



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA KOHEZIJO
IN REGIONALNI RAZVOJ**


Norway
grants

Kompetence za 21. stoletje

Priročnik s prispevki



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA KOHEZIJO
IN REGIONALNI RAZVOJ**



Kompetence za 21. stoletje

priročnik s prispevki

Kompetence za 21. stoletje: priručnik s prispevki

Urednici: mag. Mojca Urankar Počkaj, mag. Jelka Miranda Razpotnik

Slikovno gradivo: Shutterstock (str. 12: ravnovesje/Aleksandr Simonov; str. 112: človek/ GraphicsRF.com; str. 146: slaščičarka/goodluz; str. 165: ikone/lllerlok_xolms)

Jezikovni pregled: Urška Kosec s. p.

Direktor produkcije: Klemen Fedran

Izdala in založila: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Za založbo: Maruša Dejak

Oblikovanje: Beti Jazbec

Grafični prelom: Boris Bačić

Tisk: Evrografis, d. o. o.

1. izdaja

Naklada: 300 kom

Ljubljana 2023



Založba Rokus Klett, d. o. o.
Stegne 9 b
1000 Ljubljana
Telefon: (01) 513 46 00
E-pošta: rokus@rokus-klett.si
www.rokus-klett.si

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.011.2

KOMPETENCE za 21. stoletje : priručnik s prispevki / [urednici
Mojca Urankar Počkaj, Jelka Miranda Razpotnik ; slikovno gradivo
Shutterstock ... et al.]. - 1. izd. - Ljubljana : Rokus Klett, 2023

ISBN 978-961-292-420-1
COBISS.SI-ID 173309187

Vsebina

Peter Markič: Delovna etika in etične kompetence	5
Jernej Šoštar: Vodenje.....	17
Tanja Možina: Samostojno in samoregulativno učenje	31
Tanja Rupnik Vec: Kritično mišljenje – temeljni izziv učenja in poučevanja.....	47
Nastja Mulej: 4K – kreativno, kooperativno, konstruktivno in kritično razmišljanje	63
Janja Milič Velkaverh: Timsko delo – gradnja veščine sodelovanja za uspeh v šoli in karieri	79
Martin Lisec: Kakovostna komunikacija – temelj vzgojno-izobraževalnega procesa	93
Izidor Gašperlin: Upravljanje čustev v odnosu učitelja z učenci	105
Ana Aleksandra Zupančič: Spis o tem, kako ukaniti spor	119
Martin Lisec: Reševanje konfliktov	129
Jelka Čop, Danuša Škapin: Razvijamo potenciale vsakega učenca ...	143
Maruša Malnarič: Ugotavljanje in predstavitev kompetenc	155
O avtorjih	169

Peter Markič

Delovna etika in etične kompetence

1. Uvod

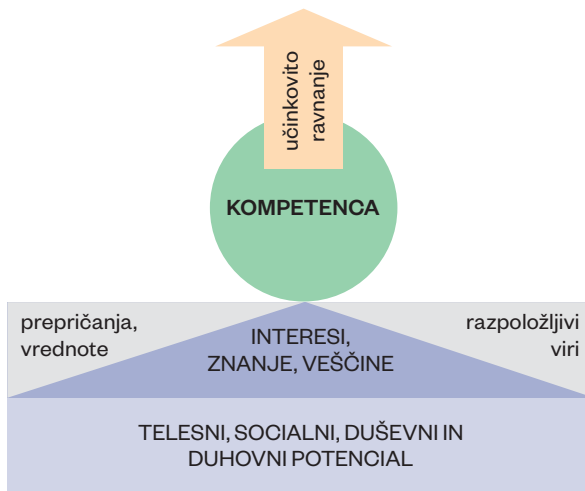
Etične kompetence so osnova vsake delovne etike, so kot zemljevid našega življenja in dela. Delovna etika kaže naš odnos do dela. Vrednote pa so kot kompas, markacije, ki kažejo smer našemu življenju in delu.

Zakaj potrebujemo vse to? Vsak napredek pred nas postavlja tudi etične dileme. Spomnimo se samo ovce Dolly in vprašanja, ki so se porajala ob kloniranju živih bitij – kje bomo tu postavili mejo genetskemu inženiringu? Bomo svoje otroke lahko naročali po naših željah? Bodo imeli samo lastnosti, ki so nam všeč? Ali bomo možnost umetnega ustvarjanja tkiv uporabljali samo v plemenite namene, na primer za zdravljenje bolezni? Ta razmišljanja so kar malo potihnila, kar pa še ne pomeni, da se je razvoj znanosti ustavil. Podobne dileme so se pojavljale skozi vso zgodovino. Iznajdba atomske energije je pomenila skušnjava po njeni uporabi v uničevalne namene, še do danes se ji nismo izognili. Na te stvari kar pozabljamo, zdi pa se nam, da smo danes pahnjeni pred največje dileme. Kako ohraniti človečnost ob tem, da vse več del prevzemajo roboti? Kako se izogniti vsem pastem in skušnjavam, ki jih prinaša umetna inteligenca? Kako bomo vedeli, kaj so napisali naši dijaki in kaj ChatGPT? Zavedamo se, da napredka ne moremo in ne smemo ustaviti, saj prinaša velikanske prednosti. Po drugi strani pa se zavedamo, da moramo ohraniti etiko in moralo. Etične kompetence nam lahko pri tem pomagajo.

2. Etične kompetence v kompetenčnem modelu poučevanja

Pojmovanje kompetence se je skozi zgodovino razvijalo in dopolnjevalo. Wikipedijski pravi, da kompetence obsegajo znanje in izkušnje, različne sposobnosti in veščine ter druge osebne lastnosti (značajske lastnosti, motiviranost, vrednote idr.), ki skupaj zagotavljajo delovni uspeh ([https://sl.wikipedia.org/wiki/Kompetence_\(kadrovsko_podro%C4%8Dje\)](https://sl.wikipedia.org/wiki/Kompetence_(kadrovsko_podro%C4%8Dje))).

Ta definicija je dovolj splošna, da v kompetenčni okvir lahko umestimo tudi delovno etiko in etične kompetence.



Slika 1: Kompetenčni model (vir: Mayer in drugi, 2004)

Model je zelo univerzalen in uporaben. Izhaja iz štirih človekovih dimenzij: telesne (gibalne sposobnosti, spretnosti rok, prstov), socialne (komunikacija, delovanje v skupini, reševanje konfliktov, sposobnost vodenja, odnos do soljudi), duševne (mišljenje, čustvovanje, empatija, motivacija, učenje, spomin, sposobnosti) in duhovne (iskanje smisla, svoboda in odgovornost, osebne odločitve, ustvarjalnost, intuicija, POKLICanost in POSLANstvo).

Tako kot osebne lastnosti nasploh, se vse štiri dimenzije pri človeku med seboj prepletajo in vplivajo druga na drugo. Eden izmed najboljših primerov prepletanja so psihosomatske bolezni (telesne bolezni z duševnimi vzroki), ki predstavljajo po mnenju nekaterih kar 80 odstotkov vseh današnjih bolezni. Po drugi strani je tudi stres vedno preplet vzrokov z več področij človekovega delovanja. Zdravniki vse bolj ugotavljajo, da je pri zdravljenju najučinkovitejši holistični pristop, ki zajema vse štiri človekove dimenzije. Poenostavljeno to pomeni zdrav duh v zdravem telesu ali kot rek obračajo sodobni gurui – zdravo telo v zdravem duhu.

2.1 Delovna etika

Kaj pa delovna etika? Videli smo, da kompetence omogočajo učinkovito ravnanje. Težnja po vse večji produktivnosti pa lahko privede do pretiranega izkoriščanja človeka. Delovna etika postavlja mejnike na tem področju. Danes se že sprašujemo, kje in kdo izdeluje poceni tekstilne izdelke in celo otroške igrače. Vse pod krinko večje učinkovitosti.

Ob pisanju tega prispevka sem nekje prebral zanimivo primerjavo med generacijami. Baby boomerji (rojeni do leta 1965) zaradi delovne etike izgorevajo, milenijci (rojeni med letoma 1981 in 1995), pa delovne vneme, vsaj po mnenju nekaterih, sploh nimajo. Slednje seveda ne drži. Delovna vnema se med generacijami samo spreminja, prisotna pa je v vsaki generaciji.

Tukaj se lahko dotaknemo še ene nevrvalgične točke sodobne družbe – skrbi za okolje. Etika nam tu postavlja jasna merila, samo držati se jih ob vsem udobju, ki smo ga vajeni, nismo pripravljeni. Znamo reči, da smo naravo dobili »na posodo« in jo moramo čim bolj podobno prepustiti našim otrokom, pogosto pa ravnamo drugače.

2.2 Razmerje med etiko in moralo – pravzaprav so to moralne kompetence

Etika, morala, vest, značaj, poštenost, poslovna morala, dobri poslovni običaji, norme, vrednote, kriza vrednot, moralna kriza so osnovni pojmi s področja etike.

→ Etika

Je sestavina filozofije, ki išče odgovore na temeljna vprašanja človeka in sveta, družbe in posameznika. Izraza »etika« in »moral« sta istopomenski besedi, prvi izvira iz grščine, drugi iz latinščine; mnogokrat govorimo o etičnem odločanju in odločitvah, pa o moralnem delovanju in ukrepanju.

V praksi ju lahko ločimo po tem, da je etika veda, ki obravnava načela o dobrem in zlem ter norme za odločanje in ravnanje po teh načelih. Morala pa obsega pravila odločanja v skladu z etiko, človekov odnos do etičnih načel. Da je morala mreža in ne veriga, so vedeli že stari modreci. Od nje vsi prejemamo in k njej vsi prispevamo.

→ Vest

Je občutek za tisto, kar je pravilno in nepravilno, to je moralno samoocenjevanje. Svojo vest moramo stalno razvijati in ravnati v skladu z njo v različnih preizkušnjah, ki nam jih pripravljajo sobivanje z drugimi. Razvoj vesti je del osebnega razvoja vsakega človeka. Zahteva stalno budnost in razmišljanje o svojem obnašanju.

→ Vrednote

So za posameznika merilo, s katerim presoja svoje ravnanje. V organizaciji imajo povezovalno vlogo. Temeljne vrednote šole so običajno zapisane poleg poslanstva in vizije šole.

Ali so vrednote res v krizi? Osnovne vrednote ne, v krizi je lahko le morala, to je naše ravnanje v skladu z etiko. Kaj dela mlade drugačne od izkušenih?

Jože Trontelj, eden naših najvidnejših razlagalcev etike, lepo ponazori razlike med generacijami. Dionizične vrednote (življenjske potrebe, udobno življenje, zabava, užitek, uspeh, slava, položaj, moč, tekmovalnost, denar) s starostjo izgubljajo svoj pomen, apolonske (prijateljstvo, sloga, delo za druge, radodarnost, lepota, umetnost, kultura, modrost, upanje, sreča, resnica, socialna naravnost), pa so za nas vse bolj pomembne. To je temeljni razlog za neskladje med generacijami. S starostjo se spreminja pomen vrednot, vsaka generacija ima svoje vrednote, osnove pa ostajajo večne. Ne drži, da so mladi brez vrednot, samo druge stvari so jim pomembne. Živeti po svojih in spoštovati vrednote mlajše generacije je edina prava pot.

→ **Norme**

So kolektivna pravila delovanja, ki uravnavajo ciljno delovanje ljudi in skupin. Omogočajo izbiro določenega delovanja med številnimi možnostmi. Neupoštevanje norm je povezano s sankcijami.

Vse naštetu odločilno vpliva na odnose v šolah. Ti so ključno področje človekovega življenja in dela. Na koncu štejejo samo odnosi.

Ena najbolj zlorabljenih krilatic je »sprememba je edina stalnica«. Po mojem mnenju ne drži in je samo izgovor za tiste, ki želijo spremeniti vrednostni sistem. Osnovna etična načela in vrednote so večne, stalne, nujne za obstoj in preživetje človeštva. Niso nastale šele z desetimi božjimi zapovedmi, ampak so s človeštvom od vsega začetka, drugače Mojzesa po razsvetljenju na Sinaju spodaj ne bi čakal nihče, saj bi človeštvo brez etičnih načel izumrlo.

3. Etične kompetence

3.1 Definicija etičnih kompetenc

Etične kompetence so sposobnosti posameznika, da živi skladno z osebnim moralnim kodeksom in profesionalnimi zadolžitvami (Tzeng & Ketefian, 2003; Edwards et al., 2004; Swider et al., 2006; Vanaki & Memarian, 2009).

Številne značilnosti današnjega časa nam nalagajo etične razmisleke. Naštejmo jih vsaj nekaj: kriza upoštevanja vrednot, kriza morale, permissivna vzgoja, porast nasilja v šolah, ukinjanje osnovnih celic družbe – družine –, vse večje vzgojne dileme staršev, prenos odgovornosti za vzgojo na šolo, uzakonitev evtanazije, mnogospolnost ...

Etične kompetence lahko razvijamo pri posebnih predmetih, kot so Etika in morala, Vzgoja za aktivno državljanstvo, veliko bolj pa je učinkovito, če so vgrajene v vse predmete. Vse predmete moramo izvajati v skladu z etičnimi kompetenca-mi. Posredujejo jih vsi učitelji.

3.2 Uresničevanje vzgojnega poslanstva šole

Šole so po definiciji vzgojno izobraževalne ustanove. Vzgojno poslanstvo šole je že nekaj časa potisnjeno v drugi plan. Razlogov je gotovo več. Hiter napredek znanosti, prodor permissivne vzgoje, splošno stanje v družbi in dejstvo, da je izobraževanje lažje od vzgoje, so le nekateri izmed njih. K sreči večina pedagoških delavcev ni nasedla tem modnim muham. Pokazalo se je tudi, da znanost ne daje odgovorov na vsa življenjska vprašanja in je veliko pojavov zunaj našega vpliva (na primer katastrofe in epidemije).

Poslanstvo šole je, da pri učencih razvija celotne možgane, ne le levo, racionalno polovico, ampak tudi desno, čustveno, empatično, intuitivno, ustvarjalno, moralno polovico. Znanje veliko lažje pridobivamo tudi kasneje, značaj pa moramo graditi že v otroštvu. Levo polovico nam konec koncev dopolnjujejo tudi Wikipedija, Google. Pomembneje od znati vse je vedeti, kje poiskati odgovore na vprašanja. Gandhi šteje izobraževanje brez značaja za eno izmed sedmih družbenih grehot.

Privzgajanje poštenosti, kritičnosti in odgovornosti so stalnica učiteljevega dela. Ali je danes težje vzgajati kot nekdanj? Odgovor na prvo žogo je da. Razmislek pa nas privede do spoznanja, da je samo drugače. Po eni strani imamo opravka z drugačnimi izzivi, na drugi strani pa je tudi večja pestrost pomoči. Obstajajo številne knjige in delavnice za obvladovanje tega področja. Ločiti pa moramo zrno od plev. Različni forumi in klepetalnice nam ponujajo dvomljive rešitve, priročniki v slogu Kurje juhice za ... nas samo zmedejo. Kritičnost je torej potrebna tudi na tem področju. Priporočljiva je uporaba zdrave kmečke pameti (ki pa žal marsikje izginja), koristne namige za naše delo nam ponujajo tudi številni strokovnjaki, na primer Bogdan Žorž, ki nam daje kopico napotkov.

4. Razvoj etičnih kompetenc pri učiteljih

Spoznanje, da se vse začne in konča pri meni, učitelju, nam nalaga, da najprej poskrbimo za razvoj etičnih kompetenc pri sebi. Ko smo v stiku s sabo, delujemo povsem drugače, tako v zasebnem kot tudi v poklicnem življenju. Veliko manj stvari nas moti, lažje sprejemamo drugače misleče. Pot do sebe se začne z uresničevanjem napisa na Apolonovem svetišču v Delfih »Spoznaj samega sebe«. Vstop v tempelj je nekdanj pomenil vstop vase. Potrebujemo samo nekaj tišine in razmišljanja o svojih talentih in tudi o pomanjkljivostih na vseh štirih področjih: telesnem, duševnem, socialnem in duhovnem. Zavedanje in razmislek o svojem konkretnem delu je refleksija.

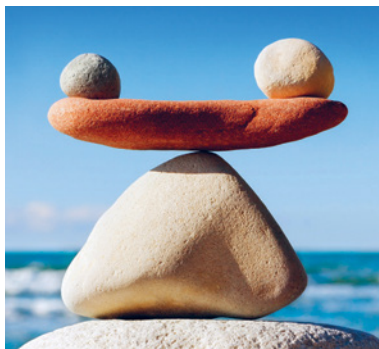
Naslednji korak je sprejetje sebe z vsemi talenti, ki jih razvijamo, in pomanjkljivostmi, ki jih odpravljamo. Pomaga nam refleksija ob naslednjih vprašanjih:

- Kdo sem?
- Kam grem?
- Kaj delam? Je to moj poklic, moje poslanstvo?
- Kako to delam?
- Je to, kar delam, prav in pošteno?
- Bi dober človek ravnal tako?
- Spoštujem druge?
- Ravnam z njimi velikodušno?
- Sem odkrit in pošten do drugih?
- Delam v dobro družbe?
- Bi ravnal enako, če bi bilo to jutri objavljeno v tisku?

Pomagamo si lahko z refleksijo in tudi z intervizijo in supervizijo. Intervizija je vrsta supervizije, v kateri skupina sodelavcev reflektira o vprašanih, ki so pomembna za njihovo dejavnost. Je prostor učenja, izpopolnjevanja in medsebojne opore. Vloge v intervizijski skupini niso vnaprej določene, temveč jih fleksibilno prevzemajo vsi člani skupine. Supervizijo izvajajo za to usposobljeni sodelavci.

Tako poskrbimo zase. Skrb zase ni egoizem, ampak nam pomaga, da lahko poskrbimo za druge. Dostikrat to ni lahko, je pa nujno. Še najbolj znamo poskrbeti za svoje telo v različnih fitnessih. Kaj pa duševni fitness? Že vsak sprehod v naravi je obramba pred stresom in izgorevanjem. Prava skrb zase pomeni polnjenje vseh štirih »akumulatorjev«: telesnega, duševnega, socialnega in duhovnega. Tako uravnotežimo obremenitve, ki so na eni strani tehtnice, z energijo na drugi strani.

Obremenitve



Skrb zase

ENERGIJE – VRSTE MOČI

Fizična – telesna

Umska

Čustvena

Duhovna

Slika 2: Iskanje ravnovesja med obremenitvami in svojimi zmožnostmi

Dejstvo je, da svoje obremenitve težko reguliramo. Rešitev je v tem, da poskrbimo zase in tako uravnesimo svoje življenje.

Telesno energijo lahko povečujemo z več spanja, zgodnejšim odhodom k počitku, uživanjem manj alkohola in energetske pijače, ki nam dajejo lažen občutek moči.

Več se gibamo, zdravo prehranjujemo, skratka, skrbimo zase. Sem sodi tudi sproščanje.

Duševno in socialno energijo obnovljamo z zaviranjem negativnih čustev in polnjenjem sebe in sodelavcev s pozitivno energijo in optimističnimi sporočili. Poma-ga tudi druženje – to smo videli med epidemijo, ko je bilo druženje onemogočeno.

Duhovna energija daje smiselnost našemu življenju in delu. Obnavljamo jo z iskanjem smiselnosti svojega bivanja in dela. Iščemo aktivnosti, pri katerih doživljamo zadovoljstvo in izpopolnjenost. Svoj čas namenimo stvarim, ki so pomembne za nas. Kritičnost pa je potrebna tudi na tem področju.

Etične kompetence, kot so poštenost, pravičnost, spoštovanje in odgovornost, razvijamo najprej pri sebi in nato tudi pri drugih. Velja namreč, da lahko drugim damo samo tisto, kar imamo sami. Uresničujemo svoje pedagoško poslanstvo, odnos do drugih. Oblikujemo tudi svojo vest.

Skrb za lastni osebnostni razvoj je sestavni del vseživljenjskega učenja. Zahtevno in nujno potrebno področje je to. »Naša poklicanost je tam, kjer se potrebe našega sveta srečujejo z našimi talenti,« je misel, ki je ni izrekel kakšen sodobni avtor, ampak jo pripisujejo Aristotelu.

5. Razvijanje etičnih kompetenc pri učencih

Videli smo, da je vzgoja vgrajena v naše pedagoško poslanstvo. Kako torej pri učencih razvijati etične kompetence, kot so poštenost, spoštovanje, odgovornost, občutek, kaj je prav?

Osnovni način posredovanja vrednot učencem je zgled učitelja. Že naši predniki so vedeli, da »besede mičejo, zgledi pa vlečejo«. Učimo z odnosom; od drugih lahko pričakujemo samo to, kar delamo sami. Spomnimo se, kaj smo cenili pri svojih učiteljih, po čem smo jih cenili in jih spoštujemo še danes. Samo avtentični učitelj pusti sled v mladih, tisti, ki govori, kar misli, in dela, kar govori. Ta lahko isto pričakuje od svojih učencev.

To seveda ne pomeni, da se o tem z učenci ne pogovarjamo. Nasprotno, etične kompetence razvijamo tudi z debatami.

»Značaj je torej mogoče graditi z edinim orodjem, ki je človeku na voljo za to delo: z navzočnostjo v življenju mladih ljudi, z utelešenim zgledom,« razmišlja Janez Penca. Delamo z mladimi, ne namesto njih. Ne čakamo jih na cilju, ampak jih spremljamo na poti. Njihova pot zanje ni enostavna, potrebujejo naše spremstvo, občutek, da smo tukaj zanje, kadarkoli nas potrebujejo.

Poglejmo nekaj praktičnih opisov etičnih kompetenc.

5.1 Poštenost

Poštenost pri našem delu, zlasti pri ocenjevanju je pot do razvijanja te kompetence pri dijakih. Številne raziskave kažejo, da je poštenost prva in najbolj zaželena lastnost, ki jo pričakujemo od svojih vodij. Po drugi strani pa najprej opazimo nepošteno ravnanje v medsebojnih odnosih. Pošteno ocenjevanje je želja tako učiteljev, kot tudi učencev. Jasni kriteriji so samo osnova za to. Kaj upoštevati pri ocenjevanju? Najlažje je seveda meriti znanje. Kaj pa trud, ki ga učenci vložijo, napredek, ki ga opravijo skozi šolanje? Ali cenimo samo, če od njih slišimo naše besede s katerimi smo jim razložili snov ali lahko povedo s svojimi besedami? Saj vendar iščemo znanje in ne neznanja. Nižanje kriterijev pri ocenjevanju gotovo ni prava pot. Učenci cenijo pravičnost, popustljivost prinaša samo trenutno olajšanje, je populistično.

5.2 Pravičnost

Pravičnost ne pomeni, da smo enaki do vseh. Učence motiviramo tudi z nagrajevanjem njihovega truda in prizadevanja. Ocene gotovo niso edini način spodbujanja njihovega razvoja. Pohvala je najcenejši in hkrati najmanj izkoriščen način motiviranja. Slovenci smo kar preveč skromni s pohvalami; saj se ne bodo vsi učenci, ki jih bomo pohvalili, zaradi tega »pokvarili«. S pohvalo pri učencih razvijamo tudi zdravo samozavest, ki jo bodo potrebovali pri svojem delu.

5.3 Spoštovanje različnosti

Spoštovanje različnosti je naša naslednja naloga. Pri svojem delu srečujemo zelo različne učence. Imajo celo paleto talentov na več področjih. Niso samo misleča bitja, talente imajo tudi na telesnem, čustvenem, socialnem in duhovnem področju. Naša vloga je odkriti njihove talente in jih spodbuditi k razvijanju ter nagraditi, če že ne z ocenami, pa vsaj z odnosom. V šolah moramo poskrbeti, da vsakega učenca oziroma dijaka zares spoznamo in spremljamo njegovo delo. Samo tako lahko ustrezno spodbujamo učni proces.

5.4 Razvijanje kritičnega mišljenja

Naš naslednji izziv je razvijanje kritičnega mišljenja. Želimo si mislečih bitij, ne le sledilcev. Sem sodi tudi kritično sprejemanje informacij, ki nam jih posredujejo mediji. Že naši predniki so vedeli, da »ni vse zlato, kar se sveti« .

Veliko izzivov imamo tudi pri »pametni uporabi pametnih telefonov«. Samo z omejevanjem njihove uporabe ne pridemo daleč; učencem moramo pokazati, kje nam te naprave lahko koristijo, kako jih lahko koristno uporabimo pri pouku in zunaj njega.

Pred nekaj leti smo izvajali projekt poenotenja ravnanj v šolah. Pretirana različnost pri ravnanju učiteljev je lahko moteča; učenci in starši hitro ugotovijo, kaj pri enem učitelju lahko in česa pri drugem ne smejo. Vsaka šola je izbrala po eno področje poenotenja v ravnanju učiteljev in največkrat so izbrali ravnanje s telefoni.

5.5 Razvijanje občutka za druge

Pomoč drugim in razvijanje občutka za druge je gotovo tudi kompetenca, ki naj bi jo šola razvijala. Na fakultetah je odlično zaživel sistem tutorstva. Študenti si pomagajo med seboj pri študiju, pa tudi na drugih življenjskih področjih. Tudi po nekaterih naših osnovnih in srednjih šolah živi podoben sistem, koristi imajo oboji – pomagajoči in pomoči potrebni.

5.6 Zaupanje

Kot vse druge kompetence se tudi zaupanje začne z zaupanjem vase. Če ne zaupamo vase, ne moremo zaupati drugim. Zaupanje krepimo z razmisleki o svojem življenju in delu. Iščemo in poudarjamo svoje kreposti in uspehe in to iščemo tudi pri drugih ljudeh.

Šolanje prinaša tudi obilo možnosti za razvoj vesti. Dnevno smo postavljeni pred dileme, kaj je prav, kaj lahko, česa ne smem. K temu področju se bomo vrnili ob etičnih dilemah.

Našteli smo samo nekaj etičnih kompetenc in idej za njihovo razvijanje in udejanjanje. Druga področja in druge ideje prepuščamo vam. Zaupanje v učitelje in njihovo delo je temelj delovanja šol.

Eden najbolj dragocenih, pa ne vedno dovolj izkoriščenih načinov oblikovanja sebe in učencev je izmenjava izkušenj med učitelji. Učimo se tudi na podlagi uspehov in napak drugih, ne le na svojih. Življenje je prekratko, da bi lahko vse preskusili na svoji koži. Tudi s tem smo zgled učencem.

Te in podobne kompetence so običajno kot poslanstvo šole in vrednote zapisane na spletni strani vsake šole. Pred leti smo analizirali, katere vrednote so najpogostejše zapisane na spletnih straneh šol. Ob znanju so praviloma zapisani spoštovanje, dobri medsebojni odnosi, odgovornost, sprejemanje drugačnosti, poštenost, prijateljstvo, zaupanje, varnost. O tem se lahko prepričate sami – pogledajte zapise vrednot vaše šole in se ob tam vprašajte, kako se udejanjajo v praksi. Samo to namreč šteje. Za vsako zapisano vrednoto se vprašajte, kako se kaže v sodelovanju med zaposlenimi na šoli, kako se kaže pri delu z učenci in pri delu s starši. Veliko šol ima kot vrednoto zapisano sprejemanje in spoštovanje drugačnosti. Reflektivna vprašanja za ugotavljanje te vrednote pa so: Kako živimo z drugač-

nostjo svojih sodelavcev? Kako sprejemamo drugačne učence? Ali je drugačno razmišljanje in delovanje staršev za nas izziv ali ovira?

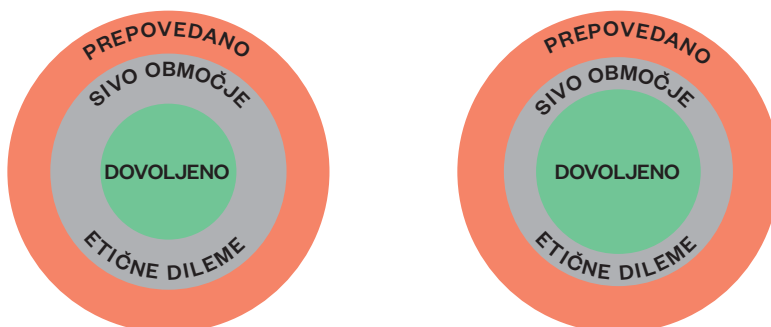
6. Reševanje etičnih dilem v šolskem prostoru

Osnovna dilema je: čemu in zakaj ustvariti etično delovno okolje? Gotovo je vredno, vsaj dolgoročno, in če kje, potem je to v šolah. Razvijanje etičnih meril je koristen vidik, ne pa ovira ali grožnja. Poštenost, zaupanje in odgovornost so pomembni tako za uspeh organizacije kot tudi za uspeh posameznika. Če drug drugemu zaupamo, lahko sodelujemo. Poštenje omogoča izmenjavo informacij, tudi negativnih. Če čutimo odgovornost do drugih, do šole in skupnosti, si bomo pridobili spoštovanje in se izognili težavam in neprijetnostim s sodelavci.

Etike pri odločanju ne morejo nadomestiti niti zakoni niti kodeksi. Zakoni so samo vodilo za etično ravnanje. To pa ni dovolj, saj pravni red določa tisto, kar ni dovoljeno. Vse drugo pa je dopustno, ni pa nujno tudi moralno. Ali je dovoljeno vse, kar ni prepovedano? Etične dileme se pojavljajo kljub preplavljenosti šolskega prostora z zakoni, pravilniki. Vse etike ni mogoče stlačiti v zakone, odloča moralna plat – naše ravnanje v konkretni situaciji. Ne rešujejo je niti številni etični kodeksi in pravila obnašanja. Zakoni, pravilniki, navodila morajo biti, niso pa dovolj za etično ravnanje.

Etika se ukvarja s snovanjem in uporabo etičnih sodil za odločanje, ne pa z vnaprejšnjim določanjem odločitev. Etika ne predpisuje odločitev, le svetuje sodila in potek za dobro odločanje. Sodila nastajajo bodisi s soglasjem večine ljudi (»v dialogu«), na silo ali z verskim razodetjem. Veljala naj bi le etična sodila, s katerimi soglašata večina ljudi.

Spodnja slika ponazarja razmerje med dovoljenim in prepovedanim v različno razvitih družbah. Leva slika prikazuje družbo v razvoju, kjer je območje dilem (sivo obarvano področje) obsežno. Desna pa prikazuje etično razvite družbe. Lahko ugotovimo, da je z razvojem območje dilem vse manjše. Kje smo mi?



Slika 3: Razmerje med dovoljenim in prepovedanim v različno razvitih družbah (vir: Erčulj, Markič, 2014)

Odločanje v skladu z etiko torej ni vedno enostavno. V nas se ustvarjajo dvomi in skrbi. Ni vedno le belo ali črno, včasih je tudi sivo. Mogoče je lahko vodilo v teh primerih načelo najmanjšega zla. Odločanje z razumom je omejeno. Nujno moramo upoštevati tudi čustva. Neetične odločitve imajo vedno svojo ceno, ki jo enkrat moramo plačati. Na koncu namreč ogrozijo tisto, kar smo si z njimi pridobili.

Na primer, ob epidemiji covida-19 v letih 2020–2022 je sledil pojav številnih etičnih dilem. Ob požrtvovalnem delu zdravstvenega osebja in mnogih ukrepih vlade so nastale etične dileme, ki so jim bili izpostavljeni zdravniki, na primer v Italiji: koga priključiti na respirator, ko je bilo treba izbrati: starejšega ali mlajšega, mamico ali otroka? Težke dileme. Kako bodo etične dileme reševali pametni samovozni avtomobili? Mi smo raje zapeljali s ceste kot povozili otroka, kako pa bodo v takšnih primerih ravnali oni?

Z etičnimi dilemami se učitelji zelo pogosto srečamo na dveh področjih našega dela, in sicer pri ocenjevanju (dati negativni oceno ali ne) in pri izrekanju vzgojnih ukrepov.

Pri odločanju nam lahko pomagajo sodila; zlato pravilo najdemo v vseh religijah. Lahko je zapisano v pozitivni obliki – kaj naj delamo: »Vse, kar želite, da bi ljudje storili vam, storite vi njim.« (*Matejev evangelij, Sveto pismo*). Ali pa česa naj ne delamo: »Ne stori drugemu, kar nočeš, da bi drugi storili tebi.« (*Konfucij*)

Pri našem delu nam lahko pomagajo tudi etična sodila:

- koristnost – več koristi kot izgub, obremenitev, neprijetnost,
- pravičnost za čim več udeležencev – sošolcev,
- spoštovanje človekovih pravic,
- sprejemljivost, ujemanje z vrednotami družbe, šole,
- trajnost odločitve – kaj odločitev pomeni za prihodnost v življenju in izobraževanju.

Zakaj smo učitelji in starši pogosto vsak na svojem bregu, saj gotovo vsi hočemo dobro otrokom? Odgovor na to vprašanje je lahko dejstvo, da starši bolj gledajo na trenutne posledice slabe ocene, popravnega izpita, ponavljanja letnika ali vzgojnega ukrepa, so bolj »sprinterji«. Pogled učiteljev pa je bolj dolgoprogaški, njihovo razmišljanje presega trenutne posledice in je bolj usmerjeno v prihodnost – kaj bo to pomenilo za učenca kasneje v življenju.

O delovni etiki in etičnih kompetencah bi lahko razmišljali še na dolgo in široko. Če vas je prispevek privedel do razmišljanja o sebi in svojem delu, je dosegel svoj namen. Če vam je odprl številna vprašanja, tudi prav. Kar pogumno se podajte na pot in nadaljujte svoje vzgojno poslanstvo!

Predlogi za nadaljnje branje

Erčulj, J., Markič, P. (2014). *Etični vidiki vodenja. Gradivo za udeležence tematske delavnice za ravnatelje*. Kranj: Šola za ravnatelje. [COBISS.SI-ID 79427587]

Gržan, K. (2019). *95 tez za izhod iz slepe ulice vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Sanje.

Mayer, J., in drugi (2004). *Stili in značilnosti uspešnega vodenja*. Kranj: FOV.

Penca, J. (2023). *Vzgoja in izobraževanje ter naša dvodomna možganska palača*. Sobotna priloga Dela, 29. 7. 2023, str. 8–10.

Šimleša, B. (2022). *(P)ostani zdrav*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Trontelj, J. (2014). *Živeti z etiko*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote.

Zupančič, D. (2022). *Življenje v sivi coni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Žorž, B. (2012). *Vzgoje za vrednote*. Koper: Ognjišče.

Žorž, B. (2013). *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.

1. Uvod

Vodenje v pedagoškem poklicu lahko opredelimo kot proces usmerjanja in navdihovanja učiteljev ali vzgojiteljev za doseganje najboljših rezultatov pri izobraževanju otrok in mladostnikov. Z vami delim tri citate, ki ponazarjajo različne vidike definicije vodenja v pedagoškem kontekstu:

»Učitelji ne samo da oblikujejo misli, temveč tudi srca učencev. Vodenje v pedagogiki pomeni biti vzor učiteljem, spodbujati njihov profesionalni razvoj in zagotoviti, da vsak otrok dobi priložnost za uspeh.« (*Neznan avtor*)

»Pedagoško vodstvo je sposobnost ustvarjanja spodbudnega okolja za učenje, razvoj kritičnega razmišljanja in spodbujanje kreativnosti pri učiteljih, da bi zagotovili visoko kakovost izobraževanja.« (*Tatjana Devjak*)

»Vodstvo v pedagogiki ni le vodenje učiteljev, ampak tudi usmerjanje učencev k samostojnemu učenju in razvoju lastnih kompetenc. Gre za proces, ki oblikuje prihodnost prek izobraževanja.« (*John F. Kennedy*)

Vodenje v pedagoškem kontekstu ima ključno vlogo pri zagotavljanju učinkovitega učenja, uspešnega sodelovanja s starši ter usklajenega delovanja med strokovnimi aktivni in sodelavci. V tem prispevku bomo predstavili pomembnost kompetence vodenja za pedagoške delavce in primere dobre prakse glede vodenja pouka, staršev in strokovnih aktivov.

2. Kompetenca vodenja za pedagoške delavce

Kompetenca vodenja je ključna za pedagoške delavce, saj omogoča učinkovito vodenje pouka, sodelovanje s starši ter usklajeno delovanje s kolegi.

2.1 Vodenje pouka za največji učinek

Učitelji se pri vodenju razreda srečujejo s številnimi izzivi. Pomembno je vzposta-

viti pozitivno učno okolje, ki spodbuja aktivno sodelovanje učencev. Učitelj mora biti avtoriteta, a hkrati vzpostaviti odnos spoštovanja in zaupanja.

Primeri dobrih praks vključujejo:

→ **učinkovito diferenciacijo**

Učitelji se prilagajajo različnim potrebam in učnim slogom učencev. To omogoča vsakemu učencu doseči svoj maksimalni potencial.

→ **uporabo raznolikih metod poučevanja**

S kombinacijo klasičnih in inovativnih pristopov učitelji ohranjajo zanimanje učencev ter spodbujajo njihovo razmišljanje.

→ **aktivno vključevanje učencev**

S spodbujanjem dialoga, debat in skupinskega dela se učenci aktivno vključujejo v proces učenja, kar pripomore h globljemu razumevanju snovi.

2.2 Sodelovanje s starši za uspešen napredek

Starši so ključni partnerji pri izobraževanju otrok. Učinkovito vodenje vključuje tudi sodelovanje in komunikacijo s starši.

Primeri dobrih praks vključujejo:

→ **redno komunikacijo**

Učitelji vzpostavijo redno komunikacijo s starši prek sestankov, e-pošte ali spletnih platform. Delijo informacije o učenčevem napredku in izmenjujejo ideje za oporo domačemu učenju.

→ **spremljanje napredka**

Učitelji skupaj s starši spremljajo učenčev napredek in se po potrebi dogovorijo o morebitnih intervencijah ali prilagoditvah.

→ **vključevanje staršev v šolske dejavnosti**

Starši se v šoli vključujejo v različne šolske dejavnosti, kot so predavanja, delavnice ali družabni dogodki, kar krepi občutek pripadnosti in sodelovanja.

2.3 Vodenje strokovnih aktivov s sodelavci

Sodelovanje med učitelji in skupno načrtovanje dela je ključno za doseg skupnih ciljev in izboljšanje poučevanja.

Primeri dobrih praks vključujejo:

→ **redne timske sestanke**

Učitelji se redno srečujejo, da se posvetijo skupnim ciljem, izmenjujejo izkušnje in oblikujejo skupne strategije.

→ **delegiranje nalog**

Vodenje vključuje prepoznavanje posameznih kompetenc in delegiranje nalog na podlagi teh kompetenc.

→ **ocenjevanje in refleksijo**

Sodelavci skupaj ocenijo dosežke in prepoznajo možnosti izboljšav ter vrednotijo učinkovitost svojega dela.

Primeri dobrih praks na vseh treh področjih – vodenje pouka, sodelovanje s starši ter usklajeno delovanje s kolegi – pripomorejo k ustvarjanju pozitivnega in uspešnega učnega okolja ter k celostnemu napredku učencev.

3. Vidiki vodenja v pedagoškem procesu

Vodenje v pedagoškem procesu se nanaša na sposobnost usmerjanja, organiziranja, motiviranja in navdihovanja učiteljev, učencev ter drugih udeležencev izobraževalnega okolja z namenom doseganja ciljev in izboljšanja kakovosti izobraževanja. Vodenje v pedagoškem kontekstu ne pomeni le upravljanja, temveč tudi spodbujanje rasti, inovacij ter pozitivnega učnega okolja.

Med ključne vidike vodenja v pedagoškem procesu štejemo:

→ **postavljanje ciljev**

Voditelji v pedagoškem procesu morajo jasno definirati cilje izobraževanja in z njimi seznaniti vse udeležence. To vključuje določanje učnih ciljev za učitelje in učence ter oblikovanje strategij za njihovo dosego.

→ **navdihovanje**

Voditelji morajo biti navdihujoči in sposobni motivirati učitelje in učence za doseganje njihovih najboljših potencialov. To se doseže s pozitivnim odnosom, spodbujanjem strasti za učenje in postavljanjem zgleda.

→ **usmerjanje učiteljev**

Voditelji pomagajo učiteljem pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa. Svetujejo jim o pedagoških metodah, ocenjevanju, diferenciaciji in prilagajanju pouka glede na potrebe učencev.

→ **razvoj učiteljev**

Voditelji spodbujajo strokovni razvoj učiteljev s ponujanjem priložnosti za usposabljanje, mentorstvo, povratne informacije in refleksijo. Pomagajo jim pri izboljšanju njihovih pedagoških veščin.

→ **sodelovanje**

Voditelji spodbujajo sodelovanje med učitelji, učenci, starši in drugimi deležniki v izobraževalnem procesu. Sodelovalno okolje spodbuja izmenjavo idej, razpravo in skupno reševanje problemov.

→ **reševanje konfliktov**

Voditelji se srečujejo s konflikti in težavami, ki se pojavljajo v pedagoškem okolju, in konstruktivno pomagajo pri njihovem reševanju. To vključuje reševanje konfliktov med učenci, med učitelji ter med učitelji in starši.

→ **spremljanje in ocenjevanje**

Voditelji spremljajo napredek učencev in učiteljev ter ocenjujejo učinkovitost izobraževalnih programov in praks. Na podlagi teh ocen lahko izboljšajo izobraževalne strategije.

→ **vizija in inovacija**

Voditelji razvijajo vizijo za izobraževanje in spodbujajo inovacije ter izboljšave v pedagoškem procesu. S tem sledijo spremembam v družbi in tehnologiji ter zagotavljajo aktualnost izobraževanja.

Dobra vodstvena praksa v pedagoškem kontekstu ima dolgoročen pozitiven vpliv na izobraževalno skupnost in prispeva k boljšim rezultatom učencev.

4. Dober vodja v pedagoškem poklicu

4.1 Pomen dobrega vodje

Biti dober vodja v pedagoškem poklicu je ključno zaradi več pomembnih razlogov:

→ **učinkovito učno okolje**

Dobro vodenje pomaga ustvariti pozitivno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci bolje učijo. Kvalitetno vodstvo lahko pripomore k večji motivaciji, angažiranosti in uspehu učencev.

→ **izboljšana učiteljska uspešnost**

Učitelji, ki imajo dobre vodstvene sposobnosti, so boljši v poučevanju. Z dobrim

vodenjem se izboljša izvedba pedagoških metod in pristopov, kar vodi k boljšim rezultatom učencev.

→ **učinkovito sodelovanje**

Dobre vodstvene sposobnosti pomagajo pri sodelovanju s sodelavci, starši in drugimi deležniki v izobraževalnem procesu. Sodelovanje je ključno za ustvarjanje celostnega učnega okolja.

→ **reševanje težav**

Dobri vodje so boljši pri obvladovanju konfliktov in težav, ki se lahko pojavijo v pedagoškem okolju. Sposobnost reševanja težav prispeva k boljšemu delovanju šole ali izobraževalne ustanove.

→ **pospešena profesionalna rast**

Učitelji, ki razvijajo vodstvene veščine, običajno doživljajo tudi osebno in poklicno rast. To lahko vodi do napredovanja v karieri in večjih priložnosti za vplivanje na izobraževalni sistem.

→ **navdih za učence**

Dobra vodstvena vloga je lahko učencem vzor. Učitelji, ki so vodje, lahko navdihujejo učence za razvoj vodstvenih veščin in pozitivnih vrednot.

→ **povečana zadovoljstvo in zavzetost učiteljev**

Kvalitetno vodenje lahko prispeva k večjemu zadovoljstvu in zavzetosti učiteljev pri njihovem delu. Učitelji, ki se počutijo podprte in vodene, so bolj motivirani za svoje delo.

→ **izboljšane izobraževalne politike**

Učitelji z vodstvenimi sposobnostmi lahko prispevajo k oblikovanju in izvajanju boljših izobraževalnih praks na šolski in državni ravni.

→ **krepitev profesionalnega ugleda**

Učitelji, ki izkazujejo odlične vodstvene sposobnosti, pomagajo krepiti ugled učiteljskega poklica in izobraževalnih ustanov.

Vodstvene veščine so ključne za izboljšanje kakovosti izobraževanja in s tem za razvoj prihodnjih generacij. Dobri vodje v pedagoškem poklicu so ključni za oblikovanje uspešne in trajnostne izobraževalne prihodnosti.

Razumevanje vloge vodje je predvsem v tem, da je kot vodja treba imeti predstavo o boljšem. Einstein je dejal: »Domišljija je pomembnejša od znanja.« Njegove

besede so za vodjo ključne. Vizualizacija cilja in ideje je ena izmed ključnih kvalifikacij dobrega vodje.

Odgovornost vodje je predvsem spreminjanje stvari. Vodja seveda pri tem ni sam. Ima učence, kolege in starše, ki mu pri tem pomagajo. Naloga vodje pa je načrtovanje, prilagajanje in tlakovanje poti za spremembo.

Paradoks uspeha vodje je v tem, da je treba spremembe uvajati takrat, ko je stanje najboljše. Treba je ozavestiti, da dejavniki uspeha, ki so nas pripeljali do vodje in našega prvega uspeha, običajno niso dejavniki, s katerimi lahko pridemo do novega uspeha.

Vsak vodja mora nujno ozavestiti, da biti vodja pomeni vplivati na druge. Vodja vpliva vedno in povsod. Pomembno se je zavedati, da je vedno prevladujoče vplivanje na podzavest. Velja, da 1/7 vplivanja lahko uravnava zavestno, 6/7 vplivanja pa je na podzavestni ravni. Zaradi omenjenega je izjemno pomemben prvi vtis. Pridobimo ga nezavedno v sedmih sekundah in je v 55 odstotkih odvisen od neverbalne komunikacije, 33 odstotkov od našega glasu in 7 odstotkov od vsebine.

4.2 Tehnike vodenja

→ Zakonitost ledene gore

Ena izmed tehnik vodenja je zakonitost ledene gore. Poudarja tri stvari:

1. Vse ima vsaj dve plati oz. vsaj dva različna vidika.
2. Prvi vtis odloča o tem, ali bomo pri nekom podzavestno nabirali pluse ali minuse.
3. Je enostavna seštevalna naprava zgoraj omenjenih plusov in minusov. Pomembno je, da je plusov več.

→ Javni govor

Vodje se morajo zavedati, da je del njihovega dela tudi javni govor. Nujno je, da se zavedamo nujnosti priprave na govor. Priprava pomeni namreč 90 odstotkov uspeha. Delimo jo na vsebinsko, kjer moramo dobro načrtovati, kako bomo začeli govor, nadalje moramo določiti največ pet ključnih sporočil in kako bomo zaključili. Ob vsebinski pripravi je pot do uspeha tudi dobra psihološka priprava, s katero moramo sami sebi odgovoriti, zakaj je meni lepo, da sem tukaj, kaj je dobrega v mojem govoru in kaj bom z govorom dosegel.

Tehnike, ki vodji pri govoru pomagajo, so:

- **drža:** stojim kot skala v morju – na obeh nogah z rahlo pokrčenimi koleni
- **prva tišina:** čakam v tišini v položaju skale in prijaznega videza, da se publika umiri
- **začetek:** uvodna vprašanja – ta so retorična in predstavljajo impulze, ki usmerijo misli poslušalcev

- **rotilec levov:** očesni stik in premor s tišino, čakam s prijaznim obrazom
- **vklučevanje publike:** vmesna retorična vprašanja, uporabljamo MI in ne jaz
- **vtisniti v spomin:** ključne stvari ponovimo 4 x, uporabljajmo primerjave in slike

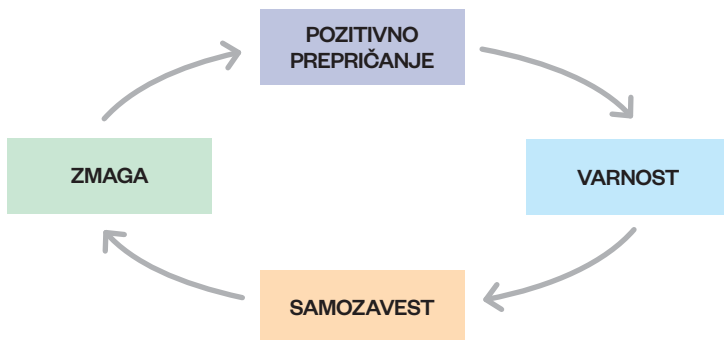
→ Pomen vprašanj

Ena izmed najpomembnejših stvari, ki jih mora vodja vedeti, je to, da so vprašanja eno najmočnejših komunikacijskih orodij vodje. Kdor sprašuje, vodi pogovor.

Vprašanja so naše orodje za dobro vodenje. Poznamo jih več vrst in imajo različne namene. V spodnji preglednici so prikazana najpomembnejša vprašanja.

INFORMATIVNA - LINEARNA VPRAŠANJA	ODPRTA / ZAPRTA VPRAŠANJA	HIPOTETIČNA VPRAŠANJA	REFLEKTIVNA VPRAŠANJA	STRATEŠKA VPRAŠANJA
Za zbiranje podatkov <i>(Kdo, kje, kdaj, koliko, komu...)</i>	Odperta: spodbujanje h govorjenju, razsvetlitev dogodka, spodbujanje razmišljanja Zaprta: mogoč odgovor da/ ne – preverjanje informacij <i>(Kakšen, kako, kaj, na kakšen način, kako bi opisal ...)</i> <i>(Si že, ali si, si ...)</i>	Usmerjenje v situacijo, kako bi bila neka možnost videti <i>(Če bi lahko, kaj bi; predstavljaš si, da – kako bi bilo videti; kaj pomeni zate, če ...)</i>	Usmerjajo v prihodnost, v rešitve, takratna občutja <i>(Zdi se mi, da te nekaj skrbi... – kaj si pripravljen storiti, da bi pomagal B-ju, da bi lažje sprejel to, kar si želiš.)</i>	Usmeritev v točno določeno smer in preveritev, ali poslušalec ve, kaj to pomeni <i>(Ali veš, kaj se zgodi, če ...)</i> <i>(Si predstavljaš, kaj pomeni to, da ...)</i>

Naloga vodje je, da z vprašanji pri delu z drugimi krepi pozitivna prepričanja, ki vodijo v občutek varnosti. Slednji krepi samozavest in poveča možnost za zmage, ki krepijo pozitivna prepričanja.



5. Kako lahko učitelj izboljša svojo kompetenco vodenja?

5.1 Izboljšanje vodenja pedagoškega procesa

Kot učitelj lahko naredite veliko za izboljšanje svojega vodenja pedagoškega procesa. V nadaljevanju navajamo nekaj koristnih nasvetov.

→ **Neprestano se izobražujte**

Nikoli se ne prenehajte učiti. Sledite novostim in raziskavam v pedagogiki ter se redno izobražujte o novih metodah poučevanja, tehnikah, tehnologiji in novostih v vzgoji in izobraževanju.

→ **Posodablajte svoje metode poučevanja**

Prilagajajte svoje metode poučevanja glede na potrebe in zmožnosti svojih učencev. Bodite pripravljeni eksperimentirati in se prilagajati različnim učnim slogom.

→ **Razvijajte odnose z učenci**

Ustvarite pozitivno in spodbudno učno okolje. Učencem posvetite čas, da razumete njihove potrebe in interese ter gradite odnose, ki temeljijo na zaupanju.

→ **Spremljajte napredek učencev**

Redno spremljajte napredek svojih učencev in jim ponujajte povratne informacije za izboljšanje. Prilagodite svoj pristop glede na njihove potrebe.

→ **Sodelujte s kolegi**

Delite svoje izkušnje in sodelujte s kolegi učitelji. Skupno delo in izmenjava idej lahko bogatita vaše pedagoško znanje.

→ **Bodite prilagodljivi**

Vedno bodite pripravljeni prilagoditi se spremembam in izzivom v učnem procesu. Fleksibilnost je ključna za uspešno vodenje.

→ **Kultivirajte komunikacijske veščine**

Razvijajte svoje sposobnosti komuniciranja, tako z učenci kot tudi s starši. Jasna in odprta komunikacija je ključna za uspeh.

→ **Bodite vzor**

Kot učitelj ste vzor svojim učencem. Z vzornim vedenjem, strastjo do učenja in etičnim ravnanjem lahko navdihnete svoje učence.

→ **Samorefleksija**

Redno se sprašujte o svojih metodah poučevanja in vodenja ter razmišljajte o tem, kako jih izboljšati. Bodite odprti za povratne informacije učencev, staršev in kolegov.

→ **Nadaljnji razvoj**

Sodelujte v strokovnem razvoju in izmenjavi izkušenj z drugimi učitelji. Prizadevajte si, da nenehno rastete in se izboljšujete kot učitelj.

S stalnim prizadevanjem za izboljšanje svojih pedagoških veščin boste postali boljši vodja pedagoškega procesa in učinkovitejši učitelj.

