

UNIVERZA V MARIBORU

PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR

PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKO IZOBRAŽEVANJE

Predmet: PEDAGOGIKA

Nosilka: red. prof. dr. Majda Pšunder

tel. št. v službi: 02 2293666

email: majda.psender@uni-mb.si

Gradivo pripravili dr. Majda Pšunder in dr. Mateja Pšunder.

Obveznost udeleženca izobraževanja:

- seminarsko delo po izbrani tematiki in predstavitev
- izpit

Predlogi tem za seminarsko delo se vsakoletno spreminjajo.

Izpit je pisni, datumsko dogovorjen z udeleženci izobraževanja.

Priporočeni viri:

1. Več avtorjev: Pedagogika I., II., DZS, Ljubljana, 1975
2. Več avtorjev: Poglavlja iz pedagogike, DZS, Ljubljana, 1988
3. Giesecke Hermann: Uvod u pedagogiju, Educa, Zagreb, 1993
4. Gudjons Herbert: Pedagogija, temeljna znanja, Educa, Zagreb, 1994
5. Pediček Franc: Edukacija danes, ZO, Maribor, 1994
6. Bratanić Marija: Mikropedagogija, ŠK, Zagreb, 1999
7. Bratanić Marija: Paradoks odgoja, HSN, Zagreb, 2002
8. Pšunder Mateja: Disciplina v sodobni šoli, ZŠ, Ljubljana, 2004
9. Pšunder Majda: Knjižica za učitelje in starše, ZO, Maribor, 1994
10. Pšunder Majda: Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli, ZŠ, Ljubljana, 1998
11. Sič Vilmoš: Historija pedagogije, FIP, Rijeka, 1970
12. Schmidt Vlado: Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I., II., III., DE, Ljubljana, 1988

KAZALO VSEBINE – SKLOPI

[1. Osnovni pojmi](#)

[2. Zgodovinski pregled razvoja pedagogike](#)

[3. Dejavniki vzgoje](#)

[3.1 Družina](#)

[3.2 Predšolska vzgoja](#)

[3.3 Šola](#)

[3.4 Posebna vzgoja](#)

[4. Značilnosti vzgoje](#)

[5. Vzgojne metode, analiza vzgoje](#)

[5.1 Permisivne metode](#)

[5.2 Represivne metode](#)

[5.3 Skupinska dinamika](#)

[5.4 Analiza vzgoje](#)

[6. Vrste vzgoje](#)

Navodila za uporabo gradiva

Gradivo je namenjeno udeležencem v procesu pridobivanja pedagoško andragoškega izobraževanja. Gradivo je napisano kot vodilo skozi vsebino predmeta pedagogika in bralca usmerja v razjasnjevanje nekaterih vsebin ob predpostavki, da bo priporočena literatura vendarle pomenila osnovne študijske vire. Vsebina je ponazorjena po sklopih. Med tekstom so s številkami označene možnosti vstopa z razlago posameznih pojmov. Ob koncu vsakega sklopa, lahko bralec preizkusi svoje znanje v testu znanja.

1. Osnovni pojmi

Pedagogika je znanost o vzgoji. Beseda pedagogika ima izvor v antični Grčiji, kjer so imeli bogataši hišnega sužnja, ki je varoval otroke (paidagogos; pais – otrok, agein – voditi). Friderik Herbart je bil prvi, ki je z besedo pedagogika označil znanost o vzgoji in ta izraz tudi uveljavil.

Pedagoška teorija ugotavlja temeljne zakonitosti, zveze in načela pojavov in dejavnosti:

- zakonitosti in odnose, ki nastajajo med družbo in vzgojo (vzgoja kot družbena dejavnost),
- zakonitosti in odnose, ki nastajajo v vzgojnem procesu (analiza vzgojnega procesa),
- teoretična in metodološka izhodišča, epistemologijo pedagogike (episteme – znanost, logos – beseda).

Pedagoške discipline so:

- občja pedagogika se ukvarja s temeljnimi in splošnimi zakonitostmi vzgoje in problemi pedagogike,
- zgodovina pedagogike preučuje razvoj pedagoških idej in spoznanj ter razvoj vzgojne prakse v zgodovini,
- predšolska pedagogika preučuje vzgojo predšolskih otrok v vrtcih in družinah,
- andragogika preučuje vzgojo in izobraževanje odraslih,
- didaktika je veda o izobraževanju in pouku,
- specialne pedagogike se ukvarjajo z vzgojo različno motenih in prizadetih otrok,

- pedagogika prostega časa raziskuje vzgojo otrok, mladostnikov in odraslih za ustvarjalno dejavnost v prostem času,
- pedagoške znanstvene discipline: domska pedagogika, šolska pedagogika, pedagoška psihologija, pedagoška sociologija, pedagoška metodologija ...

Osnova pedagoškega procesa sta vzgajanje in izobraževanje. Nekateri mislijo, da sta vzgajanje in izobraževanje ločljivo procesa, ker naj bi obstajalo obdobje (predšolsko), ko se otroka vzgaja in obdobje (šolsko, odraslost), ko se človek le izobražuje. Utemeljeno pa lahko povzamemo, da vzgojno-izobraževalni (edukativni) proces poteka vse življenje, v posameznih razvojnih obdobjih daje večji poudarek enkrat vzgajanju, drugič izobraževanju.

Vzgoja je najširši pedagoški proces, v katerem sta vzgajanje in izobraževanje dialektično povezana in pojem, ki zajema organizacijo vseh odnosov, vplivov, aktivnosti, metod, sredstev, vsebin, oblik, s katerimi realiziramo vzgojne smotre in cilje.

Pedagogika se največkrat povezuje s filozofijo, sociologijo, psihologijo, zgodovino, medicino.

Pomen pedagoškega znanja je v vlogi vzgojitelja in učitelja temelj poklicne usposobljenosti in izobraženosti. *Conditio sine qua non* (pogoj, brez katerega ni nič).

Razvoj osebnosti je rezultat prepletanja in medsebojnega delovanja dednostnega prirojenega programa z vplivi okolja, aktivnostmi organizma in vzgoje. **(več)**

Dednost je prenos možnosti za razvoj določenih lastnosti od staršev na otroke. Okolje je vse, kar človeka obdaja in čimer človek vzpostavlja odnose. Je življenjski prostor posameznika, z najrazličnejšimi vplivi, ki hkrati delujejo na razvoj osebe. Družina je primarno okolje, prvinska socialna skupina. Enako okolje različno deluje na posameznika, ki sprejema vplive selektivno ter se po svoje odziva na zunanje vplive. Dejavnost človeka (aktivnost) je zavestno odzivanje človeka na okolje. Dejavnost ima svoj pomen v filogenetskem razvoju, ontogenetskem razvoju in v razvoju sposobnosti.

Vzgoja je pomembna za razvoj sposobnosti, oblikovanje lastnosti, sprejemanje vrednot, oblikovanje stališč, odnosa do dela, do drugih ljudi.

Vzgoja je namerna ali intencionalna dejavnost in nenamerna ali funkcionalna dejavnost.

(Več o tem: vir 4, str. 29 – 42)

Reši [TEST1](#).

2. Zgodovinski pregled razvoja pedagogike

- Vzgoja v praskupnosti: obvezno delo, moralne norme, posnemanje, totemizem, tabuizem, inauguriranje (**več**)

- Vzgoja v sužnjelastniški družbi: delitev dela, trgovina, denar.

Sumerci: prve šole (duhovniške in pisarske) so bile privilegij sužnjelastnikov z osnovnim ciljem usposobiti človeka za poklic in stan.

Kitajci: proizvodnja sviloprejke, v šolah za dečke vladajočega razreda je bila disciplina, kazen.

Antična Grčija: vzgojni ideal je bil harmonični razvoj telesnih in duhovnih sposobnosti kalogathia (kalos – lep, agathos – dober). Vzgojne vsebine: agoge (disciplina, spolna vzgoja), trofe (telesna vzgoja, telesna nega), paideja (vzgoja v duhu znanja in umetnosti). Prve šole palestre (troge, agoge) in gimnaziji, ter pedagogiji (paidea, agoge). Dva tipa vzgoje: atenski, spartanski.

Antični Rim: šole so obiskovali sinovi bogatih družin. Vzgojne vsebine: pieteta (spoštovanje bogov in umrlih), digniteta (vzvišenost, ugled, dostojanstvo), graviteta (privlačnost), fides (zvestoba, iskrenost).

Prve šole: ludus (pisanje, branja, računanje); gramatične šole, retorične šole. Nagrada za poslušnost dečkov je bila poslušanje govorcev v forumu. Vpliv grške filozofije, umetnosti.

- Vzgoja v fevdalni družbi

Sholastika: usmerjena cerkvena filozofija: trivij (gramatika, retorika, dialektika); kvadrivij (aritmetika, geometrija, astronomija, glasba)

Ločitev fizičnega in umskega dela

Šole: cerkvene in mestne, samostanske, župnijske in stolne, namenjene plemstvu in meščanom za stanovske poklice (cerkvene, državniške, trgovske in obrtniške). Sedem svobodnih umetnosti in znanosti (poljedelstvo, obdelava kovin, prehrana, navigacija, tkalstvo, medicina, gledališka umetnost);

Smeri študija: teologija, pravo, medicina.

Za kmeta je veljalo: Delaj in moli!

- Vzgoja v humanizmu in renesansi

Smoter humanistov: izobražen človek usmerjen v tostranstvo in ne v onostransko življenje. Vzgojne vsebine: klasično znanje (študij antične kulture in jezikov), realno znanje (matematika, naravoslovje, geografija), estetsko znanje (umetnost).

Protestanti so oblikovali zamisel ljudske ali osnovne šole (Trubar: tudi za dekleta).

Latinska šola je bila predhodnica gimnazije.

Francis Bacon (1561-1626) je klasificiral znanosti v »velika obnova znanosti«

- Vzgoja v meščanski družbi

Svobodna in humana vzgoja, množično osnovno izobraževanje, več realne, za proizvodnjo koristne

izobrazbe.

Jan Amos Komensky (1592-1670): razvoj .. delo osnovne šole, ne le kot elementarne, ampak splošno izobraževalne. Končni idela vzgoje – pansofija (vse, modrost).

Jan Jacques Rousseau (1712-1778): naravna vzgoja, človek je po naravi dober, kvari ga družba s svojo vzgojo. Emil ali o vzgoji – knjiga o razvojnih in individualnih posebnostih otrok.

Pri nas: trivialne in kmečke otroke, normalke za meščanske otroke. Faktografski pouk.

Friderik Herbart (1776-1841): formalne stopnje, intelektualni vidik pouka.

Po osnovni šoli: poklicno usposabljanje, ali nadaljnje izobraževanje na univerzi.

- Vzgoja v socialistični družbi

Etatizem

Vzgojni smoter: vsestranski razvoj osebnosti.

Enoten sistem vzgoje: predšolska vzgoja, osnovna šola, usmerjeno izobraževanje

Anton Semjonovič Makarenko (1888-1939):

Pedagoška pesnitev, vzgoja in delo v kolonijo, poklicne svetovalnice, osemletna osnovna šola, stopenjski fakultetni študij.

(Več o tem: Vir 1/l., str. 17 – 91; Vir 2, str. 11 – 19; Vir 4, str. 66 – 88; Vir 12, v celoti).

Reši [TEST2](#).

3. Dejavniki vzgoje

3.1 Družina

Družina je enota družbe, ki se razlikuje od drugih socialnih skupin po vsebini, obliki in sestavi, zato lahko rečemo, da je svojevrstna človeška skupina ali socialna skupnost.

Družina temelji na heteroseksualnih zvezah in postane družina šele z otrokom, pa naj gre za biološkega otroka ali adoptivnega (**več**). V družini poteka posnemanje kot najelementarnejša oblika vzgoje, pri katerem gre za prevzemanje zunanjih vzorcev vedenja. Vzgoja v družini je namerna (intencionalna) in nenamerna (funkcionalna). Čeprav sta obe vzgoji prepleteni, je v družini več funkcionalne vzgoje, ki temelji na zgledu. V družini začne proces socializacije, ki ga razumemo po dveh pomenih:

- sociološki pomen socializacije označuje včlenjanje posameznika v socialno okolje. Proces traja vse življenje. V družini je primarna socializacija. Ko govorimo o zaželenem otroku, govorimo tudi o primarni socializaciji, kjer se primarno okolje prilagaja posamezniku (otroku);
- antropološki pomen socializacije označuje učlovečenje, ki v našem kulturnem prostoru traja približno 20 let in je vezan na razum in zrelost. Učlovečenje omogoča družina takrat, ko ni patoloških družinskih pojavov.

Pomemben družinski proces je identifikacija (istovetenje), v kateri otrok pridobiva znanja, poglede, čustva in moralna vrednotenja drugih tako močno, da postane to del njegove osebnosti. Za uspešno identifikacijo so pomembni: čustvena navezanost, skupno življenje in stalen odnos do vzora.

Zgled staršev in drugih družinskih članov je učinkovito vzgojno sredstvo v družini. Otroku omogoča, da posnema in se identificira. V družini potekajo svojevrstni medosebni vzgojni odnosi (avtoritarni, anarhični, demokratični), vzgoja otrok temelji na starševski ljubezni, ki je pojmovana kot naravna pravica otrok. V demokratičnih družinskih odnosih ima otrok večje možnosti za osebni razvoj, saj namesto poslušnosti, pokornosti, slepega podrejanja otrok zahteva, da odrasli izkazujejo otrokom osebno ljubezen in pozornost, razumejo otrokove potrebe in težnje ter upoštevajo posebnosti otrokovega razvoja. Otrok ni odrasli v malem. V demokratičnih družinah se uveljavlja strpno pojasnjevanje, prepričevanje in usmerjanje otrokove dejavnosti. Ukaze in zahteve izpodriva dogovor in sporazumevanje med člani družine, namesto monologa prevladuje dialog, ki omogoča, da tudi otrok izraža svoje poglede in zamisli.

(Več o tem: Vir 9, str. 50 – 94; Vir 10, str. 9 – 32).

3.2 Predšolska vzgoja

Otroci lahko prehajajo iz družinskega kroga v predšolsko ustanovo – vrtec v različnih starostnih obdobjih, odvisno od tega, kdaj posameznega otroka starši vključijo v vrtec. Prehod je za starše in otroka izredno čustveno doživetje. Neposredno dejavno sodelovanje staršev pri delčkih vzgojnega programa v vrtcu je učinkovito in koristno za otroka in za starše. Pomembno pa je, da starši otroka pripravijo na vrtec, preden se vanj vključi, da spoznajo proces dela v vrtcu, da sprejmejo cilje in naloge organizirane predšolske vzgoje, da spoznavajo svojo vlogo v njej, da spremljajo delo v vrtcu in sodelujejo v raznih oblikah, ki jih v ta namen organizira vrtec.

Vzgojno pomembne značilnosti predšolskega otroka so:

- biološki deficit,
- elastičnost,
- čutnost,
- sugestibilnost,
- totalna afektivnost,
- duševna ranljivost,
- egocentričnost,
- usmerjenost v igro.

(Več o tem: Vir 1/II, str. 43 – 73).

3.3 Šola

Šola je poleg družine najpomembnejši vzgojno socializacijski dejavnik in ima izjemen pomen na razvoj osebnosti. V šoli preživi otrok (mladostnik) velik del svojega življenja, vsaj devet let, ker je tolikšna šolska obveznost. Šola omogoča pridobivanje znanja, usposablja za poklic, omogoča intelektualne, čustvene in socialne izkušnje, učinkuje dolgoročno in vpliva na poznejše delovanje človeka. Šola socializira, konformira, kultivira in humanizira, razvija individualnost in socialnost, oblikuje formalne in neformalne skupine, lahko pa povzroča tudi stiske.

Glas, govor in način sporazumevanja so tista obeležja, ki se vtisnejo v spomin in odločujoče vplivajo na vtis in podobo učitelja, na mišljenje in čustveno doživljanje – sporazumevanje je izmenjava sporočil s simboličnimi ali signalnimi znaki. Sporazumevanje je dvosmeren proces, ki vključuje učitelja in učenca. Poslušanje je del sporazumevanja, kar pomeni, da morata oba znati poslušati, aktivno poslušanje pa je za učitelja pomembno. Učitelj vzpostavlja interpersonalni odnos, ki je mogoč le v demokratičnem vzgojnem stilu. Učiteljevo delovanje je intencionalno in funkcionalno, tako je vzgoja intencionalna in funkcionalna dejavnost. Kdor dela, dela tudi napake. Učiteljeve najpogostejše napake so: monotonost, preusmerjanje pozornosti, neprimerno izražanje, nepripravljenost.

(Več o tem: Vir 1/II, str. 91 – 128; Vir 5, str. 11 – 40; Vir 9, str. 9 – 24).

Učitelj

Učitelj ni več posebna socialna grupacija s stanovskimi značilnostmi. Po naravi svojega dela učitelj sodeluje v javnem življenju, spremlja proces razvoja okolja, spoznava učinkovanje različnih činiteljev, ki vplivajo na vzdušje, v katerem poteka vzgojno-izobraževalni proces. Sodobno izobraževanje učiteljev zajema široko splošno izobrazbo, solidno poznavanje specifičnega strokovnega področja in pedagoško-psihološka znanja. Pri svojem delu mora biti učitelj zanesljiv, prepričljiv, dosleden, objektivni, razodevati pa mora tudi človeški optimizem.

