

UNIVERZA V LJUBLJANI
Fakulteta za družbene vede

Marta Starbek Potočan

**VPLIV UČITELJEVEGA SAMOSPOŠTOVANJA
NA NJEGOVO KOMUNICIRANJE Z UČENCEM
IN NA UČENČEVO SAMOPODOBO**

Ljubljana, 2005

KAZALO:

1. UVOD	4
2. KRATEK PRIKAZ POMEMBNEJŠIH TEORIJ SAMOPODOBE	7
2.1. Opredelitev samopodobe in sorodnih izrazov v preteklosti	7
2.1.1. <i>W. James in eksperimentalna psihologija</i>	7
2.1.2. <i>Psihoanalitična teorija s Freudom in njegovimi nasledniki</i>	8
2.1.3. <i>Simbolični interakcionizem z najpomembnejšima predstavnikoma Cooleyem in Meadom</i>	10
2.2. Interpersonalna teorija: H. S. Sullivan, E. Erikson	13
2.3. Teorija jaza in Joharijevo okno	16
2.4. Gestalt teorija	17
3. POJEM IN DEFINICIJA SAMOPODOBE	21
3.1. Ali je samopodoba enoten koncept?	22
3.2. Večrazsežnostni model samopodobe	27
3.3. Nekateri procesne spremenljivke povezane s samopodobo:	29
3.3.1. <i>Samopodoba in pojem sebe</i>	29
3.3.2. <i>Samospoštovanje</i>	31
3.3.2.a. <i>Visoko, srednje ali nizko samospoštovanje</i>	33
3.3.2.b. <i>Razvoj samospoštovanja</i>	35
3.3.2.c. <i>Večdimenzionalnost, hierarhičnost samospoštovanja</i>	37
3.3.3. <i>Samovrednotenje</i>	39
3.3.3.a. <i>Visoko (pozitivno) vs. nizko (negativno) samovrednotenje</i>	40
3.3.4. <i>Negativna samopodoba</i>	42
3.3.5. <i>Želena in neželena identiteta</i>	44
3.3.6. <i>Lažni oz. idealni jaz</i>	47
4. SOCIALNI (ZRCALNI) JAZ – BISTVENA KOMPONENTA SAMOPODOBE	49
4.1. Socialna konstrukcija samopodobe	49
4.1.1. <i>Socializacija in njeni glasniki</i>	52
4.1.1.a. <i>»Pomembni drugi« in samopodoba</i>	52
4.1.1.b. <i>Odnos staršev do otrok kot pogoj razvoja osebnosti</i>	54
4.1.1.c. <i>Šola in oblikovanje učenčeve samopodobe</i>	58
4.1.1.d. <i>Vrstniki in samopodoba</i>	59
4.1.1. e. <i>Skupinska pripadnost</i>	60
4.2. <i>Proprioceptivni jaz</i>	60
5. MIKROPEDAGOGIKA	61
5.1. Vzgoja vs. izobraževanje	61
5.1.1. <i>Trije vidiki vzgoje</i>	64
5.2. Človeška interakcija	66
5.2.1. <i>Komuniciranje iz socialno-psihološke perspektive</i>	67
5.2.1.a. <i>Intrapersonalno komuniciranje</i>	68

<i>5.2.1.b. Interpersonalno komuniciranje</i>	69
<i>5.2.2. Verbalno in neverbalno komuniciranje</i>	73
5.3. Komuniciranje v vzgoji in izobraževanju	76
<i>5.3.1. Pomen komuniciranja v odnosu učitelj – učenec</i>	77
<i>5.3.2. Interakcijska povezanost pri komuniciranju - Odnosna stran sporočila</i>	80
<i>5.3.2.a. Komuniciranje, ki rani in ubija</i>	82
<i>5.3.2.b. Šolske ocene in samovrednotenje učenca</i>	84
<i>5.3.2.c. Zaznavanje sebe skozi oko učitelja</i>	85
5.4. Podoba učitelja	93
6. SKLEP	98
7. POVZETEK	102
8. SEZNAM LITERATURE:	103
8.1. Monografije	103
8.2. Članki in razprave	106

1. UVOD

Samopodoba ni le psihološko zanimiv pojav, je tudi izjemno pomembna v posameznikovem življenju. Njegova slika lastne vrednosti, ustrežna ali popačena, zdrava ali bolna, vpliva na njegovo vedenje in tudi na kakovost njegovega življenja in zadovoljstvo v njem. Posameznik, ki čuti v sebi pozitivne moči, tudi deluje pozitivno in obratno. Od njegove samopodobe je odvisno, kakšne naloge in cilje si bo postavljaj, kakšne odgovornosti prevzemal, kakšni bodo njegovi odnosi z drugimi. Pozitivna samopodoba vzbuja občutke notranje sreče in prispeva k privlačnejšim, bolj zdravim in vsestransko zadovoljivim medosebnim odnosom. Zelo malo je psihičnih dejavnikov, ki bi tako močno vplivali na posameznika in njegovo življenje kot je prav samopodoba. Včasih vpliva na njegovo obnašanje prav usodno in mnogokrat nezavedno in celo proti njegovi volji. Lahko bi govorili o upravljalški, menedžerski funkciji samopodobe. *“Podoba o sebi je referenčni okvir (standard, kriterij), ki uravnava njegovo delovanje”* (Musek, 1992: 64). Tisti z visoko samopodobo lahko gleda nase kot na prvovrstno prodajno blago, tisti z nizko samopodobo pa se vidi kot blago z napako. Raziskave kažejo, da se danes vse več otrok zaznava kot blago z napako. Ker je njihova samopodoba negativna, se ne morejo spopasti z izzivi v svojem življenju in ne morejo spoznati priložnosti, ki jim jih življenje ponuja (Youngs, 2000: 13,14).

Šola je pomemben dejavnik oblikovanja otrokove samopodobe, saj otrok v šoli preživi veliko časa, vključno s tistimi leti, ko se najbolj oblikuje. Začetek šolanja, ki se smatra za enega najpomembnejših življenjskih dogodkov, privede otroka v situacijo, ko ga vrednotijo osebe, ki mu niso niti blizu in neredko niti naklonjene. To vrednotenje se, za razliko od starševskega, odvija pred publiko, katere mnenje otrok zelo upošteva. Tako šola postane izvor novih idej o samem sebi.

Mnogi avtorji (po Beane, 1994), ki proučujejo razvoj samopodobe v procesu šolskega izobraževanja, ugotavljajo, da je eksplicitna skrb za oblikovanje pozitivne samopodobe v šolah razmeroma nov pojav, ki mu je mogoče poiskati rojstvo v 70-ih letih prejšnjega stoletja. V 80-ih letih pa je doživel pravi razcvet, saj so tako raziskovalci kot učitelji spoznali, da je pozitivna samopodoba pomembna za učno uspešnost in vedenje učencev, olajšuje vzgojo in izobraževanje otrok ter spodbuja reševanje problemov na mnogih drugih vzgojnih in socialnih področjih (Kobal-Palčič, 1998: 48). V 90-ih letih pa je zanimanje za proučevanje samopodobe

(v šolskem prostoru) doživelo pravo renesanso - samopodoba je postala modni trend, pa ne le v smislu iskanja najustrežnejšega teoretičnega modela, temveč tudi na aplikativni ravni - v izdelavi mentalno higienskih pristopov za "izboljševanje" samopodobe v okviru pedagoškega procesa (Juriševič, 1996: 37).

Posedovanje teoretičnih znanj o tem, kaj je samopodoba, kako se oblikuje in kakšen pomen ima v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, žal ne zadostuje, da bi učitelji v skladu s tem začeli spreminjati tudi svoje praktično ravnanje pri pedagoškem delu. Zato namenjam v magistrski nalogi osrednje mesto učitelju kot aktivni »pomembni drugi osebi«; predstavljam teoretična spoznanja najzgodnejših raziskav o samopodobi, ki so temelj vseh kasnejših, ki pojasnjujejo procese oblikovanja učiteljeve vloge "otrokove pomembne druge osebe"¹. Izpostavljanje te vloge seveda ne pomeni zanemarjanja vlog drugih pomembnih oseb iz otrokovega socialnega okolja, temveč želi poudariti tiste vidike učiteljeve vloge, ki v tem procesu narekujejo njegovo pomembnost.²

Učitelj v vlogi učenčeve »pomembne druge osebe« ima namreč moč in strokovno odgovornost, da spodbuja razvoj zdrave učenčeve samopodobe, saj je od mnenja, ki si ga ustvari o učencu odvisna raven pričakovanj, ki jih nato v verbalni in neverbalni obliki posreduje učencu, ter mu tako sporoča, kakšen je in koliko je vreden.

Postavljam hipotezo, da je ***povezanost učenčevega samovrednotenja in vrednotenja učiteljev odvisna od ustreznosti zaznavanja učenca s strani učitelja in od kvalitete socialne interakcije in komuniciranja učitelja z učencem. Učiteljeva dejanja pa so neposreden odsev njegovega samovrednotenja.***

Trdim, da obstaja povezanost med učiteljevim pojmovanjem učenca in učenčevim pojmovanjem samega sebe. Če se izrazim nekoliko poetično: »Učitelj je tisti »pomembni drugi«, ki drži ogledalo učenčevi duši. V ogledalu pa se zrcali tisto, kar učitelj je, saj ne more dajati nekaj, česar ne poseduje«. Na učiteljevo vsakodnevno komuniciranje z učenci še kako vplivajo njegova notranja psihološka stanja, globoko vkoreninjen del njegove celotne osebnosti, njegovo samovrednotenje. To vrednotenje sebe je ključ do vrednotenja svojih

¹ Burns, 1982; Erikson, 1994; Roberts, 1995;

² Vzgojitelji in učitelji so vplivni in pomembni ljudje (Youngs, 2000: 12). Prvi vidik se nanaša na to, da je učitelj v otrokovem učnem okolju odrasa oseba, ki ji želi otrok ugajati, biti od nje sprejet ter doživeti njeno potrditev. Robertsova (1995) ta vidik odnosa opisuje kot čustveno "vlado" odraslega nad otrokom. Drugi vidik predstavlja učiteljevo strokovno znanje (izobrazba in izkušnje) (Juriševič, 1999: 22).

učencev. Način, s katerim vstopa v interakcijo z otrokom, pa ima dolgoročne učinke na otrokovo samopodobo. Če naj bi torej učitelj uspešno vplival na oblikovanje pozitivne samopodobe pri učencu, je nujno potrebno, da se tudi sam visoko vrednoti. Zato izpostavljam potrebo po pozitivnem samovrednotenju učitelja kot tisto osnovno potrebo, brez katere je vsak pedagoški prijem (beri metodika, didaktika in dobro obvladovanje tehnik, t.i. strategij »za izgradnjo boljše lastne in/ali posledično učenčeve samopodobe«) zaman.

2. KRATEK PRIKAZ POMEMBNEJŠIH TEORIJ SAMOPODOBE

Čeprav različne psihološke teorije vidijo samopodobo vsaka na svoj način, pa so si enotne v tem, da je pomemben dejavnik pri razvoju posameznika.

2.1. Opredelitev samopodobe in sorodnih izrazov v preteklosti

Tri glavne smeri najzgodnejših raziskav o jazu v okviru psihologije so temelj vseh kasnejših, in sicer:

- W. James (jaz kot subjekt : jaz kot objekt);
- C. M. Cooley, G. H. Mead (teorije zrcalnega jaza);
- S. Freud (ono, jaz, nadjaz).

2.1.1. W. James in eksperimentalna psihologija

V psihologijo je pojem samopodobe vpeljal William James leta 1890. Dejal je, da ima jaz dva aspekta, ki eksistirata simultano, kot dela iste entitete (Lackovič-Grgin, 1994: 11). Na eni strani je *jaz kot subjekt* (I), čisti ego (Kobal, 2001), jaz sam kot spoznavalec (Skalar, 1990), torej jaz, ki deluje kot akter, nosilec delovanja. Na drugi strani je *jaz kot objekt* (me), empirični ego (Kobal, 2001), jaz sam kot spoznan (Skalar, 1990), torej kot podoba, ki si jo jaz ustvarja o samem sebi. Jaz kot objekt je pasiven in kot tak predmet samoopazovanja ter psihološkega preučevanja (Kobal, 2001) (Gazvoda, 1996: 133,134).

James še nadalje razčleni *jaz kot objekt* oziroma *samopodobo* in jo uredi v hierarhično strukturo. Najvišje področje zavzema duhovni (spiritualni) jaz, ki vključuje pojmovanje in predstave, ki jih imamo o sebi kot o miselnem, psihičnem in duhovnem bitju. Sledita mu materialni jaz, ki vključuje občutja, predstave in pojmovanja individua o njegovem premoženju³, ter socialni jaz, ki ga tvorijo doživljanja in pojmovanja posameznika o tem, kakšen je in kakšen naj bo v očeh drugih⁴ (Gazvoda, 1996: 133,134). Teh doživljanj je toliko, kolikor je referenčnih skupin (multipliciteta socialnega jaza) (Goethals&Strauss, 1991 v

³ James pravi, da materialni jaz sestavljajo posameznikovo telo, obleka, služba, družina, nacija, in druge otipljive entitete, ki so povezane s posameznikom (Wicklund, 1992: 1).

⁴ Otroci se zavedajo, kaj njihove matere, očetje, stari starši in učitelji mislijo o njih, in vsak od teh mnenj ali vrednotenj predstavlja element socialnega jaza (James v Wicklund, 1992: 2).

Kobal, 2001: 26), kolikor je ljudi in skupin, na katere mnenje posameznik kaj da in za katere domneva, da od njega kaj pričakujejo (Musek, 1992: 61).

Socialni jaz po Jamesu torej ne nastopa v eni sami, stalni obliki. Razvija se na osnovi sodb vsakokratnih interakcijskih partnerjev, predvsem ljubljenih oseb, zato ima vsak človek toliko vrst socialnih samih sebe, kolikor ima oseb, s katerimi izmenjuje mnenja (Skalar, 1990: 12).

Najmanj pozornosti namenja avtor telesnemu jazu, ki ga postavlja na dno hierarhične strukture (Gazvoda, 1996: 133,134). Meni, da prispevajo posameznikova doživljanja, predstave in pojmovanja o lastnem telesu le manjši delež k njegovi samopodobi (Kobal, 2001: 26).

2.1.2. Psihoanalitična teorija s Freudom in njegovimi nasledniki

Drugi temelj sodobnih raziskav o jazu je psihoanalitična teorija. Tudi na tem področju ne moremo zanemariti Freudovega vpliva.

Freud s proučevanjem individualnega razvoja človeškega bitja prepozna človekov psihični aparat, strukturo notranjega sveta posameznika opredeli skozi pojme ono, jaz, nadjaz:

- Najstarejšo teh psihičnih regij ali instanc imenuje **ono**; njegova vsebina je vse, kar je podedovano, kar je dano z rojstvom, kar pripada konstituciji, torej predvsem nagoni, ki izhajajo iz telesne organiziranosti in ki v onem dobijo prvi psihični izraz, katerega oblike pa so nam neznane. Ta najstarejši del psihičnega aparata ostaja skozi vse življenje najpomembnejši. Na njem je zastavilo psihoanalitično raziskovalno delo (Freud, 1938 (2000): 16), saj je ta del človekovega psihičnega aparata nezaveden, izvor energije, gonov, libida, iz katerega se razvije jaz in se diferencira od onega (Ule, 2000: 95).

- Pod vplivom realnega zunanjega sveta, ki nas obdaja, se je del onega razvil na poseben način. Iz tega, kar je izvorno bila skorja, opremljena z organi za sprejemanje dražljajev in s sredstvi za obrambo pred njimi, se je vzpostavila posebna organiziranost, ki odslej posreduje med onim in zunanjim svetom.

Temu območju našega duševnega življenja pravimo **jaz**⁵ (Freud, 1938 (2000):16). V jazu je po Freudu sedež zavestnega delovanja in samozavedanja, ki opredeljuje posamezno osebo v

⁵ Glavne značilnosti jaza. Zaradi že obstoječe zveze med čutno zaznavo in mislično akcijo jaz obvladuje hotene gibe. Njegova naloga je samoohranitev; to nalogo izpolnjuje tako, da spoznava zunanje dražljaje, kopiči izkustva o the dražljajih (v spominu), se izogiba premočnim dražljajem (z begom), se sooča z zmernimi dražljaji (s prilagoditvijo) in se končno nauči zunanji svet spreminjati sebi v prid (aktivnost); navznoter v razmerju do onega pa samoohranitveno nalogo izpolnjuje tako, da zagospoduje nad nagonskimi zahtevami, se odloča o tem, ali naj jih zadovolji ali pa naj to zadovoljitev preloži na čas in okoliščine, ki bolj ustrezajo zunanjemu svetu, ali pa vzbujenja nagonov nasploh zatire (Freud, 1938 (2000): 16).

psihološkem in patološkem smislu. Vendar jaz ni izvorna instanca osebnosti, je sekundarna instanca in je videti včasih bolj igrača v rokah onega in nadjaza. Celotno del jaza samega je po Freudu nezaveden (Musek, 1992: 62)

S tem, ko je Freud opozoril tudi na nezavedne aspekte jaza, torej "samopodobe", je hote ali nehote odprl vrata novemu vidiku jaza - ne-jaz. Ta aspekt naj bi vseboval vse tiste lastnosti, ki jih imamo, pa zanje ne vemo, da jih imamo, ker jih ne maramo (Musek, 1992: 62).

Delno zavestni in delno nezavedni jaz-ego upravlja s psihološkimi funkcijami in usklajuje želje z družbeno realnostjo, njegova naloga je reševanje konfliktov in sklepanje kompromisov. Iz jaza se v dobi ojdipovskega konflikta diferencira še nadjaz (Ule, 2000: 96); - Zavestni del človekovega psihičnega aparata Freud imenuje **nadjaz-superego**, ki predstavlja ponotranjeno moč avtoritete, družbenih norm, zapovedi in prepovedi (Ule, 2000: 95,96).

Zaradi dolgega otroštva, med katerim je odraščajoči človek odvisen od svojih staršev, se v njegovem jazu izoblikuje posebna instanca, v kateri se starševski vpliv nadaljuje (Freud, 2000: 17). Za oblikovanje nadjaza so odločilne interakcije norm in vrednot staršev, t.j. oče in mati kot modela identifikacije. Razvoj čustev ljubezni in sovraštva ter razvoj nadjaza za kontrolo teh čustev sta posledica popolne fizične odvisnosti otroka od staršev. Ta odvisnost nosi v sebi tudi grožnjo, da je mogoče izgubiti varnost in ljubezen in torej tudi pritisk za razvijanje oblik vedenja, ki to lahko preprečijo (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 31). V starševskem vplivu seveda ne učinkuje le njihova osebna narava, marveč starši prenašajo tudi vpliv družinske, rasne in ljudske tradicije ter zahteve vsakokratnega socialnega okolja, ki mu pripadajo (Freud, 1938 (2000): 17). Prav tako nadjaz v poteku individualnega razvoja prevzema vase vplive nadomestnih oseb staršev, kot so npr. vzgojitelji, vzorniki, pa tudi vplive v družbi spoštovanih idealov (Kren, 1992: 38). *Nadjaz pomeni ponotranjenje pritiskov družine in družbe* (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 31).

Vidimo, da se ono in nadjaz, ob vsej različnosti, ujemata v tem, da reprezentirata vplive iz preteklosti – ono podedovane, nadjaz predvsem prevzete od drugih, medtem ko je jaz v glavnem določen s tem, kar akcidentalno in aktualno sam doživi (Freud, 1938 (2000): 17).

Za Freuda je dejanje jaza neoporečno, kadar hkrati ustreza zahtevam onega, nadjaza in realnosti, torej ko more njihove zahteve medsebojno spraviti.

2.1.3. Simbolični interakcionizem z najpomembnejšima predstavnikoma Cooleyem in Meadom

Simbolični interakcionisti so osnovali idejo posrednega zaznavanja sebe.

Eden od teoretikov simboličnega interakcionizma, ameriški sociolog **C. Cooley** (1902, 1956) je začel razvijati teorijo o povezanosti družbe in posameznika. Znana in pogosto citirana je njegova misel, da sta posameznik in družba dvojčka in da je poseben, samo od sebe odvisen jaz, iluzija. Posameznik je delček socialne sile, ki deluje na družbo in družba nanj (Skalar, 1990: 12).

Velik strokovni odmev je imela njegova *teorija zrcalnega jaza* – teorija o "zrcalnem samem sebi" (1912), ki vsebuje osnovno misel, da oseba izgrajuje svoj jaz v odvisnosti od tega, kako jo vidijo drugi (Lackovič-Grgin, 1994: 12).⁶

Cooley je bil prvi, ki je poudaril pomembnost subjektivno interpretiranih povratnih informacij za posameznika. Pravi, *da podobe, ki so si jih drugi ustvarili o nas, vplivajo na našo lastno podobo o sebi*. Samopodoba vsebuje naše predstave o tem, kako nas vidijo drugi in naše predstave o tem, kako nas drugi presojujejo. Tako je zrcalni jaz tista samopodoba, ki jo sami ustvarjamo s stališča pomembnih drugih.

Njegova ideja je bila, da spoznamo, kdo smo, s pomočjo tega, kako mislimo, da drugi mislijo o nas (Cooley v Gazvoda, 1996: 135).

Reakcije drugih so ogledalo za razumevanje samega sebe (Skalar, 1990: 12). Tako kot oseba v ogledalu vidi svoj obraz in telo, tako si predstavlja, kako jo vidijo drugi, kakšne ideje imajo

⁶ Raziskava (1981), ki so jo izvedli Fazio, Effrein in Falender, potrjuje njegovo idejo. Raziskovalci so udeležence raziskave prosili, naj odgovorijo na niz vprašanj, nekatera med njimi so bila pisana na kožo introvertiranim posameznikom (npr. »katere stvari sovražiš pri glasnih zabavah?«), drugi niz vprašanj pa je odseval ekstravertiranost (npr. »kaj vam je najbolj všeč pri glasnih zabavah?«). Predpostavili so, da bodo s takimi vprašanji odgovori udeležencev v raziskavi zrcalili eksperimentatorjeva pričakovanja (introvertiranost ali ekstravertiranost posameznika) glede posameznikove osebnosti. Udeleženec raziskave je odgovarjal na osem sorodnih vprašanj, ki so vsa bezpogojno nakazovala introvertirano/ekstravertirano usmeritev. Po teoriji pričakovanja lahko vprašalniki, ki so zgrajeni na takšnih komunikacijskih okvirjih, prepričajo posameznika, da socialno okolje v tistem trenutku od njega pričakuje introvertirano/ekstravertirano orientacijo.

Stopnjo introvertiranosti oz. ekstravertiranosti udeležencev raziskave so merili na dva različna načina, da bi odkrili, ali je posameznik preko te prikrite paradigme, dejansko prepričan samega sebe, da je introvertiran/ekstravertiran. Prva meritev je bila standardni vprašalnik, ki je ocenil introvertirane ali ekstravertirane tendence posameznika. Druga meritev pa je preučila primere posameznikovega tipičnega introvertiranega oziroma ekstravertiranega obnašanja (1. fizična razdalja, ki jo posameznik ustvari med sabo in drugo osebo; 2. kolikokrat in kako posameznik začne pogovor).

Rezultati obeh meritev so pokazali enake učinke: udeleženci raziskave, ki so se soočili s pričakovanji eksperimentatorja, so se vedli in odgovarjali, kot da so ekstravertirane osebnosti, medtem ko so se usmeritve posameznikov, ki so bili tretirani kot introvertirani, gibale v smeri introvertiranosti. Torej, posreden socialni vpliv – že sama (naključna) pričakovanja naznačena v introvertiranem in ekstravertiranem vprašalniku - so bila dovolj, da se je posameznik okarakteriziral kot introvertiran ali ekstravertiran tip človeka. Njihova samozaznava (self-knowledge) se je torej spremenila pod neposrednim vplivom pričakovanj drugih (Wicklund, 1992: 99,100).

o njenem karakterju, izgledu, sposobnostih idr. (Lackovič-Grgin, 1994: 12). Odsevnost je trojni proces, ki zajema: 1. predstave o tem, kako nas vidijo drugi, 2. kako nas drugi presojujejo in 3. emocije, ki nas ob tem spremljajo in tvorijo podlago za samovrednotenje (Hormuth, 1990 v Kopal, 2000: 20). Samopodoba je posameznikova konstrukcija sodb, ki jih pomembni drugi naredijo glede na njegovo vedenje in lastnosti (Adlešič, 1999: 205).

Pomen drugih oseb na razvoj samopodobe poudarjajo tudi drugi teoretiki simboličnega interakcionizma. Zlasti **George Herbert Mead** (1934) je jasno utemeljil vlogo drugih in socialnega okolja pri oblikovanju - ne le samopodobe - marveč zavesti, duševnosti in osebnosti nasploh (Musek, 1992: 66). Trdi, da se samopodoba razvije kot rezultat socialne izkušnje in odnosov z drugimi posamezniki (Shaw, 1997: 304). Po Meadu je vse naše doživljanje in obnašanje prežeto z avtomatskimi pričakovanji in predvidevanji tega, kaj naj bi mislili in storili drugi (Musek, 1992:66). Prepričan je bil, da z zrenjem sebe v ti. socialnem zrcalu posameznik bolj jasno vidi, kako ga percipirajo drugi in kako ta videnja vplivajo nanj (Frey, 1989: 2).

Mead je prispeval k temeljem teorije razlikovanje med *osebno* in *socialno identiteto* (med identiteto "I" in "Me"). *Osebni jaz* ali jaz (I) - je specifična, neponovljiva individualnost posameznika, ki se izmika slehernemu poskusu družbene determinacije in socialne kontrole; je reakcija na socialni jaz, predstavlja individualni odgovor organizma na pričakovanja in stališča drugih. Osebni jaz je za Meada bolj ali manj nezaveden, spontan, posameznika preseneča s svojimi reakcijami. Lahko je kreativen ali destruktiven. Je prej asocialen kot socialen. *Socialni jaz* ali mene (Me) pomeni sposobnost vživljanja v druge ljudi. Tvorijo ga pričakovanja in predstave drugih oseb o posamezniku in z njimi povezan vrednostni in normativni sistem (Ule, 2000: 165). To fazo Meadovega interakcijskega koncepta označujemo kot posplošeni drugi. Mene predstavlja internalizirano vedenje pomembnih drugih, pričakovanja, norme, vrednote, itd., socialne okolice ter lastno vlogo v njej v dani situaciji. Posplošeni drugi so imenovani socialni jaz (Ule, 1984: 41).

Posameznik torej dobiva izkušnje o sebi posredno, preko stališč drugih. Povezan je z drugimi osebami in odvisen od njih. V družbi se rojeva in razvija jaz sam od začetne nediferencirane aktivnosti, ki daje začetni pogon, do aktivnosti, ki jo usmerja družba. Jaz sam se začneja kot "jaz" (I) in zaključi pod vplivom socialnih sil kot "mene" (Me) (Skalar, 1990: 13).

V socialnih situacijah včasih prevladuje reakcija osebnega jaza, drugič reakcija socialnega jaza.⁷ Vendar je za človekovo socialno delovanje nujno potrebno delovanje obeh. Identiteta je po Meadu celota osebnega jaza in socialnega jaza (Ule, 2000: 164,165).

Večina stališč Cooleya in Meada so bila empirično raziskana. *Mnoge raziskave so potrdile, da je mišljenje, ki ga ima oseba o sebi, v resnici zelo podobno tistemu, kar o tej osebi menijo drugi, in to "pomembni drugi"* (Sheer, Burns, 1975 v Lackovič-Grgin, 1994: 13).

Dediščino interakcionističnih teorij nadaljuje tudi eminentni znanstvenik **Ervin Goffman**, ki je po mnenju Uletove eden najbolj vplivnih sodobnih interakcionističnih in socialno konstruktivističnih teoretikov identitete šestdesetih. Pri Goffmanu (1959, 1976) se dvojnost identitete izraža še bolj jasno v smislu lastnih vlog, ki jih nekdo igra na odru življenja (socialna identiteta) in lastnosti igralcev (osebna identiteta). Avtor predstavlja dinamični interakcijski model, kjer se osebne in socialne sile stalno prepletajo, nanje deluje vsakokratna socialna situacija in sploh celoten kontekst, v katerem osebe delujejo s svojimi lastnostmi in vlogami (Skalar, 1990: 14).

Njegova teorija identitete temelji na treh identitetnih kategorijah: socialna identiteta, osebna identiteta in identiteta kot njuna sinteza. Socialno identiteto definira kot kategorizacijo osebe v očeh drugih, pripisovanje lastnosti posamezniku od drugih ljudi, ki so z njim v interakciji. Nadalje jo deli na virtualno in aktualno. Virtualna socialna identiteta je to, kar naj bi nekdo bil na osnovi svoje skupinske pripadnosti. Aktualna socialna identiteta pa je to, kar je on sam, kot ga vidijo drugi (Ule, 2000: 180-183). Osebna identiteta pomeni pričakovanje enkratne, neponovljive kombinacije značilnosti, ki se izoblikujejo v interakciji in se pripišejo osebi; veže se na posameznikovo ime in telo (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 111). Označuje tiste posameznikove značilnosti, ki ga karakterizirajo kot edinstveno osebo z edinstveno biografijo. Celotna identiteta pa je vselej že rezultat spoja socialne in osebne identitete, se pravi razmerja med identifikacijo in diferenciacijo posameznika v odnosu do drugih ljudi (Ule, 2000: 180-183).

