

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

BORIS HARTMAN

SOCIALNOPEDAGOŠKA OBRAVNAVA IZSTOPAJOČEGA IN KONFLIKTNEGA
VEDENJA MED POUKOM Z VIDIKA SAMOURAVNALNIH SISTEMOV

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

BORIS HARTMAN

SOCIALNOPEDAGOŠKA OBRAVNAVA IZSTOPAJOČEGA IN KONFLIKTNEGA
VEDENJA MED POUKOM Z VIDIKA SAMOURAVNALNIH SISTEMOV

MAGISTRSKO DELO

Mentor : prof. dr. Darja Zorc Maver

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici dr. Darji Zorc Maver za nasvete in strokovno pomoč pri izdelavi magistrskega dela.

POVZETEK

Izstopajoče in konfliktno vedenje učencev v slovenski šoli je še vedno pogost pojav. Učitelji ga navadno zaznavajo kot neprimerno, neustrezno, oviralno, konfliktno, nasilno vedenje. Deležno je različnih bolj ali manj subjektivnih represivnih ukrepov učiteljev (razrednikov) in/ali vodstva šol. Ukrepi so praviloma usmerjeni v učenca in navadno ne dosegajo željenih rezultatov. Socialnopedagoška obravnava zajema celostno kontekstualno pomoč za reševanje problemov pri zaznavanju izstopajočega in konfliktnega vedenja s poseganjem v celotno socialno mrežo posameznika in z upoštevanjem njegovih individualnih značilnosti. Pomoč se izkazuje predvsem z opolnomočenjem posameznika za samostojno reševanje življenjskih problemov, po potrebi tudi s sinhronim opolnomočenjem določenih delov socialne mreže. S pomočjo teorije konstruktivizma in samouravnalnih sistemov je mogoče teoretično razširiti in poglobiti socialnopedagoška spoznanja pri obravnavi motenj med poukom in pri vzrokih za nastajanje konfliktnih situacij z možnostmi iskanja rešitev v sodelovanju in soustvarjanju vedenja in vedenja. V okviru magistrskega dela bo teoretično oblikovan model obravnave motečega in konfliktnega vedenja med poukom z vidika socialnopedagoške obravnave in samouravnalnih sistemov znotraj procesno-razvojne strategije načrtovanja kurikulumu.

Ključne besede : Motnje med poukom, konflikti, socialnopedagoška obravnava, konstruktivizem, samouravnalni sistemi, soustvarjanje vedenja in vedenja, procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikulumu.

ABSTRACT

Prominent and conflict behaviour of scholars in the Slovenian school is still a frequent occurrence. Teachers normally perceive it as inappropriate, unsuitable, obstructing, conflict, violent behaviour which is part of more or less subjective and repressive measures of teachers (class teachers) and/or school boards. Measures are mostly directed into a scholar and usually do not meet desired result. Social pedagogical treatment includes an integrated contextual help of solving problems in sensing prominent and confrontational behavior by affecting the whole social network of individuals and taking into account their individual characteristics. Help is shown in particular by empowering individuals of solving life problems, if necessary with synchronous empowerment of certain parts of the social network. With the help of the theory of constructivism and self-guiding systems we can theoretically extend and deepen Sociopedagogical knowledge in dealing with disturbances during lessons and reasons for the emergence of conflict situation with possibilities of finding solutions in collaboration and co-creation of knowledge and behaviour. In the context of the master's work will theoretically be designed a model of dealing with disruptive and conflict behaviour during classes in terms of sociopedagogical treatment and self-guiding systems within the process-development strategy of curriculum planning.

Keywords: Disturbances during classes, conflicts, socialpedagogical treatment, constructivism, self-guiding systems, co-creation of knowledge and behaviour, process-development strategy of curriculum planning.

Vsebina

POVZETEK/ ABSTRACT	4
PREDGOVOR	9
UVOD	12
CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	15
RAZISKOVALNI INTERES ZA MOTEČA VEDENJA V ŠOLI (MOTNJE MED POUKOM).....	16
Problem poimenovanja motečih vedenj učencev	17
POJAVNE OBLIKE IN POGOSTOST MOTEČIH VEDENJ V SLOVENSKI ŠOLI.....	18
Raziskovanje pojava motenj med poukom	18
Raziskovanje pogostosti motenj med poukom	20
Kdaj so motnje med poukom najpogostejše ?.....	23
Pojavljanje motenj med poukom od začetka do konca šolskega leta	23
Razlike v ocenjevanju motečih vedenj med učitelji in učenci	24
STOPNJA MOTEČNOSTI IZSTOPAJOČIH (ODSTOPAJOČIH) VEDENJ	27
Klasifikacije motečih vedenj	29
ALI SO POMEMBNE RAZLIKE MED OCENAMI MOTENJ POUKA V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI	32
POJAVLJANJE MOTENJ MED POUKOM V POVEZAVI Z RAZLIČNIMI DEJAVNIKI	33
Povezanost zaznavanja motenj med poukom in odzivanja učiteljev s spolom in delovno dobo	33
Povezanost zaznavanja motenj s spolom učencev	34
Povezanost motenj z ruralnimi kriteriji (pogostost motenj na primestnih in mestnih šolah)	36
Povezanost motenj s šolsko kulturo in klimo	37
Pojma kulture in klime	37
Šolska kultura in klima.....	38
Povezanost motečega vedenja in šolske klime na različnih programih šolanja (gimnazije, srednje strokovne in poklicne šole)	39
Povezanost zaznavanja motenj z usposobljenostjo in z usposabljanjem učiteljev	41
Vpliv vnaprejšnjih pričakovanj motečih vedenj na podlagi "vtisov" učiteljev o učencih	42
Različna merila učiteljev do izstopajočega vedenja	43
ODZIVANJE UČITELJEV NA MOTENJE POUKA	44
Kdo ima problem : učitelj ali učenec ?	44
Konkretno odzivanje učiteljev na motenje pouka	45
Terminološki problemi pri opredeljevanju nediscipliniranosti učencev	46
Disciplinski pristopi učiteljev	47

Korektivna disciplina	48
Odnos učiteljev do "Pravilnika"	50
Formalno odzivanje učiteljev na motnje	51
Izrekanje formalnih kazni	51
Neformalno odzivanje učiteljev na motnje	52
"Reakcije" glede na spol učitelja	53
Učinkovitost vzgojnih ukrepov	53
Ravnanje učiteljev v primeru nemoči v razredu	54
Razlike pri zaznavanju motečega vedenja med učitelji in učenci ter pri "reakcijah" učiteljev	55
"Reakcije" motečega učenca na opominjanje učiteljev	55
Problemi različnega razumevanja izstopajočih vedenj	56
RAZISKOVANJE IN RAZLIČNO PRIPISOVANJE VZROKOV MOTENJ MED POUKOM	58
Enostransko vzročno povezovanje učenčevega vedenja in življenjskega okolja	59
Vzroki za moteče vedenje učencev so lahko tudi v šolskem načinu življenja in dela	60
Potek socializacije v storilnostnem modelu šolskega vsakdana in odklonskost	61
Učiteljeva vloga v storilnostni šoli in vpliv na odklonska (moteča) vedenja	62
Učiteljeva različna zaznavanja izstopajočega vedenja	63
Vpliv učiteljeve subjektivne interpretacije na zaznavanje izstopajočih vedenj	64
Vpliv pričakovanj (ciljev) učitelja na zaznavo izstopajočega vedenja	65
Učiteljeva storilnostna aktivnost in učenčevo samovrednotenje	66
Različni učenci različno dosegajo storilnostne cilje šole	68
Tipizacija in stereotipizacija	69
Redukcije v razumevanju otrok in mladostnikov	73
ANALIZA DISKURZOV IN PARADIGEM O REGULACIJI ŠOLSTVA	76
Diskurzivna praksa	76
Diskurzi nezmožnosti	76
Nekatere slabosti pedagoškega diskurza	78
Socialno interakcijski diskurz	80
MOČ IN NEMOČ KLASIČNEGA (TRADICIONALNEGA) MODELA ŠOLANJA OTROK IN MLADINE	83
Kritika slovenskega šolskega sistema	84
Še o kritiki slovenskega šolskega sistema	86
ZDRAVSTVENI - EKO SOCIALNI DISKURZ	89
Oprelitev zdravja	89
Eko-socialni pogoji za zdrav otrokov razvoj	90

Eko-socialna in k zdravju usmerjena teorija otrokovega razvoja	91
Sestavine psihosocialnega zdravja	91
Zdravstveno-interakcijski koncept otrokovega psihosocialnega razvoja v šoli	94
Šolsko-interakcijski problemi psihosocialnega razvoja otrok	97
Neskladnost med individualnimi razvojnimi značilnostmi otrok in šolskimi zahtevami (cilji)	99
DISKURZ ODPORNOSTI ("REZILIENTNOSTI")	101
Ranljivost (neodpornost) posameznikov v današnjem civiliziranem življenju in šolskem okolju	102
Sestavine psihofizične (ne)odpornosti - zaščitni in ogrožujoči dejavniki	103
SOCIALNO-PEDAGOŠKA (CELOVITA) OBRAVNAVA MOTENJ V ŠOLI	105
Pojem socialne pedagogike	106
Pomen in vloga socialne pedagogike v sodobnih družbah	107
Samouravnlalni položaj posameznika	108
Udejanjanje principa "pomoč za samopomoč"	110
Razvojne naloge mladih in izobraževalni sistem	111
Vloga in naloge socialne pedagogike v sodobni šoli	112
Kreiranje spodbudnega izobraževalnega okolja	113
Spoprijemanje učencev s problemi šolanja	113
RAZLIČNOST OTROK KOT OSNOVA ZA HUMANISTIČNO RAZUMEVANJE MOTENJ MED POUKOM	115
Individualne razlike med otroki	115
Individualne razvojne značilnosti bio-psiho-socialne narave učencev in moteče zaznavanje njihovega vedenja	116
RAZUMEVANJE MOTENJ MED POUKOM Z VIDIKA KONSTRUKTIVIZMA	119
Konstruktivizem v pedagoški praksi	119
Konstruktivizem kot avtopoeza	122
RAZUMEVANJE MOTENJ MED POUKOM Z VIDIKA SAMOURAVNALNIH SISTEMOV (CILJNO URAVNAVANO VEDENJE)	125
Pomembni mejniki v teoriji ciljno usmerjenega (iskalnega) vedenja	125
Ultrastabilnost organizmov (ciljno iskalno vedenje)	126
(Ne)(s)končnost spremenljivk organizma in okolja	128
Dvojni "Feed-back"	129
Ciljno orientirano vedenje	129
Subjektivne karakteristike zaznavanja in učenja kot kontrola dogajanja	130
Hierarhija ciljev	131
Samoregulacija vedenja	132
Prototip samouravnalne organizacije organizma	136

Negativna "feed-back" zanka omogoča stabilnost	138
Geni in vplivi kulture na razvoj posameznika	139
Interakcija/komunikacija samouravnalnih sistemov (oseb)	141
Interakcijsko-komunikacijski aspekt PCT	141
Kako se realizira medsebojno vplivanje med ljudmi (interakcija) ?	142
Interpersonalna kontrola	143
OSNOVNI PROBLEM SAMOURAVNAVANJA ORGANIZMOV - UČENJE IN/ALI IZOBRAŽEVANJE	147
Nekaj opredelitev učenja in izobraževanja	147
Individualni razvoj	148
Konfliktnost šolskega pouka in omejevanje učenčevega razvoja	150
VPRAŠANJE OPTIMALNE MOŽNOSTI REŠEVANJA SOCIALNO-INDIVIDUALNIH RAZVOJNIH POTREB	
OTROK IN MLADOSTNIKOV	153
Inkluzivna paradigma šolanja ali pedagoško-socialnopedagoško-zdravstveni diskurz	154
Od integrativne k inkluzivni kulturi	156
Inkluzija kot odgovor na izključenost	157
Težave z vedenjem in koncept inkluzije	158
Še o razumevanju inkluzivnih rešitev	158
MOŽNE SMERI POSODABLJANJA POUKA V SLOVENSKI ŠOLI	162
Dostopen in fleksibilen kurikulum	162
Slovenija je na poti sprememb	163
Upravičenost inkluzivnega šolanja, usmerjenega k vrednotam zdravja	164
Možni načini "managementa" pouka	165
Spodbujanje ustvarjalnosti (kreativnosti) in inovativnosti	166
PROCESNORAZVOJNA STRATEGIJA NAČRTOVANJA KURIKULUMA	168
Procesnorazvojni model vodenja pouka	169
Procesna organizacija pouka in pozitivni učinki na ustvarjalnost in inovativnost učencev	173
Možnosti realnega poteka procesne strategije : aktivna vloga učitelja in učenca	173
Oblikovanje obveznih in interesnih učnih načrtov s sodelovanjem in individualizacijo pouka	176
Model kombiniranega pouka s procesnorazvojno strategijo	177
Možnosti načrtnega dogovarjanja (dialoga) v procesu šolanja	180
Prilagojeno izvajanje procesnega načrta	181
Izvajanje obveznega izobraževalnega načrta	181
Dogovorna izpeljava načrtovanih vsebin	182
Medsebojna pomoč učencev	183

Možnosti počasnega prehoda na procesno strategijo.....	184
SKLEPNE UGOTOVITVE.....	185
Literatura.....	189

PREDGOVOR

S problematičnim vedenjem učencev v šoli se učitelji srečujemo vsak dan. Pri vprašanjih o vzrokih za moteče vedenje je navadno dovolj, da analiza poseže v individualne značilnosti otrok in mladostnikov ter v njihove družinske razmere, včasih pa tudi v vrstniške vrste. Naprej od tega je že novo poglavje o reševanju problematike motečih vedenj, ki naj bi po mojem mnenju zajemalo tudi vlogo učitelja in šole, predvsem pa šolskega sistema, šolsko politiko, teleologijo šolanja itd. Vsi naštetni naj bi imeli svoj delež pri nastajanju in ohranjanju problematičnih vedenj v šoli.

Pri reševanju problematike motenj med šolskim poukom (vključno z medvrstniškim nasiljem) smo navadno učitelji bolj ali manj prepuščeni samim sebi oziroma se znajdemo po svoje. Zaskrbljujoče je, da dosednji sistem reševanja problematike ne prinaša želenih rezultatov. Motnje so še vedno prisotne in se morda celo večajo, morda med drugim tudi zato, ker se otroci vse bolj zavedajo svojih pravic. Na dolžnosti ne mislijo veliko. To pa otežuje čisto poučevalno vlogo učitelja.

Problematično moteče vedenje v šolah torej ne pojenja, učinkovitost šolskega znanja se ne večja. Zato je treba po mojem mnenju kaj spremeniti. Šola je dejavnik v celotnem socialnem (življenjskem) okolju, ki ima zaradi velikega števila interakcij (transakcij) pomemben vpliv na samorazvoj osebnosti otroka. Zato spremembe šole v smislu mednarodnih zahtev, da je šola prostor za vse različne otroke, podpiram. Pomembne so torej spremembe v šolskem prostoru od storilnosti k participativnosti, od ekskluzije k inkluziji, od ocenjevanja k učenju učenja.

Zakaj spremembe ? Kje menim, da so glavni problemi šolanja otrok in mladostnikov ?

Po začetku nastopa službe na srednji šoli sem bil dolga leta razrednik in poleg tega, da sem reševal probleme dijakov v šolskih situacijah, sem pogosto "nosil" probleme s seboj domov in jih premleval tudi pozno v noč. Odnosnih šolskih poglavij, pogosto močno čustveno nabitih, preprosto ni mogoče pozabiti, ko prestopimo prag šole. Kontinuirano se vlečejo skozi cel vsakdan. Toda to ni bil osnovni problem, ki me je "žulil".

V času razrednikovanja me je najbolj fasciniralo dejstvo, da so učenci bolj ali manj prepuščeni zakonom "iger na srečo". V nekaj letih, pa včasih tudi med samim šolskim letom, so se namreč zamenjali učitelji. Neverjetno se mi je zdelo dejstvo, da se potem šolske ocene lahko tako spremenijo in povzročijo toliko gorja dijakom in staršem. Ob menjavi učitelja so se namreč šolske ocene spremenile v odvisnosti od posameznega učitelja od 30% pa včasih tudi do 70%. Zgodilo se je tudi, da so dijaki, ki so imeli pet, pristali na trojki. Zgodilo se je tudi, da je dijakinja iz dvojke napredovala v štirico. Ali to pomeni, da imajo šolske ocene subjektiven značaj in so v veliki meri odvisne od odnosa učitelj – učenec ? Ali šolske ocene predstavljajo socialni konstrukt, ki ga opredeljuje posamezna kombinacija osebnostnih lastnosti učitelj – učenec ? Ali je mogoče, da lahko tako subjektivno pridobljene ocene vplivajo na usodo učenca ? Ali vedenje in znanje posameznega učenca, ki ni v skladu z učiteljevo predstavo o tem, kakšen bi moral biti, vpliva na učiteljevo presojo šolske ocene in tako prejme določen učenec oceno zato, ker je tak, kot je ? Torej zato, ker je njegovo vedenje in

vedenje bolj ali manj moteče, oblačenje, ličenje, odnos do šolskega predmeta oziroma boljše rečeno odnos do predmetnega učitelja tak, da je ali ni všečen določenemu učitelju, ki poskuša temu primerno učenca "vzgajati" in ocenjevati.

Če so odgovori na vprašanja pritrdilni, bi lahko sklepali, da imajo posamezni otroci s šolanjem na določeni šoli "smolo" pri kombinaciji z določeno osebnostjo učitelja in jim ti lahko zagrenijo šolsko življenje tako, da nekateri celo prenehajo z izobraževanjem. Ali je to smisel šolanja? Ali naj šola vzgaja in izobražuje samo tiste, ki so po meri šole in učiteljev?

Podoben problemu izobraževanja in ocenjevanja je tudi problem subjektivnega vzgajanja oziroma vzgojnega ukrepanja. Učitelji pri zaznavanju disciplinskih motenj med poukom uporabljajo svoje implicitne teorije (moralne principe, sistem znanj,...) o motečih učencih in zaznavajo ravno tisto, kar želijo zaznavati. Tako nekateri učitelji ne zaznavajo nobenih motenj, nekaterim učiteljem pa se zdi, da jim učenci nenehno "nagajajo". So pa tudi učitelji, katerim nekateri učenci v razredu sploh ne "nagajajo" oziroma so pridni in po meri učitelja, pri drugih "motečih" učencih pa učitelj nenehno ukrepa. Zopet primer subjektivne zaznave posameznih učiteljev in srečna ali nesrečna okoliščina, da otrok naleti na učitelja z ničelnim zaznavanjem motenj oziroma da naleti na takega, ki zaznava motnje in bolj ali manj nenehno disciplinsko ukrepa, kar se pogosto pozna tudi pri ocenjevanju. Namreč to, da imajo učenci s težavami v vedenjski kontroli slabše ocene od tistih, ki ne povzročajo problemov učitelju, je že dokazano in dolgo časa znano.

Dolga leta in menda še danes se mi postavlja vprašanje, kako preseči tako subjektivno šolsko prakso? Magistrsko delo posega na dogajanje v razredu, v odnose med učitelji in učenci ter poskuša predvsem razjasniti, koliko je pouk subjektiven, koliko so motnje med poukom oziroma izstopajoče vedenje produkt učiteljeve konstrukcije, koliko zaznavanje motenj vpliva na disciplinsko ukrepanje in na ocenjevanje šolskega znanja, skratka, koliko določena kombinacija učitelj – učenec vpliva na izobraževalni uspeh in na usodo učencev. Predvsem pa me zanima, kako bi bilo mogoče to preseči.

Odnosi med učiteljem in učenci so fundamentalni del vseh dogajanj med poukom, ki se odražajo pri obravnavanju motenj med poukom in tudi pri drugih subjektivnih odzivanjih učiteljev v vseh fazah pouka: pri načrtovanju, pri izvajanju in pri evalvaciji. Vse skupaj povezuje značilna razredna klima, ki sodi v šolsko kulturo in je sestavljena iz načinov vedenja učencev in učiteljev ter iz njihovih parcialnih odnosov. Tako imajo nekateri učenci "protekcijo", drugi učenci pa so nenehno na "udaru".

V značilni razredni klimi se odraža učiteljev odnos do vzgojnih in izobraževalnih problemov ter do načinov ocenjevanja in tudi popravljanja ocen itd. in tudi celotno počutje vse udeležene v šolski situaciji.

Upam, da sem uspel s pričujočim magistrskim delom vsaj deloma odgovoriti na omenjene dileme.

UVOD

Namen magistrskega dela je prikazati specifičen način razumevanja in možne rešitve pri obravnavi motenj pouka z različnih vidikov, predvsem s socialnopedagoškega in z vidika samouravnalnih sistemov ter usklajenost z mednarodnimi dokumenti na področju razvoja inkluzivnega šolanja. V našem delu smo prikazali možno končno rešitev, ki združuje omenjena spoznanja, v obliki procesno-razvojne strategije vodenja pouka in ponudili možnosti razvoja slovenskega šolstva v smeri, ki jo omenjena sodobna strategija nakazuje.

S pomočjo metode deskripcije smo skozi številne raziskave, ki opredeljujejo motnje in vzroke motenj v slovenskem šolskem prostoru, prikazali pojavne oblike in klasifikacije motenj. S pomočjo raziskav smo tudi opredelili uzakonjene in neformalne načine reševanja motenj med poukom, ki jih uporabljajo učitelji.

Skozi razne diskurze, ki vplivajo na regulacijo šolstva in na značilne teorije samouravnavanja, smo poskušali prikazati možne načine razumevanja poteka pouka z vidika zdravja in psihosocialne probleme otrok in mladostnikov, ki se pojavljajo pri različnih storilnostnih obremenitvah. Z metodo modeliranja smo poskusili združiti vsa pridobljena spoznanja in generirali model sodobnega izvajanja kurikuluma, ki je bil preizkušen tudi v praksi.

V prvih poglavjih magistrskega dela smo ugotavljali, da je problematično vedenje učencev med poukom še vedno pogost pojav. Učitelji ga navadno zaznavajo kot izstopajoče, neprimerno, neustrezno, oviralno, konfliktno, pa tudi kot verbalno in/ali fizično nasilno vedenje. Tudi šolska dokumentacija kaže na številne probleme med poukom. Vsa našeta vedenja v glavnem motijo izvajanje pouka oziroma so najpogostejše povezana z različnimi dejavniki.

V nadaljevanju smo opredelili bolj ali manj subjektivno in predvsem pogosto uporabljeno neformalno ukrepanje učiteljev (razrednikov) in/ali vodstva šol, ki so praviloma usmerjeni v spreminjanje vedenja izstopajočih učencev in navadno ne dosegajo želenih rezultatov. Ugotovili smo tudi, da se reševanje problematike navadno omejuje na "motečega" učenca, vzroki pa se pripisujejo tudi družinski problematiki ali vrstniškim družbam, manj pa "prenatrpanosti" izobraževalnih načrtov, nerazumljivosti predavanj, subjektivnemu ocenjevanju učiteljev, protekciji določenim učencem in drugim storilnostnim anomalijam pri obremenjevanju učencev. Vloge šolskega sistema, šole in učitelja se torej pri nastajanju in ohranjanju izstopajočih vedenj premalo upoštevajo.

Sledijo poglavja, v katerih obravnavamo izstopajoča, moteča vedenja učencev kot tista, ki motijo učitelje pri realizaciji storilnostnega pouka. Učitelji na podlagi subjektivnih interpretacij uvrščajo učence v svoje implicitne teorije kot "slabe", "povprečne" in "dobre" ter posledično oblikujejo različne tipizacije (klasifikacije) in stereotipizacije, ki imajo pri šolanju otrok in mladostnikov lahko odločilen pomen. Na podlagi tipizacij in stereotipizacij učitelji subjektivno opozarjajo, kaznujejo in ocenjujejo. Iskanje vzrokov težav oziroma motenj med poukom v praksi je tako oteženo, predvsem zaradi poudarjanja pomembnosti subjektivnih ocen učitelja o "motečem" vedenju učencev. Učiteljevi subjektivni pogledi v precejšnji meri določajo, kaj je za nekega učitelja izstopajoče in kaj "normalno".

Poglavja o diskurzih s področja šolstva, ki pomembno vplivajo na njegovo regulacijo, se bolj ali manj omejijo na psiho-medicinske opredelitve motečega vedenja in v bistvu podpirajo storilnostno

zasnovo tradicionalnega šolstva. Opirajo se predvsem na integracijo učencev s "posebnimi potrebami" v šolski pouk. Z odločbami se zagotavlja dodatna strokovna pomoč in na ta način se poskušajo "odpraviti" storilnostni problemi, ki jih uradni izobraževalni programi povzročajo pri različnih učencih. Problem je podoben pri vseh učencih, ki ne zmorejo zahtev učitelja in motijo linearno nizanje izobraževalnih vsebin. V bistvu pa vsi učenci potrebujejo pomoč in spremembo načina šolanja, ki bo inkluziven za vse (UNICEF 2009).

V nadaljevanju se posvetimo problematičnosti socialne konstrukcije vedenj učencev, kjer ugotavljamo, da udeleženi skozi interakcijo in komunikacijo subjektivno doživljajo vedenje različnih drugih kot "moteče". V skladu z mednarodnimi merili naj bi nacionalni šolski sistemi sprejeli različnosti otrok kot izziv za nadgrajevanje šolske kakovosti, in ne kot problem, ki ga je treba reševati ločeno od javnega šolanja ali v obliki asimilacije in "segregacije" znotraj javnega šolanja.

V nadaljevanju sledi kritika obstoječega šolskega sistema z različnih vidikov in se nadaljuje v zdravstveni diskurz kot možna optimalnejša rešitev problema storilnostnega delovanja šolskega sistema.

V zdravstvenem diskurzu razgrnemo pogled na šolski sistem z vidika učenčevega zdravja. Opredelijo se problemi mentalnega zdravja otrok in mladostnikov skozi neustrezne in neindividualne storilnostne zahteve šolskega pouka. Psihosocialne težave, ki jih imajo otroci pri šolanju, so tako opredeljene skozi "problematične" interakcije/komunikacije učitelj-učenec ali učenec-učenec. Zdravstveni diskurz pokaže, da šola lahko pri nepravilnih (nenaravnih) obremenitvah povzroča poleg želenih tudi številne neželene in zdravstveno stranske učinke na otrokov optimalni razvoj. Ker se pri tradicionalnem pouku z linearno realizacijo izobraževalnih vsebin navadno ne upoštevajo individualne razlike med učenci, so preobremenilni učinki lahko hitro vidni na intelektualnem, emocionalnem in psihofizično nezadostnem oziroma zapostavljenem optimalnem razvoju otrok in mladostnikov.

Socialnopedagoško razumevanje šolske problematike uvršča probleme izstopajočega vedenja v življenjski vsakdan in odnosno razumevanje ter umestitev težav med vse udeležene, torej med učitelje, šolo in šolski sistem. Zajema kompleksno obravnavo problemov v socialni mreži posameznika in pri obravnavi motečega vedenja (učne in vedenjske problematike, konfliktnosti, nasilja...) izhaja iz posameznikovega zadovoljivega in uravnoveženega vsakdana, ki se odvija v njegovem celotnem življenjskem okolju. Pomemben del tega okolja so šolski problemi.

Socialna pedagogika udejanja princip pomoči za samopomoč. Iščejo se posameznikovi potenciali in močne strani, pomaga se posamezniku za čim optimalnejšo participacijo v družbeno-ekonomskih procesih. Pri tem se ne poudarjajo posameznikove slabosti, šibkosti in pomanjkljivosti oziroma nezmožnosti in druge socialne konstrukcije, ki naj bi jih imel posameznik v primerjavi z drugimi, ampak njegove prednosti kot enakovrednega bio-psiho-socialnega bitja, ki se lahko enakovredno vključi v vse družbene procese. Socialna pedagogika išče tudi poti in sredstva za bogatitev podpornega okolja in na ta način spodbuja samoiskanje in samoodkrivanje potencialov posameznika, ki so individualno specifični in jih je gotovo mogoče vključiti v družbeno participacijo življenja in dela.

Ideja konstruktivizma relativizira problem linearne "prenosa" šolskega znanja in problem storilnosti, saj se opira na znanstvena spoznanja, po katerih šolskega znanja ni mogoče preprosto "prenašati" z učitelja na učenca s poslušanjem. Vsak učenec konstruira svojo različico življenjskega in

šolskega znanja. Če to upoštevamo, se lahko zmanjšajo problemi z vsemi različnimi učenci s posebnimi potrebami, s ČVST ali s podobnimi socialnimi konstrukti. Konstruktivizem jasno pokaže, da se informacije vključujejo v že formirane strukture, ki so za vsakega posameznika originalne, definirane z enkratno biološko opremo in s socialno podporo.

Podporo konstruktivizmu zagotavljata Maturana/Varela z biološkimi dokazi v teoriji "avtopoeze". Podpirata paradigmo, da celoten svet okoli sebe in v sebi posameznik konstruira v svoji zavesti, torej se vtisi stvarnosti ne prenašajo kot točne "slike" sveta, ampak se transformirajo v skladu z bio-psihološko strukturo posameznika. Problem komunikacije med učiteljem in učencem se nanaša na problem učiteljeve subjektivne formulacije vsebin in učenčeve subjektivne konstrukcije, ko vključuje učiteljevo znanje v svoje že formirane miselne in emocionalne strukture. Na ta način konstruira svoje védenje in vedenje, ki ima vse specifične osebnostne strukture v zaprtem sistemu delovanja. Tako sta védenje (*knowledge*) in vedenje vedno konstrukcija, torej učenec ne more fizično direktno sprejeti znanja učitelja.

S konstruktivistično paradigmo, ki opredeljuje lastno konstrukcijo znanja kot osnovo za razumevanje delovanja človeških možganov, je mogoče tudi razumeti, kako živa bitja samouravnavajo lastna stanja v odvisnosti od okoliščin. Omenili smo že, da učenec ne sprejema učiteljevih konstrukcij takih kot so oziroma tako kot jih je izrekel učitelj, ampak jih konstruira po svoje. Daje jim svoj pomen. Učenci tako na svojstven način sami uravnavajo "proizvodnjo" svojih spoznanj in znanj ter ciljev, ki predstavljajo svojevrstno in specifično konstruirano smiselnost posameznikovega razumevanja sveta in njegovega psihosocialnega vedenja. Učenec torej s svojim lastnim ciljnim delovanjem konstruira svoj smisel obstoja in mu je zato težko "vsiliti" življenjske cilje od zunaj, če niso usklajeni z njegovimi notranjimi. Prihaja lahko do notranjih in zunanjih motenj pri učiteljevi in učenčevi realizaciji ciljev ter do vpletenosti v različne konflikte, ki jih predstavljajo različne ciljne usmeritve posameznikov (učiteljev, učencev, staršev, ravnateljev...). Če so konflikti (neskladje ciljev) trajnejši, lahko nastopijo močna stresna in travmatska stanja. Cilji učencev in šolskega sistema (učiteljev, vodstva šol) lahko divergirajo ali konvergirajo. To pa lahko močno vpliva na pravice otrok do enakovrednega izobraževanja.

Mednarodna skupnost (UNICEF 1994, 2005, 2009) poudarja, da je treba v šoli zagotoviti pogoje, ki bodo inkluzivni (vključujoči) za vse različne učence, torej bo šola lahko zagotovila izobraževanje za vse ("EFA = Education for all"). Zato je potreben prehod od integracije k inkluziji. Inkluzivni model šolstva predvideva vsem otrokom vso podporo in pomoč za individualno pogojen razvoj osebnosti v okviru javnih šol in poudarja participacijo učencev v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa oziroma aktivno vlogo učenca.

Na koncu ponudimo pedagoški model, ki trenutno najbolj ustreza vsem navedenim ugotovitvam. To je model procesnorazvojne strategije načrtovanja kurikuluma, ki omogoča aktivno vlogo in participacijo učencev v vseh fazah šolanja (aktivno načrtovanje, izvajanje, evalviranje) ter aktivno vlogo učitelja.

CILJ RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Cilj magistrskega dela je raziskovanje motečega vedenja otrok in mladostnikov v slovenski šoli, njegovih oblik, obsega in vzrokov. Obenem raziskujemo, kako zmanjšati moteče vedenje pri otrocih in mladostnikih. S pomočjo različnih diskurzov (s poudarkom na socialnopedagoški obravnavi in delovanju samouravnalnih sistemov) je cilj raziskovalnega dela oblikovati sodoben model reševanja vzgojno-izobraževalnih težav, ki bi bil ustrezen mednarodnim inkluzivnim zahtevam in bi omogočal zmanjševanje motenj oziroma optimalnost samorazvoja otrok in mladostnikov.

Raziskovalna vprašanja:

1. V kakšnem obsegu in oblikah se pojavljajo motnje pouka v slovenskem šolskem prostoru?
2. Kako se pojavljajo motnje pouka v povezavi z različnimi dejavniki (spol in delovni staž učitelja, spol učencev, šolska kultura in klima, območje delovanja šole...)?
3. Kako se učitelji odzivajo na motnje med poukom?
4. Kateri so vzroki za pojavljanje motenj in katerim dejavnikom jih lahko pripišemo?
5. Kateri diskurzi se uveljavljajo na področju reševanja problemov motenj med poukom?
6. Kako obravnava motnje med poukom socialno-interakcijski diskurz?
7. Kakšne so najpogostejše kritike slovenskega šolskega sistema?
8. Kako obravnava motnje med poukom zdravstveni diskurz?
9. Katere so prednosti socialnopedagoške obravnave motenj med poukom?
10. V čem se otroci in mladostniki razlikujejo med seboj?
11. Kako deluje človeški organizem?
12. Kako so opredeljene razlike med učenjem in izobraževanjem?
13. Kakšne so značilnosti in katere so prednosti modela procesnorazvojne strategije pri obravnavi motenj med poukom?

RAZISKOVALNI INTERES ZA MOTEČA VEDENJA V ŠOLI (MOTNJE MED POUKOM)

Motnje med poukom se pojavljajo v spletu številnih objektivnih in subjektivnih dejavnikov, ki vplivajo na vedenje učitelja in učenca¹ ter spadajo med tista dogajanja znotraj pouka, ki so brez represivnih sredstev navadno težko obvladljiva.

V zadnjih letih je vse pogostejše poročanje v medijih (Kobolt idr. 2010) o številnih nenavadnih oblikah od socialnih norm izstopajočega (odstopajočega, nasilnega) vedenja, ki vsebujejo verbalno in fizično nasilje oziroma grožnje z nevarnim orožjem. Med drugim povečuje raziskovalni interes za pojave motenj, agresivnosti, konfliktov in medvrstniškega nasilja v šolah. Tragični dogodki, o katerih poročajo mediji, povzročajo zaskrbljenost javnosti, posledično pa tudi potrebo po seznanjanju z vzroki teh dogodkov.

Lešnik-Mugnaioni idr. (2012) ugotavlja, da so ekscesni primeri nasilja v šolah razširili fokus raziskovalnega interesa od samo vrstniškega nasilja ("bullyinga") k nasilju v odnosih učitelj-učenec, učitelj (šola) - starši in nasilje med zaposlenimi (prav tam 2012). Poglobilo naj bi se identificiranje dejavnikov tveganja pri pojavu neželenih vedenj v šoli : od primarnih, osebnih (individualnih) k sekundarnim – vrstniškim skupinam : k družini, k različnim identitetam in skupnostim ter k socialnim, političnim in kulturnim dejavnikom.

Povsem upravičeno lahko domnevamo, da tovrstni izstopajoči pojavi vplivajo na potek pouka.

Tudi akcija UNICEF "Povej" dovolj zgovorno nakazuje, da je medvrstniško nasilje močno prisotno v šolah in da spada med najbolj moteča vedenja.

Če predstavljajo ekstremne oblike vedenja v šolah (verbalna in fizična agresivnost, nasilje itd.) en ekstrem kontinuuma neželenih vedenj, ki naj bi bil bolj redek, nas zanima tudi drugi del kontinuuma, ki obsega "običajna" vsakourni in precej pogostejša nedisciplinirana, neželena, izstopajoča (odstopajoča) oziroma "moteča" vedenja med izvajanjem pouka (Kobolt idr. 2010).

Ekstremna vedenja	"Običajna", moteča vedenja
Verbalno in fizično nasilje, napadi z orožjem, uničevanje inventarja,...	Izostajanje, zabava, klepetanje, učenci delajo drugo, ..

¹V magistrskem delu se pogostejše pojavljajo nekateri pojmi, kot so : učenec/dijak, učenka/dijakinja, učitelj/učiteljica, zato bomo uporabljali samo moško obliko samostalnikov (v ednini in množini).

Problem poimenovanja motečih vedenj učencev

Poimenovanje motečih vedenj med poukom je zelo različno. Zasledimo lahko pojme, kot so : moteče, nedisciplinirano, neprimerno, neustrezno, izstopajoče, odstopajoče, konfliktno,... vedenje učencev. Raziskovanje je zato lahko oteženo.

V magistrskem delu bomo poskusili opredeliti omenjene pojme in raziskati dejavnike razvoja motenj v relativni povezanosti z osebnostnimi značilnostmi učencev in učiteljev ter dejavnike njihovega naravnega odzivanja in značilnosti šole kot storilnostno naravnane socialnega prostora, pomembnega za prisotnost motečega vedenja.

Na institucionalni (številne prenove v zadnjih 20 letih) in tudi na individualni ravni lahko zasledimo poskuse spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse. Številne kritike in dosedanje prenove slovenskega šolskega sistema so se navadno končale v ohranjanju (konzervaciji) obstoječega sistema šolanja in v nadaljevanju že ustaljene prakse. S tem pa se "konzervirajo" tudi motnje.

V nadaljevanju naše obravnave bomo poskusili jasneje opredeliti omenjene pojme, ki se nanašajo na motenje poteka pouka, in ugotoviti, katere so pojavne oblike motečih vedenj v šoli, koliko so motnje med poukom prisotne oziroma v kolikšni meri otežujejo ali onemogočajo izvajanje pouka in kako jih preprečiti. V povezavi s tem bomo poskusili opredeliti dejavnike in vzroke, ki sprožajo moteča vedenja, ter načine odzivanja učiteljev. Zanima nas tudi stopnja primernosti šolskega okolja z vidika telesnega in duševnega zdravja otrok in mladostnikov, ki so po našem mnenju pomembno povezani s pojavom motenj med poukom.

POJAVNE OBLIKE IN POGOSTOST MOTEČIH VEDENJ V SLOVENSKI ŠOLI

Povsem praktično, izkustveno lahko ugotovimo, da se z neprimernim, nediscipliniranim, izstopajočim (odstopajočim) vedenjem oziroma z motečimi učenci, učitelji srečujejo vsak dan in jih na različne načine dokumentirajo. Bolj ali manj pogosto učitelji opozarjajo na disciplinske probleme, na vzgojne težave in vedenjske motnje, zapisujejo moteče, izstopajoče, neprimerno, vpadljivo,... vedenje učencev, obveščajo starše, vodijo učence/dijake k ravnateljem, se pritožujejo v pogovorih med učitelji, se zatekajo po pomoč k svetovalnim, strokovnim in socialnim delavcem itd.

Raziskovanje pojava motenj med poukom

Kobolt idr. (2010, 2008) ugotavljajo, da smo pri nas priča vse bolj glasnim informacijam iz šolstva, ki opozarjajo, da imajo otroci v slovenskih šolah mnogo emocionalnih težav, da izstopajo v svojem vedenju in da ne morejo dosegati pričakovanih izobrazbenih ciljev.

V največji slovenski raziskavi o izstopajočem vedenju in o pedagoških odzivih v šolanju otrok in mladostnikov (prav tam 2008) odkrivajo avtorji številne oblike težav pri izvajanju pouka, predvsem v obliki izstopajočih vedenj, kot jih čutijo učitelji. Omenjena vedenja si sledijo v naslednjem vrstnem redu :

1. neosredotočenost na snov med poukom,
2. nesamostojnost pri šolskem delu,
3. verbalno nasilje do vrstnikov,
4. ugovarjanje odraslim – učiteljem, staršem,
5. odvrčanje drugih od dela,
6. sprehajanje, tekanje po razredu,
7. fizično izzivanje vrstnikov,
8. umaknjenost vase,
9. goljufanje, laganje, prepisovanje,
10. uničevalnost (uničevanje opreme).

Posamezna vedenja so že razvrščena po padajoči povprečni oceni, kar pomeni, da naj bi v našem šolskem prostoru pedagoški delavci kot moteče, izstopajoče vedenje najpogosteje zaznavali neosredotočenost na izobraževalno snov in na nesamostojnost pri delu. To je pričakovati, saj učenčeva nemotiviranost za delo zavira in ovira učitelja pri realizaciji izobraževalnega načrta.

Tudi iz oblik motečega vedenja v šoli, ki jih je raziskoval Horvat (2005), lahko sklepamo, da učenci po mnenju učiteljev večinoma motijo ali ovirajo sam potek pouka.

Po Horvatu (2005) so najpogostejša moteča vedenja :

1. klepetanje in nesledenje učiteljevi razlagi,
2. neurejenost šolskih potrebščin, "dajanje pripomb" med poukom, ki se ne tičejo šolske snovi, zabavanje z drugimi stvarmi,
3. neredno zapisovanje razlage učitelja ali nezapisovanje,

4. površnost pri domačih nalogah ali celo nepisanje domačih nalog, odsotnost učenja,
5. izmikanje raznim dolžnostim,
6. zapuščanje klopi in sprehajanje po razredu...,
7. zamujanje pouka.

Poleg tega omenjeni avtor navaja še "moteča odnosna vedenja" : zbujanje pozornosti (klovnostvo, pavlihasto vedenje), "zafrkavanje" sošolcev, prepiranje med sošolci in vpitje, ustrahovanje sošolcev in grožnje, žalitve, obtoževanje drugih za lastne neuspehe itd.

Tudi iz teh ugotovitev je mogoče sklepati, da je učiteljevo delo in njegov napredek po izobraževalnem načrtu moteno.

Podnar (2005) kot moteče vedenje označuje tisto, kar učitelji najpogosteje označijo kot motenje poteka pouka. Po mnenju svetovalnih delavk naj bi bilo izstopajoče vedenje relativno, povezano ravno s tem, kar moti učitelja pri izvajanju njegovega pedagoškega dela. Omenjene pojavne oblike motečih vedenj so :

1. klepetanje, skakanje v besedo,
2. spori, konflikti med učenci,
3. neizpolnjevanje šolskih obveznosti, izostajanje od pouka,
4. zahtevnost otroka, potrebuje veliko pozornosti....
5. nasilje v šoli...

Podnar ugotavlja tudi, da naj bi naraščalo verbalno nasilje med učenci – zmerjanje, žaljivke, izražanje nestrpnosti.

Tudi rezultati drugih raziskav, ki jih omenjamo v nadaljevanju, ohranjajo "rdečo nit" oblik motečih vedenj in kažejo na sliko učiteljevih težav pri pouku, ki niso modernega datuma. Raziskave namreč kažejo podobno sliko, kar morda ni presenetljivo, saj se storilnostni način izvajanja pouka v slovenski šoli že dolgo ni spremenil, otrokova in mladostnikova narava pa tudi ne.

Planinc (1999) v svoji raziskavi ugotavlja naslednja moteča vedenja :

1. značilna disocialna simptomatika ("špricanje", stopnjevana agresivnost, vandalizem, laganje, kraje, odklanjanje avtoritete, beganje od doma itd.),
2. absolutna in relativna šolska neuspešnost,
3. slabe delovne navade,
4. pomanjkanje interesov,
5. absolutna in relativna šolska neuspešnost.

Sojč (1993) je raziskovala motnje med poukom in ugotovila, da so po mnenju učiteljev najbolj moteča vedenja tista, ki motijo redno šolsko delo. Učenci torej med poukom motijo druge, klepetajo, zabavajo okolico, izmikajo se dolžnostim ali jih odklanjajo, ne pišejo domačih nalog, ne sledijo učiteljevi razlagi, motijo pouk s pripombami, ki ne sodijo k snovi. Moteči učenci naj bi se tudi neredno tj. "kampanjsko" učili, kar je za učitelje tudi moteče.

Tudi Jenstrle (1992) je ugotovila, da se med poukom pojavljajo določene oblike motečega vedenja, kot so npr. pozabljanje nalog, klepetanje, motenje sošolcev, agresivno vedenje do sošolcev, neumestni komentarji...

V svojih raziskavah Nemeš (1990) navaja, da so :

1. *po stopnji motenja pouka prisotne naslednje oblike motečih vedenj* : (a) klepetanje, (b) neumestne pripombe, (c) učenci delajo druge stvari, (d) se igrajo, (e) pišejo listke in si jih med seboj pošiljajo...;
2. *najpogostejše oblike motečih vedenj* : (a) pozabljanje domačih nalog, (b) učenci ne sledijo pouku, (c) motijo pouk s klepetanjem in smejanjem, (d) učenci so agreisvni in nasilni v medsebojnih odnosih, (e) skačejo v besedo učitelju, komentirajo brez povezave z učno snovjo, (f) učenci se medsebojno motijo in (g) pozabljajo učne pripomočke.

Če strnemo oblike motenja pouka v šoli, dobimo naslednje :

1. klepetanje,
2. učenci dajejo pripombe, ki se ne tičejo snovi,
3. "nagajanje" sošolcem,
4. sprehodi po razredu med poukom,
5. pozabljanje domačih nalog,
6. "špricanje" pouka,
7. ne vključevanje v delo in življenje šole,
8. neurejene šolske potrebščine,
9. neredno učenje,
10. učenci ne sledijo učiteljevi razlagi oziroma počnejo druge stvari,
11. pogosto pozabljanje šolskih potrebščin ali jemanje drugim,
12. moteči učenci se obračajo, niso pri miru,
13. pretepanje med učenci, »zafrkavanje«, izzivanje itd.

Vsa spoznanja omenjenih raziskav lahko strnemo v ugotovitev, da so motnje med poukom frekventne in da se raztezajo preko številnih oblik, ki jih zaznavajo učitelji kot motnje njihovega pedagoškega dela.

Raziskovanje pogostosti motenj med poukom

Raziskovanje pogostosti motenj med poukom kaže na relativna odstopanja posameznih raziskovalcev. Tako naj bi učitelji različno ocenjevali pogostost motenj, kar kaže na to, da so odstopanja v zaznavanju odvisna tudi od osebnostnih razlik učiteljev in od specifičnosti njihovega zaznavanja.

Široka raziskava (Kobolt idr.2008) je pokazala, da učitelji zaznavajo intenzivne motnje med poukom večkrat na teden in vsak dan, kar bi lahko ocenili, da je motenje pouka s strani učencev dokaj

pogosto. Upoštevati moramo namreč, da se vsak delovni dan udejanji 5-7 ur šolskega pouka z različnimi učitelji, kar pomeni, da morda za posamezne učitelje izstopajoče vedenje ni zaskrbljujoče, vendar pa je skupna dnevna količina izstopajočih vedenj lahko zelo visoka v vseh razredih in pri različnih urah toliko bolj, ko se približujemo koncu pouka. Zato je treba upoštevati, da se gostote motenj pojavljajo različno, glede na učno uro in obdobje v šolskem letu (Novak idr. 1995).

Pogostost neprimerne vedenja v slovenskih šolah je precejšnja (Pšunder 2003), saj naj bi učitelji in učenci zaznavali veliko število odstopajočih, nediscipliniranih vedenj, s katerimi učenci motijo izvajanje pouka. Nekatere ugotovitve omenjene avtorice celo nakazujejo, da je med problemi, s katerimi se danes ukvarjajo šole, največji problem pomanjkanje discipline.

"Disciplina v pomenu podrejanja redu, predpisom in v pomenu predpisov ali pravil o vzdrževanju reda je namreč nujno potrebna v vzgojno-izobraževalnih institucijah zato, da omogoči uresničevanje zastavljenih ciljev" (Pšunder 2003:29). Iz ugotovitve je mogoče sklepati, da je zaradi primarnega usmerjanja na cilje vzgojno-izobraževalnega sistema zanemarjena skrb za razvojne potrebe učencev, ki se morda dolgočasijo in se ukvarjajo z drugimi problemi. Temu primerno je tudi njihovo vedenje.

Po raziskavi Horvat (2005) naj bi se 51.2% učiteljev pogosto srečevalo z motnjami med poukom, občasno pa 47,6%. Pri tem naj bi bila za 78.6% učiteljev zelo moteča 1-2 učenca na razred, za 13.1% učiteljev od 3-5 učencev, medtem ko 7.1% učiteljev pa motečih učencev med poukom ne zaznava. Pri tem ni mogoče ugotoviti, ali gre za povsem subjektivne ocene učiteljev o motečih vedenjih učencev ali pa so vmes tudi "objektivni" učenci z odločbami (usmerjeni učenci), ki bi lahko pričakovano motili oziroma ovirali učiteljevo linearno izvajanje (vodenje) pouka.

Raziskava Žižek-Rot (2004) o šolskem vedenju srednješolcev, ki živijo v vzgojnih domovih in obiskujejo okoliške šole, kaže na visok odstotek izstopajočega (odstopajočega, odklonskega,...) vedenja, predvsem odsotnost od pouka (70.9 %) in zamujanja k učnim uram. Večina dijakov (51.6%) ne prihaja točno na ure, 25.8 % dijakov pa kakor kdaj.

Do podobnih ugotovitev pride tudi Planinc (1999) in zatrjuje, da so se vsi anketirani učitelji že srečali z motečim vedenjem, vendar pa v primerjavi s Horvatom (2005) ugotavlja, da je večina učiteljev le občasno v stiku z motečim vedenjem (65.79%). Torej pojav motečega vedenja, naj po Planincu ne bi bil tako pogost (34.21 % učiteljev se srečuje pogosto z motečim vedenjem), po Horvatu (2005) pa pogostejše. Rezultati se po vsej verjetnosti razlikujejo zaradi razlike v lokaciji šole (drugačno socialno okolje), zaradi razlik v vodenju šol, zaradi razlik v osebnostih ravnatelja, učiteljev in različnih učencih itd.

Tudi rezultati raziskave Šlibar (1999) kažejo, da se na šolah pojavlja visok delež oddelkov z vedenjsko motečimi učenci in relativno nizek delež oddelkov brez njih. Raziskava kaže na zelo podobno stopnjo izstopajočega (odstopajočega, nediscipliniranega) vedenja na razredni in predmetni stopnji na dveh šolah (mestni in primestni). Sklepamo lahko, da gre za splošen pojav izstopajočega vedenja na šolah, ki se bistveno ne razlikuje glede na stopnjo šolanja. Se pa razlikuje pogostost motenj pouka glede na lokacijo šole, klimo, spol in delovni staž učitelja, pa tudi glede na spol učencev...itd. Šlibar (1999)

ugotavlja tudi, da so motnje, ki ovirajo izvajanje pouka (realizacijo izobraževalnega načrta), precej povezane s tem, koliko se učitelji počutijo motene pri poučevanju in pri izvajanju pouka. Ugotavlja, da se na razred pojavljata 1-2 izstopajoča učenca.

Sojč (1993) je raziskovala motnje med poukom v osnovni šoli in ugotovila, da so po mnenju učiteljev najbolj moteča vedenja tista, ki motijo redno šolsko delo. Učenci med poukom motijo druge, klepetajo, zabavajo okolico, izmikajo se dolžnostim ali jih odklanjajo, ne pišejo domačih nalog, ne sledijo učiteljevi razlagi, motijo pouk s pripombami, ki ne sodijo k snovi. Moteči učenci naj bi se tudi neredno tj. kampanjsko učili, kar je za učitelje tudi moteče. Rezultati njene raziskave kažejo, da se povprečno v vsakem razredu znajde 3-6 učencev, ki redno motijo pouk, kar daje slutiti, da se moteče vedenje precej razlikuje od šole do šole.

Jenstrle (1992) je ugotovila, da je približno 10 % otrok motečih (subjektivna ocena učiteljev), kar bi pomenilo 2-3 učenca na razred. Dovolj za motenje pouka pa je, da je v razredu samo en moteč (odstopajoč, izstopajoč) učenec.

Nemeš (1990) je primerjala mnenja učiteljev in učencev o tem, kako pogoste so motnje med poukom. Za najbolj moteča so bila ocenjena tista vedenja, ki motijo učiteljevo delo in s tem potek pouka.

Tabela 1 kaže na razlike v zaznavah "motečega" vedenja med učitelji in učenci (prav tam 1990).

Vprašanje	Učitelji	Učenci
Pogostost motenj med poukom (opažene in neopažene "motnje", prekinjanje pouka...)	Največ motijo določeni učenci, ki se umirijo in potem zopet motijo	Skoraj vsak učenec prizna, da skrivaj ali opaženo občasno moti pouk (ni pozoren, klepeta, dela drugo...). Učiteljica vidi samo nekatere...

Omenjene raziskave v šolskem prostoru, ki obravnavajo motnje med poukom, med drugim kažejo na prisotnost protislovja šolanja otrok in mladine, ki se izražajo predvsem v neustreznih zahtevah učiteljev do učencev v odnosu na njihovo bio-psiho-socialno naravo, ki morda ni dovolj raziskana in se premalo upošteva pri kreiranju šolske politike in pri strategijah programov šolanja. Lahko bi tudi dejali, da so na koncu verige ustvarjalcev sistema šolanja učitelji, ki nekako "zrcalijo" zahteve družbe do odraščajoče mladine, ampak se premalo prilagajajo njihovi bio-psihološki naravi, ki udejanja tudi vedenja, nezaželena v šolskem prostoru.

Rezultati raziskav kažejo na relativnost zaznavanja motečega (izstopajočega) vedenja v šoli. Različno prisotnost motenj med poukom oziroma količino motečih vedenj zaznavajo različne raziskave dokaj različno v odvisnosti od različnega zaznavanja anketirancev. To je bilo pričakovati, saj se različni raziskovalci različno lotevajo problema motenja pouka z različnimi vzorci (drugačni rezultati) na različnih šolah z različnimi vodstvi in učitelji. Raziskovanje na različnih slovenskih šolah in v različnih časovnih obdobjih pogojuje tudi drugačne rezultate.

Relativnost in spremenljivost motečega vedenja skozi zaznavanje učiteljev v šoli je, kot lahko vidimo iz rezultatov raziskav, različno. Ocene motečega vedenja pa so lahko tudi odraz človeške spremenljive narave, ki vpliva na počutje in na njihova trenutna vedenja.

Kdaj so motnje med poukom najpogostejše ?

Poleg raziskovanja pogostosti in intenzivnosti motenj med poukom se je med raziskovalnimi vprašanji pojavljajo tudi vprašanje, kdaj (dnevno časovno in glede na šolsko leto) in pri kom oziroma pri katerih predmetih se pojavljajo najintenzivnejše motnje.

Planinc (1999) ugotavlja, da je moteče, izstopajoče vedenje najpogostejše prisotno v zadnjih urah pouka in ob koncu šolskega leta ter pri popustljivejših učiteljih. Prav tako je bilo ugotovljeno, da je izstopajoče vedenje bolj prisotno pri vzgojnih predmetih. Ugotovljeno je bilo tudi, da izobraževalno neuspešni učenci niso nujno problematični (moteči) med poukom.

Izsledki raziskave (Novak idr. 1995) nakazujejo, da so motnje med poukom tudi posledica različne utrujenosti in stresa učencev, ki variira glede na bio-psihološke sposobnosti otrok in mladostnikov. Na utrujenost in stres ter s tem na pogostost motenj med poukom (nezbranost, zmanjšana koncentracija,...) vplivajo med drugim učenčeva inteligentnost, predznanje in motivacija za šolsko delo. Na količino motenj pa lahko vplivajo tudi učne navade in izobraževalna zmožnost učencev pri obvladovanju zahtev učiteljev.

Posledica vpliva vseh naštetih dejavnikov je izobraževalna (ne)uspešnost učencev, ki lahko povratno vpliva na njihovo motivacijo in na pogostost motenj (nediscipliniranost, nepripravljenost na šolsko delo, nesodelovanje, prekinjanje pouka, ...).

Raziskovalci torej ugotavljajo (Planinc 1999, Novak idr. 1995), da so najpogostejše motnje v zadnjih šolskih urah, ko utrujenost učencev in učiteljev narašča. Pada koncentracija in tudi motivacija za šolsko delo.

Glede na to, da učitelji zaznavajo večjo nemirnost učencev oziroma več motenj proti koncu pouka, lahko sklepamo, da je zaznavanje motenj subjektiven in socialni pojav, ki ga zaznavajo udeleženci tudi v skladu s svojim bio-psihološkim stanjem.

Pojavljanje motenj med poukom od začetka do konca šolskega leta

Raziskava (Novak idr. 1995) je odkrila, da imajo največ socialno-čustvenih težav učenci na začetku šolskega leta. Ugotovitve o spreminjanju učnih navad, učne motivacije oziroma celotnega psihosocialnega stanja pri učencih med šolskim letom veljajo za vse anketirane v različnih stopnjah šolanja, torej ne glede na razred.

Isti raziskovalci (1995) tudi ugotavljajo, da se proti koncu šolskega leta izboljšuje psihosocialno stanje učencev :

- izboljšanje samopodobe učencev,
- manjši strah pred neuspehi,
- manj težav v socialnih interakcijah,
- lažja komunikacija z učitelji,
- čustveno manjša občutljivost,
- nasploh se izboljša počutje.

Rezultati omenjene raziskave nakazujejo, da se učenci postopoma privadijo na življenje in delo na šoli. Izjema je le nemirnost in raztresenost učencev, kjer ni zaslediti občutnejših sprememb. To lahko pomeni, da se motnje med poukom, ki sledijo iz nemirnosti in raztresenosti učencev ne zmanjšujejo oziroma ostajajo približno na istem nivoju celo šolsko leto. Obenem pa bi zaključek lahko pomenil tudi to, da značilnosti storilnostnega pouka ne ustrezajo bio-psihološki naravi določenih otrok in mladostnikov, če povzročajo tovrstne težave.

Glede na to, da so nekatere motnje med poukom dokaj neodvisne od letnega časa in so bolj posledica individualnih značilnosti učencev v razmerju do storilnostnih značilnosti pouka, bi lahko sklepali, da na motnje med poukom vplivajo osebne značilnosti učiteljev in učencev ter njihov odnosni vidik v danih šolskih situacijah.

Ista raziskava (prav tam 1995) tudi ugotavlja, da se obremenjenost in posledično utrujenost nabirata med šolskim letom in vplivata na učenje demotivacijsko. Pri tem je pomembna čustvena obremenitev (zlasti učno šibkejših učencev), ki je *povezana z doživljanjem neuspeha* in frustracij posebej proti koncu šolskega leta kot posledica negativnih izkušenj s poukom. Vse to lahko vpliva na večje pojavljanje motenj med poukom.

Razlike v ocenjevanju motečih vedenj med učitelji in učenci

Pšunder (2003) ugotavlja, da je večina vedenj, ki jih učitelji in učenci zaznavajo kot moteča vedenja, "zmernih". Z njimi učenci najpogosteje kršijo disciplino. V svoji raziskavi je razdelila zaznavanje neprimernih vedenj z vidika učiteljev in učencev v 5 skupin :

1. izostajanje od pouka in zamujanje,
2. neprimeren odnos do učencev in delavcev šole,
3. neprimerna vedenja med poukom,
4. povzročanje materialne škode,
5. druga neprimerna vedenja.

Tabela 2 : Razlike v zaznavanju neprimernih vedenj med učitelji in učenci (Pšunder, 2003).

Skupine vedenj	Rangi glede na f pri učiteljih	Rangi glede na f pri učencih
Izostajanje od pouka	9 (8)	6 (68)

Zamujanje pouka	6 (16)	10 (14)
Neprimerni odnosi do učiteljev in drugih zaposlenih	10 (7)	5 (86)
Neprimerni odnosi do učencev	4 (23)	3 (155)
Neprimerni odnosi nasploh	7–8 (13)	9 (20)
Vedenja, s katerimi učenci motijo pouk	1 (48)	1 (245)
Druga neprimerna vedenja med poukom	2 (39)	4 (152)
Povzročanje materialne škode	5 (17)	7 (34)
Druga neprimerna vedenja, kot so kršitve šolskih pravil	7–8 (13)	8 (29)
Vedenja, ki jih ni mogoče uvrstiti med kršitve šolskih pravil	3 (31)	2 (162)

Najzanimivejše je razhajanje mnenj učiteljev in učencev pri neprimernih odnosih učencev do učiteljev. Medtem ko učenci pripisujejo temu kriteriju dokaj visok pomen, pa je pri učiteljih na zadnjem mestu. Učitelje bolj moti zamujanje pouka in druga neprimerna vedenja.

Razlike v zaznavanju izstopajočega vedenja med učitelji in učenci je raziskovala tudi Nemeš (1990). Rezultati ločenega raziskovanja stališč učiteljev in učencev do enakih šolskih problemov se podobno kot pri Pšunder (2003) ne skladajo.

Razlika se je pokazala v pogledih na to :

- kaj je moteče vedenje,
- kateri so moteči učenci,
- kakšna so odzivanja na moteča vedenja,
- kje so vzroki za moteče vedenje itd.

V tem poglavju navajamo samo razlike v tem, katere oblike vedenj učitelji in učenci zaznavajo kot moteče, ostale spremenljivke bomo obravnavali pozneje.

Mnenja učencev o najbolj "motečih" vedenjih so bila sledeča (Nemeš 1990) :

1. klepetanje,
2. dajanje pripomb, ki se ne tičejo snovi,
3. nagajanje sošolcem,
4. hoja po razredu med poukom,
5. neopravljanje domačih nalog,
6. izostajanje ali "špricanje" pouka,
7. ne vključevanje v delo in življenje šole,
8. neurejenost šolskih potrebščin,

9. neredno učenje

Rezultati mnenja učencev kažejo, da je večina učencev v raziskavi menila, da izstopajoči učenci (prav tam 1990):

- niso stalno moteči,
- so največkrat nesramni in se posmehujejo drugim,
- največkrat motijo pouk s klepetanjem, dajanjem pripomb, motenjem drugih učencev...

Rezultati mnenja učiteljev (prav tam 1990) :

- učenec ne sledi učiteljevi razlagi in počne druge stvari (se igra, klepeta, nagaja drugim sošolcem...),
- pogosto pozablja šolske potrebščine ali jih jemlje drugim,
- moteči učenci pretepajo druge, jih zafrkavajo, izzivajo...,
- moteči učenci hodijo po razredu, se obračajo, niso pri miru...

Učitelje bolj moti, če učenec klepeta, kot če ga sploh ni v razredu (Pšunder 2003).

Učenci bolj navajajo vedenja, ki motijo njih. To so medsebojna pretepanja, ustrahovanja in drugačno medsebojno oviranje pri spremljanju pouka. Tudi ta medsebojna odnosna razmerja učencev vplivajo na neprimerna (izstopajoča) vedenja ter na razredno klimo in motiviranost oziroma na pripravljenost učencev za šolsko delo.

Sklepamo lahko, da učitelji in učenci opisujejo, kako na njih vplivajo moteči učenci in kako občutijo njihovo vedenje. Torej gre za subjektivne ocene udeležениh.

Sliko motenj pri šolanju otrok in mladostnikov dopolnjujejo tudi številne druge raziskave, ki natančneje osvetlujejo izkušnje iz prakse (Pšunder 2003). Razumeti je mogoče, da je med problemi v šolskem dogajanju največji problem pomanjkanje discipline oziroma bolj ali manj pogosto motenje pouka, ki ga učitelji ne morejo izvajati brez poseganja z različnimi represivnimi ukrepi v določena neželjena (odstopajoča, izstopajoča) ravnanja učencev. Disciplinski problemi v šoli zahtevajo mnogo učiteljevega časa in energije (Pirc 2007). Obseg disciplinskih problemov je danes zaskrbljujoč. V šolah naj bi naraščala nezainteresiranost in apatičnost po eni strani ter moteče vedenje po drugi strani (Pirc 2007, Planinc 1999).

Glede oblik motenj med poukom, ki jih zaznavajo omenjene raziskave, lahko ugotovimo, da obstajajo različni vzroki motenj, ki naj bi jih povzročali učenci. Pšunder (2003) v svoji raziskavi največkrat omenja nedisciplinirano "neprimerno vedenje" in "neprimeren odnos" učencev, kar kaže na to, da naj bi bil učenec edini vzrok motnjam med poukom.

Poleg razlik v oblikah vedenj, ki se pojavljajo na posameznih šolah, so opazne tudi terminološke razlike v poimenovanju vedenj, s katerimi učenci motijo oziroma prekinjajo pouk. Še vedno pa je nakazano, da je učenec glavni vzrok problemov.

STOPNJA MOTEČNOSTI IZSTOPAJOČIH (ODSTOPAJOČIH) VEDENJ

Glede različnosti zaznavanja motenj med poukom je bilo že veliko povedanega. Zato morda ne presenečajo raziskave (npr. Kobolt idr. 2008, Horvat 2005, Pšunder 2003, Pirc 2007), ki kažejo, da imajo sama moteča vedenja različno "težo" pri različnih učiteljih, čeprav se pa vendar kažejo neke stalnice. V povprečju so najbolj moteča oziroma imajo največjo stopnjo motečnosti vedenja, ki izvirajo iz neprimernih odnosov in uničevanja opreme. Tako so v ospredju neprimeren odnos do učitelja in učencev, verbalno nasilje in fizično izzivanje vrstnikov ter ugovarjanje, uničevanje opreme (povzročanje materialne škode) in nasilno vedenje do odraslih. Precej moteča so tudi vedenja kršenja šolskih pravil, vedenja, s katerimi učenci neposredno motijo pouk (neumestne pripombe, nemir, učenci delajo druge stvari...), odvrčanje drugih od dela, goljufanje, laganje in prepisovanje ter sprehajanje in tekanje po razredu. Najmanj moteča pa so vedenja izostajanja in zamujanja pouka, neosredotočenosti na snov, umaknjenost vase in nesamostojnost pri šolskem delu.

Tudi v zgodovini šolstva kažejo raziskave na podobno sliko najbolj motečih vedenj. Poulou in Norwich (2000, v Kobolt idr. 2010) navajata eno od najstarejših raziskav o motnjah med poukom iz leta 1928 (Wickman, v Kobolt idr. 2010). Ugotovljeno je bilo, da so bili že pred približno 80 leti učitelji najbolj zaskrbljeni nad agresivnim vedenjem, v katerem učenec izgubi kontrolo nad samim seboj. Skoraj za enako težavno se je izkazala neubogljivost. Najmanj pozornosti pa so učitelji namenjali "umaknjenosti učencev vase".

Prudič (2009) navaja, da se se na gimnaziji Maribor v času neoabsolutizma kaznovala predvsem vedenja, ki so motila delovanje šole na religiozno-nravnem izobraževanju. Taka vedenja so bila npr.: motenje podajanja nраво čistih vsebin, branje neprimerne literature, nezbranost pri pouku, objestnost, nespodobno vedenje, kaljenje miru, neubogljivost, neposlušnost, nemirnost, porednost, ne v skladu z dolžnostmi, otročje obnašanje, disciplinski prekrški, nezanesljivost pri upoštevanju disciplinskih predpisov in nevestnost pri izpolnjevanju dolžnosti. Zanimivo pa je tudi to, da je bilo največ izključitev dijakov iz mariborske gimnazije povezanih s prepovedanim obiskovanjem gostiln (oštarij) (prav tam 2009).

Videti je, kot da se osnovna slika "motečih" vedenj skozi zgodovino le malo spreminja. V ospredju učiteljeve pozornosti so še vedno predvsem "eksternalizirana" vedenja, s katerimi učenci direktno, vidno motijo izvajanje pouka. Medtem pa so lahko "internalizirana" vedenja učencev, ki so učiteljem "nevidna" oziroma so nemoteča (Kobolt idr. 2010), veliko nevarnejša za psihoze in druge duševne bolezni. Problem pri "umaknjenosti vase" je velika težava pri predvidevanju ravnanja učencev, saj lahko pride do nenadnih "izbruhov" nekontroliranih in nevarnih vedenj.

Sklepamo lahko, da so se danes in v zgodovini šolstva za problematična vedenja izkazala tista, ki neposredno vidno motijo izvajanje učiteljevega dela.

Avtorje (Kobolt, idr. 2008) so zanimala vedenja, ki se zdijo pedagoškim delavcem najbolj izstopajoča, oziroma so za njih najbolj moteča. Tako se je pojavila naslednja razvrstitev :

1. uničevalnost (uničevanje opreme),
2. verbalno nasilje do vrstnikov,

3. fizično izzivanje vrstnikov,
4. ugovarjanje odraslim – učiteljem, staršem,
5. odvrčanje drugih od dela,
6. goljufanje, laganje, prepisovanje,
7. sprehajanje, tekanje po razredu,
8. neosredotočenost na snov med poukom,
9. umaknjenost vase,
10. nesamostojnost pri šolskem delu.

Raziskava (prav tam 2008) kaže naslednje :

1. *Najbolj moteča* so vedenja, ki izvirajo iz neprimernih odnosov in uničevanja opreme. V ospredju so tako : (1) neprimeren odnos do učitelja in učencev, (2) verbalno nasilje, (3) fizično izzivanje vrstnikov in ugovarjanje, (4) uničevanje opreme (povzročanje materialne škode) in (5) nasilno vedenje do odraslih...
2. *Precej moteča* so tudi (6) vedenja kršenja šolskih pravil, (7) vedenja, s katerimi učenci neposredno motijo pouk, (8) odvrčanje drugih od dela, (9) goljufanje, laganje in (10) prepisovanje ter (11) sprehajanje in tekanje po razredu.
3. *Najmanj moteča* pa so vedenja (12) izostajanja in zamujanja pouka, (13) neosredotočenosti na snov, (14) umaknjenost vase in (15) nesamostojnost pri šolskem delu...

Raziskave torej kažejo, da se zaznavanje motenj med poukom razteza od zelo motečega do malo ali nič motečega vedenja. Če si predstavljamo kontinuum intenzivnosti motečih (neprimernih, izstopajočih, nediscipliniranih itd.) vedenj, lahko na enem koncu ekstrema spremljamo zelo "moteča" vedenja (agresivna, nasilna, uničevanje opreme itd.), na drugem pa blage oblike motečih vedenj, npr. nesodelovanje ali nesamostojnost pri pouku, odsotnost od pouka itd.

Tabela 3 : Prikaz ekstremov motečih vedenj (Kobolt 2008)

ZELO MOTEČA VEDENJA	MALO ALI NIČ MOTEČA VEDENJA
agresivna vedenja do sošolcev in učiteljev	odsotnost od pouka
verbalno nasilje in fizično izzivanje vrstnikov	zamujanje pouka
vedenja, ki neposredno motijo pouk	neosredotočenost na šolsko delo
uničevanje šolske opreme	nesamostojnost pri šolskem delu
kršenje pravil, goljufanje, laganje...	umaknjenost vase

Razpredelnica kaže, da učitelje bolj moti, če učenec klepeta, kot če ga sploh ni v razredu. Zelo moteča so npr. vedenja : neumestne pripombe, učenci delajo druge stvari, se igrajo, pišejo listke in si jih med seboj pošiljajo...itd.

Vrstni red kaže, da so v ospredju izstopajoča vedenja, ki izvirajo iz medčloveških odnosov in so lahko za posameznike subjektivno zelo moteča ali ogrožujoča.

Če pogledamo na vsa moteča vedenja in na njihovo stopnjo motečnosti za učitelja iz perspektive ciljev šolskega sistema in ciljev učiteljev, ki želijo čim bolj "nemoteno" realizirati učni načrt, se zdijo "moteči" dejavniki (vedenje učencev) pri šolskem pouku dokaj logični in smiselni. Vsna naštetata vedenja namreč bolj ali manj omejujejo možnosti ali celo onemogočajo realizacijo pouka.

Ugotovimo lahko, da so najbolj moteča za učitelje tiste oblike vedenja, ki bolj motijo učiteljevo delo oziroma, ki ovirajo, onemogočajo izvajanje pouka ter prizadenejo njihova čustva ali njihove predavateljske sposobnosti (osebnostno-odnosni vidik).

Za primerjavo rezultatov z omenjeno raziskavo navajamo še naslednje (Horvat 2005):

1. vzbujanje pozornost, se v razredu vedejo klovnovski, pavlihasto vedenje v razredu,
2. učenci svoje sošolce "zafrkavajo",
3. sošolce ustrahujejo, jim grozijo,
4. za svoje neuspehe krivijo druge,
5. prepirajo se s sošolci, vpijejo na njih in jih žalijo,
6. sošolcem uničujejo stvari, šolske potrebščine,
7. pred sošolci se hvalijo s svojimi prekrški,
8. v šolo prinašajo razne predmete, s katerimi zbujajo pozornost,
9. kradejo stvari učiteljem.

Tudi Planinc (1999) ugotavlja dokaj veliko prisotnost "disocialnih" vedenj v šoli kot so :

- "špricanje",
- stopnjevana agresivnost, vandalizem,
- kraje in laganje,
- odklanjanje avtoritete,
- slabe učne navade in pomanjkanje interesa za šolo,
- absolutna in relativna šolska neuspešnost.

Klasifikacije motečih vedenj

Za globlje razumevanje čustveno-vedenjskih težav otrok in mladostnikov ter za učinkovitejše reševanje omenjene problematike, poskuša stroka z razvrščanjem in z boljšo preglednostjo težav pri učencih in pri motenju pouka prikazati vzroke pri nastajanju in pojavne oblike ČVST (čustvene, vedenjske in socialne težave).

Strokovnjaki uvajajo različne opredelitve in razlikovanja ter klasifikacije "nezmožnosti" učencev ali zmanjšanih možnosti učencev za šolsko delo in njihovo odnosno vedenje (Metljak 2009). Pomembno vprašanje je, koliko je šolska storilnost res koristna v otrokovem/mladostnikovem vsakodnevnem življenju in pri udejanjanju njegovih ciljev (primerjaj Daniels 2006, v Metljak 2009).

Pri analizi učencev kot vzrokov za moteča vedenja se največkrat pojavljajo klasifikacije vedenj in njihovih vzrokov. Pri uporabi klasifikacij je vedno potrebna previdnost, ker je lahko koristna teoretična orientacija za razumevanje stvarnih motenj, praktičen pomen pa dobijo šele z razjasnitvijo okoliščin njihovega nastanka in razvoja (Kranjčan/Škoflek idr. 2000).

Ena najbolj znanih je Bregantova etiološka klasifikacija vedenjskih motenj (1987, v Horvat 2005), ki v Sloveniji še vedno predstavlja konsistenten okvir za diagnosticiranje otrok in mladostnikov s ČVST.

Glede na etiologijo loči avtor 5 kategorij disocialnih vedenj (prav tam 2005) :

1. situacijske motnje, povzročene z izjemnimi obremenitvami,
2. sekundarne peristatične (razvojne) motnje kot posledica motenega čustvenega razvoja z dvema podskupinama,
3. primarne peristatične motnje kot direktnega okoljskega vpliva (zavajanje),
4. primarne biološko povzročene motnje kot posledica okvar živčnega sistema,
5. razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj.