Med učitelji je izjemno trdno zasidrana predstava o idealu dobrega učitelja, katerega srž so: lastna popolnost kot potreben vzgojni zgled, predanost in žrtvovanje. Prevladujoča podoba dobrega učitelja vključuje mirnost, obvladanost, sposobnost obvladovanja vsake situacije, poštenost in doslednost ter enako naklonjenost do vseh otrok, brez predsodkov. Idealizirana podoba kot posledica prevelikih pričakovanj preprosto prepoveduje vsa negativna čustva; to pa je v popolnem nasprotju s

temeljnimi psihološkimi zakonitostmi človekovega vedenja. Delo, ki ga učitelji opravljajo, je brez dvoma čustveno izjemno obremenjujoče in negativnim čustvom se v resnici nikakor ni mogoče izogniti, lahko jih samo potlačijo. Posledica tega so občasni izbruhi, tudi nenadzorovani, ki prinašajo občutke krivde. Ker je učenčev uspeh merilo za učiteljevo samopodobo, mora biti vsak »neuspeh« tudi tisti, ki se mu ne da izogniti, sprejet kot lasten neuspeh. Tako postanejo za učitelja poseben problem vsi učenci, ki iz kakršnegakoli razloga niso učno uspešni in vedenjsko primerni, saj jih zaradi omenjenih pričakovanj nujno doživlja kot svoj neuspeh. Tak položaj, ki bremeni samopodobo učitelja, zahteva obrambne reakcije, s katerimi se krivda lahko prenese navzven, na učenca, »ki bi se lahko učil, če bi se hotel«, in na starše, »ki se premalo brigajo za otroka.«

Učitelj se v šoli pojavlja v treh vlogah; kot uslužbenec, strokovnjak in človek. Vse tri učiteljeve vloge so redno prisotne in delujejo relativno usklajeno. Učitelj kot uslužbenec je zavezan strukturi, ki ga je zaposlila, pri čemer upošteva šolske pravne akte in zakonodajo. Učitelj kot strokovnjak je zavezan stroki. Tega ne moremo razumeti le tako, da učitelj pozna svojo stroko, jo spremlja in razvija, ampak tudi tako, da svoja znanja uresničuje na način, ki je dostopen učencem. Učitelj kot človek ne more biti idealiziran in se dvigovati nad druge, ampak je človek s čednostmi in slabostmi, človek, ki zna ljubiti, ima dovolj človeške topline v komuniciranju z učenci in skrbi zanje, človek, ki lahko vpliva z odločnostjo, je human brez pretirane sentimentalnosti, zna hrabriti, spodbujati, podpreti, zna presojati, razumeti in razlikovati.

Glas, govor in način sporazumevanja so tista obeležja, ki se vtisnejo v spomin in odločujoče vplivajo na vtis in podobo učitelja, na mišljenje in čustveno doživljanje.

Glas je zvok, ki ga z zračnim tokom proizvaja nihanje glasilk. Njegov nastanek je zelo zapleten in še danes ne dovolj razjasnjen. Hotenemu vdihu sledi predglasovni izdih. Glasilki se postavita v skoraj sredinski položaj po povelju, ki prihaja iz možganov po živcih v mišice grla. Po istih živcih prispejo dražljaji, ki spremenijo maso, položaj, dolžino in napetost glasilk ter zožitev v grlu.

Nihaji glasilk trajajo tako dolgo, dokler pritisk pod glasilkama ne pade pod mejno vrednost, kar zahteva nov vdih. Ob horizontalnem nihanju glasilk je važno še valovito gibanje sluznice glasilk, kar daje glasu specifično obeležje. Fonacijo zavestno pričnemo, nadaljuje pa se ob kontrolnem refleksnem mehanizmu in stalnem obveščanju receptorjev iz sluznice, mišic in sklepov grla v podaljšek možganov in njegove centre. Obe glasilki se gibata z enako hitrostjo, razmikom in fazo. Osnovni grlni ton je odvisen od starosti in spola; pri moških se giblje med 100 in 150 Hz, pri ženskah med 180 in 220 Hz. Dihanje daje aktivator glasu. Grlo je generator glasu slabe jakosti. Resonatorji glasu pa so prostori, ki dajejo ojačitev osnovnemu glasu in ga bogate – to so na eni strani deli grla nad glasilkama, žrelo, jezik, ustna votlina, mehko in trdo nebo, nosna in obnosne votline, na drugi strani pa deli pod glasilkama: sapnik, sapnice, pljuča in prsni koš. V teh delih so skoraj do neskončnosti lahko spreminjajo oblika, elastičnost in čvrstost sten ter prostornina. Ločimo tri poglobitve lastnosti glasu: višino, glasnost in barvo. Višina glasu je odvisna od napetosti, dolžine in položaja glasilk, saj s tem spreminjamo število valov izdihanega zraka.

Barva glasu je tisto, kar mu daje celostno zvočno podobo. Uravnavajo jo resonatorji, ki obogatijo indiferenten, piskajoč, enak in neprijeten osnovni grlni ton z različnimi številnimi harmoničnimi toni – torej v ton, ki daje prijeten zvočni učinek.

Seveda pa ima glas še več svojih značilnosti:

- trajanje in vzdrževanje tona (20 do 25 sekund, 40 do 50 sekund pri pevcih);
- razpon glasu, ki se izraža v oktavah (2 do 4,5 oktave);
- glasovni register kot niz tonov iste kvalitete, izvedene z drugačnim mehanizmom – v obliki prsnega, srednjega ali falsetnega registra (registra glave);

- nastava glasu, ki omogoča najboljši izkoristek glasovnih sposobnosti.

Ves sistem upravlja centralni, periferni in vegetativni živčni ter endokrini sistem. Informacije pa jim prinašajo vsa čutila, od njih so slušne seveda najbolj pomembne.

Glas ima neskončen spekter posebnih znamenj, značilnosti in posebnosti, ki so za vsakega posameznika tako karakteristične, da ga lahko prepoznamo že po njem, pa če prav ga ne vidimo.

Govor je povezovanje glasovnih, slogovnih in besednih simboličnih enot v sistem, ki omogoča medsebojno verbalno sporazumevanje.

Zaradi tesne povezanosti z mišljenjem hitro pozabimo, da se je moral človek govora nekoč naučiti tako, da si je izmislil poljubne glasovne znake za nešteto brezimnih predmetov, dejanj, čustev itd. Poimenovanje stvari se je domnevno razvilo iz preprostejših oblik sporočanja, kot so kriki, kruljenje, oponašanje tonov itd. Nekako podobna je tudi razvojna pot govora pri otroku, od joka, grgotanja, gruljenja, bebljanja, ponavljanja vokalov in soglasnikov, glasov, besed do kreiranja postopno vse zahtevnejših stavčnih oblik.

Govor v svoji najširši pojmovni vsebini zajema:

- impresivni govor, to je notranji govor, ki ga nekako lahko enačimo z miselnim tokom;
- receptivni govor, to je razumevanje govora okolice, in
- ekspresivni govor, s katerim se sami izražamo.

Oblika govoril človeku omogoča, da proizvaja bolj raznolike glasove kot živali; njegova moč zaznavanja, njegov um, socialni, čustveni in moralni razvoj s svojo izrazito soodvisnostjo spodbujajo razvoj govora. Prav ta pa omogoča, da smo sposobni izražati tudi zapletene misli, zlasti take, ki zadevajo pojme, prostor in čas.

Govor je del našega osebnostnega portreta, nas oblikuje in izgrajujejo ter s svojo središčno vlogo v komunikaciji med ljudmi omogoča razvoj znanosti, kulture in umetnosti.

Sporazumevanje je izmenjava sporočil s simboličnimi ali signalnimi znaki. Ljudje se ne sporazumevamo le z verbalnimi sredstvi komuniciranja, to je glasom, jezikom, pisanjem, čitanjem, poslušanjem, ampak še na veliko drugih načinov. V evoluciji se je prej razvilo nebesedno sporazumevanje.

Telesna drža, gibi in kretnje so glavni del nebesednega sporazumevanje. Ko se ljudje srečujemo, s svojo pantomimiko veliko povemo o čustvenem stanju. Že od daleč nam en sam pogled na skupino ljudi v različnih položajih in z različnimi gibi veliko pove o njihovem čustvenem stanju, doživljanju, značaju in osebnosti. Sključena drža, upognjena ramena in glava, negotov, počasen korak, negibno viseče roke, z roko podprta glava ali zakrite oči pa niso izraz navdušenega, veselega, vzradoščenega človeka.

Največjo tenkočutno izrazno moč ima vsekakor obraz s svojimi tisočeriimi objektivnimi in subjektivno specifičnimi možnostmi izražanja. Pri tem so izrazi lahko le kratkotrajni, omejeni na del obraza, ali pa dolgotrajni, celostni. Le kdo od nas se še iz otroške dobe ne spomni trenutnega pogleda očeta ali matere, ki je izražal takojšnjo prepoved našemu početju ali obnašanju?

Po izrazni bogatosti obrazu sledijo roke s svojimi neštetimi možnostmi in hitrostjo različnih osebnostnih gibov; ti razlikujejo božajočo kretnjo matere od kretnje učitelja.

Še najbolj je zanimivo, da so spremljajoči telesni gibi vrinjeni med misel in izgovorjeno besedo; prej z roko nakažemo – tako, zdaj bom pa nekaj važnega povedal; ali – pridi, pričakujem te!

Ko se srečamo, lahko z našimi čutili v nekaj sekundah izmenjamo več tisoč informacij. Z razvojem znanosti in s tehnološkim napredkom se je pospešila hitrost izmenjave tako besednih kot nebesednih vrst sporazumevanja. Spomnimo se samo dimnih signalov v preteklosti ali udarce po bobnih. Radijsko valovanje omogoča še danes najbolj razširjeno in hitro obveščanje oz. sporazumevanje, omenimo še teleks, telefaks, telefon itd.

Vizualni mediji so pospešili sistematične raziskave nebesednega sporazumevanja. Oblikovala se je kar cela znanost, imenovana kinezika, ki proučuje splošni sporočilni pomen gibov.

Sporazumevanje je torej zelo dinamičen proces, v katerem sodeluje živčni sistem z vsemi čutnimi sistemi od sluha, vidna in tipa do okusa ter vonja.

Kljub vsemu pa je in bo ostal učiteljev govor zaradi svoje izrazne bogatosti, svoje pomembnosti, prilagodljivosti, razširjenosti in primernosti vodilni način sporazumevanja.

Čeprav sporazumevanje vključuje tudi poslušanje, bi le-to vendarle še posebej poudarili. Če je sporazumevanje dvosmerni proces, potem vključuje učitelja in učenca; in če je poslušanje del sporazumevanja, potem morata znati poslušati oba. Leta 1957 so ugotavljali sposobnosti poslušanja in ugotovili, da so učenci prvega razreda poslušali tako intenzivno, da so v 90 % znali ponoviti pravkar poslušano lekcijo, učenci drugega razreda v 80 % in študenti le v 28 %.

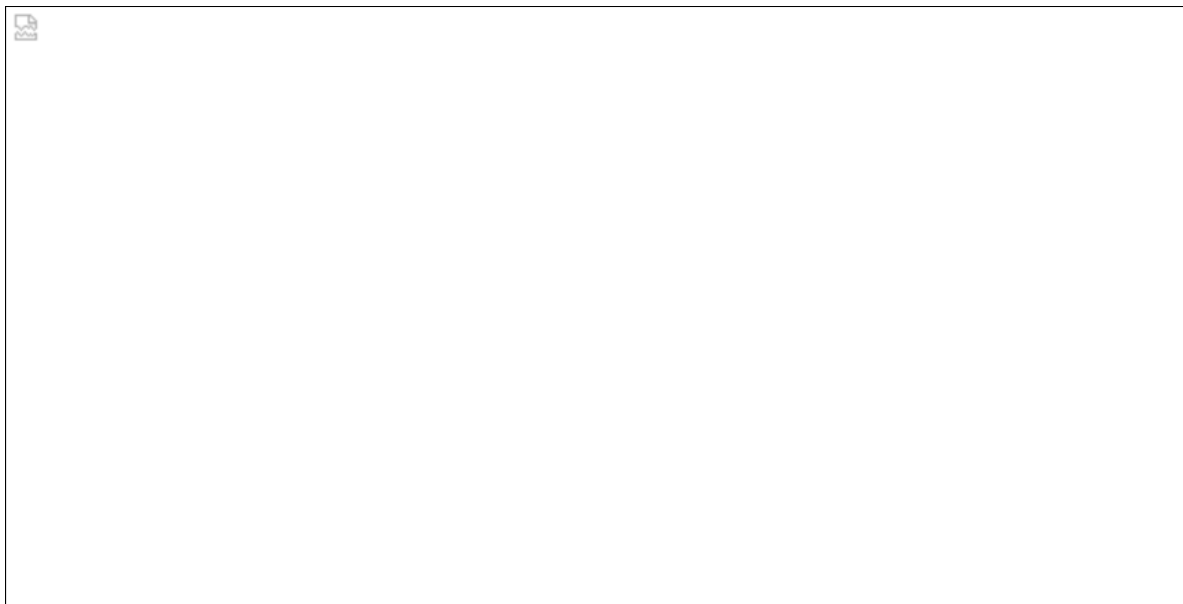
Poslušanje je zavesten proces razločevanja in določanja, kateri znaki so pomembni in kateri ne. Na poslušanje, za katerega se včasih zdi, da je v senci govorjenja, vpliva več faktorjev: sporočilo samo, vir sporočanja, oblika sporočila, okolje in poslušalčeve potrebe, navade in stališča.

Poslušanje ima več stopenj:

- zaznavanje slušnih valov,
- pozornost in selektivnost sprejemanja dražljajev,
- razumevanje in zmožnost interpretacije simbolov,
- zapomnitev in
- odgovor na sporočilo.

Morda se zdi, da je poslušanje pasivna dejavnost, pa ni tako. Gre za aktivno dejavnost, stopnja aktivnosti poslušanja določa učiteljeva večja ali manjša osebna zavzetost in odgovornost, stopnja empatije in želja po poslušanju. Najvišja stopnja aktivnega poslušanja je kritično poslušanje, ki vključuje analizo, komparacijo in evalvacijo. To pa učitelj potrebuje vselej, ko komunicira z učenci, in ne le tedaj, ko preverja njihovo znanje. Učenci potrebujejo poslušalca in če so izbrali učitelja, le-ta ne bi smel zamuditi ponujene priložnosti. Učitelj mora biti pozoren poslušalec, koncentrirati se mora na poslušanje, tudi s telesno držo, ki naj bo sproščena.

Učenec mora čutiti, da je učitelj vpleten v učenčevo pripoved. Učitelj pa mora dopustiti učencu, da pove do konca, torej naj ga ne prekinja, razen v primeru, če potrebuje dodatno pojasnilo. Poslušanje učenčeve pripovedi lahko učitelj sprotno dokazuje z neverbalnim sporazumevanjem, pri čemer je mimika obraza najočitnejši znak učiteljevih strinjanj ali nestrinjanj z učenčevo pripovedjo.



Iz skice je mogoče razbrati dobro komunikacijsko shemo, ko je učitelj aktiven poslušalec in ko učencu neverbalno sporoča sprejemanje sporočila.

Samo učitelj, ki zna poslušati, lahko razlaga še tako zapleteno učenčevo pripoved. Če zna poslušati, zna razumeti in lahko svetuje. Včasih v življenju kakšno reč preslišimo, to pa ne pomeni, da je nismo slišali, temveč nanjo nismo bili pozorni. Da bi učitelji dobro slišali, se jim ni treba učiti, dobrega poslušanja pa se morajo naučiti. Je čas za govorjenje in čas za poslušanje. Star židovski pregovor pravi: Začetek modrosti je molk, nadaljevanje pa poslušanje.

Učiteljski vzgojni stili in interpersonalni odnos

Že dolgo poznamo tri vzgojne stile: avtorskega, anarhičnega in demokratičnega. Avtorski vzgojni stil pomeni, da je učitelj tisti, ki v celoti sam vodi vzgojno delovanje, ko se postavlja nad učence kot nezmotljiv in ko učence postavlja v položaj pasivnega objekta. Učitelj zapoveduje dogajanje v razredu, zahteva poslušnost, ubogljivost in znanje. Vse drugo ni v njegovi domeni in je sankcionirano. Kadar ne obvladuje situacije, se loti pridig, nadiranja in vpisov v dnevnik. Komunikacija je enosmerna in še to najpogosteje z velelnimi povedmi.

Anarhični vzgojni stil je kaotičen, učitelj ne najde samega sebe, zato omogoča tudi nestrokovno poseganje v vzgojni proces. Komunikacije so neurejene, ko ga v podajanju učne snovi »zanese« izven te snovi na področje osebnih doživetij, ga učenci lahko pri tem spodbujajo, ne toliko iz vedoželjnosti ali zanimivosti teh doživetij, temveč bolj zato, da ura mine brez novih učnih obveznosti.

Demokratični vzgojni stil je partnerski, kjer učitelj vodi vzgojno izobraževalni proces, učenci pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Učenec sme biti učenec; lahko sprašuje, sodeluje in se ne strinja. Komunikacije so dvosmerne in učenec je v položaju subjekta. Učitelj pri podajanju snovi snubi učence k sodelovanju, jih spodbuja, sprašuje in skupno stopajo po poti do cilja. Takega učitelja učenci ne sprejmejo kot avtokrata, ko pri pisanju šolske naloge avtokratsko zahteva, da učenci ne prepisujejo, ne sodelujejo s sosedom in napove sankcije pri kršenju teh zahtev.

Interpersonalni odnos je temeljni odnos sodelovanja med učiteljem in učenci in je mogoč samo pri demokratičnem vzgojnem stilu. Interpersonalni odnos je dinamičen odnos med partnerji in določa vedenje in ravnanja udeležencev. To lahko pomeni, da je vedenje učitelja v tem odnosu pogojeno z vodenjem učencev in obratno. Učitelji, ki zaradi različnih vzrokov niso sposobni ustvariti zadovoljivih interpersonalnih odnosov, lahko doživljajo poraze, odtujenost, nemoč. V formalnih in neformalnih situacijah lahko učitelji opazujejo, kako se učenci odzivajo in dobivajo povratne informacije o tem,

kako učenci učitelja zaznavajo, kakšna so njihova stališča. Odziv učencev (in seveda tudi součiteljev do staršev) pa učitelju pomaga, da razvije čimbolj jasno in natančno predstavo o sebi.

