sam ustrezno podkrepil in usmeril nadaljnjo aktivnost; pohvala in graja mu v takem primeru nič ne pomenita. Le pri učencih, ki so pretežno zunanje, ekstrinsično motivirani, ali pri takih, ki si postavljajo previsoke ali prenizke cilje, lahko primerno izrečena pohvala ali graja bistveno izboljšata motiviranost za učenje. Isto velja tudi za nesamostojne učence, ki jim je veliko do učiteljevega priznanja.

3. Pohvaliti je treba vsak učenčev poskus, da izboljša svoje prejšnje dosežke, pa čeprav le za malenkost. Pri hvaljenju torej ne smemo danega odgovora ali dosežka primerjati z dosežki celotnega razreda („socialni kriterij"), ampak moramo upoštevati **napredek tega učenca** („individualni kriterij"). S tem se tudi izognemo situaciji, da bi hvalili ali grajali vedno iste učence v razredu, kar ni niti vzgojno niti ne prispeva k razvoju notranje motivacije. Če pa upoštevamo individualni napredek, učencu postopno pomagamo, da si pridobi merilo za vrednotenje lastnega dela in si razvije notranjo motivacijo. Seveda je problem, kako to uskladiti z objektivnejšimi merili, ki jih moramo uporabljati npr. pri ocenjevanju znanja.

4. Pomembno je, **kakšnim vzrokom pripiše** učitelj učenčev dosežek, ko ga pohvali oziroma pograja (prim. teorijo pripisovanja). Najugodneje je, če temelji pohvala na uresničitvi sposobnosti („vidiš, kaj vse zmoreš"), graja pa na nezadostnem naprezanju („tokrat se nisi dovolj potrudil"). Slabo učinkuje pohvala, ki dober dosežek pripisuje le slučaju, slab rezultat pa majhnim sposobnostim.

5. Pomembnejše kot hvala oziroma graja bo marsikdaj to, da primerno **uravnavamo nivo zahtevnosti** naloge. Pri lažjih, rutinskih nalogah (npr. računske naloge po že znanem kalupu) lahko pohvala močno dvigne storilnost. Pri težjih problemih (uporabne naloge, pri katerih je treba samostojno kombinirati in razmišljati) pa je pomembneje, da učencem problem ustrezno razložimo in jim po potrebi pomagamo. Pohvala pripomore le k hitrejšemu tempu, če učenec odgovore že obvlada, ne more pa ga naučiti česa novega. Tudi graja je v tem primeru motivacijsko dosti slabša kot stvarna dodatna pomoč (prim. Zorman, 1970).

6. Učinek pohvale oziroma graje je močno odvisen tudi od osnovnega **odnosa, ki vlada med učiteljem in učenci** (raziskave, pri katerih je hvalo in grajo delil eksperimentator, ki so ga učenci takrat prvič srečali, so ta pomembni problem obšle). Če imajo učenci učitelja radi in mu zaupajo, mu tudi občasne graje ne bodo zamerili, drugače pa bo, če so medsebojni odnosi „napeti".

7. Učitelj naj se tudi zaveda, da s pohvalo, grajo in drugimi motivacijskimi sredstvi ne vpliva le na posameznega učenca, ki mu je dani ukrep namenjen, temveč na vse prisotne, saj za učenje ni pomembna le neposredna podkrepitev, ampak tudi **opazovanje v socialnih situacijah.** Zato naj učitelj tudi presodi, v katerih primerih bi bila najprimernejša graja na samem, med štirimi očmi.

Kakšen pa je motivacijski učinek **nagrad** za dobre učne dosežke? Na eni strani je odveč nagrajevati človeka za dejavnost, ki mu je že sama po sebi prijetna in smiselna. Nagrajevanje za opravljanje prijetnih dejavnosti ima lahko celo nasproten učinek (prim. že omenjene eksperimente Harlowa z opicami). Osredotočimo se le na vidike, ki nam lahko prinesejo nagrade, druge pa zanemarimo in postanemo bolj površni. Po Furlanu je učenje dolžnost in privilegij, ne nekaj, kar bi bilo treba posebej nagrajevati. Če že nagrajujemo, naj bo nagrada vzgojna (knjiga, udeležba na znanstvenem taboru, izlet, potovanje) in naj bo podeljena predvsem za prizadevnost in za uspeh, dosežen v težkih okoliščinah. Posebno poglavje predstavljajo seveda nagrade za produktivno delo, ki je sestavni del učnega procesa.

Motivacijsko vlogo ocen bomo analizirali v poglavju o preverjanju, tekmovanja pa v poglavju o socialno-psiholoških dejavnikih. Druga sredstva zunanje motivacije so dovolj izčrpno opisana v literaturi (Stevanović, Furlan, Rakić idr.).

* * *

Učitelj ima torej na voljo naslednja tri „oprijemališča" za motiviranje svojih učencev:

- **uravnavanje težavnosti** nalog, ki jim jih daje (individualizacija pouka, primerni viri, ponazorila . . .),
- **reagiranje na posledice** učne dejavnosti (odgovore, izdelke, druge dosežke) s pohvalo, grajo, oceno, povratno informacijo . . .
- **spodbujanje iniciative** – pri postavljanju nalog, pri odločanju za metodo in za stopnjo zahtevnosti, pri razvijanju kriterijev za samostojno vrednotenje dosežkov.

Pri motiviranju za svoj predmet naj učitelj ne bo pozoren le na trenutne učinke, ampak naj skuša v učencih razviti tudi trajnejše zanimanje, da se bodo tudi pozneje v življenju želeli srečati s tem področjem, si izpopolnjevati znanje in v ta namen celo pripravljeni premagovati razne ovire. Do tega pa ne bo prišlo, če so bili učenčevi „šolski" stiki s predmetom preveč povezani z raznimi neprijetnostmi – z neuspehi, celo ponižanji, frustracijami, razočaranji, z neuspelimi napori, bojaznimi, dolgočasjem. Odklonilna stališča do celih področij znanja in do izobraževanja nasploh imajo največkrat korenine v neugodnih šolskih izkušnjah.

3. Posebnosti učne motivacije pri adolescentu in odraslem

V prvih razredih osnovne šole se učenci večinoma raje učijo kot pozneje. Takrat so še bolj radovedni, še vedo, da so si prišli v šolo nabirat znanje, učne zahteve so bolje usklajene z njihovimi zmožnostmi, obenem pa se otroci učijo tudi na ljubo staršem in učitelju; njihova čustvena potreba po identifikaciji in po priznanju odraslih je še zelo močna. Pozneje interes za šolo pri mnogih upade, bodisi zaradi neuspehov, nezanimive snovi, neprimernih metod, bodisi zaradi novih, konkurenčnih interesov. Začno se učiti predvsem zaradi ocen ali – v skrajnem primeru – da bi se izognili negativnim ocenam. Prevlada torej (negativna) zunanja motivacija. Nekateri učenci dobe pravi odpor do vsega, kar je v zvezi s šolo in učenjem, začno celo izostajati iz šole in po končani osnovni šoli ne žele nadaljevati s šolanjem, čeprav jih starši silijo.

Ta pojav se pri mnogih zaostri z adolescenco. Takrat doživlja mlad človek vrsto problemov sam s seboj, s svojo telesno in osebnostno rastjo, z odnosi do vrstnikov, do soljudi nasploh in do širše družbe. V adolescenci postanejo interesi bolj specifični: ne učimo se več vseh predmetov z enako vnemo, ampak se posvečamo le enim, druge pa zanemarjamo. Fantje razvijejo npr. izrazitejši interes za tehniko in naravoslovje, medtem ko jezike in estetske predmete zanemarjajo, pri dekletih pa je često ravno narobe. Nekateri razvijejo v tej dobi tudi močne izvenšolske interese (šport, igranje inštrumentov), drugi se, vsaj začasno, „ne zanimajo prav za nič".

Adolescent želi videti smiselnost znanja, ki se od njega zahteva. Noče se več le učiti „na pamet", ampak želi snov zares razumeti. Je mnogo bolj kritičen do učitelja in preobčutljivo reagira zlasti na posmeh in na formalne disciplinske ukrepe (npr. ukore), na graje in

slabe ocene. Kako kdo v tej starosti vrednoti učenje, je močno odvisno tudi od celotne atmosfere v razredu oziroma v izvenšolski skupini, ki ji pripada.

Na drugi strani pa moramo prav adolescente trajno navdušiti za določena področja, zlasti če pri tem upoštevamo njihovo porajajočo se zmožnost za abstraktno in kritično mišljenje, teoretiziranje, njihovo zanimanje za medčloveške odnose, za etične in družbene probleme, za aktivno poseganje v okolje (diskusije o aktualnih problemih iz sociologije, filozofije, psihologije, eksperimentiranje v naravoslovnih vedah, projekti, v katerih povezujemo razna področja, npr. v ekologiji, ali teorijo s prakso).

Pomembno za razvijanje interesov je, da učitelj obravnava adolescente kot **enakopravne partnerje** v učnem procesu, da se ne boji priznati, če česa ne zna, da jim ne podaja samo izdelanih znanj, kot da so „večne resnice“, ampak da jih uvede v meje našega današnjega znanja, da jim pokaže dinamično pot nastajanja novih spoznanj in vrednot prek iskanja, zmot in konfliktov ter razreševanja protislovij. Kjer je mogoče, naj jim pokaže tudi uporabnost dobljenih znanj pri reševanju konkretnih osebnih, proizvodnih ali družbenih problemov.

Ko smo na seriji seminarjev vprašali učitelje tehniških predmetov na srednjih strokovnih šolah in šolskih centrih, s katerimi ukrepi za spodbujanje učencev k učenju so imeli doslej več in s katerimi manj uspeha, so bili najznačilnejši naslednji (pisni, anonimni) odgovori (grupirali smo jih po pogostosti):

Med **uspešnimi načini spodbujanja:**

- povezovanje teorije s prakso: prikazovanje primerov iz prakse, poudarjanje pomena obravnave teoretične snovi za prakso, konkretno reševanje praktičnih problemov stroke med poukom, pogovori o posebnostih dela na delovnem mestu, obiski tovarn, poudarjanje potreb industrije in družbe po tovrstnem znanju;
- primerni načini preverjanja in ocenjevanja: sprotno preverjanje, utemeljevanje ocen, sodelovanje učencev pri ocenjevanju, uvajanje pogostih krajših testov, sprotno obveščanje staršev o uspehu, ne pretežka vprašanja za slabše;
- razvijanje lastne iniciative in navezovanje na obstoječe interese: možnost, da si sami izberejo probleme za obdelavo, navezava obravnave npr. aerodinamike na satelite, letala, smuške polete . . .
- pohvale, spodbujanje, razgovori o težavah in njihovem odpravljanju;
- raba ponazoril, avdiovizualnih pripomočkov, prospektov, modelov, slik.

Med **neuspešnimi načini spodbujanja** so učitelji navajali kazenske pisne naloge, veliko negativnih ocen, prezgodnje navajanje na samoocenjevanje, večje samostojne naloge (z uporabo strokovne literature), ki jim učenci še niso bili kos, torej pretežno negativna motivacijska sredstva in pretežke zadolžitve.

Včasih uspešno, včasih neuspešno pa je bilo uvajanje skupinskega dela in tekmovanja pri učenju: včasih so bili učenci navdušeni in so se zares potrudili, včasih pa so se potrudili le nekateri, drugi pa so želeli uspeti „na tuj račun".

Danes, ko se uveljavljajo razne oblike permanentnega izobraževanja, izobraževanja ob delu in iz dela, posvečajo raziskovalci vedno večjo pozornost tudi **motivaciji odraslih za učenje.** Gre za naslednje sklope vprašanj: Čemu se odrasli učijo? Čemu se vključujejo v razne institucionalne (formalne) oblike izobraževanja? Zakaj nekateri opuščajo izobraževanje v teh oblikah, preden so ga dokončali? Na kaj bi moral biti pozoren učitelj, da bi vzdrževal in povečeval motivacijo odraslih za učenje?

Kot vsaka motivacija, izvira tudi motivacija za učenje pri odraslih iz njihovih potreb in teženj, da bi dosegli določene cilje, ki so jim pomembni. A. Krajnc (Motivacija odraslih za izobraževanje, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1977, neobj. raziskava) ugotavlja na eni strani odločilen pomen motivacije za uspešnost izobraževanja odraslih, na drugi strani pa poudarja specifičnost in raznolikost te motivacije v primerjavi z motivacijo otrok in mladine.

Osnovna motivacija za izobraževanje (v smislu „hoditi v šolo") iz leta v leto pada; postopno jo morajo nadomeščati drugačni motivi. Kateri so najpomembnejši motivi za izobraževanje pri odraslih? Po enem tujih virov jih lahko razvrstimo: v željo po boljšem materialnem položaju, po uglednejšem družbenem statusu, po osebni rasti in napredovanju; pri nekaterih ljudeh je spet v ospredju vedoželjnost, izobraževanje kot razvedrilo, izobraževanje kot možnost za navezovanje socialnih stikov ter kot osnova, da bolje pomagamo ljudem okoli sebe.

Andrilović, zagrebški psiholog, ki se je veliko ukvarjal z izobraževanjem odraslih, ugotavlja, da je najmočnejši motiv odraslih, ki se pri nas vključujejo v izobraževanje, želja po napredovanju v delovni organizaciji ali širje – želja po izboljšanju družbenega statusa; gre jim bodisi za boljše delovno mesto ali pa za večji ugled in vpliv. Šele temu sledi želja po boljšem zaslužku. Mnogi pa se vključujejo v izobraževanje tudi zato, da bi si razširili obzorje, da bi razvili svoje zmožnosti in osebnostno napredovali.

Pri obveznih oblikah izpopolnjevanja, ki so pri izobraževanju odraslih redkejše, je seveda motivacija vsaj spočetka bolj zunanja kot pri neobveznih in pri tistih, ki temeljijo na samoizobraževanju. Mnogi odrasli morajo premostiti velike ovire, da bi se lahko izobraževali (nerazumevanje v delovni organizaciji, v družini, pomanjkanje časa, prezaposlenost pri ženah, ki bi se rade strokovno izpopolnjevale), kar

kaže na moč njihove motivacije. Premagovanje ovir pa predstavlja samo za nekatere dodatni vir motivacije.

Če se določena oblika izobraževanja konča s spričevalom ali z diplomo, potem je cilj konkretnejši, bolj formalen. Nasploh pa so odraslim smotri lastnega izobraževanja dokaj jasni. Če prenehajo z izobraževanjem, preden so ga formalno končali, je vzrok večinoma bolezen, neprimeren delovni čas, poroka, selitev, kot ugotavlja Andrilović. Domnevamo pa lahko tudi to, da odrasli, ki bolj natančno vedo kot mladina, kaj od izobraževanja pričakujejo, prekinejo izobraževanje, če ugotovijo, da jim po vsebini, metodah ali nivoju ne ustreza oziroma če začutijo, da jih učitelji ne upoštevajo kot enakopravne partnerje v izobraževalnem procesu.

VPRAŠANJA

1. Ali naj nagrajujemo učence za stvari, ki jih delajo z veseljem? Ali naj jih nagrajujemo za opravljanje osnovnih dolžnosti? Katere vidike bi morali upoštevati pri nagrajevanju?

2. Ali lahko razvijemo interes za določeno dejavnost tako, da jo napravimo za obvezno (npr. obvezno čtivo)? Na kaj moramo pri tem paziti? Ali lahko interesi, razviti v prostočasnih dejavnostih, vplivajo na interese za šolske predmete?

3. Na eni strani je ugotovljeno, da dodajanje sredstev zunanje motivacije (ocen, pohvale) zmanjšuje nivo notranje motivacije; na drugi strani mnogi učitelji menijo, da se učenci manj zanimajo za predmete, ki se ne ocenjujejo ali se ocenjujejo le opisno (družbenomoralna vzgoja, estetskovzgojni predmeti . . .). Kje vidite pot iz te dileme? (prim. poglavje Preverjanje znanja in motiviranje učencev na str. 168).

4. V čem je specifična učiteljeva vloga pri razvijanju poklicnih interesov in pri poklicnem usmerjanju učencev? Kateri faktorji poleg šole odločilno sooblikujejo učenčeve poklicne aspiracije in interese? (prim. ugotovitve raziskav: Toličič, Zorman, Okolje in uspešnost učencev; Krajnc, Izobraževanje – naša družbena vrednota).

Literatura

Furlan., Učenje kot komunikacija. DZS Ljubljana, 1972. V zaključnem poglavju opisuje, ilustrirano z mnogimi primeri iz šolskega življenja, razliko med „bistveno“ ali notranjo in „nebistveno“ ali zunanjo motivacijo za učenje, s končnim poudarkom na samopodkrepljevanju („samoupravljanju“) v procesu učenja.

Rakić B., Motivacija i školsko učenje. Zavod za izdavanje udžbenika Sarajevo, 1971. Dobro je opisana razlika med notranjo in zunanjo motivacijo za učenje, predvsem z vidika šolske prakse.

Marentič Požarnik B., Psihologija motivacije in uresničevanje naših vzgojnih smotrov. Sodobna pedagogika, štev. 1-2/1976. Kako naj bi se novo, humanistično usmerjeno pojmovanje motivacije pokazalo tudi v učiteljevem motiviranju mladih za učenje.

Zorman L., Vpliv pohvale in graje na uspešnost reševanja problemov. V: Uspešnost učencev v šoli, DZS Ljubljana, 1970. Kako vplivata pohvala in graja na različne učence in v različnih situacijah (npr. pri reševanju problemov)? Glej tudi:

Zorman L., Teoretični in nekateri praktični vidiki motivacije v šolski praksi, Anthropos, štev. 3-4/1972.

Andrilović V., Kako odrastao čovjek uči. ŠK Zagreb, 1976. O motivaciji odraslih za vključevanje v izobraževanje razpravlja zlasti v poglavju Zašto odrastao čovjek uči.

V. EMOCIONALNO-OSEBNOSTNI DEJAVNIKI UČENJA

Tudi doslej obravnavani dejavniki učenja (npr. sposobnosti, motivacija) spadajo med osebnostne dejavnike v širšem smislu. V tem poglavju pa bomo obravnavali tiste dejavnike, ki izvirajo iz osebnosti v ožjem smislu, tj. iz posameznikovih čustvenih reakcij in načinov prilagajanja na težave in zapreke in iz drugih trajnejših osebnostnih potez. Morda je kdo dovolj sposoben in želi biti uspešen v šoli, pa mu njegovi čustveni konflikti, bojazni in osebnostni problemi to onemogočajo. Učitelj ne more razumeti ozadja vedenja t.i. problematičnih učencev in ustrezno ravnati, če ne pozna dinamike prilagajanja človekove osebnosti, zlasti načinov ravnanja v frustrativnih situacijah. Zelo pa mu lahko pomaga tudi to, če zna analizirati vzroke lastnega, ne vedno racionalno utemeljenega ravnanja, npr. ob raznih konfliktih z učenci.

1. Prilagojeno in neprilagojeno ravnanje v frustrativnih situacijah

Na poti k ciljem oziroma pri zadovoljevanju potreb naleti posameznik zelo često na razne ovire, ki izvirajo bodisi od zunaj (prepoved staršev, pomanjkanje denarja) ali iz njega samega (lastna nesposobnost, telesne pomanjkljivosti). Pravimo, da se znajde v frustrativni situaciji. Ta je lahko razmeroma nepomembna, začasna (npr. tik pred nami zmanjka vstopnic za film, ki smo si ga želeli ogledati) ali pa globlja in trajnejša (npr. pri otroku, ki ga zaradi določene telesne pomanjkljivosti ali vzgojne zanemarjenosti drugi zasmehujejo in zapostavljajo in ne more zadovoljiti potrebe po samospoštovanju in uveljavljanju med vrstniki). Celoten družbeni sistem je lahko vir frustracij za pripadnike podrejenega razreda, ker ne morejo uveljaviti svojih osnovnih teženj.

Psihično odpornost posameznika v frustracijskih situacijah imenujemo **frustracijsko toleranco** in kaže, kakšne ovire oziroma psihične obremenitve lahko kdo prenese brez škode za svoje duševno ravnovesje. V povprečju imajo odrasli višjo stopnjo frustracijske tolerance kot npr. mladostniki, saj so morali v svojem življenju prenesti oziroma „predelati" že številne neuspehe in udarce.

Posebno hude so lahko tiste vrste frustracije, pri katerih ovira ni zunanja, ampak se v nas samih borijo nasprotujoče si težnje. Želimo si npr. spregovoriti v javnosti in uveljaviti svoje zamisli, pa se obenem tega tudi bojimo. Nekateri govorijo v tej zvezi o **psihičnih konfliktih.**

Pri presojanju človekovega ravnanja v frustrativni situaciji je treba razlikovati med reakcijo na posamezno težavo ali zapreko in med **stalnejšimi načini reagiranja,** ki jih posameznik usvoji in postanejo sčasoma neločljiv del strukture njegove osebnosti. Zelo pomembno je, ali so to pretežno **prilagojeni** načini reagiranja, to je taki, s katerimi nastale probleme uspešno rešimo, ali pa so **neprilagojeni,** s katerimi problem samo odrinemo, potlačimo ali celo zaostrimo in pri tem onemogočimo poln razvoj svoje osebnosti.

Ko se znajdemo v frustrativni situaciji, imamo, shematično vzeto, na voljo naslednje načine ravnanja:

a) **nadaljevanje aktivnosti**

– ponavljanje ravnanja,

– spreminjanje ravnanja (nova metoda ipd.)

b) **umik**

– cilju se odrečemo, aktivnost preneha

– izberemo nadomestni cilj ali nadomestno akcijo (kompenzacija).

Posameznega načina ne moremo že vnaprej označiti za uspešnega ali neuspešnega, za prilagojenega ali neprilagojenega, ampak moramo analizirati celotno situacijo, v kateri se je kdo znašel.

1. **Ponavljanje ravnanja,** ponovno poskušanje, lahko ocenimo za pozitivno, kadar kdo ponavlja po treznem premisleku in kadar pričakuje, da ima možnosti za uspeh. Slabo pa je, če ponavlja togo, stereotipno, brez ponovne analize situacije in predolgo (npr. če učenec meni, da bo spet dobil slabo oceno, pa ne spremeni načina in količine učenja).

2. **Spreminjanje metode** poskušanja, povečanje prizadevnosti, je po eni strani spet pozitivno, če posameznik prouči situacijo in ugotovi,

da bi imel z novo metodo in večjim trudom boljše možnosti za uspeh. Slabo pa je, če samo zaradi premajhnega zaupanja vase ne vztraja pri prejšnji metodi ali če svoje ravnanje spreminja na slepo, po principu „poskusov in napak“ (npr. starši želijo svojega otroka odvaditi napadov trme, pa so enkrat popustiljivi, drugič strogi, tretjič spet skušajo trmo ignorirati).

3. Tudi **umika v neaktivnost** ne moremo vedno oceniti negativno. Tako ravnanje je primerno, kadar zares nimamo niti najmanjše možnosti za uspeh, ali kadar cilj, ki se mu odrekamo, ni posebno pomemben. Slabo pa je, če je pri tem prizadeto samospoštovanje ali če je cilj pomemben, nimamo pa za nadomestilo novega, enakovrednega cilja (npr. kadar kdo opusti nadaljnje šolanje, ker je zanj prezahtevno, nima pa jasne predstave o svoji bodoči zaposlitvi oz. poklicu).

4. **Nadomestna dejavnost** oziroma izbor drugega, nadomestnega cilja (kompenzacija). (Tu poskusite sami in s pomočjo literature presoditi, v katerih primerih bi lahko kompenzacijo označili kot pozitivno in v katerih kot negativno reakcijo za razvoj osebnosti. Najdite tudi kakšen primer za kompenzacijo iz šolskega življenja!).

Obrambni mehanizmi

Med neprilagojene načine ravnanja, ki problema ne razrešijo, temveč samo začasno ublažijo napetosti in obranijo osebnost pred bolečo izgubo samospoštovanja v frustrativni oziroma konfliktni situaciji, štejemo predvsem razne obrambne mehanizme. Ti postanejo sčasoma stalni načini reagiranja, h katerim se podzavestno zatekamo v vsaki stiski.

Učitelj že iz izkušnje ve, da se ljudje različno vedejo, kadar so v stiski: nekateri to odreagirajo navzven, se besedno ali celo fizično spopadejo s tistim, ki jim je – po njihovem – povzročil težave (obrambni mehanizem **agresije**) ali pa znesejo svojo jezo nad kom drugim, tudi nad nedolžno „žrtvijo“. Drugi spet se „potegnejo vase“, „požro“ razočaranja, strah ali žalitve – jih preprosto „pozabijo“ (mehanizem tlačenja ali **represije**), potlačeni problemi in težnje pa se uveljavijo kako drugače, morda celo v telesnih bolezenskih simptomih (psihosomatski simptomi, kot so čir na želodcu, povišani krvni pritisk, pri šolarjih pa npr. glavobol ali bruhanje, ko je treba pisati šolsko nalogo).

Če se ob psihičnih stiskah v vedenju začasno povrnemo na nižjo stopnjo razvoja (jok, vpitje, cepetanje), gre za mehanizem **regresije**. Če

svoja lastna čustva in težnje pripisujemo drugi osebi, gre za obrambni mehanizem **projekcije.** Največkrat gre tu za nedovoljena čustva, ki jih lahko na ta način opravičimo (dijakinja lahko na primer projicira v učitelja na eni strani svoja odklonilna čustva, češ „učitelj me ne mara", na drugi strani pa tudi svojo mladostniško zaljubljenost – „učitelju sem všeč").

Pri obrambnem mehanizmu **racionalizacije** najdemo za situacijo, ki je za nas nerazrešljiva ali za svojo nemoč, da bi nekaj dosegli, družbeno sprejemljivo, „razumsko" (od tod izraz racionalizacija) razlago (prim. basen o lisici in kislem grozdju). To ni zavestno pretvarjanje ali laganje, ker smo v razlago sami prepričani. Za nas nedosegljiv cilj npr. označimo za manjvreden cilj, učnega uspeha je kriv učitelj, ki „me ima na piki", zaradi svojega neuspeha v šoli pozneje označujemo izobraževanje sploh kot nepomembno za uspeh v življenju ipd.

Učitelj naj bi bil zmožen prepoznati delovanje raznih obrambnih mehanizmov pri svojih učencih pa tudi pri sebi in pri kolegih. Zavedati se mora, da ima del ravnanja tudi podzavestne vzroke. Le tedaj ne bo vsega presojal – in obsojal – samo po zunanjem videzu in samo impulzivno reagiral („To je laž!" „To je nesramnost!"), ampak bo vsaj za eno plast prodrl pod površino ravnanja tako pri drugih kot pri sebi. Ne gre za to, da bi postal pretirano popustljiv, ampak da bi bil bolj razumevajoč in zrel v svojih reakcijah.

Značilnosti dobro prilagojene osebnosti

Pod „prilagojenim" ravnanjem (prilagojenost – angl. adjustement), ki ga ima za cilj mentalna higiena, se ne smemo predstavljati le pasivnega prilagajanja danim okoliščinam. Tako ravnanje, ki ga za ideal postavlja del meščansko usmerjene psihologije, ne bi prineslo ne osebnega ne družbenega napredka. Zares prilagojene osebe so **realistične** pri presojanju objektivne situacije ter svojih močnih in šibkih točk; pri odločanju upoštevajo dana dejstva in ne silijo „z glavo skozi zid"; obenem pa imajo razvit skladen sistem **pozitivnih življenjskih ciljev,** ki so jim predane in za katere se zavzemajo tudi na račun tveganja, žrtvovanja in konfliktov z okoljem (prim. ravnanje v NOB – kaj je takrat pomenilo „prilagojeno ravnanje"? Gotovo ne pasivne pokorščine in vdanosti v obstoječe razmere).

Prilagojeno ravnanje v tem smislu pa ni možno brez osnovnega **zaupanja vase,** v lastno vrednost – da si pripravljen sprejeti se takšnega, kot si, da si ne očitaš kar naprej svojih pomanjkljivosti (čeprav jih

skušaš popraviti, kolikor je v tvoji moči), niti ne skrivaš in tlačiš svojih talentov. Upaš si priznati svoja čustva in želje, obenem pa upoštevaš tudi želje soljudi. Prilagojene osebnosti želijo rasti, se razvijati, se v celoti uresničiti.

Šola naj bi prispevala k razvoju take osebnostne prilagojenosti, v katero spadata tako oblikovanje življenjskih ciljev in vrednot mladih kot tudi gojitev zdravega samozaupanja in poguma za nestrinjanje, kadar je to potrebno.

VPRAŠANJI

1. V literaturi so najpogosteje navedeni obrambni mehanizmi učencev. Ali je tudi učitelj podvržen obrambnim mehanizmom? Kateri viri frustracij so tipični za učitelja in kako različno učitelji nanje reagirajo (poskusite najti konkretne primere)?

2. Nekateri izenačujejo pojma prilagojena in konformna osebnost. V čem pa bi bila (glede na gornji opis) med obema bistvena razlika? (primerjajte tudi s poglavjem o fazah v moralnem razvoju).

Literatura

O ravnanju ljudi v frustrativnih in konfliktnih situacijah ter o obrambnih mehanizmih boste našli več v naslednjih delih:

Pečjak V.; Poglavja iz psihologije. DZS Ljubljana, 1965

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970 (s primeri iz šolske situacije)

Rot N., Psihologija ličnosti. Zavod za izdavanje udžbenika NR Srbije, Beograd, 1963 (tudi v slovenskem prevodu)

2. Osebnostna neprilagojenost učencev in šola

Vsak učitelj ve povedati, da ima v razredu nekaj „problematičnih" učencev, ki s svojim vedenjem tako ali drugače izstopajo od ostalih in ki tudi otežujejo normalno učno delo. Oblike problematičnega vedenja so npr. pretirana kljubovalnost, napadalnost, uničevanje predmetov, stalen nemir in raztresenost, sanjarjenje, jecljanje, grizenje nohtov, jokavost in plašnost, apatija in pomanjkanje vsakega zanimanja za pouk.

V obdobju **adolescence**, ki pomeni samo po sebi težko preizkušnjo osebnostnega ravnovesja, moramo razlikovati med prehodnimi, raz-

vojno pogojenimi težavami, kot so čustvena preobčutljivost, neuravnovešenost, občasna depresivnost, trmoglavost, zanemarjanje šole, problemi v zvezi s spolnostjo in med zametki težjih oblik vedenjskih motenj, ki zahtevajo posebno pomoč in obravnavo (daljše pohajkovanje in izostajanje od doma in šole, prostitucija, alkoholizem, narkomanija, delinkventnost, poskusi samomorov). Velik del adolescentovih problemov ima korenine v iskanju lastnega mesta in podobe, v zadovoljevanju potrebe po identiteti in pripadnosti.

Zanimivo – in po svoje tudi razumljivo – je, da je pri **presoji težavnosti** vedenjskih problemov svojih učencev učitelji uvrščajo na prvo mesto tiste oblike vedenja, ki so posebno moteče za okolico in pouk ali pa pomenijo kršenja moralnih norm (npr. pretepanje sošolcev, pogosto ugovarjanje, kraje, kajenje, razne spolne aktivnosti), medtem ko mentalni higienik ali psiholog marsikaj od tega uvršča med normalne, razvojno pogojene pojave, je pa pozoren tudi na učence, ki so pretirano vase zaprti, plahi, samotarski in potrti, saj sklepa, da so tudi ti lahko osebnostno enako ali še močneje prizadeti kot prvi.

Če želi učitelj bolje razumeti razne oblike problematičnega vedenja in na take učence tudi pozitivno vplivati, se mora vsaj do neke mere poglobiti tudi v **vzroke** takega vedenja. Vedenjske oblike so običajno le **simptomi** globljih konfliktov in z vplivanjem neposredno na simptom (npr. če učitelj stalno opominja ali kaznuje pretirano nemirnega učenca), problem odstrani le začasno ali pa sploh ne. En simptom ima lahko več različnih vzrokov (pretirani nemirnosti je lahko vzrok želja po uveljavljanju, zdolgočasenost nadarjenega učenca, rahla prizadetost živčevja in še kaj); prav tako se lahko isti vzrok pokaže v različnih simptomih (npr. omejujoča domača vzgoja, ki duši vsako otrokovo iniciativo, se lahko v šoli pokaže v obliki otrokove pasivnosti in podredljivosti ali pa tudi upornosti in agresivnosti – pač v skladu z otrokovim značajem in načinom odzivanja na zunanje vplive).

Pri nastajanju vedenjskih motenj in učnih težav gre vedno za svojevrstno **prepletanje (interakcijo) vzrokov**, ki so v posamezniku (v njegovih dispozicijah in lastnostih) in v njegovem okolju. Teh vzrokov je običajno več in jih moramo čim bolje proučiti, če želimo, da bo naša pomoč otroku ali mladostniku uspešna. Motnjo lahko omilimo le z odstranitvijo glavnih vzrokov, ki so jo pogojevali; kadar pa to ni mogoče (prirojena umska prizadetost, težje nevrotični starši), moramo poiskati ustrezne nadomestne rešitve. Vzroke lahko shematično klasificiramo na naslednja štiri področja:

Vzroki v učencu:

1. Motnje, ki so posledica posebnosti **otrokove osebnosti** (umske sposobnosti, splošna zrelost, telesne posebnosti, defekti ter bolezni, posebnosti v možganskem delovanju, stopnja vitalnosti, nevrotične tendence, napačna stališča, enostranski interesi . . .)

2. Motnje, ki so posledica **vzgojne težavnosti** v šoli ali doma („lenoba", agresivnost, razne zavrtosti in anksioznost, egocentričnost, pretirana želja po uveljavljanju, prenizka samozavest . . .). Te motnje so posledica in hkrati vzrok novim težavam doma in v šoli – „začarani krog".

Vzroki v okolju:

3. Motnje, ki so posledica **družinske situacije** in družinske ter zunanješolske **vzgoje** (primeri neugodnih družinskih situacij: razvezani starši, družina brez enega roditelja, otrok brez staršev, nesoglasja v družini, alkoholizem, slabe socialno-ekonomske in stanovanjske razmere; primeri napačne oblike domače vzgoje: avtoritativna, pretirano zahtevna – ambiciozna vzgoja, neenotna vzgoja, vzgojna zanemarjenost).

4. Motnje, ki jih pogojuje **šola** (učiteljeva osebnost, njegov odnos do učencev – preveč strog ali nedosleden, odnosi med učenci – agresivni, pretirano tekmovalni, neprimerne učne metode, ki niso prilagojene specifičnim zmožnostim otroka, prezahtevni učbeniki in učni načrti, prestroga disciplina, močno selektiven šolski sistem ipd.).

Od otrokovih motenj, ki nastajajo v interakciji njegovih dispozicij in vzgojnih vplivov (tč. 2), analizirajmo tri, katerih podrobnejše poznavanje je za učitelja posebno pomembno: prenizek učenčev pojem o sebi, nevrotična anksioznost in agresivnost.

Pojem o sebi je celota vseh mnenj in stališč, ki jih ima učenec do sebe – do svojih umskih in telesnih zmožnosti, do družabnih sposobnosti ipd. Domnevamo, da je ta pojem hierarhično organiziran – da predstavlja pojem o lastnih šolskih zmožnostih neke vrste seštevek pojmov o zmožnosti pri matematiki, fiziki, zgodovini, materinščini itd., ti pojmi pa se spet gradijo na večletnih izkušnjah npr. pri pouku matematike.

Če učitelj opazi, da ima učenec nerealistično nizek pojem o sebi, da se izrazito podcenjuje, kar ga hromi v nadaljnjih prizadevanjih, naj mu skuša priskrbeti pozitivne izkušnje, ki ga bodo postopno pripeljale do realnejših stališč (raziskave in izkušnje kažejo, da je ta smer vplivanja učinkovita; v nekem eksperimentu je moral učenec z izrazito prenizkim samozaupanjem oziroma pojmom o sebi po učiteljevem nalogu najti vsak dan kaj dobrega v svojem delu in to tudi besedno

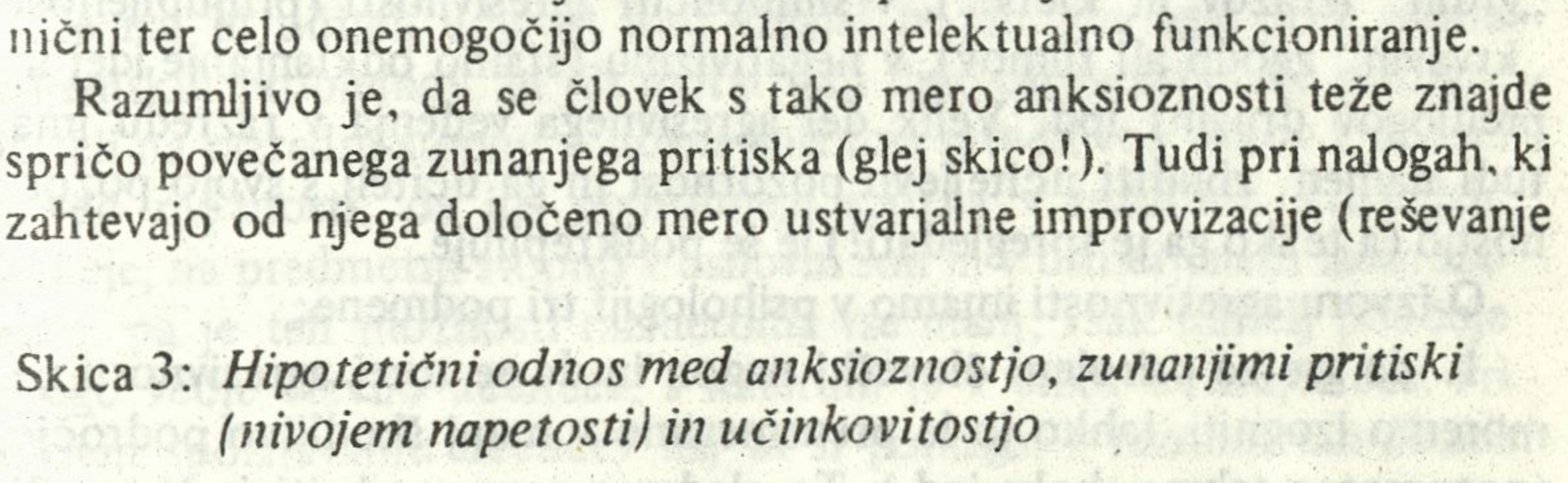
izraziti, kar je sčasoma pripeljalo do realnega zaupanja vase. Seveda pa morajo biti pozitivne izkušnje dokaj številne, ne pa da jih vedno znova prekrivajo negativne izkušnje in neuspehi).

Oglejmo si pobliže še potezo **nevrotične anksioznosti.** Anksioznost je neke vrste tesnobnost ali bojazen, ki se razlikuje od običajnega, upravičenega strahu pred realnimi navarnostmi (npr. strah pred divjimi živalmi ali pred višino). Anksioznost občutimo v situacijah, v katerih nas skrbi, da bo ogroženo naše samospoštovanje. Skrbi nas npr., da bomo padli na pomembnem izpitu. Določena mera anksioznosti je v taki situaciji sicer normalna. Pri nevrotični anksioznosti, za razliko od normalne, pa je človekovo samospoštovanje že apriori okrnjeno (npr. zaradi neprimerne vzgoje v predšolski dobi – če so starši otroka čustveno odklanjali ali če so ga upoštevali le po njegovih dosežkih).

Anksiozen človek je praviloma zelo ambiciozen, ima visoke aspiracije, saj mora kar naprej kopičiti zunanje dokaze za lastno vrednost. Vsak neuspeh ga močno prizadene, ob neuspehih ga spremljajo močni občutki tesnobe in manjvrednosti, ki postanejo lahko sčasoma kronični ter celo onemogočijo normalno intelektualno funkcioniranje.

Razumljivo je, da se človek s tako mero anksioznosti teže znajde spričo povečanega zunanjega pritiska (glej skico!). Tudi pri nalogah, ki zahtevajo od njega določeno mero ustvarjalne improvizacije (reševanje

Skica 3: *Hipotetični odnos med anksioznostjo, zunanjimi pritiski (nivojem napetosti) in učinkovitostjo*



divergentnih problemov, diskutiranje o spornem vprašanju) često odpove; vztrajno in razmeroma dobro pa rešuje rutinske naloge z znanim potekom dela.