Simptomatološka klasifikacija disocialnih vedenj (prav tam 2005) opredeljuje :

1. motnje v odnosu do vrstnikov (preprirljivost, iskanje družbe z negativnimi vzori, spletkarjenje...),
2. motnje v odnosu do odraslih (odklanjanje učenja, odklanjanje fizičnega dela, izostajanje iz šole...),
3. tatvine (v družini, izven družine, vrstnikom),
4. pohajkovanje in beganja (beg od doma, avanturizem, izostajanje),
5. nasilnost (izzivanje, fizična napadalnost, uničevanje predmetov, mučenje živali ali ljudi),
6. nastopaštvo (pretvarjanje s ciljem uveljavljanja, posluževanje prevar),
7. seksualna neprilagojenost (pretirano iskanje stikov z drugim spolom, prezgodnji, neprimerni in pogosti spolni odnosi, spolni odnosi iz materialnih koristi).

Podobno klasifikacijo je podal tudi Skalar (manifestativna, fenomenološka) (prav tam 2005) :

1. disocialnost,
2. nekomunikativnost,
3. nemotiviranost,
4. slabše funkcioniranje pri normalnih obremenitvah,
5. nadomestne zadovoljitve,
6. neprilagojeno uveljavljanje,
7. nevrotičnost,
8. motnje navad.

Klasifikacije naj bi pomagale pri opredeljevanju motenj in pri možni pomoči, vendar pa lahko povzročijo tudi škodo z označevanjem učencev. Večina čustvenih vedenjskih težav (ČVST), povezavih s poukom, je po mnenju Kobolt idr. (2010) socialno povzročena.

Kljub podpori in individualiziranemu delu, ki so ga deležni ustrezno "klasificirani" učenci, so le ti "prikrajšani" (Kobolt idr. 2010). Ne dobijo namreč tistega, kar potrebujejo – spodbudnega, razumevajočega in tudi primerno strukturiranega okolja, ki bi omogočalo iskanje njihovih "močnih" strani osebnosti, "torej okolja, v katerem najdejo razumevajočo in zanesljivo osebo, a tudi okolja, ki je sposobno pritegniti v sodelovanje otrokovo/mladostnikovo primarno okolje/družino; okolja, ki takega otroka ne izloči iz razreda v individualno obravnavo, ampak deluje na ravni razreda" (prav tam : 94) z vključujočo klimo, ki ponuja dovolj priložnosti za nove izkušnje. Zanesljiva oseba, občutek pripadnosti

in individualni napredek lahko z novimi izkušnjami prekrijejo travmatske doživljaje, ki večinoma spremljajo razvoj teh otrok in mladostnikov (prav tam 2010).

Kategorije so lahko le pogojno pripomoček pri razumevanju poti in procesa nastajanja ter reševanja težav, v katerih bi morali upoštevati socialno kompleksnost nastajanja motenj in težav pri pouku (Kobolt idr. 2008). Problem klasičnega klasificiranja učencev glede na njihove osebnostne lastnosti v odnosu do zahtev socialnega okolja pa je v tem, da še vedno postavlja v ospredje učenca kot glavni vir šolskih problemov, pri katerem se težave pojavljajo in kjer jih je potrebno "odpravljati" ali "zdraviti". Ne omogočajo razumevanja posameznika kot celovitega psihosocialnega bitja v razvoju in spreminjanju, ki potrebuje podporo pri iskanju njegovih "močnejših" potencialov in ki ne morejo nadomestiti tenkočutnega strokovnega in človeškega posluha za razvojne potrebe otroka/mladostnika (Kobolt idr. 2010).

S problemi različne terminologije pri imenovanju in opredeljevanju vedenj v šoli, s katerimi učenci motijo potek pouka, se bomo spoprijeli še kasneje.

ALI SO POMEMBNE RAZLIKE MED OCENAMI MOTENJ POUKA V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI

Ocene o motnjah med poukom v slovenskih šolah v storilnostni zasnovi pouka, ki je značilna za višje razrede osnovne šole in za celotno srednjo šolo, se v raziskavah nekoliko razlikujejo, vendar ne bistveno. Tako naj bi izstopajoče vedenje učencev, ki ga zaznavajo učitelji variralo v povezanosti z raznimi dejavniki in so značilni za osnovno in za srednjo šolo. Opaznih razlik med stopnjami šolanja ne ugotavlja nobena predstavljena raziskava, se pa omenjajo subjektivne in relativne razlike glede na splošne dejavnike šolanja (predmetnik, kraj šole, učitelji, vodstva šol...), ki vplivajo na šolsko kulturo in klimo. V ospredju je interaktivni vidik motečih vedenj (socialna konstrukcija), ki ne obide nobene šolske institucije.

Srednješolski sistem je v veliki meri podoben osnovnošolskemu oz. ima značilnosti celotnega šolskega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki je v veliki meri centraliziran. Zato je možno sklepati na podobnost šolske kulture med osnovnimi in srednjimi šolami (Grabeljšek 2011).

Opisi motečih vedenj so v "Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev" za osnovne šole in v "Pravilniku o šolskem redu za srednje šole" podobni. Opisi kaznivih vedenj se malo razlikujejo. Tako ne bomo razlikovali med pojavi motenja pouka na različnih nivojih preduniverzitetnega izobraževanja in bomo enakovredno uporabljali rezultate raziskav, ne glede na stopnjo šolanja.

Največja dosedanja slovenska raziskava o šolski inkluziji na osnovni in srednji šoli (Kobolt idr. 2008, 2010) ne razlikuje med motečim, izstopajočim oziroma problematičnim vedenjem na omenjenih stopnjah šolanja. Predvidevamo lahko, da so značilnosti slovenskega pouka (storilnostno-predmetourni zasnova) tisti okvir za raziskovanje motečega, izstopajočega (odstopajočega) vedenja, ki združuje motnje med poukom v celovit pojav, ne glede na stopnjo šolanja.

Zato bomo v nadaljevanju enakovredno uporabljali rezultate različnih raziskav na različnih stopnjah šolanja za osvetljevanje problema motenj med poukom.

Predvidevamo, da je razmerje med specifično otrokovo/mladostnikovo bio-psihološko naravo in "linearnimi" zahtevami šolskega pouka (učitelj) tisto razmerje, v katerem se premalo upoštevajo individualne bio-psihološke razvojne značilnosti otrok in mladostnikov (Mikuš Kos idr. 1999). Zato je mogoče sklepati, da se pospešuje produkcija glavnih odstopanj od želenega poteka pouka in pojavljanje motenj.

Omenjeni problem je mogoče izraziti tudi kot problem "sozvočja" kompleksnosti razvojnih nalog, ki jih družba postavlja pred učence, s posamezniku danimi možnostmi (Kobolt idr. 2008 : 60).

Mikuš Kos (1991) ugotavlja, da je neskladnost med otrokovimi osebnostnimi značilnostmi in lastnostmi ter pričakovanji in zahtevami šole (učitelja) močan vir otrokovih čustvenih težav in psihosocialnih motenj. Poseben problem pa je, če je ta neskladnost prevelika.

POJAVLJANJE MOTENJ MED POUKOM V POVEZAVI Z RAZLIČNIMI DEJAVNIKI

V nadaljevanju nas zanima, kako različni šolski dejavniki vplivajo na relativno spremenljivo pojavljanje motenj. Predstavljamo rezultate raziskav, ki ilustrirajo dejavnike, s katerimi se povezuje izstopajoče (odstopajoče, neprimerno) vedenje in s tem povezana relativnost pojava, saj imamo učitelje, ki sploh ne zaznavajo motenj, in učitelje, ki motnje zaznavajo praktično neprekinjeno. Predstavljene raziskave ilustrirajo pojavljanje izstopajočih (odstopajočih, neprimernih, itd.) vedenj v odvisnosti od učiteljevih ocen in od napovedi motečega vedenja, kako se pojavljajo izstopajoča vedenja glede na spol učencev, vrsto šole, glede na delovni staž, spol učitelja, šolske klime, programa šolanja, kako na zaznavanje motečega vedenja vpliva spol učencev itd.

V nadaljevanju torej poskušamo ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na zaznavanje pojava motenj med poukom in kako relativne so motnje glede na posamezne dejavnike.

Povezanost zaznavanja motenj med poukom in odzivanja učiteljev s spolom in delovno dobo

Rezultati raziskave (Menegalijska 2012) kažejo, da lahko potrdimo razlike med učitelji v zaznavanju izstopajočih vedenj in v ravnanju ob motnjah. Raziskava je pokazala, da ni statistično pomembnih razlik med učiteljicami in učitelji v naslednjih odzivih (prav tam 2012):

- takojšnje opozorilo učenca,
- večja kontrola nad učencem,
- ignoriranje manjših prestopkov,
- napotitev učenca iz razreda.

Pri naslednjih motečih vedenjih pa se učiteljice statistično pogostejše odzivajo kot učitelji (prav tam 2012):

- razmislijo, kaj učenec z izstopajočim vedenjem sporoča,
- se o pomenu primernega vedenja pogovorijo z učenci,
- poiščejo pomoč pri svetovalni službi,
- pokličejo starše na pogovor,
- skupaj z učenci oblikujejo dogovor o vedenju,
- poiščejo nove pedagoške prijeme,
- jih zanima, kaj je vzrok izstopajočega vedenja,
- postanejo pozornejši na učenca,
- se z učenci pogovorijo o motečem vedenju med poukom.

Med učitelji obstajajo glede na spol pomembne razlike v obravnavanju motenj med poukom (prav tam 2012).

Ista raziskava (prav tam 2012) je pokazala, da delovna doba učitelja pomembno vpliva na zaznavanje in spoprijemanje z motečim vedenjem učencev. Večje razlike med učitelji se kažejo glede iskanja pomoči pri svetovalni službi in glede klicanja staršev na pogovor. V obeh primerih to pogosteje naredijo učitelji z daljšo delovno dobo. Učitelj z daljšo delovno dobo v povprečju pogosteje kot učitelji s krajšo uporabijo (prav tam 2012) :

- pogovor o pomenu primerne vedenja,
- se zanimajo za vzrok izstopajočega vedenja,
- postanejo pozornejši na motečega učenca,
- razmišljajo, kaj učenec s svojim vedenjem sporoča,
- redko pošljejo učenca iz razreda.

Učitelji s krajšo delovno dobo pa pogosteje uporabijo ukrepe (prav tam 2012) :

- takojšnje opozorilo učenca,
- pogovor o pomenu primerne vedenja,
- pozornejše opazovanje motečega učenca,
- zanimanje za vzrok izstopajočega vedenja,
- razmišljanje, kaj učenec s svojim vedenjem sporoča.

Med učitelji z daljšo delovno dobo (nad 10 let) in učitelji s krajšo (do 10 let) obstajajo pomembne razlike v ravnanju z motečim vedenjem učencev (prav tam 2012).

Šlibar (1999) je v raziskavi ugotovila, da obstaja povezanost med spremenljivkama spola in delovne dobe učitelja z zaznavanjem motenj med poukom, kar pomeni, da je ocena vedenjsko izstopajočega učenca odvisna od spola učitelja. Glede na rezultate raziskave naj bi učiteljice v primerjavi s svojimi moškimi kolegi, prej in pogosteje zaznavale izstopajoča vedenja učencev. Zaznavanje izstopajočega vedenja je bilo pri učiteljicah skoraj 2x večje.

Prav tako je omenjena avtorica (1999) proučevala povezavo med zaznavanjem izstopajočih vedenj in delovno dobo učitelja. Iz raziskave lahko sklepamo, da sta zaznavanje motenj in odziv učiteljev z različno delovno dobo različna.

S kopičenjem izkušenj učiteljev, je torej mogoče pričakovati določeno razliko v zaznavanju motenj in tudi v odzivih različno izkušenih učiteljev nanje. Rezultati so pokazali, da najbolj zaznavajo motnje med poukom učitelji začetniki in učitelji med 10 in 20 leti delovne dobe (prav tam 1999).

Seveda so lahko tudi ti podatki relativni glede na raziskovanje specifične šole, saj je struktura učiteljev na vsaki šoli različna, posledično pa je tako tudi zaznavanje motenj.

Povezanost zaznavanja motenj s spolom učencev

Pričakovati je, da se bodo vedenja glede na spol učencev precej razlikovala, saj so bio-psihološke razlike več kot očitne in s tem tudi način doživljanja šolske skupnosti, lastnega razvoja in na sploh sveta okoli njih. V skladu s temi razlikami torej lahko pričakujemo tudi večje ali manjše razlike v vedenju učencev, ki so posledice razlik v razvojnih značilnostih, potrebah in interesih otrok v času

šolanja. Posebna so tudi spoznavno-čustvena doživljanja učenk in učencev ter s tem tudi različna odzivanja in vedenja. To pa se odraža tudi na količini izstopajočega vedenja, ki ga udeležujejo posamezni-ki/ce.

Pedagoški delavci prepoznajo različne količine neprimernih vedenj pri učencih (Kobolt 2010). Tako npr. opažajo, da moti pouk precej več učencev kot učenk. Precej več je pri pouku discipliniranih deklet. Povezanost izobraževalnega uspeha deklet in (ne)izstopajočih vedenj je precejšnja, saj so izobraževalno uspešnejše od fantov.

Kobolt idr. (2008) navajajo, da se fantje večkrat neprimerno vedejo. Rezultati ankete so pokazali, da so skoraj vse anketirane deklice (98%) trdile, da se največkrat neprimerno vedejo fantje. Pri tem pa je le 40% fantov trdilo, da se neprimerno vedejo dekleta. Torej bi lahko sklepali, da je različno subjektivno doživljanje "motečnosti" pri fantih in dekletih v prid dekletom. Te naj bi motnje med poukom povzročale bistveno manj. Dekleta so tudi vestnejša, manj nasilna, bolj sledijo razlagi in upoštevajo navodila, bistveno manj uničujejo opremo, delajo manj disciplinskih problemov, skratka lahko sklepamo, da bolj izpolnjujejo zahteve učiteljev. Učenke naj bi bile tudi samostojnejše pri delu. Fantje pa so pogostejše v gibanju, lažnejši pri izponjevanju učiteljevih zahtev, se hitreje jezijo in prepirajo ter težje sprejemajo druga mnenja. Prav tako so bolj neučakani pri čakanju v vrstah. Prav tako in bili naj bi tudi bolj nevzgojeni (prav tam 2008).

Zanimivo pa je več fantov kot deklet, ki so dovolj sposobni za učenje, vendar nimajo volje do šolskega dela. Več je tudi fantov kot deklet, ki jim starši ne znajo pomagati pri učenju in več jih je tudi, ki jim ne uspe narediti domačih nalog (prav tam 2008).

Presenetljivo majhna pa je razlika med samozavestnimi in samostojnimi fanti in dekleti, čeprav so dekleta v rahli prednosti (prav tam 2008).

V raziskavi (Šlibar 1999) je bilo ugotovljeno, da je razmerje motečih dečkov in deklic na predmetni stopnji celo večje, kot je bilo pričakovati, saj je bilo na primestni šoli kar do 6x več učencev disciplinsko problematičnih na mestni šoli pa 5x več. Rezultati sicer kažejo na določeno relativnost razmerja problematičnosti fantov in deklet, vendar pa poudarjajo večjo problematičnost fantov. Tudi svetovalni delavki obeh šol sta navedli, da obravnavata več učencev kot učenk (prav tam 1999).

Mikuš Kos (1991) navaja, da naj bi bilo med vedenjsko motečimi učenci 3-4x več fantov kot deklet.

Glede razlik med učenkami in učenci je možno sklepati, da storilnostna zasnova pouka v obdobju otrokovega odraščanja veliko bolj ustreza razvojnim značilnostim učenk kot učencev oziroma, da je storilnostna šola veliko bolj prilagojena učenkam, ki se v skladu s svojimi razvojnimi potrebami bolje odzivajo na neustrezne značilnosti šolanja. To pa kaže na potrebo po resnem razmisleku o primernosti in enakovrednosti slovenskega šolanja za vse šolajoče.

Povezanost motenj z ruralnimi kriteriji (pogostost motenj na primestnih in mestnih šolah)

Razlike v pogostosti pojavljanja motenj in oviranja realizacije izobraževalnega načrta se pojavljajo tudi glede na lokacijo šole (mestna, primestna).

Šlibar (1999) je v skupni raziskavi primerjala motnje med poukom hkrati na dveh šolah : primestni in mestni. Med šolama je opazila določene razlike. Primerjava med primestno šolo 1 in mestno šolo 2 je pokazala naslednja odstopanja :

- motnje med poukom na celi šoli 1 : 6% problematičnih učencev od skupno 232,
- motnje med poukom na celi šoli 2 : 9,8% problematičnih učencev od skupno 246.

Čeprav je število učencev skoraj enako, pa je problematično vedenje 1,6 x večje na mestni šoli.

Šlibar (1999) tako poudarja, da je zaznavanje motečega vedenja odvisno od šole. Tudi v odgovorih učiteljev obeh šol je bila v zaznavanju motečega vedenja očitna razlika:

- Na 1. šoli (primestni) so se učitelji čutili močno ovirani pri realizaciji učnega načrta v 3,3 %, deloma ovirani pa v 76,7%, medtem ko 20% učiteljev pa ovir ni čutilo.
- Na šoli št. 2 (mestni) pa je 15,5% učiteljev odgovorilo, da se čutijo ovirane pri realizaciji učnega načrta, delno oviranost je čutilo 43,8 % učiteljev, 40,6 % pa posebnih ovir pri realizaciji ni čutilo.
- Razlike so bile tudi v začasni izključitvi učencev in pri izrekanju kazni.

Raziskava je tudi pokazala, da na obeh šolah ni bistvenih odstopanj v količini problematičnih učencev med razredno in predmetno stopnjo.

Razlago za različne odgovore je mogoče iskati tudi v različnih klimah šol, v različni strukturi učiteljev, v različnosti učencev, v različnost kulturnih okolij itd.

Za primer navajamo različne klime na šolah, ki so se odražala na sledeč način (Šlibar 1999 : 70) :

- Na 1. šoli (primestni) so namenili čas za umirjanje učencev, za opozarjanje in za dodatno motivacijo, za nadzor med odmori, za komunikacijo s starši, bilo je veliko posebnih obravnav učenca z drugimi učitelji oddelka in s šolsko svetovalno službo itd.
- Na 2. šoli (mestni) so težje obvladovali razrede, porabili so veliko čas za opozarjanje, vlagali so več energije za discipliniranje, več je bilo potrebne dodatne pomoči učencem, pogosto je bilo sodelovanje s starši in šolsko svetovalno službo, pripravljale so se posebne naloge in vaje...

Če poskušamo razmišljati o mehanizmu motenja šolskega pouka v mestni in primestni šoli oziroma sklepanja o vzrokih za motnje, so možni naslednji sklepi :

- Motnje so lahko posledica bioloških in psiholoških razlik med učenci.

- Motnje so lahko posledica bio-psiho-socialnih razlik med učenci, ki jih pogojujejo različna kulturna okolja, iz katerih prihajajo učenci.
- Motnje so lahko posledica različne strukture prebivalstva v mestnih in primestnih okoljih (različen način življenja in vzgoje otrok, različno kulturno okolje šole, različni učitelji, ravnatelji, drugo osebe..).

Domnevo o različnosti šol in o njenih pogojih za pojavljanje izstopajočega in odklonskega vedenja potrjujejo tudi različne tuje raziskave "prestopniškega" vedenja. Mikuš Kos (1991) npr. navaja, da so Ruter in sodelavci ugotavljali obstoj močnih razlogov za domnevo, da šolski etos (vrednote, stališča in spodbujanje določenega vedenja udeležencev, značilnega za celotno šolo) močno vpliva na vedenja otrok v šoli in na pojavljanje prestopniškega, odklonskega (odstopajočega, izstopajočega) vedenja.

Sklepamo lahko, da sta relativnost in spremenljivost motenj med poukom predvsem odraz človeške spremenljive narave in različnosti ljudi ter s tem njihovih interakcij v različnih socialno-kulturnih okoljih.

Povezanost motenj s šolsko kulturo in klimo

Raziskave nakazujejo (Grabeljšek 2011), da sta kultura šole in razredna klima pomembna dejavnika pri o(ne)mogočanju motenj. Tako vse kaže na to, da je opaziti manj motenj, če je v šoli prisotna "železna disciplina" in storilnostni pouk. Zato pa je lahko več umaknjenosti vase, več psihosomatskih obolenj in drugih neprijetnosti (Kobolt idr. 2010).

Dobra kultura in klima vsebujeta dober interaktiven odnos in dobro komunikacijo, v kateri lahko posamezniki dosegaajo svoje cilje, s tem ko se povezujejo in koordinirajo aktivnosti. Sicer lahko prihaja do izstopajočih (odstopajočih) vedenj in konfliktov. Učenci, ki ne dosegaajo svojih antropološko pogojenih ciljev, začnejo iskati možnosti (reorganizacija) za uveljavljanje vedenj, s katerimi bodo cilje dosegali (Powers 2005).

Pojma kulture in klime

Kulturo in klimo je zelo težko razmejiti. Pogosto se pojma mešata ali uporabljata za označevanje istega. Nekateri teoretiki govorijo le o kulturi, drugi le o klimi, a se pogosto izkaže, da mislijo na oboje (Bečaj 2000).

Po Kuhnovem modelu naj bi bili opredelitvi kulture in klime nekje v drugi fazi (Grabeljšek 2011).

Kulturo bi lahko opredelili kot podoben odnos posameznikov do soljudi in do narave oziroma kot podobnost ravnanja posameznikov v podobnih življenjskih situacijah. Klimo bi lahko opredelili kot razpoloženje posameznikov, ki stopajo v medosebne odnose.

Po Bečaju je kultura socialnega sistema „vsota splošno sprejetih prepričanj in vrednot ter drugih iz tega izpeljanih socialno oblikovanih kategorij (npr. norme, stališča, pričakovanja, predsodki, stereotipi), s pomočjo katerih člani sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem...“ (Bečaj 2000 : 6).

Kot lastnost kulture pa omenja tudi njeno spremenljivost. Kultura "... se oblikuje, vzdržuje in spreminja trajno in samodejno s pomočjo socialne interakcije socialnega sistema.“ (Bečaj 2000 : 14).

Za naše potrebe bomo razmejili kulturo in klimo po interakcijsko komunikacijskem principu in po aspektu odnosov širšega ali specifičnega socialnega prostora (šola, družba, etnične skupine itd.). Pri klimi je videti pomembna tudi aktualnost razpoloženj posameznikov v interakcijah.

Kultura tako obsega dokaj stabilne "vzorke" vedenj posameznikov v nekem zaključenem socialnem prostoru, klima pa dokaj stabilno vedenje posameznikov, ki tvorijo določeno skupino in izmenjujejo spoznavno čustvene vplive.

Šolska kultura in klima

Šola predstavlja prostor številnih interakcij/komunikacij, ki opredeljujejo šolsko kulturo kot sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, ki so v funkciji osmišljanja šolskega okolja in ravnanja. Kaže se v specifičnih normah, ritualih, navadah in v drugih značilnih vedenjih večine udeležencav (Bečaj 2001).

Problem obravnave šolske kulture in klime osvetljuje raziskava, ki je odkrila, da je za izobraževalne dosežke učencev odločilnejši njihov socialni izvor kot pa sama šola (Posser 1999, v Grabeljšek 2011). Izobraževalni uspeh je torej odvisen od osebnostnih lastnosti posameznega učenca in od vplivov socialnega okolja, v katerem učenec samorazvija svoj vedenjski slog. Omenjeno odkritje nam ponuja sklep, da učenci več "vzrocev" vedenja pridobijo v domačem okolju kot v šoli, torej v interakcijah z družinskimi člani in z vrstniki na dvorišču. Omogoča pa tudi sklep, da je vedenje učencev, ki so oblikovali svoj življenjski stil (način vedenja v določenih situacijah), težko spreminjati tudi s predpisanimi normami. Kako bi to lahko razložili ? Kako uveljaviti odnose v šoli, da se bodo otroci radi učili in poslušali učitelje ter hkrati spreminjali svoje vedenje v skladu z zakoni in šolskimi pravilniki?

Namesto da bi šola nadoknadila primanjkljaje domačega okolja in socialne razlike med učenci, je verjetneje, da jih zaradi unitarnega pristopa (za vse učence enako) pogloblja.

Hargreaves (1999, v Stohl 1994, v Grabeljšek, 2011) je opredelil štiri tipe šolskih kultur : tradicionalno, socialno, kulturo tople grede in anomično kulturo. Omenja še kulturo učinkovitih šol. Vse kulture se razlikujejo v instrumentalizmu in v odnosih. Instrumentalizem predstavlja stopnjo nadzora in storilnost ter odnosno kakovost medsebojnih odnosov.

1. *Tradicionalna kultura* vsebuje storilnostno naravnani kolektiv, kjer se skrb za medsebojne odnose giblje v formalnosti in v neprijaznosti. V ospredju so pritiski zaradi visokih pričakovanj glede akademskih dosežkov učencev.
2. V *socialni kulturi* prevladujejo dobri odnosi in so storilnostni pritiski šibki. Izobraževalni dosežki ne prevladujejo.
3. *Šole s kulturo tople grede* so dokaj zaprte s poudarjeno visoko storilnostjo in s socialno kontrolo, ki lahko povzroča nelagodje in anksioznost med učitelji in učenci.
4. Na šolah z *anomično kulturo* prevladuje nizka morala in se vsi borijo za preživetje.
5. *Kultura učinkovitih šol* naj bi imela optimalno socialno povezanost in optimalno kontrolo z relativno visokimi pričakovanji in s podporo za doseganje zadanih standardov.

Za vse "vzroce" je značilno, da želi vodstvo šole z določenimi zahtevanimi načini ravnanja (šolsko kulturo) "uokviriti" način dovoljenega vedenja udeležencev znotraj šolskih interakcij/komunikacij. "Vzorci" ravnanj vsebujejo jezikovne značilnosti v komuniciranju in načine ravnanja v določenih šolskih situacijah (npr. način pozdravljanja učiteljev in različnih načinov izkazovanja spoštovanja itd.)

Različne vrste kultur vsebujejo različne vrednote – usmerjevalce vedenja posameznikov (Grabeljšek 2011). Nekatere šole favorizirajo strogo storilnost in disciplino, usmerjeno v izobraževalne dosežke, druge se usmerjajo v boljše odnose in v ustvarjalnost otrok, tretje v močno samokontrolo učencev, četrte v zadovoljiv individualni razvoj otrok z veliko obšolskih aktivnosti, v katerih otroci lahko iščejo interese. Nekatere šole kot vrednoto vidijo samorazvoj otroka in ustvarjanje okolja, v katerem učenec spozna svoje umske in psihofizične sposobnosti in udejanja svoje interese. Take šole obsegajo veliko delavnic.

Zaključki, ki jih predstavljajo taka spoznanja, so lahko spodbuda za razmišljanje o šolskih sistemih in o šolah, v katerih vlada ozračje kazni in nagrad. Razmišljanja bi lahko bila usmerjena v šolske kulture in klime, v katerih bi zmanjšali rezultate tradicionalnega, storilnostnega šolanja, ki so deklariranim izhodiščem inkluzivnih šol ravno nasprotni (UNICEF 2009).

Vprašanje je, kakšno šolsko klimo in kulturo udejanjajo slovenski različni šolski programi. Kaj vpliva na slovensko šolsko klimo, v kateri so motnje med poukom njen sestavni del in vplivajo na poučevanje in izobraževalno uspešnost učencev ?

Povezanost motečega vedenja in šolske klime na različnih programih šolanja (gimnazije, srednje strokovne in poklicne šole)

Odvisnost motenj od programa šolanja je precej jasno izražena. Različni vzgojno-izobraževalni programi imajo različne ravni zahtevnosti (storilnosti) in s tem povezane disciplinske kriterije. Lahko sklepamo, da sta šolska kultura oziroma klima in pogostost motečih vedenj v različnih programih šolanja povezani, kar rezultati raziskave dokaj jasno nakazujejo (Kobolt idr. 2010, 2008).

Tabela 6 : Pogostost opaženosti določenega vedenja dijakov glede na programe šolanja (vir Grabeljšek 2011)

	1.skupina : učitelji v GP	2.skupina : učitelji v GP in SSP	3.skupina : učitelji v SSP, NPP in več programih
Odvračanje drugih od dela	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina, a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.
Neosredotočenost na snov med poukom	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina, a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.
Neosredotočenost pri šolskem delu	Opazijo najredkeje.	Opazijo najpogosteje.	Opazijo pogosteje kot 2.skupina.
Fizično izzivanje vrstnikov	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.
Goljufanje, laganje, prepisovanje	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.
Sprehajanje ali tekanje po razredu	Opazijo pogosteje kot 2.skupina, a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najredkeje.	Opazijo najpogosteje.
Verbalno nasilje do vrstnikov	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina, a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.
Umaknjenost vase	Ni statistično pomembnih razlik med skupinami učiteljev		
Ugovarjanje odraslim – učiteljem, staršem	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina, a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.
Uničevalnost	Opazijo najredkeje.	Opazijo pogosteje kot 1.skupina a redkeje kot 3. skupina.	Opazijo najpogosteje.

Učitelji v gimnazijah opazijo najmanj pogosto opredeljena moteča vedenja. Na gimnazijah je manj motečega vedenja tudi zaradi večje povezanosti staršev s šolo (Grabeljšek 2011).

Učitelji v srednjih in nižjih poklicnih šolah opažajo moteča vedenja najpogosteje. Učitelji v GP (gimnazijski program) in SSP (srednja strokovna poklicna) so nekje med gimnazijami in poklicnimi šolami. Na teh šolah izstopa moteče vedenje "nesamostojnosti pri delu" in je najpogosteje opaženo moteče vedenje.

"Umaknjenost vase" (predpostavka je, da učenci ne sledijo pouku) pa je enako opaženo moteče vedenje v vseh programih šolanja.

Iz raziskave (Grabeljšek 2011) tudi sledi, da naj bi imeli vpliv na kulturo in šolsko klimo ter s tem na motnje pri pouku predvsem :

- zakoni, institucije za spremljanje in razvoj šolstva,
- politična kultura, itd.
- ožje okolje, v katerem se ustvarja šolska klima (vodstvo šole, zbornica, učitelji in učenci, ki so soustvarjalci šolske klime, saj vnašajo v šolo svoje vrednote in vrednote socialnega okolja, iz katerega prihajajo).

Povezanost zaznavanja motenj z usposobljenostjo in z usposabljanjem učiteljev

S kakovostnim poučevanjem in z vsestranskimi kompetencami naj bi učitelji ustvarjali optimalno in spodbudno učno okolje ter vplivali na motivacijo učencev (Mravlja 2013). Trditev nakazuje, da je kakovost vzgojno-izobraževalnega dela vezana na kakovostno usposobljenost učitelja. Vprašanje pa je, ali lahko dobro usposobljen učitelj zmanjša motnje med poukom.

Glede na to, da učitelji porabijo vse več časa za reševanje disciplinskih problemov (Pirc 2007), se avtorica sprašuje, kaj narašča :

- disciplinski problemi oziroma neprimerno vedenje učencev ali
- učiteljeva neprimerna usposobljenost za reševanje problemov discipline pri novih generacijah otrok in mladostnikov ?

Možno je sklepati, da so učitelji premalo opremljeni (usposobljeni) za poučevanje in spoprijemanje s težavami med poukom (Kobolt idr. 2010, Horvat 2005) ter da so motnje prisotne tudi zaradi neustreznega ravnanja učiteljev. Pričakovali bi, da bodo učitelji, ki se več izobražujejo, bolje obvladovali motnje pri pouku.

Pirc (2007) je presenečena, da so v današnjem času težave učiteljev z obvladovanjem disciplinskih problemov v ospredju, saj naj bi bili učitelji po njenem mnenju vse bolj strokovno usposobljeni na področju pedagogike in psihologije, kar naj bi pomenilo, da bolje razumejo otrokov/mladostnikov razvoj.

Težave učiteljev pri soočanju z "motečimi" učenci pa morda le nakazujejo, da današnja stopnja spoznanj na področju pedagogike in psihologije ter sorodnih ved ne zadostujejo za razumevanje različnosti otrokovega in mladostnikovega razvoja in torej ne zadostujejo, da bi učitelji udeleževali enakovreden razvoj vseh otrok, da bi znali prepoznavati razlike med učenci in bi temu ustrezno prilagajali pouk (primerjaj Peček/Lesar, v Kobolt idr. 2008). Vsekakor bi bilo treba ponovno presoditi, kaj vse sodi v usposabljanje učitelja za delo s tako različnimi populacijami otrok in mladostnikov, kot jih zaznavamo danes, posebej zato, ker se v mednarodnih dokumentih "Izobraževanje za vse" kaže kot smer razvoja sodobne šole (UNICEF 1994, 2005, 2009).

Morda bi bilo mogoče iskati vzroke za učiteljevo zaznavanje motenj med poukom in za disciplinske probleme tudi v primernejših spoznanjih o razvojnih značilnostih otrok in mladostnikov. Verjetnost, da bodo boljše usposobljeni učitelji manj zaznavali motenja pouka in nudili več pomoči ter podpore "motečim" učencem, je velika. Bolje usposobljen učitelj bo prej razumel nenavadno vedenje otroka kot njegovo naravno različnost, ker ga bo kot takega prepoznal. Z izpopolnjenimi znanji pa bi lahko učitelj ustrezneje organiziral pouk in ga upravljal v smeri razvoja otrokovih moči in potencialov, ki jih izkazuje individualna narava otroka/mladostnika.

Vpliv vnaprejšnjih pričakovanj motečih vedenj na podlagi "vtisov" učiteljev o učencih

Učitelji so pogosto prepričani, da lahko na podlagi svojih izkušenj in oblikovanih stereotipih o vedenjih učencev ter pričakovanih vedenj otrok vnaprej predvidijo potencialno moteče učence iz njihovega zunanjskega videza in iz načina vedenja (Jenstrle 1992). Iz raziskave je mogoče ugotoviti, da si učitelji vnaprej ustvarjajo svoje mnenje glede želenih vedenj v šoli in z njimi primerjajo učence. Na podlagi tega "moteče" učence celo napovedujejo. Raziskava je odkrila, da učitelji menijo, da se v svojih vnaprejšnjih ocenah "motečih" učencev zelo redko zmotijo (66%). 24 % učiteljev pa je trdilo, da se nikoli ne zmotijo, saj naj bi vedno pravilno napovedali "moteča" vedenja iz videnih značilnosti učenca (prav tam 1992).

Zaradi stereotipov pri zaznavanju motenj, ko učitelji vnaprej določijo, kateri učenec bo "moteč" za potek pouka, lahko prihaja do dodatnih razsežnosti razlik med dojemanjem učencev s strani učiteljev, saj je mogoče sklepati, da posamezni učitelji že vnaprej na podlagi izkušenj kategorizirajo učence glede potencialne izobraževalne uspešnosti, glede pridobivanja znanja ter glede poslušnosti in "uglajenosti". S tem pa učitelji že vnaprej ocenjujejo in določijo učence kot slabe ali dobre (Jenstrle 1992).

Sklepamo lahko, da učitelji na osnovi nekaterih subjektivnih pogledov in svojih ali splošnih pred-definicij otrok in mladostnikov pričakujejo določene oblike izstopajočega vedenja in jih v dejanski situaciji po nekaterih intuitivnih, subjektivnih kriterijih tudi prepoznajo. S tem si ustvarijo selektivno razredno sliko "pridnih" in "porednih" učencev, kar vpliva na nadaljnji odnos med učitelji in učenci, na pomoč, na način ocenjevanja, na pohvale, opomine, graje itd. Učitelji pa so navadno veliko tolerantnejši do "dobrih" učencev, ki imajo njihove želene lastnosti, kot do "slabih", ki teh nimajo. Učitelji lahko tako vnaprej pogojujejo zaznavanje učencev s svojimi "filtri" npr. s subjektivnimi predstavami, s svetovnim nazorom, s prepričanji, s stališči in z implicitnimi teorijami. S tem pa vnaprej "definirajo" učenčev status v razredu in potencialne motnje (primerjaj Kobolt idr. 2010). Učenci se navadno temu primerno odzivajo in morda zaradi nerazumljivega odnosa učitelja motnje med poukom tudi namerno povzročajo.

Različna merila učiteljev do izstopajočega vedenja

V dosednji razpravi smo ugotovili, da učitelji motnje med poukom različno ocenjujejo. Relativnost zaznavaja motenj med drugim ne izraža le preprosta logika učiteljevih subjektivnih pogledov na to, kaj je pri različnih organizacijah pouka moteče, pač pa tudi, kaj sami v skladu s svojimi prepričanji in stališči dovoljujejo in česa ne. V našem delu omenjene raziskave dokaj jasno nakazujejo, da učitelji niso enotni glede pogostosti in narave motečih vedenj, prav tako ne o vrsti kaznovanja za določene oblike motečih vedenj. To se potrjuje tudi v praksi, kjer se pogosto pojavljajo vprašanja učencev : "Zakaj vi ne dovolite, če nam pa drugi učitelj dovoli ?"

Govorimo lahko o t.i. "situacijskih pravilih" (Becker, v Zorc 1991), ko je lahko opredelitev istega vedenja odvisna od tega, kdo ga ocenjuje, kdo se čuti prizadetega in v kakšnem socialnem kontekstu se vedenje pojavlja. Sama opredelitev vedenja je torej v veliki meri odvisna od vrednotenja tistega, ki je opredelitev vedenja podal. S tem pa različni učitelji producirajo potencialne pogoje za udejanjanje motečih vedenj.

ODZIVANJE UČITELJEV NA MOTENJE POUKA

Pričakovanja in želje učiteljev se po Kobolt idr. (2010) lahko konstituirajo skozi osebne izkušnje, skozi skupinska pravila, skozi čas in tradicijo ter skozi številne specifične interakcije s fizičnim in socialnim okoljem. Predpostavka je torej, da se lahko učitelj pri pouku na osnovi izkušenj in svojega ustvarjenega mnenja oziroma stališča odziva na način, ki bo ustrezal njegovim osebnim izkušnjam v poteku pouka. Odzivanje učiteljev na motenje pouka je tako zelo različno.

Učiteljeva pričakovanja in želje v poteku pouka so vezane na ureditev pouka tako, da bo lahko dosegal svoje izobraževalne cilje (primerjaj Powers 1998). Ko bo učitelj zaznal odstopanja od doseganja svojih ciljev, bo označeval odstopanja (odklone) tako, da bo kategoriziral učence oziroma jih razvrščal v zanj moteče, manj moteče in nemoteče, oziroma jih bo uvrščal med bolj ali manj odklonske in take, ki ne odstopajo od njegovih ciljev. Lahko jih kategorizira tudi kot sebi bolj ali manj všečne (simpatične) torej take, ki bolj ali manj odstopajo od njegovih pojmovanj primernega vedenja in fizičnega videza učencev.

Pričakovati je torej, da bo učitelj ravnal ustrezno zaznanim odstopanjem od svojih prepričanj, mnenj, stališč, vrednot itd. tako, da bo poskušal zaznane odklone od realizacije svojih izobraževalnih ciljev "odstraniti" oziroma jih v svoji zavesti poravnati s svojimi željami in pričakovanji tako, da bo različno ukrepal oziroma jih bo kompenziral z njemu ustreznimi vedenji (prav tam 1998).

Kdo ima problem : učitelj ali učenec ?

Raziskave med drugim ugotavljajo (Kobolt idr. 2008, Pšunder 2003, Planinc 1999, Horvat 2005...), da se pri pouku v slovenskih šolah veliko časa porabi za reševanje "disciplinskih" problemov, ki smo jih v dosednji razpravi opredelili kot zaznavanje odstopanj od učiteljevih pričakovanj in standardov.

Logično vprašanje, ki se postavlja, je, kaj narašča : disciplinski problemi ali učiteljeva neprimerna usposobljenost za vzpostavljanje in ohranjanje "reda" pri novih generacijah (Pirc 2007) ?

Vprašanje pa je lahko tudi, kdo povzroča nedisciplinirano vedenje oziroma kdo "reagira" na koga : učenci na učiteljevo vedenje ali učitelji na vedenje učencev. Torej vprašanje lahko postavimo dvosmerno : *ali učenci motijo način izvajanja pouka ali način izvajanja pouka določenega učitelja moti učenčev samorazvoj ?* V obeh primerih sklepamo, da nekdo odstopa od ciljev in pričakovanj drugega (primerjaj Powers 2005).

Vsekakor je avtoriteta in "disciplinska moč" na strani učitelja, zato ni vseeno, kako jo ta izkorišča. Lahko jo usmerja za realizacijo svojih ciljev in odstopanja kompenzira avtorsko, avtoritativno (brez kompromisno) ali pa poskuša razumeti tudi učenčevo naravo in njegove razvojne potrebe. V tem

primeru govorimo, da učitelj dovoljuje odstopanja od svojih ciljev, da torej uravnava potek pouka demokratičneje. Cilje izobraževanja lahko oblikuje v smislu zadovoljevanja potreb učencev in tudi svojih (družbenih) potreb.

Če izhajamo iz predpostavke, da motnje med poukom (odstopajoče vedenje učencev) ovirajo oziroma onemogočajo uspešno poučevanje, potem je ravnanje učiteljev razumljivo. Torej, če pogledamo na "moteča" vedenja iz perspektive ciljev šolskega sistema in ciljev učiteljev, ki želijo čimbolj "nemoteno" realizirati izobraževalni načrt (čimmanj odstopanj), se zdi zaznavanje motečih dejavnikov (iztopajoče vedenje učencev) pri šolskem pouku logično. Vsa vedenja, ki motijo pouk, namreč bolj ali manj učiteljem omejujejo možnost realizacije ciljev šole (družbe) in izvedbo pouka celo onemogočajo (primerjaj Powers 2005).

Konkretno odzivanje učiteljev na motenje pouka

Učitelj v primeru pojavljanja motečih, izstopajočih, nediscipliniranih vedenj lahko uporabi formalne ukrepe, ki so določeni s "Pravilnikom" ali pa uporabi alternativne oziroma neformalne ukrepe (Kroflič 2011, Pirc 2007).

Učitelj se lahko med mnogimi pristopi k reševanju konfliktnih, problemskih situacij v šoli prosto (avtonomno) odloča. Disciplinske strategije se lahko med seboj zelo razlikujejo glede na učiteljeve izkušnje (delovno dobo), na vrsto izobrazbe itd. Pomembno je, kdo lahko nadzoruje in ukrepa v primeru kršitve učenca : učenci sami ali samo učitelj. Pristopom je skupno to, da naj bi dosegli svoj namen : rešitev naj bi bila ustrezna za vse udeležence (primerjaj Pirc 2007).

Raziskave kažejo, da učitelji na zelo različne načine rešujejo probleme motenj med poukom (Pirc 2007). Ugotovili smo tudi že, da učitelji razumejo kot "krivca" oziroma nosilca motečega vedenja predvsem učenca in temu primerno ukrepajo. Učiteljevo vedenje in zahteve šole naj ne bi bile problematične. Najpogosteje so torej kazni usmerjene na motečega učenca in na "reagirana" nanje z ustreznim reperesivnim sredstvom, s katerim se jasno pokaže, da je aktualno vedenje nesprejemljivo. Navadno učitelji učenca ne spremljajo pozorno in ne ugotavljajo, kaj naj bi bil razlog oziroma vzrok izstopajočega vedenja. Premalokrat poiščejo nove "pedagoške prijeme" za reševanje problemov motenj (prav tam 2007).

Konkretni rezultati raziskave (prav tam 2007) pa kažejo, da se učitelji redko obrnejo po pomoč k svetovalni službi. Nekateri učitelji se pogosteje pogovorjajo s starši, nekateri pa preprosto ignorirajo manjše prestopke. Najmanj pa naj bi bilo takih, ki učenca napotijo iz razreda.

Podobno opredelitev problematike opisuje Kroflič (2011), ki ugotavlja, da se v šolskih medčloveških odnosih soočamo s situacijami, v katerih moramo jasno pokazati, da je neko ravnanje neprimerno. To navadno storimo tako, da dejanje obsodimo ali sankcioniramo (kaznujemo).

Terminološki problemi pri opredeljevanju nediscipliniranosti učencev

O tem, kako učitelji ukrepajo oziroma posredujejo ob kršitvah discipline v šoli, so ugotovitve raziskovalcev različne (npr. Kobolt idr. 2010, Pirc 2007, Horvat 2006, Pšunder 2003).

Pri razumevanju možnosti discipliniranja in ukrepanja ob kršitvah učencev je potrebna jasna opredelitev pojmov discipliniranje, kaznovanje in razredni "management" (Pšunder 2003). Pomembna je tudi opredelitev razmerja med temi pojmi.

Pri discipliniranju (Pirc 2007) gre za opredeljevanje bolj ali manj (ne)primernih vedenj v določenem kontekstu (oblikovanja dogovorov, pravil) in tudi za možnost "reagiranja" na kršitve (kaznovanje). To spodbuja avtorje h kategorizaciji neprimernih vedenj v šoli in ustreznih reagiranj, kar naj bi ob zaznavanju podobnih kršitev omogočalo enako ukrepanje učiteljev. Vendar avtorji (Pšunder 2003) ugotavljajo, da ni mogoče postavljati absolutnih kriterijev o tem, kaj je neprimerno oz. nedisciplinirano vedenje. Tako lahko sklepamo, da je vedenje odraz subjektivnih zaznav v konkretni šolski situaciji. Dosedanja razprava je vsaj deloma osvetlila odgovor, zakaj je temu tako.

Kaznovanje naj bi vsebovalo *povračilnost* ukrepov. Kazen navadno sledi neprimernemu vedenju oziroma kršenju pravil in norm ter je usmerjeno v ustrezno učenčevo vedenje (Kroflič 2011). Beseda kazen pomeni podpomenko discipliniranja, saj predstavlja eno od možnosti discipliniranja (Pirc 2007).

Pri discipliniranju in kaznovanju naj bi šlo za problem kršenja oziroma upoštevanja pravil/dogovorov, ki so bila prej določena. Osnovna razlika (Pšunder 2004) je v tem, da je discipliniranje pričakovano, saj so pravila znana vnaprej. Tako npr. učitelj učenca usmeri na popravljanje storjene napake tako, da učenec občuti posledice. Cilj discipliniranja je, da se učenec v prihodnosti izogiba nediscipliniranemu vedenju. Kaznovanje pa naj bi bilo tudi sredstvo nadzorovanja. Problem kaznovanja je lahko, da učenec ne razume, zakaj je bil kaznovan. Kritika kaznovanja je v tem primeru upravičena. Kritika kazni je upravičena tudi v primeru, ko se uporablja brez predhodnega pogovora z učencem. Bistvo je razumevanje človekovih in otrokovih pravic ter meja za učenčevo ravnanje, kar je mogoče dosegati na zelo različne načine.

Razredni management je pojem, ki široko zajema odnose v razredu in razredno klimo, torej opredeljuje dogajanje v razredu in predvsem učiteljevo spretnost pri delu z učenci. Po Doyleu (v Pirc 2007) naj bi razredni "menagement" povezali s strategijami, ki jih učitelji uporabljajo za vzpostavljanje in vzdrževanje sistema, ki omogoča delo v razredu in s tem ustvarja pogoje za uspešno poučevanje.

Ugotovili smo že, da je ukrepanje učitelja pri pouku zelo subjektivno, glede na to, kako razume proces vzgoje in izobraževanja.

Strokovnjaki se strinjajo, da ni mogoče postavljati absolutnih kriterijev o tem, kaj konstituira neprimerno vedenje v šoli (Pšunder 2003). Poudarja se, da je neko vedenje težko opredeliti kot neprimerno, ne da bi upoštevali njegove okoliščine. Hyman (1997, v Pšunder 2003) poudarja, da je tisto, kar posamezniki v resnici naredijo in rečejo o neprimernem vedenju, močno odvisno od njihovih prepričanj, ki izhajajo iz različnih religij, družin, demografskih in posebnih dejavnikov. Vedenje je opredeljeno kot nesprejemljivo, ker naj bi se spreminjalo s časom in naj bi variiralo med različnimi kulturami, subkulturami, družbami, etničnimi skupinami, religijami, državami, soseščinami in šolskim okoljem (prav tam 2003).

Zaključimo lahko, da je neko vedenje označeno kot nedisciplinirano, neprimerno glede na razumevanje in opazovalni vidik posameznika. V šolskem kontekstu se neprimerno vedenje nanaša navadno na perspektivo učiteljev (prav tam 2003).

Disciplinski pristopi učiteljev

Učitelji za izravnavo motenj v svojem zaznavanju (odstopanje od njihovih spoznavno-vrednotnih standardov) uporabljajo različna bolj ali manj ustvarjalna vedenja za preprečevanje, za kaznovanje oziroma za dogovorno reševanje problema motenja pouka (primerjaj Powers 1998). Vedno pa je "reagiranje" na problematično vedenje učencev odraz subjektivne učiteljeve presoje.

Bratanič (2002) ugotavlja, da je način "reagiranja" učiteljev v veliki meri odvisen od odnosa, ki ga učitelj dovoljuje. Po njenem mnenju obstajata dve skrajnosti : povsem neformalni in profesionalni odnosi. Med tema ekstremoma obstojajo vmesni odnosi v večjem ali manjšem razmerju in tudi načini vzpostavljanja discipline.

Pirc (2007) ugotavlja, da se lahko na motnje pouka učitelji odzivajo neformalno in formalno, lahko pa se sploh ne odzivajo.

Kobolt idr. (2010) ugotavljajo, da naj bi učitelji v primeru neprimernega vedenja najpogosteje uporabljali pogovor. Skoraj enako pogosto naj bi učence opozorili na neprimernost vedenja. Nato sledijo učiteljevi ukrepi "opazovanja" in "pozornega spremljanja" učenca, s čimer poskušajo učitelji ugotoviti, kaj je vzrok motečemu vedenju. Sledi ukrep dogovora o ustreznem načinu vedenja med učiteljem in učencem ter pogovor z učencem po pouku. Nato sledijo ukrepi večje kontrole in iskanja novih pedagoških prijemov. Na zadnjih mestih je odločitev učitelja, da poišče pomoč pri svetovalni službi in pogovor s starši ali pa manjše prestopke ignorira. Na zadnjem mestu je napotitev učenca iz razreda.

Horvat (2005) navaja, da naj bi največ učiteljev :

- pozitivno in konstruktivno reagiralo na moteče vedenje s spodbujanjem učencev,
- ravno toliko zahtevalo red in mir itd.,

- nekoliko manj reševalo problem z učencem na "štiri oči" in
- se ukvarjajo z motečimi učenci bistveno več kot z ostalimi.

Tudi Jenstrle (1992) ugotavlja, da imajo učitelji različne neformalne strategije ravnanja z motečimi učenci. Učitelji različno ravna v primerih motečega vedenja :

- strogo in odločno zahtevanje reda in miru,
- prijateljsko prigovarjanje in prepričevanje,
- grajanje učenca.

V raziskavi Pirc (2007) so učitelji rangirali odgovore na vprašanje : "Kako se odzivajo na neprimerna vedenja ?". Odzivi so bili rangirani od 1 (najpogostejše) do 7 (najredkeje). Rezultati raziskave so pokazali, da naj bi se učitelji najpogostejše odzivali na neprimerna vedenja učencev z nebesednimi signali (pogled, obrazna mimika, kretnje, pristop, dotik učenca ali zvočni signal, kot je "psst", "joj"... "Nebesedni" signali pa naj bi predstavljali šibak nadzor. Malo manj naj bi se učitelji odzivali z uporabo velelnih povedi in s postavljanjem vprašanj (prav tam, 2007). Pri uporabi velelnih povedi naj bi učencem učitelji posredovali posledice, če ne prekinajo z neprimernim vedenjem.

Pri postavljanju vprašanj učitelj postavi učenca v problemsko situacijo. Lahko vpraša učenca, kaj meni o samem dejanju, o pravilih, ki ga regulirajo, in kaj naj bi učenec storil, da bo učitelj lahko nadaljeval z delom. Z vprašanjem naj bi učenca pripravil do tega, da razmisli o situaciji in rešitvah. Oba odziva učiteljev spadata k pristopu *zmerne nadzora*. Z uporabo nevelnih povedi želijo učitelji doseči, da bi se učenec zavedal negativnih učinkov svojega vedenja (prav tam 2007).

Ostali disciplinski pristopi so še : podkrepitev, modeliranje in fizično posredovanje. Vse sodijo v pristope intenzivnega nadzora (prav tam 2007).

Analiza odzivanja učiteljev na moteče vedenje učencev je pokazala (Pirc 2007), da se učitelji največkrat poslužujejo šibkega nadzora, ker menijo, da je vsak posameznik sposoben sam odločati o svojem vedenju. Učitelji naj bi se tako posluževali minimalne moči in kontrole pri odločanju o vedenju učencev. Pomembna je visoka avtonomija učencev. Le tako lahko postanejo učenci odgovorni za svoje življenjske odločitve.

Korektivna disciplina

V klasični šoli se mnogi avtorji strinjajo, da se neprimernemu vedenju v razredu oz. šoli ni mogoče izogniti. Neprimerna vedenja naj bi ovirala oziroma onemogočala uspešno šolsko delo (prenos znanj z učitelja na učenca). Eno od sredstev za preprečevanje neprimernega vedenja je tudi korektivna disciplina (Pšunder 2004).

Obstajajo tri opredelitve korektivne discipline. Ločijo se po tem, kdo naj bi bil odgovoren za spremembo neprimerne vedenja (Pirc 2007) :

1. Za spremembo naj bi bil odgovoren učitelj. Korektivna aktivnost se pojmuje kot nekaj, kar določi učitelj in je usmerjena k spreminjanju učenčevega vedenja.
2. Za spremembo naj bi bil odgovoren učenec, torej naj bi sam razmislil in spremenil svoje vedenje.
3. Za spremembo naj bi bila skupno odgovorna učitelj in učenec. Pri odzivanju na neprimerno vedenje naj bi učitelj učencu ponudil pomoč, pri tem pa naj bi učenec sam presodil, kako spremeniti svoje vedenje.

Na podlagi omenjenih načinov razumevanja korektivne discipline je Pšunder (2004) opredelila tri disciplinske pristope :

1. *Šibki nadzor* vsebuje najmanjšo stopnjo učiteljeve kontrole, ki naj omogočala učencem lastno odločanje o njihovem vedenju. Predpostavka je, da je vsak posameznik dovolj sposoben odločati o svojem vedenju. Ob neprimernem vedenju naj bi učitelj učencu pomagal razumeti problem. Zagovorniki te metode soglašajo, da je temeljni vzrok za vedenjske probleme učenčevo nezavedanje učinkov lastnega vedenja, ker so preveč zaposleni z doseganjem lastnih ciljev. Naloga učiteljev je, da oblikujejo spodbudno okolje za prevzemanje učenčeve kontrole nad lastnim vedenjem. Pri tem učitelji uporabljajo tehnike, ki zahtevajo minimalno kontrolo, npr. neverbalno signaliziranje in nevelelne povedi. Takšne tehnike dopuščajo otroku samostojno iskanje rešitev lastnih problemov.
2. *Zmerni nadzor* pripisuje velik pomen interakciji učitelja in učenca ter izpostavlja nujnost skupnega iskanja rešitev oziroma skupnega dogovora o pravilih vedenja. Pristop sledi prepričanju, da je razvoj otroka posledica interakcije med notranjimi in zunanji dejavniki. Ob neprimernem vedenju je naloga učitelja, da učenca sooči z njegovo nepravilnostjo, in mu ponudi priložnost, da se sooči s posledicami lastnega vedenja v skupini. To naj bi učencem omogočilo razumevanje lastnega socialno neprimerne vedenja in iskanje primernejšega vedenja.
3. *Intenzivni nadzor* postavlja v ospredje pravila in posledice, ki sledijo (ne)spoštovanju pravil. Zahteva najvišjo stopnjo učiteljevega nadzora. Temelji na prepričanju, da je razvoj rezultat zunanjih dejavnikov in da otroci niso sposobni učinkovito odločati o svojem vedenju. Potrebno jih je nadzirati in jim postavljati pravila. Učiteljeva naloga je, da izbere primerno vedenje, in hkrati pa odpravlja neprimerno vedenje učenca. Ob neprimernem vedenju učitelj ustavi vedenje in učenca preusmeri k socialno sprejemljivejšemu vedenju. Odrasli naj bi imeli več življenjskih izkušenj in naj bi se bolj zavedali posledic določenih dejanj. Zato naj bi bili sposobni preudarnije odločati, katero vedenje je glede na dano situacijo ustrenejše. V skladu s tem pristopom so odrasli odgovorni za postavljanje pravil in meril otrokovega vedenja in izbiro posledic neprimerne vedenja.

Temeljna razlika med navedenimi pristopi je v razmerju količine učiteljevega nadzora nad učenčevim vedenjem in posledično avtonomije učenca. Na eni strani je šibek nadzor učitelja, v katerem prevladujejo nebesedni signali in nevelelne povedi, na drugi strani pa intenzivni nadzor, v katerem

se uporabljajo velelne povedi z obljubljanjem posledic, modeliranje, uporaba podkrepitev in fizično posredovanje. Med oba pristopa je uvrščen zmerni pristop z uporabo vprašanj (prav tam 2004).

Temeljni razliki med omenjenimi pristopi sta naslednji (Pirc 2007) :

- kdo določa pravila in
- kdo odloča o posledicah neprimerne vedenja ?

Zagovorniki šibkega nadzora to vlogo pripisujejo učencem, intenzivnega nadzora učiteljem in zmerne interakciji med učiteljem in učencem (prav tam 2007).

Najvidnejša razlika med posameznimi pristopi se kaže v prepričanju, koliko kontrole naj ob neprimernem vedenju prevzame učitelj in koliko avtonomije se lahko prepusti učencu.

Tabela 7 : Razvrstitev možnih nadzorov (Pirc 2007)

Trije disciplinski pristopi	Šibki nadzor	Zmerni nadzor	Intenzivni nadzor
Prevladujoče tehnike	Nebesedni signali oz. tehnike z minimalno kontrolo	Vprašanja oz. tehnike	Velelne povedi, obljubljanje posledic, modeliranje, uporaba podkrepitev, osamitev
Učiteljeva kontrola	nizka		visoka
Učiteljeva avtonomija	visoka		nizka

Avtorji posameznih pristopov poskušajo učiteljem natančno predpisovati recepte ravnanja v primeru neprimerne vedenja učencev. Vendar vse ni tako enostavno, saj so posamezni pristopi pri nekaterih učencih neuspešni.

Odnos učiteljev do "Pravilnika"

Osnovni postopki za formalno reševanje disciplinskih problemov so v slovenski šoli natančno določeni, od učitelja pa je odvisna izbira disciplinskega pristopa oziroma vloge, ki jo bo prevzel pri reševanju konfliktne situacije. Iz izkušenj v šolski stvarnosti je možno sklepati, da so izbire formalnih kazni odvisne tudi od učiteljeve osebnosti in njegovega dojemanja motečega učenca ter od njegove priljubljenosti pri razredniku. Pri izbiri ukrepanja lahko pride do zmede ne samo zaradi odnosnih vidikov med učiteljem in učencem, pač pa tudi zaradi birokracije, ki jo je treba urejati ob izrekanju ukrepov po "Pravilniku". Vsekakor je težko govoriti o "objektivnosti" ukrepanja posameznega učitelja.

Kaj moti učitelje pri "Pravilniku" ? (Pirc 2007)

- ker zahteva postopnost izrekanja vzgojnih ukrepov,
- ker so postopki obravnavanja kršitev prezapleteni,
- ker rušijo učiteljevo avtoriteto,
- ker dajejo učencem potuho,
- ker namesto pedagoškega uveljavlja pravno-administrativni pristop,
- ker premalo natančno določa pravila vedenja,

So pa tudi učitelji, ki jih v "Pravilniku" nič ne moti.

Učitelje najbolj moti (posebno z delovno dobo od 3-10 let), da se namesto pedagoškega pristopa uveljavlja pravno-administrativni pristop. Teh učiteljev naj bi bilo kar 52% (prav tam 2007). Sledi moteči dejavnik, da "Pravilnik" daje preveč pravic učencem (potuho), kar je zastopalo 45 % učiteljev. Postopki so prezapleteni (28%) in "Pravilnik" ruši učiteljevo avtoriteto (26%). Ostali moteči dejavniki pa za učitelje manj pomembni (prav tam 2007).

Za izkušenejše učitelje (20-30 let delovne dobe) pa je problem, da "Pravilnik" daje potuho učencem in da premalo določa pravila vedenja. Moti jih tudi to, da učenci vedo, da jim učitelji nič ne morejo, da se učenci zavedajo samo svojih pravic, na dolžnosti pa pozabljajo (prav tam 2007).

Rezultati se ujemajo tudi z drugimi omenjenimi študijami in prikazujejo, da učitelje predvsem moti pravno-administrativni pristop, ki omejuje "moč" učiteljev v razredu in da imajo učenci potuho. To pa lahko pomeni, da učitelji čutijo nemoč v primerih, ko gre za uporabo prisile pri poučevanju učencev, ki najverjetneje pouka ne marajo preveč in tudi ne izvajajo predvidenih učiteljevih navodil. V vsakem primeru se učitelji čutijo motene pri svobodnejšem izvajanju svojega koncepta pouka, za katerega pa seveda ni rečeno, da je pravilen. Vendar očitno le redki učitelji to razumejo.

Učitelje moti v "Pravilniku" tudi to, da omejuje njihovo avtoritarno moč oziroma "neomejeno" moč odločanja. To moč skrivajo za pojmom pedagoško delo (prav tam 2007).

Formalno odzivanje učiteljev na motnje

V primeru konfliktnih situacij oz. kršitev pravil v šoli učitelj lahko kaznuje s formalnimi ukrepi, ki so določeni v "Pravilniku". Lahko pa uporabi neformalne oz. alternativne pristope reševanja problema izstopajočih vedenj ali konfliktov. Realno delo učiteljev v razredu pa kaže na to, da se učitelji izogibajo formalnih kazni (pravno-administrativnih) in raje uporabljajo svoje (neformalne, pedagoške). Učitelji se formalnih vzgojnih ukrepov večinoma ne poslužujejo, ker menijo, da niso učinkoviti oziroma da imajo kratkotrajen učinek in da so postopki prezapleteni (Pirc 2007).

Izrekanje formalnih kazni

Vzroki za neuporabo formalnih ukrepov so naslednji (Pirc 2007) :

- ni učinka oziroma je kratkotrajen,
- uporabljam druge metode – pogovor, zgled, neformalni vzgojni ukrep,
- ni potrebe,
- prezahtevni postopki,
- z uporabo formalnih ukrepov izkazuješ nemoč pri reševanju konfliktna situacije (sledenje različnim ciljem),
- "ubija" zaupanje med učitelji in učenci,
- z uporabo vzgojnih ukrepov se odgovornost prenese na starše.

Videti je, kot da se učitelji izogibajo formalnim ukrepom.

Rezultati raziskave (prav tam 2007) so pokazali, da se učitelji v glavnem (92,5%) poslužujejo neformalnih ukrepov. Vzroki, ki so jih učitelji navajali za to odločitev pri nediscipliniranem ravnanju učencev, so bili :

- učinkovitejši so neformalni postopki (pogovor, zgled, neformalni vzgojni ukrep...),
- z uporabo formalnih ukrepov se izkazuje nemoč pri reševanju konfliktnih situacij,
- formalni ukrepi "ubijajo" zaupanje med učitelji in učenci.

Zato se učitelji veliko raje poslužujejo neformalnih ukrepov za zagotavljanje miru med poukom (prav tam 2007).

Rezultati niso presenetljivi, saj vsak človek raje gleda svoje potrebe kot potrebe drugega. Torej učitelji naj bi skrbeli predvsem za svoje potrebe, potrebe učencev so jim blizu le s kaznovanjem.

Glede vrste vzgojnega ukrepanja se odgovori učencev in učiteljev na splošno ne razlikujejo. Učenci so v raziskavi Pirc (2007) potrdili, da učitelji praktično ne uporabljajo formalnih disciplinskih ukrepov.

Neformalno odzivanje učiteljev na motnje

Glede pogostosti izbire neformalnih ukrepov je spodbudno (Pirc 2007), da učitelji na prvem mestu izbirajo opozorilo oziroma pogovor (na 1.in 2. mestu). Pogost je tudi povzdig glasu kot opozorilo (na 3. mestu). Neredko se učitelj poslužuje pisnega obvestila staršem (na 4. mestu). Na visokem mestu je presenetljivo "popravlilo škode" ali dodeljevanje kazenskega dela (5.in 6. mesto). Prav tako ni obetavno iskanje vzrokov problema motenj med poukom, če učitelji učence presedajo, jih postavijo v kot ali pred tablo (7. mesto) ali jih pošljejo iz razreda (8.mesto). Grožnja učencem (vprašan boš ali odšel boš k ravnatelju) je manj primerna metoda (9.mesto).

Na ostalih mestih si zaporedoma sledijo : učenec mora ostati v razredu po pouku, učenci ostanejo brez odmora, učitelj izreče grajo, učenec je vprašan za oceno, učitelj ne ukrepa, učenec dobi opomin, ukor, učenec je izključen iz aktivnosti, učitelj učenca udari itd. (prav tam 2007).

Z disciplinskimi ukrepi lahko opazimo, da so vse oblike ukrepanja usmerjene v zagotavljanje nemotene izvedbe pouka oziroma realizacije učiteljevih ciljev. Učitelji kreativno in inovativno izbirajo ali si izmišljujejo vedno nove načine, kako bi prisilili učence v predvidene izobraževalne aktivnosti in jih odvrnili od njihovih aktivnosti med poukom.

Vprašanje je, zakaj je temu tako in zakaj se to nadaljuje iz generacije v generacijo.

"Reakcije" glede na spol učitelja

Relativnost ukrepanja učiteljev je podobna kot pri drugih ugotovitvah v povezavi z dogajanjem v šolah. Učitelji različno ukrepajo na različna izstopajoča vedenja. Ta značilnost je še posebej vidna pri razlikah v spolu učitelja.

Učiteljice so pri odzivanju na moteče vedenje učencev bistveno blažje kot učitelji (Šlibar, 1999). Učitelji naj bi veliko hitreje izključili učenca iz razreda kot učiteljice. Pri ostalih ukrepih zoper moteče vedenje (poskusi umiritve, pošiljanje k svetovalni delavki) pa so učitelji in učiteljice dokaj izenačeni. Velika razlika pa je tudi pri obveščanju staršev. Učiteljice se veliko bolj poslužujejo tega ukrepa kot učitelji.

Pripomnimo lahko še to, da način ukrepanja učiteljice/učitelja močno povratno vpliva na zmanjšanje ali ojačevanje izstopajočega vedenja.

Učinkovitost vzgojnih ukrepov

Planinc (1999) ugotavlja, da je najučinkovitejši vzgojni ukrep odkrit in strpen pogovor z učencem in morda s starši.

Učenci menijo, da so najučinkovitejši vzgojni ukrepi glede na spol :

- pri dekletih : pogovor, podpis ali obvestilo staršem in opozorilo.
- pri fantih : obisk ravnatelja, pogovor, povzdig glasu, dodatne naloge.

O učinkovitosti in pogostosti vzgojnih ukrepov pa so mnenja učencev precej razlikujejo od mnenj učiteljev.

Tabela 8 : Prikaz mnenja učenk, učencev in učiteljev o učinkovitosti ukrepov. Ukrepi so razvrščeni od najučinkovitejših do manj učinkovitih (Pirc 2007) :

Učitelji	Učenske	Učenci
pogovor	pogovor	obisk ravnatelja
dodatno družbeno delo	podpis ali obvestilo	pogovor

	staršem	
poprava škode, restitucija	opozorilo	povzdig glasu
določitev pravil in kazni ter doslednost pri izvajanju	ukor	podpis ali obvestilo staršem
Vzgojni ukrep je odvisen od posameznika.	obisk ravnatelja	dodatna naloga
pisni opomin	ostati po pouku	ukor
Ni ukrepa, ki bi bil učinkovit.	slaba ocena	presedanje
opravičilo	opomin	ven iz razreda
prešolanje	ven iz razreda	opozorilo

Vsi na visoko mesto postavljajo pogovor, ostale razlike v ukrepih pa so med učenci in učenkami opazne. Učitelji in učenci kot najučinkovitejše sredstvo za odpravo konfliktov postavljajo pogovor, saj ga uvrščajo na najvišja mesta. Učitelji so presenetili z odgovori, saj je bilo iz raziskave pričakovati, da se bodo učitelji zanašali predvsem na formalne ukrepe, pa so ravno obratno dali prednost neformalnim.

Učinkovitost vzgojnih ukrepov ne pomeni, da motnje po ukrepih povsem prenehajo, kar lahko kaže na neučinkovitost katerega koli ukrepa (Pirc 2007). Navadno se udeleženci strinjajo, da so disciplinski problemi preloženi samo za kratek čas.

Raziskovanje in primerjava klasifikacij neprimerne vedenja v šolah z "reakcijami" nanje so lahko pomemben vir znanj prihodnjim generacijam učiteljev pri iskanju "vzorcev" primernega ukrepanja. Zato menimo, da so zanimivi odgovori na to, kakšne so značilnosti posameznega pristopa k "nediscipliniranim" vedenjem, koliko so posamezni pristopi uspešni in kako oziroma koliko jih učitelji uporabljajo v posameznih situacijah.

Ravnanje učiteljev v primeru nemoči v razredu

Zaključimo lahko, da je samopomoč učiteljev z neformalnimi ukrepi najpogostejši način reševanja problemov z izstopajočimi vedenji. Učitelji torej najpogosteje sami rešujejo disciplinske probleme na različne načine : pogovor, opozarjanje, opominjanje, zahtevanje reda in miru, ocenjevanje itd.

Raziskava Horvat (2005) je pokazala, da učitelji v primeru nemoči pri lastnem reševanju problemov v razredu iščejo pomoč :

1. pri šolski svetovalni službi,
2. pri drugih kolegih,

3. pri vodstvu šole,
4. pri starših.

Vsi primeri ukrepanja učitelja, ki smo jih našli, jasno nakazujejo, da je otrok "kriv" za moteče vedenje in da se mora "popraviti" in "prilagoditi" učiteljevemu programu vzgoje in izobraževanja s kaznimi ali brez njih. Učenci so podrejeni učiteljevemu programu in ciljem šole, zato šolo imenujemo tudi "totalna organizacija".

Razlike pri zaznavanju motečega vedenja med učitelji in učenci ter pri "reakcijah" učiteljev

Nemeš (1990) je raziskovala razlike med mnenji učiteljev in učencev glede motečega vedenja v razredih. Rezultati kažejo na zanimive, vendar pričakovane razlike. Raziskava je pokazala, da učitelji zelo različno razumejo motnje med poukom in "reagirajo" različno na različna vedenja in da ta različna vedenja ocenjujejo različno tako učitelji kot učenci.

Tabela 9 : Ocene učiteljev in učencev glede motečega vedenja (Nemeš 1990)

Vprašanja	Učitelji	Učenci
Kaj je moteče vedenje ?	nesodelovanje med poukom, prekinjanje razlage, klepetanje, nemir	motenje učiteljev s klepetanjem, neumestnimi pripombami, nagajanjem
lastnosti, ki jih imajo moteči učenci	nemirni, živčni, leni, pozabljivi, površni, neurejeni	nesramni, se drugim posmehujejo, silijo v ospredje
Kako se učitelji odzivajo na moteče vedenje ?	Opombe, individualni pogovori, strpnost, obvestilo razredniku...	opomin, grajanje, zmerjanje, kričanje, grožnje, pošiljanje iz razreda, vpis v dnevnik...
reakcije učencev na učiteljeve opombe	Učenci utihnejo za nekaj časa, potem se vedenje ponovi.	Učenci takoj utihnejo do konca ure.

"Reakcije" motečega učenca na opominjanje učiteljev

V skladu z negativno sliko učitelja o "motečem" učencu so pogojene tudi njegove nadaljnje zaznave o vedenju učenca in o ustrezni oceni njegovih reakcij.

Od načinov "reagiranja" izstopajočih učencev na opominjanje učiteljev oziroma na druge "reakcije" učitelja na izstopajoče vedenje učencev daleč prednjačijo (Jenstrle 1992) :

- utihnejo, a le za nekaj časa,

- izgovarjajo se, da niso krivi,
- jezikajo.

Prav tako so dokaj pogoste reakcije učencev brezskrbne oziroma nesramne:

- se za opominjanje ne zmeni,
- se posmehuje, češ, kaj nam pa morejo,
- so prostaški, žalijo, preklinjajo.

Pojavljajo pa se tudi "reakcije" učencev, ki kažejo na njihovo "slabo vest" :

- so zelo potrti,
- zapro se vase in se izolirajo,
- žal jim je in skušajo napako popraviti,
- utihnejo in se umirijo,

Problemi različnega razumevanja izstopajočih vedenj

Omenili smo že, da se najpogosteje pojavlja razlaga, da je moteče vedenje nekaj, kar moti učitelje pri njihovem pedagoškem delu (Kobolt idr. 2010, Horvat 2005, Planinc 1999, Podnar 2005). To pa bolj ali manj velja tudi za druga zgodovinska obdobja (primerjaj Prudič 2009).

Različna mnenja o tem, kako pristopiti k motečim (izstopajočim) učencem pri pouku, nakazujejo možnosti nadaljnjega razvoja šolstva. Medtem ko eni zagovarjajo "krivdo" otroka in različne oblike nadomestila za problematično vedenje (Kroflič 2011), pa drugi zagovarjajo interkacijsko (socialno) paradigmo motenja pouka oziroma problem subjektivnega razumevanja vedenja drugih, ki moteče vedenje opazujejo. Torej naj bi šlo za socialno konstrukcijo motečega vedenja (Metljak 2009, Kobolt idr. 2008, Zorc 1991, Dekleva 1990). Bolj se nagibamo k sklepu, da lahko osebe, ki "moteče" vedenje opazujejo, v bistvu konstruirajo svojo predstavo o izstopajočem, motečem vedenju. *Moteče je torej tisto, kar nas moti* (primerjaj Kobolt idr. 2010).

Sklepamo lahko, da učitelji med poukom zaznavajo motnje, ki so povsem subjektivnega izvora. Raziskave pa tudi nakazujejo (Jenstrle 1992, Zorc 1991), da imajo učitelji že preddefinicije "motečega" vedenja oziroma določena pričakovanja glede "pravičnega" vedenja, s katerim primerjajo aktualno vedenje učenca in ugotavljajo odstopanje. Odstopanje vedenja učenca v šolskem prostoru tako predstavlja opazovano motnjo pri učiteljevem zaznavanju (Kury/Lerchenmuller 1983).

Problematično pri učiteljevem zaznavanju in subjektivnem ocenjevanju izstopajočih vedenj med poukom je tudi njegova vnaprejšnja ocena možnih problematičnih učencev in s tem kategorizacija na "dobre" in "slabe" učence. V raziskavi Jenstrle (1992) je bilo ugotovljeno, da so učiteljeva pričakovanja in želje glede poteka pouka strukutrirane tako, da lahko celo napovedujejo oziroma vnaprej predvidijo "motečega" učenca. Noben učitelj pa ni zanikal svoje "jasnovidne" sposobnosti.

Najpogostejši kazalci za "motečega" učenca v razredu naj bi bili : njegova glasnost, klepetanje, oglašanje z neumesnimi pripombami, komentarji na učitelja in součence, nasilnost... Pogosti predvidljivi in "navidezni" kazalci za "motečega" učenca so tudi slabe razmere v družini, socialni položaj, slaba vrstniška družba itd. (prav tam 1992).