Odnosi so lahko tudi posredni in neposredni in izhajajo iz različnosti položajev učitelja in učencev. Učitelji in učenci v vzgojnem procesu niso enaki, eden je učitelj, drugi so učenci. Učitelj pa tudi ni učitelj v soglasju z učenci, saj ga učenci niso izvolili za svojega učitelja. Šolski red je že sam po sebi neka avtoriteta ali vertikalna sila, ki ima določeno moč nad učenci in učitelji, pri čemer lahko predpostavimo, da so učenci med seboj enaki in učitelji med seboj enaki. Če je odnos med učenci največkrat horizontalen, je odnos med učiteljem in učenci največkrat vertikalen. V posrednem odnosu izrablja učitelj svojo nadrejeno vlogo in daje učencem navodila, postavlja zahteve, učenca ocenjuje in presoja uspešnost njegovega dela. V tem odnosu ni dialoga, za humano obliko medsebojnega odzivanja, sprejemanja razlage, sprejemanje in spreminjanje predlogov, upoštevanje drug drugega in nenazadnje vzajemno učenje. V tem odnosu učitelj in učenec dobivata povratne informacije, ki so za oba izjemno pomembne. Brez povratne informacije učitelj ne more presojati vrednosti svojih razlag, metod in postopkov, učenec pa ne more dobiti realnejše ocene o znanju in vedenju. Zgodí pa se, da učitelj dobi povratno informacijo, pa je noče ali ne zna uporabiti. V tem primeru lahko govorimo o učiteljevi »človeški hibi«, ko je učitelj samozadosten in zadovoljen s svojo predstavo o sebi.

Učiteljeva kompetenca, avtoriteta in avtonomija

Ko je Nickel (1985) razmišljal o učiteljevi kompetenci, je izhajal iz demokratičnega stila in neposrednega interpersonalnega odnosa, kjer gre za vzajemnost učinkovanja in medsebojno vplivanje učitelja in učenca. Tako je izdelal transakcijski model, ki temelji na učenju. Iz tega modela smo izpeljali učiteljevo kompetenco. Gre pravzaprav za tri kompetence: splošno, pedagoško in hierarhično. Učiteljeva splošna kompetenca izhaja iz učiteljeve vloge človeka, učiteljeva pedagoška kompetenca iz učiteljeve vloge strokovnjaka in učiteljeva hierarhična kompetenca iz učiteljeve vloge uslužbenca. Vedno pogostejša so stališča o tem, da ima učiteljeva človeška vloga pomembno mesto v vzgojno izobraževalnem procesu. Učiteljeva senzibilnost, ki se kaže kot človeška toplina in je povezana s spodbujevalnimi sredstvi, lajša in krepi učenčevo prilagajanje, socializacijo in učenje.

Učenčeva negotovost in strah otežujeta medsebojno razumevanje in krepita učiteljevo hierarhično kompetenco, pri čemer ima slednja negativno konotacijo za učence in za učitelja. Hierarhična kompetenca potiska učenca v še bolj pasiven položaj. Učitelj jo čuti kot nezadovoljstvo ali nemoč. Za to išče učitelj najpogosteje vzroke izven sebe, v neugodnih delovnih pogojih, slabi opremljenosti prostorov, nezainteresiranosti staršev in učencev, slabem materialnem stanju, slabi finančni stimulaciji in še kje. Občutek nezadovoljstva pa lahko pri učitelju sproži potrebo po samozaščiti, kar povzroča aktiviranje obrambnih mehanizmov. To pa lahko posledično vpliva na učinkovitost učiteljevega obnašanja.



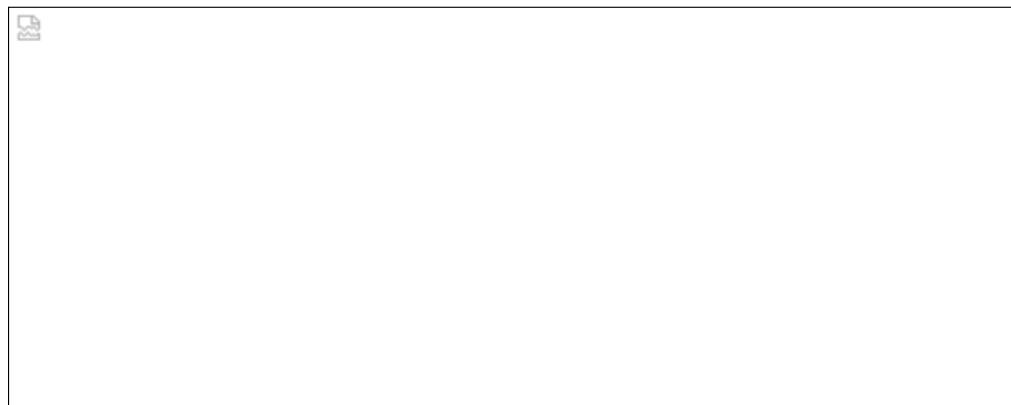
Na osnovi raziskave lahko povzamemo nekatere lastnosti, ki jih učenci pričakujejo od učitelja:

- biti mora »mojster« svoje stroke,
- zaupati mora v učenca,
- upoštevati mora različnost učencev,
- biti mora pravičen, dosleden, korekten,
- vplivati mora pogum učencem.

Te lastnosti zadevajo učiteljevo splošno in pedagoško kompetenco. Upali bi si trditi, da učiteljevo splošno in pedagoško kompetenco razvijata učiteljeva osebnost in znanje.

Ko učitelj postane učitelj, mu je del avtoritete dan, toda to avtoriteto lahko opredelimo kot prazno avtoriteto. Šole s svojimi predpisi, normami in programi dela predpisujejo določene naloge in dolžnosti učitelj v odnosu do učenca in mu s tem dajejo pravno avtoriteto. Ta avtoriteta ne izhaja iz učiteljeve osebnosti in dejanskega znanja, ampak iz učiteljeve uslužbenske vloge. Pri tem bi lahko kdo oporekal, češ da je človek, ko postane učitelj, že osebnost in ima potrebno znanje. To je sicer točno, toda učiteljeva diploma, s katero dokazuje svojo strokovnost ob vstopu v poklic, še ne prinaša osebnosti in znanja, ampak ga samo predpostavlja.

Šolski dnevnik in redovalnica sodita k učiteljevi uslužbenski vlogi in mu dajeta pravno avtoriteto. Učiteljeva človeška in strokovna vloga pa dajeta dejansko avtoriteto. Če se učitelj v vzgojnem procesu poslužuje avtoritarnosti, če zabrede v anarhijo, če je neprizadeven, nerazumevajoč, monoton, če je njegovo znanje šibko, ne moremo reči, da izgublja dejansko avtoriteto, rečemo pa lahko, da dejanske avtoritete sploh nima. Dejansko avtoriteto pa lahko izgublja takrat, ko se prepogosto poslužuje svoje pravne avtoritete. Ali z drugimi besedami; če je učitelj v odnosu do učencev uspel pridobiti dejansko avtoriteto v razredu, naj jo v trenutku svoje slabosti ne zapravi tako, da bi za vzpostavitev miru med učenci uporabil dnevnik in redovalnico. Z grožnjo po vpisu v dnevnik ali z grožnjo po preverjanju znanja uporabi svojo moč, hierarhijo in pravno avtoriteto. Za trenutek se učenci lahko celo umirijo, toda učitelj je zapravil del svoje dejanske avtoritete.



Avtonomija učitelja je ena osrednjih tem šolske politike evropskih držav. Tudi pri nas naj bi bil učitelj avtonomen strokovnjak. Le tako naj bi bilo mogoče zagotoviti kakovosten pouk in tudi znanje. Avtonomija ne pomeni, da učitelj dela povsem sam, ampak da zna sodelovati s kolegi in sodelavci. Učitelj je lahko avtonomen le, če se zaveda posledic svojega dela, če ima dovolj znanja in spretnosti in je usposobljen za delo. Avtonomijo učitelja opredeljuje dobra strokovna usposobljenost, ki omogoča tudi učiteljevo strokovno avtoriteto.

Učiteljevo delovanje in vzgojna sredstva

Tako kot je vzgoja namerna in nenamerna, je znotraj vzgojnega procesa tudi učiteljevo delovanje namerno in nenamerno. Namerno je delovanje takrat, ko je učitelju znan in jasen cilj, ki ga v vzgojno-izobraževalnem procesu želi doseči; ko so jasne poti, sredstva in metode za doseg tega cilja. Nenamerno delovanje pa običajno nima cilja, torej tudi metod in sredstev ne, pa vendarle gre za delovanje, ki ga učitelj izvaja z načinom govora, komuniciranja, z mimiko obraza, gestikuliranjem, obvladovanjem časa in prostora in ne nazadnje z načinom oblačenja. Vsak izmed nas bi lahko brez večjih težav opisal nekaj učiteljev, ki so nas učili. Pa nam najbrž nihče med njimi ni rekel, da si ga moramo ogledati in vtisniti v spomin. Toda v spominu jih imamo tudi zaradi učiteljevega nenamernega delovanja. Naj ilustriramo nenamerno delovanje s pričevanjem: »Predavanj pri profesorici se ne bi udeleževala, če ne bi mašila praznine med dvema zanimivejšima predavanjema. Prisotna pa sem zato, ker se ob tem zabavam na račun profesoričine neurejenosti, skoraj vedno ima popackano bluzo, pulover, obleko«. Učiteljevo delovno orodje so usta in roke. Če mora biti vsako orodje v delovnem procesu optimalno, potem bi tudi učiteljevo »orodje« v vzgojnoizobraževalnem procesu moralo biti nesporno. Škrbasti zobje in umazanija za nohti ne dajeta vtisa urejenosti. Neurejene zobe pa učitelji skrivajo tako, da držijo roko pred usti in s tem delajo dve napaki: slišnost je slabša, interes učencev pa je preusmerjen v učiteljevo roko.

Vsak učenec pričakuje ob svojem početju učiteljevo reakcijo, ki bi potrdila, da je njegovo delo ustrezno. Vsako reakcijo učenci sprejmejo z veliko senzibilnostjo. Premik ustnic, ki lahko pomeni »da«, nasmešek, prikimavanje ali odkimavanje z glavo; vse to učenec registrira. Učiteljevo spodbujanje povzroča prijetno doživetje, daje voljo in moč učencu. Toda pri spodbujanju moramo biti pozorni na to, da spodbujanje ne bi postalo učenčeva stalna potreba, ki bi slabila učenčeve delovne zmožnosti. Spodbujanje mora imeti vrednostni sistem, da ne bi za skromnejše dosežke uporabljali pretiranih spodbud in razvijali učenčevo sebičnost ter nezadovoljstvo. Spodbujanje zadeva tudi individualno komponento, pri kateri upoštevamo učenčeve razvojne posebnosti. Tudi priznanje daje učencu samozaupanje in ga spodbuja k ustvarjalnosti. Z besedami izrečeno priznanje navadno označujemo kot pohvalo. Pohvala spodbuja učenčevo osebno motivacijo, če pa je izrečena v razredu, pred drugimi učenci, dviga ugled in krepi vlogo posameznika v skupini. Toda pohvale učitelj ne sme izreči splošno, temveč vedno določno. Pohvalo naj dobi tudi učenec, pri katerem je viden učni napredek med včerajšnjim učenčevim neuspehom in današnjim uspehom. Splošno pohvalne fraze, kot »danes ste pa lepo znali«, sicer spodbujajo dobro ozračje, vendar pa nimajo posebnega vpliva. Pohvala mora biti v razmerju z delom, ki ga je učenec opravil. Nezaslužena pohvala pa lahko pri učencih vzbuja odpor in posmeh. Če je pohvala povezana z materialnim darilom, potem govorimo o nagradi. Če učitelj učenca nagradi, naj vedno poda tudi utemeljitev. Učitelj bi moral nagrado skrbno izbrati. Za mlajše učence je primerna nagrada, ki jo bo lahko uporabil s sošolci (žoga, razvedrilna igra), za starejše učence pa bi naj izbral tako nagrado (najboljša je knjižna), ki bo ustrezala učenčevim individualnim značilnostim. Zgodi pa se, da šola kupi knjige »na metre« in učitelj je pač primoran vzeti tisti »decimeter«, ki je namenjen njegovim učencem. Tako se lahko zgodi, da bo učenec, ki je dober matematik, dobil knjigo o vzgoji lončnic. Ni narobe, toda zelo neosebno je.

Učitelj kdaj pa kdaj uporablja tudi negativna vzgojna sredstva, toda vedno le tedaj, ko je problem podrobno raziskan, ponavljajoč in ko je učitelj prepričan, da je učenec na krivi poti. Opomini so največkrat za učence le administrativni ukrep, ukor pa je lahko že kazen. Kazen je najstrožje vzgojno sredstvo, ki se ga poslužujemo z namenom, da bo popravilo učenčeve ravnanje. Ko učitelji učenca kaznujejo, ne smejo nikoli uporabljati fizične kazni, ne smejo žaliti učenčeve osebnosti, ampak »zadeti« le dejanje, učenca pa ne smejo sramotiti, »slovske klopi« so preživeli objekti in ne smejo preprečevati pogojev za zdrav razvoj. Ali ne bi sodila med slednje tudi kazen »do jutri pa stokrat napiši: v šoli moram biti poslušen!«?

Vprašanje je, če je mogoče tudi tekmovanje imeti za vzgojno sredstvo. Dvomi so predvsem zaradi tega, ker mora biti pri vsakem »boju« navzoč nasprotnik, ki je po boju ali zmagovalec ali premaganec. Toda učenec skoraj vsak dan doživlja »bojne situacije«. Cestni promet npr. se kaže kot boj za preživetje. Tekmovanje pa je lahko tudi plemenito, pri njem se je mogoče naučiti spoštovanja drugega. Šport nudi veliko možnosti za upoštevanje vzgojnih ciljev, vprašanje pa je, če se pri športu skuša te cilje tudi dosežati.

Vsak človek je v življenju večkrat tudi premaganec in tega se mora naučiti tudi učenec. Izguba določenega boja pa še ne pomeni obupa, ampak spodbudo, da bodo drugič storili bolje. Poleg tega pa se morajo učenci naučiti tudi zmagovati, ne da bi se zaradi tega povzdigovali nad druge ali postali ošabni in sebični. Sicer pa govorimo o metodah represivne in metodah permissivne vzgoje. Prve temeljijo na prisili, ustrahovanju in kaznovanju, druge pa izvirajo iz poznavanja učenčeve osebnosti. Med slednje sodijo:

- preprečevanje s sredstvi zgloda, kritike in samokritike,
- navajanje,
- spodbujanje s sredstvi ugodnega stika, vrednotenja, priznanja, obljube, pohvale in nagrade.

Med represivne metode pa spada preprečevanje s sredstvi vzgojnega nadzora, spremembe motiva, opozorila, grožnje, zapovedi, prepovedi in kazni.

Učiteljeve napake

Kdor dela, dela tudi napake. Toda bolj se napak zavedamo, bolj jih lahko skušamo popravljati. Opredelili bomo nekaj najpogostejših učiteljevih napak, ki smo jih klasificirali po raziskavi.

Monotonost je dolgočasnost, ki nastane zaradi enoličnosti, ponavljanj, utrujenosti, naveličanosti in tudi zunanjih faktorjev (npr. vreme). Utrujenost je fizična kategorija in pomeni subjektivni doživljaj bolečine določenega organa, naveličanost pa je psihična kategorija in pomeni zasičenost z neko aktivnostjo. Pri učiteljih se naveličanost pojavlja pri ponavljanju iste snovi v različnih paralelkah razredov ali pa pri preverjanju znanja. Pri učencih pa se naveličanost pojavi zaradi prezahtevne ali nezanimive učne snovi in pri obilici gradiva, ki ga morajo sami obvladovati. Vzrok za monotonost v razredu lahko največkrat pripišemo učitelju. Učitelj, ki za mizo zdolgočaseno sedi, bere snov, govori sam zase, pretiho, nejasno in nerazumljivo, se praksa po glavi, si podpira glavo, drži roko pred usti, ima gotovo nekaj napak. Učitelj mora obvladati snov, ki jo učencem posreduje, torej se mora pripraviti vsaj tako dobro, da bo z napisanimi opornimi točkami speljal uro. S citati iz literature ali prebranimi primeri lahko uro le popestri. Ko učitelj podaja učno snov, pričakuje vsaj neverbalno odzivnost vseh učencev, ne le tistih, ki sedijo v prvi klopi. Če sedi za mizo, ne more »objeti« vsega razreda. Če stoji in se po razredu še malo sprehodi, odpadejo nevarnosti, da bi si podprl glavo in govoril sam sebi in pretiho. S komunikacijo z rokami pa odpade nevarnost, da bi držal roko neprestano pred usti. »Pri nekem učitelju skoraj nikoli ne poslušam. S sosedom pri tej ur pogosto igrava karte. Sediva v zadnji klopi, učitelja ne vidiva, ker vedno sedi in ne slišiva, kar govori sam sebi.«

Preusmerjanje pozornosti je napaka, ki jo je mogoče najtežje nadzirati, posebno če nanjo nismo opozorjeni. To so vedno iste in ponavljajoče se kretnje učitelja (popravljanje las) ter prepogosta uporaba istih besed (ali ne, ali razumete?). Učenci lahko te kretnje in besede štejejo. Če učitelj za branje uporablja očala, jih sname takoj, ko neha brati. To pa se lahko med šolsko uro neprestano ponavlja. Očala gor, očala dol. Učenci pa štejejo gibe.