⁷ Reakcija v dani situaciji pa poleg socialnega jaza določa tudi jaz, ki je za Meada največkrat nezaveden in spontan. V doživljanje pride šele, ko je dejanje že izvedeno. (Ule, 1984: 41). Posmeh je, denimo, spontana, nezavedna reakcija osebnega jaza na doživljanje drugih ljudi. Na zunaj lahko nesreče drugih izzovejo obžalovanje. To so reakcije socialnega jaza. Navznoter pa izzovejo tudi veselje ali privoščljivost, to so reakcije osebnega jaza (Ule, 2000: 165). Mene razumemo kot strukturo, ki daje jazu obliko. Mene predstavlja nadzor jazu, daje dolžnosti in omejitve za izvajanje dejavnosti, ki jih družba podpira, pomeni imperativ jazu v moralnem smislu (Ule, 1984: 41).

Ker socialna in osebna identiteta postavljata posamezniku nasprotujoče si zahteve (Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 112), je temeljna naloga identitete jaza lovljenje ravnotežja med identifikacijami z družbo, ki jih ponuja socialna identiteta, in diferenciacijami od referenčnih skupin in družbenih pričakovanj, ki jih ponuja osebna identiteta (Goffman v Ule, 2000: 180-183). V interakciji mora pokazati, da bo ravnal v skladu s pričakovanji, da je takšen kot drugi, ker je to nujno, da bi se interakcija nadaljevala, po drugi strani pa mora v teku interakcije izraziti svojo enkratnost (Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 111,112).

Goffman (1959) trdi, da igramo vloge in nosimo maske, ki so reprezentacija tega, kako mi vidimo sebe. Tako kot Goffman tudi Buss in Briggs (1984) trdita, da je družbeno obnašanje pogosto posledica kompromisa med zunanjimi zahtevami za vzdrževanje videza (samoprezentacija) in posameznikovo individualnostjo (Shaw, 1997: 303). To smer razmišljanja je v psihologiji pojmovanja samega sebe razvijal tudi ameriški psihiater in globinski psiholog Harry Stack Sullivan.

2.2. Interpersonalna teorija: H. S. Sullivan, E. Erikson

Interpersonalna teorija H. S. Sullivana govori o pomenu, ki ga ima na razvoj samopodobe interakcija z drugimi (Sullivan, 1953). Poudarja, da kultura ne more neposredno vplivati na posameznika, nanj lahko vplivajo le posamezniki kot nosilci kulturnih vrednot (Musek, 1992: 66).

Harry Stack Sullivan (1940) je bil, podobno kot Mead in drugi, prepričan, da je medosebna izmenjava ključna za razvoj samopodobe in osebnosti: "Osebnosti ne moremo ločiti od spleta medosebnih odnosov, v katerih živi in biva posameznik" (Mead v Musek, 1992: 66).

Sullivan (1974) na svoj način opredeli vlogo "drugih oseb" v razvoju pojmovanja samega sebe. Ugotavlja tudi, da samopodoba ni le intelektualni konstrukt, ampak so v njej prisotne in zelo močne emocije. (Lackovič-Grgin, 1994: 13). Največji pomen pripisuje čustveno toplim medsebojnim odnosom s pomembnimi osebami, ki dajejo posamezniku občutek varnosti in zaščitenosti (Ule, 2000: 126). Osrednji pojem v njegovi teoriji osebnosti je *sistem "jaza"*.

Po Sullivanu (1953) si lahko predstavljamo jaz kot niz prepričanj in predstav, ki so se razvile iz zaznanih reakcij pomembnih drugih oseb. Tako se znotraj celotne samopodobe oblikujejo različne personifikacije jaza. Glavne personifikacije so "dobri-jaz", "slabi-jaz" in "ne-jaz". To, kar drugi pri posamezniku odobravajo, postane srž njegove pozitivne samopodobe, njegovega "dobrega jaza". Zaznane reakcije, ki ne povzročajo odobravanja in ki negativno vplivajo na

pomembne druge osebe, tvorijo temeljne predstave o "slabem jazu". Obstajajo pa tudi taki vidiki obnašanja, ki povzročajo hudo odklanjanje in hudo tesnobo - teh pa posameznik sploh ne integrira v podobo sebe in ostanejo zunaj njegovega jaza; govorimo o "ne-jazu" (lastnosti, ki jih oseba popolnoma odklanja in zanikuje) (Gazvoda, 1996) (Musek, 1992: 67).

Tudi **Erik Erikson** trdi, da obstaja koordinacija med individualnim razvojem posameznika in socialnim okoljem. Družbe so v glavnem organizirane tako, da omogočajo individumu zadovoljevanje potreb v vsakem stadiju njegovega razvoja. Vendar je za posameznika še vedno najpomembnejše, kako se na njegove potrebe in dosežke odzivajo njemu najbližje osebe (Lackovič-Grgin, 1994: 13). Ustrezen odziv pomembnih drugih posamezniku lahko pomaga pri razreševanju kriz, ki jih mora premagati na poti do naslednjih razvojnih faz, ki imajo za cilj razvoj identitete.

E. Erikson je opredelil osebni razvoj skozi več stopenj (kriz), ki oblikujejo posameznikovo identiteto. Izdelal je tabelo, ki kaže, kako se identiteta razvija od rojstva dalje. Razvoj osebnosti poteka stopničasto prek osmih obdobij: zaupanje, avtonomija, iniciativnost, delavnost, razvoj osebne identitete, intimnost, ustvarjalnost, integralnost (Ule, 2000: 132). Za vsako stopnjo tega razvoja je značilna samopodoba, ki se oblikuje pod vplivom posameznikovih osebnih in medosebnih izkušenj (Zalokar Divjak, 1996: 67). Na vsaki stopnji mora posameznik rešiti specifične probleme razvoja, vsaka faza je svojevrstno križišče, ki "ponuja" boljše ali slabše izide. Vsaka naslednja nova stopnja v razvoju postavlja nove naloge, odpira nove možnosti, vendar je razvoj odvisen od tega, kako dobro je nekdo opravil naloge prejšnje stopnje (Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 25). Vsako obdobje je hkrati tudi stopnica za naslednje obdobje. Motnje v enem obdobju se lahko odražajo tudi v kasnejših razvojnih obdobjih (Divjak, 1996: 67). Vsako razvojno obdobje prinaša možnost krize. Govorimo o razvojnih krizah. Po Eriksonu je kriza kritično obdobje vsakega razvojnega stadija, je "obdobje obrata k dobremu ali slabemu, torej kritično obdobje, v katerem se neogibno pojavi določen preobrat v eno ali drugo smer" - zaupanje ali nezaupanje, avtonomija ali dvom, iniciativa ali krivda, samovrednotenje ali manjvrednost, identiteta ali difuznost itd. (Musek, 1988: 167).

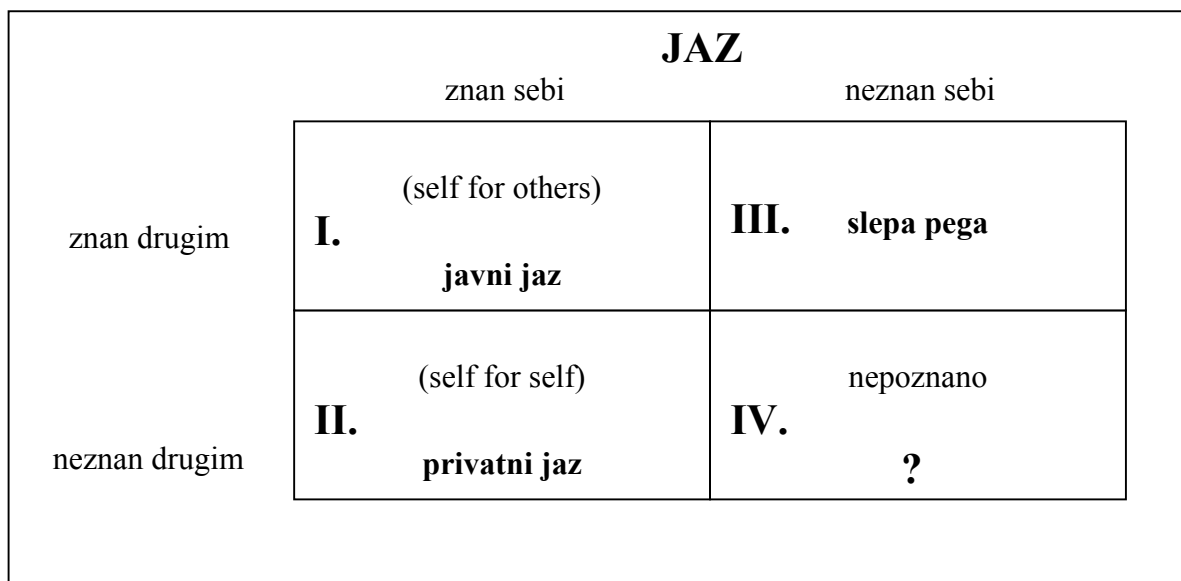
Temeljna ideja identitetnih kriz je, da jih ne izzovejo le spremembe v samem posamezniku (fizično in duševno dozorevanje), temveč prav toliko ali še bolj družbeni odnosi in odnosi med ljudmi, v katerih se posameznik znajde v določeni epohi svoje osebne zgodovine (Ule, 2000: 132).

Med najpomembnejše krize Erikson uvršča t.i. *krizo identitete*. To je razvojni proces, ki se oblikuje v obdobju adolescence. Posameznik se znajde na razpotju, ali bo ustvaril samopodobo, s katero se bo uspešno pojavil v vlogi odrasle osebe, ali pa bo drsel v idenitetno zmedenost, ko mu ne bo čisto jasno, kdo je in kaj hoče in se bo zaradi tega znašel v težavah, ko bo moral prevzemati naloge, ki jih pričakujemo od odrasle osebe (Zalokar-Divjak, 1996: 68). To je obdobje zmedenosti in negotovosti, obdobje fizične in čustvene zmešnjave. Mladostnik občuti v tej starosti v zelo kratkem času sram, zmedenost, krivdo, okornost, manjvrednost, fizično nepriljubljenost in strah. Iz preteklih obdobj prinese s seboj na eni strani: zaupanje v sebe in svet, avtonomijo in iniciative, optimizem, voljo, cilje, izkušnje in znanje. Ali pa na drugi strani nezaupanje, občutke krivde in sramu, ponižnost, manjvrednost, pesimizem (Kern, 1992: 61). Kriza identitete je kriza odločanja, spajanja preteklosti z bodočnostjo, primerjanja interesov z možnostmi v okolju, nekakšno nasilje nad lastnimi željami. Ima lahko pozitiven izhod v samostojnosti, celovitosti, lastnem jazu ali negativno konfuzijo, zmedo, neuspeh, obup (Kren, 1992: 61). Erikson (1950) pojmuje to obdobje kot jedro razvoja identitete. Mladostnik je namreč izpostavljen številnim pretresom in dilemam, ki spremljajo njegov prehod iz otroštva v odraslost (Musek v Kovačev, 1998: 182). To je čas, ko mora odraščajoči otrok zbrati prve celostnejše odgovore na vprašanje: kdo sem, kaj zmorem, kakšen sem v očeh drugih (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 26). V tej dobi gre dejansko za oblikovanje jaz identitete, zato jo karakterizira nasprotje med potrditvijo identitete in difuzijo identitete. V njem se mladostnik ponovno sooča z nerešenimi konflikti iz otroštva in se z njimi spopada na drugačen, zrelejši način. Če jih uspe odstraniti, vstopi v odraslost kot integrirana osebnost z zrelo in pozitivno samopodobo (Adlešič, 1999: 203). Pozitivna rešitev te krize zahteva, da posameznik sprejme samega sebe, svojo psihofizično osebnostno celoto, pa tudi, da drugi ljudje sprejmejo njega in da dobi priznanje za svoja dejanja in podporo pri prizadevanjih za samostojno vključitev v družbo (Ule, 2000: 130,131). Slab izid je idenitetna zmedenost (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 26). Ta se lahko pojavi na štirih področjih, ki jih karakterizirajo štirje temeljni problemi: 1. problem intimnosti (mladostnik mora biti sposoben imeti intimne odnose s partnerjem, vendar to ne sme ogroziti njegove identitete); 2. problem časovne perspektive (mladostnik mora razviti sposobnost za načrtovanje prihodnosti in postavljanje realnih ciljev); 3. problem delavnosti (delavnost omogoči posamezniku vstop v svet odraslih); 4. ustvarjanje negativne identitete (negacija identitete, ki mu jo vsiljujejo starši ali širša skupnost, iz želje po neodvisnosti in drugačnosti) (Kovačev, 1998: 182).

Erikson je tudi za razvoj identitete odraslega človeka predvidel nove krize, ki pa vendarle zgolj utrjujejo tisto, kar si je posameznik prisvojil do adolescence. Tako prehodu v odraslost

sledi kriza, ki jo označuje nasprotje med intimnostjo in izolacijo. V pozni odraslosti sledi kriza, ki jo označuje nasprotje med ustvarjalnostjo in stagnacijo. Zadnja univerzalna razvojna kriza po Eriksonu je vezana na starostno obdobje in jo zaznamuje kriza nasprotja med integriteto in življenjskim obupom (Ule, 2000: 131).

2.3. Teorija jaza in Joharijevo okno



Slika 1 Zavestni in neznan aspekti samopodobe in predstave drugih o nas (prirejeno po Musek, 1992: 62 in Frey, 1989: 3).

Joe Luft in Harry Ingham sta znana avtorja tako imenovanega "Joe-Harryjevega okna". Po njihovi teoriji je naše vedenje lahko: znano nam in drugim (javno vedenje); znano nam, ampak nepoznano drugim (skrito vedenje); nepoznano nam, ampak še kako znano drugim (slepo vedenje); neznan nam in drugim (slepo in skrito, nezavedno vedenje). Vsako od teh vedenj predstavlja eno "okence" v celotnem "oknu" našega vedenja (Brajša, 1993: 60).

Fred Luthans (1989) razlaga "Joe-Harryjeva okna" po svoje. Opisuje odprto, prikrito, slepo in neodkrito osebnost. Odkrita osebnost je jasna, razumljiva sebi in drugim; prikrita je jasna sebi in nerazumljiva, nejasna drugim; slepa je nejasna sebi in jasna drugim; neodkrita osebnost je nejasna sebi in drugim (Brajša, 1993: 61).

Musek (1992) pa govori o zasebnem ali privatnem jazu (znan sebi in neznan drugim), javnem jazu (znan sebi in drugim), slepi pegi (jaz, ki je znan drugim in neznan sebi) ter "?" (jaz, ki je neznan sebi in drugim) (Musek, 1992:63).

Harald Mizerovsky (1989) še naprej modificira "Joe-Harryjevo okno" in ga aplicira na razumevanje predstave, ki jo ima posameznik o sebi. Z nekaj dodatnimi modifikacijami Brajše lahko govorimo o jasni, lažni, skriti in nepoznani predstavi o sebi (Brajša, 1993: 62,63).

2.4. Gestalt teorija

Sam pojem "gestalt" je težko prevedljiva nemška beseda, ki označuje celovitost, obliko, popolnost oblike. Gestalt psihologija je proučevala zaznave. Pomembno spoznanje te psihologije je težnja posameznika, da v procesu zaznave nepopolno informacijo na nek način sam dopolni, izpopolni. Nepopolno krožnico vidi krog, čeprav to ni; v delnih risbah prepozna celote, iz delčka melodije prepozna skladbo... Ta spoznanja je gestalt terapija prenesla na področje motivacije in osebnosti. Nerazrešen problem je kot nepopoln lik, nezaključen gestalt, ki teži k temu, da bi ga razrešili, zaključili, zaprli (Žorž, 1997: 18).

Iz gestalt psihologije je prevzet tudi pojem lika in ozadja. Lik (risba) in ozadje, na katerem je lik, sta neločljiva celota. V gestalt terapiji je lik dominantna potreba v organizmu, tista, ki je trenutno najaktualnejša, ki pritegne posameznikovo pozornost in vse drugo potisne v ozadje. Toda posameznik ni slepo orodje zadovoljevanja svojih potreb, ampak je svoboden v izbiri med njimi. Od tega, kako velik pomen daje posameznik nekim potrebam za svoj obstoj, kako se z njimi identificira, je odvisno, kako močno usmerja svoje dejavnosti v njihovo zadovoljevanje (Žorž, 1997: 18,19).

Na biološkem nivoju je mehanizem prepoznavanja in zadovoljevanja potreb jasen, lahko prepoznaven. Kadarkoli se poruši organizmično ravnovesje (npr. pomanjkanje tekočin, hrane,...) organizem to motnjo zazna in jo prepozna kot potrebo (žeja, lakota). Ko je potreba zadovoljena, je ponovno vzpostavljeno ravnotežje - kar pa ne pomeni mirovanja: v tem trenutku namreč stopi v ospredje druga potreba in postane "figura"⁸. Začetnik gestalt terapije, nemški psihiater Friedrich Salomon Perls ne priznava pomembne vloge hierarhije potreb: figura je v vsakem trenutku tista potreba, ki je prav v tistem trenutku za organizem najpomembnejša, in ne tista, ki je po neki absolutni hierarhiji pomembnejša. Princip zadovoljevanja enostavnih potreb je enak tudi na vseh višjih nivojih, tudi na nivoju duhovnih potreb, pravi Perlsov teoretični postulat.

⁸ Žorž pravi, da ko postane potreba dovolj močna, stopi v ospredje, tako da izrine v ozadje vse ostale potrebe; postane "lik", "figura", "gestalt" (Žorž, 1997: 20).

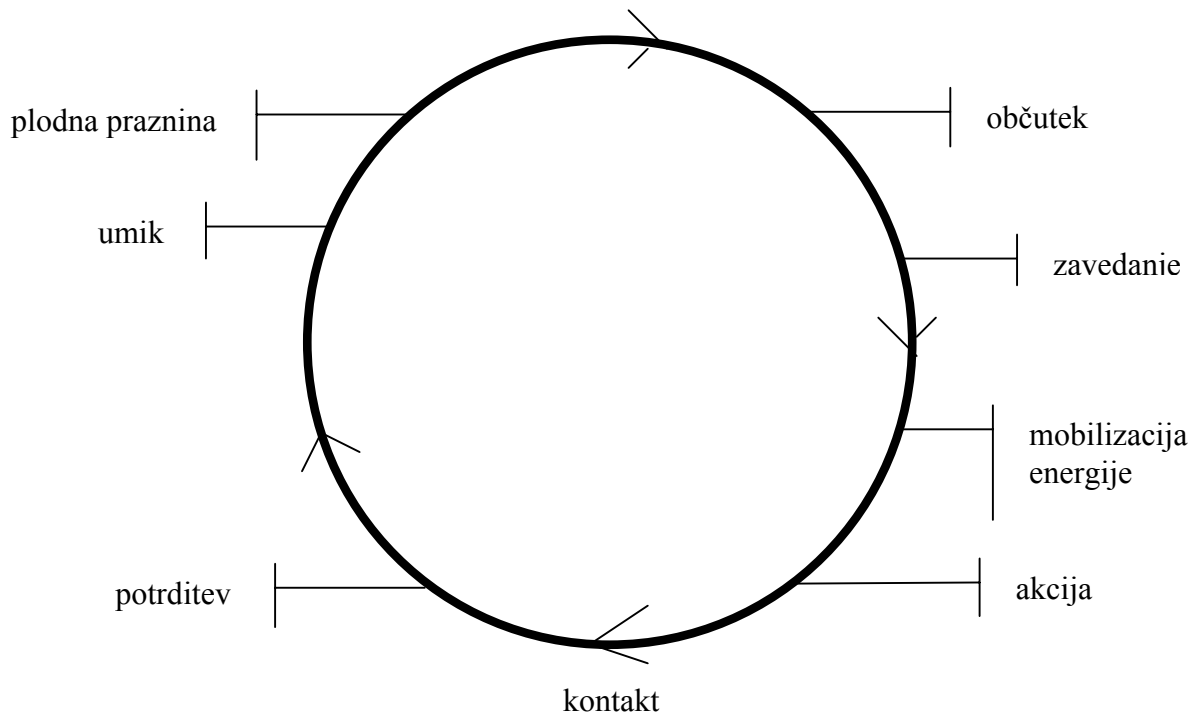
Organizem ne more vselej vseh potreb zadovoljiti, včasih zaradi ovir v okolju, včasih zato, ker imamo v danem trenutku več potreb istočasno. Gestalt je zaprt, vzpostavljeno je ravnotežje, ko je potreba zadovoljena. Dovolj velik delež nezaključenih in nerazjasnjenih situacij (nezadovoljene potrebe) oblikuje nevrotično osebnost.

Človek svojih potreb ne potiska v podzavest, potiska (blokira, ignorira, manipulira...) reakcije, aktivnosti za zadovoljevanje potreb. To je še posebej pomembno v razvoju osebnosti. *Okolje določene otrokove potrebe, ki so sicer naravne, omejuje (izločanje, jeza in bes, radovednost...), želi otroka vzgojiti, da te svoje potrebe, impulze, čustva... "spravi pod kontrolo". Ta kontrola pa za posameznika ni vselej koristna, često otroka odvrča od zaključevanja stvari in s tem osebne rasti, zlasti takrat, ko otrok ob načinu tega omejevanja ne uvidi, zazna pomena in koristnosti omejevanja, ko je omejevanje skrčeno na prepovedi in zapovedi (Žorž, 1997: 20).*

Sebstvo (self) je v gestalt terapiji opredeljeno kot sistem kontakta organizem-okolje. Opredeljujejo ga tri funkcije: Prva funkcija je zavedanje kontakta, druga je vrednotenje, kaj je za organizem dobro in kaj ni, in tretja je izbira dejavnosti, odločitev.

Dejavnost sebstva (selfa) poteka v nekakšnem ciklusu, ki ga lahko označujemo kot komunikacijo. Serge Ginger razlikuje 4 faze v procesu, ciklusu komunikacije organizem-okolje: predkontakt (faza zaznavanja potrebe, potreba postane lik); faza kontakta (faza stopanja v kontakt z okoljem); polni kontakt (faza, ko se meja med organizmom in okoljem začasno zabriše, odpre, faza konfluente, ki omogoča, da organizem sprejme nekaj iz okolja); postkontakt, umik (faza, ko self spet "zapre" mejo, ko se sprejeta snov predela, asimilira) (Žorž, 1997: 21).

Gestalt terapija vidi sebstvo (self) kot proces. Po tej teoriji bo organizem poskušal zadovoljiti svoje potrebe (psihološke, emocionalne in intelektualne). Človekov senzorični, telesni, emocionalni in intelektualni kontakt tvori osnovo posameznikovega sebstva. Če so kontaktni dejavniki (vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorični (vohalni), otipni) omejeni ali celo nedosegljivi, se možnost posameznika, da bi zadovoljil svoje potrebe občutno zmanjša. Posledica tega pa je razvoj napačne podobe o sebi (Frey, 1989: 108).



Slika 2 Krog izkušenj (Frey, 1989: 109).

Krog izkušenj predstavlja model stopenj zadovoljevanja potreb, način, ki opisuje delovanje človeka. Kronične motnje v krogu razjedajo samospoštovanje, v nekaterih primerih pa lahko tudi nezmožnost poseganja v krog negativno vpliva na samospoštovanje.

Stopnja posameznikovega samospoštovanja raste s stopnjo zadovoljenih potreb. Vsak dovršeni krog zvišuje zadovoljstvo. Prekinitev se lahko pojavi na katerikoli točki kroga. Ovire, ki vplivajo na samospoštovanje, se lahko pojavijo na katerikoli stopnji: občutenje (sensation), zavedanje (awareness), akcija (action), polni kontakt (contact), umik (withdrawal). Medtem ko prekinitve, ki se pojavijo zunaj zavesti in pridejo v navado, lahko poslabšajo samospoštovanje, lahko motnje, ki jih zavestno povzročimo, povečajo človekovo delovanje in posledično višajo samospoštovanje. Ti t.i. upori (resistances), ki se jih zavedamo, so pomembni mehanizmi, ki vzdržujejo samospoštovanje (Frey, 1989: 109).

Sklenimo ugotovitve gestalt terapije s preprosto prisposodbo, ki jo je v svojem delu Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje (1997) uporabila Lamovčeva. Resnični jaz metaforično opiše z "naš notranji otrok". Notranji otrok je tisti del v vsakem od nas, ki ga doživljamo kot resnični jaz. Predstavlja izvor moči in tvori jedro naše osebnosti. Je spontan, ekspanziven, čustven, radoveden, ustvarjalen, predvsem pa poln energije. Ko se otrok sreča z zahtevami odraslih, se njegov "notranji otrok" začne počasi umikati (Lamovec, 1997a: 6). Glas odraslih,

ki izraža njihove potrebe in želje preglasi glas otroka, ki postaja vedno šibkejši. Notranji otrok je v svojem skrivališču živ pokopan in nestrpno čaka, da se osvobodi (Lamovec, 1997: 6).

Če želimo, da se bo notranji otrok razvijal in rasel, morajo biti zadovoljene njegove notranje potrebe. Abraham Maslow meni, da se kažejo človekove potrebe na več ravneh: 1. telesne potrebe, 2. potrebe po varnosti, 3. potrebe po ljubezni, 4. potrebe po spoštovanju, 5. potrebe po samoaktualizaciji (Frey, 1989: 29). Whitfield (1989) navaja 20 potreb, ki se večinoma nanašajo na odnos do sebe in do ljudi okoli nas. Za polni razvoj notranjega otroka je treba zadovoljiti večino spodaj navedenih potreb. Poleg potreb, ki jih je izpostavil Maslow, dodaja še nekatere, ki jim do sedaj niso posvečali dovolj pozornosti (potreba po: preživetju, varnosti, dotiku, pozornosti, zrcaljenju, vodenju, poslušanju, vključevanju, sprejemanju, žalovanju, čustveni opori, zaupanju, zvestobi, dosežkih, kompetentnosti, užitku, spolnosti, svobodi, negovanju, brezpogojni ljubezni (Lamovec, 1997a: 9-11).

Ena najosnovnejših čustvenih potreb je želja biti ljubljen in želen. Zadovoljitev te želje je zato predpogoj za dobro počutje in samospoštovanje vsakega posameznika (Sternad, 2001: 49).

3. POJEM IN DEFINICIJA SAMOPODOBE

Proučevanje identitete je v drugi polovici dvajsetega stoletja potekalo z različnih vidikov:

- *razvojnopsihološkega vidika* (kdaj v razvoju posameznika lahko govorimo o pravem vzpostavljanju identitete),
- *psihološkosociološkega vidika* (identiteta kot način organizacije posameznikovih predstav z odnosom do sebe in okolja),
- *kognitivnega vidika* (organiziranje sporočil v vednost ob poistovetenju in razlikovanju sebe od drugih),
- *socialnoemocionalnega vidika* (motivacija, stališča, čustva) (Kobal, 2000: 26,27).

Ker me bo v pričujoči nalogi zanimala samopodoba z vseh štirih aspektov odnosov (čeprav bom večji del pozornosti namenila predvsem psihološkosocialnemu vidiku odnosa učitelj - učenec), bom za isti psihični konstrukt, ki mu nekateri pravijo identiteta, drugi pa samopodoba, uporabljala termin samopodoba⁹.

Zelo splošno lahko samopodobo opredelimo kot množico odnosov, ki jih posameznik zavestno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe (Musek, 1993). V te odnose s samim seboj vstopa postopoma, s pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti in ravnanj, ki jih - najprej prek prvotnega objekta, t.j. matere, nato prek širšega družbenega okolja - razvija že od rojstva dalje (Ule, 1994).

Odnosni aspekt samopodobe, ki se zdi najbolj pomembna kvaliteta samopodobe, sicer izhaja iz notranjih značilnosti, vendar ni samopodobe brez *pripoznanja* samopodobe posameznika s strani drugih v okolju, saj je bistvena značilnost samopodobe, da se subjekt primerja oz. da se postavi v odnos (Ule, 2000: 83, 84). Vsaka samopodoba se ustvari na osnovi dveh vrst informacij: iz informacij o objektivnih dosežkih pri neki dejavnosti; iz mnenj, pohval ali kritik okolja (Dobnik, 1997: 396). V samopodobi odmeva in se odziva svet okrog posameznika na njegove osebne značilnosti (Ule, 2000a: 84).

⁹ Znanstveniki si niso enotni pri terminologiji pojma identitete in samopodobe. Nekateri avtorji (Blumer, Grotevart, Bosma) menijo, da je identiteta del samopodobe. Spet drugi (Gbatl, Deauxova, Mucchiellijeva) pa, da med identiteto in samopodobo ni razlik. Tako izraz samopodoba uporabljajo predvsem ameriški avtorji, ki se naslanjajo na individualni vidik pojava (individualna identiteta kot del samopodobe, ki je za posameznika edinstvena, zaradi česar se razlikuje od drugih), evropski avtorji pa identiteta, ki se naslanja na socialni vidik pojava (socialna identiteta kot del samopodobe, ki se nanaša na doživljanje sebe kot pripadnika določeni družbeni skupini) (Kobal, 2000: 35-38).

Že za Freuda je samopodoba »odnosna dejanskost«, namreč določena oblika koherentne organizacije duševnega aparata psihološkega subjekta. Izraža torej nekakšno labilno notranje ravnovesje med individualnim in družbenim v subjektu. To ravnotežje se oblikuje kot notranji konsenz in zavestno-nezavedni dogovor med tremi mikroosebami: med jazom, nadjazom in onim (Ule, 2000: 87).