5.2 Izboljšanje veščin vodenja pri sodelovanju s kolegi

Izboljšanje vaših veščin vodenja pri sodelovanju s kolegi je ključnega pomena za ustvarjanje pozitivnega in produktivnega učnega okolja. V nadaljevanju navajamo nekaj korakov, ki jih lahko naredite sami, da postanete boljši vodja pri sodelovanju s kolegi.

→ **Razvijajte komunikacijske veščine**

Učinkovita komunikacija je osnova uspešnega sodelovanja. Poslušajte aktivno in jasno izražajte svoje misli. Bodite odprti za povratne informacije in konstruktivno kritiko.

→ **Bodite pozorni na potrebe kolegov**

Poskušajte razumeti, kaj vaši kolegi potrebujejo za uspeh pri svojem delu. Poskušajte se postaviti v njihov položaj in ponudite svojo oporo tam, kjer jo potrebujejo.

→ **Sodelujte pri skupnih projektih**

Sodelovanje pri projektih ali nalogah omogoča priložnost za razvoj skupinske dinamike. Aktivno prispevajte k skupnim nalogam in se trudite za doseg skupnih ciljev.

→ **Delite znanje in izkušnje**

Če imate znanje ali izkušnje, ki bi lahko koristile kolegom, bodite pripravljeni deliti svoje vedenje. To lahko vključuje različne učne metode, tehnologijo ali druge uporabne informacije.

→ **Bodite spodbudni in pozitivni**

Spodbujajte svoje kolege in jih pohvalite za njihove dosežke. Pozitivno okolje spodbuja sodelovanje in motivacijo za izboljšanje.

→ **Spoštujte raznolikost stališč**

Različni ljudje imajo različna mnenja in to je sprejemljivo. Spoštujte raznolikost stališč in si prizadevajte za konstruktiven dialog.

→ **Organizirajte sestanke in delavnice**

Če opazite, da bi bila potrebna dodatna usposabljanja ali sestanki za izmenjavo idej, se sami ponudite za organizacijo takšnih dogodkov.

→ **Bodite vzor**

Kot učitelj ste vzor svojim kolegom. S svojim vedenjem, etiko dela in predanostjo sodelovanju lahko navdihnete druge.

→ **Nadaljujte profesionalni razvoj**

Nikoli se ne prenehajte učiti in izpopolnjevati svojih pedagoških veščin. To bo okrepilo vašo verodostojnost med kolegi.

→ **Ponujajte pomoč**

Ponudite pomoč in oporo kolegom, ko se znajdejo v težavah ali potrebujejo nasvet. Vaša pripravljenost pomagati bo okrepila sodelovanje.

S temi pristopi boste lahko izboljšali svoje vodenje pri sodelovanju s kolegi in prispevali k pozitivni in produktivni delovni kulturi v vaši šoli ali izobraževalni ustanovi.

5.3 Izboljšanje veščin vodenja pri sodelovanju s starši

Kaj pa starši? Tu je nekaj korakov, ki jih lahko naredite sami, da postanete boljši vodja pri sodelovanju s starši.

→ **Vzpostavite odprto komunikacijo**

Vzpostavite jasno in odprto komunikacijo s starši. Bodite dosegljivi in odzivni na njihova sporočila, vprašanja in skrbi. Poslušajte njihove pomisleke in mnenja.

→ **Redno obveščajte starše**

Redno obveščajte starše o napredku njihovih otrok. To vključuje redna poročila, sestanke in konference ter informacije o učnem načrtu.

→ **Spoštujte različne potrebe staršev**

Razumite, da imajo starši različne potrebe in pričakovanja. Prilagodite svoj pristop in komunikacijo glede na individualne potrebe staršev.

→ **Posvetite čas za sestanke**

Bodite pripravljeni na sestanke s starši, kjer lahko razpravljate o napredku otroka, težavah ali drugih zadevah. Posvetite jim dovolj časa in pozornosti.

→ **Jasno postavite cilje**

Delite cilje in pričakovanja za učenje otrok s starši. Pomagajte jim razumeti, kako lahko sodelujejo pri opori učenju svojega otroka.

→ **Ponudite pomoč**

Staršem ponudite pomoč pri razumevanju učnih gradiv in kako lahko doma podprejo učenje svojega otroka. Ponujajte nasvete in vire.

→ **Sodelujte pri reševanju težav**

Če se pojavijo težave ali konflikti, bodite pripravljeni sodelovati pri iskanju rešitev. Poskušajte razumeti stališče staršev in skupaj z njimi poiščite najboljšo pot naprej.

→ **Bodite pozitivni in spodbudni**

Bodite pozitivni in spodbujajte starše, da sodelujejo v otrokovem izobraževanju. Pohvalite njihove napore in prispevke.

→ **Spoštujte zasebnost**

Spoštujte zasebnost staršev in otrok. Ne razkrivajte občutljivih informacij brez dovoljenja.

→ **Nadaljujte profesionalni razvoj**

Ostanite informirani o najnovejših pristopih in tehnikah sodelovanja s starši. Svoje veščine vodenja pri sodelovanju z njimi lahko nenehno izpopolnujete.

S temi pristopi boste lahko izboljšali svoje vodenje pri sodelovanju s starši in ustvarili boljšo povezavo med šolo in domom, kar lahko pozitivno vpliva na učni uspeh otrok.

5.4 Samomotivacija

Delo v šoli, v razredu pa ni vedno enostavno. Ob srečevanju s težkimi trenutki v pedagoškem procesu, ko so npr. učenci težavni, odnos staršev neprimeren ali zahteve vodstva visoke, je za nadaljnje vodenje ključna samomotivacija.

Podajamo nekaj korakov, ki vam lahko pomagajo ohraniti motivacijo.

→ **Poiščite svojo strast**

Spomnite se, zakaj ste se odločili postati učitelj. Osredotočite se na to, kaj vas veseli pri učenju in poučevanju ter kako lahko to strast delite z učenci.

→ **Postavite si realne cilje**

Določite si kratkoročne in dolgoročne cilje za svoje učiteljsko delo. To vam bo pomagalo ohraniti osredotočenost na pozitivne rezultate in premagati ovire.

→ **Razvijajte svoje veščine**

Izboljšujte svoje pedagoške veščine in pristope. S tem boste boljše opremljeni za obravnavanje težavnih situacij.

→ **Poiščite oporo**

S težavami se ne ukvarjajte sami. Poiščite oporo pri kolegih, mentorjih ali strokovnjakih. Pogovor z drugimi učitelji lahko ponudi nove perspektive in rešitve.

→ **Sodelujte s starši**

Kljub morebitnim težavam v odnosu s starši poskušajte ohraniti pozitiven odnos. Komunikacija s starši je ključna za uspešno pedagoško delo.

→ **Samorefleksija**

Redno se sprašujte o svojem delu in razmišljajte o tem, kako ga izboljšati. Samorefleksija vam lahko pomaga prepoznati lastne močne strani in območja za izboljšanje.

→ **Ohranite zdrav način življenja**

Skrbite za svoje fizično in čustveno zdravje. Redna telesna aktivnost, zdrava prehrana in dovolj počitka vam bodo pomagali ohraniti energijo in motivacijo.

→ **Postavite meje**

Včasih morate postaviti meje, tako pri delu s težavnimi učenci kot tudi pri odnosu s starši. Jasne in spoštljive meje lahko pomagajo izboljšati situacijo.

→ **Nagradite sebe**

Nagradite sebe za dosežke in uspehe, ne glede na to, kako majhni so. Samonagrajevanje vam lahko pomaga ohraniti motivacijo.

→ **Razmislite o svojem poslanstvu**

Premislite o višjem poslanstvu učitelja, ki je pomagati oblikovati prihodnost in spodbujati razvoj učencev. Takšno poglobljeno razumevanje je lahko vir motivacije.

Ne pozabite, da so težki trenutki običajni v pedagoškem procesu, vendar so tudi priložnost za rast in izboljšanje. Samomotivacija vam bo pomagala premagati te ovire in nadaljevati svoje pomembno delo.

6. Namesto zaključka

Biti učitelj ni le služba, temveč poklic, ki oblikuje prihodnost. In danes stojite pred mladimi umi, ki bodo oblikovali svet, ki ga bomo zapustili naslednjim generacijam. To je velika odgovornost, a hkrati tudi neprecenljiva priložnost.

Namesto zaključka želim deliti z vami nekaj misli o tem, zakaj je čudovito biti učitelj. Vem, da so dnevi v učilnicah polni izzivov, vendar naj vas spomnim, da je vaše delo eno izmed najbolj dragocenih in pomembnih na svetu.

→ **Oblikujete prihodnost**

Ko stopite v svojo učilnico, oblikujete ne le znanje, temveč tudi vrednote in karakter vaših učencev. Vsak dan pomagate oblikovati generacije, ki bodo reševale probleme in spreminjale svet na bolje.

→ **Navdihujete in motivirate**

Ste tisti, ki lahko zbudite iskrico radovednosti in strasti do učenja v vaših učencih. Vaš navdih in vztrajnost sta gonili njihovega napredka.

→ **Vsak dan je drugačen**

Delo učitelja nikoli ni dolgočasno. Vsak dan prinaša nove izzive, nove dosežke in nove priložnosti za rast, tako za vas kot za vaše učence.

→ **Gradite odnose**

Odnosi, ki jih gradite z učenci, so trajni. Spomine, ki jih ustvarite, bodo učenci nosili s seboj skozi življenje. Vaš vpliv sega onstran učilnice.

→ **Učite se skozi svoje učence**

Tudi sami se neprestano učite. Vaši učenci vam prinašajo nove perspektive, ideje in izzive, ki vas spodbujajo k rasti.

→ **Delate razlike**

Morda ne vidite vedno takoj rezultatov svojega dela, vendar verjemite, da spreminjate življenja. Vsak majhen korak naprej, vsa nova znanja, ki jih pridobijo vaši učenci, so rezultat vašega truda.

→ **Spoznavate raznolikost**

Vaša učilnica je prostor, kjer se srečujejo različne kulture, mnenja in izkušnje. To bogati tako vas kot vaše učence.

→ **Napredujete kot človek**

Biti učitelj pomeni nenehno delati na sebi. Razvijate potrpežljivost, empatijo, komunikacijske veščine in še mnoge druge veščine, ki vam koristijo tudi v osebnem življenju.

→ **Ustvarjate boljšo prihodnost**

Vaše delo ne vpliva le na posameznike, temveč na družbo kot celoto. Učenci, ki jih poučujete, so gradniki boljše prihodnosti.

Dragi učitelji, nikoli ne pozabite, da je vaše delo izjemno pomembno in neprecenljivo. Kljub vsem izzivom, s katerimi se srečujete, nikoli ne pozabite, kako pomembni ste za družbo. Vaša strast, predanost in ljubezen do učenja pustijo pečat, ki traja vse življenje.

Hvala vam, ker ste učitelji, in hvala vam, ker oblikujete prihodnost. Ste luč, ki osvetljuje poti mladim generacijam. In to je razlog, zakaj je lepo biti učitelj. Hvala vam za vaš predan poklic, ki spreminja svet.

Nadaljujte svoje pomembno delo s ponosom in strastjo, saj je biti učitelj resnično lepo.

Predlogi za nadaljnje branje

Kahneman, D. (2019). *Razmišljanje, hitro in počasno*. Ljubljana : UMco.

Collins, J. (2001). *Good to great*. London : Random House Business Books.

Carse, J. P. (2013). *Finite and Infinite Games*. New York: Free press.

Iger, R. (2019). *The Ride Of A Lifetime*. London : Bantam Press.

Fras Popović, S. (2016). *Vodenje s poslanstvom*. Ljubljana : Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

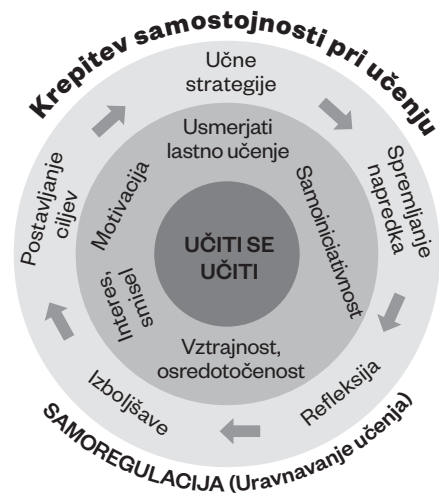
Tanja Možina

Samostojno in samoregulativno učenje

1. Uvod

Živimo v izjemno dinamičnem času, prežetem z družbenimi izzivi, ki vodijo do hitrih sprememb v naših delovnih in življenjskih okoljih. Medtem ko je za prejšnje generacije veljalo, da se večina potrebnega znanja za življenje osvoji v obdobju otroštva in mladosti, to danes ne drži več. Iz tega razloga družbena paradigma, ki temelji na strategijah vseživljenjskosti učenja, postaja ena ključnih za krepitev odpornosti v vsaki družbeni skupnosti.

Težava pri udejanjanju vseživljenjskosti učenja je pogosto v tem, da v izobraževanju mladine in odraslih premalo poudarjamo pomen in ponujamo premalo znanja in pomoči za razvoj spretnosti za samostojno in samoregulativno učenje. Prav te spretnosti so namreč temeljna sestavina vseh oblik učenja. So bistveni del temeljne kompetence »učiti se učiti«. Še več, ključno vlogo imajo pri prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Te spretnosti postajajo še posebej pomembne v sodobnih oblikah izobraževanja, kot je kombinirano izobraževanje, ki se opira tako na tradicionalne kot spletne učne pristope. V takem okolju se udeleženci izobraževanja srečujejo z mnogimi izzivi, saj morajo uravnotežiti fizično prisotnost v izobraževalnih ustanovah s samostojnim učenjem. Samostojnost in samoregulacija pri učenju se izkažeta za ključni spretnosti za uspešno obvladovanje študijskih vsebin in ciljev, neodvisno od tega, ali učenje poteka v fizičnem ali spletnem prostoru.



Slika 1: Razvijanje kompetentnosti za samostojno in samoregulativno učenje

2. Ali zna vsakdo, ki se samostojno uči, tudi uravnavati svoje učenje?

Da izobraževalci lahko udeležence usmerjamo k izboljšanju spretnosti za samostojno učenje in uravnavanje lastnega učenja, je nujno, da te spretnosti razvijamo tudi sami. Obenem se moramo zavedati, da vsak, ki se samostojno uči, še ne obvlada nujno tudi strategij samoregulativnega učenja. Oba izraza sta povezana z avtonomijo in nadzorom udeleženca nad lastnim učenjem, vendar imata različne poudarke.

Samostojno učenje je pojem, ki se osredotoča na sposobnost posameznika, da se v celoti ali deloma uči sam, brez neposrednega usmerjanja učitelja ali mentorja. Poudarek je na samostojnosti in neodvisnosti udeleženca.

- Samostojno učenje je lahko umeščeno v izobraževalni program, ki ga načrtuje in izvaja izobraževalna ustanova. V teh primerih se lahko del programa izvaja neposredno v izobraževalni ustanovi, del pa kot organizirano samostojno učenje. Pri organiziranem samostojnem učenju se posameznik uči sam, vendar mu izobraževalna organizacija ponuja ustrezno strokovno pomoč, konzultacije, mentorstvo, tutorstvo. Za sodobne oblike izobraževanja, npr. kombinirano izobraževanje, je značilno, da dovršen del izobraževanja poteka kot organizirano samostojno učenje, največkrat v spletnem učnem okolju.
- Samostojno učenje lahko poteka tudi tako, da je posameznik popolnoma neodvisen od izobraževalne ustanove ali izobraževalnega programa. Sam se odloča za to, kaj se bo učil, sam išče vire in raziskuje vsebine. Tovrstno samostojno učenje je značilno za neformalno izobraževanje. Svetovni splet je npr. neizmeren učni vir za osebe, ki so se zmožne na ta način učiti same. Večji kot je delež samostojnega učenja, pomembnejši postajajo osebna motivacija, osebni interesi in volja za učenje, saj v teh primerih nimamo ob sebi učitelja, ki nas ves čas spodbuja, vodi in usmerja.

Samoregulativno učenje predstavlja bistveni del samostojnega učenja. Ta vidik učenja vključuje razmislek o lastnem učenju. Osredotoča se na procese, s katerimi posamezniki načrtujejo, nadzorujejo in usmerjajo ter uravnavajo svoje učenje. Poudarek je na strategijah in tehnikah, ki jih udeleženci uporabljajo za nadzor svojega učenja. Samoregulativno učenje zajema postavljanje ciljev, načrtovanje, spremljanje lastnega napredka, ocenjevanje lastne uspešnosti in prilagajanje učnih strategij glede na uspešnost učenja.

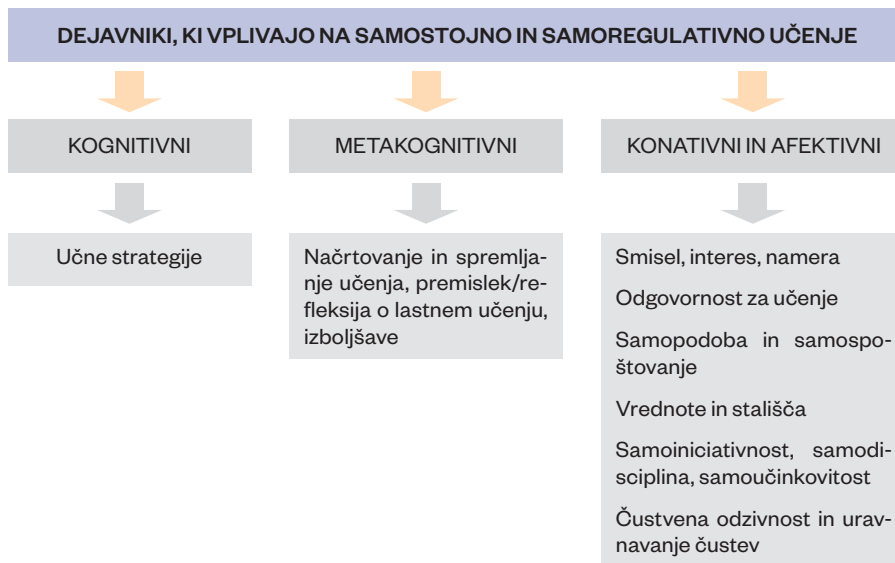
Pomembno je razumeti, da ne gre za dva različna procesa, pač pa, da je samoregulacija oz. uravnavanje lastnega učenja pomemben del našega razvoja v osebo, ki se zna samostojno učiti.

Ob tem je treba tudi upoštevati, da določene ciljne skupine, kot so osnovnošolci, šele razvijajo spretnosti samostojnega in samoregulativnega učenja. Te spretnosti se krepijo v srednješolskem in študentskem obdobju, prav tako pa tudi v odrasli dobi.

Čeprav bi lahko predpostavljali, da imajo dijaki, študenti in odrasli boljše razvite spretnosti uravnavanja lastnega učenja v primerjavi z otroki, to ni vedno res. Tako je ključno, da se osredotočimo na razvoj teh spretnosti pri vseh skupinah – od otrok do odraslih. To postane še bolj poudarjeno, ko te skupine vstopajo v oblike izobraževanja na daljavo ali kombiniranega izobraževanja. Tradicionalni izobraževalni sistemi nam namreč niso pogosto ponujali orodij za obvladovanje situacij, v katerih moramo večino učenja opraviti samostojno, brez neposredne navzočnosti učitelja ali natančno določenega učnega načrta. Sodobne oblike izobraževanja prinašajo večjo prožnost pri načrtovanju lastnega učenja. Da bi to prožnost lahko izkoristili, moramo še bolj okrepiti naše sposobnosti za samostojno in samoregulativno učenje.

3. Kako uspešno razvijati oz. podpirati samostojno in samoregulativno učenje?

Ko učitelji razmišljamo o tem, kako oceniti kompetentnost naših udeležencev za samostojno in samoregulativno učenje ter kako načrtovati aktivnosti za njeno krepitev, moramo upoštevati tako kognitivne ter metakognitivne kot konativne in afektivne dejavnike učenja.

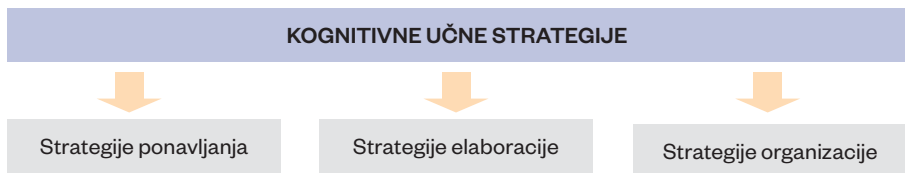


3.1 Kognitivni dejavniki učenja

Zmožnost posameznika, da učinkovito izbira in kombinira učne strategije, imenujemo kognitivno uravnavanje. Kognitivne učne strategije so zaporedje ali kombinacija ciljno usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in usmerja glede na situacijo.

Obstajajo številne klasifikacije kognitivnih učnih strategij. Med najbolj priljubljenimi je tista, ki sta jo ustvarila Weinstein in Mayer (1986). Avtorja ločujeta med strategijami:

- ponavljanja,
- elaboracije,
- organizacije.



→ **Strategije ponavljanja**

Pomagajo pri ohranjanju informacij v spominu z učenjem »na pamet« in ponavljanjem snovi, dokler si je ne zapomnimo. Pri učenju na pamet si lahko udeleženec pomaga s strategijami nižjega reda, kot so »glasno branje«, združevanje in predstavljanje ter uporaba mnemotehnik. Cilj teh tehnik je pretvoriti kompleksne informacije v oblike, ki so lažje za obdelavo in shranjevanje v dolgotrajnem spominu. Čeprav so strategije ponavljanja koristne za določene dejavnosti, mnoge naloge terjajo globlje razumevanje in ne zgolj osnovnega priklica informacij. Zato se prekomerno zanašanje na strategije ponavljanja lahko izkaže kot škodljivo za učni proces in dosežke.

→ **Strategije elaboracije**

Spadajo med poglobljene pristope k učenju. S temi strategijami udeleženec preoblikuje vsebino, jo povzema in vzpostavlja medsebojne povezave. Elaboracija vključuje vzpostavljanje povezav med novimi in že znanimi informacijami skozi sklepanje, oblikovanje zaključkov ter reševanje problemov z uporabo novih spoznanj. Med te strategije sodijo parafraziranje, povzemanje, oblikovanje analogij, izdelava zapiskov (ko je informacija namerno preoblikovana in povezana na nove načine) ter postavljanje vprašanj.

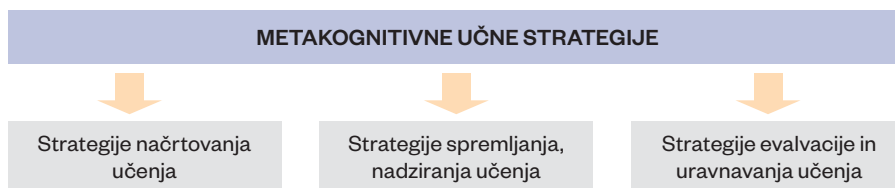
→ **Organizacijske strategije**

Obsegajo globlje metode obdelave informacij, med katere sodijo prepoznavanje ključnih idej iz besedila ali gradiva, izdelava zapiskov, priprava diagramov ter kreiranje miselnih vzorcev. Te strategije opisujejo pristope, s katerimi udeleženec sistematično ureja in strukturira svoje znanje. To lahko vključuje izpostavljanje osrednjih misli iz besedil, izris miselnega vzorca s povezanimi koncepti ali prepoznavanje strukturnega okvira določenega besedila ali predavanja.

3.2 Metakognitivni dejavniki učenja

Sama seznanjenost udeleženca s tem, kako se neka strategija uporablja, nikakor ne zagotavlja, da razume njene prednosti in ve, kdaj jo je primerno uporabiti. A to razumevanje je izredno pomembno za nadaljnjo uporabo naučenih strategij, saj nas motivira za uporabo naučene strategije. Ravno zato moramo poleg kognicije – mišljenja –, krepiti tudi spretnosti za uporabo metakognitivnih učnih strategij – razmišljanja o lastnem razmišljanju oz. o lastnem učenju. Gre za zavedanje o lastnih miselnih procesih in učnih strategijah. To pomeni, da udeleženec razume, kako se je najboljše učiti, razmišljati in reševati probleme. Metakognitivne strategije vključujejo samorefleksijo, spremljanje lastnega razumevanja, prepoznavanje težav in prilagajanje učnih pristopov glede na potrebe. Navadno jih razvrščamo v tri sklope:

- strategije načrtovanja,
- strategije spremljanja oz. nadziranja in
- strategije uravnavanja učenja.



→ **Strategije načrtovanja učenja**

Udeleženec jih uporabi, preden se loti učenja. Treba si je postaviti jasne cilje učenja, določiti strategije, s katerimi bo cilje dosegel, in razmisliti o rezultatih, ki jih želi doseči z učenjem. Načrtovanje vključuje odločanje o tem, koliko časa bo udeleženec namenil neki nalogi, katero strategijo bo uporabil, kako se bo začel učiti, katere vire bo potreboval, po kakšnem zaporedju se bo ravnal, kaj bo preletel in čemu namenil več pozornosti.

→ **Strategije spremljanja in nadziranja učenja**

S temi strategijami udeleženec spremlja, kako poteka njegovo učenje. Spremlja, kako mu uspeva ohraniti pozornost med branjem in poslušanjem. Lastno učenje spremlja in se samovrednoti, da bi ugotovil, ali vsebino razume in ali napreduje skladno z načrtanimi cilji. S spremljevalnimi dejavnostmi nadzira motnje pri usmerjanju pozornosti in razumevanje.

→ **Strategije evalvacije in uravnavanja učenja**

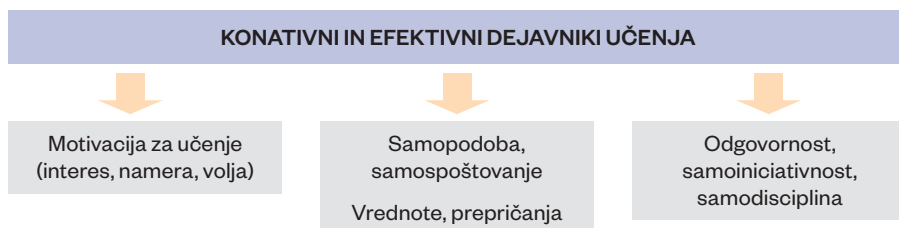
Te strategije so tesno povezane s strategijami spremljanja in nadziranja. Nanašajo se na ocenitev procesa in dosežkov učenja ter premagovanje težav, ki jih je udeleženec zaznal med spremljanjem učenja. Šele s tem lahko udeleženec uravnava lastno učenje. Na primer, posameznik lahko branje upočasnji, kadar je poglavje prezahtevno, znova prebere neki odlomek ali oblikuje nov povzetek učnega gradiva. Strategije uravnavanja se torej nanašajo na poskuse, da bi odstranili primanjkljaj v pozornosti in razumevanju. Uravnavanje vključuje presojanje procesov in rezultatov mišljenja in učenja ter vprašanja, kot so: *Bi moral spremeniti strategije učenja? Naj zaprosim za pomoč? Naj odneham?*

3.3 Konativni in efektivni dejavniki učenja

Do zdaj smo poudarjali pomen načrtnega in premišljenega pristopa pri samostojnem in samoregulativnem učenju. Toda naše odločitve in ravnanja niso pogojeni zgolj z mislimi. Za celovito razumevanje procesa učenja je ključno upoštevati tudi konativne in efektivne dejavnike.

Konativni dejavniki nas opominjajo, da učenje ni le kognitivni, temveč tudi namerni oz. voljni proces. Izraz »konativni« izhaja iz latinske besede »conatus«, ki pomeni prizadevanje in trud. V psihološkem kontekstu ta izraz poudarja vlogo motivacije (interesa, volje, namere) in težnje k dejavnosti, ukrepanju.

Afektivni dejavniki pa se nanašajo na čustva, občutke, vrednote in stališča udeležencev v izobraževanju, ki lahko vplivajo na njihovo učno izkušnjo. Ti dejavniki so zelo pomembni, saj čustva in stališča v veliki meri vplivajo na udeležencev pristop k učenju, njegovo vztrajnost, motivacijo in sposobnost obvladovanja izzivov.



→ **Motivacija za učenje**

Je kompleksen pojem, v katerega so vpleteni interes oz. zanimanje, namera in volja. *Interes* je ključni vidik motivacije za učenje. Učenje je lažje in učinkovitejše, ko udeleženca vsebina pritegne. Interes se razvija postopoma. Začne se s situacijskim interesom, ko nekaj od zunaj vzbudi zanimanje. Če ta zunanji dražljaj ostane močan, se situacijski interes obdrži. S časom in vztrajanjem se lahko preoblikuje v trajnejši, osebni interes. Dobro razvit osebni interes je dejavnik notranje motivacije. Interes in samoregulacija sta tesno povezana. Pred začetkom učenja udeleženca interes spodbuja k prepričanju v vrednost neke dejavnosti, ne samo njene ga izida. Med učnim procesom interes usmerja njegovo pozornost, po učenju pa ga pogosto spremljajo občutki zadovoljstva. Udeleženci, ki jih zanima določena snov, so bolj nagnjeni k načrtovanju in uporabi samoregulativnih strategij. Interes vključuje tako miselno kot čustveno komponento, pri čemer mora biti čustvena plat pozitivna za razvoj interesa.

Četudi je udeleženec motiviran za učenje in kaže interes, to ne zagotavlja, da se bo tudi dejansko učil. Ključno vlogo igrajo *voljni procesi*, ki krepijo namero za učenje ter ga usmerjajo in spodbujajo skozi celoten učni proces. Strategije, povezane z voljo, se izrazijo, ko je že v procesu učenja. Te strategije lahko povečajo njegovo vztrajnost pri nalogah, usmerjajo njegovo pozornost in ga podprejo pri težnji k doseganju postavljenih ciljev.

→ **Samopodoba in samospoštovanje**

Na odnos do učenja vplivata tudi samopodoba in samospoštovanje, ki zajemata čustveno vrednotenje samega sebe. To je globoko zakoreninjen občutek lastne vrednosti. Če ima udeleženec dobro samopodobo in močno samospoštovanje, bolj verjame v svojo vrednost, znanje in osebno rast. Taka prepričanja lahko krepijo njegovo motivacijo za samostojno učenje. Ko ima visoko samospoštovanje, je tudi odpornejši na neuspeh. Ob srečanju z učnimi ovirami ali izzivi mu močno samospoštovanje pomaga, da ne obupa, neuspeh pa vidi kot priložnost za napredovanje in ne kot odsev lastne nevrednosti. Udeleženci z visokim samospoštovanjem imajo tudi večje zaupanje v svojo sposobnost samoregulacije, saj ko cenijo sami sebe in verjamejo v svoje sposobnosti, so tudi prepričani, da lahko učinkovito obvladujejo in usmerjajo svoj učni proces.

→ **Vrednote in prepričanja**

Na sposobnost samostojnega in samoregulativnega učenja močno vplivajo vrednote in prepričanja, saj določajo posameznikovo mentalno držo, motivacijo, pristop do učenja ter reakcijo na izzive. Način, kako udeleženec dojema napake in neuspeh, je ključen za uravnavanje lastnega učenja. Če neuspeh vidi kot priložnost za učenje in napredovanje, se bo proaktivneje odzval in se ustrezno prilago-

dil. Po drugi strani pa ga lahko prepričanje, da je neuspeh poraz ali odsev njegove nesposobnosti, zavira. Če je udeleženec prepričan v svojo zmožnost uspešnega dokončanja naloge ali pridobitve nove spretnosti, je večja verjetnost, da bo samostojno pristopil k učenju in uporabil samoregulacijske metode. Njegova prepričanja pogosto izhajajo iz preteklih izkušenj in zunanjih spodbud.

→ **Odgovornost, samoiniciativa, samodisciplina**

Pomemben dejavnik uspešnega samostojnega in samoregulativnega učenja je prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. To pomeni, da se udeleženec zaveda svoje osrednje vloge v učnem procesu in da je sam odgovoren za svoj napredek.

Pomembno je tudi, da je posameznik samoiniciativen. Gre za sposobnost, da neodvisno prevzame pobudo za lastno učenje in ukrepa brez zunanjega pritiska ali nadzora. Ta lastnost mu omogoča, da se sam motivira, organizira in usmerja svoje učenje. To vključuje tudi upravljanje svojih miselnih procesov, čustev, motivacije in vedenja med učenjem. Skratka, samoiniciativnost je temeljna lastnost za razvoj aktivnega, odgovornega in uspešnega samostojnega učenca.

Ključnega pomena za uspešno samostojno učenje in samoregulacijo lastnega učenja je samodisciplina. Je sposobnost nadzora lastnih vzgibov, odloga trenutnega zadovoljstva v prid dolgoročnim ciljem ter vztrajanja pri postavljenem načrtu, tudi ko to ni prijetno ali lahko. Pri samostojnem učenju udeleženci velikokrat nimajo zunanjih okvirov, kot so urniki ali roki, zato samodisciplina omogoča, da si ustvarijo strukturo in ji tudi dosledno sledijo. V sodobnem svetu, kjer nas neprestano zasipavajo motnje, kot so družbena omrežja, pametni telefoni in televizija, je samodisciplina nujna za ohranjanje koncentracije pri učenju. Brez nje je težko zagotoviti strukturo in doslednost, ki sta ključni za uspešno samostojno učenje.

→ **Čustvena odzivnost in uravnavanje čustev**

Pri učenju se sproža veliko čustev. Čustvena odzivnost in uravnavanje čustev sta osrednja dejavnika človeške izkušnje, ki močno vplivata na učne sposobnosti. Posameznikova čustvena stanja pomembno vplivajo na motivacijo za učenje.

- Pozitivna čustva, kot so radovednost, zanimanje in navdušenje, lahko krepijo njegovo željo po znanju.
- Negativna čustva, kot so dolgčas, tesnoba ali frustracija, lahko zmanjšajo njegovo zbranost in sposobnost obdelave informacij. Intenzivna ali nestabilna čustva lahko razpršijo njegovo pozornost.

Uravnavanje čustev udeležencu pomaga ohraniti osredotočenost na učenje kljub motečim čustvenim odzivom. Ob občutkih samozavesti in optimizma bo bolj iskal rešitve, medtem ko ga bodo občutki nemoči ali neuspeha lahko omejevali. Čustva

vplivajo tudi na samooceno napredka in dosežkov. Zmožnost uravnavanja čustev lahko privede do objektivnejše samoocene in prilagoditve učnih strategij. Uravnotežena čustvena naravnost lahko olajša konstruktivno sprejemanje kritike. Socialne interakcije med učenjem z učitelji, mentorji ali kolegi so obarvane s čustvi, ki lahko neposredno vplivajo na učni proces. Pri zahtevnejših učnih nalogah je sposobnost obvladovanja frustracij in občutka preobremenjenosti ključnega pomena za uspeh.

4. Kako lahko krepimo spretnosti udeležencev za samostojno in samoregulativno učenje?

4.1 Priporočila, kako lahko učitelji krepijo *kognitivne in metakognitivne* vidike samostojnega in samoregulativnega učenja pri učencih

→ **Prepoznavajte usposobljenost učencev za samostojno učenje in uravnavanje lastnega učenja.**

Da bi učitelj učencem lahko ponudil ustrezno oporo pri krepitvi sposobnosti za načrtovanje, spremljanje in uravnavanje lastnega učenja, mora najprej razumeti, na kateri stopnji so posamezni učenci v razvoju teh spretnosti.

- Upoštevajte, da učenci potrebujejo različne pristope in pomoč. Poseben podarek dajte tistim iz ranljivih skupin, saj potrebujejo dodatno spodbudo pri krepitvi svojih zmožnosti za samostojno in samoregulativno učenje.
- Pogovorite se z učenci, ali so se že kdaj samostojno učili, kako so se pri tem počutili, ali so bili uspešni oz. kaj jim je delalo največ težav, kakšne cilje imajo tokrat, v kolikšnem času mislijo, da jih bodo dosegli, kako se bodo učili oz. kakšen je način njihovega učenja, kdaj in kje se bodo učili, ali jih njihova okolica pri tem podpira itd.

→ **Okrepite spretnosti učencev za načrtovanje in organizacijo lastnega učenja.**

- Poudarite pomen načrtovanja in organizacije učnega procesa. Učence motivirajte, da si postavijo kratkoročne in dolgoročne cilje: kaj nameravajo doseči v prihodnjem tednu, mesecu ali letu? Obsežnejše teme ali naloge naj si razdelijo na manjše segmente. To bo olajšalo koncentracijo in omogočalo občutek zadovoljstva ob zaključku posamezne naloge.
- Svetujte, naj si učenci sestavijo urnik in določijo redna časovna obdobja za učenje. To naj postane del njihove dnevne ali tedenske rutine. Načrtujejo naj si tudi odmore, saj kratek premor med dolgimi učnimi sekvencami pomaga ohranjati um svež in osredotočen.

→ **Učenci naj si uredijo lasten učni prostor.**

Pri samostojnem učenju v domačem ali delovnem okolju je ključna ustrezna priprava prostora.

- Učencem svetujte, naj za učenje izberejo prostor, ki kombinira udobje s funkcionalnostjo. Če je izvedljivo, naj si uredijo poseben kotiček, namenjen izključno učenju.
- Ozaveščajte jih o pomenu zmanjševanja motečih dejavnikov, kot so obvestila na telefonu, hrup v okolici. Domače in sodelavce naj obvestijo o tem, kdaj se učijo, in jih prosijo, naj jih takrat ne motijo.
- Ergonomija učnega prostora je ključna za ohranjanje zbranosti in preprečevanje telesnih težav, zato naj poskrbijo za udoben stol in mizo.
- Prav tako je dobra svetloba nujna za oči; če je mogoče, naj učenje poteka v naravni svetlobi ali ob svetlobi bele svetilke. Ne smemo pozabiti na redno prezračevanje, saj svež zrak pripomore k večji budnosti in zbranosti.

→ **Učenci naj spoznajo in se naučijo izbirati in uporabljati različne učne strategije.**

Skupaj z učenci raziskujte različne strategije učenja. Tako bodo ne le spoznali različne pristope, ampak tudi odkrili, kateri najbolj ustrezajo njihovem slogu učenja.

- Razvijajte njihovo sposobnost samostojnega izbora strategij glede na želene učne izide.
- Spodbujajte jih k rednemu preverjanju razumevanja. Na primer, po prebrnem povzetku naj se preizkusijo v povzemanju brez vpogleda v gradivo. Ko se srečajo z novo snovjo, naj poskusijo vsebino predelati in razložiti v svojih besedah. To poglobi in utrdi njihovo razumevanje.
- Učite jih vizualnih strategij, kot so sheme, diagrami in miselni vzorci.
- Spodbujajte povezovanje novega znanja z že znanim.
- Poudarite pomen aktivnega učenja: tudi v spletnem učnem okolju (npr. spletne učilnice) naj izkoristijo priložnosti za sodelovanje v spletnih diskusijah, postavljanje vprašanj in odzivanje na forume.

→ **Učenci naj sproti spremljajo in vrednotijo lastno učenje in učni napredek.**

Pojasnite jim, kako ključno je, da sami spremljajo in vrednotijo svoj učni napredek. To jim omogoča boljše razumevanje svojih uspehov in težav pri učenju.

- Spodbujajte jih k vodenju dnevnika učenja, v katerega naj beležijo svoje dosežke, učinkovitost uporabljenih strategij in čustvene odzive med učenjem.
- Po zaključenih nalogah ali ob koncu določenega učnega obdobja naj analizirajo svoje rezultate in razmislijo o morebitnih izzivih. Lahko jim ponudite spletne kvize ali teste, ki so vezani na obravnavano snov, da si zagotovijo takojšnjo povratno informacijo. Prav tako naj za mnenje in povratne informacije povprašajo svoje vrstnike.
- V spletnem okolju lahko uvedete vrstniško evalvacijo, pri kateri sošolci pregledajo in ocenijo delo drug drugega, s čimer pripomorejo k boljšemu razumevanju in ponudijo predloge za nadaljnje izboljšave.

→ **Okrepite spretnosti učencev, da se bodo znali učinkovito odzivati na težave pri učenju.**

Spodbujajte učence k prepoznavanju morebitnih težav v učnem procesu. Ali je težava povezana z motivacijo, razumevanjem snovi ali morda z izbrano učno strategijo? V določenih primerih bo morda treba prilagoditi pristop k učenju. Če na primer pri branju snovi ne razumejo, naj preizkusijo vizualne ali avdiovizualne metode. Dolgotrajne učne sekvence so lahko naporne, zato jim predlagajte delo v krajših intervalih.

- Pogovor z drugimi, ki se učijo, ali s strokovnjaki, kot so učitelji, mentorji, tutorji, svetovalci, je pogosto koristen. Ko občutijo preobremenjenost ali frustracije, naj si privoščijo kratek odmor in se k učenju vrnejo osveženi.

4.2 Priporočila, kako je mogoče krepiti konativne in afektivne vidike samostojnega in samoregulativnega učenja

→ **Učenci naj premislijo o vrednotah in prepričanjih, ki jih vodijo pri učenju.**

Aktivno obravnavanje vrednot in prepričanj lahko pomaga učencem prepoznati njihov vpliv na njihovo izkušnjo učenja.

- Uvedite rutine, ki spodbujajo učence k premisleku o njihovih stališčih in prepričanjih o učenju. Taka refleksija lahko vodi k raziskovanju in morda celo spreminjanju njihovih stališč o učenju.
- S svojim pozitivnim odnosom, radovednostjo in zavzetostjo lahko učitelji postanete inspiracija. Pomagajte učencem, da se osebno povežejo z učnimi vsebinami. Ko prepoznajo pomen in vrednost naučenega, je večja verjetnost, da bodo v učenju našli smisel.
- Spodbujajte jih k dialogu o vlogi in pomenu vseživljenjskega učenja, saj to lahko okrepi njihovo prepričanje o lastni sposobnosti za rast in razvoj.

→ **Pri učencih okrepite motivacijo, interes in voljo do učenja.**

- Učenci se bodo z večjo verjetnostjo motivirali za učenje, če prepoznajo povezanost med učno vsebino in njenim pomenom za njihovo vsakodnevno življenje. Iščite priložnosti za povezovanje učnih tem s konkretnimi življenjskimi ali delovnimi izkušnjami. Ko kot učitelj pokažete navdušenje nad predmetom, se to lahko kaže tudi pri udeležencih.
- Uporabite interaktivne metode, praktične dejavnosti ali skupinske projekte, da bi učenje postalo živahnejše. Opora zunanjih virov, kot so gostujoči predavatelji, terensko delo, digitalni viri in druge metode, lahko prinese sveže vpoglede in obogati razumevanje tematike.

→ **Okrepite samospoštovanje in samopodobo pri učencih, ki imajo s tem težave.**

Spodbujajte učence k postavitvi realnih ciljev, ki jih lahko z dosegljivim trudom uresničijo. Ko ti cilji postanejo dosegljivi, to okrepi njihovo samozavest.

- Prepoznavajte in vrednotite njihove edinstvene talente, zanimanja in pristope k učenju, kar dodatno spodbuja njihovo samospoštovanje.
- Zagotovite okolje, v katerem se bodo počutili varno in kjer bodo imeli svobodo izražanja, tveganja in učenja.
- Spodbujajte raznolikost, različne perspektive in kulture, da bi ustvarili okolje, ki ceni vse udeležence.
- Pohvalite njihov trud in dosežke, saj imajo takšne pohvale pomemben vpliv na njihovo samopodobo.

→ **Uporabljajte strategije za krepitev samoiniciativnosti in samodiscipline pri učencih.**

To lahko storite z delegiranjem odgovornosti za njihov učni proces. Omogočite jim možnosti izbire raziskovalnih tem ali določanja načina, kako bodo predstavili svoje znanje.

- Postavite jim naloge, ki spodbujajo kritično razmišljanje in pri katerih morajo samostojno iskati rešitve. Pri razvijanju samodiscipline je koristno, da se udeleženci naučijo tehnik upravljanja časa, kot so načrtovanje, določanje prioritet in upoštevanje rokov.
- Vodite jih k ustvarjanju strukturiranega in rutinskega pristopa k učenju; ko se enkrat navadijo na določen način dela, se razvija samodisciplina.
- Jasno določite posledice neopravljenih nalog, saj jim to lahko pokaže vrednost samodiscipline v učnem procesu.

→ **Okrepite zmožnosti učencev za prepoznavanje in uravnavanje lastnih čustev med učenjem.**

Spodbujajte jih k redni introspekciji o čustvenih reakcijah, ki jih doživljajo med učenjem. Ključnega pomena je, da se počutijo dovolj varne za izražanje čustev in za deljenje svojih skrbi.

- Vključite vaje, ki spodbujajo razvoj čustvene inteligence, na primer aktivnosti za krepitev empatije, za boljše razumevanje lastnih čustvenih stanj in prepoznavanje čustvenih odzivov drugih.
- Ponudite jim strategije za obvladovanje stresa, kot so tehnike sproščanja ali vaje dihanja.
- Naučite jih, da napake vidijo kot priložnost za osebno rast in ne kot neuspeh.
- Organizirajte razprave ali skupinske aktivnosti, kjer lahko udeleženci delijo svoje izkušnje in nasvete za spopadanje s čustvenimi izzivi.

5. Strategije za krepitev učiteljevih spretnosti samostojnega in samoregulativnega učenja

Pri navajanju priporočil za krepitev spretnosti učencev pri samostojnem in samoregulativnem učenju poudarjamo vlogo učitelja kot zgleda. Tudi učitelji se namreč ves čas srečujemo z okoliščinami, kjer moramo nenehno pridobivati nova znanja in spretnosti. Včasih smo za to bolj ali manj motivirani, pristopamo k temu bolj ali manj strukturirano in načrtno, kar lahko povzroči različna čustvena stanja in frustracije. Zato so vsa navedena priporočila za učence relevantna tudi za učitelje. Podajamo pa tudi priporočila, ki so posebej prilagojena učiteljevim potrebam za krepitev zmožnosti samostojnega in samoregulativnega učenja v okviru njegovega profesionalnega razvoja.

→ **Zavezanost k stalnemu učenju naj bo vaša vrednota.**

Poiščite povezave med tem, kar želite doseči kot učitelj, in tem, kar cenite v življenju. Vprašajte se o pomembnosti vseživljenjskega učenja – ne zgolj za vaše udeležence, temveč tudi za vas. Koliko časa in energije namenjate lastnemu profesionalnemu razvoju? Če je vseživljenjsko učenje za vas vrednota, bo to lahko pozitivno vplivalo tudi na vaše udeležence.

→ **Aktivno načrtujte, spremljajte in uravnavajte lastni profesionalni razvoj.**

Samostojno in samoregulativno učenje je pomembno ne le za vaše udeležence, ampak tudi za vas. Postavite si načrte za lastno učenje in pri tem sledite svojim

interesom. Za svoj profesionalni razvoj določite konkretne in merljive cilje. Ugotovite, katera področja so trenutno ključna za vaš napredek, in jim dajte prednost. Osredotočite se na določeno število tem, da ne boste izgubili fokusa in smeri. Redno razmišljajte o svojem napredku in učnih metodah. To vam omogoča prepoznavanje uspehov in področij, ki jih je treba izboljšati.

→ **Bodite aktivni pri iskanju virov lastnega učenja.**

Poiščite vire, seminarje in delavnice, ki vas zanimajo. Ne čakajte, da jih bodo drugi izbrali za vas!

→ **Povezujete se z drugimi.**

Vključite se v skupine ali strokovna združenja, kjer lahko izmenjujete izkušnje in učne strategije. Delite svoje izkušnje, dosežke in izzive z drugimi učitelji. Skupaj lahko rastete, se učite in se podpirate.

→ **Ustvarite si miren in udoben prostor in pogoje za lastno učenje.**

Med učenjem se izognite preverjanju e-pošte, družbenih omrežij in drugim motnjam. Poskrbite za uravnoteženost med delom, učenjem in prostim časom. Vzemite si čas za sprostitev in regeneracijo. Ko ste spočiti – tako mentalno kot fizično – je lažje vztrajati pri samodisciplini in učenju.

→ **Priznajte si svoje dosežke.**

Na poti vašega strokovnega razvoja ste že dosegli mnogo. Vsak uspeh, ne glede na to, kako majhen se morda zdi, je dokaz vaše predanosti, truda in strokovnosti. Ne pozabite se spomniti in ceniti teh trenutkov. Kot učitelji pogosto zahtevate od svojih udeležencev, da cenijo in spoštujejo svoje znanje in spretnosti. Podobno storite tudi sami. Spoznajte in cenite svojo vrednost. Verjemite v svoje sposobnosti in v svoje pristope.

→ **Nagradite se.**

Po uspešno opravljenem učenju, po preseženih izzivih ali ob zaključku šolskega leta si vzemite trenutek zase. Naj bo to kavica v vaši najljubši kavarni, kratek odih, branje knjige ali karkoli, kar vas sprošča in veseli. To je vaš trenutek za regeneracijo in praznovanje vaših dosežkov in dosežkov vaših udeležencev, h katerim ste s svojim delom in zgledom veliko prispevali.

6. Zaključek

Za doseganje kakovostnih učnih dosežkov je ključno, da so učenci sposobni samostojnega in samoregulativnega učenja. Te spretnosti postajajo še pomemb-

nejše v sodobnih izobraževalnih praksah, kjer prevladujejo načini izobraževanja na daljavo, kombinirane oblike ali hibridni modeli. Velik del učnega procesa je pri teh pristopih namreč osredotočen na samostojno učenje, ki ga učenec opravlja bodisi neodvisno bodisi ob opori učitelja, tutorja in podpornih služb.

Naloga učiteljev v izobraževalnem procesu ni zgolj prenos znanja ali pomoč pri pridobivanju življenjskih in poklicnih znanj in spretnosti. Učiteljeva naloga je veliko globlja in pomembnejša. Vsi, ki opravljamo učiteljski poklic, imamo moč, da krepimo in oblikujemo sposobnosti učencev za samostojno in samoregulirano učenje.

Zakaj je to tako ključno? Ker življenje neprestano prinaša izzive. In kadarkoli se bodo naši učenci v prihodnosti srečali s težavami ali problemi, ne bodo zgolj iskali odgovorov v znanju, ki smo jim ga predali. Naše delo bo dobro opravljeno, če bodo imeli učenci notranje orodje, s katerim bodo sami znali in zmogli poiskati poti, da te izzive premagajo.

Ko dober učitelj pospremi svoje učence na nadaljnjo življenjsko in delovno pot, si zanje vedno želi, da bodo vedeli, kako se učiti, kako pristopiti k problemu in kako samostojno najti rešitve. Vsakič, ko vstopimo v učilnico ali predavalnico, se zato ne vprašajmo zgolj, kakšno znanje ali spretnosti bomo predali našim učencem, ampak tudi, kako jih bomo opolnomočili, da bodo skozi življenje samozavestno in samostojno korakali naprej, oboroženi s spretnostmi lastnega učenja.

Predlogi za nadaljnje branje

Kosirnik, A. (2016). *Razvijanje samoregulacijskih strategij pri učencih z učnimi težavami*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Možina, T., Klemenčič, S., Radovan M. (2022). *Izobraževanje odraslih na daljavo, kombinirano in hibridno izobraževanje, Kazalniki, standardi in merila kakovosti*. Poglavlje: Podpora posamezniku pri učenju, str. 173–183. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

OpenAI ChatGPT. (2023). (Ključni pojmi za nadaljnje poglobljanje v vsebino: dejavniki samostojnega in samoregulativnega učenja, strategije za krepitev spretnosti za samostojno in samoregulativno učenje, uravnavanje lastnega učenja). <https://chat.openai.com/>

Radovan, M. (2010). *Vpliv dejavnikov samoregulativnega učenja in starosti na uspešnost pri študiju*. *Sodobna pedagogika*. 5/2010, str. 94–115. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

Radovan, M. (2018) *Kognitivni in metakognitivni vidiki ključne kompetence učenje učenja*. V: *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Kranjc* (str. 95–106). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

-
- Weinstein, C. E., in Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. V M. Wittrock (ur.), Handbook of research on teaching (str. 315–327). New York: Macmillian.
- Zimmerman, B. J. (2008). *A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning*. Journal of Educational Psychology, 81, št. 3, str. 329–339.

Tanja Rupnik Vec

Kritično mišljenje – temeljni izziv učenja in poučevanja

1. Uvod

Ljudje mislimo. Mišljenje je v temelju vsakega našega dejanja, pa tudi v temelju našega doživljanja oz. čustvovanja. Včasih je ozaveščeno, drugič nezavedno, lahko je realistično ali domišljijско, hipno (asociativno) ali dlje časa trajajoč proces. Najpomembnejša dimenzija, na kateri lahko opazujemo mišljenje, pa je njegova racionalnost: lahko je namreč racionalno, funkcionalno in ustreza resničnosti, lahko pa je nefunkcionalno, zmotno in resničnost izkrivlja. V vsakem primeru pa vpliva na to, kako svet doživljamo in kako v njem ravnamo. Iracionalno mišljenje vodi v iracionalno čustvovanje in v nefunkcionalno ravnanje, racionalno razmišljanje pa je pogoj za funkcionalno čustvovanje ter ustrezno, smiselno in razumno ravnanje. Kritično mišljenje, tako o sebi samem, o drugih ljudeh in o svetu in dogodkih nasploh, je izjemno pomembno.