Veliko raziskav je bilo narejenih o zvezi med anksioznostjo in učno učinkovitostjo. Le če se anksioznost kombinira z visokimi sposobnostmi, bo posameznik, zlasti na višjih stopnjah šolanja (univerza) razmeroma dobro napredoval, večinoma pa ne bo mogel pokazati vseh svojih sposobnosti. Učitelj prepozna takšne učence po izraziti tremi pri spraševanju, zlasti če je situacija nekoliko bolj napeta, in po neizenačenem nivoju storilnosti (kažejo se npr. velike razlike v kvaliteti odgovorov na ustna in pisna vprašanja). Pri anksioznih učencih naj bo učitelj po možnosti varčnejši in previdnejši z grajo, posebno s tako, ki bi prizadela njihovo že tako okrnjeno samospoštovanje (izogiba naj se osebni graji – glej poglavje o motivaciji!).

Agresivnost se kaže pri otrocih in mladostnikih v najrazličnejših oblikah – v fizični ali besedni agresivnosti (zmerjanje, uporaba „grdih“ izrazov in kletvic), v simbolični agresivnosti (priljubljenost „krvavih“ zgodb ali filmov), v negativizmu (stalno odklanjanje idej in predlogov drugih) ipd. Velik del agresivnega vedenja v razredu ima tudi namen, zbuditi učiteljevo pozornost in ga učitelj s svojo pozornostjo (a težko ga je spregledati!) le še podkrepljuje.

O izvoru agresivnosti imamo v psihologiji tri podmene:

1. da gre za prirojeni človeški nagon in da se torej agresivnosti ne moremo izogniti, lahko jo le preusmerimo v manj škodljivo področje (nogometne tekme, boks ipd.). To gledanje moramo kritizirati zaradi biologistične usmerjenosti, ima pa še dosti privržencev (nobelovec Lorenz itd.).

2. da je agresivnost predvsem reakcija na frustracije, na nezadovoljitev raznih človekovih potreb (po varnosti, ljubezni) in da jo povzroča izrazito omejujoča vzgoja od najnežnejše starosti dalje (antropološke primerjave vzgojnih stilov in poznejše agresivnosti pri različnih ljudstvih in plemenih). Tu torej pojmujemo agresivnost kot neke vrste obrambni mehanizem.

3. da je agresivnost predvsem rezultat učenja s posnemanjem oziroma z opazovanjem (gre za posebno obliko socialnega učenja, ki je manj zavestna kot „posnemanje vzornika“ in jo je raziskoval predvsem Bandura). Tisti, ki večkrat opazuje agresivne akcije, bo tudi sam pogosteje agresiven, posebno če agresivni model ni bil kaznovan za svojo agresivnost. To ugotovitev lahko podpremo in dopolnimo s podmeno, da gre pri tem tudi za zavestnejše oblike socialnega učenja in usvajanja v kaki družbi prevladujočih vrednot ter vzorcev ravnanja.

Primer eksperimenta po Banduri:

96 predšolskih otrok so razdelili v 4 slučajne skupine: 1. skupina je bila priča agresivnemu vedenju odraslega, 2. skupina je gledala agresivnega odraslega, ki je bil zamaskiran v mačko, 3. skupina je gledala film o podobnih agresivnih dejanjih in 4. (kontrolna) skupina ni dobila agresivnega modela. Opazovana agresivna dejanja so bila usmerjena v veliko pupo, ki jo je odrasli metal po tleh, jo brcal, zmerjal, pretepal itd. Ko so otroke nato spustili za 20 minut v prostor, v katerem je bila podobna pupa, so našteli pri otrocih vseh treh eksperimentalnih skupin dvakrat več agresivnih dejanj kot pri otrocih kontrolne skupine. Filmska uprizoritev je imela za posledico celo več agresivnih dejanj kot živi model (vpliv opazovanja agresivnosti na televizijskih zaslonih!). Čez pol leta se otroci eksperimentalnih skupin sicer niso več enako agresivno obnašali, so se pa, predvsem dečki, dobro spominjali številnih agresivnih dejanj modela.

Kako bolje spoznamo učenčevo osebnost?

Če naj bi učitelj učence tudi vzgajal in jim pomagal prek raznih življenjskih problemov, bi jih moral tudi čimbolj vsestransko poznati. Učitelj na razredni stopnji osnovne šole ima seveda več stikov z učenci in več možnosti, da jih podrobneje spozna v različnih situacijah. Kasneje, na predmetni stopnji v osnovni šoli in v usmerjenem izobraževanju, pa je teh možnosti razmeroma vse manj, vsak učitelj poučuje mnogo večje število učencev, s katerimi je v stiku le krajši čas. Pri boljšem spoznavanju učencev naj bi si pomagal z raznimi **tehnikami spoznavanja osebnosti**, svojih ugotovitev pa naj ne bi prehitro posploševal. Nevarno je na osnovi bežnega vtisa učencu „prilepiti“ določeno značajsko lastnost, npr. neresnicoljubnost, v skladu z njo ravnati z učencem ali svojo „ugotovitev“ celo zapisati v matični list.

Od tehnik spoznavanja osebnosti so ene preprostejše in jih lahko uporablja učitelj sam, druge, ki zahtevajo zlasti v interpretaciji obsežnejše psihološko znanje in izkušnje, pa so pridržane predvsem za psihologe in nekatere druge strokovnjake (npr. projektivne tehnike).

Učitelj je v edinstvenem položaju, da skozi daljši čas opazuje nekatere vidike razvoja učencev in tudi vpliva nanje. Njegovo opazovanje pa naj bi bilo čimbolj zavestno načrtno in sistematično. Od tehnik opazovanja, ki jih lahko uporablja učitelj, naj na kratko opišemo anekdotske zapiske, ocenjevalne lestvice, kontrolne sezname („ček“ liste) in vprašalnike.

Anekdotski zapiski so posebna oblika priložnostnega zapisovanja opažanj. V njih učitelj čimprej po dogodku na kratko, jasno in objektivno zapiše to, kar je učenec rekel ali storil v določeni situaciji.

Že samo pisanje anekdot sili učitelja k natančnejšemu opazovanju in ga varuje pred prehitrim sklepanjem in pospološevanjem. Pomembno je, da učitelj posebej zapiše sam dogodek in svojo razlago dogodka. Opiše naj tudi situacijo, v kateri se je kaj zgodilo (različno si npr. razlagamo, če udari učenec sošolca v igri, ko so bili vsi razburjeni, ali med učno uro). Zapisuje naj tudi pripetljaje, ki pokažejo učenca v pozitivni luči. Povzetek anekdot, zbranih med letom, po možnosti tudi od različnih učiteljev, pokaže nekatere razvojne značilnosti in šele ta povzetek v primerni obliki vključimo v dokumentacijo učenca.

Bolj kontrolirana varianta anekdotskih zapisov je **tehnika kritičnih pripetljajev.** Da se učitelj ne bi izgubljal v zapisovanju raznih nepomembnih dogodkov, ima že vnaprej pripravljen seznam osebnostnih lastnosti in njim ustrezne opise značilnega ravnanja v pozitivnem in negativnem smislu. Svoja opažanja o vsakem učencu sproti vnaša v ustrezna mesta.

Primer anekdotskega zapisa:

Datum: Učenec: Janez K.
Razred: Prostor: učilnica
Opazovalec: H. D.

Situacija in dogodek:

Med učno uro je Janez večkrat dregnil soseda s svinčnikom, se oziral okoli in gledal skozi okno. Na koncu učne ure je postavil učitelj nekaj vprašanj iz predelane snovi celemu razredu. Janez je pravilno odgovoril tudi na tista vprašanja, na katera drugi učenci niso znali odgovoriti.

Interpretacija (z okvirno navedbo ukrepa)

Zdi se, da je Janez umsko bolj razvit in razgledan od drugih učencev v razredu. Dejstvo, da je bil med učno uro nemiren in je motil učitelja pri delu, kaže, da se v šoli dolgočasi in da bi ga bilo treba posebej zaposliti.

Z zaporednim pisanjem anekdot daljši čas o istem učencu nastane tako imenovani **dnevnik vedenja.** Učitelj se mora zavedati, da ne more na osnovi enega pripetljaja sklepati, da je opisana reakcija za učenca zares značilna. Ko pa zagleda med dogodki določeno logično povezavo, jih lažje razloži in se odloči za akcijo.

Primer tehnike kritičnih pripetljajev:

Lastnost: Datum: Dogodek:

Sodelovanje s skupino:

I. Kaj je treba pri učencu podpirati:

— učenec se je javil, da bo sodeloval v določeni aktivnosti skupine

— učenec je prinesel nekaj za skupino

itd.

II. Kaj je treba pri učencu odpraviti:

— Učenec se ni javil k sodelovanju

— učenec je vedno hotel imeti prvo besedo

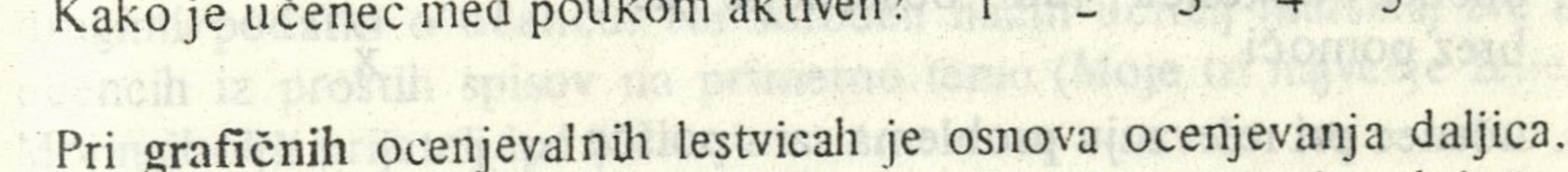
itd.

Ocenjevalne lestvice nam pomagajo pri natančnejšem ocenjevanju vedenjskih in osebnostnih značilnosti učencev. Te lestvice so lahko numerične, grafične ali deskriptivne. Pri **numeričnih** ocenjevalnih lestvicah ocenjevalec obkroži številko, ki označuje določeno lastnost glede na stopnjo njene razvitosti pri učencu. Posamezne stopnje (ki jih je običajno 5 ali 7) morajo biti natančno določene. S številko 1 navadno izrazimo negativni pol ocenjevalne lastnosti, s številko 5 oziroma 7 pa pozitivni pol (visoko razvito lastnost). Primer:

Kako je učenec med poukom aktiven? 1 2 3 4 5

Pri **grafičnih** ocenjevalnih lestvicah je osnova ocenjevanja daljica, razdeljena običajno ne več ocenjevalnih stopenj, označenih z določenimi besedami. Ocenjevalec označi razvitost lastnosti na poljubnem mestu daljice, na primer:

Ali prinaša učenec v šolo domače naloge?



Pri **deskriptivnih** ocenjevalnih lestvicah so posamezne stopnje opisane bolj natančno in konkretno, v obliki kratkih stavkov.

Primer:

Kakšna je vztrajnost in prizadevnost učenca pri delu?

1 – Izdelka nikoli ne dokonča in si ne prizadeva, da bi premostil težave
2 – Pogosto odneha ob prvem neuspehu
3 – Včasih izdelek konča, včasih zaradi neuspeha odpove
4 – Izdelek največkrat konča kljub neuspehom
5 – Izdelek vedno dokonča, čeprav mu to ne uspe takoj

Deskriptivno in grafično ocenjevalno lestvico lahko tudi kombiniramo. Ocenjevanje osebnostnih in vedenjskih značilnosti je seveda podvrženo podobnim napakam kot druge vrste ocenjevanja. npr. ocenjevanje znanja (glej podpoglavje Kakšno naj bo preverjanje in ocenjevanje!).

Kontrolni seznami (kontrolniki ali „ček“ liste) vsebujejo seznam značilnosti za alternativno ocenjevanje kvalitete učenčevega izdelka ali ravnanja. Učenci se lahko s pomočjo kontrolne liste tudi sami ocenjujejo. Zajamemo lahko kategorije, kot so odnos do dela, do součencev, stopnja sodelovanja pri pouku, stopnja samostojnosti, kritičnosti.

Primer kontrolnega seznama za opazovanje samostojnosti:

	DA	NE
1. učenec se med poukom oglaša s svojimi predlogi in idejami	x	
2. učenec dokonča tudi obsežnejše delo brez pomoči	x	
3. učenec pri reševanju problema sam poišče ustrezne vire	x	
4. učenec sam pravilno oceni ustreznost svojega izdelka		x
itd.		

Če za učenca velja večina opisanih značilnosti, lahko sklepamo, da je določena lastnost pri njem razvita v zadostni meri.

Tudi s pomočjo raznih **vprašalnikov**, če so primerno sestavljeni, lahko učitelj bolj spozna značilnosti in probleme svojih učencev

(prim. vprašalnik o učnih navadah v prilogi 1!). Znan je ameriški vprašalnik o problemih adolescentov, ki ga je za naše razmere priredil I. Tolič in vsebuje številna vprašanja po problemskih področjih (doma, v šoli, v odnosu do vrstnikov itd.), mladostnik pa mora vsakokrat označiti, ali ga navedeni problem zelo vznemirja ali srednje, malo ali sploh ne. Primeri problemov:

S starši ne morem govoriti o osebnih problemih.

Pri pomembnih družinskih odločitvah me redko vprašajo za mnenje.

Ne vem, ali bom v šoli uspešen.

Projektivne tehnike pa pomagajo osvetliti osebnost v celoti in niso usmerjene v posamezne značilnosti. Na njihovo oblikovanje so vplivale nekatere psihološke šole, zlasti psihoanalitična in gestaltistična. Projektivne tehnike so dobile ime po tem, ker predpostavljamo, da človek v ne povsem jasno oblikovan material vnaša (projicira) svojo osebnost, svoje težnje in probleme s tem, da ta material po svoje oblikuje in razlaga.

Osnovno gradivo so lahko „črnilne packe" (Rorschachov test), slike ali fotografije z večpomensko vsebino (TAT – tematski apercep-tivni test z modifikacijami: FAT – test družinskih situacij, CAT – otroški aperceptivni test, ki prikazuje personificirane živali v raznih situacijah, s katerimi se otrok zlahka enači) itd. Lahko gre tudi za besedno gradivo, kot je to pri testih nedokončanih zgodb (Suessove zgodbe) ali nedokončanih stavkov. Tu mora učenec dopolnjevati stavke, ki izražajo njegov odnos do okolja in ljudi v okolju, njegova čustva in cilje, npr.: Rad bi vedel . . . . Čutim, da . . . . Najbolj se bojim . . . . . Ko grem spat . . . . . Med projektivne tehnike spadajo tudi testi risanja drevesa, moža, sebe, družine.

Kot že omenjeno, terjajo projektivne tehnike pri interpretaciji veliko psihološkega znanja in jih psiholog uporablja le skupaj z drugimi podatki o učencu. Na soroden način učitelj marsikaj zve o učencih iz prostih spisov na primerno temo (Moje tri največje želje, Moj najboljši prijatelj ipd.).

Kaj lahko šola naredi za mentalno zdravje učencev?

Ali lahko šola ob vsej obremenjenosti z zahtevnimi učnimi in vzgojnimi nalogami skrbi še za mentalno zdravje svojih učencev? To vprašanje pa lahko tudi obrnemo: Ali šola sploh lahko dosega zastavljene vzgojne smotre, če zanemarja osebnostno-čustvene potrebe svojih učencev, če se ne zmeni za njihove osebne probleme? Le

mentalno zdrava, prilagojena osebnost je lahko zares srečna in uspešna in lahko konstruktivno sodeluje v družbenem dogajanju. Le taka osebnost lahko do polne mere uresničuje svoje potenciale in ustvarja primerno vzdušje tudi pozneje, v lastni družini, kar je podlaga za mentalno zdravje naslednje generacije. Vse drugo, kar je šola storila za učenca, je lahko zaman, če mora učenec svojo energijo usmerjati v razreševanje osebnih konfliktov in ga to onesposoblja za pozitivno delovanje v okolju.

Seveda ima, kot smo že analizirali, mnogo učenčevih problemov svoje korenine v predšolski dobi, v družinski situaciji in v širšem socialnem okolju, zato bi bilo pretirano zahtevati od šole, da najde zdravilo za prav vse probleme.

Šola lahko pomaga otroku k zdravemu mentalnemu razvoju s tem, da mu vsaj delno zadovolji nekatere pomembne **čustvene potrebe:**

1. Potrebo po čustveni varnosti; ta je nezadovoljena predvsem pri otrocih, ki se doma počutijo nezaželene ali zavržene. Učiteljeva pristna naklonjenost in čustvena toplina ter socialno priznanje in pozornost vrstnikov lahko vsaj posredno in delno zadovoljijo potrebo po starševski ljubezni.

2. Potrebo po priznanju s strani vrstnikov. Pri prilagajanju učencev življenju v skupini naj bo učitelj pozoren predvsem na plahe, samotarske učence in naj jim pomaga, da se bodo znali vključiti v razredni kolektiv.

3. Potrebo po priznanju s strani odraslih. Predvsem otroci preveč strogih ali preveč popustljivih staršev imajo moten odnos do avtoritete, ki ga ob doslednem in dovolj čustveno toplem učitelju lahko popravijo in postanejo sprejemljivi za racionalno (utemeljeno) avtoriteto.

4. Potreba po neodvisnosti in samostojnosti. V šoli jo zadovoljujemo in krepimo tako, da dajemo učencu vse več samostojnih zadolžitev v skladu z njegovo zrelostjo in sposobnostmi, da upoštevamo njegovo mnenje in predloge itd.

5. Potrebo po samospoštovanju. Učenec jo v šoli zadovoljuje predvsem ob doživljanju uspeha, ob doseganju primernih priznanj za svoje prizadevanje. Pri tem je pomembno, kot smo že omenili, da primerjamo napredek posameznika z njegovimi prejšnjimi dosežki in ne samo z dosežki sposobnejših vrstnikov ter da upoštevamo stopnjo prizadevnosti.

Šola s svojimi zahtevami in načinom dela lahko odigra pomembno vlogo tudi pri usmeritvi preveč zasanjanega otroka, ki želi v fantaziji ubežati življenjskim problemom, v svet realnosti.

Najmanj, za čemer bi morala šola stremeti, pa je, da s svojim delovanjem in atmosfero ne postane vir novih problemov za učence, da čimbolj zmanjša možnosti za njihove nepotrebne frustracije in konflikte. Pri tem je pomembno upoštevati naslednje:

- Šolske zahteve naj bodo zastavljene tako, da ne bo že vnaprej določeno število učencev obsojenih na neuspeh (kar je značilno za elitne in selektivne šolske sisteme, katerih selekcijski mehanizmi so socialno krivični in obenem vcepljajo večini učencev strah pred neuspehom). Na stopnji obvezne šole si zato pri nas prizadevamo za čim manjši osip, na stopnji usmerjenega izobraževanja pa odpravljamo slepe ulice, tako da se učencem, ki določenih zahtev ne zmorejo, odpirajo manj zahtevne poti izobraževanja, ki pa vse vodijo do poklicev.
- Vsak učenec naj ima možnost doživljati uspehe, hkrati pa njegova čustvena obremenitev ob neuspehih ne sme biti prevelika. Učenca je treba po neuspehu spodbujati k ponovnemu poskušanju, ki ne sme biti zvezano s prevelikim tveganjem. Učenec naj ohrani osnovno težnjo k uspehu (glej poglavje o motivaciji!). Neuspešnim je treba po možnosti ponuditi tudi nadomestne cilje za uveljavljanje, kot je uspeh v prostočasnih dejavnostih, kar zelo pogosto pozitivno vpliva tudi na učenčev odnos do pouka in na njegovo učno uspešnost.
- Disciplinska pravila ne smejo biti preštevilna in pretoga. Pri njihovem sprejemanju in preverjanju v praksi naj sodelujejo tudi učenci sami, kar je ena od konkretnih vsebin vzgoje za samoupravljanje. Sploh ima učenec pravico do zavesti; da lahko vpliva na pomembne vidike življenja in dela šole.
- Individualizacija učnih in vzgojnih postopkov ni pomembna le zaradi večje učinkovitosti, ampak tudi iz mentalnohigienskih razlogov.
- Učiteljev odnos do učencev naj ne bo brezoseben ali vzvišen, posmehljiv ali celo sarkastičen, kar zlasti adolescenti težko prenašajo. Humani, tovariški odnosi olajšajo marsikatero učenčevo stisko.
- Pomembno je gojiti tovariške in solidarne odnose med učenci samimi. V dobrem kolektivu ima učenec oporo ob svojih osebnih problemih, tekmovalna atmosfera, polna medsebojnih konfliktov, pa probleme zaostruje zlasti za učence, ki so v skupini nepriljubljeni (glej naslednje poglavje!).

– Učitelj, posebno pa razrednik, bi moral najti možnost, da se kdaj pa kdaj prijateljsko pogovori s posameznim učencem ali z manjšo skupino učencev o problemih, ki jih tarejo (pripomba enega od učencev: „Zakaj imajo učitelji govorilne ure samo za starše, za nas pa ne?“). V ta namen naj učitelj ne bi bil pretirano obremenjen z učnimi obveznostmi, seznanjen pa naj bi bil tudi z osnovami mentalne higiene in psihologije zdrave oziroma motene osebnosti. Vedel naj bi tudi, kam lahko napoti učenca s težjimi problemi. Pri tem ne gre za to, da bi preprosto ‚odrinil“ reševanje primera strokovnjaku in se sam ne bi več zmenil za učenca: pravi učiteljev nadaljnji odnos do učenca bo največkrat nenadomestljiv sestavni del pomoči.

– V stikih s starši naj učitelj ne bi obravnaval samo učnih neuspehov in disciplinskih problemov kot nekakšen „sodnik“, ampak naj bi se pogovoril po potrebi tudi o skupnem razreševanju osebnostnih problemov učenca.

Člani **šolske svetovalne službe** (šolski psiholog, pedagog, socialni delavec), ki jih je zaenkrat več na osnovnih kot na drugih šolah, med drugim svetujejo in pomagajo tudi učencem z osebnostnimi težavami. Ob težjih problemih jih napotijo v **vzgojne svetovalnice, svetovalne centre** in **mentalnohigienske dispanzerje,** ki pa jih je glede na potrebe še vedno premalo. Manjka zlasti takih, ki bi se posebej posvečali problemom adolescentov. Prav adolescent je često potreben vsaj zaupnega podpornega razgovora, če že ne temeljitejše psihološke obravnave. V najtežjih primerih, če gre na primer že za začetke duševnih bolezni, se je treba obrniti na **psihiatrično službo,** ki pa danes že skuša vse več problemov reševati tudi z individualno ali skupinsko psihoterapijo, ne le z medikamenti.

VPRAŠANJA IN NALOGE

1. Kako bi ocenili stopnjo prilagojenosti (težavnost motenosti) izredno sposobnega učenca, ki je vedno odličnjak, ki pa na vsak najmanjši neuspeh čustveno burno reagira, ki je v razredu osamljen, celo sovražen do „tekmecev“ in celoten prosti čas posveča učenju.

Kje lahko iščemo vzroke takega ravnanja? Kakšno bi bilo ustrezno ukrepanje učitelja, staršev, sošolcev?

2. Analizirajte zapise o osebnostno-moralnih značilnostih učencev v matičnih listih (ali zapise v dnevnikih)! Ali prevladujejo pozitivne ali

negativne karakteristike? Ali so ti zapisi ustrezni z mentalnohigienskega vidika?

3. Sestavite „kontrolni seznam" (8–10 postavk) za ugotavljanje stopnje samostojnosti (odgovornosti, tovarištva ali podobne lastnosti) pri učencih! Po možnosti ga tudi preizkusite.

4. Analizirajte šolsko situacijo glede na to, kako in do kolike mere zadovoljuje in upošteva posamezne čustvene potrebe učencev (za primer vzemite šolo, ki ste jo sami obiskovali ali šolo, v kateri poučujete).

Literatura

O nastanku čustvenih motenj, o „problematičnih" učencih, o njihovem obravnavanju v šoli, z raznih vidikov razpravljajo:

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970 (zadnje poglavje).

Bregant L., M. Bregant, Otrok v stiski. Knjižnica za starše 9, CZ Ljubljana, 1966.

Bergant M., Z. Humar, Strah ovira otrokov razvoj. Mala knjižnica za starše 5, CZ Ljubljana, 1966.

Galeša M., B. Gartner, R. Palir, Vzroki osipa v osnovni šoli. Obzorja, Maribor, 1972. Rezultati raziskave, usmerjene predvsem v čustvene vzroke učne neuspešnosti.

Marentič Požarnik B., Nekateri osebnostni faktorji v učnem uspehu. Sodobna pedagogika, štev. 3–4/1964.

Kvaščev R., V. Radovanović, Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacije na uspeh u školskom učenju. Psihologija, štev. 1/1977. Rezultati metodološko zahtevne in obsežne raziskave o deležu osebnostnih faktorjev v učni uspešnosti.

Rakić B., Intervju u vaspitanju. Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1967.

Lamovec T., A. Rajnik, Agresivnost. DDU Univerzum, Ljubljana 1978. Predvsem poglavji o različnih pojmovanjih agresivnosti in o agresivnosti pri otrocih.

Probleme, specifične za mladostnika, prikazujejo:

Toličič I., Adolescenti in njihovi problemi v družini. V: Uspešnost učencev v šoli. Ur. I. Toličič, DZS Ljubljana, 1970.

Mladostnik, družina, družba. Zbornik člankov. DDU Univerzum, Ljubljana, 1978.

Erikson E., Omladina, kriza, identifikacija. NIP Pobjeda, Titograd, 1976. Predvsem 3. poglavje: razvoj osebne identitete v adolescenci.

O načinih spoznavanja učencev glej:

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970.
Uvodno poglavje o metodah psihološkega raziskovanja vsebuje tudi opis sociometrične in nekaterih drugih tehnik.

Toličič I., V. Čolanović, Otroška psihologija. MK Ljubljana, 1973.
(Uvodno poglavje o metodah).

Zorman L., Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli. DZS Ljubljana, 1968, (2. del).

Toličič I., Psihološko preučevanje učencev. Ljubljana, 1957.

Marentič Požarnik B., Nekateri načini spoznavanja učencev.
Zavod za napredek šolstva, Ljubljana, 1965.

Sagadin I., Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja, I. del. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, 1977. (Zlasti 4. poglavje o ocenjevalnih lestvicah).

Skalar M., Šolska diagnoza. Posvetovanje psihologov Slovenije. Društvo psihologov Slovenije. Ljubljana, 1978. Prispevek utemeljuje bolj demokratične diagnostične in terapevtske postopke, v katere je treba vključiti tudi učence same.

VI. SOCIALNOPSIHOLOŠKI DEJAVNIKI UČENJA

Šolski pouk ne vpliva na učence le prek učnih vsebin, metod, pripomočkov, zgradbe, opremljenosti itd., temveč moramo gledati nanj tudi kot na **kompleksen splet medosebnih odnosov** med učiteljem in učenci, med učenci samimi, med učitelji, vodstvom šole, starši in drugimi ljudmi v neposrednem družbenem okolju. Tako ima na primer vsak razred samosvojo, za učenje bolj ali manj ugodno „klimo", ki oblikuje norme in pričakovanja učencev in tako vpliva na njihovo prizadevnost; pri tem je zelo pomemben tudi način učiteljevega vodenja.

Čeprav je še vse premalo raziskano, kako ti dejavniki vplivajo na pridobivanje znanj in na spreminjanje ali utrjevanje učenčevih stališč, skratka na proces šolske socializacije, ni več nobenega dvoma, da vplivajo močno (kot nekakšen „prikrit učni načrt" – angl.: hidden curriculum). Zato je potrebno, da učitelj pozna vsaj osnovne značilnosti skupinskih procesov, da je nanje pozoren in da jih skuša čimbolj načrtno usmerjati.

V tem poglavju bomo podali nekatere osnovne pojme iz socialne psihologije in jih aplicirali na dogajanje v šolskem razredu in v šoli (socialna psihologija je psihološka panoga, ki proučuje, kako vpliva na mišljenje, čustvovanje, vedenje in druge psihične procese pri človeku resnična ali zamišljena prisotnost drugih ljudi in kako se ljudje vedejo v različnih socialnih situacijah, predvsem v manjših skupinah).

1. Potek in stopnje socialnega zorenja

Celotni razvoj otroka, njegovo vraščanje v določeno družbeno okolje, lahko označimo kot socializacijo, tj. proces, v katerem po-

sameznik v aktivnem odnosu s soljudmi razvije svoje specifične oblike vedenja in doživljanja.

V družini, kjer otrok najprej po starših, nato po bratih, sestrah in drugih družinskih članih prevzema določene zglede ali modele vedenja, se odvija **primarna socializacija.** Pomembno je, da vlada med družinskimi člani in v odnosu do otroka čustvena toplina, da se otrok lahko s starši identificira, saj bo le tako lahko sprejel njihove načine ravnanja in sistem vrednot. V nasprotnem primeru lahko pride do „vrednotnega vakuuma", kar privede do osebnostnih motenj oziroma do družbeno neprilagojenega vedenja (delinkventnosti).

V družini pridobi otrok osnovo za učenje **socialnih vlog,** to je načinov ravnanja, ki jih okolica zahteva oziroma pričakuje od oseb z določenim **socialnim statusom** ali položajem. Najprej so to vloge, povezane s spolom in starostjo (moški, ženska, otrok, mladostnik . . .) ter s položajem v družini (oče, mati, sin, sestra . . .), nato vloge, povezane s poklicem (učitelj, medicinska sestra, ključavničar . . .) in še mnoge druge. Na socializacijo moramo gledati kot na interakcijo dotlej razvite otrokove individualnosti s socialnim okoljem. Pri tem ne gre le za pasivno sprejemanje že izdelanih vlog, ampak za določeno elastičnost in tudi kritičnost ter relativno avtonomnost posameznika v tem procesu. Le tako si lahko razložimo veliko raznolikost v ravnanju ljudi z isto vlogo in tudi postopne spremembe v vlogah (npr. vloga ženske v naši družbi).

V današnji družbi postajajo socialne vloge vedno bolj kompleksne se tudi, vzporedno s spremembami družbenih odnosov, vse hitreje spreminjajo. Včasih je družina prevzemala večji del človekove socializacije, danes to ni več mogoče. Družinskim vplivom se pozneje pridružijo številni vplivi tako imenovane **sekundarne socializacije** – vrstniki, šola s svojim načrtnim in nehotnim vplivanjem, soseska, ter **terciarne socializacije** – poklic, družbeno udejstvovanje, širša družba s svojimi produkti – jezikom, kulturo, nazori, vrednotami, množičnimi komunikacijskimi sredstvi (tisk, televizija) ter s celokupnimi družbeno-ekonomskimi odnosi.

Socializacijski faktorji so med seboj **tesno prepleteni,** tako da je zelo težko, skorajda nemogoče, z empiričnim raziskovanjem izločiti vpliv posameznih (npr. šole – na spremembe v vrednotah in vedenju mladih, televizije – na razgledanost in agresivne težnje) in to tem teže, čim starejši je posameznik.

Ker so posamezne **stopnje** in pojavne oblike socialnega zorenja dovolj podrobno opisane v literaturi in ker nas tu zgodnje faze razvoja zanimajo le obrobno, si bomo ogledali le njihove glavne mejnike.

V prvih življenjskih mesecih se otrok v socialnih situacijah vse bolj diferencirano odziva: najprej se nasmehne v odgovor na vsak nasmeh, nato začne razlikovati mater in druge družinske člane od tujcev in drugače reagira na jezen kot na prijazen obraz. Pridobivanje govora predstavlja pomemben korak naprej tudi v socializaciji. Šele okoli drugega ali tretjega leta začne kazati otrok večje zanimanje za vrstnike in za sodelovanje z njimi v igri.

Prijateljstva **v predšolski dobi** so običajno kratkotrajna, skupine še majhne, a pomen teh stikov (v vrtcu ali v soseščini) je velik, saj se otrok nauči uveljavljati svoje želje in se podrejati željam drugih, počakati na vrsto, deliti stvari z drugimi, dajati in jemati, prevzemati v igri določene vloge itd. Skratka, v teh stikih si pridobi „**socialno zrelost**", ki je pomembna sestavina splošne šolske zrelosti in pogoj za učno uspešnost po vstopu v šolo.

Tudi **v starosti 7–12 let** imajo stiki z vrstniki (druženje v druščine) zelo velik pomen. Nekateri to obdobje sploh imenujejo „obdobje grup", čeprav je običajnejši naziv obdobje pravega otroštva ali šolarja. Za sklepanje prijateljstev je na začetku odločilen dober učni uspeh ali preprosto dejstvo, da kdo blizu stanuje, pomembne pa so tudi razne posebne zmožnosti (da dobro riše, telovadi ipd.). Kasneje stopijo v ospredje že nekatere karakterne lastnosti, zaradi katerih lahko komu zaupaš, kot so tovarištvo, radodarnost, poštenost.

Ob prehodu **v adolescenco** (po 12. letu) se nekateri otroci vsaj začasno zapro vase, razdrejo prejšnja „otročja" prijateljstva, postanejo bolj introvertirani, saj jih zaposlujejo lastni problemi v zvezi s spolnim in duševnim dozorevanjem. Na višku adolescence so stiki z vrstniki spet pomembnejši, se pa razlikujejo po tesnosti zveze (skupine dveh ali treh „pravih" prijateljev in večje skupine – „klape" – z rahlejšimi medsebojnimi vezmi). Spletejo se tudi prijateljstva med spoloma in prve ljubezni.

Za to starost je nasploh značilna velika **kritičnost** tako do sebe kot do staršev, do avtoritet in vrstnikov, obenem pa velika **konformnost** skupinskim normam. Adolescent se brez ugovora podreja nepisanim pravilom, ki vladajo v skupini glede oblačenja, obnašanja, govorjenja . . . („adolescentna subkultura"), čeprav s tem često pride v konflikt z normami, ki so jih postavili starši ali učitelji. Ta pojav je škodljiv le, kadar gre za antisocialne, delinkventne druščine, sicer pa predstavlja normalno razvojno fazo v iskanju lastne identitete, fazo, ki je postala posebno izrazita dandanes ob pospešenem družbenem napredku, velikih spremembah v načinu življenja in vse večjem

prepadu med generacijami. Mladostnik išče v zavetju skupine oporo ob lastni negotovosti in možnosti za potrjevanje svoje osebnosti.

V dobi **odraslosti** oziroma osebne in socialne zrelosti (po približno 21. letu) sta pomembna mejnika v socialnem zorenju vstop v poklicno življenje in ustanovitev lastne družine. Število socialnih stikov, statusov in vlog se v tem obdobju najprej širi, nato ustali, zlasti pri tistih, ki v poklicnem življenju stagnirajo (ne napredujejo, se družbeno ne uveljavljajo, se ne izobražujejo ali preusmerjajo).

V obdobju **staranja in starosti** (po 65. oziroma 70. letu) pa postane človek manj prožen pri sklepanju novih prijateljstev in znanstev in ima za to tudi manj možnosti. Obseg socialnih stikov in vlog se polagoma oži – z upokojitvijo, z manjšo mobilnostjo, s smrtjo staršev, zakonskega druga, mladostnih znancev.

VPRAŠANJA

1. Vzporedno z družbenim razvojem in s cilji šole se spreminja tudi socialna vloga učitelja. Oglejte si spodaj naštete elemente učiteljeve vloge in skušajte presoditi, ali bo v prihodnosti njihov pomen naraščal, upadal ali bo ostal približno enak:

- *učitelj razlaga novo snov, informira učence*
- *učitelj kaznuje učence za disciplinske prekrške*
- *učitelj organizira samostojno učenje učencev iz raznih virov*
- *učitelj kontrolira delo in ocenjuje dosežke učencev*
- *učitelj svetuje in pomaga učencem pri osebnih problemih*
- *učitelj usmerja sodelovanje med učenci pri skupinskih projektih.*

2. Razne sestavine socialne vloge si lahko pridejo tudi v konflikt. Ilustrirajte to na primeru adolescenta (v odnosu do staršev, vrstnikov, učitelja); ali na primeru predsednika razredne skupnosti, ki se zavzema za uveljavitev zahteve učencev (v razgovoru z ravnateljem, na sestanku oddelčne skupnosti, v razredu, v zbornici . . .)

Literatura

Toličič I., V. Čolanović, Otroška psihologija. MK Ljubljana, 1973.

Poglavje o socialnem razvoju prikazuje posebnosti tega razvoja v posameznih starostnih obdobjih in tudi načine ugotavljanja socialne razvitosti; v poglavju o adolescenci pa najdemo posebnosti socialnega razvoja v tem obdobju (kakšen je odnos adolescenta do učiteljev, vrstnikov in staršev, kriteriji medsebojnega vrednotenja fantov in deklet ipd.).

Havelka N., Socijalizacija ličnosti. V: Socialna psihologija, ur. N. Rot, Rad, Beograd, 1968 ali 1972.

Pregleden prikaz socializacijskih faktorjev.

2. Razredna skupnost kot socialna skupina

Nekateri osnovni pojmi

Kdaj v socialni psihologiji govorimo o **skupini (grupi)**? Gruča ljudi, ki npr. na postaji čaka avtobus, še ni socialna skupina, čeprav namerava vsak posameznik v njej storiti isto, namreč dočakati avtobus in se z njim odpeljati. Posameznikov v taki grupi nič ne povezuje, med seboj se ne poznajo, ob istem času in na istem kraju so se znašli slučajno, njihovi nameni – čeprav enaki – tečejo nekako vzporedno, brez stikov, sporazumevanja ali prepletanja.

Toda recimo, da se pred njihovimi očmi nenadoma zgodi prometna nesreča. Tisti hip se situacija v gruči spremeni: posamezniki tečejo na pomoč, eden morda prevzame vodstvo, drugi upoštevajo njegova navodila, skratka: med posamezniki v dotlej slučajno zbrani gruči ljudi pride do delovanja in sodelovanja, do stikov in sporazumevanja. Prej anonimna gruča se je spremenila v socialno skupino reševalcev, ki jih povezuje skupni cilj (ne več samo enak namen) namreč pomagati. V skupino sodijo tudi tisti, ki ne vedo kaj storiti in stoje ob strani, čeprav bi tudi želeli sodelovati.

Socialna skupina mora torej imeti večino naslednjih lastnosti:

- da je skupnost dveh ali več ljudi s skupnimi cilji in nalogami,
- da se člani take skupnosti na poti k skupnim ciljem medsebojno sporazumevajo in sodelujejo,
- da obstaja v njej določen način vodenja, pravila za obnašanje in sprejemanje novih članov, sankcije za kršenje pravil,
- da najdemo v njej določeno delitev statusov in vlog.

Socialna skupina ima torej svojo **strukturo in dinamiko**. Skupine, ki imajo manj kot trideset članov, štejemo med majhne in so njihove značilnosti najbolj natančno proučene. Značilne skupine so npr. košarkaško moštvo, otroška druščina.

Najznačilnejši **statusi** ali mesta, ki jih posamezniki zavzemajo v skupini, so: vodja skupine (tako imenovana alfa pozicija), pomočniki vodje, svetovalci ali člani za odgovorne naloge (beta pozicija), „molče-ča večina“ – izvajalci nalog (gama pozicija). V večini skupin pa najdemo tudi po enega ali več obrobnih ali celo odklonjenih članov grupe, ki velikokrat utelešajo za skupino negativne lastnosti in so v

kritičnih situacijah tarča negodovanja. S tem se čustveno razbremenjujejo drugi člani skupine.

Vsakemu statusu pripada določena **socialna vloga** – način ravnanja, ki ga skupina pričakuje od posameznika in ki ga ta – da bi ostal priznan kot član skupine – tudi sčasoma usvoji. Na tak način manjša skupina ali tudi širša socialna skupnost vpliva na vedenje posameznika. Ravnanje v skladu z vlogo uravnava **sistem sankcij** za kršitev **skupinskih norm.** Posameznik se tembolj ukloni pritisku skupine, je tem bolj konformen, čim bolj je osebnostno negotov in čim več mu pomeni pripadnost določeni skupini. Vlogo, ki jo prevzame, pa vsakdo obarva tudi s svojimi individualnimi posebnostmi in lahko zavzame do nje bolj ali manj kritično distanco, kar smo nakazali že pri opisu socializacijskega procesa. Če določena vloga tlači osnovne potrebe posameznika, če ga npr. stalno drži v podrejenem položaju, se ji lahko sčasoma upre ali zavrže njene najbolj toge sestavine (npr. vloga žene in otrok v patriarhalni družini). Skupino označuje večja ali manjša **kohezivnost** – tesnost povezanosti med člani. Če je skupina ogrožena, se kohezivnost poveča. Poveča se tudi **občutek pripadnosti**, ki je ena nadaljnjih značilnosti skupine.