3.1. Ali je samopodoba enoten koncept?

Prva in najstarejša predpostavka (Byrne, 1985), ki ima še dandanes svoje zagovornike, pravi, da je samopodoba enodimenzionalni konstrukt; Druga trdi, da je samopodoba multidimenzionalna (večrazsežnostna) in hierarhično organizirana; Tretja predpostavka: da je samopodoba sestavljena iz večjih, a med seboj neodvisnih faktorjev; Četrta postavka zagovarja kompenzatorni model, po katerem obstajajo relacije med posameznimi deli celotne samopodobe, a so inverzne (npr. nekdo ima nizko akademsko, a visoko telesno samopodobo). Večje soglasnosti med avtorji glede omenjenih predpostavk ni, razen glede druge predpostavke, saj se večina avtorjev strinja, da je *samopodoba večrazsežnostna* (Lackovič-Grgin, 1994: 19).

Med prvimi avtorji, ki predpostavljajo več dimenzij samopodobe, sta Mullener in Laird. Govorita o petih dimenzijah samopodobe: intelektualne sposobnosti; težnja po uspehu; telesna (fizična) spretnost; spretnost v medosebnih odnosih; občutek socialne odgovornosti (Lackovič-Grgin, 1994: 19).

Berliner (1979) splošno samopodobo opredeli s tremi sestavinami: telesna, socialna in intelektualna samopodoba (Dobnik, 1997:396).

Na osnovi številnih raziskav so avtorji (Offer in dr.) oblikovali model samopodobe, ki ga sestavlja 5 vsebinskih področij oziroma sestev:

- *Psihološko sestvo* obsega tri skupine: obvladovanje impulzov (sposobnost prenašanja kritike, obvladovanje stresne situacije itd.), razpoloženje (občutki sproščenosti, zadovoljstva s samim seboj, sreče itd.) in telesno samopodobo (zadovoljstvo s sedanjo in prihodnjo telesno samopodobo, občutki telesnega zdravja itd.).
- *Socialno sestvo* se nanaša na socialne odnose, moralne vrednote ter študijske in poklicne cilje.
- *Seksualno sestvo* obsega vedenje in odnos do spolnosti.

- *Družinsko sebstvo* obsega mladostnikove odnose v družini.
- *Prilagoditveno sebstvo* zajema obvladovanje zunanjega sveta (spodobnost samostojnega odločanja, sposobnost udejanjanja odločitve, sposobnost koncentracije itd.), psihopatologijo in prilagajanje (učna uspešnost, tekmovalnost, usmerjenost v prihodnost itd. (Kobal, 2000: 95,96, Lackovič-Grgin, 1994: 19,20).

R. L'Ecuyer (1978), ustanovitelj Laboratorija za raziskovanje samopodobe na Univerzi Sherbrooke v Kanadi, je med leti 1967 in 1976 razvil multidimenzionalni model samopodobe, v katerem je predpostavil tri instance samopodobe: strukture, podstrukture in kategorije. Tri leta kasneje pa (1981) predlaga še bolj dodelano sliko komponent iz katerih sestoji samopodoba (Lackovič-Grgin, 1994: 23).

TABELA 1 *Notranja organizacija sestavnih elementov samopodobe (L'Ecuyer, 1978 v Musek, 1995: 8).*

STRUKTURE	PODSTRUKTURE	KATEGORIJE
		poteze in videz
	<i>TELESNO SEBSTVO</i>	telesne sposobnosti
MATERIALNO SEBSTVO		lastninjenje predmetov
	<i>POSESIVNO SEBSTVO</i>	lastninjenje oseb
		pričakovanja
		različne aktivnosti
		občutja in čustva
	<i>SAMOPODOBA</i>	zanimanja in interesi
		sposobnosti
OSEBNO SEBSTVO		prednosti in pomanjkljivosti
		preproste oznake
	<i>SAMOIDENTITETA</i>	vloge in status
		čvrstost
		ideologija
		abstraktna identiteta
		tekmovalnost
	<i>SAMOVREDNOTENJE</i>	osebne vrednote
		prilagodljivost
PRILAGODITVENO SEBSTVO		avtonomija
		ambivalenca
	<i>SAMOAKTIVNOST</i>	odvisnost
		aktualizacija
		življenjski stili
		receptivnost
	<i>SOCIALNE DEJAVNOSTI</i>	dominacija
SOCIALNO SEBSTVO		altruizem
		preproste reference
	<i>SPOLNE REFERENCE</i>	privlačnost in seksualne izkušnje

Juriševičeva nekako strne vse dosedanje ugotovitve na področju samopodobe in jo opredeli kot večsestavinsko, večrazsežno, dinamično in lastno posamezniku (Juriševič, 1999: 11).

Načelo *večsestavinskosti* pomeni, da ljudje oblikujejo svojo samopodobo na različnih področjih. Juriševičeva meni, da lahko upravičeno govorimo o različnih samopodobah oziroma različnih vsebinskih sestavinah, ki tvorijo njeno strukturo.

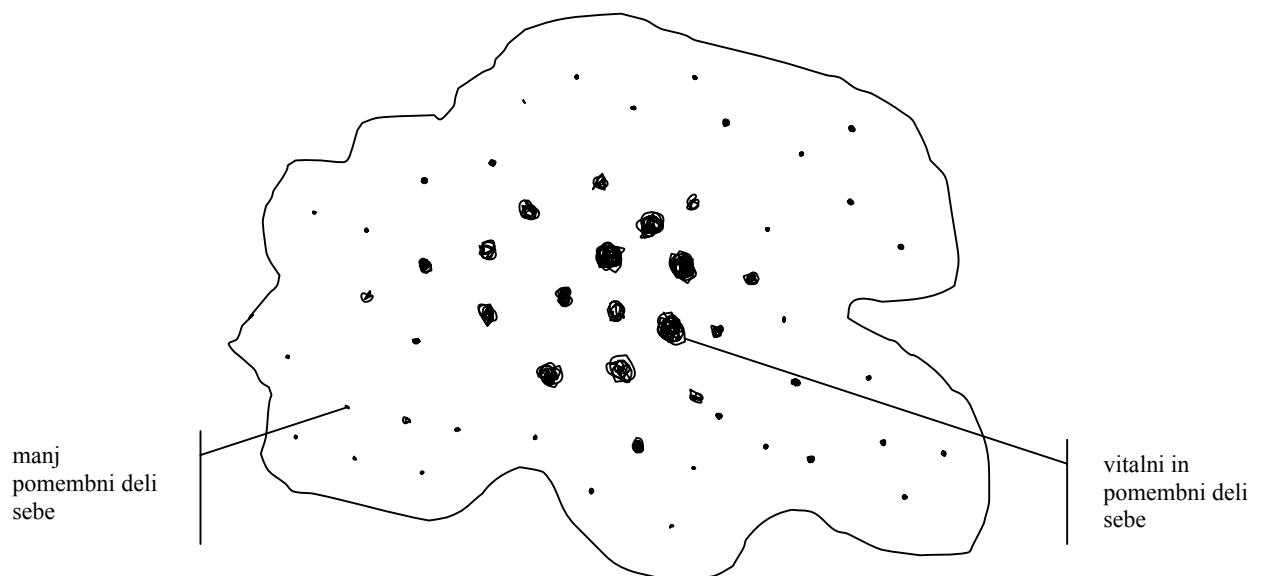
Načelo *večrazsežnosti* pomaga razumeti kompleksnost narave samopodobe z upoštevanjem različnih razsežnosti, ki sooblikujejo njene vsebine (Juriševič, 1999: 12).

Načelo *dinamičnosti* skuša pojasniti pomen samopodobe v posameznikovem življenju. Raziskave kažejo, da ima samopodoba pomembno vlogo v procesu posameznikovega mišljenja, čustvovanja ter vedenja (Juriševič, 1999: 13).

Načelo *individualnosti* pomeni integracijo vseh prej omenjenih načel tako, da jih upošteva skozi prizmo posameznikove enkratnosti (Juriševič, 1999: 14).

Nesporno je, zaključuje Lackovič-Grginova (1994), da samopodoba predstavlja dinamično strukturo, ki se, zaradi vsakodnevnega bogatenja izkustva posameznika in njegove nenehne interakcije z okoljem, menja.

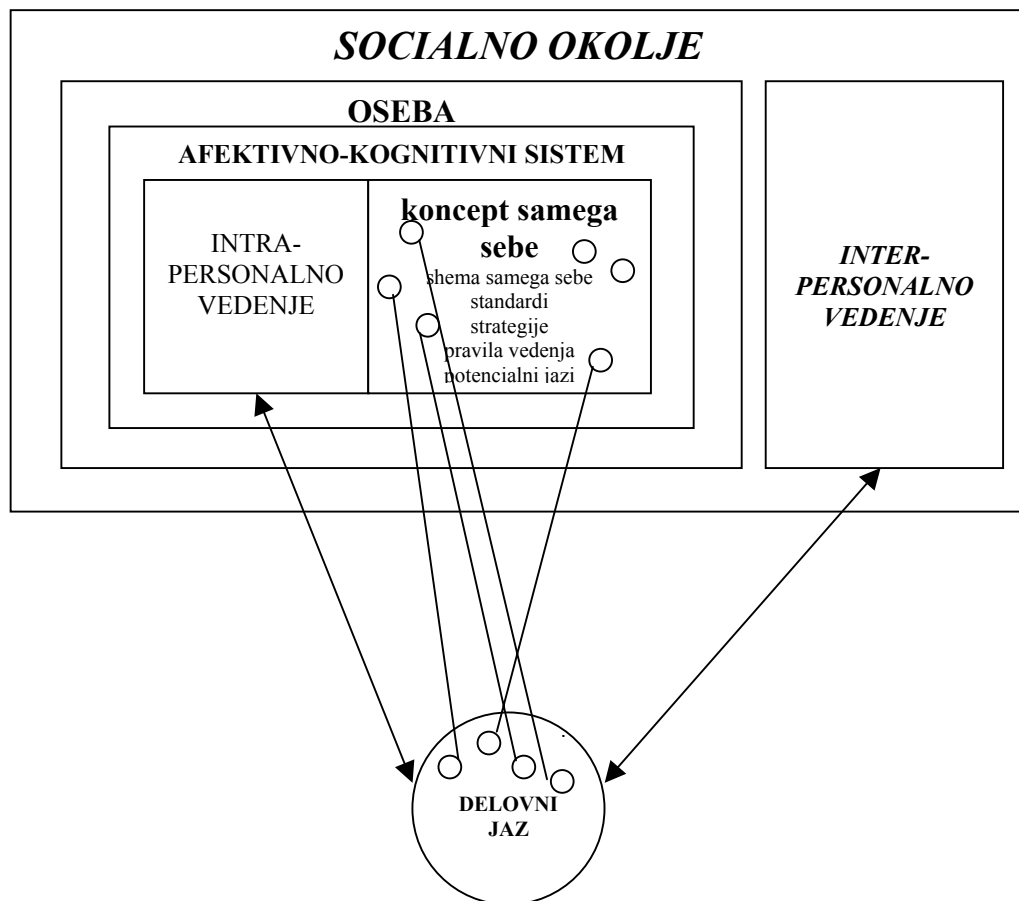
Tak dinamičen, a ne dokončen sestav bi bilo najbolj adekvatno prikazati na Burnsov način (1982). Za samopodobo je našel posrečeno primerjavo z žabjo celico in jo tako prikazal kot amorfnu strukturo, kar je razvidno na sliki:



Slika 3 Samopodoba prikazana na Burnsov način (Lackovič-Grgin, 1994: 24).

Na sliki so posamezne dimenzije ali aspekti samopodobe prikazani s točkami in nepravilnimi lisami (pegami, packami) različnih velikosti. Velikost in namestitev točk in lis govori o pomenu dimenzij, ki jih simbolizira. Iz slike jasno razberemo, da so dimenzije na koncih amorfne strukture manj pomembne od tistih, ki so v središču, ki predstavljajo bistvene dele sebstva. Periferni deli se lažje menjajo, so bolj fleksibilni kot centralni deli (Lackovič-Grgin, 1994: 23,24).

Tudi Markusova in Wurf sta *samopodobo* opredelila kot *večrazsežno in dinamično celoto*¹⁰ - *aktivno, energično in spremenljivo* - ki *posreduje in regulira najpomembnejša intrapersonalna in interpersonalna delovanja* (Oyserman, 1993: 190).



Slika 4 Koncept samega sebe (Markus & Wurf, 1987 v Gazvoda, 1996: 139).

¹⁰ Njene naloge so: a. daje pomen posameznikovim izkušnjam ter jih tudi organizira; in b. spodbudi dejanje, tako da se oskrbi s stimulacijami, standardi, načrti, strategijami in skriptami za vedenje (Oyserman, 1993: 190).

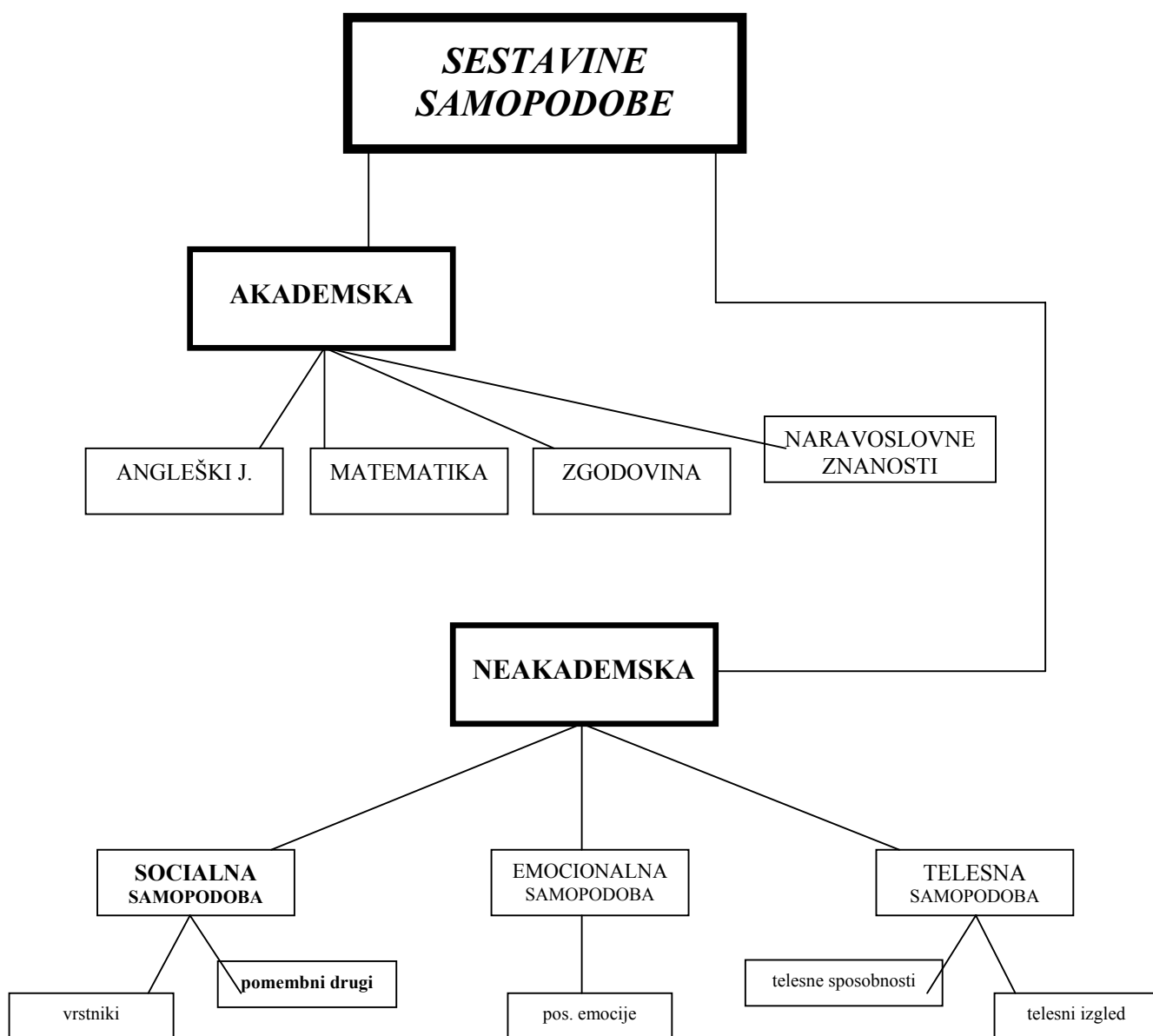
Delovna samopodoba (working self-concept) je del sistema samopodobe, ki vsebuje vse tiste značilnosti posameznikovega jaza, ki so v določenih okoliščinah najpomembnejše; ima začasno strukturo in vsebuje vse predstave o sebi, ki jih določajo trenutni socialni dogodki (Juriševič, 1996: 38). Vse reprezentacije samega sebe ali samopodobe, ki so del koncepta samega sebe, niso dosegljive v vsakem trenutku. Na delovni koncept samega sebe lahko gledamo kot na spreminjajoče se zaporedje znanja o samem sebi, ki je trenutno dosegljivo (Gazvoda, 1996: 139). Delovno sestvo je torej tista instanca v spletu kognitivnih struktur, s pomočjo katere postanejo virtualna oz. možna sestva (poklicno, delovno, akademsko itd. sestvo) tudi aktualna sestva (Kobal Palčič, 1995: 96,97). Ne obstaja fiksni oziroma statični koncept samega sebe, ampak samo trenutni, sestavljen iz posameznikovih socialnih izkušenj. Taka formulacija tudi dovoljuje, da gledamo na koncept samega sebe kot na stabilno in hkrati prilagodljivo strukturo. Jedrni deli so lahko relativno neodzivni za spremembe posameznikove socialne situacije. Mnoge ostale reprezentacije v posameznikovem sistemu, pa bodo različno dostopne glede na posameznikovo motivacijsko stanje ali glede na prevladujoče socialne pogoje (Gazvoda, 1996: 139).

Markusova in Wurf (1987) predpostavljata, da je samopodoba psihični konstrukt, s katerim posameznikov jaz vzpostavlja in ohranja nenehne interakcije med emocionalnim in kognitivnim (intrapersonalne interakcije) ter med individualnim in družbenim (interpersonalne interakcije) (Kobal Palčič, 1995: 95). Vpliv delovnega koncepta samega sebe je torej viden na dveh zelo širokih področjih vedenja: na intrapersonalnih procesih, ki vključujejo procesiranje informacij, regulacijo čustev, motivacijske procese, ter na interpersonalnih procesih, ki vključujejo socialno percepcijo, socialno primerjavo, iskanje in oblikovanje interakcije z drugimi¹¹ (Gazvoda, 1996: 139,140). Samopodobo lahko primerjamo z računalniškim čipom, v katerega so vtisnjene vse izbrane in predelane informacije notranjega - posameznikovega in zunanjega - družbenega sveta (Kobal Palčič, 1995: 96).

Listanje po literaturi nam seveda odkrije še vrsto drugih raziskav, v katerih so avtorji ugotavljali različna področja samopodobe, ki pa so si vendarle bolj ali manj sorodna.

¹¹ Južnič trdi, da je občutek samega sebe, ki ga vsak posameznik gradi kot svojo identiteto, hkrati povezan z "istenjem" z drugimi in z "razlikovanjem" od drugih (Južnič, 1987: 51).

3.2. Večrazsežnostni model samopodobe



Slika 5 Struktura samopodobe (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976 v Lacković-Grgin, 1994: 21).

Shavelson, Hubner in Stanton (1976) so kritično ocenili vse takrat obstoječe raziskave in merilne instrumente samopodobe ter razvili večdimenzionalni, hierarhični model, ki je od vseh modelov samopodobe najbolj dodelan in tudi empirično dokazan. Utemeljen je na ugotovitvah avtorjev, da se samopodoba formira na osnovi izkustev iz okolice in skozi subjektivne interpretacije te okolice. Poudarjajo tudi pomen vpliva evaluacije (vrednotenja)

pomembnih drugih pri razvoju samopodobe posameznika (Lackovič-Grgin, 1994: 20). Navajajo 7 značilnosti samopodobe:

- *strukturiranost/organiziranost samopodobe*

S pomočjo samopodobe posameznik kategorizira različna spoznanja in informacije o sebi (Adlešič, 1999: 204), ki naj bi jih (zaradi raznovrstnih izkušenj) klasificiral v kategorije, ki predstavljajo način organiziranja in osmišljanja izkušenj (Pečjak, 2002: 106-108).

- *večdimenzionalnost samopodobe*

Sistem posameznih izkušenj vsebuje več dimenzij, ki sodijo na različna področja (npr. šolsko področje, področje socialne sprejetosti, področje zunanjega videza itd.) (Pečjak, 2002: 106-108). V tem modelu je splošna samopodoba locirana na konici in je najpomembnejša in stabilna komponenta. Na naslednjem nivoju se splošna samopodoba deli na akademski in neakademski del. Akademsko samopodoba se nadalje deli na samopodobe na različnih področjih (npr. matematika, angleščina). Neakademsko pa se deli na socialno, emocionalno in telesno samopodobo. Na vsakem nivoju se samopodoba ponovno deli na več specifičnih področij, ki predstavljajo vznožje hierarhične razporeditve večrazsežnostnega modela (Marsh, 1993: 60,61). Posamezni faktorji izražajo kategorije sistema, ki so pridobljene v skupinah ali preko "pomembnih drugih« (Adlešič, 1999: 204).

- *hierarhična urejenost samopodobe*

Vsebuje zaznave vedenja, na osnovi katerih pride najprej do sklepov o "samem sebi" na podpodročjih, nato na področju akademsko - neakademsko, končno pa tudi do "splošne samopodobe" (Adlešič, 1999: 205). Različne plasti samopodobe oblikujejo torej hierarhijo od individualnih izkušenj v specifičnih situacijah do globalne samopodobe, ki se nanaša na tiste samosheme, ki so aktivne v danem trenutku (Pečjak, 2002: 106-108). Tudi Markusova in Wurf (1987) trdita, da funkcioniranje samopodobe ni odvisno samo od motivov jaza, ki jim služi, pač pa tudi od trenutne socialne situacije (Gazvoda, 1996: 205). Splošnejši vidiki samopodobe so hierarhično nadrejeni tistim, ki se nanašajo na samopodobo v specifičnih situacijah (Adlešič, 1999: 205).

- *stabilnost splošne samopodobe*

Medtem ko naj bi bila za splošno samopodobo značilna relativna stabilnost, naj bi s spuščanjem po hierarhični lestvici samopodoba postajala vse manj stabilna in vse bolj odvisna od specifičnih situacij. Različni dejavniki močneje vplivajo na specifične kot na splošno samopodobo (Pečjak, 2002: 106-108).

- *razvojna določenost samopodobe*

Oblikovanje posameznikove samopodobe je proces recipročne interakcije med posameznikom in njegovim socialnim okoljem (Pečjak, 2002: 106-108). Oblikuje se postopoma v človekovem razvoju - predvsem na prehodu iz otroštva v odraslost; s starostjo postaja vse bogatejša s plastmi (Adlešič, 1999: 205). Shavelson in Bolus (1982) predpostavljata namreč, da postajajo področja posameznikove samopodobe z zorenjem vse bolj številna (Kobal, 2000: 101). Marsh je s sodelavci izvedel več raziskav o veljavnosti konstrukta samopodobe in v njih preverjal glavne Shavelsonove in Bolusove hipoteze. Ugotovil je, da je pred vstopom v mladostništvo samopodoba sestavljena iz 3 področij akademske in 4 področij neakademske samopodobe, v poznem mladostništvu pa se širi, tako da jo tvorijo naslednja področja: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, akademska samopodoba, reševanje problemov in ustvarjalnost, telesne sposobnosti in šport, zunanji videz, odnosi z vrstniki istega spola, odnosi z vrstniki nasprotnega spola, odnosi s starši, religija in duhovnost, iskrenost in zanesljivost, emocionalna stabilnost in varnost, splošna samopodoba (Kobal, 2000: 102).

- *vrednostni značaj samopodobe*

Samopodoba vsebuje deskriptivno - opisno (posameznik lahko opiše sebe, npr. sem len) in evaluativno - vrednostno komponento (posameznik ovrednoti sebe in svoja dejanja, npr. v šoli sem uspešen) (Adlešič, 1999: 204, 205). Človek se v posameznih situacijah ne le opisuje, temveč tudi vrednoti. Vrednoti to, kar opazi pri sebi. Vrednostni vidik samopodobe vsebuje pojem samospoštovanja (Pečjak, 2002: 106-108).

- *razločljivost samopodobe*

Samopodobo lahko razlikujemo od drugih pojmov, s katerimi je teoretično povezana (Adlešič, 1999: 204,205, Pečjak, 2002: 106-108).

3.3. Nekatere procesne spremenljivke povezane s samopodobo:

3.3.1. Samopodoba in pojem sebe

Pojem sebe je relativno trajna, individualna, dinamična in ocenjevalna kognitivna struktura, ki jo posameznik razvije ob transakcijah s psihološkim okoljem. Sestavljena je iz tega, kar mislimo, da smo, kar bi želeli biti in kar domnevamo, da drugi mislijo o nas. Dostopna je zavesti in jo izražamo z verbalnimi simboli. V razvojnem smislu ji predhodi samopodoba, ki se prav tako ohranja vse življenje (Lamovec, 1991: 235).

Samopodoba predstavlja "občuteni jaz", medtem ko je *pojmem sebe "konceptualizirani jaz"*. Pri zdravi osebi predstavlja samopodoba temelj pojma sebe, med obema pa obstaja tesna povezava. Lahko rečemo, da je samopodoba del pojma sebe.

Druga pomembna sestavina pojma sebe je **samospoštovanje**, ki tvori vrednostno komponento (Lamovec, 1991: 235). Samopodoba in samospoštovanje sta dva izmed najpomembnejših vidikov razvoja osebnosti. *Samopodoba je kot neke vrste model, na podlagi katerega oseba sploh lahko živi v svetu in se odpira v odnos z njim. Samospoštovanje pomembno vpliva na to, kako posameznik vstopa v odnos s seboj in svetom.* Oba vidika sta bistvena tudi za normalen psihofizični razvoj ter za kvaliteto vključevanja posameznika v različne življenjske odnose (Strniša (Zrcalo), 2003: 78,79).

Kobalova ugotavlja, da sta samopodoba in samospoštovanje osebnotni razsežnosti, ki sicer integralno, a vsaka zase, delujeta na ločenih nivojih zavesti. Meni, da je samopodoba koncept deskriptivne narave, s katerim označujemo vrednostno nevtralne samoopise in torej predstavljajo izrazito zavestno entiteto osebnosti, deluje torej predvsem na zavestnem nivoju zavesti in na ravni racionalnega konceptualnega sistema. Oseba o sebi pove tisto, kar racionalno o sebi misli. Nasprotno pa je samospoštovanje, kot izrazito vrednostni odnos do samega sebe, po mnenju Kobalove, tista osebnotna razsežnost, ki se giblje na predzavestnem nivoju. Za predzavestni nivo je namreč značilno, da deluje na ravni izkustvenega konceptualnega sistema¹², ta pa je osnovan na izkušnji, ki je izrazito emocionalne narave, vidiki samega sebe, ki se jih oseba neposredno vedno ne zaveda (Kobal, 2001: 32).

Avtor Swicord (1988) je pri proučevanju terminoloških razlik med samopodobo in samospoštovanjem definiral samopodobo kot mentalno sliko, ki jo ima nekdo o sebi. Samospoštovanje pa ima večji energetski naboj in vpliv kakor samopodoba na sposobnost doseganja uspehov (Ferbežer, 2002: 15).

¹² Izkustveni konceptualni sistem vpliva na naša čustva, pomen in s tem na naše vedenje. Njegova logična pravila so ohlapnejša od pravil racionalnega konceptualnega sistema, saj potekajo na ravni občutij in osebnega počutja. Kobalova kot nasprotje navaja samopodobo, ki deluje predvsem na zavestnem nivoju zavesti (se nanaša na vsebine, ki se jih posameznik neposredno zaveda) in na ravni racionalnega konceptualnega sistema (Komuniciranje v racionalnem sistemu poteka na ravni konvencionalnih simbolov, kot so besede, številke. Mišljenje, ki poteka v racionalnem sistemu in večinoma na zavestni ravni, je logično in abstraktno mišljenje (Kobal, 2001: 31). Oseba o sebi pove tisto, kar racionalno o sebi tudi misli. To pa seveda pomeni, da se opisuje vrednostno nevtralno (Kobal, 2001: 32).

Samospoštovanje vključuje dva temeljna psihološka procesa: *proces samoocene* in *proces samovrednotenja* (Brisset, 1972 v Lamovec, 1987: 223).

Samoocena se nanaša na zavestne sodbe o pomembnosti sebe ali delov sebe ter izvira iz primerjave z idealno predstavo sebe, z internalizacijo sodb drugih (Lamovec, 1987) in z lastno oceno uspešnosti pri prevzemanju socialne vloge (Lamovec, 1992: 136).¹³ Samoocena je odvisna od uspešnosti na različnih področjih (Lamovec, 1978 v Lamovec, 1991: 235). Svoje telesne sposobnosti lahko ocenjujemo na osnovi razvidnih fizičnih rezultatov svojih naporov. Toda ocenjevanje tega, kako dobri smo, na primer v vlogi moža, žene, učiteljev, staršev ali kot prijatelji v skupini svojih vrstnikov, zahteva primerjavo z drugimi osebami. To velja tudi za oceno lastnih osebnostnih značilnosti (Ule, 1997: 91). Posameznik torej pride do samoocene šele z različnimi socialnimi primerjavami, pri čemer skuša ohraniti pozitivno samopodobo (Ule, 1997: 91).