Nekateri avtorji, npr. Norris (1984), menijo, da učiti učence in dijake misliti kritično ni zgolj ena izmed mnogih nalog šol, je temeljni pogoj in moralna pravica vsakega učenca. Predstavlja eno temeljnih kompetenc, ki se je je treba naučiti, tako kot se naučimo branja in pisanja (Fischer, 2004, Halpern, 1996). Ljudje se kot samorefleksivni misleci razvijamo in pri tem prehajamo skozi različne faze razvoja mišljenja (Paul idr., 1989): od nerefleksivnega misleca (ki ne razmišlja niti o kakovosti lastnega niti tujega mišljenja, se ne zaveda tega področja stvarnosti), prek izzvanega misleca (ki ozavešča pomen kritičnega mišljenja, obenem pa lastne močne plati in izzive v mišljenju), vadečega misleca (ki ve, kaj pomeni misliti kritično, in si sistematično prizadeva, da bi svoje mišljenje izboljšal, kritičnost mišljenja mu postane vrednota in cilj, h kateremu stremi) do veščega in mojstrskega misleca, ki se odlikujeta v kakovosti/kritičnosti mišljenja: poznata in uporabljata ustrezne strategije in orodja mišljenja, lastno in tuje mišljenje nenehno analizirata in vrednotita, se samokorigirata itd., pri čemer je pri drugem, mojstrskem mislecu proces avtomatiziran.

Ljudje se učimo misliti na različne načine. Temeljni princip v zgodnjem otroštvu je modelno učenje, ko otrok prevzema vzorce mišljenja od svojih staršev: uči se tako vsebine (kaj misliti) kot procesov in strategij (kako misliti, kaj početi s kon-

cepti in podatki). Vendar ti procesi učenja niso ozaveščeni, sistematični in ciljno usmerjeni, zato ima šola v procesih spodbujanja razvoja mišljenja v otroštvu, mladostništvu in mlajši odrasli dobi pomembno vlogo, pri učečih, ki ne živijo v miselno spodbudnem okolju, pa odločilno. Da pa bi učitelji lahko sistematično in načrtno spodbujali razvoj kritičnega mišljenja pri svojih učencih in dijakih, morajo najprej natanko vedeti, kaj kritično mišljenje je, kako se misli kritično ter katere so najučinkovitejše strategije učenja in poučevanja mišljenja.

2. Kaj je kritično mišljenje in kako ga prepoznamo?

Kako se vsakdanje, običajno manj kritično, mišljenje razlikuje od kritičnega mišljenja? Nekaj poglobitvenih razlik je strnjениh v spodnji tabeli:

Manj kritični mislec	Kritični mislec
ne dvomi, verjame, ne problematizira, sprejme	dvomi, ne verjame, postavlja vprašanja, raziskuje, terja dokaze
nesistematičen, neusmerjen	sistematičen, usmerjen k cilju
enoperspektiven pogled	večperspektivno gledanje
poišče eno rešitev problema	navaja in presoja več različnih rešitev
prepričuje, uporablja raznovrstna sredstva prepričevanja	argumentira, navaja kakovostne dokaze, tudi protidokaze, pokaže, da so dokazi močnejši
se ne zaveda, da njegovo ravnanje temelji na predpostavkah, ne analizira predpostavk	se zaveda determiniranosti lastnih ravnanj, analizira in vrednoti lastne predpostavke
ne zaveda se lastne nagnjenosti k izkrivljanju in kognitivnim zmotam	zaveda se lastne nagnjenosti k miselnim pristranostim, jih nadzoruje, korigira

Kritični mislec je torej oseba, ki razmišlja oče dvomi: temu, kar vidi, sliši ali prebere, ne verjame vnaprej, pač pa videno, slišano in prebrano prevprašuje in raziskuje, na samoumevnosti ne pristaja. K raziskovanju pristopa sistematično, usmerjeno k cilju, pri čemer išče različne rešitve in razglablja o posledicah vsake izmed njih. Na situacije gleda in jih raziskuje iz različnih perspektiv. V razpravah, pisnih ali v živo, večje argumentira, obenem pa skrbno analizira in vrednoti argumente drugih ljudi, tako besedne kot slikovne; postavlja si vprašanja, npr. o čem me to besedilo/slika prepričuje, kakšne dokaze navaja, kako kakovostni so dokazi, kaj je v besedilu (morebiti namenoma) izpuščeno itd.? Zaveda se, da vsako mišljenje temelji na predpostavkah, zato njihovi identifikaciji v besedilih ter raziskovanju njihove resničnosti in relevantnosti posveča posebno pozornost. Zaveda se nagnjenosti k miselnim pristranostim in zmotam, zato jih tako pri sebi kot pri drugih ljudeh identificira in korigira.

Pogledi na to, kaj je kritično mišljenje, so različni. Kritično mišljenje je:

1. sposobnost analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov,
2. sposobnost razmišljanja na višjih miselnih ravneh ter posedovanje različnih socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti,
3. sposobnost znanstvenoraziskovalnega razmišljanja oz. uporabe različnih miselnih procesov, postopkov in strategij,
4. sposobnost družbene refleksije,
5. sposobnost samorefleksije,
6. razvojno najvišji stadij v razmišljanju oz. relativistično mišljenje.

Od učiteljevega razumevanja pojma kritično mišljenje je odvisen tudi izbor strategij poučevanja, ki so različne, vse pa so »pravilne«, čeprav krepijo različne vidike kritičnega mišljenja. V tem prispevku bomo podrobneje prikazali dve perspektivi ter v tem kontekstu izpostavili nekaj smernic za poučevanje:

- kritično mišljenje kot večino analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov
- kritično mišljenje kot preplet višjih miselnih procesov in socialno-čustvenih naravnosti misleca

3. Kako lahko učitelj spodbuja razvoj kritičnega mišljenja?

3.1 Kritično mišljenje kot sposobnost analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov

Kadar se učitelj odloči, da bo pri učencih spodbujal večine argumentiranja, je smiselno, da to počne postopoma in izvede naslednje korake:

→ Učence spodbuja k razmišljujočemu dvomu

Primer naloge, s katero učitelj spodbuja presojo trditve ter dvom

Trditev: Anja pravi, da ji hoče prijateljica Marina prevzeti fanta.

Informacije v povezavi s situacijo:

- Marina pravi, da je Anjin fant »cool«.
- Marina je nekoč že speljala fanta sošolki.
- Marina je bistro dekle.
- Marina ima svojega fanta.
- Marina je Anjina najboljša prijateljica.
- Marina je fanta povabila v kino.

Presodi verjetnost resničnosti trditve: za vsako informacijo označi, ali vzbuja dvom o trditvi (D) ali jo potrjuje (P) oz. ali ne pomaga pri presoji trditve (NP).

→ **Učence uči presojeti zanesljivost virov**

Primer vprašanj, ki spodbujajo presojo zanesljivosti vira:

Kako zanesljiv je dokument (časopis, revija, knjiga, spletna stran ...), na kateri so zapisane trditve?

- Za kakšno vrsto besedila gre? Kako verodostojen je vir (mu lahko verjamem)? Kaj so kriteriji verodostojnosti vira?
- Kakšni sta preverjenost in strokovnost informacij?

Kako zanesljiv je avtor trditev/besedila?

- Ali se ukvarja s področjem, o katerem piše?
- Kakšne so njegove reference?
- Na kakšne raziskovalne podatke se opira?
- Ali je v stroki soglasje glede tega vprašanja itd.?

→ **Učence uči razlikovati med argumenti in drugimi vrstami besedil, npr. mnenjem, opisom, razlago, in jih prepoznati.**

Ključno vprašanje pri odločanju o tem, ali besedilo je ali ni argument:

»Ali me govorec/avtor besedila ali slike o nečem razumno prepričujejo?«

Učenec razlikuje argument od opisa, razlage, mnenja. Pomembno je, da pozna pojem dejstvo in ga razlikuje od njegove interpretacije.

→ **Učence uči analizirati argumente: določati in razumeti premise (razloge), implicitne premise in sklepe ter njihove medsebojne odnose**

Primer naloge, ki spodbuja analizo argumenta:

V besedilu poišči trditve, v katero te besedilo prepričuje (sklep). Nato pa razišči še, kakšne razloge navaja v oporo trditvi (premise). Ali besedilo navaja tudi protirazloge? Odnose med premisami in sklepom (ali če gre za daljša besedila med premisami, vmesnimi sklepi in končnim sklepom) prikaži grafično:



→ **Učence uči presojeti argumente oz. vrednotiti kakovost premis (resničnost) in njihovo relevantnost**

Primer naloge, ki spodbuja vrednotenje argumenta

V besedilu poišči vse sestavne dele argumenta: sklep, premise, implicitne premise (slednje zgolj dijaki in dijakinje). Presodi sprejemljivost (ali so razlogi sprejemljivi/resnični), relevantnost (ali so razlogi pomembni za sklep) in zado-
stnost premis. Podaj splošno oceno argumenta. Ali je dober (zdrav)? Ali lahko
razumno sprejmeš sklep?

Pri presoji sprejemljivosti premis si pomagaj z vrstami razlogov/premis, ki jih
pogosto uporabljamo pri argumentiranju; zavedaj se, da sprejemljivost pre-
mis in s tem moč argumenta narašča v smeri od splošnih prepričanj, ki so
manj sprejemljiva, do znanstvenih razlag, ki predstavljajo najmočnejšo oporo
sklepu:

- Zdrav razum, splošna prepričanja
- Posamični primeri, osebne izkušnje
- Avtoriteta
- Logično dokazovanje
- Znanstvena spoznanja

→ **Učence uči prepoznavati zmote v argumentih in se jim izogibati**

Preveri besedilo in presodi, ali je korektno ali morebiti vsebuje katero izmed
argumentacijskih zmot:

- Sklicevanje na splošno mnenje (kadar trdimo, da je nekaj res, ker to ver-
jamejo tudi drugi)
- Zmota prehitre posplošitve (iz posameznega ali manjšega števila prime-
rov sklepamo, da to velja za vse tovrstne primere)
- Argument proti človeku (utemeljitev odklonimo, sklicujoč se na irelevan-
tno karakteristiko človeka, ki argumentira, in ignoriramo vsebino)
- Zmota spolzke strmine (predpostavljamo, da če se bo zgodil prvi izmed
dogodkov, se bodo zgodili še drugi dogodki, kar pa ni nujno; predposta-
vljanje posledic)

→ Učence uči oblikovati dobre (zdrave) argumente

Primer naloge, ki spodbuja oblikovanje argumenta:

Zapiši trditev v povezavi s tematiko X (trditev naj se nanaša na nekaj, za kar trdno verjameš, da je v zvezi z X resnično).

Podpri trditev z razlogi za njeno sprejetje (zakaj naj bi temu verjeli?).

Zdaj pa razmisli še, kateri razlogi govorijo proti resničnosti tvoje trditve. Zapiši jih.

V nadaljevanju pokaži, da so razlogi v prid trditvi močnejši od razlogov proti (ali obratno, če si se med raziskovanjem dokopal do novih spoznanj).

Katera vprašanja v tvojem argumentu ostajajo odprta? Zapiši jih v zaključnem delu razprave.

Vsak izmed teh korakov terja tudi seznanitev učencev s ključnimi pojmi: dvom, argument, premisa, sklep, sprejemljivost, relevantnost in zadostnost premis, zmate v argumentiranju itd.

Medtem ko je na srednješolski ravni smiselno preiti vse korake, je za višje razrede osnovnih šol dovolj, da učenci razlikujejo mnenje od argumenta in okvirno vedo, da so razlogi (premise), s katerimi podpiramo sklepe, različnih vrst in različno kakovostni: najmanj prepričljiv razlog, s katerim utemeljujemo, da je nekaj resnično, je sklicevanje na splošno mnenje (splošno mnenje je lahko pogosto zmotno, npr. miti), prepričljivejše je sklicevanje na primere (pozor: posamični primer ni nujno predstavnik skupine), še nekoliko prepričljivejše pa je sklicevanje na avtoriteto (vendar zgolj če je avtoriteta strokovnjak področja).

Med najmočnejšo oporo trditvam sodijo raznovrstne podkrepite s podatki (če niso vzeti iz konteksta in izkrivljeni) ter rezultati znanstvenih raziskav (vendar je tudi pri uporabi teh potrebna natančnost in previdnost).

Pomembno je, da je učencu cilj učenja razumljiv, zato je smiselno, da učitelj pred nalogami, ki terjajo argumentacijo, izvede dejavnosti, v katerih učenci raziščejo, kaj sploh je dober (zdrav) argument.

Cilj učenja: Učim se oblikovati dobre (zdrave) argumente

Kriteriji uspešnosti: Uspešen bom, če:

- sem jasno zapisal trditve (sklep),
- sem navedel kakovostne razloge (resnične, pomembne in zadosti njih) za sprejetje sklepa,
- sem navedel nasprotne razloge,
- sem pokazal, da so razlogi ZA močnejši od razlogov PROTI,
- sem opozoril na odprta vprašanja,
- so bile moje trditve jasne.

Te kriterije uporablja učenec kot smernice v procesu oblikovanja argumenta ali kot evalvacijske kriterije, ko presoja kakovost lastnega (ali tujega) argumenta.

3.2 Kritično mišljenje kot preplet raznovrstnih miselnih procesov in veščin ter socialno-čustvenih značilnosti posameznika

Avtorji, ki pojmujejo kritično mišljenje kot preplet raznovrstnih miselnih procesov in socialno-čustvenih naravnosti posameznika, navajajo raznovrstne sezname veščin, ki jih je pri tem smiselno podpirati (npr. B. Bloom, A. Ennis, R. Paul, P. Facione, D. Halpern, R. Marzano idr.). Učitelj, ki deluje znotraj te perspektive, je pozoren na to, da tako v fazi usvajanja učnih vsebin kot v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja oblikuje naloge, ki od učenca terjajo uporabo teh veščin.

Eden temeljnih miselnih procesov je *opazovanje*, obenem pa je opazovanje tudi ena temeljnih metod v znanosti. Na temelju opažanj – v vsakodnevem življenju naključnih, v znanosti pa sistematičnih – oblikujemo hipoteze in jih v nadaljevanju sistematično ali nesistematično preverjamo, potrjujemo in zavračamo. V tem procesu podlegamo različnim kognitivnim zmotam, pristranostim in izkrivljanjem (npr. nenamerni selekciji informacij oz. nagnjenosti k temu, da opazimo prvenstveno to, kar že potrjuje naša prepričanja, prehitro posplošujemo itd.). Naključno, vsakodnevno opazovanje je torej spontan in nenapovedan proces. Znanstveno, kritično, sistematično opazovanje pa je nameren, usmerjen in analitičen proces in zagotavlja višjo kakovost pridobljenih podatkov, saj se izogne nenamerni selekciji in izkrivljanju zaznav ter – kasneje, v fazi obdelave zbranih podatkov – izkrivljanjem v interpretaciji (z upoštevanjem celotnega konteksta).

Raziskovalci (Marzano, 1988) navajajo še druge miselne procese ter tipična vprašanja, ki te procese, torej mišljenje na višjih ravneh, izzovejo; primeri so podani v spodnji preglednici.

Miselni procesi	Vprašanja, ki izzovejo ta proces
<p><i>Primerjanje</i></p> <p>opis podobnosti in razlik med dvema ali več stvarmi, idejami, pojavi ...</p>	<p>Kako je X podoben y? V čem se razlikujeta? Na temelju tega kriterija primerjajte ...</p>
<p><i>Razvrščanje</i></p> <p>organiziranje pojavov v skupine, upoštevajoč določene kriterije</p>	<p>Razvrstite navedene pojave v smiselne kategorije. Kateri kriterij ste pri tem uporabili? ... Določite pravila in značilnosti, uporabne za oblikovanje skupin. Ali bi lahko te pojave razvrstili še na kak drug način? Po katerem kriteriju?</p>
<p><i>Indukcija</i></p> <p>oblikovanje posplošitve na temelju implicitne ali eksplicitne informacije; sklepanje iz posameznega na splošno, posploševanje</p>	<p>Na temelju A, B in C sklepajte, kaj velja za vse tovrstne primere. Kaj bi lahko sklepali na temelju teh primerov?</p>
<p><i>Dedukcija</i></p> <p>sklepanje iz splošnega na posamezno oz. prepoznanje splošnega v posameznem</p>	<p>Pojasnite ta princip na lastnem primeru. S katerimi principi lahko pojasnimo ta dogodek? Ali v tem primeru veljajo določena pravila, zakonitosti? Po katerih zakonitostih je potekal dogodek?</p>
<p><i>Analiza napak</i></p> <p>identifikacija in opis specifičnih vrst napak v informacijah ali procesih</p>	<p>Identificirajte potencialne napake v svojem sklepanju. Ali bi lahko v tem procesu naredili kaj drugače? Kje so potencialne šibkosti tega izdelka?</p>
<p><i>Konstruiranje opore</i></p> <p>razvoj dobro artikuliranega argumenta za specifično zahtevo ali proti njej, stališče ...</p>	<p>Ali se strinjate s tem stališčem? Na temelju česa? S kakšnimi dokazi? Ali obstajajo dokazi, ki nasprotujejo temu stališču?</p>
<p><i>Abstrahiranje</i></p> <p>identifikacija in razlaga tega, kako je en abstraktni vzorec v prvi situaciji ali nizu informacij podoben ali različen od abstraktnega vzorca v drugi situaciji oz. nizu informacij</p>	<p>Ali med A in B morda vidite povezavo, ki še ni bila zaznana? Kakšen je abstrakten vzorec ali tema v temelju tega odnosa?</p>
<p><i>Analiza perspektiv</i></p> <p>tehtanje različnih perspektiv v povezavi z nekim vprašanjem in razmišljanj, ki so v njihovi osnovi</p>	<p>Kako bi lahko interpretirali to situacijo? Kaj govori v prid posamezni interpretaciji? Kakšne potencialne razlage tega pojava, dogodka ... so nam na voljo? S katerih gledišč lahko razpravljamo o pojavu?</p>
<p><i>Odločanje</i></p> <p>izbira med očitno izenačenimi alternativami</p>	<p>Katere so prednosti in pomanjkljivosti posamezne alternative? Kako pomembne so posamezne prednosti in pomanjkljivosti te rešitve v tem kontekstu? Je ta rešitev smiselna? V katerih okoliščinah? Katera rešitev je ugodnejša? Zakaj prav ta?</p>

Miselni procesi	Vprašanja, ki izzovejo ta proces
<i>Definicijsko preiskovanje</i> sistematično spraševanje z namenom oblikovati opredelitev ali podrobni opis pojma, za katerega splošna definicija (še) ni sprejeta	Ali obstaja neka nova ideja ali teorija, ki bi morala biti bolj detajlno opisana? Kako ta skupina pojmuje ta pojav? Kakšna so dozdajšnja pojmovanja tega pojava?
<i>Zgodovinsko preiskovanje</i> sistematično spraševanje z namenom oblikovanja razlage dogodka v preteklosti, za katerega takšne razlage ni oz. ni sprejeta	Ali se je v preteklosti zgodilo kaj, kar bi bilo vredno preučiti? Kaj vse je bil razlog za ...? Kaj pa če je bilo ... razlog za ...? Kako je ta dogodek vplival na ...? Kaj ga je sprožilo?
<i>Projekcijsko preiskovanje</i> sistematično spraševanje z namenom oblikovanja scenarija za neki bodoči dogodek ali hipotetični pretekli dogodek, za katerega scenarij ni na voljo oz. ni sprejet	Ali obstaja mogoč (hipotetičen) dogodek, ki bi ga bilo smiselno preučiti? Kaj bi se verjetno zgodilo, če ...?
<i>Reševanje problemov</i> razvijanje in preverjanje metode ali produkta z namenom preseči ovire ali zapreke in doseči želeni cilj	Kako bi lahko presegli to stanje? Kaj bi bilo smiselno storiti najprej, da bi odpravili to oviro? Katere so potencialne ovire v tej situaciji? Katera strategija reševanja problemov je v tej situaciji najustreznejša?
<i>Eksperimentalno raziskovanje</i> preverjanje hipotez, ki so bile oblikovane za razlago pojava	Napovejte verjetni dogodek in ga nato preverite. Postavite domnevo o tem, kaj se bo zgodilo, in ugotovite, ali je vaša domneva pravilna. Načrtujte eksperiment, s katerim bi lahko preverili postavljeno hipotezo.
<i>Invencija</i> razvijanje nečesa novega ali ustvarjanje izboljšav produktov ali procesov	Kako bi lahko to stvar izboljšali? Ustvarite nekaj povsem novega.

Ob prizadevanjih, da učenci pri pouku v čim bolj avtentičnih dejavnostih, ki jih za nje pripravi učitelj, aktivirajo čim širši spekter miselnih procesov, učitelj spodbuja razvoj socialno-čustvenih naravnosti kritičnega misleca (Paul, 1989). To lahko udejanja z modeliranjem (izražanjem, da ravna v tem duhu oz. je avtentično takšen tudi sam), z navdušenjem oz. s sistematičnimi miselnimi izzivi ali podkrepitvami, kadar se spontano pojavijo naslednje naravnosti:

- *neodvisno mišljenje*: učenec samostojno premišljuje in raziskuje temo, izraža dvom in prepričan ali sklepov ne sprejema vnaprej,
- *vpogled v perspektivnost mišljenja oz. v egocentričnost (sociocentričnost)*: učenec izkaže zavedanje, da je njegov ali pogled drugega zgolj eden iz-

med mogočih pogledov na situacijo oz. problem, obenem s pripravljenostjo, da razišče druge perspektive, zaveda se subjektivnosti lastne perspektive in koeksistence različnih pogledov: »Moj (naš) pogled je samo eden izmed mogočih pogledov.«

- *intelektualna poštenost*: učenec izkaže pripravljenost za obravnavo tematike iz (v prejšnji alineji omenjenih) različnih perspektiv, ki je poglobljena in vnaprej nobeni izmed perspektiv ne daje prednosti,
- *intelektualna skromnost oz. izogibanje prehitrim sodbam*: učenec se zaveda lastnih omejitev v znanju in ima vpogled v izkrivljanja v mišljenju, posledica česar je nenehno samoizpraševanje: »Kako naj vem, da je trditev, stališče, ideja, interpretacija pravilna/resnična? Na čem temelji? Kaj so dokazi? Kako kakovostni so ti dokazi?«,
- *intelektualni pogum oz. zastopanje stališč, četudi niso priljubljena*: učenec je pripravljen raziskovati utemeljenost lastnih stališč ter se jim – ob zadostnih dokazih – odreči, jih spremeniti, obenem pa zastopati stališča, ki niso priljubljena, če so podprta s kakovostnimi dokazi,
- *intelektualna vztrajnost*: učenec se zaveda, da je kritično, učinkovito, kakovostno mišljenje zahteven proces, ki terja napor oz. sistematičen, vsestranski in poglobljen pristop k problemu, kar terja čas, sredstva in energijo; prizadeva si, da probleme razišče v globino ter pridobi najrazličnejše informacije.

Primer miselnega izziva, s katerim učitelj spodbuja samospremljanje miselnih naravnosti, značilnih za kritično misleče ljudi.

Po dejavnosti se oceni, v kolikšni meri si v njej izkazoval naslednje:

- *Intelektualna skromnost*: 1---2---3---4---5 (5: Dvomil si, nisi verjel, kar takoj in si terjal dokaze.)
- *Intelektualni pogum*: 1---2---3---4---5 (5: Razmišljal si drugače od drugih in to tudi povedal na glas.)
- *Intelektualna poštenost*: 1---2---3---4---5 (5: O ideji/problemu si pre-mišljeval z različnih zornih kotov.)
- *Intelektualna vztrajnost*: 1---2---3---4---5 (5: Vztrajno in trdo si delal z namenom, da bi razumel.)

4. Sistematično spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja – mikro in makro raven

Na najsplošnejši ravni je kritično mišljenje smiselno spodbujati po načelih formativnega spremljanja, ki temelji na predpostavki, da je učenje najučinkovitejše, kadar poteka po korakih, navedenih v nadaljevanju, učeči se pa je vanje aktivno vključen.

Uvodno pojasnilo:

Argument je skupno ime za skupino trditev, v kateri ena izmed trditev nastopa kot sklep, druge pa kot razlogi za sprejetje sklepa (premise). Argument je dober (zdrav, močan), kadar so trditve jasne in nedvoumne, sklep logično izhaja iz premis, premise pa ustrezajo kriterijem resničnosti, relevantnosti in zadostnosti. Želeno je, da argument vsebuje tudi nasprotno razloge (protipremise), obenem pa pokaže, da so razlogi ZA močnejši od razlogov PROTI. Čeprav je analiziranje, vrednotenje in oblikovanje argumentov zahtevno, je – če je primerno in privlačno/igrivo posredovano (skozi različne miselne vaje) – obvladljivo za učence zadnje triade.

4.1 Primer učenja veščin argumentiranja:

→ **Ozaveščanje veščine**

Kaj je argument? Iz česa je argument sestavljen? Kako naj razlikujem besedila, ki so argument, od besedil, ki to niso? Kako vešč sem v tem trenutku v argumentiranju?

→ **Seznanitev z nameni učenja in sooblikovanje kriterijev uspešnosti**

Kaj je cilj učenja argumentiranja? Kdaj je argument močan (zdrav)? Kaj so kriteriji učinkovitega argumentiranja? Kako lahko dokažem, da napredujem v veščini argumentiranja?

→ **Udeležba v dejavnostih**, ki terjajo uporabo veščin analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov ter *zbiranje dokazov o napredku*:

Pišem argumentativne eseje, debatiram, analiziram in vrednotim argumente drugih, oblikujem lastne argumente, analiziram debate, presojam kakovost razlogov, s katerimi debaterji podpirajo svoje trditve itd.

→ **Pridobivanje konstruktivne povratne informacije v skladu s kriteriji uspešnosti** od učitelja in od sošolcev

Kako učinkovito sem, glede na kriterije uspešnosti, argumentiral v tej debati, eseju ...? O čem sem poskušal prepričati sogovornika? Kaj je bil sklep? S katerimi razlogi sem podprl svoj sklep? So bili moji razlogi resnični? So bili moji razlogi re-

levantni? So bili moji razlogi zadostni? Katere protirazloge sem navedel? Kako mi je uspelo pokazati, da so razlogi ZA močnejši od razlogov PROTI?

→ Samorefleksija in samoevalvacija

V tej debati mi je – glede na kriterije uspešnosti – uspelo ... Izziv zame ostaja ... Glede na lastne ugotovitve in povratne informacije sošolcev in učitelja bom prihodnjč spremenil ...

Na mikro ravni pa je učitelj pozoren na posamezne odzive učencev, pri čemer se odziva s spodbudami, usmerjenimi v razvijanje posamezne začete misli:

Dejanje/odziv/trditev učenca	Vaš odziv	Konkretizacija oz. primer vprašanja, ki spodbudi kritično razmišljanje učenca
Učenec nekaj trdi.	Povabim ga, da trditev podpre z razlogi za njeno sprejetje.	Kako to veš? Zakaj to verjameš? Kako veš, da je to resnično? Kakšni so razlogi v prid in razlogi proti tej trditvi?
Učenec svojo trditev podpre z razlogi za njeno sprejetje (o nečem prepričuje).	Povabim ga, da ovrednoti kakovost teh razlogov.	Kako veš, da je razlog, s katerim podpiraš svojo trditev, resničen? Je to relevanten razlog v oporo tvoji trditvi? Kako zanesljiv je ta podatek? Praviš, da v (x) verjameš, ker (y) ... Vendar, ali je (y) resničen?
Učenec se sreča z argumentom nekoga drugega.	Povabim ga k skrbni analizi in ovrednotenju tega argumenta.	O čem te avtor besedila (pisnega ali govornega) prepričuje? Kaj je v tem govoru/besedilu sklep? S čim je ta sklep podprt? Kakšni dokazi so na voljo za ta sklep? Kako zanesljive (resnične) so trditve, ki jih avtor navaja v oporo sklepu? Kako relevantne so te trditve? Katere informacije morda manjkajo? Kaj je šibkost argumenta? Česa ne izvemo?
Učenec zavzame perspektivo.	Povabim ga, da razišče še druga stališča oz. perspektive.	Kako bi še lahko razumel ...? Je mogoč še kakšen drug pogled na ...? Kako pa bi na ... (dogodek, pojav, vprašanje) gledal/odgovoril/o njem razpravljal ... (nekdo drug) ...?
Učenec postavi vprašanje.	Povabim ga, da oblikuje hipotetični odgovor na vprašanje ali da razišče vire in najde odgovor sam.	Kaj bi lahko bili odgovori na tvoje vprašanje? Kakšne so tvoje hipoteze? Kje bi odgovor lahko poiskal sam? V katerih virih lahko raziščeš več o ...? Kaj so potencialne rešitve? Kakšne so posledice vsake izmed njih?
Učenec se izrazi nejasno, posplošeno.	Pozovem ga k natančnejši artikulaciji misli oz. ideje.	Kaj natančno si mislil z ...? Ali lahko to poveš drugače? Kako razumeš ...? Kako še bi lahko ubesedil to misel?

Dejanje/odziv/trditev učenca	Vaš odziv	Konkretizacija oz. primer vprašanja, ki spodbudi kritično razmišljanje učenca
Učenec predlaga rešitev.	Povabim ga, da ovrednoti rešitev oz. razmisli, kakšne so njene potencialne posledice.	Če izbereš to rešitev, kakšne bi bile posledice? Kaj pravzaprav želiš doseči oz. kaj je tvoj cilj? V kolikšni meri ti bo ta rešitev pomagala, da dosežeš ta cilj? V kolikšni meri je ta rešitev skladna s tvojimi vrednotami? Katere alternativne rešitve še obstajajo? Po katerih kriterijih boš presojal rešitve? Kateri kriteriji so najrelevantnejši? Kaj so prednosti in pomanjkljivosti posamezne rešitve?
Učenec uporabi ali se sklicuje na vir.	Usmerjam ga v presojo zanesljivosti vira informacij.	Kje si dobil to informacijo? Kako zanesljiv je ta vir? Kakšne so reference tega vira informacij? Presodi vir po kriterijih zanesljivosti vira! Kako veš, da je vir nepristranski? Kakšni so potencialni motivi avtorja, da to trdi? Kakšne razloge navaja za svoje trditve?
Katerokoli miselno dejanje učenca	Usmerjam ga v metakognicijo oz. razmišljanje o lastnem razmišljanju (o vsebini in o procesu)	S katero vrsto razlogov si v razpravi podpiral svoje stališče? Kako kakovostni so tvoji razlogi? V kaj v povezavi z ... verjameš? Kakšne razloge imaš za to oz. na kaj se pri tem sklicuješ? Kako kakovostni so ti razlogi? Kateri koncepti so v temelju tvojega razmišljanja? S katere teoretske perspektive razlagaš ta pojav? Kako bi to pojasnil s koncepti neke druge teoretske perspektive? Katero metodo reševanja tega problema si uporabil/bi lahko uporabil? Katere so še druge možnosti?

Predlogi za nadaljnje branje

- Kompare, A., in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-M4UOF4OP>
- Rupnik Vec, T. (ur.). (2018). *Veščine kritičnega mišljenja. Primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja pri različnih predmetih v OŠ. Mednarodni projekt ATS2020*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/vescine-kriticnega-misljenja-naloga.pdf>
- Rupnik Vec, T., in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-NQEAUFUHW>
- Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P., in Drnovšek, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja as formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt ATS2020*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/VescineKriticnegaMisljenja.pdf>

- Suban, M., in Rupnik Vec, T. (ur.) (2022). *Kritično mišljenje pri naravoslovju in matematiki. Priročnik za strokovne delavce v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/Kriticno_misljenje_prirocnik.pdf
- Suban, M., in Rupnik Vec, T. (ur.) (2022). *Miselni procesi in veščine kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/Kriticno_misljenje_NAMA_gradniki.pdf

Viri

- Brookfield, S. (1993). *Developing critical thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Buckingham: Open University Press.
- Ennis, R. H. (1985). *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. Educational Leadership, vol. 43, št. 2, str. 44–48.
- Ennis, R. H. (1993). *Critical Thinking Assessment*. Theory into practice, 32(3), 179–186.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. Dostopno na: www.insightassessment.com/pdg_files/DEXadobe.PDF
- Fischer, A. (2004). *Critical Thinking. An Introduction (fourth edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halonen, J. S. (1995). *Demystifying Critical Thinking*. Teaching of Psychology, vol 22, št. 1, str. 75–81.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (third edition)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kompare, A., in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kitchener, S. K. (2002). *Skills, tasks and definitions: discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology*. New Ideas in Psychology, 20, 309–328.
- Kuhn, D. (2000). *Metacognitive development*. Current Directions in Psychological Science, 9 (5), 178–181.
- Marzano, R. J. in dr. (1988). *Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: ASCD
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija (3. izdanje)*. Novi Sad: Prometej.
- Norris, S. P. (1985). *Synthesis of Research on critical thinking*. Educational Leadership 42(8), 40–41.
- Paul, R. et al. (1989). *Critical Thinking. Handbook: High School*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Pellegrino, J. W. (1995). *Technology in Support of Critical Thinking*. Teaching of Psychology, 22 (1), 11–12.

-
- Plath, D., English, B., Connors, L., Beveridge, A. (1999). *Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students*. *Social work education*, vol. 18, št. 2, str. 207–217.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja. Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-M4UOF4OP/cde2c36a-d36b-48c1-9a8c-72b0dc154881/PDF>
- Rupnik Vec, T. (2023). *Kritično razmišljujoči mentor – kritično razmišljujoči udeleženec*. Mentorjeva knjiga. Priročnik v programu PUM-O. Ljubljana. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/mentorjeva-knjiga/>
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NQEAFUHW/8aa60cb3-45fd-41b2-a12f-15dd-03c3c436/PDF>
- Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P., in Drnovšek, M. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem*. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills ATS 2000. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/VescineKriticnegaMisljenja/>
- Rupnik Vec, T., in Sambolić Beganović, A. (2016). *Sistematično spodbujanje, spremljanje in preverjanje vsepredmetnih veščin v mednarodnem projektu Spremljanje vsepredmetnih veščin*. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 14 (3), str. 7–21.
- Solon, T. (2007). *Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning in Introductory Psychology*. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (2), 95–109.
- Sternberg, R. J. (2004). *Four Alternative Futures for Education in the United States: It's Our Choice*. *School Psychology review*, 33 (1), 67–77.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Ten Dam, G., in Woolmark, M. (2004). *Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies*. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.

4K – kreativno, kooperativno, konstruktivno in kritično razmišljanje

1. Uvod

Kompetence so izkazan sklop znanja, veščin, sposobnosti in tudi osebnostnih lastnosti, vrednot, motivacije, samopodobe, čustev, vzorcev razmišljanja ipd. Pomenijo, da imamo znanje in razumevanje, zmožnosti in veščine za izvedbo, obenem smo motivirani, da nekaj dejansko naredimo. Kompetence se kažejo v uspešno opravljenem delu glede na postavljene zahteve oziroma celo omogočajo nadpovprečno delovanje. Opaziti jih je mogoče šele pri našem ravnanju v različnih delovnih in tudi življenjskih situacijah.

Veščine so, poleg znanja, načina izražanja, vpliva okolice in (ne)sreče ključne za uspeh v življenju. Danes namreč živimo v svetu, ki mu ameriška vojska reče VUCA (in ga s tem opisuje kot bojno polje). Ta svet je:

- volatilen (*Volatility*; pomeni nenehne možnosti hitrih in nepredvidljivih sprememb),
- negotov (*Uncertainty*),
- kompleksen (*Complexity*),
- dvoumen (*Ambiguity*).

Gre za okolje, v katerem nikoli ne veš, kaj te čaka.

Če se izrazimo simbolično: nekoč smo se učili, kako zgraditi hišo, ki bo stala stoletja dolgo, danes pa se učimo, kako na hitro postaviti šotor za čez noč. Zato so štiri ključne veščine in spretnosti za preživetje v 21. stoletju (seveda pa podkovane s strokovnim znanjem in osebnostnimi lastnosti človeka, ki je voljan in zmožen učiti se), naslednje: ključne kompetence, kreativno razmišljanje, konstruktivno in kritično razmišljanje.

Ključne kompetence	Kratek opis
Kreativno razmišljanje	Ne rigidno, ne rutinsko, ne avtomatizirano, ampak namerno iskanje, kako zaviti z ustaljene ceste, kako razmišljati zunaj udomačenih vzorcev, kako zavestno in namerno priti do novih zamisli.
Kooperativno razmišljanje	Ne tekmovalno in ne solistično, ampak kooperativno oziroma sodelovalno razmišljanje, pri čemer se zavedamo razlik v ekipi – in smo zanje hvaležni – ker vsak, ki je drugačen od mene, ima in zna nekaj, česar jaz nimam in ne znam.
Konstruktivno razmišljanje	Ne prepuščanje toku, ne pasivnost, ne kritiziranje, ne obtoževanje ali napadanje, ampak akcijska stran pozitivnega – ni dovolj, da se dobro (do) govorimo, moramo tudi dobro delati in narediti.
Kritično razmišljanje	Ne negativistično in kritizersko, ampak presojevalno razmišljanje, ki na zadevo pred sprejetjem načrta, izbire ali odločitve pogleda z vseh možnih/bistvenih zornih kotov.

V nadaljevanju bom predstavila vsakega izmed teh načinov namernega razmišljanja, pri tem pa se bom opirala na metode in orodja, ki jih je razvil dr. Edward de Bono, zdravnik in psiholog.¹

V prispevku bom ves čas govorila o razmišljanju, nikoli o mišljenju. Če razumemo ta dva pojma skozi prizmo spretnosti, bomo dognali, da se *razmišljanje* ukvarja z raziskovanjem neznanega področja (projekta) in prihodnosti, *mišljenje* pa je sopomenka za prepričanje oz. stališče – torej se ukvarja z nečim, o čemer smo že prepričani in se je zgodilo v preteklosti. Običajno ljudje o svojih mišljenjih ne razmišljajo, ampak jih (srdito) zagovarjajo.

2. Prvi K – kreativno razmišljanje

1.1 Kaj

Preveč ljudi verjame, da je kreativnosti (ali ustvarjalnost) nadarjenost, s katero se nekateri rodijo, drugi pa jim lahko samo zavidajo. To je napačno prepričanje. Kreativnost je veščina, ki se je lahko naučimo, jo razvijemo in uporabljamo. Pomeni, da oživimo nekaj, kar ima vrednost, je koristno. Ne gre samo za to, da je novo ali drugačno, imeti mora tudi vrednost!

Kreativnost ni stvar talenta, navdiha ali trenutka. Ni le stvar nadarjenih ali samo

¹ Dr. Edward de Bono je vodilna svetovna avtoriteta na področju kreativnega razmišljanja in neposrednega poučevanja razmišljanja kot spretnosti.

upornikov in otrok. Je večšina, ki se je učimo in jo urimo, tako kot matematiko ali tuje jezike. Seveda obstajajo ljudje, ki so naravno malce bolj nagnjeni k razumevanju enačb ali h konverzaciji v tujem jeziku, vendar so se tudi oni morali najprej naučiti pravil, da so potem vadili.

Raziskave možganov, ki jih je opravljal dr. Edward de Bono, so vodile k odkritju, da so možgani sistem, ki se sam organizira ter rutinsko organizira vsak vložek, vsako novo informacijo v vzorec, ki že obstaja. Možgani niso narejeni tako, da bi bili ustvarjalni.

De Bono namesto o »kreativnosti« govori o *kreativnem trudu* in o *lateralnem razmišljanju*. Kreativni trud zato, ker se pri izvajanju neke veščine (tudi kreativnosti) trudimo, a nam ne uspe vedno ali takoj. Dejansko ima neko vrednost samo 3–6 odstotkov idej (svežih zamisli). Zato moramo znati generirati (tvoriti, si izmisliti) veliko idej (vsaj 100), da pridemo do tistih, ki prinašajo vrednost – glede na naše cilje in glede na naš izhodiščni položaj.

»*Lateralno razmišljanje*« (dobesedno pomeni »od strani«, torej zunaj glavne ceste, po stranski cesti) si lahko predstavljamo kot nasprotje (ali dopolnjevanje) tradicionalnega (linearnega, vertikalnega) razmišljanja. Orodja lateralnega razmišljanja, ki jih je razvil de Bono, nam pomagajo, da se prebijemo lateralno, od strani, prek uveljavljenih vzorcev, torej da odpremo nove zaznave, koncepte in ideje. Gre za način srečevanja z izzivi in reševanja problemov z uporabo posrednega in ustvarjalnega pristopa s sklepanjem, ki ni očitno na prvi pogled. Vključuje ideje, ki jih morda ni mogoče pridobiti s tradicionalno linearno logiko.

1.2 Kako

Seveda obstaja nešteto različnih tehnik ustvarjalnega razmišljanja, vendar nekatereih (»pojdi pod tuš, skuhaj si kavo, prespi ...«) tukaj ne štejemo. Prav tako sem zares ne sodi viharjenje možganov oz. možganska nevihta oz. brainstorming, kar je običajno samo izraz za situacijo, ko več ljudi skupaj v sobi čaka, da bi si nekdo drug nekaj izmislil (drugi pa bi potem iskali razloge, zakaj zadeva ni mogoča, kar bi zamaskirali v navidez tehtne in objektivne argumente pod plaščem »kritičnega« razmišljanja,, v resnici pa bi šlo za nasprotovanje).

Nekaj tehnik generiranja idej je predstavljenih v naslednji preglednici.

Edward de Bono je razvil naslednja orodja lateralnega razmišljanja:	Nekateri drugi avtorji so si zamislili druge tehnike	Psiholog Vid Pečjak poleg nekaterih že omenjenih predstavlja še naslednje tehnike:
<ul style="list-style-type: none"> - redefiniranje, širjenje in ožjenje fokusa - konceptualni trikotnik in konceptualno pahljačo - izpodbijanje obstoječega - naključno spodbudo - provociranje (s tehnikami obrat, pobeg, pretiravanje, pobožna želja) in premikanje (s tehnikami korak za korakom, izvleček koncepta, pozitiven vidik) - provokativno amputacijo - oblikovanje in krepitev - združevanje idr. 	<ul style="list-style-type: none"> - brainstorming/viharjenje možganov - lestvico abstraktnosti - SCAMPER - analogije in metafore - slikovne asociacije - Disneyjeva metoda - idealni in katastrofični scenarij - magična ideja - brainwriting/zapisovanje idej 	<ul style="list-style-type: none"> - slepo burjenje - nominalno skupinsko tehniko - ribja kost - prepisovanje sanj - sinektika - bionika - prisilne povezave, določanje besed, tehnika w - bisociacija - lotosov cvet - renatalizacija - morfološka analiza - Delfi idr.

Težava torej ni v pomanjkanju metod, tehnik in orodij ustvarjalnega razmišljanja, temveč v pomanjkanju pozornosti o pomenu ustvarjalnega razmišljanja kot veščine!

Zavedamo se, da mnogih služb, kot jih poznamo danes, v prihodnosti ne bo več. Če bodo naši otroci, kmalu odrasli posamezniki, želeli preživeti, si bodo morali svoj vir prihodka ustvariti sami. To pa bo mogoče samo, če bodo znali razmišljati in delovati kreativno.

Za spodbujanje kreativnosti zadostuje, da se učitelji pri delu z učenci držijo naslednjih pravil:

Za začetek potrebujemo »samo« orodje (vprašanje, ki vodi naše misli), čas (tri minute) in normo (vsaj 7 različnih odgovorov). Potrebujemo še konkreten izziv in pa voljo, da poskusimo. Odlično je, če imamo okoli sebe vsaj še nekoga – ki tiste tri minute prav tako dela oz. razmišlja samostojno – in potem pogledamo odgovore in vidimo, kako zelo različno nekdo razmišlja – čeprav na isto temo in z istim orodjem. Tako se naučimo vsega, kar je treba:

- Orodje nam vodi misli (torej ne preskakujemo na vse strani);
- Tri minute nam omogočajo osredotočanje;

- Norma vsaj 7 idej zahteva od nas, da se potrudimo in damo več od standardnih odgovorov;
- Sogovorniki oz. sorazmišljevalci nam odpirajo obzorja. Njihovo idealno število je najmanj 4 in največ 6. Če so v timu manj kot 4, bo morda premalo raznoliko, več kot 6 v timu zahteva od povprečnega človeka preveč koncentracije za poslušanje.

Dovolj je že ena triminutna vaja na dan. A vsak dan. Zadostuje, da si damo svinčnik v posodico za zobne ščetke, da se spomnimo, da ta dan še nismo naredili nobene vaje in v treh minutah potem naredimo vsaj eno. Če imamo na voljo šest minut, še bolje. Pomembno je zlasti to, da delamo čisto vsak dan.

1.3 Kako začeti?

Začnete lahko s čisto osnovnimi vajami (ko izzivate učence ali sodelavce, istočasno razmišljajte tudi vi!), npr.

- Za katere vse namene lahko uporabljamo ... nogavičko, sponko, steklenico, vilice ...?
- Kaj je to – in pokažete neko preprosto sliko (npr. dva kroga, prvi v drugem ali kvadrat z diagonalno črto ipd.);
- Sestavi zgodbo – in daste otroku 5 samostalnikov ali 5 sličic;
- Iskanje vrednosti v nečem, česar običajno ne dojemamo kot pozitivno, npr. kaj je dobrega na tem, da ti sladoled pade na tla ali da ti je s kolesa padla veriga?
- Iskanje prednosti, slabosti in zanimivosti neke nepredstavljlive (ali domače) situacije, npr. Kaj je pozitivnega, negativnega in zanimivega na tem, da bi ljudje imeli tri roke ali pa kaj je dobrega, slabega in zanimivega na tem, da zdaj dežuje (to je orodje PNZ, ki je uporabno od četrtega leta starosti naprej);
- Iskanje (zanimivih) primerjav: knjiga je težka kot ... (zidak, ki ga mora delavec dvigniti v zadnji uri dela ipd.), jaz sem utrujen kot ... (mačka, ki je vso noč prežala na miši ipd.);
- Naštevanje zanimivih rešitev za vsakdanje (ali neizvedljive) izzive: na koliko različnih načinov bi se lahko oblekli, bi lahko brali, bi lahko prišli do šole ..., bi lahko prišli na vlak, ki se ne ustavi, bi stehali pando, bi izmerili višino najvišje hiše v mestu ...);
- Razmišljamo o združevanju dveh nepovezljivih stvari, pri čemer nas zanima, kaj bi dobili ... če bi npr. združili okno in vrečko ali pa škatlo in magnete;

- Provokativno razmišljanje: kaj bi bilo, če ... bi imeli oči na kazalcih, bi policisti nosili uniforme in klobuke različnih pisanih barv, če bi namesto nog imeli kolesa, če bi se sporazumevali s smehom;
- Raziskovanje raznolikih mogočih razlag, npr. zakaj bi nekdo gradil samo zelo grde hiše, zakaj bi nekdo kradel samo leve čevlje, zakaj ima pes na glavi pentljo;
- Iskanje, naštevanje in potem odstranjevanje napak: kaj so napake v živalskem vrtu (ali na javnem bazenu ali našem športnem igrišču ipd.) in razmislek, kako bi jih lahko odpravili (vaja postane veliko težja, če je omejitev ta, da nimamo denarja);
- Zamišljanje »narobe sveta«, kjer npr. učenci učijo učitelje, vnuki pečejo babicam, drevesa sekajo ljudi, sonce sije ponoči ipd.
- Lahko pa poskusite tudi s kakšnimi lažjimi lateralnimi ugankami (katerih namen ni ugotoviti pravega odgovora, ampak, kot pri vseh zgoraj navedenih primerih, ustvariti čim širši diapazon mogočih odgovorov).

Napačnih odgovorov ni, so pa lahko neprimerni.

Te vaje lahko delate na začetku šolske ure za ogrevanje možganov, med poukom kot miselni premor, da se bodo kasneje učenci spet lažje osredotočali, ali proti koncu šolske ure za sprostitvev.

2. Drugi K – kooperativno razmišljanje (ker več glav več ve)

2.1 Kaj

Šola in družba – obe usmerjata otroke v tekmovalne dejavnosti, misleč, da jih to motivira. Pri tem pa pozabljamo, da vsaka oblika tekme pomeni, da nekdo zmaga, vsi drugi pa so (oz. se počutijo kot) poraženci. To pa ni preveč spodbudno, kajne? In poraženci se zatem zatečejo k solističnemu vedenju, misleč, da jim bo lažje samim kot v timih, ker se jim ne bo treba prilagajati drugim.

Razlog tega je, da smo se kot družba naučili, da obstaja samo prav in narobe, samo črno ali belo, pozabljamo pa, da je večina stvari okoli nas pisana. In se gremo: »Jaz imam prav, ti pa ne, in to ti bom že dokazal!« (Kot da bi vlekli vrv na gasilski veselici: vložimo veliko energije in moči, da se potem nikamor ne premaknemo, namesto da bi se igrali »kaj bi lahko bilo« in šli ustvarjat možnosti v prihodnosti.)

Kooperativno (sodelovalno, ekipno, timsko) razmišljanje pomeni, da smo veseli in hvaležni, ker nekdo drug nekaj zaznava drugače kot mi, ker ima drugačne nabrane informacije, drugačne privzgojene vrednote, drugačne pretekle izkušnje in drugačno naravnost kot mi – torej nam lahko odpre obzorja povsod tam, kjer imamo »slepo pego« in ne vidimo (ne poznamo, ne zaznamo) nekkih informacij, idej, prednosti, slabosti ...

Za kooperativno razmišljanje namesto nasprotovalnega vklopimo »paralelno«. To je še en izraz, ki si ga je izmislil de Bono, da bi nam ponazoril, kako razmišljati, snovati in delovati sodelovalno: zamisli postavimo drugo ob drugo, brez prekrivanja, nasprotovanj in uvodnih presoj o njihovi resničnosti/zmotnosti.

Najbolj znan način praktične izvedbe paralelnega razmišljanja, ki privede do veliko bolj učinkovitega vodenja ljudi, sestankov in projektov, do večjega števila idej in izboljšav, do natančnejšega presojanja ... je metoda *Šest klobukov razmišljanja*; uveljavljena je tudi v Sloveniji.

2.2 Kako

Ob pomoči metode *Šest klobukov razmišljanja* razmišljevalci svoje razmišljanje razdelijo tako, da delajo eno stvar/razmišljajo samo o eni stvari naenkrat (samo informacije ali samo čustva ali samo prednosti ali samo slabosti ali samo ideje) na strukturiran, voden način. Tako hitro oddvojimo delovanje, prispevanje, trud posameznega člana tima od njegove osebnosti. Ljudi prosimo, naj preklopijo iz enega načina razmišljanja v drugega, nakažemo, kateri postopek razmišljanja bomo uporabili v naslednjem koraku, in naše razmišljanje razširimo iz enodimenzionalnega (»Jaz imam prav. To je tako. Ti bom že dokazal.«) v večbarvno razmišljanje, ki upošteva vse bistvene vidike z zornih kotov vseh vpletenih in njihove sinergije. Zadevo, o kateri razmišljamo, tako vzporedno raziščemo, poleg tega pa si zavestno vzamemo čas za ustvarjalno razmišljanje in čustva, ki so običajno v delovnem procesu prepogosto zanemarjena.