Predstavo učiteljev o tem, katere značilnosti pri šolskem delu in katere osebnostne lastnosti učencev so najprimernejše za napovedovanje "slabega" učenca, pokaže naslednja slika (Jenstrle 1992):

- največ učiteljev meni, da imajo "slabi" učenci slabo ali povprečno razvite lastnosti "pridnosti, vestnosti in ubogljivosti",
- sledi slabo razvita "volja za učenje",
- prav tako sta slabo razviti lastnosti "natančnosti" in poslušnosti",
- agresivnost in predrznost,
- močna občutljivost,
- čustvena neuravnovešenost,
- pretirana komunikativnost,
- depresivnost,
- neodkritost,
- itd.

To lahko pomeni, da imajo učitelji precej jasno predstavo o tem, kako je videti "moteči" učenec, in ga tako tudi odkrijejo in tipizirajo kot "nevarnega" učenca, ki bo motil izvajanje pouka.

Iz ocen anketiranih učiteljev (Jenstrle 1992) o razvitosti posameznih značilnosti pri "motečih" učencih je mogoče sklepati, da je splošna predstava učiteljev o "motečih" učencih zelo nizka, saj so "moteči" učenci "v očeh" učiteljev leni, nesposobni, neskoncentrirani in tudi po karakterju slabi. Zaključimo lahko, da je bolj kot ne "slika" anketiranih učiteljev o "motečem" učencu tipizirano slaba in da je možno sklepati na generalizacijo, pri kateri učitelji prenesejo "slabe" značilnosti motečih učencev pri šolskem delu na njihovo celotno osebnost (stereotipizacija).

Razlaga, da je "moteče" vedenje učencev že prisotno v "duhu" učitelja, omogoča razumevanje vloge učitelja pri nastajanju "motečih" vedenj v pedagoškem (vzgojno-izobraževalnem) procesu, saj s svojo slabo sliko o učencih povzroča slabega učenca tudi sam.

RAZISKOVANJE IN RAZLIČNO PRIPISOVANJE VZROKOV MOTENJ MED POUKOM

Največkrat omenjeni vzrok za pojav motečega vedenja učencev je navadno učiteljeva predstava o normalnih in "deviantnih" učencih. Spomnimo se, da je pomembno, kdo ocenjuje in kdo je prizadet ob vedenju drugih, torej koliko je kdo moten z vedenjem drugih (Zorc 1991). Gre za subjektivne teorije učiteljev, ki sovplivajo na zaznavanje in tipiziranje motečega vedenja, ki pa se jih učitelji dostikrat ne zavedajo in s tem tudi svoje vloge pri utrjevanju težav ne.

Predstave učiteljev o tem, kaj je vzrok motečim vedenjem, so zelo različne. Vendar pa učitelji pojava večinoma ne presojuje samokritično in "valijo" krivdo na vse mogoče vzroke zunaj sebe (Jenstrle 1992). Mnenja učiteljev o tem, kateri so vzroki za moteče vedenje, so tako dokaj enotna. Večinoma menijo, da so krivi učenci, družinske razmere in vrstniške družbe. Poleg tega sta za učitelje možna vzroka še : storilnostna zasnova šole (prenatrpanost programov) in predvsem učenje za ocene (prav tam 1992).

Omenjene ugotovitve potrjuje raziskava Pšunder (2004), v kateri sledi zaključek, da 81% učiteljev za moteče vedenje krivi starše ali družbo. Le 12% učiteljev za odgovornost "krivi" starše, šolo in družbo, medtem ko jih 7% omenja "krivdo" šole.

Tudi Planinc (1999) ugotavlja, da se med najpogostejše vzroke, katerih posledica je ukrepanje učiteljev, uvrščajo "neprimerna vzgoja" (56,57 %) in "konflikti doma" (11.84 %).

Konkretna mnenja učiteljev o tem, kaj so vzroki za moteče vedenje, lahko razdelimo v tri skupine (Jenstrle 1992) :

- vedenjske probleme usvojijo učenci v družini, v svojem okolju,
- k pojavljanju problematičnih vedenj prispevajo značilnosti šole (storilnost, način vodenja, odnosi v bolj ali manj ustrezni klimi),
- pojavljanje problematičnih vedenj je odvisno od učiteljev (ali drugih posameznikov).

Velika večina učiteljev je razdelila vzroke po hierarhiji pomembnosti v sledeče možnosti (prav tam 1992) :

1. Otrok je "kriv" za motnje zaradi vplivov družine in vrstniške družbe, kar naj bi pomenilo, da "učenci prinesejo s seboj probleme iz svojega okolja". Sklepamo lahko, da je po mnenju učiteljev daleč najpomembnejše dogajanje v družinskem okolju (slabe družinske razmere, alkoholizem, druženje s problematičnimi posamezniki...), ki povzroča moteča vedenja.
2. Šola je po mnenju učiteljev lahko možni vzrok nastajanja in vzdrževanja motenj in je omenjena kot manj verjetna možnost. Vendar pa je lahko vzrok za motnje zaradi svoje storilnosti in usmerjanja učencev, da se učijo za ocene.

3. Možnost, da bi bili učitelji vzrok motečega vedenja, je enako verjetna kot "krivda" šole.
4. Ostali vzroki za moteča vedenja so še : učenec pogosto, dolgotrajno doživlja neuspeh v šoli, učenec ni motiviran za učenje, učenec ni sprejet med sošolci, učenec sprejme vlogo "motečega" in dela to, kar od njega pričakujejo drugi...
5. Manj pogosti vzroki za moteče vedenje so : učenčeva motečnost je dedno zasnovana, strah pred spraševanjem in šolskimi nalogami, stroga disciplina, pravila dela, strah pred učiteljem ("malteriranje in šikaniranje" učencev), učenec ne obvlada jezika, se dolgočasi...

Večina zgoraj omenjenih raziskav kaže na to, da učitelji pripisujejo največ vzrokov za nastanek motečih učencev predvsem okolju, iz katerega izhajajo.

Raziskava Kobolt idr. (2010) je pokazala, da kar 875 učiteljev pripisuje "krivdo" za motenje pouka učencem.

Enostransko vzročno povezovanje učenčevega vedenja in življenjskega okolja

Ugotovili smo že, da učitelji pripisujejo kot glavni vzrok za nastanek motenj med poukom učencem in okolju, iz katerega izhajajo. Tudi med pripisovanjem pomena različnim dejavnikom, ki so lahko vzrok izstopajočemu vedenju, se največkrat kot glavni vzrok pojavlja težavno, problematično, nedisciplinirano in neodgovorno vedenje učencev, ki izhajajo iz določenega socialnega okolja.

V raziskavi je Jenstrle (1992) ugotovila, da je velika večina učiteljev na 1. mesto vzrokov za motenje pouka postavila učenca in slabe družinske razmere ter problematično družbo vrstnikov. Na 2. in 3. mesto se dokaj enakomerno postavljajo značilnosti šole (način vodenja, odnosi, klima, prenatrpani učni načrti...) ter odnos med učiteljem in učencem. Učitelji so bili namreč zelo enotni, da med vzroke za izstopajoče vedenje učencev ne moremo šteti odnosne kategorije, kot so (prav tam 1992) :

- težnja k zaznamovanju, k ločevanju in k posebnemu obravnavanju motečih učencev,
- neustreznost klime v razredu in na šoli,
- poudarjanje hierarhije odnosov med učiteljem in učenci.

Vse te kategorije odnosov po mnenju učiteljev ne morejo biti vzrok za moteče vedenje učencev.

Dekleva (1990) ugotavlja, da vsakodnevna rutinska logika institucionalno specifične obravnave odklonskih posameznikov daje vtis, kot da so pri pouku problematični posamezniki, in da je vzrok za odklonskost v njih. Tak vtis krepijo različni (psihološki) pristopi k raziskovanju in razlagi pojavov, saj iščejo vzroke za motenje pouka v posameznikih. Najpogosteje je taka tudi razlaga pedagoških delavcev.

Odklonsko vedenje se najpogosteje "prikaže samo kot subjektivni problem posameznika, ki se mu ni uspelo prilagoditi objektivnim (vnaprej in od zunaj danim) merilom in vrednostnim normativnim pričakovanjem" (Zorc 1991 : 41).

Učenci naj bi torej po mnenju učiteljev večinoma "prinesli" problematično vedenje s seboj v šolo. K tem osnovnim virom motenj pa pripomorejo značilnosti šole ter odnos med učiteljem in učencem.

Vzroki za moteče vedenje učencev so lahko tudi v šolskem načinu življenja in dela

Dekleva (1990) nakazuje razmišljanje, da je lahko šola (učitelj) pomemben vzročni dejavnik pri nastajanju in krepitvi odklonskega vedenja. Avtor ugotavlja, da raziskovalni in teoretični pristopi vse pogostejše pri obravnavanju odklonskosti (izstopajočih, odstopajočih vedenj) ne upoštevajo več samo individualne značilnosti učencev, temveč tudi značilnosti učiteljev in šole ter razmerje med šolo in njeno okolico. Tudi vedno večje število različnih modelov vodenja šol in poučevanja ter naraščanje različnih strokovnih služb in tretmajskega dela z odklonskim vedenjem šolarjev po mnenju Dekleve spodbuja k razmišljanju o vzročni vlogi šole pri zaznavanju motečih vedenj.

Tudi rezultati tujih raziskav (Mikuš Kos 1991) so potrdile, da obstajajo močni vzroki za domnevo, da šolski etos (vrednote, stališča in vedenje značilno, za šolo kot celoto) vpliva na vedenje otrok v šoli.

Na odklonsko vedenje učencev lahko vpliva tudi stopnja šolske represije oziroma kaznovalna politika šole (primerjaj Grabelšek 2011). Tudi nerepresivna šolska klima lahko spodbuja k posledični odklonskosti in k nasilju učencev. Zato pa so lahko notranji osebni problemi, zaprtost vase, depresivnost itd. pri učencih toliko večji (Kobolt idr. 2010).

Šola je od vseh ustanov najbolj urejena (Dekleva 1990) in je možno v njej izvajati najbolj neposredne sistematične vplive (za razliko od družine, v katero družba ne more neposredno posegati). Zato lahko šola z vzgojno- izobraževalnim delom, ki je zelo intenzivno in neprilagojeno posameznikovemu psihofizičnemu razvoju, povzroča različne želene in neželene učinke oziroma tudi psihosocialne težave v razvoju (primerjaj Mikuš Kos 1991).

Utesnjenost in omejenost bio-psiho-socialne narave učencev skozi potek pouka lahko v njihovem samorazvoju v času šolanja povzroča različna odklonska vedenja, kar lahko pomeni, da različne storilnostne zahteve učiteljev različno posegajo v posameznikovo psihofizično ravnovesje in s tem lahko povzročajo različna nepredvidljiva vedenja.

Hurrelmann/Seewald (v Kury/Lerchenmüller 1983) menita, da je treba poglede na položaj šole kot edinega povzročitelja odklonskega vedenja razširiti :

- Vse kar se v procesu šolanja dogaja, se dogaja tudi v okviru širše družbe. Šole navadno "odslikavajo" življenjske pogoje in vrednote družbe, tako da imajo učitelji omejen vpliv in določene okvire delovanja v šoli.
- Pomembna funkcija šole je priprava mlade generacije za prevzem družbenih funkcij, zato so možni večji pritiski.
- Učenec se ne giblje samo v socializacijskem prostoru šole in zato ni podvržen samo tem vplivom, pač pa tudi vplivom drugih interakcijsko-komunikacijskih okolij (družine, vrstniških skupin, informacijski tehnologiji itd.).

Ista avtorja (prav tam 1983) ugotavljata, da velja za vse učence, ne glede na to, iz kakšne družine prihajajo, večja discipliniranost, večje čustveno zadrževanje, manjše možnosti za individualno, spontano izražanje in za manjšo direktno interakcijo kot v družini. Učenci vstopajo v socialni okvir, ki je trdno strukturiran in normiran. To velja predvsem v šolah, kjer je močno poudarjena vloga storilnosti, ki dopušča le omejen osebni razvoj v nezadostnih pogojih za zadovoljitev psihičnih in socialnih potreb učencev. Vse prevečkrat se pozablja, da je šola institucija, namenjena otrokom in mladini, ki svojo osebnost šele razvijajo in v primerjavi z odraslimi še niso popolnoma storilnostno in delovno sposobni. Šola naj bi "odslikavala" izkušnje odraslih, vendar pa bi morala vključevati tudi svet otroka (prav tam 1983). S tem bi bilo mogoče aktivno vključevati učence v delo šole in predvidoma zmanjšati motenje pouka.

Potek socializacije v storilnostnem modelu šolskega vsakdana in odklonskost

Storilnost je količina izdelkov na časovno enoto (SSKJ 1994). V smislu izvajanja kurikulumu lahko pojmujeemo šolsko storilnost kot količino predpisane izobraževalne snovi na časovno enoto (dan/teden/mesec/leto), ki jo učitelj uradno dokumentira kot delovno obveznost. Storilnost je glavni princip, ki se dejansko odvija v šolanju otrok in mladostnikov (Kobolt idr. 2008).

Hurrelmann/Seawald (v Kury/Lerchenmüller 1983) označujeta storilnostni princip kot enega od redkih jasno zaznavnih vzorcev, ki se pojavljajo v družbi in ga je mogoče zaznati tudi v šoli. Položaj posameznika v socialni strukturi šole se glede na storilnostni princip ravna po individualnih dosežkih učencev in se ocenjuje glede na pričakovanja in zahteve učitelja, medtem ko so druge dimenzije učenčeve osebnosti neustrezno obravnavane oziroma skoraj povsem zapostavljene. Šolski interakcijsko/komunikacijski sistem tako pušča za sabo deficite v psihofizičnih in socialnih zadovoljitvah otrok in mladostnikov (prav tam 1983).

Ustvarjalno-produktiven razvoj lastnega znanja in vedenja ter uspešnost pri lastni realizaciji sodi gotovo med največje zadovoljitve vsakega posameznika, torej tudi odraščajočega otroka (prav tam 1983). Lasten uspeh v najširšem antropološkem smislu je elementarni sestavni del človekovega samorazvoja in tvorbe lastne identitete. Zahtevani šolski storilnostni uspehi, ki so združeni v

ocenjevanju, pa so navadno močno oddaljeni od centra osebnih potreb in otroku delujejo kot tuji, vsiljeni od zunaj (prav tam 1983).

V storilnostni šoli postanejo temeljna vrednota ocene oziroma spričevala, ki nudijo možnost nadaljevanja študija ali vstop na tržišče delovne sile. "Podobno kot pri delu mezda le na videz neposredno ustreza dejanski posameznikovi storitvi, tako v šoli ocena ponavadi le na videz neposredno ustreza storitvi. Kakor delavcu v mezdnem delu cilj ni proizvod, temveč mezda, tako tudi učencu v šoli tedaj ni cilj doseganje znanja, temveč ocena" (Ule 1986 : 205).

Po Hurrelmann/Seawald (v Kury/Lerchenmüller 1983) uspeh v storilnostni šoli ni mišljen kot medij samorazvoja identitete posameznika in zadovoljevanja primarnih in socialnih potreb. Storilnostno usmerjeni socializacijski procesi lahko ohromijo oziroma motijo naravni, psihični in socialni razvoj osebnosti učenca, ki šolskim uspehom ne more prisoditi osebnega smisla. Doseganje šolskih ciljev občuti kot nek cilj, ki je izven njega. Posledica so problemi s storilnostjo in izstopajoča vedenja.

Neuspešnost v storilnostni šoli lahko v psihodinamiki osebnostne kontrole učenca privede do psihofizičnega neravnovesja, do frustracij, do notranjih pritiskov, do konfliktov in psihičnih težav, ki lahko predstavljajo jedro izstopajočega vedenja, saj otrok ne dosega uspešnosti v smislu lastnega uravnoteženja oziroma uspešne lastne psihodinamske uskladitve pri zadovoljevanju potreb (primerjaj Powers 1998). Celo nasprotno, storilnostne zahteve lahko prej omenjeno psihofizično ravnovesje posameznika "rušijo". Namesto učitelju zelenih vedenj se v kontrolni psihodinamiki učenca sproščajo konfliktne napetosti in se izrazijo v obliki vedenj, ki so za šolsko okolje in za učitelja nezaželena, moteča ali celo ogrožujoča. Šola pa ne pomaga pri samorazvoju strategij in ostale socialne opreme, ki bi učencem pomagale pri uspešnem uresničevanju lastnih ciljev (psihofizičnega in socialnega uravnoteženja), ampak neželena vedenja "izrinja" iz šolskega prostora tako, da jih kaznuje ali izključuje (primerjaj Mikuš Kos 1991). S tem pa še dodatno stopnjuje psihični pritisk na izstopajoče, odstopajoče, moteče učence, ki ne zmorejo dosegati lastnih življenjskih ciljev (sanj, želja, pričakovanj).

Šola bi morala upoštevati želje in pričakovanja učencev oziroma bi jih morala vključevati s participacijo v celoten kurikulum in tako osmisлити njihovo bivanje (UNICEF 2009).

Šolska storilnost v bistvu omogoča le učiteljevo realizacijo ciljev, kar seveda pomeni, da so učenci prikrajšani pri svojem zadovoljevanju potreb (uresničevanju svojih ciljev). To pa seveda lahko pomeni, da bodo svoje nezadovoljstvo izražali tudi na učitelju neprimeren način, z izstopajočimi vedenji.

Učiteljeva vloga v storilnostni šoli in vpliv na odklonska (moteča) vedenja

Navadno je učiteljeva vloga kot "prenašalca znanja in vrednot" družbeno nesporna. V smislu dosedanje razprave nas zanima nejasnost učiteljeve vloge v storilnostni strategiji družbe :

- Je učitelj prenašalec elementarnih znanj iz izobraževalnih načrtov, ki jih morda otroci ne potrebujejo in jih morda nikoli ne bodo potrebovali ?
- Je učitelj podpornik učnih in naravnih samorazvojnih procesov v posamezniku s ciljem pomagati učencem pri samoodločanju in pri prevzemanju odgovornosti za lastno usodo, torej pri spodbujanju lastne uspešnosti posameznika v najširšem antropološkem smislu ?

Učitelji v aktualnem storilnostno usmerjenem šolskem sistemu izvajajo predvsem prvo navedeno funkcijo. Zato se v šolskem sistemu prezentirajo bolj ali manj samo družbene (šolske, učiteljeve) vrednote (cilji), ki usmerjajo k zadovoljevanju družbenih potreb. Učitelji so torej kontrolorji izvajanja "prenosa" družbenih zahtev (Kury/Lerchenmüller 1983). Učitelje tako lahko primerjamo s predstavniki drugih socialnih kontrolorjev, katerih primarna naloga je izvajanje družbenih zahtev in ukrepanje proti izstopajočim načinom vedenja. Šola je v bistvu družba v malem, v kateri pogosto učitelji prevzemajo vlogo najefektivnejših in najvplivnejših družbenih kontrolorjev, s tem pa lahko delujejo kot sprožilni in ojačevalni dejavniki izstopajočega vedenja (prav tam 1983).

Učiteljeva različna zaznavanja izstopajočega vedenja

Ugotovili smo že, da učitelj med načini vedenja učencev zaznava kot izstopajoče tiste, ki motijo njegovo izvajanje pouka. Tako učitelje pri frontalnem pouku moti presedanje, klepetanje, šepetanje, pisanje drugih stvari, oziranje po razredu itd. Pri skupinskem pouku pa jih ne moti niti pogovarjanje, oziranje, sodelovanje, sprehajanje po razredu itd. Izkustveno lahko ugotovimo, da so vedenja učencev, ki so pri eni organizacijski obliki pouka dovoljene, pri drugi prepovedane. Norme, pravila in pričakovanja učiteljev so različna za različne organizacijske oblike pouka in s tem je različno tudi zaznavanje izstopajočega vedenja od učiteljevih norm in pravil v določeni šolski situaciji ter ustrezno kaznovanje. Sklepamo lahko tudi, da učitelj sam postavlja merila za vrednotenje izstopajočega vedenja v različnih šolskih situacijah in s tem vpliva na njihovo pojavljanje.

Izkustveno lahko ugotovimo, da se razlike v zaznavanju izstopajočih vedenj pojavljajo tudi med učitelji, ki imajo različna stališča, norme in pravila do dovoljenih vedenj med poukom. Kar eni učitelji dovoljujejo, drugi prepovedujejo. Podobna vedenja učencev sprožajo pri različnih učiteljih različno odstopanje od njihovih norm, stališč itd. S tem različno ocenjujejo konkretno izstopajoče, moteče vedenje. Učenci so tako s stalnim menjavanjem učiteljev izpostavljeni "dvojni morali", normativnemu menjavanju pravil in pravni negotovosti (Kury/Lerchenmüller 1983).

Sklepamo lahko, da je opredelitev enakega vedenja zelo različna, odvisna od tega, kdo opazuje vedenje, kdo se čuti prizadetega, kdo je vedenje izvedel in v kakšnem situacijskem kontekstu se je vedenje odvijalo (prav tam 1983). Tako je opredelitev vedenja in opredelitev tistega, ki se je vedel, in tudi opredelitev situacije odvisna od zaznavanja in vrednotenja tistega, ki vse te opredelitve definira in jih v skladu s tem tudi zaznava (primerjaj Zorc 1991). Sklepamo lahko, da je izstopajoče vedenje nekaj, kar mora nekdo zaznati in kategorizirati ter to sporočiti tistemu, ki se odklonsko vede. Npr. učitelj lahko neko vedenje učenca zaznamuje s stigmo (tipizacijo), ker ga je tako on sam interpretiral.

Možen je tudi sklep, da se zaznavanje izstopajočega vedenja začne v šoli z učiteljevo opredelitvijo izstopajočih vedenj, ki ga motijo pri izvajanju pouka. Torej je zaznavanje izstopajočih vedenj zelo subjektivno in od učitelja do učitelja različno, kar so raziskave, ki smo jih navedli na začetku razprave tudi pokazale. Aktualno vprašanje je predvsem, kje učitelj razmeji "normalno" in "odklonsko" vedenje (Kobolt idr. 2010). Pri tem ima pomembno vlogo učiteljevo razumevanje, njegove subjektivne teorije o izstopajočem vedenju, predvsem pa stopnja subjektivne ocene izstopajočega vedenja pri izvajanju pouka.

Vpliv učiteljeve subjektivne interpretacije na zaznavanje izstopajočih vedenj

Izkušnje iz šolskega vsakdana kažejo, da se učitelji redno soočajo z nediscipliniranim, motečim, izstopajočim vedenjem učencev. Strategije za preprečevanje ali odpravljanje izstopajočega vedenja se hitro izčrpajo z opominjanjem, pogovori, grožnjami, kaznovanjem itd. Disciplinski problemi pa se navadno ponavljajo. Vprašanje je, zakaj je temu tako in ali je lahko tudi drugače.

Učitelj svoje življenjsko okolje strukturira preko lastnih načinov zaznavanja stvarnosti (Holtappels, v Kury/Lerchenmüller 1983). Stvarnost lahko spoznavamo le skozi svoj spoznavni aparat. Vsako opazovanje ali spoznavanje je pogojeno s spoznavnim aparatom spoznavajočega (Jeriček, v Marentič Požarnik idr. 2004).

Učitelj torej opredeli zaznane načine vedenja in lastnosti interakcijskih partnerjev v skladu s svojimi spoznavnimi značilnostmi in interpretacijami na podlagi lastnih mnenj, stališč, subjektivnih teorij, emocionalnih stanj itd. in jih kategorizira oziroma uredi v svojih mislih ter ustvari neko preglednost. Izstopajoče vedenje je na ta način enako kot "normalno" vedenje, proizvod interakcijskih/komunikacijskih procesov, pri čemer ima lahko isto vedenje v odvisnosti od situacije do situacije in od značilnosti interakcije/komunikacije oziroma od osebnostnih značilnosti sogovornikov različen pomen.

V skladu z interakcionistično teorijo "odklonskost" ni naravna danost posameznika, temveč rezultanta delovanja vsaj dveh udeležениh, med katerima prvi označi drugega za devianta (Dekleva 1990). Proces označevanja in krepitev odklonskega vedenja je torej skrita v interakciji dveh posameznikov. Odklonskost je pojav, "skrit" v interakciji med osebo, ki določeno vedenje izkazuje, in osebo, ki odklonskost interpretira, morda tudi klasificira v svojih subjektivnih teorijah.

Učitelj v svoje interakcije vnaša svojo zgodovino, predstave, znanje, predsodke, izkušnje in dopušča le tisto, kar ohranja njegovo notranjo stabilnost. Vsaka interpretacija je izraz njegovega življenjskega položaja in stanja, zato lahko pove več o njem kot pa o tem, kaj opazuje (Jeriček, v Marentič Požarnik idr. 2004)

Učitelji v svojem življenju zbirajo izkušnje in jih urejajo v t.i. *praktična spoznanja*, ki jim pomagajo pri strukturiranju kompleksnosti življenjskih situacij in pri vedenju, s čimer rešujejo vsakodnevne probleme (Kury/Lerchenmüller 1983). Poleg orientacijskih in razbremenilnih funkcij pa pragmatična spoznanja omogočajo tudi pregledne "vzorci" razlag vedenja posameznikov, ki so v primeru odstopanja od osebnih vzorcev in tipizacij vedenj, lahko zaznana kot odklonska (izstopajoča). S tem je šolska realnost selektivno zreducirana v odvisnost na interakcije oseb, v kateri ene opazujejo in interpretirajo, klasificirajo ter s tem hote ali nehoti subjektivno "izkrivljajo" stvarno dogajanje. Takšne subjektivne interpretacije, ki so poimenovane tudi kot "pragmatične teorije deviance", naj bi delovale kot "filter" pri zaznavanju in opredeljevanju vedenj učencev ter njihovih osebnostnih lastnosti (prav tam 1983).

Iz učiteljevih pragmatičnih spoznanj, ki se nanašajo na vedenje učencev, izhaja tudi možnost nadzorovanja oziroma kontrole odklonskega vedenja, kar se lahko imenuje tudi "pragmatični koncept kontrole" (prav tam 1983). Sklepamo lahko, da si učitelji o izstopajočih učencih ustvarjajo povsem določeno predstavo in hkrati tudi načine za preprečevanje motenja pouka oziroma sredstva za korekcijo "odklonskih" vedenj. Učitelji naj bi torej imeli o "odklonskem" vedenju določene subjektivne predstave in pomene (Brusten/Hurrelmann 1973, v Zorc 1991) :

- Odklonski učenec ne izpolnjuje izobraževalno-storilnostnih zahtev šolske kulture (učitelja) in je skoraj povsem izenačen s sliko slabega (neuspešnega) učenca.
- Zanj je značilna visoka stopnja nemira in nestabilnosti, pripisuje se mu potencialno nepreračunljivo vedenje in velika agresija, napadalnost do drugih učencev (interakcijskih partnerjev).
- Učitelji navadno moralno obsojajo "odklonskega" učenca in se jim zdi pedagoško vplivanje na takega učenca neučinkovito.
- Vzroke "odklonskega" vedenja vidijo učitelji izključno izven šole in svoje sodelujočnosti pri pojavih tovrstnih vedenj navadno ne vidijo.

Sklepamo lahko, da učitelj bolj ali manj pripisuje izstopajoče vedenje učenčevi "odklonski" osebnosti in določenemu "odklonskemu" socialnemu okolju, iz katerega učenec prihaja.

Vpliv pričakovanj (ciljev) učitelja na zaznavo izstopajočega vedenja

Za učitelja je lahko vedenje posameznega učenca, ki odstopa od njegovih storilnostnih meril oziroma pričakovanj "storilnostno uspešnega učenca", zelo težko sprejemljivo. Zato obstaja težnja, da se učiteljeva zaznava motečega učenca ustrezno korigira, kar pomeni, da bo učitelj poskušal z vedenji vplivati na učenca tako, da bo zaznal pričakovano vedenje, ki bi ga učenec moral sproducirati (primerjaj Powers 1998). S tem pa lahko povzroči pri učencu težave, izstopajoče vedenje in izobraževalni neuspeh.

Dogajanje v primeru razkoraka med željenimi značilnostmi otrok (šolskimi pričakovanji) in aktualnimi vedenji, ki jih izkazujejo posamezni učenci, lahko potekajo v smislu zaporedja (Mikuš-Kos 1991) :

→ otrokova posebnost → za šolo in učitelja neželena, neskladna, odklonska značilnost → motnja (šolski neuspeh) → jedro psihosocialnega problema.

Učitelji zaznavajo in ocenjujejo sebe in tudi učence na podlagi pričakovanj, ki so lahko pod vplivom širših pedagoških ciljev (Kury/Lerchenmüller 1983). Na podlagi teh pričakovanj (ciljev) se učitelji vedejo do učencev zelo različno glede na to, kako učenca zaznavajo v storilnostnih zahtevah in drugih kriterijih pričakovane "sprejemljivosti" učenca. Če učitelj različno občuti učenca npr. naklonjeno, nevtrarno ali z odklanjanjem, bo v skladu s tem realiziral zelo različna vedenja. Do učencev, od katerih učitelj ne pričakuje veliko (jih odklanja), se bo lahko vedel manj sodelovalno pri pomoči učencu in mu dajal manj povratnih informacij. Nasprotno pa bo lahko učencu, od katerega pričakuje več, nudil več pomoči in pozitivne povratne informacije. To lahko privede do tega, da se učenci "prilagajajo" učiteljevim pričakovanjem in se odvisno od uspešnosti pri realizaciji učiteljevih pričakovanj (ciljev) tudi vedejo pri pouku. Skladno s tem pa lahko raste tudi interes za šolsko delo. Če so uspešni, jih učitelj navadno pohvali in učenci zavzemajo pozitivna stališča do učitelja, šole. Če so učenci neuspešni, jih učitelj graja oziroma kritizira ali pa se za njih ne zmeni. Možnost, da bodo učenci zavzeli negativno stališče do učitelja in šole, je velika.

Tako lahko učitelj in učenec zaideta v "začaran krog", ki otežuje potek njune pedagoške interakcije. Holtappels (v Kury/Lerchenmüller 1983) meni, da učiteljeva pričakovanja silijo učenca v sprejemanje vloge podrejenega in s tem v težaven položaj, saj mora učenec svoje aktivnosti tudi nasilno usklajevati z učiteljevimi. Na identitetne probleme, povezane z zahtevami učitelja, se označeni učenec odziva z vedenji, ki jih učitelj karakterizira kot izstopajoča in jih poskuša odpraviti s svojimi vedenji, ki pa so lahko za učenca zelo problematična. Učenec odgovarja z vedenji, ki so za učitelja lahko zopet moteča. S tem je "začaran krog" sklenjen. Učitelj s svojimi zahtevami in vedenjem omejuje učenca, učenec z izstopajočim vedenjem pa moti učitelja itd.

Podobno ugotavljajo Peček/Čuk/Lesar (2013 : 72), da "učiteljevo dojetje učenčevih lastnosti v razredu in njegovi odzivi nanje dinamično medsebojno vplivajo in oblikujejo krog, ki potrjuje in krepi to dojetje – ali kot ugotavljajo Sutherland in sodelavci (2008) – kaže se povezanost med vedenjem učiteljev in učencev, ki se skozi čas odraža v spreminjanju vedenja obeh. Prav zato je proučevanje prepoznanih lastnosti, ki pojasnjujejo učenčev izobraževalni uspeh z vidika učiteljev, še toliko pomembnejše".

Učiteljeva storilnostna aktivnost in učenčevo samovrednotenje

Izobraževalna, storilnostna uspešnost učenca je odvisna od posameznikovih umskih in psihofizičnih sposobnostih ter od emocionalnih značilnosti v povezavi z vplivi specifičnega socialnega okolja.

Predvsem pa je odvisna od uspešnosti pri posameznikovem doseganju ciljev v določenem fizičnem in socialnem kontekstu (primerjaj Powers 1998).

Interakcija/komunikacija učitelja in učenca predstavlja "presečišče" njunih ciljnih aktivnosti oziroma medsebojnega delovanja pri uresničevanju lastnih ciljev (primerjaj McClelland 2006). Pri tem lahko interakcija/komunikacija v katero so vključeni učenci v šolskem prostoru, z učitelji in vrstniki, pomaga s podporo ali dopolnjevanjem in s sodelovanjem drugih učencev in učiteljem ali pa deluje na posameznike v razredni skupini destruktivno, moteče in ovirajoče. Nenehno prepletanje vedenjskih aktivnosti učencev in učitelja lahko glede na smer uspešnosti realizacije ciljev posameznika v interakciji vpliva na samozavest in s tem na samovrednotenje.

Glede na to, da želijo vsi posamezniki realizirati svoje cilje, se lahko v različnih odnosih sprožajo različne aktivnosti posameznikov, ki imajo lahko značaj sodelovanja ali konfliktov (McClelland 2004). Rezultat je lahko medsebojno zaznavanje "odklonskih" ali ustreznih vedenj t.j. vedenj, ki (ne)odstopajo od posameznikovih norm, stališč, teorij in vrednot, s katerimi poskušajo posamezniki realizirati svoje cilje (primerjaj Powers 1998). Čim bolj zaznavajo posamezniki druge kot "odklonske", tem bolj se lahko udeležujejo konflikti, saj bodo posamezniki poskušali korigirati vedenja drugih na raven lastnih pričakovanj. Obratno pa lahko manj zaznavanja odklonskosti pomeni več sodelovanja in medsebojne pomoči.

Komunikacijo, ki se izraža v zavesti učencev, lahko kot medosebno šolsko komunikacijo interpretiramo v smislu notranje osebne komunikacije (Skalar 1988). Z njo se navadno konstruirajo cilji in načrtuje njihovo uresničevanje, kar je možno upravljati preko delovanja "feed-back" kontrolne zanke s korekcijami vedenja v smeri uspešne realizacije ciljev. Kontrolna zanka se udeležanja, dokler ne dosežemo ciljev ali dokler zaradi pomanjkanja sposobnosti oziroma emocionalne (ne)angažiranosti cilje opustimo (Carver/Scheier 1998). Uspešnost pri realizaciji ciljev je v ozki povezanosti z notranjo osebno komunikacijo posameznika in z njegovim zaznavanjem samoučinkovitosti oziroma samovrednotenja (stopnja realiziranosti ciljev).

V notranji osebni komunikaciji se preko notranje in zunanje percepcije nenehno zavedamo notranjega stanja in svojega položaja v zunanjem okolju (primerjaj Powers 1998). To nam omogoča stabiliziranje takega notranjega stanja, ki nam ustreza oziroma, ki je optimalno dosegljivo glede na naše zmožnosti. Uspešno stabiliziranje notranjega stanja pomeni, da oseba dosega svoje cilje in obratno (primerjaj McClelland 2004). Šolska storilnost navadno ne pomaga učencem k doseganju njihovih osebnih ciljev, kar lahko povzroča notranje konflikte in neželena (izstopajoča) vedenja, kot jih zaznavajo učitelji.

Notranja osebna komunikacija nam lahko predstavlja nivo zavedanja o stopnji uresničevanja ciljev v celotni sistemsko-hierarhično zaznani in opredeljeni stvarnosti (primerjaj Powers 2005). Predstavlja notranji osebni model za nadaljnjo interakcijo in komunikacijo oziroma oblikovanje psihičnih vsebin,

ki omogočajo nadaljnje uresničevanje ciljev. Povezovanje ciljev z drugimi (sodelovanje) ali reševanje konfliktov, če se realizacija ciljev prepleta v nasprotni smeri, so posledični dogodki teženi po realizaciji posamičnih ciljev (prav tam 2005). Učitelj, ki želi storilnostno realizirati svoje cilje in ne upošteva ciljev učencev, lahko nenehno povzroča deviantnost v zaznavanju učencev, ti pa odklone v učiteljevem zaznavanju. Uspešnost pri korekciji odklonskih zaznav pa pomembno vpliva na samovrednotenje pri učitelju in pri učencih.

Koliko je notranji osebni model ciljev, ki se izkazuje s pojmovanji učencev o lastni medosebni komunikaciji in o lastni uspešnosti v njej, skladen s pričakovanji učiteljev oziroma z njegovimi pedagoškimi cilji, toliko bolj je učenec skladen s storilnostno paradigmo šole in z ustrezno pričakovano uspešnostjo s strani učitelja. To pa lahko pomeni, da takega učenca učitelj ne zaznava odklonsko in mu bolj "prijateljsko" nudi podporo pri izobraževanju kot učencu, ki ne izkazuje želene izobraževalne uspešnosti in se učitelj zanj ne potrudi v enaki meri. Temu primerno je lahko samovrednotenje učenca, ki (ne)dosega svojih ciljev.

Različni učenci različno dosegajo storilnostne cilje šole

Vsi različni učenci ne morejo enako uspešno dosegati enotnih storilnostnih ciljev, ki si jih zastavlja družba. Izobraževalna uspešnost različnih učencev je povezana z različnimi umskimi in psihofizičnimi sposobnostmi, s socialno-emocionalnim odzivanjem in z njihovim različnim samovrednotenjem. Zato lahko poseben vpliv, ki ga imajo storilnostne aktivnosti učitelja na realizacijo ciljev posameznih učencev (primerjaj Skalar 1988), ustvarja posebne psihosocialne probleme. V primeru, da učenec uspešno realizira svoje cilje v storilnostnih pogojih šolskega izobraževanja, to precej zanesljivo pomeni, da učenec nima problemov z reševanjem nalog in z zahtevano realizacijo učiteljevih ciljev, ki so dokaj skladni s cilji učenca. Uspešen učenec se lahko identificira s cilji učitelja in jih tudi realizira. Sklepamo lahko, da so umske in psihofizične sposobnosti ter emocionalne značilnosti storilnostno uspešnega učenca v visoki meri usklajene z učiteljevimi pričakovanji in zahtevami. Zato pa lahko sklepamo, da imajo taki učenci visoko samovrednotenje, saj dosegajo tako svoje cilje in cilje učiteljev.

"Problem" so učenci, ki specifičnih zahtev učitelja ne morejo izpolnjevati in ne morejo dosegati predpisanih ciljev oziroma z učiteljevim poučevanjem posredovanih zahtev (Kobolt idr. 2010, Mikuš Kos 1991). Kako je s samovrednotenjem takih učencev? Predvidevamo lahko, da zaradi neuspešnosti pri doseganju učiteljevih zahtev "odklonski" učenci nimajo visokega storilnostnega samovrednotenja. To lahko vpliva na življenjsko samovrednotenje posameznika (sposobnost uresničevanja lastnih ciljev), lahko pa tudi ne, saj imajo nekateri "slabi" učenci visoko samo-vrednotenje svoje osebnosti kljub storilnostni neuspešnosti (primerjaj Skalar 1988). To lahko pomeni, da kljub šolski neuspešnosti dosegajo svoje življenjske cilje (želje, pričakovanja) oziroma da dosegajo življenjsko zadovoljstvo kot mnogi drugi, ki so v šoli uspešni. Šolska uspešnost učencev in visoko storilnostno pozitivno samovrednotenje pa avtomatično ne pomeni tudi njihovega življenjskega zadovoljstva.

Posledice višjega ali nižjega storilnostnega samovrednotenja različnih osebnosti učencev, ki naj bi se odražale tudi v njihovih vedenjih v šolskih odnosih, so predvsem (Skalar 1988) :

- pojmovanje odnosov,
- kritičnosti do odnosov s sošolci in učiteljem,
- socialna nadrejenosti in podrejenosti v odnosih,
- prikrajšanost pri ocenjevanju,
- večja ali manjša optimističnost v odnosih,
- zavzemanje za pravice učencev,
- razlike pri splošnem vrednotenju življenjskih situacij itd.

"Problematični" so predvsem tisti učenci, ki niso storilnostno uspešni pri doseganju učiteljevih ciljev, obenem pa so lahko neuspešni tudi pri doseganju lastnih življenjskih ciljev. Vprašanje je torej, kako pomagati takim učencem. Morda z doslednejšim upoštevanjem zakonskih zahtev po enakopravni medosebni šolski komunikaciji z vsemi učenci na šoli in po enakovredni obravnavi vseh učencev ?

Rešitev se nakazuje v upoštevanju deklariranih mednarodnih načel glede prehoda na inkluzivno šolanje (UNESCO 1994, 2005, 2009), ki vsebuje manj storilnosti in več individualne obravnave. Dokumenti predvidevajo prehod od integracije k inkluziji oziroma od šole, v kateri se *otroci prilagajajo instituciji, do šole, ki se je sposobna prilagoditi vsej razsežnosti razlik, s katerimi se srečujemo pri otrocih in mladostnikih*. Predvidevajo tudi visoko participacijo učencev v dinamičnem procesu šolanja.

Tipizacija in stereotipizacija

Ugotovili smo, da je glavna značilnost šole storilnost. Zorc ugotavlja, da "v šoli prevladuje normativno merilo uspešnosti kot poglavitno merilo za definiranje, kategoriziranje in tipiziranje posameznega učenca" (Zorc 1991 : 41). Glede na to, da je storilnost osnova, ki vpliva na procese zaznavanja in definiranja določenega vedenja kot "odklonskega", lahko pričakujemo, da se tipizacije učencev bolj ali manj odvijajo na podlagi individualnih storilnostnih uspehov (dosežkov) učencev, ki postanejo merodajni za oceno "tipa" učenca. V ta sklop sodita kot dopolnilni merili še priljubljenost in konformnost. Bistvene razsežnosti tipizacije so torej storilnostni status učenca, status priljubljenosti ter pri učitelju zaznana stopnja konformnosti (prileganja). Npr. dober šolski uspeh vpliva na večjo priljubljenost pri učitelju in sošolcih ter motivira vedenjske strategije, ki zagotavljajo konformnost (skladnost) z učiteljevimi vedenjskimi standardi. Tak posameznik izpolni pričakovanja učitelja, kar vpliva na njun nadaljnji interakcijsko-komunikacijski proces. Za neuspešne učence pa poteka proces v obratni smeri. Raziskave so tudi pokazale, da je bilo zelo malo uspešnih učencev in velika večina učencev, ki so bili označeni z nizkim storilnostnim statusom in nizkim statusom priljubljenosti, označenih kot deviantnih (prav tam 1991).

Na večjo motiviranost učenca za storilnostne strategije vedenja lahko vpliva konformnost s formalnimi šolskimi vedenjskimi standardi oziroma konformiranje vedenjskim storilnostnim standardom učitelja. Tak posameznik navadno tudi izpolni večino pričakovanj učitelja glede "pridnega" učenca.

Sklepamo lahko, da je povezava med dimenzijami storilnostne uspešnosti, priljubljenosti in konformnosti intenzivnejša, kolikor je učitelj oziroma šola storilnostno zahtevnejša in kolikor bolj v njej prevladujeta storilnostni pritisk in tekmovalnost za naklonjenost učiteljev ter za pridobivanje ocen.

Proces družbene selekcije na podlagi individualne uspešnosti oziroma neuspešnosti v šoli predstavlja proces pripisovanja storilnostnega statusa učencev obenem pa že proces pripisovanja delikventnega statusa (Brusten/Hurrelmann 1973, v Zorc 1991). Učenec, ki ne dosega "objektivnega" merila šolske uspešnosti, postane tipiziran kot odkloni tudi na nestorilnostnih področjih. Šola je poseben prostor, v katerem nastajajo posebne tipizacije. Tipizacija "poseben" označuje določene lastnosti učenca kot posebnega. Sočasno se mu pripisuje tudi vrsta vrednotenj, ki določajo interakcijo učitelja s tem učencem (prav tam 1991).

Če si učitelj ustvari poseben vtis o učencu kot "dober" učenec, potem je to tipizacija. Za tipizacijo gre takrat, ko si učitelj na podlagi subjektivnih opazovanj o učencu ustvari določen vtis in ga tako označi z etiketo. Posledica tipizacije je lahko posploševanje posebnega vtisa na celotno učenčevo osebnost, kar imenujemo stereotipizacija (prav tam 1991).

O stereotipizaciji pa govorimo tedaj, ko gre za dopolnjevanje tipizacije z abstraktnimi predstavami o tem, kakšne lastnosti naj bi "dober" oziroma "slab" učenec imel (primerjaj Zorc 1991). Npr. "dober" učenec je pozoren, skrben, pošten, redoljuben itd. Podobno lahko razmišljamo v obratni smeri o "slabem" učencu. Pri stereotipizaciji gre za posploševanje določenega odstopanja v vedenju od nekih standardov na celotno njegovo osebnost. Ta proces nekateri imenujejo generalizacija, pri čemer se posplošuje neka lastnost posameznika na njegovo celotno strukturo osebnosti (npr. kdor laže tudi krade). Posledice stereotipizacije so lahko zelo neugodne in so različne, od osamitve posameznika do "krčenja" njegovih vedenjskih strategij za realizacijo življenjskih ciljev.

Na splošno lahko ugotovimo, da se poleg tipizacije v šolah pojavlja tudi stereotipizacija, ki vsebuje abstraktne predstave o tem, kakšne celovite lastnosti naj bi imel tipizirani učenec. Tipizacija in stereotipizacija sta med seboj povezani tako, da vsaka na svoj subjektivno okrnjen način predstavlja posploševanje osebnostnih lastnosti učenca (Zorc 1991).

Odločilno za procese stigmatizacije v šoli je torej razširjanje parcialno zaznanega odklonskega vedenja učencev na celotno njegovo osebnost in na globalno ocenjevanje osebnosti učencev. Raziskava je pokazala največji vpliv storilnostnega statusa učenca na proces stereotipiziranja (prav tam, 1991).

Predstava o "slabem" učencu se zelo močno razlikuje od predstave o "dobrem" učencu, in to ne le v ocenjevanju storilnosti, ampak tudi pri zaznavi vedenja in sociabilnosti učenca. Za tipizacijo in stereotipizacijo je v našem kontekstu pomembno spoznanje, da ne obstaja bistvena razlika v učiteljevem zaznavanju manj uspešnega in odklonskega (izstopajočega) učenca.

Storilnostno in tekmovalno naravnana šolska klima zbuja "obrambno" vedenje pri učencih in pri učiteljih. Za slabe ocene učitelj krivi učence in njihove slabe lastnosti. Navadno so opravičila za slabe ocene, da je otrok "len", nenadarjen, nemiren itd. "Slabi" učenci lahko tako postanejo vrednostno najnižji sloj šolske socialne strukture, to pa zato, ker nimajo učitelju ustreznih značilnosti, s katerimi bi lahko dosegali ustrezno šolsko storilnost kot merilo uspešnosti.

Raziskave (Skalar 1988) so pokazale, da imajo učitelji in učenci zelo stereotipna stališča do "slabih" učencev. Navadno gledajo na te učence kot na skupek slabih osebnostnih lastnosti v obliki "lenobe", nezainteresiranosti, nenadarjenosti itd. Stališča učiteljev in učencev so podobna, le da učenci manj iščejo vzroke v nenadarjenosti za izobraževalni neuspeh kot učitelji.

Raziskava Jenstrle (1992) je pokazala, da imajo učitelji določeno skupno predstavo o "odklonskih" učencih. "Slika" učiteljev o slabih učencih je sestavljala predvsem pojme : slaba razvitost pridnosti, vestnosti in ubogljivost. Najslabše je bila razvita "volja za učenje". Prav tako so prednjačile lastnosti neposlušnosti in nenatančnosti. Moteči učenci so tudi "leni", "nesposobni", "neskoncentrirani", "pomankljivo nadarjeni", neposlušni, nasploh izobraževalno neuspešni itd. Poleg teh značilnosti, ki se nanašajo na storilnost, so bili osebnostno slabi učenci pogosto označeni z vrsto značilnosti, kot so : agresivni, predrzni, čustveno neuravnovešeni, počasni, neurejeni, lažnivi, pretirano komunikativni, neodkriti itd. Značilno je predvsem to, da so učitelji ocenjevali (označevali) slabe učence pretežno negativno. Slabo sliko učencev so učitelji navadno zaokrožili z neugodnim socialno neurejenim "nižjim" okoljem (prav tam 1992).

"Sliko" osebnostnih lastnosti šolsko (ne)uspešnih učencev je dobila tudi Žižek-Rot (2005). Zanimale so jo razlike na osebnostnem področju pri učnih/delovnih in odnosnih navadah med mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti ter med ostalimi "neoznačenimi" dijaki. Učitelji so ocenjevali učence predvsem glede na storilnostne kriterije pri šolskem delu :

- prijetnost dijaka,
- skrbnost in vestnost/vztrajnost dijakov,
- izvirnost in ustvarjalnost,
- samokritičnost,
- samozavest,
- stabilnost razpoloženja,
- realnost do sebe,
- učenje in delovne navade dijakov,
- prisotnost in točnost pri pouku,

- pisanje domačih nalog,
- urejenost zvezkov,
- prinašanje šolskih potrebščin v šolo,
- učni uspeh.

Pri večini zgoraj omenjenih osebnostnih lastnosti dijakov obstajajo statistično pomembne razlike med "neoznačenimi" dijaki in dijaki, označenimi kot "MVO". Tako je po rezultatih raziskave (Žižek-Rot 2005) večina neoznačenih dijakov prijetnejša v odnosih z vrstniki, so vestnejši, skrbnejši, vztrajnejši, izvirnejši in ustvarjalni, samokritični in so več prisotni pri pouku. So tudi točnejši, imajo bolj urejene zvezke in redneje pišejo domače naloge in tudi redneje prinašajo šolske stvari v šolo. Imajo tudi boljše izobraževalni uspeh (prav tam 2005).

Pri samozavesti in stabilnosti v razpoloženju med primerjanimi dijaki ni bilo opaziti statistično pomembnih razlik (prav tam 2005).

Sklepati je mogoče, da so bili "neoznačeni" dijaki po mnenju učiteljev na splošno osebnostno boljše kot učenci s posebnimi potrebami (MVO). S pomočjo storilnostnih kriterijev, med katere so pomešani "osebnostni" kriteriji, se ustvarja vtis o "superiornosti" neoznačenih ("normalnih") dijakov.

Verjetnost, da se učitelji ustrezno tem spoznanjem tudi selektivno vedejo do dijakov, je velika.

Sklepamo lahko tudi, da pride do tipizacije in družbenih stereotipov na podlagi poenostavljenih, nepreverjenih in objektivno le pogojno ustreznih "slik" o določenih osebah.

Stereotipne predstave učitelja le redko temeljijo na kompleksnejših realnih izkušnjah z določenim učencem. Navadno le delno temeljijo na izkušnjah iz konkretnega interakcijskega procesa in se prepletajo s splošnimi socialnimi izkušnjami in z družbeno utrjenimi vrednotami in z ocenami določenih "tipov" osebnosti, ki se širijo med ljudmi. V bistvu bolj ali manj izražajo "slikovite" konstrukcijske predstave ljudi o osebnostnih in socialnih značilnostih določenega posameznika z različnimi kombinacijami osebnostnih lastnosti. Lahko jih označimo tudi kot predsodke oziroma kot nesistematično preizkušene sodbe o posameznih kategorijah ljudi (Kury/Lerchenmüller 1983). Pri vsakem posamezniku v določeni kategoriji se pričakuje polna udeležnost osebnostnih lastnosti in se pri konkretni osebi ne upoštevajo eventualne individualne variacije lastnosti. Tako se npr. storilnostno "šibkim" učencem pripisujejo lastnosti, ki so za ta tip družbeno "uveljavljene". Storilnostno "šibki" učenci so navadno za učitelje leni, nesposobni, neposlušni, neskoncentrirani, nevestni, neurejeni in po karakterju slabi (prav tam 1983).

Na podlagi tipizacij in stereotipizacij lahko učitelj "izkrivljeno" presoja in ocenjuje učenca, ga javno označuje in s tem neupravičeno stigmatizira. To pa lahko vpliva na psihosocialne težave ali druge globlje posledice v osebnostni rasti otrok in mladostnikov.

Redukcije v razumevanju otrok in mladostnikov

Nerazumevanje otrokovega samorazvoja (samouravnavanja) je lahko pogost vzrok opazanja motenj med poukom in tipiziranja oziroma stereotipiziranja otrok in mladostnikov. Nerazumevanje otrokovega samorazvoja in njegovega doživljanja šolskega in življenjskega uspeha, je lahko vzrok številnim redukcijam.

Šolski standardi so v veliki meri družbeno pogojeni in združujejo "sliko" o primernem vedenju, o pričakovani storilnosti in o primernem socialnem odzivanju (vedenju). To pa lahko povzroča omejeno gledanje na otrokovo naravo in na ocenjevanje njegove osebnosti. Pojavljajo se t.i. redukcijski (poenostavljeni) pogledi na otrokov/mladostnikov samorazvoj (Kobolt idr. 2010) :

1. Redukcijska premisa opredeljuje "moč" odraslih pri ocenjevanju, določanju, vrednotenju in pri opredeljevanju otrokovega vedenja. Označi se v skladu z neželenim vedenjem za odrasle. Motenost se pripisuje samo otroku. V tovrstnem subjektivnem ocenjevanju odrasli pozabljajo, da omejevanje na "videno vsoto vedenj" otroka ni primerna logika za presojo njihovih osebnosti. Še manj je primerno, da otroka označimo kot nosilca neprimernega, motečega oziroma izstopajočega vedenja v odnosih, v katerih je vloga učenca definirana s strani odraslih. Taka je npr. določena družbeno koristna dejavnost otrok predvsem na storilnostnem področju izobraževanja, pri čemer ima otrok malo možnosti vplivanja na proces šolanja. "Moč" odraslih pri ocenjevanju otrokovih vedenj se odraža tudi v ne-ekvivalentnosti primerjave z ocenjevanjem podobnih vedenj odraslih. Odrasli se za svoje odklonsko vedenje poslužujejo izrazov, kot so : "doživljanje krize" in trenutne slabosti ter slabše funkcioniranje, medtem ko otroka označujejo kot delikventnega, nemirnega, impulzivnega, obremenjujočega, težavnega, itd.

2. Redukcijska premisa pri ocenjevanju mladih je, da odrasli opazujejo njihovo vedenje izolirano in na podlagi tega poenostavljajo njihovo osebnostno delovanje na raven, na kateri je mogoče izolirano vedenje poljubno spreminjati, korigirati in modelirati po zamislih odraslih. Pozablja se na interakcijsko odvisnost in samoregulativno potrebo mladih, ki jo ti morajo izražati, saj je biološko pogojena. Otrok težko deluje pod pogoji dražljajev in reakcij na dražljaje, ki predvideva "ukaz" odraslih in izvršitev "ukaza" z želenim vedenjem otroka. Otrok ne deluje kot računalnik, ampak kot živo bitje, ki je lahko zelo nepredvidljivo (primerjaj Maturana/Varela 2005).

3. Redukcijska premisa vsebuje način umeščanja mladih v položaj obravnavanega, torej tistega, ki ga poskušamo spreminjati tako, da bo sprejemljivejši za okolje. Pri tem se uporabljajo določeni izključni odgovori na odklonsko vedenje mladih. Strokovnjak ve, kaj je odklonsko vedenje, in pozna vzroke. Njegova ocena je pravilna. Za odklonsko vedenje se razvijajo obravnave kot pristop k vplivanju in k spreminjanju vedenja. Cilj je motenega otroka znova integrirati.

4. Redukcijska premisa se nanaša na uporabo absolutnih norm, torej na opredeljevanje izstopajočega vedenja kot absolutno napačnega. Izhajanje iz domneve, da veljajo za človeško

življenje absolutne norme in vrednote, pomeni ne priznavati interakcionističnega konteksta opredeljevanja motečih vedenj in ne zgodovinske spremenljivosti. Klasifikacijske pripomočke je treba zato kritično uporabljati, saj so pojmi, ki opredeljujejo odklonska vedenja, podvrženi normativnemu spreminjanju. Postopki, ki so zajeti v shemah, modelih itd. ne puščajo prostora za individualnost posameznika in za interakcijsko/komunikacijsko dinamiko med posamezniki, ki se izraža z vplivi okolja in vplivi samouravnavanja posameznika na okolje.

Redukcijsko razumevanje navadno vsebuje odstopanje od skupno dogovorjenih pravil (pričakovanj), čemur se prireja normalizacija oziroma poskusi spreminjanja vedenja odstopajočega posameznika v smeri družbenih norm. Redukcijske premise izhajajo iz metateorij o pravilnem, normalnem življenju v družbi, pri čemer so otroci in mladostniki podrejeni odraslim. S tem "pridobijo" odrasli pravico do ocenjevanja in "modeliranja" njihovega vedenja v skladu s svojimi merili, normami. Pri tem se pozablja na samouravnalne značilnosti posameznih otrok in mladostnikov ter na specifične v njihovem vedenju, ki so odraz spoznavno-emocionalnih procesov znotraj njihove osebnosti (Kobolt idr. 2010).

Vsa omenjena redukcijska "miselna orodja" opozarjajo na kritično uporabo pojmovnih "struktur," s katerimi poenostavljamo posameznikovo funkcioniranje in ga morda nehote na ta način označujemo, stigmatiziramo (prav tam 2010).

Redukcije so nasledek konservativnega modela, ki poskuša absolutno določati norme. Pri tem ne upošteva, da so norme izzidi razmerij socialnih moči. Tak vidik vedenjsko "odstopajoča" vedenja opredeljuje in razvršča kot težavna, neuspešna, moteča in v družbenem kontekstu nekonkurenčna. Tako pridobijo status družbene marginalnosti (prav tam 2010). Pri redukcijah pozabljamo, da so otrokovi spoznavno-čustveni odzivi v socialnem okolju odvisni od kvalitete odnosov in od možnosti participacije v odnosih znotraj družine, razreda, vrstniške skupine itd. torej koliko lahko otrok zadovoljuje lastne psihosocialne potrebe.

Redukcije izhajajo bolj ali manj iz značilnosti sodobnih družb, ki so prežete z množično produkcijo in tržnimi principi. Na področju vzgoje in izobraževanja se te zahteve prenašajo na socializacijo, od katere se pričakuje optimalna učinkovitost in čimmanj težav pri uvajanju mladih v sodoben potrošniški svet (Kobolt idr. 2010). V taki šolski kulturi in razredni klimi prihaja v ospredje povprečna normativnost za vedenja učencev kot splošnih meril družbene reprodukcije. Iščejo se splošne vzgojne "tehnologije", ki ustvarjajo masovne produkte. Posamezniki se obravnavajo skozi optiko skupnega procesa socializacije in skozi skupne cilje, ki se jim morajo v tem procesu približati. Presojanje pa se izvaja po vedenju članov skupnosti.

Pri redukcijah izdatno pomagajo prispevki socialnih, psiholoških in pedagoških strok, ki želijo z izpolnjevanjem svojega instrumentarija zagotoviti lastno urejenost in ravščenenost ter preglednost nad masovno produkcijo in storilnostjo. S tem lahko dolgoročno in usodno zaznamujejo posameznika. Z vsakim tudi "dobronamernim" posegom, ki ne upošteva položaja, potreb, intenc posameznika in

njegovega socialnega konteksta, se lahko dodatno stigmatizira. Tako ni prispevka k reševanju stanja, ampak k njegovemu utrjevanju (prav tam 2010).

Podobno poudarja UNICEF (2005), da integracija sama po sebi pomeni poglobljanje stigmatizacije učencev.

Na splošno lahko govorimo o redukcionizmu kot tendenci, da izjemno kompleksne pojave pojasnjujemo v enem vzročnem modelu, ki posledično predvideva eno samo obliko intervencij kot popolno in ustrezno rešitev problema (Skidmore 2004, v Lesar 2009). Težave učencev v vzgoji in izobraževanju se na ta način locirajo znotraj posameznika ali šole oziroma znotraj družbe na splošno, pri tem pa je prezrta možnost interakcij med dejavniki, ki potekajo na različnih ravneh analize (prav tam 2009).

Radukcionizem je mogoče presegati s sociološkimi, kurikularnimi, organizacijskimi in odnosnimi (etičnimi) vidiki, saj le interdisciplinarni in transdisciplinarni pristopi omogočajo iskanje rešitev za integracijo in inkluzijo. Vsekakor pa naj bi rešitve obsegale možnosti udeležencev pri samostojnem sprejemanju odločitev v zvezi s svojim življenjem in polnopravno sodelovanje v dogajanju širše skupnosti (primerjaj Lesar, v Kobolt idr 2010). Za uresničitev tega cilja pa bo treba tudi na ravni šolskega sistema spremeniti načela in vrednote, ki bistveno opredeljujejo delovanje na šolski ravni v povezavi z vključenostjo/izključenostjo, predvsem pa bo treba nameniti prostor resničnemu prepoznavanju "glasov" učencev (prav tam 2010).

Redukcije se pojavljajo predvsem ob presoji izstopajočega vedenja, ki bolj poudarja "motenosti" in "slabosti" posameznika ter nesposobnosti dosežati storilnostne cilje učiteljev kot pa njegove "prednosti", ki so odkrivanje potencialov, ki jih lahko posameznik samorazvije ob različni socialni pomoči. Zato je treba oblikovati okolje, ki spodbuja (motivira) posameznika k aktivnosti in samouravnalnim izkušnjam, ne pa k zapletenosti v "dražljaje in reakcije", ki poudarjajo način razvoja posameznika od zunaj. Ob tem se hitro pozablja na motive in samouravnalne mehanizme, ki so temeljna lastnost vsega živega (primerjaj Powers 1989).

Z opazovanjem in ocenjevanjem vrednosti vedenj glede na naša vrednostna izhodišča v bistvu nastajajo behavioristične klasifikacije. Na podlagi opisa nepravilnega, izstopajočega (odstopajočega) vedenja določamo njegovo neprimernost in rešitve glede na naše predstave. Tako ocenjeno vedenje je izolirano, obravnavano kot nekaj ločenega od osebnosti posameznika in obravnavano kot "objekt" (primerjaj Kobolt idr. 2010). Otroci in mladostniki so tako zdreducirani na statistične številke in objekte obdelave.

ANALIZA DISKURZOV IN PARADIGEM O REGULACIJI ŠOLSTVA

Za boljše razumevanje poteka šolanja (kurikulum) in motenj med poukom, je treba vključiti analizo diskurzov (Fulcher 1989, v Lesar 2008). Diskurz omogoča razgrnitev nekega področja skozi strukturiran jezik, ki ima, v kolikor je sprejet v konceptualnem mišljenju ljudi, realne materialne posledice. Poznavanje diskurzov na nekem področju družbenega delovanja namreč omogoči razumeti strokovno-politične argumentacije predlaganih rešitev (prav tam 2008).

Fulcher je prepričana, da je jezik uporabljen z namenom prepričevanja drugih. Diskurzi torej vsebujejo razvoj različnih taktik prepričevanja drugih z namenom, da tudi oni sprejmejo neko naše stališče. Zato nas na aktualnem planu šolanja zanimajo prevladujoči diskurzi, ki nam lahko pomagajo iskati rešitve za moteče vedenje učencev.

Diskurzivna praksa

Družbo lahko opišemo kot prostor stalnih konfliktov, kjer se posamezne družbene skupine bojujejo za obstoj in prevlado. Za prevlado pa se bojujejo tudi pomeni : vprašanje je, čigav pomen in čigava interpretacija v družbi ali v neki konkretni interakciji (ob)velja (Skubic Ermenc 2001, v Lesar 2008).

Osnova vsakega diskurza je posebna perspektiva s skupnim zbirom vrednostnih predpostavk, ki so namenjene predvsem temu, da filtrirajo nove informacije. Diskurzi omogočajo razmislek o načinu spreminjanja mentalnih shem na osebni ravni, ki vplivajo na konkretne prakse in na uporabo sredstev pri delu z raznolikimi učenci in pri izobraževanju učiteljev (primerjaj Lesar 2008).

V nadaljevanju bomo preučili diskurze in paradigme, ki se nanašajo na posebno šolanje in lahko v kontekstu inkluzije pomagajo pri iskanju primernejših rešitev za celotno javno šolanje, kot ga v obliki paradigme "izobraževanja za vse" predvideva UNESCO (2009).

Diskurzi nezmožnosti

Nezmožnost je po Fulcher (1989, v Lesar 2008) način, kako države pravilno razporedijo svoje državljane. V tem smislu je nezmožnost politični in socialni konstrukt, uporabljen za upravljanje posameznikov.

Fulcher (v Lesar 2008) je prepoznala štiri glavne diskurze nezmožnosti :

1. *Medicinski diskurz* je nedvomno najbolj razširjen vir dominantnih in zavajajočih predstav o nezmožnostih kot fizičnih nesposobnostih. Z nezmožnostjo povezuje poškodbo, ki naj bi bila objektivna značilnost osebe. Na ta način medicinski diskurz individualizira nezmožnost, saj naj bi bile težave oz. nezmožnosti njihove lastnosti. S tem pa težave posameznika postanejo predmet strokovnih ocen. S frazo "v največjo korist otrok" in "doktor najbolje ve"

prepričujejo druge v pravilnost svojih ocen in v izključevanje drugih diskurzov. Medicinski diskurz spodbuja diskurz osebne krivde. Odgovornost se pripisuje "žrtvi". Pozornost se usmerja k spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti prej kot npr. k spodbujanju družbenih praks ali k spreminjanju šolstva.

2. *Laični diskurz* (izhaja iz laične percepcije nezmožnosti, na katero močno vplivata medicinski diskurz in etika usmiljenja ter razna čustva. Vključuje teme, ki so kričeče diskriminatorne. Ker laični diskurz natančno ne artikulira tem, se postavlja vprašanje razumevanja nezmožnosti. Zanikana je »polna osebna avtonomija« in seveda sposobnost otrok, da prevzamejo usodo v svoje roke. Tema o relativni nenadzorovanosti teles in o zanikanju avtonomije je skupna tema laičnemu in medicinskemu diskurzu ter diskurzu usmiljenja. Posameznikova avtonomija naj bi bila po predstavi teh diskurzov povezana z bolj ali manj popolnim delovanjem njegovega telesa in/ali s popolno pomočjo okolja. Cilj je dopolniti "sliko nenormalnosti" s "popolnostjo" slike "normalnosti".
3. *Diskurz usmiljenja* vključuje številne stanovanjske ali "totalne" institucije, ki naj bi nudile čim učinkovitejšo pomoč hendikepiranim. Naslanja se na etiko usmiljenja, ki *ljudi z nezmožnostmi definira kot pomoči potrebne*. Ti postanejo objekti sočutja in pomilovanja, njihov položaj pa kot osebna tragika. Diskurz usmiljenja vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja ter pričakuje od klientov, da bodo hvaležni prejemniki. Vključuje profesionalizem, da strokovnjaki najbolje vedo, kako pomagati.
4. *Diskurz pravic* je sodobnejši in v svojih institucionalnih osnovah problematičnejši zaradi ločevanja na redne in specializirane šole, ki obe uresničujeta pravico do osnovnega šolanja in do razvoja "vsestransko razvite osebnosti". Vsi otroci naj bi bili enakopravni glede možnosti samorazvoja oziroma glede zadovoljevanja svojih razvojnih potreb. Vključuje teme, kot so enakost pravice do človeškega obstoja, samozaupanje, neodvisnost in želje uporabnika po osebnem napredku. Ključni koncepti, iz katerih izhaja, so diskriminacija, izključevanje in zatiranje (ZDA, Britanija) ter potreba po izenačevanju življenjskih pravic (ne more za ene veljati to, za druge drugo). Pojem enako(pravnosti) je nasproten temam odvisnosti in »pomoči« v medicinskem in laičnem ter v diskurzu usmiljenja. Problem ni v poškodbi, ampak v tem, kako so v interakcijah posamezniki sprejeti kot ljudje, ali jih drugi ljudje tretirajo kot sebi enake sogovornike ali ne. Koliko so jim v primerjavi odvisnosti od drugih in od okoljskih ovir zaprte pravice do izbire lastnega življenja oziroma do izbire, ki so dostopne ljudem brez nezmožnosti. Diskurz pravic se zavzema za tiste, ki so izključeni iz polnopravnega državljanstva v modernih socialnih državah. Vprašanje pa je, ali je diskurz pravic najučinkovitejša strategija v modernih socialnih državah za doseganje polnopravnega državljanstva oziroma v šolstvu, za doseganje enakosti pri dostopu do izobraževanja. Verjetno je dobra osnova, ki jo je treba podpreti z medicinskim in pedagoškim diskurzom.

Pojavlja se še peti diskurz "managementa" kot "upravljanje nezmožnosti" za reševanje težav (prav tam 2008).

Omenjeni diskurzi (mnenja) pomembno vplivajo na prakse v modernih državah in med seboj tekmujejo ali pa se kombinirajo (sodelujejo) pri konstituiranju zakonodajnih odločitev, poročil itd.

Obremenitev oziroma težava organizma se pokaže šele v težavnosti vplivov okolja, ki delujejo na organizem. Nekateri otroci lažje prenašajo enake obremenitve, drugi težje (Žagar, v Novak idr. 1995). Zato je treba otrokom, ki težje prenašajo njim neugodne vplive, pomagati oziroma jih opremiti za spoprijemanje z različno težavnimi vplivi okolja.

Nekatere slabosti pedagoškega diskurza

Osnovno pedagoško vprašanje naj bi bilo, kako omogočiti učenje večini različnih učencev (raje vsem) in kako naj bi učitelji s svojim delom omogočili vsem posameznikom pridobivanje kakovostnih življenjskih izkušenj (znanj). Če želimo s pedagoškim diskurzom omogočiti učencem kakovostno izobraževanje, moramo preseči vsaj slabosti psiho-medicinske paradigme, saj z izobraževanjem (ocenjevanjem) in vzgajanjem (nagrajevanjem, kaznovanjem) lociramo vse probleme šolskega vsakdana v učencih in jih na zelo zastarel način rešujemo (primerjaj Prenova 2006).

Če želimo, kot pravi Fulcher (v Lesar 2008), doseči nivo pedagoškega diskurza, ki bi omogočal enakovrednost obravnave učencev v šolah (vsak otrok se lahko uči, vendar vsak na svoj način), potem je treba ugotoviti, kaj onemogoča doseganje tega cilja oziroma kako se trenutno pristopa k realizaciji tega cilja. Kako oblikovati pedagoški diskurz, da bo omogočal uvajanje omenjene paradigme (vidika) v šolske sisteme?

Problemi, ki se pojavljajo pri pouku, so tudi predmet pedagoškega raziskovanja. Zagotavlja se individualna pomoč učencem pri razumevanju storilnostne izobraževalne vsebine (specialni pedagogi, odločbe itd.). Po Lesar (2008) se na ta način zagotavlja prevlada "nešolskih" diskurzov, predvsem psihomedicinskega, ki locira probleme v otroku in jih rešuje z dodatno pomočjo, ki naj bi "odstranjevala" probleme storilnostnega pouka. Na ta način se zagotavlja predvsem reševanje problema različno posredovane izobraževalne vsebine različnim učencem, ne pa tudi problem ustreznosti pouka otrokovim in mladostnikovim razvojnim značilnostim (UNICEF 2005). Torej ne vključuje možne pomoči pri učenčevem psihosocialnem razvoju, ki bi koristil posamezniku v njegovem vsakdanjem življenjskem položaju pri njegovem izboljšanju. Tovrstni pristop ne omogoča napredovanja šole k paradigmi prilagajanja šole vsem različnostim učencev in k spodbujanju individualnega razvoja vseh učencev (prav tam 2005). Ne spodbuja prilagajanje šole vsem različnim učencem (inkluzija), ampak prilagajanje različnih učencev šoli (integracija).

Osnovni problem je, da so učenci tako različni, posredovanje izobraževalne snovi in zahteve pa tako enake za vse učence, da bi bilo čudno, če ne bi prihajalo do motenj in konfliktov med poukom. Razmerje med storilnostnimi zahtevami šole in značilnostjo otrokove individualne narave so v izrazitem neskladju (Mikuš Kos idr. 1999).

Narava otroka ne deluje kot računalnik (Maturana/Varela 2005), v katerega se "zlivajo" podatki in jih je mogoče "priklicati", ko bi učitelji to želeli, ne glede na to, kako ustrezen način najde šola posameznemu učencu. Obstajajo določene omejitve, ki jih je potrebno upoštevati pri delovanju otroka kot samouravnalnega bitja, saj so razlike v individualno-socialnem "pedigreeju" posameznikov. Nekateri učenci so preprosto bolje genetsko opremljeni za storilnostni pouk in imajo močnejše podporno socialno okolje, kar jim omogoča učinkovitejše obvladovanje šolskih zahtev (primerjaj Kobolt idr. 2008, Mikuš Kos 1991).

Pedagoški diskurz se sooča tudi z drugimi problemi, kot je npr. parcialno usmerjanje v pridobivanje šolskega znanja, "raztreščenega" po šolskih predmetih (Maretnič-Požarnik 2000). Predstavlja diferenciranje razvoja psihofizičnih sposobnosti otrok, ki sočasno z zunaj motivacijskimi sredstvi (kazen, nagrada) poskuša "vcepiti" mladim razumevanje in "znanje" izobraževalne snovi. Pri tem je treba razumeti, da poteka razvoj otrok v obdobju sekundarne socializacije, torej intenzivnega bio-fiziološkega razvoja, ko se živčne strukture komaj formirajo in ne kažejo povsem "realnih" sposobnosti in psihodinamskih značilnosti otrok in mladostnikov (primerjaj Mikuš Kos 1991). Ali z drugimi besedami povedano, otroci so lahko kronološko enako stari, biološko pa tako različni, da v bistvu ne sodijo v isti kronološki razred. S tem pa biološko različni učenci nimajo enakih možnosti pridobivanja storilnostne izobrazbe v okviru izobraževalnih načrtov posameznih šolskih predmetov, saj je njihov razvoj lahko tako močno različen, da niso sposobni slediti izobraževalni linearnosti pouka enako kot učenci, ki imajo določene psihodinamske strukture biološko že razvite. Pogosto pa se pojavljajo tudi parcialni interesi učencev za določene predmete. Vsak otrok je nadarjen za nekaj (Mikuš Kos 1991).

Za trenutni pedagoški diskurz menimo, da premalo upošteva bio-psihološke in socialno dinamske vidike otrokovega/mladostnikovega razvoja in je zato nezadosten za razumevanje problemov šolanja otrok in mladine ter izvorov izstopajočega (motečega) vedenja. Če parafriziramo Metljaka (2009 : 6), ki trdi, da je od "razumevanja težav odvisno soočanje z njimi", lahko trdimo, da je od razumevanja otrokove im mladostnikove narave odvisno celotno načrtovanje kurikula.

Iz razprave lahko zaključimo, da šolska storilnost bolj kot ne omejuje ali celo ovira samorazvoj otrok in mladostnikov, saj je lahko šolski pouk sam po sebi največja "motnja" učenčevemu samorazvoju.

Kriteriji kakovostnega pouka močno poudarjajo participacijo učencev v lastni vzgoji in izobraževanju ter v udeležbi vseh, ki so kakorkoli vključeni v potek šolanja (Kovač 2008). Analize razvijanja kakovosti šole kažejo, da lahko h kakovosti šolskega dela prispevajo vsi, ki so vanj vključeni : vodstvo, učitelji, učenci, starši, delodajalci, lokalna skupnost in zakonodajalec. Posebej pa je mogoče izpostaviti participacijo učencev kot del šolske kulture. Ekspertni model za ocenjevanje kakovosti šolskega dela, ki vključuje participacijo učencev, nudi razlago ocenjevanja, odkrivanje vzrokov in posledic šolske kakovosti ter pokaže, kako ukrepati, da bi izboljšali kakovost v šoli (prav tam 2008).