Samovrednotenje je bolj globalno in se nanaša na stopnjo, v kateri sprejemamo sami sebe, kar izvira iz izkušenj v zgodnjem otroštvu (Lamovec, 1991: 235). Temelji na občutku, da smo pomembni, učinkoviti, kompetentni. Ker izvira iz zgodnjega otroštva, je bolj celosten in ni v toliki meri odvisen od dejanske uspešnosti (Lamovec, 1992: 136). Občutek lastne vrednosti je bolj temeljen kot samoocena in vključuje občutek kompetentnosti, ki je intrinzičen in ne zavisi od zunanjih ocen. Pojem lastne vrednosti se nanaša na del jaza, ki spoznava, doživlja in deluje (Lamovec, 1987: 223).

Nadaljnji element pojma sebe je idealni jaz. Pojem sebe vključuje tudi posameznikovo prepričanje o tem, kako ga vidijo pomembni drugi (Lamovec, 1991: 235).

3.3.2. Samospoštovanje

Coopersmith (1967) opredeljuje samospoštovanje kot posameznikovo običajno oceno samega sebe: izraža stališče odobravanja ali neodobravanja ter kaže na stopnjo, v kateri posameznik verjame, da je sposoben, pomemben, uspešen in vreden spoštovanja. (Lamovec, 1987: 223). Temelji na "procesu ocenjevanja, skozi katerega posameznik oceni svoj nastop, sposobnosti

in attribute v skladu s svojimi lastnimi standardi in normami, in tako sam sebe ovrednoti. Percepcija osebne ne/kompetentnosti je pomembna dimenzija samospoštovanja (Lackovič-Grgin, 1994:34).

Satir (1999) podobno opredeli samospoštovanje kot sposobnost vrednotenja samega sebe in ravnanja s samim seboj s spoštovanjem, ljubeznijo ter občutkom za resničnost (Satir, 1995: 24).

Samospoštovanje pomeni neke vrste vrednotenje samopodobe, pripisovanje takšne ali drugačne vrednosti vsem informacijam, ki sestavljajo koncept samega sebe (*Pope*, 1992 v Bajzek, 2003: 56). Govori o vrednosti, ki jo nekdo pripisuje svoji samopodobi (Ferbežer, 2002: 1). Temelji predvsem na objektivnih informacijah glede samega sebe in na subjektivnem vrednotenju vseh komponent samopodobe (Pope, 1992 v Bajzek, 2003: 56).

Psiholog *Nathaniel Branden*, začetnik sodobnega pojmovanja samopodobe, je takole definiral samospoštovanje: 1. zaupanje v našo sposobnost mišljenja in soočanje z glavnimi življenjskimi izzivi (da smo uspešni); 2. zaupanje v našo pravico biti srečen, v občutek biti vreden, želen, upravičeni do tega, da zadovoljimo svoje potrebe in želje ter tudi uživamo sadove svojih prizadevanj (se počutimo dobro) (Seligman, 1995: 32).

Reasoner (1982) opredeljuje samospoštovanje kot zavedanje svoje vrednosti in spoštovanje svoje pomembnosti, kot samozavest, ki omogoča, da se zanesemo nase, in kot odgovorno vedenje do drugih (Raffini, 2003: 23)¹⁴

Množica najsodobnejših del o samospoštovanju otrok in mladine prikazuje, da večje število avtorjev izraz samopodoba uporablja za deskriptivni, izraz samospoštovanje pa za evaluativni aspekt samopodobe.

¹³ Če izhajamo iz Jamesove razdelitve jaza na jaz kot subjekt oz. čisti ego, jaz, ki deluje kot akter, nosilec delovanja in jaz kot objekt, empirični ego, se samoocena nanaša na jaz kot objekt (Lamovec, 1987: 223, Kobal, 2001). Jaz kot objekt je pasiven in kot tak predmet samoopazovanja ter psihološkega preučevanja (Kobal, 2001).

¹⁴ Tridelna definicija je zelo pripravna za pedagoge, ki želijo najti ustrezne metode in strategije za povečanje samospoštovanja pri učencih (Raffini, 2003: 23). Prvi del definicije se ubada s pomenom občutka lastne vrednosti in pomembnosti. Prav zaradi tako velikega pomena, kot ga ima za človeka želja po rasti, so učenci željni pridobivati in zaščititi pozitivno samopodobo. Druga komponenta definicije je: biti samozavesten, imeti samozavest, ki nam omogoča, da se zanesemo nase. Samozavest izhaja iz zdravega, pozitivnega občutka lastne vrednosti in mora biti podkrepljena tako doma kot v šoli. Zadnji del definicije nakazuje, da se morajo učenci naučiti spoštovati edinstvenost drugega in da morajo znati ceniti lastno vrednost, kajti le tako se bodo lahko odgovorno vedli do drugih (Raffini, 2003: 23,24).

3.3.2.a. Visoko, srednje ali nizko samospoštovanje

Rosenberg (1972) opredeljuje samospoštovanje kot pozitivno ali negativno stališče posameznika do sebe. Pozitivno stališče ali visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je, da se ceni, da je zadovoljen sam s seboj, da se čuti vrednega spoštovanja itd. Oseba z negativnim stališčem do sebe se ne ceni, svojih lastnosti ne odobrava, njeno mnenje o sebi je negativno itd. (Kobal, 2000: 154).

Lastnosti človeka z majhnim samospoštovanjem: Je zelo zahteven, strog in tog, zlovoljen, pesimističen in vdan v usodo; Premleva preteklost in si umišlja katastrofe; Obsoja samega sebe; Počuti se krivega, kadar uživa; Je izjemen perfekcionista; Velikokrat odneha; Skriva čustva, lahko pa postane tudi nasilen; Zavrača telesno ugodje; Zavrača samega sebe; Je osamljen; Zase meni, da ni vreden ljubezni; Neprestano je nesrečen in nenehno zaskrbljen; Močno je nagnjen k anksioznosti in depresiji; Pogoste so psihosomatske bolezni; Občasno ga obhajajo samomorilne misli; Zdi se mu, da ni vredno živeti;

Nenehno se dokazuje; Vedno znova potrebuje potrditev; (Izjemno močna težnja po pozitivnem potrjevanju in vzpodbudi je simptom nizkega samospoštovanja. Posameznik, ki neprestano potrebujejo podporo in pozitivni feedback, skuša s tem prikriti občutek lastne nezadostnosti, neprimernosti, pomanjkljivosti); Ima velik manj- ali večvrednostni kompleks, s katerim prikriva občutek manjvrednosti; Pretirano bahanje (postavljanje) in vzdrževanje lažnih podob o sebi sta tudi simptoma nizkega samospoštovanja;

Posameznik z majhnim samospoštovanjem se počuti drugačnega od drugih; Z njimi ima težavne odnose; Ni sposoben vzpostaviti tesnih in globokih čustvenih odnosov (Psihološka izolacija (posledično občutek osamljenosti) je tudi pogosta pri ljudeh z nizkim samospoštovanjem); Do drugih ima lastniški odnos, z njimi manipulira; Pretirano se vtika v njihovo življenje ali pa se sploh ne zanima zanje; Pogosto jih kritizira ali pa povsem zanika občutljivost;

Pretirana bojazen je običajno prisotna pri človeku z nizkim samospoštovanjem; Boji se zavrnitve; Trepeta pred neznanimi okoliščinami; Obotavlja se izraziti svoje ideje. Ne izraža svojih mnenj, ker ne verjame vase ali si ne zaupa. Resnično je prepričan, da nima kaj povedati. (Ko je bil še otrok, njegovih idej niso cenili); V vseh pogledih je izjemno samokritičen; Prepričan je, da so vsi boljši od njega; Posluhuje se trditve kot npr. "Sem neumen", "Sem grd", "Ne sprašuj mene, ne bom vedel"... (Takšne trditve so lahko indikator nizkega samospoštovanja). Boji se, da bi storil napako ali doživel neuspeh (Pretirane reakcije

na neuspeh so značilne za človeka z nizkim samospoštovanjem; Ponavadi želi biti popoln, zato se še težje sooča z neuspehi)¹⁵;

Upira se spremembam; Je neodločen; Pretirano se boji novih izkušenj in si ne zaupa, zato se izogiba slehernim novostim; Ne tvega; Neobičajno je občutljiv na kritiko. Ponavadi ima človek, ki se počuti nevrednega težave s sprejemanjem kakršnegakoli feedbacka, tudi če bi mejil na konstruktivno kritiko; Ne zmore sprejeti poklonov ali pozitivnega odziva; Zlahka ga kaj čustveno prizadane; Pogosto uporablja obrambno komunikacijo (npr. sovražen molk, kujanje, sarkazem, cinizem, obtoževanje, zasmehovanje);

Človek z nizkim samospoštovanjem se tudi pretirano opravičuje. Najpogostejše izjave: "Tega nisem naredil dobro", "Prosim, oprost mi", in "Žal mi je"...; Sramuje se samega sebe;

Če naštejemo še nekatere lastnosti oseb z nizkim samospoštovanjem: nizka stopnja energije: nepomembna naloga se lahko zdi posamezniku z nizkim samospoštovanjem neizvedljiva; "Ne morem, sem preveč utrujen!"; pasivnost: preprosto čaka, da se bo nekaj zgodilo; strah pred prevzemanjem odgovornosti; pretirano posvečanje pozornosti telesnemu izgledu; izrazita težnja po doseganju materialnih dobrin (ta oseba ima napačno predstavo, da ji bo posedovanje materialnih dobrin dvignilo samospoštovanje) (priredila po Frey, 1989: 177-180 in Humphreys, 2002: 98,99).

*Individui brez samospoštovanja so pogosto zelo pod vplivom okolja.*¹⁶ (Frey, 1989: 12). *Če jih okolje percipira kot všečne, njihovo samospoštovanje raste, če jih okolje ne sprejema, njihovo samospoštovanje upada* (Frey, 1989: 12). *Zanje je najpomembnejši zaslon, fasada ali zunanost; čim slabše mnenje ima človek o sebi, tem pomembnejša je zanj maska, ki jo kaže svetu* (Humphreys, 2002: 98).

Lastnosti človeka z visokim samospoštovanjem: je neodvisen; je iskren in spontan; je optimističen, navdušen nad življenjem, saj je zanj izziv; je prožen; sporazumeva se neposredno in jasno; priznava svoje težave, čustva, zaznave, ambicije...; spodbuja sebe in druge; stvarno gleda na svoje moči in šibkosti; v šibkosti vidi priložnost, da jo spremeni v moč; sproti odpravlja probleme; izraža vsa čustva; upira se konformizmu; s tistimi, ki so zanj

¹⁵ Skupini ljudi z različnima stopnjama samospoštovanja (nizka, visoka) ne reagirata enako na neuspeh. Medtem ko se posamezniki z visokim samospoštovanjem aktivno trudijo izničiti negativne posledice neuspeha, posamezniki z nizkim samospoštovanjem težijo k temu, da sprejemajo negativne posledice neuspeha. Ta razlika ima daljnosežne posledice: negativni rezultati imajo večji negativni učinek na ljudi z nizkim samospoštovanjem kot na one z visokim. Preprosto rečeno: neuspeh bolj prizadane ljudi z nizkim samospoštovanjem kot ljudi z visokim (Brown & Dutton 1993) (Brown, 1993: 46).

¹⁶ Na drugi strani pa so individui z visokim samospoštovanjem manj pod vplivom mnenj iz okolja (Frey, 1989: 12).

pomembni, vzpostavi čustveno bližino; sprejema sebe in druge; spoštuje in ceni drugačnost drugih; zna prisluhniti drugim; prenese kritiko in odzive; prenese razočaranja; telesno je zdrav; čustveno je zrel; poišče podporo, nasvet, pomoč in tolažbo, kadar jih potrebuje; skrbi zase in se ceni; do drugih je ljubeč; prijazno odločen je do sebe in drugih, ki mu skušajo vsiliti svoje vrednote (Humphreys, 2002: 98-100); se smatra za vrednega in se vidi kot enakovreden drugim; Ne pretvarja se, da je idealen, pozna svoje omejitve ter pričakuje, da bo prek njih napredoval in rasel (Frey, 1989: 7); skrbi za okolje; zanima se za duhovnost; potrebuje zasebnost (Humphreys, 2002: 101).

Ljudje z visokim samospoštovanjem so prepričani, da so dobri v mnogih stvareh in se učinkovito spopadajo z neuspehi in razočaranji (Brown, 1993: 47). Steel in dr. (1988) trdijo, da mnoga pozitivna prepričanja, ki jih ljudje z visokim samospoštovanjem posredujejo o sebi, oborožijo te ljudi z edinstveno sposobnostjo, da zadržijo negativni feedback. Če so neuspešni na enem področju, enostavno poudarijo svoje mnoge druge pozitivne kvalitete.¹⁷

Večina raziskovalcev se strinja v ugotovitvi, da imajo ljudje z visokim samospoštovanjem višje aspiracije in so bolj uspešni kot tisti z nizkim.

3.3.2.b. Razvoj samospoštovanja

Sposobnost posameznika, da pozitivno vrednoti samega sebe oziroma da svoji samopodobi pripiše realno vrednost, je odvisna od več faktorjev. Najprej je odvisna od njegovih realnih lastnosti in sposobnosti (Bajzek, 2003: 79). V veliki meri pa zavisi predvsem od tega, kako so z njim ravnali drugi, od njegovih preteklih izkustev (Sternad, 2001: 48), od sporočil, ki prihajajo s strani pomembnih oseb posameznikovega življenja, meni večina teoretikov na področju psihologije in psihoterapije. Ta sporočila lahko spodbudijo ali razvrednotijo različne vidike posameznika in s tem seveda njega kot celoto (Bajzek, 2003: 79). Otrok je od rojstva naprej v interakciji z ljudmi okrog sebe, ti ga nagrajujejo ali kaznujejo. Slika o samem sebi se začne razvijati, ko je posameznik sposoben razumeti in si razlagati reakcije nase, ki jih zaznava pri drugih ljudeh.

Torej, samospoštovanje ni rezultat posameznikovega neodvisnega presojanja sebe in dejanskih interakcij z drugimi, ampak je rezultat tudi simboličnih interakcij¹⁸ (Lackovič-

¹⁷ Ta analiza je skladna z dognanji Browna in Smarta (1991), da ljudje z visokim samospoštovanjem kompenzirajo neuspehe npr. na intelektualnem področju s pretiranim poudarjanjem svojih vrlin na področju medosebnih odnosov (Brown, 1993: 53).

¹⁸ Za sebstvo je najpomembnejše ravno to, kako oseba misli, da jo drugi presojuje, ker od tega zavisi njeno samospoštovanje - občutek ponosa ali ponižanja (Lackovič-Grgin, 1994: 12).

Grgin, 1994: 12). Vse naše doživljanje in obnašanje je prežeto z avtomatskimi pričakovanji in predvidevanji tega, kar naj bi mislili in storili drugi (Mead v Musek, 1992:66).

Otrok razvija samospoštovanje s pomočjo glasov, ki jih sliši, izraza v očeh vseh tistih, ki se z njim ukvarjajo, mišične napetosti tistih, ki ga držijo v naročju, in načina odzivanja odraslih na njegov jok (Satir, 1995: 36). Vsako dejanje, vsak izraz na obrazu, vsaka kretnja in vsaka beseda, ki jo izgovori pomembna druga oseba, je pomembna za otroka, sporoča mu nekaj o njegovi vrednosti, pomembnosti in sposobnostih (Humphreys, 2002: 16).

Eden izmed prvih in najosnovnejših krajev razvoja samospoštovanja je življenje znotraj družine. Na otroka namreč zelo vpliva mnenje, ki ga imajo njegovi starši o sebi. Starši z velikim samospoštovanjem spodbujajo svoje otroke, da se tudi oni naučijo visoko ceniti sebe. Žal drži tudi nasprotno (Humphreys, 2002: uvod). Starši z načinom pristopanja k otroku podpirajo ali rušijo njegovo samospoštovanje.

Jourard in Remy (1955) navajata, da je otrokov pojem sebe podoben stališčem staršev do njega, stopnja samospoštovanja pa je odsev spoštovanja, ki ga imajo starši do otroka (Lamovec, 1987: 224). Starši in drugi pomembni odrasli so bili v otroštvu otrokova ogledala. Njihova pričakovanja delujejo kot samoizpolnjujoče se prerokbe (Humphreys, 2002: 102). Če so bili otroku večinoma naklonjeni, če so ga hvalili, spodbujali, podpirali ter bili nežni in razumevajoči, če so mu postavljali izzive in jih potrjevali, se ta otrok zdaj visoko ceni. Če pa je otrok, nasprotno, velikokrat pogrešal naklonjenost in skrb, če so ga zmerjali, zasmehovali, kritizirali in telesno zlorabljali, če je bil velikokrat deležen sovražnega molka, če so pomembni odrasli od njega pričakovali kaj nestvarnega in so mu postavljali previsoka merila vedenja, ima ta otrok zdaj zelo slabo mnenje o sebi (Humphreys, 2002: 102).

Starši, ki so otroku dajali občutek, da je pomemben, ljubljen in sprejet in so hkrati postavljali omejitve, so imeli otroka z najvišjim samospoštovanjem (Coopersmith, 1967 v Lamovec, 1987: 224). Starši otrok z nizkim samospoštovanjem so otroka manj cenili. Bili so skrajno permissivni, vendar so občasno uporabljali stroge kazni (Lamovec, 1987: 224).

Za razvoj samospoštovanja je najpomembnejših prvih pet let¹⁹ (Lamovec, 1987: 224) otrokovega življenja. "Zgodnje otroštvo je najbolj občutljiv trenutek v človekovem življenju", zato so starši in vzgojitelji v vlogi tistih »pomembnih drugih«, ki lahko nudijo pomoč in

¹⁹ Po obdobju adolescence pa ostaja stopnja samospoštovanja razmeroma konstantna, čeprav se specifična področja lahko spreminjajo (Lamovec, 1987: 224).

zaščito neizmernim psihičnim energijam otrok. Le tako se lahko te psihične energije razvijejo v pozitivno smer in jih bodo otroci lahko uporabljali za osebno uresničitev (Montessori, 1996: 35). Številne raziskave, ki se osredotočajo na obdobje otroštva, kažejo, kako pomembno je oblikovanje pozitivnega samospoštovanja za otrokov nadaljnji psihosocialni razvoj.²⁰ Samospoštovanje, ki ga posameznik razvije v otroštvu bo odločalo o tem, kako izpolnjeno bo živel pozneje (Humphreys, 2002: 97). Uspeha v življenju namreč ne določajo geni, temveč to, kako se ceni (Humphreys, 2002: 98).

3.3.2.c. Večdimenzionalnost, hierarhičnost samospoštovanja

Musek (1997) na osnovi rezultatov faktorjske analize zavrača hipotezo o enodimenzionalnem modelu samospoštovanja (Rosenberg, 1965) in napotuje na novejšo domnevo, da so vrednostne samoocene strukturirane, večrazsežnostne in hierarhične. Pri tem se delno sklada s hipotezo o strukturi samospoštovanja, ki ga preverja francoski Vprašalnik samospoštovanja (Le questionnaire sur l'estime de soi, 1984) (Musek, 1997: 6). Vprašalnik zajema 5 vidikov samospoštovanja: splošno samospoštovanje, socialno, akademsko, družinsko in lažno samospoštovanje (Kobal-Palčič, 1997: 7).

Shavelson, Hubner in Stanton (1976) so izdelali hierarhični, multidimenzionalni model samospoštovanja. Razdelili so ga na akademsko in neakademsko komponento, slednja pa se še naprej deli na socialno (vrstniki, pomembni drugi), emocionalno (posamezna emocionalna stanja) in telesno (zmožnost, videz) komponento (Lamovec, 1987: 225,226).

Koudouv model samospoštovanja (1991) meri splošno, socialno in emocionalno samospoštovanje (Musek, 1997: 8). Samospoštovanje lahko torej obravnavamo kot enovito značilnost, lahko pa ga delimo na različna področja: socialno, emocionalno, telesno itd. (Lamovec, 1987 v Lamovec, 1992: 136).

Termin samospoštovanje se običajno uporablja v dveh različicah. *Globalno samospoštovanje*, ki se nanaša na splošno pozitivno ali negativno naravnost do sebe. Gre za sposobnost odobravanja ali neodobravanja (posameznikova običajna ocena samega sebe op.av.).

²⁰ Ugotavljajo, da odraščajoči otroci z visokim samospoštovanjem uspešneje premagujejo stres, s katerim se na primer soočajo ob postopnem prevzemanju svojih poklicnih vlog, kot pa njihovi vrstniki z nižjim samospoštovanjem. Pri mladih z višjim samospoštovanjem je jasnejša tudi predstava o lastni poklicni karieri (Bajzek, 2003: 57).

Termin specifično samospoštovanje (specific self-esteem) je naslednja različica samospoštovanja. Poleg nasploh pozitivnih ali negativnih občutkov do sebe ljudje ocenjujejo tudi svoje specifične značilnosti. Imajo se za duhovite ali športnike; za neatraktivne ali brezčutne itd. Posameznik, ki je prepričan, da je npr. dober v matematiki, ima dobro mnenje o sebi na tem področju. Nasprotno pa se ima posameznik, ki se čuti nesposobnega v športnih aktivnostih, za nesposobnega na tem področju (Brown, 1993: 28).

Navkljub tem pomembnim teoretskim razlikam, sta globalno samospoštovanje in specifično samospoštovanje med seboj povezana. Ljudje, ki so nasploh zadovoljni s seboj, verjamejo, da imajo več pozitivnih kvalitete kot tisti, ki so bolj negativno nastrojeni do sebe. Mnogi teoretiki so potrdili kavzalno povezavo med omenjenima pojmom. Večina jih je predpostavila, da je presojanje sebe na specifičnih področjih gradbeni element globalnega samospoštovanja (Brown, 1993: 28).

Prepričanje, da globalno samospoštovanje zavisi od tega, kako posameznik ceni svoje specifične lastnosti in dosežke, je bilo skupno mnogim sodobnim teoretikom.

Tako je Rosenberg (1979) trdil, da je samospoštovanje zgrajeno iz vrednotenja sebe v specifičnih domenah²¹ (Brown, 1993: 29). Predpostavil je interaktivno hipotezo. Po tej hipotezi pozitivni self-koncept (pojem samega sebe, pojem jaza) v posamezni dimenziji (razsežnosti) pripomore k pozitivnemu samospoštovanju, toda velikost samospoštovanja je odvisna od pomena dimenzije (Brown, 1993: 23). Zato za nekoga ni pomembno, ali o sebi vzdržuje podobo, da je motorično zavrt športnik, ampak je za njegovo samozavest pomembno to, kako pomemben se mu zdi šport (Raffini, 2003: 23). To pomeni, da bo doprinos k (pozitivnemu) samospoštovanju večji, kadar bo stopnja specifične dimenzije bolj pozitivna in kadar je percipiran pomen te dimenzije večji. Seveda obratno velja tudi pri negativnem samospoštovanju. Torej, če je percipiran pomen dimenzije večji in je stopnja specifične dimenzije negativna, bo rezultat nizke stopnje zadovoljitve pomembne specifične dimenzije negativno samospoštovanje (Raffini, 2003: 23). Z drugimi besedami, tista področja vsakdana, ki posamezniku največ pomenijo, tudi najbolj vplivajo na njegovo samospoštovanje. Uspeh na teh področjih je vsekakor bolj pomemben za posameznikovo samospoštovanje, kot pa

²¹ Proces samovrednotenja se vedno razvija v okviru določene socialne realnosti. Če se spremeni socialno okolje, lahko pričakujemo tudi ustrezno spremembo samospoštovanja. Pri osebah z visokim samospoštovanjem pozitivne kot tudi negativne ocene s strani okolja ne vzbudijo takojšnjih sprememb samoocene. Osebe z nizkim samospoštovanjem so manj zaščitene pred evaluativnimi dražljaji iz okolja. Njihovo vrednotenje sebe je pod neposrednim vplivom pogojev v okolju, zato je njihov sistem jaza v stalni nevarnosti razpada, vedenje pa teži k nestalnosti oziroma labilnosti (Lamovec, 1987: 226,227).

uspeh na področjih, ki jim posameznik ne pripisuje velike teže. Ravno tako je z neuspehom. Neuspeh na področjih, zelo pomembnih za posameznika, je gotovo večji razlog za negativno vrednotenje samega sebe, kot neuspeh na področjih, ki jim posameznik ne pripisuje velikega pomena (Bajzek, 2003: 57).

3.3.3. Samovrednotenje

"Samovrednotenje je stopnja, do katere neka oseba priznava, sprejema in ceni samo sebe kot absolutno hvalevredno ali v primerjavi z drugimi" (Argyle, 1972 po Skalar, 1986: 212). Temelji na občutku, da smo pomembni, učinkoviti, kompetentni. *Ta občutek izvira iz zgodnjega otroštva²², zato je bolj celosten in ni v toliki meri odvisen od dejanske uspešnosti* (Lamovec, 1992: 136).

Neubauer (1976) opredeli samovrednotenje kot proces pripisovanja neke vrednosti lastnim mislim, lastnostim, vedenjskim načinom, ki nastaja na "osnovi pridobljenih pojmovanj, pri čemer se subjektivna vrednotenja nanašajo na prejšnja tuja vrednotenja lastne osebe, na opažena tuja vrednotenja drugih oseb, sporočena samovrednotenja drugih oseb in na neposredno prevzeta merila in norme" (Skalar, 1990: 2,3). Je proces, "v katerem oseba preiskuje svoje storitve, zmožnosti in lastnosti glede na osebna merila in vrednote, ki jih je dobila od družbe in pomembnih drugih in jih ponotranjila" (Burns, 1979 po Skalar, 1986: 212).

Vrednost, ki si jo nekdo sam pripiše, je torej zadeva njegove znotrajosebne komunikacije, ki sicer že vsebuje mnenja drugih, vendar ni istovetena s primerjavo med ocenami drugih in lastnimi ocenami (Neubauer, 1976 po Skalar, 1990: 2,3). Lahko bi zaključili, da je višina samovrednotenja, ki jo doživlja in si jo pripisuje posameznik, subjektivne narave in ni nujno, da se ujema z vrednotenjem s strani drugih oseb.

²² Med najpomembnejše dejavnike razvoja samovrednotenja spadajo izkušnje, ki jih dobi posameznik v socialni interakciji, pri komuniciranju z ljudmi, s katerimi ima mnogo stikov in ki so zanj pomembne osebe (Skalar, 1990: 12).

3.3.3.a. Visoko (pozitivno) vs. nizko (negativno) samovrednotenje

Običajno se v literaturi navajata dve stopnji vrednostne razsežnosti, pozitivno ali visoko samovrednotenje, ki vsebuje za osebe ugodne ocene, in nizko ali negativno samovrednotenje z negativnimi ocenami samega sebe (Skalar, 1986: 212).

Visoko ali pozitivno samovrednotenje je povezano: s psihološko prilagojenostjo in čustveno stabilnostjo; z boljšim socialnim sprejetjem v skupinah, v katerih živijo posamezniki, z višjim socialnim in sociometričnim položajem in sploh večjim vplivom v socialnih interakcijah in pri komuniciranju; z višjim socialnoekonomskim položajem; z višjo frekvenco udeležbe pri komuniciranju in večjim pričakovanjem pozitivnih povratnih informacij; s socialno bolj sprejemljivim vedenjem; s pozitivnim sprejemanjem drugih oseb; s spontano pripravljenostjo do socialnih kontaktov, sprejemanjem funkcij in vodstvenih vlog; z večjo aktivnostjo in občutki večje psihične moči; s pogostejšim vključevanjem v različna društva; z večjo splošno storilnostno naravnostjo in večjo notranjo motivacijo za učenje; z večjim prizadevanjem za doseganje uspeha pri najrazličnejših opravilih; z ustvarjalnim mišljenjem in stališči, ki niso obremenjena s predsodki; s pričakovanji uspeha v novih situacijah; z večjo notranjo kontrolo in manjšo odvisnostjo od zunanje kontrole; s pozitivnimi pričakovanji glede socialnega sprejetja s strani drugih oseb; z občutljivostjo za pozitivne izkušnje in izkušnje uspešnosti; s hitrejšim pozabljanjem informacij, ki so povezane s slabimi izkušnjami; z manjšo dojemljivostjo za graje in kazni; z manjšo odvisnostjo od vrednotenja drugih oseb; z večjo odpornostjo do negativnih povratnih informacij; z večjo odpornostjo do vplivov v množični komunikaciji in do socialnih pritiskov; s pozitivnimi čustvenimi stanji; s pripravljenostjo za sprejemanje novih izkušenj (izbor po Skalar, 1986: 217,218).

Negativno samovrednotenje je povezano: z nevrotičnim sindromom, s simptomi bojazni, z različnimi vrstami strahu; z občutki osebne negotovosti, neustreznosti in manjvrednosti; z nestabilnim pojmovanjem samega sebe; s težnjami po samoobtoževanju in resignaciji; z neprilagojenim vedenjem in delinkventnostjo; s slabšim socialnim in sociometričnim položajem; z izogibanjem socialnim kontaktom; z nizkim številom komunikacijskih prispevkov in manjšim vplivom pri komuniciranju; z večjo občutljivostjo za socialne pritiske, tuja pričakovanja in tuja vrednotenja; z večjo odvisnostjo od drugih v različnih situacijah; z izogibanjem novim situacijam in novim nalogam; z negativnimi pričakovanji o lastnih možnostih za uspeh in pesimističnimi pričakovanji v prihodnosti; z motnjami na

storilnostnem področju; z manjšo splošno aktivnostjo; z večjo občutljivostjo za neuspeh pri komuniciranju in pri reševanju različnih nalog; z manjšo pripravljenostjo vlaganja napora pri izvedbi nekih nalog; z manj učinkovito obrambo pred negativnimi povratnimi informacijami; z nepripravljenostjo prevzemati odgovornosti; z značilnimi čustvenimi stanji duševne neorganiziranosti, z disfobičnimi razpoloženji, občutki duševne utesnjenosti in oviranosti (izbor po Skalar, 1986: 218,219).