Skupine lahko klasificiramo na različne načine. Dokaj običajna je delitev na **formalne** in **neformalne** skupine. Pri formalnih skupinah je s predpisi določen tako način organiziranosti kot tudi cilj in metoda delovanja, delitev vlog (kdo je vodja itd.), pravice in dolžnosti posameznikov. Primeri za take skupine: delovna skupnost v delavnici, vojaška enota. Neformalne skupine pa se običajno oblikujejo spontano, nimajo zapisanih pravil in formalno postavljenih vodij. Nastajajo zunaj formalnih skupin – npr. otroške druščine v soseščini – ali pa tudi znotraj njih (manjša „klika“ v delovni organizaciji). V neformalnih skupinah posamezniki zadovoljujejo tiste svoje osebnostne in socialne potrebe, ki bi sicer ostale nezadovoljene, kot so: potreba po tesnejših, pristnejših medsebojnih stikih, po uveljavljanju, po varnosti, po priznanju. S tega vidika so neformalne skupine pozitivne, lahko pa s svojimi cilji in delovanjem pridejo tudi v konflikt s formalnimi skupinami (če npr. uveljavljajo težnje po moči in vplivanju mimo v skupini dogovorjenih pravil).

Skupine lahko delimo tudi na **primarne** in **sekundarne**. V prvih vladajo med člani razmeroma tesne čustvene vezi, zato primarne skupine odločilno vplivajo na oblikovanje moralnih norm in stališč svojih pripadnikov in na osnovne vzorce vedenja (prim. v prejšnjem poglavju opis primarne socializacije v družini!).

Socialni odnosi v razredu

Ali je šolski razred tudi socialna skupina v prej opisanem smislu? Na vsak način je to najprej **formalna skupina**, ki še nima vseh obeležij socialne skupine: učenci niso zbrani po svojih prijateljskih nagnjenjih, mnogi od njih se prej niso niti poznali. Razrednik in drugi učitelji so jim dodeljeni, sami ne morejo odločati o vodji (učitelju) niti spočetka ne poznajo in sprejemajo ciljev, nalog in organizacije pouka. Šele polagoma se oblikujejo kot prava skupina, kar je povezano tudi z razvojem samoupravnih odnosov, z nastajanjem razredne skupnosti, v kateri učenci aktivno sodelujejo pri uresničevanju skupnih ciljev in do katere razvijejo izrazit občutek pripadnosti.

V razredu najdemo skoraj vedno tudi eno ali več **neformalnih skupin**, sestavljenih iz prijateljev, ki jih družijo skupni interesi in aktivnosti in ki se shajajo tudi med odmori ali po pouku. Neformalne skupine zadovoljujejo razne razvojne potrebe otrok in mladostnikov (po varnosti, po tesnejših prijateljskih stikih, po uveljavljanju, po zaščiti pred morebitnimi prevelikimi zahtevami). Če imajo neformalne skupine v razredu povsem drugačne cilje kot formalna, če npr. ne marajo učitelja ali učenja, lahko pride do konflikta. Pritisku neformalne skupine se često podredijo tudi učenci, ki sami česa nikoli ne bi napravili (npr. kolektivno „špricanje“ pouka).

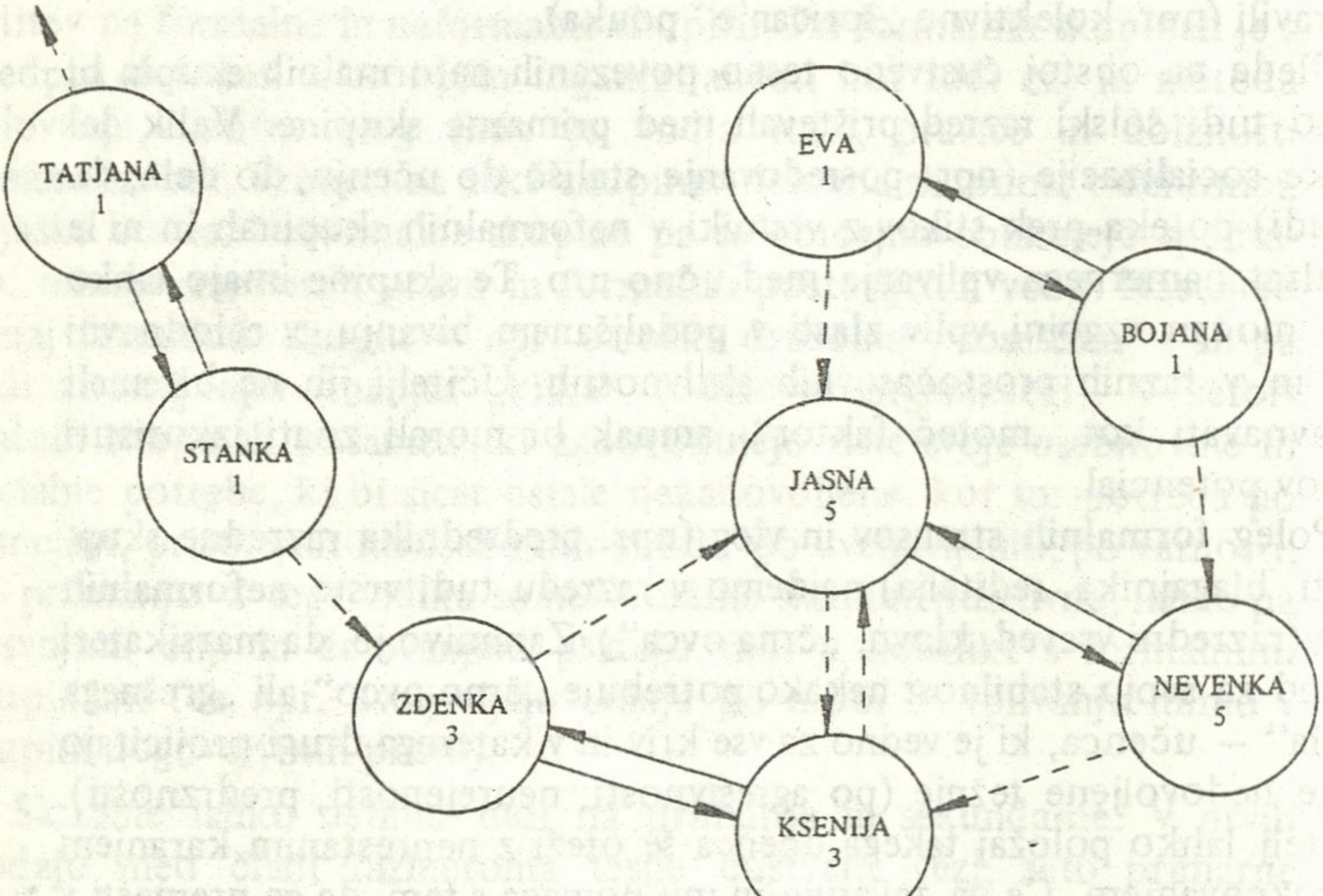
Glede na obstoj čustveno tesno povezanih neformalnih skupin bi lahko tudi šolski razred prištevali med **primarne skupine.** Velik del šolske socializacije (npr. posredovanje stališč do učenja, do dela, do soljudi) poteka prek stikov z vrstniki v neformalnih skupinah in ni le rezultat namernega vplivanja med učno uro. Te skupine imajo lahko zelo močan vzgojni vpliv zlasti v podaljšanem bivanju, v celodnevni šoli in v raznih prostočasovnih aktivnostih. Učitelji jih ne bi smeli obravnavati kot „moteč faktor“, ampak bi morali znati izkoristiti njihov potencial.

Poleg **formalnih statusov in vlog** (npr. predsednika razredne skupnosti, blagajnika, reditelja) najdemo v razredu tudi vrsto **neformalnih vlog** (razredni vseved, klovn, „črna ovca“). Zanimivo je, da marsikateri razred za svojo stabilnost nekako potrebuje „črno ovco“ ali „grešnega kozla“ – učenca, ki je vedno za vse kriv in v katerega drugi projicirajo svoje nedovoljene težnje (po agresivnosti, neurejenosti, predrznosti). Učitelj lahko položaj takega učenca še oteži z neprestanim karanjem in kaznovanjem. Če ga zavaruje in mu pomaga s tem, da ga premesti v drugo paralelko, bo na njegovo mesto skoraj zanesljivo zdrknil kak drug učenec.

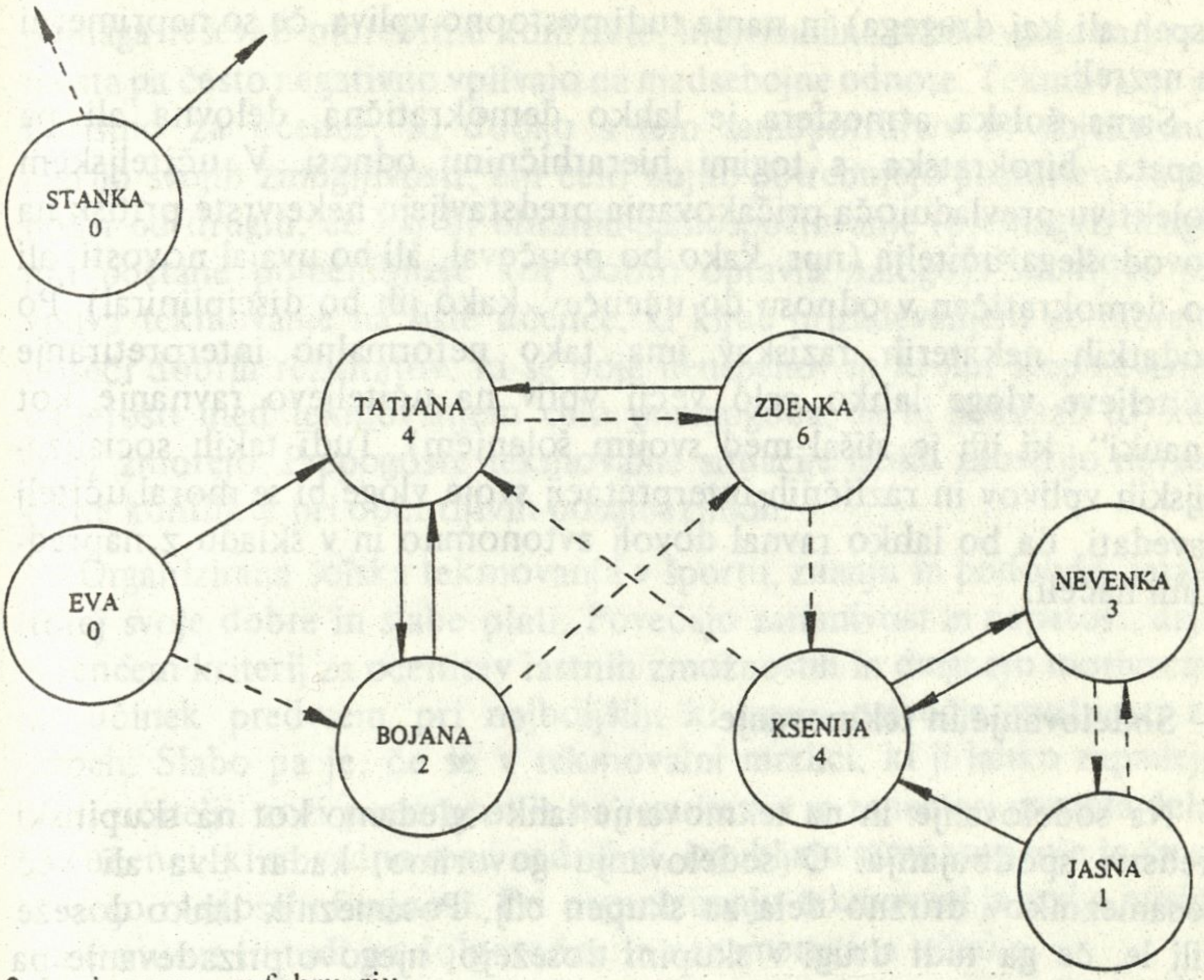
Zaradi velikega vpliva socialnih odnosov med učenci na vzgojno delovanje v razredu naj bi vsak učitelj ali vsaj razrednik te odnose, tudi neformalne, čimbolje poznal. Ni na primer nujno, da učenca, ki ga ceni učitelj in ga zato predlaga za kakšno razredno funkcijo, cenijo tudi sošolci na neformalnem nivoju, čeprav učiteljev (pozitiven ali odklonilen) odnos do posameznih učencev običajno vpliva na njihovo priljubljenost med sošolci.

Le ob dobrem poznavanju socialne strukture razreda bo učitelj lahko usmerjal najvplivnejše razredno jedro k pozitivnim ciljem, skrbel za tesnejšo povezanost (kohezivnost) razrednega kolektiva in neprisiljeno vključeval socialno izolirane v skupnost. Poleg opazovanja učitelju pri tem spoznanju pomaga **sociometrična tehnika** (glej skico!). Sociometrične rezultate mora učitelj obravnavati zaupno, pri uporabi naj bo previden in takten. Rezultatov ne sme prehitro posploševati; drugačno sliko o priljubljenosti posameznikov bo npr. dobil, če bo učence vprašal, s kom bi radi skupaj sedeli, drugačno pa, če jih vpraša, s kom želijo iti skupaj na izlet. Rezultati se tudi med letom spreminjajo. Skratka, sociogram naj bo le eno od sredstev za

Skica 4: *Dva zaporedna sociograma v 5. razredu osnovne šole*



5. razred osn. šole, 1. sociogram – v novembru



2. sociogram – v februarju

POJASNILO K SOCIOGRAMOM:

Sociograma prikazujeta (zaradi preglednosti) le 1. in 2. odgovor na vprašanje „s kom bi najraje sedel(a)? " pri dekliceh v 5. razredu (na tej stopnji se učenci velikokrat omejujejo na izbor prijateljev svojega spola).

Pod imeni je navedeno število **vseh** dobljenih pozitivnih glasov (torej z upoštevanjem vseh treh izborov). Ponovitev po treh mesecih kaže precej sprememb v strukturi skupine: Jasna kot vodja je npr. odrinjena iz jedra skupine. Zakaj? Odgovor najdemo v rezultatih sociometrične ankete (vprašalnika učencem z vrsto sodb tipa: „V našem razredu je nekdo, ki . . . rad vsakomur pomaga. Ugani, kdo je to? ....."). V tej anketi je večina součencev izjavila za Jasno, da „preveč uveljavlja svojo voljo", „da se sili naprej". Na začetku leta je s tem zbudila pozornost, pozneje so se sošolci raje oprijeli deklet, kot je Zdenka („rada pomaga", „je obzirna") ali Tatjana („ji lahko zaupaš", „je vedno dobre volje", čeprav „jo je včasih strah").

ustvarjanje ugodne – prijateljske in delovne – **razredne atmosfere.** (Kako na to atmosfero vpliva stil učiteljevega vodenja, obravnava naslednje podpoglavje). Pomembno je tudi, da učitelj spozna glavne kriterije priljubljenosti (ali je odločilen socialni izvor učencev ali učni

uspeh ali kaj drugega) in nanje tudi postopno vpliva, če so neprimerni in nezreli.

Sama **šolska atmosfera** je lahko demokratična, delovna ali pa napeta, birokratska, s togimi hierarhičnimi odnosi. V učiteljskem kolektivu prevladujoča pričakovanja predstavljajo neke vrste pritisk na novodošlega učitelja (npr. kako bo poučeval, ali bo uvajal novosti, ali bo demokratičen v odnosu do učencev, kako jih bo discipliniral). Po podatkih nekaterih raziskav ima tako neformalno interpretiranje **učiteljeve vloge** lahko celo večji vpliv na učiteljevo ravnanje kot „nauki", ki jih je slišal med svojim šolanjem). Tudi takih socializacijskih vplivov in različnih interpretacij svoje vloge bi se moral učitelj zavedati, da bo lahko ravnal dovolj avtonomno in v skladu z naprednimi načeli.

Sodelovanje in tekmovanje

Na sodelovanje in na tekmovanje lahko gledamo kot na skupinski sredstvi spodbujanja. O sodelovanju govorimo, kadar dva ali več posameznikov družno dela za skupen cilj. Posameznik lahko doseže cilj le, če ga tudi drugi v skupini dosežejo, njegovo prizadevanje pa koristi skupini. V tekmovalni situaciji cilj ni deljiv: posameznik ga lahko doseže le, če ga „nasprotniki", ki z njim tekmujejo, ne dosežejo. Seveda imamo tudi skupinska tekmovanja. V tem primeru najdemo znotraj skupin sodelovanje, med skupinami pa tekmovanje (npr. tekma košarkaških moštev, tekmovanje med razredi v znanju).

S tekmovanjem skušamo učence (športnike itd.) spodbuditi k večjim naporom in k boljšim dosežkom. Napravili so vrsto raziskav o tem, kdaj je storilnost učencev višja: ali v pogojih individualnega oziroma skupinskega tekmovanja ali sodelovanja. V eni od tipičnih raziskav so učenci v štirih, med seboj izenačenih skupinah seštevali. V 1. skupini je delal vsak učenec za svoj rezultat (na izdelek se je podpisal), v 2. skupini je delal za skupino (izdelek je označil s šifro skupine), v 3. skupini je vsak učenec sam odločil, ali bo delal zase ali za skupino; 4. skupina pa je delala brez posebnih tekmovalnih spodbud. Najboljše rezultate so v povprečju dosegli učenci 1. skupine, najslabše učenci 4. skupine, v 3. skupini pa se je tričetrt učencev odločilo, da bodo delali za svoj osebni rezultat.

Ne bi pa smeli vzeti za edini kriterij storilnosti same, ampak tudi socialno-čustvene posledice tekmovanja pri posamezniku in v skupini. Znano je, da sodelovanje krepi občutek skupinske pripadnosti in

pomaga reševati morebitne konflikte, individualna tekmovanja za prva mesta pa često negativno vplivajo na medsebojne odnose. Tekmovanje je koristno za učence, ki dobijo s tem samopotrditev in objektivno merilo svojih zmogljivosti; eni celo nujno potrebujejo potrditev, da so boljši od drugih, če naj bi ohranili samospoštovanje (premagati druge jim postane pomembneje kot dobro opraviti nalogo). Škodljivo pa vpliva tekmovanje na tiste učence, ki kljub prizadevanjem ne morejo doseči dobrih rezultatov, ki se boje neuspehov in ki jim stopnjevanje napetosti med tekmovanjem celo onemogoča, da bi pokazali to, kar sicer zmorejo. Prepogoste tekmovalne situacije lahko zaostrijo nevrotične konflikte pri občutljivih posameznikih.

Organizirana šolska tekmovanja v športu, znanju in podobno, imajo torej svoje dobre in slabe plati. Povečajo zanimivost in napetost, dajo učencem kriterij za ocenitev lastnih zmožnostih in dvignejo motivacijo in učinek predvsem pri najboljših, ki imajo največje možnosti za uspeh. Slabo pa je, če se v tekmovalni mrzlici, ki ji lahko zapadejo tudi učitelji, zoži pozornost le na rezultat in se zanemari metoda dela; če učenci, ki so vedno med zadnjimi, izgubljajo samozaupanje in če se kvarijo medosebni odnosi. Pri organiziranju tekmovanj je treba misliti na trenutne in tudi na dolgoročne in nenameravane učinke.

Z določenimi ukrepi se dajo zmanjšati negativne plati tekmovanj in ohranjati njihove prednosti (npr. več skupinskih namesto individualnih tekmovanj, izenačevanje skupin, ki tekmujejo, ne pripisovati pretiranega poudarka zmagi oziroma porazu, vnašanje sproščenosti in humorja – „vesela šola“, organiziranje manjših tekmovanj na različnih področjih, za učence z različnimi nagnjenji itd.). Tekmovanje naj ne bi bila osnovna, temveč le občasna, dodatna oblika motiviranja učencev. Relativno največjo vrednost imajo „tekmovanja“, pri katerih lahko zmaga vsakdo, ki se potrudi, da doseže zastavljeni cilj (tekmovanja za bralno značko, transverzalno in druge značke pri planiranju, trim, množična rekreacijska tekmovanja ipd.). Glede na gornjo definicijo to sicer niso več tipična tekmovanja, saj je v ospredje postavljeno tekmovanje s samim seboj. Prav to daje izredno pomembne vzgojne rezultate: posameznik se v takih „tekmovanjih“ bori z nalogo in jo skuša „premagati“ po svojih najboljših močeh; čuti, da se potrjuje v skladu s svojimi sposobnostmi; ve, da bo dosegel več, če bo več vadil, kar ga motivira; spoznava tudi svoje meje, ne da bi pri tem zavidal sposobnejšim in marljivejšim boljših rezultatov. V vsem tem je morda pojasnilo za množičnost, ki jo dosegajo „tekmovanja“ take vrste v šolah in med odraslimi.

Vloga in učinkovitost tekmovanj je odvisna tudi od celotne družbeno-kulturne atmosfere in vrednot, ki vlagajo v kaki skupnosti (ameriška družba je npr. bolj usmerjena v individualno tekmovanje in konkurenčni boj kot kitajska). Pomembna je tudi vrednostna usmerjenost, ki si jo je razvil posameznik (kaj so mu glavni kriteriji uspešnosti – glej poglavje o motivaciji!). Rezultati raziskav tudi kažejo, da tekmovalna situacija razmeroma bolj dvigne storilnost pri reševanju preprostejših rutinskih nalog, skupinsko sodelovanje pa pri reševanju kompleksnejših problemov, kjer naj bi se menjavale faze samostojnega razmišljanja in skupinskega razpravljanja.

Pri tem pa ne smemo imeti pred očmi le posebej organiziranih tekmovanj v športu ali v znanju („olimpijade znanja"), ampak tudi prevladujočo atmosfero pri pouku sploh – ali učne dosežke posameznika vseskozi primerjamo le z drugimi učenci ali tudi z njegovimi prejšnjimi dosežki (stenski diagrami učnih dosežkov) ali z določenimi objektivnimi kriteriji. Včasih celo dobre ocene enih učencev zmanjšujejo možnosti drugih – učitelj misli, da ima lahko v razredu le omejeno število odličnih ocen oziroma da se morajo v vsakem razredu posebej ocene razvrstiti „normalno", tj. v skladu z Gaussovo krivuljo (glej poglavje o vrednotenju znanja). Napetost v razredu se poveča zlasti, če je učni uspeh eden od pomembnih kriterijev za vpis na naslednjo stopnjo šolanja (prim. situacijo ob omejenem vpisu na visoke šole v ZR Nemčiji, kjer so učiteljem predpisali višino poprečnih ocen).

Nezdrava in pretirana tekmovalnost kot boj za prestiž je v življenju današnjega človeka eden glavnih vzrokov za različne vrste čustvenih motenj; to je razlog več, da je šola ne bi smela gojiti.

Na naših šolah glede na samoupravne socialistične vzgojne smotre vse preveč poudarjamo individualno tekmovanje in konkurenčnost, premalo pa sodelovanje. Učenci dobe le redkokdaj priložnost, da bi si med poukom solidarno pomagali ali da bi delali za skupinski rezultat. Kasneje, na delovnem mestu in v družbi, se bodo znašli tako v situacijah tekmovanja kot tudi sodelovanja in bi jih morala šola bolje pripraviti zlasti na slednje.

VPRAŠANJA

1. Kako vplivajo na socialni status (priljubljenost) učenca v razredu učiteljeva stališča in ravnanja (npr. pretirano hvaljenje; grajanje in zasmeh)? Kako vpliva na učenčevo priljubljenost (na raznih stop-

njah šolanja) učni uspeh? (prim. tudi Stevanovićev prikaz, Pedagoška psihologija str. 23–28)

2. Pojasnite, kako se nekateri učenci (po mehanizmu introjekcije – ponotranjenja sodb in pričakovanj okolja) sprijaznijo s statusom izobčenca, „barabe"! S kakšnim ravnanjem lahko učitelj utrjuje tak status, kako ga lahko izboljša?

3. Kaj vse lahko učitelj razbere iz rezultatov sociometričnega testa? Kako naj bi rezultate uporabil pri vzgojnem delu? Koliko zanesljivi so rezultati enkratnega apliciranja? (o izvajanju sociometričnega testa in o možnostih kvantitativne obdelave rezultatov podrobno razpravlja tudi Sagadin v delu: Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja, I. del. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, 1977, 5. poglavje)

3. Učitelj kot vodja razreda

Uspešnost in zadovoljstvo članov skupine sta v veliki meri odvisna od njenega vodje. Socialna psihologija si je v začetku prizadevala najti lastnosti, ki označujejo osebnost idealnega vodje, nato pa je svojo pozornost posvetila raje stilom oziroma načinom vodenja. Odkriti skuša različne vzorce medsebojnega vplivanja med vodjo in člani skupine (v eni skupini in situaciji so „idealne" ene lastnosti, v drugi druge) in na vodenje ne gleda več izolirano.

Tudi zgodnje raziskave o idealni učiteljevi osebnosti niso dale uporabnih rezultatov (idealne lastnosti lahko le apriorno zahtevamo oziroma želimo), zato se je pozneje proučevanje usmerilo k načinom vodenja in končno k sistematičnemu opazovanju in proučevanju razredne socialne interakcije, tj. sovplivanja učiteljevih in učenčevih reakcij med poukom.

Shematično razlikujemo v socialni psihologiji tri tipe vodenja, ki jih lahko prenesemo tudi v učno situacijo:

1. **avtoritarno ali avtokratsko vodenje** – vse niti planiranja pouka, sredstev in metod ter kontroliranja rezultatov dejavnosti so v rokah vodje, ki prevzema tudi vso odgovornost za uspeh skupine. Skoraj celotno komuniciranje se odvija le med vodjo in posameznimi člani skupine, med člani samimi pa je minimalno;

2. **demokratsko ali socialno-integrativno vodenje** – vodja ni nad skupino, ampak med člani – kot prvi med enakimi. Vse pomembne odločitve se sprejemajo po širši diskusiji in morebitnem glasovanju v

skupini. Člani skupine se med seboj dogovarjajo, predlagajo, si tudi ugovarjajo. Imajo večjo svobodo, obenem pa večjo odgovornost za dosežene rezultate kot v prejšnjem primeru;

3. **tip „proste roke" ali anarhično vodenje** grupe (laissez faire) – vezi med člani in vodjo so rahle, minimalne. Vsakdo odloča več ali manj sam, kaj in kako bo delal. Tak način je uspešen le v redkih primerih, če gre za visoko usposobljene in odgovorne posameznike (npr. v raziskovalnem laboratoriju nobelovcev) in še tam ne v vseh fazah dela.

Kako se ti trije tipi vodenja kažejo v šolskem razredu? Kaj je značilno za ravnanje učitelja in učencev, za njihovo medsebojno interakcijo v posameznih primerih?

1. V modelu čistega avtoritarnega vodenja učitelj o vsem v razredu odloča sam, sam planira in organizira delo ter sam kontrolira učni proces: kaj se bo delalo, kdaj, kako, kakšni bodo kriteriji ocenjevanja itd. Seveda učitelj tudi v tem primeru ne odloča sam o splošnih učnih smotrih, o predmetniku in okvirnem učnem načrtu, pač pa o konkretizaciji splošnih načel in smernic in o njihovem prilagajanju danim razmeram.

Tak učitelj v razredu govori daleč več kot vsi učenci skupaj in ima pri vsem glavno besedo. Ni pa nujno, da je v vsakem primeru osoren in hladen – tudi avtoritaren učitelj je lahko topel in prisluhne problemom in predlogom učencev ter jim obrazloži svoje ukrepe (racionalna avtoriteta). Avtoritarni učitelj bi moral nositi tudi celotno odgovornost za dosežene (ne)uspehe, kar pa se v šolski situaciji le redkokdaj dogaja. Odgovornost za neuspeh se v tem modelu največkrat zvrne na slabe učence same.

2. Demokratsko ali socialno-integrativno vodenje v razredu pomeni, da učenci pod učiteljevim vodstvom in usmerjanjem skupno planirajo določene učne ali prostočasne dejavnosti (npr. zbiranje gradiva o kaki učni temi, delitev dela med skupinami, priprava na ekskurzije, delo v krožkih in šolskih društvih). Učenci se dogovarjajo in skupno sprejmejo pravila za obnašanje ter kontrolirajo izvajanje. Sodelujejo pri ocenjevanju, iščejo in odpravljajo vzroke za slabe uspehe. Pomembno je, da sami predlagajo, sprašujejo o nejasnostih, razpravljajo in po potrebi tudi glasujejo ter prevzemajo svoj delež odgovornosti za izvajanje sprejetih odločitev. Postopno jih je treba uvajati v načine uspešnega diskutiranja in jih osveščati, v čem delajo napake (preveč razpravljanja o nebistvenem ipd.).

Učitelj mora dati učencem tisto stopnjo lastne odgovornosti, ki so jo vsakokrat glede na doseženo zrelost in znanje zmožni prevzeti,

obenem pa mora usmerjati skupinsko planiranje in odločanje tako, da bo v skladu s splošnimi vzgojnimi smotri in da se ne bo sprevrglo v anarhičen sistem, v katerem bi zagospodarili agresivnejši učenci na račun ostalih. Demokratično vodenje ne izključuje delovne sistematičnosti.

Varovati pa bi se morali tudi nasprotne napake – navidezne demokratičnosti, praznega razpravljanja o stvareh, ki so tako že odločene, ali omejevanja na ozek krog sodelujočih učencev – „stalnih funkcionarjev".

Demokratično vzdušje naj ne bo omejeno na prostočasne dejavnosti ali delovanje v pionirski ali mladinski organizaciji. V okviru razrednega in šolskega samoupravljanja (oddelčne konference ipd.) pa tudi med poukom samim naj se učenci postopno uvajajo v soodločanje o vseh bistvenih zadevah, ki se tičejo šolskega dela. To pa bo uspelo le v primeru, če odnosi v razredu ali v zbornici sicer ne bodo izrazito hierarhični in avtokratski.

3. Anarhično vodenje v šolski situaciji praktično ne pride v poštev. Značilno je bilo za nekatere skrajne smeri individualistične anglosaške šole, ki je menila, da učenci največ pridobijo, če vsakdo dela to, kar se mu v danem trenutku zahoče (razne variante pedocentrizma).

Eksperimenti niso pokazali bistvenih razlik med avtokratskim in demokratskim načinom vodenja v neposredni učinkovitosti (merjeni npr. s količino osvojenega znanja), pač pa ima demokratsko vodenje druge prednosti. V klasičnem eksperimentu, ki ga je napravil Lewin s sodelavci, so v skupinah avtoritarno vodenih otrok, če so imeli vodjo radi, na začetku celo več napravili kot v demokratično vodenih skupinah; pač pa sta napor in učinkovitost mnogo bolj padla v tej kot v demokratično vodeni skupini, čim se je vodja za krajši čas odstranil.

Ni treba posebej poudarjati, da je pomen demokratičnega ozračja posebno velik pri izobraževanju odraslih. Če so bili ti že vrsto let enakopravno vključeni v delovne odnose, jim je že tako težko ponovno sprejeti vlogo učenca, še zlasti pa interpretirano na tradicionalen način. Upoštevati moramo njihove izkušnje, pobude in predloge in jim dati za oblikovanje tega tudi čas in priložnost.

Najvažnejše pozitivne strani demokratičnega načrtovanja in odločanja lahko povzamemo takole:

- učenci se bolj zavzamejo za cilje, o katerih se dogovorijo skupaj z učiteljem, in so bolj motivirani za njihovo izvajanje;
- bolje sodelujejo, v skupini so boljši medsebojni odnosi, večja kohezivnost (v avtoritarno vodeni skupini so vezi med posa-

meznimi člani šibke, vsakdo želi predvsem ustreči vodji, prihaja celo do rivalstva);

– skupinsko razpravljanje in odločanje vpliva na spreminjanje stališč do določenih vprašanj (doseganje vzgojnih ciljev in ne le izobrazbenih);

– učenci se lahko naučijo procesa skupinskega odločanja in sprejemanja odgovornosti (to je pomembna sestavina vzgoje za samoupravljanje) le, če so sami v njem udeleženi.

Možne negativne strani, zlasti če pride do pretiravanja ali če učenci niso na tak način dovolj pripravljeni:

– skupinsko planiranje vzame veliko časa, ki bi ga v nujnih primerih lahko porabili že za samo akcijo;

– plahi, osebnostno negotovi, npr. anksiozni člani skupine se ne počutijo dovolj varne, če cilji in postopki niso jasno vnaprej določeni. Pri takih učencih lahko pride do občutka tesnobe in nezadovoljstva, če zaide skupina na stranpot ali v slepo ulico.

Seveda obstajajo med čistimi oblikami vodenja tudi razne prehodne oblike in kombinacije. Tudi sama učiteljeva osebnost in za posameznega učitelja tipični načini ravnanja značilno obarvajo način vodenja, kot smo omenili že pri avtoritarnem vodenju (topel – hladen odnos do učencev). Dalje odzivnost same skupine (npr. odpor do avtoritarnih oblik) vpliva na nadaljnji potek interakcije med njo in vodjo.

Vodje skupin je moči razlikovati tudi po tem, ali so predvsem „specialisti za naloge“, ki jih mora skupina opraviti, ali pa „specialisti za dobre medsebojne odnose“. Tudi to lahko apliciramo na šolsko situacijo: če šola poudarja le izobrazbene naloge, pridobivanje znanj, je učitelj lahko le „specialist za naloge“; če pa so pomembni tudi vzgojni cilji – in v naši šoli brez dvoma so – mora učitelj predstavljati ravnotežje obeh usmerjenosti. Ne teži le za čim boljšim znanjem skupine, ampak upošteva tudi interese, potrebe, vrednostne usmerjenosti in medsebojne odnose učencev, se nanje odziva jih sooblikuje.

Prevelika shematičnost opisanih treh načinov vodenja lahko vodi do nesporazumov; tudi izrazi niso najbolj posrečeno izbrani (odklanjanje avtoritarnega vodenja nekateri povezujejo z odklanjanjem vsake avtoritete v vzgojnem procesu, tudi take, ki temelji na večjem znanju in izkušnjah učitelja). Zato se danes na tem področju vse bolj uveljavlja proučevanje konkretnih dimenzij sovplivanja (interakcije) učitelj – učenci. Do teh dimenzij pridemo na osnovi neposrednega sistematičnega opazovanja dogajanja v razredu – zbiranja, analize in

klasifikacije cele vrste konkretnih situacij, pripomb, vprašanj in ukrepov, ki jih ovrednotimo z vidika učinkov na učence.

Vrsta tujih raziskav je doslej na primer potrdila naslednje glavne dimenzije učiteljevega vedenja v razredu:

– prijazno, toplo (v nasprotju s hladnim, distanciranim, nepri-jaznim),
– sistematično, načrtno (v nasprotju z nenačrtnim, kaotičnim),
– ustvarjalno, polno domislic (v nasprotju s suhim, rutinskim).

Te dimenzije so med seboj razmeroma neodvisne in se lahko poljubno kombinirajo (tako je npr. topel učitelj lahko sistematičen ali pa tudi ne).

Za prvo dimenzijo, ki ima svoj pozitivni in negativni pol, je značilen topel čustven odnos učitelja do učencev, prijaznost, spoštovanje osebnosti vsakega učenca, razumevanje ter **socialna reverzibilnost** v ravnanju. Merilo za socialno reverzibilnost je, ali lahko dano ravnanje, vprašanje, opazko ipd., ki jo učitelj usmeri k učencu, tudi obrnemo. To pomeni, ali sme učenec napraviti ali reči isto učitelju, ne da bi s tem kršil splošno sprejete norme vedenja. („Ali nam lahko za to trditev navedeš kakšen konkreten dokaz?“ je reverzibilno vprašanje. „Ali ne znaš misliti s svojo glavo, ti butec!“ pa seveda ni).

Ob vsem tem se moramo vprašati, zakaj se medsebojni odnosi na naših šolah ne spreminjajo hitreje, zakaj se mnogi učitelji še držijo tradicionalne, avtoritarno obarvane vloge kljub jasno začrtanim ciljem inteżnjam naše samoupravne vzgoje. To vprašanje pri nas ni posebej raziskano, zato navajamo le nekaj možnih (hipotetičnih) vzrokov:

– Opredelitve, kakšen naj bo učitelj v svojem odnosu do učencev, so kljub vsemu še precej splošne. Ni v vsakem primeru dovolj natančno, konkretno opredeljeno, kateri načini ravnanja so z učiteljeve strani sprejemljivi in celo zaželeni in kateri ne več. Ni na primer popolnega soglasja v razmejitvi med demokratičnim in anarhičnim načinom vodenja v tem, koliko svobode v ravnanju in odločanju je mogoče učencem dopustiti. Natančnejša analiza v luči dimenzij, kakršne smo pravkar navedli, bi nam bila v veliko pomoč, seveda pa bi morala biti napravljena z vidika smotrov samoupravno usmerjene šole.
– Šolska atmosfera ni povsod enako naklonjena novim odnosom med učiteljem in učenci. Če učitelj-novinec v prizadevanju, da bi z učenci vzpostavil bolj enakopravne in humane odnose,

naleti na nasprotovanje pri kolegih ali celo pri ravnatelju, bo verjetno kmalu odnehal, če ni trdno prepričan o pravilnosti svojih stališč. Često taki poskusi „propadejo“ celo med učenci. Če svobodnejših odnosov niso vajeni, bodo v urah takega učitelja videli „ventil“ za sproščanje sicer zatrtih teženj, sledil bo padec uspehov in discipline. Čeprav je to velikokrat le prehodno obdobje, lahko začetni neuspehi marsikomu vzamejo pogum. Pomembno je, ali so na šoli vzpostavljeni zares pristni demokratični odnosi ali pa je npr. ravnatelj ali svetovalec v odnosu do učiteljev izrazito avtoritaren.

– Usposabljanje učiteljev še ni dovolj usmerjeno k navajanju na nove odnose. Na tem področju ne zadostujejo le splošna besedna navodila in spodbude, ampak je treba doseči, da se (bodoči) učitelji tudi čustveno zanje ogrejejo, da spremenijo neustrezna stališča, hkrati pa potrebujejo sistematično vajo in vodene izkušnje v pridobivanju novih spretnosti (v demokratičnem vodenju diskusij in skupinskega dela, v spodbujanju samostojnega iskanja, v razreševanju konfliktov ipd.). Potrebni so novi načini in metode usposabljanja, ki dajejo tovrstne izkušnje „iz prve roke“, tečaji skupinske dinamike, igranje vlog, poskusi v razredu ali v manjših skupinah (mikropouk) in diskusija po njih ipd.

– Za nove načine dela še niso povsod ustvarjeni objektivni pogoji. Prenatrpanost učnih načrtov, pomanjkanje osnovnih učbenikov, drugih virov in učne tehnike zavaja učitelje v hitenje, jih utrjuje v vlogi posredovalca informacij in krči možnosti za skupinske projekte, diskusije in podobno.

– Pri marsikaterem učitelju delujejo tudi njegove osebnostne zavore, ki mu otežujejo ali onemogočajo večjo sproščenost in neposrednost v odnosu do učencev. Seveda je taka osebna usmerjenost rezultat prejšnje (družinske in družbene) socializacije, ki je poudarjala veliko distanco med „nadrejenimi“ in „podrejenimi“, pasivno pokorščino, ponižnost in podobno, tako v družini (zlasti v odnosu do očeta) kot na delovnem mestu. Kljub deklariranim ciljem so možni sledovi takšne socializacije še danes prisotni in jih je dokaj težko odpraviti le s prigovarjanjem ali z dekreti.

Večja demokratičnost in sproščenost v medosebnih stikih, ki je nujno povezana tudi z osebnostno osveščenostjo in samozavestjo, naj

učitelju ne bi pomagala k boljšim in pristnejšim odnosom samo z učenci, ampak tudi z njihovimi starši (ne: „Šele, ko boste znali toliko matematike, kot jaz, se bova lahko pogovarjala.“) in s kolegi na delovnem mestu. Rezultat pa bi bil za marsikoga tudi večje zadovoljstvo s samim seboj in s svojo poklicno vlogo.

VPRAŠANJA

1. Kako učenci ocenjujejo svoje učitelje? Kaj jim je na njih všeč, kaj jih moti? Ali se v tem razlikujejo osnovnošolci in srednješolci? (prim. rezultate raziskave, prikazane v delu Toličič-Čolanović, Otroška psihologija, str. 253–254!).