Šest klobukov razmišljanja – kot šest smeri, kako zaporedno razmišljati o vsebini zadeve (prirejeno po delu *Šest klobukov razmišljanja* Edwarda de Bona):

Klobuk	Način/smer razmišljanja	Vprašanja, ki vodijo razmišljanje
Rdeči	<p>Čustva, občutja, intuicija</p> <p>Pravica izraziti čustva Ni se treba opravičevati Predstavlja trenutno občutje Kratko Ključno pri sprejemanju odločitve</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kaj trenutno (ob)čutim? • Kaj mi pravi intuicija? • Kaj mi namiguje telo?
Beli	<p>Informacije</p> <p>Informacije, ki jih imamo Informacije, ki jih potrebujemo Kako jih bomo dobili Natančnost in relevantnost Stališča drugih ljudi (SDL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kaj vemo? • Kaj bi morali vedeti? • Kje lahko dobimo te informacije? • Koga vse zadevajo? • Kako ti ljudje razmišljajo?
Rumeni	<p>Prednosti in zmožnosti</p> <p>Optimističen pogled Poda razloge Zahteva več truda od črnega Išče koristi in prednosti Kratko- in dolgoročno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kaj so prednosti? • Kaj je pozitivno? • Katere koristi bi lahko našli?
Črni	<p>Tveganja, ovire, težave</p> <p>Skeptičen pogled Poda razloge Izpostavi, zakaj ni v skladu z dejstvi, izkušnjami, pravili, strategijo, vrednotami Izpostavi potencialne probleme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kje so izzivi – obstoječi in potencialni? • Kje so težave? • Kje moramo biti posebej pazljivi? • Kaj so tveganja?
Zeleni	<p>Nove ideje, možnosti</p> <p>Kreativno razmišljanje Išče alternative in možnosti Generira nove koncepte Odstrani napake Ni nujno logično</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ali obstaja drug način, da naredite, kar delate? • Kaj bi še lahko storili? • Kaj so možnosti? • Kako bi premagali skrbi črnega klobuka?
Modri	<p>Upravlja razmišljanje</p> <p>Nadzor Organizacija razmišljanja Fokus in dnevni red Zaključki in povzetki Spoštovanje pravil</p>	<p>Skrbi za disciplino razmišljanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fokusa</i>: odločite se, o čem želite razmišljati • <i>tehnike</i>: izberite pravi klobuk ali orodje lateralnega razmišljanja • <i>časa</i>: postavite okvire in delajte znotraj njih

Po metodi Šest klobukov težave rešujemo v vrstnem redu razmišljanja kooperativno (sodelovalno):

Modri klobuk (fokusni stavek)	Kako bi lahko rešili to in to težavo?
Beli klobuk (informacije)	Kaj bi lahko povzročalo to težavo?
Zeleni klobuk (ideje):	Generira ideje, da reši težavo.
Rdeči klobuk (selekcija idej po občutku)	Izbere najboljše ideje.
Rumeni klobuk (prednosti)	Kaj so prednosti vsake ideje?
Črni klobuk (slabosti)	Kje so slabosti vsake ideje?
Zeleni klobuk (rešitve slabosti)	Premaga slabosti.
Modri klobuk	Kaj moramo narediti, do kdaj?

Ko boste razmišljali s sodelavci ali vodili razmišljanje učencev, bodite pozorni le na to, da so vsi istočasno »pod istim klobukom« – torej da vsi hkrati odgovarjajo na isto vprašanje o zadevi (idealno vsak najprej zase, v tišini, pisno poda vsaj 7 mogočih odgovorov), potem pa delimo med udeleženci vse odgovore tako, da vsak poda enega in vsak naslednji le enega – tistega, ki še ni bil povedan, in tako do konca, dokler ne sestavimo celotne slike vseh odgovorov vseh razmišljevalcev pod enim klobukom. Potem raziskujemo zadevo z drugega zornega kota (»klobuka«). Ko smo tako preučili vse, se dogovorimo, kaj moramo narediti, si razdelimo naloge (idealno tako, da se vsak loti tistega, kar si najbolj želi narediti) in – naredimo!

3. Tretji K – konstruktivno razmišljanje (dogovor za akcijo, snovanje in izvedba)

3.1 Kaj

V preglednici 1 smo napisali, da je konstruktivno razmišljanje nasprotje pasivnemu prepuščanju in kritiziranju, obtoževanju, napadanju ali uničevanju. Če vlečemo vrvi vsak na svojo stran (kot smo zapisali prej), sicer delujemo energično in delovno, a se ne zgodi nič koristnega. Descartes je v 17. stoletju rekel: »Cogito, ergo sum.« (»Mislím, torej sem.«). Konec 20. stoletja pa je de Bono rekel: »Ago, ergo erigo.« (»I construct, therefore I am« oz. »Konstruiram, nekaj novega naredim, torej sem.«). Gre torej za delovanje, ne (samo) govorjenje (debatiranje).

Sejanje semena ali rezbarjenje lesa je konstruktivno. Če telovadite, da ste telesno pripravljene, ste lahko konstruktivni. Če vadite kitaro, ste lahko konstruktivni. Enostavno vprašanje se glasi: kaj ostane po izteku časa?

»Konstruktivno« pomeni, da dobite občutek, da lahko stvari naredite sami. Konstruktivnost je okvir, skozi katerega gledamo na svet. Če smo konstruktivni, imamo pozitivna pričakovanja, ne glede na to, kar se nam bo zgodilo, ampak glede tega, kar lahko naredimo sami.

Nekateri ljudje so pasivni in pričakujejo, da bodo vse dobili na pladnju, drugi uživajo v negativnosti. Uživajo v kritiziranju, obtoževanju in napadanju. Jemljejo si pravico, da so negativni. Biti negativen je preprosto. A biti negativen ni ne junaško in ne inteligentno.

Kot družba moramo zmanjšati pomen kritičnega razmišljanja in negativnosti. Trenutno preveč uživamo v tem in ju preveč cenimo. Naučiti se moramo reči: »Ubogi revež, ne zna drugega kot samo biti negativen.«

Konstruktivnosti moramo dati precej višji pomen kot negativnosti. Kajti biti negativen je veliko lažje, saj gre samo za govorjenje. Biti konstruktiven pomeni nekaj narediti. Smo pa lahko pozitivni in konstruktivni tudi, ko govorimo. Na primer, izpostavljanje negativnosti je način, da smo konstruktivni.

3.2 Kako

Na osnovni ravni s sodelavci ali učenci iščite čim večje število odgovorov na vprašanja, kjer bi avtomatično zavili v negativno – vi pa namensko naštevate prednosti, koristi in vrednosti, npr. kaj je dobrega na tem, da ...

- si izgubil 50 €;
- so ti ukradli avto;
- si se sporekel s prijatelji ...;

Na *Krožku za razmišljanje* lahko vse leto vodite učence oz. dijake, da pripravljajo neki projekt in ga na koncu tudi zares udeležijo – učenci oz. udeleženci, ne učitelji oz. odrasli. Ni dovolj, da samo vodite »debato« (se prerekate) o tem, npr. kakšna bi morala biti valeta (ekskurzija, razstava ali kaj podobnega), kaj vse je bilo lani narobe, kako slabo jo letos načrtujejo ipd., ampak učencem oz. dijakom omogočite, da vse leto uporabljajo orodja, da valetu načrtujejo in jo potem na koncu tudi izvedejo.

4. Četrty K – kritično razmišljanje (celovito presojanje!)

Splošnega soglasja o tem, kaj kritično mišljenje je, v strokah, ki ga raziskujejo (npr. filozofija, psihologija), ali v dejavnostih, kjer je še posebej pomembno (npr. vzgoja in izobraževanje), ni. Pojmovanja so raznovrstna, zanje pa so značilne podobnosti in tudi razlike.

4.1 Razumevanje kritičnega razmišljanja

Po našem mnenju so najpomembnejše skupine pojmovanj, ki smo jih identificirali na temelju pregledane literature in oblikujejo tudi referenčni okvir, naslednje:

- kritično mišljenje kot argumentacija,
- kritično mišljenje kot celota socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti ter miselnih veščin posameznika,
- kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov ali postopkov,
- kritično mišljenje kot najkompleksnejša stopnja v mišljenju,
- kritično mišljenje kot družbenorefleksivna praksa,
- kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa.²

Beseda »kritičen« izvirava iz grške besede sodnik (*kritikos*) in je prešla v latinščino. Definicija v slovarju (Oxford) predlaga »cenzorski« ali tak, ki išče napake.

Pogosto je beseda »kritičen« uporabljena v pomenu presojanja, ali je nekaj dobro ali slabo. Tak pomen pa seveda slabi poglobitveno vrednost kritičnega razmišljanja. Prvotni namen kritičnega razmišljanja je bil odkriti resnico z napadanjem in odstranitvijo vsega napačnega – da bi se tako pokazala resnica. To je precej koristno za preprečevanje površne rabe jezika, konceptov in napačnih argumentov, vendar pa mu primanjkuje generativne in konstruktivne moči.

Odstranitev slabosti – kot pri razmišljanju s črnim klobukom – bo okrepila idejo, a ne zadostuje za konstruktivno razmišljanje. Kritično razmišljanje je vredno tako kot eno kolo na avtomobilu, je koristno, a ne zadostuje.

Naši možgani so bili od najzgodnejših obdobij programirani, da razmišljamo kritično. Nismo naučeni, da bi zaznavali vrednosti nečesa, ampak šibke točke, ovire, omejitve, tveganja ...

- Namen poučevanja in vzgoje je naučiti mlade ljudi, kakšne so zadeve danes

² Vir: Rupnik Vec, T. (2010). Različni teoretični pogledi na kritično mišljenje – primerjalni pregled, sodobna pedagogika 3/2010, str. 172–190

in kakšne so bile nekoč. Mladi ljudje se morajo naučiti, kaj je prav in kaj je res. Vsak odmik od »pravega« odgovora dobi nižjo oceno in velja za napačnega.

- Starši in učitelji pogosto kritizirajo, opozarjajo na napake, kaznujejo napačno ravnanje in nakazujejo nevarnosti.
- Tradicionalna in spoštovana navada dokazovanja in razprave se veliko posveča utemeljevanju, da se druga stran moti, dokaz za to pa imenuje »slabost«.
- V dejanskem življenju obstajajo pravila in zakoni, ki jih je treba ubogati. Za napačne načine ravnanja obstajajo kazni.
- Krivda je vpliven dejavnik v družini in skupnosti. Nekatere skupine poudarjajo krivdo bolj kot druge. Krivda je način, da se doseže, da ljudje ravnajo tako, kot naj bi.
- Obstajajo tudi dejanske nevarnosti, ki se jim je treba izogniti. Če greste čez cesto brezbrizno, tvegate, da vas zbije avto. Ker z električnimi napravami ne ravnate pravilno, tvegate, da vas strese elektrika.
- Če delate napake pri delu, lahko zaidete v težave. Zagotovo bi lahko otežili svoje možnosti za napredovanje.

Zaradi vseh navedenih razlogov ni presenetljivo, da smo ljudje postali zelo občutljivi za nevarnosti. To pomeni tudi občutljivost za napake, napačne načine ravnanja, tveganje, probleme itd.

Naš um je zelo usposobljen, da vidi napake in nevarnosti pred nami, kar lahko predstavimo z nekaj primeri:

- Zamislimo si sejno sobo, ki je polna zelo izkušenih in odlično plačanih ljudi. Nekdo predava. Kaj razmišljajo vsi drugi? Sedijo in čakajo, da bi našli kakšno točko v povedanem, da bi kritizirali? Če tako točko najdejo, lahko prispevajo k nadaljnji razpravi. To je edina igra, ki jo poznajo (ker jih niso usposobili za prej omenjeno paralelno razmišljanje).
- Na sestanku predlagajo novo zamisel. Takoj se vsi osredotočijo na njene napake in slabe točke. Poudarijo, zakaj ni praktična. Dokazujejo, da so koristi neznatne. Trdijo, da so stroški za izvedbo ogromni. Ravnajo pač tako, kot so jih vzgojili in usposabljali veliko let. Pokažejo, da so zelo »občutljivi za nevarnosti«.
- Podobno lahko v vašem osebnem življenju naletijo nove zamisli na kritiko pri vas in drugih. Želite se preseliti v večjo hišo – kako bo z odplačevanjem večjih posojil? Želite se lotiti pisanja kot konjička – morda nimate dovolj talenta?

V ozadju vsega tega je prepričanje, da se morate samo izogniti nevarnostim in napakam. Vse to dosežete, a vas bo naravni tok dogodkov podrl in bo obveljal še naprej. Tako prepričanje pa ne prepozna *vrednosti in vrednot zamisli*.

Potrebujemo razmišljanje, ki je konstruktivno, produktivno in kreativno – tudi pri presojanju. Zastarele metode nasprotovanja so počasne, potratne in vse nevarnejše. Naučiti se moramo presojati načrte, odločitve, izbire in ideje tako, da vidimo vrednosti v novih zamislih!

Ko nekaj presojamo, tega ne naredimo na pamet, ampak zadevo kar najbolj celovito raziščemo z vseh zornih kotov; spoznanja tudi povežemo v sinergije.

4.2 Modeli presojanja in sprejemanja odločitev

Poznamo različne modele presojanja in sprejemanja odločitev, nekaj jih je predstavljenih v nadaljevanju.

→ **Metoda Šestih klobukov razmišljanja, ki je najbolj znan model presojanja in sprejemanja odločitev**

Način/smer razmišljanja	Vprašanja, ki vodijo razmišljanje
Beli klobuk: informacije	Katere informacije imate? Katere potrebujete? Kje jih boste dobili? Kaj pa drugi člani skupine? Ali imajo dodatne informacije, ki bi jih lahko uporabili?
Rumeni klobuk: prednosti, priložnosti	Kaj so koristi in prednosti? Kaj dobro deluje? Katere so logične pozitivne točke zdaj in v prihodnosti?
Črni klobuk: slabosti, previdnost	Kaj so izzivi in šibkosti? Katere so potencialne težave zdaj in v prihodnosti?
Zeleni klobuk: ideje, ustvarjalnost	Premagajte svoje skrbi črnega klobuka z novimi in drugačnimi idejami. Ali obstajajo alternativni načini, da dosežete enake cilje? Katere ustvarjalne ideje lahko naštejete?
Rdeči klobuk: čustva, občutki, intuicija	Kaj vam pravi intuicija? Kaj občutite v sebi? Ne poskušajte obrazložiti ali opravičiti svojih čustev. Zapišite jih v besedi ali dveh.
Modri klobuk: struktura	Naredite povzetek svojega razmišljanja, poiščite zaključek, če je le mogoče, in načrtujte naslednje korake.

→ **Program Moč zaznavanja (Orodja presojanja in odločanja)**

Način/smer razmišljanja	Vprašanja, ki vodijo razmišljanje
PNZ (Pozitivno, negativno, zanimivo)	Najprej naštejemo vse, kar je v zadevi, ki jo presojamo, pozitivno, šele potem vse, kar je negativno, in na koncu vse, kar je zanimivo (ne dobro ne slabo, je pa omembe vredno).
PiN (Posledice in nadaljevanje)	Razmišljamo o tem, kaj bi se zgodilo po tem, kakšne bi bile posledice, in to takojšnje (čustveni odziv), kratkoročne (ko se ljudje že malo prilagodijo spremembi), srednjeročne (ko se ljudje navadijo), dolgoročne (ko je sprememba že nova rutina).
KVV (Ključne vpletene vrednote)	Razmišljamo, kakšne so pozitivne vrednote ali vrednosti, ki jih najbolj želimo, in katere so negativne vrednote ali vrednosti, ki se jim najbolj želimo izogniti, pa tudi, katere so bolj pomembne in katere manj.

→ **Metodologija Šest medalj vrednosti za določanje, iskanje in višanje vrednosti (kot šest načinov obravnave in ocenjevanja idej, načrtov in odločitev)**

Vrsta »medalje«	Način/smer razmišljanja	Vprašanja, ki vodijo razmišljanje
Zlata medalja vrednosti Vrsta vrednosti: človeška	Zlata medalja vrednosti ugotavlja učinek, ki ga bo nekaj imelo na posameznike v organizaciji	<ul style="list-style-type: none"> Kako bo to vplivalo na ljudi? Kako bo to vplivalo na vrednosti (in vrednote) teh ljudi?
Jeklena medalja vrednosti Vrsta vrednosti: kakovost	Jeklena medalja vrednosti je povezana z nameranimi funkcijami produkta ali storitve glede na to, kar se trudi narediti.	<ul style="list-style-type: none"> Katere vrednosti kakovosti obstajajo? Kako nam bodo vrednosti pomagale izboljšati kakovost tega, kar počnemo?
Lesena medalja vrednosti Vrsta vrednosti: okoljevarstvena	Lesena medalja vrednosti obravnava vse dejavnike okolja, ki so pod vplivom organizacije, vendar so zunaj nje: narava, ambient, skupnost, politično ozračje itd.	<ul style="list-style-type: none"> Na kaj ali koga zunaj organizacije lahko to učinkuje? Kaj in kakšen bo ta učinek?
Srebrna medalja vrednosti Vrsta vrednosti: organizacijska	Srebrna medalja vrednosti se navezuje na namen in operacijo posamezne organizacije	<ul style="list-style-type: none"> Ali bo to pomagalo organizaciji doseči postavljen namen? Ali bo to izboljšalo operacije (postopke, procese) organizacije?
Steklena medalja vrednosti Vrsta vrednosti: kreativnost, sprememba, inovativnost, podjetnost	Steklena medalja vrednosti se ukvarja s potencialom in si zamišlja, kaj bi ta lahko bil. Steklena medalja usmerja pozornost h kreativnosti, k novostim in inovativnosti.	<ul style="list-style-type: none"> Kaj počnemo, da bi negovali kreativnost in inovativnost v organizacijskem okolju? Katere spremembe v produktih, storitvah ali notranjih postopkih bi lahko poskusili izvesti?
Medeninasta m. vrednosti Vrsta vrednosti: videz in zaznavanje, podoba in ugled	Medeninasta medalja vrednosti se osredotoča na to, kako lahko nekaj zaznamo, dojemamo. Kaj si bodo ljudje mislili?	<ul style="list-style-type: none"> Kako bo to videti? Kakšna bi lahko bila drugačna zaznava?

Kot pri vseh prej naštetih veščinah gre torej tudi pri kritičnem razmišljanju po de Bonu – pri celovitem presojanju in sprejemanju odločitev – za namerno, celovito, osredotočeno, objektivno razmišljanje, katerega namen je biti čim bolj operativen. Ne gre torej za občutek, intuicijo in zanašanje na stare izkušnje, kar se v praksi sicer pogosto zgodi.

Z navedenimi konkretnimi orodji lahko učimo, vadimo, utrdimo in ponotranjimo kompetence 21. stoletja, kot so kritično razmišljanje, reševanje problemov, sodelovanje in ustvarjalnost. Seveda pa ne zadostuje le razumsko razumevanje, ampak je potreben tudi reden trening s svinčnikom, papirjem, štoparico in timom vsaj štirih razmišljevalcev, ki se organizirano srečujejo dlje časa.

Predlogi za nadaljnje branje

- De Bono, E. (1986). CoRT Thinking. Advanced Practical Thinking Training, Inc.
- De Bono, E. (2014). Enostavnost – v razmišljanju: [začnite razmišljati hitreje in jasneje]. Maribor: Rotis.
- De Bono, E. (2023). Kako imeti čudoviti um. 2023. Ljubljana: UMNA.
- De Bono, E. (2016). Kako imeti ustvarjalne ideje : 62 vaj za razvijanje lastnega uma. Ljubljana: N. Mulej.
- De Bono, E. (2021). Lateralno razmišljanje: korak za korakom. Ljubljana: UMNA.
- De Bono, E. (1998). Naučite svojega otroka misliti. Maribor: Rotis.
- De Bono, E. (2018). Paralelno razmišljanje: od sokratskega do debonovskega razmišljanja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- De Bono, E. (2020). Primer izginotja slona – Skrivnostna zgodba skupine 3G. Ljubljana: UMNA.
- De Bono, E. (2015). Priročnik za pozitivno revolucijo v razmišljanju. Maribor: Rotis.
- De Bono, E. (2005). Šest klobukov razmišljanja. Ljubljana: New moment.

Janja Milič Velkaverh

Timsko delo – gradnja veščine sodelovanja za uspeh v šoli in karieri

1. Uvod – pomen timskega dela v sodobni družbi in šolskem okolju

Danes živimo v kompleksnem okolju in času vse hitrejših sprememb, ki ga zaznamujeta prodor digitalizacije in umetne inteligence v vse pore poslovanja in družbe. V ospredje vse bolj stopa timsko delovanje, ki se je, kot navaja Harvard Business Review, v zadnjih nekaj desetletjih v organizacijah povečalo za 40 odstotkov.

Izkazalo se je, da je izzive hitro spreminjajočega se poslovnega okolja mogoče najučinkoviteje nagovoriti ravno skozi agilni timski pristop. Zato ni nenavadno, da postajajo veščine timskega dela in sodelovanja zaposlenih vse bolj ključne in cenjene. Poleg izboljšane preglednosti, upravljanja prioritet, dviga produktivnosti ter pospešitve izdelave končnih izdelkov oziroma storitev, s katerimi so stranke zadovoljnejše, organizacije, ki so prevzele agilni timski pristop, navajajo tudi večjo stopnjo zavzetosti in zadovoljstva zaposlenih.

Šole lahko tako z vključitvijo še več timskega dela v svoje programe gradijo pomemben most, ki vodi do uspeha tako v šolskem okolju kot tudi v prihodnji karieri.

Združevanje posameznikov v usklajene in učinkovite time je postala pomembna kompetenca, neizogibna za premagovanje sodobnih izzivov. A pozor. Tako kot vsaka druga kompetenca, na primer gibalna (igranje košarke ali plesanje baleta), glasbena (petje, igranje inštrumenta), umska (programiranje, reševanje kompleksnih problemov) itd., je tudi učinkovito timsko delovanje in sodelovanje veščina, ki jo je treba razviti.

Ni dovolj, da izberemo ter posedemo nekaj naključnih članov, četudi so sami vrhunski strokovnjaki, za isto mizo in jim naročimo, naj delujejo timsko. Pozitivne učinke timskega delovanja bomo dosegli le, če bomo člani timov predhodno opolnomočili z ustreznimi kompetencami za timsko delovanje. Nasprotno se nam lahko zgodi, da bo tim zamrl prej, kot se bo resnično oblikoval.

V tem poglavju bomo raziskali, zakaj je timsko delo tako ključno, kako lahko izboljša naše šolsko izobraževanje in nas pripravi na uspeh v poklicnem življenju. Skupaj bomo razkrili, kako lahko učitelji postanejo arhitekti teh mostov in navdihujejo naslednjo generacijo za učinkovito srečevanje z izzivi sodobnega časa v okviru učinkovitega timskega delovanja in sodelovanja.

2. Razumevanje timskega dela

2.1 Pomen timskega dela: »Celota je večja od vsote njenih delov«

Ste že slišali zgodbo o šestih slepih možeh, ki prvič srečajo slona? Zgodba je čudovita prisposodba pomena timskega sodelovanja, še posebej v kompleksnem času hitrih sprememb, v katerem živimo in delamo danes.

Zgodba gre nekako takole:

Skupina šestih slepih mož, ki še nikoli prej niso naleteli na slona, se postavi okrog njega in poskuša s tipanjem ugotoviti, kaj imajo pred seboj. Mož, ki zatipa rilec, trdi, da imajo pred sabo kačo. Mož, ki zatipa okel, se nikakor ne strinja. Pravi, da je to vendar ostra sulica. Tretji mož, ki tipa slonov bok, trdi, da gre za zid. Četrty, ki tipa rep, trdi, da gre za vrh. In tako naprej. Vsak vztraja pri svojem in med njimi se kmalu zgodi prepir. Nato pride modrec in jim pomaga uvideti, da vsak izmed njih pozna le del resnice, saj so otipali različne dele istega slona.

Slon iz omenjene zgodbe je prisposodba kompleksnega okolja. Danes skorajda ni področja, ki bi ga en sam strokovnjak v celoti samostojno obvladoval. Nauk zgodbe je, da obstaja več perspektiv in da bi morali biti namesto prerekanja, kdo ima prav, odprti za druga stališča ter strpni do različnih mnenj. Le tako bomo lahko uvideli celoto; s sodelovanjem v uigranem timu raznolikih članov, ki so sposobni sprejemati različne poglede in razmišljanj ter spoštljivo komunikacijo spregovoriti o vsakršnem izzivu. Tak tim deluje po t. i. Aristotelovem principu¹: »Celota je večja od vsote njenih delov.«

Ta rek je seveda treba razumeti v prenesenem pomenu. Gledano strogo matematično, je celota enaka vsoti svojih delov, ne več in ne manj. A ko govorimo o timskem delovanju, se pogosto zgodi, da misli in predlogi enega člana sprožijo dodatno idejo ali širši razmislek pri drugem članu. Ko enemu članu usahne energija in volja in bi sam odnehal, ga drugi dvigne in spodbudi k nadaljevanju. Takih primerov sinergičnega učinka je pri dobro utečenem timskem delovanju precej. Zato ta »Aristotelov« princip še kako velja.

¹ Aristotel, starogrški filozof, 384–322 pr. n. št.

A znova je na mestu opozorilo, da učinek sinergije pri kateremkoli skupinskem delovanju ni avtomatičen. Če pri članih manjkajo kompetence timskega delovanja in sodelovanja, lahko pride celo do nasprotnih učinkov.

2.2 Definicija timskega dela, razlika med individualnim in timskim delom

Timsko delo je pogosto definirano kot skupinsko delo, kjer posamezniki sodelujejo, da bi dosegli skupen cilj.

Ključni koncepti timskega dela vključujejo:

- medsebojno odvisnost,
- sodelovanje,
- komunikacijo,
- skupno odgovornost.

Ko govorimo o medsebojni odvisnosti, to pomeni, da posamezniki v timu niso le odgovorni za svoje naloge, ampak so tudi odvisni od drugih članov, da lahko dosežejo končni cilj.

Primer tega koncepta lahko najdemo v športu, npr. v nogometu, kjer napadalci potrebujejo oporo obrambnih igralcev, da se ustvari priložnost za zadetek. Ta medsebojna odvisnost med igralci je ključna za uspeh tima.

Timsko delo je osredotočeno na sodelovanje in združevanje različnih spretnosti in znanj posameznikov v timu. Ko dosežejo timski cilj, zmagajo oziroma uspejo vsi. Nasprotno je pri individualnem delu, kjer posameznik dela samostojno in sita lahko sodelavca tudi interna konkurenca, zmaga in uspeh enega lahko prepreči zmago in uspeh drugega.

3. Razvoj timskega dela skozi zgodovino in njegov vpliv na organizacijo

Timski pristop pa ni bil od nekdaj tako cenjen in razširjen, kot je danes. V začetku 20. stoletja se je oblikoval tako imenovani znanstveni menedžment ali taylorizem, kot ga imenujejo po utemeljitelju prve industrijske proizvodnje, ki je tedaj doživel razcvet. Zanj je značilna organizacija dela, ki predvideva strogo in natančno odmerjene gibe, uporabo orodij ter porabo časa za posamezno opravilo. Temelji na strogi delitvi dela in vlog vodij in delavcev. Vloga vodij je bila razmišljati, ugotavljati in določati standarde, odrediti naloge in strogo nadzorovati izvedbo. Vloga delavcev pa je bila brez ugovaranja dosledno upoštevati in slediti navodilom. Tak način organiziranja je bil v času, ko je industrija temeljila na neukih delavcih, zelo uspešen. Na teh temeljih je na primer znameniti industrialec Henry Ford v začetku 20. stoletja uvedel tehnologijo tekočega traku za množično proizvodnjo avtomobilov.

Kasneje, v drugi polovici 20. stoletja, so se mnogi misleci začeli spraševati o izkoriščenosti možganov kot največjega človekovega potenciala. Ker je bilo razmišljanje dovoljeno le peščici vodij, je pri večini sodelavcev ta dragoceni potencial ostal popolnoma neizkoriščen. Ameriški profesor Douglas McGregor je tako razvil Teorijo X in Y, ki opredeljuje, kako vodje dojemajo svoje zaposlene. Teorija X je sledila prepričanju, da so ljudje leni in potrebujejo prisilo, kar je bilo značilno za taylorizem. Vodje, privrženci Teorije Y, pa so svoje sodelavce dojemali kot naravno kreativne, notranje motivirane in samoiniciativne. Izkazalo se je, da imajo oboji vodje prav. Namreč ravno obravnava in vedenje vodij do svojih podrejenih v veliki meri določata, kako cenjene in motivirane se bodo zaposleni počutili ter kako proaktivni, zagnani in kreativni bodo pri svojem delu.

Izkazalo se je, da so vodje in organizacije, ki so sledili načelom Teorije Y, ustvarjali bolj motivirano delovno okolje. Dosegali so tudi višjo produktivnost. To je prispevalo k uspehu in rasti tovrstnih organizacij. Postopoma se je razvil sodobni menedžmentski program, ki se od takrat že desetletja predava na večini poslovnih šol.

A časi so se, še posebej od preloma tisočletja naprej, močno spremenili. Tempo sprememb je pod vplivom digitalizacije in umetne inteligence čedalje hitrejši. Zato je razumljivo, da bodo nove razmere zahtevale tudi drugačno organizacijo dela. Trenutno v ospredje vse bolj stopajo tako imenovani agilni principi in metode dela, kot so Scrum, Kanban in Design Thinking, ki v veliki meri temeljijo prav na timskem delu. Kot je videti, dajejo trenutno najboljši znan odgovor na vprašanje, kako dvigniti učinkovitost, inovativnost in konkurenčnost v hitro spreminjajočem se okolju.

Na tem mestu se je vredno zamisliti tudi, kako obravnava in vedenje učiteljev do svojih učencev deluje na zavzetost in ravnanje učencev.

4. Razumevanje timske dinamike

Kdaj postane skupina ljudi tim? Je dovolj, da za eno mizo le posadimo različne strokovnjake ter jim predstavimo skupni cilj? Izkušnje kažejo, da zgolj to ni dovolj.

Oblikovanje učinkovitega tima je proces, ki zahteva čas in poteka skozi različne faze. Tim se preoblikuje iz skupine posameznikov z lastnimi interesi in delovanjem v enotno entiteto z jasnim ciljem ter značilno »timsko kulturo«.

Poznavanje teh faz in timske dinamike je ključno tako za vodje tima kot njegove člane, saj omogoča zavestnejše navigiranje skozi proces in pospešuje preboj iz skupine v učinkovit in delujoč pravi tim.

Faze timskega življenjskega cikla vključujejo oblikovanje, viharjenje, normiranje, delovanje in prekinitev.

4.1 Oblikovanje (forming)

Ko se skupina ljudi sreča prvič, so običajno vljudno zadržani. V tej fazi se navadno ne zgodijo pomembnejši konflikti, saj je v človeški naravi, da želi vsakdo na začetku ustvariti čim boljši prvi vtis. Na prvem srečanju ni pričakovati, da bi člani dajali pobude in se sami prigrasili za prevzem nalog. Večina raje rahlo zadržano opazuje, kako se bodo vedli drugi člani in kako se bo odzval vodja tima. Kako hitro bo prišlo do pobud članov tima, je v veliki meri odvisno od kompetenc vodje tima, da zna člane aktivirati, da čim prej jasno opredelijo cilje, aktivnosti in naloge, pravila, metode dela, pristojnosti in podobno.

4.2 Viharjenje (storming)

Faza, ki sledi začetni fazi, je med vsemi fazami timskega življenjskega cikla najbolj neprijetna in burna, a neobhodna. Cilj te faze je, da se tim poveže. Na plan pridejo prvi nesporazumi, trenja in nasprotna mnenja. Med člani lahko pride do tekmovalnosti, ko poskušajo zase izbojevati določene vloge, moč in status v timu. V tej fazi se močno pokaže kompetenca sprejemanja in spoštovanje različnosti in komunikacije: kako spoštljivo in dostojanstveno se znamo med seboj poslušati in komunicirati. Timi, ki se znajo dostojanstveno in konstruktivno »pričkati«, bodo to fazo hitro prešli. V timih, kjer člani teh kompetenc nimajo razvitih, pa se bodo v tej fazi najverjetneje razvili globoki in nekonstruktivni konflikti, kar seveda izredno negativno vpliva na razvojno dinamiko tima. Pravzaprav lahko tim že v tej fazi razpade, kar seveda pomeni, da postavljeni cilji, ki bi se jih dalo doseči le s timskim sodelovanjem, ne bodo doseženi.

4.3 Normiranje (norming)

Šele ko oziroma, bolje rečeno, če timu uspe prebroditi fazo viharjenja, se začnejo oblikovati pravila (norme), ki omogočajo boljše sodelovanje. V tej fazi se člani trudijo, da bi uresničevali dogovore, zaveze in pričakovanja drugih. Mnenja se jasno izražajo in sproti razrešujejo. Začne se razvijati pravi tim. Člani začnejo krepiti občutek medsebojnega zaupanja, s čimer se začne razvijati tudi pripadnost timu. Simon Sinek, ameriški pisatelj in motivacijski govorec, je dejal: »Tim ni skupina ljudi, ki dela skupaj, temveč skupina ljudi, ki si med seboj zaupajo.« Ta pripadnost timu se lahko stopnjuje celo do te mere, da postane že izolacionistična, s sovražnim odnosom do drugih timov ali oddelkov, kar bi lahko negativno vplivalo na celotno organizacijo. Vodja mora zato spodbujati tudi sodelovanje med različnimi timi in oddelki ter skrbeti za skupno dobro organizacije.

4.4 Delovanje (performing)

Ko se vzpostavi pravi tim, deluje skorajda samodejno brezhibno. Člani se med seboj odlično poznajo, poznajo kompetence drug drugega, zato lahko poteka fluidno in fleksibilno prehajanje med porazdeljevanjem nalog in vlogami glede na trenutne potrebe. Vloga vodje v tej fazi postane subtilnejša. Namesto da bi dal natančna navodila in nadziral vsako podrobnost, se vodja preusmeri v vlogo koordinatorja. Njena ali njegova naloga je usmerjati in usklajevati delo članov in skrbeti za optimalno izkoriščanje njihovih kompetenc. Tim postane v tej fazi visoko učinkovit. Vsakdo, ki je že kdaj deloval v takem timu, ve, da je v njem delovati sanjsko.

4.5 Prekinitev (praznovanje in žalovanje)

Timi imajo, tako kot to velja za večino entitet, omejeno življenjsko dobo. Zlasti če je tim vzpostavljen z namenom uresničitve projektnega cilja. Tako na koncu nastopi še zadnja faza, prekinitev.

Prav je, da člani tima na koncu proslavijo uspehe in dosežke. Če želimo v organizaciji krepiti timsko delovanje in kulturo sodelovanja, je priporočljivo dosežke predstaviti tudi drugim sodelavcem v organizaciji ter podati javno priznanje vodstva. Hkrati pa lahko pričakujemo, da bodo nekateri člani tima ob zaključku projekta čutili potrtost, saj se člani uspešnih in učinkovitih timov medsebojno navežejo, nekateri postanejo tudi prijatelji. Pozorni moramo biti, da si ne bodo začeli izmišljevati dodatnih nalog le zato, da bi projekt še malo podaljšali. Vodje in vodstvo organizacije imajo ključno vlogo za ohranitev pozitivnega duha in članom ponudijo priložnost nadaljnega sodelovanja v novih projektih z novimi izzivi in cilji.

Učitelji, ki želijo krepiti kompetenco timskega sodelovanja pri učencih, naj pri uvajanju timskih nalog razmislijo, ali so timske naloge dovolj dolgotrajne, da je omogočeno oblikovanje »pravih timov«. Pa tudi kako bi lahko učence, ki so vodje in člani tima, še bolj usposobili za potrebno ukrepanje v posamezni timski življenjski fazi.

5. Spoštovanje različnosti med člani tima

Kot smo videli, je za uspešnost prehoda tima prek faze viharjenja ključna kompetenca sprejemanja in spoštovanje različnosti in spoštljive komunikacije. V nasprotnem primeru se namreč lahko zgodi, da tim ne doseže svojega potenciala in propade, še preden se sploh pravilno oblikuje.

Timi se izkažejo za najučinkovitejše, ko imajo od 6 do 8 članov, kar omogoča hitro delovanje in ponuja možnost vsakemu članu, da prispeva svoje ideje. V prevelikih timih se lahko zgodi, da se nekateri člani ne uveljavijo ali se skrijejo v ozadju.

Pomembno pa je, da so člani timov raznoliki, po znanju, osebnostnih lastnostih, spolu in starosti. Ravno raznolikost članov je ključnega pomena za uspešno obvladovanje kompleksnih izzivov, s katerimi se srečujejo organizacije. Vendar pa raznolikost pogosto vodi v nesporazume in konflikte med člani tima.

Belbinove timske vloge

Dr. Meredith Belbin, angleški znanstvenik, je vrsto let preučeval delovanje timov in z raziskavo ugotovil, da so najuspešnejši timi sestavljeni iz raznolike mešanice vedenj. Ugotovil je 9 različnih timskih vlog, ki morajo biti vključene v vsakem timu, da bo ta lahko uspešno deloval. Timske vloge po Belbinu in njihove lastnosti so predstavljene v spodnji preglednici.

Skupina/ usmerjenost	Vloga	Lastnosti (močne strani)	Dovoljene slabosti	Možna presenečenja
Usmerjenost v ljudih	Iskalec virov (<i>Resource Investigator</i>)	Družaben, se hitro navduši, raziskuje priložnosti in razvija kontakte.	Lahko je preveč optimističen, po prvotnem navdušenju lahko izgubi zanimanje.	Lahko pozabi slediti temu, kar si sprva postavi.
	Timski igralec (<i>Teamworker</i>)	Pomaga krepiti timsko povezanost, je izredno prilagodljiv, zna prepoznati in izvesti, kar je v danem trenutku potrebno.	Sodelovalen, preudaren in diplomatski. Posluša in preprečuje trenja.	Lahko okleva pri sprejemanju nepopularnih odločitev.
	Koordinator (<i>Co-ordinator</i>)	Je zrel in samozavesten. Osredotoča se na timske cilje, jih jasno opredeli, zna prepoznati talente članov ter delegirati delo.	Lahko deluje manipulativno in prenese svoj delež dela na druge.	Lahko preveč delegira, tako da mu ne ostane veliko nalog.
Usmerjenost v ideje	Kreativec (<i>Plant</i>)	Običajno zelo kreativen in dober pri reševanju problemov na nekonvencionalen način.	Lahko prezre podrobnosti in morda ni dovolj komunikativen.	Lahko je raztresen ali pozabljiv.
	Ocenjevalec (<i>Monitor Evaluator</i>)	Zagotavlja logično, strateško perspektivo, tehta več možnosti, sprejema nepristranske presoje.	Včasih mu manjka motivacije in sposobnosti, da navdihne druge. Lahko je preveč kritičen.	Za sprejemanje odločitev si zna vzeti veliko/ preveč časa.
	Strokovnjak (<i>Specialist</i>)	Prinaša poglobljeno znanje o ključnem področju za tim.	Osredotočen na eno samo ozko področje in se lahko preveč zatopi v tehnične podrobnosti.	Lahko vas preobremeni z informacijami.

Skupina/ usmerjenost	Vloga	Lastnosti (močne strani)	Dovoljene slabosti	Možna presenečenja
Usmerjenost v akcijo	Tvorec (<i>Shaper</i>)	Ponuja potrebno gonilo, da tim ohranja dinamiko in ne izgubi osredotočenosti ali zagona. Je izzivalen in dinamičen. Je uspešen pod pritiskom in ima pogum za premagovanje ovir.	Lahko je dovteten za provokacije in včasih prizadene čustva ljudi.	Lahko postane agresiven in netakten, ko poskuša uveljaviti svoje.
	Izvajalec (<i>Implementer</i>)	Načrtuje delovno strategijo in jo učinkovito izvaja. Je praktičen, zanesljiv in učinkovit pri uresničevanju idej. Organizira delo, ki ga je treba opraviti.	Lahko je nekoliko nefleksibilen in počasen pri odzivanju na nove možnosti.	Lahko zavlačuje z opuščanjem svojih načrtov v korist pozitivnih sprememb.
	Dovrševalec (<i>Completer Finisher</i>)	Najbolj je učinkovit pri dokončevanju nalog. Preveri, da ni napak, da je vse perfektno »spolirano«, skladno z najvišjimi standardi kakovosti. Je izredno natančen, vesten, lahko tudi nevrotičen.	Nagnjen je k pretirani skrbi. Nered delegira.	Lahko stremi k pretiranemu perfekcionizmu.

Tabela 1: Timske vloge po Belbinu (vir: <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles>, povzela in preoblikovala avtorica)

Belbinovih devet vlog lahko razdelimo v tri skupine, glede na primarno usmerjenost.

→ Usmerjenost v ljudi, odnose

Poudarjajo pomen učinkovite komunikacije, izmenjave znanja, gradijo dobro ozračje, poudarjajo sodelovanje, da so vsi vključeni, preprečujejo in gladijo konflikte.

Vloge, usmerjene v ljudi, so: iskalec virov, timski igralec in koordinator.

→ Usmerjenost v ideje, razmislek

So preudarni misleci, niso zaletavi, vzamejo si čas za podrobno preučitev, poglobljen razmislek, preden zavzamejo mnenje za ukrepanje. Vloge, usmerjene v ideje, so: kreativec, ocenjevalec, strokovnjak.

→ Usmerjenost v akcijo, rezultat

So izrazito usmerjeni v doseganje ciljev, v učinkovitost, hitro se odločajo (včasih tudi »na pamet«), so dinamični in odločni, lahko tudi nekoliko grobi (cilj opravičuje sredstvo). Vloge, usmerjene v akcijo, so: tvorec, izvajalec, dovrševalec.

Da bo tim učinkovit, morajo biti vanj vključeni posamezni člani iz vseh treh skupin in igrajo vse navedene vloge. Različnost je zelo koristna in pomembna, saj seštevek vseh teh lastnosti skupaj deluje kot popolna celota. Če ena izmed teh karakteristik v timu umanjka, je uspešnost tima močno ogrožena.

Težava je v tem, da smo ljudje praviloma naravnani tako, da bolj cenimo tiste karakteristike, ki jih imamo tudi sami, saj so skladne z našim sistemom vrednot in prepričanj. In smo prezirljivi, obsojajoči do karakteristik, ki so nam tuje. A prava vrednost tima se skriva v tem, da se različne karakteristike med seboj odlično komplementarno dopolnjujejo. Člani tima imajo svoje pomanjkljivosti, tim pa je lahko popoln. A le, če razvijemo drug do drugega spoštljiv in vključujoč odnos.

6. Ključne prvine visoko uspešnih timov

Iz prakse vemo, da vsi timi še zdaleč niso enako učinkoviti pri doseganju postavljenih ciljev. Nekateri delujejo kot podmazan mehanizem, drugi »zaškripajo« pri vsaki malenkosti, tretji pa razpadejo, še preden dosežejo cilj.

A katere so tiste najpomembnejše prvine, ki razlikujejo visoko uspešne time od manj uspešnih?

6.1 5 ključnih prvin visoko učinkovitih timov

Raziskava Aristotel (2012–2014), opravljena na primeru 180 timov v podjetju Google, je na presenečenje mnogih potrdila, da je za uspešno delovanje projektnega tima precej manj pomembno, kdo je v ekipi, in precej bolj, kako ekipa deluje skupaj.

Raziskovalci so izluščili 5 glavnih dejavnikov, po katerih se najuspešnejši timi razlikujejo od manj uspešnih:

→ Vpliv

Potrebujemo občutek, da je prispevek članov tima opažen in cenjen znotraj tima in v organizaciji, da njihovo delo šteje in prispeva k spremembam in skupnim ciljem. V timih, znotraj katerih člani niso imeli takega občutka, je uspešnost močno padla.

→ Pomen

Kadar so člani tima seznanjeni s širšo sliko, kako se rezultat njihovega dela umešča v celoto, ki je navdihujoča, to močno vpliva na njihovo zagnanost pri premagovanju ovir in po potrebi pri vlaganju dodatnega napora. Poleg tega razumevanje pomena širše slike pomaga sprejemati pravilnejše odločitve pri projektu.

→ **Struktura in jasnost**

Za učinkovit prispevek članov v timu je ključno, da zelo dobro razumejo, kaj se od njih pričakuje. Le tako lahko izpolnjujejo pričakovanja in predvidijo posledice svojega delovanja. Cilje je mogoče postaviti na individualni ali skupinski ravni. Morajo biti specifični, zahtevni in dosegljivi. Google pogosto uporablja metodologijo OKR za pomoč pri določanju in sporočanju kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. K jasnosti prispeva tudi redna in transparentna komunikacija med vsemi deležniki.

→ **Zanesljivost**

Pomembno je, da vsak član zanesljivo opravi kakovostno delo v roku, ki je dogovorjen (v nasprotju z izogibanjem odgovornosti ter pometanjem težav pod preprogo). Oziroma da če člani pri delu naletijo na težavo ali prepreko, na to čim prej opozorijo druge člane in (še pravočasno) prosijo za pomoč. Odgovorni člani ne odlašajo, dokler ni že prepozno in rok zamujen.

→ **Psihološka varnost**

V ekipi z visoko psihološko varnostjo se člani tima počutijo varne tvegati v bližini svojih članov ekipe. Verjamejo, da ne bodo kaznovani ali zasmehovani, ko bodo predstavi

zavili zametek ideje (ki je v osnovi nedokončan in nepopoln izdelek, poln »lukenj«). Ne bojijo se postaviti vprašanja, kadar česa ne razumejo, ali izraziti dvom oziroma kritiko, kadar imajo o neki zadevi (tudi uveljavljeni) drugačno mnenje. Poleg tega visoko psihološko varnost odlikuje tudi prepričanje, da so napake sestavni del procesa in se nihče ne obotavlja znotraj tima priznati, ko se mu pripetijo. Psihološka varnost močno vpliva na zaupanje med člani, to pa je ključno za uspešno timsko delovanje.



Slika 1: 5 prvin visoko uspešnih timov (vir: po Googlovi raziskavi (projekt Aristotel) oblikovala avtorica)

Razmislite, kako psihološko varne se počutijo učenci in kako bi lahko to pomembno kategorijo izboljšali?

7. Moč timskih veščin v šolskem sistemu: spodbujanje zavzetosti, znanja in ključnih kompetenc za 21. stoletje

Vključevanje timskega dela v šolski sistem je ključnega pomena za ustvarjanje bogatejšega in učinkovitejšega okolja za poučevanje ter pripravo učencev na uspeh v 21. stoletju.

Učitelji imate na voljo različne vrste timskega dela, ki lahko obogatijo izobraževalni proces. Sodelovalno učenje, projektne naloge, raziskovalne skupine in skupinske razprave so le nekateri primeri, ki omogočajo učencem razvoj ključnih kompetenc za timsko delo in so bistvene za njihov prihodnji karierni razvoj.

4 ideje za integracijo timskega dela v šolski sistem

→ Timski projekti s celoletnim trajanjem

Razdelite učence v stalne time na začetku šolskega leta. Dodeljena tema naj bo povezana s predmetom. Učenci naj med letom raziskujejo in proučujejo to temo, lahko na primer analizirajo študijo nekega aktualnega konkretnega primera iz prakse. Ob koncu šolskega leta naj predstavijo svoje ugotovitve in rešitve z javnim nastopom, kjer se lahko uporabijo tudi multimedijske predstavitve ali druge oblike komunikacije. Rezultat njihovega dela lahko prispeva tudi delež h končni oceni. S tem pristopom učenci pridobijo celostno razumevanje teme, razvijajo poglobljeno znanje in izkušnje s celoletnim timskim delom, kar jim bo koristilo v šoli in zunaj nje. Javni nastop pa krepi njihovo samozavest, komunikacijske spretnosti in sposobnost predstavitve svojih ugotovitev drugim.

→ Mentorstvo in medgeneracijsko sodelovanje

Ustvarite program, v katerem starejši učenci mentorirajo mlajše pri projektih in nalogah v timih. To spodbuja medgeneracijsko učenje in omogoča, da učenci razvijajo veščine tako v vlogi mentorja kot tudi v vlogi poučevalskih veščin, medtem ko mentoriranje učence spodbuja, da si izmenjujejo nasvete in izkušnje. Ob vključitvi starejših učencev med mentorje lahko dodatno vključite tudi nekdanje učence (Alumni), ki že imajo strokovne reference in izkušnje iz profesionalnega udejstvovanja.

→ Interdisciplinarna projektna naloga

Organizirajte projektno nalogo, ki združuje vsebine iz različnih predmetov. Pomembno je, da določite cilje in naloge, ki zahtevajo prispevek več različnih znanj in veščin. Interdisciplinarna projektna naloga spodbuja učence, da razmišljajo celostno, povezujejo različna znanja in se učijo sodelovati s sošolci, ki imajo različne strokovne kompetence.

→ Medšolski interdisciplinarni projekti

Lahko razmislite tudi o organizaciji »hekatona« (hekaton je intenziven dogodek, kjer se razvijalci, oblikovalci in drugi strokovnjaki srečajo, da ustvarijo nove izdelke ali rešitve), ki združuje različne šole. Tak dogodek bi lahko vključeval npr. programiranje, oblikovanje, pisanje, matematiko in druge veščine. Tako sodelovanje spodbuja učence, da se učijo od svojih vrstnikov na drugih šolah, krepi njihovo sposobnost sodelovanja na razdaljo in širi njihov krog poznanstev in izkušenj.

Timsko delo učinkuje spodbudno na zavzetost učencev. Ko se učenci učijo skupaj in si izmenjujejo ideje ter izkušnje, se poveča njihova motivacija za učenje. Skupinsko delo omogoča učencem, da postanejo odgovornejši in se bolj angažirajo pri reševanju problemov. To pa pripomore k boljšemu razumevanju snovi, saj lahko medsebojno pojasnjujejo in preverjajo svoje razumevanje.

Poleg tega timska dejavnost spodbuja razvoj ključnih kompetenc 21. stoletja, kot so komunikacija, sodelovanje, kritično razmišljanje in reševanje problemov. Učenci se učijo spoštovati različna mnenja in prispevke članov skupine ter reševati konflikte, kar so veščine, ki bodo neprecenljive v njihovem prihodnjem kariernem razvoju. Sodelovalno učenje prav tako krepi kreativnost in inovativnost, saj spodbuja raznolike perspektive in ideje.

Vključevanje timskega dela v šolski sistem ni le pedagoški pristop, temveč priložnost za oblikovanje bolj zavzetih, bolj kompetentnih in bolj pripravljenih učencev za prihodnost. Omogoča jim, da razvijejo veščine, ki jim bodo pomagale tako v akademskem svetu kot tudi v njihovih prihodnjih karierah. Skupaj gradimo temelje za uspešno prihodnost, ki je zasnovana na sodelovanju, kreativnosti in razumevanju raznolikosti.

Predlogi za nadaljnje branje

Drucker, P. F. (2001). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: Harper Business.

Belbin, M. R. (2010). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Amsterdam [etc.] ; Elsevier ; Oxford : Butterworth-Heinemann.

Belbin, M. R. *Giving people and teams the tools they need to drive business performance*. Dostopno na: <https://www.belbin.com/>

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). *Stages of small-group development revisited*. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427.

Duhigg, C. (2016). *What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team*, The

-
- New York Time Magazine. Dostopno na: (<https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html>)
- Gratton, L. in Erickson, T. L. (2007). *Eight Ways to Build Collaborative Teams*, Harvard Business Review Dostopno na: (<https://hbr.org/2007/11/eight-ways-to-build-collaborative-teams>)
- Bateman S., Jin, Y., Zhang, J. (2022). *Training students in effective teamwork and collaboration*. Dostopno na: (<https://www.timeshighereducation.com/campus/training-students-effective-teamwork-and-collaboration>)

Martin Lisec

Kakovostna komunikacija – temelj vzgojno-izobraževalnega procesa

1. Uvod

Komunikacija je vtkana v samo jedro vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsak poklic ima določena osnovna »orodja«, s katerimi opravlja zadane naloge in dosega postavljene cilje: programer tipkovnico in računalniške programe, keramičar lepilo in stroj za rezanje ploščic, raziskovalka na kemičnem inštitutu mikroskop in druge merilne naprave za analizo rezultatov, zdravnik stetoskop ... Za dobro in uspešno opravljanje kateregakoli poklica mora mojster orodja, ki jih ima na voljo, dobro poznati in ustrezno uporabljati.

Temeljno orodje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju je komunikacija, komunikacijski proces. S komunikacijskimi veščinami in orodji zaposleni v vzgoji in izobraževanju posredujejo otrokom, učencem in dijakom tako znanje, torej znanstveno utemeljeno vedenje in informacije z različnih področij človekovega življenja in delovanja (kognitivni vidik), kakor tudi vrednote in življenjske držbe (izkustveno-doživljajski vidik), ki v mladih oblikujejo odnos do sebe, do drugih, do družbe, do sveta, do življenja ter jim pomagajo na poti odkrivanja njihovega smisla in življenjskega poslanstva.

2. Proces komunikacije

2.1 Ljudje smo večplastna bitja

Psihologija nas uči, da imamo ljudje telesno, duševno in duhovno razsežnost. Priznani slovenski antropolog in logoterapevt dr. Jože Ramovš dodaja omenjenim trem še tri razsežnosti: socialno, razvojno in bivanjsko. Vsaka od teh razsežnosti ima nekatere posebnosti in značilnosti. Telesna razsežnost, na kateri temeljijo druge, višje človekove razsežnosti, obsega telo in številne zapletene biološke in fiziološke procese. Telo, ki nam je dano, ne določa le človekovega zunanjšega videza, ampak je »instrument«, s katerim ljudje uresničujemo različne funkcije in opravljamo različne naloge v življenju. V človekovo duševno razsežnost sodijo

človekova čustva, kognitivne sposobnosti, volja. Po prepričanju Viktorja Frankla je duhovna razsežnost tista »specifično človeška dimenzija«, v moči katere je človek pravzaprav človek. Samo pri človeku lahko opazimo »dvig psihofizične ravni v duhovno dimenzijo«, kar človeka razlikuje od vse žive in nežive narave. Za Frankla je duhovna razsežnost antropološka, ne metafizična resničnost. V duhovno razsežnost sodijo vrednote, za katere se človek odloča, človekov smisel, posebej pa človekova svoboda in njegova odgovornost.