Proces usklajevanja med šolskimi zahtevami in učenčevim samorazvojem lahko poteka preko skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije vsebin pouka, kjer sodelujejo učitelji in učenci in vzporedno izvajajo pouka po klasičnih načelih za pridobivanje izobrazbe, ki ga ponujata šola in država (Hartman 2007).

Tudi Lesar (2008) poudarja potrebo po dopolnitvi pedagoškega diskurza s spoznanji drugih ved in predlaga "prevetritev" pedagoškega diskurza.

Zato bomo poskusili pedagoški diskurz obravnavati kot funkcijo v okviru višje človeške vrednote kot je individualno pridobivanje "kakovotnega" šolskega znanja, t.j. na nivoju zdravja posameznika oziroma v okviru zdravstvenega in kasneje socialno-pedagoškega diskurza.

Socialno interakcijski diskurz

Diskurz v osnovi relativizira določene vidike pedagoškega diskurza, ki poudarja pomen storilnostnega "prenosa" šolskega znanja z učitelja na učenca. S poudarjanjem socialne konstrukcije celotnega procesa šolanja, poučevanja in učenja, ocenjevanja, odstopanja učencev od učiteljevih zahtev, kazni in nagrad kot sredstev za uspešnejšo realizacijo pouka, se socialno interakcijski diskurz približuje bistvu naše opredelitve vzroka motečih vedenj v šoli.

Socialno interakcijski pristop v osnovi osvetljuje razumevanje motenj kot odklonskost, ki je družbena kategorija in poseben družbeni odnos, ki nastaja v medsebojnih pojmovanjih pomena vedenja v interakciji posameznikov. "Dejanska vsakdanja družbena praksa kot simbolna interakcija posameznikov tako postaja odločilna za razumevanje odklonskega vedenja" (Zorc 1991: 39).

Metljak (2009) opiše ČVST (čustvene, vedenjske in socialne težave) kot razumevanje interakcijsko-komunikacijskega pojava, ki ga skozi različne diskurze (medicinski, diskurz simboličnega interakcionizma oziroma model socialnih interakcij ter sistemski in ekosistemski pogled) poskuša opredeliti kot različen strokovni pogled na razumevanje pedagoškega dela z učenci, ki so moteči ali imajo druge težave v socialnih interakcijah (transakcijah).

Avtor opozarja na družbeno umeščenost spoznavnih in čustvenih težav ter posledično vedenjskih odzivov, ki lahko sprožajo konfliktnost v odnosih med učiteljem in učencem. Vedenjske "motnje" opredeli kot nekaj, kar ustreza opazovalcu – učitelju, ki projecira problem v učenca. S tem Metljak (2009) enostavno in na zelo učinkovit način prikaže problem socialnega vrednotenja vedenj. Še lažje si predstavljamo problem, če učitelj opiše učenca kot izstopajočega in problem stabilizira v učencu v relativno trajno obliko – "vedenjsko motnjo". Z enostavno potezo je skupen problem lociral v učenca kot njegov relativno trajen problem, s katerim se bo moral soočati sam oz. strokovnjak, ki se "spozna" ma tovrstne motnje. Če strokovnjak pristane na tak diskurz, potem postane specialist za obravnavo "motenih" (prav tam 2009).

"Vedenjska motnja" v bistvu pomeni vse tisto, kar moti posameznike, ko zaznavajo vedenje drugih posameznikov.

Med dimenzijami inkluzivne naravnosti šole, ki so posebej pomembne za dijake z izstopajočim vedenjem, je treba poudariti, da so emocionalni in vedenjski odzivi na eni strani posledica dogajanja v posamezniku in na drugi strani posledica dogajanja v socialnem kontekstu (okolju) (Kroflič 2011). Kot je ugotovil Metljak (2009), so vedenjske motnje pojem, ki služi opazovalcu ali udeležencu v konfliktu, da skupen problem pripiše le akterju z izstopajočim vedenjem. To še posebej

velja za šolsko okolje, ki je naravnano k normalizaciji vedenja oziroma k prilagoditvi vedenja dijakov šolskemu redu, ki ga praviloma definirajo pedagoški delavci. Zato pomeni izstopajoče vedenje dijakov obliko posebnosti, ki se ne more uspešno odpravljati s prijemi, kot jih uporabljamo pri drugih oblikah posebnih potreb (specifične učne težave, duševne motnje, invalidnost, senzorni hendikepi itd.). Če za druge posebne potrebe predvidevamo metodične prilagoditve pouka in programe učne pomoči, nas odnosno razumevanje izstopajočega vedenja opozarja, da je za te dijake pomembna predvsem "kultura skupnosti, ki jih bo vključila in podprla v njihovih potrebah po pripadnosti in participaciji" (Kroflič 2011 : 32).

Najprepričljivejšo ilustracijo, da je izstopajoče vedenje odnosni pojav, ki prav toliko kot o dotični osebi govori o socialni sredini (učitelju), ki določeno vedenje označi kot problematično, je podal strokovnjak za vedenjsko problematiko z univerze v Harvardu (P. Noguera, v Kroflič 2011). Na srednji šoli, ki je pripisala slabe rezultate na testih velikemu številu vedenjsko motečih dijakov, je predlagal, da se učiteljski zbor pogovori o obvladovanju reda v učilnicah. Praksa šole je bila namreč, da so moteče učence izločali iz razredov in zanje ustvarjali posebne razrede. Vendar pa se to ni obneslo, saj so se potem pojavljali novi moteči učenci v razredih in na koncu je bil zanje predlagan še en poseben razred. Očitno je bilo, da niso problematični samo učenci, ampak tudi učitelji, ki so zaznavali problematičnost med poukom. Prav tako je bilo očitno, da ustvarjanje boljšega učnega okolja z izključevanjem motečih dijakov ne vodi do rešitve problema. "Učitelji, ki imajo težave z uravnavanjem vedenja učencev, te največkrat pripišejo izključno težko vodljivim posameznikom, opisani primer pa pokaže, da se v njihovih razredih vedno znova pojavijo moteči posamezniki, medtem ko uspešnejši učitelji motenj ne zaznavajo - oziroma, če si dovolimo nekoliko svobodno razlago - jih ne "sprovocirajo" (Kroflič 2011 : 32).

Primer Noguera, ki ga navaja Kroflič, najbolje prikaže, kako prav ima Metljak (2009).

Pojmi, ki se navezujejo na moteče vedenje ali na motnje vedenja, imajo torej izrazito socialni izvor kot nekaj različno od tistega, kar ljudje pričakujejo oziroma ocenjujejo pri drugih. Učitelji pričakujejo v šoli določena vedenja in znanje učencev, s čimer bodo realizirali svoje vzgojno-izobraževalne cilje, in je za njih moteče vse, kar jim preprečuje realizacijo ciljev oziroma jih pri uresničevanju ciljev ovira (primerjaj Powers 2005). Največkrat so za to "krivi" učenci, ki ne poslušajo, klepetajo, se igrajo s telefoni, delajo druge stvari itd.

Opisovanje čustveno/vedenjskih težav posameznikov v obliki motenj je lahko zelo različno. Winkel (1996, v Kobolt idr. 2010) deli vedenjska odstopanja od normativov ali standardov v tri skupine :

- *Klinično psihološke*, ki delujejo po principu "tisti, ki dela težave, je problematičen";
- *Teorije etiketiranja*, ki opredeljuje izstopajoče vedenje kot nekaj, kar definirajo in ustvarjajo predvsem izobraževalne institucije;

- *Konstruktivistična paradigma* (zelo stabiliziran, trden pomen), ki zastopa stališče, da je opredeljevanje izstopajočega vedenja vzajemen, krožni proces, ki po eni strani predstavlja resnično vedenjsko odstopanje posameznika od norm ali pričakovanj, po drugi strani pa je posledica označevanja in etiketiranja drugih oseb v okolju.

Zaznave oziroma doživljanje čustveno/vedenjskih težav in s tem ocena ali opis oblike in stopnje motečnosti vedenj pri drugih posameznikih so zelo različne. Lahko so odvisne tudi od trenutnih spoznavno-čustvenih stanj opazovalcev. Nekatere ocene vedenj drugih so lahko : čustvene težave, psihosocialne težave, anksioznost, socializacijske težave itd. Bolj ali manj opisujejo psihopatološka stanja tistih, ki "moteče" vedenje proizvajajo (primerjaj Metljak 2009).

Uporabljen izraz za izstopajoče, odstopajoče, "moteče" vedenje je bolj ali manj odvisen od tega, kako ljudje moteče vedenje doživljajo in koliko jih moti. V glavnem pa izrazi kažejo na to, da se "krivda" za moteče vedenje pripisuje tistemu, ki odstopa od pričakovanj, norm, standardov drugih posameznikov, in verjetno že sam izraz vsebuje pričakovanje, da bo posameznik, ki se vede izstopajoče, moteče, odstopajče itd., "popravlil" vedenje v tako, ki bo sprejemljivo za ocenjevalca. Sicer lahko oseba, ki jo vedenje druge osebe moti, uporabi sredstva "interpersonalne kontrole" (McClelland 1994) za popravljanje motečega vedenja v njemu primerne. S tem izpolni pogoj za dosego svojih ciljev in možnosti konflikta.

Interakcijski diskurz postavlja vedenjske "motnje" v socialno-interakcijski kontekst. Diskurz poudarja, da posamezniki niso "krivi" za svoje bio-psihične, človeške razlike, ki so večinoma genetsko pogojene, temveč je problem v tistih, ki te razlike posameznika ocenjujejo kot odstopajoče od svojih norm, standardov, stališč, mnenj itd. in jih označujejo (stigmatizirajo) kot nenormalne, nenavadne, moteče, težavne itd., in na ta način povzročajo možne konflikte (primerjaj Powers 1998).

V kolikor posamezniki (strokovnjaki) opazujejo moteče vedenje kot izhodišče za možno pomoč drugemu v njegovi neugodni življenjski situaciji, lahko govorimo o socialno-pedagoškem pristopu.

Pristop socialno-interakcijskega razumevanja težav je lahko problematičen, če razumemo čustveno/vedenjske težave kot probleme socialno-interakcijskega konteksta, v katerem je posameznikovo vedenje razumljeno kot individualni odziv na okoliščine. Problematično je torej razumevanje, da vplivi socialnega okolja usmerjajo vedenje posameznikov kot "socialni dražljaj-reakcija". Organizmi se ne vedejo na ta način (Maturana/Varela 2005, Powers 2005).

MOČ IN NEMOČ KLASIČNEGA (TRADICIONALNEGA) MODELA ŠOLANJA OTROK IN MLADINE

V slovenskem šolskem pouku je uzakonjen klasičen (avtorski, programocentrični, predmetourni) model "managementa" pouka, ki ga karakterizirajo (Hartman 2003) :

- strokovna izdelava vzgojno-izobraževalnih programov (izobraževalnih načrtov),
- direktivni prenos izobraževalnih načrtov v učiteljevo prakso,
- usposobljenost učiteljev za predvsem direktivni prenos znanja na učence, pri čemer je poudarek na čim popolnejši izvedbi oz. izvedenosti izobraževalnih načrtov ne glede na psihofiziološko stanje in končne učinke, ki jih izvajanje izobraževalnih načrtov povzroča v mladostniku skozi celotno šolanje,
- prešibko spremljanje izvedenosti namenov in smotrov šolanja; učitelji se predvsem usmerjajo v ocenjevanje šolsko "pridobljenega" znanja;
- načrtovana vloga učitelja in podrejena vloga učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki zmanjšuje motivacijo za izobraževalno delo in za konstruktivno komunikacijo med njima;
- znanstveno, disciplinarno (predmetourni) zasnovan potek pouka, ki ne podpira dovolj možnosti za preobrazbo sistema šolstva skladno z refleksijo in povratnimi informacijami ter s tem strokovne povezave predmetov in interdisciplinarnosti ter transdisciplinarnosti pouka,
- izvajanje številčnega ocenjevanja in pomanjkanje "objektivnih" kriterijev za uspešno izvajanje ocenjevanja.

Opisani klasično zasnovani model ima nekaj pomembnih slabosti (povzeto po Novak idr. 1995, Kroflič 1993), kot so :

- predpostavka, da si vzgojni učinki sledijo po linearni in hierarhični shemi, se sooča z velikimi težavami in z izobraževalnimi neuspehi;
- izobraževalni proces nikoli ne poteka povsem linearno od učitelja proti učencu;
- posredovane izobraževalne vsebine učenci pasivno sprejemajo, s tem pa so nasploh slabo motivirani ali celo nemotivirani za izobraževanje;
- instrumentalizirana vloga učitelja in učenca onemogoča vzpostavitev transfernega odnosa, ki je pogoj vzgojno-izobraževalnega vpliva;
- izobraževalni učinki so mnogokrat nepredvidljivi in nenamerni ter imajo lahko nezaželene stranske učinke;
- usvojeno znanje učencev temelji na pretežno repetitivnem učenju;
- majhen izkoristek t.i. šolskega znanja za življenje;
- učenci so pogosto izpostavljeni različnim pritiskom, zato doživljajo stiske in strah.

Omenili smo že, da je osrednja zahteva, ki se danes postavlja pred mlade storilnostna šolska naravnost s številčnim ocenjevanjem znanja (Kobolt idr. 2010). Tako neosebno in zelo omejeno oziroma celo škodljivo prikazovanje otrokove osebnosti ima na koncu številčno vrednost ne samo za učitelje, pač pa tudi za učence in starše. Učenci se bolj ali manj učijo le za ocene. Pri tem je potrebno poudariti, da je strokovna usposobljenost šolskega kadra na nivoju, ki vzdržuje obstoječ sistem storilnosti, tekmovanja in številčnega ocenjevanja, vključno z mednarodnimi raziskavami (npr. PISA, TIMMS, itd.), ki podpirajo tak način razmišljanja o šoli (prav tam 2010).

Strokovna naloga pedagogov naj bi bila oblikovati izobraževalno in vzgojno okolje ter takšen vsakodnevni utrip pedagoške ustanove, razreda, v katerem se spodbuja participacija, vključitev in dostop do priložnosti. Tudi za učence, ki so morda zaradi svojih emocionalnih in vedenjskih odzivov naporni, izzivalni.... (prav tam 2010).

Kritika slovenskega šolskega sistema

Eden od pogojev za učinkovito realizacijo šolskih ciljev je dobro razumevanje otrokovega in mladostnikovega razvoja oziroma njegovega bio-psihološkega funkcioniranja. Slabo poznavanje otrokovih samorazvojnih teženj, prevelika pričakovanja, zahteve staršev in učiteljev lahko povzročajo številne anomalije v šolskih interakcijah med učitelji in učenci ter s tem možne problemske situacije.

V prenovi gimnazijskega programa (2006) lahko zasledimo v kritiki tedanjega šolskega sistema nekaj pomembnih ugotovitev, ki spodbujajo k resnemu razmisleku : *"Glavne značilnosti klasičnega šolanja se zrcalijo v togi organizaciji programa/kurikula, ki temelji na predmetno-razredni organizaciji, kjer ima vsak od predmetov jasno postavljene okvire delovanja. V okviru take organizacije pouka noben od predmetov ni spodbujen k vsakdanji refleksiji, povezovanju in osmišljanju znanja, še posebej z vidika ciljev programa. Vse je determinirano. Učna snov je z organizacijo učnega procesa definirana s predmetnikom in drugimi predpisi na nacionalni ravni, ure po posameznih predmetih so razporejene po letnikih; organizacija temelji na klasični urniški organizaciji, ko dijaki vsako uro poslušajo drug predmet; določeno je število ocenjevalnih konferenc"* (Prenova 2006).

Zaradi lažjega pregleda tu izpostavljamo le nekaj ugotovitev (prav tam 2006), ki se brez problema prenesejo tudi na druge vzgojno-izobraževalne programe :

- Obstoječi splošni predmetnik obsega "klasični" nabor predmetov, ki so se oblikovali koncem 19. in v prvi polovici 20. stoletja in se v kurikulumu naše gimnazije ni bistveno razvijal.
- premajhna povezanost znanja; prevladujejo znanja nižjih taksonomskih ravni, premalo je avtentičnih učnih situacij in povezovanja teorije s prakso in z realnim življenjem ter z drugimi predmeti, da bi dijaki izgrajevali "veliko sliko sveta".
- Premalo se razvija samostojno, kritično in ustvarjalno mišljenje, premalo je poudarka na razvoju tako miselnih/kognitivnih kot čustveno-motivacijskih in metakognitivnih dejavnosti. V izobraževalnih načrtih je določen prevelik obseg snovi, zato se izgublja dejanski smisel predmeta/discipline.
- Pretiran normativizem se izraža na področju dela šole kot celote (natančni predpisi o izvajanju pedagoškega dela, ocenjevanju, pravicah in dolžnostih) in tudi na področju posameznega predmeta (natančni popisi standardov znanja).
- Opis učiteljevega dela ostaja podoben kot v začetku 20. stoletja in ne ustreza zahtevam učiteljskega poklica danes in tudi ne usposobljenosti učiteljev danes;

- Večina izidov učencev (znanje ...) je ovrednotena le, če so tesno povezani s predmetnim znanjem oziroma če je znanje izraženo tako, kot zahtevajo (podrobno) določeni standardi znanja in izpitni katalogi.
- neustrezni pogoji za razvijanje sodobnih metod in oblik dela;
- Učitelji so kljub temu da se pomen razvojno-procesnega pristopa zadnja leta zelo poudarja, še zmeraj usmerjeni predvsem v doseganje vsebinskih ciljev (učno snovna strategija). Premalo pozornosti pa je na ravni načrtovanja in tudi na ravni izvedbe posvečene načinom pridobivanja oz. procesiranja teh vsebin; temu torej, na kakšen način naj dijaki prihajajo do teh vsebin in na kakšen način naj izkazujejo znanje o njih.
- Preveliko število učencev na posameznega učitelja (previsoki normativi), premalo možnosti za diferencialno in individualno delo z učenci ter razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti. Število učencev v posameznem oddelku otežkoča (onemogoča) izvajanje različnih oblik in metod dela.

K temu lahko dodamo še kritike progresivnih pedagoških strokovnjakov (Marentič Požarnik 2000, Kroflič 1992, Novak, idr. 1995, Prenova 2006) :

- *Predmeturna organizacija* učnega dela z "razmetanimi" znanstvenimi informacijami po predmetih in z ozko strokovno terminologijo povzroča veliko nepreglednost informacij z vidika splošnih zakonitosti vesolja, narave, družbe in posameznika.
- Vseh *vzgojno-izobraževalnih ciljev* preprosto ni mogoče izraziti v obliki želenih sprememb vedenja in vedenja otrok in mladostnikov ter jih enostavno "prenesti" v njihov osebni razvoj.
- *Prenatrpanost* vzgojno-izobraževalnih *programov* povzroča psihofizično, socialno-emocionalno in intelektualno neprimerno in enostransko (pre)obremenjevanje (omejevanje).
- Z normiranim programom ni predvidena podpora *učnim stilom učencev* in zato tudi ni usposobljenosti učiteljev za to nalogo.
- Klasični način izvajanja pouka neuspešno *nevtralizira učinke spodbudnih kulturnih okolij* in s tem pogloblja socialne razlike, namesto da bi jih zmanjševal. V prednosti so učenci iz določenih socialnih okolij. Izobrazba staršev vpliva na večjo izobraževalno uspešnost učencev, materialno bolje preskrbljeni učenci pa imajo možnost dodatne pomoči z najemanjem inštruktorjev za posamezne predmete, v katerih izkazujejo neuspešnost.
- Učenci so vedno veseli, ko odpade pouk, torej ga občutijo kot preveliko prisilo;
- Klasični pouk po Kolbu omogoča prednost učencem z vidika konvergentnega in asimilativnega učnega stila.
- Nesorazmerje med učnim delom in kratkimi odmori je preveč stresno in utrujajoče. Zmanjšuje se učinkovitost pouka.

Vzrokov za uvedbo novih strategij načrtovanja kurikulma in vodenja pouka je še več. Kritike slovenske šole so osredotočene tudi na (Dekleva, 1990):

- neustreznost vzgojnih smotrov in strukturnih značilnosti šole (hierarhičnost, tekmovalnost, storilnost, birokratizem),

- neustrezno izobraženost kadrov in skrb zanje,
- neustrezno šolsko vzdušje (negativna selekcija, slabo vrednotenje poklica, formalistično vodenje, zaradi česar se v kolektivu ne razvije sodelovanje in medsebojna pomoč v šoli kot celoti pa se ne razvije čustveno polna klima in zadovoljivi odnosi, zaradi česar delavci ne vidijo v življenju šole skupnega in osebno zadovoljujočega projekta),
- šolsko delo je intenzivno in obremenitve ter stresi so vedno prisotni.

Še o kritiki slovenskega šolskega sistema

Šolska politika je v preteklosti poskušala s številnimi prenovami izpolniti svoje poslanstvo in uskladiti šolo z vsebino mednarodnih dokumentov (UNICEF 1994, 2005, 2009), kar bi morda prisililo državo k delovanju v največjo otrokovo korist. Spomnimo se, da je Slovenija podpisnica mednarodnih sporazumov in dokumentov.

Sedanji način izvajanja storilnostno zasnovanega pouka v slovenski šoli dokazano pušča nezdrave posledice v otrokovem in mladostnikovem razvoju (Novak idr. 1995).

V naši šolski stvarnosti je bila ugotovljena cela vrsta slabosti in pomanjkljivosti, ki izvirajo predvsem iz zasnove klasično predmetourne organizacije pouka in iz zahtev posredovanja znanja. V bistvu je oboje predpisano z zakonom. Na ta način se zahteva pretirano "neskončno" sedenje in poslušanje razlag ter usvajanje šolskega znanja, ki je po oceni nekaterih strokovnjakov nerelevantno, netransferno, linearno, pasivno itd. (Žagar, v Novak idr. 1995, Kroflič 1993).

Glavne slabosti dogajanja v šoli so predvsem programocentričnost in "raztreščenost" znanstvenih spoznanj po predmetih (Marentič-Požarnik 2000), učenje "na pamet" in reprodukcija znanja, uniformiranost, učenje za ocene in papirje, ki postanejo bistvo učnega procesa (Ule 1986). Nadalje je mogoče iz praktičnih izkušenj opozoriti na delitev šolske zbornice na elitne in na manj elitne predmete in njihovo večjo ali manjšo pomembnost za šolski vsakdan. Izkusveno in raziskovalno je mogoče ugotoviti tudi problem nezainteresiranosti učencev za izobraževalno snov (Novak idr. 1995, Škoflek 1987). Pojavljajo se tudi kronična "špricanja", pisanje "opravičil" s strani staršev in zdravnikov. Posebni problemi so možnosti družin za najemanje inštruktorjev, ki naj bi zapolnili vrzeli storilnostnega pouka, kar odpira nepravilne socialno-ekonomske dimenzije šolanja.

Pouk v slovenski šoli z neustreznimi obremenitvami ni prilagojen otrokovemu psihofizičnemu in psihosocialnemu razvoju (Novak idr. 1995).

Zaradi značilnosti klasičnega pouka, ki je prisoten v slovenskih šolah, dejansko lahko nastopijo psihomotorične (telesne), čustvene in intelektualne (pre)obremenitve (prav tam 1995). Omenjena raziskava podrobneje analizira "škodljive" učinke storilnostnega pouka :

1. *Neustrezne psihomotorične in telesne (pre)obremenitve* nastopijo zaradi nošenja pretežkih torbic in "večurnega" sedenja (5,6,7,8 pa tudi 9 ur na dan) za neustreznimi šolskimi mizicami in stoli, ker še zdaleč niso prilagojeni individualni rasti učencev. Enostranske, statične (prisilne) obremenitve dušijo otrokovo naravno potrebo po gibanju in postopoma rezultirajo tudi v zniževanje motoričnih sposobnosti otrok in mladostnikov, krivi se hrbtenica, pojavljajo se druge telesne okvare. Zaradi velike kontrole organizma kot posledica nenaravnega šolanja

se pojavijo znaki nemira, nastopijo motnje v koncentraciji, zmanjšuje se sposobnost mišljenja, pada učna učinkovitost, v ekstremnih primerih nastopi celo nevrotičnost (Mikuš Kos 1991). Učenci se zasanjajo in ne sledijo razlagi. Vse to dodatno zmanjšuje učno in delovno učinkovitost učencev.

2. *Obremenitve čutil* lahko omejimo na škodljive učinke slabe osvetlitve izobraževalnih prostorov in neprimerno oddaljenost oči od izobraževalnih pripomočkov (npr. zvezkov). Učitelji pravijo, da učenci "pišejo z nosom". Prihaja do okvar vida, zaradi pretiranih razlag pa do preobremenjenosti podajanja informacij skozi slušni komunikacijski "kanal". Obenem pa to nakazuje možnost, da naj bi imeli prednost pri razumevanju šolske snovi učenci z bolj razvitim avditivnim načinom zaznavanja.

Vsekakor že od davnih začetkov pedagoška teorija ugotavlja, da je treba spodbujati učno aktivnost prek več čutil (vizualnih, taktilnih, avditivnih) – torej "multimedijsko", če bi se izrazili v sodobnem tehnološkem jeziku (primerjaj Bratanič 1991). Večina pouka se v naših šolah izvaja v frontalnem načinu (Prenova 2006).

Izobraževalna snov bi bila lahko z multimedijem načinom predstavljena plastičneje in razumljiveje za večino različnih učencev in bi lahko bolj upoštevala individualne zmožnosti. Ponavljajoča se monotonija govora in informacijska ozkost povzročata dolgočasnost, težave pri koncentraciji in celo padec intelektualnih sposobnosti. Komunikacijske značilnosti učitelja pa lahko povzročajo odpor do predmeta. Kar nekaj raziskav dokazuje, da je največji očitek učencev pri povzročanju motenj dolgočasen pouk (Nemeš 1990, Škoflek 1986).

3. *K čustvenim obremenitvam* gotovo sodi čustvo strahu. Otrok je v strahu izpostavljen pogostim in intenzivnim stresnim situacijam (Novak idr. 1995). Gre za strah pred preverjanjem znanja in negativno oceno, pred očitki in grajo učiteljev ter staršev, pred strogim učiteljem ali starši, pred prevelikimi zahtevami in neuspehom, pred posmehovanjem, porazom itd. Vse to povzroča neugodje, pretirano napetost, ki se lahko izraža skozi razburjenost, skozi občutek negotovosti in skozi ogroženosti učencev. Pojavlja se lahko nespečnost in pomanjkanje apetita. Tudi različna psihosomatska obolenja od motenj želodca, glavobolov do različnih nevroz so lahko posledica nenehnega doživljanja strahu kot stiske.
4. Enostranske intelektualne obremenitve (predvsem spomin), ki jih povzročajo izobraževalni programi (načrti), so poglavje zase. Naj se šolska politika še tako trudi dokazovati, da je vse ustvarjeno za večjo učinkovitost pouka v smeri EFA (izobraževanje za vse) in da so izobraževalni načrti prečiščeni, snovno povezani, prenovljeni in še kaj, ostaja dejstvo, da se izobraževalni načrti večinoma usvajajo preko memoriranja in reproduciranja disciplinarnih pojmov, podatkov, dejstev, ugotovitev, spoznanj, definicij, ki na koncu splošnega šolanja v celoti gledano nimajo pravega smisla (primerjaj Marentič Požarnik 2000). Ustvarjalne sposobnosti otrok ostajajo zapostavljene, zmožnosti lastnega izkustva in kritičnega presojanja posredovanega znanja pa zanemarljive.
5. *K (pre)obremenjenosti šolskega pouka* veliko prispeva tudi menjavanje obremenitev in razbremenitev. Ločiti je treba, katera izobraževalna aktivnost je obremenilna in katera

razbremenilna. V principu so obremenilne aktivnosti tiste, ki se otrokom vsiljujejo, razbremenilne pa tiste, ki jih otroci sprejemajo z veseljem oziroma se pokrivajo z njihovimi interesi (Novak idr. 1995).

Frontalno zasnovan pouk, ki ga večina učiteljev čuti in izvaja v slovenskih šolah (Prenova 2006), je pri sedanjih normativih in zakonsko predpisanih ocenjevalnih zahtevah navidezno edini možni izhod v danih pogojih in normativih. Zakonski kriteriji so za udeležanje inkluzivnih oblik pouka veliko preozki.

Za povezanost in smiselnost znanja bi morala imeti šolska politika jasno teleološko izhodišče, okoli katerega bi urejala informacije, torej bi morala imeti odgovor na vprašanje, kakšen je sploh najkoristnejši smisel šolanja otrok in mladostnikov, če gledamo z vidika mednarodnih zahtev in zdravega razvoja otrok in mladostnikov (UNICEF 2009, Mikuš Kos idr. 1999).

Mednarodni dokumenti so precej jasni, kar se tiče teleološkega izhodišča šolanja otrok in mladostnikov. Pravice otrok so med drugim formulirane v Konvenciji (1989), kjer je v členu 29 utemeljeno, da so cilji izobraževanja usmerjeni v polni razvoj potencialov v terminih kognitivnih, emocionalnih in kreativnih kapacitet. Storilnostni in integrativni pouk tega še ne omogočata (primerjaj UNICEF 2005, 2009).

Zelo pomembni sta tudi dolžina pouka (obremenitev) in odmori (razbremenitev). Razmerje 45:5 minut je po izkustvenih in po strokovnih merilih neustrezno. Raziskave (Novak idr. 1995) kažejo, da otrokom v povprečju pade koncentracija že po 10-15 minutah, pri najzdržljivejših pa po 25-tih. Kakor hitro zgubi učenec pri razlagi "rdečo nit", je ura zanj lahko izgubljena.

Nedvomno so vse bolj upravičene zahteve po uvedbi takih oblik pouka, ki so manj "duhamorne" in ki znajo v svojem načrtovanju, izvajanju in evalvaciji upoštevati učenčeve sposobnosti, interese, vključevati "multimedijsko" razlago učitelja, prilagoditi obremenjevanje in razbremenjevanje med poukom. Pouk bi lahko vključeval tudi pogostejšo dvo- in večsmerno komunikacijo, spodbujanje sposobnosti urejanja informacij (učenje učenja). Ena od možnih rešitev za kvalitetnejše izvajanje pouka, je postopno uvajanje procesno razvojne strategije, ki jo bomo obravnavali pozneje.

ZDRAVSTVENI - EKO SOCIALNI DISKURZ

Zdravstveni ali pogojno tudi "eko-sisitemski" diskurz (Mikuš Kos 1991) postavlja v ospredje psihosocialno zdravje posameznika kot največje "bogastvo" in osnovno pravico vseh ljudi. Diskurz zdravja lahko združuje mnoge diskurze in predvsem lahko pomaga udejanjati kombinirano pedagoško-zdravstveno-medicinsko in socialno-pedagoško paradigmo, s katero si šola lahko pomaga pri razlagi delovanja otrokovega organizma in predvsem njegovega psihofizičnega delovanja v pogojih storilnostnega šolanja. Le s poznavanjem psihosocialnega delovanja otroka in mladostnika je mogoče vedeti, kakšne učinke ima delovanje odraslih (učitelja) na otrokov in mladostnikov psiho-socialni samorazvoj (primerjaj Powers 1998).

Zdravstveni diskurz pomaga razložiti sistemsko-okoljske pogoje in različne vplive, ki imajo varovalen in/ali ogrožujoč vpliv na posameznika in ki o(ne)mogočajo (ne)zdrav razvoj posameznika in skupnosti (družina, šola in ostali družbeni dejavniki) (Mikuš Kos idr. 1999). Obenem pa opazuje posameznikovo notranjost in s tem njegov način psihodinamskega oziroma psihosocialnega delovanja v različnih okoljih.

Mikuš Kos (1991, 1999) sistematično obravnava dejavnike, ki omogočajo zdrav samorazvoj posameznika. Poudarja tudi "homeostatično" osnovo otrokovega samorazvoja in s tem podpira smer razprave k ciljno usmerjenemu vedenju posameznikov (Powers 1989, 2005; Carver/Scheier 1998).

Opredelitev zdravja

Definicija zdravja po WHO (Svetovne zdravstvene organizacije) je stanje popolnega telesnega, duševnega in socialnega blagostanja, in ne le odsotnost bolezni ali napake (Wikipedia). Zdravje je po tej definiciji dinamično ravnovesje telesnih, duševnih, čustvenih, osebnih in socialnih prvin, ki se kaže v zmožnosti nenehnega opravljanja funkcij in prilagajanja okolju. V tem smislu zdravje in skrb zanj ni le interes posameznika, medicinskih strok ali institucij zdravstvenega varstva, marveč odgovornost celotne družbene skupnosti, s tem pa tudi šolske institucije (prav tam).

Za posameznikovo zdravje in njegovo kakovost življenja so vsekakor pomembne okoliščine, v katerih živi. Za vzdrževanje oziroma izboljšanje zdravja niso pomembni le medicinski ukrepi, temveč tudi ustrezen življenjski slog posameznika in družbe (prav tam).

Po definiciji WHO Svetovne zdravstvene organizacije so med poglavitnimi determinantami zdravja družbeno in gospodarsko okolje, fizikalne razmere v okolju ter posameznikove osebne lastnosti in njegovo vedênje. Socialno okolje opredeljujejo (prav tam) :

- Socialna omrežja so pomemben dejavnik fizičnega in psihičnega zdravja ter podpora, ki jo omrežja nudijo. To spada po opredelitvi WHO med pomembnejše dejavnike zdravja. Pripadnost socialnim omrežjem, v katerih potekata komunikacija in medsebojna pomoč, razumevanje, empatija..., omogoča ljudem občutek, da so sprejeti in cenjeni.

- Socialna podpora lahko deluje na individualni in na družbeni ravni. V družbah z visoko stopnjo socialne izolacije in izključenosti slaba socialna podpora zelo negativno vpliva na psihično in telesno zdravje.

Eko-socialni pogoji za zdrav otrokov razvoj

Otrokovo psihično zdravje in njegov psihosocialni razvoj sta odvisna od celotnega otrokovega življenjskega okolja, ki ga tvorijo interakcije/komunikacije med družino, šolo, soseščino, prostorom za prostočasne dejavnosti itd. (Mikuš Kos 1991). V tako strukturiranem okolju ima šola s svojimi številnimi interakcijami posebno mesto, saj je povezana z drugimi družbenimi sistemi v neločljivo celoto in v kompleksne interakcije medsebojnega učinkovanja.

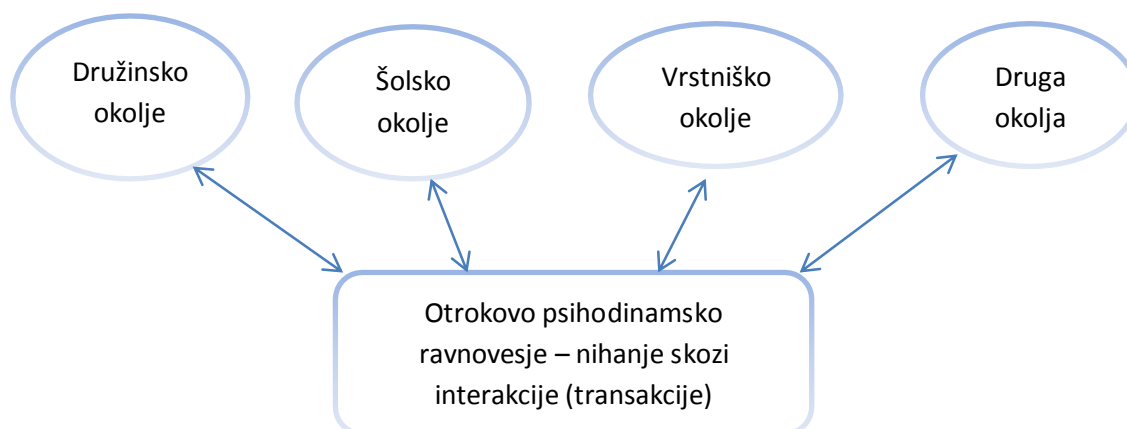
Šola lahko vpliva *ugodno ali neugodno* na otrokov samorazvoj, pri čemer je poseben poudarek na relaciji šola-družina. Otrokovo psihofizično zdravje in njegov psiho-socialni razvoj sta torej odvisna od dinamike celotnega otrokovega življenjskega prostora (intenzivnosti in obsega interakcij v posameznih podsistemi) in od optimalnosti pogojev za otrokov samorazvoj.

Prenos problemov, težav in motenj (spreminjanje psihosocialnega ravnovesja) iz enega podsistema v drugi (npr. razveza staršev vpliva na otrokovo počutje v šoli; negativna ocena vpliva na otrokovo počutje doma) (Mikuš Kos 1991).

Šolske težave in problemi se prenašajo domov in vplivajo na ozračje in družinske odnose. Tudi starši doživljajo stiske, zaskrbljenost, občutke krivde (prav tam 1991). Lahko se poslabšajo odnosi med starši in otrokom, med staršema. Gre za "kdo je kriv in kdo bi moral kaj storiti". Starši kaznujejo in omejujejo otroka v prostora prostoru, v igri z vrstniki itd. Družinski odnosi se prenašajo tudi v šolo (prav tam 1991).

Šola je tako vpeta v celovit sistem družbenih odnosov, se povezuje z drugimi podsistemi in ugodno ali neugodno vpliva na dogajanje v drugih podsistemi, tako kot družina.

Diagram 1 : Pprenos rezultatov interakcij (transakcij) različnih okolij (prirejeno po Mikuš Kos (1991))



Eko-socialna in k zdravju usmerjena teorija otrokovega razvoja

Socialne silnice ne določajo povsem "položaja" otroka v njegovem življenjskem prostoru (Mikuš Kos 1991). Bio-psihološke značilnosti otrok namreč določajo, kako doživlja otrok svoje okolje in njegove specifične interakcije in s tem kakšen učinek imajo zunanji vplivi na otrokovo notranje doživljanje. Nekateri otroci sami po svoji naravi ne doživljajo vplivov in možnih stisk tako globoko. Niso preobčutljivi in isti šolski socialni kontekst povsem drugače doživljajo kot sovrstniki. Nekateri otroci pa doživljajo psihične probleme zelo globoko (prav tam 1991).

Ekosistemski - Interakcijski model psihosocialnega razvoja upošteva, da otrokove osebne lastnosti (čustvene, spoznavne) niso samo produkt vplivov okolja (različni vplivi drugih ljudi), v katerem otrok odrašča, ampak je pomemben tudi "genski material", na katerega vplivi okolja delujejo (prav tam 1991). Interakcijski model poudarja dejavno vlogo otroka v odnosih in dogajanjih, saj vedno sooblikuje interakcijo. Isti družinski vzgojni vplivi ne bodo imeli enakih učinkov pri vseh otrocih. Iste poučevalne metode in vzgojni prijemi ne bodo enako učinkovali pri vseh učencih. Prvi potrebujejo "trše prijeme", drugi blage, tretji pogovore, četrti samo znak itd. Nekatere učence utesnjuje frontalno poučevanje, druge ustno spraševanje, itd. Individualne razlike med otroki pogojujejo razlike v šolski delovni uspešnosti, v učinkovitosti in počutju v šoli, v načinu vedenja (prav tam 1991).

Ugotovimo lahko, da obstojajo velike individualne razlike v doživljanju otrok v življenjskem prostoru, ki so posledica njihovih osebnostnih značilnosti (posebnosti). Učinki, ki jih povzročajo šolski in ostali vplivi življenjskega okolja nanje, so zato zelo različni.

Sestavine psihosocialnega zdravja

V razpravah se pogosto pojavljajo diskurzi, ki razlagajo otrokov psihosocialni razvoj, njegove vedenjske in čustvene značilnosti ter druge osebne lastnosti kot rezultat vplivov okolja, v katerem otrok odrašča. Pri tem so navadno mišljeni vzgojni vplivi na moralni, miselni in čustveni razvoj posameznika.

Pri izključnem upoštevanju vplivov okolja in pri njihovem pretiranem poudarjanju, lahko spregledamo velike razlike med otroki in učinke različnih okolij nanje. Otrok s svojimi specifičnimi genetskimi značilnostmi vselej so-oblikuje izid interakcije med seboj in drugimi (primerjaj Mikuš-Kos 1991). *V bistvu otrok sledi svojemu genetskemu razvoju. Socialno in naravno okolje le usmerjata njegovo genetsko samokontrolo tako, da omejujeja ali omogočata boljši ali slabši razvoj genetike. Otrok dogajanjem v okolju primerno zadovoljuje svoje potrebe in "sledí" genetskemu razvoju. Lahko rečemo, da se otrok zaradi genetske strukture samorazvija, vplivi okolja pa delujejo na bolj ali manj ugoden samorazvoj otroka. Vplivi okolja sami ne določajo smeri samorazvoja otroka.*

Za ublažitev oziroma za zmanjšanje motenj pri samorazvoju otrok in mladostnikov je treba razumeti varovalne in ogrožujoče dejavnike učenčevega razvoja (Mikuš Kos 1991). Varovalni dejavniki so tisti,

ki uspešno kompenzirajo oziroma odstranijo učinke ogrožujočih dejavnikov. Lahko pa varovalni in ogrožujoči dejavniki delujejo povsem samostojno (prav tam 1991).

Vsak vpliv (dejavnik) lahko torej deluje v "obe smeri" v odvisnosti od narave interakcije učenca s fizičnim in socialnim okoljem, pri čemer so odločilne osebne lastnosti posameznika. Ko posamezniki vstopajo v interakcijo z določenimi specifičnimi okoliščinami, le-te specifično delujejo na njihovo osebnostno strukturo. Tako lahko tudi izjemno težke ugodne razmere ne delujejo ogrožujoče na odpornega otroka, lahko pa izjemno ugodne okoliščine delujejo manj ogrožujoče. Ob enakem vplivu bodo nekateri otroci podlegli, drugi "zanihali" v ravnovesju, tretji pa ostali neprizadeti (prav tam 1991). Tudi v slabih razmerah namreč ostanejo nekateri otroci psihodinamsko in socialno zdravi, optimistični in socialno uspešni.

Neugodnost učinka psihosocialnih dejavnikov je torej odvisna od osebne kombinacije ogrožujočih in varovalnih dejavnikov (razmerja osebne lastnosti in učinki okoljskih vplivov). Varovalni dejavniki pospešujejo psihično zdravje in zdrav psihosocialni razvoj, ogrožujoči dejavniki pa motijo psihično zdravje in ovirajo psihosocialni razvoj (prav tam 1991).

Poznavanje ogrožujočih in varovalnih dejavnikov lahko preprečuje psihosocialne motnje, če jih posamezniki upoštevajo. Tako lahko npr. v življenje otroka uvedemo varovalne dejavnike in povečamo moč njihovega delovanja glede na ogrožujoče (nevarovalne) dejavnike, obenem pa ojačamo tudi varovalne dejavnike v osebnosti otroka, s katerim bo zmož reševati svoje življenjske probleme (prav tam 1991).

Večine osebne strukture otroka ni mogoče spreminjati. Na nekatere "dele" osebnosti pa je mogoče vplivati. Npr. mnenja, stališča posameznika pomembno vplivajo na ravnanje otroka in s tem na način vplivanja okolja. Na mnenja je lažje vplivati, stališča pa so že zelo "fiksirane" psihodinamske strukture in močno vplivajo na vedenje posameznika (prav tam 1991).

Ogrožujoči in varovalni dejavniki delujejo znotraj specifične osebne strukture posameznikov. Če je posameznik obdarjen s posebno odpornostjo in ima srečo, da se znajde v "toplem" domu in je v šoli uspešen, lahko rečemo, da je zadovoljen, ker je "obdan" z varovalnimi dejavniki, ki preprečujejo vplive ogrožujočih. Nasprotno situacijo lahko predstavlja prevelika prisotnost ogrožujočih dejavnikov. Otrok ni obdarjen s posebno odpornostjo, živi v neurejenih družinskih razmerah itd. (prav tam 1991).

Lahko pa se lastnosti kombinirajo. Tako je otrok, ki je obdarjen z odpornostjo, ki je neuspešen v šoli in živi v neurejenih družinskih razmerah kljub temu socialno uspešen. Veliko je odvisno ravno od otrokovih osebnostnih lastnosti, in od tega, kako se vplivi transformirajo v njegovi notranjosti.

Tabela 9 : Varovalni in ogrožujoči dejavniki (prirejeno po Mikuš Kos 1991 in Kobolt idr. 2010)

Ogrožujoči dejavniki	Varovalni (zaščitni) dejavniki
1. Osebnostne lastnosti : neugoden temperament, hitra vzkipljivost, nepremišljenost, konfliktnost, brezciljnost	1. Osebnost otrok : - ugoden temperament (spravljiv), - visoka inteligentnost, - veliko socialne spretnosti,

<p>posameznika, bolezni, poškodbe itd.</p> <p>2. družinski odnosi : neugodne socialno ekonomske razmere, pijanstvo, agresivnost v družini, kronični konflikti itd.</p> <p>3. šola : izkušnja neuspeha, nesprejetost med vrstniki in pri učitelju itd.</p> <p>4. širše okolje : ga ne sprejema, ima težave s policijo itd.</p>	<p>- visoka toleranca ob izpostavljenosti stresnim situacijam,</p> <p>- pozitivna stališča posameznika,</p> <p>- kontrola nad sabo,</p> <p>- razvijanje uspešnih strategij vedenja, s katerimi posameznik dosega svoje cilje;</p> <p>2. družinski odnosi : dober odnos z enim staršem ali družinskim članom, dobro družinsko vzdušje itd.</p> <p>3. v šoli : dober odnos z nekaterimi ali enim učiteljem, z nekaterimi učenci, vključenost v obšolske dejavnosti itd.</p> <p>4. V širšem okolju : vključenost otroka v interesne dejavnosti, obšolske dejavnosti, v mrežo primernih pozitivnih vrstnikov itd.</p>
--	--

Otrokovo življenjsko okolje je sestavljeno iz številnih interakcij/komunikacij v različnih okoljih (družina, šola, družba sovrstnikov, soseščina, strokovne službe, sorodniki, prostočasne dejavnosti...).

Otrokov psihosocialni razvoj pa ni samo posledica vplivov okolja, ampak celovite interakcije, v kateri okolje vpliva na posameznika, posameznik pa na svoje neposredno okolje (otrokova samoaktivnost). Ta pojav so kibernetiki poimenovali "feed-back" (Wiener 1948, v 1965; Ashby 1960; Powers 1960, v 1989). Učinki se torej prenašajo v skladu s posameznikovimi individualnimi osebnostnimi značilnostmi in osebnostnimi značilnostmi drugih vpletenih v interakcijo, v katerih je mogoče zaznati medsebojno samouravnavno vplivanje (primerjaj McClelland 2004).

Učinki življenjskega in šolskega prostora so lahko sinhronizirani ali ne-sinhronizirani oziroma ogrožujoči (škodljivi) ali varovalni (ugodni) za otrokov nemoten psihosocialni razvoj. Povratno vedenje otroka odraža njegovo psihofizično stanje in do določene mere tudi učinke različnih okolij, ki so med seboj povezani (primerjaj Mikuš Kos 1991).

Pomemben za razumevanje psiho-socialnega stanja otroka v šoli je "prenos" interakcijsko-komunikacijskih učinkov iz posameznih okolij. Tako se *moteči vplivi na otrokov razvoj* iz šole prenašajo na družino in na otrokovo prostočasno okolje in obratno, iz družine in iz prostočasnega okolja se učinki interakcij prenašajo v šolo, tako da ostala življenjska okolja posameznika vplivajo na počutje in kakovost šolskega življenja (Mikuš Kos 1991).

Zdravstveno-interakcijski koncept otrokovega psihosocialnega razvoja v šoli

Šola je lahko varovalni dejavnik psihofizičnega zdravja v primerih, ko ima otrok, ki je izpostavljen neugodnim okoliščinam (vplivom) oziroma zanj neugodnim družinskim razmeram, tudi neugodne določene osebnostne lastnosti (Mikuš Kos 1991). Dober odnos z enim učiteljem, sprejetost v skupini vsaj z nekaterimi vrstniki, uspešnost pri kakem predmetu, uspešnost in zadovoljstvo pri interesni dejavnosti in splošno dober izobraževalni uspeh lahko varujejo otrokovo psihično zdravje (prav tam 1991).

Po drugi strani pa je lahko šola tudi ogrožujoč dejavnik. Tako neuspešnost v šoli, nesprejetost med vrstniki in učitelji itd. vplivajo na posameznikov neugoden življenjski položaj (primerjaj Mikuš Kos 1991).

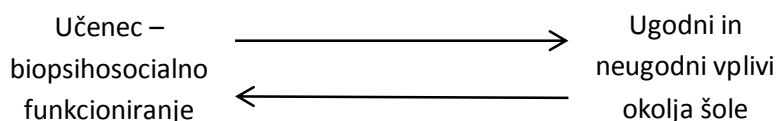
Najslabša kombinacija za razvoj posameznika je v primerih, ko sta šola in družinsko okolje neugodna. Vendar to ni pravilo. Povsod delujejo ogrožujoči (neugodni) in varovalni (ugodni) dejavniki. Na koncu pa je vedno zelo odločilna struktura osebnosti posameznika in njegovi cilji : Kaj želi v življenju doseči, kaj ga ovira pri tem, kaj mu o(ne)mogoča doseganje ciljev ? (primerjaj Powers 1998).

Ogrožujoči in varovalni dejavniki vplivajo na psihosocialno ravnoesje posameznika. Torej je zadovoljstvo posameznika odvisno tudi od doseganja ciljev, s katerimi osmišlja življenje. To lahko pomeni, da procesi ogrožanja in varovanja niso absolutno določeni, ampak se bodo izkazali v "ravnovesni" psihodinamiki otroka ob doseganju ali nedoseganju ciljev (primerjaj Powers 1998).

Vedno se pojavlja vprašanje, kako se konstruirajo učinki v posamezniku glede na vplive različnih okolij. Težko je predvideti, kako se bo spremenilo spoznavno-čustveno stanje posameznega otroka in mladostnika v določeni situaciji. Otrokova dispozicija – odpornost, ranljivost ni le odraz dejavikov okolja, temveč tudi genetskih in konstitucionalnih dejavnikov (Mikuš Kos idr. 1999).

Če bodo dejavniki kazali odmik od psihosocialnega ravnoesja, se lahko upoštevajo kot ogrožujoči. Če pa dejavniki povečujejo (vračajo) odmik od ravnoesja nazaj v ravnoesno lego, potem se lahko tretirajo kot ugodni (varovalni, zaščitni) (primerjaj Powers 2005). Tako so lahko družinski ali šolski dejavniki različno varovalni in ogrožujoči, kar je odvisno od tega, koliko služijo ciljem posameznika. Ugotovili smo že, da nekateri otroci kljub "neugodnim" dejavnikom doma uspejo živeti normalno, in znajo realizirati svoje cilje ne glede na okoliščine ter da znajo zadovoljiti svoje fizične in psihične potrebe (cilje). Torej vplivi šole in družine niso absolutno ogrožujoči oziroma varovalni. Vplivajo na otrokovo psihodinamsko ravnoesje.

Diagram 2: Dinamično psihosocialno ravnovesje učenca v šoli



Problem ni samo v tem, ali šola nudi samo varovalne pogoje (optimalne za otrokov razvoj), ampak da pomaga otroku razviti optimalne sposobnosti za ohranjanje psihodinamskega ravnovesja in mu s tem omogoči samostojno odločanje za čim uspešnejšo realizacijo lastnih ciljev, kar je tudi fizično in socialno pogojeno.

V življenju je vse polno neizogibnih situacij z različnimi težavami in nevšečnostmi, ki jih je nemogoče predvideti in bodo vplivale na zdravje posameznika (Mikuš Kos 1991). Nerealno je pričakovati, da otroku lahko preprečimo srečanje z življenjskimi težavami. Zaščita otroka je v njegovem utrjevanju, to je v razvijanju tistih sposobnosti in spretnosti, ki mu omogočajo uspešno obvladovanje življenjskih problemov (doseganje lastnih ciljev). Optimalni razvoj posameznika pomeni razvijanje "močnih" strani osebnosti, da bo lahko dosegal svoje cilje na socialno primeren način.

Kvaliteten razvoj posameznika je njegov psihosocialno zdrav razvoj. Kakovostni pogoji pa so tisti, ki omogočajo zdrav psihosocialni razvoj. Vprašanje je torej, koliko je šolska storilnost zdrav mehanizem pomoči pri otrokovem samorazvoju.

Tabela 10 : Varovalni in ogrožujoči dejavniki šole (prirejeno po Mikuš Kos 1991)

Varovalni dejavniki šole	Ogrožujoči dejavniki šole
<ul style="list-style-type: none"> - Šola naj bi pomagala v pripravi mladih za življenje v družbi, v kateri se bodo srečevali z različnimi težavami in nevšečnostmi, z življenjskimi problemi... - Zaščita (varovanje) otroka je v njegovem utrjevanju, tj. v razvijanju tistih umskih in psihofizičnih sposobnosti ter socialno-emocionalnih spretnosti, ki omogočajo uspešno obvladovanje življenjskih težav in problemov (razvoj odpornosti). - Šola nudi znosne, olajšane okoliščine za soočanje z življenjskimi zahtevami - Šola je prostor, kjer vključevanje v skupine množic vrstnikov poteka relativno dobro zavarovano. - šolska uspešnost; - Osamosvajanje otroka in pripravljanje na lastno 	<ul style="list-style-type: none"> - šolska storilnost (intelektualne in čustvene preobremenitve za posameznika), - šolski neuspeh (slabe ocene), - učiteljeva slaba podoba o učencu, - slabi odnosi s sošolci, - premajhna vključenost v skupinsko dinamiko in slaba razredna klima (preveč storilnostna), - premajhna udeležnost v razredni komunikaciji, osamljenost, - premalo pozitivne čustvene izmenjave z drugimi učenci in učitelji, - različnost ciljev otroka in šole,

<p>odgovornost za dejanja, je dokaj varno in nadzorovano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - zavestno zmanjševanje zahtevnosti na stopnjo, ki jo učenec še zmore; - šola ima nadzor in lahko preprečuje otroku izpostavljenost oziroma srečevanje z neugodnimi vplivi (cesta, brezdelno pohajkovanje, vključevanje v disocialne klope itd.). - dodaten način zavarovanja je, da šola "opolnomoči" posameznika za vzpostavljanje ustrezne čustvene in razumske razdalje – se zna distancirati od ogrožujočih situacij (jih prepozna); - omogočanje izražanja učenčevih interesov (šolski krožki, interesne dejavnosti...); - preprečevanje ali prekinjanje otrokove prizadetosti ob neugodnih vplivih bolezni, odmikanje od družinskih težav (npr. ločitev staršev); - razumevajoč odnos učitelja do čustveno nestabilnega stanja otroka, ki je lahko posledica različnih izkušenj v drugih okoljih; - ugodna samopodoba učenca. 	<ul style="list-style-type: none"> - nezmožnost reševati šolske, probleme, - strah pred šolo in v šoli, - socialna nespretnost, - ustrahovanje, kaznovanje učitelja, - preveč negativne čustvene izmenjave med učenci, - verbalno in fizično nasilno vedenje posmeznikov do drugih učencev, - verbalno nasilno ali celo fizično neprimerno ravnanje učitelja, - pritiski in grožnje med učenci, - napetosti zaradi različne priljubljenosti pri učitelju, - kronično stresne okoliščine, - travmatska doživetja, - nekolegialno vedenje posameznih učencev in bolj ali manj surovi konflikti, - fizično obračunavanje med učenci in poškodbe, - neugodna samopodoba učenca.
--	---

Otrokovo dobro počutje in uspešnost v šoli (psihosocialno ravnovesje) sta varovalna dejavnika otrokovega zdravja (Mikuš Kos 1991). Poslabšanje izobraževalnega uspeha vpliva na počutje otroka in povratno vpliva na druge njegove interakcijske kontekste. Lahko pa je izobraževalni uspeh povratna posledica otrokovih čustvenih stisk, ki jih "prinaša" iz drugih (nešolskih) okolij (družine, družbe vrstnikov...). Lahko pa je vzrok izobraževalnega neuspeha nemotiviranost otroka za šolsko delo. Tudi ta lahko povratno vpliva na počutje otroka v ostalih interakcijskih okoljih. Pomemben dejavnik otrokove uspešnosti je njegova samopodoba (prav tam 1991).

Bolj ali manj je formiranje otrokove samopodobe vezano na izkušnje v podsistemih šolanja (igre z vrstiki, družinsko okolje) in zajema (prav tam 1991) :

- izkušnjo dobrih medčloveških odnosov,
- izkušnjo uspešnega izpolnjevanja življenjskih nalog (socialni uspeh, šolski uspeh, uspeh v interesnih dejavnostih itd.),
- izkušnjo možnosti uspešnega uveljavljanja učencev v vsakodnevnem šolskem življenju in delu.

Pozitivna (ugodna) samopodoba učenca je varovalni dejavnik. Ugodno samopodobo učenca sestavljajo (primerjaj Mikuš Kos 1991:) :

- ugodno doživljanje samega sebe,
- lastna ocena svojih zmožnosti in osebni uspehi,
- obvladovanje življenjskih situacij,
- zavest o usmerjanju in uravnavanju lastnega življenja,
- posameznikova trdnost in odpornost proti ogrožujočim vplivom.

Kakovostni (varovalni) vplivi šole so :

- učiteljeva pozitivna osebnost in dobri odnosi učitelj – učenci,
- kakovostna socialna in organizacijska struktura šole,
- razredno ozračje (klima),
- odnosi med sošolci,
- odnos osebja šole do učencev.

Kako se ugodna samopodoba razvija in katere izkušnje v neugodnih okoliščinah krepijo ugodno samopodobo ?

Šolsko-interakcijski problemi psihosocialnega razvoja otrok

Ugotovili smo, da je razumevanje otrokovega psihosocialnega razvoja, samo z vidika rezultatov vplivanja različnih okolij, v katerih otrok odrasča, neustrezno oziroma nezadostno. Torej čustveni, vzgojni in drugi socializacijski učinki niso edino pomembni pri samorazvoju osebnosti otrok in mladostnikov. Pri obravnavi otrok ne smemo zanemariti vloge njegovih lastnih osebnostnih spoznavno-čustvenih aktivnosti, ki pomembno določajo izid interakcij/komunikacij. "Interakcijski model psihosocialnega razvoja izpostavlja dejavno vlogo otroka v odnosih in dogajanjih : otrok s svojimi značilnostmi vselej sooblikuje izid interakcije med seboj in drugimi" (Mikuš Kos 1991 : 16). Neskladnost med otrokovimi osebnostnimi značilnostmi in pričakovanji oziroma zahtevami šole je lahko vir otrokovih psihosocialnih motenj oziroma čustvenih, vedenjskih, psihosomatskih in drugih psihosocialnih težav.

Pri načrtovanju šolskih učinkov (Dekleva 1988) oziroma pri delovanju "vnaprej" vedenja živih sistemov in socialnih struktur (odnosov med ljudmi) ni mogoče enostavno predvidevati in načrtovati zaradi njihove prevelike kompleksnosti in nepredvidljivosti. Zato so lahko preveč rigidna ravnanja učiteljev (tesno sledenje izobraževalnemu načrtu) povsem neusklajena z otrokovimi razvojnimi potrebami. Prednost bi morale imeti ravnanje učiteljev v šolski situaciji, ki bi bilo pogojeno z veliko mero fleksibilnosti in s prilagajanjem zahtev do različnih učencev (UNICEF 2009). To bi vsekakor pripomoglo k zmanjševanju psihosocialnih težav in s tem možnih različno intenzivnih izstopajočih (odklonskih) vedenj učencev.

Vpliv šolskega uspeha na otrokovo čustvovanje je pomemben, predvsem v relaciji do zahtev okolja (staršev, učitelja) in otrokovih ambicij (ciljev). Tako lahko šolski neuspeh predstavlja "psihiatrični problem" v neugodnih razmerjih vplivov družine, šolskega okolja in osebnostnih značilnosti otroka (Mikuš Kos 1991). Avtorica ugotavlja, da mnogi otroci, ki so prišli v njeno ambulanto, pred vstopom v šolo niso imeli nikakršnih težav. V družinah ni bilo opaziti izrazitejših neugodnih odnosov ali razmer, ki bi nakazovale težave. Kljub temu pa so otroci imeli težave v šoli. Strokovna obravnava je pokazala, da je vir težav v otrokovih različnih sposobnostih in v odzivnih značilnostih, s katerimi ne more zadostiti zahtevam šole.

Sklepamo lahko, da so neenake razvojne značilnosti otrok in mladostnikov lahko vzrok psihosocialnim težavam v šolski storilnostni zahtevnosti posameznih učiteljev (prav tam 1991). Na eni strani je šolski sistem s svojimi značilnostmi, zahtevami in lastnostmi, na drugi pa številni otroci, ki niso po meri šole. Niso po meri, ker so gibalno preaktivni ali ker imajo specifike branja in pisanja ali ker so še nezreli in so njihove umske sposobnosti neustrezne ali ker prihajajo iz različne kulture. V vseh primerih postanejo individualne značilnosti posameznih otrok "motnja" za šolski sistem (prav tam 1991).

Neskladnost je po isti avtorici mogoče ublažiti ali odpraviti na različne načine :

1. prehod posameznika v sistem z drugačnimi zahtevami in delovanjem, npr. premestitev otroka na šolo s prilagojenim programom,
2. spreminjanje posameznika s pomočjo zdravil ali specialno pedagoško pomočjo,
3. zmanjševanje zahtevnosti (npr. krčenje obsega vsebin šolskih programov,
4. diferenciacija zahtev z upoštevanjem značilnosti posameznih podskupin in posameznikov.

Vpliv šole na psihosocialno vedenje in zdravje otrok in mladostnikov je dokazljiv. Sklepamo lahko, da je lahko šola pogosto tista, ki otroka z blažimi motnjami v razvoju spravi v stisko. Otrok "izgubi dotedanje razmeroma zadovoljivo osebno ravnovesje in postane telesno, čustveno in vedenjsko moten" (prav tam 1991 : 45).

Zdravje otrok in mladostnikov bi moralo biti v šoli prednostna naloga, saj naj bi bilo znanje, ki naj bi ga pridobili učenci v šoli, namenjeno ravno poglobljanju vednosti, vrednot v povezavi z lastnim zdravim in kvalitetnim načinom življenja in dela. Skrb za ugodno, prijetno, prijazno psihosocialno klimo, v kateri se uporabniki dobro počutijo, je gotovo prednostna naloga. S tega vidika ni povsem jasno, k čemu naj bi prispevala aktualna "kakovostna" šolska znanja, ki nimajo osrednje povezovalnih prvin (primerjaj Marentič Požarnik 2000).

Šola zelo intenzivno in različno vpliva na otrokov psihosocialni razvoj in si očitno zasluži veliko večjo pozornost v smeri zdravja otrok in mladostnikov. "Med drugim tudi zato, ker šola lahko prispeva k razvoju psihosocialne motenosti svojih učencev ali pa jih zavaruje pred družbeno nezaželenimi oblikami vedenja in odklonskim psihosocialnim razvojem" (Mikuš Kos 1991 : 45).

Zdravi, humani odnosi v ugodni psihosocialni klimi lahko prispevajo k boljšemu počutju in k večanju psihosocialnega zdravja posameznikov v šoli. Zdravi odnosi vsebujejo cel kup varovalnih aktivnosti (varovanje zdravja). Ogrožujoči (rizični) dejavniki šole lahko resno ogrožajo psihosocialno zdravje posameznikov. Zdrava šolska disciplina in spoštovanje pravil, ki posegata po spodbujanju in nagrajevanju, sta veliko učinkovitejša kot grožnje, ustrahovanje in kaznovanje (pra tam 1991). Prevelik obseg in intenzivnost kaznovanja lahko deluje v nasprotno smer zaradi ustvarjanja napetosti in neugodne razredne klime. Raziskave kažejo, da imajo navadno kratkoročne učinke. Za dolgoročne izboljšave pa morajo otroci razviti vedenjske strategije za doseganje ciljev zdravja. To pa mora potekati v odnosih, ki so zgled otrokom (prav tam 1991).

Psihosocialna klima šole lahko prispeva k razvoju samospoštovanja in občutka lastne učinkovitosti ter k pozitivni samopodobi : k lastni cenjenosti in spoštovanju od drugih, k zavesti lastne zmožnosti, h kompetentnosti, k zaupanju vase pri uspešnem obvladovanju življenjskih izzivov in težav, torej k doseganju svojih življenjskih ciljev.

Ena od poti k razvijanju samospoštovanja in samozaupanja so tudi uspešni učni dosežki učencev. Zato bi morala šola zagotoviti učencem veliko možnosti za lastno učno uspešnost, ki je v bistvu največja zadovoljitev posameznika. Za vsakega otroka je možno najti kaj, v čemer lahko izrazi svoje potencialne. Ni otroka, ki nima nobenega talenta in je lahko uspešen vsaj v nečem, kar lahko ponudi šola (Mikuš Kos 1991). Lastna uspešnost in cenjenost ter spoštovanost s strani drugih, lahko močno vplivajo na pozitivno samopodobo, posebno če odgovorni kažejo razumevanje zanje in se odzivajo na njihove potrebe (prav tam 1991).

V kolikor sprejememo zdravje za teleološko izhodišče sistema šolanja otrok in mladostnikov, je treba vsak "korak" v poteku pouka primerjati z vrednostjo zdravih učinkov na psihosocialni razvoj učencev in vse neustrezne "korake" počasi odstraniti iz kurikulumu oziroma jih nadomestiti z zdravimi. To pa se trenutno v šolskem sistemu ne dogaja. Še vedno se ohranja in poudarja previsoka stopnja storilnosti, ki poleg želenih učinkov vsebuje tudi neželene.

Neskladnost med individualnimi razvojnimi značilnostmi otrok in šolskimi zahtevami (cilji)

Ugotovili smo, da veliko šolskih problemov izhaja iz neskladnosti med šolskimi (učiteljevimi) zahtevami in otrokovimi razvojno-naravnimi potrebami. Posebno velik problem pa je, če je ta neskladnost prevelika (Mikuš Kos 1991). Otrokov šolski neuspeh in specifična nemirnost med poukom sama po sebi nista problematična. Problematična pa je obravnava "nemirnosti" s strani staršev, učiteljev in vrstnikov.

"Strokovna obravnava kmalu pokaže, da je vir težav v tem, da otrok s svojimi sposobnostmi, odzivnimi značilnostmi, biološkimi in družinskimi značilnostmi odstopa od večine vrstnikov in zaradi

svoje različnosti ne zmore zadostiti zahtevam šole" (Mikuš Kos 1991 : 17). Na eni strani imamo torej šolski sistem s svojimi značilnostmi, z enakimi zahtevam in pravili, na drugi strani pa so številni otroci, ki zelo različno doživljajo te zahteve in se tudi zelo različno odzivajo nanje. Vsi pa so dolžni obiskovati storilnostno normirano šolo. Nekateri otroci bodo bolj "prilegali" zahtevam šole in drugi manj. Tisti otroci, ki niso po meri storilnostnim zahtevam, ker so npr. nemirni ali imajo motnje branja in pisanja ali ker so še (različno hiter razvoj otrok) nezreli ali ker so njihove umske sposobnosti manj ustrezne ali ker prihajajo iz različnih kulturnih okolij itd., so lahko stigmatizirani ali sprejeti v razredno skupnost, v očeh učitelja pa so vseeno problematični, težavni, obremenjujoči (Lesar/Peček, v Kobolt idr. 2008).

Individualne lastnosti otrok in mladostnikov, kot so upočasnen razvoj sposobnosti branja, slabše obvladanje gibanj itd. postanejo v okviru šolske ustanove problematični, moteči. Otrok postane slab učenec, ki se "prebija" z dvojkami, kar ima lahko daljnosežne, neugodne posledice na otrokov samorazvoj in na njegovo družino (primerjaj Mikuš Kos 1991).

Če otrokove posebnosti in značilnosti niso skladne s šolskimi zahtevami, lahko poteka proces nastajanja in ohranjanja "motnje" na sledeč način (prirejeno po prav tam 1991):

- ➔ učenčeva posebnost, individualne značilnosti,
- ➔ šolska pravila, stopnja togosti, uniformnosti,
- ➔ neskladnost otrokovih posebnosti s togimi zahtevami in pravili šole,
- ➔ za šolo in učitelja nezaželen, neprimerna lastnost, značilnost, moteča lastnost,
- ➔ represivne "reakcije" učiteljev, odiranje učenca na rob,
- ➔ šolski neuspeh in neprilagojeno vedenje kot izraz neskladnosti med zahtevami šole in značilnostmi, sposobnostmi učenca,
- ➔ vozlišče, jedro psihosocialnega problema,
- ➔ konflikti med šolo (učiteljem) in učencem ter med starši in učencem oziroma lahko tudi med starši in učiteljem,
- ➔ slabo počutje učitelja, učenca in staršev.

Povsem jasno je, da noben sistem, v katerega je vključena množica ljudi, ne bo ustrezal vsem (Mikuš Kos 1991). Vprašanje pa je, kolikšen del množice ne zmore ustreči zahtevam in pravilom sistema in je zato neuspešen, neustreznega vedenja, nesrečen, deprimiran, čustveno prizadet, itd. Čim bolj uniformiran je sistem, čim enotnejše so njegove zahteve in pravila toga tem več je otrok, ki ne bodo ustrezali. Šolski sistem, ki ne upošteva individualnih razlik, je nevaren za proizvodnjo neustreznih, nezmožnih, nesrečnih, ki so tako lahko odrinjeni na "rob" in "postisnjeni" v stanje psihosocialnih motenj zato, ker je to zakonska obveznost (prav tam 1991).

Zdravstveni diskurz nam pomaga razumeti, da je pomoč (podpora) različnim otrokom najpomembnejši dejavnik v sodobnem pojmovanju šolske stvarnosti in da se mora šola, tako kot predlagajo mednarodni dokumenti (UNICEF 2005, 2009), čimprej prestrukturirati. Le tako bo zmogla pomagati vsem različnim otrokom in mladostnikom v njihovem optimalnem psihosocialnem razvoju.

DISKURZ ODPORNOSTI ("REZILIENTNOSTI")

Zelo podobno razmišljanje kot pri zdravstvenem diskurzu najdemo tudi v diskurzu reilientnosti. Izvorno naj bi izraz "rezilientnost" pomenil prožnost ali elastičnost in se nanaša na zmožnost vračanja v ustrezno stanje ob delovanju pritiskov (obremenitev). Avtorji prvih raziskav naj bi pojem definirali kot "niz kvalit, ki spodbujajo proces prilagajanja in izboljšanje (preobrazbe) kljub prisotnosti dejavnikov tveganja, težav ali neugodnih okoliščin" (Magajna idr. 2008 : 34). Koncept rezilientnosti kot npr. splošna pozitivna orientacija ali kompetentnost se nekoliko razlikuje od drugih podobnih konceptov, ker upošteva prisotnost neugodnih okoliščin in kompenzacijske zmožnosti posameznika, ki jih je možno razvijati (prav tam 2008).

Koncept odpornosti implicira kvalitativno oceno funkcionalne "prilagoditve" posameznika neugodnim, ogrožujočim okoliščinam. Odpornost naj bi tako pomenila lastnost, sposobnost ali kompetentnost posameznika, da zmore uspešno funkcionirati in se na ustrezen način "prilagoditi", čeprav je izpostavljen razvojni ali življenjski ogroženosti. Določen nivo odpornosti naj bi nosil v sebi vsak otrok, kar omogoča optimističen pogled v razumevanje narave spoprijemanja z razvojnimi težavami (prav tam 2008).

Koncept rezilientnosti se osredotoča na interaktivno naravo šolskih procesov in osvetljuje, kako k nastajanju izobraževalne (ne)uspešnosti prispeva *(ne)usklajenost med značilnostmi učenca* (sposobnosti, predznanje, stil učenja, emocionalno odzivanje itd.) in *značilnostmi vzgojno-izobraževalnega okolja* (strategije poučevanja, metode, gradiva, klima...). To pomeni, da se pri ugotavljanju vzrokov za izobraževalno (ne)uspešnost poudarja različna "teža" oziroma razmerje notranjih in zunanjih dejavnikov. Cilj pa je ustvarjanje močnih in raznolikih izobraževalnih okolij, ki bodo prispevala k optimalnosti razvoja potencialov posameznih otrok (prav tam 2008).

Različni avtorji opredeljujejo raven človekove odpornosti kot sposobnost premagovanja ogrožujočih okoliščin in travmatskih izkušenj pri izpostavljenosti razvojno tveganim situacijam, s tem pa sposobnost vzpostavljanja zadovoljivega psihičnega stanja (Kobolt idr. 2010). Odpornost naj bi bila univerzalna sposobnost, s pomočjo katere se lahko posamezniki "spoprimejo" s težavnimi situacijami in spremenijo, preprečijo, zmanjšajo ali odstranijo neugodne učinke določenih življenjskih situacij. Lahko jo opredelimo tudi kot neranljivost ali odpornost na stres (prav tam 2010).

Odpornost je povezana z delovanjem človekovega prilagoditvenega sistema (Masten 2001, v Kobolt idr. 2010). Zdrav prilagoditveni sistem vsebuje večjo verjetnost za razvoj ustrezne stopnje odpornosti. V socialnih razmerah, v katerih je manjša ali zelo pomanjkljiva podpora oziroma so obremenitve take, da otrok ne zmore v zadovoljivi meri razviti prilagajanja in odpornosti, lahko govorimo o rizičnosti vplivov življenjskih situacij. Vendar v takih situacijah ni nujno, da otrok ne bo razvil odpornosti. Torej se psihična odpornost mladih lahko razvije kljub izpostavljenosti tveganim razvojnimi okoliščinam, saj

prav zaradi svoje "prirojene" odpornosti uspejo razviti uspešne spoprijemalne strategije in se zdravo prilagajati danim okoliščinam (prav tam 2010).

Odpornost v različnih življenjskih situacijah ni enaka (Magajna idr. 2008). Lahko se spreminja v skladu z razmerji *posameznikove zmožnosti : težavnost vplivov okolja*.

Tako psihična odpornost ni neka stalna lastnost oziroma sposobnost posameznika, ker se lahko v različnih življenjskih situacijah kaže drugače. Zato nekateri avtorji raje govorijo o specifičnih psihičnih odpornostih (Kobolt idr. 2010), ki se kažejo v eni življenjski situaciji prilagojeno, v drugi pa neprilagojeno (odpornost na šolskem področju, na emocionalnem področju). Sicer pa psihična *odpornost vključuje lastnosti, sposobnosti in attribute, ki obogatijo otroka z zmožnostjo učinkovitega spoprijemanja z neugodnimi življenjskimi situacijami* (prav tam 2010).

"Raziskovalci so se začeli osredotočati na proučevanje procesov prilagajanja v okoliščinah, ki vključujejo širok razpon rizičnih in varovalnih dejavnikov ter na iskanje virov notranje energije in zunanjih dejavnikov, ki dajejo energijo" (Magajna idr. 2008 : 34).

Ranljivost (neodpornost) posameznikov v današnjem civiliziranem življenju in šolskem okolju

Psihična, socialna ranljivost je koncept, ki označuje pomanjkanje odpornosti (Kobolt idr. 2010). Rizični individualni dejavniki in pogoji okolja lahko za posameznike pogojujejo zmanjšano stopnjo odpornosti. Torej pojem označuje stopnjo nemoči (osebne in socialne), ki v razvoju posameznika lahko pomeni slabše reševanje problemov in preprečevanje težav. Lahko gre za pomanjkanje sposobnosti, emocionalne neprilagodljivosti, pomanjkanje podpore socialnega okolja itd.