2. Ali so ene učne oblike in metode primernejše za uveljavljanje bolj demokratičnega vodenja in vzdušja v razredu ter aktivnejše vloge učencev kot druge (prim. frontalno, skupinsko in individualno delo; metoda razlage, demonstracije, razgovora, dela s knjigo . . .)? Ali je uvajanje raznih oblik in metod že samo po sebi zagotovilo za bolj demokratične odnose?

3. Na katerih področjih se demokratično sodelovanje učencev po vaši presoji razmeroma hitreje in kje počasneje uveljavlja? Zakaj? (pri pouku – načrtovanje, izvajanje, ocenjevanje rezultatov; pri prostočasnih dejavnostih – krožki, šolska društva itd.; v razredni in šolski samoupravi – oddelčne konference, razredne in šolske skupnosti, v delovanju mladinske organizacije).

Literatura

Rot N., ur., Socijalna psihologija. Rad, Beograd, 1968 (1972)

Poglavja Grupa in grupna dinamika, Pojedinac u grupi, Rukovođenje grupom razčlenjajo osnovne pojave skupinske strukture in dinamike na način, ki spodbuja tudi k razmišljanju o delovanju skupinskih procesov v razredu in šoli.

Marion D., Skupinska učna oblika. Vzgoja in izobraževanje 1975, priloga 1.

Prikaz osnov skupinske dinamike predvsem z vidika organiziranja skupinskega dela med učenci.

Brocher T., Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih. DZS Ljubljana, 1972. Procesi skupinske dinamike so tu aplicirani na izobraževanje odraslih. Iz dela je razvidna avtorjeva psihoanalitična usmerjenost.

Smiljanić-Čolanović V., Sociometrija i ispitivanje socialne percepcije. Zavod za udžbenike in nastavna sredstva SR Srbije, Beograd, 1973.

Prikaz raziskave o kriterijih medsebojne priljubljenosti v razredu, izvedene s pomočjo sociometrične tehnike.

Stevanović B., Pedagoška psihologija. DZS Ljubljana, 1970.
Krajši prikaz sociometrične metode in njene uporabe v razredu; prikaz raziskav o relativnem učinku sodelovanja in tekmovanja.

4. Socialno-ekonomski faktorji učenja

Socialnoekonomski izvor učenca tudi pri nas – že od prvih razredov osnovne šole dalje – močno vpliva na učne uspehe in tudi na količino šolanja, ki je je kdo deležen. Čeprav se osip v osnovnih šolah v absolutnih številkah iz leta v leto manjša, še vedno zajema sorazmerno največ otrok iz kmečkih in delavskih družin. Otroci iz teh družin se v mnogo manjšem številu tudi šolajo po osnovni šoli. Tako nadaljuje (po podatkih iz leta 1974) šolanje po osnovni šoli le dobra petina kmečkih otrok in ena tretjina otrok nekvalificiranih in polkvalificiranih delavcev; starši z najmanj srednjo šolo skoraj vsi šolajo svoje otroke na srednjih šolah. Velike razlike pa so seveda tudi v tipu srednje šole, za katerega se odločajo. Otroke iz nižjih socialnih plasti najdemo predvsem v poklicnih in delno v tehniških srednjih šolah, otroke iz višjih socialnih plasti pa razen v tehniških šolah predvsem na gimnazijah, kar ima za posledico, da se socialna diferenciacija nadaljuje tudi ob vpisu na višje in visoke šole (skoraj vsi gimnazijci in le dve petini absolventov tehniških šol se dalje šola).

S preobrazbo srednješolskega in visokošolskega sistema v enoten sistem usmerjenega izobraževanja nameravamo med drugim odpraviti odvečne ovire v šolanju delavskih in kmečkih otrok. Velik pomen ima tudi širjenje izobraževanja odraslih ter šolanja ob delu in iz dela. Seveda pa reorganizacija šolskega sistema sama po sebi še ne more vzpostaviti družbene enakosti in odpraviti mehanizmov socialne selekcije (kot lahko vidimo ob primeru že 20 let enotne osnovne šole), lahko jih le omili.

Na tem mestu ne moremo podrobneje razčlenjati vseh faktorjev, ki vplivajo na tesno zvezo med socialnoekonomskim stanjem učenčeve družine in učno uspešnostjo (s tem področjem se med drugim podrobno ukvarja pedagoška sociologija). Opozoriti hočemo le na tesno povezanost med socialnoekonomskimi in psihološkimi faktorji.

Vpliv socialnoekonomskih razmer na učenčevo uspešnost je mnogovrsten in zapleten. Na eni strani je lahko neposreden (neprimerna geografska razporejenost šol – predaleč do šole; pomanjkanje materialnih sredstev za šolske potrebščine in za vzdrževanje otroka med šolanjem sploh; slabša opremljenost šol in pomanjkanje kvalificiranih

učiteljev v odročnih krajih; slabe stanovanjske razmere; nezmožnost staršev, da bi pomagali otroku pri učenju; obremenjevanje otrok z domačim delom itd.). O **posrednem** vplivu pa govorimo, kadar se v materialno in kulturno prikrajšanem okolju v učencu ne razvijejo v zadostni meri psihične značilnosti, ki bi mu pozneje omogočile boljši napredek v šoli. Tu gre na primer za nivo splošnih in posebnih sposobnosti, za spretnost v jezikovnem izražanju in razumevanju, za učinkovite učne navade, za nivo storilnostne motivacije in aspiracij v zvezi s šolo in prihodnjim poklicem, za primerno samozavest, za široko razvejane interese in podobno. Velikega pomena je dejstvo, kako otrokovi starši in ljudje v širšem okolju vrednotijo izobraževanje, v čem vidijo njegov pomen. O prepletanju psiholoških in družbenih dejavnikov pri oblikovanju pomembne spremenljivke – vrednotenja izobraževanja pri posamezniku, razpravlja na osnovi teoretske analize in empiričnih podatkov, dobljenih v različno razvitih okoljih, študija A. Krajnčeve (1977). Pomembna ugotovitev je, da vrednotenje izobraževanja ne raste linearno z družbenim in gospodarskim napredkom in da samo po sebi še ne zagotavlja vključevanja v izobraževanje, ampak predstavlja pomemben psihološki potencial.

Posredni in neposredni vplivi so med seboj v interakciji: če so vsi pretežno negativni, je možnost, da bo otrok uspešno nadaljeval in zaključil šolanje, sorazmerno majhna. Če pa učencu kljub neugodnim razmeram v okolju uspe razviti dovolj visoke sposobnosti in aspiracije, se njegove možnosti za uspešno šolanje precej povečajo, posebno če mu priskoči na pomoč tudi družba s štipendiranjem, internatom in podobnim.

Že v poglavju o sposobnostih smo omenili, da na razvoj otrokovih sposobnosti ne vpliva poklic ali izobrazba staršev samo neposredno, ampak da so bistvenega pomena kulturni nivo in kvaliteta medsebojnih odnosov v družini (toplina, spodbujanje, ukvarjanje z otrokom ter njeno vrednotenje izobrazbe). V tem najdemo med različnimi socialnoekonomskimi sloji precej prekrivanja, zato veljajo ugotovljene razlike za povprečja, medtem ko je vrsta otrok nekvalificiranih delavcev bolj sposobna od nekaterih otrok izobražencev, dosega boljše učne uspehe itd.

Toličič in Zorman (1977) sta v svojo obsežno raziskavo zajela skrbno izbran vzorec učencev 4. in 8. razreda iz različnega socialnoekonomskega okolja (mesto – podeželje; otroci strokovnih, kvalificiranih in nekvalificiranih delavcev) in ugotovila, da socialna in kulturna razvitost okolja močno vpliva na šolsko uspešnost in nekatere druge lastnosti učencev. Pri tem se niso pokazale posebno velike razlike med učenci iz različno velikih mest niti ne med otroki iz kmečkih

in polkmečkih družin; zelo velike pa so bile razlike med mestnimi in podeželskimi otroki (čeprav sta podeželske otroke primerjala le z otroki iz družin kvalificiranih in nekvalificiranih delavcev v mestih). Največje so bile razlike v rezultatih testov sposobnosti in znanja (posebno je izstopila razlika v bralni uspešnosti) ter v izobrazbenih in poklicnih aspiracijah. Velike razlike v naštetih značilnostih sta ugotovila tudi med otroki iz družin strokovnih delavcev na eni ter kvalificiranih in zlasti nekvalificiranih delavcev na drugi strani.

Večina omenjenih razlik je ostala tudi potem, ko sta avtorja primerjala le skupine otrok, izenačenih po inteligentnosti. Otroci strokovnih delavcev so tudi v tem primeru dosegali boljše rezultate na testih znanja in izražali pomembno višje aspiracije po nadaljevanju šolanja in po zahtevnejših in „uglednejših" poklicih. Socialnoekonomski položaj družine torej bistveno – in razmeroma neodvisno od sposobnosti – določa, ali se bo otrok šolal dalje ali ne.

Primerjava rezultatov med 4. in 8. razredom kaže, da se – kljub formalni enotnosti šole – ugotovljene razlike med socialnoekonomskimi skupinami učencev s šolanjem ne manjšajo, da se nekatere razlike celo povečajo, zlasti pri poklicnih aspiracijah.

Enotna šola sama ne more povsem izravnati primanjkljajev družinskega in širšega družbenega okolja, pri čemer pa šole v podeželskem okolju še vedno niso enako dobro opremljene in oskrbljene s kadri kot šole v mestih. Tudi pri reformi usmerjenega izobraževanja bi morali misliti na to, da demokratizacija šolskega sistema sama po sebi še ne zadostuje, čeprav je nujna, ampak da jo morajo spremljati globoke spremembe v načinih in metodah dela, v medsebojnih odnosih na šoli, med učenci samimi, med učitelji in učenci itd.

V prihodnje bi si morali priti tudi bolj na jasno, koliko lahko ugotovljene psihične posebnosti delavskih in kmečkih otrok v celoti označimo za razvojne primanjkljaje, tj. deficite, ki jih skušamo odpraviti, koliko pa gre za drugačne, samosvoje razvojne značilnosti, ki jih šola, po tradiciji ustanova vladajočega oziroma srednjega razreda, še danes ne zna ali ne more dovolj upoštevati. Vzemimo samo poudarjanje verbalnih in zanemarjanje drugih, na primer mehanskih sposobnosti, hvalo podredljivemu „lepemu vedenju" ali pa obremenjevanje učencev s težkimi domačimi nalogami, pri katerih je že kar nekako „vračunana" pomoč izobraženih staršev ali celo najetih inštruktorjev. Tudi preveliko naslanjanje na znanje, pridobljeno v prejšnjem šolanju, otežuje napredovanje enemu delu mladine (če na primer učitelj na začetku srednje šole tudi pri podeželskih učencih predpostavlja enak nivo znanja kot pri mestnih).

Zanimiva in obenem zaskrbljujoča je ugotovitev raziskave Toličiča in Zormana, da so objektivno, s testi ugotovljene razlike v znanju med otroki strokovnih delavcev in otroki kvalificiranih ter nekvalificiranih delavcev nekoliko manjše kot razlike, izražene z ocenami. To nam daje

misliti, da učitelji, verjetno zaradi nižjih pričakovanj, nekoliko strože ocenjujejo učence, ki izhajajo iz težavnejših socialnoekonomskih razmer. Morda jih nekateri učitelji, ne da bi se tega zavedali, tudi v drugih pogledih ne obravnavajo povsem enakopravno. To je seveda zaenkrat le hipoteza (v omenjeni raziskavi so našli med otroki iz družin nekvalificiranih delavcev razmeroma več plašnosti, ki izvira tudi iz šolske neuspešnosti in neugodnih izkušenj v šoli).

Premalo še vemo o tem, kako učiteljev lastni socialni izvor, njegova stališča in morda celo predsodki vplivajo na pričakovanja in odnos do učencev iz različnih socialnoekonomskih slojev. Učitelj naj bi skušal, tudi s pomočjo psiholoških znanj, ta svoj odnos (ki se kaže v raznih drobnih značilnostih vsakodnevnega odnosa do učencev – kako koga pohvali, pograja, spodbudi k odgovoru . ..) analizirati in po potrebi korigirati. Ob tem, ko učitelj zbira podatke o socialnih razmerah, v katerih živijo njegovi učenci, naj bi si tudi – po možnosti v sodelovanju s šolsko svetovalno službo) – napravil načrt, kako med poukom, in sicer najbolj ustrezno, pomagati tistim, ki so pomoči najbolj potrebni. Čeprav šola sama s še takšnim prizadevanjem ne more v celoti izravnati razlik, ki so socialno pogojene, jih lahko vsaj omili, nikakor pa jih ne bi smela še poglabljati.

Medtem ko je mogoče v razmeroma kratkem času vsaj omiliti negativni vpliv neposrednih socialnoekonomskih zaprek na učno uspešnost in napredovanje (uvajanje male šole, celodnevne šole, demokratizacija šolskega sistema, širjenje štipendij, internatov, uveljavljanje brezplačnega šolanja, modernizacija šol zlasti v slabše razvitih okoljih), pa terja izravnavanje nastalih psihičnih primanjkljajev in njihovih posledic dolgotrajno delo in napore. Ne gre le za osveščanje in globlje spremembe družine in šole, ampak za nadaljnjo preobrazbo socialnoekonomskih razmer, odnosov, vrednot in stališč v družbi nasploh.

Literatura

Toličič I., L. Zorman, Okolje in uspešnost učencev. Vpliv socialnoekonomskih in demogeografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok. DZS Ljubljana, 1977.

Bergant M. in sodel., Okolje in razvoj slovenskih otrok. DZS Ljubljana 1962.

Krajnc A., Izobraževanje – naša družbena vrednota. DE Ljubljana, 1977.

Z vidika prepletanja socialnoekonomskih razmer in psihičnih dejavnikov, ki pogojujejo učno (ne)uspešnost, je zanimiva predvsem poglobljena analiza psihosocialnih faktorjev vrednotenja izobraževanja in kako to vrednotenje vpliva na vključevanje v izobraževanje (II. del).

O vplivu socialnoekonomskih dejavnikov na vključevanje v visokošolski študij in uspevanje v njem govorijo razne raziskave Centra za razvoj univerze v Ljubljani, med drugim I. Pavlin, Poti do visokošolskih študijev in družbena narava sposobnosti. Ljubljana, 1977.

Šetinc M., Socialne razlike – razlike v izobrazbi in možnostih za izobraževanje. 5. pogl. v delu Obvladovanje socialnih razlik na področju vzgoje in izobraževanja. Razisk. center za samoupravljanje SR ZSS, Javno mnenje št. 63, Ljubljana, 1978.

VII. PSIHOLOŠKE OSNOVE MORALNEGA VZGAJANJA

Ogledali smo si že nekatere značilnosti čustvenega in socialnega učenja (usvajanje primernih načinov reagiranja v frustracijskih situacijah in medosebnih stikih), tu pa se bomo še posebej posvetili posebnostim in dejavnikom oblikovanja človekovih stališč, vrednot, prepričanj, značaja, življenjskega in svetovnega nazora, torej tega, kar spada med vzgojne smotre šolanja v ožjem smislu.

Izobraževalnega in vzgojnega področja sicer ne smemo umetno ločevati, saj naj bi celotno izobraževanje slonelo na načelu vzgojnosti. Prav pa je, da vzgojno področje obravnavamo še posebej, saj so zlasti na srednjih šolah ta vprašanja često potisnjena ob rob in je vsa pozornost usmerjena na posredovanje znanj in spretnosti, z delno izjemo pri estetskovzgojnih predmetnih področjih (umetnostna vzgoja).

Sámo znanje še ni dovolj za moralno ravnanje, saj so tudi raziskave potrdile, da imajo na primer mladostniki, ki so zašli na kriva pota, celo več informacij o raznih zakonih, o tem, kaj je prav in kaj ne, kot drugi, neproblematični mladostniki. Šola, ki želi vzgojiti posameznika v duhu vrednot socialističnega humanizma in samoupravnega socializma, si mora sistematično prizadevati v tej smeri, ne pa prepustiti moralnega oblikovanja mladih ljudi le slučajnim, često nasprotujočim si vplivom.

To je področje, s katerim se ukvarjajo razne znanstvene panoge. **Etika**, panoga filozofije, kot znanost o morali, razlaga med drugim nastanek moralnih norm (**morala** pa je oblika človekove družbene zavesti in družbene prakse, katero na osnovi hierarhije vrednot, ki vlada v dani družbi, ocenjujemo kot dobro ali slabo). Normativna etika razpravlja o tem, katere vrednote naj konkretno veljajo v dani družbeni skupnosti. **Metodika moralne vzgoje** je panoga pedagogike, ki se ukvarja s smotri in ideali moralnega vzgajanja (kakšnega človeka

pravzaprav hočemo vzgojiti), z vsebino, sredstvi in metodami tega vzgajanja (kakšna je vloga prepričevanja, osebnega zgleda, prepričevanja, kazni itd.).

Tu se bomo osredotočili predvsem na psihološke vidike moralnega vzgajanja: kako, pod vplivom katerih silnic se pri človeku oblikujejo stališča, vrednote in značaj, po kakšnih razvojnih stopnjah poteka ta proces pri otroku in mladostniku, kako lahko ugotavljamo stopnjo moralne razvitosti in tudi, katere psihološke vidike moramo upoštevati pri moralnem oblikovanju, ko posredujemo pozitivna stališča in vrednote in ko utrjujemo značaj mladih ljudi proti delovanju protislovnih in tudi negativnih, moralno razdiralnih vplivov iz okolja.

Pri presojanju moralnosti raznih oblik ravnanja ne smemo ostati le pri zunanjem videzu. Enako ravnanje lahko izvira iz različnih nagibov (učenec lahko da denarni prispevek za razredno akcijo iz lastnih prihrankov zato, ker je pač to obvezno ali ker ima veliko denarja in mu to nič ne pomeni ali da celo več kot drugi, ker vidi v tem sredstvo, da bi se izkazal pred učiteljem in vrstniki – ali pa v resnici podpira zamisel, na primer ureditev rojstne domačije književnika, katerega dela ima rad). V poglavju o motivaciji smo že ugotovili, da izvira večina človekovega ravnanja iz potreb, ciljev, pričakovanj. Če delaš za dobrobit drugih, to pomeni, da s tem bolj zadovoljiš svoje potrebe in cilje kot s sebičnostjo.

Ali pa ljudje sploh imamo oziroma lahko razvijemo take altruistične potrebe? Ali nismo „po naravi“ sebični, slabi in ravnamo moralno le, če se nam splača ali če se bojimo negativnih posledic, kazni? Ali nam psihologija lahko kaj pove o tej „človekovi naravi“?

Omenili smo že razlikovanje med motivi pomanjkanja in motivi rasti po Maslowu ter njegovo tezo, da človek teži k rasti in razvoju, da se v njem sproščajo višje težnje, če so le nižje v glavnem zadovoljene. Tudi humanistični psiholog E. Fromm meni, da so glavne začilnosti produktivnega, zrelega značaja – težnja po ustvarjalni aktivnosti, po produktivni ljubezni in povezanosti s soljudmi.

Te ideje so v skladu z Marxovim pojmovanjem človeka kot dinamičnega bitja, ki ima potrebo po sodelovanju in pristnih stikih z drugimi, po ustvarjalni dejavnosti in uresničevanju vseh svojih potencialnih zmožnosti, zaradi česar je sploh postal človek. Prednost marksističnega pojmovanja pa je v tem, da ne gleda na človeka abstraktno, zunaj konkretne družbe, ampak ugotavlja, kako je v razrednih družbah onemogočena popolna samouresničitev tako pripadnikom izkoriščanega kot tudi vladajočega razreda. Šele odprava izkoriščevalskih odnosov omogoča razvoj družbe, v kateri bodo odnosi v skladu s

človekovo naravo in v kateri se bo vsestransko lahko razvil vsak posameznik. Izhajamo torej iz osnovnega zaupanja v človekovo naravo, ki sama po sebi ni slaba, ampak teži k pozitivnemu razvoju, če dobi zanj objektivne možnosti.

1. Nekatere sestavine moralnosti in njihov razvoj

Stališča in predsodki

Stališča do raznih pojavov in predmetov (na primer do pripadnikov raznih narodov in ras, do varstva okolja, do miroljubne koeksistence med narodi, do smrtne kazni, do izobraževanja, do fizičnega dela, do kontracepcije, do privatne lastnine . . .) predstavljajo pomemben gradbeni kamen značaja in osebnosti. Stališča so človekova pripravljenost za pozitivno ali negativno reagiranje v določenih socialnih situacijah, ta pripravljenost pa se oblikuje na osnovi izkušenj.

Vsako stališče ima torej troje sestavin:

- **spoznavno** (na primer razumsko spoznanje o tem, da so vse človeške rase biološko enakovredne ali da je zdravo okolje nujno za zdrav človekov razvoj, ki temelji na zbiranju podatkov, presojanju, sklepanju);
- **čustveno** (ob konkretnih posegih v okolje smo čustveno prizadeti, bodisi v pozitivnem ali negativnem smislu: občutimo odpor, nezadovoljstvo, jezo ali pa radost, odvisno od usmerjenosti stališča);
- **motivacijsko**, torej dinamično-akcijsko (sprejeto stališče nas žene k ustrezni akciji, k temu, da razne situacije iščemo ali se jim izmikamo ali celo odločno upremo – se na primer pridružimo akcijam proti onesnaževanju zraka in vode, delujemo v društvu, pišemo v časopise, ne bojimo se ostro grajati tistih ljudi, ki odpadke stresajo kar v reke itd.).

Seveda stališč ne moremo enačiti z ravnanjem. Marsikdo ima prešibka ali protislovna stališča ali pa se boji negativnih posledic in ne ravna v skladu s svojimi stališči. Stališča se razlikujejo po svoji moči, skrajnosti in doslednosti (tisti, ki obsoja rasno razlikovanje črncev v Ameriki, sam pa nasprotuje, da bo občina uredila stanovanjsko vprašanje delavcev iz drugih republik v njegovi soseščini,

gotovo nima doslednih stališč). Posebno vrsto čustveno obarvanih, močnih, običajno negativnih stališč, zlasti do pripadnikov raznih narodnosti ali pokrajin, imenujemo **predsodki.** Te je posebno težko spreminjati, saj običajno počivajo bolj na čustvenih kot na razumskih temeljih.

Stališča običajno ugotavljamo s posebnimi vprašalniki, **lestvicami stališč** (kot sta npr. Likertova in Thurstonova lestvica stališč). Vprašani se mora na primer opredeliti do vrste trditev v zvezi z določenim področjem, tako da pri vsaki navede, ali se z njo povsem ali delno strinja, ali je neodločen oziroma nevtralen ali pa se delno ali nikakor ne strinja (dve od trditev, s kakršnimi bi lahko ugotavljali stališča do delavskega samoupravljanja: „Delavce v podjetju zanimajo le vprašanja v zvezi z delitvijo osebnih dohodkov." ali: „O zapletenejših problemih proizvodnje lahko odločajo predvsem za to usposobljeni strokovnjaki."). Problem je v tem, da odgovore vsakdo lahko prikroji na družbeno sprejemljiv način in s tem onemogoči, da bi spoznali njegova resnična stališča. Zato velikokrat sklepamo o stališčih tudi posredno, po stopnji znanja in razgledanosti, ki jo kdo ima na določenem področju. Tudi opazovanje konkretnega ravnanja in odločanja nam pove marsikaj.

Kako se stališča oblikujejo in kako to, da najdemo med posamezniki tako velike razlike v stališčih? Zelo pomembna je tu že družinska vzgoja, tej pa se pridružijo tudi drugi vplivi ožjega in s starostjo vse širšega družbenega okolja, množičnih komunikacijskih sredstev, izbranega poklica (trgovec, uradnik in umetnik imajo različna stališča do vrste pomembnih vprašanj) in končno razredne pripadnosti. Ne poznamo na primer še v celoti vpliva televizije, a zanesljivo ne more ostati brez učinka na stališča do nasilja, če vidi ameriški mladostnik do svojega 18. leta na ekranu poprečno 30 000 umorov (koliko pa pri nas?). O vplivu in vlogi šole bomo govorili malo pozneje.

Pomembna je stopnja poučenosti pa tudi zgledi in čustveno obarvane izkušnje v zvezi z raznimi pojavi (na primer osebne izkušnje ob stikih s pripadniki raznih narodnosti). Stališča se včasih radikalno spremenijo v novih življenjskih razmerah (pomislimo samo na premik v stališčih do ženske enakopravnosti v Bosni in Hercegovini ali na Kosovem po vojni). Delno pa so stališča odvisna tudi od celotne osebnostne strukture; tako bo imela tako imenovana avtoritarna osebnost drugačna stališča do avtoritet, do pripadnikov manjšin ali do tistih ljudi, ki mnenj avtoritet ne sprejemajo avtomatično.

Zlasti za učitelje in vzgojitelje je važno vprašanje, **kako spreminjati** nesprejemljiva stališča in predsodke in kako nanje pozitivno vplivati. Pri tem pogosto ne zadostuje navajanje argumentov in informacij v obliki „pridiganja“. Ljudje z že utrjenimi stališči bodo često „slepi in gluhi“ za informacije, ki nasprotujejo njihovim stališčem, kar so pokazali tudi eksperimenti. Zaradi svojih obrambnih mehanizmov taki ljudje nasprotne informacije omalovažujejo ali izkrivljajo, spregledajo in jih tudi hitreje pozabljajo.

Za spreminjanje stališč torej v šoli ne zadostuje, da učenci pasivno sprejemajo podane informacije, ampak se morajo z njimi aktivno spoprijeti, na primer v sproščeni skupinski diskusiji, v kateri se „prevetrijo“ argumenti za in proti. Stališča, oblikovana po taki dvostranski informaciji, bodo kasneje tudi bolj odporna proti nasprotnim informacijam (na primer diskusija o vlogi družbene in privatne lastnine v socialističnem gospodarstvu).

Raziskave so pokazale, da **zastraševanje** ni učinkovita metoda za spreminjanje stališč. V neki raziskavi so se stališča učencev do higienskih navad, kot je vsakodnevno umivanje zob, spremenila pri 36 % učencev v skupini, ki so ji vsestransko utemeljili to nujnost in le malo apelirali na strah; v skupini, kateri so z raznimi slikami in filmi prikazali le negativne posledice opuščanja higienskih navad, pa je spremenilo stališča le 8 % učencev. Na te izsledke bi morali misliti starši in učitelji na primer pri spolni vzgoji.

Značaj ali karakter in njegov razvoj

Medtem ko zajemajo stališča posamezne življenjske situacije in pojave, pa je značaj ali karakter nekaj bolj celovitega: obsega tudi posamezna stališča in vrednote, obenem pa predstavlja celoten sistem osebnostnih lastnosti, ki določajo, kako posameznik ravna v zvezi z moralnimi načeli in normami družbe, v kateri živi. Predstavlja način, na katerega se oseba odloča v situacijah, ki zadevajo dobrobit drugih ljudi. Razvitost značaja se pokaže predvsem v konfliktnih situacijah, v katerih moraš izbirati med zadovoljitvijo ozkih lastnih potreb in med pomočjo drugim, da uresničijo svoje cilje.

Značaj se s starostjo postopno razvija na osnovi izkušenj v moralno konfliktnih situacijah, ki pa jih otrok različno „predela“ glede na stopnjo svojega spoznavnega razvoja. Za učiteljevo vzgojno delovanje je pomembno, da pozna glavne faze moralnega zorenja.

Piaget, pionir raziskovanja na tem področju, vidi tesno povezanost med spoznavnim in čustveno-socialnim razvojem (pojav reverzibilnosti

oz. recipročnosti v spoznavnem razvoju, ki smo ga opisali pri razvoju sposobnosti, je npr. po Piagetu osnova za razvoj občutka za pravičnost pri otrocih). Razvoj moralnega presojanja poteka po kvalitativno različnih fazah ali stadijih, pri čemer vsak novi stadij moralnega razvoja terja razvitost novih logičnih operacij, ki v prejšnjem stadiju še niso bile prisotne. Nov kognitivni stadij se lahko pojavi, ne da bi ga že takoj spremljala ustrezna stopnja moralnega presojanja oziroma vrednotenja, ki se razvija šele v družbeni interakciji; obraten pojav – da bi namreč razvoj moralnega presojanja prehiteval splošni spoznavni razvoj – pa po Piagetu ni možen.

Piaget je proučeval razvoj moralnosti v igrah s pravili in z analizo reagiranja otrok na razne zgodbice, v katerih napravi posameznik precejšnjo škodo, vendar nenamerno, ali pa manjšo škodo namerno. V moralnem razvoju je ugotovil predvsem naslednji fazi:

1. Faza moralnega realizma ali **objektivne moralnosti** (ki traja nekako do 7.–10. leta). To je morala avtoritete ali heteronomna moralnost („Prav je to, kar pravijo starši, učitelj“ ipd.). Kazen je tem pravičnejša, čim strožja je, prekršek pa tem večji, čim večja je objektivna škoda – neglede na namen storilca.

2. Okoli 10. leta se razvije **avtonomna moralnost,** v katero je vgrajen pojem recipročnosti (povratnosti). Pravila niso več vsiljena od avtoritet, ampak so stvar medsebojnega dogovarjanja; zato tudi niso več nespremenljiva, sveta. Pomembni postanejo motivi (ne)moralnega dejanja, ne le posledice.

Piaget je s tem nazorno opozoril na izvirnost otroškega moralnega presojanja. Do neke mere pa je zanemaril vpliv širokih kulturno-družbenih odnosov na razvoj moralnosti. Tudi konec moralnega zorenja, moralno zrelost, je treba postaviti v poznejše obdobje, tj. po 20. letu starosti.

Piagetov naslednik Kohlberg je podrobneje izdelal faze moralnega razvoja in jih tudi empirično proučeval v različnih kulturah tako, da je analiziral odgovore otrok na zgodbice, ki so vsebovale moralne dileme. Kohlberg govori o predkonvencionalnem, konvencionalnem in pokonvencionalnem ali avtonomnem nivoju, vsakega pa deli še v dve stopnji; najvišja naj bi bila „usmerjenost v univerzalne etične principe“. Ugotavlja, da se razvoj moralnosti v glavnih potezah konča šele okoli 25. leta starosti.

Kohlberg je veliko prispeval k razumevanju moralnega razvoja pri posamezniku, očitamo pa mu lahko, da pojmuje moralne vrednote nedialektično, kot nekaj statičnega, odtrganega od konkretnih družbenoekonomskih razmer.

Peck in Havighurst pa sta glavne stopnje v razvoju značaja orisala takole (pri čemer se moramo zavedati, da razvoj ne poteka pri vseh ljudeh v enakem tempu niti v povsem ustaljenem vrstnem redu; pri vsakomer sicer ena od stopenj prevladuje, najdemo pa tudi ostanke drugih stopenj):

1. **Amoralna stopnja.** Posameznik ni dovolj razvit, da bi se zavedal, kako njegova dejanja učinkujejo na druge (na primer dojenček ali umsko teže prizadeta oseba, ki vrže na tla dragoceno vazo). Zato teh dejanj ne moremo presojati z merili moralnosti (amoralen torej ni isto kot nemoralen).

2. **Egocentrična moralnost.** Posameznik vidi le sebe, svoje želje in koristi. Če ravna moralno, je to le zato, ker si s tem obeta večje koristi ali ker se boji kazni. Ravna impulzivno, nepremišljeno, v skladu s trenutnimi željami, ne zna se postaviti na stališče drugih ljudi. Tako ravnanje je tipično za mlajšega predšolskega otroka, čigar dojemanje sveta je na tej razvojni stopnji še močno egocentrično, obvladujejo ga lastne želje in potrebe, ne pa širše koristi (vzel bo bratu ali sestri sladkarije iz predala, če misli, da ga nihče ne opazuje in da ne bo kaznovan. Vendar najdemo že v tej starosti začetke prosocialnega vedenja – sočutja, pomoči drugim).

Pri vsakomer izmed nas se občasno pojavijo egocentrične težnje, kar ni nič hudega, dokler jih znamo kontrolirati in obrzdati. Žal pa nekateri takim težnjam popuščajo in jih napravijo celo za glavno vodilo svojega ravnanja, na primer ljudje, ki si z gospodarskim krimi-nalom kopičijo bogastvo na škodo skupnosti.

3. **Konformna moralnost,** konvencionalnost ali pasivna prilagodljivost okolici v moralnem ravnanju in presojanju. Ta stopnja je značilna za ljudi, ki ravnajo v vsem tako, kot skupina, kateri pripadajo; ki se pasivno prilagajajo normam in zapovedim, ne da bi dosti razmišljali o širših posledicah in smislu svojih dejanj. Govorijo si: „Saj vsi tako delajo“ ali „Opravljam le svojo dolžnost“. Imajo torej nekakšen uradniški odnos do moralnih vprašanj, skrivajo osebno odgovornost za skupinsko, kar na prvi pogled nima škodljivih posledic, če skupina ali širša skupnost ne stremi k nemoralnim ciljem. Drugače pa je v spremenjenih ali bolj zapletenih okoliščinah, v katerih bi bila nujna samostojna moralna presoja (na primer vpliv skupine mladoletnih prestopnikov na konformnega mladostnika ali vpliv nacizma na vrsto „zvestih uradnikov“, ki so se prelevili v zločinske ubijalce).

Na določeni razvojni stopnji otrok še ni kos temu, da bi predvidel vse posledice svojih moralnih odločitev, zato od njega preprosto zahtevamo, da uboga, posebno če gre za zapletene situacije. Šolar (od

7. do 12. leta) je pod močnim vplivom norm, ki vladajo v skupinah vrstnikov in ki so lahko tudi v nasprotju z normami doma in šole. Tudi mnogi adolescenti se pasivno in brez razmišljanja prilagajajo moralnim normam svoje skupine. Konformna moralnost pa je žal značilna tudi za mnoge osebnostno ne dovolj zrele odrasle, ki na primer pod vplivom težnje, da bi bili „taki, kot drugi", kupujejo vrsto stvari, ki jih ne potrebujejo, in odrekajo sebi in družini stvari, ki bi jih resnično potrebovali. Obsojajo vsakogar, ki po svojem ravnanju, oblačenju, življenjskih navadah odstopa od ravnanja večine.

To pa seveda ne pomeni, da štejemo vsakršno prilagajanje resničnim okoliščinam že vnaprej za manj moralno in vsako, tudi brezglavo upiranje danosti, za bolj moralno. Ravnanje je treba presojati na osnovi temeljite analize konkretne situacije in širših ciljev, kakršen je npr. cilj socialistične humanosti v medsebojnih odnosih (prim. poglavje o značilnostih dobro prilagojene osebnosti).

4. Stopnja **iracionalne vestnosti** je značilna za ljudi, ki se sicer trdno oklepajo določenih vrednot, na primer resnicoljubnosti, natančnosti, ubogljivosti, vljudnosti, a so jih sprejeli bolj čustveno kot razumsko, v procesu identifikacije z ljudmi, predvsem s tarši, na katere so bili čustveno navezani. Te vrednote upoštevajo tudi takrat, kadar jih nihče neposredno ne kontrolira, vendar je njihovo ravnanje togo, prisilno. Niso resnicoljubni zato, ker bi analizirali, kakšne posledice bi mogla imeti njihova laž za druge ljudi ali pri doseganju širših ciljev, ampak zato, da bi s tem ubežali notranji napetosti in očitkom vesti. Ker temelji njihovo vrednotenje na iracionalni osnovi, se velikokrat zgodi, da pride ena vrednota v konflikt z drugo, kar jim zbuja močne občutke negotovosti in krivde (na primer konflikt vrednot „resnicoljubnosti" in „ne prizadejati drugim neprijetnosti" v dilemi, ali naj neozdravljivemu bolniku povemo resnico o njegovem stanju ali ne).

Gre torej za togo reagiranje, ki je zlasti neustrezno v novih, konfliktnih in izjemnih okoliščinah, v katerih prejšnje vrednote ne dajejo več zadostnega napotila za ravnanje (med NOB je bilo treba v odporu proti okupatorju ponovno pretehtati smisel raznih moralnih zapovedi, kot so: „ne laži", „ne kradi", „ne ubijaj"). Iracionalna vestnost je zasidrana v nevrotični, anksiozni osebnostni strukturi, kakršna se razvije v prestrogih, avtoritarnih, hladnih čustvenih odnosih ali v takih odnosih, ki ne dopuščajo razvoja čustvene avtonomnosti (pretirana čustvena odvisnost otrok).

5. **Racionalna vestnost ali avtonomna moralnost** je najvišja stopnja v moralnem razvoju, ki je večina ljudi ne doseže stoodstotno, moramo pa k njej težiti in si jo v procesu šolanja in samovzgajanja postaviti kot

končni smoter. Na tej stopnji je posameznik zmožen analizirati bistvo vsake nove situacije in se samostojno odločiti tako, kot misli, da je najbolj v skladu z najvišjimi cilji in vrednotami, ki jih je zavestno usvojil. V naši socialistični samoupravni družbi so to vrednote socialističnega humanizma, vzpostavljanje enakih možnosti za vsakogar, da bo optimalno razvil svoje človeške zmožnosti, predvsem v procesu ustvarjalnega dela in samoupravnega odločanja o tem, kako in kaj dela, kako razpolaga s tem, kar ustvari.

Kdor doseže to stopnjo, ve, zakaj je v konkretni situaciji treba upoštevati dane vrednote in pravila, zato v izbiranju med njimi ne doživlja toliko občutkov krivde in negotovosti, čeprav v zapletenejših situacijah tudi ni brez notranjih dvomov. Vrednote ima urejene v notranje skladen sistem z ustaljenimi odnosi med „vrhovnimi" vrednotami, ki mu tvorijo jedro življenjskega nazora, in tem podrejenimi vrednotami. To mu uravnava delovanje v vseh situacijah, tako da pri njem ni razkoraka med besedami in dejanji niti v javnem niti v zasebnem življenju. Ravna razumno in hkrati moralno in ne sledi slepo, brez premisleka, niti pritisku grupe niti avtoritet niti trenutnih dnevnih parol. Ne zanima ga besedna etiketa določene vrednote, ampak analizira resnične, tudi daljnosežne učinke, ki jih ima kako ravnanje na soljudi in na približevanje širšim ciljem. Tako bo razmislil, ali je v dani situaciji „ljubi mir" bodisi v domači družini ali na delovnem mestu vrednejši od odkritega, čeprav bolečega razčiščevanja izkrivljenih odnosov, v katerih se teptajo pravice posameznikov. Znal bo tudi pretehtati, ali so ekonomske prednosti gradnje nove tovarne več vredne od škode, ki bi dolgoročno nastala za zdravje in življenjske razmere ljudi zaradi onesnaževanja okolja in podobno.

Ta stopnja je rezultat daljšega zorenja v različnih življenjskih konfliktnih situacijah in tudi temeljitega razmišljanja, tehtanja argumentov intelektualnega napora. Zato ne moremo pričakovati, da jo bo v celoti dosegel že srednješolec, še manj osnovnošolec. Moralni razvoj se v glavnih potezah konča šele v zgodnjih dvajsetih letih, ko človek doseže relativno osebnostno in socialno zrelost. Že od vsega začetka pa moramo posameznika usmerjati v samostojno moralno presojanje, vsakokrat upoštevaje doseženo razvojno stopnjo, da ga ne bo v nadaljnjem razvoju oviral niti pretirani konformizem niti iracionalno oklepanje izoliranih vrednot. Seveda lahko izjemne okoliščine tudi same pospešijo moralni razvoj. Med NOB je bila večina naših ljudi postavljena pred osnovne moralne dileme, pri razčiščevanju katerih so do včeraj še povsem poprečni posamezniki tako rekoč čez noč zrasli v moralno zrele like.

Posebnosti moralnega razvoja v adolescenci

Kot v telesnem in duševnem razvoju nasploh najdemo tudi v moralnem razvoju med adolescenti izredno velike individualne razlike, tako v tempu razvoja kot tudi v doseženi razvojni stopnji. Pri večini gre za različne kombinacije vseh stopenj moralnega razvoja (od druge pa tja do pete, najvišje po Pecku in Havighurstu). Nasploh pa je za adolescenta značilno, da veliko razmišlja o moralnih problemih in da napravi na tem področju velik korak naprej.