Razvojna razsežnost človeka kaže, da je človek bitje, ki se nenehno razvija, raste, da človek šele z zadnjim dihom dokončno izpolni svoj namen in svoje poslanstvo na Zemlji. Bivanjska razsežnost je človekovo nenehno spraševanje o smislu življenja, njegovo iskanje lastnega smisla v različnih življenjskih obdobjih pa tudi odkrivanje smisla v zgodovini in v dogodkih, v katere je človek vpleten.

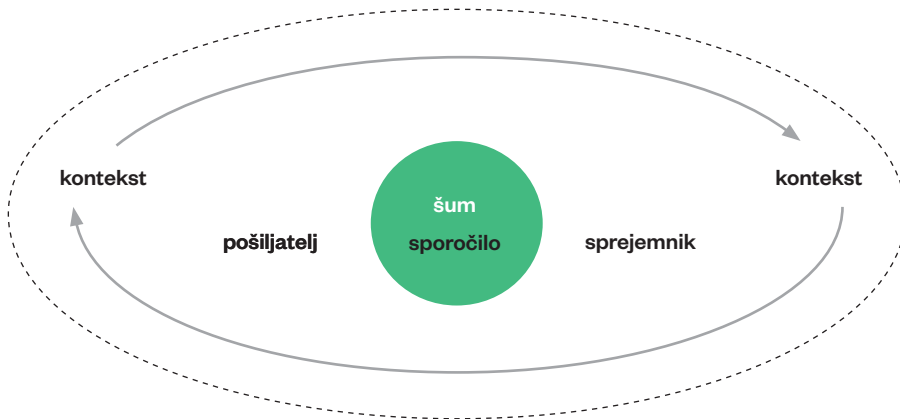
Končno je tu še človekova socialna oz. sožitna razsežnost, ki nakazuje, da je človek bitje odnosov, da šele ob drugem odkriva svoj pravi obraz ter da gradi svojo lastno identiteto v veliki meri tudi tako, da uresničuje in uresniči svoje poslanstvo v različnih skupnostih, ki jim pripada. Ker je človek socialno bitje – torej bitje odnosov –, je zato nujno tudi bitje komunikacije. Ravno kakovostna komunikacija omogoča posameznikom, da gradijo trdne, dobre, osvobajajoče in konstruktivne medsebojne odnose v skupnosti.

Vrtčevska skupina, razredna skupnost v prvi, drugi in tretji triadi osnovne šole ter srednješolska razredna skupnost so za otroke in mladostnike pomembna okolja za celostni osebni razvoj. Trdnost teh skupnosti, ki jim pripadajo mladi v različnih časovnih obdobjih, temelji na procesih kakovostne komunikacije in kakovostnega obvladovanja konfliktov. Glede na to, da pri pedagoških delavcih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah potekajo temeljni vzgojni in izobraževalni procesi, je jasno, kako pomembno je, da so resnično mojstri komunikacije.

2.2 Komunikacijski krog

Komunikacija je ustvarjalna, večplastna, dinamična, nikoli dokončna in neredko zapleten interakcijski proces, ki zahteva nenehno sodelovanje vseh, ki so vanj vključeni. S komunikacijo prenašamo in sporočamo drugim informacije, občutja, ideje, mnenja in stališča ter od drugih prejemo tako povratne informacije kakor tudi njihova sporočila. Temeljni smisel komunikacije je vzpostavitev stika, povezave med različnimi subjekti. Komunikacija je namreč učinkovita samo takrat, ko ji uspe med različnimi osebami ali skupinami oseb vzpostaviti resničen notranji stik, povezavo.

Komunikacija poteka v tako imenovanem komunikacijskem krogu, ki ga preprosto prikazujemo v naslednji grafiki.



Slika 1: Komunikacijski krog

Na kratko opišimo posamezne elemente komunikacijskega kroga:

- **Pošiljatelj** je tisti, ki želi drugemu kaj sporočiti, ki oblikuje sporočilo in spodbudi interakcijo med dvema subjektoma. Oblikovanje sporočila imenujemo tudi kodiranje. Pomembno je, da je sporočilo kodirano na način, ki je sprejemniku domač in razumljiv, kajti samo tako bo lahko sprejemnik sporočilo pravilno (oziroma sploh) razumel.
- **Sprejemnik** je oseba, ki sprejme sporočilo pošiljatelja in pošlje pošiljatelju povratno sporočilo oz. povratno informacijo.
- **Povratno sporočilo**, ki ga ustvari sprejemnik, je pravzaprav »sporočilo o učinku prejetega sporočila«. Ko se prejemnik sporočila odzove in sporočilo vrne pošiljatelju, je komunikacijski krog sklenjen.
- **Komunikacijski kanal** je pot, po kateri potuje sporočilo in ki omogoča prenos sporočila od pošiljatelja k sprejemniku. Komunikacijski kanal je vedno omejen s količino informacij, ki jih lahko prenese.
- **Sporočilo** je vsebina, ki se oblikuje v vsakokratnem prenosu informacije med pošiljateljem in sprejemnikom. Sporočilo oblikujemo različno – z besedno in nebesedno (neverbalno) komunikacijo. K neverbalni komunikaciji sodijo drža in mimika telesa, gibanje, ton glasu, način govora, gestikuliranje, pa tudi obleka, videz, urejenost ... Smisel sporočila je, da prenese prejemniku pomen, ki ga je imel pošiljatelj v mislih.
- **Šum** imenujemo v komunikaciji vse tisto, kar (z)moti ali ovira proces prenosa sporočila od pošiljatelja k sprejemniku. Zaradi šumov prihaja do nesporazumov, napačnega razumevanja in celo blokade, prekinitve ali zastoja komunikacijskega procesa.

Izredno pomemben je kontekst vseh subjektov, ki so vključeni v proces komunikacije in ki vzpostavijo komunikacijski krog. Kontekst predstavljajo tako imenovani osebni filtri, percepcija situacije vsakega v komunikacijski proces vključenega posameznika ali skupine. Kontekst določa, kaj je komu v posamezni komunikacijski situaciji pomembno, kaj ga motivira, kakšna so njegova prepričanja in stališča, (v) kaj verjame itd. Kontekst določajo tako pretekle izkušnje kakor konkretna komunikacijska situacija. Upoštevanje konteksta je v kakovostni komunikaciji izredno pomembno, kajti če prezremo kontekst, je komunikacija močno otežena, včasih celo nemogoča. Pomembnost konteksta se najbolj jasno vidi v dialogu med različnimi narodi, verami in kulturami ter tudi v najrazličnejših konfliktnih situacijah, do katerih prihaja v šoli.

2.3 Ravni in razsežnosti komunikacije

Komunikacija poteka na verbalni in neverbalni ravni.

→ Verbalna komunikacija

Glavni način komuniciranja med ljudmi je komunikacija z jezikom ali, kot ji pravimo, besedna, verbalna komunikacija. Jezik je del kulture, je »sredstvo« sporazumevanja, a je hkrati več kot to: jezik omogoča simboliziranje naših (spo)znanj in izkustev, njihovo »kopičenje« (akumuliranje) in delitev z drugimi ljudmi. Prav ob pomoči jezika se shranjena znanje in izkustva prenašajo iz roda v rod.

→ Neverbalna komunikacija

V komunikaciji je poleg besedne izredno pomembna neverbalna, nebesedna komunikacija. Brez neverbalne ravni bi bilo komuniciranje togo, osiromašeno pomenov, številnih čustvenih odtenkov, simbolov. Z neverbalno komunikacijo pokazemo svoje zanimanje, interes, navzočnost oz. odsotnost, naveličanost, jezo, dolgčas itd.

Neverbalna komunikacija zaobjema tri ravni, govorico telesa, glas in proksemiko.

- **Govorica telesa:** med komunikacijskim procesom veliko sporočamo z mimiko oči, čela, obrvi, obraza ter gibi oziroma položajem rok, nog, prstov, ramen in glave, z gibanjem po prostoru, z držo, razdaljo oz. bližino itd.
- **Glas in zvočna podoba govora:** ton glasu, višina glasu, hitrost govorjenja, uporaba premorov in tišine poglobljajo in definirajo smisel sporočila.
- **Proksemika:** v komunikaciji je izredno pomembna uporaba prostora. Ločimo med intimnim, socialnim in javnim prostorom, pri čemer imamo v mislih

fizično oddaljenost med subjekti komunikacije. Zelo pomembno je, da v komunikaciji ne prestopamo meja, ki so značilne za posamezne oblike komunikacije. Ljudje na telesni ravni začutimo, ali kdo na neverbalni ravni prestopi dovoljeno mejo in vstopi v naš (intimni, socialni ali javni) prostor.

Glede na razsežnost, obliko in način komuniciranja poteka komunikacija na sedmih ravneh:

- 1.** notranja (ali intrapersonalna) komunikacija,
- 2.** medosebna (ali interpersonalna) komunikacija,
- 3.** komunikacija v skupini (skupinsko komuniciranje),
- 4.** komunikacija v institucijah (organizacijsko komuniciranje),
- 5.** javna komunikacija,
- 6.** množična komunikacija,
- 7.** medkulturna komunikacija.

3. Učenje lepe, konstruktivne, kakovostne komunikacije

Učenci so nenehno vpeti v večplastni proces komunikacije, kajti ljudje preprosto ne moremo ne komunicirati. Iz izkušnje vemo, da je kakovostna komunikacija ključna za človekov osebnostni razvoj ter za uspešno in zadovoljivo sožitje z drugimi tako v osebnem življenju kakor tudi na poklicnem področju. Kakovostna komunikacija omogoča uspešno doseganje postavljenih ciljev na različnih področjih.

V zadnjem desetletju, dveh smo se ljudje v zahodnih družbah zavedeli pomena in potrebnosti vseživljenjskega učenja. Ker se komunikaciji s soljudmi – kot rečeno – ne moremo izogniti in ker smo pravzaprav nenehno vpeti v interakcijo z drugimi, včasih zmotno mislimo, da je samoumevno, da znamo komunicirati. Seveda znamo, toda hkrati je pomembno, da ostajamo posebej na področju komunikacije v držki nenehne notranje razpoložljivosti za učenje in poglobljanje, pri čemer ima šola ključno vlogo. Najsi bomo še tako izurjeni v komunikaciji, vedno lahko postanemo še boljši! Boljše komunikacije se lahko učimo iz lastnih izkušenj, predvsem iz lastnih spodrseljajev, z opazovanjem drugih in z utrjevanjem že osvojenih ter učenjem novih komunikacijskih veščin, zlasti takih, ki nam v vsakdanjem življenju omogočajo, da (za)živimo bolj polno, bolj harmonično življenje.

Omenili bomo dve ključni komunikacijski veščini, ki naj bi se ju mladi naučili med izobraževalnim procesom kot dragoceno dediščino za vse življenje. To sta poslušanje in ustvarjalno sobivanje s konflikti.

3.1 Poslušanje

Poslušanje je temelj vsake komunikacije. Iz opisanega komunikacijskega kroga (na str. 95) je jasno, da bo sprejemnik lahko razumel in sprejel sporočilo samo in zgolj takrat, ko posluša tistega, ki mu želi kaj sporočiti. Brez poslušanja se komunikacijski krog preprosto ne more vzpostaviti.

Kakovostno (aktivno) poslušanje je sestavljeno iz treh osnovnih prvin:

- iz očesnega stika (ko poslušamo, gledamo sogovornika v oči),
- odprte drže telesa (s čimer sogovorniku na neverbalni ravni izražamo svoj interes, pozornost)
- pritrjevanja – povratne informacije (kimanje, pritrjevanje z »mhm«, »ja« itd.). Ko poslušamo, je primerno, da sogovorniku postavljamo t. i. odprta vprašanja, ki spodbujajo sogovornikovo pripovedovanje. S procesom (aktivnega) poslušanja lahko sogovornik občuti našo empatičnost in bližino ter se posledično čuti slišane in razumljene. Ob tem je zanimivo pomisliti, kakšno komunikacijsko sporočilo nosi v sebi dejstvo, da nam je narava dala dve ušesi in samo ena usta.

3.2 Ustvarjalno sobivanje s konflikti

Ustvarjalno sobivanje s konflikti je temelj vsakega kakovostnega odnosa. Konflikti so vedno neizbežen del komunikacijskega procesa. Z drugimi besedami: šumu v komunikaciji se ne moremo izogniti. Izkušnje s področja psihoterapije in mediacije kažejo, da je prav od kakovosti upravljanja konfliktnih situacij v veliki meri odvisna kakovost življenja ter trdnost in trajnost posameznih odnosov.

Konflikti so nekaj običajnega, nekaj, kar se preprosto dogaja, kar samo po sebi ni ne dobro ne slabo. Od načina reševanja konfliktov pa je odvisno, kako bo (če bo!) odnos potekal v prihodnje. Ker smo ljudje v konfliktnih položajih vedno tudi močno čustveno obremenjeni, navadno ni dovolj, da konflikte, sploh zahtevnejše, rešujemo zgolj »po občutku«. Smiselno se je seznaniti z različnimi tehnikami upravljanja konfliktnih situacij – od povzemanja, postavljanja pravih vprašanj, osredinjenja na bistvo, do preokvirjanja, ločevanja stališč od interesov in, nenazadnje, do humorja. Ob tem je treba opozoriti tudi na možnost, da lahko najtežje konflikte rešujemo tudi z mediacijo, torej ob pomoči tretje osebe. K mediaciji se navadno zatečemo takrat, ko želimo rešiti konflikt in ohraniti odnos.

3.3 E-komunikacija

Komunikacija med ljudmi, posebej med mladimi, se v zadnjih letih zelo spremi-

nja zlasti v načinu in oblikah komuniciranja. Tudi učitelji z učenci in starši veliko komunicirajo na daljavo, saj so orodja e-komunikacije vtkana v sam vzgojno-izobraževalni proces. Razmah spletnih družbenih omrežij, od začetnih *facebooka*, *instagrama* pa do *snappchata*, *X-a*, *tiktoka* in drugih podobnih platform je bistveno spremenil način komunikacije, posebej med mladimi. Če smo se starejši v svet spletnega komuniciranja uvajali, se z njim seznanjali, se po (pogosto) začetnem nezaupanju vanj (končno) tudi vključili, so bile generacije, rojene po letu 2000, rojene v svet, ki so ga in ga čedalje bolj obvladujejo spletna omrežja.

E-komunikacija ne vzpostavlja samo novega kodeksa komuniciranja (kratka sporočila, značilni način izražanja in sleng, ki se oblikuje na posameznih omrežjih, hkratna komunikacija z več posamezniki o različnih temah, hitra odzivnost, množica informacij in čustvenih vpletenosti v različne kontekste v realnem času ...), ampak pri mladih tudi spreminja vzorce komunikacije v živo. Zaradi tega je vzpostavljanje kakovostnih procesov komunikacije v živo še toliko bolj pomembno in nujno.

Bliskovit razvoj e-komunikacije prinaša s seboj mnoge prednosti, a je tudi poln številnih pasti, ki se jih mladi pogosto ne zavedajo (dovolj). V zadnjih letih smo tako začeli govoriti o varni rabi interneta, o spletnih prevarah, o spletnem nasilju, o spletni pornografiji in pedofiliji, o nekemičnih odvisnostih¹, ki so v skokovitem porastu, o razraščanju anksioznih motenj in depresije med mladimi. Hkrati beremo opozorila, da je vse, kar objavimo na posamezni platformi, v trajni lasti podjetij, ki te platforme ponujajo. Zapisano seveda ni kritika dosežkov sodobne tehnologije, ampak apel, da je treba danes mogoče bolj kot kadarkoli poprej mlade informirati o nevarnostih, ki prežijo nanje, ter jih vzgajati za odgovornost: pred zaslonom mobilnega telefona so sami, pomembno je, da klikajo odgovorno. Pri tem ima, poleg družine, šola izredno pomembno vlogo.

3.4 Komunikacija gradi skupnost

Pogosto imamo občutek, da se vse dogaja z bliskovito naglico, da je življenje polno stresa, skrbi, človek občuti notranjo nemoč, doživlja številne pritiske doma, v službi, kopičijo se obveznosti in delo ... Ritem sodobnega življenja je pogosto res neizprosno, toda tisto, kar je danes resnično težko, je obvladovanje odnosov, ohranjanje notranjega stika z ljudmi, s katerimi delimo pot življenja. Ljudje v službah trpijo ne zaradi zahtevnosti ali obsega dela, ki ga morajo opraviti (s tem seveda ne podcenjujemo dela kot takega), ampak predvsem zaradi odnosov, v katere so vpeti na delovnem mestu. Enako velja za družino: prav odnosi med možem in

¹ O resnosti situacije priča tudi dejstvo, da je Psihiatrična bolnišnica Idrija septembra 2023 vzpostavila prvi program zdravljenja in obravnave oseb z nekemičnimi odvisnostmi: <https://pb-idrija.si/sl/novice/program-zdravljenja-nekemionih-zasvojenosti>.

ženo ali med starši in otroki v posamezniku zbudijo občutek pripadnosti in notranje povezanosti. Dobri medsebojni odnosi spremenijo stene hiše v – dom.

Enako velja za učence in dijake: v šoli se bodo počutili dobro, če bodo zgradili lepe, spoštljive, kakovostne in nenasilne medosebne odnose. Latinska beseda *communio*, iz katere izhaja beseda komunikacija, pomeni »skupnost«. Kjer ni komunikacije, tam ni skupnosti; tam so samo razrvani posamezniki, ki so prisiljeni v sobivanje. Povedano drugače: kakovostna komunikacija gradi posameznika in gradi skupnost. Vzgojno-izobraževalne ustanove so za mlade v tem smislu lahko odlična šola za učenje ključnih življenjskih veščin, med katere zagotovo sodi dobra komunikacija.

Prizadevanje za prijazno medsebojno komunikacijo je zato najbolj vsakdanje znamenje ljubezni in pozornosti do ljudi, s katerimi delimo pot življenja.

4. Pomen razvijanja komunikacijskih veščin za učitelje

4.1 Bodite suvereni v vsebinah, ki jih poučujete

Temeljito poznavanje strokovnega področja, ki ga poučujete, torej vsebin predmeta, ki ga predavate, je osnova za vaš suveren nastop v razredu, pred učenci, pred starši, pred kolegi. Kompetentnost pri temeljni vsebini vam bo dajala notranjo moč in samozavest, da boste komunikacijsko odprti: samo strokovnjak, ki je na svojem področju suveren, lahko odpira prostor komunikacije, prostor za vprašanja, za diskusijo, za refleksijo. Strokovno nekompetentni ljudje si ne upajo »odpreti« diskusije, kajti ta jih lahko vedno spelje iz polja, ki ga obvladajo in znotraj katerega se počutijo varne. Znanost se pospešeno razvija, z razvojem sodobnih računalniških orodij in umetne inteligence je z enako lahkoto dostopna ne le učiteljem, ampak tudi dijakom. Izkušnjo imate, da posamezne dijake vsebine, ki jih poučujete, res pritegnejo, vanje se samoiniciativno poglobljajo, postavljajo vam zahtevna, specifična in natančna strokovna vprašanja, na katera pogosto nimate odgovora. Vse to so razlogi, ki govorijo v prid temu, da ohranjate najvišjo raven vaših strokovnih kompetenc, ker vam daje to samozavest, da se lahko z vašimi učenci spustite v odprt dialog. Učenci to cenijo in spoštujejo: ne samo to, da vse znate in veste, ampak predvsem vašo notranjo moč, s katero kažete svojo suverenost in se hkrati ne bojite pokazati svoje ranljivosti. Učenje namreč postaja »partnerski proces« izmenjave znanj in mnenj, v katerem je danes pogostejše bolj pomembno, da kot učitelj odigrate vlogo animatorja, moderatorja, povezovalca in ne samo nekoga, ki *ex cathedra* podaja znanje in svete resnice.

4.2 Postajajte mojstri kakovostne komunikacije

Razvijajte komunikacijske veščine, učite se različnih tehnik komunikacije. Do slednjih imajo mnogi pogosto notranji odpor, češ, »v komunikaciji želim biti pristen, če bom uporabljal neke tehnike, bo vse skupaj delovalo zelo umetno«. To seveda ne drži, kajti vsakdo izmed nas v komunikaciji uporablja *neke* tehnike. Ključno vprašanje seveda je, ali so tehnike, ki jih uporabljamo, primerne, ali nam resnično pomagajo pri doseganju želenih rezultatov v komunikacijskem procesu in ali bi z drugačnimi tehnikami dosegli optimalnejši rezultat.

V komunikaciji je ključnega pomena ne le, kaj povemo, ampak tudi, kako to pove-
mo. Način, metoda, oblika podajanja vsebine je v sodobnem svetu, ki ga obvladuje
podoba, slika, torej ne beseda, ključen: sporočilo bo doseglo sprejemnika le, če
bomo našli primeren način, tehniko komunikacije, ki bo sporočilo prenesla preje-
mniku na njemu razumljiv in sprejemljiv način.

Eno izmed področij učiteljevega vseživljenjskega izpopolnjevanje je torej učenje
kakovostne komunikacije. Vsak dan ima učitelj ogromno priložnosti za praktične
vaje z učenci, na voljo je veliko priročnikov, tečajev, treningov, spletnih tečajev ...

4.3 Učite se poslušati in slišati

Kot smo že omenili, temelji kakovost komunikacije na sposobnosti poslušanja
vsaj enega izmed dveh ali več udeležencev v komunikacijskem procesu. Med uči-
telji pogosto velja neko prepričanje, da zaradi obilice interakcij in stikov z učenci
nimajo časa za »poslušanje«. Številu interakcij seveda ne gre oporekati, kakovost
poslušanja pa je v prvi vrsti odvisna od odnosa, ki ga ima učitelj do sogovornika.
Razvijajte čuječnost v komunikaciji, podarite sogovorniku pozornost, ko ste z njim
v živem stiku. Šele če sogovornika poslušamo, ga lahko tudi slišimo. Če kaj, imajo
mladi danes veliko potrebo po biti slišani, biti videni, biti zaznani.

4.4 Izpilite veščine javnega nastopanja

Javni nastop je vsak nastop zunaj intime naše dnevne sobe. Učitelji torej v svoji
profesionalni vlogi nenehno javno nastopate, pred učenci, pred njihovimi starši,
pred kolegi. Javni nastop je veliko več kot govorni nastop. H kakovosti javne-
ga nastopa pripomore vaša neverbalna komunikacija, očesni stik, ki ga imate
z učenci v razredu, vaš slog oblačenja, vaša jezikovna odličnost itd. Glede na to,
da pri poučevanju veliko uporabljate glasilke, se je pomembno naučiti tudi pravil-
nega govorjenja in dobre artikulacije govora. Smiselno je, da v svoji karieri opravi-
te vsaj kakšen trening javnega nastopanja.

5. Učitelj lahko pomaga dijakom razvijati komunikacijske veščine

5.1 Vzgajajte dijake za kakovostno komunikacijo

Pri učencih spodbujajte razvoj prijaznih, empatičnih in sočutnih odnosov. Spodbujajte jih k razvijanju kakovostne komunikacije, opozarjajte jih na lepo govorjenje, na strpnost, spoštovanje in upoštevanje drugih. Konflikti in napetosti, s katerimi se srečujejo mladi v tem obdobju svojega življenja, so lahko odlična priložnost za razvijanje dobrih komunikacijskih veščin, kar bodo lahko kot bogato dediščino nesli s seboj v življenje.

5.2 Skozi učni proces pilite komunikacijske veščine dijakov

Učenci pogosto »nastopajo« pred vami in pred razredom. Vprašani so, predstavljajo seminarske in druge naloge, zagovarjajo teste, na katerih niso bili najbolj uspešni. Mnogokrat imajo tremo, občutijo nelagodje, strah, stisko. Bodite jim v spodbudo, pomagajte jim razvijati veščine javnega nastopanja, iščite njihove močne točke, dajte jim priložnost za celostni komunikacijski razvoj.

5.3 Odgovorno v svet e-komunikacije

Glede na razmah e-komunikacije spodbujajte dijake k dvojemu: k odgovorni in varni rabi družbenih omrežij² ter h kakovostni živi komunikaciji. Z njimi se pogovarjajte o najpreprostejših, nam starejšim samoumevnih stvareh, kako npr. navezati živi stik, kako tkati partnerski ali prijateljski odnos, kako nagovoriti fanta, dekle. Mladim pogosto v teh na videz najpreprostejših stvareh manjka osnovnih komunikacijskih veščin, da bi samozavestno in z veseljem vstopali v stik s svojimi vrstniki.

Predlogi za nadaljnje branje

Frankl, V. E. (2005). *Človek pred vprašanjem o smislu*. Ljubljana: Pasadena.

Lukas, E. (2017). *Osnove logoterapije*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Lukas, E. (2021). *Stori prvi korak*. Reševanje sporov, ustvarjanje miru. Celje: Celjska Mohorjeva družba

Parkinson, L. (2022). *Družinska mediacija*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Pease, A. in B. (2011). *Velika šola govorice telesa. Nebesedno izražanje, kulturni vzorci sporazumevanja in branje med vrsticami*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

² Več o tem in o nekemičnih zasvojenostih si lahko preberete na spletnih straneh Nacionalnega programa duševnega zdravlja MIRA ali na spletni strani Nacionalnega inštituta za javno zdravje – NIJZ.

-
- Ramovš, J. (2023). *Logoteorija, logoterapija in antropohigiena*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Trstenjak, A. (1989). *Skozi prizmo besede*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Žagar Ž., I., Žmavc, J., Domanjko, B. (2018). »Učitelj kot retorik«: *retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut (Tudi: <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-285-4.pdf>).

Izidor Gašperlin

Upravljanje čustev v odnosu učitelja z učenci

1. Uvod

Ljudje se v prvih letih življenja naučimo v določenih situacijah odzivati na določen način. Nekaj od tega se naučimo »prav« in nam koristi, česa drugega se naučimo »narobe« in nam potem škodi. Kaj od tega, kar je bilo včasih »prav«, sčasoma lahko postane »narobe«. Odnosi so samo ena vrsta takih življenjskih situacij, kjer se včasih odzivamo »prav«, drugič pa »narobe«.

Če želimo v odnosih spremeniti karkoli pomembnega, moramo torej spremeniti svoje odzivanje na situacije, ki nastajajo v odnosih. To velja za vsakogar, tudi za učitelje, v čisto vseh odnosih, v katere vstopajo. Ko gre za odnos z učencem, se je treba zavedati, da gre za izrazit neenakovreden odnos, zato je odgovornost učitelja neprimerno večja.

Upravljanje čustev je ena ključnih kompetenc učitelja v vseh odnosih. Bolje kot bo učitelj sposoben upravljati svoja čustva, bolje bo vplival na kvaliteto odnosa z učenci, s tem pa jim bo tudi opora in zgled, da tudi oni napredujejo v tej temeljni veščini.

Z upravljanjem čustev zadovoljujemo svoje potrebe, ki se izražajo s čustvi. Kot velja za vse druge potrebe, jih lahko potešimo in zadovoljimo ali pa jih zatremo v kali. Ne eno ne drugo ni vedno in vnaprej dobro ali slabo. Vsak se odloča zase, vsaka življenjska situacija je zgodba zase. Za nas koristna rešitev je včasih očitna, drugič skrita in zavita. Življenje zato ni enostavno, je pa zanimivo. In prepisovanje od soseda običajno ne pomaga. Vsak si piše svoj priročnik, vsak dan znova. Da bo priročnik kvaliteten, pa je naprej treba poznati vsaj osnove o namenu in pomenu čustev.

2. Namen in pomen čustev

Sposobnost govora se je pri človeku razvila precej kasneje, kot so se pokazale potrebe po sporazumevanju. Nekako se je bilo treba dogovarjati, še preden smo našli prve besede. Ko sta se dva naša daljna prednika odpravila iz svojih votlin, sta se morala dogovoriti, kako si bosta razdelila ostanke, ki jih je plenilec pustil

v bližini. Za preživetje je bilo najbrž koristno uganiti, kaj se dogaja v drugem. Če »kaj se dogaja v drugem« zamenjamo s čutenji, ne zgrešimo kaj dosti. Kljub vse obsežnejšim slovarjem svetovnih jezikov nebesedna komunikacija še vedno krepko prekaša besedno. Čustva in z njimi povezani telesni znaki so jedro nebesedne komunikacije. Za medsebojno razumevanje ali izogibanje nesporazumom moramo najprej začutiti in razumeti, kaj se dogaja v nas samih, in nato še, kaj se dogaja v drugem.

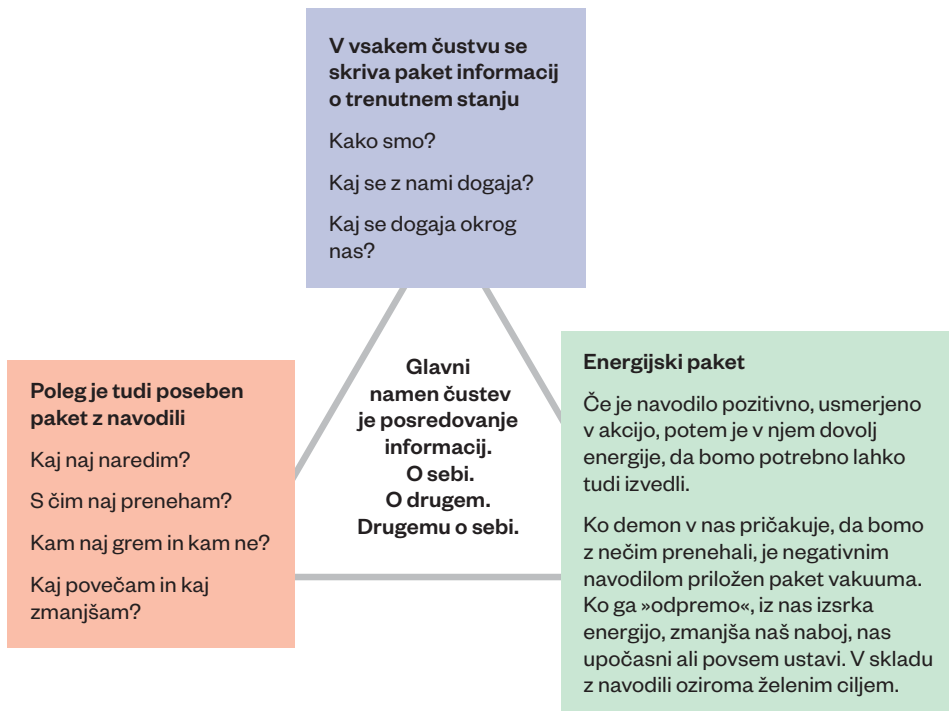
Zakaj bi sit in napojen človek, ki je na varnem, v senci, na ravno pravi temperaturi, sploh kaj počel? Kaj nas ločuje od leva, ki mu na misel ne pride, da bi imel slabo vest zaradi poležavanja? Zakaj nismo vsi kot Garfield, ki se mu zdi naslednji grizljaj hrane edini dovolj tehten razlog za prekinitve počitka? V pogon nas spravijo neprijetna stanja v telesu. Ko nam fizično nič ne manjka, očitno neprijetni občutki izvirajo od nekod drugod. Potrebe niso telesne ali organske, torej se morajo oglašati iz naše psihe. Večina nadležnih občutkov je povezanih z enako neprijetnimi čustvi: dolgčas, žalost, nemir, tesnoba ... Čustva, eno bolj neprijetno od drugega. Običajno se tako tudi stopnjujejo – od manj neprijetnega do neznosnega. Dokler ne dojamemo sporočila in dvignemo svoje zadnjice, da nekaj ukrenemo. Žal ali na srečo nismo levi, ki brez trohice slabe vesti ležijo v senci in čakajo na naslednji obrok, ki jim ga bodo prinesle levinje. Nekaj je v nas, kar nas žene ... Kam? Verjetno v nekakšno samouresničitev, ki se zdi naš serijsko vgrajeni cilj. Kar koli ali kdor koli nas priganja, si je namesto biča omislil občutke in čustva. Med njimi niso čisto vsa neprijetna, kaj naredimo tudi iz čistega veselja in užitka. A očitno prijetna čustva niso dovolj, zato je nabor neprijetnih precej bogatejši.

Čustva so plod dolgoletne evolucijske prilagoditve. Delujejo ali vsaj naj bi delovala v sozvočju z našim razumom. Kot pri vseh prilagoditvenih podsistemih je tudi pri čustvih temeljni cilj preprost: povečati možnost preživetja in nadaljevanja vrste. Namen čustev ni, da smo srečni in veseli, še manj, da trpimo ali se imamo slabo. Tudi z moralo in etiko nimajo kaj dosti opraviti. Čustva naj bi prispevala k našemu boljšemu delovanju. Drugače povedano, k dvigu funkcionalnosti v odnosih s sabo in z drugimi. S tihim obetom, da se bomo zaradi tega bolje znašli ter poskrbeli zase in za svoje potomce.

2.1 Čustva kot vir informacij

Poleg fizičnih, telesnih in organskih potreb imamo še kopico drugih. Večina je povezana s tem, da je človek socialno bitje. Druge potrebujemo za preživetje. Na svet prinesemo hrepenenje po odnosih, potrebo po navezanosti in povezanosti z drugimi. Če so naše potrebe zadovoljene, se v telesu ne dogaja nič pretresljivega. Smo brez občutkov ali pa so ti prijetni. Ni nikakršne potrebe za akcijo, lahko si privoščimo nekaj minut ali uric poležavanja. Tako in tako ne bo trajalo dolgo. Od

nekod se bo prikradel top občutek, ki bo začel kljuvati, tresti, ščipati ali tiščati. Vztrajal in krepil se bo, dokler ga ne boste začeli jemati resno in spoznali, kaj za vas pomeni. Vaš demon, ki ima v opisu del in nalog zapisano skrb za zadovoljevanje vaših potreb, bo »prosil« za vaše sodelovanje s stopnjevanjem neprijetnosti. Ko razvozlate, kaj občutek pomeni za vas, običajno pridete do čustev. Seveda niso vsi občutki povezani s čustvi. Včasih je kruljenje v želodcu le znak za lakoto. Suho grlo znak za žejo. Včasih pa ga posuši strah. Ali nebrzdan bes. Razvozlanje občutkov ni več tako enostavno. Pot od potreb prek občutkov do čustev se spreminja v labirint. V njem se izgublamo in včasih zgrešimo svoje resnične potrebe. Napačno ujamemo potrebe drugega. Drugi naše. Še preden se zavemo, smo sredi frčanja krožnikov. Ali pa so na sporedu tihi dnevi brez pogovorov.



Preprosto, mar ne? Če smo v stiku s svojim telesom in občutki v njem ter jih pravilno razvozlamo, je skoraj vse jasno. Kje smo in kam moramo. Če se nam ne svita najbolje, kako priti, kamor želimo, pač začnemo korakati. Če bomo še naprej uspešni pri poslušanju telesa in razvozlanju občutkov, bomo sproti obveščeni, ali gremo v pravo smer. Pravzaprav imamo v sebi čudovito navigacijsko napravo. Verjetno se zdaj sprašujete, zakaj ste imeli ravno vi smolo in dobili tisto pokvarjeno, ki ima hrošča ali virus. Lahko se pomirite. Z vašo navigacijo ni nič narobe. Samo navodila so

vam pozabili priložiti. Ali pa so napisana v vam nerazumljivem jeziku. Morda manjka samo kak pomemben list. Navigacija deluje, če vsebuje prave zemljevide in če jo pravilno uporabljamo. In če je vključena, seveda. Enako velja za našo čustveno navigacijo. Deluje samo, če smo vklopljeni. Kadar ne maramo neprijetnih občutkov in smo preleni, da bi odpravili vzrok zanje – se raje odklopimo. Naša domišljija pri tem res nima omejitev. Televizija, alkohol, droge, deloholizem, internet ...

Drugi uberejo nasprotno taktiko. Namesto odklopa izberejo delovanje na najvišjih obratih. Adrenalinski športi, fitnes, maraton, triatlon ... Cilj je jasen. S hormonsko poplavo utopiti neprijetne občutke. Ali do konca izmučiti telo, ki si drzne opozarjati na naše potrebe in težave. Izmučeno do konca in še več – utihne. Bolečine v sklepih in mišicah preglasijo vse druge občutke. Zadovoljstvo nad doseženim velikim ciljem je obliž na rane skromnih, majhnih in tihih neizpoljenih ciljev. Vendar to žal ne pomeni, da so za nas kaj manj pomembni.

Tretji se za občutke preprosto ne zmenijo. Pretvarjajo se, kot da jih ni. Utišajo glas navigacije, da jih ne moti, ko gledajo stran. Ker demon ne odneha, vselej izumljajo nove trike. Skupna jim je napetost. Če želimo neki občutek nevtralizirati, je treba vplivati nanj. Če določena mišica sproža neprijeten občutek, bomo nanjo pritisnili z drugo. In imamo že dve stalno napeti mišici. Eno napenja demon, z drugo se mu upiramo. Nihče ne odneha. Demon ne sme, sicer bi kršil pogodbo, da nas sili v za nas zeleno smer. Mi si ne upamo odnehati. Mišice pa niso narejene, da bi bile ves čas napete. Njihov naravni način delovanja je napenjanje in sproščanje. Enako velja za ves sistem, ki ga podpirajo. Ni treba biti posebej pameten, da veš, da tako merjenje moči ne more trajati v nedogled. Vsaj ne brez posledic za zdravje.

2.2 Čustva kot ključni element odnosov

Posameznik ne more vzdrževati ravnovesja v svojem sistemu brez vsaj za silo vzpostavljenih ravnovesij v odnosu z okoljem. Da se znajdemo v odnosih, je treba znati vsaj pokazati čustva ob pravem času in na pravi način. Ali jih skriti, če je to takrat za nas pomembnejše. Jih torej obvladovati in jih upravljati. Prav tako je koristno zaznati in prepoznati čustva drugih ter jih nato ločiti na pristna ali zaigrana. Posamične logične naloge se kopičijo ena vrh druge v zapleten klobčič, ki ga poskušamo razvozlavati vsak dan. Vsako uro, včasih minuto ali sekundo. Se vam še zdi čudno, da imamo s tem toliko težav?

Čustva niso sama sebi namen, nimamo jih po naključju in niso nepotrebna dekoracija našega bivanja. Imajo pomembno vlogo za naše preživetje kot organizem in še bolj kot socialno bitje. Ne čustvujemo na način, kot bi si ga želeli in ga izbrali, ampak gre za mehanizme, ki so se izoblikovali skozi dolga obdobja razvoja človeštva. Pomagajo nam vzdrževati ravnovesje s seboj in drugimi. V odnosih

z drugimi nam pomagajo uravnavati razmerje med egoizmom in pripravljenostjo na odrekanje in sodelovanje z drugimi. Dajemo, ker je to v korist skupnosti, v kateri živimo, in s tem posredno tudi v osebno korist.

3. Šest temeljnih čustev

Čustev in njihovih poimenovanj je veliko, a samo šest je res osnovnih. Veselje, jeza, strah, žalost, sram in gnus so naši temeljni elementi čustvovanja. Za vsakega imamo različice poimenovanj, ki kažejo njihovo moč in intenzivnost. Nejevolja – jeza – srd – bes. Nelagodje – strah – groza – teror. Melanholija – žalost – obup. Teh šest osnovnih čustev se naprej povezuje v sestavljena čustva. Jeza in žalost se zlijeta v bolečino. Jezo, pomešano s sramom in gnusom, bomo prepoznali kot prezir.

Podrobneje si oglejmo, kaj nam teh šest temeljnih čustev prinaša v svojih treh paketih – informaciji o stanju, navodilu za akcijo in energiji.

→ **Veselje**

Stanje: Vse je v redu, si na varnem, si sprejet in razumljen.

Navodilo: Nadaljuj. Sprosti se, uživaj, dokler traja.

Energija: Pozitivna energija, ki podpira aktivnost.

→ **Jeza**

Stanje: Krivica se ti dogaja, nekdo ti želi ali počne nekaj slabega, stvari ne potekajo v tvojo korist.

Navodilo: Zavaruj se! Postavi se zase! Ustavi jih. Če tega ne moreš, se umakni. Prosi in zahtevaj pomoč in oporo. Poskrbi zase!

Energija: Močan naboj pozitivne energije za ukrepanje in aktivno delovanje.

→ **Strah**

Stanje: V nevarnosti si. Nekaj te ogroža, nekdo ti hoče nekaj slabega.

Navodilo: Bodi previden! Upočasni! Še enkrat razmisli! Poišči drugo pot! Zbeži!

Energija: Negativna, kadar gre navodilo v smer upočasnitve. Pozitivna, adrenalin-ska, kadar navodilo usmerja v beg.

→ **Žalost**

Stanje: Nečesa, kar ti veliko pomeni, ni več. Nečesa sploh nikoli ni bilo. Ni tako, kot bi si želel.

Navodilo: Poslovi se! Sprejmi, kot je! Opusti! Naredi prostor za novo!

Energija: Izrazito neprijetna in negativna, ob hudih izgubah izpije vse moči. Lahko topla ali celo prijetna ob manj usodnih dogodkih, če jih zmoremo sprejeti.

→ **Sram**

Stanje: Prišel si do meje. Vstopaš v (čustveni) prostor nekoga drugega, kjer nisi zaželen. Nekdo drug prestopa tvoje meje.

Navodilo: Ustavi se! Prenehaj!

Energija: Izrazito neprijetna, negativna, ustavljajoča. Kot bi ti kdo izčrpal vso moč ali nataknil okove.

→ **Gnus**

Stanje: Neokusno. Škodljivo. Neprimerno. Nesprejemljivo.

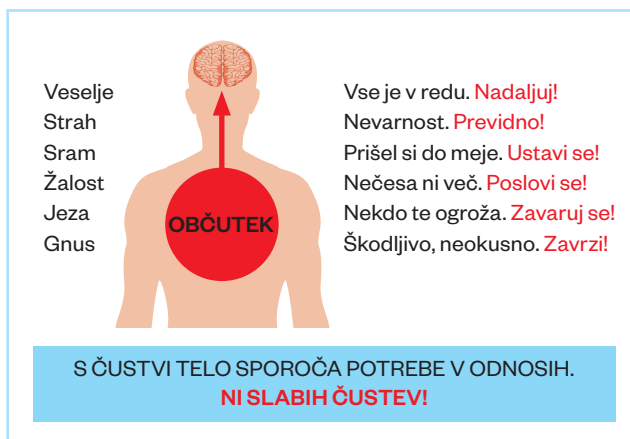
Navodilo: Zavrzi! Ne jej! Ne pij! Ne dotikaj se! Opusti! Prenehaj!

Energija: Izjemno neprijetna, ustavljajoča, običajno koncentrirana v okolici grla.

3.1 Ni slabih čustev!

Slabih čustev ni, so samo prijetna in neprijetna. Bolje povedano, obstajajo čustva, povezana s prijetnimi občutki, in ona druga, ki niso. Prva nas spodbujajo, druga nas ustavljajo. Si predstavljate, da bi bil strah prijeten in spodbujajoč? Z letal bi skakali kar brez padal. Prvih nekaj sekund bi bilo verjetno še bolj vznemirljivih. Bi nas topla, objemajoča in prijazna žalost pripeljala do slovesa od tega, česar ni več, in nas pospremila k novim izzivom in avanturam? Verjetneje bi občepeli kje pod toplo odejo in dolga leta dovoljevali, da življenje odteka mimo nas. Bi se kdaj naveležali dolgčasa, če bi bil povezan z občutki pomembnosti, ustvarjalnosti in navdihom? Mar ni ravno tesnobna neprijetnost dolgčasa tista, ki nas sune v zadnjico, da vstanemo s kavča in spet vzamemo v svoje roke vsaj naslednjo uro, nato cel dan in nekoč morda vse svoje življenje?

Neprijetna čustva imajo vsaj tako pomembno vlogo kot prijetna. Brez veselja bi verjetno preživali, številnim to uspeva iz dneva v dan. Brez strahu bi bila naša pot zelo kratka. Če ne bi padli v kakšno razpoko, bi nas povozil avto. Izogibanje neprijetnim čustvom se v tem smislu ne zdi najboljša strategija. Precej boljši način je naučiti se upravljati čustva.



4. Upravljanje čustev v šoli

Sodobni psihološki modeli temeljijo na tem, da poskušamo ljudje povsod nezavedno poustvarjati odnose iz svojih izvornih družin. Bolj ali manj velja za splošno sprejeto dejstvo, da posameznika odločilno oblikuje in določa zgodnje odraščanje v izvorni družini. To pomeni, da podobno soustvarja vse svoje odnose, torej tudi odnose na svojem delovnem mestu in v kolektivu. Če poenostavimo – na koncu je vsak kolektiv velika »družina«, v kateri sodelavci prepletejo svoje nezavedne svetove, temeljno razpoloženje oziroma glavni ton pa dajejo »starši«. Na šoli je to ravnatelj, v razredu pa učitelj.

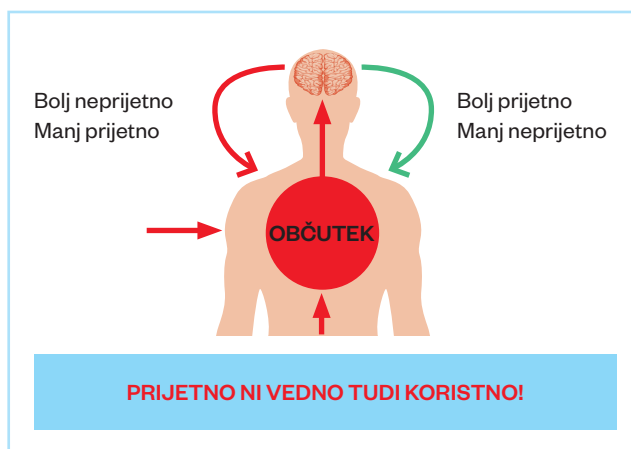
Čustvujemo povsod, tudi na delovnem mestu. Čustva so jedro vseh odnosov. Obenem pa so tudi most med zavednim in nezavednim, zato jih je bistveno težje nadzorovati kot naše misli in so glavni generator naših nezaželenih, včasih celo škodljivih odzivov. Raven posameznikovega upravljanja čustev najbolj določa vse njegove odnose. Učitelj nujno nezavedno preplete svoj psihični-čustveni svet z ustreznim čustvenim svetom sodelavcev oziroma učencev. To odločilno zaznamuje vse njegove odnose.

Ena pogostejših napak v odnosih je, da želimo upravljanje nadomestiti z nadzorom nad čustvi. Še posebej v kolektivih se, razumljivo, poudarja pomen nadziranja čustev, saj tudi šole niso prostor, kjer bi bilo pretirano izkazovanje čustev primerno. A pri tem ne smemo spregledati, da imajo nadzorovana, zatrta ali potlačena čustva v odnosih še vedno močne učinke. Še posebej v težkih oziroma konfliktnih situacijah prek projekcije oziroma projekcijske identifikacije vplivajo na vse vpletene. Tudi če jih je učitelj zmožen nadzorovati, bodo nezavedna oziroma neupravljana čustva izbruhnila pri učencih, ki nimajo tako visoke sposobnosti nadzora. To so ključni razlogi, zakaj bi delavnice, ki se želijo dotakniti odnosov, morale stremeti k boljšemu upravljanju čustev namesto k njihovem nadzoru. Z dobrim upravljanjem namreč lahko dosežemo prav vse, kar nam uspeva z nadzorom, obenem pa se neprimerno bolje znajdemo v težkih situacijah in učencem »pomagamo«, da se ne spopadajo z nezavednimi čustvenimi viharji, ki jim niso kos.

Čustva delujejo in učinkujejo na nezavedni ravni, pa če si tega želimo ali ne. Zato bi bilo dosti primernejše, če bi bila čustva »dovoljena« večkrat, kot je to običajna praksa. Ozaveščena odkrita čustva bodo zagotovo naredila manj škode kot zatrta in potlačena, večinoma bodo celo koristna. Čustva so kot energija, ki je ni mogoče ustaviti. Učitelj, ki še ni vešč upravljanja čustev, se seveda lahko zateče k njihovem nadzoru oziroma se trudi ustvariti ozračje in pravila, ki bi preprečevala izrazitejša čustvovanja. Včasih je to celo dovolj, vendar pa se praviloma ne bo obneslo, kadar je v razredu ali na raznih dogodkih nemogoče ustvariti dovolj nadzorovano in obvladljivo okolje.

4.1 Kako učitelj izboljša svoje upravljanje čustev

Občutki povezujejo telo in čustva. Telo nam z občutki sporoča o svojih potrebah: fizičnih, organskih, psihičnih in čustvenih. Občutki, povezani s čustvi, nam kažejo naše potrebe v odnosih. Najprej v odnosu do sebe in prek tega tudi v odnosih do drugih. Če prepoznavamo svoje občutke, poznamo svoje potrebe. To poveča možnost, da nam jih bo uspelo tudi uresničiti. Naše (dobro) počutje bo v glavnem odvisno od tega, kako uspešni bomo pri tem uresničevanju. Naša uspešnost pri uresničevanju svojih potreb v odnosih pa bo odvisna predvsem od tega, kako nam bo uspelo zaznavati in upravljati svoja čustva. To je seveda najtežje storiti na delovnem mestu, ko se srečamo z mnogoterimi pritiski. Včasih jih (nehote) ustvarjajo sodelavci ali učenci in obojih seveda ne moremo kar tako zamenjati ali zapustiti. Če učitelj ne more spremeniti okolja in drugih, se mora lotiti sprememb pri sebi.



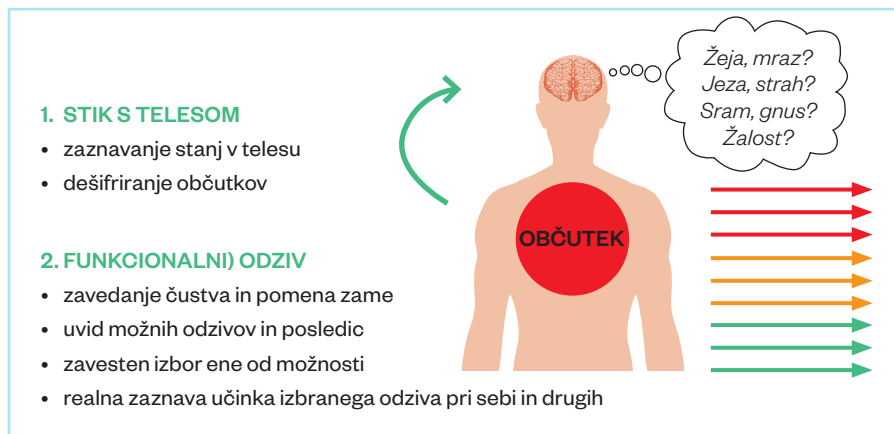
Slika 2: Prirojeno upravljanje čustev

Ko se rodimo, so naše sposobnosti res majhne. Dihamo, sesamo, izločamo in jokamo, kadar nam kaj ni prav. Ker majhen otrok ne zna poskrbeti zase, sporoča staršem, kako jim gre pri skrbi zanj. Otrok zaznava samo to, kar mu je prijetno, in tisto, kar mu ni. Za prvo nagradi starše z mirovanjem ali celo nasmeškom, za drugo jih »kaznuje« z jokom in kričanjem. Tako se v prvih letih samo še krepi vrojen način upravljanja čutenj, s katerim se odzivamo na zunanje vplive oziroma notranje občutke. Zelo preprosto povedano, poskušamo doseči, da nam je bolj prijetno ali vsaj manj neprijetno. Šele približno okoli 8. leta se v otroku razvije potencial, da začne sam zavestno spoznavati, da vse, kar je prijetno, ni tudi koristno – zanj ali za druge, ki jih ima rad.

Jedro razvoja otroka in kasneje osebne rasti predstavlja ravno korekcija oziroma nadgradnja egoistično-hedonističnega upravljanja čutenj z zrelim upravljanjem. Zrelo upravljanje čutenj mora namreč nujno upoštevati tudi druge ljudi, ob tem pa zahteva tudi spoznanje, da vse, kar je prijetno, ni tudi zdravo ali koristno. Če

pogledamo stanje v sodobni družbi, se težko znebimo vtisa, da niso samo otroci in učenci tisti, ki imajo težave s tem prehodom na zrelejše oblike upravljanja čutenj. Individualizem, sebičnost in brezskrbni hedonizem vse bolj postajajo ključne težave sodobne družbe. In te se seveda kažejo tudi v šolah.