Ko je človek na nizki stopnji samovrednotenja, pričakuje od drugih, da ga bodo prevarali, potlačili, zaničevali. Tako ravnanje privede posameznika, da začne živeti kot žrtev. Da bi se zavaroval, se skriva za zid nezaupanja in s tem utone v obupnem občutku osamljenosti in odtujenosti. Postane brezvoljen in ravnodušen do sebe in do drugih (Satir, 1995: 25). Ker ne mara sebe, izgublja vrednost in se zato kaznuje. Z življenjem se spoprijema s strahom in nemočjo, ustvarja stanje, v katerem se počuti kot žrtev, in temu primerno tudi ravna. Slepo kaznuje samega sebe in tudi druge, drugim hoče naprtiti odgovornost za svoja dejanja. V takem psihološkem stanju človek čuti nenehen strah pred zavračanjem ter pomanjkanje sposobnosti, da bi pogledal nase, na druge. To je stanje nizkega samovrednotenja (Satir, 1995: 31).

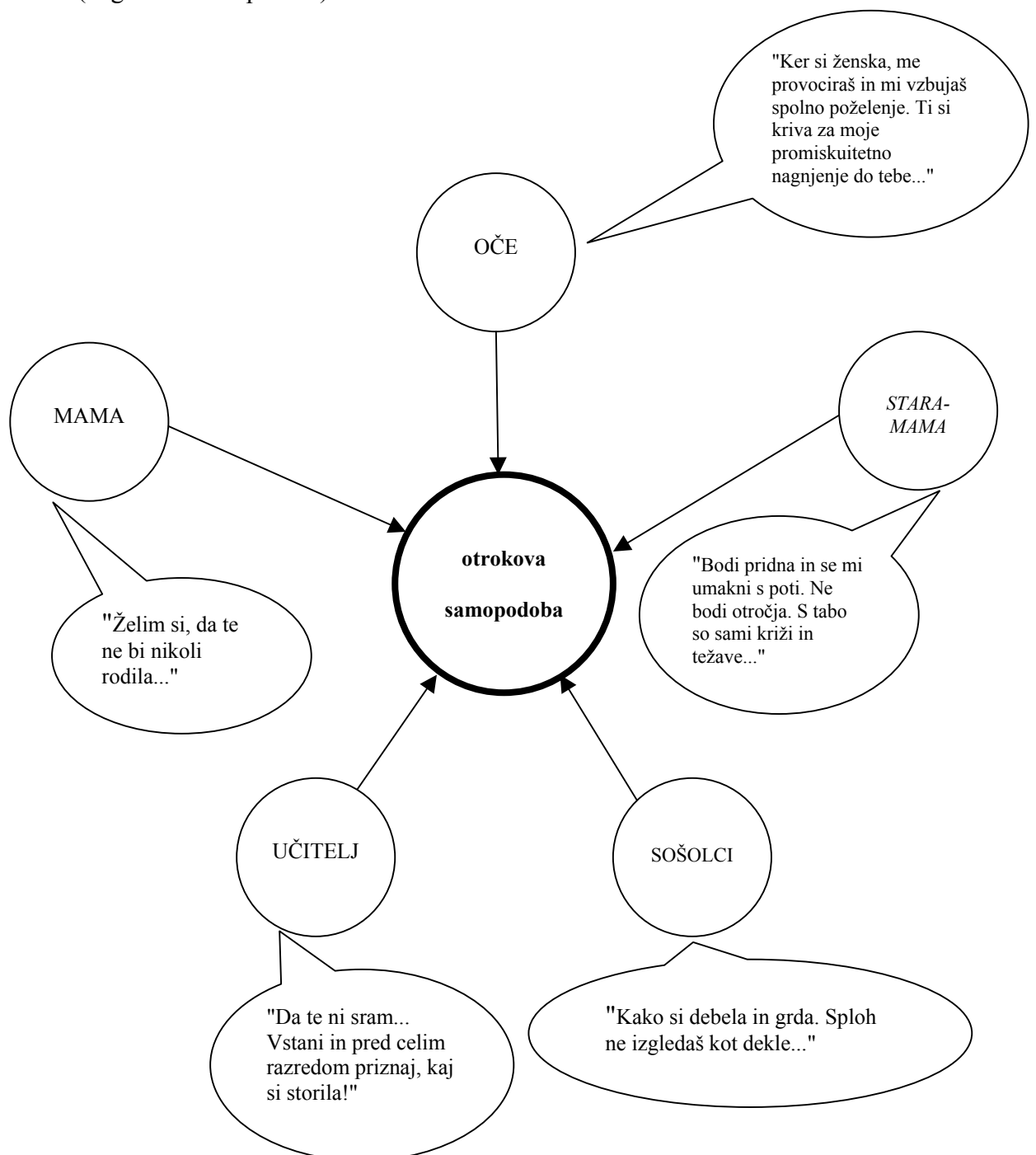
Mnogi avtorji (Snygg in Combs, 1949; Rogers, 1951; Keller, 1963; Argyle, 1972; Neubauer, 1976) izpostavljajo *potrebo po pozitivnem samovrednotenju kot osnovno človekovo potrebo, ki uravnava intrapersonalno komuniciranje in preko nje tudi človekovo vedenje* (Skalar, 1990: 3). Najtesneje je povezano s človekovo storilnostjo in njegovo socialno interakcijo (Burns, 1979 po Skalar, 1986: 121). Tudi za Neubauerja je absolutna višina samovrednotenja najpomembnejši usmerjevalni dejavnik vedenja (Skalar, 1990: 3). Podobno Satirova (1995) ugotavlja, da je odločilni dejavnik pri tem, kaj se dogaja v človeku samem in v odnosih z drugimi, njegovo samovrednotenje (Satir, 1995: 24).

Celovitost, poštenost, odgovornost, usmiljenje, sposobnost - vse to z lahkoto prihaja iz človeka z visokim samovrednotenjem. Posameznik z visoko stopnjo samovrednotenja čuti, da nekaj pomeni in da je svet nekoliko boljši, ker je on v njem navzoč. Verjame v lastno sposobnost. Zmožen je prositi druge za pomoč, a je prepričan, da lahko sam odloča, saj ima svoje lastne darove. S tem, ko zaznava lastno vrednost, je pripravljen videti in spoštovati vrednost drugih. Izžareva zaupljivost in upanje. Noben občutek ni prepovedan. Ima možnost izbire. Razum vodi njegovo delovanje. Vse na sebi sprejema kot človeško (Satir, 1995: 24,25).

Ko posameznik doživlja samega sebe kot osebo, ki je nekaj vredna, se mu odpira možnost, da vrednoti tudi druge in jih ima rad kot take. Če pa zavrača samega sebe in se ne mara, bodo njegova čustva do drugih napolnjena z zavistjo in strahom. Ljudje, ki cenijo sami sebe in imajo sebe radi, prav tako cenijo druge in jih imajo radi (Satir, 1995: 32,33).

3.3.4. Negativna samopodoba

Le redki raziskovalci človekove samopodobe so namenili nekaj pozornosti tudi negativnemu vidiku (negativni samopodobi).



Ziglar najde izvor slabe samopodobe v negativnem okolju in druženju z negativnimi posamezniki. Naslednji krivec za nizko samopodobo so posmeh, žalitve, opazke pomembnih drugih. Tudi nepremišljene in pretirane izjave staršev, učiteljev in prijateljev lahko povzročajo slabo samopodobo posameznika. Slaba samopodoba se ustvarja ali povečuje, ko učitelji, ljudje na višjem položaju ali celo javnost ravna s posameznikom ali skupino na način, ki povzroča manjvrednostni kompleks. Peti vzrok za slabo samopodobo je nerealno in nepošteno primerjanje izkušenj.²³ Šesti vzrok za slabo samopodobo je primerjanje posameznikovi slabih lastnosti z dobrimi lastnostmi drugih ljudi. Veliko ljudi ima slabo samopodobo zato, ker hočejo biti v vsem popolni in si postavljajo nerealne in nedosegljive cilje. To je sedmi vzrok za slabo samopodobo (Ziglar, 1999: 48-56).

Pogosto so izkušnje iz otroštva primerna za okrepitev občutka manjvrednosti. Lahko bi rekli, da so *vsa poniževalna sporočila pomembnih drugih oseb primerna za krepitev otrokove negativne slike o samem sebi* (Schulz, 2001: 90).

Negativno razmišljanje o sebi je priučeno, poudarja prof. Merkle. Notranji kritik, kot ga domiselno poimenuje že omenjeni avtor, nastaja v posamezniku v začetnih letih njegovega življenja. Otrok se nauči, da gleda nase z očmi lastnih staršev in govori s seboj tako, kot so nekoč to počeli oni. Vsakdo ima v sebi opazovalca, ki nadzoruje njegovo obnašanje in daje dokončno sodbo o tem, kako dobro ali slabo se je odrezal. Nikoli nima niti ene same prijazne besede zanj, vedno ga opozarja samo na napake in slabosti. Neprestano spretno in uspešno napada njegovo samozavest. Pusti ga, da verjame, da je manjvreden in slab in ne naredi čisto nič za to, da bi okrepil njegovo samozaupanje. Notranji kritik izkoristi vsako še tako neznatno priložnost, da posameznika poniža in ne dopušča najmanjše priložnosti, da bi se dobro počutil (Friebe, 1993: 41).

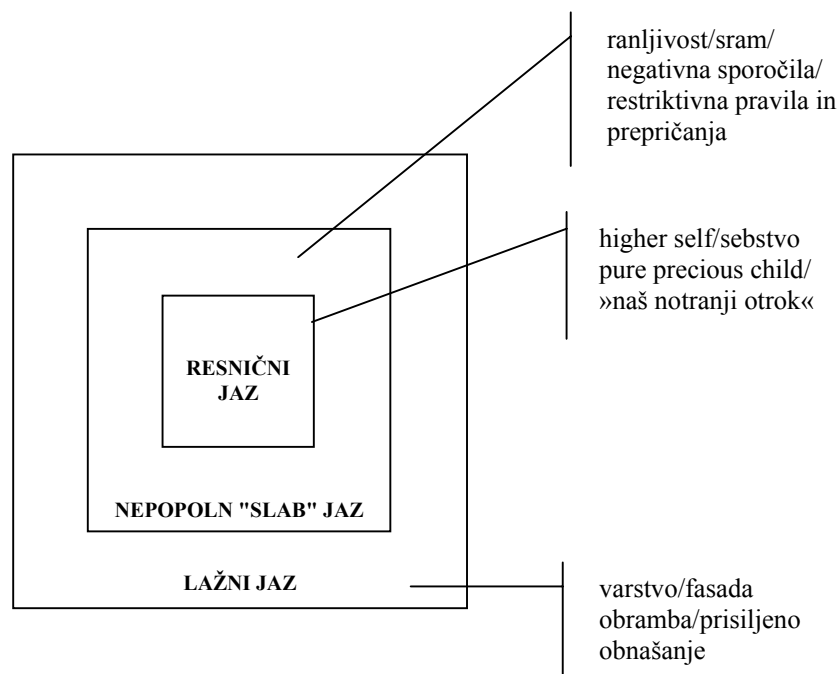
Notranji kritik ni nič drugega kot »pomembni drugi«, ki je imel na otroka velik vpliv. Kritik je prevzel vrednote, moralna pravila in življenjsko filozofijo, vse, kar so mu »pomembni drugi« pridigali dan za dnem (Merkle, Rolf, 1996: 40-44), lahko zavestno ali podzavestno. V otrokovih očeh so »pomembni drugi« vsevedni in vsemogoči. Zato je otrok prepričan, da je pravilno vse kar rečejo. Tako sprejema njihovo mnenje o sebi kot resnico, ki se ga sčasoma polasti (Friebe, 1993: 42-44) in tako nastane notranji kritik.

²³ Izkušnje in sposobnost nimajo nič skupnega. Izkušnje lahko povečajo spretnost (Ziglar, 1999: 50).

Otrok potrebuje predvsem dvoje: da je ljubljen in da je njegova ljubezen sprejeta in ovrednotena. Če okolje ne nudi zadostnih pogojev za ti dve potrebi, lahko to vodi do razcepa sebstva, v skrajnem primeru do zamenjave realnega sebstva s fantazijskim (Ule, 2000: 111,112). Za otroka ni nič hujšega, kot če mu starši rečejo, da ga ne marajo. Zanj je to zavračanje najhujša grožnja. Vedno, ko ga kaznujejo, bodisi z besedami ali z odklonilnim odnosom, se počuti v življenjski nevarnosti. Boji se, da ga bodo zapustili. Zato naredi vse, kar starš zahteva od njega samo, da ne bi padel v nemilost. Tako se otrok nauči zatirati lastne potrebe in želje na ljubo svojih staršev, saj se boji njihove zamere (Friebe, 1993: 43-48).

Občutek ogroženosti vzbuja socialno okolje, ki vrednoti posameznika. Pri tem ima posameznik občutek, da je ogrožena njegova socialna samopredstavitev. Samopredstavitvene težnje se izražajo v posameznikovi potrebi, da ustvarja v socialnem okolju ugoden vtis o sebi (Arkin, 1981). V ta namen posameznik poskuša kontrolirati svojo socialno podobo. V ospredje postavlja podobe o sebi, za katere meni, da bodo ustvarjale ugodno predstavo o njem v socialnem okolju. Zaznani ali anticipirani odzivi drugih oskrbijo posameznika s povratnimi informacijami, ali je bil v svoji samopredstavitvi uspešen (Puklek, 1998: 6).

3.3.5. *Želena in neželena identiteta*



Slika 7 *Plasti jaza* (Frey, 1989: 139).

Pojem jaza, propriuma (Allport) je K. Horney opredelila kot realni jaz. Jaz kot središče zavesti, nosilec samoaktualizacije in rasti, zavestno, spontano bitje, resnični jaz, kot čutim, želim, zmorem, rastem, zaupam... nasproti idealnemu jazu ali idealizirani sliki o sebi, ki jo čuvam iz strahu pred izgubo naklonjenosti, sem ponižno vzoren in ubogljiv ali se opiram na svojo moč, napad ali bežim v egoideale. Realni jaz je generični jaz, ki se izraža v dejanski aktivnosti, socialni (ustvarjalni) in notranji (intimni) aktivnosti, spontanem doživljanju in uresničevanju naravnih potreb, kjer ne čuvam "idealnih lastnosti", ki jih drugi pričakujejo ali sam zahtevam od sebe (»idealna slika o sebi«) (Kren, 1992: 100). Pojem "realnega jaza" K. Horney so humanistični psihologi poimenovali z različnimi sinonimi, kot so rast, samoaktualizacija, samopreseganje, samorazvoj, samoizpopolnjevanje, individualizacija. Gre za proces, v katerem človek odkriva in ustvarja svoje bistvo (Kren, 1992: 123).

Tudi Carl Rogers je opredelil pojem "realnega jaza" in "idealnega jaza" (Museum, 1992: 63). Rogers (1959) trdi, da samopodoba vključuje odgovore na vsaj dve vprašanji. Prvo se glasi: "Kdo sem jaz?"²⁴, drugo pa: "Kaj jaz zmorem?". Odgovori na ti dve vprašanji konstruirajo realno samopodobo. Poleg tega pa samopodobo sestavlja tudi komponenta, ki se nanaša na to, kakšna bi oseba želela biti. To komponento Rogers imenuje idealni jaz (ideal self) (Lackovič-Grgin, 1994: 14). Rogers je poleg že omenjenih jazov vpeljal tudi pojem "pričakovana samopodoba", ki poleg "realnega jaza" in "idealnega jaza" sestavlja jaz.

Podobno Higgins predpostavi, da obstajajo najmanj trije vidiki samopodobe: aktualna, dejanska samopodoba; idealna samopodoba (atributi, ki ji posameznik želi imeti); pričakovana samopodoba (skupek reprezentacij lastnosti, za katere posameznik ali drugi menijo, da naj bi jih imeli),

Realni jaz je slika otrokove učinkovitosti v vsaki od njegovih vlog. Ta slika temelji na otrokovem zaznavanju lastne uspešnosti v vsaki od teh vlog in na pohvali, ki jo dobi za uspešnost v vsaki vlogi, ki jo opravlja.

Idealni jaz je sestavljen iz otrokovih pričakovanj. Je ideal, ki bi ga rad dosegel, je želja, kakšen bi rad postal. Idealna predstava o sebi je močno zaznamovana s pravil in merili otrokovih staršev (Merkle, Rolf, 1996: 48).

²⁴ Uletova opozarja, da se samopodoba pogosto definira s postavljanjem vprašanja: »Kdo sem?« oz. s tem, kar samopodoba ni (Ule, 2000: 86). Vprašanje, kdo sem, je karakteristično za aspekte sebstva kot instinktivne, kontinuirane in enotne celote (Ule, 2000: 83). Tu se pojem samopodobe zamenjuje s pojmom sebstva in individualnosti. Kaj on ali ana aktualno je – je sebstvo. Sebstvo je aktualno, samopodoba je mentalno stanje (Ule, 2000: 86).

Javni jaz je tisti del osebnosti, ki ga je otrok pripravljen pokazati drugim. Otrokov javni jaz ima lahko prijazno masko ali pa pokaže le določene značilnosti otrokove osebnosti.

Vsa tri okna oblikujejo notranjo podobo lastne osebnosti. Ključ do uspešnosti je uravnoteženost vseh treh oken. V idealnem primeru so otrokove podobe o sebi na vseh treh področjih usklajene (Youngs, 2000: 58). Bolj ko so ti jazi v soglasju, lažje posameznik obvladuje svoje vedenje in se spopada z življenjskimi preizkušnjami (Frey, 1989: 4). Otrok, ki ne more uskladiti vseh treh oken, postane negotov in zmeden. Če skrbi samo za svoj javni jaz, zgubi stik z drugima jazoma, ki sta zelo pomembna za zdravo samopodobo (Youngs, 2000: 58,59). Če med komponentami obstaja prevelika diskrepanca, bo rezultat tega slaba samopodoba (Lackovič-Grgin, 1994: 14).

Teorija razcepljenega jaza (self-discrepancy theory)²⁵ predpostavlja, da želi posameznik doseči pogoje, kjer bi se njen ali njegov pojem samega sebe (pojem jaza) ujel z njenimi ali njegovimi idealnimi in pričakovanimi jazi (Shaw, 1997: 304). Diskrepanca med katerimakoli vidikoma jaza, lahko povzroči nelagodje (Gazvoda, 1996: 141).

Tudi rezultati raziskave, ki sta jo izvedla Dana G. Hoegh in Martin J. Bourgeois (2002) potrjujejo povezavo med razcepljenim jazom in negativnimi čustvenimi in motivacijskimi stanji (Higgins, 1989). Oseba s spremenljivim jazom ni sposobna združiti številnih jazov v trden sistem, ker se ne zmore učinkovito spopasti z negativnimi podobami jaza (Frey, 1989: 11). Posebno tisti z visoko diskrepanco med idealnim in dejanskim selfom so izražali višjo stopnjo depresije in nizko stopnjo samospoštovanja (Hoegh, 2002: 573). Posamezniki s spremenljivim jazom imajo običajno nizko samospoštovanje, toda lahko se vidijo v olepšani luči. Ko se vidijo v pozitivni luči, imajo sebi izrazito pozitivno mnenje, a ko se vidijo v negativni luči, je tudi njihova samopodoba izrazito nizka (Frey, 1989: 11,12). To sta le dva ekstrema njihove ambivalence.

Pri zdravem, samoaktualiziranem in ustvarjalnem človeku se njegovi jazi medsebojno dopolnjujejo, pri motenem pa so si v konfliktu, trdijo mnogi avtorji (Kren, 1992: 123, 124).

Močna osebnost z minimalno razliko med ideali in realnim uresničevanjem le-teh je zadovoljna sama s sabo, se zna odločiti in izbirati; usmerja svojo energijo v cilje, ki jih sama izbere, zaščiti in uskladi z realnimi možnostmi v odnosu z drugimi (Kren, 1992: 118).

²⁵ Razlikuje med tremi domenami jaza: aktualni, dejanski jaz (actual self), idealni jaz (ideal self) in pričakovani jaz (ought self).

3.3.6. *Lažni jaz oz. idealni jaz*

Del jaza, ki ni zadovoljen s seboj, ustvarja idealno sliko o sebi kot zaščito pred tem nezadovoljstvom (Kern, 1992: 118). Posameznik izoblikuje t.i. lažno samospoštovanje (Gbat, 1988) ali obrambno samospoštovanje (Lamovec, 1994). Lamovčeva navaja, da povzročajo nekaterim posameznikom občutja neuspeha toliko tesnobe, da se hočejo neuspehu na vsak način izogniti oziroma mu zmanjšati pomen. Tako postopoma razvijejo lažno obliko samospoštovanja, ki je nemalokrat pretirano visoka in ohranja iluzorni občutek neranljivosti za neuspeh (Kobal-Palčič, 1997: 13).

Občutek lažnega jaza bi lahko označili tudi kot preplet menjavanja faz med grandioznostjo in depresijo. Tako se lahko na primer igralec na uspešni predstavi zrcali v očeh navdušenega občinstva in doživi občutja božanske veličine in vsemogočnosti. In vendar se utegnejo naslednje jutro pojaviti občutja praznine, nesmiselnosti, celo sramu in jeze, če sreča prejšnjega večera ni izvirala le iz ustvarjalnosti igranja in izraza, ampak predvsem iz nadomestne zadovoljitve stare potrebe po odmevu, zrcaljenju, upoštevanju in razumevanju (Miller, 1992: 69). Občudovanje je nadomestna zadovoljitev za primarno potrebo po spoštovanju, razumevanju in resnem upoštevanju (Miller, 1992: 66). Kljub temu, da je depresija po zunanji podobi povsem nasprotna z grandioznostjo in da po svojem razpoloženju nekako bolj ustreza tragiki izgube samega sebe, imata vendarle obe v narcistični motnji isti vir. Obe označujeta notranjo ječo. Tudi grandiozni mora tako kot depresivni prisilno izpolnjevati pričakovanja introjecirane matere: grandiozni je materin uspešni otrok, depresivni pa se bo doživljal neuspešnega (Miller, 1992: 71,72).²⁶

Verjetno je vsak izmed nas že občutil strah pred soočanjem z resnico – še posebej s težko resnico o sebi (samoodkrivanje) in ga bolj ali manj pozna iz lastnih doživljanj. Od kod prihaja ta strah? Ali je vrojen? Človeška usoda? Nevrotičen in odvečen?

²⁶ Lažni jaz bi lahko označili tudi kot zgodbo o Narcisu. Narcis ni hotel biti nič drugega kot lepi mladenič, tajil je svojega pravega sebe, hotel se je združiti z lepo podobo. To je vodilo v samoodpoved, v smrt. To je logična posledica zlitja z lažnim jazom. Njegovo navdušenje nad lažnim jazom mu ne onemogoča le ljubezni do objekta, ampak tudi in predvsem ljubezen do edinega človeka, ki mu je povsem zaupan - do samega sebe (Miller, 1992: 77). Značilno za vse Narcise tega sveta je to, da ne morejo ljubiti drugih. Polni so le samih sebe, pozorni la na svojo zunanjo podobo in očarani nad njo. Vendar ta podoba ni tisto, kar so v resnici. Ker niso v stiku s svojim jazom, niso v stiku s svojimi čustvi. Zato njihovih motivov, dejavnosti in prizadevanj ne uravnavajo njihova pristna občutja in čustvovanje, temveč jih vodi njihova skrb za zunanjo podobo, za "imidž", ki ga naredijo navzven. Njihov jaz je razdeljen na zunanjega opazovalca in opazovanega. Narcis v svoji samoodtujenosti sebe sploh ne sprejema. Zato se ne more ceniti in pravega samospoštovanja sploh nima. Svojo podobo goji v skladu s tistim, kar želi, da pri njem cenijo in občudujejo drugi (Tomori, 1990: 22,23).²⁶

Izvor strahu pred samoodkrivanjem najdemo v zgodnjem otroštvu. Strah je neizbežna posledica konflikta med otrokovim individuom in družbo (Schulz, 2001: 87). Ta strah počiva na predpostavki negativnega vrednotenja s strani naših najbližjih, pri čemer sem jaz sam kot pošiljatelj svoj največji in neredko najstrožji sodnik (glej tudi poglavje 3.3.4. Negativna samopodoba - odlomek o notranjem kritiku). Po Whitfieldu (1987) družinska pravila, družinska sporočila in pomanjkanje varnosti preprečujejo, da bi se pojavil realni jaz.

Otrok kmalu opazi, da je del njegove osebnosti nedopuščen in slab in najde dobre razloge, da bi ta slabi jaz skrnil. Druga vrsta konflikta izvira iz otrokove nemoči in pomanjkljivosti in družbenih zahtev po dosežkih. »Kompleks manjvrednosti«, ki ga je psiholog Alfred Adler postuliral kot človeško usodo, privede do zaključka: »Ne smemo se pokazati taki (pomanjkljivi) kot dejansko smo« in do številnih poskusov povzdigovanja lastne vrednosti. (Schulz, 2001: 87)

Otrok hitro spozna, da je le del njegove osebnosti vreden ljubezni. Posledica: odcepitev dela osebnosti. Pomembni drugi so tisti, ki v spopadu med otrokovimi posebnostmi in družbenimi normami, prevzamejo vlogo sodnika. Tako se otrok nauči, da samo določeni občutki, misli in oblike obnašanja, ki so v njem, izzovejo odobravanje sodnika; preostali so slabi in jih mora potlačiti in skrivati pred drugimi. Seveda pa to privede do nadaljnjega procesa: sčasoma otrok prevzame sodbe svojih sodnikov kot svoje lastne, ter jih ponotranji. Za potlačevanje prepovedanih občutkov in impulzov delovanja ni več potreben zunanji sodnik, saj sami avtomatsko izzovejo občutke krivde in sramu: sodnik je v otroku v obliki vesti, občutka časti ali superega (Schulz, 2001: 88,89).

Beseda teče o odtujenemu jazu, ki ga Laing opiše kot "lažni jaz", K. Horney pa "idealna slika o sebi - idealni jaz" (Kren, 1992: 105).

Ideal jaza je torej slika, ki jo pričakujejo vzorniki, vzgojitelji, družbena morala in pokazatelj osebne popolnosti, ki budi aspiracije, občutja in vedenje; je ideja o cilju, ki se zasleduje kot vzor drugim za doseganje popolnosti. Ego ideal je notranji kriterij človeka, s katerim meri samega sebe po vzorih drugih pomembnih oseb (Popovič po Kren, 1992: 118).

4. SOCIALNI (ZRCALNI) JAZ – BISTVENA KOMPONENTA SAMOPODOBE

4.1. Socialna konstrukcija samopodobe - vpliv sociokulturnih dejavnikov

Že filozof in psiholog William James je leta 1890 opredelil socialni jaz kot enega glavnih vidikov celotnega jaza. Menil je, da imamo "vrojeno nagnjenje", da pojmujeemo sebe na način, ki ga zaznamujejo drugi (Musek, 1992: 65,66).

Tudi Jamesov sodobnik Cooley (1902) je poudaril, da podobe, ki jih drugi ustvarjajo o nas, vplivajo na našo lastno podobo o sebi (pojem zrcalnega jaza) (Musek, 1992: 66). Človek na osnovi informacij iz socialnega okolja oblikuje predstavo o realnosti, skladno z njo nato percipira tudi samega sebe in na tej osnovi oblikuje vedenje (Festinger v Bečaj, 1995: 9).

Samopodobo oblikujejo mnogi različni sociokulturni dejavniki. Sestoji iz prepričanj, ki jih imajo posamezniki o svoji preteklosti, iz sedanjih prepričanj o sebi ter, kar je najpomembnejše, kako si predstavljajo svojo prihodnost. Kot nam pokažejo študije družbene identitete, ljudje doživljajo svoje svetove in se opredeljujejo glede na njihove socialno-kulturne kontekste (kot Američan, kot Izraelec, kot Japonec, kot Kalifornijec, kot psiholog, kot pripadnik srednjega razreda, kot ženska, kot črnc, kot študent ipd. (Asch, 1952; Gurin & Markus, 1988; Tajfel & Turner, 1985). Ti raznoliki koncepti sebe so sestavljeni iz: *družbene identitete* - nekdo sebe vidi npr. kot Španca in Amerikanca; *identitete vlog* - nekdo sebe vidi npr. kot starša in mehanika; *individualnih lastnosti* - nekdo sebe vidi kot ljubečega in delavnega. Tukaj se nismo ustavili zgolj pri enem indikatorju jaza oz. identitete kot npr. samospoštovanje ali družbeni identiteti, pozornost smo namenili vsebini, strukturi in delovanju celotnega pojma sebe (self-concept) (Oyserman, 1993: 190).