Omenili smo že, da prav v odnosu do avtoritet, ki predstavlja eno glavnih sestavin značaja, doživlja adolescent ob svojem spreminjanju iz otroka v odraslega vrsto pretresov. Na eni strani prehaja od popolne identifikacije s starši in od podrejanja njim, učiteljem in drugim avtoritetam v drugo skrajnost, namreč takšno, da vsaj začasno odklanja vsakršen nasvet ali zapoved z njihove strani, na drugi strani pa zapada pod močan vpliv svojih vrstnikov in včasih povsem nekritično prevzema njihove načine ravnanja. Išče si tudi vzore med športniki, popevkarji, žal redkeje med družbeno angažiranimi posamezniki, znanstveniki, umetniki ipd. Pot do moralne avtonomnosti ni premočrtna, ampak vodi često prek odpora do prej samoumevno sprejetih vrednot in norm.

Ni rečeno, da so med vrstniki najbolj priljubljeni adolescenti obenem tudi najbolj moralno dozoreli (kritično ocenjujemo „popularnost“ v mnogih, zlasti ameriških študijah, kot glavno merilo osebne prilagojenosti). Tisti, ki so že za korak pred drugimi, več razmišljajo, dvomijo in niso pripravljeni avtomatično narediti vse, kar skupina od njih zahteva. So često tudi manj prepričani o pravilnosti svojih odločitev, ker morajo vsakokrat pretehtati več okoliščin. V moralnih odločitvah potrebujejo oporo pri odraslih, seveda ne v obliki dirigiranja ali brezpogojnih ukazov, ampak v obliki nasvetov, pomoči pri samostojnem razreševanju dilem, razlag in razpravljanja o utemeljenosti raznih pravil, zapovedi in prepovedi. Tisti, ki se kasneje v moralnem pogledu povzpnejo više, imajo v tem obdobju pogoste in dolgotrajnejše „krize iskanja“.

Ena od posledic napredovanja v abstraktnemu mišljenju je tudi težnja k absolutiziranju moralnih vrednot, črno-belo presojanje in obsojanje vsakršnega razkoraka med ideali in stvarnostjo, med besedami in dejanji, ki ga mladostnik opazi v svoji okolici. Očital bo npr. staršem, ki se v javnosti zavzemajo za odpravo privatne lastnine, da si hodijo popravljat zobe k privatnemu zobozdravniku; kritiziral bo dobičkarsko malomeščansko moralo, odhajanje naših delavcev na delo

v tujino ali prepočasno odpravljanje barakarskih naselij in ne bo pri tem pripravljen upoštevati realnih okoliščin, težav, dolgotrajnih naporov, ki jih družbene preobrazbe zahtevajo.

V tem obdobju želi mladostnik najti smisel svoje eksistence, svoje mesto v svetu; razne stranpoti (jemanje mamil, alkoholizem, pohajkovanje, uhajanje od doma, depresije, ki se končajo celo s samomori), so lahko zunanji znak mladostnikove stiske v iskanju svoje identitete in v odporu proti napakam v okolju, lahko pa so seveda tudi le sredstvo za prekrivanje notranje praznine ali konformno posnemanje ravnanja drugih. V oblikovanju življenjskih ciljev in temeljnih vrednot preidejo mladostniki razne etape. Od zgledov, nenamernih vplivov in načrtnega vodenja je odvisno, ali si bo kdo kot cilj izbral pomoč drugim ali dobro opravljanje izbranega poklica ali pa kopičenje materialnih dobrin in čim udobnejše življenje brez posebnih naporov ali celo na račun drugih.

V kriminal najhitreje zaidejo predvsem tisti mladostniki, katerih starši sami nimajo trdnih moralnih načel ali pa so svoje otroke zanemarjali in imeli do njih hladen, odklonilen odnos, dalje mladostniki iz razbitih družin, taki, ki so odraščali v domovih ali prehajali iz rok v roke, tako da se niso na nikogar tesneje čustveno navezali, kar bi bilo pomembna osnova za sprejemanje pravih vrednot. Včasih so tudi iz družin, v katerih vlada železna disciplina z nesorazmerno strogimi kaznimi. Seveda delinkventnost ni le rezultat vplivov okolja, saj se v enako neugodnem okolju razvije ali pa tudi ne, ampak nastane v interakciji z osebnostnimi lastnostmi posameznika.

Po svoji osnovi osebnostni strukturi so delinkventni mladostniki razmeroma bolj siloviti, energični, se teže obvladajo in se manj boje neuspehov in konfliktov. Pri prevzgajanju v vzgojnih domovih se je v svetu in tudi pri nas (npr. vzgojni zavod Logatec) bolj kot „metoda trde roke“ (represija) obnesla permisivna atmosfera, ki mladim v okviru dobrega kolektiva postopno krepi samozaupanje, zaupanje v soljudi in zmožnosti samostojnega odločanja.

2. Psihološki vidiki moralnega oblikovanja v šoli

Že v prejšnjih poglavjih smo poudarili, da je značaj globoko zakoreninjen v celotni osebnosti in da posameznih moralnih lastnosti ne moremo z vzgojo enostavno „prilepiti“ na negotovo ali anksiozno osebnost. Ker se osnove osebnostne strukture oblikujejo že v predšolski dobi, je seveda za nadaljnji moralni razvoj izredno pomembna

družinska vzgoja in atmosfera medsebojnih odnosov v družini, v prvi vrsti čustvena varnost in toplina, ki daje temelj za prvo **identifikacijo** s starši in za prevzemanje moralnih norm od njih (identifikacija, ki ne sloni na čustveni varnosti, lahko z občutki krivde in strahu pred izgubo ljubezni pozneje zavira vsako osamosvajanje v moralni rasti).

Potrebno so demokratični odnosi v družini, utemeljevanje zahtev in prepovedi, usmerjanje otroka in obenem dajanje tolikšne svobode in samostojnosti, kolikor je je otrok glede na svojo razvojno stopnjo zmožen prenesti, hkrati s krepitvijo konstruktivnih teženj njegove osebnosti in avtonomnosti njegovega jaza. Pomemben je tudi dober zgled pri starših – skladanje med besedami in dejanji – in občasno razpravljanje o moralnih vprašanjih, a ne v smislu „moraliziranja". Družina pa je v marsičem samo individualno obarvan filter, skozi katerega prehajajo do otroka splošne vrednote, ki veljajo v širši družbeni skupnosti. Ko odrašča, seveda otrok te vrednote vsrkava v vedno večji meri tudi ob stikih z vrstniki in odraslimi, ob branju, filmih, poslušanju radia in gledanju televizije, ob opazovanju in poseganju v družbeno dogajanje.

Šola torej pri moralnem oblikovanju ni edina in vsemogočna instanca, vendar njenega prispevka le ne smemo omalovaževati. Otrok resda prinese v šolo že osnovne načine svojega čustvenega odzivanja, a vrsto vrednot, interesov in idealov si vsebinsko oblikuje kasneje, v stiku z učitelji, s sošolci, z učno snovjo, predvsem v izkušnjah, ki ga čustveno razgibajo, bodisi načrtnih med samo učno uro ali spontanih – tudi med uro ali v odmorih, na izletih, v interesnih krožkih, organizacijah in društvih.

V nadaljnjem bomo prikazali poenostavljen model „**gradnje značaja**", pri čemer ne smemo pozabiti, da so obsojeni na neuspeh vsi poskusi, da bi gradili značaj le „pri vrhu" ali da bi se omejili le na posamezen vidik, na primer na ponavljajočo se vajo ali dresuro v moralnem ravnanju ali na besedno prikazovanje splošnih moralnih problemov (sredstva in metode moralnega vzgajanja pa podrobneje obravnava pedagogika oziroma metodika moralne vzgoje).

1. Osnovnega pomena za razvoj moralnosti je čustvena varnost in **osnovno samozaupanje**, ki si ga pridobi otrok v domači družini. V šoli lahko učencu z raznimi ukrepi samozaupanja okrepimo ali pa mu ga porušimo (prim. poglavja o motivaciji, vplivih frustracij, osebnostnih dejavnikih v učenju). Nujno je prilagajanje zahtevnosti v duhu individualizacije pouka, humanost disciplinskih predpisov in ukrepov, spoštljivost in toplina v odnosih do vsakegučenca. Človek, ki nima

osnovnega samozaupanja, v življenju verjetno nikoli ne bo dosegel prave avtonomnosti v moralnem pogledu.

2. **Težnja po odobravanju** vrstnikov in tistih, ki jih kdo priznava za avtoritete, je tudi pomembna sestavina v gradnji značaja. Šolsko življenje daje neštete priložnosti za vzpostavljanje situacij, v katerih naj bi vsakdo pozitivno uveljavljal svoje zmožnosti in dosegal priznanje v svojem kolektivu (prim. poglavje v socialnih vidikih učenja). Te priložnosti povečamo s skupinskim sodelovanjem, z večjim obsegom skupinskega pouka, v katerem je uspeh skupine odvisen od prispevka vsakega posameznika, s taktnim vključevanjem odklonjenih in izoliranih učencev v skupino, z razgovori o medsebojnih odnosih, s spodbujanjem, da boljši učenci pomagajo slabšim ali bolnim sošolcem ali tistim, ki so prišli s kake druge šole ali celo iz druge republike in se težko vključujejo. Moralno zrela skupina bo sama delovala vzgojno in bo kritična do prestopkov posameznika. Seveda je možno tudi narobe, da se skupina solidarizira proti učiteljevim prizadevanjem.

Učenčev odnos do učitelja v veliki meri vpliva tudi na kasnejši učenčev odnos do „avtoritet“ (na delovnem mestu, v javnem življenju in drugod), podobno kot učenec že v odnos do učitelja prenese nekatere značilnosti svojega odnosa do staršev. Življenje v samoupravni družbi terja spremembo odnosa do avtoritet. Novi odnosi ne temeljijo na ponižnem pokoravanju ali slepem odporu do moči in oblasti, ampak na priznavanju določene delitve dela in funkcij, ki sloni na znanju in usposobljenosti, in na odgovornem vključevanju vsakega posameznika v odločanje o pomembnih zadevah. Zato naj tudi učitelj ne zahteva od učencev apriorne pokorščine, marveč naj utemeljuje svoje zahteve. Pri tem naj učenec postopno priteguje k pomembnejšim odločitvam (na primer v zvezi z načrtovanjem pouka, ocenjevanjem, disciplinskimi pravili) v okviru razredne in šolske samoupravne (uvajanje oddelčnih konferenc, na katerih sodelujejo učenci, učitelji in starši, namesto prejšnjih „redovalnih konferenc“). Učitelj naj posebno pri adolescentih ne posega po kazni takoj, pri vsakem ugovoru ali manjšem znaku nedisciplине. Njegova avtoriteta se tudi ne bo zmanjšala, če bo kdaj priznal, da česa ne zna. Vse to zahteva seveda od učitelja precejšnjo mero osebne in moralne zrelosti in razmišljanja o vzgojnih učinkih vsakodnevnih, tudi majhnih šolskih dogodkov.

3. **Racionalno stališče** pomeni osnovno zaupanje v spoznanje, da je konfliktne situacije možno razreševati z analizo in razumskimi argumenti, z usklajevanjem interesov, da ne odloča le „slučaj“ ali „usoda“ ali „višja sila“ ali „pravica močnejšega“. K takemu stališču pomembno prispevajo spoznanja dialektičnega materializma o aktivni vlogi člove-

ka, ki na osnovi objektivnih spoznanj oblikuje svojo usodo. Seveda morajo biti ta splošna spoznanja posredovana otrokovi razvojni stopnji primerno in dopolnjena z izkušnjami npr. iz šolske samoupravne prakse. Otrok si mora pridobiti take izkušnje, da se v raznih problemskih situacijah (kot je zanj izbira nadaljnjega šolanja in poklica) ne bo le pasivno „prepustil toku", ampak da se bo znal uspešno lotiti zbiranja vseh potrebnih informacij in načrtne akcije. Sem štejemo tudi odprtost in sposobnost, da spremeniš svoje dosedanje stališče, če ti ga prepričljivi nasprotni argumenti ovržejo.

4. **Izkušnje v konfliktnih situacijah.** Moralno dozorevanje ni možno samo na nivoju besednega poučevanja o tem, kaj je prav in kaj ne. Več pomenijo že skupinske razprave ob resničnih ali izmišljenih, iz literature ali dnevnega tiska povzetih moralnih konfliktnih situacijah, ob katerih učenci svobodno, pod nevsiljivim učiteljevim vodstvom, pretehtajo razloge za ali proti določeni odločitvi ali ravnanju. V svetu se na tem področju precej uveljavljajo tehnike igranja vlog oziroma „psihodrame", v kateri je določen konflikt nakazan (na primer reagiranje na agresivnost v medsebojnih odnosih, strah v socialnih situacijah . . . .), skupina učencev, ki dobe razne vloge, pa mora prizor odigrati do konca, medtem ko ga drugi komentirajo.

Še močnejši vpliv ima seveda resnična situacija, v kateri se morajo učenci na primer odločiti, ali bodo denar, zbran z razredno akcijo, porabili za izlet ali ga dali v sklad za pomoč otrokom v nerazvitem okolju; ali so pripravljeni del počitnic posvetiti lokalni delovni akciji ipd. Ob tem je seveda potreben temeljit razgovor, osveščanje, refleksija. Če kaj vnaprej predpišemo kot obvezno, zamudimo priložnost za moralno zorenje. Že pri stališčih smo omenili, da so bolj trdni tisti moralni nazori, ki so se skovali v večstranski osvetlitvi protislovij. Seveda je o nekaterih stvareh daljše diskutiranje odveč, na primer o nujnosti spoštovanja prometnih predpisov. Veliko možnosti za vzgojno izrabo izkušenj, ki jih poraja skupno življenje, dajejo razni izleti, krožki, v zadnjem času tudi celodnevna šola.

5. **Zavestna formulacija etičnih principov in vrednot.** Za moralni razvoj ne zadostujejo spontane izkušnje, ker jih učenec še ne zna posplošiti z nivoja konkretnih situacij. Na drugi strani pa same posplošitve, zlasti če so komplicirane in presegajo vsakokratni spoznavni nivo večine učencev ali so podane suho, „ex cathedra", lahko ostanejo na nivoju verbalizma in se ne dotaknejo učenčevega čustvenega življenja niti ne vplivajo na njegovo kasnejše odločanje. Zato naj bi učitelj pri vsakem predmetu, posebno pa pri predmetih z močnejšim vzgojnim poudarkom (estetskovzgojni predmeti, družbenomoralna

vzgoja, samoupravljanje s temelji marksizma) stremel za povezovanjem obeh polov – spoznavne in doživljajske osnove pri učencih. Pri tem naj razen posameznih vrednot obravnava tudi njihove medsebojne odnose, lestvico bolj in manj pomembnih, širših in ožjih vrednot – vse v skladu z razvojno stopnjo učencev.

Učitelj naj bi si torej znal **konkretizirati smotre** moralnega oblikovanja. Kot za izobraževalno področje (glej poglavje o vrednotenju) so Bloom in sodelavci tudi za vzgojno področje poskušali napraviti taksonomijo ali klasifikacijo smotrov od nižjih proti višjim. Ogrodje te klasifikacije je naslednje (podrobneje glej v Marentič Požarnik, 1976).

1. **Sprejemanje** pojavov, dogodkov (da se sploh zaveš na primer lakote v nerazvitem svetu, da se ne izogibaš tovrstnim informacijam v tisku, na televiziji, da se celo pozorno posvetiš takim informacijam).

2. **Primerno ravnanje ali odzivanje** v posameznih situacijah, bodisi a) kot pokoravanje ukazom, b) prostovoljno, iz lastne pobude ali c) celo z veseljem in zadovoljstvom.

3. **Oblikovanje vrednot in stališč,** kar vodi do doslednega ravnanja v vseh podobnih situacijah, tudi če ti to ravnanje ne prinese vedno prijetnosti in zadovoljstva. Če si vrednoti res predan, ji daješ celo prednost pred drugimi vrednotami in še druge ljudi v okolju zanjo navdušuješ.

4. **Urejenost vrednot v sistem** z določenimi medsebojnimi odnosi. V ta namen je treba vrednote posplošiti, spoznati njihovo teoretsko osnovo (da niso vezane le na konkretne situacije), jih primerjati in se odločati, katera je bolj in katera manj pomembna (npr. neposredna gospodarska – dolgoročnejša ekološka korist pri neki investiciji).

5. **Razvoj celovitega značaja,** oblikovanje notranje skladnega življenjskega in svetovnega nazora, ki je rezultat dolgoletnega razmišljanja, raznovrstnih izkušenj, vzgoje in končno samovzgoje.

Učitelju ni lahko **spoznati doseženo stopnjo** moralnega razvoja svojih učencev, kar mu je potrebno bodisi kot izhodišče ali pa pri vrednotenju rezultatov svojega vzgojnega vplivanja. Na eni strani ima učitelj zlasti na stopnji predmetnega pouka le malo možnosti, da podrobneje spozna razlike v reagiranju vseh svojih številnih učencev in se lahko nekoliko bolj poglobi le v svoj razred kot razrednik. Na drugi strani pa mu je težko prodreti v nagibe kakega moralnega dejanja ali razlikovati med besedami in globljimi prepričanji učencev.

Tudi psihologi so imeli z diagnosticiranjem na tem področju doslej manj uspeha kot na področju inteligenčnega testiranja. Celo testi

ravnanja v praktičnih situacijah (opazovanje, koliko učencev je goljufalo pri reševanju pretežkih nalog, če so imeli možnost za to, koliko jih je vzelo manjše predmete ali vsote denarja ipd.) niso dali zanesljivih rezultatov.

Učitelj lahko sklepa na moralno zrelost učencev in njihove dileme na tem področju iz prostih spisov, iz spontanih pripomb v diskusijah, iz vedenja na izletih, v odmorih; iz izbire krožkov in preživljanja prostega časa lahko sklepa na prevladujoče interese in vrednote. Več bo zvedel z opazovanjem v situacijah, v katerih vedenje ni vnaprej do potankosti predpisano in v katerih lahko posameznik izbira med več možnostmi. Uporabni so tudi razni, po potrebi anonimni anketni vprašalniki. Pri zapisovanju svojih opažanj na primer v matične liste, naj se učitelj izogiba prehitrim posplošitvam iz posameznih primerov ali prestopkov (na primer, da učenec „nima primernega odnosa do tuje lastnine“, če je enkrat kaj vzel).

Čeprav pri izobraževanju odraslih vzgojni smotri niso tako v ospredju kot pri rednem šolanju in proces vzgajanja postopno prehaja v samovzgajanje, jih ne smemo povsem zanemariti. Tu delamo sicer z ljudmi, ki imajo svoje vrednote in stališča v veliki meri že izoblikovane, a neredko je naš namen, bodisi v poklicnem ali družbenopolitičnem usposabljanju, pripomoči k razčiščevanju stališč, k njihovemu utrjevanju, spreminjanju, k odstranjevanju neutemeljenih predsodkov. Tu gre na primer za stališča do samega izobraževanja in osebnega izpopolnjevanja, do dela in poklica, do družbenih pojavov. Enostransko moraliziranje ali pridiganje je tu še manj učinkovito kot pri mladostnikih, zato je še pomembnejša vsestransko argumentirana, enakopravna diskusija in spodbujanje samovzgoje.

VPRAŠANJA

1. Oče opominja sina, naj vrne žogo, ki jo je našel na igrišču, ker miličniki vse, ki si prilaščajo tujo lastnino, vtaknejo v zapor. Na katero stopnjo v moralnem razvoju se nanaša takšno opominjanje? Kakšna očetova reakcija bi bila značilna za naslednjo, višjo stopnjo?

2. Petnajstleten učenec se pride šolat iz stroge, tradicionalne vaške družine v mesto k popustljivejšim sorodnikom. Koliko se bo spremenilo njegovo vedenje in v kakšno smer, če je prej pri njem prevladovala bodisi 2., 3., 4. ali 5. stopnja v moralnem razvoju? Utemeljite svoj odgovor!

3. Podrobneje razčlenite faktorje, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje stališč (pritegnite tudi delo Rot, Obča psihologija, str. 256– ali Rot, ur., Socialna psihologija, str. 209–)!

4. Kako bi povezali ocenjevanje vedenja s taksonomsko klasifikacijo vzgojnih smotrov? Katero vedenje je (npr. na višji stopnji osnovne šole) „vzorno", „primerno", „manj primerno"? (primerjajte s taksonomsko klasifikacijo, prikazano v: Marentič Požarnik, Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, 1976)

5. Do katere stopnje v moralnem razvoju se bodo povzpeli izrazito anksiozni učenci? Ali jim odpravljanje njihove anksioznosti lahko pomaga tudi v moralnem razvoju?

Literatura

Rot N., Obča psihologija. MK Ljubljana, 1973. V poglavju iz socialne psihologije opisuje značilnosti, nastajanje, spreminjanje in proučevanje socialnih stališč.

Marentič Požarnik B., Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Sodobno pedagoško delo, ZZŠ SRS Ljubljana. 1976. Podrobneje je prikazan poskus taksonomske klasifikacije vzgojnih smotrov, glede na stopnjo internalizacije (sprejetosti).

Marentič Požarnik B., Vloga psiholoških spoznanj v družbenomoralni vzgoji. Vzgoja in izobraževanje, štev. 2/1978.

Rakić B., Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja. Svjetlost, Sarajevo. 1976. Kritična in prodorna analiza psiholoških mehanizmov vzgajanja, z mnogimi primeri praktične aplikacije v šoli.

Popović B., L. Miočinović, Moralne vrednosti dece i mladih i njihov razvoj. Prosveta, Beogra, 1973. Prikaz raziskave med učenci raznih starosti o njihovih moralnih vrednotah.

Šegula I., Etična stališča petnajstletnika. DZS Ljubljana, 1966.
Rezultati raziskave na učencih 8. razredov v Sloveniji.

Divjak M., T. Kren, Vzori in idoli naše mladine. CZ Ljubljana, 1969.

Skalar V., M. Skalar, Protestiram. Knjižnica za mlade, CZ 1969.

Hribar S., Vrednote mladih in resnica časa. Knjižnica za mlade, CZ Ljubljana, 1970.

Bergant M., Slovenski mladostniki na krivi poti. DZS Ljubljana, 1973.

VIII. VREDNOTENJE UČNIH REZULTATOV

1. Čemu vrednotimo, preverjamo in ocenjujemo?

Pogledi na pomen vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja so se v sodobni šoli precej spremenili. **Preverjanje** je sistematično zbiranje podatkov o tem, kako se učenci približujejo postavljenim vzgojno-izobraževalnim smotrom. Največkrat preverjamo znanje, pri nekaterih predmetih tudi obvladovanje raznih spretnosti (risanje, telesna, tehnična vzgoja), medtem ko je preverjanje na področju osebnostno-socialnih značilnosti učencev (natančnost, samostojnost, iniciativnost, tovarištvo ipd.), npr. pri ocenjevanju vedenja, često preveč v ozadju. Pri **ocenjevanju** učenčeve dosežke ali značilnosti vrednotimo po določenih kriterijih in jim določamo številčno vrednost. Gre torej za neke vrste merjenje. Preverjamo lahko, ne da bi učenčeve dosežke potem ocenili, obratno pa ni mogoče ali vsaj ne bi smelo biti.

Danes takó preverjanje kot ocenjevanje vključujemo v širši pojem **vrednotenja evalvacije.** Tu gre za sistematično registriranje, zbiranje in obdelavo pomembnih podatkov za vse tiste odločitve, ki naj bi vodile do kvalitetnejšega poučevanja in vzgajanja vseh učencev. Po tradiciji pa je bila – in je ponekod še vedno – v ospredju kontrolna in celo strahovalna funkcija ocen in pa funkcija klasificiranja in selekcije učencev (ločitev „zrnja od plev" – izbor tistih, ki smejo nadaljevati šolanje na višji stopnji ali izločanje najslabših, ki morajo razred ponavljati). Ob prehodu s selektivnega na enotni šolski sistem in ob splošni demokratizaciji šolanja ta funkcija ocen ni več osrednja.

Spremenila se je torej perspektiva gledanja na preverjanje. Medtem ko je bila prej pozornost usmerjena predvsem v ocenjevanje učencev in so se nezadovoljivi rezultati avtomatično pripisovali njim samim, gledamo pri vrednotenju na učni proces širje, bolj kompleksno, kot na upravljiv sistem z mnogimi, med seboj tesno povezanimi

sestavinami. Ne vrednotimo le dela in doseženega rezultata učencev, ampak tudi delo učiteljev (kontrola in samokontrola), učne programe (vsebinska ustreznost, realizacija), objektivne pogoje, v katerih se pouk odvija in druge pomembne okoliščine. Nosilci vrednotenja pa so poleg učiteljev tudi učenci (sodelovanje pri ocenjevanju znanja, mnenja o učni snovi in metodah) ter širša javnost – delovne, družbenopolitične organizacije itd.

Tudi vzroke za dobljene rezultate iščemo tako pri učencih kot tudi pri učiteljih (način podajanja, zahtevnost pri preverjanju), v učnih načrtih in pripomočkih in v širši objektivni situaciji (veliko vozačev med učenci ipd.). Nesorazmerno veliko število negativnih ocen pri kakem predmetu v prvi konferenci prvega letnika nam daje na primer misliti, da imajo vpisani učenci izredno slabo osnovo iz tega predmeta ali slabe delovne pogoje ali da novi učbenik ni ustrezen ali kaj podobnega. Gre torej za kompleksno analizo, pri čemer pa ne mislimo zaiti v drugo skrajnost, da bi namreč učence povsem odvezali odgovornosti za rezultate in jo v celoti naprtili le učitelju in drugim faktorjem. Ne bi se pa smelo več dogajati, da bi se učitelj branil ponovno pisati šolsko nalogo, če je večina učencev dosegla slabe rezultate, češ – sami so si krivi.

Glede na funkcijo je koristno razlikovati vsaj tri vrste vrednotenja:

1. **Diagnostično vrednotenje**, ki je usmerjeno predvsem v podrobno analizo tistih sestavin znanja, ki so predpogoj za nadaljnje učenje. Zato uporabimo diagnostično preverjanje (vrednotenje) običajno na začetku pouka kakega predmeta, na primer v prvem letniku usmerjenega izobraževanja ali na začetku leta, da ugotovimo morebitne vrzeli v znanju pri večini ali pri posameznih učencih. To je pomembno predvsem pri predmetih, pri katerih se novo znanje izrazito gradi na prejšnjem (matematika, tuji jeziki). Rezultatov diagnostičnega preverjanja običajno ne izražamo z ocenami, ampak opisno ali kot profil krepkih in šibkih točk v znanju. Vsaki diagnozi mora slediti tudi ustrezna terapija – ukrepi za ponovno, skupinsko ali individualno obdelavo najbolj „kritičnih“ poglavij (primerjaj pomen „kognitivne strukture“ za uspešno učenje!). Rezultati začetnega preverjanja so v pomoč pri planiranju učnega procesa in pri objektivnem ugotavljanju napredka (razlike med končnimi in začetnimi rezultati).

2. **Sprotno ali formativno vrednotenje** v krajših presledkih med samim učnim procesom. Glavni namen je zbrati informacije za usmerjanje in izboljševanje poučevanja in učenja. Če dosežejo slabe rezultate le nekateri, dobijo napotke za dodatno delo ali jih vključimo v dopolnilni pouk, da te rezultate popravijo. Če pa je pri kakem

poglavju odpovedala večina, je potrebna ponovna razlaga, demonstracija, sprememba metode ali podobno. Sprotno preverjanje ima različne oblike (ustna, krajša pisna – „petminutna“ preverjanja, „mini“ testi). Tudi tu ni nujno, da so rezultati vedno izraženi s številčno oceno. Lahko so označeni le s + ali – (odgovor je ali ni zadovoljiv). Rezultati niso nekaj dokončnega, ampak so predvsem tekoča povratna informacija tako učitelju kot učencem.

3. **Končno ali sumativno vrednotenje**, največkrat ob koncu šolskega leta ali po opravljenem kurzu, predstavlja nekakšno „bilanco“ doseženih rezultatov. Običajno gre za sintezo najpomembnejših rezultatov sprotnega preverjanja, dopolnjeno s končnim izpitom, izraženo pa v obliki ocene ali spričevala, ki je dokaz o doseženem znanju oziroma usposobljenosti ne le učencu, ampak tudi njegovim staršem, drugim šolam, delovni organizaciji, širši javnosti. Pri končnem preverjanju je med učenci trema in napetost mnogo večja in ga je že zato treba dopolnjevati s sprotnim.

Včasih vrednotimo tudi **dolgoročnejše učinke** izobraževalnega procesa, tako da spremljamo, kako so se učenci znašli pri nadaljnjem šolanju in pri opravljanju poklicnih dejavnosti, za katere jih je šolanje usposobilo.

Tudi pri **izobraževanju odraslih** ima vsestransko vrednotenje vse večji pomen. Pomembno je že v fazi planiranja (ugotavljanje izobraževalnih potreb in ciljev, izbor vsebine in metod dela . . .), nato ob začetku (velika heterogenost v predizobrazbi udeležencev!), sproti in na koncu, ko nam lahko udeleženci sami (v anketah, z ocenjevalnimi lestvicami ipd.) sporoče, kako so zadovoljni s potekom in rezultati predavanja, seminarja ali kurza in kakšne so njihove nadaljnje izobraževalne potrebe.

* * *

Komu vse so torej rezultati vrednotenja potrebni?

1. **Učitelju samemu** predstavljajo pomembno povratno informacijo (feed-back) o učinkovitosti njegovih vzgojnoizobraževalnih postopkov in osnovo za pomembne odločitve v zvezi s poukom (npr. kakšne metode, sredstva bo uporabil v naslednji fazi poučevanja, ali jih bo v naslednjem ciklu spremenil . . .). Vrednotenje predznanja mu npr. pove, na kakšnem nivoju lahko začne obravnavo nove snovi, vrednotenje po obravnavi določene enote pa, kateri učenci so še potrebni individualne pomoči.

2. **Drugim učiteljem** (učiteljem sorodnih predmetov, kot sta matematika in fizika ali dva tuja jezika) ali učiteljem istih predmetov (v naslednjem šolskem letu ali pri prešolanju) so zaradi usmerjanja pouka tudi dobrodošle osnovne informacije o napredovanju učencev (pri čemer se morajo seveda varovati halo učinka).

3. **Učencu** predstavljajo rezultati preverjanja podkrepitev v obliki povratne informacije o doseženih rezultatih, kar mu usmerja nadaljnje učenje (ali naj nadaljuje tako kot doslej ali naj spremeni način, se bolj potrudi . . .). Poleg informacije mu pomenijo tudi spodbudo, čeprav naj ne bi bile šolske ocene edina spodbuda za učenje, še zlasti pa ne strah pred negativno oceno.

4. Tudi **staršem** pomenijo ocene informacijo o tem, ali njihov otrok zadovoljivo napreduje v posameznih predmetih, ali kje potrebuje pomoč ipd. (pri starejših učencih se vloga staršev pri spremljanju učnega napredovanja postopno zmanjšuje).

5. Učiteljskemu zboru, šolskemu vodstvu, šolski svetovalni službi, poklicnemu svetovalcu in drugim ocene pomagajo pri pomembnih odločitvah v zvezi z učencem: ali naj ponavlja razred oziroma ima popravni izpit, ali naj nadaljuje šolanje po osnovni šoli, za katero smer in nivo šolanja, za katere kombinacije predmetov in končno, za kateri poklic naj se odloči. Tu so tudi odločitve o štipendijah, sprejemu v študentske domove ipd.

Predvidevamo, da imajo ocene določeno stabilnost in prognostično veljavnost (glej naslednje podpoglavje!), da lahko na njihovi osnovi napovemo uspeh pri nadaljnjem šolanju in v poklicu. Medtem ko so napovedi o šolskem uspehu na osnovi bivših ocen (za skupino, ne toliko za posameznika) dokaj točne, pa vpliva na uspešnost v poklicu vrsta še neraziskanih faktorjev; odpira se tudi vprašanje usklajenosti učnih programov z zahtevami posameznih poklicev in strok).

6. Razvojno-raziskovalnim, svetovalno-nadzornim službam ter šolski administraciji, ko uvajajo razne novosti in izboljšave (novi učni načrti, učbeniki, izobraževalna tehnologija) ali sprejemajo nove predpise in spremljajo njihovo učinkovitost (zanimivo je, da se je „sprotno preverjanje“ kot tako najprej uveljavilo v zvezi s preverjanjem učinkovitosti novih učnih načrtov, kot so „nova matematika“, „nova biologija“). Pomembno je tudi spremljati dolgoročne učinke raznih novih predpisov, zakonov in raznih drugih ukrepov (npr. spremembe v predpisih o možnosti vpisa na razne šole ali predpisi o ponavljanju in napredovanju iz razreda v razred).

7. „Uporabnikom“ rezultatov dela izobraževalnih in vzgojnih ustanov – delovnim organizacijam in samoupravnim interesnim skup-

nostim, ki jih zanima npr. gibanje količine osipa, učinkovitost pouka na posameznih vrstah šol in v posameznih predmetih, dolgoletnejše primerjanje učnih uspehov po regijah (razvita – manj razvita območja ipd.), uporabnost znanj in usposobljenosti, ki jo učenci prinesejo na razna delovna področja.

Razumljivo je, da je od namena vrednotenja odvisen tudi način vrednotenja in prikazovanje rezultatov. Učenec in učitelj potrebujeta za povratno informacijo podrobno kvalitativno analizo znanja o dani temi, tako pri posamezniku kot v oddelku; raziskovalca ali republiško službo pa bodo zanimala povprečja ocen v daljšem obdobju.

V nadaljnjem bomo prikazali probleme vrednotenja in ocenjevanja predvsem z učiteljeve perspektive, omejili pa se bomo na področje znanja oziroma izobraževalnih učinkov. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da spada v kompleksno pojmovno vrednotenje ugotavljanje vseh pomembnih sprememb v ravnanju in doživljanju učencev, tako na področju psihomotoričnih spretnosti in učnih navad kot tudi na področju motiviranosti in interesov, aspiracij, stališč, vrednot, lastnega zadovoljstva s šolo ter osebne prilagojenosti in razvoja.

Preverjanje znanja in motiviranje učencev

Preverjanje in ocenjevanje štejemo med zunanja motivacijska sredstva. Mnogi menijo, da se danes učenci vse preveč „učijo za oceno“, pri tem pa stopajo v ozadje interes za snov, želja po znanju in druge, vrednejše pobude. Odprava ocenjevanja pa ne bi bila odgovor na to zapleteno vprašanje, že zaradi zakoreninjenih pričakovanj in dolgoletnih izkušenj učencev in staršev. Tudi na drugih življenjskih področjih imamo uvedeno ocenjevanje raznih vrst.

Kateri elementi preverjanja in ocenjevanja so pomembni z vidika motiviranja. Katere dileme nahaja učitelj na tem področju?

Seznanjenost z rezultati preverjanja. Če naj ocena opravi spodbudno in informativno funkcijo povratne informacije, mora učenec zanjo čimprej izvedeti. V tem pogledu smo dosegli napredek v primerjavi z nekdanjim „skrivanjem“ ocen. Potrebno pa je učencu oceno tudi vsaj na kratko obrazložiti, jo utemeljiti, pri obsežnejšem preverjanju pa še razčleniti – kaj je dobro obvladal in česa ne, kaj naj stori, da bo ocene izboljšal. Gre za neke vrste opisno ocenjevanje, ki se šele uveljavlja.

S tem v zvezi je tudi vprašanje **posledic ocene.** V motivacijskem pogledu je velika razlika, ali gre le za sprotno povratno informacijo ali pa dobljene ocene vplivajo na napredovanje v naslednji razred, na

sprejem v kako šolo, v internat ali na višino štipendije ali nagrade. Poudarek na slednjih vidikih veča delež zunanje motivacije pri učencih in jih zavaja, da segajo tudi po nedovoljenih sredstvih, da bi si zagotovili višje ocene. Tudi pritisk na učitelja, naj zvišuje ocene, je v tem primeru večji.

Višina ocene – ali učenca bolj motivirajo dobre ali slabe ocene? Raziskave niso pokazale, da bi se učenci nasploh bolje učili in več naučili pri strožjih ocenjevalcih kot pri blagih. Ne smemo pozabiti tudi na velike individualne razlike med učenci v tem pogledu. Njihov nivo aspiracije določa, kako bodo interpretirali dobljene ocene – enim bo že ocena prav dobro pomenila neuspeh, drugi pa bodo veseli ocene zadostno. Mnogi učitelji se pritožujejo, da se danes vse več učencev zadovolji z najnižjo pozitivno oceno. Celo v vedenju nočejo biti „vzorni“ (vpliv vrednostnih standardov med vrstniki). Poseben problem je velik padec ocen ob prehodu iz osnovne šole v razne vrste srednjih šol, ki bo morda manjši v enotnejšem usmerjenem izobraževanju. Preprečiti je treba, da zlasti občutljivejši učenci ne bi izgubili poguma.

Ali bi bila z motivacijskega vidika boljša le **dvostopenjska** ocenjevalna lestvica? Izkušnje kažejo, da bi se v tem primeru del učencev še manj potrudil.

Ali učence bolj motivirajo **objektivne ocene**? Učenci sami si močno žele objektivnih ali, kot sami pravijo, „pravičnih“ ocen. Motivacijsko gotovo kvarno vpliva, če dobi učenec slabo oceno, ker ima učitelj „slab dan“ ali ker se mu je učenec kaj zameril. Ocena mora izgubiti ustrahovalno, disciplinsko funkcijo. Na drugi strani pa klasična definicija objektivnosti tudi izključuje upoštevanje okoliščin, v katerih učenec dela, in ali se je za rezultat kaj potrudil ali ne. Zlasti na nižjih stopnjah pri zelo prizadevnem učencu z manjšimi sposobnostmi ali iz težjih razmer je treba delno upoštevati „individualni kriterij“ ter učenca postopno usposabljati, da bo kos „socialnemu kriteriju“ (to upoštevajo tudi uradni napotki za ocenjevanje). Če pa gremo predaleč v to smer, končna spričevala izgubijo svojo primerljivost in širšo veljavnost.

Na motivacijo učencev vpliva tudi **porazdeljenost** ocen v razredu. Če učitelj meni (ali pa se od njega pričakuje), da mora izkazati sorazmerno stalno število odličnih ali nezadostnih ocen, bo za učence to manj spodbudno, saj bodo imeli občutek, da na svoje ocene ne morejo bistveno vplivati in da so nekateri med njimi pač stalno „obsojeni“ na neuspeh. Razen tega se v takem sistemu rangiranja radi razvijejo napeti, konkurenčno obarvani medsebojni odnosi.

Sprotnost preverjanja spodbudno vpliva na sprotno učenje in zmanjševanje treme, ker ni vsaka preizkušnja že usodno odločilna. Manj treme bo tudi, če ni na vsako manjše preverjanje že vezano tudi ocenjevanje.

Sodelovanje učencev pri ocenjevanju nasploh ugodno vpliva na motivacijo. Organizirano mora biti tako, da se ne znajdejo posamezni učenci „v škarjah" med pričakovanji učitelja in součencev. Učence je treba postopno seznanjati z merili in kriteriji za ocenjevanje odgovorov in izdelkov. S tem se navajajo tudi na **samovrednotenje in samoocenjevanje**, ki je pomemben element vzgoje za samoizobraževanje in naj bi bilo v ospredju tudi pri permanentnem izobraževanju. Samoocenjevanje že pomeni tudi prehod od zunanje k notranji motivaciji.

2. Kakšno naj bo preverjanje in ocenjevanje

Ocenjevanje je neke vrste merjenje, pri katerem izražamo sodbo o stopnji učenčevega znanja ali kakšne druge karakteristike v obliki večstopenjske ocenjevalne lestvice (pri nas je na primer uveljavljena petstopenjska oziroma v visokem šolstvu desetstopenjska lestvica, možna pa je tudi dvostopenjska – je-ni napravil izpit(a) – ali celo stostopenjska, kot npr. v Franciji).