Za premagovanje razvojnih težav je zelo pomemben način odzivanja na življenjske situacije in vključevanje socialne podpore drugih (razširjenost socialne mreže). Ranljivost (zmanjšana sposobnost za izpolnjevanje zahtev okolja) je danes pri odrasčajoči mladini pogost pojav (prav tam 2010).

Specifične izobraževalne težave lahko ovirajo usvajanje šolskega znanja in "prilagajanje" posameznika na zahteve socialnega okolja oziroma povzročajo stiske na čustvenem in socialnem področju. Zato lahko prisotnost specifičnih motenj učenja prištevamo k dejavnikom tveganja za razvoj izobraževalne neuspešnosti. Prav tako pa lahko učinke neustrezne pomoči ali neustreznih načinov poučevanja ravno tako uvrščamo med dejavnike ranljivosti. Šola lahko z napačnimi pristopi ali z neustreznimi načini poučevanja pri populaciji učencev z določenimi "šibkostmi" razvoj rezilientnosti sistematično zavira (Chapman/Tunmer/Prochnow 2004, v Magajna idr. 2008).

Za razumevanje medsebojnih vplivov oziroma razmerja značilnosti učencev v odnosu na rizične (varovalne) pogoje je pomembno odkrivanje dejavnikov, ki so povezani s tveganjem (rizičnost) in

rezilientnostjo (odpornost) tako, da se lahko pomembno olajša "prilagajanje" tistih posameznikov, ki doživljajo resnejše probleme (prav tam 2008).

Varovalni dejavniki so procesi, ki spreminjajo življensko situacijo v zadovoljivo (ugodno) smer in so odgovor na ogrožujoče dejavnike oziroma na dejavnike tveganja (Mikuš Kos idr. 1999). *Rizični in varovalni dejavniki* pa so lahko notranji (psihofizične značilnosti posameznika) ali zunanji (socialno okolje).

Paradigma rezilientnosti se je izkazala za uporabno pri razlagi individualnih razlik v "prilagajanju", ker se osredotoča na proučevanje močnih področij in dejavnikov uspešnosti (Magajna idr. 2008). Tako je omogočila boljše razumevanje dejavnikov in procesov, ki spodbujajo ali zavirajo posameznike pri razvoju njihovih potencialov.

Sestavine psihofizične (ne)odpornosti - zaščitni in ogrožujoči dejavniki

Odpornost oziroma ranljivost je odvisna od razmerja varovalnih in ogrožujočih dejavnikov. Značilnosti psihično odpornih otrok vsebujejo (Magajna idr. 2008) tri glavne vire :

- otrokove naravne sposobnosti (ugoden temperament, intelekt, družbnost, strpnost, samoučinkovitost, samozaupanje, samospoštovanje, različne nadarjenosti...),
- podporo družine (dober odnos s starši, toplina, primerno visoka pričakovnja, zaupanje, odgovornost, pozitivnost vzdušja),
- podporo zunanjih socialnih mrež pomoči in sprejetosti (povezanost s prosocialnimi odraslimi, povezanost s prosocialnimi organizacijami, vključenost v šolo in različne obšolske in zunajšolske dejavnosti...).

Vsi naštetih viri se lahko med seboj podpirajo in ojačujejo oziroma izničujejo. Najpomembnejši med njimi naj bi bili družinski odnosi (dober odnos s starši) in kognitivno/spoznavno funkcioniranje posameznika (Masten/Coatsworth 1998, v Kobolt idr. 2010).

Psihična odpornost je povezana z varovalnimi dejavniki in odsotnostjo dejavnikov tveganja. Navadno je tako, da je spremenljivka odpornosti "vključena" kot varovalna ali ogrožujoča. Tako je npr. družinsko okolje lahko varovalno ali ogrožujoče. Ugoden temperament je lahko varovalen, neugoden temperament je lahko ogrožujoč.

Sprememba paradigme od *modela deficitov* k *modelu rezilientnosti* pomeni, da naj se strokovni delavci ne bi usmerjali več na težave, motnje, ne primanjkljaje, temveč v »moči«, v individualne in socialne vire ter v načine, kako jih aktivirati, spodbujati, povezovati, da bi se odpornost (zmožnost ohranjanja istega stanja) večala. Koncept podpira psihično odpornost, v kateri so ključni podporni, zaščitni in varovalni dejavniki posameznikovega razvoja (Magajna idr. 2008).

Pomoč pri večanju odpornosti posameznikov se torej vse manj usmerja v težave, motnje in primanjkljaje. Bolj se usmerja v moči ter v individualne in socialne vire (Kiswarday 2014).

Odpornost naj bi zajemala tudi sklop različnih sposobnosti posameznikov, ki jim pomagajo pri spoprijemanju s težavami oziroma jim izkazujejo naravno neranljivost ali odpornost na stres in tako večajo zmožnost učinkovitega spoprijemanja z neugodnimi situacijami (Magajna idr. 2008).

Sklepamo lahko, da psiho-fizično odpornost predstavljajo uspešni mehanizmi v organizmu posameznika, ki mu pomagajo pri hitrem vzpostavljanju psihofizičnega in socialnega ravnovesja (vračanje v ustrezno stanje). Osnovni mehanizmi "odpornosti" so določeni s posameznikovo genetiko.

Katere pa so tiste umske sposobnosti in emocionalne značilnosti, ki omogočajo otroku kljub slabim življenjskim razmeram ostati zdrav in uspešno reševati zahteve sodobne civilizirane družbe v nenehnem tehnološkem razvoju ?

Na odpornost (ranljivost) in s tem prilagodljivost v današnjih pogojih življenja pomembno vplivajo individualni (notranji) in socialni dejavniki (Kobolt idr. 2010, Magajna idr. 2008).

- Med *individualne* (notranje) prištevamo : temperament, kognitivne sposobnosti, skratka posameznikovo splošno sposobnost samouravnavanja (hitrost vračanja v stabilno stanje).
- Med *socialne* (zunanje) prištevamo : socialno-ekonomske okoliščine, družino in sorodstvo; varstvene, vzgojne in izobraževalne institucije; privatne šole, varstvo.

Med socialne sodijo še vrstniške skupine, internetne socialne mreže itd.

V individualnem smislu imajo *varovalne/rizične značilnosti osebnosti* (npr. emocionalne) ali v socialnem smislu *varovalni/rizični vplivi okolja* pomembno vlogo pri ohranjanju psihofizičnega ravnovesja ali pa ga ovirajo (onemogočajo). Dejavniki odpornosti imajo nekakšno ambivaletno vrednost. Prisotnost pomeni varovanje, odsotnost pomeni ogroženost. Varovalni dejavniki lahko delujejo tudi kot redukcija učinkov ogrožujočih (Kobolt idr. 2010). Obstoj izobraževalnih težav, kombiniran s pomembnimi stresorji v družini, šoli in skupnosti, lahko postavi posameznega učenca v položaj povečanega tveganja za slabe čustvene, družinske in druge socialne izzide.

Koncept rezilientnosti v šolskem kontekstu ima lahko ožji in širši vidik (Kiswarday 2014). Ožji vidik na rezilientnost predstavlja osredotočanje raziskovalcev na rizične skupine in posameznike. Širši pogled pa izhaja iz prepričanja, da modeli, pristopi in strategije, ki spodbujajo razvoj predispozicij za rezilientnost, lahko prinesejo splošno dobrobit, saj so osebni neuspehi, težave, stiske, izzivi in pritiski (izobraževalni stres) del šolskega vsakdanjika prav vseh šolajočih se otrok in ne le tistih, ki so iz najrazličnejših vzrokov prepoznani kot rizični (prav tam 2014).

Z vidika samouravnavanja naj bi spodbujanje rezilientnost pomenilo pomoč pri učenčevem samorazvoju uspešnih učnih strategij in metod za reševanje življenjskih problemov (uresničevanje ciljev učencev). Rezilientnost kot sposobnost za premagovanje ovir pri realizaciji življenjskih ciljev naj bi pomagala pri (primerjaj Kiswarday 2014) :

- doživljanju podpore socialne mreže,
- širjenju učinkovite socialne mreže,
- razvoju vseživljenjskih spretnosti,
- prepričanju o lastni učinkovitosti (veliko izkustvenega učenja, s katerim lahko učenci odkrijejo svoje potenciale, skrite sposobnosti),
- razvoju temeljnih vrednot kot npr.: znanje za zdravje, vzgoja za inkluzivnost...

SOCIALNO-PEDAGOŠKA (CELOVITA) OBRAVNAVA MOTENJ V ŠOLI

Svet je zavrt v globalizacijske trende in povzroča v dinamiki različnih okolij vse večjo kompleksnost in nepreglednost (Thiersch, v zbornik 2008). Predvsem pa se sodobne družbe usmerjajo v izjemen tehnološki napredek in potrošništvo. Življenjski stili ljudi in njihova moralna orientiranost se usmerjajo v lastno življenjsko pot, ki prinaša odprtost izidov in negotovost v množici različnih možnosti. Šteje samo tisto, kar se splača, človek velja le toliko, kolikor je uporaben v ekonomiji profita in tehnološkega razmišljanja (prav tam 2008).

Sodobno družbo označujejo naraščajoče socialne neenakosti, ki se izražajo v razlikah glede na materialne vire in glede na posamično pripadnost narodu, generaciji, spolu, udeležbi pri izobraževanju, pri zdravstveni oskrbi in pri socialnih storitvah (Grunwald/Thiersch, v Kranjčan idr. 2008). Vzpostavljanje novih in zanesljivih socialnih mrež ter aktivno oblikovanje življenjskega vsakdana postaja vse bolj kompleksno in komplicirano.

V sklopu družbenih sprememb in usmerjenosti v življenjski vsakdan povezuje socialna pedagogika tradicionalne naloge kompenzacijske podpore v bedi in stiski z novimi nalogami podpore v krizi današnjega, bolj tveganega življenja. Pri porastu tradicionalnih socialnih problemov in v naraščajoči splošni potrebi po pomoči ob vsakodnevnem obvladovanju normalnosti se socialna pedagogika ne navezuje več samo na delo s klasičnimi ciljnim skupinami, temveč zastopa razširitev svojih nalog kot splošno ponudbo pomoči vsem in sicer v smislu "umetnosti pomoči" za "umetnost življenja", torej kot v življenjski svet usmerjene pomoči za obvladovanje življenja (prav tam 2008).

Sodobnih družbenih trendov pa ne zaznamuje le izjemen napredek v razvoju tehnologije, temveč tudi prodor spoznanj psihologije in humanističnih ved v medčloveške odnose, v širjenje demokracije ter v spoštovanje človekovih pravic. Zavedanje razlik med ljudmi in spoštovanje različnosti postaja vse pomembnejša družbena vrednota, saj lahko v veliki meri prepreči družbene konflikte. Zato so spremembe v medčloveških odnosih, v verovanjih in stališčih do različnosti ter v spoštovanju človekovih pravic pomemben socialni okvir za naprednejšo skrb za mlado generacijo in za pomoč vsem, ki so jo potrebni. Predvsem pa je pomembno to, da se v odnosih med ljudmi vse bolj uveljavlja in poudarja princip sodelovanja in medsebojne pomoči nasproti uveljavljanju lastnih interesov in povzročanju konfliktnih žarišč (primerjaj Kobolt idr. 2008).

Socialna pedagogika se spoprijema z naslednjimi izzivi (Thiersch, v zbornik 2008) :

1. vprašanje socialne pravičnosti,
2. vprašanje življenske orientiranosti,
3. odnos/povezava socialnega dela do družbe in državljanov.

Obvladovanje življenja kot odločanje v negotovih situacijah je problem izbir in oblikovanja lastnega koncepta v okviru danih negotovosti. Pri tem je pomoč socialne pedagogike pomemben vir socialne pomoči pri "umetnosti" obvladovanja življenja.

Pojem socialne pedagogike

Danes se izraz socialna pedagogika uporablja za označevanje socialne podpore pri razvojnih in socializacijskih težavah posameznikov. Osredotoča se tudi na socialno pomoč posameznikom v stiski, v neugodnem socialnem položaju itd.

Pojem socialen vsebuje predpostavko, da je socialna pedagogika različna od pedagogike, kjer so v ospredju predvsem storilnostne zahteve, različni individualni dosežki in ocenjevanje, klasificiranje. V bistvu pedagogika išče pomanjkljivosti v znanju otrok glede na znanje učitelja, kar opredeli kot (ne)znanje in ga oceni.

Pedagog je, kdor se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem oziroma kdor je strokovnjak za pedagogiko, vedo o vzgoji in izobraževanju (SSKJ).

Socialen se nanaša na družbo in proučevanje socialnih odnosov (SSKJ). Socialno pomeni družbeno nasprotno individualnemu (Verbinc 1991). Poleg tega ima še pomen, ki zadeva življenje v družbi ali določeni skupnosti oziroma sloni na njej ali iz nje izvira (socialno vprašanje, gibanje...). Nazadnje pa najdemo še pomen, ki kaže na čut za skupnost, za soljudi, nasprotno asocialnemu (prav tam 1991).

Prav tako pa "socialen" vključuje konotacije, kot sta : "stati ob strani, pomagati". V tem smislu se socialna pedagogika nanaša na spremembe neugodnih življenjskih položajev posameznikov in skupin ter na pomoč v kritičnih situacijah. Glede na to, da neugodne položaje so-določa družbeno okolje, se pomoč nanaša tudi na urejanje socialnih razmer, v katerih posamezniki živijo (Scheipl 1993, v Legac 1996).

Dobesedno bi lahko opredelili socialnega pedagoga kot nekoga, ki se poklicno ukvarja s socialno vzgojo in izobraževanjem. Možnosti socialne pedagogike so v pomoči pri učenju za samopomoč, pri učenju socialnih odnosov ter pri veščinah in kompetencah, kar lahko pomeni optimalnejše zadovoljevanje osebnih ali socialnih potreb.

Socialna pedagogika vsebuje dvojni karakter pomoči. Pomoč v primeru notranjih problemov, nasprotij (konfliktov) ter pomoč v primeru zunanjih problemov in nasprotij posameznikov kot zunanjih konfliktov (McClelland 2006, Powers 2005). Razvojni problemi so torej lahko znotraj posameznika, lahko pa so povezani s socialnim dogajanjem zunaj njega. V obeh primerih je socialna pedagogika v pomoč z nasveti, poslušanjem, sodelovanjem itd.

Socialna pedagogika se osredotoča na posameznika s težavami, išče v njem moči za lastno premagovanje ovir na njegovi življenjski poti in možnosti za družbeno, socialno podporo pri premagovanju ovir oziroma pri zmanjševanju učinka razvojnih težav (Kobolt idr. 2010). V

socialnopedagoški obravnavi nastopijo pomoč, usmerjanje, svetovanje in učenje socialnih veščin z namenom posameznika opremiti s potrebnimi socialnimi veščinami in kompetencami, ki bi mu omogočale reševati lastne življenjske probleme in probleme socialne vključenosti.

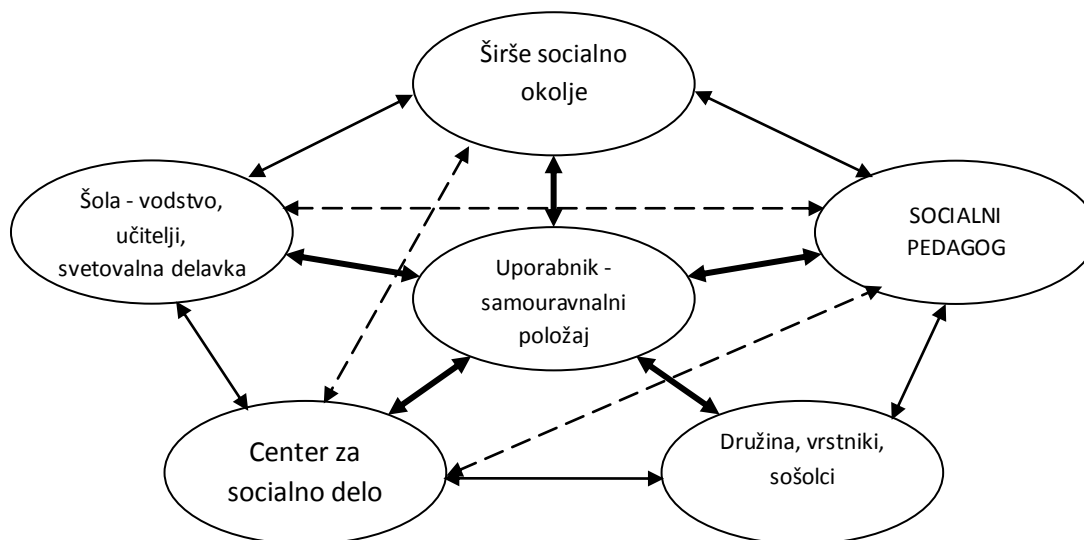
Pomen in vloga socialne pedagogike v sodobnih družbah

V ospredje socialnopedagoške orientiranosti se postavlja temeljni delovni princip ukrepanja in delovanja v konkretnih, vsakdanjih razmerah in v življenjskih odnosih, v katerih z uporabniki rešuje probleme in išče nove možnosti uspešnega vsakdana. Ta princip socialne pravičnosti se poskuša ofenzivno legitimirati in udejanjiti v okviru človekovih pravic. Seveda pa mora biti koncept domišljen in konkretiziran v načelih prevencije, integracije in participacije skozi metodično profesionalno ravnanje (Grunwald/Thiersch, v Kranjčan idr. 2008).

Koncept usmerjenosti v življenjski vsakdan je eden od načinov realizacije socialne pravičnosti v novih socialnopolitičnih nalogah pomoči in podpore v okviru današnjih življenjskih pogojev. Postaja vse bolj relevanten v družbi nepreglednosti in tveganj. Ljudje morajo najti lastno življenjsko pot v novih, odprtih možnostih, kjer je naloga posameznika, da najde svoj življenjski stil (prav tam 2008).

Socialna pedagogika obravnava *bolj ali manj ugoden življenjski položaj posameznikov* v sodobni družbi, ki ga označuje vse hitrejši gospodarski in civilizacijski razvoj. Ukvarja se s pomočjo posameznikom in skupinam pri vzpostavljanju ter ohranjanju ugodnega oziroma zadovoljivega življenjskega položaja, ki ga lahko označimo tudi s pojmom uravnotežen razvoj (Kobolt idr.2010). Sodobni socialnopedagoški model naj bi upošteval kompleksnost uporabnikovega življenjskega konteksta, ki se odvija skozi interakcije uporabnika v njegovem življenjskem vsakdanu.

Diagram 3 : Življenjski samouravnlalni položaj posameznika in oblikovanje socialnih mrež in interakcij (transakcij).



Socialno pedagogiko lahko opredelimo kot strokovno ugotavljanje, kako različni vplivi življenjskega okolja delujejo na doživljanje oseb in s tem povezane težave vzpostavljanja psihosocialnega ravnesja, ki jih konkretna oseba ima pri svojem življenjskem položaju in pri vključevanju v socialne skupine. Ugotavlja tudi pomoč, ki jo socialna mreža lahko nudi in tako posameznika varuje.

V delovnem profilu današnjega socialnega pedagoga se na široki paleti nalog prezentirajo storitve pomoči in svetovalne ponudbe ter na skupnost naravnano politiko "z raznovrstnimi dejavnostmi, v katerih postajajo težavnost in naloge za obvladovanje v zvezi z drugimi družbenimi institucijami – npr. s poklicnim izobraževanjem in s posredovanjem dela, s psihiatrijo ali sodstvom in predvsem s šolo – predmet specifično socialno pedagoškega angažmaja (Grunwald/Thiersch, v Kranjčan idr. 2008).

Socialno pedagoško vključevanje temelji na preciznem spoznavanju s situacijo posameznika in načrtovanju ustreznih orodij (metod dela) in okolij (Muršič 2001) :

1. zagotavljanje sistemskih pogojev,
2. zagotavljanje lokalnih okoljskih pogojev,
3. spodbujanje osebnostnih pogojev : razvoj sposobnosti in zmožnosti za želene aktivnosti,
4. postavljanje ciljev in življenjskih usmeritev,
5. pomoč pri izbiri poti in načinov za realizacijo ciljev in morda razreševanje konfliktov (prav tam 2001).

Vse faze pa se nenehno prepletajo : ocenjevanje začetnega stanja, načrtovanje, izvajanje, evalvacija... Za reševanje problemov v življenjskem položaju posameznika (njegove razvojne značilnosti in možnosti, dejansko zadovoljstvo in smisel) mora imeti socialni pedagog veliko znanj z različnih področij in sodelovati mora s strokovnjaki, ki lahko pomembno vplivajo na jasno opredelitev posameznikove psihosocialne umeščenosti v fizični in socialni kontekst. Šele tako je mogoče nuditi učinkovito podporo posamezniku v njegovi trenutni življenjski situaciji, na njegovi trenutni stopnji osebnega in socialnega razvoja ter spodbujati prehod na višjo raven (Muršič 2001).

Samouravnilni položaj posameznika

Ljudje se v socialnem kontekstu vedemo tako, da ga zaznavamo, doživljamo in izkusimo ter pomnimo in se vedemo. Socialne izkušnje v mladih letih so za posameznikov nadaljni življenjski potek zelo pomembne (Kobolt idr. 2010). Individualni "filtri" so tisti, ki individualno "obarvajo" naše zaznavanje in doživljanje socialnih interakcij. Vanje se vključujejo izkušnje. Temeljna usmeritev, ki nas opredeljuje, je po Rogersu (v Kobolt idr. 2010) samoaktualizacija in ohranjanje identitete, rasti oziroma (samo)razvoja.

Človekovo vedenje naj bi bilo ciljno usmerjen poskus zadovoljevanja svojih psihosocialnih potreb. Spremljajoče emocije spodbujajo ciljno usmerjeno vedenje, pri čemer je njihova intenzivnost odvisna od ocene pomembnosti situacije ter od uspešnosti realizacije ciljev in pričakovanj (Raskin, Rogers 2005, v Kobolt idr. 2010). Človekov subjektivni referenčni okvir (SRO) določa individualni pogled na

svet oziroma prispeva h konstruiranju "individualne resničnosti", k emocionalnim in vedenjskim odzivom in k načrtovanju. Vse to se izraža v generalizaciji izkušenj, v oblikovanju "naivne teorije" o svetu in v aktiviranju vedenjskih strategij. "Naivna teorija" je osebna teorija posameznika o svetu, ki ga obdaja, in o samem sebi (Gergen 2002, v Kobolt idr. 2010). Z njo posameznik na sebi lasten in enkraten način "filtrira" zaznave življenjskega okolja in svoje doživljanje.

Samouravnavanje naj bi bil proces posameznikovega specifičnega, lastnega načina usklajevanja med notranjim in zunanjim (Silbereisen 2007, v Kobolt idr. 2010).

V posameznikovi življenjski situaciji je osredotočanje in opiranje na njegovo sposobnost samouravnanja (ciljno usmerjenega vedenja) odločilno pri reševanju problemov, saj se s tem osredotočamo na "pomoč za samopomoč" (Zorc 2000). Osredotočanje na posameznikovo samouravnavanje nam omogoča odkrivati sodelovalna kot tudi konfliktna žarišča v posamezniku in v socialni mreži. S tem je deloma omogočen vpogled v ciljno motenost posameznikovega delovanja in njegovo psihosocialno ravnovesje oziroma v sposobnost samouravnanja.

Socialni pedagog ugotavlja, kakšne so življenjske okoliščine in katere so v konkretnem primeru varovalne in oteževalne okoliščine v osebi sami in v njenem okolju. Predvsem so pomembne okoliščine v osebi, saj je pomembno, kako je posameznik opremljen za "spopadanje" z različnimi spremenljivimi fizičnimi in socialnimi vplivi v svojem življenjskem položaju. Vprašanje je torej, kako je posameznik sposoben obvladovati svoj življenjski položaj znotraj konkretnih okoliščin in koliko pomoči potrebuje.

Izhajajoč od posameznikovih pozitivnih strani in iz moči (obstoječi notranji varovalni dejavniki), ki jih posameznik že ima v sebi in v svojem okolju (socialna mreža), poskuša socialni pedagog pomagati z vključevanjem in sodelovanjem tudi drugih, ki lahko pomagajo pri izboljševanju življenjskega položaja posameznika v težavah. Posameznik se mora usposobiti za obvladovanje vseh bistvenih vidikov svoje življenjske situacije in s tem za povečanje lastne učinkovitosti v tveganih procesih življenjskega načrtovanja in odločanja. Pomembno je, da se posameznik ceni in da zna svoj življenjski uspeh graditi v sodelovanju z vsemi drugimi udeleženi (Muršič 2001).

Ključni in nepogrešljivi vidik za kompleksno razumevanje posameznikovega življenjskega položaja je njegovo lastno razumevanje in doživljanje življenjske situacije (prav tam 2001). Socialni pedagog je strokovnjak, praviloma vključen v tim različnih strokovnjakov, ki skupaj sestavljajo kompleksno sliko posameznikovega življenjskega oziroma bio-psiho-socialnega položaja. Vrednost socialnopedagoškega vključevanja je osredotočanje na določene pomembne vidike posameznikovega položaja, ki niso v dosegu drugih strokovnjakov kot npr. (prav tam 2001) :

- razumevanje procesnosti in spremenljivosti položaja posameznika,
- lastne vpetosti v življenjski položaj posameznika,
- sistemsko razumevanje posameznikovega razvojnega statusa in socialne umeščenosti,
- premik od primanjkljajev in neugodnosti k močem, k podpornim, varovalnim dejavnikom in k večjemu zadovoljstvu,

- upoštevanje različnih modelov diagnosticiranja, pripisovanje pomembnosti samoocenjevanju, samoprezentaciji, aktivnemu in enakopravnemu prispevku posameznika k oblikovanju razumevanja in načrtovanja, timskega delu, evalvaciji itd. (prav tam 2001).

Pri tem se socialni pedagog osredotoča na vidike, ki niso v dosegu drugih strokovnjakov kot npr.: procesnost diagnostike, lastna vpetost, sistemsko razumevanje posameznikove razvojne in socialne umeščenosti, odmik od primanjkljajev k močem ter k podpornim in varovalnim dejavnikom, samoocenjevanje, samoprezentacija itd. Značilnost socialnopedagoške obravnave mora biti vedno usmerjenost na razvojne možnosti posameznika in na izboljševanje teh možnosti (prav tam 2001).

Osnovna značilnost socialnopedagoškega pogleda in poseganja v življenjski položaj posameznika mora biti usmerjenost na razvojne možnosti posameznika in na izboljšanje teh možnosti, kot si jih med drugim predstavlja klient. To pa je mogoče, ko je v teh nalogah dobro definiran načrt razvojnih nalog in položaj posameznika. Dober načrt upošteva biološke procese dozorevanja in kulturne zahteve, pa tudi želje, vrednote in pričakovanja posameznika (Uhlendorf 1997, Muršič 2001).

Socialnopedagoško poseganje v življenjski položaj posameznika je smiselno tedaj, ko iz njega izhajajo konkretni načrti za pomoč oziroma spodbujanje ustreznega samorazvoja osebnosti na podlagi jasne predstave o posameznikovem življenjskem položaju. Načrtovanje sprememb zajema lahko vidik posameznikovih osebnih značilnosti in potencialov ter tudi vidik njegovega socialnega in širšega družbenega vključevanja.

Udejanjanje principa "pomoč za samopomoč"

Socialna pedagogika v osnovi udejanja princip pomoči za samopomoč (Zorc 2000), torej teži k takemu načinu obravnave otrok, ki omogoča opolnomočenje posameznika za participacijo v življenju socialne skupnosti predvsem s pomočjo posamezniku in iskanju njegovega mesta v družbi oziroma izbiri življenjske poti. Iščejo se posameznikovi potenciali in močne strani. Pomaga se posamezniku za čim optimalnejšo participacijo v družbeno-ekonomskih procesih. Pri tem se ne poudarjajo posameznikove slabosti, šibkosti in pomanjkljivosti oziroma nezmožnosti in druge socialne konstrukcije, ki naj bi jih imel posameznik v primerjavi z drugimi, ampak njegove prednosti kot enakovrednega bio-psiho-socialnega bitja, s katerimi se lahko enakovredno vključi v vse družbene procese.

Socialni pedagog išče poti in sredstva za bogatitev posameznika in podpornega okolja in na ta način spodbuja samoiskanje in samoodkrivanje potencialov posameznika, ki so individualno specifični in jih je gotovo mogoče vključiti v družbeno participacijo življenja in dela.

Socialni pedagog lahko na podlagi samopredstavitve in dojetanja posameznika razmeroma nazorno opredeli ali strokovno ugotovi, kako posameznik doživlja življenjske "stiske", kakšne so značilnosti teh "stisk" in kakšne so varovalne in oteževalne okoliščine v osebi sami in v njenem okolju (Muršič 2001). Zanima ga predvsem, kako je oseba opremljena za učinkovito samovodenje svoje življenjske poti.

Potrebna je usmerjenost v vsakodnevne probleme in v obvladovanje življenjskih okoliščin, ki jih prinaša kompleksnost vsakdana.

Razvojne naloge mladih in izobraževalni sistem

Razvojne naloge mladih pri prehodu iz otroštva v odraslost le na videz urejajo formalni socialni dejavniki. Življenjske poti so bolj odvisne od iniciative posameznikov in od podpore družine oziroma ožjega socialnega okolja (samorazvoj osebnosti in samoodločanje). Torej so življenjske poti vse bolj odvisne od individualnih odločitev (primerjaj Mrgole 2003, v Kobolt idr. 2008).

Ljudje se primarno učimo iz svojih izkušenj in hkrati tudi iz vedenja drugih. Elementi socialne kompetence, ki prispevajo k učinkovitemu ravnanju v socialnih situacijah so : socialna percepcija, socialna kognicija, zavzemanje perspektive drugega in organizacija mentalnih skriptov različnih socialnih situacij (Kobolt idr. 2010, Bratanič 1991).

Izobrazba je bila pomembna v industrijskih in poindustrijskih družbah za možnost izbire poklicne poti, vendar se je ta vloga v času globalnih premikov in krize izgubila. Ne zagotavlja več socialne participacije in vstopa v svet dela. Ob materialnih dobrin in vzpostavljenih socialnih mrežah, se danes pri odraščanju otrok bolj prisega na posameznikove cilje in samo-motivacijo ter na spoprijemalne strategije s podporo družinskega okolja (primerjaj Rapuš Pavel/Brenčič, v Kobolt idr. 2010). Pritisk, da si morajo mladi zagotoviti čim boljšo izobrazbo, ki omogoča družbeno promocijo, kariero in privilegije in s tem materialno varnost, je ostanek preteklosti in pomena izobrazbe, ki ga je nekoč imela.

Vse bolj so v ospredju investicije v razvoj osebnosti mladostnika s čim višjo stopnjo življenjsko koristnih znanj, ki pomenijo vedno večji strošek družin (Kobolt idr. 2008). Zato veljata družinska podpora in izobraževalni uspeh za merilo uspešnih možnosti, ki jih ima mladostnik na življenjski poti. Mladi, ki tega niso deležni ali imajo izobraževalne in disciplinske težave v šoli, so bolj nagnjeni k socialni ranljivosti.

Skupna značilnost mladih pri nas je naraščajoča negotovost prehodov v odraslost. Mlade spremlja mešanica skrbi za prihodnost in vsakovrstne investicije staršev v svoje otroke. Problemi mladih so vezani predvsem na glavna področja in dejavnosti, ki so odločilne predvsem za vstop v odraslost. To so izobraževanje, zaposlovanje, odnosi z vrstniki itd. (Ule 2002). Veliko teh problemov se razrešuje v šoli.

Preseganje obstoječega, tradicionalnega načina šolskega dela je mogoče s socialnopedagoškim razumevanjem šolske problematike, ki uvršča probleme izstopajočega vedenja v odnosno razumevanje in v umestitev težav med vse udeležene tako med učitelje, v šolo in tudi v šolski sistem (Metljak 2009). Zajema kompleksno obravnavo problemov v socialni mreži posameznika in pri obravnavi motečega vedenja (učne in vedenjske problematike, konfliktnosti, nasilja...), izhaja pa iz posameznikovega uravnoveženega vsakdana, ki se odvija v njegovem celotnem življenjskem okolju. Pomemben del tega okolja so šolski problemi. Položaj posameznega učenca v celotni interakcijsko-

komunikacijski mreži se natančneje analizira in načrtuje z ustrezno pomočjo oziroma z ustreznim vključevanjem strokovnjakov.

Zaključiti je mogoče, da pri obravnavi motečega vedenja (izobraževalne in vedenjske problematike, konfliktnosti, nasilja...) izhaja socialna pedagogika iz posameznikovega življenjskega vsakdana in iz njegovega optimalnega psihosocialnega uravnoteženja.

Vloga in naloge socialne pedagogike v sodobni šoli

Uveljavljeni zakonski in podzakonski okviri šolskega sistema, ki temeljijo bolj ali manj na psiho-medicinskem konceptu, ne zagotavljajo razvoja inkluzivne klime. Omenjeni pristop teži k razvrščanju in k opredeljevanju vrst individualnih motenj in težav z namenom nudenja individualne pomoči znotraj storilnostnega pouka, torej udejanja integracijo v "mainstreaming". Tako se ne zanika pomen in vloga primerne pomoči za učenčev napredovanje na storilnostnem področju. Problem je v tem, da je taka pomoč parcialna in ne zadostuje za celovito zadovoljevanje učenčevih potreb v njegovem življenjskem položaju (primerjaj Kobolt 2010).

Socialnopedagoška opredelitev nalog današnje šole vsebuje predvsem pojme, kot so :

1. ozaveščati o nevarnostih globalizacije : z ekonomskimi pritiski prepojen način življenja in nekritična usmerjenost v civilizacijske vrednote potrošništva ter hitrega tehnološkega razvoja;
2. analiza življenjskega položaja posameznika in pomoč pri težavah v razvoju kot procesu samouravnavanja otrok in mladostnikov;
3. spodbujanje razvoja "močnih" strani otrokove osebnosti, s katerimi je/bo posameznik sposoben individualno premagovati ovire in izzive, ki jih postavlja današnji čas;
4. promoviranje pomena ugodne, inkluzivne šolske kulture in klime za samorazvoj posameznika in za njegov življenjski položaj;
5. empatija in spodbujanje drugih humanih vrednot človeškega bivanja, poudarjanje pomena sodelovanja in timskega dela.

V povzetku vloge socialnopedagoških spoznanj o šolanju otrok in mladine lahko povezujemo model uspešnega obravnavanja otrok/učencev/dijakov z različnimi individualnimi, vedenjskimi, socialnoekonomskimi, kulturnimi in ostalimi značilnostmi, z ustvarjanjem inkluzivne klime in sodelovalne/participativne kulture vzgojno-izobraževalnih ustanov (Kobolt 2008).

Socialnopedagoška obravnava v šoli zajema celostno življensko, kontekstualno pomoč pri reševanju problemov ob zaznavanju izstopajočega in konfliktnega vedenja. Pri tem posega v celotno socialno mrežo posameznika in ob upoštevanju njegovih individualnih značilnosti nudi pomoč, ki se izkazuje predvsem z opolnomočenjem posameznika za samostojno reševanje življenjskih problemov, po potrebi tudi s sinhronim opolnomočenjem določenih delov socialne mreže (spodbudno socialno okolje).

Kreiranje spodbudnega izobraževalnega okolja

Proceduralna kompetenca pedagoškega osebja naj bi zajemala fleksibilne oblike izvajanja kurikula z možnostjo odzivanja na potrebe mladih. To pomeni kreiranje takšnega izobraževalnega okolja, v katerem bodo učenci lahko razmislili o svojih ciljih in morda pridobili veščine za realizacijo le-teh (Kobolt idr. 2010).

Angleška "Bela knjiga" šolanja postavlja v ospredje naslednje cilje vzgoje in izobraževanja (prav tam 2010):

1. dobro fizično in duševno zdravje učencev ter oblikovanje zdravega načina življenja;
2. zagotavljanje varnosti ter preprečevanje zlorab in zanemarjanje otrok;
3. omogočanje zadovoljstva v svojem razvoju in doseganje uspehov na način, da učenci razvijajo spretnosti v skladu s svojimi razvojnimi potrebami in potenciali;
4. omogočanje participacije in pozitivno prispevanje k skupnosti ter preprečevanje vključevanja mladih v združbe, ki so antisocialne in razdiralne v svojem vedenju;
5. zagotavljanje primerne ekonomske preskrbljenosti in preprečevanje revščine, ki preprečuje mladim razviti osebne potenciale.

Oblikovanje celostne rešitve s humanejšim pristopom bi lahko postavila na pomembno mesto (prav tam 2010) :

- humane, kulturne vrednote,
- iskanje poti za osebno rast in razvoj posameznika, prepoznavanje individualnih sposobnosti,
- cenjene "vzorke" vedenja kot so sodelovanje in participacija v odnosih.

Osrednje vprašanje pa je koliko šola ustrezno storilnostnim pritiskom, skrbi tudi za zdravje otrok in mladostnikov ? Nadzor in storilnostni pritiski šole lahko pomenijo tudi omejevanje oziroma utesnjevanje posameznikovega razvoja in naravnega učenja otrok in mladostnikov. S tem pa lahko pomembno vplivajo na psiho-fizično stanje otrok in mladostnikov ter na njihov zdrav psihosocialni razvoj (Mikuš Kos idr. 1999).

Spoprijemanje učencev s problemi šolanja

Sposobnost soočanja z življenjskimi izzivi, s stresi, z obvladovanjem razvojnih nalog, pa samouravnavno reševanje kritičnih življenjskih situacij lahko opišemo z izrazom spoprijemanje (Kobolt idr. 2010).

Spoprijemanje je termin, ki ima vrsto različnih pomenov. V SSKJ (1994) se opredeljuje kot boriti se, ogledati se, meriti se, biti dorasel in obvladati. Najpogosteje se izraz uporablja kot obvladovanje, obramba in adaptacija. Spoprijemanje lahko razumemo kot zniževanje psihofiziološkega neravnovesja in se praviloma pojavlja v povezavi z zahtevnimi, problematičnimi situacijami (Kobolt idr. 2010). Posameznikova prizadevanja naj bi bila usmerjena v obvladovanje zahtev in pričakovanj okolja, glede na svoje lastne zmožnosti in pričakovanja (cilje).

Spoprijemanje označuje kompleksno kognitivno-emocionalno dogajanje, ki temelji na posameznikovi presoji socialne situacije, čemur sledijo vedenjski odzivi (Lazarus/Folkman 1984, v Kobolt idr. 2010). Kot viri učinkovitega spoprijemanja se omenjajo zdravje in energija, pozitivna prepričanja, veščine reševanja problemov, socialne veščine, komunikacijske sposobnosti, ustvarjanje socialne mreže in zagotavljanje podpor (prav tam 2010).

Glede na življenjsko usmerjenost socialne pedagogike na področju socialne pomoči pri vzgoji in izobraževanju, ki v smislu pedagogike pomeni enosmeren prenos vplivov na učence, bi morala socialna pedagogika zaradi principa "pomoči za samopomoč" (Zorc 1991) uskladiti svoje delovanje s socialno pomočjo pri samovzgoji in samoizobraževanju posameznika. Kljube vsemu je človek genetsko bitje, v katerem geni ženejo njegov samorazvoj in pri tem človek ustvarja kulturo, v kateri se kot posameznik so-oblikuje v učeče in kulturno bitje (Musek 2003).

V nadaljevanju poskušamo še z nekaterimi diskurzi osvetliti proces samouravnavanja posameznika, njegovo konstrukcijo vednosti in vedenja ter omejenost vplivov, ki jih imajo učitelj, šola in družba na odraščajoče otroke in mladostnike. S tem poskušamo razširiti možnosti iskanja rešitev za nadaljnji razvoj slovenske šole v smeri priporočil mednarodne skupnosti (UNICEF 1994, 2005, 2009), ki bo v osnovi zmanjševala moteče vedenje oziroma ustvarjala večjo harmonijo v odnosih med udeleženi v življenjskih in šolskih situacijah. To pa je tudi eden izmed osnovnih ciljev socialne pedagogike.

RAZLIČNOST OTROK KOT OSNOVA ZA HUMANISTIČNO RAZUMEVANJE MOTENJ MED POUKOM

Inkluzija naj bi poskušala preseči že tisočletja staro težnjo po razlikovanju, vrednotenju in ravzvrščanju ljudi (Lesar 2009). Merila za razvrščanje in vrednotenje se razlikujejo med družbami, vendar je vsem skupna težnja po prepoznavanju različnosti oziroma po prepoznavanju članov družbe, ki na podlagi izbranih meril preveč izstopajo (prav tam 2009).

Kobolt idr. (2008) ugotavljajo, da ne moremo govoriti o otroku in mladini nasploh. Govorimo lahko o konkretnem otroku, v katerega se je težko povsem vživeti in v njegovi celotni dimenziji osebnosti razumeti njegovo individualnost (posebnost). Storilnostni pritiski v šoli praktično povsem zanemarijo individualne značilnosti otrok in mladostnikov, ki pa so za razumevanje dogajanja med poukom zelo pomembne. Zato bomo poskusili v nadaljevanju opredeliti, kolikor je le mogoče natančno, kako se razlikujejo učenci med seboj, in s tem opozoriti na občutljivost pri ravnanju z njimi.

Individualne razlike med otroki

Mikuš Kos (1991) opredeljuje, da dva otoka nista enaka in da isto okolje in isti vzgojni prijemi ne bodo imeli enakih učinkov pri vseh otrocih. Učiteljem je ta preprosta naravna logika otrokovega razvoja dana skozi njihove izkušnje, saj jim je znano, da so nekateri otroci trmasti, drugi zelo prilagodljivi, tretji zaprti vase itd. (prav tam 1991).

Kronološko enako stari otroci se med seboj zelo razlikujejo v genetskih značilnostih razvoja in v osebnostnih lastnostih, ki vplivajo na njihove interakcije/komunikacije z drugimi, npr. z vrstniki in šolskim osebjem. Interakcijske/komunikacijske razlike pa lahko pomembno vplivajo na njihov psihofizični in psihosocialni razvoj ter s tem vplivajo na njihovo počutje v šoli, na vedenje in na delovno učinkovitost (prav tam 1991).

Med posameznimi otroki so lahko očitne velike razlike v razvoju, odzivanju, vedenju in v drugih lastnostih. Zato je lahko vodilni problem šole prav njena storilnostna teleološka zasnova (kot osnovna značilnost slovenskega šolanja), ki premalo upošteva individualne razvojne razlike otrok in mladostnikov ter tako premalo upošteva možnosti njihovega optimalnega razvoja.

Pred šolajočo se mladino se postavljajo enake zahteve in od vseh otrok se enako pričakuje. Pričakovanja učiteljev, ki so usmerjena v storilnostne zahteve, lahko močno vplivajo na psihofizični razvoj otroka/mladostnika in s tem na pojavljanje težav ali uspešnosti (prav tam 1991).

Če je včasih veljalo, da je otrokovo vedenje odvisno od njegovega okolja, pa danes vse bolj prevladuje mnenje, da sta otrokov psihofizični in socialni razvoj odvisna od otrokovih lastnosti in značilnosti pa tudi od specifičnosti okolja. Ne prevladuje več razmišljanje, da je otrok "tabula rasa" ali testo, ki ga je mogoče obdelovati, temveč da otrok sooblikuje odnose v svojem okolju. Pri tem imajo specifične in neponovljive značilnosti otrokov odnos do drugih in tudi odnos drugih do otroka (prav tam 1991).

Že v porodnišnici je med novorojenčki mogoče opaziti velike razlike, v zunanosti in v drugih telesnih značilnostih, ki so posledica dednosti (Mikuš Kos idr. 1999). Biološki dejavniki so tako samo osnova, na katere delujejo dejavniki okolja in "brusijo" razvoj otrokovih prirojenih značilnosti. Vplivi okolja so lahko takšni, da omogočajo naravno hitrost razvoja ali ga zavirajo oziroma pospešujejo. Zaradi svojih osebnostnih značilnosti ima lahko določen otrok težave v okolju ali pa je lepo sprejet.

Na podlagi teh ugotovitev lahko sklepamo, da naj bi vsi pri delu z otroki upoštevali individualne razvojne razlike in različne hitrosti razvoja v kakršnemkoli ravnanju z njimi.

Individualnih razlik med otroki je veliko (Mikuš Kos 1991):

1. genetske razlike (naravni razvoj posameznika, ki ga določa otrokova narava),
2. razlike v temperamentu,
3. razlike v prehodnosti nevrofizioloških težav v razvoju,
4. razlike v biološki hitrosti dozorevanja organizma (genetika),
5. razlike v bioritmih,
6. intelektualne in emocionalne razlike,
7. razlike v interesih, nagnjenostih in talentih na specifičnih področjih,
8. razlike v sposobnostih koncentracije,
9. zdravstvene razlike,
10. razlike v preteklih življenjskih izkušnjah,
11. razlike, ki izvirajo iz učenčevega družinskega okolja (socialno-materialni status),
12. razlike, ki izvirajo iz otrokovega širšega socialno-kulturnega okolja (jezik, kultura, različni vrednostni sistem...).

Individualne razlike med otroki so torej lahko zelo velike, in če poskušamo iz možnih kombinacij lastnosti in značilnosti otrok sklepati, kako zelo različne osebnostne strukture lahko imajo otroci, potem je veliko lažje razumeti, kako različni so učinki enakega storilnostnega pouka.

Številne študije so pokazale velike individualne razlike v šolski uspešnosti, v zmožnosti "prilagajanja" in v poklicnem funkcioniranju otrok in mladostnikov s specifičnimi izobraževalnimi in vedenjskimi težavami. Mnogi posamezniki se kljub izrazitim težavam na nekaterih področjih izobraževanja v šoli ali v poklicnem življenju uspešno spoprijemajo s številnimi izzivi in omejitvami, ki so posledica vztrajanja različnih specifičnih primanjkljajev. Nekateri pa imajo pri prilagajanju na posameznih ali na več področjih izrazite težave, ki se lahko v odrasli dobi stopnjujejo v smeri socialne izključenosti, ekonomske ali izobrazbene prikrajšanosti, brezposelnosti itd.

Individualne razvojne značilnosti bio-psiho-socialne narave učencev in moteče zaznavanje njihovega vedenja

Vsak otrok je original zase, enkrat in neponovljiv. Govorimo lahko le o posameznih otrocih in o njihovih specifičnih interakcijah v okolju, ne o otroku nasploh in o njihovih splošnih "vzorcih" vedenja. Vsak otrok ima svoje specifične osebnostne lastnosti in živi v specifičnem družbenem okolju, v

konkretni družini s konkretnimi interakcijami in specifičnimi življenjskimi izkušnjami. Zato se je treba vsakemu otroku posvetiti tenkočutno in občutljivo, da bi ga lahko razumeli, čeprav se mu ne moremo približati tako, da bi se povsem vživeli v njegov položaj in spoznali vse dimenzije njegove osebnosti (primerjaj Kobolt idr. 2010). Sogovornika lahko razumemo le kot interakcijskega partnerja, ki ga ocenjujemo in doživljamo skozi lastno subjektivnost zaznavanja, torej skozi sebi lastno perspektivo razumevanja.

Vsi otroci imajo potrebe, želje in pričakovanja (življenske cilje) ter probleme s svojim uresničevanjem kot mi vsi ali kot le nekateri med nami. Nekateri potrebe in želje pa ima le vsak sam s svojo specifikom (primerjaj Kobolt idr. 2008). To velja tudi za otroke, ki jih ponesrečeno označujemo kot »otroci s posebnimi potrebami«. Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki opredeljujejo to, kar v nekem trenutku v določenem socialnem okolju razumemo kot izstopajoče, moteče, težavno, nedisciplinirano. Moteče je tisto, kar nas moti (primerjaj prav tam 2008).

Ljudje (otroci) ne delujejo kot računalniki (Maturana/Varela 2005), ampak kot živa bitja, ki čustvujejo, spoznavajo in konstruirajo svoje okolje, se spontano učijo in se bolj ali manj uspešno "prilagajajo" socialnim pravilom.

Otrok v prehodu iz otroštva v odraslost sledi notranjim razvojnim potrebam in ima lahko pri njihovi realizaciji večje ali manjše težave, posebno v interakciji s socialnim okoljem. Način spoprijemanja z razvojnimi potrebami in z njihovim zadovoljevanjem v določenem civiliziranem in specifičnem socialnem okolju je predvsem razmerje na relaciji posameznikovih umskih in psihofizičnih sposobnosti ter njegovih emocionalnih značilnosti do zahtev okolja.

Nastajanje in vzdrževanje psihosocialnih težav in s tem povezanih motenj med poukom je torej odvisno od individualnih, odnosnih in drugih okoljskih dejavnikov (Mikuš Kos 1991). Psihosocialne težave so posledica psihofizično neuravnoteženega razvoja otroka, ki se mora bolj ali manj uspešno "spopadati" z izzivi, z ovirami in težavami v zahtevnem svetu civiliziranega okolja in v socialni sredini, v kateri živi, in pri tem sam ne zmore vseh obremenitev.

Posameznik se spoprijema z zahtevami civiliziranega socialnega okolja s svojim samouravnavanjem in ne preko sheme "socialni dražljaj-reakcija". Pri svojem samouravnavanju je bolj ali manj ranljiv oziroma uspešen. Večja ali manjša uspešnost vpliva na njegovo psihosocialno zdravje ter na razvoj umskih in psihofizičnih sposobnosti, predvsem pa na njegovo samopodobo in samovrednotenje. Tako se vsak posamezen otrok spoprijema z razvojnimi potrebami in z njihovo zadovoljitvijo v specifičnih pogojih odraščanja in je pri tem bolj ali manj uspešen.

Ohranjanje psihosocialnega zdravja je osrednji problem socializacije mladih oziroma prehoda iz otroštva v mladost in odraslost.

Predispozicija posameznika oziroma nagnjenost k težavnim vedenjem se udejanji na podlagi sumarnih učinkov posameznikovih individualnih značilnosti samouravnavanj in specifičnih učinkov različnih vplivov okolja. Zaščitni dejavniki so tisti, ki jih lahko opišemo tudi s termini psiho-socialne odpornosti oziroma dobre opremljenosti za kompenzacijo vplivov in kažejo na učinkovito samouravnavanje (vračanje v prvotno stanje) (primerjaj Powers 1998). Hkrati pomeni to premik od pomanjkljivosti in od odpravljanja pomanjkljivosti oziroma težnjo v smeri k močnim točkam in podpornim modelom posameznikovega samouravnavanja (primerjaj Kobolt idr. 2010).

Šolska neuspešnost je "kritični življenjski položaj" posameznika, ki pomeni neustrezno samorazvojno regulacijsko obremenitev, in ne samo navzven izraženega nedoseganja družbenih pričakovanj in zahtev (Kobolt idr. 2008). To poskuša posameznik preseči z različnimi reorganizacijskimi mehanizmi (Powers 2005), ki omogočajo normalno delovanje samouravnavanja.

Učenci se trudijo najti najustreznejše vedenjske strategije in življenjske stile, ki bi jim omogočili poleg psihofizičnega tudi socialno ravnovesje. V odvisnosti od posameznikovega individualno pogojenega samorazvoja so bolj ali manj uspešni. Nekateri pa brez ustrezne socialne podpore ne zmorejo obvladovati svojega življenjskega položaja optimalno.

Konstrukcija motenosti otrokovega vedenja je bolj ali manj konstrukcija posameznih opazovalcev in ne objektivna lastnost motečega učenca. V nadaljevanju poskušamo opredeliti, kako posamezniki z individualnimi značilnostmi ustvarjajo (konstruirajo) svojo realnost.

RAZUMEVANJE MOTENJ MED POUKOM Z VIDIKA KONSTRUKTIVIZMA

Posebnost, ki jo vnaša konstruktivizem, je ugotovitev, da so spoznanja vedno individualna konstrukcija sveta in znanja, ki poteka v vsakem posamezniku (Marentič Požarnik idr. 2004). Pomaga nam razumeti, da v pogojih pouka ni "objektivnega" prenosa védenj (znanja) z učitelja na učenca. Vedno bo vsaka interakcija svojevrstna konstrukcija, ki bo bolj ali manj odvisna od strukture osebnosti učitelja in učenca (primerjaj Maturana/Varela 2005). Pomaga nam tudi razumeti, da bo šolsko znanje kot konstrukcija vednosti učenca vsaj deloma odstopala od konstrukcije vednosti učitelja in da učitelj ne bo mogel povsem "objektivno" oceniti učenčevega znanja. Vedno bo odraz specifičnega odnosa učitelja in učenca. Kakršnokoli dogajanje v razredu bo subjektiven odraz določene množice udeleženih in tudi znanje ter motnje v razredu bodo odraz osebnostnih značilnosti v interakcijo/komunikacijo vpletenih posameznikov. Tako bo svojevrstna tudi klima v razredih, za katero tako poudarjamo, da je pomembna za dogajanje v razredih in je subjektivno odvisna ravno od vseh udeleženih (Metljak 2009).

V toku dosedanje razprave smo lahko opazili, da so vse raziskave kazale v smer relativnega oziroma subjektivnega zaznavanja dogajanja med učiteljem in učencem ter relativno socialno konstrukcijo šolskih pojavov.

Konstruktivizem v pedagoški praksi

Na področju vzgoje in izobraževanja s konstruktivizmom označujemo teorije znanja in iz njih izpeljane teorije učenja, ki temeljijo na predpostavki, da je znanje človekov konstrukt in tako posledica človekove individualne, ožje socialne oziroma širše družbene dejavnosti (Plut Pregelj, v Marentič Požarnik idr. 2004).

K formalizaciji teorije konstruktivizma je največ prispeval Piaget (prav tam 2004). Argumentiral je, da ljudje generirajo znanje in pomen iz interakcije med izkušnjo in idejo. Piaget je imenoval to vrsto strukturnega znanja "schemata" (Piaget 1971). Z genetsko epistemologijo pa je Piaget opredelil znanje kot nekaj, kar mora služiti adaptaciji (Plut Pregelj, v Marentič Požarnik 2004).

Spoznavnoteoretska osnova konstruktivizma opredeljuje, da znanje ni direkten odsev materialne resničnosti, ampak človekov produkt, ki ima pečat prostora in časa. Zato naj bi se nastajanje znanja in samo znanje spreminjalo. Vsi konstruktivisti pa se ukvarjajo z iskanjem poti za doseg razumljivega znanja za vsakega posameznika in priznavajo različnost pristopov pri doseganju ciljev (prav tam 2004).

Psihološki pristop h konstruktivizmu izhaja iz predpostavke, da učenec nove vsebine povezuje s svojimi obstoječimi mentalnimi strukturami, ki jih je oblikoval v življenju v različnih okoljih in jih razširja, pogloblja, nadgrajuje, popravlja in ustvarja sebi razumljivo znanje. Iz tega sledita dve premisi (prav tam 2004) :

1. Zaradi razlik v učenčevem predhodnem znanju, v izkušnjah in v njegovi osebnosti itd. in zaradi razlik v okolju bo vedno prihajalo do razlik pri razumevanju istih vsebin.

2. Za uspešno poučevanje je treba učence in njihovo okolje spoznati in jih upoštevati.

Klasična didaktika navadno išče v različnih konstruktih učencev "napake", ki odstopajo od učiteljevih znanj, in jih poskuša odpraviti, konstruktivizem pa jih spodbuja (prav tam 2004).

Artikulirana mehanizma, skozi katera se znanje internalizira, sta individualna procesa asimilacije in akomodacije. Tako se konstruirajo nova znanja na podlagi izkušenj (Psychology Wiki).

Ko posamezniki asimilirajo, vključujejo nove izkušnje (percepcije) v že obstoječe strukture, in če ni bistvenih sprememb strukture, lahko sklepamo, da so izkušnje skladne z notranjimi konstrukti sveta. Asimilacija lahko poteka tudi kot nespreminjanje miselnih struktur iz drugih vzrokov, npr. zaradi napačnega razumevanja. Če ljudje ne opazijo nekega dogodka oziroma se jim ga ne zdi pomembno vključevati, ker ga npr. ne razumejo, lahko posameznik ne asimilira percepcije v obstoječe miselne strukture. Izkušnje lahko tudi nasprotujejo notranjim prezentacijam (idejam), kar pomeni, da ljudje lahko tudi spreminjajo percepcije svojih izkušenj in poskrbijo, da izkušnje ustrezajo njihovim notranjim prezentacijam (prav tam Wiki).

Akomodacija naj bi bil proces prestrukturiranja mentalnih prezentacij zunanjega sveta tako, da ustrezajo novim izkušnjam. Akomodacijo lahko razumemo kot mehanizem, kjer napaka vodi k učenju. Ko smo aktivni, se vedemo z določenimi pričakovanji, da svet deluje po določenih principih. Izkušnja lahko nasprotuje našim pričakovanjem ali pa gre za napačno presojo. Lahko pa je skladna z obstoječimi konstrukti v posamezniku. Z akomodacijo novih izkušenj in s prestrukturiranjem svojega modela v skladu z izkušnjo, kako svet res deluje, se učimo iz lastnih napak ali iz napak drugih (prav tam).

Konstruktivizem je način razumevanja sveta. Opisuje, kako se učenje zgodi, ne glede na to ali učenci uporabljajo lastne ali tuje izkušnje. V obeh primerih gre za konstrukcijo znanja na podlagi izkušenj. Zato je morda konstruktivizem toliko povezan s pedagoškim pristopom, ki promovira aktivno učenje ali učenje s preizkušanjem (prav tam Wiki).

Konstrukcija znanja je pomemben del učenčevega kognitivnega razvoja (prav tam Wiki). Otrok se lahko igra tudi sam in pridobiva izkušnje s svojimi mentalnimi in psihofizičnimi sposobnostmi ali pa v interakciji z drugimi pridobiva druge "konstrukcije", ki ustrezno posameznikovi konstrukciji omogočajo uspešnejšo adaptacijo v življenjskih okoliščinah. Nekateri otroci pa pridejo do ustreznih rešitev sami.

Pri pouku ne bi smeli spregledati, da je učenec aktiven soustvarjalec izobraževalne vsebine s svojim razumevanjem problema, ki se pogloblja v interakciji med učiteljem in učencem ter med učenci samimi. Znanje naj bi bilo vselej subjektiven konstrukt vsakega posameznika ali z drugimi besedami, vsak učenec svoje znanje ustvarja sam. Pri tem so vsi, ki sodelujejo (npr. učitelji), samo bolj ali manj uspešni spodbujevalci in usmerjevalci procesa učenja (Plut Pregelj 2008).

Vsako spoznavanje ali opazovanje je pogojeno s spoznavnim aparatom spoznavajočega (Jeriček 2003). Ne gre za vprašanje o tem, kakšen je svet v resnici, ampak kakšne so lastnosti samega spoznavnega procesa. *Učenje je aktiven psihični proces in ne pasivno sprejemanje informacij.*

Predpostavka konstruktivizma je obstoj resničnega sveta, ki ga je mogoče izkusiti in osmisлити kot konstrukt vsakega posameznika, pri čemer se konstrukti posameznikov lahko močno razlikujejo. Ne

obstaja nek "pravi" ali "verodostojen" opis resničnosti, pač pa je vedno veliko različnih pristopov. Kriterije vedno postavlja opazovalec ali razsodnik koncepta pri izbiranju njemu pomembnih informacij. Podlago za razlikovanje pa predstavljajo razlikovanja in vrednote glede na perspektive, interese in cilje (Patry, v Marentič Požarnik 2004).

Učitelji navadno ne upoštevajo dejstva, da je pravo učenje po svoji naravi samoiniciativno (notranje motivirano), torej je učenec aktiven člen v procesu izgrajevanja lastnega znanja. Znanja ni mogoče "vlivati" v glavo (prav tam 2004).

Konstruktivistična spoznavna načela delujejo neodvisno od metode tako, da so vse metode primerne, če spodbujajo k lastnemu razmišljanju. Omogočajo nam nova spoznanja, nenavadne načine opazovanja ter odpirajo nove poglede, širijo interese in nova obzorja (Špoljar, v Marentič Požarnik 2004).

Konstruktivizem je zaradi svojih kibernetičnih korenin usmerjen v odgovarjanje na vprašanje "kako?" in ne toliko "kaj?" oziroma "zakaj?". S konstruktivističnega vidika je bistveno, kako spoznavamo in kako se učimo, in ne toliko, kaj. Zdi se, da je pomembnost učenja že v dobri meri prisotna v sodobni pedagogiki (Kordeš U., v Marentič Požarnik 2004). Ljudje smo izrazito netrivialni sistemi, zaradi tega nenapovedljivi, unikatni in nepopisljivi s statističnimi algoritmi. Originalni in unikatni smo v svojem načinu percipiranja, spoznavanja in delovanja (prav tam 2004).

Skozi selektivna čutila je pač mogoče sprejeti le selektivne dele sveta in iz tega ustvariti konstrukcijo, ki bolj ali manj ustreza svetu. Sklepamo lahko, da je človek vpet v svet v določenem času in prostoru z vsemi svojimi čutili in da je njegov način doživljanja sveta odvisen le od čutil in od spoznanj, ki jih ustvarja z integracijo čutnih "vtisov" in s tem, kako svojevrstno deluje povratno na svet. Ali je to res, lahko človek preveri le z nadaljnjim čutenjem (percipiranjem) in delovanjem, ne pa z "objektivnim" dožemanjem dejstev.

Glavni problem pri pedagoškem ocenjevanju pomembnosti in "resničnosti" konstruktivizma je vprašanje, ali je mogoče spoznanja iz zunanjega sveta (fizičnega in socialnega okolja) prenesti v "reprezentativni" obliki ali ne. Torej, ali lahko učitelji "prenesejo" vsebine izobraževalnega načrta, ki ga nekateri imenujejo kot "kakovostno" znanje, v glave učencev? Morda si tako nekateri zamišljajo prenos izkušenj s starejše na mlajšo generacijo, vendar pa ravno konstruktivizem to predpostavko ruši. Učenci bodo vedno ustvarjali svoj konstrukt realnosti, v katerega pa bodo vključevali tisto, kar bo njim pomembno, razen če ne bodo prisiljeni ravnati drugače, kar se navadno zgodi ob uporabi represivnih sredstev.

Sklepamo lahko, da se konstruktivizem nanaša na učenčevo izkustveno učenje in na lastno konstrukcijo šolskega znanja ne glede na vir zunanjega spoznavanja (fizično ali socialno okolje). V vsakem primeru gre za subjektivno, povsem originalno interpretacijo "objektivnih dejstev".

Pojmovanje konstruiranega znanja bi lahko opisali z dvema trditvama (Plut Pregelj 2008) :

1. Znanje je produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in s tehnološkim razvojem.
2. Znanje ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena aktivnost človeka ter njegova socialna umeščenost.

Bistvo konstruktivizma bi lahko opredelili z "...osnovno predpostavko, da znanja ne moremo preprosto 'podati' drugim oziroma ga od drugih sprejemati, ampak da si ga mora vsakdo zgraditi, 'skovati' z lastno miselno aktivnostjo ob izpolnjevanju ali spreminjanju obstoječih idej o svetu v procesu produktivne interakcije dialoga s soljudmi" (Marentič-Požarnik idr. 2004:7).

V skladu z omenjeno predpostavko lahko razumemo, zakaj učitelji tako subjektivno zaznavajo motnje v razredu in zakaj učenci tako subjektivno "usvajajo" učiteljevo znanje.

Konstruktivizem kot avtopoeza

Avtorja avtopoeze predstavlja spoznavanje kot nenehno porajanje sveta skozi življenjski proces v strukturi organizma namesto razumevanja reprezentacije sveta kot nekaj objektivnega "tam zunaj" (Maturana/Varela 2005).

Ljudje najraje živimo v svetu gotovosti in nespornih zaznav. Prepričani smo, da so stvari zunaj takšne, kot so, in da je to resnična "stvarnost". Navidezna čvrstost našega izkustvenega sveta se zrahlja, če smo pozorni na to, kaj resnično zaznavamo (prav tam 2005).

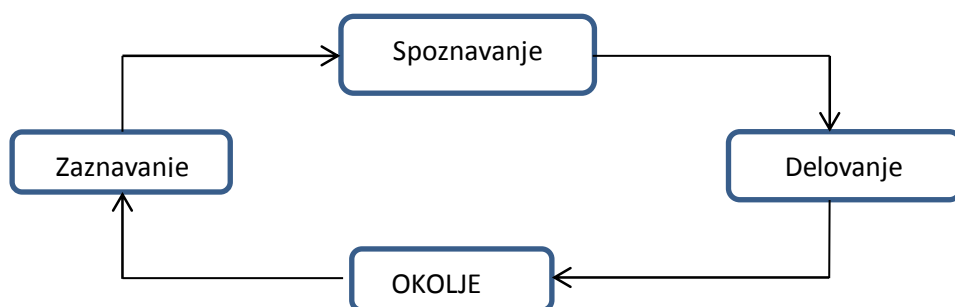
Dva vsakodnevna eksperimenta (prav tam 2005:15) nam pokažeta navidezno zaznavanje sveta. Prvi opredeljuje, da je v vidnem polju prisotna "slepa pega", ki jo navadno pri opazovanju sveta ne vidimo, ampak doživljamo svet okoli sebe kot neokrnjeno celoto, čeprav bi morali gledati z "luknjo" v vidnem polju. Drugi eksperiment z barvami (prav tam : 17) pa pokaže, da ni jasno, kako se lahko v poskusnih osebah pojavijo v vidnem polju barve, ki niso zastopane v svetlobnem viru. Navajeni smo namreč misliti, da je barva lastnost predmetov, ki odbijajo svetlobo. Eksperiment z barvami pa pokaže, da barva ni odvisna od lastnosti stvari, ampak je neločljivo povezana s tem, kako jo vidimo, doživljamo. Torej je skladna z individualno strukturo posameznika. Postavlja se vprašanje, kakšne barve so stvari v resnici (prav tam 2005).

Na vprašanje lahko odgovorimo, če si predstavljamo doživljanje barv kot ustreznih stanj našega živčnega sistema. Tako je mogoče zaznane barve razlagati s stanjem nevronske aktivnosti, in ne s fizikalnimi valovnimi dolžinami, ki se izsevajo ali odbijajo od predmetov v okolici. To naj bi veljalo za vse razsežnosti vidnega doživljanja (gibanje, sestavo stvari, oblike itd.). Vse, kar zaznavamo nosi neizbrisen pečat naše lastne strukture in organizacije. Tako ne vidimo prostora sveta, ampak svoje vidno polje. Ne vidimo barv, ampak doživljamo svoj barvni prostor (prav tam 2005).

V bistvu je svet, ki ga opazujemo, konstrukcija zaznav. Vsega, kar sestavlja našo strukturo zavesti (biološko in socialno) in njeno zgodovino, ne moremo ločiti od tega, kako svet zaznavamo in doživljamo. To je edina resnica, ki jo lahko potrdimo.

Fenomena spoznavanja torej ni mogoče pojmovati v smislu obkroženosti s trdnimi "dejstvi" kot neko objektivno (absolutno) realnost, ki je neodvisna od nas in jo lahko s pomočjo receptorjev "prenesemo" v svojo zavest. Spoznavanje je proces, v katerem živčni sistem sam določa svojo aktivnost, in ne zunanji svet, ki lahko le do določene mere vpliva na njegovo notranjo aktivnost. Temeljno odkritje "autopoiesis" je torej spoznanje, da deluje živčni sistem kot zaprt sistem in da na zaznavo in spoznavanje lahko gledamo kot na njegovo specifikacijo. Spoznavanje se kot biološki fenomen dogaja v organizmu. Spoznavanje in delovanje živčnega sistema sta torej eno in isto (prav tam 2005).

Diagram 4 : Zaprto delovanje živčnega sistema (spoznavanje in delovanje)



"Refleksija je proces, v katerem spoznavamo, kako spoznavamo. Je dejanje, v katerem se ozremo sami vase. Je edina priložnost, ki nam je na voljo, da odkrijemo svojo slepoto in spoznamo, da sta gotovost in spoznanje drugih enako nezavezujoča in krhka kot naša lastna" (prav tam 2005 : 19). Ljudje premalo poznamo svoj svet doživljanja, čeprav nam je najbližji.

Živi sistemi ne delujejo kot odprti sistemi, ki naj bi jih definiralo okolje, ampak ohranjajo v svojem delovanju avtonomijo. Avtopoetski sistem nenehno ustvarja in določa svojo organizacijo s proizvajanjem lastnih sestavin ob stalnih perturbacijah in kompenzacijah teh perturbacij. Avtopoetski sistem je homeostatski, ki ima lastno organizacijo za temeljno spremenljivko, ki jo ohranja konstantno (Černigoj 2007).

Avtopoetski sistemi so avtonomni, ker vse spremembe podrejajo vzdrževanju lastne organizacije. Imajo svojo individualnost, kar pomeni, da prek vzdrževanja "nespremenljivosti" svoje organizacije aktivno vzdržujejo identiteto (Možina/Kordeš, v Maturana/Varela 2005).

Avtopoeza je idejni konstrukt, podprt z eksperimenti, ki nas opozarja, da človek ne more sprejemati "reprezentacije" sveta takega, kot je, ker je vsako spoznavanje sveta vezano na specifično biološko (fiziološko, čustveno, miselno) strukturo posameznika. Torej človek ne more delovati kot računalnik, v katerega bi vnašali "objektivne" podatke in bi jih potem posameznik neomejeno pomnil in jih poljubno reproduciral, ampak védenje in vedenje se vedno specifično individualno konstruira.

Zavest naj bi bila podobna bivanju v podmornici (prav tam 2005). Na vse, kar se lahko zanesemo pri vodenju podmornice, so podatki, ki jih posredujejo merilne naprave in jih navigator povezuje tako, da

določa položaj podmornice v času in prostoru. Več merilnih naprav, več podatkov, varnejše plutje. Tudi zavest ima na razpolago le "podatke" svojih čutnih organov, ki posredujejo le delne "podatke" o stvarnosti, ko se povezujejo v njen konstrukt. Delovanje podmornice in njena dinamika stanj v gibanju in v spreminjanju položajev v okolju ne pozna "objektivnega zunanjega sveta" in ga zato ne more reprezentirati. Navigator podmornice le deloma zaznava svet okoli podmornice, torej toliko, kot to omogočajo "čutila" oziroma senzorji. Podobno tudi zavest lahko spoznava stvarnost le do stopnje, ki jo omogočajo receptorji (senzorji).

Razširjena podoba, da so možgani "naprava za obdelovanje in pomnjenje podatkov", ni le dvomna, temveč tudi zgrešena, saj živčni sistem ne "dobiva informacij" iz okolja, ampak jih ustvarja, tako da določa, kateri vzorci okolja so perturbacije in katere spremembe jih sprožajo v organizmu (Maturana/Varela 2005).

"Konstruktivizem" Maturane/Varele (2005) ne izvira iz poznavanja filozofske ali pedagoške smeri itd., pač pa le iz njunih bioloških eksperimentov. Ti dokazujejo, da se v posamezniku ne reprezentira fizična ali socialna stvarnost, ampak se opredeljuje lasten doživljaj in lastna izkušnja, ki sta odraz stanja aktivnosti živčnega sistema (prav tam 2005). Kateri vplivi okolja bodo sprožili stanja nevronske aktivnosti, pa določa posameznik oziroma njegova individualna struktura, ne pa lastnost dejavnika v okolju, ki sproža vpliv.

RAZUMEVANJE MOTENJ MED POUKOM Z VIDIKA SAMOURAVNALNIH SISTEMOV (CILJNO URAVNAVANO VEDENJE)

Predpostavka našega magistrskega dela je, da sta učenec in učitelj samouravnalna oziroma ciljno orientirana organizma, ki nastopata v procesu šolanja kot avtonomna subjekta. Razumevanje v delovanju avtonomnih, samouravnalnih organizmov nam ponujajo različne teorije, ki pa so med seboj povezane.

Ugotovili smo, da posameznikova struktura in organizacija določata, kateri vplivi okolja bodo sprožali stanja živčnega sistema (Maturana/Varela 2005). Osnovno delovanje živčnega sistema določa njegova narava oziroma geni (Musek 2003). To pa pomeni, da določajo geni tudi referenčna stanja organizma, in ne okolje. Geni tako utemeljujejo ne samo strukturo organizma, ampak tudi organizacijo, ki lahko producira prilagodljivost oziroma adaptabilnost v spremenljivih pogojih okolja in ustvarja civilizacijo. Reference za delovanje so torej skrite znotraj organizma in se ne prenašajo vanj iz okolja (Powers 2005).

Ljudje in živa bitja nasploh naj bi sami producirali cilje v skladu s svojo različnostjo in okoliščinami, v katerih se nahajajo. Delovali naj bi samouravnalno ne samo v smislu samouravnavanja svojih življenjsko pomembnih spremenljivk, pač pa tudi v smislu samouravnavanja vedenja in vedenja v interakcijah/komunikacijah z okoljem. Izbira ciljev in premagovanje ovir ter iskanje možnosti za doseganje ciljev naj bi potekalo primarno v skladu s poskusi in napakami ter z izkušnjami. V doseganje ciljev so vključene emocije (Powers 2005, Carver/Scheier 1998).

Postavlja se nam vprašanje, kako je strukturirana in organizirana človekova notranjost, ki ustvarja in usmerja ljudi v vse ciljne aktivnosti, ki jih navadno imenujemo vedenje.

Pomembni mejniki v teoriji ciljno usmerjenega (iskalnega) vedenja

Pod naslovom "Behaviour, purpose and teleology" so leta 1943 izdali članek Rosenblueth, Wiener in Bigelow. Glavna tema članka je bila klasifikacija vedenj s posebnim poudarkom na njihovem namenu oziroma smislu. Vedenje so opredelili kot "spremembo entitete v odnosu na okolje" (prav tam 1943), kar naj bi pomenilo, da je vsaka modifikacija "objekta", ki jo je mogoče zaznati "eksterno", opredeljena kot vedenje. Behavioristični pristop h kateremukoli "objektu" naj bi vseboval raziskovanje outputa v relaciji z inputom. Kot kontrast temu pa so trije avtorji predlagali fundamentalen pristop, v katerem naj bi raziskovali strukturo, lastnosti in intrinzično organizacijo "objekta", skozi katerega gre povezava med inputom in outputom.

Stimulusi zunanjega okolja (input) namreč niso edini, ki vplivajo na strukturne in organizacijske spremembe v organizmu ter posledično na output.

Klasiko na področju obravnave človeškega vedenja kot ciljno usmerjenega predstavlja Wienerjeva knjiga o kibernetiki (1948, v 1965). Specifično organizirana struktura organizma naj bi bila specializirana za izvrševanje kontrolnih opravil na podlagi predvsem negativnih povratnih mehanizmov, kar naj bi predstavljalo pomemben vpogled v človekovo vedenje. Človeški sistem naj bi vključeval "feed-back" oziroma povratno-kontrolne zanke, ki zagotavljajo ljudem nenehne (kontinuirane) informacije skozi čutila (input) o učinkih lastnega vedenja na okolje (output) in možnosti izvajanja korekcije. S tem pa organizmi skupaj z ostalimi vplivi okolja soupravnavajo svojo notranjo "konstantnost" oziroma stabilnost v različnih okoliščinah (Guyton 2005, Ashby 1960).