Že z rojstvom nam je na razpolago celoten niz družbenih identitet, ki jih mora ponotranjiti v procesu oblikovanja identitete. Nekoga okarakteriziramo kot belca, pripadnika srednjega razreda, luterana, moškega-Zahodnjaka ali Španca, pripadnika delavskega razreda, katolika, žensko...

Ta kategoriziranja s seboj nosijo nek pomen.²⁷ In kmalu po rojstvu, vsaj v Evro-Ameriškem svetu, se že omenjenemu repertoarju priključi še niz individualiziranih, osebnih značilnosti: trmast, pameten, radoveden, aktiven... (Oyserman, 1993: 193).

Oyserman in Markusova navajata naslednje sociokulturne dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje samopodobe: zgodovinski, ekonomski in nacionalno-regionalni kontekst; narodnost, spolna vloga, veroizpoved in socialni razred; družina, prijatelji in pomembni drugi; socialno nasičena samopodoba (Juriševič, 1999:25).



Slika 8 Sociokulturni dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje samopodobe (Oyserman, 1993: 194).

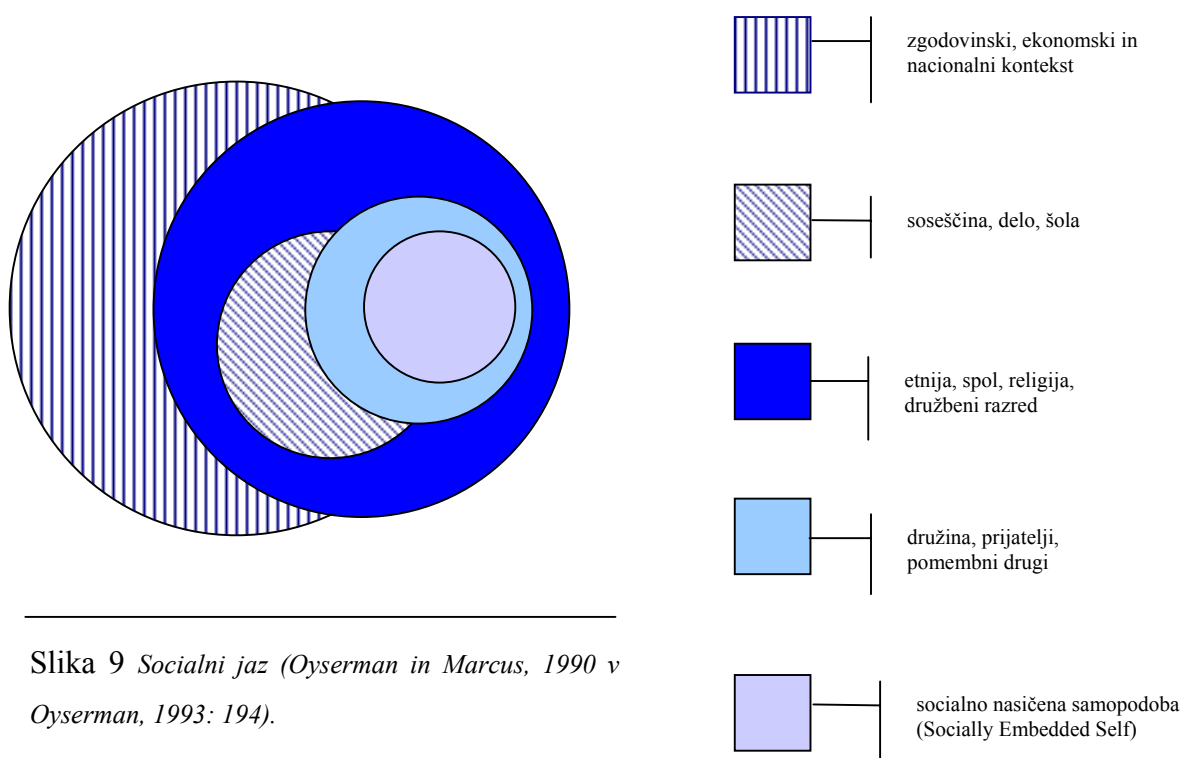
²⁷ Otroci srednjega razreda, Mormoni, ki živijo v Salt Lake Citiju, Utah bodo videli sebe in svoje možnosti drugače kot otroci delavskega razreda, Afroameričani, ki živijo v New Jerseyu, Camden. Obe skupini otrok pa se bosta izrazito razlikovali v pojmovanju sebe od otrok, ki živijo čisto na drugem koncu sveta (Oyserman, 1993: 193,194). Moški in ženska že od rojstva sprejemata različna sporočila o tem, kaj pomeni biti "dober človek". Ženske se naučijo ceniti medsebojne odnose in vzdržujejo povezave med seboj in drugimi (Gilligan, 1982; Markus & Oyserman, 1989; Miller, 1986; Stewart & Lykes, 1985). Moške že od rojstva spodbujajo, da vidijo sebe ko avtonomne, ločene od drugih oz. nepovezane z drugimi (Oyserman, 1993: 196-198). Clair (1989) predpostavlja, da predstavlja dejstvo, da si član šibkejšje skupine (npr. ženske) včasih oviro, saj usmerja pozornost stran od posameznika k domnevnim skupinskim značilnostim, ki niso vselej pozitivne (Oyserman, 1993: 202). Showers (1992) trdi, da je v primeru, ko se negativni feedback poveže s pomembnimi življenjskimi področji, posameznik prisiljen vzdrževati negativne povratne informacije znotraj sebe. Dekleta lahko prejemajo sporočila o tem, kako postati "primerna" ženska in tudi sporočila o tem, kako postati "dober" ali "primeren" človek. Če uspejo zadovoljiti prvi niz velelnikov, pomeni, da niso uspeli zadovoljiti drugega, tako ženska neizogibno vnaša bolj negativno mnenje o sebi v svojo samopodobo. Nadalje lahko konfliktno sporočilo o tem "kakšen moram biti" izjemno vplivajo na vedenje posameznika. Obstajajo dokazi, npr. če posameznike percipiramo stereotipno, se bodo vedli stereotipno. Spencer in Steele (1992) sta ugotovila, da se bodo pri matematičnih nalogah ženske izkazale slabše kot moški. Razen če se pričakovanja do žensk eksplicitno povišajo in so ženske istočasno informirane, da spol ne vpliva na uspešnost reševanja matematičnih nalog (Oyserman, 1993: 203).

Socialnokulturni dejavniki se razlikujejo glede na velikost, kompleksnost in pomembnost za vsakdanje življenje kot tudi po avtoriteti, legitimnosti in moči, da definirajo posameznika in družbo kot celoto.

S prihajajočimi informacijami iz okolja posameznik ne vzpostavlja le odnosa do sveta ali bolje do socialne realnosti²⁸, temveč tudi predstavo o sebi in odnos do sebe, kar pomeni, da oblikuje socialno realnost o sebi in svojo lastno samopodobo (Kobal, 2000: 134).

Položaj, ki ga nekdo uživa v kulturi, njegov socialni status²⁹, deviantnost-normalnost (normacy), privlačnost-neprivlačnost; vse to vpliva na posameznikovo samopodobo.

Keagan (1982) poudarja, da je subjektovo kulturno okolje narejeno tako, da ustvarjajo njegove institucije (družina, šola, mladostniška kultura...) pogoje, ki izzovejo, spodbujajo, olajšujejo, varujejo ali celo zavirajo in ogrožajo razvoj sebstva (Kovačev, 1995: 41).



Slika 9 Socialni jaz (Oyserman in Marcus, 1990 v Oyserman, 1993: 194).

²⁸ Za lažje razumevanje: fizična realnost je realnost, ki jo lahko vsak posameznik izkusi na enak način in je diametralno nasprotje socialni realnosti. Socialno realnost je realnost, ki jo ustvarjamo sami; sestavljajo jo različni predmeti različnih lastnosti in vrednosti (posameznik sam, druge osebe, organizacije in institucije, vloge, pravila itd. (Kobal, 2000: 134).

²⁹ Rosenberg (1965) je dokazal, da so adolescenti iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom bolje vrednotili sami sebe kot adolescenti iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Schwartz in Stryker (1970) sta ugotovila, da se učenci iz srednjega sloja bolje vrednotijo glede na druge sloje v dimenziji medčloveških kavlitet, medtem ko se učenci iz visokega sloja pomemno razlikujejo od drugih po svoji samozavesti in zaupanju vase. Po Rosenbergu in Pearlinu (1978) se zveza med samovrednotenjem in pripadnostjo določenemu sloju veča s starostjo oseb. Ziller pripisuje socialnim dejavnikom največjo vlogo pri razvoju samovednotenja (Skalar, 1990: 27,28).

Osredotočimo se na implicitna in eksplicitna sporočila, ki jih socialnokulturno okolje oddaja o tem, kako biti "dober" ali "sprejemljiv" ali "moralen" ali "primeren".

V kulturi, kjer je ideal vzornost, ubogljivost, pokornost, osebnost slej ko prej preide v slepo pokornost, nesamostojnost (skrajno K-ljudem) ali impulzivno upornost, destruktivnost (PROTI-ljudem) ali skrajno umikanje v samovšečnost, "idealni jaz" (OD-ljudi) trdi predstavnica neoanalitične (humanistične) smeri v psihologiji K. Horney³⁰ (Kren, 1992: 120).

Vsaka kultura neguje v vzgoji in socializaciji svoje občudovane vrednote, generalizira načine vedenja, jih ekonomizira s spodbudami ali ovira z grožnjami, kaznijo in jih običajno imenujemo "faktorje vzgoje" v družini, šoli, širšem kulturnem okolju (Kren, 1992: 191).

Če oseba živi v okolju, kjer se vrednote ali načela razlikujejo od njej lastnih vrednot, bo ta razvila nizko samospoštovanje.

Kultura in sub-kultura, v kateri posameznik živi, je eden od virov njegovega programiranja.

4.1.1. Socializacija in njeni glasniki

4.1.1.a. "Pomembni drugi" in samopodoba

To, kar posameznik čuti do sebe, zavisi od tega, kako ga vidijo "pomembni drugi" na zanj pomembnih življenjskih področjih.

Naloga socialne psihologija je, da prouči "... na kakšen način vpliva na mišljenje, občutenje in vrednotenje posameznikov resnična, namišljena in implicitna prisotnost drugih oseb" (Allport, 1968 v Bečaj, 1995: 6).

Dejstvo, da človek ne živi izolirano na samotnem otoku, ampak v družbi z drugimi ljudmi, je povod za nastanek ideje, da so pri oblikovanju samopodobe pomembni odnosi posameznika z drugimi iz njegovega socialnega okolja (Lackovič-Grgin, 1994: 12). Od drugih dobimo nekatere bistvene informacije, ki postanejo temeljni del podobe, ki si jo ustvarimo o sebi. Drugi nam povedo, kakšni smo in kakšni naj bomo. Upravičeno lahko rečemo, da so naši jazi, samopodobe, sheme o sebi v dobršni meri proizvod procesov socialnega konstruiranja in socialnega zrcaljenja. Izjave drugih o nas so kot zrcalo, v katerem vidimo sami sebe. Starši,

³⁰ K. Horney trdi, da se normalna in zdrava osebnost razvija hkrati K + PROTI + OD ljudi (Kren, 1992: 27)

sorodniki, vrstniki, znanci, učitelji in vsa dolga vrsta t.i. "socialnih agensov" že od malega konstruira našo samopodobo (Musek, 1992: 64, 65).

Še posebej ključno za oblikovanje samopodobe je otroštvo, saj v tem obdobju otrok postavlja temelje lastne samopodobe, istočasno pa je tudi izredno dojemljiv za ocene drugih o sebi (Juriševič, 1999: 13).

Znan stavek teoretika objektivnih odnosov Winnicotta pravi »Če želite opisati dojenčka, ga morate opisati kot dojenčka in še nekoga. Dojenček ne more eksistirati sam, ampak samo v odnosu« (Ule, 2000: 110,111). Mead trdi, da potrebuje druge zato, da bi spoznal sebe. V drugem išče samega sebe (Ule, 2000: 114). Novorojenček, ki pride na svet, nima preteklosti, nima nobenih izkušenj v ravnanju s samim seboj in nobenega merila, s katerim bi ocenil svojo lastno vrednost. Zato se opira na izkušnje z ljudmi in na sporočila, ki jih dobiva o lastni vrednosti (Satir, 1995: 27). Star kitajski pregovor pravi: Otrokovo življenje je kot prazen list papirja in vsak mimoidoči pusti na njem svoj pečat. Otrokovo zaznavanje sebe je stranski produkt mnenja in zaznav drugih (Youngs, 2000: 77). Odvisen je od drugih, da validirajo, potrdijo njegove zaznave, vtise. Validacija mu pomaga ohranjovati samospoštovanje, ali celo občutek bivanja (Lamovec, 1991a: 10. Ko doživi sprejemanje ali naleti na odklanjanje, oblikuje sodbo o tem, koliko ga drugi sprejemajo (Youngs, 2000: 77). Otrokovo prepričanje o sebi neposredno reflektira prepričanja pomembnih drugih (Trstenjak, 1971: 47).

Tisti, ki je v obdobju rasti neprestano izpostavljen sporočilom, kot npr. "Sploh ne vem, kako imaš lahko kakšnega prijatelja!", "Ti si neroden!", in "Nikoli ne boš urejen!", je v nevarnosti, da sprejme to etiketo za doživljenjski pečat.

Mnogi gradijo svoje samospoštovanje na popačenih slikah, ki nimajo nikakršnih povezav z realnostjo. Lahko so žrtve lastnih napačnih misli o samem sebi in o svojem položaju. Obešajo se na predsodke, ki jih nikoli ne poskušajo niti prav utemeljiti niti zavreči (Trstenjak, 1971: 47). Satir pravi, da otrok vidi sebe in druge skozi oči svojih staršev in njihovih interpretacij (Frey, 1989: 121).

Starši niso edini odrasli, ki nezavedno vsiljujejo svoj način videnja stvari na otroka. Učitelji in trenerji so izredno vplivni. Njihovo vsakodnevno "urjenje" pomeni uspeh ali pa neuspeh otroka. Ko "pomembni drugi" otroka kritizirajo, vplivajo na to, kako otrok percipira svet. Otrok kmalu začne kritizirati sebe in se poslužuje načina grajanja, ki ga prevzame od "pomembnih drugih" (Seligman, 1995: 105).

Marion (1981) trdi, da ima način, s katerim odrasli vstopajo v interakcijo z otrokom dolgoročne učinke na njegovo samopodobo in vedenje (Frey, 1989: 31).

Če ima posameznik srečo, da so mu v mladosti posredovali pozitivna, afirmativna sporočila, so tako postavljeni dobri temelji za zdravo samopodobo, medtem ko se negativna sporočila pogosto vsesajo preden jih je posameznik sposoben revidirati oz. zavreči.

Mead meni, da za izgradnjo samopodobe niso enako pomembne vse osebe, s katerimi posameznik prihaja v različne vrste odnosov, ampak so pomembne le nekatere osebe, tako imenovani "pomembni drugi" (Lackovič-Grgin, 1994: 12).

Tako postajajo družine, vrteci in šole kraji, kjer se otroci spet rojevajo, v njih se razvijajo in "rojevajo" njihovi možgani, njihove osebnosti in njihova samopodoba (Brajša, 1993: 8).

4.1.1.b. Odnos staršev do otrok kot pogoj razvoja osebnosti

Družinska skupnost je prvi socialni sistem, v katerem otrok živi in ki s svojimi značilnostmi vpliva na njegovo osebnost v vseh fazah razvoja (Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 23).

Novejše študije (Johan, 1993) izjemno poudarjajo vlogo družine pri oblikovanju samopodobe otrok (Skalar, 1990: 5), saj je le-ta najmočnejši sociokulturni dejavnik (Kagitcibasi, 1989). Je spreminjajoč, a vseeno trajen, dejavnik, ki vpliva na življenje posameznika. Pojmujemo jo kot mrežo neposrednih interakcij ali medosebnih odnosov (Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 108). Preko interakcije z družino (z besedami, tonom glasu, dotikom, očmi) posameznik razvija zgodnjo sliko o sebi. Ta slika je pogosto nepopolna in popačena (izkrivljena) (Frey, 1989: 63). Mnogo pogovorov znotraj družine nosi tudi močna, vrednotno obarvana sporočila. Otroci poslušajo "Samo dojenčki jokajo", "Naučiti se moraš postaviti zase", "Igraj po pravilih", "Če ne boš sam gledal nase, kdo pa bo?" Družina posameznika preskrbi z lastnimi sporočili ("Mi, Andersonovi nikoli ne obupamo") in se hkrati postavi v vlogo prevajalca večine ostalih sociokulturnih vplivov - spol, starost, družbeni razred ipd. (Shweder, 1982).

V procesu besedne in nebesedne komunikacije s starši otrok spoznava, katere dejavnosti so dovoljene in katere ne, kaj je slabo in kaj je dobro, kaj je zaželeno in kaj ne... Na osnovi povratnih informacij si otrok postopoma ustvarja podobo o samem sebi. Z načini vrednotenja njegovih dejanj in neposrednim posredovanjem informacij o otrokovi vrednosti starši vplivajo na razvoj samovrednotenja, čeprav se tega pogosto niti ne zavedajo (Skalar, 1990: 4).

Burns poudarja, da predstavlja kvaliteta interakcij med družinskimi člani, ki jih otrok internalizira, pomemben vir njegove samopodobe (Dobnik, 1997: 397). Družina je odgovorna za oblikovanje primarnega samega sebe, ki je osnova in jedro kasnejšega samovrednotenja in človekove identitete (Skalar, 1990: 5).

Družina lahko mnogo prispeva k razvoju zdrave osebnosti, s tem, da se ustvarjajo pogoji za razvoj otrokovega pozitivnega samovrednotenja in realističnega pojmovanja samega sebe, za sprejemanje samega sebe kot "vredno osebo", za zavestno sprejemanje odgovornosti za svoja dejanja in razvijanje samostojnosti in samokontrole (Skalar, 1990: 6)³¹.

Otrok vidi sebe skozi oči svojih staršev.

Na otrokova pričakovanja do sebe imajo starši izredno pomemben vpliv; na podlagi pričakovanj, ki jih imajo do svojega otroka, mu namreč "kreirajo" zgodnjo življenjsko pot.

Starši so pomembni drugi, ki določajo svet, ki ga mora otrok internalizirati. Modificirajo ga dvakrat - kot pripadniki neke kulture in s svojo lastno življenjsko zgodovino, pravita Berger in Luckmann. Njihov svet je za otroka edina objektivna stvarnost (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 23,24).

Otrok se bo opisoval in ocenjeval svoje delo na posameznih področjih na podoben način, kot ga opisujejo in ocenjujejo njegovi starši (Juriševič, 1999: 23,24).

V prvih mesecih življenja, ko dojenček poseduje le rudimentarne kognicije za organiziranje kognitivnega izkustva in še ne more sebe razlikovati od drugih, se razvije "telesni" jaz, ki temelji na zadovoljevanju bioloških potreb, ki pa jih starš zadovoljuje ali pa ne zadovoljuje na adekvaten način. Po Sullivanu se že v tej dobi začne oblikovati "dobri jaz" ali "slabi jaz", ki zavisi od materinega odnosa do otroka. Če mati lepo ravna z otrokom, potem otrok, ki sebe ne

³¹ Naj citiram L'Abatejevo definicijo štirih družinskih inahic pripisovanja pomena sebi in drugim (1994):

"1. Otrok se uči zahtevati in pritrđiti lastnemu pomenu, ne da bi to šlo na račun drugega člana v družini. To je verjetno posledica ravnanja staršev ali skrbnikov, ki pričakujejo obojestransko ugodne izide (jaz sem pomemben, ti si pomemben; oba morava zmagati, dokler sva skupaj). Tako pozitivno pripisovanje sebi in drugim vodi v samoizpolnitev.

2. Otrok se uči zahtevati in pritrđiti lastnemu pomenu na račun drugega (jaz sem pomemben, ti nisi; jaz zmagam, ti izgubiš). Izid je sebičnost narcističnega posameznika, ki naredi vse, kar je potrebno za trenutno zadovoljitev, ne glede na takojšnje ali dolgoročne posledice zanj ali za tiste, ki jih ima rad.

3. Otrok se nauči zanikati lastni pomen in pritrđiti pomenu drugega (jaz nisem pomemben, ti si pomembnejši od mene; ti zmagajaš, jaz izgubim). Izid je nesebičnost odvisnih posameznikov, ki se definirajo v pojmih mučeništva, žrtvovanja sebe za druge.

4. Otrok se nauči zanikati lastni pomen in pomen drugih (ker nihče od naju ni pomemben, izgubiva oba). Ta položaj pelje do izida, kjer jaz ni več razviden, ker lahko pripelje do ekstremne psihopatologije in ekstremne disfunkcionalnosti" (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 104,105)

Človek se v družini uči sposobnosti za ljubezen iz enega os štirih omenjenih položajev samovrednotenja ali samospoštovanja. Roditelj, ki se je naučil, da sta oba z otrokom pomembna in da oba potrebujeta zmago, bo tako oblikoval vlogo otroka. Roditelj, ki se je najbolje naučil zanikati pravico do resničnosti, otroku ne bo znal ponuditi izkušnje za samospoštovanje (Čačinovič-Vogrinič, 1998: 107).

more razlikovati od nje, sebe doživlja kot lepega. Če mati grdo ravna z otrokom, otrok doživlja, da je tudi on grd (Lackovič-Grgin, 1994: 99).

Vsak otrok ima, pravi Millerjeva, upravičeno narcistično potrebo, da ga mati vidi, razume, upošteva in spoštuje. Odvisen je od tega, koliko lahko v prvih tednih in mesecih življenja razpolaga z materjo, jo uporablja, se v njej zrcali. Millerjeva to prikaže z Winnicottovo podobo: mati v rokah drži otroka in ga gleda, otrok gleda materin obraz in v njem najde samega sebe... seveda, če predvidevamo, da mati zares gleda malo, enkratno, nebojgleno bitje in ne svojih introjektov ali svojih pričakovanj, strahov, načrtov, ki jih kuje za otroka in jih nanj projicira. V tem primeru otrok v materinem obličju ne najde sebe, ampak materino stisko. Tako ostane brez ogledala, in zato ga bo vse poznejše življenje zaman iskal (Miller, 1992: 57).

Otrok ima prvobitno potrebo, da je upoštevan takšen, kakršen vsakokrat je in kot središče lastne dejavnosti. Izpolnitev le te pa je nujno potrebna za tvorbo zdrave samozavesti. "Takšen kakršen vsakokrat je", pomeni upoštevanje čustev, občutij in njihovega izražanja že pri dojenčku. Notranja občutja dojenčka in malčka so osrednja, kristalizirajoča točka občutka samega sebe, okrog katere se gradi "občutek identitete" (Miller, 1992: 24-26).

Etiketiranje, atribucije, prognoze, ki same sebe uresničujejo, imajo ogromen vpliv na otrokovo podobo o sebi.

Mertens pledira za kritičnost do običajno uporabljenih etiket oziroma spodbuja starše, da se jim uprejo in jih problematizirajo. Predlaga naj starši analizirajo pridevnike, ki jih običajno uporabljajo za svoje otroke, da bi tako uvideli, kako nezadostni so, kako zožujejo otrokove značilnosti na tisto, kar sami potrebujejo (Čačinovič-Vogrinčič, 1998: 232)³².

Rogers (1951) pravi, da starši, ki hvalijo svoje otroke za določene kvalitete in spregledajo druge kvalitete, nehote oslabijo otrokovo samospoštovanje. Selektivna pohvala ustvari, kar Rogers imenuje, pogojevanje (conditions of worth); to vodi otroke k prepričanju, da je starševska ljubezen pogojena s posedovanjem določenih lastnosti in določenega vedenja. Namesto, da selektivno hvalijo svoje otroke, bi po Rogersevemu mnenju bolj učinkovito razvijali otrokovo pozitivno samospoštovanje z brezpogojnim sprejemanjem otroka, kar pomeni spoštovanje in ljubezen do otroka brez cenjenja specifičnih otrokovih kvalit.

³² Pohvale in pozitivni feedbacki običajno vsebujejo dve komponenti: Prva je precej hladna, objektivna ocena - npr. "Ti si naredil X dobro". Druga je izraz ljubezni, npr. če nekomu poveš, da je dober v čem, to vedno reflektira občuek topline in skrbi. Ta zadnji aspekt naj bi bil po mnenju Browna najbolj pomemben (Brown, 1993: 54). Če starš daje otroku pozitivni feedback brez topline, navadno ne bo zadostoval za oblikovanje visokega samospoštovanja.

Popolno brezpogojno sprejemanje omogoči splošno sprejemanje sebe; prepričanje, da je nekdo dober nasploh, namesto, da je dober v stvareh (Brown, 1993: 54).

Brepogojno sprejet otrok dobiva bazično zaupanje in sebe doživlja pozitivno, pogojno sprejet otrok pa razvije obrambo, ustvarja idealno sliko o sebi, ki je taka kakršno drugi pričakujejo (Kren, 1992: 124,125). Tako dobi otrok v družini tudi osnovne nastavke za idealni jaz sam, za predstavo, kakšen naj bi kot subjekt bil (Skalar, 1990: 5).

C. Rogers trdi, da pozitivni pojem osebnosti ali zaupanje vase (in druge) sloni na brezpogojni sprejetosti otroka s strani staršev, negativen pojem o sebi pa na pogojih - strogosti (Kren, 1992: 100).

Coopersmith podobno ugotavlja, da takrat, ko starši sprejemajo, upoštevajo in ljubijo svojega otroka, njegove osebne karakteristike, tudi otroci vidijo sebe kot pozitivne in brezhibne oziroma imajo višje samospoštovanje.

Da je evaluacija staršev močno povezana s samopodobo otroka govori več avtorjev (Lackovič-Grgin, 1994: 100). Tako je Medinnus (1965) poskusil odgovoriti na vprašanje, ali je sprejemanje sebe (self-acceptance) v neposredni zvezi s percepcijo sprejemanja s strani staršev. Študente kolidža, povprečne starosti 18 let, je izprašal s pomočjo Billsovega indeksa prilagajanja in s pomočjo vprašalnika o percepciji roditeljevega vedenja Roera in Siegelmana³³.

Ugotovljena je bila statistično značilna povezava med sprejemanjem sebe in ljubeznijo, sprejemanjem, zaščitništvom in odklanjanjem s strani staršev. Adolescenti z visokim sprejemanjem sebe so percipirali svoje starše kot tiste, ki jim dajejo več ljubezni, ki jih manj zastrašujejo, odklanjajo, kaznujejo (Lackovič-Grgin, 1994: 27,28).

To napeljuje na ugotovitev, da se otrok oblikuje po vedenju staršev, njihovih motivih in aspiracijah (Kren, 1992: 45).

Starši so kot "ustvarjalci" družinskega okolja tudi otrokovi najboljši modeli, od katerih se uči (Dobnik, 1997: 397). Starši kot vzorniki v prvih letih življenja dajejo otroku izraze in dejanja vrednot, ki jih sami cenijo in tako v njega zapišejo motive in cilje življenjske usmerjenosti; dajejo prazaupanje, kar je osnova za kasnejše zaupanje v vrednote šole, družbe, sveta. Oče in mati uresničujeta otrokovo potrebo po zaščiti pred nevarnostmi, ki ogrožajo njegovo spontano radovednost, ne le strašijo s kaznijo za neposlušnost, dokazuje Kren. Preplašeni, nezadovoljni,

³³ Ta vprašalnik je sestavljen iz 10 podskal, v katerih se izpraša starševska ljubezen, sprejemanje, zaščitništvo, odklanjanje, zahtevnost, kaznovanje ipd. (Lackovič-Grgin, 1994: 27,28). Vprašalniki so posebej ocenjevali odnose z materjo in posebej z očetom.

neuspešni in nevrotični starši vzgajajo preplašene kimavce, ki hitro obupajo, večne nezadovoljneže, ki se neprestano zoperstavljajo ali se umikajo življenjskim resnicam (Kern, 1992: 224). Agresivni starši imajo ponavadi agresivne otroke, muzikalni starši imajo muzikalne otroke. Pogosto imajo alkoholiki otroke alkoholike, otroci genijev so običajno zelo pametni. Optimistični starši imajo ponavadi optimistične otroke, pesimistični starši pa pesimistične. Seligman postavlja dve hipotezi: prva, ki pravi, da otroci podedujejo gene svojih staršev in kombinacije genskih zapisov za agresivnost, glasbeni talent, alkoholizem, genialnost, optimizem...; druga pravi, da starši ustvarijo okolje za svoje otroke, kjer se ti naučijo agresivnosti, muzikalčnosti, alkoholizma, genialnosti in optimizma.

Dejstvo je, da starši ali nadomestni starši z visokim samospoštovanjem ponavadi vzgojijo otroke z visokim samospoštovanjem, starši ali nadomestni starši z nizkim samospoštovanjem pa vzgojijo otroke z nizkim samospoštovanjem (Erikson, Wiley, Muehlbauer & Dodder, 1986; Gecas & Schwalbe, 1986; Kawash, Kerr & Clewes, 1984; Walker & Greene, 1986).

Neubauer (1961) poudarja, da lahko starši mnogo prispevajo k razvoju zdrave osebnosti s tem, da ustvarjajo pogoje za razvoj otrokovega pozitivnega samovrednotenja in realističnega pojmovanja sebe, za sprejemanje samega sebe kot "vredno osebo", za zavestno sprejemanje odgovornosti za svoja dejanja in razvijanje samostojnosti in samokontrole (Skalar, 1990: 6).