Ker so šolske ocene osnova za pomembne odločitve in ukrepe, bi morale biti čimbolj kvalitetne. Kot pri vsakem merjenju, moramo tudi pri ocenjevanju težiti za čim boljšimi **merskimi karakteristikami** (ker so te v literaturi zelo podrobno opisane, se bomo tu omejili na krajše oznake):

1. **Veljavnost** (validnost ali točnost). Ali smo v oceno zares zajeli to, kar je bil naš namen? Ali so v njej ustrezno zajeti smotri predmeta, kurza ali določene učne teme? Če želimo ugotoviti, kako znajo učenci uporabljati formule za izračunavanje ploščin geometrijskih likov, pri oceni pa upoštevamo predvsem to, ali so se zmotili pri izračunavanju, ocena ni dovolj veljavna. Podobno, če na oceno „kontrolke" iz zemljepisa bolj vplivajo dolžina odgovorov, pisava in pravopis kot sama vsebina. Ali če menimo pri pouku slovenščine, da sta obvladanje literarne zgodovine in jezika enako pomembna cilja, pri ocenjevanju pa enostransko upoštevamo le eno sestavino. Podobno ne zajemamo glavnih smotrov pouka književnosti, če preverjamo in ocenjujemo le, kako so si učenci zapomnili življenjepisne podatke o avtorjih. Poleg teh „internih" kriterijev veljavnosti (ki jih določajo

predvsem smotri pouka), poznamo še zunanje ali eksterne kriterije: ali bo znal učenec z visoko oceno v določenem predmetu svoje znanje tudi uporabiti v raznih poklicnih in življenjskih situacijah?

2. **Zanesljivost.** Ali je ocenjevanje dovolj precizno? Ali bi pri ponovnem preverjanju dali učencu prav tako oceno (pod pogojem seveda, da se v vmesnem času njegovo znanje ni spremenilo)? Zanesljivost je precej odvisna tudi od števila vprašanj. Če dobi prvič učenec tri vprašanja in jih slučajno dobro obvlada, drugič pa iz iste snovi druga tri vprašanja, ki jih slabše obvlada, taka ocena ne bo zanesljiva. Verjetno bi bil zanesljivejši test znanja iz iste snovi s sto vprašanji. Zanesljivost ocenjevalca lahko tudi preverimo, če mu damo iste odgovore (pismeno ali na magnetofonu) dvakrat v oceno, po nekajtedenskem presledku. Bolj zanesljivi so ocenjevalci, ki imajo dobro izdelane kriterije ocenjevanja. Veljavnost ocene nikoli ne more biti višja od njene zanesljivosti.

3. **Objektivnost.** Ali je ocena odvisna samo od predmeta merjenja, tj. od znanja, ali pa tudi od določenih lastnosti tistega, ki ocenjuje in tistega, ki je ocenjevan? Objektivnost najlaže preverimo tako, da damo iste odgovore v neodvisno ocenjevanje dvema ali več ocenjevalcem. Dobljeni rezultati kažejo na razmeroma nizko objektivnost običajnih šolskih ocen.

Kateri so najobičajnejši **vzroki subjektivnosti** pri šolskem (pa tudi pri drugem, npr. športnem) ocenjevanju?

– „Osebna enačba“ ocenjevalca: nekateri ocenjevalci so, neglede na to, koga ali kaj ocenjujejo, stalno razmeroma strogi, drugi pa blagi. Pri pouku si ustvarijo svoje enostranske kriterije, kaj predstavlja „odlično“ ali „še zadovoljivo“ znanje. To se kaže v zelo nesimetrični distribuciji ocen, ki jih dajejo – pri enih močno prevladujejo nadpoprečne, pri drugih podpoprečne ocene (glej skico 5 na str. 182!).
– „Halo učinek“ pri ocenjevanju: na ocene ne vpliva toliko trenutno znanje kot splošno mnenje, ki ga ima učitelj o učencu (ali mu je simpatičen, ker je miren, ne moti pouka, ali pa je obratno . . .) ali tudi prejšnje ocene pri istem ali drugih predmetih.
– Učinek kontrasta deluje v nasprotno smer: če bo odličnjak enkrat odgovoril malo slabše kot sicer, bo učitelj ta odstop v oceni pretiraval. Na podoben način bo kdo pri izpitu dobil boljšo oceno, kot jo je zaslužil, če bo prišel na vrsto za več študenti z zelo nizkim znanjem.

(Halo učinek in učinek kontrasta sta v mnogih primerih rezultat učiteljevih pričakovanj – pri halo učinku ocenjuje učitelj bolj v skladu s svojimi pričakovanji kot s stvarnim znanjem, pri učinku kontrasta pa pretirava odmik od pričakovanega).

– Logična napaka: učitelj podobno ocenjuje znanje iz snovi, ki „po logiki" spadajo skupaj. Ocena v enem tujem jeziku bo vplivala na oceno v drugem ali ocena iz matematike na oceno iz fizike, čeprav znanje v teh predmetih v resnici ni tako tesno med seboj povezano (kar kažejo npr. nižje korelacije med rezultati na testih znanja in višje korelacije med ocenami takih predmetov).
– Prilagajanje ocen vzorcu oziroma skupini je zelo razširjen pojav. V nasploh dobrem razredu bo učitelj nehote postavil strožji kriterij kot v zelo slabem razredu ali na šoli, ki deluje v težkih socialnoekonomskih okolnostih (tudi v prvem primeru bodo v razredu nezadostni učenci in tudi v drugem odličnjaki). Prav zato je težko primerjati ocene z različnih šol. Tudi učenci z razmeroma dobrimi učnimi uspehi na podeželskih šolah imajo pri prešolanju ali pri nadaljnjem šolanju neredke težave, ki jim jih je treba pomagati premostiti.

Seveda je razlika, ali na učiteljevo oceno vpliva nedisciplinirano st in neurejenost učenca ali pa skuša učitelj zavestno upoštevati učenčevo prizadevnost, težavne domače razmere ipd. Pri slednjem bi težko govorili o neupravičeni subjektivnosti (pomislimo že na motivacijski vidik). Tudi prilagajanje ocen nivoju razreda ali šole je do neke mere neizogibno, pri čemer pa hkrati ne smemo zatiskati oči pred razlikami v znanju učencev iz različno razvitega okolja.

4. **Občutljivost:** ali ocena ustrezno registrira tudi manjše razlike v znanju? Nekateri ocenjevalci ne izkoristijo niti celotne ocenjevalne lestvice, dajo npr. večino ocen „dobro", drugim pa petstopenjska lestvica ni dovolj in dajajo še vmesne ocene s plusi in minusi. Slednji največkrat pretiravajo, saj pet stopenj glede na zanesljivost običajnega ocenjevanja čisto zadostuje.

5. **Ekonomičnost in praktičnost** nekateri raziskovalci tudi štejejo k nujnim karakteristikam dobrega sistema preverjanja. Preverjanje naj bo zasnovano tako, da bo ob kar se da smotrni in racionalni uporabi energije in časa – tako učitelja kot učencev – dalo kar največ kvalitetnih rezultatov. Znano je, da terjajo nekateri načini preverjanja več časa za priprave (testi znanja), drugi pa za popravljanje in ocenjevanje (širša pisna vprašanja). Pri ustnem preverjanju je čas tako

dragocen, da ga ne smemo izgubljati s preverjanjem vidikov, ki bi jih lahko ugotovili na kak bolj ekonomičen način.

Pri testih znanja lahko zmanjšamo tehnične stroške na posameznega učenca z uporabo istega testa pri več skupinah (več razredov ali tudi šol) in z večkratno uporabo istih testnih zvezkov (odgovore pa pišejo na posebne pole).

Vrednotenje in smotri pouka

Omenili smo že, da veljavnost ocen povečamo, če natančno, operativno določimo cilje vzgojnoizobraževalnega procesa in jih klasificiramo glede na pomembnost, nato pa postopke vrednotenja uskladimo s temi cilji in ugotavljamo, koliko so se jim posamezni učenci približali.

Seveda o smotrih ne začnemo razmišljati šele v fazi preverjanja in ocenjevanja, ampak so eno najpomembnejših izhodišč že pri načrtovanju pouka, saj usmerjajo izbor vsebine, metod, oblik in pripomočkov. V učnih načrtih so navedeni le splošni smotri predmeta, ki nam dajejo okvirno napotilo za ravnanje. Pri vsakodnevnem delu v razredu pa moramo te splošne smotre konkretizirati. Posebno konkretni morajo biti smotri, če naj usmerjajo izbor in oblikovanje vprašanj, nalog in postopkov pri preverjanju. Tu razlikujemo dva procesa – **operacionalizacijo** in **klasifikacijo** smotrov.

Smoter je izražen operativno, če je iz formulacije razvidno, kaj pričakujemo, da bo učenec zmožen **napraviti** (našteti, sklepati, rešiti, dokazati, opraviti, izdelati . . .), ko bo smoter dosegel. Izrazi, kot: globlje razumeti, ceniti, obvladati, naučiti se . . . nam tega ne povedo, čeprav so uporabni pri formulacijah splošnejših smotrov. Pri operativnem smotru navedimo po možnosti tudi, **pod kakšnimi pogoji** bo učenec izkazal obvladanje smotra (ali bo smel uporabljati slovar, logaritme, zemljevid, merilne naprave . . .) in **kakšen kriterij** bomo uporabili pri določanju zadovoljivosti odgovora (npr. kolikšen del predloženih nalog mora pravilno rešiti in v kakšnem času).

Pri sestavljanju nalog za preverjanje so operativni smotri mnogo boljše vodilo kot splošni. Primeri: „Učenec naj bo zmožen našteti vzroke, ki so pripeljali do prve svetovne vojne, in samostojno izluščiti najpomembnejše“ je bolj operativno, kot: „Učenec naj dojame vzročne povezanosti zgodovinskih dogodkov“ ali celo: „Učenec naj si pridobi zgodovinsko mišljenje“.

Pri tem ne smemo zaiti v skrajnost, da bi zanikali pomen širših, splošnejših smotrov; vseh smotrov tudi ne moremo operativno izraziti.

Toda v procesu vrednotenja je operativizacija pomemben vezni člen, saj brez opazovanja in registriranja kakršnihkoli zunanjih učenčevih reakcij lahko samo nejasno slutimo in ugibamo, kaj se v njegovi notranjosti godi.

Pomembno je tudi, da znamo smotre ustrezno klasificirati, da se zavedamo, kateri od njih so predvsem **izobrazbeni**, kateri **vzgojni** v ožjem pomenu in kateri **psihomotorični** (pridobivanje raznih telesnih, gibalnih spretnosti pri delu s stroji, pri telesni vzgoji ipd.). Seveda se te skupine med seboj močno prepletajo.

Pri izobrazbenih ali spoznavnih (kognitivnih) smotrih je koristna tako imenovana taksonomska klasifikacija v skladu z logičnimi, pedagoškimi in psihološkimi izhodišči (povzeta po Bloomu s sodelavci), razdelitev v lestvico od „nižjih", manj zahtevnih, vse do najvišjih. Ogrodje te klasifikacije je naslednje:

- **Znanje** (poznavanje podatkov, dejstev, metod, zakonitosti, teorij . . .) – to učenec dokaže z reprodukcijo, prepoznavanjem ipd.
- **Razumevanje** (dogodkov, pojavov, zvez, principov . . .). Učenec dokaže razumevanje, če povedano samostojno preoblikuje, „prevede" v drugačno simbolično obliko (iz tabele v diagram ipd.).
- **Uporaba** pridobljenih znanj v novih situacijah; to učenec dokaže z reševanjem podobnih problemov na osnovi kombinacije naučenih principov in pojmov.
- **Analiza** dane celote na sestavine in ugotavljanje odnosov med njimi – na primer pri pisnem sestavku, kemijski spojini, tehnični napravi.
- **Sinteza** – ustvarjanje nove celote iz prej spoznanih elementov, na samosvoj in izviren način (prosti spis, predlog izvirne rešitve za družbeni ali tehnični problem).
- **Vrednotenje** izdelka, rešitve, celote glede na sprejete (notranje ali zunanje) kriterije.

Obvladanje višjih kategorij smotrov se precej dosledno gradi na obvladanju nižjih. Vprašanja in naloge za preverjanje morajo segati do vseh skupin smotrov, ki so pri danem predmetu ali za dano stopnjo in vrsto šolanja pomembni. Če na to nismo pozorni, se žal največkrat zgodi, da velika večina tako ustnih kot pisnih vprašanj „obvisi" na najnižji stopnji lestvice.

Primerjava nekaterih načinov preverjanja in ocenjevanja

V naši šolski praksi prevladujejo tradicionalni načini preverjanja znanja – **ustno spraševanje** in **pisne naloge** raznih tipov (šolske naloge, kontrolne naloge, tihe vaje, seminarski referati). Pri nekaterih predmetih pride v poštev tudi **ocenjevanje** izdelkov (risb, programov, tehničnih predmetov) ali **izvajanja** po vnaprej določenih kriterijih (likovni, glasbeni, tehnični pouk, telesna vzgoja, tehnično risanje, praktični predmeti v poklicnih šolah). V zadnjem času se tem oblikam pridružuje še uporaba **testov znanja** oziroma **nalog objektivnega tipa** (Nekateri govorijo o testih znanja pri vsakem pisnem preverjanju z več vprašanji. Manj nesporazumov bo, če izraz „test" prihranimo le za serijo nalog, pri katerih je odgovor zelo kratek (1–2 besedi, številka, formula) oziroma kjer učenec izbere pravilnega izmed danih odgovorov. Pri običajnem pisnem preverjanju predložimo učencem eno ali več vprašanj, dolžina odgovorov pa variira vse od nekaj stavkov ali vrstic do več strani. Še točneje je, če pridržimo izraz „test" le za standardizirane oziroma strokovno timsko sestavljene preizkuse znanja, sicer pa govorimo o „serijah nalog objektivnega tipa").

Načine preverjanja moramo **smotrno kombinirati** glede na namen; vsakteri od njih ima določene prednosti in omejitve. Tako lahko npr. s testom znanja na bolj ekonomičen in objektiven način kot z ustnim ali tudi pisnim preverjanjem dobimo pregled nad poznavanjem določenih dejstev in podatkov pa tudi nad obvladanjem pojmov in principov med učenci. Na drugi strani pa je z običajnimi testi težko ali celo nemogoče zajeti obvladanje nekaterih smotrov, kot so samostojno ustno in pisno izražanje, zmožnost povezovanja različnih spoznanj in njihova kritična ocenitev, samostojno postavljanje in preverjanje hipotez, reševanje teoretskih in praktičnih problemov, ustvarjalno kombiniranje.

Pri izboru oblike preverjanja je treba upoštevati tudi posebnosti posameznih predmetov in predmetnih področij. Razumljivo je, da je ustno preverjanje nepogrešljiv sestavni del preverjanja pri materinščini in tujih jezikih, kjer je spretnost v ustnem izražanju neposreden smoter poučevanja (seveda je tudi pri drugih predmetih ne smemo povsem zanemariti). Ustno preverjanje omogoča tudi obojestransko pojasnjevanje, zastavljanje dodatnih vprašanj in spodbujanje, kar je dobrodošlo pri zahtevnih delih snovi in pri plašnih učencih. Na drugi strani pa imajo prav plahi učenci pri ustnem preverjanju še več težav kot pri pisnem, če so izpostavljeni učiteljevi nestrpnosti ali celo smešenju.

Ker dobi pri ustnem spraševanju vsak učenec druga vprašanja, si učitelj zelo težko ustvari pregled nad celotnim znanjem v razredu. Izkušnje in raziskave opozarjajo tudi na razmeroma majhno objektivnost in zanesljivost takega preverjanja, da o ekonomičnosti ne govorimo. Zanesljivost je manjša tudi zaradi majhnega števila vprašanj, ki jih lahko zastavimo vsakemu učencu.

Pri pisnem preverjanju dobe vsi učenci ista vprašanja ali – zaradi nevarnosti prepisovanja – dve seriji vprašanj (nujno moramo zagotoviti enako težavnost obeh serij, morda s slučajno razvrstitvijo vnaprej sestavljenih vprašanj v A in B serijo). Porabi se manj učnega časa, seveda pa je nekaj časa potrebnega za popravljanje. Učitelj lahko z raznimi ukrepi poveča objektivnost ocenjevanja širših pisnih odgovorov (anonimnost, vnaprej postavljeni natančni kriteriji, popravljanje „po vprašanjih" – najprej prvo vprašanje pri vseh učencih, nato drugo itd. – in ne „po učencih" ipd.). Nujno je, da so vprašanja že zastavljena tako, da usmerjajo odgovarjanje, da niso presplošna. Vprašanja naj segajo tudi do zahtevnejših smotrov, spodbujajo naj k domiselnemu povezovanju znanj in k navajanju lastnih idej in predlogov. Golo reprodukcijo podatkov je bolj ekonomično ugotavljati z nalogami testnega tipa, čeprav s tem ni rečeno, da so testi primerni le za tovrstno preverjanje.

VPRAŠANJA

1. Zakaj šolske ocene največkrat niso idealno sredstvo povratne informacije učencu, staršem, učitelju? S čim bi jih bilo treba dopolniti in včasih celo nadomestiti v ta namen?

2. Kako se razlikuje funkcija ocenjevanja v večtirnem oziroma selektivnem šolskem sistemu od funkcije v enotnem sistemu? Katere funkcije ocene so v ospredju v osnovni šoli, katere v usmerjenem izobraževanju?

3. Ali je težnja po objektivnosti ocene združljiva s težnjo po upoštevanju učenčeve prizadevnosti in razmer, v katerih dela?

4. Katere od najvažnejših smotrov pouka materinščine (tujega jezika ali katerega drugega predmeta – po vaši izbiri) bi najustrezneje preverili s testi znanja, katere z ustnim spraševanjem, katere s pisnimi nalogami? (pri tem upoštevajte vse merske karakteristike)

5. S katerimi ukrepi bi zboljšali kvaliteto ocenjevanja s pomočjo daljših pisnih sestavkov?

Literatura

Zorman L., Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli. DZS Ljubljana, 1969. Poleg raziskav v zvezi z merskimi karakteristikami ocenjevanja, predvsem v zvezi z objektivnostjo, vsebuje delo tudi primerjavo raznih vrst vrednotenja (ustno, pisno, testno).

Toličič I., ur., Uspešnost učencev v šoli. DZS Ljubljana, 1970.
V II. delu je prikazanih pet domačih raziskav v zvezi s preverjanjem znanja in ocenjevanjem v šoli (o vplivu dolžine teksta, dobe poučevanja, halo učinka, urjenja ocenjevalcev na ocene)..

Marentič Požarnik B., Prispevek k visokošolski didaktiki. DZS Ljubljana, 1978. V zadnjem poglavju je obravnavano vrednotenje (predvsem na visokošolskem nivoju) s širših izhodišč. Vključene so tudi študentske ankete kot del vrednotenja.

Marentič Požarnik B., Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Sodobno pegagoško delo, ZZŠ SRS Ljubljana, 1976. Podrobno in kritično so prikazani postopki operativnega izražanja in taksonomskega razvrščanja učnih smotrov. Krajši prikaz taksonomije najdete tudi v:

Furlan I., Učenje kot komunikacija. DZS Ljubljana, 1972 in

Zorman L., Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli. ZZŠ SRS 1974.

3. Faze in postopki pri sestavljanju testov znanja

O **standardiziranem testu znanja** govorimo, kadar je testne naloge skrbno sestavila, preizkusila in selekcionirala skupina strokovnjakov (predmetnih strokovnjakov, psihologov, pedagogov, statistikov), zagotovila visoke merske karakteristike in na reprezentativnem vzorcu učencev določila norme, s katerimi lahko potem primerjamo rezultate posameznih učencev. Pri nas nimamo zaenkrat nobenih standardiziranih testov znanja, saj je njihovo sestavljanje kompliciranо in drago, pri čemer testi ob spremembah učnih načrtov tudi zastarijo, ob večkratni uporabi pa postanejo znani. Ne moremo jih tudi prilagajati posebnostim pouka na posameznih področjih. Mnogi učitelji, sami ali v skupinah in aktivih, sestavljajo nize nalog objektivnega tipa za svojo rabo.

Tu bomo najprej navedli zaporedje postopkov, ki naj bi jih upoštevali učitelji pri sestavljanju takih nizov nalog. V naslednjem podpoglavju bomo spregovorili še o postopkih, značilnih za sestavljanje standardiziranih testov in nato bomo primerjali še značilnosti tradicionalnih in kriterijskih testov znanja.

Seveda se na osnovi tako kratkega opisa ne bo mogel še nihče usposobiti za samostojno sestavljanje testov, ampak se bo moral poglobiti v ustrezno strokovno literaturo (Zorman 1974, Sagadin 1977).

1. **Opredelitev namena, snovi in smotrov** je nujna izhodiščna točka, še preden začnemo sestavljati naloge. Morda je naš namen ugotoviti, koliko znajo učenci po daljšem učnem obdobju (npr. po enem semestru), da bi nam to pomagalo pri ocenjevanju. Včasih pa želimo sproti ugotavljati, kako učenci obvladajo posamezne dele snovi, ki so osnova nadaljnjemu učenju, ali pa nas zanimajo specifične vrzeli npr. v obvladanju osnovnih računskih operacij na samem začetku pouka (prim. razlike med sumativnim, formativnim in diagnostičnim preverjanjem).

Glede na namen izberemo ožji ali širši **izsek snovi**, ga razčlenimo v glavne sestavine in določimo „težo“ posameznih poglavij (kolikšen odstotek nalog naj jim bo v testu posvečen), npr. pri geografiji: geografske značilnosti Jugoslavije 35 %, prebivalstvo Jugoslavije 10 %, gospodarstvo 30 % itd. ali pri slovenščini: raba vejice 20 %, raba drugih ločil 25 %, raba velike začetnice 30 % ipd.

Poleg snovi pa moramo vnaprej določiti tudi to, katere izobraževalne **smotre** bomo zajeli in v kolikšni meri, sicer se nam lahko zgodi, da bomo z veliko večino nalog ugotavljali le poznavanje posameznih dejstev in podatkov, ker je takšne naloge najlaže sestavljati. Pri tem nam, kot že omenjeno, dosti bolj kot splošni pomagajo operativno izraženi smotri. Zajeli naj bi vsaj spodnje tri kategorije smotrov po taksonomski klasifikaciji (znanje, razumevanje in uporabo), pri čemer je njihov delež in notranja razčlenitev odvisna do narave predmeta. Napravimo si **specifikacijsko tabelo** z dvema vhodoma, v kateri so zajeti in izraženi v odstotkih tako smotri kot vsebina (tabela 4).

2. Nato se lotimo **sestavljanja testnih nalog** (tipi nalog so opisani pozneje), jih **razvrstimo** v test bodisi po vsebini ali po tipih ali po težavnosti (na začetku mora biti vsaj ena lažja naloga za „ogrevanje“) in določimo **pogoje testiranja**, predvsem čas, ki ga bodo imeli učenci na voljo. Po izkušnjah zadostuje na stopnji usmerjenega izobraževanja predvideti minuto časa za 1–2 nalogi (odrasli so nekoliko počasnejši zlasti pri reševanju nalog izbirnega tipa, verjetno zato, ker so temeljitejši in ker se morajo odločiti za ustrezno izmed mnogo večje količine izkušenj). Časa naj bo raje več kot premalo, na vsak način toliko, da vsaj 90 % učencev zložno pride do konca. Sestavimo čimbolj **jasna navodila**, v katerih naj bodo razložena vsa „pravila igre“, način

Tabela 4: *Primer specifikacijske tabele za temo Vezave uporov pri predmetu osnove elektrotehnike*

snov \ Smoter	Poznavanje dejstev	Razumevanje pojmov	Razumevanje zakonitosti	Uporaba znanja	Skupaj %
1. Vzporedna vezava uporov	5 %	3 %	12 %	10 %	30 %
2. Razširjanje mer. območja A-metra	3 %	3 %	8 %	8 %	22 %
3. Zaporedna vezava uporov	4 %	3 %	10 %	10 %	27 %
4. Razširjanje mer. območja V-metra	3 %	3 %	8 %	7 %	21 %
Skupaj %	15 %	12 %	38 %	35 %	100 %

Opomba: Tabelo je izdelala skupina udeležencev seminarja za pridobitev pedagoške izobrazbe na Filozofski fakulteti v Ljubljani

reševanja in točkovanja. Navodila razmnožimo na naslovni strani in (ali) jih razločno preberemo neposredno pred začetkom reševanja.

Za **način točkovanja** se moramo določiti vnaprej – katere odgovore bomo šteli za pravilne in koliko bodo „vredni“. Običajno damo za vsako rešeno nalogo po 1 točko, sicer pa nič točk. Različno točkovanje nalog po „pomembnosti“ ali zahtevnosti ali upoštevanje delno pravilnih rešitev je dosti bolj kompliciranо, daje pa nekaj prednosti le pri izredno skrbno sestavljenih nalogah (npr. pri takih, pri katerih je možno jasno razlikovati pravilne, delno pravilne in absurdne odgovore). Tako diferencirano točkovanje prihranimo raje za širše pisne odgovore.

3. Testne naloge **razmnožimo** (za interno šolsko uporabo je zelo primeren ciklograf oziroma hektograf, ki omogoča tudi vključevanje skic, rokopisnega gradiva itd.). Če bomo iste testne zvezke večkrat uporabili, je ekonomično razmnožiti liste za odgovore posebej. Ko

test predložimo v reševanje, moramo preprečiti prepisovanje, za kar je tu možnost mnogo večja kot pri drugih načinih preverjanja. Učence primerno posedemo ali jim predložimo dve paralelni seriji enake zahtevnosti. Možno je tudi, da rešuje polovica razreda najprej testna, polovica pa širša vprašanja, nato pa zamenjamo. Najkvalitetnejše sredstvo proti prepisovanju je primerno motiviranje in večkratno preverjanje, ki ima predvsem funkcijo povratne informacije. S tem povečujemo tudi samozaupanje učencev. Atmosfera med testiranjem naj ne bi bila preveč napeta.

4. **Analiza rezultatov po učencih in nalogah.** Ko učenci test rešijo, ga točkujemo in prikažemo v posebni tabeli rezultate po učencih in po nalogah (primer v tabeli 5). Rezultate analiziramo:

a) **po učencih** – ugotovimo število (in odstotek) vseh pravilno rešenih testnih nalog ali pa po posameznih sestavnih delih testa in to za vsakega učenca; to je osnova za ocene in za kvalitativno analizo ter povratno informacijo.

Tabela 5: *Analiza testnih rezultatov po učencih in nalogah*

nal. št. / učenec	1	2	3	4	5	6	7	8	9 A	10 B	11 B	12 D	13 B	14 C	15 D	sk.
1. O.K.	+	+	–	–	+	+	+	+	A	C	B	D	B	C	D	12
2. G.J.	+	+	–	+	–	+	+	+	A	A	B	D	C	C	D	11
3. M.B.	+	–	–	+	–	+	+	–	A	B	B	D	D	C	D	10
4. E.M.	–	+	+	–	+	+	+	+	A	D	B	D	B	D	C	10
5. C.U.	–	+	–	–	–	+	+	–	A	A	B	D	B	C	D	9
6. L.M.	–	+	+	–	–	+	+	–	A	B	B	D	B	A	B	9
7. G.K.	+	–	–	+	+	+	+	–	A	B	A	C	B	D	B	8
8. K.M.	+	–	–	–	+	–	+	+	A	B	A	D	A	C	B	8
9. Š.A.	–	–	+	–	–	+	+	–	A	C	B	D	B	C	B	8
10. B.J.	–	–	–	+	–	–	–	–	A	C	B	D	B	C	B	6
11. I.I.	–	+	–	–	–	–	+	–	A	A	B	D	A	D	D	6
sk. prav.	5	6	3	4	4	8	10	3	11	4	9	10	7	7	5	

Opomba:

Prikazan je le del rezultatov (za polovico učencev in polovico nalog) na testu iz spoznavanja narave za 3. razred osnovne šole. Učenci so razvrščeni po številu točk, ki so jih dosegli na testu, od najboljšega do najslabšega, kar je v pomoč tako pri spreminjanju števila točk v ocene (po variabilnem kriteriju) kot tudi pri ugotavljanju zmožnosti diferenciranja posameznih nalog.

Naloge 1–8: tip dopolnjevanja, s + je označen vsak pravilni, z – vsak napačni odgovor

Naloge 9–15: izbirni tip s 4 možnimi odgovori, pravilni odgovori so tiskani polkrepko.

b) **po nalogah** – najprej ugotovimo, koliko učencev je rešilo posamezno nalogo (odstotek pravilnih rešitev nam pokaže, kako dobro učenci dano snov obvladajo oziroma kako težka je naloga. Podrobneje se posvetimo nizkim rezultatom (nalogam, ki jih je rešilo zelo malo, pod 25 % učencev) in skušamo ugotoviti, ali je vzrok v preslabo obdelani ali naučeni snovi ali pa v nejasno formulirani nalogi. Morda podobnih nalog tudi nismo v šoli reševali. Pri najbistvenejši snovi je tudi polovica pravilnih rešitev še premalo. Po potrebi ugotovimo tudi to, kako dobro naloga **diferencira** učence, ki so dosegli na celotnem testu dober ali slab rezultat, in kako **atraktivni** (privlačni) so posamezni odgovori pri nalogah izbirnega tipa.

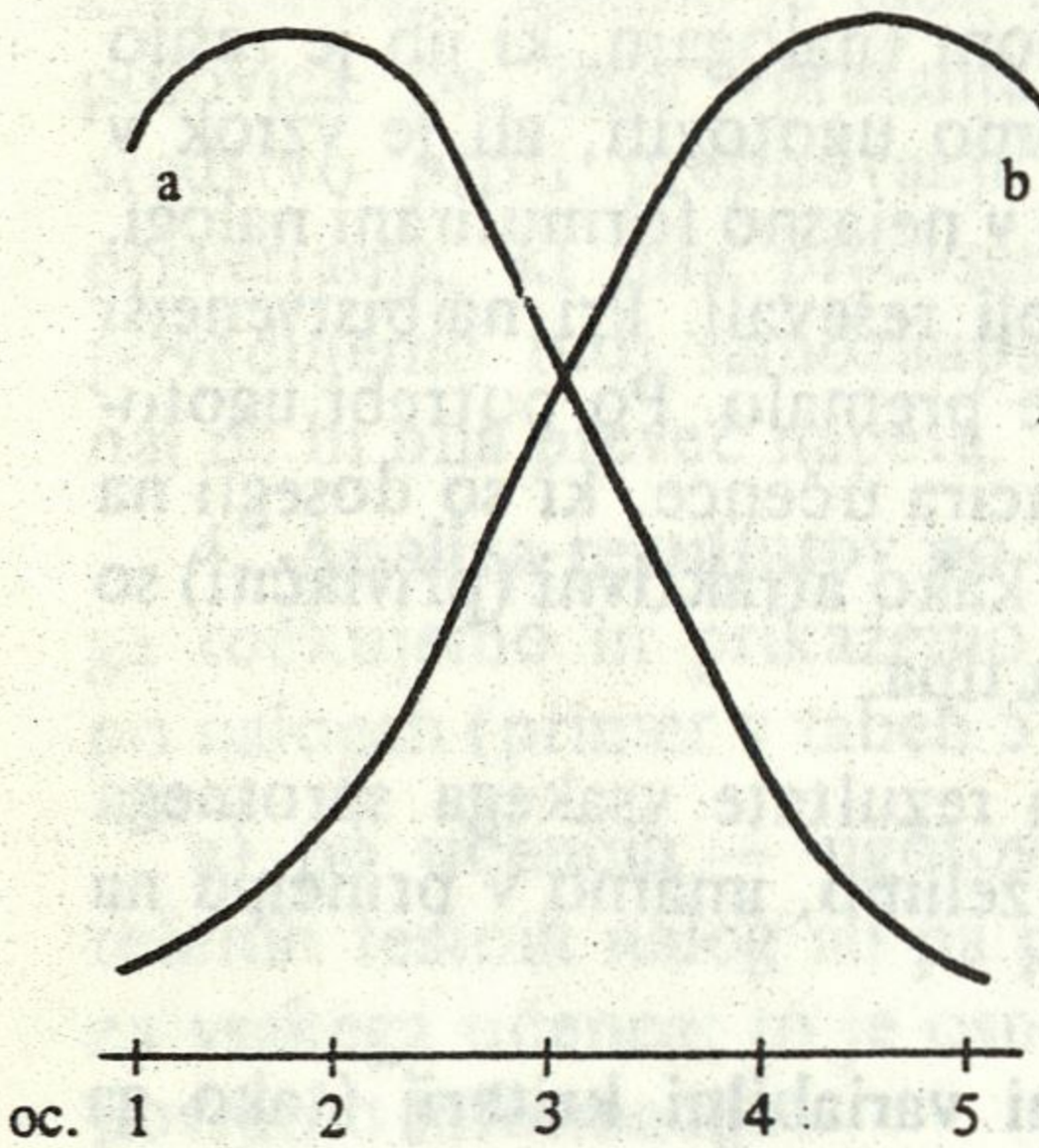
5. **Uporaba rezultatov.** Ni nujno, da rezultate vsakega sprotnega testa spremenimo v oceno. Kadar pa to želimo, imamo v principu na voljo dve možnosti:

a) uporabimo lahko tako imenovani **variabilni kriterij** (tako ga imenujemo zato, ker se spreminja glede na nivo znanja v oddelku oziroma skupini). Rezultate razvrstimo v razrede, izračunamo aritmetično sredino in razpršenost (standardni odklon) in v skladu s tem določimo meje za posamezne ocene v skladu z logiko normalne distribucije, tako da bo vnaprej določen odstotek učencev okoli povprečja imel oceno dobro, naslednji skupini zadostno in prav dobro in skrajni skupini odlično in nezadostno (skica 5). Preprostejša je metoda rangiranja, ki jo navaja Zorman (1974, str. 76–): Učence rangiramo, tj. razvrstimo glede na doseženi testni rezultat od spodaj navzgor, tako da dobi najslabši rang 1, naslednji 2 itd., nato izračunamo za vsakega pripadajoči centil (rang učenca delimo s številom učencev in množimo s 100). Učenci s centili do 5 dobe oceno nezadostno, s centili 6 do 30 zadostno, 31 do 70 dobro, 71 do 95 prav dobro in nad 96 odlično.

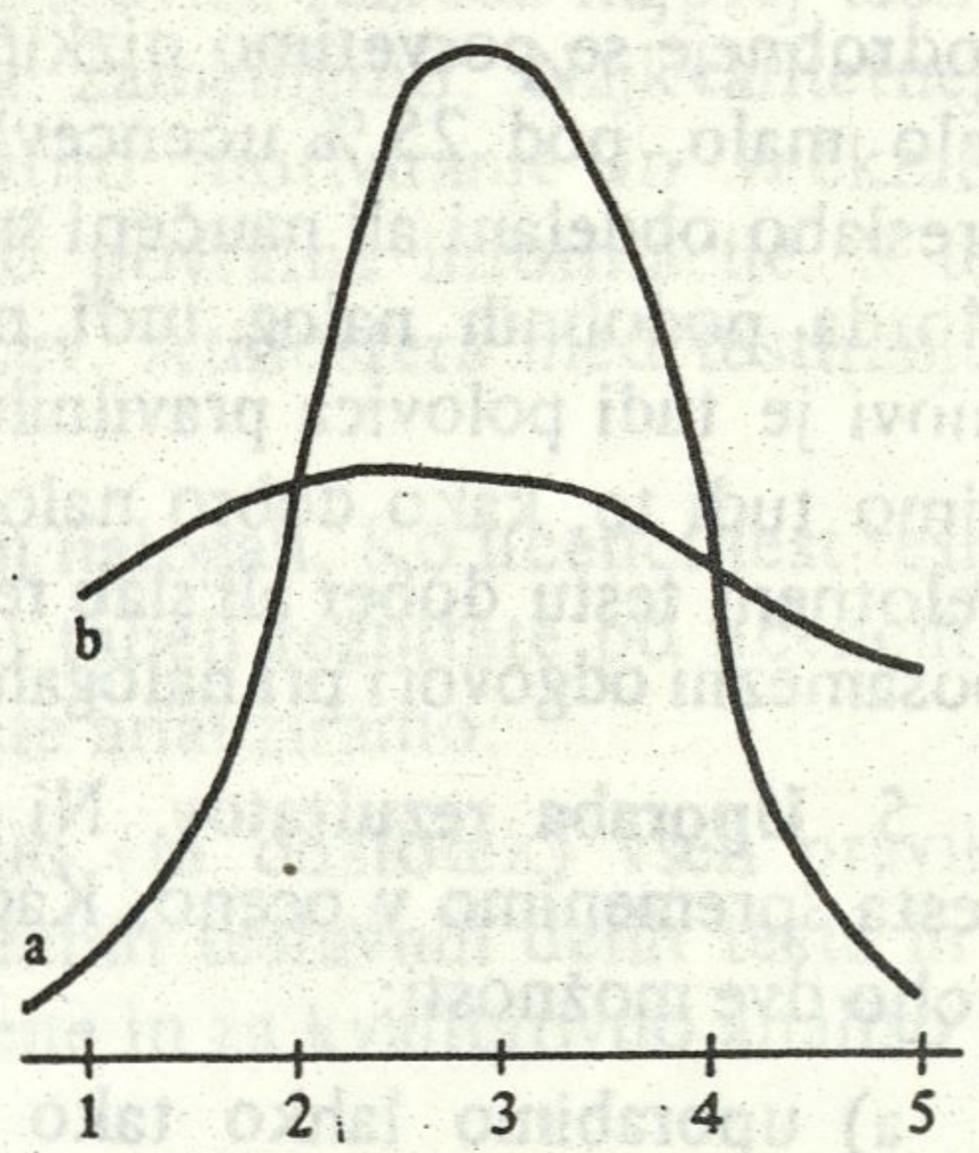
b) Pri uporabi **konstantnega kriterija** pa si meje za posamezne ocene že vnaprej postavimo; zahtevamo na primer vsaj 40 % vseh možnih točk za oceno zadostno, 50–65 % za oceno dobro, 65–80 % za oceno prav dobro itd. Te meje seveda niso pri vsakem preverjanju enake, ampak naj bi bile odvisne od tega, ali sprašujemo po najosnovnejših stvareh (v tem primeru je kriterij lahko strožji) ali pa so vprašanja težja, zahtevnejša, bolj specifična. Kriterij se imenuje „konstanten“, ker ga ne spreminjamo glede na dobljene rezultate.