»Pri neki učiteljici se s sošolko pogosto zabavava. Ko učiteljica podaja snov, stavek skoraj vedno zaključí z »razumete«. Medve pa štejeva te besede in komaj čakava, da bo številka narasla. Besedo uporabi v šolski uri tudi 30 krat.«

Pridiganje ne sodi v sporazumevanje. Gre za enosmernost dopovedovanja, kjer dopoveduje učitelj, učenci pa komaj čakajo da mine, ker učitelji učenčevih argumentov ne priznavajo. Pomembne so le učiteljeve utemeljitve, ki jih učenci sprejmejo ne glede na to, ali se z njimi strinjajo. Še slabše je takrat, ko učitelji pridigo v celoti ponovi ali pa pridaja stavke: »Ko smo mi bili toliko stari, kot ste vi sedaj, smo morali ... V mojih mladih letih se kaj takega ne bi smelo zgoditi. Mi smo morali ure in ure pešaćiti v šolo...«

»Učiteljevo utemeljitev takoj sprejem in se ji podredim, ker drugega izhoda tako nimam. S tem se želim izogniti pridiganju, ki ga ne maram. Toda največkrat učitelj kljub vsemu pridiga brez konca. To je res slaba človeška lastnost.«

Neprimerno izražanje ne vključuje le nekulturnih besed, pač pa vse tiste besede in geste, ki lahko prizadenejo mlado osebnost. Ko se učitelji ne strinjajo s početjem nekega učenca, ne morejo reči: »Ti si neumen,« lahko pa rečejo: »Tvoje početje danes pa je bilo neumno«. S tem niso prizadeli učenčeve osebnosti, ampak opredelili dejanje.

Če učitelj vstopi v neprezračén razred, ne more učencev pozdraviti z besedami »Odprite okna, tu notri tako smrdi, da se bom zadušil!« Veliko lepše bi bilo isto misel povedati drugače: »Malo svežega zraka bo najbrž vsem koristilo. Prosim, odprite za trenutek okna!«

Če učitelj v septembru reče: »Mladenič, s takim svojim znanjem se bova srečala na popravnem

izpitu,« je dal popravni izpit pravzaprav sebi. Učenec pač ni bil pripravljen. Učitelj pa učenčevega znanja ne more presojati takoj, ko sta se spoznala in ko je šolsko leto še pred obema.

Nepotrpežljivi učitelji bi radi svoj cilj dosegli hitro, pa četudi z ukazi, kaznimi in grožnjami. To so represivni posegi, ki jih redkeje uporabljamo, vedno pa šele takrat, ko s permissivnimi posegi nismo dosegli zaželenega učinka in ko smo prepričani, da so učenci na napačni poti. Toda če učitelj zagrozi: »Samo še enkrat, pa boš letel iz razreda,« in se ta enkrat še ponovi, pa učenec »ne leti« iz razreda, učitelj ni ravnal kompetentno. Poglejmo najprej besedno formulacijo: učenec pravzaprav sploh ne more leteti. Učitelj pa tudi ne more napovedati grožnje, ki je ne more ali ne zna uresničiti, ali pa je sploh spregledal, da je nekaj povedal.

Ob prizadevanju, da bi učitelj oblikoval učence po nekem idealu, ki ga sam ni nikoli dosegel, so lahko nekateri učitelji prav utrujajoči. »Ker si tako dober pri slovenščini, sem te predvidel za recitatorski krožek, dramsko sekcijo in novinarski krožek. Poleg tega bi bilo dobro, če bi do prihodnjč pripravil analizo knjige Starec in morje, ker bomo prihodnjč obravnavali Hemigwaya. Vem, da to zmoreš.« Nepriistranski opazovalec bi najbrž ostal brez besed.

Nepripravljenost za kritiko se najpogosteje pojavlja pri samozadostnih učiteljih. Učitelji, ki jih učenci opozarjajo na napake, ki morali biti pravzaprav hvaležni, saj je med njimi vzpostavljeno enakopravno partnerstvo. Ne glede na to, da je kritika včasih upravičena, bo učenec, ki se je naučil opazovati napake drugih, postal pozoren tudi do lastnih napak. Če učitelji kritiko zavrnejo, in to nekateri prav radi počno, ter v odgovor opozorijo na učenčeve napake, potem ne sprožijo samo odpora, temveč zavirajo naravni razvoj učenca. Ta razvoj pa teče od kritične presoje sočloveka do kritične presoje samega sebe. Učitelj bi v tem primeru moral izhajati iz dejstva, da smo ljudje zmožljivi, da delamo napake, iz katerih se tudi učimo in da se učitelji učijo tudi od učencev. Učiteljeve in učenčeve napake pa so pravzaprav preizkusni kamni medsebojnih odnosov.

Besede itd., ipd in podobne so mnogokrat besede učiteljeve rutine in imajo dejanski pomen skrajšati misli ali naštevanje. Mnogokrat pa so to besede izhoda v stiski, ko učitelj ne zna ali ne more več razmišljati v isti smeri, ali ko mu enostavno zmanjka snovi. Če se učitelj sam nadzoruje pri uporabi besed itd., ipd., bo s slednjo trditvijo verjetno soglašal. Učitelj pa lahko to preizkusi tudi pri učencih, ko se najverjetneje za besedo itd. skriva nemoč in neznanje.

[\(več\)](#)

Menedžment v šoli

V zadnjem času je v procesu manedžmenta močno poudarjeno vodenje. V prizadevanjih za večjo učinkovitost, uspešnost in kakovost dela v organizaciji je delo z ljudmi vse pomembnejše, saj so učinki pri delu odvisni prav od njih. Še zlati velja za vzgojno-izobraževalne organizacije. Opredelitev, kaj je vodenje, je precej in se tudi razlikujejo. Definicija vodenja kot vplivanja se zdi najpomembnejša, saj se z njo strinja večina avtorjev, ki ga preučujejo.

Vodenje je namreč proces, pri katerem posamezna oseba vpliva, spodbuja in usmerja druge v doseganje železnih ciljev z namenom vplivanja na ustrezen potek vseh aktivnosti v organizaciji.

Ravnatelj, pa tudi učitelj, - vodja je tako tudi menedžer, saj mora poznati sodobne in učinkovite prijeme za delo z ljudmi. Raziskovalci manedžmenta v zadnjem času ponujajo učinkovite odgovore, podprte z empiričnimi raziskavami, ki precej natančno opredeljujejo, katero slogi vodenja in katere značilnosti vodij so tiste, ki odločilno pripomorejo k njihovi učinkovitosti. Na prvem mestu poudarjajo pomen čustvene inteligence vodij, to je njihovo zrelost in modrost, in uporabo tistih slogov vodenja, ki so prilagojeni okoliščinam, v katerih se vodja nahaja.

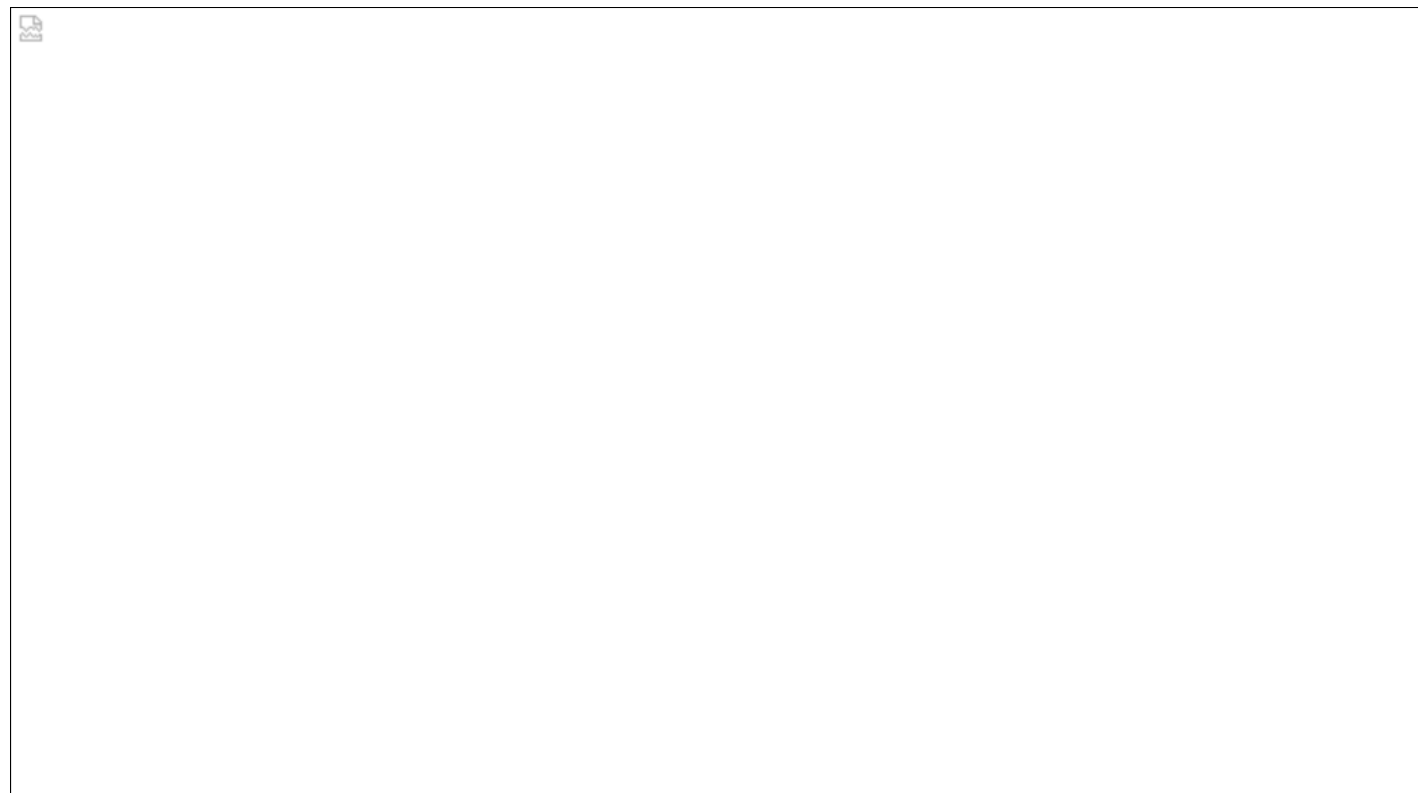
Pri vodenju se je treba vprašati, kateri so cilji, potrebe in interesi organizacije. Zaposleni morajo skupaj z ravnateljem poznati smer, v katero so namenjeni kot šola. Vedeti pa morajo tudi ali je cilj res tudi

dosegljiv. Če je, potem se postavlja naslednje vprašanje; kako ga doseči. Izbira učinkovitega vedenja poveča možnost, da bodo zadovoljili svoje potrebe in potrebe organizacije. Pogosto je na »udaru« vodja, ki se mora odločiti, kateri slog vodenja mu bo zagotovil poslovno odličnost – avtorski ali demokratični. Izkušeni vodja se bo odločil za tako vodenje, ki bo imelo najboljši učinek. Vodenje je torej izjemno celosten socialni proces, saj se vplivi vodenja kopičijo in jih ne moremo imeti za enkratna dejanja, ki ne bi imela dolgoročnih posledic. Učinkovit vodja bi moral znati uporabljati različne stoge vodenja, prilagojene okoliščinam, ter imeti razvito čustveno inteligenco.

Prva je odkrila pomen čustvene inteligence psihologija. Danill Goleman je v svojih študijah objektivno dokazal, da obstaja, in izdelal instrumente, s katerimi jo je mogoče meriti. Raziskal je značilnosti posameznikov, ki so sposobni dosegati nadpovprečne rezultate in ugotovil razloge za to. Sposobnosti je razdelil v tri skupine: čustvena inteligenca, tehnične spretnosti ter kognitivne sposobnosti. Pri uspešnem vodenju ima odločilen pomen prav čustvena inteligenca. Gre za človekovo sposobnosti samoobvladovanja, samozavedanja, samomotivacije, empatije in socialne spretnosti. Samozavedanje zajema sposobnost prepoznavanja in razumevanja svojih čustev, dobrih in slabih strani osebnosti, potreb ter vpliva na druge ljudi. Samoobvladovanje je sposobnost presoditi in razmisliti, preden izberemo posamezno vodenje. Motivacija je v tem primeru opredeljena kot strast za delom, ki presega razloge, kot so doseganje statusa ali denarja. Empatija pomeni sposobnost razumevati čustva pri drugih in se vživljati v njihovo čustveno stanje. Socialne spretnosti pa se nanašajo na posameznikovo sposobnost vplivanja, da se podrejeni gibljejo proti izbranemu cilju ne glede na to, za kakšen cilj gre. Socialne spretnosti pravzaprav povezujejo vse druge sestavine čustvene inteligence.

Ne moremo trditi, da tehnične spretnosti in kognitivne sposobnosti pri vodenju niso pomembne, vendar brez povezave s čustveno inteligenco ne gre. Ravnatelj, pa tudi učitelj z dobro izraženo čustveno inteligenco bo z upoštevanjem sistema zadovoljevanja potreb in vodenja učinkovito vodil sodelavce (tudi učence). Hkrati pa je spoznanje, da se tega, kako voditi, lahko naučimo in da čustvena inteligenca ni prirojena, spodbudno za vse tiste, ki mislijo, da pri svojem vodenju ne morejo ničesar več spremeniti.

[\(več\)](#)



[\(več\)](#)

Meje v šolskih klopek

Učitelji pogosto ugotavljajo, da so dobro opremljeni z znanjem, povezanim s snovjo, ki jo poučujejo, a premalo usposobljeni za učinkovitejše delo z učenci. Po njihovih besedah so med usposabljanjem za učiteljski poklic premalo zvedeli o tem, kakšen odnos naj bi imeli do učencev, kako jih motivirati in prebuditi v njih občutek za odgovornost. Tako se mora vsak učitelj znajti sam in si v razredu pomagati z naborom svojih življenjskih izkušenj.

Če želimo postaviti dobre meje v razredu, moramo vedeti, kaj je naša odgovornost in kaj ne. Opozoriti je treba, da ne smemo enačiti odgovornosti s krivdo. O krivdi govorimo, ko gre za kazensko odgovornost, o odgovornosti pa, ko gre za stvari, ki jih nihče drug ne more narediti ali spremeniti namesto nas. To so naša dejanja, izrečene besede, odločitve, čustva, odzivi ter naš odnos do sebe in drugih.

Učenci in učitelji prinesejo v razred v svojih t. i. čustvenih nahrbtnikih marsikaj iz domačega okolja. Pomembno je, da to prepoznamo in tega ne vnašamo v odnose v razredu. Učitelja ne moremo kriviti, če pride kdaj nerazpoložen v razred, vedeti pa bi moral, da je odgovoren za to, kako bo s tem ravnal. Poglejmo zgled učiteljice, nekdanje obiskovalke programa Šola čustvene inteligence. Ko je prišla v razred, je učencem povedala, da ima slab dan, a da oni za to niso odgovorni. Prosila jih je, naj njeno počutje upoštevajo, da bi se ognili nepotrebnim zapletom. In kaj se je zgodilo? Že ko je to izrekla, se je počutila bolje. Učenci so jo upoštevali in lepo sodelovali, tako da so imeli čudovito uro. To je primer dobro razmejene odgovornosti in dobro postavljene meje. Ko druge seznanimo s svojo omejitvijo in zanjo prevzamemo odgovornost, jim omogočimo, da jo upoštevajo. V nasprotnem primeru si lahko naše obnašanje razlagajo napačno.

Postavljanje dobrih meja terja čas, voljo in pozornost, vendar je dobra naložba za prihodnost. Dobre meje so tiste, ki omogočajo doseči skupni cilj – na način, ki je koristen in sprejemljiv za obe strani. Dobro bi bilo, da bi učitelj pri postavljanju meja (pravil, pogojev, dogovorov ...) povabil k sodelovanju tudi učence. Najprej bi morali opredeliti skupni cilj – kaj je tiso, kar si vsi želijo: denimo uspešno končati razred, plodno medsebojno sodelovati, obojestransko spoštovanje ... Potem naj se skušajo skupaj dogovoriti, kako bodo dosegli cilj, kako bo vsakdo pripomogel k temu. Pogajanje omogoči, da raziščemo stališča, poglede in pričakovanja obeh strani ter se dogovorimo in določimo dobro mejo. Dobre meje prebujajo odgovornost in povezujejo ljudi.

Učitelj s svojim odnosom do predmeta, ki ga uči, do učencev, do ljudi in življenja tudi vzgaja. Učenci so kot »gobice«, ki vsrkavajo vase vplive iz okolja in si tako (večinoma na nezavedni ravni) ustvarjajo podobo sveta in sebe v njem. Vsak učitelj bi se moral vprašati, kakšen zgled daje učencem. Vedeti bi moral, da s tem vpliva tudi na njihov odnos do predmeta, ki ga poučuje. Če imajo učenci, denimo, dober stik z učiteljem, imajo radi tudi njegov predmet. Velja tudi obratno.

Čeprav nekateri učenci živijo v razmerah, ki slabo vplivajo na njihov značaj, je razred še zmeraj polje našega vpliva, s svojim zgledom lahko ustvarimo drugačno ozračje. Takšno, ki bo v učencih prebujalo samospoštovanje, samozaupanje in občutek lastne vrednosti. Šolski sistem morda res ni najboljši, toda z učenci delamo mi, ne sistem. Mogoče se sistem še dolgo ne bo spremenil, mi pa bomo delali z učenci do upokojitve. In kakor koli zasučemo stvari, bo pred nami vedno izziv, kako v sistemu najti prostor za svojo človečnost, ljubezen in ustvarjalnost ter izpolniti plemenito poslanstvo, ki ga prinaša učiteljski poklic. Nihče nam ne more zapovedati, naj skušamo razumeti in imeti radi otroke, vendar je to enako pomembno ali celo pomembnejše kot snov, ki jo poučujemo. To, ali se bodo zgodili premiki v naši zavesti, je odvisno od nas, ne od sistema. Če bi delovali v boljšem sistemu in če bi učenci živeli v prijaznejših domačih razmerah, bi nam bilo nedvomno mnogo lažje, toda pred seboj bi še vedno imeli enak izziv: kako postati dober učitelj.