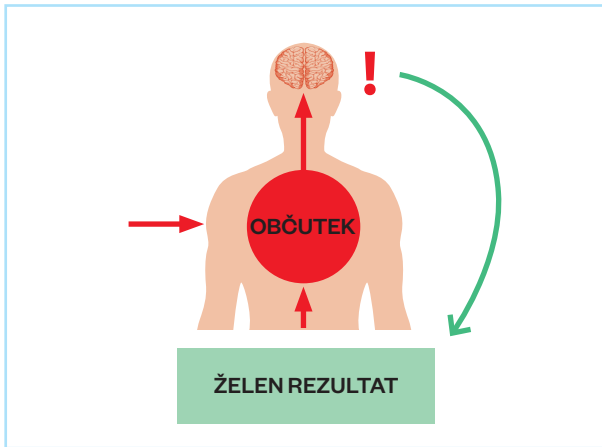
Prva večšina, ki je nujna za zrelo in učinkovito upravljanje čutenj in jo še posebej moški prevečkrat prezrejo in zanemarjajo, je stik s telesom. Prek zavedanja svojega telesa, občutkov, čustev in razumskih odzivov vzpostavljamo boljši stik s sabo. Boljše zavedanje telesa, občutkov v njem in z njimi povezanih čustev pa nam omogoča boljše upravljanje čustev. Učinkovito upravljanje čustev pa je ključnega pomena, da se bolje znajdemo v odnosih. Pozitivne spremembe pri posamezniku s tem nujno vodijo do pozitivnih sprememb na ravni kolektiva in tudi v razredu. Stik s telesom oziroma s sabo nam omogoči, da sploh pridemo v situacijo, da presežemo naučene (avtomatizirane) odzive in izberemo čustveni, miselni in vedenjski odziv, ki nam v dani situaciji najbolj koristi ali vsaj najmanj škodi.



Slika 3: Zrelo upravljanje čustev

Kakovostno poučevanje vključuje čustva in odnose, dober učitelj jih uporablja tudi za doseganje ciljev. Naj se učitelj nauči še toliko najboljših tehnik in veščin, bo na koncu odločilno vlogo na dvig kvalitete odnosov z učenci imela njegova osebna rast, ki se bo še najbolj kazala v sposobnosti gibkega odzivanja na konflikte in izzive v odnosih. Na odzivanje posameznika odločilno vplivajo čustva, to se še posebej pokaže v konfliktnih oziroma težavnejših situacijah. Če želimo spremeniti svoje odzive, moramo najprej vsaj zdržati s svojimi čustvi, s čimer sploh dobimo možnost za iskanje drugačnega odziva. Šele ta temeljna sposobnost nam odpre okno priložnosti za iskanje boljših odzivov, pri čemer beseda »boljših« pomeni odzive, s katerimi bomo učinkoviteje uresničevali svoje cilje in prek tega cilje podjetja. Upravljanje čustev je najpogosteje uporabljen izraz, ki označuje prav ti dve

sposobnosti: zaznati in razumeti svoja čustva in zdržati z njimi ter se nato odzvati na način, da dosežemo želeni cilj. Kadar se na čustva odzivamo tako, da nas to bliža ciljem, je upravljanje čustev »dobro«. Ko pa nas odzivi vodijo stran od ciljev, je upravljanje »slabo«. Tako zelo preprosto je to – in tako težko je to včasih doseči v konkretnih življenjskih okoliščinah. Sploh kadar čustva bolj upravljajo nas, kot pa mi njih.



Slika 4: Kdaj je upravljanje čustev učinkovito?

4.2 Kako učitelj pomaga učencem izboljšati upravljanje čustev

Najpogosteje lahko učitelj pomaga v primerih, ko v vedenju ali izjavah učenca zazna, da ima ta težave z določenim čustvom. Konkretno to pomeni, da učenec čustva sploh ne zazna, ga poskuša skriti, zatreti oziroma se nanj neprimerno odzove. To so namreč tipične težave, ki imajo za posledico neučinkovito upravljanje čustev.

Vzrok teh težav je v ukoreninjenih in avtomatiziranih čustvenih oziroma vedenjskih odzivih, ki jih učenec ne zmore ustavljati in spreminjati, saj imajo običajno korenine globoko v nezavednem. Zato so učiteljeve možnosti pri tem precej omejene, sploh če gre za hujše težave. Za spremembo vedenjskih in čustvenih odzivov so potrebne ponavljajoče se in drugačne izkušnje. Učencu bo v tem smislu najbolj pomagalo dosledno in jasno odzivanje na njegovo problematično vedenje. Z vidika upravljanja čustev problematično pomeni, da s tem škoduje sebi ali drugim ali moti učni proces. Učitelj s svojimi posegi poskuša vplivati na učenca in mu dajati nove izkušnje za krepitev zrejšega upravljanja čustev.

Učitelj bo zagotavljal drugačno izkušnjo že samo s tem, da se bo dosledno odzival na korekten, spoštljiv in učinkovit način. Ne bo si dovolil, da se prek projekcij zaplete v čustveni vrtinec z učencem, ostal bo zbran in obvladan, ne glede na to, kaj bo učenec počel. Ne smemo namreč pozabiti, da je odnos učitelj-učenec izrazito

neenakovreden, zato je zelo različna tudi odgovornost. Učitelja, ki se s svojimi odzivi spusti na učenčevo raven, zato lahko štejemo za precej bolj »problematičnega« od učenca.

Če od učitelja pričakujemo ustrezno odzivanje v vseh situacijah, mu je seveda treba prej zagotoviti ustrezno sistemsko podporo. To najmanj pomeni, da so jasno določene dovoljene skrajne meje učenčevih dejanj in tudi posledice, če jih prestopi. Ravno v tem je jedro sodobnih težav v odnosih na šolah, saj ta struktura bodisi ni jasno postavljena bodisi se, še pogosteje, ne izvaja. Nič učenecem s težavami ne škodi bolj, kot če se lahko še naprej vedejo problematično brez opozoril in posledic. To bo samo še utrjevalo njihove (avtomatizirane) odzive in ravnanja v nezaželeni smeri.

Težave pri upravljanju čustev velikokrat povzročajo tudi zmotna prepričanja oziroma napačni miselni vzorci. Te je načeloma lažje spreminjati kot čustvene odzive, zato učitelj lahko še najbolj pomaga ravno pri preseganju napačnih miselnih vzorcev – z zgledom ali nasvetom.

Poglejmo si nekaj primerov miselnih vzorcev, ki vodijo do neučinkovitega upravljanja čustev.

čustvo	neučinkovito upravljanje	učinkovito upravljanje
jeza	Nekaj delam narobe. Ogrožam druge. Jezo imam vedno in povsod pravico pokazati. Prestrašil sem ga. Če bi me imel rad, me ne bi jezil.	Nekaj mu ni prav. Pristno izražena jeza ne more nikogar ogrožati. Je zame koristno, če se zjezim? Drugi ima težave s sprejemanjem jeze. Za dober odnos morava razumeti in sprejeti jezo pri drugem.
strah	Nevarno! Ustavi se! Ne zmorem, ne smem, ne znam ...	Je res? Kakšna je najhujša mogoča posledica? Bodi previden. Bolj počasi .. Kaj se mi lahko zgodi, če vsaj poskusim?
žalost	Nehvaležen sem, kaj vse se dogaja drugim. Moteč sem za druge. Dovolj je bilo te žalosti. Če me ima rad, me bo potolažil. Kriv sem, da je žalosten/na. Nekaj moram narediti, da ne bo žalostna.	Pravico imam do žalosti. Drugi ima težave s sprejemanjem žalosti. Poslavljanje potrebuje svoj čas. Naj zdrži z mano tudi, če sem žalosten. Nimam moči nad tem, kako se kdo počuti. Bodi z njo in jo sprejmi žalostno. Zdrži.

čustvo	neučinkovito upravljanje	učinkovito upravljanje
veselje	Nekaj je narobe z mano, ker se ne znam veseliti z drugimi. Ko so drugi zadovoljni z mano, delam prav. Bodi prijazen in nasmejan, da te bodo imeli radi.	Sem pač drugačen. Znam pa biti z drugimi, ko so žalostni. Prijatelje spoznaš v nesreči Je moj cilj zadovoljevanje drugih ali sebe? Bodi, kar si. Ne nadleguj drugih preveč s sabo, hkrati pa se jim tudi ne prilagajaj preveč.
sram	Slab sem. Nihče me ne mara. Vse, česar se lotim, pade v vodo. Ponosen sem na to, da povem vsakemu, kar mu gre. Odkritost in iskrenost ne moreta biti slabi.	V redu sem, samo določenih stvari še ne znam. Sem morda naravnan tako, da opazim samo take? Ne ignoriram tistih, ki me ali bi me lahko marali? Kaj bi se zgodilo, če ne bi? Zakaj mi to ustreza? Imam res pravico, da tako grobo posegam v intimnost drugega? Iskrenost brez dobrega namena je hujša od laži.
gnus	Gnusiš se mi! Zmorem, kar je za vse druge gnusno.	Kar počneš, mi res ni všeč. Je to zame res neškodljivo?

Ko učitelj dojema katero izmed čustev na zgoraj opisan napačen oziroma neučinkovit način, to samodejno vpliva tudi na njegovo neoptimalno odzivanje, še posebej v težjih, čustveno kočljivih situacijah. Kadar učitelj sam ne zmore pravilno zaznavati čustev in se nanje ustrezno odzivati, nima prav nobenih možnosti, da bi ustrezno razreševal situacijo, kaj šele da bi pomagal učencu.

- Če se navežemo na zgornjo tabelo, bo učitelj veliko storil za učence že samo s tem, če bo opazil, da se v določenih čustvenih situacijah odzivajo neučinkovito.
- Če se bo to kazalo v neustreznem odnosu do učitelja ali do drugih učencev, je primerno sredstvo opozorilo. Prav nič ni narobe, če je podkrepljeno s čisto, korektno in spoštljivo jezo.
- Kadar pa gre za neustrezen (škodljiv) odnos učenca do samega sebe, pa sta primerna nasvet in pojasnilo. Če situacija to dopušča in učitelj to tudi zmore, bosta imela neprimerno večji učinek, če bosta podprta s sočutno držo.

Ta drža bo učitelju tudi pomagala doseči ustrezen odziv, saj učenci niso enaki, zato se jim je treba prilagoditi. Nekateri bolj sramežljivi, nesamozavestni in zadržani bodo potrebovali več spodbude, popustljivosti in širše zarisane dovoljene meje odzivanja. Nasprotno pa bo preglasne, preveč dominantne ali celo agresivne učence treba prej, večkrat in odločneje ustavljati, saj se jim s tem daje možnost za »trening« učinkovitejšega upravljanja čustev.

Obstaja pa tudi meja, pri kateri učitelj ne sme delati razlik med učenci in situacijami. Ko pride do kakršne koli oblike nasilja, je treba takoj in odločno poseči vmes z jasnimi opozorilom. Če to ne zaleže, pa takoj zavarovati morebitne žrtve in izvajati postopke v skladu s protokoli, ki veljajo za primere nasilja. Ni dovolj, da le govorimo o ničelni toleranci do nasilja, ampak jo je treba tudi dosledno izvajati. In učitelj, ki je najpogosteje in najintenzivneje v odnosu z učenci, je prvi, ki mu je naložena ta odgovornost. A treba je najprej vedeti, kaj vse nasilje je in se ga tudi naučiti prepoznavati. To velja za vse oblike nasilja, predvsem ne smemo podcenjevati psihičnega (čustvenega) nasilja, ki ga je vse več in včasih povzroča še hujše (nevidne) rane kot fizično nasilje. Tipične oblike psihičnega nasilja, ki se nikakor ne smejo tolerirati, so zmerjanje, sramotenje, žaljenje, kričanje, grožnje, nadlegovanje, izsiljevanje s krivdo ...

Nasilje je eden izmed tipičnih izrazov neučinkovitega upravljanj čustev. Zmotno se ga povezuje z jezo, s katero nima kaj dosti opraviti. Prava povezava je s strahom. Nasilneži iz strahu pred izgubo nadzora nad drugimi, ki jim zaradi notranjih psihičnih poškodb pogosto edini daje občutek varnosti, z nasiljem poskušajo ohranjati nadzor in se s tem znebiti strahu. Nasilje se začne že z nespoštljivim vedenjem ali govorjenjem, naslednja stopnja so razne oblike agresivnosti, med katerimi je težje opaziti prefinjene oblike pasivne agresivnosti. Učitelj bo najbolj pomagal žrtvam in tudi nasilnim učencem, če bo dosledno opozarjal in po možnosti preprečeval že začetne, manj vidne in manj grobe oblike nasilja. S tem ne bo samo pravočasno ustavljal spirale, ki vodi do hujših oblik nasilja, ampak bo tudi ponujal novo, drugačno izkušnjo učencem, ki imajo težave z nasiljem. Te je praviloma mogoče reševati samo z dovolj pogostimi drugačnimi izkušnjami. Šola je poleg doma za to daleč najprimernejše okolje.

4.3 Nekaj konkretnih nasvetov učiteljem

Tudi v šolah se tako pri učiteljih kot učencih ne moremo izogniti čustvom – prijetnim, neprijetnim in tudi »problematičnim«. Na nezavedni ravni ni pravil, predpisov in omejitev, čustva vznikajo in učinkujejo, naj si tega želimo ali ne. Zato bi bilo dosti bolj primerno, če bi bila čustva »dovoljena« veliko bolj, kot je to običajna praksa. Ozaveščena in dobro upravljana čustva bodo zagotovo naredila manj škode kot zatrta in potlačena, večinoma bodo celo koristna.

Čustva so kot energija, ki je ni mogoče ustaviti. Učitelj, ki še ni zadosti več čustev, se seveda lahko zateče k njihovem nadzoru oziroma se trudi ustvariti razpoloženje in pravila, ki bi preprečevala izrazitejša čustvovanja. Včasih bo to celo dovolj. Vendar se to praviloma ne bo obrestovalo v kreativnejših oddelkih oziroma povsod tam, kjer je nemogoče ustvariti dovolj nadzorovano in obvladljivo okolje. Če je tako okolje v šolah morda še mogoče ustvariti med samim poukom, ga je praktično nemogoče v vseh drugih situacijah.

Naš nasvet je, da se na šolah poskuša omejiti samo pretirane in škodljive načine izražanja čustev oziroma odzivanja nanje. Ker ni mogoče kar povprek postaviti jasnih meja, kje se konča »zeleno polje« dovoljenega in »rdeče polje« nezaželenega ali celo prepovedanega, se učitelj ne more izogniti odgovornosti, da to izvaja arbitrarno. Z izboljšanim upravljanjem čustev in z osebnim zgledom bo učitelj širil zeleno polje dovoljenega in s tem usmerjeno sproščal ustvarjalno energijo v razredu. Po drugi strani pa bo suvereno ustavljal pretirana in neprimerna čustvovanja, ki bi motila druge in s tem tudi učinkovito izvajanje poučevanja.

Konkretno bi to pomenilo, da bo učitelj npr. dopuščal zmerno jezo med učenci, saj si s njo sporočajo samo to, da jim nekaj ni prav. Jeza nam poleg veselja edina daje ustvarjalno energijo, kar je dodaten razlog, da jo je smiselno dovoljevati. Seveda pa mora učitelj takoj prekiniti kakršne koli silovitejšje izraze jeze, pa naj bodo vzroki zanj še tako očitni in upravičeni. Če komu kaj ni prav, naj to pokaže z odkrito in umirjeno jezo in to bi moralo biti dovolj. Seveda to ne velja samo za učence, ampak na prvem mestu za učitelja. Nič na učenca ne deluje bolj kot dober zgled.

Kakšne so posledice, če učitelj ne dovoli odkrite jeze med učenci oziroma si je ne dovoli pokazati sam ali je ne zna sprejemati? V tako okolje oziroma ozračje se bodo običajno prikradle bolj ali manj prikrite oblike poniževanja, sramotjenja, žaljenja, nadlegovanja ali šikaniranja. Vsem tem nezaželenim oblikam vedenja je ključno, da v drugih prebujajo občutke sramu. Zato bi taka ravnanja učitelj moral takoj ustaviti. V nasprotju z jezo je pri sramu rdeče polje zelo obsežno. Če spregledujemo in dopuščamo na videz nedolžne prestopke, je precej verjetno, da bodo podobni načini vedenja postali filter za sproščanje zamer in frustracij med učenci in tudi v njihovem odnosu do učitelja.

Opisani zaplet z jezo in sramom je lep primer, kako sicer povsem razumljiva in »zdrava« čustva (jeza) izbruhnjejo v preneseni, posredni in škodljivi obliki (sram), kar lahko trajno okrni odnose med učenci, včasih dobesedno zastrupi razpoloženje v razredu.

Predlogi za nadaljnje branje

Wall, B. (2007). *Coaching for emotional intelligence*. New York: Amacom.

Gostečnik, C. (2009). *Sistemske teorije in praksa*. Ljubljana: Založba Brat Frančišek.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Dell.

Gašperlin, I. (2016). *Čutim, torej sem! Poštena knjiga o čustvih, odnosih in osebni rasti*.

Kranj: Gi svetovanje.

Ana Aleksandra Zupančič

Spis o tem, kako ukaniti spor

1. Uvod

Učitelj, reševalec sporov med sodelavci, starši in učenci – je hkrati sam jedro spora vseh prej naštetih. Spori med ljudmi bi se reševali sproti in sami od sebe, če se ne bi vpletala čustva. A ljudje čustev »ne damo«, skupaj z nagoni in čuti jih raje poskušamo vsak dan posebej zvesti na pravo mero.¹

Vse, kar sledi v tem prispevku, je plod izmenjave izkušenj z učitelji na osnovnih in srednjih šolah na različnih izobraževalnih dogodkih, ki sem jih izvajala v Sloveniji in drugod. Gradiva na temo »reševanje konfliktov« je tako zelo veliko, da je nesmiselno sestavljati enciklopedični povzetek – opisala bom krovne izkušnje in jih potresla z navedki »starih«!

Morda ni odveč zavedanje, da je učitelj profesionalni sogovornik. Med opravljanjem svojega plemenitega poslanstva naj se zaveda, da je njegov cilj narediti vse, da spor ali nesoglasje ne prerasteta v vojno – tiho vojno dolgih zamer ali celo vojno na sodišču. Ker so pri vsakem sporu prisotna čustva, se velja največ ukvarjati s tem, kako se odziva naša lastna narava. Kakšne so osebne reakcije, saj ko jih prepoznamo, jih lahko krotimo. Na poti zorenja in osebne rasti se nujno »spopademo« sami s seboj. Ne nazadnje je to edina oseba v sporu, ki jo lahko spremenimo.

2. Ščepec izrazoslovja

Da se izognemo konfliktu s pravoverno slovenščino, bomo besedo »konflikt« zamenjali z besedo »spor«, mestoma pa tudi s »prepirom«, ki pomeni »delujoči (aktivni) spor«. Čisti prevod »konflikta« (lat. *conflictus*, iz *confligere* – udariti se) je spopad, pomeni npr. oboroženi boj. Toda besedo »konflikt« tu uporabljamo v drugih, »milejših« pomenih, denimo »konflikt interesov« kot »navzkrižje« in »prišla sta v konflikt« kot »nestrinjanje«.

¹ »Prava mera«, Aristotelov izraz, ki se s svojimi »sopomenkami« znajde na več deset mestih v mnogih njegovih delih (to meson, mesotes, metriotes).

»Spor« v pomenu »spor« bo rdeča nit prispevka. Beseda »oboroženi konflikt« namreč ne pomeni nič drugega kakor vojno. Spori so sprejemljivi, če ne prerastejo v kaj drugega, ampak ostanejo na ravni spoštljivega reševanja. V svojem pisanju se bom osredotočila na blaženje besednih in čustvenih »bitk«.

Tudi »nesoglasje« ni star klavir, ki ga je treba uglasiti – osebi, ki v mnogočem ne soglašata, lahko kljub temu vse življenje v miru živita druga poleg druge.

Udeleženci v sporu, ki niso »pripravljeni« na »razreševanje«, težijo h konfliktu, ki lahko privede do spopada in slednjič vojne. Naravno stanje človeštva je mir in sožitje. Pa je res? Schopenhauer v delu Eristična dialektika nemudoma pokaže »figo«: »Torej sta objektivna resnica določene trditve in njena veljavnost, kot jo sprejmejo nasprotna stran in poslušalci, dve različni zadevi ... od kod izhaja to dejstvo? Iz naravne pokvarjenosti človeškega rodu. Brez nje bi bili povsem častni in bi se pri vsaki razpravi trudili razkriti samo resnico, ne glede na to, ali ta podpira našo ali sogovornikovo trditev... pri tem si šibkost našega razuma in sprevrženost naše volje dajeta vzajemno potuho ... od tod izhaja, da se udeleženec prepira praviloma ne bojuje za resnico, temveč za uveljavitev svoje trditve, zato deluje ‚pro ara et focus‘ (‚za dom in ognjišče‘).

Da človeškost ni vselej človekoljubna, je stoletja prej dognal Aristotel, ki je v delu Retorika uporabil enako besedo kot kasneje Schopenhauer (vsaj oba prevajalca sta jo) »pokvarjenost« poslušalstva. Govor zvede na gola dejstva, s katerimi se lahko spopadamo, a vse razen dokazovanja je odveč. Aristotel priznava »veliko moč« nastopu, ki ravno zaradi pokvarjene narave poslušalstva zamegli pravičnost govora!

3. Raznolikost sporov

→ Spori med zaposlenimi

Prerekanje ali spor? Prepir ali medsebojno obračunavanje? Besedni dvoboj? Žalitve in zamere? Kadar se nekdo odpravi na delo (velja za osnovno ali srednjo šolo) in s snežno kepo v trebuhu ter cmokom v grlu razmišlja o svojih sodelavcih ali vodstvenem kadru – se moštvenemu duhu ne piše nič dobrega.

Moštveni duh v organizaciji vsakič znova načenjajo podobne situacije. Kažejo človekovo naravo, preidejo v navado in so celo nalezljive. Kljub predvidljivosti pogosto pri akterjih ni želje po spremembi delovanja, čeprav je rešitev enostavna: dobro premisli, kakšna bo reakcija na tvoje besede, preden jih izrečeš. Odgovor večinoma poznamo. Torej lahko v času premisleka sprejmemo odločitev, ali je modro izreči, kar mi sili na usta, ali bi vendarle tokrat molk pomenil zlato.

Navajam zgolj nekaj primerov, ki so vam morda poznani.

→ **Prepiri vsakdanji – eni in isti, eni in isti**

Duhamorno je biti navzoč pri mlatenju prazne slame »enih in istih«, ki trobijo »eno in isto«, ki si že zdavnaj nimajo česa povedati. So predvidljivi kakor včerajšnji časopis. Sejejo slabo voljo in niso pripravljeni slišati argumentov. Čeprav jih je najbolje preslišati, to ni lahko, saj nenehno ponavljanje katerekoli mantre, tudi negativne, vpliva na vse navzoče.

→ **Iskrenost in lažna iskrenost**

»Oprostite, ampak jaz sem popolnoma iskrena oseba! Nimam dlake na jeziku – vsakemu kolegu učitelju, gospodu ravnatelju, staršem in vsem učencem v razredu – vselej povem, kar jim gre. Povem, kaj me moti pri njihovem obnašanju, in jim dokažem, da nimajo prav.«

Iskrenost preverimo najprej pri sebi. Nas zadeva, ki jo želimo sporočiti nekomu v duhu iskrenosti, tudi zares zadeva? Ločiti med tem, kar me zadeva in kar me samo moti in bi bilo to treba zgolj sprejeti, je blago do drugih in iskreno do sebe. Da nekomu nekaj iskreno sporočimo, zahteva pogum. A pogum, ki preraste v navado, da vsakemu brez razmisleka zabrusim, karkoli me zmoti, povzroči, da naše besede pripišejo značajski hibi in jih tudi ne jemljejo več resno. Iskreno sporočilo tako izgubi svojo moč, mi pa spoštovanje. »Lažna iskrenost« je potemtakem vsiljevanje svojih mnenj drugim; s tem početjem zgolj krmimo svojo vzvišenost.

→ **Recepcija za žalitve. Ni prehoda. Mene ni mogoče užaliti.**

Modri ne sprejemajo žalitev. Modri ne nasedajo. Modri ne govorijo, da je prepir izziv in ne izvlečejo bridke sablje za vsak »šmoren«. Žalitev je vselej neločljivo povezana z usti, ki jo rodijo. Modri se mirno umaknejo strupenemu jeziku, ki se je priplazil do njih, in žalitev (prostaštvo) se je prisiljena vrniti v usta izvora. Lahko me žalite, ne morete me užaliti.

Povsem druga pesem je, kadar določena oseba nujno potrebuje besedne udarce, da ohranja toploto osebnega žrtvenika. Samo smiljenje je dnevno gorivo tega nesrečnega bitja, v odprta nedrja skrbno polovi vse neprijetne besede, očitke ali zbadljivke, potem pa hodi od kabineta do tajništva, od hodnika do zbornice in vsakomur, ki si vzame nekaj trenutkov časa, z bolečino v glasu potoži: »A veš, kaj mi je rekla? A ... ti ... veš, kaj ... mi ... je rekla?«

→ **Prepir za oslovo senco**

A je bilo tega treba? Težava je naše razmišljanje: »Zakaj bi moral vedno jaz popustiti v sporu, naj že enkrat stopi korak nazaj nasprotna stran. Saj nisem slabič, da bi vedno stiskal rep med noge! Če imam vendar jaz prav!«

Hladno prho je doživela oseba, ki je na sestanku kričala: »No, imam prav ali ne?«

Ravnokar se je izkazalo, da imam prav! Priznajte, da imam prav!«

»Ja, imaš prav. Pa kaj potem,« je zdolgočaseno odgovorila večina navzočih.

→ **Osebni napadi – izguba časa**

»Kdor je dober v besednem dvoboju, ne sme biti nagle jeze ... Nekateri zagovorniki so tako surovi, da na ves glas kričijo nad nami, nas prekinjajo sredi besede in naredijo popolno zmedo ... grajati moramo njihovo predrznost in večkrat pozvati sodnike ali navzoče uradnike, naj zagotovijo urejeno razpravo ... Mi časa, potrebnega za razpravo o zadevi, ne bomo trčili z zmerjanjem – bomo pa veseli, če bo tako ravnal nasprotnik.« je v delu Šola govorništva pred dvema tisočletjema zapisal Kvintilijan, rimski retorik.

Jeza še za v čevlju ni dobra – »razpištoljen« človek si bo zavozljal obuvalo, namesto da bi naredil dve lični pentlji.

→ **Histerija ali razprava**

Vsak dogodek, na katerem se zberejo ljudje, ki bodo govorili med seboj, zahteva natančen dogovor o tem, kako se bodo pogovarjali. Vodja srečanja, ki skrbi za nemoten potek pogovorov in predlaga pravila, podeljuje besedo in jo jemlje nazaj, je zavzel položaj, ki terja mnogo izkušenj. Srečanje, na katerem na začetku ni jasno, kdo ga bo vodil, zavezuje vsakega udeleženca, da opozori na to ključno pomanjkljivost.

Rado se namreč dogaja, da gostitelj sestanka ali povezovalc omizja ali negotov predavatelj izstopi iz svoje vloge, in tedaj se razvname prepirljiva strast, katere vrhunec se razplamti v vsesplošno »histerijo«. Opis histerije² pove zgodbo, ki jo udeleženci po končanem izbruhu neradi slišijo.

Do pojava množične histerije pride, kadar se za omizjem znajdejo podobno močne osebnosti in izločijo povezovalca, ki je najšibkejši člen, ter se spopadejo. To na moč spominja na boksarja, ki v zlorabi nagonskega napada udarja nasprotnika kljub prepovedi sodnika, kljub gongu, ki označi konec boja, kljub posrednikom, ki ga vlečejo stran. Tisti, ki mu v takih okoliščinah uspe ugrabiti besedo, jo drži visoko, da bi je ne dosegla množica, ki sega po njej, ne upa si poudariti pomembnih delov govora. Poudarku namreč sledi premor in v premor bo vdrlo ljudstvo, ne upa pomolčati v prid dramatičnosti povedanega, ne upa počakati, da beseda izzveni, da se spočije uho poslušalca, da se ugnezdi spontanost sporazumevanja. Ne upa si zajeti sape, ampak s salvami besed nenehno odbija poskuse ugovorov in s kretnjami ustavlja vzgibe sogovornikov. Vstaja in se pne nad druge kakor zmaj, ki

2 Konverzivna nevroza z motnjami funkcij senzorike in motorike brez organske osnove, zlasti z bolešno občutljivostjo, neobvladanjem samega sebe, čustvenimi izbruhi, pretiravanjem vseh počutij (prirejeno po Velikem slovarju tujk, Cankarjeva založba, 2002)

napada in ogromno, ogromno govornih sil porabi za čustveno opremo preprostega sporočila, ogromno kretenj in ogromno besed – za malo povedanega.

Tisti, ki posluša, pa najbolj narobe naredi v tem, da sploh ne posluša. Ampak čaka na razpoko, da bo vanjo zasadil dleto jezika in razlomil sklenino sogovornika. Ne sliši pomembnih dejstev, tudi on klopota z rokami in melje z vetrom, z vrelo nestrpnostjo obliva govorca in bi ga najraje usekal po glavi, da bi se zgrudil in izdihnil, da ga zvleče z govorniškega odra, medtem pa bi kričal svoj zmagovalni govor.

→ **Skakanje v besedo – zloraba položaja**

Ko razprava zaživi svoje življenje in vodja razprave ne opravlja več svoje vloge, se zgodijo vdori (skoki) v besedo. Ogromno izrazov in precej sinonimov obstaja za skok v besedo. Malokateri izrazi izražajo spodbujanje, večinoma pomenijo nevljudnost in nespoštljivost. Skok v besedo je neučakani prepir; zanj poznamo vrsto sopomenk, npr. sovražni prevzem besede, poseganje v besedo, nekultura dialoga, uskok v besedo, pregriznil mu je besedo na pol, ukradel mu je besedo, govorniku skakati v hrbet ... Skok v besedo je polivanje ognja in kot taktična ukana naredi iz ognjevitega govornika politega kužka.

Vloga gospodarja zaslepi do te mere, da se nosilec počuti poklican, torej popolnoma upravičen skočiti v besedo – kadarkoli ga zasrbi.

V besedo skače razvajeni vodja, ki je nenehno v položaju razvajenega vodje. Položaj gospodarja, v katerem je vodja, in vplivanje z zgledom sta si velikokrat v nasprotju. »Štirideset let sem vodja v tem podjetju,« ponosno zavpije, »meni nihče ne bo skakal v besedo, jaz pa lahko skočim vsakomur. Kadar jaz govorim, ljudje poslušajo in molčijo.«

Zloraba vloge gospodarja rojeva slabo počutje in vsakokrat poniža sogovornika. Takšna zmaga je pirova. Novinar, direktor, zdravnik, učitelj, profesor, direktor. Položaj mi ne daje pravice kršiti enakovrednost v odnosu do sogovornika.

Zatorej strpno poslušajmo svoje učence in jih ne prekinjajmo med njihovim govorom. Učimo z zgledom, sicer tvegamo, da pripomoremo k vzgoji razvajenih vodij. Ko učenci odrastejo, se na položajih, ki jih dosežejo v življenju, vedejo tako, kakor so se odrasli vedli do njih med odraščanjem.

4. Čustvo jeze in njena vloga v sporu

Jeza neti prepire po deželi kakor ogenj, saj jeza rojeva jezo in požari čustvenih vojn začnejo požirati celotna ljudstva. Ko jezo osvetlimo s prav vseh zornih kotov, na koncu koncev škoduje svojemu nosilcu.

Jeza je strup, ki ga pogoltne jezljivi in čaka, da bo poginil tisti, na katerega se jezi.

Pogosto se uporablja izraz »upravičena jeza«. Obstaja zgolj jeza, izraz »upravičena jeza« so si izmislili večni »jezljivci in prepirljivci«, da svoje izbruhe naredijo za samoumevne in razumljive. Po njihovem mnenju se potemtakem upravičeno jezimo na osebe, ki ravnajo drugače, kakor si želimo, povsem drugače, kakor mislimo, da je prav in treba.

Upravičena jeza je potemtakem mnogokrat simptom vzvišenosti. Jezimo se na tiste, ki ne dosegajo naših standardov in nam delajo sramoto, ko želimo voditi igro.

Jeza s pridom uporabljajo ljudje, ki potrebujejo vzgib, da se zganejo, ki potrebujejo okoliščine, ki jim »dvignejo pokrov« – se aktivirajo in slednjič spremenijo, kar je treba.

Toda korist jeze s trajanjem jezljivosti strmo pada. Uporabiti jezo za »spodbudo«, za »sprožilec« je lahko nevarno, saj duh lahko uide iz steklenice, jeza zavлада okoliščinam in se stopnjuje. Če se jeza slednjič sprevrže v bes – takrat oboroženi spopad čaka za ovinkom.

Jeza, resda koristna kot sprožilec, začne škodovati, kadar se predolgo zadržuje v čustvenih sobanah človeškega bitja. Kakor plesen se naseli na stenah ožilja in začne praskati ter mentalno in duhovno izčrpavati. Znebiti se jeze sodi k vsakodnevni osebni čustveni higieni.

Spraviti jezo iz telesa je pravično do samega sebe. Spravljati jo iz telesa z dihalnimi »pljuski« na samem, kjer hrup naših izdihov gneva nihče ne posluša – pa je pravično do drugih ljudi.

Jeza je nasilna, četudi ni neposredno usmerjena v navzočega – osnovni bonton namreč zahteva, da se izvolimo jeziti na samem, kjer ne obrizgamo drugih s svojo nasršeno zoprno energijo. Velikokrat se srečujemo z jezo nadrejenih. Upreti se jezi nadrejenih je vselej tvegano, saj se lahko razjezijo na nas tisti, ki so že tako ali tako jezni. Če se jezi vodja, so zmeraj krivi podrejeni. Spor je v tem primeru »zakrit«, saj se zamera kopiči in nalaga (zgodovina razkrije, da so se tako začele rojevati revolucije).

5. Šopek vrlin

Vrline blažijo spore in delujejo preventivno.

»Urmo se v vrlinah. Vrline zdravijo celostno, razum jezo le redko obvlada,« je zapisal Andre Comte-Sponville.

→ **Vljudnost**

Vljudnost sama po sebi ne pomeni ničesar. Si predstavljate »vljudnega mučitelja in morilca«? Vljudnost zažari v vsem svojem sijaju šele potem, ko je prežeta z iskreno blagostjo in naklonjenostjo sogovornikom. Vljudnost v kali umiri jeznorito srce, ker mu ne ponudi priložnosti za pohod »gneva in besa«.

→ **Preudarnost**

Preudarnost je v sorodu s predvidevanjem. Predvidimo, če premislimo in preteh-tamo. Veščina premisleka je potemtakem varovalka, ki varuje poslušalce pred govorčevno »nepremišljenostjo«, da ne izreče besed, za katere mu je (lahko že v naslednjem trenutku) bridko žal. Uhajanje mašil, nesmislov in besed, ki ničesar ne povedo, je poglavitna hiba govorcev – v javnosti, na sestankih ali v dvoje. Vsaka izgovorjena beseda ima certifikat odgovornosti in vsaka izgovorjena beseda gre v zgodovino.

Premišljeno preudariti, preden podkujemo besedo in jo spustimo v galop, je kako-vostna preventivna akcija za zmanjševanje sporov – desetkrat premislite, preden rečete, in potem ne recite ničesar. Ljudska pamet svetuje, da srknete zjutraj požirek vode in ga zvečer izpljunete, da vato iz ušes premestite v usta in da skrbno izbirate, kaj iz mentalnega panja spustite ven, med ljudi.

Če preveč govorimo, premalo slišimo; če vse, kar nam pade na pamet, stresemo v naročja poslušalcev – sčasoma dobimo oznako »blebetačev in nakladačev«. Sokratova sita nam že precej več let kakor dve tisočletji ponujajo tehniko premisleka – preden je spustil besede v svet, se je vselej vprašal, ali so resnične. Ali so dobre. In slednjič – ali bo od njih kakšna korist?

→ **Blagost**

Kako prijetno je vse ure preživljati s človekom blage narave. Pomirjujoče vedenje in nič več kakor hudomušna misel, ki nikogar ne piči, razveseli pa še tako čemernost.

Ali je blagost ženska lastnost? Četudi je – je moški niso povsem oropani. Kristus in Buda, nedvomno blaga človeka, sta ne nazadnje moškega spola. Blagost je predvsem pomanjkanje sle po vojskovanju, širokosrčnost, sposobnost sočutja do žrtve in ne sovražiti krvnika. Zato smemo blagosti pripisati nepogrešljivost pri umirjanju strasti in glajenju sporov. Mnogokrat zadostuje že zgolj navzočnost blagega človeka.

→ **Pravičnost**

Pri televizijskih soočenjih smo lahko priča ravnanju voditeljev, ki svojih gostov v oddaji ne obravnavajo enakovredno. Do svojih »ljubljenec« se vedejo radostno in naklonjeno, do sogovornikov, odetih v druge barve, pa so sicer vljudni – ampak

z zelo slabo prikrito nespoštljivostjo. Nepravičnost na takem položaju je zloraba položaja – saj profesionalna naravnost terja, da svoje goste, povabljene na televizijo, vodijo kot pravični sodniki, ne pa odvetniki ene strani ali tožilci druge.

S takim početjem netimo slabo voljo in spore med udeleženci, tako med otroki kakor med sodelavci.

→ **Ponižnost**

Ponižnost ne gre enačiti s ponižanjem. Nasprotno – ponižnost je izvrstna lastnost, ki nam prihrani ponižanja vseh vrst. Če ga kujejo v nebesa ali nanj zlivajo gnojnico, se bo ponižni vedel podobno. Ne bo se odzval »s celotnim arzenalom čustev«, ne bo se tresel niti od vzhičenosti nad hvalo niti od besa zaradi graje. Takega človeka boste težko zvalili v prepir. Izražal bo mir in sprejemanje. Svoj pogled bo izpostavil brez nestrpnega pričakovanja, kako bodo reagirali drugi. Stanje ponižnosti je stanje globoke gotovosti. Stanje duha, ki ima dolgoročno močan vpliv. Umirja agresivnost in spodbuja pogum pri negotovih. Zahteva dosledno poštenost do samega sebe.

6. Namesto zaključka – šopek povzetkov

Samo od nas je odvisno, ali se bo prepir začel, in če se je že začel – kdaj se bo končal.

Sartrova misel »pekel, to so drugi ljudje« naj ostane »za zaprtimi vrati«.

Vsakič zmoremo narediti »trenutno samoocenjevanje« – kaj čutimo, kaj se nam dogaja, kaj počnemo.

Brzdanje čustev je ključno – saj v sporu čustva premočno nadvladajo vsebino.

Na začetku je bila beseda – beseda med ljudmi o tem, kako se bomo pogovarjali, kdo bo vodil in kdo sodeloval. O čem bomo govorili in koliko časa (od–do), s časovno omejitvijo vsakogar.

Izbira tematik naj ne bo povsem »prosto po Prešernu«, služba je služba in družba je družba.

Če izbruhne prepir, ga ogradimo na stroko in rdečo nit – sicer tako zelo rad preskoči v »osebne obračune«.

Izkopavanje preteklosti vedno odkrije nove in nove priložnosti za napade na značaj drugih.

Popolnoma vseeno je, s kom se »zgrabimo« v besedah – narava in značilnosti spora so povsem enake.

Vzgajamo spodobne sogovornike ali pa razborite, besede učitelja mikajo, a zgledi vlečejo (latinski rek).

Predlogi za nadaljnje branje

Aristotel (2001). *Retorika*. Ljubljana: Založba Šola retorike.

Kvintilijan, M. F. (2015). *Šola govorništva*. Ljubljana: Založba Šola retorike Z&Z.

Comte-Sponville, A. (2022). *Mala razprava o velikih vrlinah*. Ljubljana: Vale-Novak.

Sunzi (2009). *Umetnost vojne*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Zupančič, A. A., Zupančič, Z. (2005). *Učitelj – javni govorec*. Ljubljana: Založba Šola retorike.

Teofrast (2006). *Značaji*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Milivojević, Z. (2018). *Emocije: razumevanje čustev*. Novi Sad: Založba Psihopolis institut.

Dickson, A. (2004). *Difficult Conversations*. London: Pictus Books.

Martin Lisec

Reševanje konfliktov

1. Uvod

Vsakanjost prinaša s seboj v vseh segmentih življenja številne konfliktne situacije. Nesoglasja, nestrinjanja, nasprotovanja, različna mnenja in stališča, različno vrednotenje istih dogodkov so sestavni del življenja. Ljudje smo enkratni, nepovnljivi. Imamo svoje vrednote, svoj pogled na stvari in dogodke, svoje izkušnje, o vsem si ustvarimo svoje mnenje. Drugi ob nas počno isto: vrednotijo in presojuje stvari in dogodke ter jih integrirajo v svoje življenje. Drugačnost ljudi – v mišljenju, čustvovanju, vrednotenju, pa tudi v jeziku, kulturi, barvi kože, veri – je nenehen vir nesporazumov in konfliktnih situacij ter hkrati preizkusni kamen srčne omike in medsebojnega spoštovanja.

2. Konflikti so del življenja

Ob misli na konflikt se ljudi navadno polastita nelagodje in želja, da bi se konfliktu izognili. Vendar izkušnja življenja pravi, da ni nujno, da pomeni konflikt že sam po sebi nekaj negativnega, nezaželenega ali celo nevarnega. Vprašanje ni, kako se izogniti konfliktu, ga potlačiti ali zatajiti; takšno početje ima pogosto škodljive in često usodne posledice. Zahodna družba ima najvišjemu življenjskemu standardu navkljub (ali ravno zaradi njega) najvišji delež nasilja na svetu in najvišji delež zapornih kazni. Posledice se drastično kažejo v celotni družbi, kjer mnogi njeni člani ne čutijo več enake stopnje varnosti, kot so jo nekoč. Na mednacionalni in meddržavni ravni se nerešeni konflikti stopnjujejo do strahotnih razsežnosti vojn, terorizma in kršenja najosnovnejših človekovih pravic in človekovega dostojanstva.

Konflikt poleg intimne osebne razsežnosti, ki je v konfliktu vedno prisotna, pridobi tudi širšo, družbeno, včasih kar planetarno razsežnost. Tako postaja resnično negativno gibalno toka zgodovine. Če se ozremo v preteklost ali če pogledamo v sedanost, lahko vidimo, da se tok zgodovine posameznikov in ljudstev lomi

prav v konfliktnih situacijah, v katerih se znajdejo.¹ Konflikt nosi v sebi individualni in socialni naboj – lahko pomeni spodbudo za posameznikovo osebnostno rast, predstavlja pa tudi gonilno silo za socialne spremembe.

Zaradi teh spoznanj se v sodobnem času postavlja v ospredje vprašanje, kako ustvarjati in spodbujati take razmere, ki bodo omogočale ter promovirale konstruktivno in mirno soočanje s konfliktnimi situacijami. Na podlagi teoretičnega in praktičnega preučevanja reševanja konfliktnih situacij v preteklih desetletjih je vzniknilo mnogih idej, kako sistematično usposablјati posameznike in skupine ljudi za konstruktivno soočanje s konflikti, kar lahko pripomore k dobrobiti posameznika, različnih skupin, narodov in končno celega planeta.

Psihologi, sociologi, pravniki, diplomati, politiki, še posebej pa učitelji in vzgojitelji ter vsi, ki delajo na področju vzgoje, izobraževanja in socialne dejavnosti, se pri svojem delu dnevno srečujejo s konflikti. Šola je namreč po definiciji presečišče interesov številnih različnih skupin: otrok in mladostnikov, njihovih staršev, učiteljev, vodstev šol, lokalne skupnosti, politike. Zaradi tega sodijo sposobnosti soočanja s konfliktom in upravljanja konflikta med temeljne veščine, ki pomagajo zaposlenim v vzgoji in izobraževanju voditi kakovosten vzgojno-izobraževalni proces.

Ne glede na to, za kakšno vrsto konflikta gre (konflikt med dvema dijakoma, med skupinami dijakov, med starši in učitelji ...), imajo konfliktnе situacije nekatere skupne značilnosti.

3. Kaj je konflikt?

3.1 Definicije konflikta

Obstajajo številne definicije konflikta. Razdelimo jih lahko v dve kategoriji:

- notranje – osebne (intrapersonalne) in
- medosebne (interpersonalne) konflikte.

V prvem primeru gre za konflikt v človeku samem (npr. nasprotje med različnimi vrednotami), v drugem med ljudmi, med različnimi skupinami ali narodi.

Konflikt je lahko izražen odkrito (različne oblike verbalnega, neverbalnega ali celo fizičnega izražanja konflikta) ali pa ostane neizražen (izogibanje ali zanikanje kon-

¹ Različni mednarodni konflikti in vojne imajo številne usodne posledice na nacionalni (neposredno vpletene strani), mednacionalni (odnosi med državami, delitev sveta ob dejstvu vojne) in osebni ravni (smrt posameznikov, užaloščeni in razočarani svojci). Dejstvo vpletenosti v spopad na vseh ravneh bistveno spreminja tok življenja: brez vpletenosti v ta konflikt bi bilo življenje posameznikov bistveno drugačno. Enako velja za konflikte v družini, šoli, delovnih organizacijah; konflikti bistveno spreminjajo tok in doživljanje življenja vseh vpletenih.

flikta). Ob realnosti konflikta se kaže, da smo ljudje večplastna bitja, kar v življenju pomeni, da je meja med zunanjim in notranjim konfliktom zelo tanka: vsak medosebni konflikt nas tudi globoko osebno prizadene in vsak notranji konflikt hote ali nehote vedno vpliva tudi na medsebojne odnose.

Konflikt nastane, kadar se v konkretni situaciji »prekrižata« odnos in interes (glej sliko Načini odzivanja na konflikt na str. 134). Brez odnosa ni konflikta, toda tudi v odnosu ljudje ohranimo svojo individualnost, svoja hotenja, svoje želje.

Številni konflikti danes generirajo v polju e-odnosov, e-komunikacije. Nanje morajo biti vzgojno-izobraževalni zavodi še posebej pozorni, ker so pogosto prikriti, veliko bolj nevidni od konfliktov, do katerih pride pri komunikaciji v živo.

3.2 Tri ravni konflikta

Če pomislimo konkretno na šolski prostor, ugotovimo, da prihaja do konfliktov na treh ravneh:

→ **Osebna raven: med učenci poteka intenzivna in večplastna interakcija.**

Če smo bili včasih pozorni zlasti na interpersonalno, živo komunikacijo med učenci, moramo danes enako pozornost, če ne še večjo, nameniti e-komunikaciji med učenci na različnih platformah in omrežjih. V obeh primerih prihaja do konfliktov, kadar vedenje, dejanja, način komunikacije enega dijaka posegajo v osebni prostor drugega dijaka in ga tako žalijo, ponižujejo ali ovirajo pri doseganju njegovih ciljev ali namer. Tovrstni procesi so šolskemu sistemu pogosto prikriti, dejstvo pa je tudi, da jih včasih šolski sistem zaradi ljubelega miru pometa pod preprogo. Eno izmed osnovnih pravil delovanja v konfliktnih situacijah je, da konfliktov ne pometamo pod preprogo in se delamo, kot da se nič ne dogaja ali kot da nismo ničesar opazili.

→ **Sistemska raven: šolski prostor je sestavljen iz različnih zapletenih podsistemov.**

Takšen podsistem je posamezni razred, drug podsistem predstavlja učiteljski zbor, tu so starši, tu je politika s spreminjanjem zakonodaje na področju šolstva itd. Če je npr. v kakšnem razredu velik antagonizem med učenci, bodo vsi učenci in učitelji, ki vstopajo v tak razred, nenehno izpostavljeni očitnemu ali latentnemu konfliktu, napetosti. Enako velja za zbornico oz. za odnos med učitelji in vodstvom šole. Če posamezni (pod)sistemi v šolskem okolju ne delujejo optimalno zaradi neusklajenosti znotraj sistema ali neusklajenosti med različnimi podsistemi, postanejo boleč (iz)vir nenehnih strukturnih konfliktov. Ob tem je treba izpostaviti tudi v zadnjem obdobju večkrat slišano dejstvo, da zaznavamo pomanjkanje učiteljev in drugih pedagoških delavcev. Pomanjkanje kadra predsta-

vlja tudi strukturni vir konfliktov. Ob vprašanju generiranja strukturnih konfliktov stopa v ospredje večšina vodenja, ki učiteljem in vodstvom šol ne sme biti tuja.

→ **Medkulturna raven: dejstvo je, da živimo v multikulturnem svetu.**

Večletni proces migracij spreminja etnično, kulturno, versko, jezikovno in vrednotno krajino Evrope in Slovenije. Šolski sistem to že zaznava: težave v komunikaciji, težave v razumevanju, težave v sporazumevanju. To so normalni pojavi ob tovrstnih prepletanjih. Na ta segment življenja tukaj in zdaj mora biti šolski sistem še posebej pozoren: multikulturalnost namreč pomeni v istem času in prostoru srečevanje in prepletanje zelo različnih vrednot, doživljanj, pogledov na svet in življenje. Vrednote predstavljajo ključen vidik identitete posameznika. Vrednote so najgloblja resničnost, ki nas opredeljujejo v odnosu do sebe, do drugih in do sveta. So nekaj najbolj svetega, intimnega. Trk vrednot je lahko vedno vir zelo zapletenih konfliktov, kar žal že lahko opazujemo v nekaterih evropskih državah. Šolski prostor predstavlja zato pomembno polje za spoštljivo spoznavanje drugačnosti, za učenje strpnosti in za graditev sožitja.

4. Kako deluje konflikt?

4.1 Značilnosti konflikta

Za prepoznavanje konfliktnih situacij je pomembno, da učitelji in drugi pedagoški delavci razumejo delovanje konflikta. Vsak konflikt ima dokaj predvidljivo logiko delovanja, pri vseh vrstah in oblikah je mogoče zaslediti naslednje skupne značilnosti:

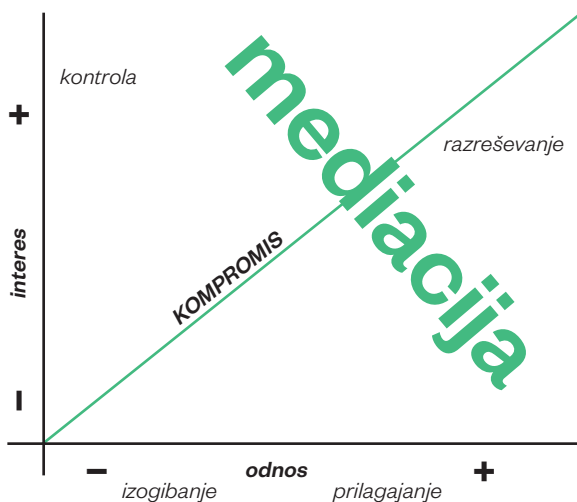
- konflikt sproži intenzivno in hitro interakcijo med sprotima stranema,
- konflikt nikoli ne ugasne sam od sebe, ko nastane, raste in se razrašča,
- ima veliko moč samoreproduciranja (vedno znova se vrača v intenzivnejši obliki),
- konflikt »srka« vase vse, ki pridejo v stik z njim, pogosto tudi tiste, ki naj bi reševali situacijo, temu rečemo, da ima konflikt moč magnetizma,
- konflikt (postopno) siromaši odnose vse do točke, ko drugi izgine kot oseba, kot »kompleksna resničnost«; v skrajnem primeru se nasprotnik prelevi v »sovražnika«,
- konflikta ima linearen in predvidljiv življenjski krog,
- konflikt spremeni odnos med sprotima stranema, odnos ni več evolutiven, ampak disfunkcionalen, torej patološki,
- konflikt pripelje na koncu do paradoksa: bolj se v konfliktu izgublja občutek za drugega kot za »osebo«, bolj se med sprotima stranema krepi občutek medsebojne navezanosti.

Omenimo še, da so konfliktne situacije polne močnih čustev, praviloma takih, ki v vpletenih povzročajo slabo počutje: jeza, bes, ponižanje, razočaranje, nemoč, žalost, obup, gnev, sovraštvo ... Vzporedno z učenjem veščin reševanja konfliktov je treba razmišljati tudi o treningu učenja veščin obvladovanja močnih čustev, kajti takšna čustva, če jih v konfliktnih situacijah ne znamo nadzorovati, lahko pripeljejo do neželenih in tragičnih ravnanj. In drugo, konfliktne situacije se nujno kažejo v posameznikovem doživljanju sebe, življenja in sveta. Nerazrešeni konflikti povzročajo občutke tesnobe in napetosti. Kadar ti občutki trajajo, lahko zaznamo pri posameznikih, vpletenih v konflikt, tudi znake stresa. Stres lahko postane zelo problematičen, če traja, če postane stanje negativne napetosti, ki jo povzroča konflikt, del vsakdana.