Predpostavka naj bi bila opredeljena že v samem izrazu "kibernetika", ki ima izvor v grški besedi "*kubernetes*" ali "steersman" (Wiener, 1965:11), kar lahko prevedemo kot krmar, pilot. S tem naj bi bilo tudi poudarjeno, da je bil v resnici eden od najzgodnejših in najbolj obdelanih primerov negativne kontrolno-povratne zanke ravno prilagojeno upravljanje s stroji ladje k zelenemu cilju v različnih okoliščinah, kjer so potrebne sprotne korekcije, da bi uspešno prispeli na cilj.

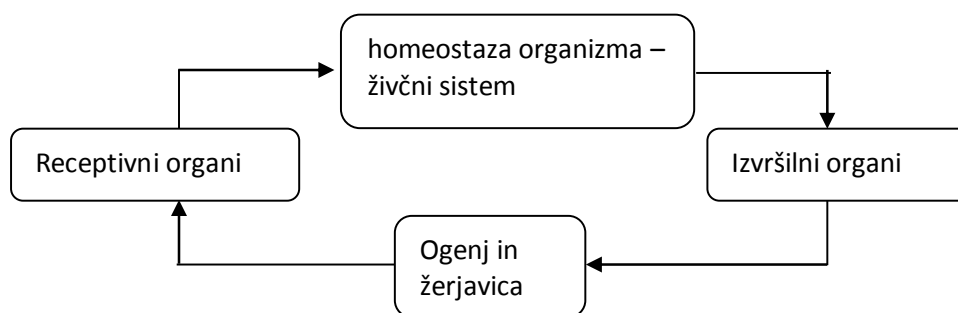
Ultrastabilnost organizmov (ciljno iskalno vedenje)

Sposobnost prilagajanja (adaptacije) organizma na dražljaje okolja je opisal zgodnji kibernetik Ashby (1960) kot originalno sposobnost živčnega sistema. Poskušal je opredeliti cerebralne (notranje) mehanizme, ki organizirajo in usmerjajo človekovo vedenje. Sklepal je, da je organizem ultrastabilna celota, ki producira smiselna, samoreglativna, ciljno iskalna (homeostatska) vedenja, s katerimi npr. ljudje ustvarjamo celotno civilizacijo. Ciljno iskalno (smiselno) vedenje je opredelil kot lastnost vsakega stabilnega sistema, ki je premaknjen iz stanja "ekvilibruma" (primerjaj Černigoj 2007:93), da sproži posledično aktivnosti, ki so enake inicialnemu premiku iz ravnovesne lege. Na ta način se sistem povrne v stanje "ekvilibruma". Ashby (1960:44) je enačil "ekvilibrium" s pojmi "steady-state", stabilnost.

Aktivnosti živčnega sistema je Ashby razdelil v dva tipa : *refleksno in naučeno vedenje*. Refleksno vedenje naj bi bilo povsem prirojeno in se z izkušnjami ne spreminja. Drugi tip je naučeno (adaptivno) vedenje. Ni povsem prirojeno in z izkušnjami spreminja delovanje bolj ali manj ustrezno okoljskim pogojem. Vprašanje je torej, kaj spodbuja samonapredovanje vedenja s korekcijami oziroma samoprilagajanje živčnega sistema. Ali lahko npr. pri šoferju, ki se ustavi pred semaforjem, razložimo njegovo vedenje z enako verigo povezav med nevroni, ko gleda v rdečo ali zeleno luč ? Najverjetneje gre za različno verigo ekscitacij od retine skozi verige nevronov do motoričnega korteksa, ki pošljejo signale v ustrezne mišice in te se aktivirajo pri rdeči luči. Druge verige nevronov aktivirajo druge mišice pri zeleni luči. Dve vedenji naj bi uporabljali drugačen mehanizem zaporedja ekscitacij v živčnem sistemu (prav tam 1960).

Primer mačke in ognja nam pokaže (prav tam 1960), da vplivi ognja delujejo na mačkine receptorje in preko različnega povezovanja verige nevronov sprožajo mišice, ki premikajo med drugim tudi receptorje, s tem ko mačka spremeni položaj v odnosu na ogenj. Receptorji vplivajo na aktiviranje mišic (učinki preneseni skozi živčni sistem) in mišice vplivajo na nov položaj kožnih receptorjev (učinki skozi okolje). Na splošno lahko ugotovimo, da organizem vpliva na okolje in okolje vpliva na organizem. Tak sistem deluje na principu povratno uravnavne zanke (feed-back).

Diagram 5 : Vzajemni vplivi organizma in okolja (feed-back sistem) v delno odprti zanki



Za prikaz variranja toplotne stabilnosti organizma v odnosu na spremembe okolja lahko s primera mačke ob ognju sklepamo, da se je mački pod izpostavljenostjo vplivom ognja njen toplotni "steady-state" (ekvilibrum) nenehno premikal. Če je bila preblizu ognja, je bilo prevroče, in če je bila predaleč, je bilo premrzlo. Mačka z vedenjem išče neko prav specifično "homeostatsko točko" – cilj, ki ji z vidika toplotne regulacije organizma in s tem ustreznega stanja življenjsko pomembnih spremenljivk najbolj ustreza (prav tam 1960). Ta "točka" je najverjetneje ni ne prevroče, ne prehladno, ravno "prav prijetno" glede na mačkino optimalno telesno temperaturo oziroma na temperaturo kože.

Cilj mačkinega vedenja (premikanja, korigiranja stanja) naj bi bilo samouravnavanje k nekemu specifičnemu notranjemu cilju, v našem primeru njej ustreznemu toplotnemu stanju organizma glede na učinke ognja.

Bartlet (v Ashby 1960) navaja primer igralca z žogo na tekmi in kirurga, ki operira. Oba sta primera ciljne aktivnosti posameznika oziroma fluidnosti interpretiranih signalov preko izvajanja aktivnosti h kulimirajoči točki, ko je naloga opravljena (končni cilj izpolnjen).

Organizem, poleg temperature kontrolira še mnoge druge življenjsko pomembne spremenljivke, ki jih je Ashby (1960) poimenoval s pojmom "*esencialne variable*" (v nadaljevanju *življenjsko pomembne spremenljivke*). To so npr.: srčni utrip, krvni pritisk, različne koncentracije biokemičnih snovi v organizmu (npr. acido-bazno ravnovesje, holesterol itd.). Ohranjanje vseh življenjsko pomembnih spremenljivk v fizioloških mejah je Ashby imenoval *ultrastabilnost*. Tip vedenja, ki ohranja življenjsko pomembne spremenljivke znotraj fizioloških mej (ultrastabilnost) organizma, pa je imenoval *adaptabilno (prilagodljivo)*. Cilj adaptabilnega vedenja je torej

nenehno uravnavanje fiziološke stabilnosti življenjsko pomembnih spremenljivk znotraj predvidenih mej. Ta tip vedenja naj bi se torej pojavljal v ultra-stabilnih dinamičnih sistemih, kot je bil npr. prej opisani primer homeostatskega vedenja mačke ob ognju ali igralca z žogo ali kirurga, ki operira.

Dinamični sistem (Ashby 1960) vsebuje predpostavko, da se vrednosti življenjsko pomembnih spremenljivk nenehno spreminjajo zaradi spremenljivih pogojev znotraj in zunaj organizma ter da jih organizem nenehno "ultrastabilizira".

(Ne)(s)končnost spremenljivk organizma in okolja

Organizem poskuša v okolju ohranjati ultrastabilnost (homeostazo). Interakcijo med njima je Ashby (1960) predstavil s "kritičnimi" spremenljivkami. Okolje je sestavljeno iz nešteto spremenljivk (parametrov), vendar na organizem deluje le končno število spremenljivk, ki jih omejenost človeških receptorjev zaznava. Torej človek zaznava le del "objektivne" stvarnosti in na tej podlagi "konstruira" sebi lasten, enkraten sistem percepcij (zaznav), ki jih je Ashby poimenoval "abstraktni sistem". Torej iz vseh mogočih zaznav okolja ustvarja človekova zavest originalno, končno množico urejenih spremenljivk, ki predstavlja selektiven sistem, s katerim človekov dojema in razume svet okoli sebe. Čeprav se omejenost zaznavanja stvarnosti dostikrat izkaže za pomanjkljivo (iluzije, napačne zaznave, "izkrivljeno" razumevanje stvarnosti itd.), je še vedno dovolj natančno predstavljeno okolje, da lahko človek preživi. Vsekakor pa je sistem spremenljivk, ki jih je "izbral" posameznik oziroma jih je selekcioniral s pozornostjo, njegova subjektivna zaznava sveta, stvarnosti in je navadno originalna. To velja za učitelja in za učence.

Po Ashby-ju človek (raziskovalec) ureja svoje zaznave v nek svoj abstrakten sistem, ki pa ne ustreza povsem stvarnosti, saj kot smo že omenili, omejeni receptorji zaznavajo le njen del. Zato so zaznave zunanjega sveta omejene, s tem pa tudi konstrukcija višjih psihičnih precesov, ki poleg tega združujejo tudi čustva in druge senzibilne procese v organizmu.

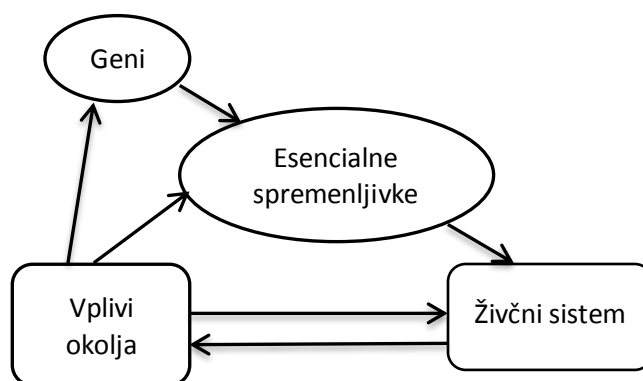
Sklepamo lahko, da zaznave lahko pomenijo tudi iluzije in nenatančno razumevanje okoljskih procesov, posebno če gre za tako kompleksne procese, kot so socialne interakcije in človekovo vedenje, ki ima praktično nešteto možnih variacij razlage, glede na to, kakšna osebna struktura vedenje opazuje.

Sklepamo lahko tudi, da na podlagi sprejetih informacij iz okolja človek ustvarja svoj "duhovni svet", ki je pomešan s čustvi. Človek na podlagi ultrastabilnih dogajanj v organizmu sproža v okolje vedenje (aktivnosti), s katerim poskuša svet spremeniti v skladu s svojim "abstaktnim sistemom spremenljivk" – cilj.

Dvojni "Feed-back"

Interakcija med okoljem in organizmom je vzajemna. Okolje vpliva na organizem in organizem vpliva na okolje z vedenjem. S tem se ustvarja "feed-back" (Ashby 1960). Z vedenjem organizem vrača kritične spremenljivke v fiziološke meje, kot je bilo to predstavljeno na primeru mačke in ognja.

Diagram 6 : Prirejen Ashby-jev diagram poteka ultrastabilnosti organizma – dvojni "feed-back" (1960)



Skozi povratno kontrolno zanko ("feed-back") preko živčnega sistema (Powers 1989, 2005, Ashby 1960) se posameznik z vsakim poskusnim krogom povezanih dogodkov približuje ciljem pri urejanju svojega bivalnega okolja. Druga povratna zanka poteka preko vpliva okolja na gene in na esencialne spremenljivke.

Ciljno orientirano vedenje

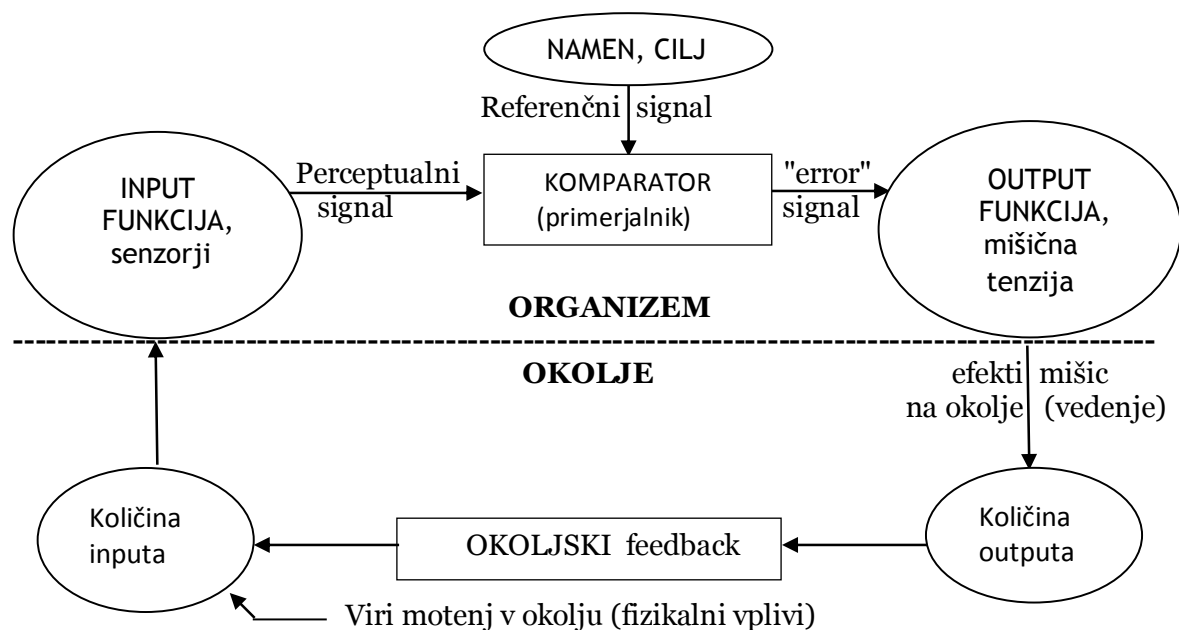
Powers (1989, 2005) je nadgradil Ashby-jevo teorijo ultrastabilnosti in bistveno natančneje opredelil, kako poteka ustvarjanje in doseganje ciljev v človeškem organizmu. Svojo teorijo je Powers leta 1973 (v Powers 2005) poimenoval PCT (Perceptualna kontrola teorija). Bistvo teorije je v procesu samouravnavanja, ki je osnova za doseganje ciljev skozi kontrolo percepcije, in ne skozi kontrolo vedenja, kot se zdravo razumsko kaže ljudem. Ljudje lahko le skozi svoje percepcije konstruirajo stvarnost in jo kontrolirajo. Teorija podobno kot "autopoiesis" zagovarja fenomenološko konstrukcijo stvarnosti. Torej percepcija je nekaj, kar omogoča subjektivno odražanje stvarnosti v naši zavesti, in ne objektivno (Powers 1989).

Podobno kot Maturana/Varela (2005) s plastičnostjo živčnega sistema je Powers (1998) opredelil učenje z reorganizacijo živčnega sistema, kot načinom korekcije odstopanj pri ciljnih aktivnostih. Natančneje kot Ashby pa je opredelil, kako poteka percepcija stvarnosti in koliko časa potrebuje, da se uskladi z referencami organizma in s tem kompenzira neugodne vplive okolja oziroma vzpostavi "homeostazo" (Guyton 2005).

Subjektivne karakteristike zaznavanja in učenja kot kontrola dogajanja

Ljudje naj bi se učili skozi kontrolno povratno zanko (primerjaj Powers 2005). Skozi poskuse in napake ter korekcije svojih aktivnosti naj bi ljudje spreminjali neugodna stanja v ugodna. Skratka, skozi delovanje na stvarnost in s povratnim zaznavanjem učinkov delovanja naj bi se na podlagi izkušenj formirale in spreminjale predstave, mnenja, stališča, teorije, paradigme, načrti itd.

Diagram 7 : Potek kontrole pri realizaciji ciljev v negativni "feed-back" zanki (Powers 2005)



Puščice v zgornjem delu diagrama 4 (nad črto, ki ločuje organizem in okolje) predstavljajo signale v živčnem sistemu, ki so vključeni v perceptualno (afherentno) in motorično (vedenjsko, eferentno) delovanje organizma. Tako so v diagramu opredeljene spremenljivke in funkcije, ki pretvarjajo energijo in materijo iz ene oblike v drugo (Powers 2005) :

1. *Input funkcija* pretvarja fizikalne spremenljivke okolja v perceptualni signal.
2. *Komparator* primerja perceptualni signal in referenco in ustvarja »error« signal oziroma razliko med njima ali enakost.
3. *Output funkcija* pretvarja »error« signal v fizikalno moč mišic ali v aktivnost žlez z notranjim izločanjem.
4. *Okoljska funkcija* pretvarja učinke mišic v fizikalne spremenljivke zunanjega okolja in vpliva na input (senzorje).

PCT model predvideva kontinuiran tok signalov skozi funkcije tako, da se vpliv vedenja na percepcijo in vpliv le-te na komparacijo z referenco ter naprej ponovno v vedenje odvija neprekinjeno in tako sledi osnovnemu cilju ohranjanja perceptualnega signala v bližini reference, kar pomeni, da cilje posameznik dosega (diagram 4). Če je npr. referenca učitelja (ciljna predstava) priden učenec, ki prizadevno spremlja pouk in opravlja naloge v skladu z učiteljevimi navodili, potem bodo učiteljeve realne percepcije dogajanja v razredu in opazovanja različnih

učencev kazale večje ali manjše odstopanje od učiteljeve reference (ciljne predstave) kakšni bi učenci morali biti. So pa tu prisotna še večje ali manjše druge "motnje", ki jih učitelj zaznava.

Referenca je v Powersovi teoriji opredeljena kot nekaj, kar naj bi posameznik želel doseči oziroma kar naj bi pričakovano dosegel (Powers 2005).

Hierarhija ciljev

Powers je krožni tok dogodkov v kontrolni zanki (diagram 4) multipliciral tako, da je percepcije razvrstil v hierarhije in jih povezal. Tako je ustvaril medsebojno odvisnot delovanja posameznih samouravnalnih enot in jih povezal v sinhrono delujočo celoto pri realizaciji ciljev.

Heirarhična organizacija (konstrukcija) percepcij :

1. INTENZIVNOST (intenzivnost draženja receptorjev),
2. SENZACIJE (intenzivnosti različnih receptorjev, združenih v manjše perceptivne celote kot npr. "zvok in slika" skupaj...,
3. KONFIGURACIJE (osnovne strukture percepcij, kot so fizične oblike, skladba, ...),
4. TRANZICIJE ("gibanje" konfiguracij),
5. DOGODEK (skupek oblik in tranzicij v okolju),
6. RELACIJE - odnosna razmerja (relacije med dogodki),
7. KATEGORIJE DOGODKOV (poimenovanje različnih dogodkov),
8. SEKVENCE (zaporedja dogodkov, časovni potek dogodkov),
9. PROGRAM (zaporedje sekvenc pri doseganju ciljev),
10. PRINCIPI ("merila", vrednote za izbiro programov),
11. SISTEMSKI KONCEPTI (predstave o nas samih in o našem položaju v različnih naravnih in socialnih strukturah, organizacijah).

Perceptualna hierarhija je sestavljena iz različnih organizacij percepcij iz različnih virov (receptorjev), ki se skozi nivoje živčnega sistema združujejo v vse bolj integrirane celote, ki bolj ali manj natančno odražajo stvarnost.

Perceptualna hierarhija je dobila svojo eksperimentalno potrditev predvsem v eksperimentih skupine za razvoj PCT teorije (CSGnet) in v razvojni psihologiji nizozemskega antropologa (Ploij, 2011) ter v delih Carver/Scheier (1998, 2011). Teoretske in eksperimentalne potrditve PCT pa nudijo tudi fiziološke razlage delovanja organizma. Najbolj znana pa je priredba Powersove teorije v "Kontrolni teoriji" Glasserja, ki je zapisal, da je: "...navdušen nad možnostjo njene uporabe za dvig kakovosti našega življenja. Ta knjiga je moj poskus prenesti te možnosti v prakso..." (Glasser, 1994:4).

Primer delovanja kontrolne hierarhije v organizmu poskušamo prikazati na "tracking" eksperimentu in na vozniku avtomobila, ki se vozi v določeni smeri (cilj) in deluje z raznimi sredstvi (upravljanje avtomobila) za doseganje cilja. Tako poskušamo pojasniti, kako deluje ciljno orientirano vedenje s koordiniranim delovanjem hierarhije kontrolnih podisitemov.

Eksperiment z računalniško miško (McLelland, 2004) prikazuje nalogo eksperimentalne osebe, v kateri mora poravnati miškin kazalec na ekranu in premikanje "tarče", ki jo naključno premika računalnik. Poskusna oseba poskuša z miškinim kazalcem pokriti računalniško "tarčo" in je pri tem bolj ali manj uspešna. To je zelo enostaven primer eksperimentalno dokazljivega ciljno usmerjenega vedenja, ker vsebuje vse elemente kontrolne zanke (diagram 4):

1. referenco (cilj eksperimentalne osebe), ki predstavlja želeno stanje kazalca miške na ekranu;
2. input, ki percipira aktualno razliko med kazalcem in "tarčo" ;
3. output, ki kompenzira razliko med kazalcem in "tarčo";
4. stanje kontrolirane variable (položaj kazalcev), ki zavzema različne vrednosti glede na delovanje outputa poskusne osebe.

V bistvu je celotno vedenje poskusne osebe ciljno usmerjeno k zmanjševanju razlike med miškinim kazalcem in "tarčo". Cilj aktivnosti je torej zmanjševati razliko med želenim položajem miškega kazalca na ekranu in aktualnim položajem, ki ga poskusni osebi posredujejo čutila.

Pri vozniku, ki želi priti na določen kraj (npr. v službo) se njegovo doživljanje vožnje odvija s paralelnimi aktivnostmi, med katerimi so vedno tudi take, ki trenutno niso v dosegu zavesti. Kontrola ciljne vožnje avtomobila tako obsega aktivnost mnogih kontrolnih podistemov :

- Vizualno kontrolo smeri vožnje avtomobila k želenemu cilju, ko mora voznik nenehno korigirati smer vožnje na predpisanem voznem pasu s predpisano hitrostjo. Na ta način usklajuje aktualne vizuelne informacije vozišča z želenimi (cilj - prihod v službo);
- kinestetično kontrolo nog, ki pritiskajo zavoro, pospeševalno pedalo itd.;
- kinestetično kontrolo rok, ki usmerjajo volan in premikajo prestavno ročico v koordinaciji z nogami;
- kontrolo iskanja postaj na radiu;
- kontrolo pogovora s sovoznikom;
- morda pogled na zanimivo osebo v okolici. V tistem trenutku je vožnja avtomobila povsem avtomatično kontrolirana s številnimi operacijami, ki se jih v tistem trenutku morda niti ne zavedamo;
- misli v glavi, ki morda "odplavajo" k drugim problemom, pa se kljub temu vožnja nadaljuje v pravi smeri...

Vožnjo avtomobila lahko opišemo kot primer multikontrolnega delovanja organizma, ko vsak posamezen dogodek (korekcije volana, zaviranje, prestavljanje, usmerjanje misli, itd.) uravnava določena kontrolna enota v vozniku, z namenom doseganja določenega enotnega cilja.

Samoregulacija vedenja

Na prej omenjenih principih PCT kontrolne zanke (diagram 4) sta svojo teorijo samoregulacije ("self-regulation") zgradila tudi večkrat nagrajena psihologa Carver/Scheier (1998, 2011), ki

poudarjata pomen "feedbacka" kot pomembnega gradnika pri doseganju ciljev. Ugotavljata, da je vedenje ciljno usmerjeno in regulirano skozi povratno kontrolne zanke.

Koncept samoregulacije naj bi po Carver/Scheier (2011) izviral iz fiziologije. V osnovi naj bi ustrezal konceptu homeostaze, s katero organizem samoregulira osnovne funkcije organizma, kot so : telesna temperatura, krvni sladkor, ionska koncentracija, pH, srčni utrip, krvni pritisk itd. (primerjaj Černigoj 2007; Guyton 2005; Powers 2005; Piaget 1971; Ashby 1960). To naj bi bili prototipi "feed-back" kontrole in naj bi bili fundamentalni gradniki kompleksnih živih sistemov. Zato je po njunem mnenju realno pričakovati, da so principi osnovnih fizioloških kontrolnih sistemov utelešeni tudi v fizični kontroli gibanj (vedenj) in v višjih psihičnih funkcijah.

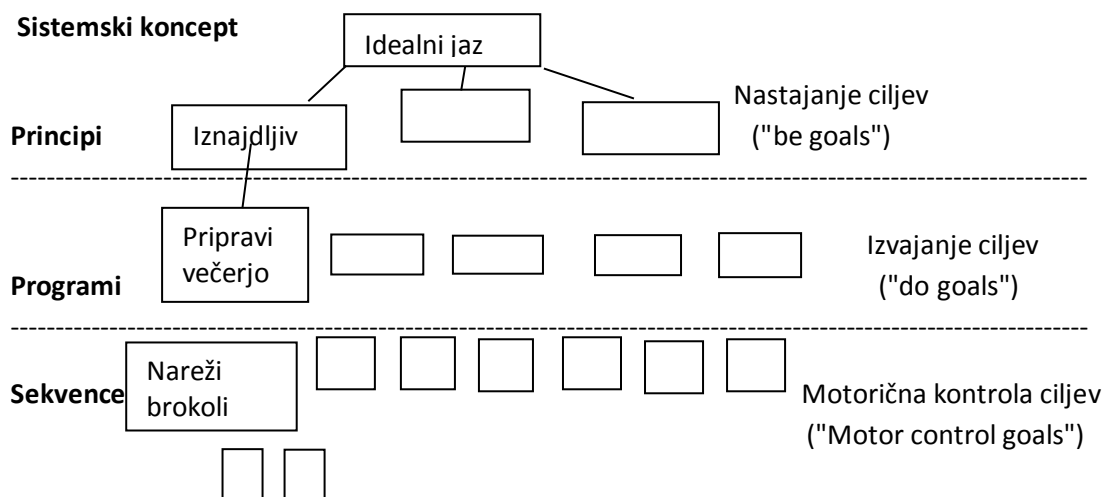
Vedenje je v teoriji samoregulacije opredeljeno kot samokontrolirano : ciljno usmerjeno in regulirano skozi "feedback" kontrolne procese (Carver/Scheier 2004). Ljudje se bolj ali manj nenehno trudijo dosegati cilje ali pa jih tudi opuščajo. Cilji se razlikujejo po svoji "širini" glede na to, kako vključujejo druge cilje, in po svoji pomembnosti (prioriteta pri izvajanju ciljev). Pri tem se vključujejo čustva, ki lahko pomembno vplivajo na doseganje ciljev. Ljudje lahko cilje tudi spreminjajo ali "preklapljajo" med seboj oziroma vztrajajo pri doseganju enega ali več ciljev. Na tej osnovi so opredeljena uspešna in neuspešna (neprilagojena) vedenja (Carver/Scheier 2011).

Negativno kontrolno zanko (Carver/Scheier 1998) opredelita podobno kot Powers s štirimi bistvenimi elementi : input funkcija, referenčna vrednost, komparator in output funkcija. Spustita samo "feedback" funkcijo, ki deluje pri transformaciji energije in materije v neposrednem okolju živega sistema iz outputa v input (Powers 2005).

Glede na to, da sta Carver/Scheier (1998) opredelila kontrolno zanko podobno kot Powers (1973, v Powers 2005), tu ne bomo ponavljali njenega delovanja. Lahko omenimo le še to, da je referenčna vrednost poimenovana tudi kot standard v organizmu, s katerim živi sistem usklajuje input tako, da je vedenje v servisu kreiranja in ohranjanja želene percepcije (Carver/Scheier, 1998 : 12).

V svoji inačici samokontrole oziroma samoregulacije vedenja Carver/Scheier (1998) poudarita pomen hierarhije ciljev skoraj povsem skladno s Powersovo razlago. Hierarhija ciljev po njunem mnenju pomeni realizacijo višjih ciljev s pomočjo nižjih.

Diagram 8 : Hierarhija kontrolnih enot in ciljev, povzeto po Carver/Scheier 1998



Carver/Scheierjev (1998) diagram realizacije ciljev implicira, da se na najvišjem nivoju ustvarjajo cilji ("to be") za poseben način izvedbe, ki poteka po določenih principih. Na nižjem nivoju ("do") naj bi se formirale predstave o izvedbi najvišjih ciljev (programi). Na še nižjem nivoju pa naj bi se cilji "pretvarjali" v konkretno kontrolo vedenja (mišice) in s tem v učinke na fizično okolje, ki se odraža na intenzivnosti percepcije (dražljaji, senzacije, konfiguracije...).

Primer ciljne hierarhije lahko predstavimo tudi z identifikacijo ciljev glede na nivoje abstraktnosti (vsebnosti drugih ciljev). Tako si lahko predstavljamo hierarhijo ciljev, ki se začne, npr. pri popravilu postelje v eni sobi stanovanjske hiše.

1. Najprej j treba identificirati cilj, ki potrebuje popravilo s kladivom in z žebli npr. "popravilo postelje", kar je realen cilj oziroma fizično izvedljiv. Lahko pa si postavimo za cilj nakup nove postelje.
2. Cilj "popravilo postelje" ali nakup nove postelje je lahko zaobsežen v splošnejšem cilju "urejanje sobe".
3. "Urejanje sobe" je lahko vključeno v še širši cilj "obnova spodnjega nadstropja".
4. "Obnova spodnjega nadstropja" lahko sodi v širši cilj "obnova celotne hiše".
5. Točka 3. in 4. sta lahko vključeni v še širši abstraktni cilj imeti "lepo hišo in okolico hiše".
6. Vse pa je lahko vključeno v abstrakten cilj "biti cenjen pri sosedih".
7. Točko 6 zopet uvrstimo v še bolj abstraktni cilj "ustvariti želeno samopodobo" ali "željeno podobo v določeni skupnosti", kar lahko morda vključimo v najširši.
8. Abstraktni cilj "željeni socialni položaj posameznika", ki lahko vsebuje še mnoge druge podstrukture ciljev, s katerimi dosegamo končni cilj.

V hierarhiji ciljev je doseganje posameznih (višjih) ciljev pogojeno z doseganjem drugih (nižjih) ciljev (Powers 2005, Carver/Scheier 1998). Tako moramo najprej nabaviti žeblice in kladivo ter popraviti posteljo ali kupiti novo. Nato postopoma realiziramo ostale cilje po hierarhiji navzgor vse do konformnosti s končnim najbolj abstraktnim (najširšim) ciljem, ki smo si ga zadali oziroma želeli izvesti, to je npr. socialni položaj posameznika v skupnosti, npr. cenjen član ali župan v

lokalni skupnosti. Lahko pa je končni cilj pozitivna samopodoba itd. Končni, navadno bolj ali manj kompleksno strukturiran abstrakten cilj bo po vsej verjetnosti realiziran, ko bodo realizirani nižji cilji, razen če si vmes posameznik ne premisli in spremeni strukturo hierarhije ciljev oziroma postavi nove abstraktne cilje in hierarhično strukturo podciljev. Navadno je vsaka hierarhija ciljev dinamična in prilagodljiva struktura, ki sledi "ultra-stabilnim" zahtevam ljudi, torej se lahko spreminjajo "nižji" ali "visoki" cilji.

Večino problemov v človekovem življenju naj bi predstavljal problem približevanja in oddaljevanja od želenih ciljev (Powers 2005, Carver/Scheier 1998), kot je npr. skrb in razmišljanje o bodočnosti in o možnostih realizacije pomembnih ciljev, npr. ali bodo cilji, želje, pričakovanja, načrti glede srečnega partnerskega odnosa realizirani, zadeve glede službe urejene, zdravje doseženo, bo obisk pri zobozdravniku neboleč, bo posameznik zadel na loteriji itd.

Že večkrat smo omenili, da poteka realizacija ciljev skozi "feed-back" zanko in se kontrolira tudi s čustvi. Tako je pri doseganju ciljev, ko naj bi bilo pomembno vključevanje čustev (Powers 2005), kar Carver/Scheier (1998, 2004) dokaj natančno analizirata. Zagovarjata stališče, da naj bi se čustva vključevala kot posledica rezultata primerjave med inputom in referenco. Proces naj bi se odvijal simultano s funkcijo samousmerjanja vedenja k ciljem in paralelno z njo. Čustva naj bi spremljala predvsem uspešnot pri doseganju zastavljenih ciljev posameznika. Pojavljanje čustev naj bi povratno omogočilo drugačen način doseganja ciljev skozi vedenjskokontrolno zanko oziroma skozi drugačno učinkovitost zanke pri zmanjševanju odstopanj med referenco (ciljem) in aktualno percepcijo doseženosti cilja.

Na splošno naj bi po Carver/Scheier (1998) veljalo, da naj bi imelo različno hitro približevanje k cilju, pospeševanje, opuščanje, spreminjanje ali celo onemogočanje približevanja različno emocionalno "obarvanost". Tako ločita v principu dve vrsti delovanja vedenjskih kontrolnih zank oziroma dve dimenziji afektov (shema 5).

Tabela 11 : Kontinuum pojavljanja čustev z dvema ekstremoma ob doseganju ali ne doseganju ciljev (povzeto po Carver/Scheier 1998)

POZITIVNA ČUSTVA	nevtralna čustva	NEGATIVNA ČUSTVA
Navdušenje, veselje, sreča olajšanje, zadovoljstvo...	<-----doseganje ciljev---- ---- nedoseganje ciljev ----->	žalost, depresija, anksioznost, stres...

V različnih človeških aktivnostih naj bi se torej pojavljala različna čustva predvsem proporcionalno težavam oziroma lahkotnosti pri uresničevanju ciljev, torej glede na različne značilnosti "ovir" in uspešnosti pri realizaciji ciljev. Čustva pa lahko povratno vplivajo na boljšo ali

slabšo realizacijo ciljev. Cilji so lahko tudi neuresničljivi in temu primerne so spremljajoče emocije.

Če so cilji previsoko postavljeni, je težko kreirati želeno percepcijo v realnem svetu, ker že same možnosti organizma in socialne mreže morda tega ne dopuščajo.

Pojavljanje čustev pri realizaciji ciljev si lahko predstavljamo s primerom voznika. Če se voznik prepočasi premika proti cilju vožnje (npr. vožnja v koloni vozil), se navadno pojavijo negativni afekti (nestrpnost, jeza s spremljajočimi gibi, negodovanje, geste, ki izražajo nezadovoljstvo s situacijo, tesnoba, živčnost itd.). Odgovor voznika na nastalo situacijo (kolono vozil), v kateri ne dosega zelenega cilja na način, kot si je zamislil, lahko sproža v vozniku napetosti, slabo voljo in druga "negativna" čustva ter vlaganje dodatnih aktivnosti oziroma se lahko pojavlja splošna težnja po povečevanju napora v raznih aktivnostih, s katerimi bi voznik lahko dosegel cilj vožnje. Videti je, kot da bi voznik želel pospešiti dogajanje k realizaciji ciljev. Iznajdljivejši vozniki se lahko poslužijo obvoznih poti, lahko pa npr. prehitevajo druga vozila, izsiljujejo prednost in spravljajo v nevarnost druge udeležence prometa, energično predstavljajo ročico za spreminjanje hitrosti, pritiskajo na plin in "divjajo" po cesti, delajo prekrške, kolnejo itd...

Obratno pa lahko hitrejša in bolj nemoteno približevanje k cilju sproža ugodne, zadovoljne, vesele,... občutke oziroma se sprožajo pozitivna čustva, kot so : boljše razpoloženje, olajšanje, navdušenje, vznesenost, zadovoljstvo...

Koncept ciljev in njihovo doseganje je po Carver/Scheier (2011) dovolj utemeljena začetna točka razmišljanja o osebnosti in o raziskovanju osebnostne strukture. Različni avtorji (Klinger 1975, Emmons 1986, Little 1989, Markus & Nurius 1986, Higgins 1987 in 1996, v Carver/Scheier, 1998) so po njunem mnenju uporabljali različne oznake, ki so reflektirale podobne tendence kot npr. "tekoče zadeve", "osebna stremljenja", "življenjska opravila", "osebni projekt", "možni jazi", "samovodenje". Vsi ti konstrukti naj bi vsebovali cilje in podcilje, z veliko prostora za individualizacijo, kar naj bi pomenilo, da je mogoče cilje dosegati na veliko načinov, po različnih poteh. Ljudje naj bi izbirali cilje in "poti" uresničevanja ciljev v skladu z značilnostmi osebnostne strukture in z različnimi aspekti življenjskih situacij (okolja).

Prototip samouravnalne organizacije organizma

Koncept samouravnanja živih organizmov skozi negativno povratno zanko naj bi imel svojo potrditev v fiziologiji delovanja človeškega organizma (Carver/Scheier 2011, Powers 2005, Guyton 2005, Ashby 1960). V osnovi naj bi ustrezal konceptu homeostaze, s katero organizem samouravnava osnovne življenjske funkcije. Carver/Scheier (2011) sta samouravnalni mehanizem živih bitij, ki jih obravnava fiziologija, poimenovala kot *prototip samouravnalnih sistemov*.

Iz opisov medicinske fiziologije (Guyton 2005) je videti, kot da je celoten organizem sestavljen iz številnih kontrolnih (samouravnalnih, avtoregulacijskih) sistemov, ki ohranjajo skupno homeostazo organizma. Vsi deli živega sistema naj bi prispevali k homeostazi in vsi naj bi imeli koristi od nje (prav tam 2005).

V človeškem organizmu naj bi tako delovalo na tisoče samouravnalnih podsistemov (prav tam 2005), ki uravnavajo različne nivoje v organizmu : genetski kontrolni sistemi, kontrolni sistemi za uravnavanje delovanja posameznih organov in kontrolni sistemi, ki uravnavajo delovanje celotnega organizma. Vsi ti kontrolni mehanizmi vodijo k zaključku, da bi bil organizem lahko en sam velik samouravnavalni sistem, sestavljen iz številnih manjših. Podobno organizacijo si je zamislil tudi Powers (2005), ko je opredelil hierarhijo percepcij.

Prototip kontrolnih mehanizmov v organizmu (Guyton 2005) je opredeljen skozi samouravnavno zanko, ki naj bi jo organizmi razvili skozi evolucijo (Maturana/Varela 2005, Powers 1989).

Iz razumevanja fiziologa Claude Bernarda so biologi povzeli, da je notranje okolje organizma ("milieu interieur") tesno kontrolirano s številnimi fiziološkimi procesi, ki so kasneje dobili ime homeostaza (Canon 1932, v Carver/Scheier 2011). Najpomembnejši kontrolni procesi se nanašajo na interne spremenljivke npr. na telesno temperaturo ali na koncentracije kemičnih substanc v krvi (O_2 , CO_2 , Na, K, Ca, HC ioni, glukoza, acido-bazno ravnovesje...), ki se skoraj konstantno ohranjajo znotraj določenih fizioloških meja (Guyton, 2005), sicer organizem ne preživi. Pojav se v fiziologiji, kot smo že omenili, imenuje homeostaza.

Organizem mora optimalno funkcionirati pod različnimi pogoji, če želi preživeti. Zato se mora nenehno vračati v prvotno stanje (homeostaza) (Tanner/Rhodes, 2003). Odstopanja od normalnih mejnih vrednosti so lahko v manj ali več. Zato organizem kompenzira odstopanja v obeh smereh. Če je npr. krvna glukoza prenizka, se začneta izločati hormon glukagon iz pankreasa in epinefrin iz adrenalne medulle in nivo glukoze v krvi se poveča. Če je koncentracija glukoze previsoka, se izloča inzulin iz beta celic pankreasa in se nivo glukoze zmanjša v krvi tako, da spodbuja celično črpanje, shranjevanje in metabolizem glukoze. Pri celotnem procesu uravnavanja koncentracij pa sodeluje tudi človekovo vedenje, ki ravno tako prispeva k homeostazi (prav tam 2003). Tako npr. nizka raven glukoze stimulira prehranjevalne centre v možganih in organizem začne iskati hrano.

Spremembe na celičnem nivoju vedno stimulirajo spremembe v celem organizmu. Različna tkiva in organi medsebojno učinkujejo. Neodvisno (avtonomno) delovanje organizma zahteva koordinirano delovanje na vseh nivojih, od molekularnega, do tkiv in organov. Pomembno je razumevanje, kako so različni deli organizma kontrolirani in kako interaktivno sodelujejo med seboj, da se skladno odzivajo na pogoje in vplive okolja (Tanner/Rhodes 2003).

Da bi organizem ostal zdrav, morajo biti fiziološki pogoji ohranjeni na optimalnem nivoju in tesno regulirani blizu oziroma znotraj fiziološko dovoljenih meja. Dober primer so npr. živali, ki morajo ohranjati relativno konstantno temperaturo (notranje okolje) v različnih klimatskih razmerah oziroma

v zelo različnih temperaturnih območjih. Kritične spremenljivke, ki jih je treba ohranjati so (prav tam 2003) :

1. kisik in CO₂ koncentracije,
2. krvni pritisk,
3. koncentracija glukoze in drugih metabolitov,
4. osmotski tlak,
5. koncentracija H, Na, Ca, K in Cl in Mg ionov,
6. telesna temperatura itd.

Homeostatični uravnalni mehanizmi fizioloških spremenljivk največkrat vključujejo sodelujoče mehanizme, ki se aktivirajo istočasno ali zaporedno. Pomembnejša je spremenljivka za preživetje, številnejši in kompleksnejši so mehanizmi, ki ohranjajo spremenljivko organizma znotraj predvidenih fizioloških meja. Bolezen ali smrt organizma je posledica disfunkcij v homeostatski regulaciji.

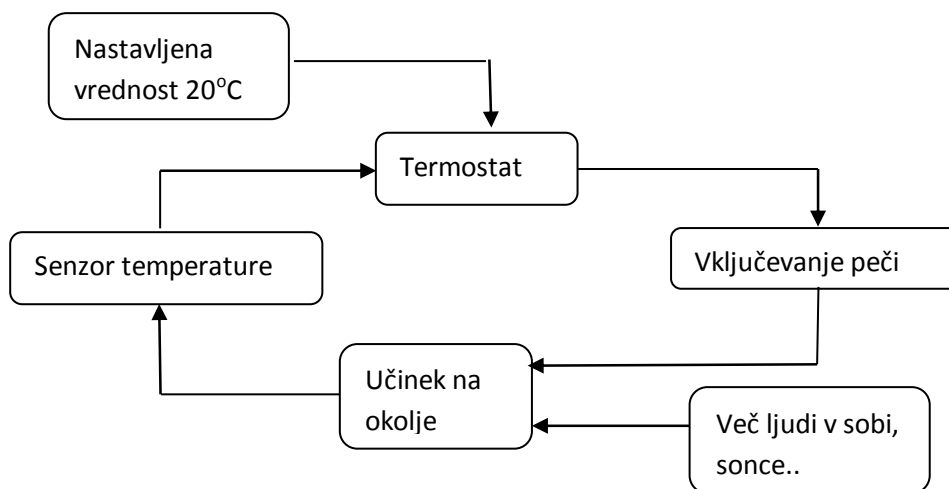
Homeostatični mehanizmi varirajo v svoji učinkovitosti skozi vse življenje. Nekateri mehanizmi še niso razviti ob rojstvu. Tako npr. novorojenček ne more koncentrirati urina kot odrasel in zato bolj izgublja vodo. Učinkovitost homeostatičnih mehanizmov s staranjem upada.

Negativna "feed-back" zanka omogoča stabilnost

Komponente enostavnih negativnih "feed-back" kontrolnih sistemov vključujejo kontrolirano spremenljivko, senzor, kontrolor (komparator) in efektor. Motnje (efektivni vplivi okolja) spreminjajo kontrolirano spremenljivko in vplivajo tudi na kontrolni sistem. Z negativno kontrolno zanko kontrolni sistem nasprotuje efektivnim vplivom tako, da zazna spremembe (senzor) v kontrolirani spremenljivki in z efektorji kompenzira (zmanjšuje) vpliv motenj.

Primer negativne kontrole je npr. termostat, ki je tudi obenem dober primer delovanja vseh fizioloških mehanizmov.

Diagram 9 : Delovanje termostata skozi negativno kontrolno zanko, prirejeno po Carver/Scheier (1998) :



Podobni primeri negativne "feed-back" kontrole ohranjajo homeostazo v organizmu, npr. kontrolni sistem za regulacijo arterijskega krvnega pritiska. Presenzorji (arterijski baroreceptorji) so nameščeni v karotidnih sinusih in v aortinem loku. Spremembe v raztezanju omenjenih sten, ki sledijo iz sprememb krvnega pritiska, stimulirajo baroreceptorje. Aferentna živčna vlakna pošiljajo signale v kontrolne centre "medule oblongate", kjer se primerjajo s potrebno vrednostjo napetosti sten. Ustvarja se signal odstopanja med potrebno in dejansko napetostjo sten arterij, ki se prenese po eferentnem živčnem vlaknu k efektorjem – srce in krvne žile (gladke mišice v stenah organov). Pritisk krvi iz srca in odpor v spremenjenem volumnu žil skozi katere teče kri, se tako nenehno uravnava in ohranja v določenih mejah napetosti žilnih sten, preko kontinuiranega merjenja senzorjev. Negativni kontrolni sistem kompenzira vsako motnjo, ki učinkuje na krvni pritisk ne glede na to ali spreminjamo pozicijo telesa, delamo vaje, čutimo tesnobo ali stres, itd. Živci dosegajo kontinuirano komunikacijo med "feed-back" elementi. Prav tako so v regulacijo krvnega pritiska vključeni različni hormoni. Vendar pa so njihovi učinki počasnejši in trajajo dlje.

Podobno je pri termoregulaciji organizma, ko termoreceptorji na koži sprožijo kompenzacijske aktivnosti in povzročijo stimulacijo ustvarjanja toplote v organizmu, preden temperatura organizma sploh začne padati. "Feed-forward" je vedno posledica zaporednega delovanja feed-back sistemov, ki "opozarjajo" naslednje sisteme v vrsti za kaskadno kontrolo. To sproži generiranje povečane aktivnosti v mišicah, prilagoditve srca, volumna krvnih žil in dihalnih mišic. Kontrolni sistemi vse to regulirajo oziroma spreminjajo skozi čas v skladu z razmerami v okolju in z aktivnostjo organizma kot celoto. Pri tem so v pomoč tudi pretekle izkušnje in učenje, ki lahko spreminjajo output tako, da se vede učinkoviteje in ustrezneje za preživetje. Telesna temperatura se tako samouravnava s fiziološkimi in vedenjskimi mehanizmi.

Čeprav so homeostatični kontrolni mehanizmi v korist organizmu, pa včasih zatajijo kot npr. pri raku, diabetesu in hipertenzijah, ki so posledica okvare v kontrolnem delovanju.

Podobne biološke avtoregulacijske mehanizme in procese v notranjosti organizmov obravnavata Bečaj (1997) in Černigoj (2007), ki na podlagi teorij avtoregulacije (Piaget 1971) in avtopoeze (Maturana/Varela 2004) opredelita, da so avtoregulacijski in avtopoetski sistemi homeostatski (prav tam, 2007:100). Bistvo homeostatskih avtoregulacijskih in avtopoetskih procesov naj bi bilo ohranjanje oziroma nenehna samoreprodukcija strukture in organizacije živih sistemov ("steady-state") kot oblik ohranjanja življenjsko pomembnih spremenljivk v fizioloških mejah in s tem ohranjanje obstoja organizma v določenih okoljskih pogojih.

Geni in vplivi kulture na razvoj posameznika

V okviru samouravnalnih teorij se nam postavlja vprašanje, koliko lahko učitelj vpliva na učence. Koliko lahko okolje vpliva na genetsko delovanje posameznika (strukturno determiniranost) ? Deloma na to vprašanje že odgovarjajo teorije samouravnavanja, ki poudarjajo, da je vedenje

posameznika ciljno usmerjeno in uravnavano skozi negativne povratne zanke, torej v veliki meri individualno pogojeno.

Za vzgojo in izobraževanje je vprašanje vplivov socialnega okolja še posebej pomembno, saj je najpogostejša predstava, da učitelj "prenaša" vrednote in znanja na otroke in mladostnike.

Vpliv, ki ga bo imel okoljski dogodek na posameznika, je vedno določen s strukturo posameznika in ni odvisen od narave dogodka. Torej dogodek nikoli ne more določiti svojega vpliva (Mingers 1995, v Černigoj 2007). V vsakdanjem pogovoru in na žalost tudi v znanosti je to dejstvo pogosto pozabljeno. Pravimo, da je neka substanca strupena ali zdravilna. Strupenost in zdravilnost nista lastnosti substance same po sebi, ampak lastnosti substance v odnosu na posameznikovo strukturo. Nekatere substance so strupene za ljudi, obenem pa predstavljajo hrano drugim živim bitjem (prav tam 2007).

Enako je s socialnimi vplivi drugih ljudi na posameznike. Vplivi ne določajo spremembe v posameznikih, ampak posamezniki sprožajo perturbacije, ki imajo lahko potencialni vpliv na druge posameznike. O naravi učinka socialnega vpliva odloča struktura posameznika (Maturana/Varela 2005).

Celotno sliko samouravnavanja skoraj konstantnega notranjega okolja v organizmu zaključujemo z genetiko in z osebnostjo (Musek 2003) kot notranjo strukturo, kjer geni determinirajo organizmove fiziološke meje in strukturo živčnega sistema (nevronska mreža). S tem pa determinirajo njegove velike možnosti različne strukturne organizacije in svobodo prilagajanja (praktično neštete možnosti kombiniranja povezav med nevroni), ki so potrebne pri strukturiranju različnih vedenj v nenehno spreminjajočih se življenjskih pogojih. Genska oprema pomeni tudi možnosti za večji vpliv socialnega in kulturnega okolja (prav tam 2003). Musek se po našem mnenju zelo približa fiziološkim teorijam, obenem pa ohranja široko podlago psiholoških teorij vedenja. Človekova narava (predvsem genetsko ustvarjena nevrnska mreža) je tista, ki omogoča človeku, da ustvarja kulturno (civilizirano) okolje. Čim kompleksnejša je človekova narava, tem več kulture in njenih vplivov ustvarja. V svoji naravi je "človek gensko programiran kot socialno, učeče se, kulturno in – če hočemo – duhovno bitje, torej bitje, ki ustvarja kulturo, v kateri se oblikuje kot individuum" (Musek, 2003:79).

Zaključimo lahko, da učitelj in učenec soustvarjata šolsko kulturo, v kateri se oblikujeta kot osebnosti. "V šoli pomoč soustvarjajo učenci, ki so strokovnjaki za svoje življenje oziroma strokovnjaki iz izkušenj, in učitelji, ki so njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki" (Čačinovič Vogrinčič, v Šugman Bohinc idr. 2011 : 16). Koncept soustvarjanja je opredeljen kot odnos med učencem in učiteljem, kjer je poudarek na procesu prispevanja vsakega udeleženega, ki z instrumentalno definicijo problema doda svoj delež, saj gre za sodelovanje, soraziskovanje, soustvarjanje, ki ga izvajajo sogovorniki, sopotniki, sodelavci (prav tam 2011).

Sklepamo lahko, da želene izzide v šolanju otrok in mladine soustvarjata učitelj in učenec (prav tam 2011), kar je v skladu z inkluzivno-participativno paradigmo, ki jo opredeljujejo mednarodni dokumenti (UNICEF 1994, 2005, 2009).

Interakcija/komunikacija samouravnalnih sistemov (oseb)

Iz dosedanje razprave lahko sklepamo, da učitelj in učenec delujeta kot samouravnalna sistema, ki se vključujeta v interakcijo/komunikacijo v razredu. Če se vplivi okolja (učitelja) avtomatično ne prenašajo na učenca, se postavlja vprašanje, kako se prenašajo oziroma, kako poteka medsebojno vplivaje (komuniciranje) ljudi v interakciji oziroma kaj žene ljudi v različne interakcije (transakcije), odnose ? (Bečaj 1997).

Maturana/Varela (2005) sta opredelila komuniciranje kot procese vzajemnega sprožanja okoljskih sprememb (perturbacij), ki potekajo med najmanj dvema ali med veči osebami z lastno interpretacijo perturbacij. To naj bi pomenilo, da osebe, udeležene v komuniciranju, s svojimi *vedenjskimi* stimulusi (perturbacijami) ne morejo določati sogovornikom, kaj naj mislijo in delajo, ampak lahko samo sprožajo spremembe v njih in po avtonomnih spremembah v sogovornikih ugotavljajo odzive. O teh odzivih zopet odloča posameznik in nadaljuje s svojo nadaljnjo interpretacijo. Za vse sogovornike so ostali nov vir perturbacij, ki izhajajo iz njihovega samouravnavanja in so deležni kreativne oziroma inovativne "obdelave" informacij.

Pogovor dveh samouravnalnih sistemov (npr. strokovnjaka in uporabnika) naj bi bil podoben sprožanju perturbacij v okolje, kjer "vsakdo reče, kar reče, in sliši, kar sliši v skladu s svojo strukturno določenostjo; izrekanje ne zagotavlja poslušanja" (Maturana/Varela, 2005:163). To nam ponuja sklep, da komunikacija ne pomeni samo enosmernost ali nujno krožnost med dvema ali več sogovorniki (npr. cirkularno stimulirano nadgrajevanje pogovora), ampak lahko pomeni prepletanje lastnih interpretacij sveta obeh sogovornikov, lastno konstrukcijo spoznavanja realnosti (fizične in socialne), ki ustreza trenutnim pogojem samouravnavanja vseh sogovornikov. To dodatno utrjuje prepričanje o nujnosti soudeležbe sogovornikov.

Interakcijsko-komunikacijski aspekt PCT

Vzgojno-izobraževalno delo se odvija v odnosu, ki poteka v pogojih interakcije. Ta se najpogosteje vzpostavlja s komunikacijo (Bratanič 1991).

Interakcijo lahko opredelimo kot aktualen odnos med dvema ali več osebami, ki vplivajo druga na drugo (Rot 1982, v Bratanič 1991). Odraža se v medsebojnem delovanju oseb, ki obojestransko spodbujata vedenja. Na osnovi stališč, ki jih zavzemata osebi v poteku interakcije, vplivata ena na drugo (Bratanič 1991).

Komunikacijo lahko opredelimo kot interakcijo, ki poteka s pomočjo znakov oziroma je proces izmenjave in ustvarjanja pomenov med dvema ali več osebami (prav tam 1991). Komunikacija je bistvo pedagoškega procesa in se ustvarja z gibanjem informacij med udeleženi, ki želijo realizirati svoje intence (namene) (Mužič 1979, v Bratanič 1991).

Predvidevamo, da se posamezniki v interakciji/komunikaciji vedejo v skladu z doseganjem svojih in skupnih ciljev. Tako so lahko interakcije (komunikacije) sodelovalne ali konfliktne (McClelland 2004) glede na to, kako posamezniki, udeleženi v interakciji, namenjajo pozornost uresničevanju svojih ciljev.

Praviloma naj bi posamezniki z vedenjem preizkušali različne načine in možnosti reševanja problemov, ovir, ki nastajajo pri uresničevanju lastnih ciljev. Pri tem lahko udeleženci z načinom komunikacijskega vedenja oziroma z načinom verbalnega in neverbalnega vedenja bolj ali manj motijo druge ali jih ovirajo oziroma jih lahko poskušajo kontrolirati za izpolnjevanje lastnih ciljev. Lahko pa se posamezniki s svojimi aktivnostmi podpirajo in sodelujejo, torej zmanjšujejo odstopanja k želenim stanjem (ciljem). S tem pa povečujejo možnosti za doseganje lastnih ciljev.

Interakcija/komunikacija v skladu s samouravnalno teorijo PCT (Powers 2005) lahko med osebami rezultira v dveh glavnih oblikah :

1. *sodelovanje* : učinki medsebojne interakcije se usklajujejo in tvorijo sinhronizacijo človekovih vedenj in vedenj z aktivnostmi, ki so usmerjene k skupnemu doseganju ciljev;
2. *konflikt* : učinki medsebojne interakcije se omejujejo, izničujejo, kar vodi v motenje vedenja in vedenja posameznikov in k temu ustrezno kompenzacijsko vedenje, ki lahko vodi v konflikte, v katerih poskuša vsak posameznik na vsak način realizirati svoje cilje.

Oba procesa se navadno v interakcijah/komunikacijah prepletata (McClelland 2006).

Kako se realizira medsebojno vplivanje med ljudmi (interakcija) ?

Neodvisni samouravnalni sistemi poskušajo kontrolirati (korigirati) svojo percepcijo s korekcijo aktivnosti (vedenja) v svojem okolju. To pomeni, da bolj ali manj uspešno dosegajo svoje cilje v hierarhični strukturi (Powers 2005).

Pri uresničevanju svojih ciljev se lahko posamezniki medsebojno motijo, se ovirajo oziroma onemogočajo drug drugega in povzročajo konflikte ali se podpirajo in pomagajo oziroma sinhronizirajo svoja vedenja tako, da skupno dosegajo cilje (prosocialna aktivnost) (primerjaj McClelland 2004).

Ljudje se razlikujejo v svoji aktivnosti po tem, da poskušajo realizirati svoje cilje, in pri tem zaidejo v ugoden položaj ali v težave, ko se ciljne aktivnosti z drugimi medsebojno prepletajo (McClelland 2006). Pri tem poskušajo ljudje delovati tako, da druge podrejajo svojim ciljem oziroma jih postavljajo v funkcijo podrejanja višjim organizacijskim ciljem (npr. delovanje večina družbeno-ekonomskih

formacij s "top-down" hierarhičnim izvrševanjem ciljev) ali pa jih poskušajo kontrolirati na druge načine, med katerimi je tudi možnost sodelovanja in organiziranja aktivnosti v smislu realizacije skupnih ciljev. Vsekakor pa poteka interakcijsko-komunikacijska kontrola ljudi z določenimi interpersonalnimi strategijami, med katere sodi tudi sodelovanje.

Omenili smo že, da navadno potekajo medosebne interakcije samouravnalnih sistemov (PCT) po principih sodelovanja in konfliktov, kar pomeni, da so cilji posameznikov bolj ali manj skladni ali pa niso. McClelland (1994) jih je poimenoval *kolektivni kontrolni procesi*. V njih opisuje poskuse oseb, ki iščejo poti za vplivanje na druge osebe, da bi ti spremenili svoje cilje oziroma jih podredili ali vsaj poravnali s cilji druge osebe oziroma ustvarili "skupne" cilje (sodelovanje). Osnovna hipoteza je podobna kot pri Maturani/Vareli (2005). Ljudje ne morejo direktno kontrolirati drugih oseb, ampak lahko vplivajo le preko motenj (perturbacij) v okolju, kar pa posamezniki interpretirajo v skladu s svojimi perceptivnimi konstrukcijami in se tudi vedejo v skladu z njimi.

Interpersonalna kontrola

Po McClellandu (1994) in Powersu (1989) osebe, vpletene v interakcijo, simultano kontrolirajo svojo percepcijo tako, da korigirajo odstopanja, ki jih povzročajo motnje (perturbacije) v okolju na organizem. Aktivnosti, ki bazirajo na intencah (ciljih) ljudi, s katerimi povzročajo motnje v percepciji drugih oseb, imajo lahko večjo ali manjšo intenzivnost. Glede na intenzivnost motenj, ki jih povzročajo posamezniki v skupnem okolju, lahko bolj ali manj intenzivno vplivajo na druge osebe in na ta način poskušajo doseči želene spremembe. Osnovne strategije motenja percepcije drugih oseb so : *vplivanje, grožnje in fizična sila* (McClelland 1994). Vse strategije imajo skupno izhodišče v tem, da predvidevajo različno intenziven vpliv na drugega posameznika ali na skupino z namenom, da bi spremenili intence (cilje), ki jim drugi posamezniki (skupine) trenutno sledijo (prav tam 1994) :

1. *Vplivanje na druge osebe se po PCT odvija takrat, ko oseba A vpliva na osebo B s kreiranjem motenj (učinkov) v okolju, zaradi katerih oseba B konstruira reference (cilje) za lastno vedenje, ki so želene s strani osebe B. O uspešnem vplivu govorimo takrat, ko ena oseba učinkuje na drugo tako, da lahko oseba pod vplivom s povratno informacijo potrdi dejanski učinek vpliva. O medsebojnem vplivu govorimo tudi takrat, ko osebe imitirajo vedenje drugih oseb. Medsebojni vpliv se torej pojavi v primerih, ko osebe na kakršenkoli način spreminjajo reference (cilje) v svoji notranjosti in s tem vedenje, ki je podobno vedenju druge osebe. Z vplivanjem na drugo osebo lahko spodbudimo želeno vedenje ali ga preprečimo. Strategije kontrole z vplivanjem na druge osebe so omejene predvsem s sprejemljivostjo določene osebe za vplive drugih. Npr. nekateri učenci so trmasti, samosvoji in nikogar ne poslušajo, nekateri pa izkazujejo povsem konformno vedenje.*
- Način za direktno prepošiljanje referenc (ciljev) na druge ljudi ne obstaja. Ljudje navadno razvijejo unikatno konstrukcijo organiziranih percepcij na različnih nivojih, ki ustrezajo

značilnostim njihovih osebnostnih struktur, kar povzroča težave pri natančni komunikaciji in pri "prenašanju" referenc z ene osebe na drugo. Morda bi temu ustrezal pojem telepatija tj. prenos misli na daljavo, ki pa zaenkrat še ni znanstveno dokazana (Pečjak 1976). Vsaka oseba se formira skozi unikaten proces reorganizacije (Powers 2005), ki skrbi za avtonomijo in za identiteto organizma. Poleg tega je vsak perceptualni aparat različen in tako niti dva posameznika ne moreta imeti enake "slike" realnosti. Očitno pa je, da lahko komuniciramo med seboj oziroma izmenjujemo misli, čustva, domišljijo itd. Vendar pa tisto, kar eni govorijo, ni vedno tisto, kar drugi slišijo in razumejo (Maturana/Varela 2005).

- Tudi, ko ljudje ubogajo, je kontrola percepcije še vedno njihova. Verbalne komande lahko zahtevajo določeno aktivnost, torej postavljajo specifično zahtevo o želeni aktivnosti osebe, na katero se poskuša vplivati. Verbalne komande se navadno nanašajo na višja ciljna stanja. Če nekomu naročimo, naj gre v trgovino, smo specificirali samo smer, vse ostale detaje te aktivnosti pa mora opraviti oseba, ki ji naročamo. Zelo nizko nivojske reference je težko verbalizirati, kot npr. mišično tenzijo, kotni naklon noge itd. Že oseba sama nima zavestne kontrole nad temi procesi, zato je toliko manj verjetno, da jih ima lahko oseba, ki veleva, ukazuje. Opisi, kako izvajati v detajle želene motorične outpute, lahko povzročajo zmedo. Preveč miselnega poglobljanja v samo aktivnost lahko vodi do oklevanja in napak. Z usklajevanjem višjega cilja z realnostjo sprejmemo možnost, da še vedno kontroliramo svojo percepcijo, torej nivo reference, ki jo sami želimo izvesti. Ovire, ki izvirajo iz problemov komunikacije, neodvisnost človekove svobodne volje in težavnost izražanja specifičnih aktivnosti v detajle povzročajo "kontrolno" drugih ljudi (vplivanje) zelo oteženo.

Vplivanje širše zajema različne poskuse kontrole drugih. Mednje sodijo : uporaba sile, groženj, nasilno ali milo prepričevanje, manipulacije, spletkarjenja, hinavščina, laži, ukane, hipohondriranje z namenom koristi itd. Tudi Glasserjeva "Kontrolna teorija" (1994), ki skoraj v celoti izvira iz Powersove (1973, v 2005), omenja blage poskuse kontrole, kot so : jezenje, jokanje, trmoglavost itd. Omenjena so kot sredstva poskusa kontrole drugih ljudi.

2. *V silo sodi definicija : A uporablja silo na B, če njegova aktivnost kreira motnje, ki so za B dovolj, da izgubi kontrolo nad spremenljivkami, ki jih trenutno samouravnava. V silo sodijo vse aktivnosti, s katerimi poskuša posameznik drugemu posamezniku vsiliti svojo voljo (kontrolno) oziroma ga podrediti. Sem sodi psihično in fizično nasilje, saj aktivnosti osebe niso nujno agresivne ali fizične, da prekinemo kontrolo določene percepcije. Tako npr. poskus žalitve ali sramotitve po definiciji ustreza verbalni nasilnosti, s katero poskuša oseba A doseči, da oseba B izgubi kontrolo nad svojo samozavestjo (samospoštovanjem). Ločiti moramo med namernim povzročanjem sile in nenamernim. Če se npr. v nekoga zaletimo nenamerno, se opravičimo. Če nekoga nevede užalimo, se lahko opravičimo, da besede niso imele žaljivega namena. Motnja osebe A skozi poksus kontrole osebe B ni imela namena, kot ga je občutila oseba B. Opravičilo služi višjim ciljem, ki jih predvidoma delita obe osebi. Oseba, nad katero se izvaja sila, ima svoje "intrinzične" meje, do kod lahko prenese fizično ali psihično bolečino. Zato je mogoče, da se "upogne" volji nasilneža in sprejme njegove reference, čeprav to ni*

vedno nujno. Žrtev lahko poišče novo referenco, ki ji sledi, in se npr. upre nasilnežu. Sila navadno spodbuja odpor in maščevanje. Poskusi kontrole posameznikov lahko ob uveljavljanju sile zaidejo v hud konflikt, ker se navadno nanašajo na zadovoljevanje višjih potreb. To pa lahko povzroči močan negativen emocionalni odziv.

3. *Z ustrahovanjem (grožnjo)* poskuša posameznik drugemu posamezniku uveljaviti (vsiliti) svojo kontrolo (voljo), da bi se vedel tako, kot bi ustrahovalec želel. PCT definicija pravi, da *A ustrahuje B s produciranjem motenj, ki imajo namen spreminjanja kontrole percepcije osebe B tako, da bi oseba B sprejela reference, ki jih ponuja oseba A*. Ali z drugimi besedami, da bi oseba B naredila tisto, kar želi oseba A. Ustrahovanje se zgodi, ko oseba B percipira aktivnosti osebe A kot imaginacijo posledic, ki bi jih oseba A lahko povzročila s silo ali z odtegotvijo možnosti za zadovoljevanje potreb. Če je oseba B spremenila referenco (se spomni ali predstavlja incident sile), potem percipira sebe kot žrtev ali pa se aktivno izogne takemu izzidu z reorganizacijo vedenja. Percepcija žrtve kot pomemben del ustrahovalne interakcije, je lahko včasih pretirana, ustrahovanje pa preveč uspešno, npr. interakcija policaj in civil itd. Včasih se ustrahovanje pojavi nenamensko. Žrtev si lahko predstavlja grožnjo preveč živo in v strahu pred resnično uporabo sile nespretno ravna. Ustrahovanje lahko povzroča prevelik strah in žrtev povsem odpove. Vedno pa je učinek grožnje druge osebe odvisen od tega, kako žrtev percipira grožnjo. Delavci v podjetjih, ki garajo za mesečne "mezde", so v nenehni ustrahovalni situaciji, da lahko izgubijo službe. Zato se navadno podrejajo interpersonalni kontroli delodajalcev ali tvegajo, da ostanejo brez službe. Pod temi pogoji napetosti in stresa se lahko razvije nevzdržnost in pride do odprtih konfliktov oziroma do sindikalnih protigroženj ali stavk itd. Človekova "požrešnost" nima meja in tudi izkoriščanje za lastno kvaliteto življenja ne pozna večjih omejitev, posebno ne tam, kjer je individualni uspeh z ustvarjanjem profita poglavitni cilj družbenega dogajanja.

Sklepati je mogoče, da so priganjajoči storilnostni in kaznovalni sistemi interpersonalne kontrole, kot so sila in ustrahovanje, v veliki meri omejeni in se pogosto izkažejo za neučinkovite strategije kontrole vedenja drugih. Prav tako so nezdravi za posamezne udeležence interakcije, saj lahko povzročajo trajna stanja nezadovoljenosti potreb posameznikov in s tem večajo možnost nekontroliranih "reakcij". Podobna je situacija v šoli.

Strokovnjak in učenec lahko gledata drug na drugega kot na nekoga, ki si postavljata "ovire" pri realizaciji ciljev (možni konflikti) oziroma poskušata z različnimi vedenji vzpostaviti skupno medsebojno kontrolo tako, da ovire "odstranujeta" in sodelujeta. To jima omogoča lažje doseganje lastnih ali skupnih ciljev, ki so povezani z učinkovitejšim uresničevanjem samouravnavanja (psihofizične stabilnosti) obeh. Tudi vzgojno-izobraževalni proces je z vidika poskusov kontrole vedenja videti manj konfliktov, če oba delujeta kot subjekta in sodelujeta.

Samouravnavni položaj posameznika v interaktivni življenjski mreži bi lahko tako opredelili kot določeno psihofizično in psihosocialno ravnovesje posameznika oziroma njegovo ciljno strukturo, ki se izraža v odnosu na samouravnavanje vseh v interakcijo vključenih posameznikov v socialni mreži. Na stabilnost in na ciljno usmerjenost delovanja vseh udeležencev nenehno vplivajo tudi različne

manjše ali večje motnje, ki jih povzroča fizično okolje ali pa si jih medsebojno povzročajo posamezniki vključeni v interakcije.

Ljudje nenehno odkrivamo različne vedenjske rešitve (posledica velike plastičnosti živčnega sistema), pri spoprijemanju s težavami, ki jih povzročata fizično in socialno okolje. To je vidno predvsem v vseh mogočih vedenjih, ki jih lahko izumijo ljudje v vsakodnevnem življenju npr. pri nakupovanju (vedno novi artikli) ali pri vožnji avtomobila (vsa mogoča kršenja prometnih predpisov). Iznajdljivost ljudi, ko zadovoljujejo svoje potrebe in tako sledijo svojim ciljem, praktično nima meja.

Podobno ravnaajo učenci, ko poskušajo uravnotežiti svoj življenjski vsakdan z različnimi cilji, ki si jih postavljajo sami ali jih ustvarijo v interakciji s socialnim okoljem. Obveznosti (med njimi tudi šolske) različno vplivajo na individualni razvoj osebnostnih značilnosti posameznika pri realizaciji lastnih ciljev in pri usklajevanju vedenj v šolski socialni mreži. Nekateri se v teh procesih počutijo bolj utesnjene, drugi manj, vsekakor pa se od socialnega okolja pričakuje medsebojno razumevanje življenjskih položajev in medsebojna pomoč, ki jo lahko nudijo ljudje v različnih problemskih življenjskih situacijah, v katerih se znajdejo. Mladi potrebujejo zaradi nedoraslosti in neizkušenosti toliko več razumevanja pri težavah samouravnavanja, saj izkušnje z lastnim osebnostnim ravnavanjem šele bolj ali manj intenzivno pridobivajo.

Represivne metode kontrole, ki spadajo med strategije interperosnalne kontrole in jih navadno uporabljajo učitelji, da bi dosegli želeno (svoje cilje), navadno niso uspešne in so bolj izključujoče kot ne. Povzročajo pa lahko različna težavna psihosocialna stanja otrok in mladostnikov (Mikuš Kos idr. 1999) in na ta način prispevajo k njihovi slabši psihosocialni stabilnosti, ki lahko preide v trajne oblike motenj funkcioniranja. Zato so morda bolj priporočljive metode sodelovanja in skupnega ustvarjanja (Čačinovič Vogrinčič, v Šugman Bohnc idr. 2011), ki vodijo k večji harmoniji v odnosih med učitelji in učenci, kar je tudi pomemben cilj socialnopedagoškega prizadevanja.

Iz povedanega sledi, da so lahko uspešnejši vzgojno-izobraževalni vplivi učiteljev, ki ne vsebujejo konfliktne kontrole. Bolje je s sodelovanjem spodbujati notranjo motivacijo za lastno aktivnost učenca (notranje spodbude in cilje) in za inkluzivno obravnavo (UNICEF 2005, 2009). Ugotovitev nakazuje, da sta notranja motivacija in čustvovanje posameznika pri uresničevanju lastnih ciljev zelo pomembni dimenziji v samouravnavanju posameznika in s tem pri uspešnosti realizacije pouka. V terminih samouravnavanja pomeni količino volje, ki jo ima človek pri sledenju svojim ciljem, koliko dvomi o njihovi realizaciji, koliko se mu zdijo oddaljeni, koliko napora mora vložiti in kako hitro obupa (Carver/Scheier 1998). Pomembno je torej, kako močno si posameznik želi doseči cilje (svoje, skupne). Pri tem ima pomembno vlogo celotna socialna mreža posameznika, ki lahko bolj ali manj ugodno vpliva na posameznikovo uspešnost in k usmerjenosti vedenja v sodelovanje, konflikte ali vmesne oblike vedenj s samouravnalnimi učinki, kar imajo odločujoč vpliv na potek pouka.

OSNOVNI PROBLEM SAMOURAVNAVANJA ORGANIZMOV - UČENJE IN/ALI IZOBRAŽEVANJE

Glede na dosedanje razprave o samouravnalnih značilnostih posameznika je mogoče govoriti tudi o učenju in izobraževanju v novem kontekstu.

Pedagoški diskurz je mogoče v odnosu na diskurze o samouravnanju organizma in o interakciji ter o zdravju in odpornosti nadgraditi in obogatiti z ustrežnejšim definiranjem osnovnih pedagoških procesov t.j. učenja, ki poteka znotraj učenca, in procesov vplivanja na učenčev naravni učni proces t.j. na izobraževanje. Razvoj posameznika se namreč lahko odvija na relaciji jaz-jaz (samovzgoja) in jaz-ti (vzgoja), torej kot lastna aktivnost, ki jo spodbujajo notranji dejavniki in aktivnosti posameznika, ki jo spodbujajo zunanji socialni dejavniki (Bratanič 2002). Za zdrav razvoj mladega človeka je zaželena optimalnost zunanjih dejavnikov, materialnih in socialnih. Torej usklajenost učenja in izobraževanja.

Jasnejša opredelitev pojmov učenje kot samospodbujena aktivnost in izobraževanje kot zunaj spodbujena aktivnost posameznikovega samorazvoja nam omogoča "opazovati" samouravnalne procese v učencu (učenje) in varovalne ter možne ogrožujoče vplive okolja (izobraževanje), ki na samouravnalne procese posameznika (učenje) lahko delujejo ugodno ali neugodno, pospeševalno ali zaviralno, konfliktno.

V nadaljevanju bomo poskusili opredeliti učenje kot spreminjanje psihičnega delovanja pod vplivom lastnih izkušenj in izobraževanje kot spreminjanje pod vplivom izkušenj drugih.

Nekaj opredelitev učenja in izobraževanja

Po Strmčniku (2000a, v Škerjanec 2011) se pojma učenje in izobraževanje razlikujeta. V ožjem pomenu lahko učenje razumemo kot ciljno, zavestno, sistematično in organizirano dejavnost v šolskem obdobju, kot proces institucionalnega izobraževanja. Učenje v ožjem pomenu naj bi bilo torej razumljeno kot praktično naravnan, manj zahteven proces, pri katerem se med učečega in izobraževalno snov vrine učiteljeva pomoč. Rezultat takega učenja je enostavno vedenje, spretnosti in navade (prav tam 2011).