Vsaka od teh možnosti ima svoje prednosti in slabosti. Če je učno področje novo ali če učitelj še nima jasnih in ustaljenih kriterijev o težavnosti in pomembnosti posameznih delov snovi oziroma posamez-

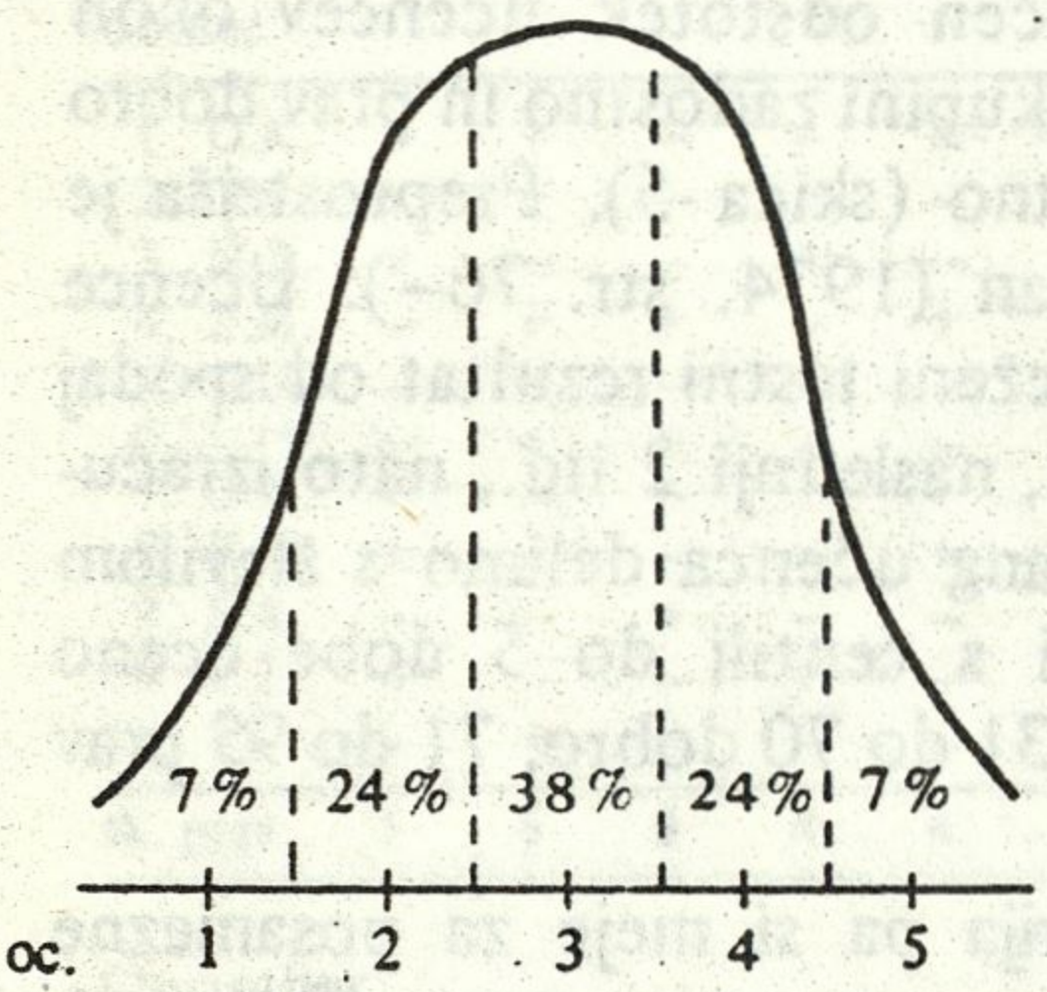
Skica 5: *Razporejenost ocen pri raznih tipih ocenjevalcev ter pri tradicionalnih in kriterijskih testih znanja*



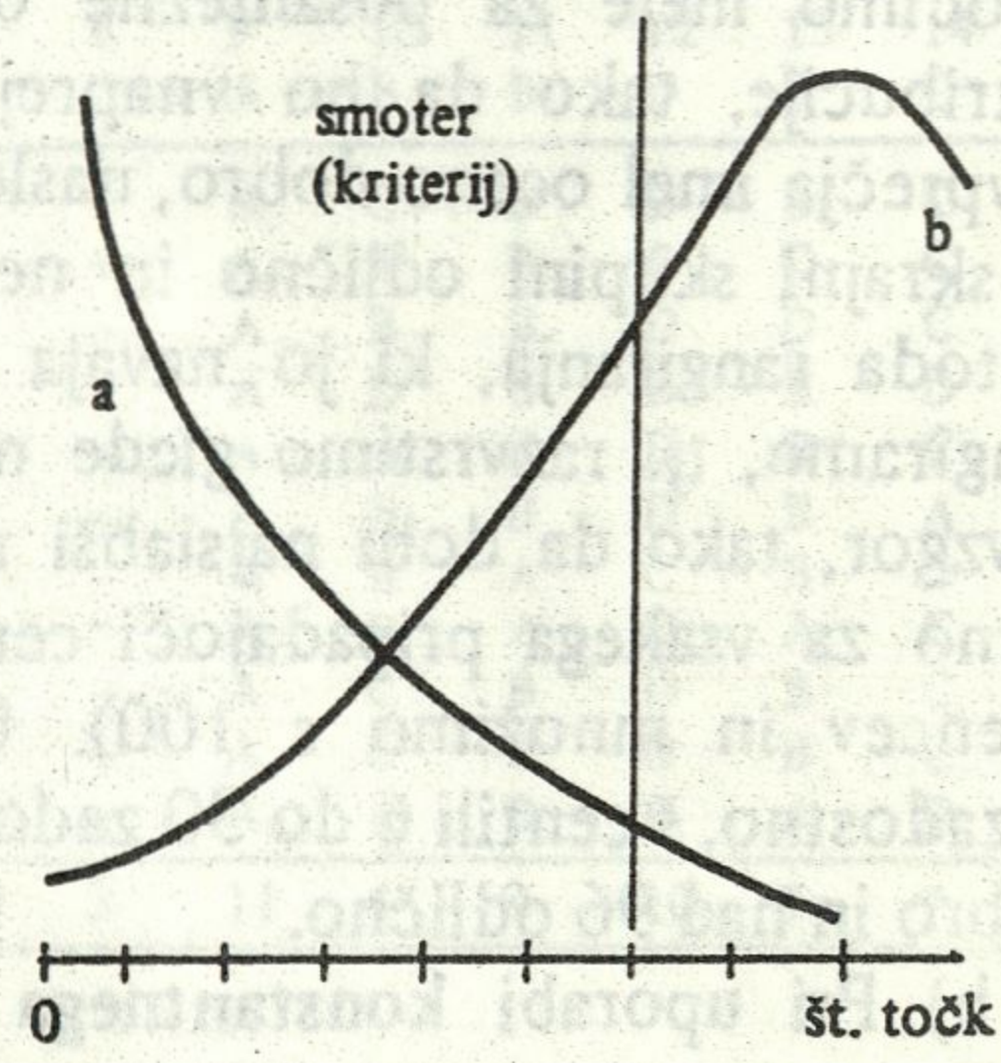
a – strog ocenjevalec
b – blag ocenjevalec



a – manj „občutljiv“ ocenjevalec
b – bolj „občutljiv“ ocenjevalec



Teoretična razporeditev ocen (rezultatov pri tradicionalnih testih) v smislu normalne distribucije



Razporeditev rezultatov, h kakršni težijo kriterijski testi:
a – pred poučevanjem določene enote
b – po poučevanju

nih nalog, pa tudi, če učence preslabo pozna, lahko z uporabo konstantnega kriterija „udari mimo“. To se pokaže na primer v velikem številu negativnih ocen (čeprav nekatere učitelje bolj moti, če pri kakšnem preverjanju sploh ni negativnih ocen). Variabilni kriterij

pa je manj uporaben pri manjšem številu učencev, na primer le v enem oddelku, in pa pri netipičnih skupinah. Tak „premični“ kriterij lahko tudi nespodbudno vpliva na učence, saj jih določen odstotek „obsodi“ na slabe ocene, pa če bi se še tako potrudili.

Ob tem se postavlja tudi vprašanje, ali je nujno, da so ocene v razredu približno **normalno razdeljene** (v obliki zvonaste Gaussove krivulje, tako da je največ srednjih in najmanj skrajnih ocen). Ideja o normalni razporejenosti ocen je odigrala svoje čase med učitelji zelo pozitivno vlogo, saj jih je osvestila za največje anomalije, na primer za absurdnost polovice in več negativnih ocen pri kakšnem predmetu. Danes pa učitelj v razredu ne bi smel togo in za vsako ceno težiti za tako razporejenostjo ocen (zvonasta krivulja je odraz delovanja zelo velikega števila slučajnih faktorjev in naj bi se pokazala predvsem pri velikih skupinah učencev – v celi regiji ipd. Vprašamo se tudi lahko, ali je poučevanje „slučajni faktor“).

Testne rezultate uporabimo še na razne druge načine: učitelju so v pomoč pri individualizaciji pouka, pri načrtovanju utrjevanja in dopolnilnega pouka itd.

Po možnosti **učence seznanimo** ne le z globalnimi, ampak s celotnimi rezultati, tako da jim vrnemo na vpogled popravljene testne zvezke in pokažemo (projiciramo) tabelo rezultatov po učencih in nalogah. Zrelejši učenci pa lahko po krajšem uvajanju **sodelujejo** pri popravljanju in obdelavi rezultatov v skladu z dobljenimi navodili, kar je vzgojno in obenem učitelju prihrani precej časa. Štetje pravilnih, nepravilnih in izpuščenih odgovorov se na primer pri vsaki nalogi opravi z dvigom rok. Bolje pa je, da učenec popravlja izdelek svojega soseda.

6. **Kopičenje rezultatov,** spremljanje napredovanja učencev in postopno ustvarjanje **kartoteke** preizkušenih testnih nalog za posamezne teme v danem predmetnem področju olajšuje nadaljnje sestavljanje. Z izbiranjem ustreznih nalog in z dodajanjem nekaterih novih ni težko vsakokrat razmeroma hitro priti do preizkusa zaželenih učnih rezultatov.

Sestavljanje **standardiziranih testov** je zelo zapleteno in dolgotrajno opravilo, pri katerem sodeluje tim strokovnjakov. Po uvodni fazi (določanje namena, snovi in smotrov) skrbno sestavijo dosti večje število nalog, kot jih bodo zares potrebovali, in jih predhodno preizkusijo z večjim številom učencev. Po temeljiti analizi nalog (njihove težavnosti, diskriminativnosti in atraktivnosti odgovorov pri nalogah izbirnega tipa) izberejo najprimernejše, to je tiste s težavnostjo med 40 % in 70 %, z razmeroma visoko pozitivno diskrimina-

tivnostjo (zmožnostjo razlikovanja med učenci z visokimi in nizkimi rezultati na celotnem testu) in s primerno porazdeljenimi odgovori med vsemi možnostmi. Izločijo predvsem naloge, ki jih je rešilo blizu 100 % ali 0 % učencev, ker take naloge ne pokažejo razlik v znanju med učenci.

Končno izbrano serijo nalog preizkusijo pod enakimi pogoji na čimbolj reprezentativnem vzorcu vseh učencev, ki jim je test namenjen (npr. učencem osmega razreda osnovnih šol v SR Sloveniji). Iz dobljenih rezultatov izračunajo **testne norme**, ki temeljijo na normalni distribuciji rezultatov (Z, T, ali C rezultati). Pogosto so norme izražene v tako imenovanih centilih ali centilnih rangih (če je učenec dosegel rezultat osemdesetega centila, to pomeni, da je 80 % učencev v skupini doseglo slabše rezultate od njegovega). Število točk, ki jih posamezen učenec doseže, lahko spremenimo v oceno s pomočjo razpredelnice, ki prav tako temelji na normalni porazdelitvi rezultatov celotne skupine (variabilni kriterij).

Standardizirani testi imajo tudi preverjene merske karakteristike. Zanesljivost npr. preverijo tako, da primerjajo rezultate, dobljene na dveh polovicah istega testa, ali pa tako, da dajo učencem po določenem časovnem presledku še enkrat v reševanje isti ali paralelen test.

Kot že omenjeno, se danes celoten postopek standardizacije opušča oziroma poenostavlja in to tudi pri tiskanih testih, namenjenih širši uporabi. Ti so sicer temeljiteje sestavljeni in bolj na široko preverjeni, niso pa standardizirani v tradicionalnem pomenu (npr. testi iz nekaterih predmetov za 4. in 8. razred osnovne šole). Pozitivno je, da so nekateri teh testov namenjeni tudi sprotnemu preverjanju (npr. serija testnih zvezkov za posamezne tematske enote iz osnovnošolske biologije).

Tradicionalni in kriterijski testi znanja

Vsi opisani postopki pri sestavljanju in standardizaciji tradicionalnih testov znanja (povzeti v glavnih potezah po testih inteligentnosti) so usmerjeni predvsem v to, da čim bolje pokažejo **razlike v znanju** med učenci, relativno mesto posameznika v skupini – ali in za koliko se njegovo znanje odklanja od poprečja.

Na osnovi rezultatov takih testov lahko damo učencu oceno, izvajamo selekcijo, napravimo neke vrste „bilanco“ znanja ob koncu šolskega leta. Niso pa ti podatki najprimernejši, če nas zanima

predvsem to, ali je učenec (ali skupina učencev) dosegel določeni učni smoter, ali in za koliko je od njega oddaljen, skratka, kako zadovoljivo je znanje, da bi v skladu s tem uravnavali pouk.

Zato se v novejšem času uveljavljajo v svetu tako imenovani **kriterijski** ali **k ciljem usmerjeni učni testi** (angl. criterion-oriented, goal-oriented tests, nem. Lernzielorientierte Tests). Na videz se skoraj-da ne razlikujejo od običajnih, pač pa po namenu in načinu sestavljanja in uporabi rezultatov. Posameznikovega rezultata tu ne primerjamo s srednjim rezultatom njegove skupine, ampak z določenimi etapnimi kriteriji na poti k postavljenim učnim ciljem ugotavljamo, koliko se je kdo tem ciljem približal. Učne cilje moramo podrobno, operativno opredeliti in za vsakega sestaviti skupino nalog (najmanj 5, raje več). Vnaprej opredelimo kriterij, kolikšen odstotek rešenih nalog bo še zadovoljiv. Glede na pomembnost in težavnost področja ne zahtevamo vedno 100 % rešenih nalog, ampak 90 %, 75 % ali še manj. Torej ne pričakujemo rezultatov v obliki normalne distribucije, kot pri tradicionalnih testih, ampak dosti manj simetrično porazdelitev rezultatov. Tudi se ne omejujemo na vključevanje nalog srednjih nivojev težavnosti, ampak so nam dobrodošle predvsem naloge, ki jih **pred** poukom dane snovi reši najmanj, **po** poùku pa največ učencev.

Po testiranju določimo za vsakega učenca in za ves razred, ali je (ni) dosegel določeni cilj (dihotomen kriterij: DA – NE). Na osnovi teh rezultatov potem ne določamo ocen (razen po številu doseženih ciljev, če bi hoteli), ampak se odločimo za razne ukrepe: za ponovno razlago ali dodatno urjenje, če večina v razredu česa ni obvladala; za dopolnilni pouk, skupinske diferencirane zaposlitve ali individualizirane domače naloge, če gre le za manjše število učencev. Tudi povratna informacija te vrste je za učence smiselna in spodbudna (to že znaš – tega še ne). Ti testi delujejo motivacijsko pozitivno, saj spodbujajo učenca, da dela temeljito, ker bi se želel približati smotru, in ne predvsem, ker bi želel biti prvi in prekositi druge.

Kriterijski testi so torej bolj kot vrednotenju učencev namenjeni vrednotenju pouka in njegovemu izboljšanju ter pomagajo pri individualizaciji. Posameznemu učencu predstavljajo konkretno povratno informacijo in spodbudo za nadaljnje učenje.

Vrsta vsebinskih in statističnih problemov v zvezi s sestavljanjem kriterijskih testov še ni rešenih, zato jih je v svetu še malo. Tudi proces operacionalizacije in poenotenja smotrov je težaven in dolgotrajen. Ker so kriterijski testi vezani na konkretno poučevanje in razredno situacijo, jih tudi ni mogoče izdelovati centralno. Uporabni so predvsem pri preverjanju osnovnih najpomembnejših smotrov, za katere

želimo, da bi jih dosegli prav vsi učenci. Zato so lahko pomemben pripomoček pri uresničevanju ideje o enotni šoli in pri zmanjševanju osipa. Ne moremo pa z njimi (kakor tudi ne s testi nasploh) zajeti prav vseh raznolikih smotrov.

Pri nas še nimamo pravih kriterijskih testov (preverjanje učinkovitosti „nove matematike“ se je tem principom približalo), pač pa nekateri osnovnošolski učitelji že dolgo uporabljajo preizkuse znanja s podobno osnovno zamislijo (npr. „trak znanja“ – razpredelnico po učencih in smotrih, v kateri postopno barvajo okenca, ki pomenijo dosežene smotre; podobno: „semafor znanja“, v katerem pomeni rdeče: „še ne zna“, rumeno: „delno obvlada“, zeleno: „obvlada, lahko gre dalje“). Tako zasnovani preizkusi znanja bi bili uporabni tudi pri popravnih izpitih.

Tipi nalog v testih znanja

Da bi dosegli čim večjo jasnost v odgovorih in s tem povečali objektivnost in zanesljivost točkovanja, so testne naloge kratke, zato pa jih je v testu več (50, 60 ali celo nad 100). Od učencev zahtevamo čim krajše odgovore (po možnosti z eno besedo ali številko) ali pa morajo izmed danih odgovorov le izbrati pravilnega. Glede na način odgovarjanja ločimo naslednje tipe testnih nalog:

1. naloge **odprtega** tipa:
   a) tip dopolnjevanja in
   b) tip kratkih odgovorov;
2. naloge **zaprtega** tipa:
   a) naloge izbirnega tipa (variante: naloge z enim pravilnim med več napačnimi odgovori; z enim najboljšim med več delno pravilnimi odgovori, z enim napačnim med več pravilnimi odgovori ipd.),
   b) naloge alternativnega tipa,
   c) naloge tipa povezovanja in
   d) naloge tipa urejanja.

Primeri in kratek opis posameznih tipov (podrobnosti o pravilih za sestavljanje in o prednostih in slabostih posameznih tipov si poiščite v ustrezni literaturi, ki je navedena na koncu poglavja):

1.a) **Tip dopolnjevanja:**

Reši enačbo $1 - x = 3x - 3$ Reš. _____

Sladkorna in škrobnata živila imenujemo s skupnim imenom

_____

1.b) **Tip kratkih odgovorov:**
Katera država je napadla Srbijo v I. svetovni vojni?

S katerim kemičnim simbolom označujemo svinec?

_____

Isto nalogo lahko običajno zastavimo v obeh oblikah. Mlajšim učencem je laže odgovarjati na vprašanja kot dopolnjevati stavke. Naloge te vrste naj bodo čimbolj enoznačne. Ni npr. dobro: „Fran Levstik se je rodil _____“, ker učenec ne ve, ali se zahteva letnica ali rojstni kraj ali oboje. Stavki naj ne bi bili prepisani naravnost iz učbenika, ker to navaja na mehanično učenje na pamet.

2.a) **Naloge izbirnega tipa:**

Kako imenujemo nauk o življenjskih navadah in prilagoditvah rastlin in živali?

A – genetika
B – fiziologija
C – ekologija
D – anatomija
E – biofizika

Zakaj predvsem je Japonska v II. svetovni vojni kapitulirala?

A – zaradi vstopa SZ v vojno
B – zaradi pomanjkanja nafte
C – zaradi uničenja Nagasakija in Hirošime
D – ker se je morala umakniti z zavzetih področij

I know it must be nearly dinner time because I am getting very _____.

A. thirsty B. hungry C. angry D. sorry

Te naloge sestojijo torej iz osnovnega dela (ki je v povedni ali vprašalni obliki) in iz 3–6 možnih odgovorov, izmed katerih mora učenec izbrati pravilnega ali najbolj pravilnega (včasih tudi najbolj napačnega ali absurdnega). Važno je, da so za učenca, ki snovi ne obvlada, vsi odgovori enako privlačni, zato najpravilnejši ne sme biti najdaljši ali vsi drugi absurdni. Napačne možnosti često izbiramo izmed napak, ki so med učenci običajne.

Ta tip nalog je široko uporaben in če je domiselno sestavljen, lahko z njim do neke mere preverjamo tudi obvladovanje pojmov in principov, sklepanje, primerjanje.

2.b) **Naloge alternativnega tipa:**

Istoimenska magnetna pola se privlačujeta, raznoimenska pa odbijata. DA NE
Deklice so v puberteti manj sposobne od dečkov. DA NE
Bilo je pozimi[1] in sneg je ležal krog in krog. DA NE
Gledal je[2] da mu niso mogli do živega. DA NE

(V zadnjih dveh primerih učenec obkroži besedico DA, če v stavku manjka vejica, in NE, če ne manjka).

Tu ima učenec za odgovor samo dve možnosti, pravilno in napačno. Tudi snov za ta vprašanja izberemo izmed napak ali celo predsodkov, ki se med učenci pogosto pojavljajo. Nekatera področja znanja so taka, da dovoljujejo samo dve možnosti (npr. velika – mala začetnica v slovenščini ali določni – nedoločni člen v nemščini ali angleščini). Sicer pa ta tip nalog ni posebno priporočljiv, ker je možnost, da učenec brez ustreznega znanja ugane pravilni odgovor, razmeroma velika (kolikšna?). Da bi s tovrstnimi nalogami zajeli tudi višje miselne procese, uvajajo nekateri razne variante (učenec mora npr. utemeljiti svoj odgovor).

2.c) **Naloge tipa povezovanja:**

V levem stolpcu so našteta imena vetrov, v desnem pa razne vrste vetrov. Vsak veter uvrstite v ustrezno kategorijo:

____ nočnik
____ fen
____ monsun
____ pasat
____ burja
____ košava

A – stalni vetrovi
B – redni (periodični vetrovi)
C – nestalni vetrovi

Kateri stavčni členi so podčrtani v posameznih stavkih?

____ Deklica se igra z žogo. A – osebek
____ Vrtnar zaliva cvetice. B – povedek
____ Greda je polna rož. C – predmet
i.t.d.

Pri nalogah povezovalnega tipa ima učenec pred seboj dve vrsti ali dva niza podatkov, ki ju mora med seboj ustrezno povezati, običajno

tako, da črke (ali številke) iz desnega stolpca vpiše na ustrezna mesta na levi. Na tak način lahko preverjamo, ali zna povezati literarna dela in pisatelje, letnice in zgodovinske dogodke, kemične formule in kemične snovi, definicije ali primere za pojme in pojme, slike ali odlomke literarnih tekstov in stile, katerim pripadajo itd. Možnost slučajnega ugibanja zmanjšamo, če povečamo število kategorij v obeh stolpcih in če stolpca nista enako dolga (glej prvi primer!).

2.d) **Naloge tipa urejanja:**

Naslednje energetske vire razvrsti po njihovi pomembnosti, to je po deležu, ki ga imajo v svetovni proizvodnji energije. Tistemu, ki ima največji delež, pripiši številko 1, naslednjemu 2 in tako dalje:

____ hidroenergija
____ nafta
____ črni premog
____ rjavi premog
____ zemeljski plin

Take naloge uporabljamo redkeje, ker ni vsaka snov zanje primerna. Učenec mora dane elemente urediti v pravilno časovno ali kakšno drugo zaporedje (npr. dogodke v zgodovini časovno; vzroke kakega pojava po pomembnosti; besede v tujem jeziku, da bi dobil smiseln tekst).

VPRAŠANJA IN NALOGE

1. Kateri tip testnih nalog je po vašem mnenju:

a) razmeroma najmanj objektiven,
b) najzahtevnejši za sestavljanje,
c) najbolj ekonomičen (da dobimo v danem času največje število različnih odgovorov od učencev),
č) najprimernejši za ugotavljanje razumevanja pojmov in zakonitosti.

2. Kateri od naštetih smotrov niso izraženi v operativni obliki?

a) učenec naj zna našteti nekaj sadnih škodljivcev
b) učenec naj se seznani z glavnimi značilnostmi sesalcev
c) učenec naj primerja vretenčarje in nevretenčarje
č) učenec naj doume povezanost raznih organizmov v ekosistemu.

3. Tako konstantni kot variabilni kriterij pri pretvarjanju testnih rezultatov v ocene imata v določenih primerih svoje pomanjkljivosti.

Opišite primere, v katerih je uporaba enega ali drugega neupravičena!

4. Iz tabele 5 razberite oziroma izračunajte:
a) katere naloge so najlažje (najtežje)
b) katere naloge najbolje (najslabše) diferencirajo med dobrimi in slabimi učenci,
c) pri katerih nalogah (izbirnega tipa) je atraktivnost posameznih odgovorov bolj, pri katerih manj ustrezna.

(To je le ilustracija, za pravo analizo nalog bi rabili seveda podatke od večjega števila učencev).

Po potrebi si pomagajte z delom: Zorman, Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli.

Literatura

Zorman L., Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli. ZZŠ SRS Ljubljana, DDU Ljubljana, 1973. Pregledno so obravnavana načela in postopki za sestavo in uporabo testov znanja v šolski situaciji.
znanja v šolski situaciji.

Bolj poglobljeno s statističnega in metodološkega vidika obravnava te probleme:

Sagadin J., Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja I. del, I. pogl. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, Ljubljana, 1977.

Grbović M., Metodska uputstva za korišćenje testova znanja i kontrolnih zadataka u srednjim šolama. Biblioteka priručnika za nastavnike osnovnih i srednjih škola. Tehnička knjiga, Zagreb, 1970. Vsebuje tudi primere iz srednjih strokovnih šol.

Priloge k poglavju
UČINKOVITE UČNE NAVADE

Priloga 1: Kakšne so tvoje učne navade?
Priloga 2: Kako pišem dobre zapiske?
Priloga 3: Koje znanje treba pokazati . . .
Priloga 4: Pomen primernega okolja za uspešno učenje
Priloga 5: Naučimo se gospodariti s časom!
Priloga 6: Ali znaš brati? Kratek preizkus bralnih sposobnosti.
Priloga 7: Učenje teksta – kaj najprej, kaj potem?
Priloga 8: Preberi – podčrtaj – izpiši

Priloge na preprost in pregleden način povzemajo najvažnejše napotke za uspešno učenje in so pisane za učence.

Učitelj jih lahko – razmnožene ali prenesene na grafoskopske prosojnice – uporabi na različne načine:

– kot ilustracijo svojih predavanj na to temo,
– kot uvod v razredno diskusijo,
– kot gradivo za referate učencev,
– kot pripomoček pri raznih projektih v zvezi z izboljšanjem učnih navad ipd.

Priloga 1
Kakšne so tvoje učne navade?

Da bi izboljšal svoje načine učenja, moraš na eni strani poznati načine, ki so se na splošno izkazali kot najuspešnejši, na drugi strani pa moraš tudi znati analizirati svoje učne navade in ugotoviti njihove glavne pomanjkljivosti.

Naslednja vprašanja ti bodo pomagala napraviti „diagnozo“ šibkih točk v tvojih načinih učenja. Na vprašanja odgovarjaš tako, da pri vsakem obkrožiš besedico DA ali NE, v skladu s tem, kakor običajno v resnici ravnaš. Tvoji odgovori ne bodo pravilni ali napačni, ampak ti bodo pokazali le to, ali imaš ustrezne ali manj ustrezne učne navade.

Vprašanja	Odgovor
1. Ali se učiš vsak dan sproti?	DA NE
2. Ali ti razne izvenšolske aktivnosti (šport, branje, razgovori s prijatelji) preprečujejo, da bi se dovolj časa učil?	DA NE
3. Ali znaš predvideti, koliko časa boš porabil za učenje določenega predmeta?	DA NE
4. Ali moraš kdaj prekiniti domače učenje, ker nimaš pri roki vseh pripomočkov?	DA NE
5. Ali se lahko zbereš pri učenju kljub temu, da so v istem prostoru drugi ljudje?	DA NE
6. Ali skrbiš za preglednost svojih zapiskov (s podčrtavanjem, zapisovanjem po točkah)?	DA NE
7. Ali pri učenju iz učbenika običajno preskočiš tabele, skice, grafikone?	DA NE
8. Ali znaš izluščiti glavno misel iz prebranega besedila?	DA NE
9. Ali med učenjem večkrat **samostojno** obnoviš snov, ki si jo prebral?	DA NE
10. Ali ponavljaš najvažnejše stvari iz stare snovi, tudi če v predmetu nimaš slabe ocene?	DA NE
11. Ali običajno ponavljaš snov dobesedno, kot je zapisana v zvezku ali knjigi?	DA NE

Vprašanja	Odgovor
12. Ali vsaj včasih primerjaš med učenjem kakega predmeta novo snov s tem, kar veš iz drugih predmetov?	DA NE
13. Ali skušaš na kak način ugotoviti pomen neznanih besed, ki jih srečuješ med učenjem?	DA NE
14. Ali se pri učenju večinoma lahko zbereš?	DA NE
15. Ali potrebuješ veliko časa od takrat, ko sedeš doma k učenju, do takrat, ko se zares začneš učiti?	DA NE
16. Ali med učenjem pogosto razmišljaš o svojih osebnih problemih in težavah?	DA NE
17. Ali se spraviš k učenju le, kadar čutiš, da si za to posebej razpoložen?	DA NE
18. Ali med izpraševanjem v šoli sam pri sebi odgovarjaš na vprašanja, ki jih je dobil kdo drug?	DA NE
19. Ali si skušaš že med razlago v šoli zapomniti čim več snovi?	DA NE
20. Ali zaradi treme pogosto ne moreš pokazati vsega znanja, ko si v šoli vprašan?	DA NE

Svoje odgovore analiziraj in ovrednoti po naslednjem ključu:
Odgovor DA je ustreznejši na 1., 3., 5., 6., 8., 9., 10., 12., 13., 14., 18. in 19. vprašanje.

Kje so vzroki glavnih pomanjkljivosti, ki si jih ugotovil?
Katere od njih boš skušal v kratkem odpraviti in kako?

Priloga 2
Kako pišem dobre zapiske?

1. POZORNO POSLUŠAJ RAZLAGO!

Če ti misli venomer uhajajo na popoldanski potep ali na to, kako nenavadno kravato ima danes učitelj, bodo zapiski nujno nepopolni. Posebno pozoren bodi na začetku, ko so mnogi učenci z mislimi še daleč, kajti takrat učitelj običajno napove temo in glavne misli. Mnogo laže je pisati, če poznaš okvir obravnavane snovi.

Pri zapisovanju je treba **pozornost deliti** med poslušanje, razmišljanje in pisanje. Medtem ko poslušaš novo misel, moraš oblikovati in zapisati prejšnjo. To dela nekaterim učencem težave, ker ob poslušanju novega pozabijo, kar so pravkar hoteli zapisati. Za hip lahko „izklopiš" poslušanje, ko predavatelj ponavlja kako misel, ki si jo že prej ujel.

2 ZAPISUJ MISLI, NE BESEDE!

Sproti skušaj razumeti in miselno razčleniti učiteljevo razlago. Navezuj to, kar slišiš novega, na svoje prejšnje znanje, išči pri sebi nove primere, poskusi predvideti, kaj bo sledilo itd. Tako boš tudi sproti ločil bistveno od manj bistvenega, ne bo ti treba pisati dobesedno vsega, kar učitelj pove, mnogo laže boš dohajal razlago.

3. ZAPISKI NAJ BODO ČITLJIVI IN PREDVSEM PREGLEDNI!

Nujno je, da so zapiski čitljivi vsaj za njihovega avtorja. Ni pa treba zaiti v skrajnost lepopisne vzornosti in prepisovati doma vsako stran zapiskov, na kateri je kaj prečrtanega in popravljenega, ker je to preveč zamudno.

Še pomembneje je, da so zapiski **pregledni.** Nekateri učenci popišejo na gosto stran za stranjo, brez vsakega presledka. Iz takih zapiskov se je zelo težko učiti! Preglednost dosežemo:

- s poudarjanjem naslovov in podnaslovov (zapiski naj ne bodo „zbiti", ampak „rahli", ne skoparite preveč s papirjem);
- z dovolj pogostimi odstavki (vsako novo misel začnite pisati z novo vrstico; s tem se tudi prisilite, da sproti miselno razčlenjujete povedano);

– s primerno uporabo znakov za naštevanje; kadar gre za naštevanje znotraj naštevanja, je vrstni red znakov običajno takšen: I, II, III, . . . A, B, C, . . . 1, 2, 3, . . . a, b, c, . . . ali po decimalnem sistemu:

1.00
1.10
1.20
1.21
1.22
2.00
3.00
itd.

Čim na primer predavatelj omeni: „Za to dogajanje lahko navedemo tri glavne vzroke“, pozorno poslušaj in označi s številkami vsakega izmed njih, tudi če jih predavatelj ne napiše na tablo;

– najpomembnejše podatke lahko tudi podčrtaš (po želji z različnimi barvami) ali celo uokviriš. To je včasih bolje napraviti pri poznejšem kritičnem pregledovanju in popravljanju zapiskov.
Važno: ne imej pomislekov sproti vprašati predavatelja, če ti kaj ni jasno!

4. IMEJ ZA VSAK PREDMET POSEBEN ZVEZEK!

Boljši so zvezki velikega formata, kjer lahko na eni strani prikažeš mnogo večjo logično enoto snovi. V zadnjem času se močno uveljavlja zapisovanje **na liste**, ki jih, klasificirane po predmetih, spenjaš v mape, nato pa poljubno dodajaš izpiske iz knjig, izrezke iz časopisov, teze, ki jih razdeli učitelj, in podobno. V tem primeru je dobro pisati le na eno stran in pustiti na levi strani dovolj velik rob za zapisovanje dodatnih pripomb ali dopolnitev.

5. UPORABLJAJ OKRAJŠAVE IN RAZNE SIMBOLE!

Da boš z zapisovanjem laže dohajal razlago, si postopoma razvij sistem okrajšav za izraze, ki se pri posameznih predmetih pogosto pojavljajo. Pri tem moraš biti dosleden; morda si na platnice zvezka napišeš najpogostejše okrajšave. Najbolje bi seveda bilo, da bi si zapiske stenografiral, če si se stenografije kdaj učil.

6. ZAPISKE ČIMPREJ PO RAZLAGI NA HITRO PREGLEJ IN DOPOLNI!

To velja predvsem za težjo snov. Nekaj minut, vloženih v „redakcijo“ zapiskov tik po predavanju, ti lahko pozneje prihrani ure iskanja. Snov je še sveže v spominu, vprašaš lahko tudi sošolce, popraviš napačno napisano tujko, vstaviš ime ali letnico, ki si jo preslišal. podčrtaš pomembno misel.

Po možnosti se izogni prepisovanju zapiskov „na čisto“ v celoti.

Priloga 3:
Ko je znanje treba pokazati . . .

Marsikdo ugotavlja, da „doma vse zna, v šoli pa mu zmanjka besed". To je včasih izgovor, včasih posledica nepravilnega učenja, lahko pa gre tudi za pretirano tremo ali nespretnost pri odgovarjanju.

Pri preverjanju si lahko pomagaš tudi z malo taktike; ne pozabi pa, da sama taktika brez temeljitega učenja običajno ne pomaga! Torej:

- že med učenjem doma misli na to, da boš moral znanje tudi pokazati. Poskusi **predvideti vprašanja**, ki jih bo profesor zastavil. To ni tako težko, če med učenjem sproti ugotavljaš bistvo v snovi in če glavno misel vsake večje smiselne enote spremeniš v vprašalno obliko. Med spraševanjem pa ti bo manj dolgčas, če boš preverjal svoje predpostavke;
- doma snov ponavljaj na tak način, kot se bo zahtevalo v šoli, na primer: na ustno spraševanje se pripravljaj z glasnim, samostojnim ponavljanjem; na pisne naloge se pripravljaj s tem, da samostojno pišeš krajše sestavke ali rešuješ podobne probleme, kot jih boš dobil pri nalogi. Ko že znaš (a ne prej!) najdi „žrtev" – starše, brata, sošolca – ki ji boš snov povedal. Nasploh izkoristi vsako priložnost, da se izpopolniš v spretnosti ustnega izražanja, ki je za uspevanje v šoli (in tudi v življenju) velikega pomena.

Pri **ustnem preverjanju** pazi predvsem na naslednje:

- ko si poklican, vstani hitro, brez obotavljanja. Sproščena drža, dvignjena glava, vse to že samo po sebi pripomore k večji sproščenosti in samozavesti;
- zapri zvezke in knjige na klopi. Z njimi si tako in tako ne bi mogel kaj dosti pomagati, pri profesorju pa lahko ustvarijo slab vtis;
- ko vprašanje „pade", se osredotoči predvsem na njegovo vsebino (kaj konkretno zahteva – „opiši", „razloži", „naštej" . . .). Če boš že vnaprej mislil na to, kje bi utegnil dobiti „ilegalno pomoč" v obliki prišepetavanja ali kakšno oceno boš dobil, se boš le težko dovolj zbral, trema pa bo še večja;
- če je le mogoče, ne začni odgovarjati še isti hip, ampak si najprej uredi misli. Če vidiš, da nekateri profesorji tega nimajo radi, začni govoriti takoj in med uvodnimi stavki razmisli o nadaljnji vsebini;

– govori razločno in dovolj glasno. Med spraševanjem bodi zelo pozoren na razne vmesne pripombe profesorja in se ravnaj po njih;
– „vadi“ se na situacijo spraševanja tako, da se večkrat javljaš na razna vmesna vprašanja, tudi če ne gre za oceno.

Za **pisno preverjanje** (šolske naloge, tihe vaje, kontrolke) veljajo nekatera podobna pravila:

Ko dobiš naslov oziroma vprašanja ali naloge, ne začni takoj pisati, ampak si najprej uredi misli.

1. Če gre za en naslov ali za 2–3 obširnejša vprašanja (slovenščina, zgodovina ipd.),
– razmisli, kaj naslov oziroma vprašanje zahtevajo. Zelo pogosta napaka, ki jo mnogi profesorji težko odpustijo, je pisanje mimo naslova. Upoštevaj namige profesorja, pa tudi razne ključne besede v naslovih (opiši, razloži, primerjaj, naštej, navedi glavne vzroke . . .);
– koristno je, napraviti si **kratek osnutek** glavnih misli, podatkov, ki jih boš razvil, kaj boš povedal 1. v uvodu, 2. v jedru, 3. za sklep. To naj bodo zares le posamezne misli, podatki, pisanje celotnega koncepta je med enournimi, pa tudi daljšimi nalogami običajno izguba časa. Če imaš časa dovolj, ga raje uporabi tako, da bolje razviješ osnovno zamisel;
– preden začneš pisati, si napravi približen **časovni razpored** (npr. kdaj moraš biti na polovici). Mnogo učencev si pokvari oceno, ker nalogo, ki so jo lepo, a preširoko zastavili, na koncu kar nekako „mezčkajo“. Boljši vtis naredi naloga, ki je po zasnovi sicer skromnejša, a skladno grajen.a Med pisanjem se ti seveda ni treba suženjsko držati osnutka – lahko vključuješ dobre misli, ki ti prihajajo sproti, le da ne izgubiš „rdeče niti“. Večkrat vmes ponovno preberi naslov!
– pred koncem si nekaj minut prihrani za **zadnjo kontrolo.** Pozorno preberi vse, kar si napisal, in popravi vse napake, ki jih ugotoviš. S tem lahko nalogo izredno izboljšaš, čeprav nekateri učenci pravijo, da se jim upira za seboj še enkrat prebrati, kar so napisali.

2. Če je naloga sestavljena iz **več krajših vprašanj oziroma nalog** (matematika, fizika ipd.) ali če gre za naloge objektivnega tipa (teste):
– preden začneš pisati, preberi ali vsaj preleti vse naloge in sproti bežno razmisli o reševanju oziroma odgovarjanju;
– odloči se za vrstni red reševanja, če ta ni že vnaprej določen.

Praviloma je seveda bolje začeti z lažjimi nalogami, kasneje se često domislimo rešitev tudi pri težjih nalogah, ko se že „utečemo“. Pri izračunih delaj kontrolne preizkuse sproti in ne šele na koncu. Poskusi tudi „na oko“ presoditi, ali je dobljeni rezultat smiseln, verjeten, v skladu s pričakovanim. Pametno razporedi čas in ne vztrajaj predolgo pri nalogi, ki je ne moreš rešiti, temveč se k njej vrni na koncu, če bo ostalo še kaj časa;

– pri nalogah izbirnega tipa (kjer so odgovori že navedeni), se slepo ugibanje največkrat ne obnese; „inteligentno ugibanje“ – sistematično izločevanje najmanj verjetnih možnosti – pa ni odveč;
– končna kontrola tudi tu ne sme izostati, čeprav običajno ni časa za ponovna preračunavanja.

* * *

Pri vseh pisnih nalogah je važno, da pišeš **čitljivo in pregledno.** Tudi lepa oblika, čeprav ni vedno nujno odraz znanja, lahko pripomore k boljši oceni, in obratno. Razumljivo je, da se profesor med množico zvezkov razveseli tistega, pri katerem se mu ni treba mučiti z dešifriranjem.

Med pisanjem se čim manj zanašaj na pomoč sosedov, kajti to ti lahko napetost in tremo še poveča. Zelo važno je, da se lotiš pisanja šolske naloge čimbolj spočit in sproščen. Dosti bolj kot zadnje živčno brskanje po zvezkih, ti bo pred nalogo pomagal miren sprehod na svežem zraku.

Kaj storiš, ko **dobiš nalogo nazaj?** Seveda se zanimaš za oceno, a ne bi smel ostati samo pri tem, ampak bi moral tudi pozorno pregledati in proučiti, kakšne napake si naredil. Ali so na primer pri slovenščini prevladovale pravopisne ali stilistične? Ali si se pri fiziki zmotil pri računanju ali nisi razumel problema?

Težiti moraš za tem, da nikoli več ne boš napravil iste napake. Zato tudi natančno napiši popravo in poslušaj vse pripombe profesorja. Ne pomišljaj se vprašati za pojasnilo, ki pa naj ne izzveni kot nerganje. Tudi ob napakah se veliko naučimo, čeprav ni to edina pot do učenja!