4.2 Načini odzivanja na konflikt

Na konfliktne situacije v šoli se lahko odzovemo različno. Obstaja pet klasičnih načinov odzivov na konflikt, ki pravzaprav pomenijo uravnavanje vrednosti odnosa in osebnega interesa:

- **podreditev:** odnos je pomembnejši od osebnega interesa; v konfliktni situaciji izginejo dobri odnosi, dobro razpoloženje, varno okolje,
- **umik:** niti osebni interes niti osebni odnos nista pomembna, oseba se ob napetosti umakne; umik je lahko fizičen ali psihološki – posameznik se umakne iz interakcije,
- **kompromis:** osebni odnos in interes sta enako pomembna – išče se kompromisna, pogosto jalova rešitev,
- **izvajanje pritiska:** osebni odnosi so zelo pomembni, interesi drugega pa ne, posameznik izbere prevlado; tak posameznik zna uveljaviti svoje interese; pogosto mu manjka občutka za človeka,
- **razrešitev:** kadar sta interes in odnos pri vpletenih straneh enako pomembna, si sprti strani prizadevata poiskati optimalno rešitev; nagnjenje k iskanju rešitev, pri katerih uveljavi lastne interese in obdrži dobre odnose; ustvarjalno reševanje problemov.



Slika 1: Načini odzivanja na konflikt

Občutki in doživljanje vpletenih v konflikt so različni glede na vrsto odziva:

- **umik** – oseba se izogiba soočenju, ne priznava obstoja konflikta, ne priznava čustev, se ne more opredeliti, odločiti; konflikt doživlja kot nevarnost,
- **izvajanje pritiska** – oseba gleda zgolj svoje interese, poudarja neskladnosti, ne popušča pri svojem položaju, ni pripravljena pogledati na situacijo iz zornega kota drugega, obtožuje, preti, dominira nad partnerjem; drugi je pri tem obravnavan kot sredstvo,
- **podreditev** – oseba popušča, si prizadeva, da bi ustregla nasprotniku, se podreja, ni zmožna uveljaviti svojih potreb, teži k miru za vsako ceno, igra žrtev;
- **kompromis** – oseba je pripravljena popuščati, vendar ne do neskončnosti, trguje za optimalno rešitev, do določene mere je kooperativna, razumsko sprejme rešitev »zlate sredine«, pogosto z občutkom nezadovoljstva in neuspeha,
- **rešitev** – oseba se s konfliktom odgovorno in zavestno sooči, predstavlja svoje in sprejema nasprotne argumente, zadeve ne jemlje osebno, pripravljena je na novo kakovost odnosa; kolikor hitreje konflikt opazimo, toliko lažje ga razrešimo; pogoj, da začnemo razvijati sposobnost obvladovanja konfliktov, je, da verjamemo, da se konflikte da razreševati; drugi postane zaveznik pri iskanju rešitve, ne sovražnik.

Spodnja razpredelnica pokaže izid konflikta za sprti strani glede na posamezno vrsto odziva:

umik	izvajanje pritiska	podreditev	kompromis	razreševanje
oba izgubita	zmaga / poraz	poraz / zmaga	delitev izgub in pridobitev	oba pridobita

5. Pozitivna in negativna dejstva konfliktov

Mogoče koristi in pozitivnih učinkov, ki jih prinašajo konflikti, so:

- pripomorejo, da ozavestimo probleme v odnosu, ki jih je treba razrešiti,
- mobilizirajo energijo in povečajo motivacijo za spopadanje s problemi,
- spodbujajo spremembe,
- razbijajo monotonost življenja, spodbujajo nove interese, pomenijo izziv in vnašajo dinamiko v življenje,
- pogosto pripomorejo k ustrežnejši odločitvi,
- znižajo napetost v vsakdanjih odnosih,
- v konfliktu bolj spoznamo samega sebe in drugega,
- konflikti lahko odnos poglobijo in obogatijo,
- konflikti spodbujajo osebnostno rast,
- razrešeni konflikti povečujejo in utrjujejo sposobnosti razreševanja in obvladovanja konfliktov,
- razrešeni konflikti lahko prispevajo k širjenju znanja in poglobljanju razumevanja sveta,
- razrešeni konflikti prinašajo višjo raven kulture v interakciji in omogočajo intenzivnejše sodelovanje,
- razrešeni konflikti omogočajo zaupanje drug drugemu ali samemu sebi.

Konflikti imajo na ljudi tudi negativne posledice:

- upad komunikacije in slabitev kvalitete odnosa,
- razpad odnosa ali sistema,
- stagnacija odnosa ali sistema,
- nasilje in zatiranje,
- izključitev ali izobčenje,
- duševne motnje,
- psihosomatske bolezni.

6. Reševati konflikte, sobivati s konflikti?

Temeljno vprašanje je, kako se srečevati s konflikti v stvarnem življenju in kako jih v šolskem okolju usmerjati na način, da ne bodo ovirali ali rušili predvidenih vzgojno-izobraževalnih procesov, ampak bodo pripomogli k rasti in celostnemu razvoju otrok in mladostnikov. Kako naj se torej lotimo reševanja konfliktov?

Predstavili bomo dva načina soočanja s konfliktnimi situacijami.

6.1 Rešitev konflikta

Pred tem bi radi poudarili še nekaj: nekateri konflikti so rešljivi hitro, takoj. Nekoga sem v ihti npr. užalil, mu izrekel grobo besedo, bil nespoštljiv do njega. Ko se zberem, stopim do osebe, se ji opravičim in konflikt je zgleden. Rešili smo konflikt.

6.2 Sobivanje s konfliktom

Nekatere situacije pa so takšne, da konflikta ni mogoče rešiti takoj oz. ga še ni mogoče rešiti. Mož in žena, ki sta v procesu razveze, imata odprto celo vrsto konfliktov, ki v danem trenutku še niso rešljivi. Potreben je čas, potrebna je notranja pot, potrebno je sprejemanje, navajanje na novo resničnost življenja, da bo lahko prišlo do rešitve različnih nakopičenih konfliktov. Za takšne situacije uporabljam pojem *sobivanje s konfliktom*. To pomeni, da smo ozavestili, da živimo v stanju odprtega konflikta, da je situacija torej zahtevna, toda vzporedno s tem je treba kar se da normalno opravljati druge dolžnosti in naloge vsakdanjega življenja. Ta vidik konflikta je pomembno ozavestiti tudi v šolskem prostoru: včasih pride do kompleksnih konfliktnih situacij, ki niso rešljive takoj, proces učenja in dela pa mora potekati kar se da nemoteno. Koncept sobivanja s konfliktom lahko torej pomaga učiteljem, da posameznih konfliktnih situacij ne jemljejo kot dokončne, ampak da gre samo za naporen trenutek v procesu življenja in dela. Čas, ko je treba zdržati notranjo napetost ter ohranjati mir in osredotočenost.

Za soočanje s konflikti v šolskem okolju predlagamo dva načina:

- mediacijo
- vzgojo za sožitje.

→ Mediacija

Mediacija je eden izmed uspešnih in uveljavljenih načinov mirnega reševanja sporov in ustvarja novo kulturo medčloveških odnosov. Z mediacijo se osebe, ki so v sporu, ob pomoči tretje osebe (mediatorja) pogovorijo ter ugotovijo, kje so točke njihovega spora, si izmenjajo stališča, izrazijo svoja mnenja, ideje, težave in strahove ter poskušajo najti rešitev, ki bo ustrezala stranem v sporu.

Mediacija je primerna v primerih, kadar želimo rešiti spor in ohraniti odnos.

Udeleženci svoje spore v mediaciji rešijo:

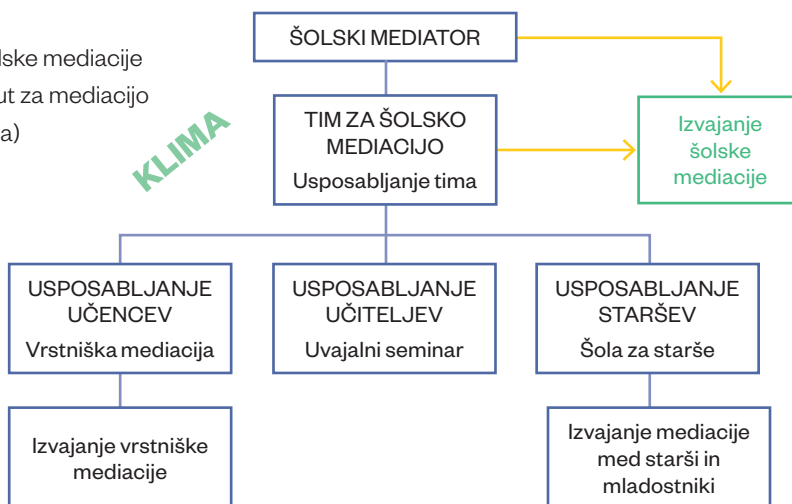
- **dogovorno:** dokler vsi v neki rešitvi ne prepoznajo, da je sporazum kakovosten in dober, slednjega ni,
- **sporazumno:** odnosi se zaradi pozitivne komunikacije izboljšajo in ne poslabšajo,
- **hitro:** povprečna mediacija traja od tri do šest srečanj, ki se izvedejo v treh mesecih,
- **cenovno ugodno,** če jih primerjamo s sodno potjo reševanja sporov,
- **trajno:** ker je dogovor sporazumen, ga udeleženci tudi izpolnijo,
- **celostno:** predmet mediacije so lahko vsi nerešeni spori med udeleženci in ne le izbrani konflikt.

Poznamo več vrst mediacije, ki se uporablja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Vrstniška mediacija je proces, v katerem sta udeležena vsaj dva učenca, med katerima je prišlo do nesoglasja, konflikta ali spora. Obe strani morata biti pripravljene nastalo situacijo razrešiti na miren, strpen in produktiven način. Pri tem jima pomaga tretji, nevtralni vrstnik, ki z različnimi znanji, veščinami in tehnikami učenca v konfliktu pomaga pri razlagi različnih pogledov, izražanju želja in potreb, da bi poiskala najboljšo med mogočimi rešitvami. Tak način reševanja konfliktnih situacij postavlja spor, predvsem pa mladostnike, ki so vpleteni vanj, v drugačno perspektivo. Gre za drugačen pogled na reševanje konfliktov, kjer prevzamejo odgovornosti in naloge za svoje spore mladi sami.

Šolsko mediacijo izvajajo strokovni delavci na šoli, ki so usposobljeni za mediranje. S šolsko mediacijo se tako lahko rešujejo problemi, ki spadajo v sam vrh trikotnika reševanja sporov, kar velja tako za konflikte med učenci kot tudi med učenci in učitelji ali med učitelji in starši.

Slika 2:
Model šolske mediacije
(vir: Inštitut za mediacijo
Concordia)



Šole, ki so že usposobile učitelje in uvedle šolsko mediacijo, opažajo pozitivne učinke tovrstnega reševanja konfliktov. Šolska mediacija:

- spodbuja pozitivno komunikacijo,
- zmanjšuje nasilje, vandalizem in druge agresivne načine izražanja nesoglasja,
- spodbuja otroke in mladostnike, da svoje konflikte rešujejo tako, da prisluhnejo drug drugemu, razvijajo kritično mišljenje in veščine razreševanja konfliktov,
- uči mirnega načina srečevanja z razlikami in drugačnostjo,
- motivira učence za občutek pravičnosti,
- prispeva k uspešnemu reševanju konfliktov v večje zadovoljstvo vseh vpletenih,
- pomaga dijakom osvojiti pomembne življenjske veščine, kar velja tako za mediatorja kot druge udeležence mediacijskega procesa,
- spodbuja kakovostno komunikacijo, iskanje in evalviranje rešitev, sprejemanje odgovornosti za lastne odločitve, sobivanje z drugače mislečimi,
- omogoča učencem, da naučene veščine prakticirajo v konkretnih sporih iz vsakdanjega življenja,
- povečuje samospoštovanje in osebni razvoj učencev,
- opolnomoči učence in prispeva k njihovi osebni rasti,
- primerna in koristna je za vse učence, tudi tiste, ki so pojmovani kot »težavni«,
- učiteljem omogoči več časa za tisto, kar je njihova primarna naloga – poučevanje, ker imajo manj opravka z disciplinskimi nalogami,
- mediacija deluje preventivno: ni uporabna zgolj za razreševanje konfliktov, temveč v veliko primerih prepreči, da bi spor prerasel v nasilje,
- mediacija izboljša splošno »klimo« v šoli: povečuje občutek pripadnosti, prijateljstva in obvladovanja šolske situacije; šola postane varnejši in ustvarjalnejši kraj.

V mediaciji uporabljamo različne mediacijske tehnike, ki pomagajo pri reševanju konflikta. Te tehnike niso uporabne samo v procesu mediacije, ampak so zelo koristne tudi za kakovostno komunikacijo v vsakdanjem življenju.

→ **Vzgoja za sožitje**

Učenje tehnik in veščin za učinkovito in konstruktivno soočanje s konfliktom je pomembno in pomaga vsem, ne le učencem, k bolj kakovostnemu življenju. Pri tem bi radi opozorili še na en vidik, mogoče včasih prezrt, a po našem mnenju ključen: za kakovostno sožitje ne zadoščajo zgolj naučene tehnike reševanja konfliktov, čeprav so te nujne, ampak tudi in predvsem opolnomočenje posameznika kot osebe. Oseba ima namreč v sebi moč, da na določeno situacijo ne samo *odreagira*, ampak tudi samostojno *reagira*. Ravno v konfliktnih situacijah se zdi,

da sprti strani ravnata napol nagonsko: izziv enega sproži avtomatično reakcijo drugega, drugi se odzove in konflikt se prosto razrašča in kviri odnose. Toda človek, tudi mlad, je svobodno bitje, sposoben, da izbira in se odloča, zatrjuje Viktor Frankl, utemeljitelj logoterapije. To človeku omogoča, da v vsaki, tudi konfliktni situaciji, ravna drugače, kot narekuje zgolj logika konflikta. Mlade je pomembno v tem smislu celostno vzgajati v osebnosti, ki se bodo zavedale vseh potencialov svojega bitja in jih v življenju tudi udejanjale.

Kako nam torej dejstvo, da je človek oseba, pomaga pri razreševanju konfliktov? Elisabeth Lukas uvede v knjigi *Stori prvi korak. Reševanje sporov, ustvarjanje miru*, nov koncept, ki ga poimenuje »vnaprejšnji vložek«. Koncept je preprost, a hkrati inovativen in izviren: gre za osebno odločitev posameznika, kako se notranje razporeži za soočanje s konfliktno situacijo, kakšen »vnaprejšnji vložek« v reševanje konflikta torej prispeva. Resnici na ljubo se v reševanje vsakega konflikta podajamo z nekim vnaprejšnjim vložkom, denimo: za vsako ceno moram zmagati, ne bom popustil niti za milimeter, resnica je na moji strani. Toda smiselna rešitev vsakega spora je na koncu samo ena: tista, ki je dobra za vse udeležence. V iskanju smiselnih rešitev pa je posameznik kot oseba, ki ima sposobnost svobodnega odločanja o tem, kako bo ravnal v določeni situaciji, nenadomestljiv. To hkrati pomeni, da je za rešitev vsakega konflikta, do katerega pride in v katerega je vpleten, osebno odgovoren. To dvojje, svoboda in odgovornost, pa predstavljata tudi temelj dostojanstva vsake osebe.

Učencem je torej pomembno predstaviti različne tehnike reševanja sporov ter jih hkrati spodbujati k prevzemanju odgovornosti za njihova ravnanja in odločitve ter za uresničevanje svobodnih izbir tudi v težkih in zahtevnih situacijah življenja, kar konflikti nedvomno so.

7. Pomen razvijanja veščin reševanja konfliktov za učitelje

→ **Skrbite za kakovostno klimo in komunikacijo na šoli**

Najboljša preventiva zoper pojave različnih konfliktov je skrb za dobre in kakovostne odnose med vsemi deležniki vzgojno-izobraževalnega sistema, posebej med učitelji, učenci, starši in drugimi. Pozitivno in odprto vzgojno okolje, pristni medsebojni odnosi in sprejemanje drugačnosti pomagajo, da do mnogih konfliktov sploh ne pride oz. so jih učenci sposobni rešiti sami.

→ **Razvijajte mediacijske veščine in znanja**

Pedagoški delavci ste po naravi svojega poklica pogosto postavljeni v vlogo mediatorjev, kajti delujete v okolju, v katerem se srečuje veliko različnih deležnikov

z različnimi interesi in pričakovanji: starši, učenci, učitelji, vodstvo šol, politika, lokalne skupnosti. Zato je smiselno, da pridobite ustrezne veščine za sobivanje in za reševanje konfliktnih situacij, s katerimi se dnevno srečujete. Uspešna metoda reševanja sporov je mediacija. V preteklih letih so bili na več šolah za celoten učiteljski kolektiv organizirani treningi mediacije, kar je vzgojno-izobraževalnim ustanovam pomagalo pri tkanju nove kulture odnosov.

→ **Ob konfliktih ne glejte stran**

Veliko pozornost namenite pogovoru, poslušanju in iskanju ustreznih rešitev. Konfliktov ne pometajte pod preprogo, ne bojte se jih, ne zatiskajte si oči pred njimi. Prej se jih lotimo, lažja in hitrejša bo pot do rešitve; dlje ko odlašamo z reševanjem, bolj se zadeva zakomplicira. Kot ustanova bodite pozorni na skrite in prikrite oblike konfliktov, s katerimi se srečujejo učenci oz. posamezne skupine, vključene v šolski sistem. Posebno pozornost posvečajte morebitnim konfliktom, ki se pojavljajo na e-omrežjih.

→ **Pomembna je kakovost življenja**

Z obvladovanjem konfliktov boste največ prispevali h kakovosti svojega osebnega življenja in kakovosti življenja mladih, ki so vam zaupani.

→ **Na vašo šolo vpeljite mediacijo**

Če se na šoli še niste srečali s treningi mediacije ali če na šolo še niste vpeljali šolske mediacije, je razmislek o tem smiseln in na mestu.

→ **Osebna odgovornost za reševanje konfliktnih situacij**

Razmišljajte o konceptu »vnaprejšnjega vložka« tudi v luči tega, kako lahko takšen pristop k reševanju različnih konfliktov, s katerimi se srečujete, poveča kakovost odnosov in vaše zadovoljstvo.

8. Učitelj lahko pomaga učencem razvijati veščine za reševanje in sobivanje s konflikti

→ **Učencem pomagajte razvijati komunikacijske veščine**

Šola posreduje učencem veliko znanja, informacij, jih pripravi na maturo in na nadaljevanje šolanja, poskrbi za kognitivni razvoj mladih, kar je nadvse koristna in pomembna življenjska naložba. Ob tem so ravno tako ali enako pomembne tudi vse druge življenjske veščine, s katerimi opremljate dijake. Posebej izpostavljamo pomen komunikacijskih veščin. Vse, kar bodo mladi poleg znanja prejeli v šoli, bo zanje dragocena popotnica v življenje.

→ **Veščine reševanja konfliktov so naložba v kakovost življenja**

Reševanje konfliktov je področje, s katerim se srečujemo vse življenje. Čeprav se mladim pogosto zdi, da so njihovi konflikti največji in najhujši, odrasli dobro vemo, da nas življenje v poznejših letih pripelje v bistveno zahtevnejše situacije od tistih, s katerimi smo se srečevali v osnovni in srednji šoli. Vse veščine, vse znanje, vse izkušnje, ki jih za kakovostno in zadovoljno življenje pridobijo mladi v procesu vzgoje in izobraževanja, so torej dragocena popotnica za njihovo nadaljnje življenje, posebej za zahtevne situacije življenja, v katerih se bodo znašli.

→ **Bodite zgled**

Učencem boste dali največ, če bodo v vas videli zgled osebe, ki se zna soočiti s konfliktnimi situacijami, ki ravna v takih situacijah mirno in modro, ki se ne izogiba pogovoru o nastali situaciji, ki upa zavzeti jasno, pravično in pošteno držo.

→ **Vrstniška mediacija**

Na šoli organizirajte delavnice učenja reševanja konfliktov in razvijanja komunikacijskih spretnosti.

→ **Celostna rast mladih**

Spodbujajte mlade pri njihovi celostni osebni rasti in razvoju v vseh šestih človekovih razsežnostih (antropohigiena; opisani so v poglavju o komunikaciji). Tako bodo mladi pridobivali samozavest, samospoštovanje in notranjo trdnost.

Predlogi za nadaljnje branje

Frankl, V. E. (2022). *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.

Inštitut Stopinje: <https://stopinje.si/dejavnosti-instituta-stopinje/mediacija/> (pridobljeno s spleta dne 15. 9. 2023).

Inštitut za mediacijo Concordia: <https://www.concordia.si/solska-in-vrstniška-mediacija-2/> (pridobljeno s spleta dne 15. 9. 2023).

Lisec, M. *Vzgoja in mediacija: med tehniko reševanja konfliktov in vzgojno dejavnostjo*. Vzgoja, revija za učitelje, vzgojitelje in starše. - ISSN 1580-0482 (Leto 11, št. 41 (1), apr. 2009, str. 10–11).

Lukas, E. (2017). *Osnove logoterapije. Človeška podoba in metode*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Lukas, E. (2021). *Stori prvi korak*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Metelko, T. P., Lisec, M. (2008). *Uvajalni seminar v šolsko mediacijo (16 ur): delovno gradivo za prenos modela mediacije v VIU. Priročnik za trenerje*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Metelko, T. P. (2020). *50 tehnik mediacije*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

-
- Parkinson, L. (2011). *Družinska mediacija*. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.
- Ramovš, J. (2023). *Logoteorija, logoterapija in antropohigiena pri delu z ljudmi in za ljudi*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.

Jelka Čop, Danuša Škapin

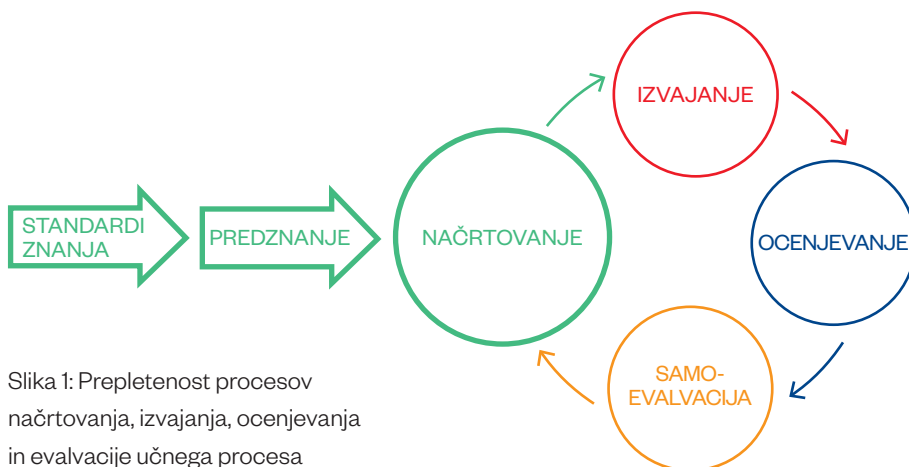
Razvijamo potenciale vsakega učenca

1. Uvod

Pri ustvarjanju spodbudnega in varnega učnega okolja, ki omogoča optimalen razvoj vsakega učenca, je pomembna učiteljeva dovezetnost za zaznavanje in upoštevanje razlik med učenci tako pri načrtovanju kot izvajanju pouka.

Učitelji ustvarjajo učno okolje, ki je za posameznika ravno prav zahteven izziv oz. je za stopnjo nad njegovim trenutnim znanjem in sposobnostmi. Izziv naj torej ne bo tako težak, da bi se zdel učencu nedosegljiv, pa tudi ne prelahak. Pri tem mu učitelji omogočajo toliko opore, kolikor je potrebuje, in takšno, kakršno potrebuje, da uspešno opravi nalogo.

Po teoriji Leva Vigotskega se učenec na svoji razvojni poti približa temu, da neko nalogo opravi sam. Če ga pravilno usmerjamo, jo lahko opravi uspešno. Odgovornost za usmerjanje in nadzorovanje učenja postopoma prehaja z odraslega na učenca. Spoznavni razvoj mladostnikov tako spodbujamo ali »potiskamo« naprej, namesto da bi ga prepustili naključju. Posameznikovo učenje je torej treba usmerjati in organizirati, preden ga lahko ta obvlada in ponotranji (Marjanovič Umek, 2001).



Slika 1: Prepletenost procesov načrtovanja, izvajanja, ocenjevanja in evalvacije učnega procesa

Med načrtovanjem individualiziranega pouka upoštevamo značilnosti izobraževalnih programov, posebnosti učencev in njihovih interesov ter možnosti, ki jih ima šola in jih ponuja učno okolje. Za učinkovito načrtovanje pouka in podpiranje učencev pri razvoju njihovih kompetenc je pred tem pomembno določiti standarde znanja in ugotoviti predznanje učencev.

2. Opredelitev standardov znanja na več ravneh

S standardi znanja opišemo obseg in kakovost znanja, spretnosti in veščin, za katere želimo, da jih učenec doseže in izkaže. Pri načrtovanju standardov znanja vedno izhajamo iz ciljev.

Minimalni standardi pomenijo obseg in kakovost znanja, spretnosti in veščin, ki so nujni za nadaljevanje učenja oz. zaključek izobraževanja (Milekšič, 2010).

Optimalni standard znanja pa določa, kakšno znanje, spretnosti in veščine bodo veljali za najboljše v določenem časovnem obdobju (Sentočnik, 2004). Optimalni standard znanja v nižjem letniku je morda lahko minimalni standard znanja v višjem letniku.



Primer:

V izobraževalnem programu Slaščičar pri modulu Sladice učenec izdeluje različne vrste testa. Na podlagi ciljev so opredeljeni minimalni in optimalni standardi znanja.

Slika 2: Dijakinja v programu Slaščičar

Cilji		Minimalni standard znanja	Optimalni standard znanja
Razlikuje vrste in lastnosti posameznih surovin za izdelavo različnih vrst testa.	Uporablja posamezne surovine glede na njihove lastnosti.	Primerja lastnosti surovin in izbere ustrezne surovine za določen izdelek.	Iz lastnosti in vloge surovine v testu sklepa o mogočih zamenjavah surovin za nov izdelek in predvidi posledice.
Razloži lastnosti in načine izdelave posameznih vrst testa.	Preračunava osnovni recept.	Preračuna osnovno recepturo glede na naročilo.	Prilagodi in/ali izboljša recepturo za določen namen (dieta, želja stranke).

Pri opredeljevanju standardov znanja si pomagamo s taksonomijami. Pri tem smo pozorni na izbiro glagola, ki opiše aktivnost učenca pri učenju, ter na druge izraze, ki odsevajo zahtevnost aktivnosti ter stopnjo samostojnosti učenca.

SPOMNITI SE	RAZUMEVANJE	UPORABA	ANALIZA	VREDNOTENJE	USTVARJANJE
Priklicati ustrezno znanje iz dolgoročnega spomina Poimenuj Opiši Naštej Navedi Ponovi Spomni se Prepoznaj	Izgraditi pomen iz sporočil Povej z drugimi besedami Razloži Povzemi Ponazori Navedi nov primer Poveži Razporedi Primerjaj Poročaj Razlikuj Prevedi Uvrsti	Izvesti postopke v dani situaciji Izdelaj Izvedi Pokaži Skiciraj Reši Izračunaj Preizkusi Uporabi v novi situaciji Razloži na novem primeru Izberi Odigraj	Razčleniti material na sestavne dele in ugotoviti povezave Razvrsti po kategorijah, skupinah Razišči Ugotovi značilnosti Pojasni razlike Izberi po kriterijih Hierarhično/stopensko razporedi Preglej Prikaži Vključi Razčleni Analiziraj	Oblikovati sodbe na temelju nabora kriterijev ali standardov Oцени Spremljaj Presodi Testiraj Ugotovi napake Odkrij pomanjkljivosti Kritično ovrednoti Ubrani Zavrni Utemelji Razvrsti po pomembnosti/kakovosti Odloči se	Ustvariti originalni izdelek, združiti posamezne elemente v nov vzorec ali strukturo Zgradi Ustvari Oblikuj Razvij Izrazi Postavi hipotezo Izumi Izmisli si Iznajdi Organiziraj na nov način Zasnuj Načrtuj Improviziraj Predlagaj spremembe

Slika 3: Prikaz glagolov, ki ponazarjajo aktivnosti na različnih taksonomskih stopnjah

Dobro opredeljeni standardi znanja nam pomagajo pri načrtovanju in izvajanju individualiziranega pouka ter pri določanju kriterijev za spremljanje, preverjanje in ocenjevanje znanja.

3. Ugotavljanje predznanja

Ugotavljanje predznanja učencev je pomembno, ker se novo učenje gradi na že pridobljenem znanju, izkušnjah in sposobnostih. Zato je za načrtovanje uspešnega učenja pomembno najprej ugotoviti, katere pojme/postopke/delovne procese z določenega področja učenec že obvlada in kakšne izkušnje ima v povezavi z obravnavano učno snovjo.

Predznanje je smiselno ugotavljati pred začetkom obravnave novega učnega sklopa, da ga lahko upoštevamo pri načrtovanju ravno prav zahtevnega pouka. Predznanje lahko ugotavljamo:

- ob spremljanju učencev, ko rešujejo naloge/probleme;
- ko si učenci podajajo vrstniške povratne informacije;

- včasih tudi s pisnim ali praktičnim preverjanjem znanja, zlasti na začetku, ko učencev še ne poznamo.

Ugotovljeno predznanje nam omogoča načrtovanje ravno prav zahtevnega individualiziranega pouka, ki bo za učence izziv in ne bo prezahtevno.

4. Načrtovanje učnega procesa

Pri načrtovanju učnega procesa izhajamo iz učnih ciljev in iz njih izpeljanih standardov znanja. Ob tem upoštevamo individualne učne in druge značilnosti učencev. Zaradi različne zahtevnosti učnih ciljev in standardov znanja je treba načrtovati in izpeljati različne dejavnosti učencev.

				Reševanje neznanih problemov	Reševanje zahtevnejših problemov	Načrtovanje kreativnih, inovativnih izdelkov/storitev
			Reševanje znanih nalog z uporabo znanih postopkov	Študija primera	Ocenjevanje primerov po različnih kriterijih	Izvedba načrta, ki vsebuje izvirne rešitve
			Praktične vaje	Odkrivanje napak	Oblikovanje kritike	Izvirna predstavitev, promocija/ razstava izdelkov/ rezultatov
	Sodelovanje v razgovoru	Enostavni projekti	Izdelava skice	Napovedovanje posledic	Zagovarjanje stališča/ideje z argumenti	Improvizacija
	Priprava poročila	Izdelava skice	Enostavne simulacije	Izboljševanje postopka, izdelka/ storitve	Sodelovanje v debati	
Poslušanje učitelja	Dijakova predstavitev	Igre vlog	Pomoč drugim dijakom	Predstavitev ugotovitev		USTVARJANJE
Gledanje videa	Izdelava miselnega vzorca				VREDNOTENJE	Ustvariti originalni izdelek, združiti posamezne elemente v nov vzorec ali strukturo
Poslušanje posnetka	Izdelava preglednice	UPORABA		ANALIZA	Oblikovati sodbe na temelju nabora kriterijev ali standardov	
Opazovanje primera		RAZUMEVANJE	Izvesti postopke v dani situaciji	Razčleniti material na sestavne dele in ugotoviti povezave	Oceni	Zgradi
SPOMNITI SE	Izgraditi pomen iz sporočil		Izdelaj	Razvrsti po kategorijah, skupinah	Spremljaj	Ustvari
Priklicati ustrezno znanje iz dolgoročnega spomina	Povej z drugimi besedami		Izvedi	Razišči	Presodi	Oblikuj
Poimenuj	Razloži		Pokaži	Ugotovi značilnosti	Testiraj	Razvij
Opiši	Povzemi		Skiciraj	Pojasni razlike	Ugotovi napake	Izrazi
Naštej	Ponazori		Reši	Izberi po kriterijih	Odkrij pomanjkljivosti	Postavi hipotezo
Navedi	Navedi nov primer		Izračunaj	Hierarhično/ stopenjsko razporedi	Kritično ovrednoti	Izumi
Ponovi	Poveži		Preizkusi	Preglej	Ubrani	Izmisli si
Spomni se	Razporedi		Uporabi v novi situaciji	Prikaži	Zavrni	Iznajdi
Prepoznaj	Primerjaj		Razloži na novem primeru	Vključi	Utemelji	Organiziraj na nov način
	Poročaj		Izberi	Razčleni	Razvrsti po pomembnosti/ kakovosti	Zasnuj
	Razlikuj		Odigraj	Analiziraj	Odloči se	Načrtuj
	Prevedi					Improviziraj
	Uvrsti					Predlagaj spremembe

Slika 4: Nekaj mogočih učnih dejavnosti, s katerimi spodbujamo razvoj znanja in spretnosti na različnih taksonomskih ravneh

Namen prilagajanja in kombiniranja učnih oblik, metod in strategij je pritegnitev in miselno aktiviranje učencev, približevanje njihovim sposobnostim, potrebam in značilnostim. S tem presežemo slabosti in omejitve posamezne metode ter naredimo pouk dinamičnejši in zanimivejši.

Učne metode, oblike in strategije, ki podpirajo razvoj poklicnih in ključnih kompetenc ter omogočajo upoštevanje individualnih potreb učencev, so problemski pouk, projektno delo, učne situacije (ki izhajajo iz delovnih situacij), sodelovalno učenje, igra vlog, kombinirano učenje, obrnjena učilnica ...

Katera bo v dani situaciji učinkovitejša, je odvisno od učnih ciljev in standardov znanja, ki jih želimo doseči, ter značilnosti posameznih učencev in oddelka v celoti. Pouk lahko torej prilagajamo na različnih ravneh in poleg različno zahtevnih aktivnosti ponudimo npr. tudi različno okolje učenja, različne vire in časovne okvirje.



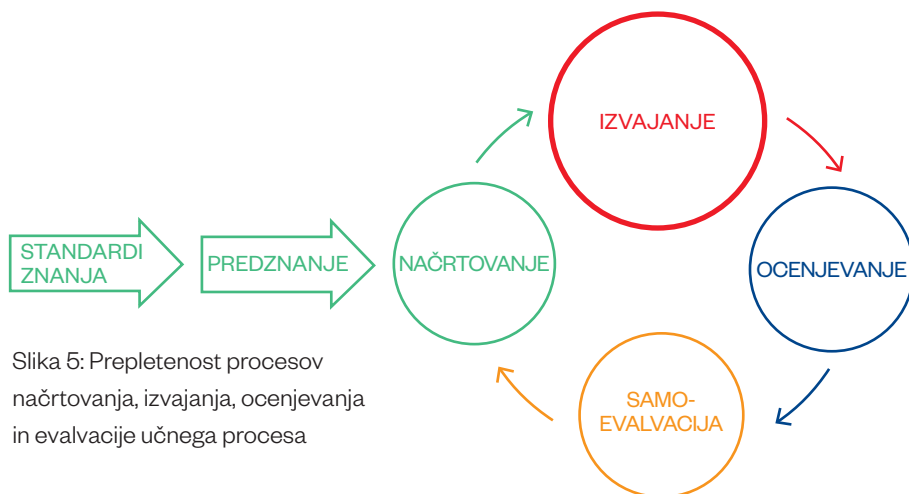
Okvir za načrtovanje in prilagajanje učnega procesa potrebam učencev



Primer dela šolskega razvojnega tima na področju individualizacije v poklicnem izobraževanju v programu Vrtnar na Šoli za hortikulturo in vizualne umetnosti v Celju.

5. Izvajanje učnega procesa

Zavedanje, da pouk pri vsakem učencu poteka drugače, nas zavezuje k upoštevanju razlik v njihovem predznanju, zmožnostih, učnih slogih, motivaciji, prepričanjih in interesih. Zato spodbujamo aktivno izgrajevanje znanja in veščin pri učencih s pripravo in izvedbo didaktičnih dejavnosti, katerih izvajalci so učenci sami.



Slika 5: Prepletenost procesov načrtovanja, izvajanja, ocenjevanja in evalvacije učnega procesa

Za aktiviranje učencev so pomembni naslednji pogoji:

5.1 Učenec je seznanjen z učnimi cilji in standardi znanja

Z jasno predstavitvijo učnih ciljev in standardov znanja učitelj učencem na razumljiv način razjasni pričakovanja v povezavi z njihovim usvojenim znanjem in

spretnostmi ter tudi, kako pričakuje, da bodo svojo kompetentnost izkazali (kakovost in načini izvedbe neke naloge) (Sentočnik, 2021).

Mogočih je več načinov predstavitve ciljev in standardov znanja:

- ogled in analiza dobrih in slabih primerov storitev ali izdelkov,
- predstavitev in skupno dopolnjevanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti,
- predstavitev in dopolnjevanje opisnih kriterijev,
- predstavitev in dopolnjevanje ocenjevalnih shem oziroma rubrik.

Učenci lažje uravnavajo svoje učenje, če natančno vedo, kaj se od njih pričakuje. Opisne kriterije izpeljemo iz ciljev kataloga znanj in standardov znanja. Učencem lažje predstavimo cilje ob pomoči kriterijev, saj ti opisujejo, katera znanja, spretnosti in kompetence od učencev pričakujemo. Opisni kriteriji pomagajo učencu pri samopreverjanju, učitelju pa pri preverjanju napredka posameznega učenca in oblikovanju povratnih informacij. S tem se učenec usposobi za samoregulativno učenje oz. za izboljševanje svojega znanja in spretnosti ter odpravljanje morebitnih pomanjkljivosti (Sentočnik, 2021).

Primer natančno opisanih kriterijev je npr. okvir DigComp 2.2, s katerim lahko jasno preverimo stanje digitalnih kompetenc.

5.2 Vzpostavljena sta komunikacija in spodbudno učno okolje

Večsmerno komunikacijo vzpostavljamo v razredu s pretehtanim uvajanjem sodelovalnega učenja in s smiselno uporabo informacijske tehnologije. Vzpostavljamo šolsko in razredno klimo, ki daje posamezniku občutek varnosti in sprejetosti. Razumevanje, da so napake sestavni del in priložnosti za učenje, pripomore k ustvarjanju spodbudnega ozračja, ki podpira iniciativnost in ustvarjalnost. Komunikacija učitelja z učencem in med učenci naj poteka z odprtostjo, medsebojnim zaupanjem in vzajemnim spoštovanjem. Učenec naj čuti, da so učitelj in sošolci »na njegovi strani« oz. da nihče ne išče njegovih napak in da za razkrivanje svojih misli, pogledov in prepričanj ne bo na noben način kaznovan (Sentočnik, 2021).

5.3 Učitelj stalno spremlja učence in jim daje povratne informacije o napredku

Sprotno spremljanje doseganja učnih ciljev oziroma standardov znanja je sestavni del učnega procesa in ne nekaj, kar poteka ločeno. Izvaja se načrtno in sistematično. S stalnim spremljanjem učitelj prejme povratno informacijo, česa so se učenci naučili v učnem procesu in kje v tem procesu so.



Na podlagi ugotovitev načrtujemo dejavnosti za odpravljanje pomanjkljivosti in poglobljanje razumevanja. Učencem omogočimo, da doseganje ciljev in standardov znanja izkažejo na različne načine, pri čemer je upoštevano, da se učenci med seboj razlikujejo (prirejeno po Sentočnik, 2021).

Redno podajanje kakovostne povratne informacije, ki se osredotoča na opravljeno nalogo in ne na učenca, izboljšuje učenje. Pomembno je, da učenci prejmejo informacije o svojem napredku, pospremljene z razlago in napotki za specifične dejavnosti za izboljšanje dosežkov. Takšne povratne informacije niso združljive s kakršnimi koli vrednostnimi sodbami ali celo podeljevanjem ocen.

Kakšna je kakovostna povratna informacija?

- Je pravočasna in primerno pogosta;
- Je razumljiva, jasna in povezana z učnimi cilji in pričakovanimi standardi znanja, predstavljenimi učencem na razumljiv način (npr. nameni učenja in kriteriji uspešnosti);
- Je konkretna, specifična in uporabna;
- Vsebuje predlog, kako izboljšati dosežek;
- Učenec ima možnost, da se nanjo odzove. (Prirejeno po Holcar, 2016)

V podajanje povratnih informacij lahko vključimo tudi vrstnike. Primerjanje rezultatov samovrednotenja z vrstniško povratno informacijo in z uporabo enakih kriterijev je pri posameznem učencu izhodišče za refleksijo o njegovem napredku ter načrtovanju nadaljnjega učenja.

Spremljanje napredka posameznega učenca je namenjeno njegovemu ozaveščanju o lastni vlogi in uspešnosti v procesu izgrajevanja kompetenc, deljenju spoznanj o lastnem napredku s sošolci, učitelji in starši ter prevzemanju odgovornosti za optimiziranje svojega učenja (Sentočnik, 2021).

5.4 Učitelj postavlja vprašanja, ki spodbujajo učenje

Učiteljeva dobro postavljena vprašanja vnesejo v pouk ustvarjalnost in sveže razmišljanje in so gonilo za ohranjanje radovednosti.

Pri postavljanju vprašanj je pomembno, da:

- je vprašanje povezano z učnimi cilji;
- vprašanje postavimo ob pravem času, da spodbudimo razumevanje in razmislek, poglobljanje učne snovi ali pomagamo učencem napredovati;
- vse učence povabimo k razmišljanju in šele potem določenega učenca pokličemo k podajanju odgovora;



- drugega učenca povprašamo, ali se strinja z odgovorom sošolca, in tako na enostaven način spodbujamo miselno aktivnost vseh učencev ter preverjamo njihovo razumevanje;
- učencem omogočimo dovolj časa za odgovor (vsaj 10 sekund – tišina spodbuja razmišljanje);
- učence podpiramo, da sami poiščejo rešitev;
- učence aktivno poslušamo in na podlagi tega podamo konstruktivno povratno informacijo;
- spodbujamo razmislek o načinih učenja.

Ključne odgovore učencev na vprašanja, ki kažejo stopnjo usvojenosti znanja, je smiselno zabeležiti in jih upoštevati pri nadaljnjem načrtovanju pouka.

Vprašanja, na katera lahko odgovoriš z da ali ne, na primer »*Ali ste razumeli snov?*«, ne spodbujajo ustvarjalnega pogovora in novih pogledov. Morda pa jih lahko naslednja vprašanja:

- Zakaj misliš, da je tako?
- Kako bi lahko drugače ...?
- Kakšna je povezava med ... in ...?
- Če bi bil ..., kako bi videl to situacijo?
- Kako boste pridobljeno znanje uporabili v praksi oziroma v drugih situacijah?
- Kaj bi se zgodilo, če v postopku spremenimo ...?
- Kaj vam je bilo pri današnji uri všeč in zakaj?

5.5 Učenci dobijo podporo, ko jo potrebujejo

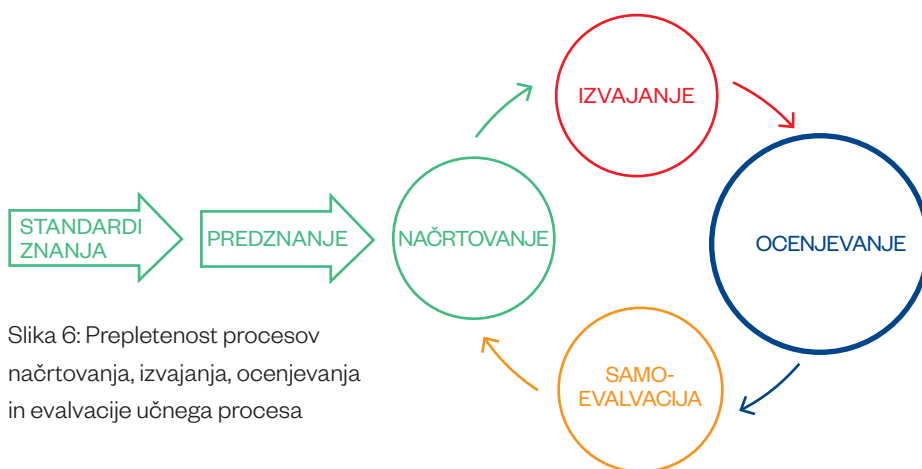
Za optimalno učenje posameznih učencev in skupin učne cilje, vsebine in metode tudi med izvajanjem pouka prilagajamo interesom in sposobnostim učencev, spodbujamo jih, da tudi sami predlagajo načine podpore, omogočamo njihovo aktivno udeležbo ter povezujemo pouk s stvarnostjo zunaj šole. Učitelj ponuja oporo takrat, ko jo učenec potrebuje, ter usmerja posameznike in skupine k ciljem s čutom za posameznika in njegov proces razvijanja kompetenc.

Premišljeno oporo ponujamo učencem s posebnimi potrebami, ki imajo različne posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, opredeljene znotraj devetih skupin otrok s posebnimi potrebami. So posebej ranljiva skupina učencev v vzgoji in izobraževanju, zato v Sloveniji velja poseben zakon, ki opredeljuje prilagajanje vzgojno-izobraževalnih programov, procesa ter izvajanje dodatne strokovne pomoči.

Končni cilj je, da postanejo učenci pri učenju čim bolj samostojni, zato pogosto preverjamo, ali oporo še potrebujejo, in jo postopoma umikamo.

6. Ocenjevanje

Ocenjevanje znanja je namenjeno ugotavljanju, ali so načrtovani standardi znanja doseženi in na kateri ravni. Ocenjevanje izdelka oziroma storitve ter ustno in pisno ocenjevanje načrtujemo na letni ravni. Jasno zapisani standardi znanja, načini in kriteriji ocenjevanja učiteljem pomagajo tudi pri ocenjevanju znanja.



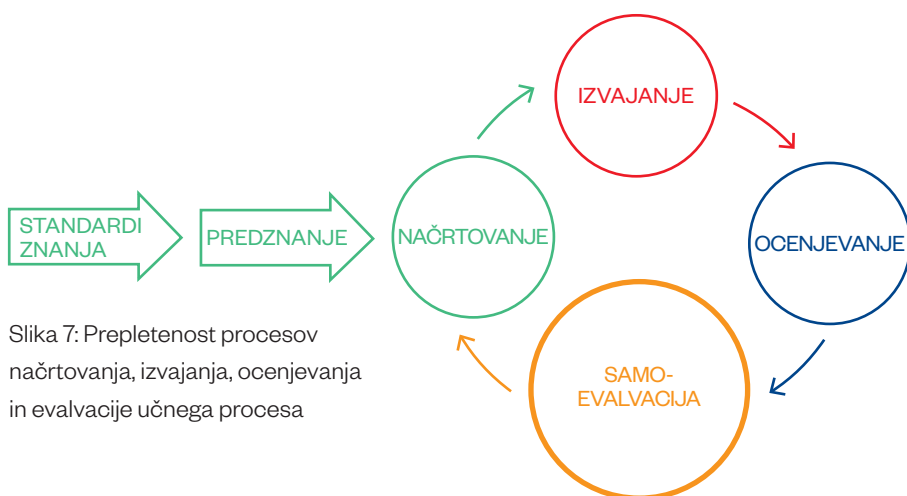
Slika 6: Prepletenost procesov načrtovanja, izvajanja, ocenjevanja in evalvacije učnega procesa

Medtem ko lahko poti do znanja individualiziramo, pa pri ocenjevanju sledimo standardom znanja, ki so za vse učence enaki. Načine ocenjevanja lahko prilagodimo pri učencih s posebnimi potrebami, ki imajo posebnosti pri ocenjevanju znanja zabeležene v odločbi o usmeritvi. Pri tem prilagodimo način ocenjevanja znanja, kriterijev pa ne spreminjamo.

Naloge za ocenjevanje načrtujemo v skladu z zahtevnostjo, ki smo jo opredelili v standardih znanja, in dejavnostmi, ki smo jih izvajali pri pouku (glej tabelo učnih dejavnosti). Če smo pri pouku izvajali dejavnosti na višjih taksonomskih stopnjah, npr. reševanje problemov, oblikovanje kritike, igre vlog, oblikovanje kreativnih rešitev, lahko to tudi ocenjujemo. Ocenjevanje je tako odsev učnega procesa in nam pokaže, ali smo dosegli postavljene učne cilje v skladu z opredeljenimi standardi.

7. Samoevalvacija

Namen samoevalvacije učitelja je prepoznati močna področja in odkriti možnosti izboljšav. Ko jih odkrijemo, razmislimo o zelenih spremembah, jih načrtujemo, nato njihovo uresničevanje spremljamo in se o tem pogovarjamo v kolektivu in z učenci.



Slika 7: Prepletenost procesov načrtovanja, izvajanja, ocenjevanja in evalvacije učnega procesa

→ **Akcijski načrt**

Pripomoček za načrtovanje in spremljanje uresničevanja načrtovanih izboljšav je akcijski načrt, v katerem opredelimo cilje, aktivnosti, časovne roke in način spremljanja uresničevanja načrta.

V samoevalvaciji lahko uporabljamo različne metode, npr.:

- samorefleksija učitelja,
- pogovor med učitelji,
- kolegialne hospitacije med učitelji,
- analiza dokumentacije (npr. individualnih načrtov izobraževanja za učence),
- vprašalnik za učence in druge metode.

→ **Kolegialne hospitacije**

Kolegialne hospitacije so učinkovit način izmenjave izkušenj med pedagoškimi delavci in iskanja možnih izboljšav. Kakovostno izpeljana hospitacija ima jasno postavljene cilje, za katere se dogovorita opazovalec in opazovanec, pripravljen obrazec za zapisovanje opažanj pa je namenjen poznejšemu pogovoru, ki naj bo odkrit in razvojno naravnani (prirejeno po Erčulj in Širec, 2004).

Učenci so pomembni soustvarjalci učnega procesa. Njihove povratne informacije izhajajo iz njihovih individualnih izkušenj z učenjem in doživljanja učnega okolja ter procesa izobraževanja. Učence postopoma navajamo izraziti svoje mnenje, podajati povratne informacije ter predloge za izboljšavo učnega procesa. Povratno informacijo sproti in premišljeno vključujemo v načrtovanje in izvajanje pouka.



S samoevalvacijo učitelj ugotavlja, kako uspešno je njegovo poučevanje. Smiselno je, da učitelj samoevalvira svoje delo večkrat med šolskim letom (na primer po obdelanem učnem sklopu), tako da spremlja, kako so se načrtovane aktivnosti izvajale v praksi in kako so vplivale na doseganje postavljenih standardov znanja.

Pri tem si postavi naslednja vprašanja:

- Kako sem upošteval individualne učne potrebe in posebnosti vsakega učenca?
- Koliko sem danes poslušal in slišal učence?
- Katere metode in oblike sem uporabil, da sem lahko prilagodil dejavnosti individualnim potrebam učencev?
- Kje vidim dodatne priložnosti za večjo vključenost učencev?
- Koliko mi je uspelo vključiti medpredmetno sodelovanje?
- Kako sem spremljal znanje učencev?
- Kako bom rezultate spremljanja učencev upošteval pri nadaljnjem delu?
- Kako bi lahko naslednjič od učencev pridobil kakovostnejšo povratno informacijo?
- Kaj mi je bilo všeč pri izvedeni uri?
- Na kaj sem ponosen pri učencih?
- Kaj bi naslednjič naredil drugače?
- Česa bi si želel več in česa manj?
- V kolikšni meri sem sodeloval z drugimi učitelji/lokalnim okoljem pri načrtovanju in izvajanju pouka?
- Katere ključne ugotovitve samorefleksije želim podeliti s svojimi sodelavci?
- Kako bom svoje izkušnje samorefleksije delil s sodelavci?

Uvajanje individualizacije je uspešnejše, kadar ni prepuščeno posameznim učiteljem in je del vizije ter strategije šole, ki jo podpira tako vodstvo šole kot večina strokovnih delavcev.

Predlogi za nadaljnje branje

Čop, J., et al. (2021). *Skupaj razvijamo potencialne vsakega dijaka*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Erčulj, J., Širec, A. (2004). *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela*. V: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2 (3), str. 5–24. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Holcar, A., et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

-
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Milekšič, V. (2010). *Določanje minimalnih standardov znanja*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Center RS za poklicno izobraževanje.
- Sentočnik, S. (2021). *ABC individualizacije*. Ljubljana: CPI. Dostopno na: <https://cpi.si/individualizacija/knjiznica/>, 27. 10. 2021.
- Sentočnik, S. (2004). *Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo*. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 01, str. 51–57; letnik 1, št. 02–03, str. 71–75, 2004. Nova Gorica: Melior, d. o. o., Založba EDUCA.

Pričujoči prispevek je izveček iz 2. dela priročnika Skupaj razvijamo potenciale vsakega dijaka (Čop, J., et al.), ki ga je leta 2021 izdal Center RS za poklicno izobraževanje. Priročnik je nastal v projektu Prenova poklicnega izobraževanja v letih 2016-2021, aktivnost MIND+, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. V njem so predstavljeni ključne teoretične podlage, praktični nasveti in primeri praks, ki so nastali pri preizkušanju modela individualizacije na petih srednjih poklicnih šolah. Vsi rezultati so prosto dostopni na spletni strani <https://cpi.si/individualizacija/>.