Reševanje nesoglasij

Nesoglasje je pojem, ki označuje obstoj nasprotujočih si mnenj, dogajanj, vedenja in čustvovanja. Nesoglasje se lahko pojavlja v človeku, med dvema ali več ljudmi. Do nesoglasij prihaja v situacijah, ko se ne moremo odločiti, kako bi sklepali, ko se pojavi razkorak med našimi osebnimi motivi, cilji in možnostmi za njihovo uresničitev. Zaradi razkoraka med cilji, željami in načini njihovega uresničevanja nastajajo konfliktna situacije med posamezniki in skupinami. Da bi lažje razumeli nesoglasje med dvema ali več posamezniki, ki različno gledajo na reševanje nekega problema, moramo upoštevati nekatere psihološke značilnosti, ki narekujejo človekovo vedenje:

- Vsak udeleženec socialne interakcije se vede do druge osebe skladno s svojim mišljenjem, spoznanji in ugotovitvami o njej. Ti procesi verjetno niso objektivno resnični, a za posameznika so v danem trenutku edina in prava resnica.
- Vsak udeleženec socialne interakcije se zaveda, da ga druga oseba prav tako opazuje in ocenjuje, in svoje vedenje usklajuje s pričakovanji o tem, kako ga druga oseba doživlja. Ta pričakovanja so z vidika druge osebe lahko povsem napačna.
- Socialni odnos ni določen samo s predhodno izkušnjo, motivi, stališči in pričakovanji, ampak je sočasno tudi vir novih izkušenj, novih stališč in novih pričakovanj. S tega vidika lahko ugotovimo, da vsaka interakcija spreminja vse ljudi, ki prihajajo v medsebojni stik, torej tudi nas.
- Vsak socialni odnos se odvija znotraj nekega širšega družbenega okolja (družina, šolski razred, interesne dejavnosti, delovne skupine ipd.). Ta socialna okolja so razvila specifične vrednote in norme, ki vplivajo na medsebojno interakcijo. Nepoznavanje teh vrednot in norm lahko otežuje komunikacijo in lahko vodi do nesoglasij.

Če poznamo te zakonitosti, lahko bolje razumemo vzroke nesoglasij in jih lahko tudi učinkoviteje rešujemo. Ob tem je pomembno spoznanje in neposredna izkušnja, da spor sam po sebi ni destruktiven in negativen. Nesoglasje lahko pripelje do boljšega razumevanja problema in doseganja novih, uspešnejših načinov reševanja. V tem primeru govorimo o konstruktivnem sporu, ki na osebnem nivoju privede do občutka zadovoljstva in kreativnega mišljenja. Na medosebni ravni privede do tega, da so vsi sodelavci zadovoljni iz izidom in da le-ta omogoča kakovostnejši socialni odnos. Konstruktivno reševanje nesoglasij predpostavlja aktiven odnos do problema, v katerem bodo izražene osebne potrebe in želje vseh udeležencev.

V konfliktnih položajih se pogosto odzivamo agresivno ali pa tako, da se zapremo vase. Tak način ne omogoča reševanja nesoglasja, ampak ga samo odlaga. Nerazrešeni spor lahko na osebnem nivoju privede do daljše frustriranosti, ki se kaže v občutku tesnobe, nelagodja, zaskrbljenosti ali pa celo izgube samozaupanja in psihosomatskih motenj. Na medosebnem nivoju gre praviloma za priten spopad, ki je neprestano navzoč, ob morda celo nepomembnem vzroku pa ponovno izbruhne.

Različni načini soočanja s konfliktnimi položaji so posebni vidiki socialnih veščin ali naučenih oblik vedenja.

Učenje socialnih veščin in razvoj stališč do sporov se začenjata že v ranem otroštvu. Nenasilno reševanje nesoglasij je socializacijska prvina. Ta obsega različne vsebine, ki so vezane na odnose med posamezniki in skupinami ter med neposrednim otrokovim okoljem. Sem sodijo tudi vsakodnevne situacije v družini in šoli. Vsebine zajemajo področje pravic in osebnih svoboščin.

Socialne veščine so naučene oblike vedenja, ki si jih pridobivamo od najnežnejšega otroštva naprej. Najprej jih pridobivamo spontano s posnemanjem in z metodo poskusov in napak, kasneje pa z interakcijo s skupinami, s katerimi se srečujemo. Obvladovanje socialnih veščin pomeni, da lahko posameznik komunicira z okoljem tako, da uveljavlja svoje potrebe, pravice in želje, pri čemer pa ne omejuje potreb, pravic in želja drugih. Veščine konstruktivnega in nenasilniškega reševanja nesoglasij temeljijo na resničnem poslušanju, jasnemu izražanju želja in potreb, ugotavljanju najrazličnejših možnosti za reševanje natančno določenega nesoglasja in na veščinah pregovarjanja. Otroci se

lahko tega naučijo, če so bili deležni primernih spodbud in ne kritiziranja. Starši in učitelji se ne bi smeli vmešavati v nesoglasja med otroki, da bi našli hitro in učinkovito rešitev, ampak bi jih morali navajati, da se sami preizkušajo v veščinah reševanja sporov med seboj in drugimi pa tudi osebnih sporov. Pri tem nočemo reči, da bi morali v otroku zatreti agresijo in jezo, ampak bi gamorali spodbujati, da spozna lastne in tuje občutke in da sam najde načine za preprečevanje in reševanje medosebnih nesoglasij. To ne pomeni, da bi iz otroške igre morali izvzeti vse možnosti konfliktnih položajev, saj spori lahko spodbudijo otrokovo osebno rast in razvoj ter učenje in spreminjanje. Učenje ustvarjalnega reševanja sporov teži k zmanjševanju števila spornih situacij in k pripravi otroka za učinkovito in konstruktivno spopadanje z nesoglasji, ko ta nastanejo. [\(več\)](#)

Proces reševanja problemov

Reševanje problemov vključuje interakcije med učencem, starši in učiteljem ter občutke, mišljenje in delovanje, ki je usmerjeno v ustvarjanje ciljev. Cilji so izbrani skupno in so v skladu s pravili družbe. Med učiteljem in učencem (starši) se mora vzpostaviti tak odnos, ki bo zagotavljal razumevanje in svobodo v komuniciranju. Učenec in starši imajo informacijo o vzroku pogovora z učiteljem, največkrat pa tudi vsak nekaj pričakuje. Učitelj ima informacijo o vzroku pogovora in različne možnosti reševanja, izhajajoč iz problema, v katerem se je znašel učenec.

Če razmišljamo o človekovem obstoju, lahko ugotovimo, da je človeško življenje sestavljeno iz serije uspešno rešenih problemov. Pri iskanju načina za reševanje problemov, ki se vsakodnevno pojavljajo, pa pogosto naletimo na ovire. Te ovire so lahko individualne, skupinske ali na nivoju ožje in širše skupnosti. Ko imamo opraviti z učenci, so ovire največkrat individualne. Ovire pri uspešnem reševanju problemov so:

- pomanjkanje motivacije za reševanje problemov (problem sploh ni problem, nihče ne more pomagati, vse lahko rešimo sami),
- pomanjkanje potencialov (znanja, informacij, prepletenost bio-psiho-socialnih dejavnikov razvoja),
- pomanjkanje dostopnosti (pripravljenost za pomoč, razumevanje staršev).

Če hoče učitelj reševati probleme, mora najprej odpraviti morebitne ovire, šele nato začeti s procesom reševanja, ki ima več faz:

- odkrivanje problema,
- opredelitev problema,
- postavljanje pozitivnih izhodov,
- načrtovanje skupnega dela za doseg dogovorjenih ciljev,
- doseganje spremembe,
- ocena,

Odkrivanje problema: Če učenec ali roditelj sama odkrijeta potrebo po pomoči, je odkrivanje problema že opravljeno. Če je učenec ali roditelj sam prišel k učitelju, je v sebi že skušal rešiti problem in se je pri tem odločil za iskanje učiteljeve pomoči. Tak učenec ali roditelj se je v sebi že soočil z nastalim problemom, dojel, da ga ne more rešiti sam, ocenil, kdo bi mu lahko pomagal, in si zastavil cilj, da problem želi rešiti. Pogostejši so drugačni primeri. Učitelj se srečuje s problemom učenca, ta pa ga ne vidi, se izogiba pogovoru, staršem prikriva dejansko situacijo. Lahko pa učitelj in učenec poznata problem, a ga brez pomoči družine ali staršev ne moreta uspešno rešiti. Starši pa se ne odzivajo z različnih vzrokov: prezaposlenost, nezainteresiranost, napačna informiranost,

samozadostnost, nezadovoljnost. Pomembna opredelitev pri iskanju pomoči je individualna sposobnost ljudi, da poiščejo pomoč. Študenti se pogosto počutijo neugodno, ko bi morali iskati profesorjevo pomoč, otroci ne želijo spraševati odraslih, starejši ne želijo spraševati mladih, verjetno zato, ker s tem izgubljajo občutek samostojnosti in priznavajo zmanjšano kompetentnost.

Učitelj želi problem rešiti in zato ukrepa, učenec in roditelj pa lahko njegov poseg odbijeta. Zavrnitev učiteljevega posredovanja se pri učencu najpogosteje kaže kot odpor ali molk. Če starši zavračajo učiteljevo posredovanje, se ne vključujejo v razreševanje problema. Tudi zavrnitev lahko razumemo kot način komuniciranja, pri čemer lahko učitelj pri učencu skuša preseči odpor ali molk ter na temelju svojih človeških in profesionalnih kvalitiet doseči ustrezen način komuniciranja. Zavrnitev posredovanja pri starših pa lahko skuša preseči z najavljenim obiskom doma ali vključitvijo drugih ustreznih strokovnih služb.

Prvi korak pri odkrivanju problema je pogovor, ki bi mu lahko rekli strokovno vodeni intervju, pri katerem učitelj izhaja iz ugotovitev, da je učenec edinstven posameznik. Intervju je način verbalne interakcije, ki se uporablja v posebne namene in je usmerjen v posebne vsebine. Učitelj najprej postavi učencu odprta vprašanja, zatem pa postanejo le-ta vedno bolj usmerjena v problem, ki ga želi rešiti. V medsebojni komunikaciji učitelj parafrazira. Parafraziranje je metoda, v kateri učitelj ponavlja vsebine, ki jih je izrekel učenec, navadno v skrajšani obliki. Parafraziranje ima več pomenov: Učitelj preverja, ali je dobro razumel tisto, kar je učenec povedal, pa tudi učenec sliši tisto, kar je rekel, in se lahko odzove na te vsebine. Učenec s parafraziranjem učitelja dobi občutek, da ga je le-ta res poslušal, hkrati pa lahko pojasni svoje misli in namene. Učitelj tudi pojasnjuje in tako pride do vsebine problema ter preverja, ali pod istim pojmom oba razumeta isto stvar. Konfrontiranje je učinkovito samo tedaj, ko je učitelj ustvaril dober odnos, neuspešno pa je tedaj, če učitelj v sebi kopiči agresivnost in negativno mnenje o učencu. Učenec se navadno brani konfrontacije z opravičevanjem, jezo ali jokom. Pri konfrontaciji je pomembno, da učitelj učencu pokaže, da ga upošteva, ne glede na to, da se z nekaterimi njegovimi postopki ne strinja.

Med učiteljem in učencem (starši) je treba ustvariti topel, sodelujoč odnos, pri čemer so pomembni zaupanje, zainteresiranost in enakopravnost. V pogovoru sme tudi učitelj povedati kak svoj doživljaj, ki je podoben učenčevemu, vendar mora ostati ta doživljaj zgolj primer. Učencu je treba dopustiti tudi, da molči, saj morda prav takrat podoživlja informacije, do katerih je prišel, in dobro je, da tudi sam nadaljuje pogovor. S tem tudi prevzema odgovornost.

Opredelitev problema: Pogosto se zgodi, da pride do učitelja učenec, ki ima kopico neopredeljenih problemov ali pa ima problem, ki je posledica spleta okoliščin. Ker je težko hkrati urejati več strani, je pomembno, da se učitelj z učencem dogovori, kje začeti. Učenca mora pozorno poslušati in začeti s tistim, kar je le-ta opredelil kot najpomembnejše. Če se ne strinja z učenčevo opredelitvijo, mora, preden jo razume, uporabiti njene koristne dele za sestavo konstruktivnega načrta. Načrt, ki bi ga sestavil samo učitelj, bi bil verjetno obsojen na neuspeh. Dogodi se, da se učitelj in učenec ne razumeta. Gotovo je, da bo učitelj lažje razumel učenčev problem, če je v svoji praksi že doživel kaj podobnega ali je imel celo podobno lastno izkušnjo. To pa vseeno ne pomeni, da je bila izkušnja ista; podobno je bilo lahko samo čustvo. Učitelj pa ne sme projicirati na učenca svojih problemov, četudi je imel podobno izkušnjo ali jo je pravkar doživel. Upoštevati mora, da dve osebi nikoli ne doživljata istega dogodka na povsem isti način. Zato je treba začeti tam, kjer je učenec, to pa pomeni, da mora učitelj razumeti njegovo videnje problema. Njuni videnji problema se lahko povsem razlikujeta. Samo z odkritim pogovorom lahko učitelj in učenec opredelita problem tako, da ga bosta oba dojela v istem pomenu.

Postavljanje pozitivnih izhodov: Konkretni izhodi iz problemov so vedno individualni. Pomembno pa je, da ločimo problem od cilja. Primer: mati želi otroka poslati v dijaški dom in navaja, da sama ne zmore več shajati s svojim pubertetnikom. Namestitev v dijaški dom je bolj materin cilj. Učitelj jo mora pripeljati do tega, da zna razločiti problem od izhoda. Verjetno je problem v njenem pomanjkanju avtoritete do sina, ki se neustrezno vede. Njen izhod (cilj) bi tako moral biti v izboljšanju odnosa do

sina. Trenutni izhod (cilj) bi lahko bila namestitev pubertetnika v dijaški dom, a pozitiven izhod bi bil v izboljšanju odnosa matere do sina, tako da bi sina mama večkrat obiskovala in mu dala možnost, da se vrne domov.

Na poti do cilja je treba postaviti več majhnih ciljev, da bi učenec iz njih lahko črpal energijo za naprej.

Načrtovanje skupnega dela za doseg dogovorjenih ciljev: Dogovor med učiteljem in učencem (starši) je nujna sestavina skupnega dela, saj opredeli odnose, medsebojno zaupanje, aktivnosti in tudi prenehanje določenih aktivnosti. Primer: Učenec ima veliko neopravičenih izostankov in posledično slab učni uspeh. Problem je zapleten, »špricanje« se je pojavilo kot uveljavljanje lastne volje, zato je prišlo do kopičenja neznanja, neznanje pa je povzročalo nadaljnje nedovoljeno izostajanje. Sklenjen dogovor zajema: odkritost učenca in učitelja v medsebojnem odnosu, zaupanje v učenca, da se bo dogovora držal, in zaupanje v učitelja, da bo učencu pomagal, dogovor o aktivnem delu (prepisovanje manjkajoče snovi, učna pomoč, popravljane ocen, program dela) in prenehanju izostajanja od pouka. Učenec se bo lahko uveljavil tako, da bo pokazal, kaj zmore, in učitelj ga bo pri tem podpiral. Negativno uveljavljanje bo učenec nadomestil s pozitivnim uveljavljanjem.

Načrtovanje je dogovor, ki se nanaša na specifično aktivnost, ki jih bo učenec izvedel v določenem obdobju.

Doseganje spremembe: Učinkovit učitelj uporabi svoje znanje in sposobnosti, da bi učencu pomagal doseči dogovorjene cilje. Neodločnost, ki jo lahko opazimo pri mnogih učencih, lahko razumemo kot strah pred neuspehom ali kot nezainteresiranost. Učenec, ki ima več neugodnih izkušenj in neuspehov, bo okleval pri uresničitvi dogovorjenega, ker ga bo strah ponovnega neuspeha. Ključni vidik pri tem je učiteljevo zaupanje v učenca, pri čemer je pomembno tudi, da je učenec aktiven. Včasih je koristneje učencu dopustiti, da se zjoče. Zatajevana čustva, ki jih učenec ne more ali noče izraziti, zadržujejo energijo, ki bi bila lahko uporabljena za reševanje problema. Izražanje čustev pogloblja odnos med učiteljem in učencem in razvija vzajemno zaupanje. Učitelj spremlja učenčeve postopke pri reševanju problema. Ko je učenec prišel do točke, v kateri je aktiven, in je spremenil svoje početje, ga učitelj le še podpira.

Ocena: Da bi lahko bili učinkoviti oziroma da bi vedeli, ali smo učinkoviti, moramo oceniti svoje delo. Učinkovitost se meri z odgovorom na vprašanje: Ali so doseženi cilji, ki smo jih postavili skupaj z učencem (starši)? Ocena omogoča povratne informacije o delu, tako da lahko učitelj in učenec kontinuirano reevalvirata svojo učinkovitost pri delu glede specifičnega problema. Ocena omogoča uvajanje sprememb med delom, na poti k drugim izvorom pomoči ter spremembo plana in vsebin, ki so bile dogovorjene. Sklenitev procesa reševanja problema je naravni konec učiteljevega dela, ne glede na to, da je proces zajel en sam intervju ali pa smo z učencem delali več mesecev. Konec skupnega dela pa ne pomeni vedno tudi konca nekega odnosa. Učitelj lahko preneha intenzivno delati z učencem, a mu pusti odprta vrata, da se lahko oglasi, ko bo v težavah ali kar tako. Pomembno je, da je učenec uvidel svoj napredek, za katerega je pravzaprav sam zaslužen. Prav tako pa je pomembno, da učitelj ni tiščal učenca v svoje okvire, ampak je raje sam skušal spoznati njegove.

Učitelj in disciplina v sodobni šoli

Zakaj je potrebno posodabljanje discipline v šoli?

Nastanek samostojne slovenske države, vzpostavitev večstrankarskega političnega sistema, sprejem nove ustave in vključevanje Slovenije v evropske tokove so le nekatere od sprememb, ki so v nedavni preteklosti terjale spremembe vzgojno-izobraževalnega sistema. Temeljni dokument za njegovo spreminjanje v devetdesetih predstavlja Bela knjiga. V njej je poudarek namenjen vključevanju evropske dimenzije v vzgojo in izobraževanje. Pri tem je izpostavljeno, da se je treba nasloniti na skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v

človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti.