Priloga 4
Pomen primernega okolja za uspešno učenje

1. **Poskusi se učiti vsak dan na istem mestu!** Gre za psihološko zakonitost, da določen prostor (asociativno) povežemo s tisto dejavnostjo, ki jo običajno v njem opravljamo.
2. Uredi si **svoj stalni delovni kotiček**, ki ga uporabljaš predvsem za učenje (tudi če nimaš svoje sobe):
   - mizica naj bo po možnosti obrnjena tako, da med učenjem ne gledaš skozi okno;
   - delovna ploskev naj bo primerno osvetljena (kombinacija namizne in stropne svetilke);
   - stol naj bo udoben, vendar ne premehak (prevelika mišična sproščenost vodi v dremavost, zato se ne navajaj na učenje leže!);
   - šolske potrebščine imej urejene (vse na svojem mestu) in pri roki, ker boš s tem izgubljal mnogo manj časa za učenje;
   - razširi obseg najnujnejših pripomočkov tudi s Pravopisom, slovarjem tujk, slovarji tujih jezikov, atlasi, priročniki, leksikoni. V njih najdeš med učenjem vrsto potrebnih podatkov!;
   - okrašenost delovnega prostora s fotografijami, spominki, posterji itd. naj bo čim skromnejša – za vse to raje izberi kako drugo steno, ker ti bo sicer prevečkrat odvračala pozornost.
3. Vzpostavi v prostoru **čim ugodnejše fizikalne pogoje** za učenje.

O primerni svetlobi smo že govorili. Potrebno je še:

- primerna temperatura (med 18 in 22°C), pri čemer pa nasploh laže obdržimo umsko dejavnost na visokem nivoju pri nižjih temperaturah kot pa pri previsokih;
- primerna vlažnost zraka (vročino je teže prenašati, če je kombinirana s pretirano vlažnostjo, npr. od sopare pri kuhanju. Zračenje! Pretirano suh zrak, npr. v centralno ogrevanih prostorih, je treba dodatno vlažiti);
- dovolj svežega zraka – možgani potrebujejo za svoje delovanje veliko kisika, zato se v neprezračenem, zatohlem prostoru slabše učimo in hitreje utrudimo;
- mirno okolje – umsko delo je v hrupnem okolju nasploh manj učinkovito oziroma nas bolj utruja. Posebno nekateri ljudje so na hrup izredno občutljivi. Z glasbo poskusi le „maskirati“ druge zvoke, zato naj ne bo preveč glasna, poskočna ali privlačna (nove plošče poslušaj raje po učenju!). Domačih ne

moreš „terorizirati“ s tem, da bi jih prisilil k popolni tišini, ko se učiš, Dovolj bo, če nekoliko utišajo glasove. Skleni pa z njimi dogovor, da se ne bodo obračali nate z vprašanji, naročili in podobno v času, ki si ga določil za učenje.

4. NAVADI SE ZBRANO UČITI KLJUB ZUNANJIM MOTNJAM!

Nekateri znajo mirno in zbrano opravljati svoje naloge sredi največjega direndaja – poskusi jim postati podoben! Velikega pomena je tudi trden sklep, da boš nekaj končal v določenem času, ter interes za to, kar delaš. Če pa se ti ne da učiti, bodo že manjše motnje v okolju dobrodošel izgovor, češ – „v takem se res ne da nič napraviti“.

5. Analiziraj po točkah dobre in slabe strani svojega domačega učnega okolja in napravi načrt, kdaj in kako boš pomanjkljivosti odpravil!

Priloga 5:
Naučimo se gospodariti s časom!

Ali spadaš med tiste učence, ki jim kronično primanjkuje časa?

1. NAJPREJ UGOTOVI, V ČEM JE BISTVO TVOJEGA PROBLEMA

Ali je obveznosti v celoti zares preveč, posebno na nekatere dneve v tednu? To je primerna snov za obravnavo na oddelčni konferenci. Ali pa se tudi sam začneš učiti šele, ko ti „teče voda v grlo“ in si potem preutrujen za resno delo? Ali se ob množici drugih interesov učiš premalo ali pa presediš pri knjigah vsak dan dolge ure, misli pa ti begajo kdove kje?

Praktična naloga:

Zapisuj 3–4 tipičnih dni zapored vse svoje dejavnosti (od jutranjega vstajanja, umivanja, zajtrkovanja, branja časopisa pa do poti v šolo, pouka, domačega učenja, sprehodov, pomoči doma . . .) in sicer začetek, konec in trajanje. Takole:

Dejavnost:	začetek ob (uri min.)	konec ob (uri min.)	trajanje
1. vstajanje, umivanje zajtrk	6.50	7.30	50‘
2. pot v šolo	7.30	7.55	25‘
3. pouk	8.00	12.25	4h25‘
i.t.d.			

Nato združi podatke iz sorodnih kategorij (pouk, domače učenje, prosti čas, neznano . . .) in izračunaj poprečne čase. Verjetno te bo rezultat presenetil – ugotovil boš določene „notranje rezerve“, kljub občutku, da nimaš „niti minute prostega časa“.

2. ZA UČENJE SI ODDELI DOVOLJ ČASA

Koliko je to, o tem ni mogoče dati enotnega recepta. Najhitrejši in najsposobnejši učenci bodo iste stvari opravili v trikrat krajšem času. Odvisno je tudi od rezultatov, ki jih hočeš doseči: za najvišje rezultate se je pač treba nekoliko bolj potruditi!

Ugotovi, ali si med tistimi, ki se nasploh učijo premalo (takih je več med fanti), ki mislijo, da snov že znajo, čim jo preberejo in razumejo;

ali pa se učiš celo preveč, morda na pritisk staršev? Učinkovitost učenja po kakih štirih urah intenzivnega dela pade zaradi utrujenosti in prenasičenosti skoraj na ničelno točko. Ni važno le koliko, ampak tudi – kako se učimo!

3. ČAS ZA UČENJE SI SMOTRNO RAZPOREDI IN NAČRTUJ!

– **Redno, sprotno učenje** je mnogo bolj učinkovito od kampanjskega (znanje bo dosti kvalitetnejše in trajnejše, če boš npr. deset tedenskih ur učenja razporedil med 5 dni, kot če se boš dva dni učil pozno v noč). Tega pravila se boš najlaže držal, če ti bo prešlo v navado, da si boš vsak dan uredil nove zapiske in ponovil to, kar si poslušal v šoli, nato pa se pripravil za vse ali vsaj za večino predmetov naslednjega dne. Razumljivo, da bodo enkrat bolj v ospredju eni, drugič drugi predmeti, a mnogo bolje bo že, če snov vsaj pozorno prebereš, kot da bi jo popolnoma zanemaril.

Praktična naloga:

– Napravi si **tedenski načrt,** v katerem boš vnaprej oddelil čas za učenje, za druge, časovno določene obveznosti (poleg pouka so to krožki, športni trening, glasbeni pouk ipd.) in tudi za razvedrilo. Načrt izobesi nad delovno mizo, kontroliraj, koliko si se ga lahko držal, in ga po enem tednu po potrebi spremeni. Tedensko obremenjenost skušaj čimbolj enakomerno razporediti: na „lažje dni“ se nauči kaj „v zalogo“ za težje dni. Posebno pri predmetih, pri katerih je težišče na razumevanju (matematika, fizika) je dobro naučiti se in napraviti nalogo še isti dan, ko je bil predmet na urniku in je snov še sveža.

Ko ti redno in zbrano učenje preide v navado, načrta ne boš niti več potreboval! Še bolj spodbudno bo, če boste tak načrt naredili v skupini sošolcev in primerjali rezultate!

Dodatni napotki za sestavljanje tedenskega načrta: začetek učenja postavi po možnosti **vsak dan na isto uro,** ker si boš s tem ustvaril dragoceno „navado na čas“. Uči se takrat, ko si **miselno najbolj svež** (to so pri večini ljudi jutranje ure in popoldanski čas, kako uro po kosilu); eni se uče tudi v zgodnjih jutranjih urah, ko jih nihče ne moti. Pozne večerne ure so primerne le za manj zahtevne dejavnosti (branje predpisanih literarnih del ipd.). Razvedrilo naj sledi učenju in ne obratno! Razne privlačne aktivnosti v prostem času naj bodo nagrada za koncentrirano učenje in spodbuda, da bomo z delom čimprej gotovi.

– Vsak dan, torej potem, ko sedeš k učenju, si skiciraj tudi **dnevni načrt:** za katere predmete se boš pripravljal, v kakšnem vrstnem redu,

koliko časa boš predvidoma porabil za vsako dejavnost. Če spadaš med hitre, površne učence, poudari v načrtu predvsem **vsebino** dejavnosti (primer: angl. – ponovitev snovi zadnjih 3 lekcij, matem – domača naloga, še nekaj problemov za vajo . . .); če pa običajno vsako dejavnost zavlačuješ, se pri njej predolgo zadržuješ, poudari v načrtu predvsem **roke**, do katerih želiš kaj napraviti: slov. jezik – naloga: 30 minut, fiz. – kratka ponovitev – 15 minut . . .

Ne vztrajaj predolgo pri stvari, ki ti nikakor ne gre od rok! Če naletiš npr. pri fiziki na problem, ki se ti zdi trenutno nerešljiv, ga za nekaj časa odloži in se loti učenja npr. zemljepisa; morda boš pozneje zagledal rešitev, ki se ti je prej izmikala. Pa tudi ne obupuj pri prvi težavi! Pri učenju naj si slede **čimbolj različni predmeti**; ni dobro, če se npr. neposredno drugega za drugim učimo dva tuja jezika. Včasih je koristen princip: učenje zvečer – ponovitev zjutraj.

4. ZVIŠAJ NIVO KONCENTRACIJE MED UČENJEM!

O odpravljanju motenj v okolju (hrup, razgovori itd.) smo že govorili. Kako pa je z „motnjami“, ki izvirajo iz tebe samega (sanjarjenje, naveličanost, utrujenost)?

– Čimbolj **skrajšaj čas „začetnega ogrevanja“** za učenje, ko mnogi izgubijo po pol ure in še več. Odloči se, s čim boš začel (naj bo to dovolj zanimiva, ne preveč zahtevna dejavnost). Ne ustavi se ob prvem težavnem mestu, ampak najprej **na hitro preglej** celotno snov (s tem množica idej v zvezi s predmetom izrine iz duševnosti misli, ki k učenju ne spadajo. Med učenjem skušaj snov zares **razumeti** – mehanično učenje je eden največjih sovražnikov koncentracije.

– Če ti misli pogosto begajo, se načrtno **vadi v razlikovanju** med koncentriranim in le „polovičarskim“ delom. Za začetek se poskusi zdržema učiti kakšne lažje snovi **le 10 minut**, nato pa preusmeri misli na kaj drugega, tudi če bi se ti dalo še učiti. To nekajkrat ponovi!

– **Utrujenost** (ki se pri umskem delu kaže bolj kot nasičenost, naveličanost) je eden najhujših sovražnikov koncentracije! Med učenjem delaj dovolj pogoste **odmore**; za prvega se odloči še preden si zares močno utrujen. Več krajših odmorov (5–10 minut) je izdatnejših kot en daljši (30 minut), po katerem se moramo znova ogrevati. Med odmorom se **razgibaj** in nadihaj svežega zraka, kar je bolj učinkovito kot npr. prelistavanje časopisa! Ne nadaljuj z učenjem, če si že tako utrujen, da ne veš

več, kaj bereš! Utrujenost pa ni isto kot naveličanost! Proti slednji se borimo s spremembo metode učenja, s prehodom na zanimivejši predmet, s prelistavanjem učbenika, z zavestno osvežitvijo ciljev učenja.

– Preprečuj pojav **kronične utrujenosti**! Poskrbi za ravnotežje med učenjem in prostim časom, za aktivni počitek z gibanjem in popolno miselno sprostitvijo, za zadostno in mirno spanje, noč ni namenjena učenju!).

Priloga 6
Ali znaš brati? Kratek preizkus bralnih sposobnosti

Napravi z nami majhen preizkus. Položi predse uro s sekundnim kazalcem. Vnaprej si določi, kdaj boš začel brati sestavek O BRANJU in vpiši čas v za to pripravljeni okvir (na primer 16^h 37 min. 0 sek.). Točno ob tem času začni brati. Ko boš gotov, poglej zopet na uro in vpiši točen čas.

Začni! Čas na začetku [ ]

O BRANJU

Branje je glavno sredstvo učenja. To sredstvo bi morali uporabljati čimbolj koristno in učinkovito. Kako naj človek pri današnjem razvoju znanosti, tehnike, umetnosti in kulture, pri današnji veliko produkciji knjig, ki govore o tem razvoju, ujame in spremlja tudi najmanjši del tega razvoja, četudi le za svojo najožjo stroko? Ena izmed prvih zahtev je – hitrejše branje z razumevanjem.

Nekoč so poudarjali, da je pravo branje edino počasno, temeljito, glasno branje. Če gre za branje zaradi užitka, za branje umetniških del, nimamo počasnemu branju kaj očitati. Tedaj se je celo nujno večkrat vračati k tistim stavkom in stranem v knjigi, ki zaslužijo, da jih človek večkrat prebere.

Drugače pa je z branjem, na osnovi katerega se hočemo določenih stvari naučiti. Tedaj glasno, počasno branje ni primerno, ker otežuje razumevanje prebranega. Kadar beremo na glas, često ne mislimo na tisto, kar beremo, ampak bolj na izgovarjanje besed. Tok miselnih procesov pa je mnogo hitrejši od najhitrejšega možnega branja. Če beremo prepočasi, se nam vrivajo druge misli, ki nas motijo. Tam, kjer je razumevanje prebranega težje, bo moral bralec sam obstati in premisliti.

Kadar se hočemo česa naučiti, je torej primerno tiho branje. Tiho branje je treba sistematično vaditi. Z glasnim branjem se vadimo v pravilni artikulaciji, ki je na primer pomembna pri učenju tujega jezika. Razumevanje prebranega gradiva pa dosežemo praviloma bolj s tihim kot z glasnim branjem. Seveda moramo misliti na tisto, kar beremo.

Neizurjeni bralci tudi ob tihem branju šepečejo, gibljejo z ustnicami. Nekateri celo trdijo, da ne razumejo prebranega, če si med branjem ne pomagajo s šepetanjem. To je razvada, ki jo je treba

odpraviti. Govorni gibi med branjem zmanjšujejo branju hitrost. Izurjen bralec bi bral še hitreje, če bi se osvobodil navade šepetanja. Nekateri psihološki eksperimenti potrjujejo točnost te trditve.

Različni bralci naenkrat zajamejo s pogledom različno množico tiskanega materiala. Nekateri zajamejo le eno besedo naenkrat. Njihove oči dajejo duševnosti informacije v majnih koščkih. Vsaka beseda predstavlja poseben duševni in telesni napor, končni rezultat pa je utrujenost in izguba interesa.

Hiter bralec s pogledom naenkrat zajame večjo skupino besed. Njegove oči potujejo čez tiskano vrstico v treh ali štirih sunkovitih gibih in se nato spet vrnejo po beli stezici med vrsticami in začno novo vrstico. Manj izurjeni bralec napravi namesto treh ali štirih postankov v eni vrstici 8 ali 10 ali 12 postankov. Morda bi to razliko med obema bralcema lahko prikazali takole:

Tisti, ki bere besedo za besedo, bere takole.

Tisti, ki bere skupine besed, bere vrstico takole.

Preberi naslednje vrstice tako, da z očmi zajameš hkrati čimveč besed. Potrudi se, da boš bral kar naprej, tudi če se ti bo zazdelo, da si izgubil rdečo nit in da bi se moral vrniti:

Preberi tole z namenom, da boš videl, koliko laže je, dojeti smiselne stavke kot posamezne besede.

Seveda v knjigah ni takih presledkov med skupinami besed. Zmanjšajmo presledke, da bodo manjši in manjši, dokler ne dobimo običajnih vrstic in bodo samo oči delale med njimi presledke. Tedaj boš v mislih dojemal skupne besede in preden se boš zavedal, boš z očmi zajemal večje skupine, medtem ko bo tvoja duševnost dojemala skupine besed kot smiselne enote. Na tak način postane branje hitrejše in, kar je še važnejše, poleg tempa se izboljša tudi razumevanje prebranega.

STOP! Čas ob koncu [ ]

Tako, sedaj pa, ne da bi pogledal v sestavek, še na kratko odgovori na naslednja vprašanja v zvezi z vsebino prebranega:

1. Kakšno naj bo branje, ki je osnova učenja, v nasprotju z branjem literarnih del? _____ in _____

2. Na kakšen način lahko glasno branje moti razumevanje?

_____

3. Pri katerem učnem predmetu je včasih priporočljivo glasno branje? _____

Pri naslednjih vprašanjih obkroži črko pred pravilnim odgovorom:

4. Kolikšen del besedila zajame naenkrat s pogledom izurjen bralec?

a) zlog
b) besedo
c) skupino besed
č) vrstico

5. Približno koliko postankov napravi v eni vrstici neizurjen bralec?

a) 20–25
b) 10–12
c) 4–6
č) 3–4

6. **produkcija** je

a) naklada knjig
b) množenje
c) izdelovanje
č) izdaja

7. **artikulacija** je

a) oblikovanje glasov
b) glasno branje
c) razumevanje tujih besed
č) čitanje z ustnicami

8. **eksperiment** je

a) preizkušnja
b) priprava
c) dognanje
č) poskus

9. **informacija** je

a) navodilo
b) obvestilo
c) posredovanje
č) znanje

10. **tempo** je

a) čas
b) enakomerno gibanje
c) hitrost
č) ritem

Primerjaj svoje odgovore ż rešitvami na koncu prilog (str. 217)! Če si odgovoril pravilno vsaj na štiri od petih vprašanj od 1 do 5 in na štiri od petih vprašanj od 6 do 10, potem je tvoje **razumevanje** prebranega besedila in neznanih besed v njem prav dobro. Če si pravilno odgovoril le na eno ali dve vprašanji v vsaki skupini, potem tvoje branje ni bilo zadovoljivo, četudi si dosegel primerno hitrost.

Kako pa izračunaš **hitrost** branja? Sestavek vsebuje približno 550 besed. Spremeni čas svojega branja v decimalno število minut in

izračunaj število prebranih besed na minuto. Recimo, da si bral sestavek 2 minuti 20 sekund.

550 : 2,33 = 236 besed na minuto.

Kaj pomeni doseženi rezultat?

Rezultat **pod 150 besed na minuto**: Tvoje branje je prepočasno. Skušaj z vajo povečati hitrost. Beri tiho, brez premikanja ustnic. Ne vračaj se stalno na že prebrane vrstice. Trudi se, da ob tem ohraniš ali še izboljšaš svoje razumevanje prebranega besedila. Ugotavljaj svoj napredek s tem, da od časa do časa izračunaš hitrost branja! Načrtno večaj svoj besedni zaklad!

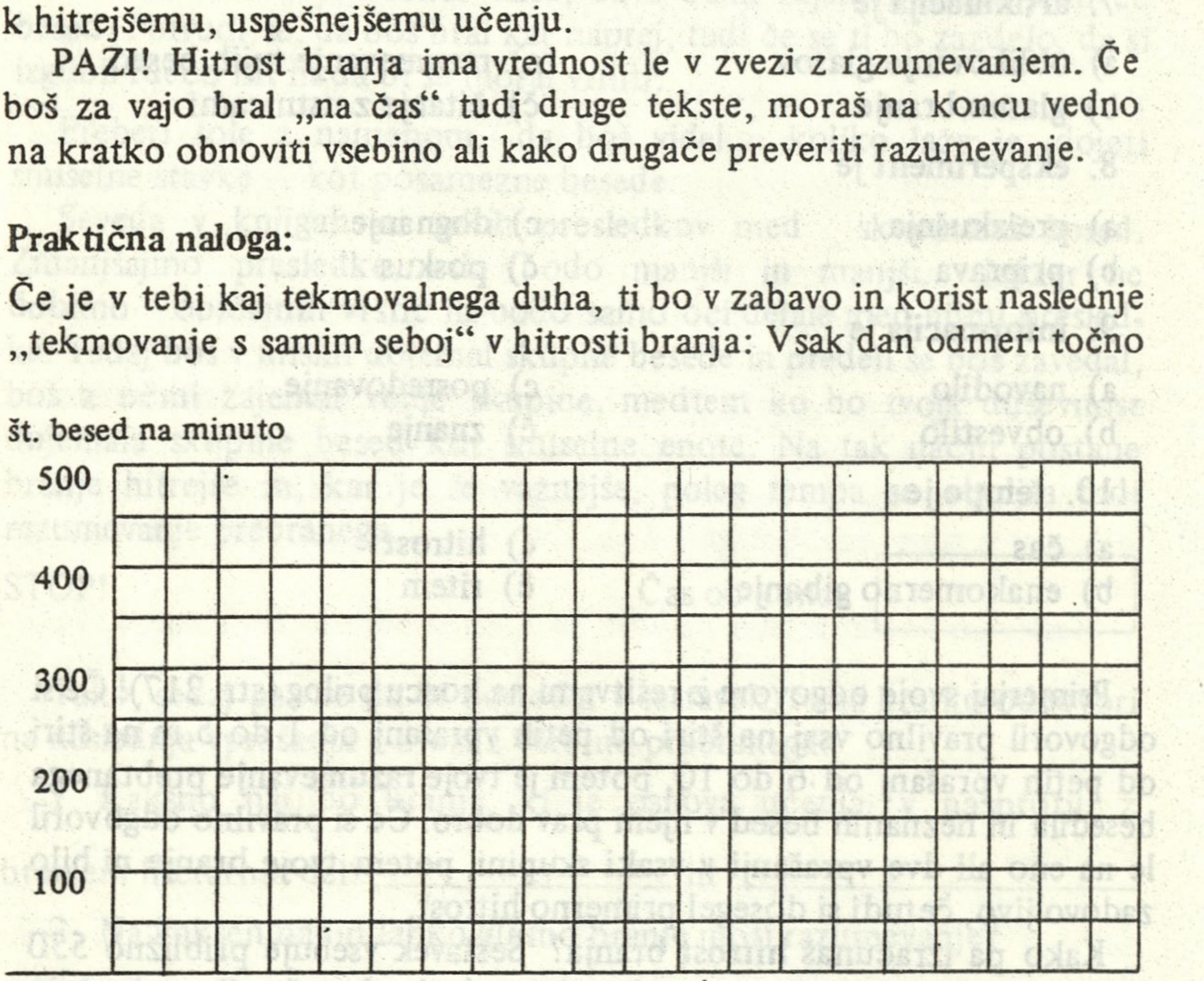
Rezultat **od 150–250 besed na minuto** je pri tej vrsti branja normalen za srednješolca. Ni pa rečeno, da ga ne bi mogel z vajo izboljšati.

Rezultat **nad 250 besed na minuto** je zelo dober. Če si obenem dosegel tudi dobro (vsaj 80 %) razumevanje besedila, si na najboljši poti, da postaneš nadpoprečno izurjen bralec, kar ti bo pomagalo tudi k hitrejšemu, uspešnejšemu učenju.

PAZI! Hitrost branja ima vrednost le v zvezi z razumevanjem. Če boš za vajo bral „na čas“ tudi druge tekste, moraš na koncu vedno na kratko obnoviti vsebino ali kako drugače preveriti razumevanje.

Praktična naloga:

Če je v tebi kaj tekmovalnega duha, ti bo v zabavo in korist naslednje „tekmovanje s samim seboj“ v hitrosti branja: Vsak dan odmeri točno



10 minut hitremu in obenem natančnemu branju kakšne zanimive knjige. Pred tem izračunaj, koliko besed je poprečno na vsaki strani (preštej besede v 20 tipičnih vrsticah, deli z 20, pomnoži s številom vrstic na stran!).

Vsak dan izračunaj in vnesi v diagram število besed na minuto in opazuj napredek!

Priloga 7
Učenje teksta – kaj najprej, kaj potem?

Neglede na vrsto snovi je priporočljivo, držati se pri učenju naslednjega zaporedja postopkov:

1. Na hitro **preglej** oziroma preleti celotno snov, ki se je moraš naučiti v posameznem predmetu. Ne ustavljaj se že pri prvi neznani besedi ali nejasnem mestu, temveč hitro beri naprej do konca. Mnogo laže se boš kasneje učil, če boš snov že takoj spočetka zagledal „v ptičji perspektivi", videl njen obseg, kako je razdeljena na podpoglavja, katere ilustracije, skice jo spremljajo. Pri tem se skušaj spomniti, kaj vse si o tem slišal pri razlagi. V učbeniku bodi pri tem pozoren na „kažipote" – naslove, podnaslove, masten tisk. Zapiske pa po potrebi popravi in dopolni. Prvi pregled naj ne traja več kot približno 5 minut.

2. Snov **razdeli** na smiselne enote ali dele, po katerih se boš učil (v knjigi ali zvezku si te delo na rahlo označi). Koristno je, če si zbudiš aktiven odnos in zanimanje za snov s tem, da se vprašaš, kaj bo v določenem poglavju, tako da na primer naslove poglavij spremeniš v vprašalno obliko (npr. pred učenjem določenega odlomka iz zgodovine renesanse se lahko vprašaš: „Kakšne so bile politične in socialne razmere v času renesanse?").

3. Pozorno **preberi** prvi del snovi. Prizadevaj si, da boš zares temeljito razumel smisel prebranega. Včasih boš moral v ta namen snov, posamezne stavke, imena, formule po dvakrat ali še večkrat prebrati, razstaviti daljše zložene stavke na sestavne dele, poiskati pomen kakšnega tujega izraza ipd. Beri tiho in zbrano!

4. Ko si prebrano besedilo že dobro razumel in do neke mere osvojil, **aktivno obnovi** prebrano snov! Nekateri učenci mislijo, da snov že znajo, čim jo v celoti razumejo. Takim se v šoli pri spraševanju rado zatakne, in potem izjavljajo: „Saj sem doma vse znal, sedaj pa mi ne gre!" Če želiš snov zares osvojiti, ne zadostuje, da jo samo čim večkrat prebereš. Treba jo je tudi večkrat obnoviti, samostojno, ne da bi kar naprej pogledoval v zvezek ali knjigo. Na začetku, ko še nisi trden, moraš pri obnavljanju sicer večkrat pogledati in preveriti, ali si pravilno obnovil. Toda vedno poglej v knjigo šele potem, ko si povedal (ali zapisal, skiciral, miselno obnovil) vse, kar veš o snovi. Pri nadaljnjem ponavljanju se boš potem lahko osredotočil predvsem na tiste dele snovi ali podatke, ki si jih prej napačno ali pomanjkljivo obnovil.

Tak način zahteva sicer nekoliko več miselnega napora kot ponovno prebiranje, toda tvoj trud bo poplačan s tem, da se boš snovi naučil razmeroma hitreje, pozabljenje pa bo mnogo manjše. Ponavljanje naj se seveda ne izrodi v mehansko, dobesedno „drdranje" posameznih formulacij. Ponavljaj z razumevanjem, če se le da, tudi s **svojimi besedami.** Če ti je kako področje še novo ali ti nasploh „ne leži", se boš na začetku raje držal stavkov v knjigi – pomembno je, da jih skušaš res razumeti. Nato se domisli svojih primerov, povezav s prejšnjimi poglavji, učiteljeve razlage – in postopno boš pri ponavljanju bolj samostojen.

Nekatere raziskave kažejo, da je najuspešnejše tisto učenje, pri katerem je polovica ali več časa posvečena aktivnemu ponavljanju in le ostali del časa prebiranju snovi. Seveda je to odvisno tudi od vrste snovi: pri lažji, pripovedni snovi je lahko ponavljanju posvečena manj kot polovica časa za učenje (20–30 %), pri bolj zgoščeni snovi, v kateri je mnogo definicij, formul, številk, pa naj bo ponavljanja mnogo več, celo 80 % vsega časa, namenjenega učenju!

Da bi ponavljanje ne postalo dolgočasno in da bi bilo obenem bolj uspešno, uporabljaj različne postopke, kot so:

- glasno obnavljanje – pripovedovanje snovi (celotne ali le bistvene točke),
- obnavljanje v mislih – tiho,
- odgovarjanje na vprašanja in reševanje nalog in problemov v učbeniku (najzahtevnejša in obenem najpomembnejša oblika),
- obnavljanje „s svinčnikom v roki" (na list po spominu izpišeš glavne točke snovi, imena, letnice, formule, ki jih potem primerjaš z učbenikom ali zapiski); tako si lahko shematično prikažeš odnos med raznimi pojmi (vrste v biologiji, skupine elementov v kemiji), skiciraš zemljevid kakega področja z določenimi podatki (geografija), smeri raznih osvajanj (zgodovina), skratka, pri vsakem predmetu lahko z malo domiselnosti najdeš neizčrpne možnosti obnavljanja. Take skice in izpiski ti lahko pomagajo tudi kasneje, pri ponavljanju večjih izsekov snovi.

Nekateri učenci si snov bolje zapomnijo, če jo glasno ponavljajo, če jo slišijo – tako imenovani „slušni" ali „akustični" tipi. Drugim spet najbolj koristi, če vidijo snov pred seboj zapisano ali skicirano – tako imenovani „vidni" ali „vizualni" tipi (teh je več!), za večino pa je pri ponavljanju najboljši kombiniran način. Način ponavljanja snovi pri domačem učenju naj bo prilagojen tudi **načinu preverjanja:** če te čaka

„tiha vaja“, doma čimveč obnavljaj pisno, če boš v šoli odgovarjal ustno, tudi doma pripoveduj snov glasno, kot jo boš kasneje v razredu.

Če si razdelil snov na več enot ali delov, ponavljaj postopka „branje“ in „obnavljanje“ pri vsakem delu snovi, dokler ne prideš do konca.

5. Na koncu še enkrat samostojno obnovi in preglej celotno snov. To je posebno nujno, kadar si se snovi učil po manjših delih, ker prepreči, da bi ti deli ostali v spominu izolirani, nepovezani.

* * *

Da si boš te postopke laže zapomnil, jih lahko imenuješ kar **„PRPOP“ metoda** (naziv, sestavljen iz prvih črk posameznih postopkov:

1. PRELETI snov na hitro, da dobiš pregled, orientacijo
2. RAZDELI snov na smiselne enote za učenje
3. PREBERI snov pozorno in z razumevanjem } pri vsakem delu
4. OBNOVI samostojno to, kar si prebral } ali enoti
5. PREGLEJ in obnovi na zaključku celotno snov

To je vsestransko uporabna metoda, ki jo lahko na razne načine prilagajaš svojim potrebam in raznim učnim predmetom. Tudi če si navajen učiti se drugače, jo vsaj nekajkrat preizkusi.

Priloga 8
Preberi – podčrtaj – izpiši

Pri učenju iz učbenika in drugih virov moraš biti miselno čimbolj aktiven, stalno moraš težiti k razumevanju snovi, nove misli primerjati s tem, kar o snovi že veš, sproti luščiti **bistvene** podatke in spoznanja in ugotavljati zveze med njimi. Zunanja spremljevalca teh miselnih aktivnosti sta često **podčrtovanje** in **izpisovanje,** ki pa ju ne smemo uporabljati avtomatično, če naj zares pripomoreta k uspešnejšemu učenju.

Razumljivo je, da si lahko dovoliš podčrtavanje predvsem v učbenikih in drugih knjigah, ki so tvoja last, pa še tam je bolje, da uporabljaš svinčnik, da lahko oznake kasneje popraviš ali izbrišeš. Zelo pregledno je podčrtavanje, če uporabljaš raznobarvne svinčnike ali posebna transparentna (prozorna) pisala (npr. signir), ki so samo temu namenjena.

Podčrtavanje ti bo pri učenju pomagalo, če boš upošteval teh nekaj enostavnih pravil:

- nobenega smisla nima **avtomatično podčrtavanje,** ne da bi se poglobil v smisel teksta;
- **najprej** določeno poglavje ali del snovi pozorno **preberi** in miselno razčleni, **nato podčrtaj.** Če podčrtuješ sproti, še ne veš, kaj je važno in ali ne bo v naslednjem stavku misel še bolj jedrnato izražena;
- s podčrtavanjem si želimo bolj pregledno predočiti glavne misli. Zato podčrtamo **bistvene dele** snovi, toda ne tistih, ki so že v knjigi posebej poudarjeni (z drugačnim tiskom ipd.);
- podčrtujemo **varčno** – po možnosti le pomembne besede ali skupine besed (ki skupaj brane v „telegrafskem stilu" povedo bistvo), ne pa celih stavkov. Če smo vse podčrtali, je učinek prav tak, kot če nismo nič podčrtali;
- uporabljamo **različne načine** podčrtavanja z določenim namenom, na primer ena črta pomeni <u>važno</u>, dve črti – <u>zelo važno</u>, vijugasta črta – <u>ime ali letnica</u> (ali dosledno uporabljamo različne barve); navpična črta ob robu velja za več vrstic skupaj. Na rob učbenika lahko zapišemo tudi **kratke opombe,** z vprašanjem označimo nejasno mesto, s številkami naznačimo naštevanje. Sorodne podatke lahko med seboj povežemo tudi s črto.

Praktična skupinska naloga

V skupini 2–5 sošolcev lahko preverite, kako dobro znate podčrtavati bistveno. Izberite si kako novo poglavje v učbeniku in vsaj zase podčrtavajte, kar se vam zdi pomembno. Nato primerjajte rezultate: najboljši rezultat je dosegel tisti, ki je podčrtal razmeroma malo besed, ki pa nam – skupaj prebrane predstavljajo glavne misli v besedilu.

Izpisovanje glavnih podatkov in misli iz učbenika sicer ni nujen sestavni del vsakodnevnega učenja. Nekateri učenci pa so vajeni, da se tako učijo. Dobri izpiski nam pridejo prav predvsem pri ponavljanju snovi, pa tudi takrat, kadar uporabljamo težke in obsežne učbenike oz. knjige, ki niso naša last. Nepogrešljivi so pri zbiranju podatkov iz raznih virov, ki jih bomo pozneje rabili npr. za referat.

Upoštevaj:

– Izpisovanje **ni prepisovanje!** Pri izpisovanju delajo učenci često to napako, da iz učbenika enostavno prepišejo nekaj stavkov ali pa naslove, podnaslove in debelo tipkane besede. S takim izpisovanjem se ne naučimo dosti, ampak pomeni prej izgubo časa, posebno če je obsežno. Za izpisovanje velja podobno splošno pravilo kot za podčrtavanje: s snovjo se moramo najprej do dobrega seznaniti, spoznati, kaj je v njej bolj in kaj manj važno.

– Izpisek naj bo rezultat **samostojnega miselnega dela**, izpisovanje pa hkrati intenzivno učenje. S svojimi besedami (kjer se da) izpišemo najvažnejše podatke, misli, zakonitosti, obenem pa skušamo pregledno prikazati njihovo povezanost, odvisnost (uvrščanje v razpredelnice, drevesni diagrami). Zato je izpisek le redkokdaj pisan v sklenjenih stavkih, ampak ima podobo spiska misli in podatkov, ki so označeni s številkami, podčrtani, med seboj povezani, tako da že prvi pogled odkrije strukturo snovi. Misli, ki jih želimo pozneje dobesedno citirati, izpišemo seveda dobesedno.

– Izpiski naj praviloma **ne bodo preobsežni.** Če so dobri, jih shranimo, ker nam lahko prihranijo dosti časa pri kasnejšem ponavljanju večjih izsekov snovi. Če je učbenik zelo težak, poskusimo v izpisku snov poenostaviti, obrazložiti. Če je učbenik pisan zelo zgoščeno (npr. matematika, fizika), običajno izpisovanje nima pravega smisla, ker je vsak stavek enako važen.

– Če bomo izpiske potrebovali tudi pozneje, npr. pri ponavljanju večjih izsekov snovi (ob koncu šolskega leta), pri pisanju referata, pripravi ustnega poročanja ali tudi pri reševanju raznih

poklicnih problemov, je pomembna tudi njihova **priročna oblika** in **pregledno shranjevanje.** Zato običajno ne izpisujemo snovi v zvezke, ampak na liste, ki pa morajo biti dosledno označeni, npr. vir (avtor, delo, stran) na levi zgoraj, tematika (npr. radioaktivno sevanje – genetske zasnove) na desni zgoraj. Liste spenjamo skupaj z zapiski s predavanj ali pa (manjše, A-5 ali A-6) vlagamo v kartoteko po tematiki, po določenem sistemu (pod gesla, razvrščena po abecednem redu ipd.).

Povzetek (konspekt), za razliko od izpiska (ekscerpta) povzema glavne misli daljše enote besedila, lahko tudi cele knjige. Napravimo si ga ob koncu obsežnega ponavljanja ali če bomo želeli kdaj pozneje vedeti, v kateri knjigi bomo našli določeno problematiko.

ODGOVORI NA VPRAŠANJA S STR. 208:

1. *hitro, tiho*
2. *je prepočasno, mislimo bolj na izgovorjavo*
3. *pri tujih jezikih*
4. *c), 5.b), 6.c), 7.a), 8.č), 9.b), 10.c).*

VSEBINA

I. DEJAVNIKI USPEŠNEGA UČENJA 7

1. Uvod. Kaj pravzaprav je učenje? 7
2. Klasifikacija dejavnikov uspešnega učenja 10
3. Prepletanje dejavnikov – ilustracija na obdobju adolescence 14

II. SPOZNAVNI DEJAVNIKI UČENJA 18

1. Umske sposobnosti 18
   Struktura umskih sposobnosti 18
   Merjenje sposobnosti 21
   Klasifikacija ljudi po sposobnostih 23
   Kvalitativne spremembe v razvoju sposobnosti 25
   Umske sposobnosti pri odraslih 29
   Faktorji razvoja sposobnosti 30
   Čemu merimo sposobnosti? 35
2. Kognitivni stil 39
3. Kognitivna struktura – predznanje 41
4. Organizacija šole in pouka glede na razlike v spoznavnih zmožnostih 43

III. UČINKOVITE UČNE NAVADE 48

1. Kaj so učne navade 48
2. Vloga šole pri razvijanju učnih navad 49
3. Razvijanje učinkovitih učnih navad med poukom 56
   Poslušanje in zapisovanje po razlagi 56
   Aktivno sodelovanje učencev med razlago in v diskusiji ... 58
   Spretnost odgovarjanja na ustna in pisna vprašanja 59
4. Pomen primernega učnega okolja 61
5. Gospodarjenje s časom pri učenju 64
6. Uspešni postopki za učenje iz tiskanih virov 67

Sestavine bralne spretnosti 68
Metode pri učenju teksta 71
Učenje iz učbenikov 75
IV. UČNA MOTIVACIJA 81
1. Kaj je motivacija 81
2. Elementi učne motivacije 83
Vzburjenje in notranja motivacija za učenje 84
Storilnostna motivacija 85
Zavest o cilju in učenje 88
Nivo aspiracije 89
Radovednost, interes za snov in za učenje 92
Sredstva zunanje motivacije 96
3. Posebnosti učne motivacije pri adolescentu in odraslem . . . 99
V. EMOCIONALNO–OSEBNOSTNI DEJAVNIKI UČENJA . 104
1. Prilagojeno in neprilagojeno ravnanje v frustrativnih situacijah 104
Obrambni mehanizmi 106
Značilnosti dobro prilagojene osebnosti 107
2. Osebnostna neprilagojenost učencev in šola 108
Kako bolje spoznamo učenčevo osebnost? 113
Kaj lahko šola naredi za mentalno zdravje učencev 117
VI. SOCIALNOPSIHOLOŠKI DEJAVNIKI UČENJA 123
1. Potek stopnje socialnega zorenja 123
2. Razredna skupnost kot socialna skupina 127
Nekateri osnovni pojmi 127
Socialni odnosi v razredu 129
Sodelovanje in tekmovanje 132
3. Učitelj kot vodja razreda 135
4. Socialnoekonomski faktorji učenja 142
VII. PSIHOLOŠKE OSNOVE MORALNEGA VZGAJANJA . . . 147
1. Nekatere sestavine moralnosti in njihov razvoj 149
Stališča in predsodki 149
Značaj ali karakter in njegov razvoj 151
Posebnosti moralnega razvoja v adolescenci 156
2. Psihološki vidiki moralnega oblikovanja v šoli 157
VIII. VREDNOTENJE UČNIH REZULTATOV 164
1. Čemu vrednotimo, preverjamo in ocenjujemo? 164

Preverjanje znanja in motiviranje učencev 168
2. Kakšno naj bo preverjanje in ocenjevanje 170
Vrednotenje in smotri pouka 173
Primerjava nekaterih načinov preverjanja in ocenjevanja .. 175
3. Faze in postopki pri sestavljanju testov znanja 177
Tradicionalni in kriterijski testi znanja 184
Tipi nalog v testih znanja 186
Priloge k poglavju učinkovite učne navade 191

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
COBISS ®
0000000099346

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
397 160
COBISS