4.1.1.c. Šola in oblikovanje učenčeve samopodobe

Šola je pomemben dejavnik oblikovanja otrokove samopodobe zato, ker otrok v šoli preživi veliko časa, vključno s tistimi leti, ko se najbolj oblikuje; ker šola nudi otroku pestro paleto možnosti za utrjevanje že oblikovane samopodobe (telesno, socialno in čustveno področje) ter za samospoznavanje na novih področjih lastnega udejstvovanja (učnih); ker otrokove razvojne značilnosti (nesimetričnost odnosov: odrasli-otrok) šoli "dovoljujejo" neposredno vplivanje (Juriševič, 1999: 18).

V otrokovem šolskem obdobju se pričakovanjem staršev pridružijo še pričakovanja učiteljev predvsem do učenčevega vedenja in njegovih dosežkov/dela ("lik idealnega učenca") (Juriševič, 1999: 41). Otrok pogosto vrednoti samega sebe glede na akademski dosežek. Govorimo o akademski samopodobi. Najnovejše multivariantno raziskovanje (Grgin in Cvek-Sović, 1992) kaže, da je šolski uspeh dejansko najboljši prediktor tako splošne kot tudi

specifičnih dimenzij akademske samopodobe (Lacković-Grgin, 1994: 135). Coopersmith (1967) ugotavlja, da obstoji statistično značilna korelacija (0.30) med otrokovim globalnim samospoštovanjem in šolskimi ocenami (Lacković-Grgin, 1994: 129). Bachman (1970) na nacionalnem vzorcu ameriških učencev ugotavlja, da obstaja korelacija med idiosinkratično mero samopodobe in šolskim uspehom (0.23). Tudi Burns (1982) navaja več študij, ki potrjujejo statistično značilno korelacijo med splošno samopodobo in šolskim uspehom učencev različnih razredov.

Če gre otroku dobro v šoli oblikuje pozitivno samopodobo Otroci, ki pridobijo pozitivno podobo o sebi v šoli, imajo več možnosti da uspejo tudi kasneje v življenju (Frey, 1989: 23).

Učitelj v vlogi učenčeve najpomembnejše »pomembne druge osebe« ima moč in strokovno odgovornost, da spodbuja razvoj zdrave učenčeve samopodobe v prelomnem obdobju prehoda iz predšolskega v šolsko obdobje – v prvem oziroma prvih šolskih letih (več o vplivu učitelja na samopodobo učenca v poglavju 5. Mikropedagogika).

4.1.1.d. Vrstniki in samopodoba

S podaljšanjem življenjske dobe se podaljšuje tudi čas, ki ga otroci preživijo v interakciji s svojimi vrstniki. Te interakcije se odvijajo v formalnih in neformalnih otroških skupinah, v katerih otroci posedujejo določen socialni status. Ugotovljeno je, da status otroka v skupini zavisi od mnogih faktorjev: šolski uspeh, nivo socialne kognicije, prijateljsko in kolegialno vedenje ter zunanji telesni izgled. Doseženi status v skupini (popularnost, zavrženost, priljubljenost in izoliranost) je posebno pomemben v dobi osnovne šole, kjer je primarna težnja po druženju in sprejetju v skupini. Zadovoljitev teh teženj prinese otroku prijeten občutek lastne vrednosti, samozaupanja in aдекватnosti; in vse to so komponente samospoštovanja (Lacković-Grgin, 1994: 106).

Tudi empirični podatki podpirajo predpostavko, da bodo imeli otroci s pozitivnim statusom v skupini višje, tisti z negativnim statusom pa nižje samospoštovanje (Coopersmith, Kulas, Lacković-Grgin, 1994).

Percepcija kompetence v socialnih odnosih se je tako pri dečkih kot pri deklicah pokazala kot eden glavnih faktorjev samospoštovanja merjenega s Coopersmithovim vprašalnikom (Bezinović in Lacković-Grgin, 1989 po Lacković-Grgin, 1994: 106).

Petillon (1978) povzema rezultate različnih raziskav o povezanosti med socialno sprejetostjo in samopodobo, na podlagi katerih je mogoče zaključiti, da obstaja visoka pozitivna povezanost med samooceno priljubljenosti in samozaupanjem; odklanjanje s strani vrstnikov negativno vpliva na samovrednotenje učenca; neugoden socialni položaj je pogosto povezan z negativnimi pričakovanji s strani sošolcev, ta negativna pričakovanja pa vplivajo na samopodobo (Pečjak, 2002: 347). Nizek socialni položaj v povezavi z negativnih pričakovanji s strani sošolcev pomagajo oblikovati posameznikovo negativno samopodobo, negotovost, strah pred neuspehom in manjše samozaupanje.

4.1.1.e. Skupinska pripadnost

Do določene mere samospoštovanje zavisi tudi od družbene pomembnosti skupine, s katero se posameznik identificira. Tudi položaj znotraj skupine je zelo pomembna za posameznikovo samospoštovanje (Frey, 1989: 26).

4.2. Proprioceptivni jaz

Ali morda poleg zrcalnih sporočil še kaj prispeva k nastanku in razvoju samopodobe?

Da, in to nekaj zelo bistvenega. O sebi imamo mnogo informacij, ki so povsem naše, ki so drugim povsem nedostopne. Vse intimne želje, misli, čustva, o katerih drugi nikoli niso imeli najmanjšega pojma; vsa zasebna, samo nam lastna izkustva... Doživljanje nas samih kot našega telesa in kot naše duševnosti. Samopodoba – tudi če jo pridobivamo na podlagi sporočil drugih, nikoli ne more biti zgolj pasiven izraz, zgolj pasivno zrcaljenje tujih predstav in mnenj. Naše videnje tujih predstav je predvsem nujno in samo naše. Prek proprioceptivnih informacij dobivamo podobo o sebi, ki nam je v načelu ne more posredovati drugi in prav zato so te informacije globok psihološki temelj našega jaza in naše samopodobe. Vse kaže, da se zrcalne, socialne informacije o nas nekako nacepijo na to temeljno proprioceptivno samopodobo (Musek, 1992:68).

5. MIKROPEDAGOGIKA

Z nazivom »mikropedagogika« označujemo del pedagogike, ki se ukvarja s preučevanjem tistih pojavov in procesov, ki so pomembni za vzgojo, a so v prvi vrsti vezani na *medosebni odnos kot temeljno enoto, v kateri se odvija vzgojni proces*. (Bratanić, 1990: 8).

Vzgoja in izobraževanje kot proces formiranja in samoformiranja osebnosti v konkretnih pogojih je mogoč edino le v interakciji z drugimi. (Lavrnja (Zbornik), 1990: 62), saj so interpersonalni odnosi predpostavka in izraz vsakega vzgojnega procesa.

5.1. Vzgoja vs. izobraževanje

Beseda vzgoja izvira iz latinske besede educere, kar pomeni "ven potegniti, izluščiti", torej pomagati učencu³⁴ (Bartolomeo, 1996: 31). Z vzgojo mislimo na skup procesov, s katerimi se človek integrira v socialno skupino, ki ji pripada. Razumljivo je, da je vzgoja pojav, ki spremlja človeka v vsakem času in povsod in je pogoj za posameznikov razvoj (Bartolomeo, 1996: 17). Zadeva učenje človeka v civilnem, političnem, moralnem, verskem smislu - je sistem, ki vključuje predvsem "moralno" vzgojo v širšem smislu (torej "etično"), tisto, ki je vezana na vrednote. Izobraževanje pa zadeva relativni aspekt znanj in je torej povezano s posameznimi disciplinami (Bartolomeo, 1996: 96), s kognitivnimi vidiki (Bartolomeo, 1996: 100).

Obstaja še ena opredelitev - bolj temeljna in starejša. Vzgoja vključuje človeka v celoti, predvsem skozi to, kar izraža njegovo osebno vključenost, t.j. njegovo voljo, motivacijo, želje, izbire, ki se sintetizirajo v njegovi "osebnosti" in v tipu značaja, od katerega so odvisna njegova dejanja. Tudi izobraževanje vključuje človeka v celoti, vendar predvsem človekovo znanje/vednost, t.j. njegove perceptivne, imaginarne, intelektualne in razumske procese, upoštevajoč, da so le-ti tisti, ki vodijo vedenje (Bartolomeo, 1996: 100).

V procesu vzgoje individuum postaja osebnost (Bratanić, 1990: 19,20). Od vzgojne pomoči, ki jo dobijo otroci v obdobju od rojstva do treh let, sta odvisni kakovost njihovega bodočega življenja in človeka samega (Montessori, 1996: 27).³⁵ Marija Montessori (1949) vzgojo definira kot "poslanstvo, ki spodbuja otroka k rasti", t.j., da popolnoma uresniči samega sebe.

³⁴ Beseda učenec izvira iz latinske besede alumnus, to je tisti, ki ga je potrebno hraniti, da kar najbolje izrazi svoje človeške sposobnosti.

³⁵ Razvoj osebnosti namreč temelji na prvih treh letih življenja (Montessori, 1949).

Zmožnost za učenje in bogatitev duha (za živo rast) pa si otrok žal kmalu uniči, najbolj s postopkom, ki ga ustrezno imenujemo izobraževanje - s postopkom, ki se uporablja v večini domov in šol (Holt, 1974: 146).

Danes posvečamo več pozornosti teoretičnemu znanju, vse manj ali celo nič pa pomenu vzgojnega delovanja, ki usmerja izgradnjo značaja in celovite osebnosti, bogati ter neguje duhovno življenje otrok (Youngs, 2000a: 14).

Že Karel Ozvald (1927) je ugotavljal, da je takratna "šola vendarle preveč "amerikanski" ustrojena, zato globlje duše želijo, da bi se v šoli čim bolj uvaževal tudi vzgojni moment; to se pravi, da bi šola naj ne imela v prvi vrsti učenčevega razuma pred očmi, ampak bi naj učinkovala tudi na njegovo čustvovanje, vrednotenje in hotenje". F. W. Foerster npr. je v svoji knjigi *Schule und Charakter* dal za moto besede: "Kdor samo znanje učencem prodaja, ta je rokodelec, a kdor tudi značaj vzgaja, ta je umetnik" (Ozvald, 2000: 137).

Šola Marie Montessori npr. temelji na vzgoji, ki jo razumemo kot "pomoč življenju", kot pomoč otroku pri njegovem veličastnem delu pri oblikovanju v človeka. To je vzgoja, pri kateri odrasli pripravi okolje, ki ustreza otrokovemu fizičnemu, miselnemu in čustvenemu nivoju (Montessori, 1996: 18). Ne zagovarja t.i. učnih metod. Meni, da se otrok ne "uči", ampak gradi svoje znanje in svojo osebnost ob izkušnjah in v odnosu s prostorom, stvarmi in z drugimi ljudmi. "Metoda ni vidna, to, kar je vidno, je otrok."³⁶ Ko se otrokov duh osvobodi preprek, deluje dalje po svoji naravni poti (Montessori, 1996: 18,19).

Tudi Helena Alenka Bizjak ugotavlja, da bi morali biti pedagogi bolj mentorji in vzgojitelji kot pa učitelji. Otrok se razvija po svoji naravni danosti, tako rekoč sam po sebi, zato naj bo učitelj le oblikovalec njegovega okolja (Montessori, 1996). Posamezniku je treba omogočiti ugodne pogoje, da bo postal človek v polnem pomenu besede, da bo lahko izpolnil samega sebe in s tem svoj talent, svojo nadarjenost, svoje poslanstvo (Gržan, 2001: 140).

³⁶ V "otroškem domu" in osnovni šoli Montessori otrok v sebi nosi vzgojni "projekt". Sam načrtuje svoje vsakodnevno delo. Učiteljevo delo je le posredna vzgoja. Pripravi okolje, pri čemer mora upoštevati svobodo gibanja, čas in ritem učenja otrok tako, da se lahko vsak posveti zanj pomembnemu delu. Na ta način se ohranja in krepi otrokovo izvirnost in njegova lastna osebnost (Montessori, 1996: 23). Montessorijevski učitelj je "pasiven"; otroka osvobaja zaprek, ki se pojavljajo pri njegovi aktivnosti, in hkrati avtoritativne prisotnosti odraslega. S svojo duševno, znanstveno in tehnično pripravljenostjo ima nalogo, da pomaga pri razvojnem projektu vsakega otroka in da spodbuja njegovo nagnjenost k neodvisnosti (Montessori, 1996: 24). V šoli Montessori je različnost vrednota, zato ima vsak otrok možnost, da na najboljši način razvije svoje zmožnosti in inteligenco (Montessori, 1996: 25).

Večina pedagoških analitikov še vedno prepogosto ne razlikuje med pojmom vzgoja in izobraževanje, oziroma, še vedno polaga preveliko pozornost izobraževanju, pri tem pa nemalokrat pozablja na samo vzgojo, ki je, kot ugotavljajo sodobni znanstveniki, mnogokrat celo pomembnejša od samega izobraževanja. Tako so mnogi še vedno prepričani, da sta edini popotnici dobrega poučevanja obvladovanje metodike in didaktike³⁷ (Bartolomeo, 1996: 95-99). *Vzgajanje ni posledica izvajanja nekih teorij, marveč je le stranski produkt identifikacije z vzgojiteljem in ponavljanje njegovih nezavednih zahtev.* C. Millton pravi, da spremembe, ki delujejo na učence, sproži sila vpliva njegove lastne osebnosti, zato učitelju ni treba vedeti, kaj dela, da bi bil dober učitelj (Millton, 1983 v Salecl (Problemi), 1988: 123).

Če sledimo logiki Jona Elstra³⁸, lahko rečemo, da je v primeru vzgoje-izobraževanja, vzgoja bistveno drugotno stanje, ki se ga ne da zvesti preprosto na zavestno načrtan cilj oziroma v pedagoški terminologiji na smoter. Kot smoter, cilj nekega delovanja obstaja le izobraževanje, nikakor pa ne vzgoja.³⁹ Vzgojni smotri tako ne morejo biti le zavestno načrtan produkt, lahko so le stranski učinek. Pri vzgoji tako ne moremo direktno reči, naš cilj je vzgoja in kot takšna je jasno načrtana dejavnost, opredeljena s smotri. To bi pomenilo isto, kot bi rekli »načrtno se bomo zaljubili« ali pa »naš cilj je, da bomo v drugih vzbudili ugled in spoštovanje«. (Salecl (Problemi), 1988: 121,122).

Ker je vzgoja bistveno drugotno stanje in lahko vznikne le spontano, tudi ni možna znanost o vzgoji, ki bi določala, s katerimi postopki bomo dosegli določene vzgojne učinke. Dober pedagog uspe preprosto zaradi lastne osebnosti, transferja, ki ga sproža in ne zaradi ideologije dobrih ciljev ali aplikacije vzgojnih teorij (Salecl (Problemi), 1988: 123).

Ne glede na to, koliko upoštevamo zapoved vzgoje, da je to zavestna dejavnost, ostaja dejstvo, da njena uspešnost zavisi od tistih nevidnih, nezavednih, iracionalnih dejavnikov, ki delujejo v

³⁷ Poskušajmo razložiti ta dva izraza. Ratke izvorno opredeli didaktiko kot teorijo o poučevanju (Tomić, 1997: 9).

Tomić pa definira didaktiko kot vedo o izobraževanju in pouku. Didaktika izhaja iz grškega izraza didasko, kar pomeni "učim" in označuje "umetnost učenja" ali kako na lažji način in z ustreznimi procesi izpostaviti naslovniku učne vsebine. Metodika pa se lahko od didaktike tudi loči in jo kot takšno razumemo kot "umetnost poučevanja te ali one vsebine" (Bartolomeo, 1996: 95). Metodika se ukvarja predvsem z metodami in tehnikami (metode so kompleksni postopki kot npr. metoda Montessori; tehnike so poseben aspekt npr. uporabe zlaganke v pedagogiki Montessori) (Bartolomeo, 1996: 99).

³⁸ Jon Elster v delu Sour Grapes obravnava problematiko "bistveno drugotnih stanj", torej stanj, ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposreden cilj našega delovanja, dosežemo jih lahko le kot stranski, nehoteni produkt stremljenja k nekim drugim ciljem. Tipični primeri takšnih stanj so ljubezen, spoštovanje, ugled, čustvovanje, velikodušnost, ... kadar poskušamo načrtno igrati velikodušnost, se bomo nujno osmešili, pravi učinek lahko dosežemo le, če nam dejansko gre za nek zunanji cilj (pomagati nekemu). Bistveno drugotna stanja ne morejo biti posledica zahteve, navodila, marveč so lahko le stranski, nenameravani produkti nekega delovanja (Salecl (Problemi), 1988: 119).

³⁹ Samo izobraževalni smotri, ki se neposredno realizirajo skozi izbor učne snovi, način podajanja snovi, ponavljanje, izpraševanje in ostale tehnike discipliniranja, ki so nujno vezane na izobraževalni proces, imajo kot stranski produkt vzgojo (Salecl (Problemi), 1988: 121).

polju medosebnih odnosov. (Iz tega izhaja paradoks: uspešnost vzgoje kot zavestne dejavnosti zavisi od delovanja nezavednih sil) (Bratanić, 1990: 31).

Vzgoje ni brez medosebnega odnosa (Bratanić, 1990: 27). Medosebni odnos je tisti mikroelement vzgojnega delovanja, od katerega zavisi njegova uspešnost (Bratanić, 1990: 31).

V zadnjih desetletjih se v vse večji meri poudarja pomen odnosne strani sporočila, predvsem v pedagogiki. Ena bistvenih značilnosti učitelja, ki pomenijo kriterij njegove uspešnosti, je odnos, ki ga oblikuje z učenci (Kalin, 2002: 105).

Če to dejstvo sprejmemo za aksiom, potem lahko medosebni odnos, ki se vzpostavlja med vzgojiteljem in vzgajanim, razglasimo za temelj na katerem se gradi vzgoja (Bratanić, 1990: 31). »Bit vzgojnega delovanja je v človeškem odnosu« (Marinković, 1981 v Bratanić, 1990: 11). Da se vzgoja odvija v polnosti medosebnega odnosa, pomeni, da tako vzgojitelj kot gojenec sodelujejo v njem kot celovita bitja. To pa pomeni, da se v ta proces vključujejo v polnosti svojega obstoja, kot bitja, ki ne le mislijo, ampak tudi čutijo in aktivno delujejo. Vzgoja se kot taka odvija v globljih sferah človeške psihe in pri tem vrši integrirajočo in aktualizirajočo funkcijo človeškega bitja (Bratanić, 1990: 27).

Dobro poučevanje (vzgajanje op.av.) ne sme biti skrčeno na tehniko, ampak izhaja iz identitete in integritete učitelja (Palmer, 2001: 10), saj je v vzgojne mehanizme vedno vpeta sfera nezavednega, ki preprečuje uspešnost togega načrtovanja (Kroflič, 1999: 72).

5.1.1. Trije vidiki vzgoje

- družbeno-generacijski aspekt

Z družbeno-generacijskega aspekta lahko vzgojo definiramo kot prenos izkušenj, znanja in sploh družbenih izkustev s starejše generacije na mlajšo (Bratanić, 1990: 12).

- individualni aspekt razvoja osebnosti

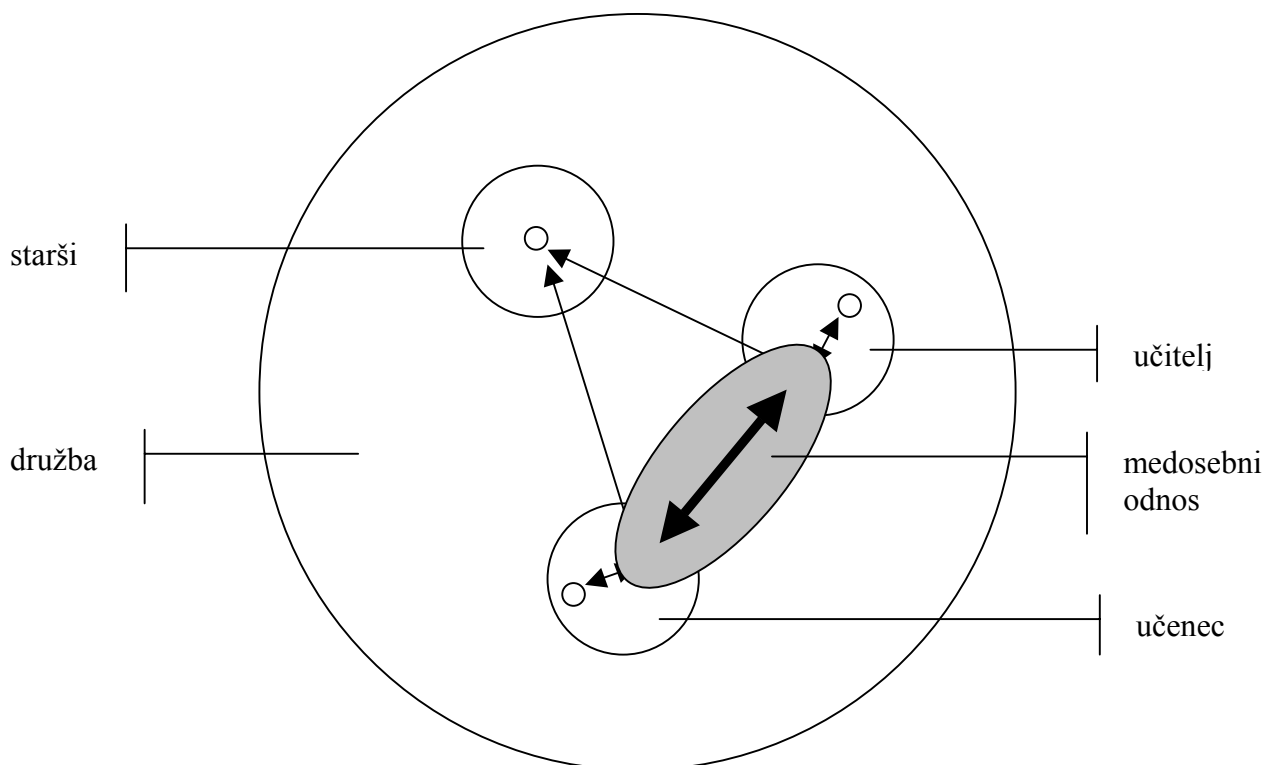
Drugi aspekt vzgoje se imenuje individualni, ker se nanaša na razvoj osebnosti. Medtem ko je proučevanje prvega aspekta bolj sociološko-filozofsko, je drugi aspekt pretežno psihološki. Vzgoja vsakega posameznika z gledišča individualnega aspekta razvoja je povezana z učenjem, oziroma s spodbujanjem, motiviranjem, izzivanjem lastne aktivnosti (zavestno in namerno delovanje oziroma samodelovanje), ki ima za cilj razvoj osebnosti. Tako so samo tisti vzgojni prijemi, ki izzovejo in spodbujajo osebnost na lastno dejavnost, učinkoviti in

uspešni. Z individualnega aspekta mora biti prava vzgoja usklajena z naravo gojenca, z njegovimi zmožnostmi in mora pogojevati kar najpopolnejšo aktualizacijo in emancipacijo oziroma samorealizacijo osebnosti (Bratanić, 1990: 19).

- **interakcijsko-komunikacijski aspekt.**

Sodobne tenzije pri proučevanju vzgoje vse bolj poudarjajo interakcijsko-komunikacijski aspekt, ki izpostavlja pomembnost vloge vzgojitelja in gojenca, oziroma učitelja in učenca. Le-ta v središče pozornosti postavi medosebni odnos, ki predstavlja temelj vzgojnega delovanja.

Če gledamo s tega aspekta, je vzgoja tesno povezana in primarno določena s kvaliteto medosebnega odnosa vzgojitelj – gojenec, oziroma učitelj – učenec. Ker ta medosebni odnos ni izoliran, ampak je del občečloveških odnosov, ki vladajo v neki družbi, lahko interakcijsko-komunikacijski vidik povežemo s prvim, družbeno-generacijskim aspektom in ker je cilj vsake vzgojne dejavnosti razvoj osebnosti, je povezan tudi z drugim, individualnim aspektom vzgoje.



Slika 10 *Interakcijsko-komunikacijski aspekt vzgoje* (Bratanić, 1990: 25).

Medosebnega odnosa ni brez interakcije (Bratanić, 1990: 25). Vsak odnos predpostavlja vsaj minimalno interakcijo. Od stopnje in kvalitete vzpostavljene interakcije zavisi njegova uspešnost. Obnašanje ene osebe pogojuje obnašanje druge. Kako se bo določena oseba vedla v odnosu pa zavisi od tega, kako ta oseba doživlja sebe in kako ta doživlja drugo osebo (Bratanić, 1990: 32).

»Vzgoja je srečanje otroka in odraslega človeka. Kvaliteta tega srečanja predstavlja formativni dejavnik razvoja osebnosti« (Graorac, 1985).

5.2. Človeška interakcija

Socialna interakcija se odvija na štirih osnovnih nivojih družbene dejavnosti: individualno-osebni (intrapersonalni nivo), medosebni (interpersonalni nivo), skupinskem (pozicionalni nivo) in institucionalno-družbenem (sistemsko ideološki nivo).

Za nas bosta zanimiva *intrapersonalni nivo* (Ta nivo razlage zajema posameznika in njegovo psihološko reagiranje na vsakovrstne socialne interakcije, pa tudi posameznikove psihološke mehanizme, ki so pomembni za njegovo vključevanje v socialno interakcijo. K. Lewin (1890,1947), oče moderne socialne psihologije, je razvil tezo, da je človekova reprezentacija lastnega sveta primarna determinanta njegovega obnašanja oz. da je posameznikova konstrukcija sveta odvisna od notranjih potreb in ciljev) ter *interpersonalni in situacijski nivo*. Ta nivo razlage se ukvarja z medosebnimi procesi, ki nastopajo v dani situaciji (Ule, 1997: 34-39).

V procesu medosebne interakcije oblikuje subjekt svoje mnenje o drugem subjektu (Kovačev, 1998: 125) in o samem sebi. Na podlagi velikega števila heterogenih informacij: verbalnega sporočila, družbene situacije in raznovrstnih neverbalnih znakov skuša tudi diagnosticirati svojega sogovornika, oziroma določiti njegov osebnostni profil, njegovo trenutno razpoloženje in druge dejavnike, ki vplivajo na njuno interakcijo (Kovačev, 1998: 125).

S prihajajočimi informacijami iz okolja posameznik ne vzpostavlja le odnosa do sveta ali bolje do socialne realnosti, temveč tudi predstavo o sebi in odnos do sebe, kar pomeni, da oblikuje socialno realnost o sebi in svojo lastno samopodobo (Kobal, 2000: 134). Freyeva in

Carlockova (1989) poleg neposrednih osebnih izkušenj poudarita še pomen nebesedne socialne izkušnje (neverbalno komuniciranje) in besedne socialne izkušnje (verbalno komuniciranje), na podlagi katerih posamezniki oblikujejo svojo samopodobo (Juriševič, 1999: 14).

5.2.1. Komuniciranje iz socialno-psihološke perspektive

Med udeleženci interakcije vedno pride do določenega komunikacijskega odnosa. Za človeško interakcijo bi lahko celo rekli, da je brez komuniciranja sploh ni (Kovačev, 1998: 75). »Ne da se nekomunicirati«. Ta »osnovni zakon« komuniciranja (Watzlawick, 1969) nas opominja, da ima vsako obnašanje karakter sporočanja. Dejansko mi ni treba nič reči, da bi komuniciral. Vsak molk je »zgovoren« (Schulz, 2001: 30,31).

Beseda komunikacija izhaja iz latinske besede "communis" in pomeni "skupen" ali da imamo nekaj skupnega. V izvirnem pomenu je torej ustvarjanje skupnega razumevanja, skupne izkušnje med ljudmi. Sama beseda "communicare" pomeni občevati, posvetovati se, razpravljati, zato komuniciranje pomeni sporazumevanje med ljudmi z izmenjavo (Tomić, 1997: 45).

Znotraj široke palete najrazličnejših pojmovanj in definicij ima medosebno komuniciranje dokaj enotno opredeljen predmet proučevanja. Blake in Haroldson (1975) sta ga v svoji taksonomiji definirala kot "neposredno komuniciranje med dvema ali več osebami, ki so v fizični bližini, v kateri lahko uporabljajo vseh pet čutov in kjer je prisotna neposredna povratna informacija" (Skalar (Zbornik), 1990: 9).

Komuniciranje ima mnogo plati. Lahko je pripomoček, s katerim dva človeka drug drugemu merita raven samovrednotenja; prav tako je orodje, s katerim lahko spreminjamo raven samospoštovanja ali podobe o sebi.

Tako se iz področja socioloških in političnih ved komunikologija razširja v socialno psihološko področje, saj človek prek komuniciranja izraža svojo notranjost ter obenem kaže svoje odnose do drugih (Trček, 1998: 1).

5.2.1.a. Intrapersonalno komuniciranje

Medosebno komuniciranje, ki je v zadnjem času v ospredju, sodi v psihologijo ali še ožje na področje socialne psihologije ter psihologije osebnosti, kjer dobiva poseben poudarek intrapersonalno komuniciranje. (Trček, 1998: 30).