Poleg navedenega je potrebno računati tudi na posledice informacijskega, tehnološkega in družbenega napredka ter splošne demokratizacije družbe, ki se med drugim kažejo tudi v tem, da bodo današnji otroci, ko odrastejo, živeli v drugačnih okoliščinah, kot živimo sedaj. Za življenje v prihodnosti jih zato ne moremo pripravljati tako, da jih na podlagi posnemanja in navajanja prilagajamo na ustaljene vedenjske vzorce. Razumevanje vzgoje kot prisilno prilagajanje otroka na ustaljene vedenjske vzorce je v danih okoliščinah neutemeljeno. Vzgojo je treba razumeti kot vzpodbujanje razvoja avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti.

Vzgojni koncept se v vzgojno-izobraževalnih institucijah strukturira na različnih ravneh, med drugim tudi z disciplino (**več**). Opisane spremembe nedvomno narekujejo potrebo po zamenjavi tradicionalnih pogledov na disciplino in z njimi povezane prakse s sodobnejšimi pogledi na disciplino in prakso. V nasprotju z navedenim pa raziskave kažejo, da učitelji še vedno v veliki meri prevzemajo precejšen nadzor nad vedenjem učencev, kar pa ne podpira razvoja odgovornosti učencev (Več o tem:

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VD8-4FJTP0W-2-9&_cdi=5976&_user=940034&_orig=browse&_coverDate=04%2F30%2F2005&_sk=999789996&_view=c&_wchp=dGLbVtbzSkWA&_md5=252b54b7ed977365f043e211bb59e697&_ie=/sdarticle.pdf).

Učiteljev disciplinski pristop

V nedavni zgodovini so nastale nekatere bistvene spremembe v pogledih na disciplino v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Prevladala je miselnost, da ne moremo govoriti o absolutno vsestransko uporabnem disciplinskem pristopu. Pokazalo se je namreč, da so nekateri pristopi zelo učinkoviti pri delu z nekaterimi posamezniki, pri drugih pa odpovedo. Določen pristop ni niti vedno enako učinkovit pri istem posamezniku. Zato je danes zastarelo prepričanje, da naj zunanji strokovnjaki odločajo o tem, kateri disciplinski pristop je najustreznejši. Prevladalo je mnenje, da lahko učitelj (glede na to, da najbolje pozna sebe, razred kot celoto in posamezne učence v njem, navadno pa tudi okoliščine dogodka) sam najbolj razumno odloča o disciplinskem pristopu. S premišljeno odločitvijo o disciplinskem pristopu učitelj učence podpira v razvoju in jim pomaga k doseganju vedno bolj socializiranega vedenja.

S tem, ko so učiteljem dane možnosti, da se odločajo o disciplinskem pristopu, pa je prednje postavljena izredno zahtevna naloga. Literatura ponuja mnogo različnih disciplinskih modelov, ki naj bi bili učiteljem v pomoč pri obvladovanju disciplinskih problemov. Avtorji posameznih modelov seveda verjamejo, da je njihov model najboljši, zato premalo kritično prikazujejo njegove pomanjkljivosti. Resnica pa je, da posamezni modeli le redko nudijo povsem zadovoljivo orodje za obvladovanje raznolikih disciplinskih problemov, ki se pojavljajo v različnih okoliščinah z različnimi učenci. Zato je pomembno, da učitelj pozna različne modele in pripadajoče tehnike, njihove prednosti in pomanjkljivosti ter možnosti njihove uporabe v praksi. Vendar pa ni dovolj, da učitelj ve, kako bo ravnal ob določenem problemu. Nujno je, da se zaveda tudi vzrokov za svojo odločitev in posledic, ki jih prinese izbira določenega disciplinskega pristopa. K temu pripomore poznavanje temeljnih psiholoških predpostavk, na katerih temeljijo posamezni modeli. Vse to je neobhodno potrebno zato, da bi lahko učitelju kot strokovnjaku povsem zaupali pri odločitvi o disciplinskem pristopu.

Na izbiro disciplinskega pristopa vplivajo različni dejavniki, in sicer: dejavniki, ki se navezujejo na učitelja, dejavniki, ki so povezani z učenci, institucija in kontekst širše družbene skupnosti, storjeno dejanje in okoliščine storjenega dejanja in pravice učencev/dijakov (**več**).

Disciplinski pristop mora biti združljiv z vrednotami, ki jih želimo v vzgojno-izobraževalni instituciji podpreti. Učitelj, ki želi pri učencih vzpodbuditi vrednote demokratične družbe, pristopa k disciplini tako, da skladno z razvojno stopnjo učence vključuje v sprejemanje demokratičnih odločitev v zvezi z

življenjem in delom v instituciji. Tudi njihovo neprimerno vedenje obravnava na način, ki vzpodbuja sodelovanje in odgovornost. To hkrati pomeni, da pozornosti ne posveča le odpravljanju disciplinskih problemov, temveč tudi preventivnemu delovanju.

Preventivna disciplina

Disciplinskih problemov ni mogoče obvladovati le z ukrepanjem v primeru, ko se ti že pojavijo. Zelo pomembno vlogo pri obvladovanju disciplinskih problemov ima preventivna disciplina. Njen temeljni namen je izogniti se potencialnim problemom in preprečiti nastajanje hujših problemov, ki postajajo vedno težji za obvladovanje.

Preventivna disciplina posega na tri temeljna področja. Prvo se nanaša na vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med učenci in učitelji, med vrstniki ter med starši in šolo. Doživljanje pozitivnih medosebnih odnosov mnogi avtorji pojmujejo kot eno temeljnih človekovih potreb, ki se lahko v primeru, če ni zadovoljena, negativno odraža na vedenju in pri učenju učencev. Nekateri avtorji pa ne govorijo le o pomenu vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, temveč govorijo o pomenu učiteljeve skrbi, ki jim pomeni več kot vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov.

Drugo področje preventivnega delovanja je povezano z učiteljevimi pripravami na učni proces in z izvajanjem učnega procesa. Raziskave so potrdile, da je neprimerno vedenje mogoče pogosto povezati z slabim načrtovanjem učnega procesa, uporabo neučinkovitih učnih metod in onemogočanjem učencem, da bi doživljali uspehe. Nasprotno pa je dobra motivacija učencev za učenje tesno povezana z učiteljevo preudarno in premišljeno pripravo na učni proces in izvajanje te v praksi. Ta naj bi vključevala uporabo takšnih učnih metod, ki upoštevajo razvojne sposobnosti učencev, jim omogočajo aktivno sodelovanje in tako preprečujejo, da bi bili vključeni v manj ustvarjalne aktivnosti.

Tretje, širše področje preventivnega delovanja se povezuje z dejavnostmi, ki se nanašajo na organizacijo, vodenje in upravljanje razreda. V okviru tega področja je potrebno posebej poudariti oblikovanje pravil vedenja in posledic za kršitve. Da bi spodbudili odgovornost učencev za lastno vedenje, je treba razmisliti o aktivnem sodelovanju učencev pri navedenih aktivnostih. Kjer je mogoče in smiselno je k sodelovanju potrebno pritegniti tudi starše.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev in Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah določata, da šola sprejme hišni red, s katerim uredi vprašanja vzgojno-disciplinske narave, ki so pomembna za življenje na šoli. Navedeno določilo predstavlja eno izmed priložnosti za aktivno vlogo učencev oziroma dijakov na področju discipline. Čeprav pravilnik ne more biti neposreden vzgojni dejavnik, ne more igrati vloge vzgojnega koncepta šole, lahko s skupnim dogovarjanjem in sprejemanjem šolskih pravil v njegovih okvirih odigra pomembno vlogo pri vzpostavitvi vzgojnega koncepta šole. Oblikovanje šolskih pravil s sodelovanjem učencev predstavlja tako neposreden vzgojni dejavnik, saj učence sooča z načeli demokratične družbe, hkrati pa jim z zavestnim sprejemanjem pravil omogoča simbolno identifikacijo z moralnimi normami in načeli, kar je nujen pogoj razvoja avtonomne morale.

Korektivna disciplina

Kljub učinkovitemu in doslednemu preventivnemu delovanju se neprimernemu vedenju v šoli oziroma v razredu ni nemogoče povsem izogniti. Ker nedisciplina ovira ali celo preprečuje uspešno šolsko delo, se mora učitelj, ko pride do neprimernega vedenja, odločiti, kdaj in kako ga bo obravnaval. Definicije korektivne discipline so različne, odvisne so od prepričanja, kdo naj prevzame odločilno vlogo pri odpravljanju neprimernega vedenja: učitelj, učenec ali učitelj in učenec na osnovi dogovarjanja.

Z raziskavo sta Wolfgang in Glickman ugotovila, da je mogoče načine učiteljevega odzivanja na

neprimerno vedenje učencev uvrstiti v pet skupin, in sicer v: (1) nebesedne signale, (2) nevelne povedi, (3) vprašanja, (4) velebnne povedi (z obljubljanjem posledic) in (5) modeliranje, uporabo podkrepitev ter fizično posredovanje. Na osnovi teh odzivov sta avtorja oblikovala tri temeljne disciplinske pristope: pristop šibkega nadzora, pristop zmernega nadzora in pristop intenzivnega nadzora.

Zagovorniki pristopa šibkega nadzora verjamejo v otrokove notranje potencialne. Prepričani so, da so otroci sposobni sami kontrolirati svoje vedenje, zato zagovarjajo najmanjšo stopnjo učiteljeve kontrole. Učitelji, ki so zagovorniki navedenega pristopa, najpogosteje uporabljajo tehnike z malo kontrole, in sicer nebesedne signale in nevelne povedi. Pri določanju pravil učitelj vodi razpravo, učencem svetuje in jih usmerja, da izberejo pravila in posledice. Ob neprimernem vedenju je potrebno najprej ugotoviti, čigav je problem, nato izbrati ustrezen pristop. Če je problem učenčev, je potrebno učencu pomagati, da sprost čustveno napetost in se umiri. Izrazi naj svoje videnje problema in občutke o problemu, učitelj pa ga naj aktivno posluša in po potrebi ponudi nasvet. Med znana modela navedenega pristopa je mogoče uvrstiti Gordonov učinkovit trening za učitelje in Bernovo in Harrisovo transakcijsko analizo.

Zagovorniki pristopa zmernega nadzora so prepričani, da razvoj poteka na osnovi interakcije med notranjimi in zunanji dejavniki, zato je vedenje učencev odgovornost učencev in učiteljev. Z dajanjem priložnosti, da se soočajo s posledicami lastnih dejanj, otroke spodbujamo k vedno bolj sprejemljivemu vedenju. Prevladujoče tehnike pristopa zmernega nadzora so vprašanja. Pravila vedenja določijo učenci in učitelji na osnovi dogovarjanja na razrednih sestankih. Ob neprimernem vedenju je naloga učitelja, da neprimerno vedenje zaustavi in učenca sooči z njegovo nepravilnostjo, nato pa učencu prepusti, da sam najde rešitev. Modela, ki združujeta prepričanja navedenega pristopa sta Dreikurov model socialne discipline in Glasserjeva dobra šola.

Pristop intenzivnega nadzora temelji na prepričanju, da je razvoj rezultat zunanjih dejavnikov. Njegovi zagovorniki sprejemajo stališče, da so otroci brez notranjih potencialov, zato sami niso sposobni odločati o svojem vedenju. Odrasli imajo v primerjavi z njimi več izkušenj in se bolj zavedajo posledic določenega vedenja, zato lahko v imenu otroka bolj preudarno odločajo, katero vedenje je glede na dano situacijo najbolj ustrezno. Učiteljeva naloga je zato, da izbere primerno vedenje, ga podkrepi, hkrati pa odpravlja neprimerno vedenje. Pri tem uporablja tehnike, ki terjajo največjo stopnjo kontrole, in sicer: velebnne povedi, modeliranje, podkrepitve in fizično posredovanje. Ob neprimernem vedenju je učiteljeva naloga, da zaustavi neprimerno vedenje in učenca preusmeri k pozitivnemu vedenju. Med predstavnike navedenega pristopa je mogoče uvrstiti model nepopustljive discipline Lee in Marlene Canter in vedenjsko modifikacijo.

Temeljna razlika med navedenimi pristopi je v prepričanju, koliko kontrole naj bi učitelji prevzeli nad vedenjem učencev in koliko avtonomije naj bi skladno s tem prepustili učencem. Glede na prevzeto kontrolo s strani učiteljev je mogoče pristope razvrstiti na kontinuum učiteljevih vedenj. Na enem ekstremu je umeščen pristop šibkega nadzora, na drugem ekstremu kontinuuma je uvrščen pristop intenzivnega nadzora, med njima pa pristop zmernega nadzora. Zagovorniki kontinuuma so prepričani, da je poznavanje in razumevanje namena kontinuuma nujno za uspešno odzivanje na neprimerno vedenje učencev. Ko se učenec vede neprimerno, naj bi učitelj najprej uporabil disciplinske tehnike z minimalno kontrolo in dovolil učencu, da sam spremeni lastno vedenje. Če so tehnike z malo kontrole neuspešne, naj bi se učitelj pomikal k uporabi tehnik z vedno več kontrole, dokler ne bi dosegel zelenih rezultatov. Na opisan način je mogoče pri učencih spodbujati samodisciplino in odgovornost, saj jim omogočamo ustrezno stopnjo avtonomije glede na razvojne značilnosti.

Učitelji in starši

Delo z ljudmi je učinkovito takrat, ko omogoča kakovost razvitega odnosa, pri čemer uporablja učitelj svoje znanje in komunikacijske veščine. Ko govorimo o učinkovitem delu u učenci, ne mislimo na učiteljevo sposobnost podajanja učne snovi in preverjanje naučenega znanja, ampak na drugo učiteljevo pedagoško delo (dogovarjanje, problemske situacije, pomoč učencem in njihovim staršem, zadovoljevanje potreb). Vsak učitelj ima verjetno svojo predstavo o učinkovitosti lastnega dela. Nekatere znanja o vzgoji osebnosti in razvite veščine medsebojnega komuniciranja so gotovo potrebne za učinkovito delo, pri tem pa bi morali biti učitelji psihično stabilni, strokovni, humani, odgovorni, prijazni, odkriti, komunikativni, optimistični, znati bi morali poslušati, svetovati. Lahko bi opredelili še nekatere lastnosti, ki učitelju otežujejo učinkovito delo z učenci in njihovimi starši. To so predvsem: neodgovornost, neiskrenost, neprijaznost, drznost in pretiran administrativno službeni odnos.

Medosebni odnos je temeljni odnos sodelovanja učitelja z učenci in njihovimi starši in je mogoč samo pri demokratičnem ravnanju. Demokratični odnos je partnerski, kjer učitelj vodi komunikacijo, učenci ali starši pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Komunikacije so dvosmerne, učitelj nagovarja učence in starše k sodelovanju, jih spodbuja, sprašuje, upošteva njihova mnenja, potrebe, interese, tako da skupno stopajo po poti do cilja. Takega učitelja učenci in starši ne bodo sprejeli kot avtokrata niti takrat, ko bo zaradi nujnosti posegel po represivnih ukrepih. To pa lahko pomeni, da je učiteljevo vedenje odvisno od vedenja učencev in staršev. Učitelji, ki zaradi različnih vzrokov niso sposobni ustvarjati medosebnih odnos, lahko doživljajo poraze, odtujenost, nemoč. V formalnih in neformalnih situacijah lahko učitelji opazujejo, kako se učenci in starši odzivajo, in dobivajo povratne informacije o tem, kako jih vidijo drugih, kakšna so njihova stališča. Odziv učencev in staršev učitelju pomaga, da razvije čim bolj jasno in natančno podobo sebi o in svojem delu.

Odnos med učiteljem, učenci in starši je lahko posreden in neposreden. V posrednem odnosu izrablja svojo nadrejeno vlogo in daje učencem in staršem navodila, postavlja zahteve, ocenjuje učenčevo vedenje in presoja uspešnost njegovega dela. Tak učitelj presoja tudi vedenje staršev in uspešnost njihovih vzgojnih pristopov. Pri neposrednem odnosu pa si stojita učitelj in učenec (ali učitelj in starši) neposredno drug ob drugem, sta enakopravna partnerja. Gre za dialog, za humano obliko medsebojnega odzivanja, upoštevanje drug drugega in ne nazadnje tudi za vzajemno učenje. V neposrednem odnosu dobivajo vsi ustrezne povratne informacije, ki so za učitelja, učence in starše izjemno pomembne. Brez povratnih informacij je težko presojati vrednost razlag, postopkov, metod; nobeden od partnerjev (učitelj, učenec, starši) ne more dobiti realne ocene o svojih pristopih.

Učiteljevo delo posega tudi v medosebne odnose in okolje, v katerem učenec in starši delujejo. Da bi lahko dojeli vsebino medosebnih odnosov, učitelji uporabljajo teorije, ki te odnose pojasnjujejo. Pri tem je težko ugotoviti vzrok in posledico nekega vedenja, saj ni povsem jasno, ali je okolje tisto, ki povzroča določeno vedenje posameznika, ali je posameznik tisti, ki z nesprejemljivim vedenjem deluje na okolje. Nekateri teoretiki zatrjujejo, da je okolje tisto, ki z nepravilnimi postopki in stališči ne dopušča posamezniku osebne rasti in razvoja, drugi so mnenja, da je posameznik odgovoren za svoje vedenje in da mora svoje vedenje prilagoditi okolju. Preprosto pozitivistično razmišljanje o vzrokih in posledicah je pripeljalo do nekaterih učiteljevih iluzij, da je učenčevo vedenje splet reakcij na določene dražljaje. Če bi to razmišljanje prevedli v primer šolske prakse, bi lahko rekli: če učencu, ki je narkoman, odvezamemo drogo, ne bo več narkoman, s tem pa tudi ne bo več problemov z njim in v njegovi družini. Ali: če odkrijemo vzrok učenčeve narkomanije, ne bo več narkoman. Tako bi problem razumeli, če bi povzeli povsem teoretična razmišljanja, praktiki pa izhajajo iz dejstva, da je vsak posameznik edinstven in da je treba razumeti njegov razvoj v celoti. Celoten učenčev razvoj pa zajema učenca in njegovo okolje. Učenec je del celotne življenjske situacije, on in njegovo okolje sta celota, v kateri je vsak del v odnosu s preostalimi deli, in to na sestavljen način, skozi sestavljene

procesu. Vsak del pa je lahko hkrati tudi vzrok in posledica vedenja. Te dinamične interakcije so ključne za razumevanje posameznega učenca in za njegovo vedenje.