Maruša Malnarič

Ugotavljanje in predstavitev kompetenc

1. Uvod

V priročniku so povzete nekatere ključne kompetence, za katere avtorji verjamejo, da so pomembne za uspešno delo učiteljev in jih velja razvijati tudi pri učencih. Ohranjanje in pridobivanje novih kompetenc je bistvenega pomena za omogočanje aktivne udeležbe v družbi, za zagotovitev stalnega osebnega, socialnega in poklicnega razvoja ter za spodbujanje zaposljivosti in socialno-ekonomskih inovativnosti.

V tem prispevku pa bi vas radi spomnili na prepoznavanje, zapisovanje, beleženje in predstavitev lastnih kompetenc. Vaš osebni priročnik bo tako bogatejši za analizo osvojenih kompetenc, razmislek o vašem dozdajšnjem delu in razvitih poklicnih kompetencah ter o načrtu za nadgradnjo kompetenc v osebnem učnem okolju.

2. Poklicno specifične kompetence

Poklicno specifične kompetence pridobivamo med izobraževanjem in z delom. Spričevalo, diploma, certifikat ipd. ne pomenijo nujno, da ima nekdo tudi visoko razvite kompetence. Za razvoj nekaterih poklicnih kompetenc sta ključna praksa in usposabljanje. Obenem so določene delovne naloge poklica lahko odvisne od same ustanove, v kateri ste zaposleni, npr. velikosti organizacije/šole oz. šolskega centra, opreme, vpeljanih standardov kakovosti, strank ali v šolskem okolju učencev, dijakov, njihovih staršev in vaših sodelavcev (povzeto po esvetovanje.ess.gov.si).

V virih za nadaljnje raziskovanje navajam priročnike, ki obravnavajo sistem vrednotenja znanja in kompetenc, pridobljenih z neformalnim in formalnim učenjem. Na tem mestu velja omeniti program Dvig poklicnih kompetenc učiteljev v letih 2016–2020, ki ga je izvajal CPI – Center RS za poklicno izobraževanje. S svojo obliko krožnega zaposlovanja je ponujal priložnost za usposabljanje v realnem delovnem okolju učiteljem strokovnih modulov in drugim strokovnim delavcem srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, po dopolnitvi pa tudi predavateljem višjih šol.

Rezultati so pokazali, da so bili postavljeni cilji doseženi: poglobilo se je sodelovanje med šolami in podjetji, tako pridobljene izkušnje in znanja, metode dela in raziskovanja pa so se prenesli v vzgojno-izobraževalni proces. Učitelji so kot ključne prednosti izpostavili pridobivanje novih znanj, izmenjavo izkušenj ter vzpostavitev neposrednega stika med šolo in gospodarstvom. Mnenja sodelujočih podjetij so bila prav tako pozitivna. Vsi skupaj so izpostavili obojestransko korist, priložnost za izmenjavo praktičnega znanja med podjetjem in šolo ter možnost srečanja z realno problematiko.

Pomembnost učiteljeve pedagoške usposobljenosti se kaže v tem, da je učitelj zmožen razvijati učenčeve sposobnosti. Med poklicne kompetence učitelja sodita razumevanje in zmožnost uporabe različnih učnih modelov. Gre za poklicno kompetenco, kar pomeni, da če je učitelj suveren, obvlada učno snov, pozna različne modele učenja, lažje pomaga učencem in učne dejavnosti ne izvaja monotonno. Če izhajamo iz dejstva, da se učiteljeve kompetence med drugim kažejo v uspešnosti in dobrih učnih rezultatih učencev, je smiselno, da učitelji dobro poznajo potrebe delodajalcev, da lahko učence čim bolje pripravijo na zahteve delovnih mest, za katera se ti izobražujejo.

3. Pridobivanje in razvijanje kompetenc kot vseživljenjski proces

Hiter razvoj in spremembe kot stalnica družbe, v kateri živimo, od nas zahtevajo nenehno prilagajanje. Na trgu dela se pojavljajo poklici in se spreminjajo s hitrostjo, ki je v preteklih desetletjih nismo bili vajeni. Šola s sicer širokim naborom znanj pa slednjih ne more zagotoviti za celotno karierno obdobje. Zato je poleg kompetenc, ki so pričakovane za začetek dela v poklicu, pri dijakih treba razvijati tudi ključne kompetence vseživljenjskega učenja, ki jim bodo omogočile zaznavo in odziv na novosti ter napredovanje v osebnem in poklicnem življenju. Pomen vseživljenjskega učenja in krepiteve kompetenc na podlagi povezovanja šolskega znanja z izkušnjami lahko učitelj dijakom predstavi ob vključitvi v praktično usposabljanje z delom.

Če želi učitelj na učence ali dijake prenašati nova znanja in spretnosti ter razvijati sodobne kompetence, ki so karakteristične za določen poklic, jih mora najprej usvojiti tudi sam. Najlažje jih na učeče se prenaša takrat, ko izhaja iz svojih izkušenj in refleksij o delu v podjetju in s sodelovanjem z okoljem (povzeto po končnem evalvacijskem poročilu). Ena izmed priložnosti, ki jih je med poklicnim izobraževanjem vredno dodobra izkoristiti, je praktično usposabljanje z delom. Dijaki pridejo v stik z delodajalci in se urijo v bodočem poklicu v realnem delovnem okolju. Ob pridobivanju prvih izkušenj je sodelovanje priložnost, da se delodajalec in dijak

spoznata. Marsikateri kadrovik dijake, ki se izkažejo kot marljivi in učljivi, med opravljanjem praktičnega usposabljanja povabi k opravljanju slednjega tudi v višjem letniku šolanja, ne nazadnje pa dijaki, ki poleg zanimanja za delo pokažejo tudi spoštljiv odnos do dela, dobijo priložnost prve zaposlitve pri delodajalcu. Dijake je smiselno ozavestiti, da so pri tej fazi izobraževanja pomembni tudi navezovanje stikov, komunikacijske in socialne veščine ter ne nazadnje krepitev ključnih kompetenc za dobro opravljanje poklica, za katerega se izobražujejo.

4. Samoocena kompetenc

Smiselno je začeti s pregledom stanja, z ugotavljanjem, kje trenutno smo, kaj že znamo in kaj si želimo. Posnetek stanja osebnih kompetenc lahko naredimo s samooceno. Lahko si pomagamo s kar nekaj orodji, ki jih najdemo na spletu. Za začetek pa si je dobro postaviti nekaj izhodiščnih vprašanj: Smo res tako fleksibilni, kot si želimo biti, ali bi se kot takšni radi predstavili drugim? Smo res tako komunikativni, kot mislimo? Nam resnično veliko pomeni delo v skupini ali imamo raje izzive, ki so pripravljene samo za nas? Koliko varnosti pričakujemo v zaposlitvi? Koliko vpliva na situacijo ali širše okolje potrebujemo, da smo zadovoljni?

Ko se malo bolje posvetimo raziskovanju sebe, se pogosto zgodi, da se srečamo z deli sebe, ki jih poznamo manj, kot smo mislili. Izdelana samoocena kompetenc je odlična podlaga za pripravo življenjepisa ali osebnega učnega načrta.

Vaja za razmislek:

- Na katerih področjih mi gre res dobro – in to že od otroštva?
- Kje so moje potenciale prepoznali drugi?
- Kaj sem v preteklosti delal z namenom, da bi se izrazili moji potenciali?

(Vir: <https://europass.si/aktualno/gradiva>)

Samoocena kompetenc pomaga razumeti naše prednosti in jo pogosto lahko uporabimo kot del življenjepisa, motivacijskega pisma ali posameznikove predstavitve. Tako lahko vsakega izmed učencev podpremo pri ozaveščanju o njegovi lastni vrednosti, odkrivanju in uresničevanju njegovih osebnih potencialov ter spodbujamo aktivnost in samoiniciativnost na njegovi karierni poti.

Pri samooceni nam lahko pomagajo ocenjevalne lestvice. Na voljo so na spletnih portalih, namenjenih vstopu na trg dela, npr.:

- E-svetovanje ZRSZ: Vprašalnik za samooceno kompetenc (dostopno na esvetovanje.ess.gov.si)
- Digitalno inovacijsko stičišče Slovenije: spletna orodja za samooceno digital-

- nih kompetenc in znanj (dostopno na: dih.slovenia.si/)
- Spletni vprašalnik Ocenjevanje spretnosti – SVOS (dostopno na pismenost.acs.si/svos/)
- Moja zgodba: sestavi prepričljiv življenjepis europass (dostopno na <https://europass.si/aktualno/gradiva/>)
- Mapa učnih dosežkov (dostopno na opi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/mapa-ucnih-dosezkov/); Moja zgodba: sestavi prepričljiv življenjepis europass itd.

4.1 Učinkovito opisovanje in predstavitev kompetenc

Z dobro analizo poznavanja sebe (kakšni ste, kaj vas zanima, kaj znate, kaj bi radi delali itd.) se lotite ponazoritve in podkrepitve identificiranih kompetenc. Po opravljeni samooceni imate pred seboj seznam znanj in kompetenc. Seznam lahko dopolnite in opravite še dodaten test ali razmislek.

Razmislite, kako bi s primeri predstavili svoje kompetence, znanja, interese. Priporočljivo je, da ne ostanete le pri naštevanju splošnih poimenovanj kompetenc in vaših lastnosti. Kompetence se kažejo kot vedenje, ki ga je mogoče opazovati, zato jih podkrepite z delovnimi izkušnjami, nalogami, odgovornostmi, rezultati, doseženimi cilji ipd.

Kot primer navajamo dva opisa kompetence (vir: esvetovanje.ess.gov.si).

Veseli me timsko delo.	Rada delam v skupini. Svoje naloge usklajujem z obveznostmi drugih. Sporov ne pometam pod preprogo, saj menim, da je ključno sproti reševati vsa nesoglasja. Poslušam predloge drugih in sprejemem kompromise, ki so v interesu dosege skupnega cilja. Že več let sodelujem v gledališki skupini.
Sem organizirana.	Uporabljam planer za načrtovanje in organiziranje svojih aktivnosti. Določim prednosti glede na nujnost in zahtevnost nalog. To mi omogoča, da so vse obveznosti dobro usklajene in tudi opravljene. Moja miza in omare so pospravljene. Brez težav najdem, kar potrebujem.

5. Orodja za beleženje kompetenc

Običajno se s potrebo po beleženju in ubeseditvi osvojenih kompetenc srečujemo, kadar želimo vstopiti na trg dela ali zamenjati delovno mesto. Mladi diplomanti, mladi po zaključku poklicnega izobraževanja in tudi izkušeni učitelji, ki se znajdejo pred novimi izzivi ob menjavi delodajalca, se srečujejo z vprašanjem, kako predstaviti svoja znanja in kompetence.

Prav je, da mlade med šolanjem seznanimo s pomenom beleženja kompetenc in jih ne nazadnje spodbudimo k načrtovanju nadgradnje osvojenih znanj ter krepitvi kompetenc s formalnim in neformalnim učenjem.

Pred leti je na Centru RS za poklicno izobraževanje (CPI) nastal koncept Mape učnih dosežkov. Primer Interaktivne mape je skupaj s priročnikom in navodili učiteljem, kako naj pomagajo sestaviti mapo učnih dosežkov, še vedno na voljo v spletni knjižnici CPI (cpi.si/aktualno/knjiznica) in je lahko pripomoček pri spremljanju osebne in intelektualne rasti.

Digitalna doba je prinesla napredek tudi pri beleženju kompetenc. Na tem mestu izpostavimo spletni portal belezi.si, ki je nastal v sodelovanju mladinskih organizacij in je namenjen področju beleženja, prepoznavanja in potrjevanja neformalnih kompetenc.

5.1 Kratek pregled orodij za beleženje kompetenc

Na spletu lahko najdemo različne aplikacije, portale in programe, ki uporabnikom omogočajo sistematično shranjevanje, evidentiranje in načrtovanje učenja z namenom usvajanja znanja in nadgradnje kompetenc. Izbrali smo nekaj orodij, namenjenih prvenstveno mladim; dodali smo kratek pregled njihovih prednosti in ciljne skupine, ki so jim namenjena.

→ E-Nefiks

Vodilni sistem beleženja neformalno pridobljenega znanja v Sloveniji mladim omogoča, da na enem mestu sistematično zberejo vse neformalno pridobljene in v organizacijah (delodajalcev, mentorjev ...) potrjene kompetence. Ena izmed prednosti je platforma za povezovanje mladih in delodajalcev. Na njej lahko mladi delodajalcem dovolijo vpogled v pridobljene kompetence ter se med sabo povežejo, vzpostavijo stik in se spoznajo.

→ Evidenca delovnih izkušenj (evidenca študentskega dela)

Namenjena je spodbujanju prepoznavnosti znanj, izkušenj in kompetenc, pridobljenih s študentskim delom, razvoju orodij vseživljenjske karijerne orientacije, izboljšanju storitev za mlade na trgu dela (ZRSZ), večjemu nadzoru in transparentnosti trga študentskega dela. Ta evidenca je z Zakonom o urejanju trga dela vzpostavljena kot (med drugim) informacijski sistem osebnih elektronskih portfeljev znanj, izkušenj in kompetenc, ki se pridobijo z opravljanjem občasnega in začasnega dela študentov in dijakov.

→ Digitalne učne značke

Orodje je namenjeno mladim in odraslim in se uporablja za priznavanje učnih dosežkov in (neformalno) pridobljenih kompetenc, spremljanje lastnega napredka, beleženje osvojenega znanja ter vrednotenje dela. Več o učnih značkah (angl. *Open badge*) lahko preberete na str. 165.

→ **SoftSkills4EU**

To orodje je namenjeno razvijanju, preverjanju, vrednotenju in dokazovanju lastnih mehkih veščin ter podpora evropskemu orodju Europass. Posameznik pridobi digitalno značko (*Open badge*) s podrobnim opisom kompetenc za vsako izmed petih področij mehkih veščin na treh ravneh (A, B, C), ki temelji na preverjanju znanja in veščin. To značko lahko prenese v svoj CV (npr. Europass). Na voljo je tudi pridobitev značke »zgleđen zaposlen« (Good employee badge), ki ima podobno funkcijo kot referenčno pismo (povzeto po belezi.si – <https://www.belezi.si/orodja-za-belezenje/enefiks/>).

6. Življenjepis

Življenjepis je vaša osebna izkaznica na trgu dela, lahko ga uporabite pri iskanju zaposlitve ali menjavi delovnega mesta. V različnih oblikah pa vam lahko služi tudi pri vašem vsakdanjem delu, ne nazadnje je lahko osnova za vašo predstavitev staršem vaših učencev ob začetku šolskega leta. Vanj sodi tudi predstavitev kompetenc, znanj in veščin. Kdaj ste zadnjič posodobili svojega?

Za dijake zaključnih letnikov je življenjepis ključen dokument, s katerim bodo vzpostavili stik z delodajalci ali ponudniki študentskega dela. Prav tako pa je življenjepis pomemben pri vlogi za štipendijo in pri ponudbi za opravljanje počitniškega dela. Vsekakor je dobro pripravljen življenjepis pomemben tudi z vidika dokazovanja funkcionalne pismenosti. Njegova priprava zahteva kritično presojo navedbe podatkov, kronološko sledljivost, jezikovno pravilnost, zanimivost za bralca in učinkovito podajanje ključnih informacij. Prav tako je pomemben izbor oblike tehnične postavitve življenjepisa.

V življenjepis običajno zapišemo osebne podatke, delovne izkušnje in izobrazbo v kronološkem zaporedju, opravljena dodatna izobraževanja, svoje aktivnosti in dosežke. V zadnjem času se pogosto pojavlja nasvet, da življenjepis opremimo s portretno fotografijo.

Najpogosteje zasledimo naslednje oblike življenjepisa:

→ **kronološka oblika**

Gre za najpogostejšo obliko življenjepisa, namenjena je ljudem z veliko delovnih izkušenj, prikazuje vsa delovna mesta, bralec razbere zaposlitveno zgodovino avtorja življenjepisa. Ta oblika omogoča navedbo delovnih nalog in zapis pridobljenih izkušenj pri preteklih zaposlitvah.

→ **funkcijska oblika**

Primerna je za iskalce zaposlitve z malo delovnimi izkušnjami, za študente ali za tiste, ki delujejo na več različnih področjih hkrati. S funkcijskim CV lahko poudari-

mo večšine in dosežke, ne pa svoje zaposlitvene preteklosti. S to obliko lahko tržimo svoje veščine in izkušnje, pridobljene na tečajih in/ali s prostovoljnim delom.

6.1 Europass CV

Gre za najbolj množično uporabljen dokument v Evropski uniji. Evropska komisija zagotavlja brezplačno storitev v 29 različnih jezikih. Europass ponuja brezplačna spletna orodja za pomoč udeležencem učnih programov, delavcem in iskalcem zaposlitve v Evropi: osebni profil Europass, urejevalnik življenjepisa, urejevalnik spletnega pisma, samoocenjevanje digitalnih znanj, mobilnost europass. Nekateri delodajalci zahtevajo življenjepis v obliki europass že v razpisih za delovna mesta, saj jim omogoča sistematičen pregled podatkov in hitrejšo primerjavo kandidatov za razpisano delovno mesto. Zato je smiselno uporabljati portal europass.si in si na njem ustvariti osebni profil, znotraj katerega izdelate svoj življenjepis.

Uporabnikom s profilom je omogočeno kreiranje in shranjevanje življenjepisa in drugih shranjenih datotek v oblaku; deljenje življenjepisa in shranjenih datotek kot povezave; profil lahko ustvarite v več jezikih; omogočen je oddaljen dostop do urejanja in shranjevanja dokumentov v obliki .pdf.

Ustrezno oblikovan življenjepis je osnova za prvo predstavitev na trgu dela, z njim lahko dokažemo funkcionalno pismenost.. Dijake je smiselno večkrat opomniti, da je življenjepis njihova osebna izkaznica ob vstopu na trg dela, zato je pomembno, da se potrudijo pri pripravi svojega. Smiselno je sproti dopolnjevati, osveževati svoj življenjepis in ne nazadnje načrtovati nadgradnjo znanj, pridobivanje novih veščin in kompetenc ter s tem predstavljati svojo osebno znamko in konkurenčno prednost v poklicu, ki si ga izberejo.

7. E-portfelj pri učenju in prikazovanje kompetenc v digitalni obliki

Učenje poteka v različnih okoljih, ne samo v učilnici. Ves čas smo vpeti v vseživljenjsko učenje na neformalen način, tako v domačem okolju kot v družbenih okoljih, v katerih se gibljemo. Izziv se pojavi, ko želimo najti ustrezen način za beleženje neformalno usvojenega znanja. V tem primeru nam pomaga e-portfelj kot orodje, ki ga posameznik lahko uporablja skozi celotno karierno pot in še dlje za potrebe ugotavljanja in načrtovanja pridobivanja znanja skozi vseživljenjsko učenje. Gre za sodoben pristop k organizaciji učenja v digitalnem učnem okolju, uporablja se ga z namenom prepoznavanja, krepitve in načrtovanja za pridobivanje novih kompetenc.

E-portfelji so zbirke artefaktov v digitalni obliki, ki predstavljajo posameznikove

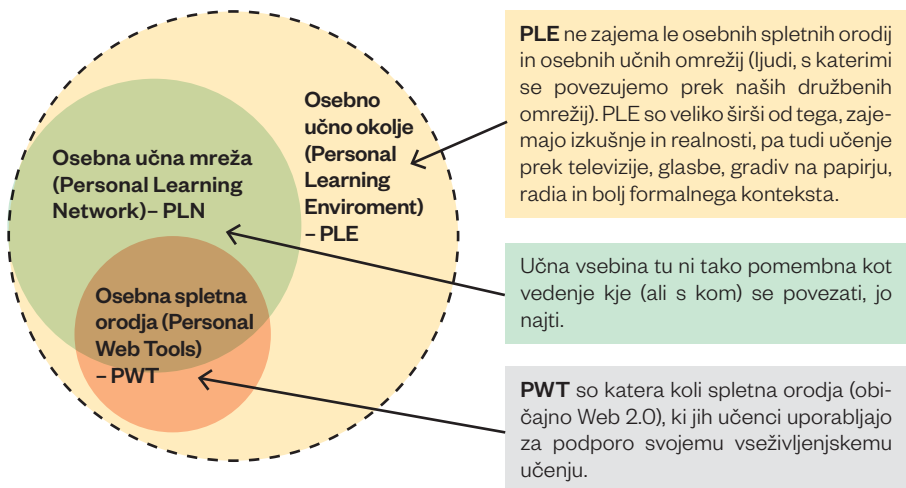
kompetence. Lahko so zbirka besedil, slik, fotografij ali videoposnetkov, ki na večplasten način prikazujejo posameznikove kompetence (Jewitt et al., 2016, v Korhonen et al., 2022). V izobraževalnih okoljih se e-portfelji pogosto uporabljajo kot orodja za refleksijo v obliki učnega dnevnika (Kankaanranta et al., 2007, v Korhonen et al., 2022).

Od izobraževalnih inštitucij se pričakuje, da učence seznanijo z uporabo e-portfelja in jim pokažejo orodja, ki jih bodo lahko uporabljali tudi po končanem šolanju. Poleg tega naj bi učencem razložili, zakaj je koristno beležiti različne kompetence in jih prikazovati (v digitalnem formatu).

Z možnostjo uvajanja koncepta osebnega učnega okolja se z uporabo e-portfelja ponuja platforma, ki podpira razvoj veščin 21. stoletja, in sicer z rabo tehnologij, ki služijo kot pospeševalec razvoja teh veščin, pomembnih za razvoj učenca, osredotočenega na učenje. (Korhonen, Ruhalahti et al., 2020).

7.1. Osebno učno okolje in spletna orodja, namenjena njegovi opori

Ustvarjanje e-portfeljev je postalo oblika učenja v osebnih učnih okoljih (Barret, 1010, v Korhonen et al., 2020). Osebna učna okolja (angl. PLE – *personal learning enviroment*) so sodoben pristop k organizaciji učenja v digitalnem učnem okolju. Zahteve osebnega učnega okolja so, da lahko posamezniki uporabljajo vsa spletna orodja, omrežja ter formalne in neformalne učne procese, ki jih želijo, da bi dosegli kompetence, potrebne v današnjem delovnem svetu.



Slika 1: Osebna učna okolja (Vir: Korhonen, 2022)

Na spletu lahko najdemo različna spletna orodja, namenjena pomoči pri izdelavi lastnega e-portfelja. Upoštevati velja dejstvo, da vsak e-portfelj odseva osebno noto svojih ustvarjalcev in njihov pogled na posamezno področje. Razmisliti velja tudi o namenu, ciljih skupinah, ki jim želite predstaviti svoj e-portfelj. Med brezplačnimi aplikacijami so npr. na voljo WordPress, Blogger, Wix in Google Sites. Med pogosto uporabljenimi programi sta tudi Mahara in Canva.

Zanimiv je trend uporabe družbenih omrežij kot e-portfelja, na primer Instagrama, ki je zelo enostaven za uporabo, ter LinkedIna, ki s premišljeno zastavljenim profilom uporabnika lahko služi v prvi vrsti kot omrežje za prezentacijo CV in kariernega razvoja.



Slika 2: Logotipi nekaterih spletnih omrežij, ki omogočajo pripravo e-portfelja

Z uporabo e-portfelja torej lahko vstopimo v nov koncept prepoznavanja in beleženja kompetenc. Učencem približamo izdelavo e-portfelja ob pomoči spletnega orodja, ki jim je blizu oz. lahko sami izberejo, kateri program želijo uporabljati.

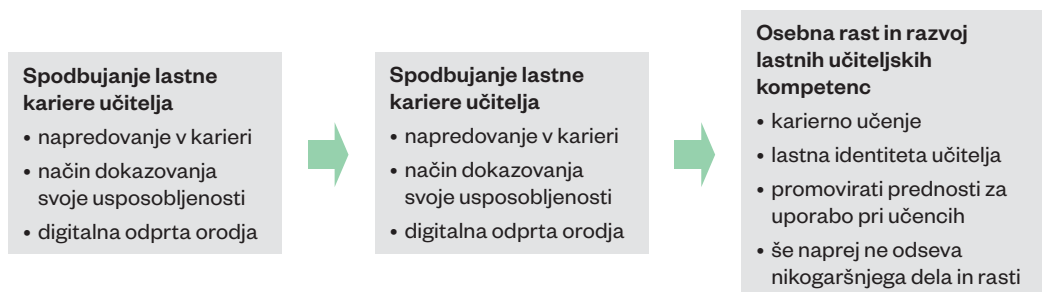
7.2. Zakaj pri svojem delu uporabljati e-portfelj?

Kot smo že ugotovili pri razmisleku o pridobivanju poklicnih kompetenc in vseživljenjskem učenju, poklicne prakse zahtevajo, da učitelji poklicnega pouka razumejo delovna mesta in so povezani z razvojem stroke in potrebami delodajalcev,

da lahko učence pripravijo na vstop na trg dela. Danes se od zaposlenih zahteva, da nenehno izboljšujejo svojo učinkovitost, da bi bili v koraku z nenehno spreminjajočim se delovnim življenjem.

Učitelji potrebujejo metode, s katerimi bodo svoje učence usmerjali pri pridobivanju kompetenc (Korhonen et al., 2020). E-portfelji so tudi metoda za prikazovanje svojih kompetenc različnim javnostim, kar je koristno pri prijavi na delovno mesto (Cambridge, 2008, v Korhonen et al., 2020).

Raziskave, ki so bile opravljene v različnih projektih (npr. Empowering ePortfolio Process – Sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks (EU Classroom ePortfolios – Eufolio)) kažejo, da se z uporabo e-portfelja v razredih poveča uporaba IKT nasploh in da so učenci z uporabo spletnih orodij razvijali tudi digitalne veščine. Med učenci se je povečal obseg medsebojne komunikacije. Medtem so učitelji kot lastno dobrobit poleg sodelovanja s kolegi učitelji izpostavili doseganje osebne rasti z razvijanjem lastne pedagoške usposobljenosti.



(Vir: Korhonen, A.-M., Ruhahti, S., Lakkala, M., & Veermans, M., 2020)

7.3 Mikrodokazila

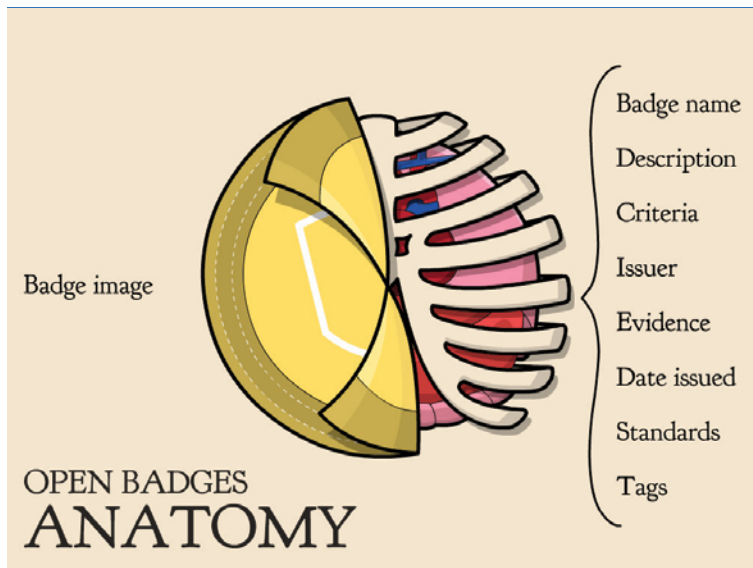
Mikrodokazilo pomeni zapis učnih izidov, ki jih učeči se pridobi ob majhnem obsegu učenja. Ti učni izidi bodo ocenjeni ob pomoči preglednih in jasno opredeljenih meril. Učne izkušnje, na podlagi katerih se pridobijo mikrodokazila, so namenjene temu, da učeči se pridobi posebna znanja, spretnosti in kompetence, ki ustrezajo družbenim, osebnim, kulturnim potrebam na trgu dela.

V juniju 2022 je Svet Evropske unije sprejel Priporočilo o evropskem pristopu k mikrodokazilom za vseživljenjsko učenje in zaposljivost. Namen priporočila je podpreti razvoj in priznavanje mikrodokazil v državnih institucijah in podjetjih. Mikrodokazila potrjujejo učne izide (rezultate) kratke učne izkušnje, denimo kratkega tečaja ali usposabljanja. Ponujajo prožen in ciljno usmerjen način za pomoč ljudem pri pridobivanju znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih potrebujejo za osebni in poklicni razvoj. Kljub vse večji uporabi mikrodokazil v Evropi zanje ni skupne

opredelitve ali standardov. To omejuje potencial mikrodokazil pri oblikovanju prožnih učnih kariernih poti. Cilj omenjenega priporočila je povečati zaupanje v mikrodokazila v Evropi med vsemi udeleženi, ne glede na to, ali gre za ponudnike izobraževanja ali tiste, ki se izobražujejo.

→ Odrpte značke

Oblika mikrodokazil so odrpte značke, ponekod zasledimo tudi izraz digitalne značke (angl. *Open badges*), ki so razmeroma nov koncept za prepoznavanje in spodbujanje kompetenc. Odrpte značke so informacije, shranjene v digitalni obliki, ki vključujejo podatke, kot so ime kompetence, izdajatelj značke, opis kompetence, merila ocenjevanja in dokazila o kompetencah prejemnika značke (Korhonen et al., 2022). Koncept odrprtih značk omogoča učencem ali drugim prejemnikom zbiranje značk v osebni skладиšču in deljenje na primer prek e-portfeljev.



Slika 4: Anatomija digitalne značke (Bowen, v: *Open badges for adult education: priročnik za učitelje in izobraževalce*)

Odrpta značka se razlikuje od običajnega potrdila o udeležbi na izobraževanjih, saj pridobitev značke od imetnika zahteva, da svoja znanja demonstrira, torej dokaže usvojeno znanje v praksi. Z odrptimi značkami lahko spremljamo učne poti učencev, in sicer s potrjevanjem pridobljenih kompetenc.

Odrpte značke so za učence in tudi učitelje lahko oblika motivacije za učenje. Predstavljajo inovativen in ustvarjalen način potrjevanja, sprožajo pedagoško ustvarjalnost in ponujajo možnost spremljanja napredka učenca. Med obstoječi-

mi platformami se v slovenskem prostoru pogosto pojavlja Badgr (dostopno na: badgr.io). Je brezplačna in nima številčnih omejitev, ponuja možnost ustvarjanja digitalnih značk in je preprosta za uporabo.



(Vir: Open badges fo adult education: priročnik za učitelje in izobraževalce)

Z omenjenim pristopom lahko podpremo prizadevanja učiteljev in učencev pri ustvarjanju e-portfeljev. Izobraževalne institucije bi lahko izkoristile možnost kreiranja odprtih značk, ki bi bile izdane učencem in bi jim pomagale tudi pri razvijanju digitalnih znanj. Prejemniki odprtih značk se naučijo, kako jih upravljati, kako jih shranjevati v virtualni nahrbtnik, jih vključiti v e-portfelj ter jih prikazovati v svojem spletnem profilu ali drugje na spletu. Odprte značke so zanimive tudi zato, ker z njimi izdajatelj potrjuje mehke veščine, spodbuja učence k udeleževanju in sodelovanju na tečajih. Ne nazadnje pa je nezanemarljiva korist odprtih značk tudi možnost, da učencem pokažete, kako profesionalizirati njihovo uporabo družbenih omrežij. S prikazovanjem digitalnih značk, npr. na Facebooku ali Instagramu, bo njihov profil videti bolj profesionalen. Z značkami jih lahko spodbudite, da ustvarijo račun v omrežjih, kot je LinkedIn.

Predlogi za nadaljnje branje

Cepin, M., et al. (2022). *Moja zgodba: sestavi prepričljiv Europass življenjepis*. Pridobljeno na: <https://europass.si/aktualno/novicnik/moja-zgodba-sestavi-prepricljiv-europass-zivljenjepis/>

Digitalno inovacijsko stičišče Slovenije: spletna orodja za samooceno digitalnih kompetenc in znanj. Dostopno na: dih.slovenia.si/

Dvig poklicnih kompetenc učiteljev v letih 2016–2022: Končno evalvacijsko poročilo o izvedbi programa. (2020). Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/kompetence_koncno-porocilo_web2-1.pdf

-
- e-Svetovanje ZRSZ. Pridobljeno na: <https://esvetovanje.ess.gov.si/>
- Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., Lakkala, M., & Veermans, M. (2020). *Vocational student teachers' self-reported experiences in creating ePortfolios*. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3). Dostopno na: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.2>
- Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., Niinimäki, J. (2020). *Finnish Vocational Teachers' Competences Made Visible by Open Badges*. Dostopno na: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i6.3138>
- Korhonen, A.-M., Donaldson, L., Kunnari, I. (2022). *Teacher Professional Development in Education 4.0: The Role of ePortfolios and Open Badges*. Dostopno na: <https://doi.org/10.54644/jte.70A.2022.1221>
- Korhonen, A.-M. (2023). *ePortfolios in learning and making competence visible: Gradivo z delavnice v okviru projekta Coble*.
- Mavrin, D., et al. (2008). *Mapa učnih dosežkov*. Pridobljeno na: <https://opi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/mapa-ucnih-dosezkov/>
- Mozilla Open Badges. (2019). *Discover open badges*. Pridobljeno na: <http://openbadges.org>
- Primerjalnik orodij za beleženje. Pridobljeno na: <https://www.belezi.si/orodja-za-belezenje/>
- Projekt Open Badges – Priročnik za organizacije. Dostopno na: <https://www.open-badges.eu/sl>
- Priporočilo o evropskem pristopu k mikrodokazilom za vseživljenjsko učenje in zaposljivost. (2022). Svet Evropske unije. Pridobljeno na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/sl/pdf>

O avtorjih

Jelka Čop

Jelka Čop je zaposlena na Centru RS za poklicno izobraževanje, kjer koordinira aktivnosti pri uvajanju ključnih kompetenc in izvajanju izobraževalnih programov. Poleg tega usklajuje razvoj kurikula ter njegovo implementacijo v poklicne in strokovne šole, izobraževanje in usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev, razvoj učnih gradiv ter druge aktivnosti na področjih živilstva in veterine. Sodeluje v različnih nacionalnih in mednarodnih projektih, vodila je aktivnost MIND+ v projektu Prenova poklicnega izobraževanja v letih 2016–2021, v katerem je nastal priročnik za načrtovanje in izvajanje učnega procesa ob upoštevanju načela individualizacije Skupaj razvijamo potenciale vsakega dijaka.

Izidor Gašperlin

Izidor Gašperlin je partnerski in družinski terapevt z bogatimi izkušnjami z mnogih področij. Med drugim je bil učitelj, inovator, dolga leta direktor in uspešen fotograf. Več let je svetoval v Partnerski in družinski posvetovalnici na portalu Med.Over.Net, zadnja leta pa v časopisu Nedelo. Od ustanovitve do leta 2010 je bil član Izvršnega odbora Združenja zakonskih in družinskih terapevtov Slovenije. Ob dolgoletnem terapevtskem delu izvaja tudi delavnice in predavanja za splošno javnost, šole in podjetja. Osrednja tema njegovih predavanj je izjemen pomen čustev za odnose. Navdušuje s svojim neposrednim in sproščenim pristopom, na enostaven in konkreten način govori o zapletenih zadevah, povezanih z našimi odnosi.

Sodeloval je na več mednarodnih konferencah s področja šolstva, odnosov v družini in coachinga v podjetjih. V zadnjem času se vedno bolj usmerja v publicistiko. S kolumnami, članki in intervjuji ter s sodelovanjem v TV-oddajah in na raznih omizjih želi prispevati k osveščanju javnost o pomenu čustev za osebno rast in odnose. Leta 2016 je izdal uspešnico *Čutim, torej sem!*, v kateri na izviren in iskričast način preko čustev povezuje osebno rast, duhovnost in psihologijo. V knjigi *Človeška ljubezen*, izdani leta 2017, je bil eden od dopisovalcev Mance Košir. Leta 2020 je izdal knjigo *Solo v dvoje*, v kateri neusmiljeno razbija najbolj znane mite o ljubezni in partnerskih odnosih. Leta 2021 je izdal nadaljevanje knjige z naslovom *Striptiz v dvoje*, v kateri razkriva skrivnosti dobrega partnerskega odnosa.

Mag. Martin Lisec

Mag. Martin Lisec je psihoterapevt (logoterapevt), predavatelj, mediator, coach in urednik. Je ustanovitelj, direktor in strokovni vodja Inštituta Stopinje ter soustanovitelj Inštituta za logoterapijo. Leta 1995 je ustanovil in kot direktor vodil projekt Skala, ki še danes velja za pionirski projekt uličnega dela v Sloveniji. Bil je tudi soustanovitelj in direktor Inštituta za mediacijo Concordia, ki je med prvimi v Sloveniji ponudil kakovostna izobraževanja za družinske, šolske in gospodarske mediatorje. Izkušnje je nabiral tudi v gospodarstvu kot direktor slovenske izpostave Mohorjeve družbe iz Celovca. Več let je bil zaposlen tudi v vladni službi. Vseskozi posveča del svojega časa tudi prostovoljnemu delu.

Študij logoterapije je zaključil leta 2015 pri dr. Cvijeti Pahljina. Psihoterapevtsko svetovanje izvaja od leta 2012. Vključen je v supervizijsko skupino pri prof. dr. Borutu Škodlarju. Leta 2022 je pridobil Evropsko diplomo iz psihoterapije. Je tudi akreditiran član Viktor Frankl Inštituta z Dunaja. Je predsednik Društva Logos, do septembra 2023 je bil podpredsednik Slovenske krovne zveze za psihoterapijo.

Cenjen in iskan je kot terapevt, predavatelj, coach in osebni svetovalec v podjetjih in javnih ustanovah. Njegova predavanja o odnosih, iskanju življenjskega smisla, komunikaciji, vodenju in vzgoji, temeljijo na dolgoletnih praktičnih izkušnjah pri delu z ljudmi. Zapletene in kompleksne vsebine podaja na enostaven, sproščen in udeležencem prijazen način s ciljem, da se nova znanja lahko čim prej in čim bolj učinkovito uporabijo v praksi.

Mag. Maruša Malnarič

Mag. Maruša Malnarič je magistrica medkulturnega managementa. Zaposlena je na Centru RS za poklicno izobraževanje kot višja svetovalka. Sodelovala je v različnih mednarodnih projektih, namenjenih razvoju izobraževanja. Njeno trenutno področje dela se navezuje na praktično usposabljanje z delom v okviru aktivnosti, povezanih s prenovo izobraževalnih programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Karierno pot je začela kot koordinatorka projekta Gorenjska regionalna organizacija zavodov, društev in ustanov v Fundaciji Vincenca Drakslerja. Zatem je koordinirala projekte v visokem šolstvu, vodila je Sindikalno akademijo ter bila zaposlena kot svetovalka za brezposelne na Zavodu RS za zaposlovanje, kjer je izvajala delavnice za mlade iskalce zaposlitve ter si nabrala dragocene izkušnje poznavanja trga dela in njegovih zakonitosti.

Mag. Peter Markič

Mag. Peter Markič je po osnovni izobrazbi univerzitetni diplomirani psiholog. Leta 1997 je zaključil magistrski študij komunikologije – smer tržno komuniciranje na Fa-

kulteti za družbene vede in postal magister komunikologije. Trinajst let je predaval predmet psihologija na različnih kranjskih srednjih šolah. Na Šoli za ravnatelje je predaval predmete Vodenje sebe in sodelavcev in Motivacija sebe in sodelavcev. Predava tudi na Visoki šoli za management Bled, in sicer predmet Osebni management. S Fakulteto za zdravstvo Angele Boškin sodeluje kot visokošolski učitelj pri predmetu Psihologija in komunikacija v zdravstvu in zdravstveni negi.

Vodil je številne seminarje in delavnice s področja psihologije prodaje, poslovnih pogajanja, vodenja in komunikacije za različna podjetja in ustanove. S prispevki je sodeloval na številnih konferencah in srečanjih. Je avtor več učbenikov iz predmeta Poslovno sporazumevanje in vodenje za višješolski program Gostinstvo in turizem. Je član republiške enote za psihološko pomoč reševalcem in udeležencem množičnih nesreč. Sodeluje tudi pri izobraževanju zaupnikov, ki izvajajo razbremenilne pogovore za gasilce in druge reševalne službe. Je soavtor prispevka Etične dileme pri delu psihologa v kriznih situacijah in ob nesrečah v monografiji Psiholog v dilemi.

Mag. Janja Milič Velkaverh

Mag. Janja Milič Velkaverh je vneta zagovornica agilnega timskega dela, gradnje spoštljivih, vključujočih odnosov, spodbujanja inoviranja, kreativnosti in notranjega podjetništva; s slednjo tematiko je magistrirala na ljubljanski Ekonomski fakulteti.

Je mednarodno licencirana mojstrica praktik NLP (INLPTA) ter nosilka več certifikatov kreativnega razmišljanja (De Bono).

Izkušnje z vodenjem timov in služb si je nabirala v več kot 20-letni karieri v gospodarstvu, kjer je pretežni del časa vodila produktni razvoj in trženje v skupini Telekom Slovenije. Preden je soustanovila svetovalno izobraževalni center AGILIA, je v javno gospodarskem zavodu Brdo opravljala delo svetovalke generalnega direktorja za razvojne zadeve in organizacijo.

Verjame in uči, kako v timih in različnih panogah razvijati inoviranje v podjetjih z agilnimi metodami in uporabo kreativnih tehnik. Vsak odličen tim potrebuje vodjo, ki zna spodbujati sodelavce, da se izrazijo, razvijajo, se medsebojno spoštujejo in podpirajo. Iz prve roke ve, da je delati v takem timu čisti užitek, rezultati pa neizogibno sledijo, zato še kako podpira prizadevanja, da se te veščine razvijajo in krepijo že v času študija. Njeno poslanstvo je pomagati te tematike in veščine prenesti v prakso preko izvajanja zanimivih interaktivnih delavnic, svetovanja in couchinga.

Dr. Tanja Možina

Dr. Tanja Možina je vodja središča za kakovost in izobraževanje na Andragoškem centru Slovenije. Je tudi vodja nacionalnega omrežja svetovalcev za kakovost v izobraževanju odraslih. Doslej je vodila oz. sodelovala v številnih mednarodnih projektih s področja kakovosti in profesionalnega razvoja izobraževalcev odraslih.

Je dobitnica državne nagrade Republike Slovenije na področju šolstva v letu 2021 za izjemne dosežke v izobraževanju odraslih.

Osrednja strokovna področja njenega dela, s katerimi se ukvarja raziskovalno, razvojno, pa tudi v vidiku usposabljanja in svetovalnega dela izobraževalcem odraslih, so: kakovost v izobraževanju odraslih, usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih, razvoj kurikula v izobraževanju odraslih, razvoj izobraževanja odraslih na daljavo, kombiniranega in hibridnega izobraževanja.

Med ključne razvojne dosežke sodi njen prispevek k razvoju nacionalnega pristopa za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih, ki ga danes uporabljajo številne organizacije za odrasle v slovenskem prostoru.

Mag. Nastja Mulej

Mag. Nastja Mulej je magistra komunikologije, univerzitetna diplomirana ekonomistka in univerzitetna diplomirana sociologinja. V mednarodni agenciji New Moment – New Ideas Company je skoraj desetletje vodila oddelek za nove ideje, organizirala mednarodna interdisciplinarna srečanja za spodbujanje kreativnosti z vseh področij človeškega duha, urejala revije in knjige, prirejala razstave, predstave, koncerte, srečanja in izobraževanja, svetovala pri strateških komunikacijskih projektih za naročnike agencije in žirirala več kot deset mednarodnih oglaševalskih festivalov. Sodelovala je z Društvom za marketing, svoje znanje in izkušnje pa je kot predavateljica na več visokih šolah (Academia, Fakulteta za dizajn, Visoka šola za trajnostni turizem, IAM) prenašala na mlajše generacije.

Je specialistka za uspešno reševanje težav, ustvarjalno soočanje z izzivi, učinkovito vodenje ljudi, sestankov in projektov, timsko sodelovanje in več enostavnosti pri delu. Dolgoletni trud in predanost, radovednost in želja po učenju sta jo pripeljali do ekskluzivnih licenc za treniranje tehnik razmišljanja in delovanja po dr. Edwardu de Bonu.

Njene sanje, ki jih od leta 2010 uresničuje s pomočjo de Bonovega programa CoRT (1986, 1973) za poučevanje razmišljanja otrok v šoli, so, da bi tudi kreativnost poučevali in nato trenirali vsaj eno uro na teden, če ne eno uro na dan. Le tako bi odrasli razumeli, da je katerakoli trenutna zadeva (izdelek, storitev, postopek, sistem) samo ena od možnosti, in da si lahko kadarkoli zamislimo, zasnujemo, ustvarimo še kakšno drugo.

Dr. Tanja Rupnik Vec

Dr. Tanja Rupnik Vec je doktorica psiholoških znanosti, specialistka supervizije, transakcijska analitičarka ter coachinja. V preteklosti je bila zaposlena na Zavodu RS za šolstvo, sprva kot svetovalka za psihologijo, kasneje pa je bila vodja središča za kakovost in raziskovanje. V okviru delovnih nalog v tej instituciji je delovala

raziskovalno, razvojno in izobraževalno. Vodila je več domačih projektov in bila nacionalna koordinatorica dveh mednarodnih projektov. Trenutno je zaposlena na Andragoškem centru Slovenije kot vodja središča za raziskave in razvoj. Kot zunanja sodelavka, docentka za psihologijo, sodeluje s Fakulteto za zdravstvene vede v Celju. Je avtorica ali soavtorica številnih člankov in publikacij, tako znanstvenih kot strokovnih, z različnih področij, ki so predmet psihološke znanosti: kritično mišljenje, socialno-čustveno učenje, komunikacija, skupinska dinamika, razvoj organizacij, supervizija idr. V tem okviru deluje tudi razvojno in izvaja raznovrstne delavnice oz. izobraževanja. Je aktivna supervizorka in izvaja skupinsko supervizijo za strokovne ali/in vodstvene delavce v raznovrstnih kontekstih.

Danuša Škapin

Danuša Škapin je zaposlena na Centru RS za poklicno izobraževanje, kjer je njena glavna naloga koordinacija priprave učnih gradiv za vsa strokovna področja poklicnega izobraževanja. Je članica Komisije za učbenike pri Strokovnem svetu za poklicno in strokovno izobraževanje. Od leta 2020 koordinira razvoj kurikula ter njegovo implementacijo v poklicne in strokovne šole, izobraževanje in usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter druge aktivnosti na področju gastronomije in turizma. Sodeluje v različnih nacionalnih in mednarodnih projektih, vključena je bila v aktivnost MIND+ v projektu Prenova poklicnega izobraževanja v letih 2016–2021, v katerem je nastal priročnik za načrtovanje in izvajanje učnega procesa ob upoštevanju načela individualizacije Skupaj razvijamo potencialne vsakega dijaka.

Dr. Jernej Šoštar

Dr. Jernej Šoštar je pedagog, andragog in sociolog kulture, predavatelj, NLPcoach, mediator in trener mediatorjev z dolgoletno prakso dela na področju vzgoje in izobraževanja – s strokovnimi sodelavci, učitelji ter vzgojitelji, pa tudi mentor za razvijanje pozitivnega samovrednotenja. Zaposlen je kot ravnatelj na osnovni šoli, pred tem pa je deloval kot šolski svetovalni delavec, vzgojitelj v vrtcu in vzgojitelj v dijaškem domu, kar mu je omogočilo bogat uvid v delovanje vzgojno-izobraževalnega sistema po celotni vertikali.

S široko prakso delovanja v številnih kolektivih ter ob pomoči njihovih priporočil in povratnih informacij si je pridobil močne socialne kompetence ter sposobnost motivacije in pomoči drugim pri morebitnih težavah s samoaktualizacijo.

Ima bogate predavateljske izkušnje, pridobljene tako doma kot v tujini. Predvsem njegovo delo na teoretičnem in praktičnem področju alternativnega reševanja sporov je pripomoglo k temu, da je danes prepoznan kot mednarodni strokovnjak za izobraževanje pedagoškega kadra in svetovanje vzgojno-izobraževalnim institucijam (s strani Evropske komisije, Vlade Republike Slovenije, ITF in ECODR) na

področjih nekonfliktne in v rešitev usmerjene komunikacije, mirnega razreševanja sporov ter šolske in vrstniške mediacije. Zaupana mu je bila tudi priprava in izvedba projekta šolske in vrstniške mediacije ter zmanjševanja medetničnih trenj v tujini.

Mag. Ana Aleksandra Zupančič

Mag. Ana Aleksandra Zupančič je po osnovni izobrazbi novinarka. Za nekaj časa se je zasedla v radijskem novinarstvu. Sprehodila se je čez gledališke odre. Vodila je prireditve in razna srečanja. Lastne oddaje, pogovori in vodenja so ji vzbudili slo po poglobljenem raziskovanju čudeža govora. Verzel govorne izobrazbe v domovini je zapolnila v tujini. Specializirala je področje govornih tehnik, je magistrica govora. V Šoli retorike predava od leta 1998. V tem času je v ustanovi soustvarila programe javnega nastopanja, krizne komunikacije, multimedijskih predstavitev, komunikacije na delovnem mestu in govornih tehnik. Njeno zanimanje in želja sta, da bi s primerno govorno izobrazbo začeli v šolah z opolnomočenjem učiteljev vseh področij.

Piše za strokovne časopise in sodeluje na znanstvenih simpozijih. Predava na fakultetah kot gostujoča predavateljica. Pogovori in intervjuji jo predstavljajo bralcem časopisov in revij. Kot ocenjevalko nastopov si jo sposojajo razne medijske hiše. Je nepogrešljiva svetovalka mnogim gospodarstvenikom in vidnim javnim osebam pri njihovih javnih govornih nastopih.

Norveški finančni mehanizem

Norveški finančni mehanizem in Finančni mehanizem EGP predstavljata prispevek Norveške k zeleni, konkurenčni in vključujoči Evropi.

Norveška prek Norveškega finančnega mehanizma in Finančnega mehanizma EGP prispeva k zmanjšanju socialnih in gospodarskih razlik v Evropi ter h kreptivi bilateralnih odnosov z državami upravičenkami v srednji in južni Evropi ter ob Baltiku. Norveška tesno sodeluje z Evropsko unijo na podlagi Sporazuma o Evropskem gospodarskem prostoru (EGP). Skupaj z drugima dvema državama donatoricama je v petih zaporednih obdobjih financiranja med letoma 1994 in 2014 prek finančnih mehanizmov zagotovila sredstva v višini 3,3 milijarde EUR.

Norveški finančni mehanizem, ki ga financira samo Norveška, je namenjen državam, ki so pristopile k Evropski uniji po letu 2003. Skupna višina sredstev v okviru Norveškega finančnega mehanizma v obdobju 2014–2021 znaša 1,25 milijarde EUR. Prednostna področja v tem obdobju so naslednja:

- 1.** inovacije, raziskave, izobraževanje in konkurenčnost;
- 2.** socialno vključevanje, zaposlovanje mladih in zmanjševanje revščine;
- 3.** okolje, energija, podnebne spremembe in nizkoogljično gospodarstvo;
- 4.** kultura, civilna družba, dobro upravljanje ter temeljne pravice in svoboščine;
- 5.** pravosodje in notranje zadeve.

Priročnik s prispevki o kompetencah za 21. stoletje

Sodelujemo skupaj za
zeleno, konkurenčno
in vključujočo Evropo

Priročnik je nastal v okviru projekta »Akademija za kombinirano učenje« - Kombiniran učni model za srednje strokovno izobraževanje na področju strojništva in razvoj kompetenc dijakov in učiteljev za digitalno izobraževanje. Projekt sofinancira Norveška s sredstvi Norveškega finančnega mehanizma v višini 823.296 evrov.

Glavni cilj projekta je vzpostavitev digitalnega učnega okolja na podlagi institucionalnega povezovanja na več ravneh strokovnega izobraževanja ter gospodarstva, vključno z mednarodnim povezovanjem, z namenom digitalizacije poučevanja, razvoja novih praks poučevanja in učenja ter pospeševanja spretnosti in kompetenc v izobraževanju.

Temelj okolja predstavlja kombiniran učni model, ki za svojo izvedbo učinkovito izkorišča digitalno učno platformo ter digitalna orodja.

Projektni partnerji:

Nosilec projekta



Projektni partnerji



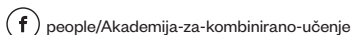
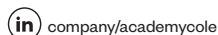
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za strojništvo



GYLDENDAL



CPI
CENTER RS ZA
POKLICNO
IZOBRAŽEVANJE



Priročnik je nastal s finančno podporo Norveškega finančnega mehanizma. Za vsebino prispevkov so odgovorni izključno avtorji in zanjo v nobenem primeru ne velja, da odraža stališče Nosilca programa Izobraževanje-krepitev človeških virov.



Več o projektu na: <https://www.academycoule.si/>.

ISBN 978-9-61292-420-1



9 789612 924201 >