Pojem učenja v širšem smislu je učenje, ki poteka vse življenje v procesih dela, hobijev, skozi socialno učenje, ob različnih javnih, medijskih vplivih itd. Tako učenje naj bi bilo pogosto nenamerno in tudi nezavedno, zato ga imenujemo spontano ali naravno učenje, katerega bistvo je posameznikovo prilagajanje eksistenčnim potrebam in zahtevam življenja (Strmčnik 2000a, v Škerjanc 2011:18).

Jelenc (2007) loči učenje in izobraževanje. Učenje naj bi bilo v primerjavi z izobraževanjem širši pojem. Izobraževanje naj bi bila le ena od možnosti za izpeljavo učenja. Poudarja tudi, da se v pojmovanju vseživljenjskega učenja dogaja paradigmatški premik od izobraževanja k učenju. To naj

bi pomenilo, da uporablja posameznik za doseg svojih učnih ciljev (pridobitev znanja, spretnosti, navad itn.) ob izobraževanju tudi druge možnosti učenja, ki niso sestavni del izobraževanja. To naj bi se odražalo tudi pri sloganu "od poučevanja k učenju", kar nakazuje povečevanje deleža in vloge učenčeve dejavnosti (avtonomno učenje) v primerjavi z učiteljevo dejavnostjo in vlogo (poučevanje, sistematično vodenje učenja in učenca od zunaj) (prav tam 2007).

Vseživljenjsko učenje je po Jelencu (2007) dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja. Le-te potekajo v različnih učnih okoliščinah, od rojstva preko zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, kar pomeni, da je vseživljenjsko učenje osebnotna razsežnost posameznika, ki označuje, da se učimo "od zibelke do groba". Ta razsežnost naj bi označevala, da se učimo povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske predmete) in zadovoljujemo vse potrebe : majhne in velike, življenjske in delovne. Cilj učenja ni le pridobitev izobrazbe ali kvalifikacije za delo in poklic, temveč pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo za uspešno in kakovostno življenje in delo kot posamezniki in v skupnosti (prav tam 2007).

Pouk lahko opredelimo kot vzajemno aktivnost učencev in učitelja. Potekata dve aktivnosti : učenje kot učenčeva aktivnost in poučevanje kot učiteljeva aktivnost. Obe aktivnosti zahtevata pomembno opredeljevanje njunega odnosa (Adamič 2005, v Grmek idr. 2009).

Učenje omogoča učencem, da se učijo brez pomoči učitelja. Neposredno vpliva na posameznika preko zorenja, ki je pogojena s fiziološkim razvojem posameznika. Med učenjem in zorenjem obstaja recipročnost (Bratanič 1991).

Iz opredelitev učenja in izobraževanja lahko sklepamo, da je učenje širši pojem, ki poteka vse življenje v posamezniku, izobraževanje pa ima ožji pomen, v smislu šolske dejavnosti, ki jo vodi učitelj in poskuša vplivati na učenčevo učenje, pri čemer je bolj ali manj uspešen.

Individualni razvoj

Samorazvoj posameznika je primarno vezan na učenje, na motivacijo in na izzivanje lastne (izkustvene) aktivnosti s ciljem razvoja osebnosti (Bratanič 1991). Z vidika individualnega razvoja morajo biti vzgojnoizobraževalni vplivi usklajeni z naravo učenca, in z njegovimi zmožnostmi ter pogojeni s čim popolnejšo aktualizacijo in emancipacijo oziroma samorealizacijo učenčeve osebnosti (prav tam 1991).

Spremembe, ki se pojavljajo v času razvoja, so rezultat zorenja (maturacije) in učenja. Nekatere spremembe so pogojene z biološkim razvojem (npr. senzorne in motorične sposobnosti). Za spremembe, ki so pogojene z učenjem, pa mora priti najprej do razvoja določenih organskih struktur, kar omogoča kompleksne psihomotorične sposobnosti (prav tam 1991), ki omogočajo učenje. Z

genetiko so pogojene številne organske strukture, ki omogočajo učenje in ustvarjanje kulture (Musek 2003).

Zorenje ali maturacija je spreminjanje individuuma pod vplivom genov, za kar so potrebni tudi določeni pogoji okolja. Zorenje se torej realizira z nasledstvom, pogoji okolja pa določajo, v kateri meri in kako se bo genetski material realiziral (Bratanič 1991). Spremembe zorenja so pogoj za učenje, ki je spreminjanje individuuma pod vplivom lastne aktivnosti. Spodbude za lastno aktivnost lahko prihajajo iz organizma in od zunaj.

Z vzgojno-izobraževalno dejavnostjo torej ne moremo bistveno vplivati na zorenje organizma, lahko pa zagotavljamo ugodne pogoje za razvoj in pomoč (prav tam 1991). Zato je treba poznati zakonitosti in karakteristike razvoja, da lahko učitelji nudijo pomoč v ustreznem časovnem obdobju. Predvsem je pomembno, da se s storilnostnimi zahtevami ne začne, preden je otrok sploh dozorel. Vzgojno-izobraževalna aktivnost naj bi imela ravno to funkcijo, da upošteva stopnjo zrelosti in spodbuja ter motivira in zagotavlja pogoje za razvoj genetsko pogojenega tempa razvoja posameznika.

Zahteva različno hitrega zorenja posameznih učencev postavlja pred učitelje izziv, da spoznavajo ne samo splošne zakonitosti psihofizičnega razvoja posameznika, ampak tudi konkretnega učenca in stopnjo njegove psihofizične razvitosti. Z vzgojno-izobraževano aktivnostjo upoštevamo zakonitosti biološkega razvoja, ki primarno vpliva na sposobnosti učenja posameznika (prav tam 1991).

Učenje je v tem smislu predstavljeno kot življenjsko učenje in kot proces posameznikovega lastnega izkušanja življenja in vzpostavljanja psihosocialnega ravnovesja, kar je odvisno od prirojenih potencialov in od socialnega okolja, ki vpliva na posameznika in na njegovo lastno aktivnost pri pridobivanju izkušenj. Socialno okolje vpliva na posameznikov naraven proces učenja (pridobivanja izkušenj) z bolj ali manj ustreznimi spodbudami in učinki.

Šola kot družbena institucija služi v prvi vrsti za "prenašanje" spoznanj na mlado generacijo. Medtem ko je naravno učenje posameznika izzvano z notranjimi spodbudami (interesi, radovednost, itd.), deluje šolsko izobraževanje, v kolikor ni uspelo izzvati interesa in radovednosti učencev, vsiljeno in odtujeno. Vsako učenje, ki ni motivirano z interesom učenca, je za učence prisila (Bratanič 1991).

Učenje, ki je motivirano z interesom in z radovednostjo, se odvija brez večjih psihičnih naporov, rezultati pa imajo trajnejšo vrednost. Če poznamo to zakonitost, se odpira problem, kako v šolsko izobraževanje (vplivanje na učenca) vgraditi principe naravnega učenja, ki bi omogočalo spodbujanje interesa in radovednosti. To ni mogoče doseči na podlagi splošnih izobraževalnih načrtov, ampak z individualnimi načrti. Učenec se mora realizirati kot osebnost, mora aktualizirati svoje potenciale in doživeti samoaktualizacijo svoje osebnosti (prav tam 1991).

Iz dosedanje razprave lahko zaključimo, da je proces samouravnavanja v bistvu ciljno orientirana aktivnost oziroma ciljno iskalna (Ashby 1960), ki velja za učitelja in za učenca. Samouravnavanje naj bi

izhajalo iz značilnosti delovanja organizma, predvsem iz živčnega sistema. Osnovo predstavlja način vračanja v "prvotno ali ultrastabilno" stanje, ki ga Ashby (1960) opredeli kot mehanizem prilagodljivosti organizma v nenehno spreminjajočih se razmerah v okolju. Različni fizični in socialni vplivi, ki jih povzroča okolje na organizem, se nenehno kompenzirajo tako, da se ljudje učijo in znajo ohranяти ultrastabilnost v različnih fizičnih in socialnih pogojih. Pri tem organizem ustvarja cilje, ki jih poskuša realizirati s svojimi aktivnostmi, pri čemer je bolj ali manj uspešen. Lahko bi rekli, da se organizem uči realizirati svoje cilje.

Za realizacijo posameznikovih ciljev se mora živčni sistem reorganizirati (Powers 2005) in iskati različne poti povezav med nevroni, da lahko v različnih spremenjenih razmerah oziroma pri različno ugodnih in neugodnih vplivih okolja ustvarja aktivnosti (vedenje), s katerimi lahko uspešno kompenzira oziroma nasprotuje motnjam okolja in tako ohranja ultrastabilnost (Powers 1989).

Učenje ("learning") naj bi bil torej naravni mehanizem, ki v posamezniku sproža naravno spreminjanje povezav v nevronske mreže in na ta način ohranja psihofizično ravnovesje in zagotavlja njegov obstoj.

Ashby (1960) slikovito opiše *učenje nevronske mreže*, s katero posameznik uravnava svoje vedenje v različnih okoliščinah. Poda primer voznika pred semaforjem, ki v primeru rdeče luči na semaforju ustvarja drugačne povezave skozi nevronske mreže kot v primeru zelene luči. Mačka nenehno spreminja povezave v živčnem sistemu glede na temperaturo, ki jo oddaja ogenj, in tako "prilagaja" svoj položaj glede na lastno ugodje.

"Prilagajanje" zunanjemu okolju Ashby (1960) opredeli kot ohranjanje stanja homeostaze, ekvilibriuma. Po Ashby-ju je vedenje adaptabilno (učljivo), če ohranja življenjsko pomembne spremenljivke v fizioloških mejah.

Powers (2005) opredeli obliko naravnega učenja z nenehnim "prestrukturiranjem" povezav v nevronske mreže kot genetsko pogojen mehanizem primarnega učenja. Osnovni mehanizem delovanja živčnega sistema je torej spreminjanje povezav med nevroni, kar Powers (1989) imenuje sposobnost "reorganizacije". Živčni sistem se nenehno kreativno "reorganizira", ko spreminja povezave med receptorji in efektorji (mišice, žleze z notranjim izločanjem), s tem pa se bolj ali manj uspešno "prilagaja" okolju.

Podobno opredelitev "plastičnosti" živčnega sistema najdemo pri Maturani/Vareli (2005).

Konfliktnost šolskega pouka in omejevanje učenčevega razvoja

Klasični pouk v svoji osnovi lahko duši otrokov naravni razvoj, saj predvideva skoraj popolno kontrolo učitelja nad učenčevim razvojem, kar lahko pomeni, da ne upošteva samouravnjanja učenca in njegove naravne sposobnosti učenja. V skladu s kontrolno teorijo Powersa (2005) pa tudi v skladu z izpeljanko podobne kontrolne teorije W. Glasserja (1994) ni mogoče kontrolirati osebnostnega

razvoja drugega, saj oba ustvarjata svoje cilje in jih poskušata realizirati. Tudi druge teorije samouravnavanja opredeljuje omejeno učinkovitost zunanjih vplivov. S poskusi interpersonalne kontrole nad drugo osebo se namreč ustvari situacija, v kateri pride kontrolor zelo hitro v konflikt s kontrolirano osebo, saj so lahko cilji posameznikov neskladni (McClelland 2004).

Iz omenjenih spoznanj lahko izpeljemo hipotezo, da kurikulum slovenskega šolstva s sedanjo stopnjo kontrole učitelja nad učencem že v osnovi spodbuja konfliktno situacijo v razredu oziroma klasični šolski pouk, ki se izvaja v slovenski šoli, je že v globalnem načrtovanju, torej na najvišjem nivoju, *konfliktno zasnovan*. Predvideva namreč uresničevanje ciljev, ki morda niso uskaljeni s cilji uporabnikov oziroma predvideva naravo in metodologijo postavljanja izobraževalnih ciljev, ki nastopajo v obliki želenih idealnih podob, katere naj bi v vzgoji in izobraževanju dosegli v prihodnosti (idealni jazi) (Kroflič 1992). S tem pa po "PCT" teoriji Powersa (2005) in po "Kontrolni teoriji" Glasserja (1994) poskušajo učitelji udejanjiti kontrolo nad učenci (nagrade in kazni) in uresničiti svoje želene cilje ne glede na cilje otrok in mladostnikov, kar povzroča motnje in konflikte med poukom.

Osnovni konflikt je torej v mehaničnem postavljanju ciljev in v poskusu "prenosa" izobraževalnih vsebin na učenca, ki naj bi imel vlogo pasivnega poslušalca (sprejemalca). Otrokove narave ni mogoče zreducirati na pasivni magnetofonski trak ali računalnik, ki bo beležil in reproduciral razlago učitelja (primerjaj Maturana/Varela 2005), saj je avtonomno, samouravnalno bitje, ki producira cilje in jih tudi poskuša s svojim zmožnostmi uresničiti (Powers 1998). Šola naj bi pri razvoju avtonomije učencev pomagala.

Tak programocentrično-mehanični prenos znanj je bil po mnenju Marentič Požarnikove (1998) daleč prevladujoči sklop pojmovanj v procesu kurikularne prenove : *"...pouk je predvsem prenašanje znanja, učenje sprejemanje, znanje kot predmet tega prenašanja je objektivna danost oz. destilat znanstvenih spoznanj. Jasno je, da so zagovorniki tega pojmovanja univerzitetni učitelji kot člani, predsedniki in marsikje 'de facto' prevladujoči člen predmetnih kurikularnih komisij, saj se celotna njihova profesionalna socializacija vrtila okoli raziskovanja in objavljanja spoznanj njihove znanstvene discipline"* (Marentič Požarnik 1998 : 360).

Po Powersu (2005) gre pri ljudeh za kompleksen organizem, ki se vede po zapletenih notranjih fizioloških mehanizmih samouravnavanja in kontrole nenehnega lastnega bio-psiho-socialnega ravnovesja. Šola bi morala biti otroku in mladostniku v izdatno pomoč pri tem, v bistvu pa deluje ravno nasprotno. "Ruši" to ravnovesje s togo organizacijo pouka v korist družbenih zahtev s pomočjo različnih represivnih, zakonskih pritiskov. Premalo upošteva individualne razvojne potrebe otrok in mladostnikov, ki začnejo počasi izgrajevati "obrambni" sistem in nemalokrat agresivno "reagirati". S tem pa želijo le povedati okolici, da potrebujejo pomoč in ne dodatnih pritiskov (Hartman 2007).

V bistvu je šolstvo v Sloveniji še vedno klasično behavioristično zasnovano, kjer po iniciranem inputu (izobraževalni načrti, ki jih pooseblja učitelj) pričakujemo želeni output (reprodukcija inputa), za kar dobi učenec bolj ali manj ustrezno subjektivno ali "objektivno" oceno (Kroflič 1993). *Vmesne*

(intermediarne) procese, ki potekajo v učencu, pa šola praktično zanemari in jih prepusti samim učencem in njihovim staršem, inštruktorjem, podjetjem za pomoč in pripravo učencev na vse mogoče izpite in programe. Kroflič (1993) ugotavlja, da je v klasičnem planiranju "...razvijanje kompleksnih kognitivnih stilov prepuščeno sposobnosti učenca samega, z vidika učitelja torej več ali manj naključno. Takšen odnos do kritičnosti, ustvarjalnosti, globinskega razumevanja snovi itn....je bil posledica verjetja, da zgolj intenzivno učenje predpisane učne snovi privede do razvoja učenčevih kognitivnih spretnosti... Učitelj je po tej predstavi lahko zgolj podajal učno snov, učenec pa je do razumevanja in integracije znanj prišel sam ali pa tudi ne. Sodobne raziskave globinskega razumevanja snovi kažejo, da je mogoče takšne procese sistematično in načrtno spodbujati, procesni model planiranja pa predstavlja odziv kurikularne teorije na nove pristope v didaktiki in psihologiji učenja" (prav tam 1993 : 482).

Morda je utemeljen razmislek o tem, da bi se morala slovenska šola "boriti" za vsakega otroka in mu kolikor je mogoče individualno pomagati v njegovem psihofizičnem in psihosocialnem razvoju. Tako bi se približala zahtevam mednarodne skupnosti po inkluziji in "Izobraževanju za vse – EFA" (UNICEF 2005, 2009).

"Gre za problem oblikovanja družbe, ki je v svoji razvojni uspešnosti, še posebno pa v razvitosti svojega človeškega kapitala, konkurenčna v evropskem in globalnem prostoru" (Prenova 2006).

VPRAŠANJE OPTIMALNE MOŽNOSTI REŠEVANJA SOCIALNO-INDIVIUALNIH RAZVOJNIH POTREB OTROK IN MLADOSTNIKOV

Temeljno vprašanje, ki si ga zastavljamo, je : ali je šola v kakršnikoli obliki sposobna premostiti vse mogoče razlike med otroki in mladostniki ter jim nuditi enakovreden razvoj glede na individualne psihofizične in psihosocialne samouravnalne značilnosti ?

Na podlagi Konvencije o otrokovih pravicah (1989) in Izobraževanja za vse (1990) so zagotovljene pravice do izobraževanja ne glede na individualne razlike otrok in mladostnikov. Otrokom je treba zagotoviti šolanje v skladu z lastnim tempom biološkega razvoja, ki je različen pri vseh otrocih.

Čeprav se je dostopnost šole otrokom z nezmožnostmi večinoma uveljavila s Salamanško izjavo (1994), ki vsebuje integracijo teh otrok v izobraževanje, to še vedno ne rešuje problema vseh različnih otrok.

Ugotovili smo že, da je predmetourna zasnova akademskega šolanja navadno indikator izobraževalnih dosežkov, ki pa niso indikator zadovoljenosti potreb šolarjev, temveč bolj družbenih potreb. Osebnne potrebe šolarjev bi morale biti zajete precej širše kot npr. vprašanje vrednot, nagnjenosti, interesov, znanja in spretnosti, ustvarjalnosti itd., ki so povezane z izzivi sodobnih družb (UNICEF 1994).

Šole so se v preteklosti preveč usmerjale na nezmožnosti in primanjkljaje kot na otrokove potenciale. Tako so se preveč ukvarjale z integracijo otrok in mladostnikov v "mainstreaming" namesto z njihovimi razvojnimi potrebami. Strategije poučevanja naj bi se vse bolj usmerjale v izenačevanje možnosti za polni razvoj potencialov in v socialno integracijo (prav tam 1994).

Prepoznavanje nujnosti pri zagotavljanju kakovostnega šolanja za otroke in mladino je pripeljala do osnovnih smernic tako, da ima vsak otrok (UNICEF 1994) :

- fundamentalno pravico do izobraževanja in mu je treba zagotoviti priložnost za doseganje in ohranjanje sprejemljivega nivoja učenja,
- enkratne karakteristike, interese, sposobnosti in izobraževalne potrebe,
- pravico biti vključen v šolski sistem, ki je načrtovan, modeliran, oblikovan (dizajniran) tako, da implementira programe izobraževanja, ki upoštevajo široko različnost lastnosti, potreb in interesov,
- pravico do posebne pomoči znotraj regularnih šol, ki morajo nuditi na otroka usmerjeno pedagogiko oziroma zadovoljevanje njihovih potreb,
- pravico šolanja na regularnih šolah, ki so znotraj inkluzivne orientacije, saj je inkluzija najmočnejše orodje proti diskriminatornim navadam in pot k oblikovanju prijaznih skupnosti, ki so osnova za grajenje inkluzivnih dosežkov v izobraževanju za vse (EFA). Le inkluzivne šole lahko zagotovijo učinkovito izobraževanje vsem otrokom in izpopolnjujejo učinkovitost in končno stroškovno učinkovitost v celotnem šolskem sistemu.

V osnovi je zelo pomembna taka organizacija šolstva, ki bo omogočala vsem dostop do enakovrednega šolanja. Enako pomembno pa je, da šolajoči se postanejo del šolskega življenja in dosežejo želene rezultate že v šolski izkušnji (prav tam 1994).

UNICEF torej priporoča številne spremembe v šolstvu. Nabirali so se argumenti, da je treba šolo reformirati in pedagogiko izpopolniti v načinih, ki se bodo odzivali na populacijske razlike (UNICEF 2005, 2009).

Veliko skladnost z zahtevami mednarodnih dokumentov po spremembi šolskih sistemov, ki bodo upoštevali vse različne otroke, kažejo socialnopedagoška obravnava in teorije samournavanja, ki pri reševanju problemov šolstva nakazujejo aktivno vlogo učenca in vlogo šole v večanju posameznikove avtonomije in kvalitete življenjskega vsakdana.

Ali je inkluzivna šola možna rešitev, ki odgovarja na naše zgoraj postavljeno vprašanje? Glede na to, da smo ugotovili dejanske velike razlike v psihofizičnem razvoju otrok in mladostnikov, se sprašujemo, ali je trenutna šolska organiziranost zmožna zagotoviti tako kompleksen sistem zadovoljevanja osebnih potreb otrok in mladostnikov. Ali je inkluzivna šola sposobna nevtralizirati biološko in socialno pogojene razlike med otroki in mladostniki in jim omogočiti optimalni individualni razvoj v optimalnih pogojih?

Izkušnje so pokazale, da je mogoče s sodobnejšo pedagogiko vidno preprečiti izključevanje in ponavljanje, ki sta še vedno preveč prisotna v šolskih sistemih. V zadnjih dveh desetletjih je bilo šolstvo preveč usmerjeno v integracijo, kar se mora spremeniti v inkluzijo in participacijo kot osnovo človeškega dostojanstva in kot humano izkušnjo človekovih pravic (UNICEF 1994, 2005, 2009).

Inkluzivna paradigma šolanja ali pedagoško-socialnopedagoško-zdravstveni diskurz

Analiza ustreznosti posebnega šolanja z vidika človekovih pravic in iz perspektive učinkovitosti sistemov "Izobraževanja za vse - EFA" je pokazala, da je bila praksa specialnega izobraževanja neustrezno premaknjena v "mainstream" šole, skozi pristop imenovan integracija (UNICEF 2005).

Glavni problem integracije je v tem, da spremembe niso ustrezno sinhronizirane in da ni poskrbljeno za ustrezno organizacijo pouka na "mainstreaming" šolah: ustrežnejši kurikulum, organizacija, izobraževanje učiteljev, načini poučevanja in strategije, materialni pogoji, itd. (UNICEF 2005). Pomanjkanje spremljajočih organizacijskih sprememb se je izkazalo za oviro pri implementaciji integracije. Revidirano razmišljanje je privedlo do rekonceptualizacije "specialnih potreb". Nastala je paradigma inkluzije, ki kot sodobnejša razvojna usmeritev v družbi temelji na demokraciji, na nediskriminatornosti, na prepoznavanju razlik in na vključevanju vseh različnih otrok v izobraževalne tokove. Izredna raznolikost otrok s socialno-kulturnega in z etnično-jezikovnega vidika, razlike v umskih in psihofizičnih sposobnostih otrok, v njihovih emocionalnih značilnostih, razlike v znanjih, veščinah in spretnostih zahtevajo novo paradigmo v šoli (prav tam 2005).

Nov pogled implicira, da je napredek verjetnejši, če prepoznamo težave, ki jih izkušajo učenci. So namreč rezultat slabe aktualne organizacije akademskega šolanja in načina izvajanja pouka oziroma rigidnih poučevalnih metod. Zato so se pojavili argumenti, da je treba reformirati šole in izpopolniti pedagogiko na načine, ki bi omogočali učinkovito odzivnost šole na celotno populacijsko različnost. Pri tem naj ne bi identificirali individualnih razlik kot problem, ki ga je treba "popraviti", ampak kot izziv in možnosti za oplemenitenje, obogateno poučevanja in učenja (prav tam 2005).

Inkluzivna šola je proces opolnomočenja kapacitet sistema vzgoje in izobraževanja (učitelji, materialni pogoji, itd.), da se lahko posveča vsem učencem z vsemi možnimi različnostmi (UNCEF 2005). Lahko jo uporabljamo kot ključno strategijo za doseganje EFA (prav tam 2009). Strategija se začne z osnovnimi človekovimi pravicami po enakovrednem in pravičnem obravnavanju. Fundamentalni premik k inkluziji zahteva pristop, ki omogoča šolam, da služijo vsem otrokom, posebno tistim s specialnimi potrebami, ki morajo postati del celotne (sistemske) strategije šolanja in nove socialno- ekonomske politike (prav tam 2009).

Inkluzijo lahko v okviru vzgoje in izobraževanja pojmuje kot proces (Kiswarday 2014) :

- sprejemanja,
- iskanja boljših poti izobraževanja,
- prepoznavanja in preseganja ter odstranjevanja ali preseganja ovir,
- zagotavljanja zgodnje in celostne skrbi ter podpore otroku in okolju,
- ki omogoča prisotnost, participacijo in uspešnost vsakega otroka in mladostnika v šoli,
- ki vzgojitelje in druge izvajalce vzgoje in izobraževanja spodbuja k odkrivanju inovativnih, s sodobno tehnologijo podprtih interaktivnih oblik poučevanja in učenja, ki bi varovalno, podporno in predvsem motivacijsko in učinkovito ustvarjale spodbudno učno okolje zlasti za tiste skupine otrok in mladostnikov, ki so zaradi različnih vzrokov izpostavljeni marginalizaciji, izključevanju ali neuspešnosti,
- ki je usmerjen tudi v skrb za materialne pogoje, za celosten osebni in profesionalni razvoj učiteljev, ki so temeljni nosilci inkluzije.

Problem paradigme "Izobraževanje za vse", če deluje kot samostojna vrednota brez inkluzivne naravnosti, je planiranje vzgoje in izobraževanja za vse učence enako, s ponudbo enake programske vsebine, ki se izvede v enakem časovnem intervalu (UNESCO 2005). To pa povzroča pri različnih učencih razlike v zmožnostih sprejemanja in razumevanja ter uporabe znanj, kar vpliva na njihov individualni razvoj.

Inkluzijo si lahko predstavljamo tudi kot pravico vsakega otroka, da se izobražuje in pridobiva optimalne izkušnje v šolskem okolju, kjer lahko izkusi življenjske vrednote (Kiswarday 2014).

Inkluzijo lahko sprejememo kot priložnost za razvijanje boljše družbe, ki bo naravno raznolikost med ljudmi sprejemala in stremela k inovativnemu izboljševanju pogojev za dostojanstvo in za vključevanje vseh različnih (UNICEF 2005).

Od integrativne k inkluzivni kulturi

Termina integracije in inkluzije (vključevanja) se pogosto neustrezno nanašata na iste procese in situacije (Šučur 1997). Inkluzija odraža humanistična stremjenja, katerih predpostavka je specifičen civilizacijsko-vrednostni kontekst.

Integracijo lahko bolj ali manj zdreduciramo na to, kako različne elemente družbe povezati med seboj (prav tam 1997). Vendar pa pri izhajanju iz številnih socioloških razprav, ki kot najpomembnejši dejavnik integracije opisujejo vrednostni konsenz in prisilo, lahko zaključimo, da integracija v skajnosti lahko implicira asimilacijo v dominantno strukturo vrednot, torej kot nekaj, kar odstopa od dominantnih norm in ogroža socialno kohezijo oziroma predstavlja grožnjo, ki se odklanja z integracijo (prav tam 1997).

Inkluzijo lahko ločimo od integracije po načinu vključevanja individuuma v širše socialno okolje, torej tistega procesa, skozi katerega se individuum ali skupina vrača v novo kolektivnost zaradi ustvarjanja nove celote (Maclouf 1991, v Šučur 1997). Pomembno je, da je inkluzija razmejena od tistega vidika integracije, ki se imenuje asimilacija. Čeprav se ta pojem bolj uporablja na področju integracije rasnih in etničnih skupin, pa ga je v tem kontekstu mogoče pojmovati kot proces, v katerem skupine ali posamezniki izgubljajo svojo identiteto. V moralno-normativističnem konceptu durkheimovske sociologije je pojem integracije označeval asimilacijo (prav tam 1997).

Nasproti integraciji predstavlja inkluzija (vključevanje) v širše okolje ohranjanje lastne identitete. Če pomeni integracija enosmerno prilagajanje manjšine, pa je pojem inkluzije sestavljen iz dvosmerne adaptacije : manjšina se prilagaja večini in tudi večina manjšini. V liberalno individualističnem konceptu bi vključevanje pomenilo "najti mesto poleg drugih" oziroma "postavljanje posameznikov drugega zraven drugega" (prav tam 1997).

Tabela 12 : Razlika med integracijo in inkluzijo (Šučur 1997)

INTEGRACIJA	INKLUZIJA
Modernistični koncept	Postmodernistični koncept
Hierarhične strukture	Mrežne strukture
Univerzalizem	Individualizacija
Tendenca k asimilaciji	Ohranjanje identitete

Z vidika globalnih družbenih procesov in sprememb je vključevanje (inkluzija) vezano na pristope, ki današnjo razvito družbo pojmujejo kot "družbo človekovih pravic" oziroma kot postmoderno družbo. Izraz označuje družbo, ki temelji na polikulturnosti in heterogenosti, v kateri lahko biva več

normativnovrednostnih principov in konceptov "normalnosti". Ne obstoja več unitarni svet izkustev "mi", ampak "več mi". V postmoderni družbi se torej izgubljajo "vzorci" vedenja, ki se jemljejo kot edino pomembni in nujni. Ustvarjajo se različna pristopanja, ki so veljavna. Inkluzija ustreza postmodernističnemu principu pluralnosti, ker vsebuje možnosti izbire (izbora) neprisilnega sodelovanja in različnosti dosežkov (prav tam 1997).

Hierarhični princip, ki ja zastopan v integraciji, pogosto označuje krut in omejujoč vpliv na osebne interakcije. V njih je izražen princip kontrole, ki nadzoruje odstopanje od povprečanih, normativnih standardov. Hierarhični obrazec se vse pogostejše povezuje z neenakopravanostjo, s frustracijami, napetostmi, s tesnobo itd. Inkluzija (vključevanje) vsebuje horizontalne ali mrežne strukture, veliko enakovrednost interakcij, ko se v bistvu vsak posameznik nahaja v središču mreže, ki omogoča vsestransko sodelovanje vključenih z neomejeno in prosto izmenjavo idej, informacij ipd. (prav tam 1997).

Model integracije se navadno odvija okoli nekega standarda, skupka norm in teži k povprečnosti (univerzalnosti), ki je obenem kriterij normalnosti (Šučur 1997). Vključevanje pa implicira različno sodelovanje posameznikov, ki imajo lastne performanse sodelovanja in tudi različne nivoje stvaritev. Enakost ali povprečnost dosežkov ni pogoj za polno vključenost. Proces vključevanja poskuša ojačati socialno kohezijo in doseči napredek v doseganju skupnih (družbenih) ciljev, ki so sestavljeni iz posameznikovih ciljev in ne iz enega, vsem nadrejenega, mogočnega, absolutnega cilja. Skupni cilji se dosegajo skozi diferencirane oblike, programe in načrte ob spoštovanju individualnih možnosti, potreb in želja. Na ta način vsakdo prispeva h koheziji družbenega življenja in se lahko čuti kot sestavni del družbene celote, ki temelji na socialnem konsenzu.

Inkluzija kot odgovor na izključenost

Model inkluzije je mogoče aplicirati tudi na skupine, ki se izključujejo iz družbene participacije ali so že izključene. Ljudje so lahko izključeni z mnogih področij družbenih dejavnosti, ki so : izobraževanje, zaposlitev, potrošnja, razumevanje, spoštovanje, osebna izpolnjevanja, medčloveški odnosi...(Silver 1994, v Šučur 1997). Iz tega je mogoče zaključiti, da so tudi področja vključevanja številna in raznolika. Tako se na področju izobraževanja govori o "inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem pristopu", ki naj bi zajel vse skupine, torej tudi tiste s težavami v razvoju.

Opredelitev inkluzivnosti s stališča mednarodnih institucij npr. UNESCO-vi dokumenti, ki naj bi predstavljali osnovo nacionalnih in globalnih inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih politik, poudarja, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje nista namenjena le številčno manjšemu deležu učencev s posebnimi potrebami, ampak celotni populaciji učencev. *Inkluzija se opredeljuje kot popolno sprejemanje in vključevanje vseh otrok in mladostnikov s ciljem razvoja sožitja in občutka pripadnosti razredu (skupini) in celotni družbi (UNESCO 2009).*

Omenili smo že, da temelji inkluzivna paradigma na postmodernistični filozofiji in etiki, ki je začela odločno postavljati človeka pred sistem (Kiswarday 2014). Tako je bilo ob sprejetju *Salamanške deklaracije* (1994) na področju posebnih potreb poudarjeno, da se mora šolski sistem vsake države prilagoditi tako, da bo omogočal optimalen vsestranski razvoj v skladu s potrebami in zmožnostmi posameznega otroka, saj ima prav vsak otrok in mladostnik na svetu ne glede na individualne zmožnosti in šibkosti ter upoštevajoč njegove sanje, upe in pričakovanja, neodtujljivo pravico do kakovostnega šolanja (UNICEF 2009).

Raziskovalci poudarjajo, da je inkluzija proces, ki stremi k vedno večji in kakovostnejši participaciji in k zmanjševanju izključenosti v vzgoji in v izobraževanju kot tudi v širšem družbenem življenju (Ainscow idr. 2006, v Kiswarday 2014).

Težave z vedenjem in koncept inkluzije

Ugotavljanje deviatnosti naj bi vedno izhajalo iz izhodišča neke "normalnosti". Koncepti "normalnosti" so oblikovani predvsem pod vplivom državnih institucij. Procesi "normalizacije" so na začetku izhajali iz integracijskih izhodišč, ki so bili zelo slabo diferencirani (Šučur 1997).

V postmodernem obdobju je država še naprej glavni akter "normalizacije", ampak ne več edini. Tudi tehnike normalizacije so raznovrstne (Foucault 1991, v Šučur 1997). Razširil se je tudi spekter kazenskih sankcij. Razširjanje "normalizacijskih" procesov pa je omogočilo prodor inkluzije (vključevanja) tudi na področje deviantnosti in motenj v vedenju.

Vključevanje je možno uvajati tudi na področju alternativnih sankcij in je vezano na tiste korekcijske prijeme, ki se nanašajo na skupnost (Šučur 1997). Alternativni korektivni programi poskušajo odvrniti posameznika od motečih vedenj in so odvisni od širine alternativnosti, v kateri posameznik izbira. "Deviantni" posamezniki so namreč vključeni v postopek lastnega izključevanja in v določenem delu odločajo, kaj bodo postali. Od njih bo odvisna vključenost v socialne procese. V alternativnem programu posamezniki niso segregirani, temveč se nahajajo med ostalimi vključenimi. Samo nesegregiranost pa omogoča do neke mere enakopraven položaj med "vključeno" večino in izključeno manjšino (vsaj glede pravic). Koncept inkluzije (vključenosti) je nasploh rezultat humanistične težnje po zagotavljanju enakosti pravic in po tolerantnosti do razlik (UNICEF 2005, Šučur 1997).

Še o razumevanju inkluzivnih rešitev

Storilnostno-ekskluzivna paradigma poskuša otroka vzgojno in izobraževalno "modelirati" z ustreznimi izobraževalnimi načrti in storilnostno izobraženim kadrom, ki bo vestno izvedel izobraževalne načrte in formalno ocenil otrokov "napredek" po izobraževalnem programu. Temu sledi izdaja spričevala, kar naj bi pomenilo, da je otrok opravil ustrezne "izobraževalne procedure" in

je "pripravljen" na nadaljnje izobraževanje (nadaljnje enosmerno prehajanje šolskih informacij in ocenjevanje) oziroma za vstop na trg delovne sile (Kobolt idr. 2010).

Storilnostni paradigmi ustreza pojem integracije. Otroka poskušamo integrirati (asimilirati) v šolsko okolje, kjer naj bi uspešno "asimilirali" oziroma "integrirali" vase predvideni vzgojno-izobraževalni načrt. V kolikor pri tem ni uspešen, je potrebno okarakterizirati njegove osebnostne težave in jih poskušati medicinsko ovrednotiti ter "popraviti" glede na njegove zmožnosti "asimiliranja" izobraževalnih načrtov posameznih šolskih predmetov (primerjaj Kobolt idr. 2010). "Popravljanje" otrok s posebnimi potrebami v konceptu integracije poteka toliko časa, da je otrok vsaj za silo sposoben usvojiti minimalne standarde in "ponotranjiti" izobraževalne načrte. To je lahko zelo zahtevno delo, saj včasih otrok morda še nima ustrezno razvitih bioloških struktur, ki bi omogočale "asimilacijo" izobraževalnega načrta. Morda pa učencev šolska tematika sploh ne zanima ali pa je problem nekje vmes. Možne pa so tudi razne disfunkcije zaradi nerazvitosti ali poškodb živčnega sistema, ki niso še povsem zaznavne (primerjaj Mikuš Kos 1991).

Pri vsem tem zahtevnem delu "prilagajanja" otrok in mladostnikov izobraževalnim načrtom in asimiliranja v storilnostno šolsko kulturo se moramo vprašati, ali je izobraževalni načrt res tako pomembno merilo za kvaliteto otrokovega razvoja in njegovo bodočo vlogo v družbi, da je za to vredno žrtvovati hude (pre)obremenitve, ki jih preživljajo otroci in starši v času šolanja (npr. starši društva "Bravo-mi") ?

Formalna šolska izobrazba ne daje povsem življenjsko uporabnega znanja. Prej naj bi šlo za "napako šole", ki ni uspela otroku omogočiti vplogleda vase in iskanja notranjih "moči", interesov in potencialov in s prisilno "asimilacijo" povzroča trpljenje otrok in njihovih družin (izkušnje društva "Bravo-mi").

Zgodovina pojmovanja skrbi na področju "handikepiranih" otrok je bila osredotočena na organizacijo posebnih ustanov za te otroke (Lesar 2008). To je osnova zunanje diferenciranega šolskega sistema, za katerega se je mislilo, da omogoča vsem otrokom zmanjševanje razvojnih razlik. Zunanje diferenciran šolski sistem je utemeljen na predpostavkah (diskurzi, paradigme, modeli, teorije), da omogoča vsem otrokom optimalni razvoj oziroma vsaj enakovredno nadomestilo za nezmožnost (hendikep) in s tem možnost za "nemoteno" ali vsaj "čim manj moteno" vključevanje v potek vzgojno-izobraževalnega procesa (prav tam 2008).

Za razumevanje bolj ali manj inkluzivnih rešitev, ki se v različnih šolskih sistemih razvijajo za različne marginalizirane skupine učencev, je treba poznati perspektive, s katerimi je mogoče kritično ovrednotiti predlagane rešitve (npr. značilnosti storilnostne šole) in tudi diskurze, ki obvladujejo argumentacijo izbranih rešitev ter paradigmatika izhodišča strok in strokovnjakov, ki skušajo uveljaviti svoje pojmovanje najprimernejših rešitev (prav tam 2008).

Razprave na temo integracije in njena politična, moralna in pedagoška dimenzija prispevajo k temu, da je diskurz integracije zmeden. Zmedenost izhaja tudi iz taktik tistih, ki razvijajo profesionalizem, torej diskurz, ki temelji bolj ali manj na medicinskem diskurzu in je neprimeren za nekatere udeležence (učence in njihove starše) (prav tam 2008).

Pri integraciji gre pravzaprav za disciplino (sprejemljivo vedenje), ki je pogoj za izvajanje kontrole znanja po kurikulumu. Zato je pri integraciji bistveno vprašanje disciplinskega in kurikularnega nadzora, in ne samo vprašanje nezmožnosti, kar je posebej opazno pri učencih, ki se učiteljem kažejo kot čustveno in vedenjsko težavni. V ospredju pa je vedno želja, da bi starši in otroci prevzemali življenjske vrednote aktualne politične opcije (prav tam 2008). Integracija je povezana z jasnimi merili nadzorovanja, ki se pri vzgoji in izobraževanju vežejo na izvajanje kurikula (vrednega znanja) in tako na potrebno discipliniranje učencev.

Diskurzi integracije hendikepiranih in čim učinkovitejša pomoč pri njihovem samorazvoju naj bi potekali tako, da bi imeli zagotovljene vse pravice kot ostali otroci. Ti diskurzi so izjemno kompleksni in vsebujejo raznolike cilje, med katerimi potekajo hudi "boji" (Lesar 2008).

Vse, kar se prepozna pri integraciji otrok s posebnimi potrebami, pogosto niso njihove posebne potrebe, pač pa bolj ali manj pričakovanja in zahteve odraslih (Kobolt idr. 2010). Poseben za učence s posebnimi potrebami je navadno le daljši čas ali več individualne storilnostne pomoči, ki je potrebna za usvojitev storilnostnih znanj in za ocenjevanje, ki vodi do izdaje spričevala. Navadno je to tisto, kar učenci potrebujejo in se za to trudijo.

Lesarjeva (2008) tudi ugotavlja, da pri inkluzivno naravnanih šolah naj ne bi bilo v ospredju natančno in strokovno utemeljeno diagnosticiranje učenca (psiho-medicinska paradigma), ampak osredotočenost na odstranjevanje socialne konstrukcije ovir pri učenju in pri participaciji učencev, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije oziroma od *šolske in razredne atmosfere (klime)*.

V idealni situaciji inkluzije bi bila najverjetnejša pomoč vsem otrokom v obliki individualno-specifično prilagojenega programa psihofizičnega in psihosocialnega razvoja oziroma učiteljeva pomoč in pomoč ostalega socialnega okolja, ki bi bila usmerjena v lastno iskanje potencialov učencev (primerjaj UNICEF 2005). V spodbudnem socialno-materialnem okolju oziroma okolju, ki pomaga učencem "iskati samega sebe" z lastnimi izkušnjami, ki jih pridobiva v vzgojno-izobraževalnem procesu, je lažje iskati življenjske interese (notranjo motivacijo) in razviti sposobnosti za uresničevanje lastnih ciljev. Težav pri odločanju za nadaljno življenjsko pot (nadaljni študij ali delo) je lahko veliko manj.

Inkluzivno-ustvarjalna paradigma naj bi poskušala otroku omogočiti razmere, ki ponujajo možnosti individualnega razvoja (razcveta) tudi z ugotavljanjem interesov in s kreiranjem izobraževalnih načrtov, ki ustrezajo otrokovemu psihosocialnem razvoju (primerjaj UNICEF 2005).

Učenje v inkluzivni šoli lahko pomeni pokrivanje oziroma usklajevanje družbenih in individualnih interesov. Ko otrok res sprejema informacije in jih uvršča v svoje strukture (asimilira in akomodira), jih ne "prepušča" in sproti ne pozablja ter jih v življenju uporablja za dvig lastne kvalitete življenja (dobrega počutja), potem lahko govorimo o resničnem učenju. Torej govorimo lahko o "znanju", ki ga otrok potrebuje za svoje samouravnilno delovanje v fizičnem in socialnem svetu (primerjaj Powers 1998).

MOŽNE SMERI POSODABLJANJA POUKA V SLOVENSKI ŠOLI

Pri zavzemanju za sodobnejše šolanje, ki ga ponuja inkluzivni pristop, ne smemo pozabiti na odnose in na šolsko okolje, ki mora biti inkluzivno, učinkovito, prijazno, zdravo in zaščitno za otroke obeh spolov. Razvoj otroku prijaznih okolij mora postati bistven del celotnih naporov držav po svetu za izboljševanje kvalitete šol. Izobraževanje (edukacija) mora postati zgled pospeševalca človeških pravic (UNICEF 2005, 2009).

Dostopen in fleksibilen kurikulum

Koncept "EFA" (UNICEF 1994) postavlja pod vprašaj večino klasičnih šolskih načinov pri organizaciji poučevanja. Večina klasičnih kurikulumov pričakuje od otrok, da se bodo učili iste stvari ob istem času ob uporabi istih sredstev in metod. Toda učenci so različni in imajo drugačne potrebe in sposobnosti, interese itd. (UNICEF 2005, 2009).

Dostopnost šolanja in kvaliteta naj bi bili tesno povezani. Dostopnost in fleksibilnost kurikulumu lahko služi kot ključni koncept za ustvarjanje "šole za vse". *Pomembno je, da je kurikulum dovolj fleksibilen za omogočanje prilagoditev individualnim potrebam in da stimulira učitelje pri iskanju rešitev, ki jih lahko uveljavlja s potrebami in sposobnostmi vsakega učenca* (prav tam 2005).

Rešitev je kurikulum v terminih inkluzije. Inkluzivni pristop h kurikularni politiki omogoča razumevanje, da ima vsak učenec svoje kompleksne potrebe. Posebej se to izraža pri ranljivih in odrinjenih posameznikih in skupinah. Vsi bi morali imeti koristi od skupno sprejete kakovosti šolanja (prav tam 2005).

Šole imajo navadno splošne, skupne cilje, ki se nanašajo na želene oblike učenčevih dosežkov. Navadno so cilji šolanja omejeni na kriterije povprečnosti, kar pomeni, da nekateri učenci ne bodo zmogli slediti pouku, medtem ko se bo nekaterim učencem zdelo vse prelahko in se bodo dolgočasili (prav tam 2005). Oboji lahko postanejo moteči za realizacijo pouka. Namesto tega "EFA" postavlja učenca v center dogajanja (poučevanja in učenja) in spodbuja upoštevanje (razumevanje) njenih, njegovih razlik v čustvovanju, v socialnih in drugih spretnostih. To rezultira v optimalnih možnostih za vse učence. Inkluzivni kurikulum naj bi tako vseboval (prav tam 2005) :

- zagotavljanje fleksibilnega časovnega okvira za učence, ki se bodo učili različne predmete;
- večjo svobodo učiteljev v izbiri pedagoških metod;
- dovoljenje učiteljem za nudenje specialne podpore pri praktičnih predmetih (orientacija, mobilnost...) v času, ki je namenjen klasičnim predmetom;
- razporeditev časa za dodatne asistencije pri delu v razredu.

Praktični koraki za ustvarjanje bolj inkluzivnega kurikulumu v obliki vprašanj pa so (prav tam 2005) :

- vprašanje vrednot, ki jih spodbuja promocija inkluzije skozi kurikulum;
- Koliko so človekove in otrokove pravice del kurikulumu ?
- Je vsebina kurikulumu relevantna za njihove življenjske potrebe ?

- Ali kurikulum upošteva spol, kulturno identiteto in jezik ?
- Ali vsebuje okoljsko izobraževanje ?
- Ali so poučevalne metode usmerjene na otroka in so interaktivne ?
- Kako je "feed-back" integriran v kurikularno revizijo ?
- Kakšna je relacija kurikulumu z nacionalnimi testi znanja ?
- Do katere mere je šolska oblast odgovorna za spremljanje šol in za revizijo kurikulumu ?

S fleksibilnim kurikulumom je treba upajati fleksibilnost poučevalnih in učnih metod dela. Šole potrebujejo asistenco v spreminjanju predmetne vsebine in delovnih metod. To mora biti povezano z ustreznim izobraževanjem učiteljev (prav tam 2005).

Pogled na šolanje skozi "očala" inkluzije nudi premik od doživljanja učenca kot problema (motnjo) v šoli k videnju šolskega sistema kot problema (UNICEF 2005). Prvotni pogledi, ki poudarjajo, da je izvor težav učenec, ne upoštevajo šolskih vplivov na učenca. Dovolj je argumentov, da je reorganizacija navadnih šol z izpopolnjevanjem kurikulumu nujna. Pozornost je treba usmeriti na enakovrednost obravnave in zagotoviti, da se bodo vsi otroci učili efektivno, vključno s tistimi, ki so kategorizirani kot "posebne potrebe" (prav tam 2005).

Slovenija je na poti sprememb

Številne družbene spremembe v samostojni slovenski državi v smeri narodne samobitnosti, svobodomiselnosti, tržno usmerjenega gospodarstva in prevzemanja odgovornosti za lasten nacionalni (avtentični) razvoj narekujejo usklajene spremembe v vseh segmentih družbe : od gospodarskega, socialnega, kulturnega do šolskega (Hartman 1997).

Poglobljene reforme so že dalj časa prisotne v šolskem prostoru. Opredeljujejo jih številni razvojni in regulacijski dokumenti (Ustava, Šolski zakoni, Izhodišča nacionalne kurikularne prenove...). Sistematično spreminjanje podobe naše šole kot nujne sestavine sodobnega načina življenja, pomembno vpliva na pomen vrednot demokratične družbe (lastna ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost itd.) in z njimi povezan psiho-socialni razvoj otrok in mladine (prav tam 1997).

Vedno nove izzive za šolo lahko nedvomno predstavljajo naraščajoče potrebe po hitrem in sodobnem družbenem, ekonomskem in znanstveno-tehnološkem napredku, ki se vse tesneje povezuje z zdravjem ljudi in tako postavljajo v ospredje kompenzacijske funkcije šole kot protiutež tehniziranemu načinu življenja in konformizmu, ki lahko deluje uničujoče na psihosocialno zdravje posameznikov (prav tam 1997).

K navedenemu lahko dodamo še mednarodne obveznosti Slovenije do skupnega življenja človeštva in zavest o neonesnaženem okolju ter k zdravju naravnano inkluzivnost.

Spremembe v kvaliteti šolanja otrok in mladostnikov, predvsem uspešnost pri doseganju družbenih namenov, je mogoče realizirati na več načinov. V osnovi se pojavljajo tako med našimi kot tujimi avtorji dokaj enotna mnenja o obsegu in pomembnosti dejavnikov, ki vplivajo na kvaliteto poteka šolanja, kot so (Hartman 1997) :

- položaj in vloga šole v družbi (družbena funkcija šole in predmeta znotraj nje),

- organizacija šolanja v državi ter sistemski informacijski sistem,
- kvaliteta in urejenost zakonov na področju šolstva,
- kvaliteta vzgojno-izobraževalnih programov, predmetnikov, učnih načrtov itd.,
- kvaliteta izobraževanja in usposobljenost kadrov (izobrazba, praktično izpopolnjevanje, dopolnilno izobraževanje...),
- učna tehnologija, ki jo sestavljajo metode pedagoškega dela, didaktična pomagala in ostali materialni pogoji,
- organizacija pouka in učinkovitost notranjega informacijskega sistema (interaktivnost in usklajenost predmetov),
- način realizacije in kvaliteta odnosov med vodstvom šole in učitelji v zbornici ter kvaliteta odnosov med učitelji in učenci ter odnosi s starši,
- način evalvacije (vrednotenja, ocenjevanja) poteka pouka in njegovih končnih rezultatov.

Vsi ti in drugi dejavniki vplivajo na kakovost pouka kot celote, na učinkovitost posameznih izobraževalnih predmetov, predvsem pa na ključni moment šolske prakse tj. na položaj učitelja in učenca v procesu šolanja in na medsebojne uradne (vidne) in neuradne (skrite) odnose. S tem pa ti dejavniki posredno in neposredno vplivajo na način operativnega (praktičnega) načrtovanja, pripravljanja in izvajanja, predvsem pa na proces vrednotenja poteka šolskega dela. Vplivajo tudi na rezultate in na povraten vpliv na načrtovanje (prav tam 1997).

Bogatejšo znanstveno-antropološko utemeljitev, ki upošteva dosežke pedagoških in drugih sorodnih znanosti ter združuje pretekle izkušnje in slabosti klasičnega (tradicionalnega) načina poučevanja lahko združimo v celovitejši in humanejši sistem šolanja otrok in mladine.

Upravičenost inkluzivnega šolanja, usmerjenega k vrednotam zdravja

V današnjem času se pogosto odpirajo vprašanja o upravičenosti takih ali drugačnih pristopov k razvoju kurikulumov v procesu šolanja (institucionalnega vzgajanja in izobraževanja) otrok in mladine, predvsem pa o naravi celovitih ali parcialnih (delnih) učinkov in posledic, ki jih puščajo v dozorevanju otrokove in mladostnikove osebnosti (Hartman 1998).

V dosednji razpravi smo poskušali opredeliti inkluzivni način šolanja (UNICEF 1994, 2005, 2009) kot trenutno aktualni način uveljavljanja "Izobraževanja za vse" z možnostjo polnega razvoja otrokovih in mladostnikovih potencialov. Pomena skladnega psihosocialnega razvoja otrok in mladostnikov in ohranjanja vitalnosti človeškega organizma (psihičnega in fizičnega) v zdravih mejah se zavedamo že mnogi.

Zdrav način življenja postaja imperativ sodobnega življenja v civiliziranem okolju. Interdisciplinarna in transdisciplinarna usmerjenost pouka, ki učinkoviteje vodi k omenjenemu cilju, lahko prispeva k širšemu razumevanju zakonitosti delovanja stvarnosti in k zdravju s prednostnim poudarjanjem psihosocialnih in naravovarstvenih vrednot (Hartman 1998). *Šola naj bi prispevala k posameznikovemu kvalitetnejšemu vsakdanu in k inkluzivni družbi.*

Tudi mednarodna skupnost (UNICEF 2005, 2009, WHO 2003) ugotavlja, da je področje, kjer je lahko šola posebej uspešna, področje zdravja kot univerzalne vrednote. Implementiranje učinkovitega šolskega kurikulum, v katerem so povzete dimenzije zdravja in "Life-skills", je ena od vodilnih strategij pri uresničevanju "EFA". Lahko pomagajo ustvariti boljše (zdravo) učno okolje, ki zagotavlja boljše rezultate šolanja (prav tam 2005).

Karakteristike "šole za vse" (EFA) vsebujejo (UNICEF 2005):

- izkustveno fleksibilnost, ki upošteva individualne učenčeve kapacitete in postavlja njegove potrebe in interese v center dogajanja.
- "Šola za vse" je koherentno, ampak diferencirano učno okolje.
- vse znanje in izkušnje o samorazvoju otrok se usmerjajo v to, da lahko v najboljšem primeru sodeluje v okolju, kjer sta samospoštovanje in pozitivni koncepti o samem sebi zelo močna.
- okolje, kjer se aktivno promovirata in odvijata ter izkusita resnična participacija in prijateljstvo.

Inkluzivna šola se odziva na vse različne potrebe učencev. Vključuje različne stile in dopušča različen tempo učenja posameznikom z zagotavljanjem ustrezne kakovosti izobraževanja (kurikulum, organizacije, strategije poučevanja, človeški viri in partnerstvo s skupnostjo) (UNICEF 1994, 2005).

Šolanje z inkluzivno paradigmo temelji na polnem razumevanju šolarjev kot individualcev z različnimi značilnostmi in socialnimi ozadji (UNICEF 2009). Strategije za promocijo kvalitete bazirajo na učenčevem znanju in močeh. Iz te perspektive je podanih 5 predlogov za vplivanje na poučevanje in izobraževalni proces z namenom razumeti in izboljšati kvaliteto izobraževanja (prav tam 2009) :

- učenčeve značilnosti,
- vsebine,
- omogočanje inputov,
- poučevanje in učenje,
- spremljanje rezultatov.

Te dimenzije so povezane in soodvisne (prav tam 2009).

Možni načini "managementa" pouka

Doseganje namenov, smotrov in ciljev je verjetno eden večjih izzivov šolskega sistema, predvsem pa je treba poiskati odgovor na vprašanje, kako v okviru pouka (šolskega vsakdana) doseči njihovo uresničevanje in tako zagotoviti usklajen razvoj ter psihosocialni napredek otrok in mladostnikov v njihovem celotnem življenjskem vsakdanu, ki ga strukturira tudi šolski čas.

Iz preteklosti poznamo nekaj osnovnih oblik vodenja pouka, ki imajo vsak svoje značilnosti, dobre in slabe strani in jih je mogoče uporabiti kot izhodišče za ugotavljanje (oblikovanje) optimalnega pristopa k uresničevanju zastavljenih namenov, smotrov in ciljev pouka. To so :

1. demokratični (komunikativni) model,
2. avtokratični model (klasični - tradicionalni, programocentrični pristop).
3. anarhični model, usmerjen v pedocentričnost oziroma dovoljevanje otrokom vsega, kar se jim zazdi.

Deklarativno naj bi v našo prakso postopoma prodrli demokratični način načrtovanja, pripravljanja, izvajanja in izpopolnjevanja metod dela ter evalvacije v pedagoški praksi. S tem bi dejansko dosegli skladnost z aktualnimi tendencami našega demokratičnega družbenega razvoja (težnje po ustvarjalnosti, kritičnosti, iniciativnosti, inovativnosti itd.) in uresničevanje želenih kratkoročnih in dolgoročnih namenov šolskega pouka kot integralne sestavine slovenske družbe. Obenem pa bi se močno približali mednarodnim zahtevam (UNICEF 2005, 2009).

Spodbujanje ustvarjalnosti (kreativnosti) in inovativnosti

Otrokovo in mladostnikovo vedenje v socialnem okolju lahko razumemo kot produkt interakcij /komunikacij samouravnalnega delovanja posameznikovega organizma z okoljem, ki bo prej kreativen kot ne (primerjaj Powers 1989). Vprašanje optimalnega samorazvoja posameznika se primarno giblje v mejah ekstremov. Ena skrajnost pomeni dopuščanje mladim možnosti za samorazvoj in za polno izražanje njihove ustvarjalnosti (inovativnosti) oziroma možnosti odločanja o naravno pogojenem delovanju organizma. Druga skrajnost je popolna kontrola samorazvoja mladih, torej popolno socialno omejevanje (zahteve). Omejevanje otrokove samouravnalne narave, ki prav tako kot odrasla oseba kaže tendence k uresničevanju lastnih življenjskih ciljev, lahko povzroča notranje konflikte v mladih (Powers 1998). To pa lahko pomeni nepredvidljiva vedenja in mogoče motenje pouka. Bolj je učenec omejen v samorazvoju, manj je ustvarjalnosti in inovativnosti, več je storilnostnega pritiska in zahtev po samorazvojni enakosti vseh učencev, več je anomalij v raznovrstnem samorazvoju otrok in mladostnikov, tako pa tudi več psihosocialnih motenj (primerjaj Mikuš Kos idr. 1999).

Glede na to, da je posameznik bio-psiho-socialna avtonomna celota (Maturana/Varela 2005, Powers 2005), ki proizvaja številna inovativna vedenja, je zelo malo možnosti, da bi bil povsem produkt okolja, torej da bi linearno (vzročno-posledično) izvajal vsa vedenja, ki jih spodbuja izključno njegovo socialno okolje (npr. učitelj). Posameznik se namreč lahko avtonomno odloča, koliko bo upošteval svoje socialno okolje pri izpolnjevanju svojih ciljev. Razlike med posameznimi otroki so velike (Mikuš Kos idr. 1999). Od posameznikovih osebnostnih značilnosti (načina razumevanja, temperamenta, emocionalnega načina odzivanja, volje, trenutnega počutja itd.) do funkcij, ki naj bi jih imelo vedenje v njihovi samouravnalno hierarhični strukturi, ko rezultira v skoraj neomejni različnosti in

ustvarjalnosti oziroma produciranju idej (primerjaj Powers 2005), je odvisna stopnja prilagodljivosti (kreativnosti) v spreminjajočih se razmerah okolja. Šola naj bi spodbujala in ustvarjala pogoje za različnost osebnostnega izražanja učencev in za njihove posebnosti (zmožnosti) pri prilagajanju okolju (fleksibilnost). S tem pa bi omogočala pogoje tudi za možnosti avtonomnega ravnanja učencev. Vsaka šola se lahko glede na posebnosti strukture učencev odloča za razmerje med storilnostnim pritiskom in med avtonomnostjo učenčevega vedenja in participacijo, ki jo bo dopuščala.

Če socialno (šolsko) okolje prispeva k izboljšanju posameznikovega psihosocialnega ravnovesja, je možnost za uravnoteženje in harmoniziranje odnosov med učitelji in učenci tolikšna, da je mogoče govoriti ne samo o optimalnosti otrokovega in mladostnikovega samorazvoja, ampak tudi o optimalnosti učiteljevega delovanja. Eden od pogojev je seveda, da šola dopušča posameznikove možnosti in/ali zahtevano izvedbo vedenja z različnimi osebnostnimi potenciali, ki omogočajo (vsaj delno) realizacijo individualnih interesov učencev oziroma njihovo avtonomno, ustvarjalno izražanje.

Inkluzijo vsebuje šolski sistem, kjer so vsi otroci dobrodošli in kjer sta različnost in fleksibilnost videni kot pomembni sestavini za razvoj osebnosti otroka in šole (UNICEF 2005). Inkluzivna šola omogoča fleksibilnost in postavlja v center variacije cilje, ki omogočajo vsakemu posamezniku optimalno šolanje. Šolski načrtovalci bi morali imeti te značilnosti v mislih, ko odstranjujejo neskladja in nesoglasja v "kakovosti" šolanja, ki naj bi dovoljevalo učencem doseganje njihovih polnih potencialov na kognitivnem, emocionalnem in kreativnem področju kapacitet (prav tam 2005).

Kot konkreten primer inkluzivne naravnosti šolskega kurikuluma, kjer je upoštevana avtonomija učencev, optimizacija vzgojno-izobraževalnih procesov in uravnoteženje učenčevega razvoja, navajamo procesnorazvojno strategijo šolanja.

PROCESNORAZVOJNA STRATEGIJA NAČRTOVANJA KURIKULUMA

Slovenska šolska politika se glede na pogosto udejanjanje reform že dalj časa zaveda, da je čas sprememb in da jih je treba uvajati v pouk (Hartman 2007). Vprašanje pa je, kako uskladiti različne poglede in teoretična razhajanja ter praktične izkušnje, predvsem pa kako vzpostaviti čim kakovostnejši sistem vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa, s katerim bo mogoče kar najučinkoviteje doseгти deklarirane namene, smotre in cilje šolanja ter večanje kvalitete življenjskega vsakdana.

Poleg prisotnosti klasičnega (storilnostnega) modela je v aktualnem času mogoče prepoznati močne tendence v opredeljevanju sodobnejših modelov šolanja, ki se pojavljajo v obliki bolj naravnih načinov šolanja otrok in mladostnikov. Eden izmed njih je *procesno razvojni pristop*, ki je bolj antropološko humanistično usmerjen oziroma, ki bolj upošteva potrebe in interese otrok ter mladostnikov. Vsebuje številne elemente inkluzivne paradigme (UNICEF 2005, 2009).

Po Krofluču (1992) so v svetu znane predvsem tri osnovne strategije načrtovanja in uresničevanja kurikulumov :

- učnocijna strategija,
- učnosnovna strategija in
- procesnorazvojna strategija.

Če upoštevamo dosednji potek obravnave problema šolanja, je po svoji naravi šolskemu pouku najbližja *procesno razvojna strategija*, ker upošteva razvojne zakonitosti posameznika (prav tam 1992).

Fundamentalna kritika "očita" učnocijni strategiji načrtovanja kurikula reduciranje vzgoje in izobraževanja na mehanicistično pojmovano znanstveno aktivnost, ki ne upošteva individualnih razlik med učenci (interesi, želje...) (Kroflič 1992). Zato se zdijo seznanili ciljev fiksni, nespremenljivi in preprečujejo, da bi se razvil pravilen vzgojno-izobraževalni proces, katerega predpostavka je aktivno sodelovanje obeh členov procesa. Aktivna vloga obeh členov naj bi vplivala na dinamično prilagajanje ciljev in samega učnega procesa sprotnemu vrednotenju kakovosti učinkov (Kroflič 1993).

Osnovna metodološka ločnica med klasičnim učnocijnim in sodobnim procesnim planiranjem je ločnica med principi in cilji kurikulumov (Kroflič 1993). Principi so intrinzični glede na vzgojno-izobraževalni proces, cilji pa ekstrinzični, postavljeni od "zunaj". Predpostavka je, da želijo z "zunanji" cilji učitelji doseči neka pričakovana vedenja in znanja pri učencih v nekem določenem obdobju, torej želijo cilje nekako "vgraditi" v učenčevo osebnost in to evalvirati. Za razliko od "vgradnje" zunanjih ciljev pa poskušamo s proceduralnimi principi v samem procesu skozi večsmerno komunikacijo pomagati učencem pri razvoju rastoče avtonomije za lastno razumevanje in reševanje učnih in življenjskih problemov vsakdana. Torej poskušamo spodbuditi lasten razvoj strategij učenja in mišljenja, ki bi učencem najbolj koristila. Pri tem ne računamo, da bo učenec razvil neka naša

želena vedenja in vedenja, pač pa svoj sistem vedenj in metakognitivnih znanj, ki bolj ali manj ustrezajo značilnostim njegove osebnosti (primerjaj Kroflič 1993).

V vzgojno-izobraževalnem procesu pričakujemo, da bomo dosegali kratkoročne in dolgoročne namene (cilje). S procesno strategijo so opredeljeni nameni vezani na razvoj avtonomije učenca in ne na reprodukcijo linearnega nizanja izobraževalnih vsebin.

Kelly vidi "Individuum kot aktivno osebo, ki je sposobna prevzeti nadzor nad lastno usodo in konsekvantno s prej povedanim vidi vzgojo in izobraževanje kot proces, v katerem ta kontrola posameznika nad lastno usodo doseže maksimalno stopnjo." (Kroflič 1993 : 477).

V skladu s težnjami progresivne pedagogike je v procesnorazvojni strategiji predlagana nova paradigma v gledanju na potek (izvajanje) vzgojno-izobraževalnega procesa kot pomembnega dejavnika razvoja učenčeve avtonomije. Proces šolanja bi tako moral biti v skladu s temi izhodišči usmerjen v doseganje kratkoročnih in dolgoročnih namenov s pomočjo proceduralnih principov, ki spodbujajo avtonomno rast učenčeve osebnosti v povezavi s cilji oziroma z nameni šolanja (npr. učenje učenja). Pričakujemo torej, da bo učenec skozi izvajanje pouka usvojil določen nivo znanj, spretnosti in navad kot sestavine svoje avtonomije in vse skupaj vključil v večanje kvalitete življenjskega vsakdana. Tako bo bogatil svoj prosti čas, opravljal službo, predvsem pa predvidevamo, da bo znal skrbeti za svoje zdravje. Sam bo moral poskrbeti zase z zapuščino, ki jo je pridobil v preteklem življenju in šolanju. Pričakujemo torej, da bodo s procesnim namenom učenci usvojili avtonomno ravnanje že v samem procesu šolanja, sicer se to ne utegne zgoditi nikoli pozneje (Kroflič 1993). Pridobivanje učenčeve avtonomije pa mora potekati stopnjevano in postopoma v celotnem obdobju šolanja od npr. prvega do četrtega letnika srednje šole, še bolje pa od vrtca in osnovne šole naprej, ki s kontinuirano povezanimi oziroma kumulativnimi učinki nenehno večajo avtonomijo otroka v vsakodnevem življenju.

Procesnorazvojni model vodenja pouka

V pedagogiki velja procesnorazvojni model šolanja za human pristop k razvoju otrokove in mladostnikove osebnosti (Hartman 1997). Svoj vpliv izkazuje na področju celovitejšega in učinkovitejšega načrtovanja kurikula in na demokratičnejše izvajanje ter na evalvacijo vzgojno-izobraževalnega procesa. Obenem pa utemeljuje nujnost kontinuiranega in sistematičnega posodabljanja materialnoorganizacijskih in drugih pogojev, ki omogočajo kvalitetno pedagoško delo (prav tam 1997).

Procesno razvojna strategija je dokaj kompleksen sistem vodenja pouka predvsem zaradi demokratičnih teoretičnih predpostavk, zaradi akcijskega raziskovanja in velike količine podatkov, ki jih je treba nadzorovati (uporabljati, obdelovati, izmenjevati) v vzgojno-izobraževalni praksi (prav tam 1997). Zapletenost in kompleksnost izhaja iz osnovnih smotrov procesne strategije : aktivna vloga učitelja, sprotno vrednotenje učenčevega razvoja in njegova vloga subjekta. Zato je dobro v

konkretnem vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevati kar največ že teoretično formuliranih in preizkušenih principov ter "pedagoških prijemov", ki v veliki meri zagotavljajo usmerjeno izvajanje procesnorazvojne strategije vodenja pouka in doseganje pričakovanih rezultatov (namenov, ciljev) (prav tam 1997).

Principi, ki usmerjajo procesno prakso, so (prirejeno po Kroflič 1993) :

- aktivna vloga učenca (dijaka) kot subjekta v učnem procesu, kjer je vzgojno-izobraževalni proces pojmovan kot obojestrana komunikacija;
- cilji, ki so vgrajeni v prakso oz. v proces kontinuirane rasti in razvoja učenčeve osebnosti;
- učenčeva rastoča sposobnost za avtonomno ravnanje;
- medsebojna pomoč učencev;
- akcijsko raziskovanje in načrtovana kontinuirana strokovna intra-, inter- in trans-disciplinarna komunikacija med učitelji strokovnih predmetov in strok, ki lahko bistveno prispevajo k doseganju namenov in ciljev šolanja ter olajšajo operativno programiranje pouka kot tudi njegovo izvedbo ter evalvacijo vmesnih in končnih učinkov.

Konkretni pedagoški prijemi (prav tam : 481) pa so :

- individualizacija in diferenciacija programa;
- načrtovana izbirnost učnih vsebin;
- velika pozornost, namenjena razvijanju kritičnosti, samostojnosti in aktivnega ter ustvarjalnega odnosa do življenja;
- nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kvalitete študijskega (učnega) procesa...

Posebej pomembno je *sprotno vrednotenje kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa*, kar omogoča po vsakem učnem koraku oceniti, spremeniti, dopolniti učni načrt ali izhodiščne cilje (prav tam 1993).

Poleg naštetih parametrov pa različica procesnega pristopa k razvoju kurikulumu šolanja izkazuje določene prednosti v celovitejšem sistemu vodenja pouka in v večji odprtosti za uvajanje ustrezne in učinkovite zdravstvene podpore pri pedagoškem delu in pri strokovnem (interaktivnem) sodelovanju učiteljev ter pri njihovem akcijskem spopolnjevanju (Hartman 1998).

Procesnorazvojna strategija, "...je trenutno vsekakor najboljša osnova za kompleksno načrtovanje kurikulumu kot celote, povezave različnih kurikulumov institucije ali celotnega šolskega sistema v horizontalni in vertikalni smeri, njegova bazična koncepcija vzgoje in izobraževanja pa najustreznejša osnova za načrtovanje posameznih vzgojno-izobraževalnih sekvenc. Če sprejmemo procesno planiranje kot temeljno strategijo načrtovanja kurikulumu kot celote, lahko brez večjih težav posamezne učne segmente (učne teme, učne ure, problemske sklope, učne predmete ali kar cele letnike) načrtujemo tudi preko načel drugih opisanih strategij" (Kroflič 1993 : 486).

Iz ugotovitev našega vidnega strokovnjaka sledi, da je upravičenost prizadevanj v smeri večanja kvalitete pouka s procesnorazvojno strategijo v določeni prednosti, saj v njej zajemamo vzgojno-izobraževalni proces celovitejše kot pri tradicionalnem pristopu, predvsem pa je pomembno, da nastopata učitelj in učenec kot aktivna udeleženca (Hartman 2007).

Prednost procesnega pristopa pa je tudi v tem, da povečuje skladnost skupnih prizadevanj prenove slovenske šole z nekaterimi cilji in načeli dosedanjih kurikularnih prenov, kot so (Hartman 2007) :

- vključevanje učiteljev v razvojno delo;
- uveljavljanje učnocijnega in procesnorazvojnega pristopa;
- problemsko učenje, povezovanje med predmeti, vključevanje medpredmetnih področij, timsko delo;
- preprečevanje preobremenjenosti učencev;
- uvajanje raznolikih oblik in metod dela in povečanje aktivne vloge učenca;
- povečanje povezovalne in usmerjevalne vloge učiteljev v izobraževalnem procesu;
- povečana stopnja vključenosti otrok in mladine v izobraževanje z večjo motivacijo, večjo individualizacijo in večjo možnostjo izbire;
- priprava učencev na kakovostno življenje;
- razvoj sposobnosti samostojnega ustvarjanja in kritičnega mišljenja ter presojanja itd.

Kot nadgradnja klasične (storilnostne) oblike pouka omogoča procesni pristop ugodnejši vpliv na psihofizični in psihosocialni razvoj mladostnikov ter na razvoj trajnih zdravstveno-delovnih navad posameznika. Tako pa naj bi omogočal tudi uspešnejše doseganje kratkoročnih in dolgoročnih namenov (ciljev), ki si jih zastavlja naša država in mednarodna skupnost.

Tabela 13 : Prikaz predvidenih kompenzacijskih učinkov s sodobnejšo organizacijo pouka (Hartman 2003)

ORGANIZACIJA POUKA	
UČNOCILJNI (UČNOSNOVNI) NAČIN IZVAJANJA (slabosti in pomanjkljivosti)	PROCESNO RAZVOJNA STRATEGIJA (predvideni kompenzacijski učinki)
Toga organizacija kurikula	Fleksibilna organizacija kurikula
avtorski odnos- predvsem enosmeren prenos informacij z učitelja na učenca po učnih načrtih, malo možnosti izmenjave mnenj, participacija učencev v lastnem ustvarjanju kompleksnih miselnih struktur je zelo skromna;	demokratičen dialog (kritična izmenjava mnenj), večsmerna komunikacija - samostojno in skupinsko pridobivanje znanja po obveznih in interesnih učnih načrtih, timsko delo, individualna pomoč učitelja, možnost lastne konstrukcije znanja;
enostranske intelektualne obremenitve, predvsem spomina in enostranska senzorna obremenitev (predvsem poslušanje);	celostna obremenitev, upoštevanje učenčeve osebnostne celovitosti in individualnih razlik med učenci;
Ima za cilj posredovati "razdrobljene" informacije (znanje) po predmetih, onemogoča razvoj komunikacijskih sposobnosti in izražanja	Ima za cilj pomagati otroku pri razvoju psihofizičnih in umskih ter komunikacijskih sposobnosti in iskanju oziroma oblikovanju

otrokovih življenjskih interesov.	življenjskih interesov.
premalo možnosti za lastno kreativnost (ustvarjalnost) učitelja in učenca, prevelika uniformiranost;	zelo veliko možnosti za lasten kreativen razvoj in inovativno-raziskovalno duhovno rast učitelja in učenca, neuniformiranost;
Ni posebne pomoči in spodbud pri oblikovanju učnega stila učencev.	vsestranska pomoč in spodbuda pri oblikovanju lastnega učnega stila učencev;
večanje in poglobljanje neenakega vpliva socialno spodbudnih okolij;	močno zmanjševanje vpliva socialno spodbudnih okolij;
Periodično ocenjevanje in redko preverjanje znanja pri pouku. Evalvacije učinkovitosti učnega procesa v drugih dimenzijah praktično ni. Zato navadno ni napredka v poučevalni strategiji.	sprotno (kontinuirano) preverjanje učinkovitosti učnega procesa in nenehno spopolnjevanje strategije poučevanja in vzgojno-izobraževalnih izhodišč;
Ne omogoča spodbud za vseživljenjsko učenje.	Usposablja za vseživljenjsko učenje.
Ustreza bolj določenim tipom osebnosti (npr. auditivnim).	prilagodljiv različnim tipom osebnosti;
Podpira bolj konvergentni in asimilativni stil učenja (Žagar, v Novak idr. 1995).	prilagodljiv različnim učnim stilom učencev;
obremenilni značaj učnih aktivnosti za učence in starše (učenje doma, inštruktorji);	razbremenilni značaj učnih aktivnosti za učence in starše;
neprimerne psihofizične obremenitve (predolgotrajno sedenje);	Primernejše psihofizične obremenitve z možnostjo izvajanja kompenzacijskih aktivnosti – predvsem statičnim obremenitvam...
Težavnost razumevanja učne snovi je navadno odvisna od učitelja in njegovih komunikacijskih sposobnosti.	Razumevanje učne snovi je odvisno od učencev in učiteljev v dialogu oziroma več smerni komunikaciji.
Ekstenzivno učenje – znanje temelji na veliki količini podatkov, prenatrpanost učnih načrtov daje prednost pomnjenju velike količine informacij in učenju "na pamet".	Intenzivno učenje – zmanjšanje obsega informacij (podatkov) in kvalitetnejše razumevanje in uporabnost učne snovi, prednost ustvarjalnim in inovativnim oblikam učenja.