Če želijo biti učitelji uspešni pri svojem delu, morajo dojeti učenca in njegovo okolje kot sestavino, ki ima svoje meje, pravila, sposobnosti, probleme in specifične načine reševanja problemov. Vsak član skupine ali okolja ima specifične sposobnosti integracije v okolje, v katerem živi in dela, in v mnogih primerih bo učiteljevo delo usmerjeno v razvoj teh sposobnosti. Učitelj pa mora vedeti, da ni dveh identičnih učencev, ki bi živela v dveh identičnih okoljih, in ni obrazca, po katerem lahko reši vse probleme. Učinkovit je lahko le tisti učitelj, ki dela z učencem in s starši, ne pa, če ločeno obravnava primer učenca in primer staršev. Učinkovit učitelj bo celostno učinkoval tako, da bo povezoval teoretična spoznanja in jih oblikoval v konkretno situacijo. Takšno delo izhaja iz šestih stopenj identitete: stopnja telesa, psihična stopnja, stopnja mišljenja, socialna stopnja, stopnja okolja in vrednostna stopnja. Če učitelj spozna, da je ena od stopenj integritete šibkejša, jo lahko podpre z drugo, močnejšo stopnjo. Če ima opraviti z učencem, ki je telesno prizadet, bo svoja prizadevanja usmeril v druga področja njegovega obstoja, da bo lahko živel kakovostno kljub telesni pomanjkljivosti. Celovita obravnava vključuje razumevanje učenca kot edinstvenega bitja, ki deluje v okolju, v katerem živi. Kot to okolje deluje na posameznega učenca in ga spreminja, tako tudi posamezen učenec deluje in spreminja okolje. Človek ustvarja okolje in okolje ustvarja človeka. Učinkovit učitelj vidi učenca v tem okviru, pri čemer pomaga učencu in staršem, da si pomagajo sami.

Telesna stopnja pomeni splet vseh organskih, bioloških in fizioloških procesov. Telesni problemi lahko delujejo tudi na psiho in na socialno funkcioniranje. Vsak psihični in socialni problem se kaže tudi na telesu. Učitelj spremlja učenčeva verbalna in neverbalna sporočila, opazuje mobilnost njegovega telesa in njegov odnos ter zadovoljstvo z lastnim telesom. Če ima učenec kako telesno pomanjkljivost, se učitelj posvetuje s strokovnjaki ali ga napoti k strokovnjakom, da bi ti rešili njegov problem. Pri delu s telesno prizadetimi učenci učitelj usmerja svoje delo na njihove druge sposobnosti, upošteva telesne pomanjkljivosti in potrebe, ki iz takega stanja izhajajo. Kronične bolezni vplivajo na učenčevo delovanje in učiteljeva naloga je, da mu pomaga obdržati ustrezno kakovostno življenje kljub bolezni. Ta pomoč se kaže tako, da učitelj daje relevantne informacije o bolezni in informacije o organiziranih družbenih oblikah pomoči in samopomoči.

Psihična stopnja pomeni skupek človekovih čustev, zaznavo in načine reševanja človekovih notranjih nesoglasij. Učitelji največkrat niso usposobljeni za psihoterapevtsko delo, zato so pa učinkoviti, če učence napotijo k psihoterapevtu. Notranja nesoglasja in spori z okoljem velikokrat izhajajo iz nepoznavanja psihičnih procesov, zato mora učitelj v procesu reševanja problemov svetovati učencu, kako živeti s samim seboj, pri tem pa mora upoštevati tudi okolje, v katerem živi. Učitelj ne rešuje problemov namesto učenca, ampak ga samo vodi do izhoda, ko sam najde rešitev. O tem smo pa že govorili.

Stopnja mišljenja zajema mišljenje, verbalno komunikacijo, razumevanje in sklepanje. Iz učenčevih stališč in načel izhaja njegovo vedenje. Učenec je odgovoren za svoje vedenje, tudi če je neodgovorno. Ni odgovoren za zunanje vplive, je pa odgovoren za svoje vedenje v danih situacijah. Na isti zunanji dražljaj se bosta dva učenca odzvala povsem drugače. Vsako vedenje je namensko, tudi tedaj, če se nekdo vede tako, da bo drugim ali sebi povzročil škodo, in učitelj pri tem predpostavlja, da ne zna na boljši način zadovoljiti svojih potreb. Če bo učenca spoštoval in mu pomagal, da se nauči novih spretnosti in vedenja, bo učitelj gotovo dosegel sodelovanje, v katerem se bo učenec naučil novih oblik reševanja problemov. Učitelj deluje na stopnji mišljenja z učenci največkrat prek racionalnih pogovorov, tako da učencu predstavi realen obstoj in posledice njegovega vedenja. Učenec pa izbere svoje vedenje in odloči, ali bo sodeloval z učiteljem ali ne. Z učenci, ki imajo težave pri miselnem komuniciranju, uspešen učitelj komunicira tako, da prilagaja svoja pričakovanja in načine dela. Če to ni primerno, je uspešen tedaj, če učenca napoti k strokovnjakom, ki se ukvarjajo s kognitivno terapijo.

Socialna stopnja pomeni družbeno okolje, v katerem živi učenec. Družbeno okolje lahko deluje spodbudno ali obremenjevalno na njegovo vedenje. Učitelj bi moral poznati učenčevo socialno okolje, posebno tedaj, ko se pri njem pojavljajo vedenjski ali drugi problemi. Z gotovostjo lahko trdimo, da ljudje nasploh čutimo pripadnost k družini kot osnovnemu družbenemu okolju. Če pride do sprememb v družini, lahko pride do sprememb tudi pri članih družine. Učitelj v problemski situaciji učenca ocenjuje družinske odnose, delovanje družine in celotnega socialnega okolja, ker lahko na učenca vplivajo mnogi ljudje. Iz celotnega družbenega okolja črpa učitelj pozitivne potenciale, ki bi lahko ugodno vplivali na učenčevo vedenje v procesu reševanja problema in njegove osebne rasti ter razvoja.

Stopnja okolja se nanaša na mikro- in makrookolje, v katerem živi učenec, pri čemer mislimo na fizično okolje in počutje učenca v njem. Dobro je, če učitelj ve, kje učenec živi, kakšne so stanovanjske razmere, koliko ljudi si deli spalne prostore in kakšen odnos ima učenec do okolja, v katerem živi. Uspešen učitelj pri reševanju učenčevih problemov deluje lokalno, a misli globalno in poučuje učenca v celotnosti njegovega obstoja. Nekateri učenci imajo težave v družbenem funkcioniranju verjetno prav zato, ker živijo v neustreznih stanovanjskih razmerah, morda celo takšnih, da ne morejo zadovoljiti svojih temeljnih higienskih potreb. Če učitelj sam ne more poseči v reševanje takih problemov, se poveže s socialno službo, ki bo ustrezno ukrepala.

Vrednotna stopnja zajema tisto, kar posameznemu učencu pomeni smisel življenja in vir, iz katerega črpa svojo energijo. To so vrednote, ideali, verovanja. Učitelj mu ne sme vsiljevati svojih vrednot, biti mora dovolj prožen, da prepozna učenčeve vrednote in če so te pozitivne, se skupaj z učencem bori, da bi jih dosegel. Pri tem nakaže pot, po kateri jih bo učenec tudi dosegel.

Že nekajkrat smo uporabili besedo pomoč ali besedi učiteljeva pomoč. Pomoč je opredeljena kot nekaj materialnega ali nematerialnega, kar posameznik ali skupina daje drugemu posamezniku ali skupini, da lahko ponujeno uporabljajo za reševanje problema. S tega vidika ima pomoč dve možnosti:

- kaj dati,
- kako uporabiti dano.

V našem kulturnem okolju je mnogokrat dajanje pomoči povezano z občutki neustreznosti, sramu, manjvrednosti, siromaštva. Ljudje, ki so bili v svojem življenju izigrani zaradi svoje iskrenosti in odprtosti, bodo verjetno morali premagati mnogo ovir, da se bodo spet nekomu zaupali in prosili za pomoč. Pri tem mislimo tudi na učence in njihove starše. Vsako vedenje ima določen namen in noben odnos se ne razvije, če za to ni namena. Učenca je nekaj pripeljalo v odnos z učiteljem in če se ta pokaže kot uspešen oziroma če učenec uvidi svoje dobro, se bo nadaljeval. V takem odnosu gre za sprejemanje in dajanje med učencem in učiteljem. Na začetku je primerno, da učitelj in učenec (starši) opredelita možne koristi iz vzajemnega dela in prizadevanja, ki jih je učenec (starši) pripravljen uresničiti. Učitelj ne more dajati lažnih upov, lahko pa natančno opredeli, kaj je mogoče doseči, če ... Kljub vsem obstaja meja stikov in nujno je učiteljevo spoštovanje teh meja. Meja je zaprt krog okrog izbranih sprejemljivk, znotraj katerih je »velika izmenjava energije in komunikacije, glede na svet zunaj kroga pa je ta izmenjava energije in komunikacije manjša. Odprti sistemi kroga imajo polpropustne meje. Relativna odprtost in zaprtost meja se razlikujeta od sistema do sistema. Vsi smo se že kdaj srečali z določenimi skupnostmi, ki so izrazito zaprte in ne sprejemajo drugih ljudi ali ne dovoljujejo spremembe svojega vedenja. Take skupnosti imajo relativno zaprte meje in sčasoma lahko nanje vpliva efekt entropije." Meje so individualne in skupinske. Družina kot celota ima svoje meje, vsak njen član pa ima svojo mejo.

Učinkovit učitelj z občutkom za sočloveka in s široko splošno kulturo bo lahko našel način približanja učencu in staršem, tako da bo prestopil učenčevo (roditeljevo) mejo. Pri tem ne sme nikogar prizadeti. Učitelj pa mora vedeti, da ga imajo učenec in starši pravico preizkušati ali se nanj jeziti.

Jeza je normalna reakcija, če nepovabljen vstopi v osebni prostor ali dom. Nikoli ni dobro, če se učitelj loteva reševanja problema tako, da prepričuje, kako želi učencu ali staršem pomagati. Koristno je samo, če izhaja iz problema, o njem govori odkrito, realno in z razumevanjem.

(Več o tem: Vir 7, str. 101 – 123; Vir 7, str. 143 – 167).

Pomembne vrednote učiteljevega učinkovitega dela

Vsak posameznik je edinstven. Vsak ima svoje dostojanstvo, vrednote, prednosti. Vsak učitelj je edinstvena oseba, ki pozna in razume sebe ter uporablja svoje profesionalne znanje v dobro učencev in staršev. Znanja, spretnosti in veščine uporablja v okviru značilnosti svoje osebnosti in v okviru svojih prepričanj. To pa ne pomeni, da drugim vsiljuje svoja prepričanja in stališča. Zaveda se svojih omejitev in tega, da njegovo gledanje ne more biti edino pravilno. Učiteljevo delo je usmerjeno v učenčev rast in razvoj in skupaj z njim išče rešitve, ki so najustreznejše za učenčev individualnost.

Glasser opredeljuje štiri sestavine obnašanja: mišljenje, občutenje, telesne reakcije in delovanje. Te sestavine so v medsebojni soodvisnosti. Če učenec spremeni kaj v svojem mišljenju, se bodo spremenila njegova občutenja, telesne reakcije in delovanje. Učitelj mora upoštevati vse te prvine pri učencu in sebi ter spremljati učenčeva verbalna in neverbalna sporočila. Učinkovit učitelj je sposoben sočustvovati z učencem in se sočasno tudi distancirati. Empatija ne pomeni, da mora imeti učitelj enake občutke kot učenec (ali roditelj), mora pa pokazati razumevanje za občutenje druge osebe.

Pomembno je opozoriti tudi na Bernejeve življenjske položaje, ki jih je imenoval OK Corall. Gre za štiri položaje:

- jaz sem v redu, ti nisi v redu,
- jaz nisem v redu, ti si v redu,
- jaz nisem v redu, ti nisi v redu,
- jaz sem v redu, ti si v redu.

Če zavzame učitelj do učenca položaj »jaz sem v redu, ti nisi v redu«, to ne bo vodilo h konstruktivnemu pogovoru ali reševanju problema. Učitelj in učenec (roditelj) sta v neenakopravnem položaju in v takem življenjskem položaju se lahko skriva negotovost in občutek nekompetentnosti učitelja. Profesionalni odnos učitelja se lahko obdrži samo takrat, ko uveljavlja avtoriteto svojega poklica. Učenec (roditelj) se počuti manjvrednega in nesprejeta. Če pri tem učenec izhaja iz stališča »jaz nisem v redu, ti si v redu«, pričakuje od učitelja, da bo vse naredil namesto njega. V sebi pa zadržuje agresijo proti takšni avtoriteti učitelja, ki čez čas lahko postane v njegovih (roditeljevih) očeh krivec za neuspehe. Življenjski položaj »jaz nisem v redu, ti nisi v redu« lahko vodi v negativne skrajnosti. Iz takšnega položaja je težko ustvariti komunikacijo med učencem (starši) in učiteljem, ker pogosto velja prepričanje, da je ves svet narobe in da se tako in tako nima smisla truditi. Edini življenjski položaj, ki vodi k rasti in razvoju osebnosti in ki je ugoden za reševanje problemov, je položaj »jaz sem v redu, ti si v redu«. Ta položaj vključuje sprejemanje učenca (roditelja) kot osebe, to pa ne pomeni, da mora učitelj sprejeti vsako učenčev vedenje. Če je učenec storil napako (nepravilno izostal od pouka, pretepel sošolca, ukradel knjigo), učitelj ne more odobravati njegovega dejanja, pač pa ga profesionalno sprejema kot osebo, ki ima tudi pozitivne osebnostne poteze. Ker ima pozitivne osebnostne poteze, bo učenec lažje sprevidel storjeno napako in našel možnost, da jo popravi.

Zaupnost pogovorov in informacij, ki jih učitelj dobi od učenca ali staršev, je razumljiva sama po sebi. Edini pogovor o učencu je dovoljen v supervizijske namene. Če učitelj govori o primeru učenca na seminarjih, posvetovanjih ali za raziskovalne namene, nikoli ne izdaja njegovega imena ali drugih

podatkov, ki bi izdajali njegovo identiteto.

Omenili smo že, da je družina temeljna družbena celica, ki skrbi tudi za vzgojo otrok in je v tej svoji vlogi nezamenljiva. Družina je primarna družbena skupnost, v kateri se začne proces vzgoje in so njeni člani povezani. V njej se začenjajo prvi socialni vtisi, pridobivajo se prve življenjske izkušnje, oblikujejo se moralne norme, vrednote, aktivnosti in znanja. Družina je središče in nosilka življenja. V njej nastaja novo življenje in se oblikuje človekova osebnost. Mnogi od teh procesov ostanejo dolgotrajni, tudi dosmrtni vir norm vedenja in delovanja. Z gotovostjo lahko rečemo, da je vzgoja zapleten in dolgotrajen proces, v katerem imajo odgovorno vlogo in nalogo prav starši. Starši so po svoji naravni in družbeni funkciji predvsem vzgojitelji. Učinkovitost vzgojnega delovanja v družini pa je odvisna od skladnosti družinskih odnosov, od vrste družine, položaja otroka v družini, psihosocialne in moralne zrelosti staršev, urejenih ekonomskih odnosov, pedagoškega čuta staršev, kulture vzgajanja.

Družinske naloge so vedno bolj zapletene in odgovorne. Od njihove uspešnosti v vzgojnem delovanju medosebne komunikacije in sodelovanja s šolo in drugimi dejavniki vzgoje je odvisen ustrezen razvoj otrok in mladostnikov.

Vzgoja v družini je poseben medčloveški odnos sprejemanja in dajanja. Ta odnos se uresničuje z zaupanjem, razumevanjem, ljubeznijo, iskrenostjo, željami, upi, veseljem in razočaranji. S prenosom nekaterih vzgojnih funkcij staršev na šolo se starši ne morejo odpovedati odgovornosti za vzgojo svojih otrok. Dogaja pa se, da postanejo nekateri starši, ko začne njihov otrok hoditi v šolo, vzgojno indiferentni in mislijo, da bo šola v celoti poskrbela za vzgojo. Šola ne more biti nadomestilo družinske vzgoje, lahko pa je njena dopolnitev ali pa spreminjevalka napak družinske vzgoje.

Družina in šola imata v rokah niti otrokove prihodnosti. Obema je temeljna naloga omogočiti in usmerjati razvoj otrokove osebnosti. Obema so skupne želje in prizadevanja za zdrav otrokov razvoj in srečno prihodnost. Izmenjava stališč o otrokovem vedenju, vzgojnih, razvojnih in učnih uspehih lahko prispeva k drugačnemu, vzgojnemu ravnanju doma in v šoli. Vzajemno delovanje staršev in učiteljev pa lahko prerase tudi v svetovanje in izobraževanje staršev pa tudi učiteljev, ko dobijo dopolnjeno predstavo o učencu. Z vzgojo v družini in s sodelovanjem s starši lahko postane učitelj bogatejši, učinkovitejši in popolnejši. Učinkovitost učiteljeve vzgoje je odvisna od njegovega vedenja, izkušenj, interesov, volje, partnerskih odnosov, komunikacije, potrpežljivosti, pravih metod.

Vzajemno delovanje učitelja in staršev je torej koristno za otrokov razvoj pa tudi za starše in učitelje. Pomembni so partnerski odnosi, pri čemer le-te razumemo kot sodelujoče in dopolnjujoče odnose med obema enakopravnima partnerjema, med učitelji in starši.

Biti vzgojitelj, pa naj gre za starše, učitelje ali vzgojitelje, in vzgajati svoje in druge otroke, vključuje neprestano lastno preverjanje, učenje, potrjevanje, spreminjanje in humaniziranje.

Kakovostna vzgoja v demokratični družbi narekuje visoke standarde zaščite pravic otrok v družini in šoli. Zato se vloga in naloge institucionalne vzgoje stalno opredeljujejo na novo, skladno s cilji šolskih oblasti in z razvojnimi potrebami otrok. V okviru razvojnih potreb otrok lahko izločimo sklop relacij staršev in šole, njihovih pravic in obveznosti pri vzgoji, njihovih ciljev in načinov njihovega usklajevanja. Povezave staršev in šole so se razvile v moderni družbi, medtem ko je tradicionalna družba razvila šolo kot relativno zaprto avtonomno institucijo z birokratskim ustrojem. Odnosi družine in šole so se razvijali kot odnosi konkurenčnih zaprtih socializacijskih institucij po pravilu nevmešavanja ene v drugo. Z novimi stališči o razvojnih potrebah otrok in glede na človekove pravice so starši in šola spodbujeni k intenzivnejšim interakcijam. Čeprav je moderna šola elastična in izvaja diferenciacijo in individualizacijo, lahko kljub temu pride do težav v razvoju učenec v procesu individualizacije. Razloge za to je mogoče iskati v uvajanju načelno različnih tipov socialnih izkušenj otrok v družini in šoli.

Novi model povezovanja družine in šole je odprta šola, ki konceptualno in empirično izpolnjuje

zahteve humanističnih norm odgovornega starševstva v odprti družbi. Odprta šola temelji na razvojno-akcijskem raziskovanju. V njej sodelujejo starši in učitelji v partnerski komunikaciji z namenom, da se razvije pozitiven odnos staršev do šole in da se starši usposobijo za odgovorno starševstvo na področju vzgojno-izobraževalnih potreb svojih otrok.

Tradicionalne oblike sodelovanja učiteljev s starši so:

- roditeljski sestanek (formativni, informativni),
- pogovorne ure,
- individualni problemski sestanki,
- direktna prisotnost staršev pri pouku,
- dnevi odprtih vrat.

Razvoj programov sodelovanja učiteljev s starši v odprti šoli sestoji iz aktivnosti, ki imajo natančno opredeljene cilje. Poleg tradicionalnih oblik sodelovanja, vsebujejo programi še:

- pedagoške delavnice,
- starševske kotičke,
- šolo za starše,
- svetovalnico za starše,
- skupne akcije,
- obiski na domu.

(več)

Sodelovanje učitelja s starši kot odnos:

- partnerski odnos je sodelujoč, dopolnjujoč odnos med obema enakopravnima partnerjema (učitelj, starši). Njihovo razmerje je komplementarno.
- Klientski odnos je nadomestni ali kompenzacijski, v katerem je ena stran vedno podrejena, druga dominantna.
- Paterrealistični odnos je odnos, v katerega se lahko sprevržeta oba odnosa, tako partnerski kot klientski. Po tem odnosu je treba učenca strogo voditi in ga nadzorovati. Tak odnos nekateri starši od učitelja pričakujejo, posebno takšni, ki paterrealistični odnos doživljajo v družini.

3.4 Posebna vzgoja

Specifična področja specialnih pedagoških disciplin:

- tiflopedagogika (za slepe in slabovidne),
- surdopedagogika (za gluhe in naglušne),

- logopedija (za otroke z govornimi napakami),
- oligofrenopedagogika (za umsko zaostale),
- pedagogika sociopatskih otrok (sanacija sociopatskih stanj),
- medicinska pedagogika (za hospitalizirane osnovnošolske otroke).

(Več o tem: Vir 1/II, str. 169 – 227)

Reši [TEST3](#).

4. Značilnosti vzgoje

Temeljne značilnosti vzgoje:

- osebnostno bistvo
- razrednost
- filozofičnost
- ekonomičnost
- intencionalnost in funkcionalnost
- organiziranost
- permanentnost

Tendence vzgoje:

- demokratičnost
- enotnost vzgojno-izobraževalnega sistema
- obveznost osnovnega šolanja (pri nas devetletna)
- deetatizacija
- znanstvenost
- vseživljenjsko izobraževanje

Vzgojni smoter

Vzgojni smoter je temeljna pedagoška kategorija, ki določa vsebino, metode in organizacijo vzgoje in izobraževanja. Vzgojni smoter je splošna podoba človeka, ki je dobil z zunanjimi vplivi vse možnosti za maksimalen razvoj svojih notranjih pogojev.

Vzgojne smotre konkretiziramo po posameznih vzgojnih področjih in vrstah vzgoje (intelektualna, telesna, moralna, estetska ...) pa tudi s psihološkega vidika področjih osebnosti (kognitivno, afektivno, motorično).

Družbeni razvoj nakazuje težnjo, da človek z razvitimi individualnimi lastnostmi in zmožnostmi ustvarjalno deluje na vseh področjih družbenega in osebnega življenja, kot so:

- ustvarjalno delo in nenehno spopolnjevanje,
- družbena dejavnost,
- bogato osebno življenje.

Vzgojni smoter predstavlja znanstveno ugotovljene posameznikove in družbene razvojne potrebe in možnosti, ki jih je mogoče uresničevati v vzgojni dejavnosti. Jasno postavljeni vzgojni smotri so pogoj vzgojne uspešnosti. Človek je temeljna prvina in vir vzgojnega smotra.

Pojmovanje vzgojnih smotrov:

- agnostično,
- pedocentrično,
- etatično,
- marksistično,
- sodobno.

(Več o tem: Vir 2, str. 25 – 26)

Vzgojna načela

Vzgojna načela ali principi so splošne smernice za uspešno vzgojno delo. Najpomembnejše izhodišče načel je vzgojna praksa. Vzgojna načela je treba upoštevati v vseh fazah vzgojnega procesa, pri načrtovanju, izvajanju in preverjanju, to se pravi, da nam dajo osnovo za izbor smotrov, vsebine, metod, sredstva in za organizacijo vzgoje. Načela izhajajo iz zakonitosti odnosov med vzgojo in družbo in iz bistvenih značilnosti vzgoje, ko so smotrnost, načrtnost in organiziranost. Da bi to zagovorili, mora vzgoja temeljiti na:

- aktualnosti in sodobnosti vzgojnega dela,
- spoštovanju objektivne resnice,
- humanosti medsebojnih odnosov,
- humanizaciji vzgojnega delovanja,
- enakopravnosti subjektov.

Osnovna načela v vzgoji:

- načelo vsebinske vsestranskosti,
- načelo skladnosti vzgojnih dejavnikov,
- načelo enotnosti,
- načelo osmislitve,
- načelo ustvarjalnosti,
- načelo ustreznosti,
- načelo vgrajenosti posameznika in skupnosti,

- načelo življenjske stvarnosti.

Reši [TEST4](#).

5. Vzgojne metode, analiza vzgoje

Vzgojne metode so preizkušeni načini, sredstva in postopki vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

5.1 Permisivne metode

Temeljijo na poznavanju človekove osebnosti in prostovoljnosti subjektov.

Metoda prepričevanja predvideva sproščenost in vodi k razvijanju sodb, stališč in spoznanj tako, da te postanejo del zavesti in subjektovo prepričanje. Sredstva metode prepričevanja: zgled, kritika, samokritika.

Metoda navajanja vodi neposredno v dejavnost in omogoča posvečanje bistvenemu.

Vrste navad: učne, delovne, zdravstvene, higienske, kulturne, moralne...

Metoda spodbujanja prispeva k motiviranosti, povzroča prijetno doživetje, daje voljo in moč za doseg ciljev ter krepi samozaupanje.

Načela metode spodbujanja: ekonomičnost, postopnost, individualnost

Sredstva metode spodbujanja: ugoden stik, obljuba, pohvala, nagrada.

Tekmovanje je lahko posebna oblika spodbujanja, ko omogoča pomerjanje posameznikov ali skupin med seboj in ko gre za sodelovanje. Tekmovanje kot konkurenčni boj nima elementov spodbude.

5.2 Represivne metode

Temeljijo na prisili, strahovanju, kaznovanju

Metoda preprečevanja je uporabljiva takrat, ko se pri posamezniku ali skupini kažejo namere za škodljivo dejavnost ali se ta že izvaja. Metoda povzroča odpor, ovira doseganja ciljev in sproža neugodno čustvovanje.

Sredstva metode preprečevanja: vzgojni nadzor, sprememba motiva, opozorilo, grožnja, kazen.

Pri kaznovanju moramo upoštevati:

- da je vzgojna,
- ni fizična,
- ni sramotilna,
- ne prizadene osebnosti, ampak dejanje,
- ne odvzema življenjskih možnosti,

- ni strašilna.

5.3 Skupinska dinamika

Ni prava vzgojna metoda, je pa pomembna za kakovost medsebojnih odnosov v realizaciji ciljev.

Skupine so: formalne, neformalne.

Neformalne skupine ugotavljamo s sociometrično metodo ([več](#)).

Skupinska dinamika je odvisna od:

- načina vodenja,
- ustvarjalnosti članov,
- občutja pripadnosti,
- šolske klime,
- odgovornosti,
- tolerantnosti,
- upoštevanja pravice do drugačnosti.

(Več o tem: Vir 2, str. 62 – 69)

5.4 Analiza vzgoje

- z vidika vsebine

Vsebina vzgojnega procesa se ravna po vzgojnih smotrih, vsebina je vsota predmetno opredeljenega učinkovanja na učenca, s katerim uresničujemo vzgojne smotre.

Vsebina mora biti podana tako, da izhaja iz nekega obstoječega vedenja o vsebini = podstat.

Vsebina se podaja celostno, če je celota preobsežna izvzamemo parcialni del te celote, ki ga moramo tudi celostno obravnavati, podajanje celostne vsebine mora nakazovati tudi izhodišče za naprej.

- z vidika položaja učenca

Učenec je po položaju lahko objekt ali subjekt.

Objekt je takrat, kadar je gibalna sila njegovega razvoja izven njega = učenec je pasiven (to si lahko želi sam ali pa ga v ta položaj potisne učitelj – avtokrat).

Subjekt je takrat, kadar je soustvarjalec vzgojnega procesa, ko je aktiven in učinkovit (človek je rezultat lastnega dela in lastnih aktivnosti). Učenec je lahko subjekt po svoji volji le pri demokratičnem učitelju.

- z vidika namernosti

Vzgoja je lahko namerna ali intencionalna in nenamerna ali funkcionalna.

Namerna ali intencionalna vzgoja je takrat, kadar ima določen cilj, metode in poti za doseg tega cilja. Večji del organiziranja vzgojnega procesa (šole) je namerno.

Nenamerna ali funkcionalna vzgoja pa je takrat, ko nima cilja, metode in poti, pa vendar vzgaja. Večji del neorganiziranega vzgojnega procesa je nenamerno ali funkcionalno.

Nenamerno ali funkcionalno učitelj vzgaja z zgledom, načinom reševanja problemov, z mimiko obraza, z gestikuliranjem.

- z vidika usmerjenosti

Vzgojni proces je posreden ali neposreden.

Neposredni vzgojni proces je takrat, ko je učenec izpostavljen učinkovanju na svojo zavest z besedami (npr. Pazi, da se ne popackaš!, Prepiši stran to in to ...!). Neposrednega vzgojnega procesa ne smemo poenostaviti.

Posreden vzgojni proces je takrat, kadar želimo učenca vzgajati in mu oblikovati njegov značaj z navajanjem na ustrezen način življenja. Pri tem moramo organizirati njegovo dejavnost = ustvarjati resnične življenjske situacije in ga v njih usmerjati.

- z vidika individualnosti in socialnosti

V vzgojnem procesu je veliko možnosti za vzgojo individualnosti. Toda učitelj individualnosti ne more zahtevati, mora pa vzpodbujati njen razvoj. Učenec lahko svojo izvirnost in individualnost uveljavlja le, če je subjekt vzgoje.

Sočasno z razvijanjem posameznikovih individualnih sposobnosti, moramo razvijati tudi čut za sočloveka in vzajemnost. Človek kot individualno bitje ne more obstajati, ker je družbeno bitje, ki lahko svojo individualnost razvija v kolektivu in socialni interakciji med člani kolektiva.

(Več o tem, Vir 2: str. 28 – 32).

Reši [TEST5](#).

6. Vrste vzgoje

TELESNA VZGOJA je proces, ki razvija psihomotorni razvoj in krepi človekov organizem kot celoto. Ohranja zdravje, razvija spretnosti, vzpodbuja delovanje umskih sposobnosti, nevtralizira pretirane umske napore, razvija estetski okus, disciplinira, ureja gibalnost in prožnost, ter socializira.

Naloge telesne vzgoje:

1. biološka (skrbi za telesno rast v razvoju človeka)
2. higienska (skrbi za znanje in navade zdravega življenja)
3. izobraževalna (razvija motorične sposobnosti, hitrost, moč in vzdržljivost)
4. estetska (skrbi za razvoj smisla za lepo v skladnosti gibov, drže, hoje...)
5. rekreativna (skrbi za organizacijo prostega časa, aktivnega odmora in zdravega razvedrila)
6. moralna (pomembna je v procesu celotnega telesnega razvoja, ker vključuje moralne kvalitete, humanost, osebno zadovoljstvo in zavestno disciplino).

INTELEKTUALNA VZGOJA je proces spoznavanja, iskanja in oblikovanja resnice ter odgovornega odnosa do resničnosti. Je bistveni dejavnik napredka, pri čemer je poudarjen posameznik, njegova ustvarjalnost in razvoj sposobnosti.

Naloge intelektualne vzgoje:

1. je sestavina splošnega razvoja osebnosti in njenih posebnih lastnosti
2. razvija kritično mišljenje, sposobnost sintetiziranja (združevanja), analiziranja (razčlenjevanja) in generaliziranja (posploševanje)
3. kultivira in socializira
4. oblikuje človekov značaj in svetovni nazor.

MORALNA VZGOJA je proces, ki razvija človekov značaj in zavest norme in vrednote. Človekov temperament je stalen, značaj pa se spreminja. Bolj kot je trdna zavest, manj se spreminja značaj. Dolgo je veljalo, da je moralnost prirojena. Iz tega stališča sta se razvili dve skrajnosti:

- da je človek po naravi slab (izhaja iz izvirmega greha v krščanstvu)
- da je človek po naravi dober (Rousseau)

Naloge moralne vzgoje:

1. razvijanje in osvajanje moralnih norm, pojmov, vrednot ...
2. razvijanje volje in vrednostnega sistema
3. razvijanje moralne zavesti
4. spolna vzgoja
5. disciplina (disciplino je mogoče privzgojiti kot moralno vrednoto, ki je povezana z zavestjo in izhaja iz samodiscipline in zavestne discipline).

ESTETSKA VZGOJA je proces, s katerim razvijamo sposobnost dojetanja, doživljanja, vrednotenja in ustvarjanja lepega v vsakdanjem življenju. Z estetsko vzgojo razvijamo posameznikovo senzorno,

estetsko in kulturno občutljivost. Estetska vzgoja je nadgradnja umetnostne vzgoje, ki zajema posamezne dele umetnosti, kot so: glasba, ples, likovna umetnost, gledališče, film. Poleg umetnostne vzgoje, sodi k estetsko vzgoji še bonton.

Smotri estetske vzgoje:

1. oblikuje smisel za lepo
2. razvija sposobnosti za dojemanje estetskih vrednot
3. razvija sposobnost opazovanja, zaznavanja in kritičnega vrednotenja
4. razvija estetsko kulturo.

Naloge estetske vzgoje:

1. razvija sposobnost za doživljanje lepega v ubranosti racionalnega (misljenega) in emocionalnega (čustvenega) odzivanja
2. usposablja za kritično presojo vrednega in nevrednega
3. razvija primeren odnos do reševanja problemov in samoiniciativnosti.

DELOVNO – TEHNIČNA VZGOJA je proces razvijanja posameznikove delovne in tehnične kulture. Delovno – tehnična vzgoja zajema znanstveno pojmovanje dela, vlogo in organizacijo dela, vključevanje v delo in razvijanje dela, delavoljnost, poznavanje osnovnih tehničnih pripomočkov za opravljanje točno določenega dela, poznavanje tehničnih in tehnoloških dosežkov in razvija odnos do znanosti.

Naloge delovno – tehnične vzgoje:

1. razvija samozavest in delovoljnost
2. razvija delovne sposobnosti, spretnosti in navade
3. razvija enakovreden odnos med psihičnim in fizičnim delom

VZGOJA ZA PROSTI ČAS je proces za koristno uporabo prostega časa. Prosti čas je tisti čas, ki ostane človeku po opravljenih poklicnih, družinskih in družbenih obveznostih. Izrabljamo ga tako, da izvajamo interesne dejavnosti, ki si jih izberemo po svobodni izbiri. Organizirane interesne dejavnosti v šolah vodijo mentorji, ki imajo lahko poklicno ali interesno usmeritev v neko področje. Interesne dejavnosti izven šolskega prostora so prav tako organizirane z mentorstvom.

Naloge vzgoje za prosti čas:

1. svobodnost (prostovoljnost) vključevanja v programe izvajanja prostega časa
2. samoaktivnost, samovzpodbudna ustvarjalnost
3. organiziranost, znotraj katere govorimo o individualnem in kolektivnem prostem času.

VZGOJA ZA MIR je proces, s katerim vgrajujemo vrednoto miru v vrednostni sistem posameznika in skupin tako, da poudarjamo ustrezno medsebojno komunikacijo in odvrčamo vsakršno nasilje (fizično in psihično).

VZGOJA ZA ZDRUŽEVANJE NARODOV je proces, s katerim poudarjamo enakopravnost med narodi in narodnostmi, spoštujemo pravico do drugačnosti (po veroizpovedi, rasi, barvi kože, spolu) in ohranjamo svojo tradicijo, običaje in jezik.

MEDIJSKA VZGOJA je proces, s katerim spodbujamo razvoj in uporabo sodobnih elektronskih medijev ob navajanju na uporabo in vrednost tradicionalnih medijev.

(Več o tem: Vir 1/I, str. 381 – 530, Vir 5, str. 67 – 139).

Reši [TEST6](#).