Bistven premik, ki ga lahko dosežemo s preходом na procesno strategijo načrtovanja kurikuluma, je prehod od pojmovanja učenca kot objekta k subjektu, od popolnega (totalnega) nadzora učitelja nad osebnostnim razvojem učenca k samonadzoru učenca (Kroflič 1993) v procesu sodelovanja in skupnega ustvarjanja (Čačinovič Vogrinčič 2007).

Procesna organizacija pouka in pozitivni učinki na ustvarjalnost in inovativnost učencev

Sodobnejša procesna organizacija pouka bolj upošteva spoznanja o otrokovi naravi in o načinu razvoja njegovih kompleksnih mentalnih struktur, kjer moramo upoštevati dejstvo, da razvoj teh struktur ni mogoč brez aktivnega sodelovanja učencev (Kroflič 1993). Še pomembneje pa je morda to, da učenec aktivno ob pomoči učitelja, sodelovalnega učenja in večsmerne komunikacije odkriva, spremlja in nadgrajuje oziroma spopolnjuje svoje znanje, ustvarja in inovira (Hartman 2003).

Procesnorazvojna strategija omogoča učencem razvoj lastnega učnega stila, z večsmerno komunikacijo pa aktivira poleg enostavnih spominskih funkcij tudi domišljijo, ustvarjalno konstrukcijo znanja, kreativni izraz in inovativno interpretacijo učnih vsebin, ki je lahko vir novih idej (Hartman 2003). "Prvi znak, da neka družba propada, je upadanje novih idej" (Pečjak 1989). Čas za negovanje idej pa je ravno šolsko obdobje, ko imajo otroci bujno domišljijo.

V okviru procesne strategije je *interakcija in komunikacija v razredu svobodnejša in intenzivnejša*, čeprav še vedno v zakonskih okvirih. Temelji na spoznanjih, da je z večsmerno komunikacijo (svobodno izmenjavo mnenj) mogoče konstruirati trajnejše lastno znanje učencev in spodbujati idejno ustvarjalnost (Hartman 2003).

Promocija lastne odgovornosti učenca za svojo usodo in pomoč šole pri njegovem samorazvoju je bistvena sestavina procesne strategije. Zato je sposobnost reševanja problemov gotovo pomemben sestavni del človekove avtonomije in šola jo mora negovati in spodbujati (prav tam 2003).

Primerjave uspešnih in neuspešnih reševalcev problemov izkazujejo zanimive razlike, ki jih ilustrirajo ugotovitve raziskav Jauševca (1991). Za uspešne reševalce problemov, "*....je bilo značilno, da so razpolagali z veliko večjim metakognitivnim znanjem, natančneje so sledili svojemu spoznavnemu procesu in bili veliko občutljivejši pri ugotavljanju učinkovitosti uporabljenih strategij. (Natančneje so znali oceniti ali jih izbrani reševalni posegi približujejo rešitvi ali ne). Nadalje se je pokazalo (Jaušovec, 1989), da informacije o vrstah problemov, o tem, kako jih rešujemo in spodbude, da med reševanjem sledimo našemu spoznavnemu procesu, povečujejo uspešnost reševanja problemov.*" (Jauševac 1991 : 32)

V procesni strategiji ima spodbujanje različnih načinov spoznavanja in reševanja problemov posebno mesto. Pomembno je, da se učenec zna samostojno spoprijeti s svojimi učnimi in življenjskimi vsakodnevnimi problemi.

Možnosti realnega poteka procesne strategije : aktivna vloga učitelja in učenca

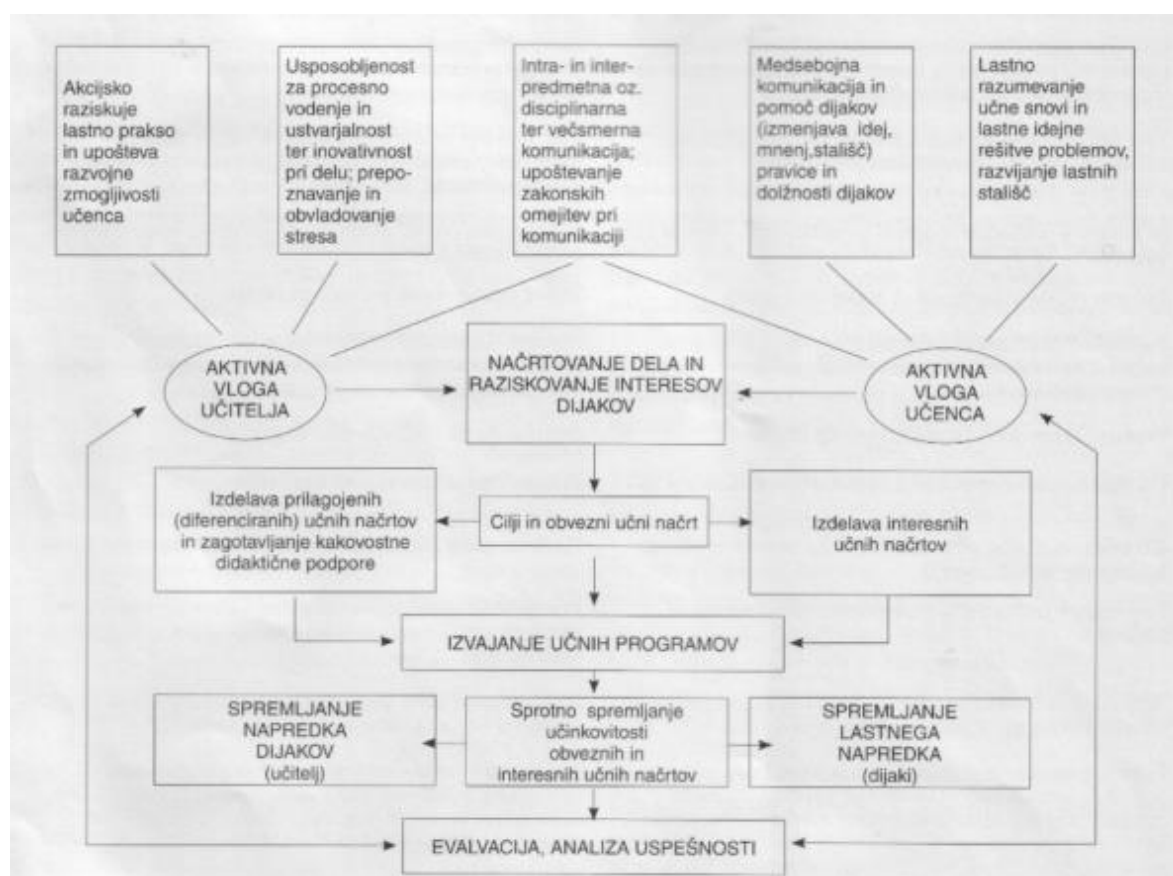
Izhajajoč iz praktičnih izkušenj, so možnosti funkcioniranja procesne strategije znotraj učnosnovne oziroma učnociljne zelo omejene, saj trenutno ni mogoče zaobiti "trdih" klasičnih mehanizmov

načrtovanja in ocenjevanja, ki so "zabetonirani" v tradicionalnem šolanju (Hartman 2007). Kot smo že ugotovili, "očita" kritika klasičnim strategijam načrtovanja kurikula reduciranje šolanja na mehanicistično pojmovano znanstveno aktivnost, ki ne upošteva individualnih razlik med učenci (interesi, želje...). S tem pa se preprečuje proces šolanja, katerega predpostavka je aktivno sodelovanje obeh členov procesa (Kroflič 1993).

V praktičnih preizkusih (Hartman 2007) se je razvil model, ki spreminja vlogo in položaj učitelja in učenca v procesu šolanja (diagram 10). Osnovna naloga je odkriti otrokove in mladostnikove interese, razviti komunikacijo, zmožnost za samostojno reševanje problemov itd. Intenzivno se odvija tudi učenje učenja s preizkušanjem različnih strategij in tehnik učenja. Težnja je v nezasipanju učenca samo z informacijami izobraževalnega načrta, pač pa predvsem pomagati mu oblikovati njegov lastni stil samostojnega oziroma samouravnalnega učenja. Učitelju pa z aktivno vlogo procesna strategija namenja med drugim tudi raziskovanje učenčevih interesov in motivacijskega prostora.

Aktivna vloga obeh členov v procesu šolanja naj bi vplivala na dinamično prilagajanje ciljev in samega procesa učenja sprotne vrednotenju kakovosti učinkov.

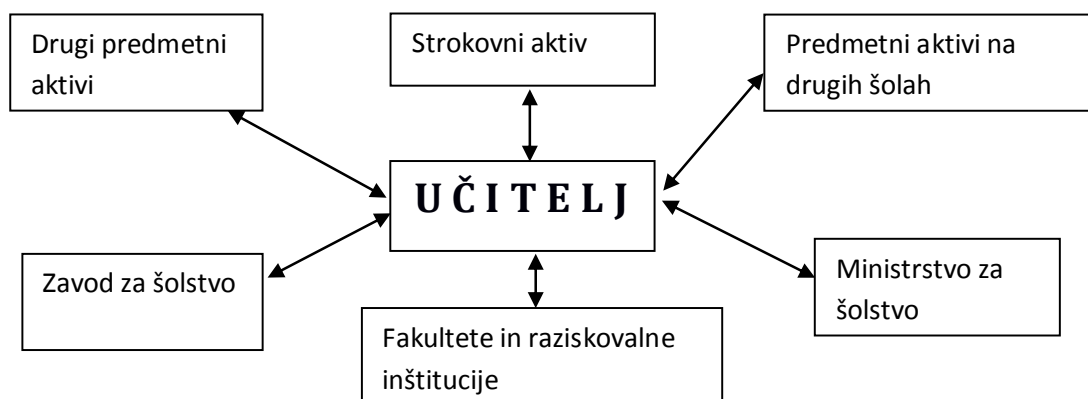
Diagram 10 : aktivna vloga učitelja in učenca (Hartman 2007)



Negativne posledice klasičnega (storilnostnega) pouka je mogoče ublažiti z uporabo humane razvojnoprocesne strategije, ki utemelji razvoj medčloveškega odnosa in duhovno rast učitelja in učenca v njunih aktivnih vlogah, torej v skrbi za lasten duhovni razvoj in za tako interakcijo, ki omogoča njun nenehen napredek (Hartman 2007).

Aktivna vloga učitelja ni le v njegovem obrtniškem prenosu katalogov znanja (podatkov in/ali informacij) med nevedne učence, pač pa predvideva učiteljevo in učenčevu vključenost v kreiranje in soustvarjanje izobraževalnih načrtov in v potek pouka, pa tudi v vrednotenje učinkov načrta, v njegovo nenehno dopolnjevanje in spreminjanje, v prilagajanje, v sodobno informacijsko oplemenitenje itd. Prav tako praksa s procesno strategijo pokaže, da je pouk učinkovitejši, če je učitelj nenehno vključen v tokove različnih vrst informacij (od strokovnih disciplinarnih, interdisciplinarnih, do izmenjave informacij s fakulteto in s strokovnimi ter z raziskovalnimi inštitucijami itd.) (Hartman 2007).

Diagram 11 : Aktivna vloga učitelja z nekaj najaktualnejših informacijskih povezav (Hartman 2007)



Aktiven odnos pa vključuje, kot smo že ugotovili, učiteljevo nenehno raziskovanje prakse in spopolnjevanje le-te ter vednost o tem spopolnjevanju (Hartman 2007). Nenehen napredek učenčevih kompleksnejših mentalnih struktur namreč zahteva od učitelja kontinuirano vsakournno vrednotenje in raziskovanje doseženega stanja pri učencih, torej je treba nenehno sproti preverjati kvaliteto procesa oziroma kvaliteto psihofizičnega samorazvoja učenca. Obenem pa tudi učitelj, ki nenehno spremlja samorazvoj učencev, raziskuje njihove interese in spremlja realizacijo procesnih ciljev, išče nove vire informacij in v takem procesu lahko doživlja duhovno "preobrazbo", saj se nenehno spopolnjuje in dopolnjuje svoje znanje ter širi svoje pedagoško-didaktično obzorje tudi zaradi nenehne interakcije/komunikacije z učenci. Na podlagi povratnih informacij lahko kontinuirano zaznava posebnosti in dopolnila k pouku, ki pomenijo prispevek k napredku obeh (prav tam 2007).

"Ni si težko predstavljati, da lahko v okviru procesno razvojne strategije za posamezen segment pouka predvidimo, da bo njegova osnovna naloga v razvijanju določenega kompleksnega učnega stila, drugi bo bolj informativnega značaja in bo zagotavljal osvajanje nujno potrebne učne snovi, brez poznavanja katere ni mogoče pričakovati doseganje višjih učnih ciljev, tretji bo imel za osnovno nalogo motivirati učence za nadaljnje aktivno delo, četrti spet integrirati dotedanje osvojeno parcialno znanje ter učenca usposobiti, da zna to znanje uporabiti pri reševanju strokovnih problemov..." (Kroflič, 1993 : 486).

Oblikovanje obveznih in interesnih učnih načrtov s sodelovanjem in individualizacijo pouka

Kombinirana klasična in procesna strategija pokažeta, da je z aktivnim sodelovanjem pri ustvarjanju načrtov na začetku leta, učenec veliko bolj vključen v kritično (selekcionirano) oblikovanje lastnega znanja ali pa celo sam prevzema iniciativo pri samorazvoju (samoizobraževanju), saj mu je proces do določene mere vnaprej poznan. Zato je sposoben predlagati tudi njegove spremembe (Hartman 2007).

Za realni potek procesnega pouka v okviru klasične strategije je torej zelo pomembno, da se učitelj in učenci podrobno dogovorijo o skupnih izhodiščih dogajanja pri pouku (učna vsebina, organizacija, metode dela, vrednotenje in ocenjevanje kvalitete procesa itd.) že na samem začetku šolskega leta, pa tudi sproti je treba nenehno spremljati in preverjati aktualnost izobraževalne snovi in raznih metod dela (prav tam 2007).

Pomembno je tudi skupno planiranje pouka z vključevanjem tistih področij snovi, ki učence zanimajo (prav tam 2007). Torej posamezni učenci bi delali več in bolj zavzeto, če bi lahko delali tisto, kar jim je všeč pri posameznem predmetu. Na podlagi tega pa je možno graditi celovitejši interes po pridobivanju znanja. Skozi večsmerne razprave, v katerih oblikujejo svoj učni stil, lahko učenci povečujejo interes za ostale dele učne snovi, saj zaradi prilagojenega tempa lastnemu samorazvoju snov bistveno bolje razumejo, o njej lahko razpravljajo in tudi opredmetijo v izdelkih.

Pomembna je torej interesna vključenost učenca in pa njegove lastne inovativne rešitve pri reševanju problemov, ki jih povzroča vzgojno-izobraževalna snov (Hartman 2007). Vsaka učna ura lahko prinaša s seboj nove in nove spremembe, novosti in izzive. S tem je presežena monotonija razlag, ki je poznana pri klasičnem linearnem nizanju izobraževalnih vsebin. Uporaba frontalne oblike vodenja pouka je tako skoraj povsem onemogočena. V veliki prednosti so skupinske in individualne strategije, v katerih lahko učitelj in učenci intenzivno interaktivno/transakcijsko izmenjujejo svoja mnenja, v katerih tudi učitelj nenehno posreduje svoj kognitivni stil kritičnega razmišljanja in tako pomaga učencem pri njihovem razmišljanju (prav tam 2007).

Intenzivna večsmerna komunikacija ima morda na prvi pogled kaotične elemente, vendar pa v praksi v različnih skupinskih kombinacijah med učenci in učenkami deluje veliko bolj umirjeno in nekonfliktno, saj v procesu učitelj sledi jasnemu cilju : učenčevi avtonomiji in kontroli nad lastnim razumevanjem gradiva (učenje učenja) z razvijanjem kompleksnejših mentalnih struktur in to nenehno spodbuja oziroma omogoča učencem opredmetenje njihovega vedno novega in novega znanja (Hartman 2007). V tem primeru pride kombiniran klasičen in procesni pouk v razvojno funkcijo rasti učenčeve avtonomije in njegove učne samozavesti, učitelj pa bolj spontano sproti opazuje napredek učencev in njihove izdelke. To pa omogoča bistveno jasnejši vpogled v učenčevo "obvladanje znanja" kot pa redko konferenčno ocenjevanje.

Model kombiniranega pouka s procesnorazvojno strategijo

Bistven premik, ki ga lahko dosežemo s kombiniranim izvajanjem klasične in procesne strategije vodenja pouka, je postopen prehod in sistematično načrtovan premik pojmovanja učenca od objekta k subjektu, od kontrole učitelja nad osebnostnim razvojem učenca k učenčevi lastni kontroli, kjer se v konstruktivističnem smislu, v svojem lastnem "tempu" učenec kot aktivni člen razvija v smeri avtonomne osebnosti, ki bo sposobna skrbeti za svojo usodo (Hartman 2007).

Procesna strategija z aktivno vlogo učitelja po eni strani nenehno spodbuja iskanje novih načinov ustvarjanja in inovativnega mišljenja, reševanja problemov in se nenehno uči iz lastnih izkušenj (akcijsko raziskovanje), po drugi strani pa omogoča z večsmerno komunikacijo in z aktivno vlogo učenca doseganje lastne avtonomije, izražanje lastnega mnenja in učenje na svojih napakah, kar klasični pouk duši s preveč dominatno vlogo učitelja. Učenec naj bi pri klasičnem pouku predvsem "ponotranjil" učiteljevo znanje, iz katerega pa ni mogoče razumeti naravnega bistva poskusov in napak, ki je značilno za vsako ustvarjalno mišljenje. Kolikokrat se je Einstein zmotil v svojih razmišljanjih, nazorno ilustrira naslednja njegova misel : "Razmišljal sem leta in leta, mesece in mesece, 99x, zaključek je bil napačen. Stotič sem prišel do pravega zaključka". Torej v človekovi notranji ali zunanji komunikaciji nenehno poteka kontrolno povratna zanka, ki preizkuša stvarnost in nenehno išče boljše prilagajanje svojemu okolju, nove in nove rešitve (primerjaj Powers 2005).

Pomembno je torej, da učenec sam konstruira svoje znanje na osnovi nenehnih lastnih povratnih informacij (ne samo učiteljevih), ker le tako znanje postane njegova trajna last (Hartman 2003).

Vodilni cilj vsakega šolanja je čim izdatnejša pomoč v psihofizičnem in psihosocialnem razvoju otroka in mladostnika s čim manj škodljivimi (stranskimi) učinki (prav tam 2003). Torej naj bi bila večina vidnega (uradnega) kurikulumu, v kolikor sledimo cilju optimalnega otrokovega razvoja, zasnovana tako, da bi omogočala kar najbolj zdrave učinke in prijeten pouk v ustreznih prostorih s sodobnimi strategijami poučevanja in z mnogimi sodobnimi pripomočki. V času pouka naj bi otrok razvijal različne individualno pogojene splošne in specifične umske in psihofizične sposobnosti ter komunikacijske spretnosti. Zadovoljeval naj bi svoje specifične socialno-emocionalne razvojne potrebe (se socializiral) in postopoma prevzemal odgovornost za lasten razvoj in za lastno usodo oziroma za svoj kvaliteten življenjski vsakdan.

Praktično funkcioniranje razvojno procesne strategije ob predpostavki, da je učno ciljna oziroma učnosnovna strategija okvir, znotraj katere se udejanja procesna strategija (prav tam 2007), je precej omejeno. Tak pristop seveda onemogoča polnost učinkov procesne strategije, je pa eno od možnih izhodišč za postopen prehod na procesno strategijo, ki postane temelj za planiranje celotnega kurikulumu v smislu, kot ga predlaga Kroflič (1993).

Pri uporabi procesnega pouka pod okriljem učnosnovne strategije se oblikujejo nekatere zanimive značilnosti s principi, ki ne glede na klasični okvir kljub vsemu lahko pripeljejo učenca (vsaj deloma) do osnovnega cilja procesne strategije : do razvoja rastoče sposobnosti za avtonomno ravnanje.

Posebnosti, ki se ponujajo v praksi kombinirane strategije vodenja pouka, so npr. (Hartman 2007) :

1. Skupno oblikovanje ciljev izobraževanja, ki jih poskušamo v učnem procesu realizirati, so lahko odraz skritih intenc učitelja in učencev glede pouka. Intence se navadno v dialogu in sklepanju kompromisov izražajo, le da jih je na koncu, vsaj v ocenjevalnem delu, treba podrediti zahtevam šolske politike in klasični strategiji (obveznemu izobraževalnemu načrtu). Kljub temu pa izkušnje kažejo na pomemben premik v gledanju na učni proces : primarne niso vsebine učnega načrta, torej kaj se bomo naučili, pač pa, kako se jih lahko naučimo. Gre za bogato raznovrstnost pristopov z nadgrajevanjem in spopolnjevanjem znanja o učenju - različni pristopi ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, metode reševanja problemov in metode ustvarjalnega pomnenja itd., ki jih spoznava učenec. Na ta način se začne približevati h glavnemu cilju : svoji avtonomiji pri obvladovanju učnih problemov. Dviga se mu samozavest, saj vidi kontrolo nad učno situacijo. Postopoma pa se vse bolj zaveda svojih umskih in psihofizičnih sposobnosti. V intenzivni komunikaciji in izmenjavi znanja z učiteljem in ostalimi učenci pa tudi temeljiteje spoznava svoje socialno-emocionalne značilnosti in težave prilagajanja timskega delu (sodelovanju).
2. Skupno oblikovanje obveznih in interesnih učnih načrtov na začetku šolskega leta ravno tako skozi dialoge omogoča tako kot v prvi točki neomejene dimenzije raziskovanja načinov in pristopov k obravnavi učne snovi in k njenemu celovitemu pregledu, ki je tako pomembno za globinsko razumevanje kasnejših posameznih učnih enot. Procesi lahko zato trajajo več tednov pa tudi več mesecev, kar se kasneje močno obrestuje, saj oboroženi z znanjem o pridobivanju znanja učenci lahkotneje obvladujejo tudi večje količine informacij.
3. Učitelj se lahko postavi v položaj, v katerem je samo strokovnjak s svojega področja, ki izmenjuje mnenja z učenci. Torej je lahko enak med enakimi, čeprav je navadno njegovo mnenje prevladujoče, kar je razumljivo zaradi njegove strokovnosti in eventualno njegove težnje po spopolnjevanju. Posebno pomembno pa je, da ima učiteljeva strokovna avtoriteta res večjo moč, predvsem v "nevihtnih" situacijah, ko pride do različno intenzivnega soočanja mnenj.
4. Za tako intenzivno komunikativen pouk je zelo priporočljivo, da ima učitelj "široka" znanja o hevrističnih metodah mišljenja, o metodah reševanja problemov, o tehnikah ustvarjalnega mišljenja, o metodah pomnenja itd. Prav tako je dobro, da je dobro seznanjen z načini in z metodami objektivnega ocenjevanja. Zelo prav pa pridejo tudi razvite retorične oziroma komunikativne sposobnosti.
5. Zagotavljanje kvalitete učnega dela in izdelkov z dialogi in s soočanjem mnenj oziroma skozi vrednotenje in ocenjevanje kvalitete konkretnih izdelkov učencev ali nastopajočih skupin učencev (domače naloge, seminarske in raziskovalne naloge, kvizi znanja itd.) je nekoliko v neravnovesju z eno od poglobitvenih zahtev šolskih oblasti po ocenjevanju. Žal se mora procesna strategija podrediti stvarnosti in učenci morajo prisilno pokazati svoje individualno znanje, da lahko pridobijo ocene v skladu z zakonom. Zato je zahteva učitelja po "vidni" individualni organizaciji znanja npr. v nalogah pisnega preverjanja, v zvezkih ali drugačnih

medijih (računalnikih, video ali audio zapisih) skoraj neizogibna. Prav pa je, da učitelj to oceno kombinira s svojo oceno, ki jo je pridobil v nenehnih diskusijah z učenci. Pomembno je predvsem, da ne glede na način ocenjevanja, učenci jasno razumejo kaj pomeni kvaliteta znanja, torej so jasno seznanjeni s tem, koliko truda je treba vložiti, koliko in kašnega znanja je treba imeti za določeno kvaliteto (oceno). Obenem pa ja dobro, da imajo predstavbo, koliko kvalitetno je to znanje glede na ostale učence ali učitelja, pa morda celo glede na kriterije aktiva učiteljev ali morda cele stroke. Vnaprej izdelani objektivni kriteriji ocenjevanja in vrednotenja kvalitete učnega dela in izdelkov se lahko vedno s sprotno evalvacijo spreminjajo, pomembno pa je, da je ocenjevanje namenjeno spodbujanju kvalitete pri oblikovanju kompleksnih mentalnih struktur in da se uporablja pri vrednotenju kvalitete lastnega znanja (ne ocenjuje se pripravljenost ali nepripravljenost na učno snov, kar je pogost pojav pri klasičnem pouku). Učence navadno zanima, koliko je vredno njihovo delo in zakaj je toliko vredno. Prav je, da odgovor tudi dobijo. Na ta način si učenci izostrijo predstavbo o svojem načinu pridobivanja znanja in večinoma jih radovednost žene k nenehnemu izboljševanju in spopolnjevanju, pri čemer jim je učitelj v vsestransko pomoč. Vedno pa se najdejo učenci, ki se prepustijo konformizmu in so zadovoljni tudi z minimalno oceno ali pa jim je vseeno.

6. Razgiban pouk dopolnjuje nenehno spreminjanje podobe učilnice npr. s plakati tekoče učne snovi ali z drugimi pomembnimi dogodki, ki razbijajo vsakodnevno monotonost razreda in vnašajo živopisno podobo učnemu okolju in atmosferi v razredu.
7. Razstave kvalitetnih izdelkov učencev v razredu ali v šoli imajo dodatno težo k občutku za kvaliteto.
8. Učni proces se odvija v prijetni atmosferi (intenzivni dvosmerni komunikaciji) z izmenjavo mnenj v smeri učitelj-učenci in učenci-učenci z intenzivno medsebojno pomočjo učencev. Socialno-emocionalna klima razreda se navadno nabije z ustvarjalnostjo in z željo po znanju. Na ta način se izmenja veliko pristopov k obravnavi učne snovi in nemalokrat se zgodi, da je učenec učencu boljši učitelj kot pa sam učitelj.
9. Za uspešnejši procesni potek pouka je torej pomembno ustvarjalno vzdušje in inovativna učna klima. Čeprav je navadno učitelj sam iniciator takih in podobnih notranje motivacijskih oblik pouka, pa mu je v veliko pomoč vloga ravnatelja kot "sooblikovalca in spodbujevalca inovacijam naklonjene klime in šolske kulture" (Valenčič Zuljan, 1996).
10. Ni strogih pravil glede sedenja in komuniciranja (so le pravila glede glasnosti govorjenja in premikanja po razredu). V ospredju je torej interes učitelja k spodbujanju, kolikor je le mogoče psihofizično zdravega načina šolanja (veliko problemske komunikacije in možnost prostega gibanja itd.). K temu seveda spada mirna, ekološko primerno urejena okolica, ki ne povzroča prekomernega zunanega hrupa.
11. Kombiniran klasični in procesni pouk mora biti kljub uporabi klasične strategije relativno neodvisen od učiteljevega pojmovanja oziroma pričakovanja v smislu, kaj vse mora narediti z učencem oziroma kakšne vse idealne potenciale mu mora razviti oziroma kakšno količino informacij mora učenec "absorbirati", da bo "obvladal" izobraževalni načrt. Tako stališče bo bolj ali manj privedlo do napete atmosfere, saj gre v bistvu za vsiljevanje snovi ne glede na potrebe učencev, kar je cilj klasičnega pouka. S tem pa z vidika učenca vsebuje predpostavko "nasilja" in konfliktnim situacijam se praktično ni mogoče izogniti. Bistvo klasično in procesno

kombiniranega pouka še naprej ostaja znotraj razvoja učenčeve avtonomije s samovzgojo in s samoizobraževanjem in vsa sredstva ter učne metode so podrejena temu cilju z izjemo ocenjevanja, ki ga zahteva klasični princip izvedbe pouka in je izveden pač v skladu z zahtevanimi pravili.

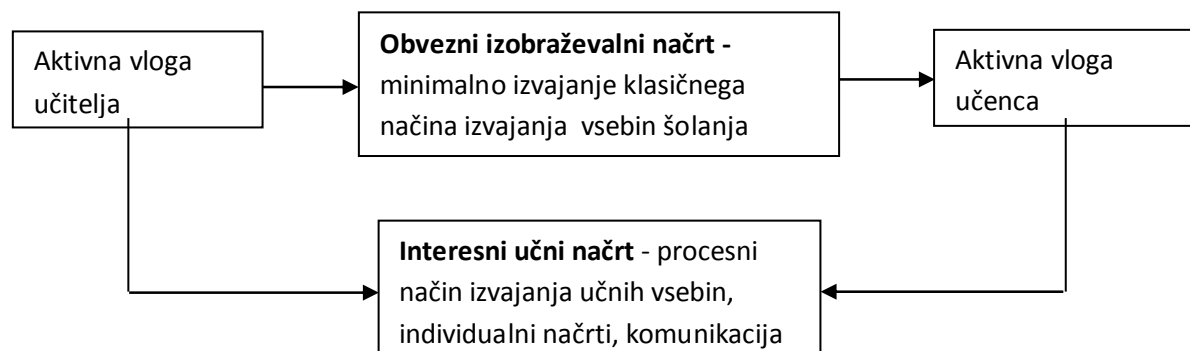
Zelo pomembno je, za kakšen model pouka se odloča družba pri šolanju otrok in mladostnikov, saj so od tega odvisni tudi realni učinki, ki jih določena strategija načrtovanja, izvajanja in evalviranja kurikulumu pušča v razvoju učenčeve osebnosti.

Proces šolanja naj bi v veliki meri omogočal odkriti posamezniku njegove potencialne zmogljivosti in interese ter mu tako pomagal najti njegovo mesto v družbi (Hartman 2007). Če mora učenec "skrivati" svoje dejanske potenciale in izkazovati le želene oblike vedenja v predmetnem znanju, za katerega dobi oceno, potem postane njegov razvoj ravno to, kar se vsakodnevno pri pouku in doma dogaja : razvija le tiste sposobnosti, ki jih zahteva ocena in končno spričevalo. Ocena postane tako bistvo procesa vzgajanja in izobraževanja. Otrok je bolj pohvaljen, v kolikor je ocena višja in pride v konflikt z okolico, v kolikor je ocena slaba. Tako pa je omogočen zelo omejen razvoj sposobnosti (navadno po liniji najmanjšega odpora, kolikor truda pač zahteva ocena). Zapostavljajo se otrokove realne razvojne potrebe (prav tam 2007).

Možnosti načrtnega dogovarjanja (dialoga) v procesu šolanja

Da se izognemo že ugotovljeni kritiki Kellyja (Kroflič 1993), kaj so to razvojne potrebe otroka in kako jim zadostiti pri pouku (šolanju), ter kritiki Krofliča, da ne zaidemo v popolno nepreglednost vzgojno-izobraževalnega procesa, mora dogovarjanje učitelja in učenca glede analize ter nadaljevanja učnega procesa potekati ob skupno načrtovani osnovi, ki upošteva splošne zakonitosti otrokovega razvoja in družbene interese po razvoju otrokovih sposobnosti. Iz tega je mogoče izpeljati splošen izobraževalni načrt (stroka) in interesno zasnovan učni načrt (diagram10). Prvi zadovoljuje splošni razvoj učenčevih sposobnosti, drugi pa trenutne razvojne potrebe in interese učencev. Dogovarjanje lahko poteka v različnih fazah kot npr. na začetku šolskega leta s skupnim oblikovanjem načrta in z eventualno dopolnitvijo po posameznih zaključenih učnih oziroma interdisciplinarnih celotah ali po posameznih učnih urah.

Diagram 12: Kombiniran procesni model s potekom izvajanja obveznega in interesnega učnega načrta



Večsmerna oziroma vsestranska komunikacija v razredu je lahko neizčrpen vir vsakovrstnih informacij in izmenjave razmišljanj ter spoznanj učitelja in učencev. Lahko pa je pomembna tudi z drugih vidikov kot npr. komunikacija med dijaki v posameznih fazah učnega procesa, to je pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učinkov pouka. Tak pristop lahko pomembno vpliva na razvoj učenčevega komunikativnega aparata in njegovih psihosocialnih razsežnosti. Interpersonalni odnosi med učenci lahko močno vplivajo na končne učinke in na doseganje namenov pouka le, če jih spodbujamo v pravi smeri. Vendar pa je pri dogovarjanju treba postaviti določena pravila in predvsem krovno pravilo : dogovarjanje lahko vedno poteka le znotraj skupno sprejetega učnega programa, sicer lahko zaide pouk v popolno anarhijo (Hartman 1997).

Prilagojeno izvajanje procesnega načrta

Prilagojeni načrti posameznim razrednim skupinam vsebujejo v skladu s principi procesne logike ugotavljanje interesov in izdelave individualnih in skupnih učnih načrtov in pa tudi določene načine, s katerimi se učenci sami naučijo načrtovati in evalvirati lastno aktivnost (učinke).

Raziskava (Smrtnik Vitulič, Lesar 2014), ki je med prvimi vključevala prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o posameznih notranjih dejavnikih šolske uspešnosti, je pokazala, da vsi omenjeni udeleženi v šolsko situacijo pripisujejo največji pomen *zanimanju za predmet in učenčevi lastni odgovornosti*, nekoliko manj pa intelektualnim sposobnostim in govorni kompetentnosti učencev.

To nas utrjuje v prepričanju, da lahko postane interesna struktura učnega načrta močno orodje, s katerim je mogoče uresničevati procesno razvojne principe in dosežati cilj pomoči pri razvoju učenčeve avtonomije. S tem pa tudi dolgoročne namene pri učenju učenja. Prilagojeni (interesni) učni načrt ima to značilnost, da je usklajen z določenim razredom in ga učenci dobro poznajo, torej so z njim temeljito seznanjeni in ga postopoma obvladujejo. Učitelj pomaga pri samoevalvaciji učenčevega napredka in hkrati vrednoti ali ocenjuje napredovanje učenca oziroma spremlja, koliko se dejansko uresničujejo kratkoročni in dolgoročni nameni/cilji (npr. učenje učenja), kar pomeni, da so cilji (nameni) integralni del procesa.

Izdelan operativni interesni načrt za posamezne oddelke je treba okvirno urno ovrednotiti, kar izhaja predvsem iz zahteve obveznega načrtovanja, ki časovno dokaj natančno predvideva potek izobraževalnih vsebin (Hartman 2007). Postavljajo pa tudi jasne ocenjevalne kriterije, ki so usmerjevalci in zunajmotivacijski dejavnik v obveznem procesu izobraževanja. Temu se ne moremo izogniti niti v interesnem delu, saj naj bi predstavljala ocena celovito aktivnost posameznika, čeprav je v procesnem delu nesmiselna, saj so cilji vezani na razvoj avtonomije posameznika (npr. življenjske kompetence, "Life-skills", učenje učenja itd), torej na procesne cilje, ki večajo učenčevo sposobnost samouravnavanja v življenjskem vsakdanu. Zato jih je težko številčno ocenjevati oziroma primerjati z drugimi, saj gre za individualni napredek, ki ga lahko vrednoti le učenec sam.

Izvajanje obveznega izobraževalnega načrta

Obvezen izobraževalni načrt ima funkcijo trenutnih, kratkoročnih in dolgoročnih socializacijskih in izobraževalnih učinkov na učence. Predvideva se, da naj bi s planirano izvedbo izobraževalnih vsebin in s sumativno organizacijo učinkov privedli učenca v stanje, ki ustreza namenom in ciljem obveznega

šolanja in šolske politike. Pri tem je zelo pomembna metoda (pot k cilju), ki jo uberemo. Poleg organizacije trenutnih učinkov, naj bi strategije in metode vsebovale tudi podlago, ki bi omogočala trajnejše učinke. Storilnostni model pouka s "prenosom" znanj je, kot smo ugotovili v predhodni razpravi, preveč tog in pomanjkljiv, površinski ter poln slabosti in malo verjetnosti je, da bo tako pridobljeno znanje prispevalo k učenčevi avtonomiji, saj navadno učenec ne vidi pravega smisla (Hartman 1997).

Procesni model, ki upošteva interese učencev in tako daje izobraževalni vsebini učenčev smisel, lahko računa na večji uspeh, kar se je vsaj v naši praksi izkazalo za resnično (Hartman 1997). Bistvo je, da so učenci notranje motivirani za izvajanje procesa šolanja. Prav tako tudi procesni principi omogočajo kombiniranje različnih metod, ki pridejo do izraza v različnih učnih situacijah in so individualno usmerjene.

Dolgoročni uspeh je nepredvidljiv, saj je težko longitudinalno spremljati učence in ugotavljati ali so se resnično odločili interesne aktivnosti uporabljati v svojem življenjskem vsakdanu. Vsekakor pa je evalvacija med poukom pokazala, da so do določene mere uporabljali učinke procesnega pouka v svojem trenutnem življenju (prav tam 1997).

Mogoča pogoja, da se posameznik odloči za določeno uporabo znanja kot življenske aktivnosti sta njegov interes (motiv) in pridobljeno znanje učenje učenja, ki ju je učenec potreboval za izvajanje interesne aktivnosti med poukom (prav tam 1997).

Dogovorna izpeljava načrtovanih vsebin

Interesni učni načrt predstavlja nekakšen dogovor med učiteljem in učencem glede načrtovanja in realnega izvajanja interesno izbrane aktivnosti ter vrednotenje napredka (Hartman 1997). Učenci morajo izvajati svoj učni načrt v šoli (in še bolje doma), si zapisovati izkušnje, se samopreverjati, itd. Tudi učitelj mora nenehno hkrati z učencem sproti vrednotiti njegov razvoj, si zapisovati in tako spremljati spremembe, hvaliti, pozitivno kritizirati, pomagati, razmišljati skupaj z učencem, itd. Torej tudi učitelj naj bi imel svoj "dnevnik dela", s katerim bi spremljal razvoj vsakega učenca. To pa se je v praksi izkazalo kot zelo kompleksna naloga, ki jo je težko realizirati samo v času, predvidenem za izvajanje pouka in za priprave učitelja na pouk, saj gre za ogromno količino podatkov, posebno če učitelj poučuje v več razredih (prav tam 1997).

Izpolnjevanje dnevnika daje možnost učenčevega nadzora (avtonomije) nad urejanjem svojega življenja v skladu s principi osmišljanja kvalitetnega in predvsem zdravega načina življenja z ostalimi "life-skills". Učenci se učijo načrtovati svoje aktivnosti, ugotavljati pozitivne učinke in uvrščati druge teoretične informacije iz šolskega pouka (fizika, kemija, biologija, psihologija, sociologija, zdravje itd.) v lastno predmetno aktivnost, v kateri mora začeti prevladovati učenčeva skrb za učinkovite aktivnosti v življenjskem vsakdanu kot izpolnjevanje primarnega življenjskega interesa.

Interesna izpeljava individualnega programa se praviloma izvaja v določenem obsegu glede na obveznega, saj je različnost motivacije za šolsko aktivnost v različnih razredih različna in posledično lahko pričakujemo tudi različne učinke. Zato mora biti program izdelan didaktično bogato in širše od obveznega, saj lahko predvidevamo večjo motivacijo za delo (Hartman 1997).

Vsak učenec naj bi torej dobro spoznal svojo izbrano aktivnost in predvsem svoje potenciale ter sposobnosti pri njenem izvajanju. Poleg tega naj bi v svoje načrtovane aktivnosti vnašal tudi elemente zdravega načina življenja in "life-skills", kot jih predlaga WHO (2003).

Medsebojna pomoč učencev

Zelo pomemben moment pri razvoju učenčeve avtonomije je medsebojna pomoč učencev oziroma omogočanje njihove medsebojne učne komunikacije (Hartman 2007). Pri tem se izraža bistvo človekove eksistence, torej to, da je človek poleg svoje individualnosti vtkan tudi v določene socialne okvire. V klasični pedagoški praksi je ta socialnorazvojna komponenta šolskega pouka skoraj povsem pozabljena, zanemarjena, ker se večinoma komunikacija odvija enosmerno na relaciji učitelj-učenec (Bratanič 1991, 2002). "Ne smemo pozabiti, da človek ni le genetsko, temveč tudi singetsko bitje (syngesis = odnos)" (Štihec 1994 : 16). To pomeni, da je njegovo vedenje podedovano in pridobljeno oz. sprejeto v intenzivnih interpersonalnih odnosih, to je v medsebojni komunikaciji z zanj pomembnimi ljudmi (prav tam 1994). Učenec se bo torej optimalneje razvijal, če bo deležen vsestranskih psihofizičnih in psihosocialnih vplivov (učinkov), ki jih predstavljajo poleg spoznavanja in usvajanja ter reproduciranja izobraževalnih vsebin tudi interpersonalni učinki sovrstnikov.

Pomembno je torej, da poleg učiteljeve razlage in komunikacije učitelj-učenec spodbujamo tudi komunikacijo med učenci in tako povečujemo intenzivnost informacijskih tokov v razredu. Koliko bo učenec razvil ali izpopolnil svoj način razmišljanja pri pouku (o naravi, ljudeh in o sebi) na podlagi učiteljeve razlage in koliko bo znal v svoj način mišljenja vključevati tudi stil razmišljanja, spoznanja, izkušnje, mnenja ali stališča drugih učencev, je odvisno tudi od stopnje celovite komunikacije v razredu. Ljudje navadno počnejo to vsakodnevno v svojem življenju. Pogovarjajo in pogojno se učijo od staršev, sorodnikov, kroga prijateljev, medijev, interneta itd. Torej pomembno je, koliko se bo poleg lastnih izkušenj učenec naučil tudi od kognitivnih stilov drugih (učitelj in ostali učenci).

Zato je treba enakovredno izvajati oblike pouka, ki pospešujejo tudi socialno interakcijo in komuniciranje med učenci, kot so npr.: raziskovanje interesov, skupno dogovarjanje o učnem načrtu, polemiziranje pri razlagi in medsebojna razprava učencev o določeni učni temi, sodelovanje v homogenih in nehomogenih skupinah, vadba v parih in medsebojno popravljanje tehničnih pomanjkljivosti, pogovor o skupno ugotovljenih pomanjkljivostih pouka po učni uri itd. (Hartman 2007)

Enostransko je torej razmišljanje, da mora vsak učenec povsem individualno izkazovati svoje šolsko pridobljeno znanje, čeprav ga pridobiva individualno in kolektivno. Tako to poteka tudi v vsakdanjem življenju. V komunikaciji z drugimi učenci razvija učenec veliko bolj motivirano in vsestransko svoj pojmovno-miselni aparat. Poleg tega so družbenoekonomske zahteve sodobnega časa usmerjene vse bolj v timsko delo, ki nedvomno izkazuje prednosti pred individualizmom.

Zato bi veljalo še posebej razmisliti o izhodiščnem modelu pouka, kjer ima otrok določeno interesno in komunikacijsko svobodo pri povezovanju z drugimi, kar naj bi najbolj prispevalo k razvoju zdravega in uspešnega otroka. Lahko pričakujemo optimalnejše učinke na njegov avtonomni osebnostni razvoj in pomemben vpliv na njegov življenjski vsakdan.

Možnosti počasnega prehoda na procesno strategijo

Kako uvesti procesno strategijo je gotovo eno od vprašanj, ki se ponujajo ob tovrstnih razpravah. V sedanjih pogojih tradicionalnega šolanja v Sloveniji je od danes do jutri nemogoče, kar tako preiti na novo strategijo poučevanja. Vsekakor je potrebna postopnost in počasno uvajanje posameznih elementov (Hartman 2007). Veliki sistemi namreč navadno kažejo veliko rigidnost pri uvajanju inovacij (Kobolt idr. 2010).

Prvi korak je morda prav ta, ki je opisan, torej preizkušanje delovanja procesne strategije znotraj klasičnih strategij načrtovanja, izvajanja in evalvacije.

Drugi korak bi bil morda razmislek o možnostih uporabe klasičnih strategij znotraj procesnorazvojne strategije, kar naj bi bila tendenca v razvoju šolskih sistemov, v kolikor jih želimo postopoma usklajevati z zahtevami Konvencije o otrokovih pravicah (1989) in če želimo uvajati inkluzivne oblike šolanja otrok in mladine (UNICEF 2005, 2009).

Bistven premik, ki ga lahko dosežemo s kombiniranim izvajanjem klasične in procesne strategije vodenja pouka, je postopen prehod in sistematično načrtovan premik pojmovanja učenca od objekta k subjektu, od kontrole učitelja nad osebnostnim razvojem učenca k učenčevi lastni življenjski kontroli, da bo sposoben sam skrbeti za svojo usodo.

Kombiniran pouk lahko organiziramo tako, da se obe omenjeni strategiji izvajata v rednem pouku v različnih razmerjih. *Projekt Srednje trgovske šole v Ljubljani (oddan na MŠZŠ po Pravilniku o uvajanju inovacij leta 1997)* je predlagal razmerje 70:30 (Hartman 1997). Za začetek naj bi se približno dve tretjine pouka izvedlo v klasični obliki, ena tretjina pa v procesnorazvojni. Sočasno izvajanje je mogoče zato, ker procesnorazvojna strategija izkazuje kompenzacijske učinke različnim (ne)želenim posledicam izvajanja klasičnih (storilnostnih) strategij poučevanja.

Razmerje med količino klasične in procesne strategije ali obratno bi bilo gotovo odvisno od usposobljenosti učiteljev, od stopnje in smeri šolanja, predvsem pa od spoznanj in izkušenj na tem področju in predvsem od hitrosti prilagajanja zakonov in predpisov na področju šolstva. Vsekakor je nekje v prihodnosti mogoče priti do kakovostnega premika v slovenski šoli že samo z upoštevanjem osnovnega principa procesnega načrtovanja in sprotne prilagajanja šolskega sistema povratnim informacijam. Če k temu dodamo vse močnejši vdor sodobnih psiholoških, socioloških in pedagoških spoznanj, tudi ni tako nujno, da bi bil prehodni čas dolg.

Za sodobnejše oblike poučevanja bo treba nedvomno nadaljevati morda še intenzivneje kot v preteklosti z raziskavami o bolj prilagodljivih oblikah pouka, ki bodo ustrezale zahtevam mednarodne skupnosti po inkluzivni šoli (UNICEF 1994, 2005, 2009). Seveda pa moramo pri tem predvideti pripravljenost in polno sodelovanje šolske politike, sicer so lahko vsi poskusi neuspešni.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Mendarodni dokumenti glede nadaljnega razvoja nacionalnih šolskih sistemov dovolj jasno opredeljujejo smer k inkluzivni šoli kot "Izobraževanju za vse". Pričujoče magistrsko delo prikazuje možnost razvoja v smeri procesnorazvojne strategije načrtovanja kurikuluma kot participativnega načina izvajanja pouka, ki upošteva aktivno vlogo učitelja in učenca ter njuno relativno avtonomijo, predvsem pa rastoče sposobnosti učenca za upravljanje s svojo usodo v življenjskem vsakdanu, kot to nakazuje soocialnopedagoški vidik. Vključen je tudi vidik konstruktivizma in samouravnalnih sistemov, s katerimi je mogoče razumeti učinke vplivanja učitelja na učence kot nefrontalnega in nemehanskega "prenosa" znanj in vrednot, iskanja potencialov in individualni razvoj umskih in psihofizičnih sposobnosti otrok in mladostnikov. Vse to lahko vpliva na zmanjševanje motenj med poukom oziroma optimizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa.

Mnoge raziskave, ki so bile predstavljene, kažejo na visoko mero subjektivnosti učitelja pri zaznavanju vedenja in vedenja učencev in s tem na visoko vrednost socialne konstrukcije motenj in drugih pojavov pri realizaciji pouka. Nabralo se je veliko argumentov proti "linearnosti" uresničevanja šolskih ciljev in vsebin, ki povzročajo neugodno razmerje zahtev do različnih psihosocialnih značilnosti otrok in mladostnikov in težav v njihovem psihosocialnem razvoju, kot to opiše Mikuš Kos.

Glede na ugotovitve raziskav lahko potrdimo, da so motnje v slovenski šoli prisotne, da pa se v odvisnosti od ocenjevalcev in raziskav različnih šol različno interpretira količina in kakovost prisotnosti motenj. Nekateri trdijo, da so motnje kritične, drugi da niso. Najverjetneje je to odvisno od različnosti raziskovalcev, raziskovancev in raziskovanj na različnih šolah, torej osebnostnih lastnosti in zahtev vodstev/učiteljev pa tudi od različno značilne osebnostne strukture učencev.

Največ avtorjev navaja, da izstopajoča (odstopajoča), "moteča" vedenja ovirajo nemoten potek učiteljevega dela. Če pogledamo na vsa moteča vedenja in njihovo stopnjo motečnosti za učitelja iz perspektive ciljev šolskega sistema in ciljev učiteljev, ki želijo čimbolj "nemoteno" realizirati izobraževalni načrt, se zdijo "moteči" dejavniki (vedenje učencev) pri šolskem pouku dokaj logični in posledično smiselni. Vsa naštetá nedisciplinirana vedenja učencev namreč bolj ali manj omejujejo možnosti, ovirajo ali celo onemogočajo linearno realizacijo izobraževalnih vsebin v najpogostejše uporabljenem načinu "frontalnega" podajanja, ki se izvaja v slovenskih šolah.

Ugotovimo lahko, da je "moteče" vedenje učencev v največji meri vezano na pojav predmetourne zasnové storilnostnega pouka, ki ni prilagojena vsem učencem oziroma je ugodna le za nekatere učence, ki imajo s tem določene prednosti. Pri pouku, v katerem želi učitelj linearno izvesti izobraževalni program za vse učence enako in enako hitro oziroma ne glede na individualne potrebe učencev, je velika verjetnost, da bodo učenci poleg izobraževalnih aktivnosti udeleženi tudi druga vedenja, ker jih linearno nizanje ne zanima in so bolj ali manj za učitelje nezaželeni, moteči.

V raziskavah različnih avtorjev najdemo dokaj različne rezultate in mnenja o problemu motečega vedenja, kar bi lahko pomenilo, da motnje med poukom niso nekaj objektivnega, ampak bolj problem subjektivnega, odvisno od interakcije vsakokratnih udeležencev kot to trdi npr. Metljak.

Na splošno bi lahko opredelili, da izstopajoča (odstopajoča, nedisciplinirana) vedenja (z)motijo pričakovanja odraslih (predvsem učiteljev, staršev) glede poteka pouka, ne glede na to ali vedenja učencev predstavljajo odstopanje od osebno-moralnih, socialnih ali zakonskih norm (standardov), ki jih posamezni ocenjevalci izstopajočega (odstopajočega) vedenja v dani situaciji zastopajo.

Od učenca je težko zahtevati, da se bo vedel kot računalnik, v katerega spravljamo informacije in kjer naj bi se v nespremenjeni obliki shranjevale in potem reproducirale ("izpisovale") v učitelju želeni obliki. Otrok je živo bitje, ki deluje po drugačnih bioloških in socioloških zakonitostih kot stroji (računalniki). To je skrito v naravnem delovanju živih organizmov, ki kontrolirajo notranje okolje in ga fiziologi imenujejo homeostaza. Pojav je evolucijsko vgrajen v vsak organizem in ga preprosto ni mogoče obiti. Očitno je, da je ravno otrokova narava tista ovira, zaradi katere edukacijska politika s socialnim konstruiranjem in s socialno kontrolo funkcioniranja šol ne pride do želenih ciljev.

Iz raziskav in opisov dogajanj v šolskem sistemu skozi čas lahko ugotovimo tudi to, da se pojavne oblike motečih (nediscipliniranih) vedenj bistveno ne spreminjajo. Vzrok je verjetno v tem, da se šolski storilnostni sistem v Sloveniji kljub številnim prenovam ni bistveno spremenil že skoraj 150 let. Ravno tako ostaja nespremenljiva bio-psiho-socialna narava otrok in mladostnikov. Razmerje - način izvajanja pouka/otrokova bio-psiho-socialna narava - pa je v osnovi odgovorno za neželen potek pouka, v katerem učitelj-kontrolor sebi neustreznega otroka zaznava kot motnjo.

Rezultat omenjene interakcije (učiteljeve zahteve-učenčeva narava) je skozi zgodovino ostajal podoben in bo ob nespremenjenih značilnostih šolskega storilnostnega pouka tak tudi ostal ali se morda celo zaostroval, saj so tendence k prepoznavanju pravic otrok in mladostnikov vse večje.

Zato se zdi relevantna pot razmisleka šolske politike o možnostih globljega spoznavanja značilnosti otrokovega/mladostnikovega samorazvoja in temu prilagojenega načrtovanja, izvajanja in evalvacije pouka. Združeni narodi so prišli do pomembne ugotovitve, ki bi jo morali udeležiti vsi nacionalni šolski sistemi : *šola se mora prilagoditi vsem razlikam otrok in mladostnikov, ne pa obratno.*

Zaključimo lahko tudi, da učiteljevi subjektivni pogledi in mnenja ter njihov način zaznavanja šolske situacije, predvsem pa vnaprejšnja implicitna mnenja, teorije in predsodki o posameznih učencih v veliki meri določajo "moteče" vedenje s tipizacijo oziroma stereotipizacijo učencev. Pritrdimo lahko tudi ugotovitvi, da je upoštevanje norm in pravil vedenja, ki jih posamezni učitelji pričakujejo, odvisna od interakcije/transakcije udeleženi v določeni šolski situaciji.

Lahko se povsem upravičeno vprašamo, kje je pravzaprav mejnik med normalnim in izstopajočim (odstopajočim) vedenjem. Tam, kjer potegne "črto" učitelj, starš, politiki, specialni pedagog... ?

Težko se izognemo ugotovitvi, da ima bistveno vlogo pri zaznavanju in ustvarjanju "motenj" v razredu ravno učiteljevo razumevanje pojava "odklonskega" vedenja in njegove subjektivne teorije ter

njegova pričakovanja glede "normalnosti" védenja in vedenja učencev. Ravno prisotnost družbenih (učiteljevih) ciljev in pričakovanj predstavlja "filter", ki rangira (selekcioniira) učence v bolj in manj "pričakovana védenja in vedenja ". Torej tisti učenci, ki bolj izpolnjujejo pričakovanja učiteljev, imajo najverjetneje večje možnosti za boljši izobraževalni uspeh in privilegije. To pa ob enem pomeni, da so učenci pri različnih učiteljih izpostavljeni različnim pričakovanjem in različnim vrednotenjem, torej tudi različnim ocenam, ki jih določa narava interakcijsko-komunikacijskega odnosa med določenim učiteljem in določenim učencem.

Relativnost zaznavanja motenj med poukom potrjujejo tudi raziskave glede na spol učiteljev in na njihovo delovno dobo. Na motnje in percepcijo oblik motenj vpliva tudi zasnova vzgojno-izobraževalnega dela in različne (relativne) zahteve, ki na tej podlagi izhajajo iz osebnostnih značilnosti učiteljev, iz individualnih osebnostnih značilnosti in spola učencev, iz dolžine dnevnega pouka in zaporednosti učne ure (utrujenost učencev). Dodatno vplivajo tudi družina, šolska klima, vzgojno-izobraževalni program, šolski okoliš, šolska politika, šolski zakoni itd.

Glede na storilnostne značilnosti slovenskega šolskega sistema ne presenečajo ugotovitve, da so verbalna in fizična nasilnost, klepetanje, "špricanje", nesamostojnost pri šolskem delu itd. v osnovi "motečih" vedenj v vseh programih osnovnega in srednjega šolanja pri nas, saj je značilnost slovenske šole ravno vertikalna povezanost vzgojno-izobraževalnega in s tem storilnostnega delovanja. To pomeni predvsem tendence k razvoju storilnostne družbene oziroma politične kulture v šolstvu, ki kaže tendence k pasiviziranju (nemotiviranosti) učencev med poukom pri poslušanju učiteljev. Tako niso dane možnosti za individualno izražanje učencev, ter za njihovo ustvarjalno in inovativno delovanje.

Sklepamo lahko tudi, da družbeni in šolski okoliš ter politična kultura vplivajo na šolsko kulturo in posredno na razredno klimo, na odnose med učitelji in učenci ter s tem na pogostost pojavljanja in opažanja določenih oblik "motečega" vedenja. Omejenost oziroma onemogočenost izvajanja izobraževalnih načrtov posameznih predmetov je lahko posledica učencu nesmiselne in morda nezanimive snovi, ki je tako in drugače le parcialna "sličica" neke neprepoznavne "celote".

Različni raziskovalci ugotavljajo, da pojav motenj med poukom ni enoznačen in enostaven pojav, ki bi se odvijal vedno po nekih predvidljivih in ustaljenih vzorcih. Pojav motenj je vse prej kot lahko rešljiv, saj ima vse interakcijsko-komunikacijske značilnosti in relativnosti medčloveških odnosov. Tako zajema veliko kompleksnost vedenj, ki izvirajo iz kompleksnosti homeostatične organizacije človeških organizmov in iz človeške skupnosti.

Tudi izkušnje v praksi potrjujejo, da so motnje relativen pojav in da se kažejo različnim učiteljem različno. Nekateri jih doživljajo kot zelo otežujoče za pouk, drugim pa ne predstavljajo nobenega problema. Tako se je mogoče strinjati z ugotovitvami večine raziskovalcev, da so motnje v veliki meri odvisne od strukture osebnosti učitelja in učencev ter od njunih interakcijsko/transakcijskih značilnosti.

Na splošno lahko ugotovimo, da so kriteriji in percepcija pojavljanja in določanja motečega, izstopajočega, neprimernega vedenja v veliki meri odvisni od subjektivnih norm posameznikov, ki odstopajoče vedenje ocenjujejo. Izstopajoče vedenje odstopa od njihovih subjektivnih norm, stališč, teorij, paradigem, itd. kar se skozi čas očitno spreminja. S kopičenjem spoznanj družboslovnih in naravoslovnih znanstvenih ved pa se podobno kopiči vednost o neustreznosti kaznovanja in nagrajevanja kot glavnih gonil socialne kontrole otrokovega in mladostnikovega razvoja.

Moteče vedenje se spreminja skozi interakcije (transakcije) različnih udeležencev skozi čas in prostor, skozi različne družbeno-ekonomske značilnosti zgodovinskih tvorb glede na splošno družbeno klimo in na spoznanja o otrokovih razvojnih značilnostih, torej glede na specifične odnosne relacije učitelj – učenec – starši – vrstniki, glede na šolsko klimo, na specifične učiteljev (spol, starost, delovni staž itd.) in na specifične učencev. Tako lahko razumemo spremembe pri nihanju šolskih ocen in izobraževalnega uspeha v menjavi učiteljev in različnih moralnih vrednot učiteljev pri vzpostavljanju reda in discipline v razredih. Učenci so dejansko izpostavljeni številnim različnim normiranjem poteka pouka in dejansko lahko prihaja do žalostnih kombinacij učitelj – učenec, ki se lahko končajo s psihosocialnimi težavami ali celo z opuščanjem šolanja, včasih tudi zaradi enega samega učitelja ! Neenakovrednost šolanja posameznih učencev ostaja še vedno izziv za prihodnje prenove slovenskega šolstva.

Dobro bi bilo, da bi učitelji in vsi delavci v šolstvu ter politiki bolj poglobljeno spoznali naravo otrokovega bio-psiho-socialnega razvoja in temu primerno nastavili svojo notranjo referenco, ki bi znala obravnavati vse različne otroke. Temu bo treba prilagoditi tudi izbiro sredstev za doseg novih ciljev, v katerih učitelji ne bodo zaznavali odklonov od svojih novih referenc, ki bodo slej ko prej usklajene z mednarodnimi dokumenti na področju šolstva. Predvsem pa bodo morali poskrbeti, da bodo v šolsko dogajanje vključeni tudi cilji učencev, ki so odraz njihovega naravnega funkcioniranja.

Glede na zaključke, ki smo jih postopoma gradili skozi celotno magistrsko delo pa lahko sklenemo, da so inkluzivne rešitve veliko bolj zdrave in ugodne za otrokov/mladostnikov samorazvoj kot integracijske, ki so trenutno prisotne v slovenskem šolstvu. Čimprej je treba pristopiti k spreminjanju teleologije slovenskega šolanja in kasneje k celotnim ustreznim spremembam v sistemu vzgoje in izobraževanja, vsaj zaradi usklajenosti z mednarodnimi dokumenti, ki promovirajo inkluzijo.

Procesnorazvojna strategija načrtovanja kurikuluma je bila podana kot primer možnosti in konkretnih poti razvoja slovenskega šolstva v smeri inkluzije.

Literatura :

Ashby W.R.; (1960). Design for a Brain. Pridobljeno na spletu (2.6.2016) :

<https://archive.org/details/designforbrain00ashb>

Bečaj, J.; (1997). Temelji socialnega vplivanja. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Bečaj J.; (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5 (1), 5-18

Bečaj J. (2001). Razrednik in šolska kultura. Sodobna pedagogika. 52 (1) : 32-44.

Bratanič M.; (1991). Mikropedagogija. Zagreb. Šolska knjiga.

Bratanič M.; (2002). Paradoks odgoja : studije i eseji. Zageb : Hrvatska sveučilišna naklada.

Constructivism (learning theory), pridobljeno na spletu (2.6.2016) :

http://psychology.wikia.com/wiki/Constructivism_%28learning_theory%29

Carver C.S.; Scheier M. F.; (1998). On self-regulation of behavior. NY : Cambridge University Press.

Carver C.S.; Scheier M. F.; (2011). v Vohs K.D, Baumeister R.F., Self-regulation (2.nd Edition), The Guilford Press. New York.

Čačinovič-Vogrinčič, G.; (2008). Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja, v :

Magajna, L.; idr. (2008). Učne težave v osnovni šoli : Problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana, 42-48.

Čačinovič-Vogrinčič, G.; (2011). V " Izvirni delovni projekt pomoči ", Lea Šugman Bohinc (ur.) idr., Ljubljana, 15-35.

Černigoj, M.; (2007); Jaz in mi – raziskovanje temeljev socialnega vplivanja. Ljubljana : IPSA.

Dekleva B.; (1981). Razmišljanje o modelih pojmovanja odnosov med šolo in prestopništvom, Revija za kriminalistiko in kriminologijo, Ljubljana 32.

Dekleva B.; (1988). Avto- in hetero- identifikacije (odklonskih) socialnih akterjev v konfliktnih situacijah ter njihove strategije ravnanja v kontekstu odprtih družbenih skupin v družbi (socialna kontrola in modeli človeka v psihologiji). Doktorska disertacija. Ljubljana. FF. UL.

Dekleva, B.; (1990). Šola in odklonsko vedenje učencev: mnenja šolskih svetovalnih delavcev. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, Ljubljana 41, 4 , 304-314.

Glasser W.; (1994). Kontrolna teorija (prevajalec Urbančič A.), Ljubljana, Taxus.

Grabeljšek V.; (2011). Šolska kultura in klima v slovenskih srednjih šolah. Magistrsko delo. UL. Pedagoška fakulteta.

Grunwald, K.; Thiersch, H.; (2008). Koncept socialne pedagogike usmerjene v življenjski svet, v : Kranjčan, M. (ur.); (2008). Socialna pedagogika – med teorijo in prakso, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 7-27.

Guyton A.C. & Hall J. E.; (2005). Textbook of medical physiology, (11th Ed.). Philadelphia : Elsevier Science.

Hartman B.; (1997). Dodatne poti in možnosti posodabljanja športne vzgoje, procesno-razvojni model šolske športne vzgoje z računalniško-informacijsko podporo, 1. del, Šport, 4

Hartman B.; (1998). Dodatne poti in možnosti posodabljanja športne vzgoje, procesno-razvojni model šolske športne vzgoje z računalniško-informacijsko podporo, 2. del, Šport, 2

- Hartman B.; (2003). Procesno razvojna strategija vodenja pouka v praksi, Vzgoja in izobraževanje, 4, Ljubljana.
- Hartman B.; (2007). Kombinirana klasično-procesna strategija poučevaja – prispevek k razvoju slovenske šole. Vzgoja in izobraževanje, 4, Ljubljana.
- Horvat D.; (2005). Moteče vedenje učencev v očeh učiteljev osnovne šole. Diplomsko delo. UL. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Ivanuš-Grmek M., Čagran B, Sudek L. ; (2009). Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu OŠ, Pedagoški inštitut, Ljubljana, (Elektronski vir)
- Jaušovec N.; (1991). Kako uspešneje reševati probleme ? Ljubljana.
- Jenstrle N.; (1992). Oblikovanje odklonskega vedenja v šoli. Diplomsko delo. UL. Filozofska fakulteta (oddelek za pedagogiko).
- Jeriček H.; (2003). Pojmovanja netrivialnih socialnih sistemov. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Jeriček H.; (2004). Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi, v: Marentič Požarnik, B.; (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 97-111.
- Kiswarday V.; (2014). Inkluzija kot priložnost, Vzgoja 61, str. 45-46.
- Kiswarday V.; (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju, Revija za elementarno izobraževanje št.2, str.41-61.
- Kiswarday V.; (2012). Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih. Doktorska disertacija. UL. Pedagoška fakulteta.
- Kobolt A.; (2000). Zbornik prispevkov 2. kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo. Uredila in oblikovala Špela Razpotnik.
- Kobolt A.; Rapuš-Pavel J. (2006). Osnove interveniranja, v : Sande, M. idr. Socialna pedagogika – Izbrani koncepti stroke, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 87-103.
- Kobolt A.; idr. (2008). Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov. Zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013, Ljubljana.
- Kobolt A.; idr. (2010). Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi. UL. Pedagoška fakulteta. Ljubljana
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989).
- Kordeš U.; (2004). Konstruktivistična epistemologija – stališče udeležnosti, v: Marentič Požarnik, B.; (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 83-95.
- Kovač T.; (2008). Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole. Doktorska disertacija. UL. Filozofska fakulteta.
- Kroflič R.; (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma, Center za razvoj Univerze, Ljubljana.
- Kroflič R.; (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma, Sodobna pedagogika, 9-10.
- Kroflič R. idr.; (2011). Kazen v šoli ? : Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega in moralnega ravnanja, Ljubljana, Center za poklicno izobraževanje, 2011.

- Kury H./Lerchenmüller H; (1983). Schule, psychische probleme und Sozialabweichendes Verhalten, Situationbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention. Carl Heymanns Verlag KG : Köln, Berlin, Bonn, München.
- Legac V.; (1996). Socialnopedagoška ponudba na OŠ. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lesar I.; (2007). Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija. Doktorska disertacija. Ljubljana : UL. Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Lesar I.; (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih, *Sodobna Pedagogika* št 3, 90-109.
- Lunder Verlič S.; (2003) Položaj in vloga socialnega pedagoga v osnovni šoli. Magistrsko delo. Ljubljana. UL. Pedagoška fakulteta.
- Marentič-Požarnik B (1993) Akcijsko raziskovanje - spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 7-8.
- Marentič-Požarnik B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove ? *Sodobna pedagogika*, 4.
- Marentič-Požarnik B.;(2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana : DZS.
- Marentič Požarnik B. idr.; (ur.) (2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana : Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Maturana H.R., Varela F. J. (1998, 2. ponatis 2005), Drevo spoznanja. Ljubljana : Studia Humanitatis
- McClelland, K.; (1994). Perceptual control and Social Power, pridobljeno na spletu (2.6.2016) : https://www.researchgate.net/publication/235344079_Perceptual_Control_and_Social_Power
- McClelland, K.; (2004). The collective control of perceptions : constructing order from conflict. *International Journal of Human-Computer Studies*, Volume 60, Issue 1,65-99.
- McClelland K., Farraro T.J.; (2006). Purpose, Meaning, Action. Palgrave Macmillan.
- Metljak U.; (2009). Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli. Magistrsko delo, Ljubljana : Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Mikuš Kos A.; (1991). Šola in duševno zdravje, Murska Sobota, Pomurska založba.
- Mikuš Kos A. (et al.); (1999). Različnim otrokom enake možnosti. ZPM Slovenije. Ljubljana.
- Mravlja A.; (2013). Vloga šole in učitelja pri odpravljanju učne neuspešnosti. Magistrsko delo. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Koper.
- Muršič M.; (2001). Socialnopedagoška diagnoza (študija primera na podlagi samopredstavitve), *Socialna pedagogika*, vol.5, št.4, 469-491.
- Mugnaioni L. D. (et al.); (2009). Nasilje v šoli : opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava. Šola za ravnatelje.
- Musek J. (2003). Identiteta psihologije, psihološke paradigme in konstruktivizem : perspektiva socialne paradigme v psihologiji. *Psihološka obzorja*, 12, 3, 72-92.
- Nemeš N.; (1990). Moteče vedenje otrok v osnovni šoli – drugačnost otrok. Diplomsko delo. UL. Višja šola za socialne delavce.
- Novak, H., idr.; (1995). Obremenitve osnovnošolcev, vzroki in posledice. Ljubljana : Didakta.

- Patry J. L.; (2004). Konstruktivistično učenje kot proces reševanja problemov, v: Marentič Požarnik B.; (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 69-82.
- Peček M, Čuk I., Lesar I.; (2013). Prepoznane lastnosti kot dejavnik učnega uspeha različnih skupin učencev. *Sodobna pedagogika*, 4.
- Pečjak V.; (1977). Psihologija spoznavanja (druga izdaja), DZS, Ljubljana.
- Pečjak V.; (1989). Poti do idej – tehnike ustvarjalnega mišljenja v podjetjih, šolah in drugje, Ljubljana.
- Pirc B.; (2007). Možnosti discipliniranja in ukrepanja ob kršitvah v OŠ. Diplomsko delo. UL, Pedagoška fakulteta.
- Piaget J.; (1971). *Biology and knowledge, An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Process*. Edinburgh University Press.
- Planinc I.; (1999). Vzgojno ukrepanje na moteče vedenje učencev osnovne šole. Diplomsko delo. UL. Pedagoška fakulteta.
- Podnar A.; (2005). Moteče vedenje in svetovalni pogovor. Diplomsko delo. UL. Pedagoška fakulteta.
- Powers W. T.; (1989). *Living Control Systems, Selected Papers, Published by The Control System Group, Inc.*
- Powers W. T.; (1998). *Making sense of behaviour, The meaning of control*, Benchmark Publications.
- Powers W. T. (2005), *Behavior : Control of Perception*, Second Edition, New Canaan, Connecticut : Benchmark Publications.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v OŠ : Uradni list R Slovenije. Pridobljeno na spletu (2.5.2016). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333>
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah : Uradni list R Slovenije. Pridobljeno na spletu (2.6.2016). <https://www.uradni-list.si/1/content?id=80283>
- Pregelj Plut L.; (2008). Konstruktivizem in pedagogika, *Sodobna pedagogika* št.4., 6-12.
- Pregelj Plut L.; (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma, v: Marentič Požarnik, B.; (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Filozofska fakulteta. Ljubljana, 17-40.
- Prenova gimnazijskih programov (2006). Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.
- Prudič T.; (2009) : Kaznovanje in disciplinski režim v gimnazijah na Slovenskem v obdobju neoabsolutizma. UL. Filozofska fakulteta. Ljubljana.
- Pšunder M.; (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve v OŠ. *Sodobna pedagogika*, 54, 28-47.
- Pšunder M.; (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana : ZRSŠŠ.
- Redna srečanja s starši društva "Bravo-mi" v letu 2014/15.
- Rhoades R.A./Tanner G.A.; (2003). *Medical Physiology*, 2nd edition, Lippincott Williams&Wilkins.
- Rosenbluth A., Wiener N., Bigelow J.; (1943). *Behavior, Purpose and Teleology*. Pridobljeno na spletu (2.6.2016) <http://pespmc1.vub.ac.be/books/wiener-teleology.pdf>
- Skalar M.; (1988). Učna uspešnost in pojmovanje lastne medosebne komunikacije. Doktorska disertacija. UL. Filozofska fakulteta.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994).
- Smrtnik H.; Lesar I.; (2014). Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti, *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 7, št.1.

- Škerjanec P.; (2011). Tradicionalni – sodobni modeli učenja in poučevanja družboslovja. Diplomsko delo. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.
- Šlibar K. (1999). Odzivanje učiteljev na moteče vedenje učencev in vloga šolske svetovalne službe. Diplomsko delo. UL. Filozofska fakulteta. Oddelek za andragogiko in pedagogiko.
- Štihec J.; (1994). Vloga in pomen komunikacije v pedagoškem procesu. Šport, št. 4.
- Sojč S.; (1993). Moteče vedenje otrok v OŠ. Diplomsko delo. UL. Pedagoška fakulteta.
- Šučur, Z.; (1997). Integracija in inkluzija: sličnosti i razlike. Defektologica Slovenica, št. 3, letnik 5, 7-17.
- Škoflek I.; (1987). Zbornik strokovnega posvetovanja : Drugačnost v naši šoli. Ljubljana. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Ljubljana.
- Špoljar A.; (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi, v: Marentič Požarnik, B.; (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Ule N.M.; (1986). Od krize psihologije h kritični psihologiji, Ljubljana : Delavska Enotnost.
- Ule N.M.; (2002). Spremembe odraščanja v sodobnih družbah tveganj, Socialna pedagogika, vol.6, št.3, 221-238.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education of Unesco*. Dostopno na spletu 2.6.2016 : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All.
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education.
- UNICEF akcija "Povej", pridobljeno na spletu (2.6.2016)
<http://www.unicef.si/vsebina/118/Povej!%20Spregovorimo%20o%20nasilju%20med%20otroki>
- Verbinc F.; (1994). Slovar tujk. Ljubljana : Cankarjeva založba.
- Viler P. (2008). Povezanost učnih težav z motnjami vedenja in osebnosti. Diplomsko delo. UL. Pedagoška fakulteta.
- Wiener N.; (1965).Cybernetics or Control and Communication In the Animal and the Machine (2nd Edition). The M.I.T. Press.
- Zdravje (WHO), Wikipedia, pridobljeno na spletu 2.6.2016 : <https://sl.wikipedia.org/wiki/Zdravje>.
- Zorc D.; (1991). Šolski sistem – proizvajalec odklonskosti ? Iskanja 8, 11, 39-45.
- Zorc Maver D. (1997), Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja, *Socialna pedagogika*, 1 (1), 37-44.
- Zorc Maver D.; (2000). Življenjska usmeritev v socialni pedagogiki, v : Razpotnik, Š.(ur.); Zbornik prispevkov 2. kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, Vsakodnevno življenje – participacija uporabnikov, Škofja Loka.
- Žižek Rot H.; (2004). Analiza uspešnosti integracije mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v nižje in srednje poklicno in strokovno izobraževanje. Diplomsko delo. UL. Pedagoška fakulteta.