Čeprav govorimo o komuniciranju (po definiciji) takrat, kadar potujejo ali se izmenjujejo informacije med dvema ali več posamezniki, pa vsebujejo študije o komuniciranju tudi posebna poglavja o intrapersonalnem komuniciranju, to je nekakšnem govorjenju s samim seboj. To so notranji procesi komuniciranja, pri čemer ima odločilno vlogo naš notranji svet. Vsako komuniciranje je tudi predstavitev sebe, svoje mikrokulture. Vsakdo razmišlja v modelu svojega jaza (Trček, 1998: 51). Posameznik svoje občutke sporoča s tonom glasu, telesno držo, obrazno mimiko in gestikulacijo prav tako kot z besedami. *Človek neprestano kaže, kako se ceni (Miller, Nunnally & Wackman, 1975). V skladu s svojo predstavo o sebi ocenjuje druge, čustvuje na svoj poseben način, razsoja življenjske situacije, nastopa v vlogah itn., funkcioniranje njegovega jaza bistveno vpliva na vse njegovo komuniciranje, njegov jaz je konstitutiven element vseh njegovih komunikacij* (Trček, 1998: 51).

Ne glede na to, koliko se posameznik zaveda svojega jaza, slonijo na tej osnovi vsi njegovi načini ravnanja in odzivanja, vse ambicije, odnosi do drugih, prepričanje o svojih sposobnostih, vrednote itn., vse je nekako uglašeno na posameznikov pojem jaza (Trček, 1998: 52). *To pomeni, da moramo ob preučevanju komuniciranja vključevati tudi človekov jaz.*

5.2.1.b. Interpersonalno komuniciranje

Sodobna znanstvena veda, ki se ukvarja s problematiko interpersonalnega komuniciranja se imenuje interpersonalna komunikologija - interdisciplinarna veda, katere predmet poučevanja je komuniciranje "iz oči v oči". Pri nas je ta veda šele na začetku. V razvitih deželah pa se ji namenja veliko pozornosti, kot strateško pomembni znanstveni vedi, ki jo uporabljajo pri svetovanju, terapiji, *pedagogiki*, menedžmentu in politiki.

Karakteristike interpersonalnega komuniciranja (Reardon, 1978):

1. *Interpersonalno komuniciranje vsebuje verbalno in neverbalno vedenje.*

Človeško komuniciranje ne vsebuje le besed (Bratanić, 1998: 76). Posameznik ne oddaja znakov le s svojim verbalnim vedenjem, ampak tudi z neverbalnim vedenjem: predvsem z gestami, izrazi obraza, telesnim položajem, stilom oblačenja in številnimi drugimi znaki, ki pripomorejo k celotnemu vtisu o sogovorniku (Kovačev, 1998: 76).

Komuniciranje torej vključuje vsebinski in odnosni vidik. Z verbalnim delom se realizira vsebinski vidik, z neverbalnim pa vidik odnosa (Bratanić, 1990: 84).

2. *Interpersonalno komuniciranje vključuje spontano, formalno ali konstruirano vedenje, oziroma kombinacijo le teh.*

Brajša pravi, da je interpersonalno komuniciranje hoteno ali nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih med ljudmi (Tomić, 1997: 48).

Glede na stopnjo zavestnosti in racionalnega sodelovanja razlikujemo tri tipe komuniciranja: spontano, formalno in konstruirano komuniciranje. *Spontano komuniciranje je lahko verbalno in neverbalno, izzvano je z emocijami in osvobojeno vpliva racionalne kontrole.* Formalno komuniciranje je naučeno, usklajeno z družbenimi pravili obnašanja in pod vplivom pogostega ponavljanja se avtomatizira. Konstruirano komuniciranje je rezultat kognitivnega napora in izhaja iz racionalne ocene situacije (Bratanić, 1990: 84).

3. *Interpersonalno komuniciranje ni statično, ampak dinamično.*

Tretja karakteristika interpersonalnega komuniciranja pravi, da je po naravi dinamično. To pomeni, da predvsem zavisi od narave odnosa med osebama, ki v njem sodelujeta. Če se osebi bolje poznata, in če obstaja večja stopnja pristnosti med njima, bosta lažje predvideli obnašanje druge osebe in z upoštevanjem predhodnih znanj o tej osebi hitreje dosegli cilj komuniciranja (Bratanić, 1990: 84).

4. *Interpersonalno komuniciranje vključuje osebno povratno informacijo, interakcijo in usklajenost.*

Interpersonalno komuniciranje zahteva najmanj dve osebi – ena, ki inicira komuniciranje in druga, ki ji odgovarja. Povratna informacija (feedback) vključuje vsak verbalni in neverbalni odgovor ene osebe na verbalno in neverbalno aktivnost druge. Poleg personalne povratne informacije interpersonalno komuniciranje vključuje interakcijo, ki se odvija na različnih stopnjah, odvisno od tega v koliki meri dejanje ene osebe vpliva na reakcijo druge (Bratanić, 1990: 85).

Rot (1982) definira komuniciranje "interakcijo med posamezniki, ki poteka s pomočjo znakov"⁴⁰ (Kovačev, 1998: 76). Tako je formalno komuniciranje pravzaprav izmenjava znakov. Ta opredelitev ne zadošča, ker ji manjka vsebinski del. Znake namreč lahko posredujemo od človeka k človeku, ne da bi razumeli njihovo vsebino. V tem primeru ne pride do posredovanja znanja in je posredovanje znakov kvazi komuniciranje (Blažič (Zbornik), 1990: 96). Za uspešno komuniciranje so nujno potrebna določena komunikacijska sredstva. To so dražljaji, ki jih pošilja eden od udeležencev interakcije in ki za druge udeležence predstavljajo znak. Znak navadno izzove določeno reakcijo pri sprejemniku tega znaka (Kovačev, 1998: 76). Kot sem že omenila, morata imeti oddajnik in sprejemnik najmanjši potrebni skupni fond znakov, da pride do posredovanja znanj.

5. *Pri interpersonalnem komuniciranju vladajo notranja in zunanja pravila (Bratanić, 1990: 85).*

Peta karakteristika interpersonalnega komuniciranja zavisi na prvi stopnji od narave odnosa, v katerem se oseba nahaja. Kolikor bolj se osebe medsebojno poznajo in bolj kot so pristne, bolj bodo na njihovo medosebno komuniciranje vplivala notranja pravila, tj. tista, ki prihajajo neposredno iz oseb, ki komunicirajo. Če se osebe slabše poznajo, in če so šele vzpostavile odnos, bo njihovo komuniciranje bolj odvisno od zunanjih pravil, kot so npr. socialne norme, in pričakovanja družbe o njihovi vlogi. Delež zunanjih in notranjih pravil v komuniciranju se menja skladno z razvojem interpersonalnega odnosa (Bratanić, 1990: 85).

6. *Interpersonalno komuniciranje je aktivnost.*

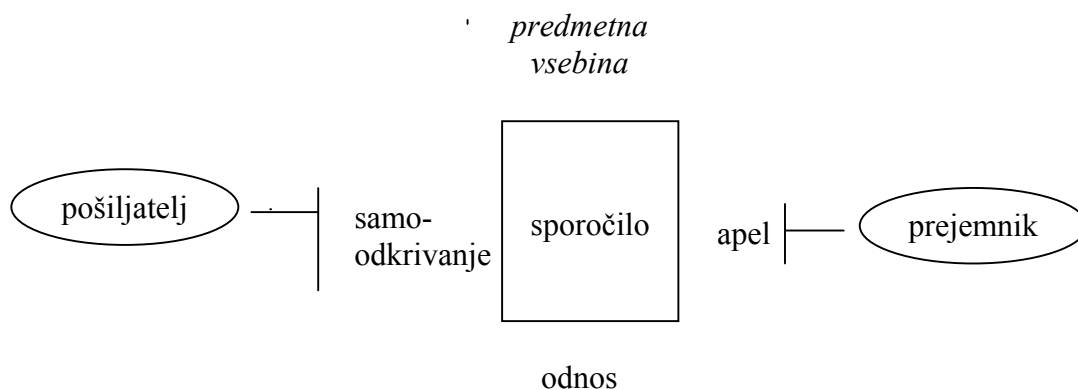
Osebe komunicirajo ena z drugo in ne ena nasproti drugi. To pomeni, da komuniciranje ene osebe vpliva na komuniciranje druge. Tako vsaka oseba udeležena v komuniciranju lahko vpliva na končni izid komuniciranja (Bratanić, 1990: 85).

7. *Interpersonalno komuniciranje lahko vključuje prepričevanje.*

Skoraj nič se ne govori »kar tako«, skoraj vsa sporočila imajo funkcijo vplivati na prejemnika. S sporočilom prejemnika spodbudimo, da nekaj naredi oz. ne naredi, v njem prebudimo določene misli ali občutke. Ta poskus vplivanja je lahko bolj ali manj odprt ali prikrit – v tem zadnjem primeru govorimo o manipulaciji (Schulz, 2001: 26).

⁴⁰ Rot (1982) loči dve pomembni vrsti znakov: 1. simbole (ki imajo signifikativno funkcijo predstavljanja) in 2. signale (ki imajo ekspresivno funkcijo). Simbole opredeljuje kot znake ki jih uporabljamo za označevanje stvari, odnosov, idej, doživljajev in drugih vsebin, ki se jih zavedamo in jih želimo fiksirati. So nosilci pomena (govorjene ali pisane besede so najpomembnejši simboli, ki jih uporablja človek). Nasprotno pa signalov ne proizvajamo namerno in jih ne izbiramo. Pojavljajo se spontano in pogosto tudi neodvisno od posameznikove zavestne kontrole (Rot, 1982 v Kovačev, 1998: 79).

Sedma karakteristika se pojavlja pri interpersonalnem komuniciranju takrat, ko osebi, ki sta v interakciji spodbujata, prepričujeta ali pa nagovarjata ena drugo, da spremeni mišljenje, občutek ali obnašanje, ki so relevantni za predmet komuniciranja (Bratanić, 1990: 84,85).



Slika 11 Psihološki model medosebnega komuniciranja (Schulz, 2001: 27)

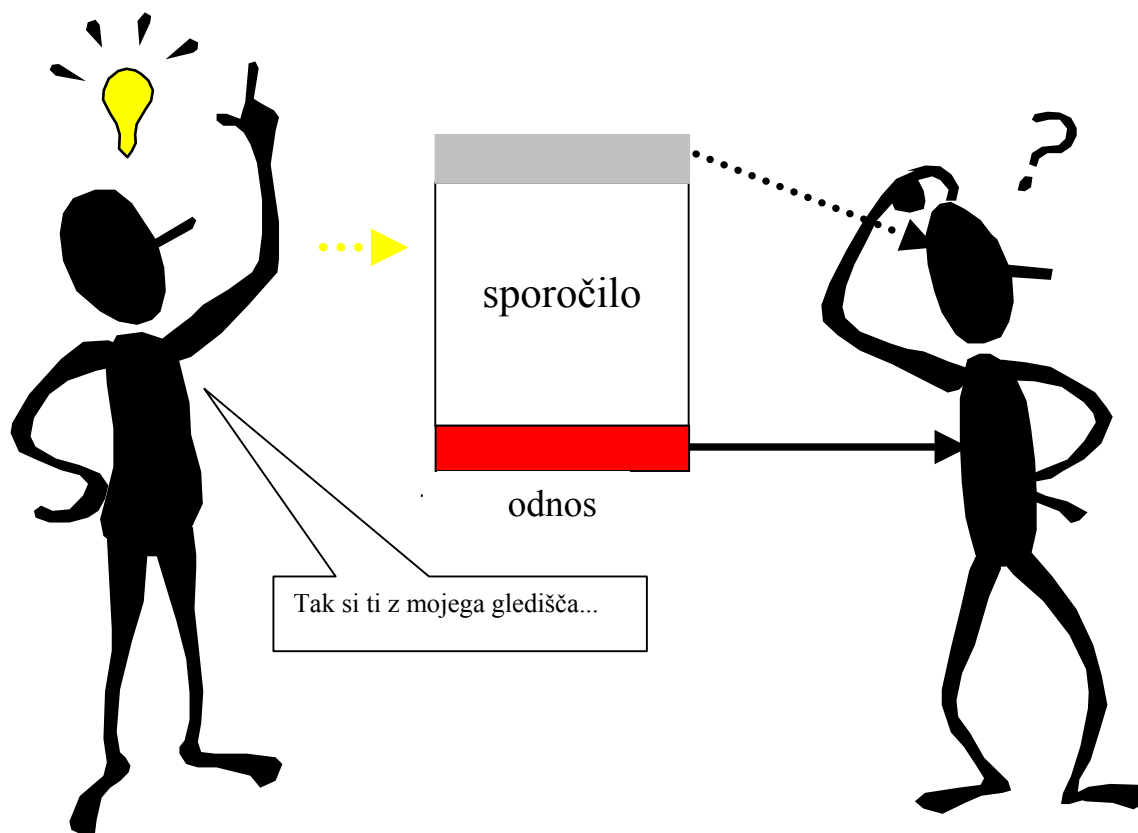
Skalar (v Zbornik, 1990: 12) Schulzovemu modelu dodaja še *povratno informacijo* med pošiljateljem in prejemnikom.

Osnovni proces medosebnega komuniciranja lahko opišemo z nekaj besedami. Pošiljatelj želi nekaj sporočiti. Svojo namero kodira v prepoznavne znake – tisto, kar posreduje, imenujemo sporočilo. Prejemnik ima nalogo dekodirati to s čutili opaženo dejanje (Schulz, 2001: 23).

Sporočilo najprej vsebuje informacijo o nekem predmetu (predmetna vsebina). V vsakem sporočilu se skrivajo tudi informacije o pošiljateljevi osebnosti (samoodkrivanje, vsebuje jaz-sporočila). Iz sporočila nadalje lahko razberemo, kako se pošiljatelj vede do prejemnika in, kaj o njem misli. To se pogosto kaže v izboru formulacije, barvi glasu in drugih nejezikovnih spremljevalnih signalih. Za to stran sporočila ima prejemnik še posebej občutljivo uho, ker se tu kot oseba na čisto določen način počuti sprejetega ali nesprejetega (odnos). Skoraj nikoli se ne govori "kar tako", verjetno imajo vsa sporočila funkcijo vplivati na prejemnika (apel) (Schulz, 2001: 24,25).

Schulzov model se navezuje na Bühlerja (1934), Watzlawicka in dr. (1969). Bühler razlikuje »tri vidike jezika«: sporočilo (=predmetna vsebina), izraz (=samoodkrivanje) in apel. Watzlawick pa loči vsebinski in odnosni aspekt sporočila. »Vsebinski aspekt« je po svojem pomenu skladen s »predmetno vsebino« tega modela. Nasprotno pa je »odnosni aspekt« pri njem širše definiran in v osnovi obsega vse tri preostale strani sporočila: samoodkrivanje,

odnos (v ožjem smislu) in apel, s tem pa tudi metakomunikacijski aspekt sporočila, ki nudi smernice o tem, kako je sporočilo treba razumeti (Schulz, 2001: 27).



Slika 12 *Odnosna stran sporočila* (Schulz, 2001: 139).

Sogovornika poslušamo s četverimi ušesi. Prvo je obrnjeno k njegovi osebnosti. Vedno nas zanima, kdo nam sporočilo pošilja, kakšen človek je to.⁴¹ Drugo je obrnjeno k vsebini njegovih sporočil. Tretje je obrnjeno k njegovemu odnosu do nas: na kakšen način se z nami pogovarja, kako se do nas vede. Četrto uho je obrnjeno k vplivu sporočila: kako bi bilo potrebno na sporočilo reagirati (Brajša, 1993: 83,84).

Shema komuniciranja se najpogosteje prikazuje z vsebinskega, redkeje zajema aspekt odnosa v komuniciranju (Bratanić, 1990: 80).

⁴¹ Schulz opozarja, da je v primerjavi s preveliko občutljivostjo ušesa, ki je usmerjen na izkazovanje odnosa, za duševnost veliko bolj zdravo, če imamo dobro razvito uho za samoodkrivanje, ki sporočilo sprejema pod aspektom: »Kaj mi sporočilo govori o sporočevalcu?⁴¹« (Schulz, 2001: 48). Dejstvo je, da kadarkoli, kaj rečem, povem nekaj o sebi. Vsako sporočilo vsebuje (tudi) resnico o sebi – samoodkrivanje – to je eksistencialen fenomen, ki iz vsake besede ustvari izpoved in z vsake izpovedi ogled osebnosti. To samoodkrivanje je lahko bolj ali manj zavestno, bolj ali manj obsežno in globoko ter bolj ali manj prikrito ali zatajeno, vendar ne more izostati. (Schulz, 2001: 85).

Tudi mnogi prejemniki se ponavadi osredotočijo na predmetno stran sporočila, zanje so pomembna le dejstva (Schulz, 2001: 41). To prepričanje je zmotno. V krožnem procesu dajanja in sprejemanja sporočil namreč lahko odnos povsem po svoje spreminja pomene, ki jih poskuša kdo povedati z besedami (Skalar (Zbornik), 1990: 12).

Ogovorjeni ponavadi reagira na način, na katerega ga pošiljatelj naslavlja. »Kako se pravzaprav on z mano pogovarja«, lahko pomisli nekdo, ki se počuti, denimo, ponižan. V tem primeru posameznik ne reagira na predmetno vsebino sporočila. Z njo se lahko celo strinja. V ospredje pride odnosna stran sporočila oz. *aspekt kako*: "Tako se do tebe obnašam, tako gledam na tebe." Ta *kako* se izraža z načinom formuliranja in barvo glasu, mimiko in gestami. Odnosna stran sporočila ima zelo velik pomen v medosebni komunikaciji. Pošiljatelj ne more prenesti predmetne vsebine, če istočasno na nek način ne sprejema (ali podcenjuje) drugega kot človeka. Že s tem, ko se nanj obrača, kaže, da oni drugi zanj ni le »zrak«! (Schulz, 2001: 138). Medtem ko so predmetna sporočila pretežno usmerjena k prejemnikovi glavi, (posameznik jih sprejema in vrednoti s svojim razumom), gredo spremljevalna sporočila o odnosih gotovo naravnost v »srce« (Schulz, 2001: 138).

Pogosto se osredotočimo na besedne znake in zaznamo nebesedne šele, ko postanejo očitni. Dejstvo pa je, da neverbalni znaki odnosne ravni vedno spremljajo govorne besede in dodatno sporočajo, kako je govorec kaj mislil. Neverbalni znaki namreč opredeljujejo govorcev odnos do drugih. Rečemo torej lahko: Znaki vsebinske ravni posredujejo sporočila, znaki odnosne ravni pa sporočila o sporočilih! (Brikenbihl, 1999: 12).

5.2.2. Verbalno in neverbalno komuniciranje

V okviru medosebnega komuniciranja ne prenašamo samo vsebin, temveč ob njih vselej definiramo takšne ali drugačne medosebne odnose, in sicer največkrat preko neverbalne spremljave izrečenemu. Definiranje medosebnih odnosov, ki je skrito v načinu in kontekstu izrečenih sporočil, vpliva na konkretne rezultate komuniciranja. Uspešno sporočilo ne obsega samo razumljivega, razločnega govora in strokovno zasnovane vsebine, ampak tudi ustrezno neverbalno spremstvo, ustrezno definirane odnose in osebni delež vseh sodelujočih pri komuniciranju. Ta *osebna komponenta komuniciranja* se večinoma izraža z neverbalnim in odnosnim komuniciranjem (Brajša, 1993: 27,28).

Naše komuniciranje neprestano teče po dveh tirih. Eden je verbalni – digitalni, drugi pa neverbalni – analogni.⁴² Besedni govor običajno spremljajo tudi gibi telesa. Posameznikovo neverbalno vedenje je skoraj nepogrešljiv spremljevalni element vsakega komuniciranja (Rus, 1993: 33). Neverbalno komuniciranje v nasprotju z jezikovnim, ki je zavestno, ni vedno pod zavestno kontrolo (Bratanić, 1990: 89), je velikokrat nezavedno, spontanejšje, nenamerno in manj kontrolirano (Argyle, 1967 v Rus, 1993: 34), nanaša se na subjektivno trenutno stanje in na odnose med udeleženci interakcije (Kovačev, 1998: 98). Verbalno komuniciranje je primernejše, kadar se govori o predmetu, govor je primeren za sporočanje o značilnostih objektov in oseb, ki so lahko prostorsko in časovno oddaljeni od obstoječe interakcije (Kovačev, 1998: 98). V primeru posredovanja lastnih razpoloženj in stališč pa je neverbalno komuniciranje učinkovitejše od verbalnega (Beattie, 1981 v Kovačev, 1998: 121). Neverbalni znaki igrajo odločilno vlogo pri izražanju in prepoznavanju emocij. Intenzitete njihovega doživljanja namreč ni mogoče izraziti z besedami. Imajo manj kognitivne vsebine kot verbalni: uporabljajo se takrat, ko posameznik želi izraziti močna čustva. Sprejemamo jih s pomočjo naših čutil in so kontinuirana funkcija komuniciranja (Rus, 1993: 33). Čustveno sporočilo besed pogosto razumemo šele v povezavi z višino, barvo, tonom in jakostjo glasu, prepoznamo ga po drži telesa, gibih in mimiki, ki te glasove spremljajo.

Po psihologiji jezika in psihoanalizi je človekova govorna dejavnost predvsem čustveno obarvana, se pravi vsebuje nelogične elemente, ki v govorici navadno prevladujejo. Zato smo ljudje v govorih bolj naravnani na konotativne, spremljevalne vsebine, razmeroma majhen del pozornosti (15%) pa je namenjen denotativnemu, tj. zgolj formalnemu sporočilnemu sklopu (Juhant, 1993: 90).

Največ informacij o emocionalnih stanjih posredujejo izrazi obraza. Toda tudi sporočilna vrednost telesnih gibov je precej visoka (Kovačev, 1997: 133). Za uspešno komuniciranje med ljudmi je tako potrebno upoštevati sporočila vseh petih kanalov⁴³, kajti vsa so veljavna, ne glede na to, ali potekajo na zavedni ali nezavedni ravni (Žorga (Zbornik), 1990: 164).

⁴² Watzlawick pravi, da načeloma obstajata dve vrsti znakov: analogni, ki so neposredni, slikovni ali pa predstavljajo analogijo, in digitalni, ki so simbolni, abstraktni, pogosto zapleteni in verjetno značilno človeški (Birkenbihl, 1999: 11). Analogno komuniciranje Watzlawicku imenuje odnosno, digitalno pa vsebinsko (Birkenbihl, 1999: 12). Tudi Reusch (1955) opozarja na dejstvo, da lahko poteka človeško posredovanje informacij po dveh popolnoma različnih načelih in da je zato informacija, ki jo posredujemo neverbalno ali analoško, kvalitativno drugačna od informacije, ki jo posredujemo z besedami. Reusch zatrjuje, da se analoško vkodirane informacije nanašajo predvsem na subjektivno trenutno stanje in na odnose med udeleženci interakcije, metem ko se digitalno vkodirane informacije nanašajo na predmete, pojave, ljudi in njihova stanja, ki so lahko prostorsko in časovno oddaljeni od obstoječe interakcije (Kovačev, 1997: 132,133).

⁴³ Človekovo komuniciranje poteka torej prek več kanalov hkrati. V transakcijski analizi razlikujemo 5 kanalov: verbalnega (besedilo, njegova vsebina), glas (globina, višina, intenziteta, hrapavost, barva,...), izraz obraza (človek reagira na izraz obraza kot celoto), gibe v smislu mikrovedenja, položaj telesa (Žorga (Zbornik), 1990: 164).

Dejstvo je, da analogni znaki odnosne ravni vedno spremljajo govornjene besede in dodatno sporočajo, kako je govorec kaj mislil. Analogni znaki namreč opredeljujejo naš odnos do drugih. Šele ti nam povedo, da je nek stavek mišljen resno, drugi zabavno in tretji jezno. Iz tega pa tudi lahko ugotovimo, da je bil odnos pozitiven ali negativen. Dokler je pozitiven, se znakov navadno ne zavedamo, če pa postane negativen, nam postanejo pomembni. Potem tako rekoč slišimo "samo še jezo", vsebino besed pa ne več (Brikenbihl, 1999: 12).

Ljudje opisujejo ta proces z besedami: "Ton dela glasbo!" Pa je ne dela samo ton, številne analogne signale vsebujejo tudi mimika in kretnje, ki sogovorniku sporočajo na ravni odnosov. Velikokrat razberemo samo po nejezikovnih znakih, da govorec misli prav nasprotno od tistega, kar govori (Brikenbihl, 1999: 13).

Nenapisano pravilo je sicer, da naj bi neverbalno komuniciranje dopolnjevalo verbalno, toda pogosto prihaja med njima tudi do nasprotij. Ta se pojavljajo predvsem takrat, ko subjektovo doživljanje ni v skladu z informacijami, ki jih želi oddati. V takšnih situacijah postane njegovo telesno izražanje zanesljivejši indikator njegovega psihofizičnega stanja, saj se izmika zavestnemu nadzoru (Kovačev, 1997: 134).

Različne študije neverbalnega komuniciranja se osredotočajo predvsem na vlogo teh vedenjskih vidikov v vzpostavljanju in vzdrževanju medosebne interakcije in medosebnih odnosov (Kovačev, 1997: 130).

Raziskave so pokazale, da je pri nastopu posameznika pred skupino ljudi kar 55 odstotkov vtisa določenega z govorico telesa (drža, kretnje in očesni stik), 38 odstotkov z barvo glasu in samo 7 odstotkov z vsebino predstavitve (Tomić, 1997: 45). S. L. Tubbs in S. Moss (1977) pa navajata podatek, da pri komuniciranju »iz oči v oči« neverbalni znaki predstavljajo 65 odstotkov celotnega socialnega pomena, medtem ko verbalni dražljaji predstavljajo le 35 odstotkov (Bratanić, 1990: 92).

Na količinski ravni teče na tisoče bitov informacij med oddajnikom in sprejemnikom. Ocene o tem, koliko informacij oddaja posameznik, so v razponu od 10.000 do 10.000.000, kar je mnogo več od zmožnosti za zavestno obdelavo informacij, katere absolutna zgornja meja je 100 bit/s. Od tega odpade samo majhen del - nekaj odstotkov - na besedno komuniciranje. Telesne drže in premiki, obrazni izrazi, pogledi, glasovne spremembe in kretnje so stalno prisotni, nebesedno komuniciranje in vedenje poteka nenehno, govorimo pa le občasno.

In vendar je značilno, da je pri tradicionalnem pojmovanju človeka kot govoreče simbolne živali, v večini raziskav socialne interakcije delež nebesednega komuniciranja zanemarljivo (Kovačič (Zbornik), 1990: 170). Najbolj znane opazovalne sheme (kategorialne) interakcije (npr. Flandersova, Balesova) so usmerjene predvsem na govor, analogne sheme za nebesedno komuniciranje pa so zaradi kompleksnosti in neulovljivosti predmeta opazovanja mnogo manj izdelane (Kadunc (Zbornik), 1990: 175). Glavni razlogi pa so še množičnost, zapletenost in problematičnost⁴⁴ sistema zapisa nebesednih znakov (Kovačič (Zbornik), 1990: 170).

Seveda to še ne pomeni, da lahko zanemarimo vpliv neverbalnih sporočil, saj na vsebinski ravni spreminjajo, potrjujejo, dopolnjujejo in širijo tehtnost izgovorjene vsebine. Na osebni ravni izražajo čustvena stanja, namere in pričakovanja in odpirajo posameznika drugim. Na odnosni ravni človek izraža z neverbalnim komuniciranjem svoja stališča do izgovorjenih stališč. Na vplivni ravni predstavljajo neverbalna sporočila močno sredstvo ozaveščanja in vplivanja, pospešujejo ali upočasnjujejo komunikacijski feedback in dialog (Brajša, 1993: 33,34).

5.3. Komuniciranje v vzgoji in izobraževanju

Sodobno pedagogiko⁴⁵ brez sodobne interpersonalne komunikologije si je težko zamišljati. Ti dve znanosti se vedno pogosteje srečujeta in združujeta (Brajša, 1993: 19).

Interakcija in komuniciranje, ki potekata v razredu v veliki meri vplivata na razvoj učenčeve osebnosti. Tako bi komuniciranje v vzgoji in izobraževanju lahko označili kot razvojnointerakcijski proces med učencem in učiteljem, ki ima za cilj osebni razvoj mladega človeka, formiranje in samoformiranje osebnosti, njegove kreativnosti in originalnosti.

Ta proces je v svojem bistvu zelo zapleten, večdimenzionalen, večslojen interpersonalni in interakcijski odnos (Lavrnja (Zbornik), 1999: 62; Pivac (Zbornik), 1990: 55), ki se najpogosteje vzpostavlja prav s komuniciranjem.

Učenec in učitelj morata komunicirati, sicer je vsak pedagoški odnos zaman.

⁴⁴ Uporaba eksperimentalne metode pri proučevanju neverbalnega komuniciranja povzroča vrsto težav. Implicira namreč kontrolirano proučevanje izoliranega pojava, ki so ga iztrgali iz njegovega naravnega okolja, v umetni, laboratorijski situaciji. Dodaten problem predstavlja vprašanje, kako dekodirati neverbalni znak (ki nedvomno vpliva na socialno interakcijo), ne da bi si pri tem pomagali z verbalno govorico, oziroma ga skušali prevesti v verbalni znak (Kovačev, 1997: 145).

⁴⁵ Pedagogika proučuje vse, kar zadeva raziskavo o vzgoji, načine in oblike, da bi vzgojo kar najbolje izvedli (Bartolomeo, 1996: 31). Beseda pedagogika, ki izvira iz grščine, pomeni "vodenje otroka", proučuje najprimernejše metode in tehnike, da bi izboljšali vzgojo otrok. Z besedo pedagog označujemo osebo, ki se ukvarja z vzgojo otrok (Bartolomeo, 1996: 32). Učitelj že od nekdaj predstavlja ključni in odločilen element vsake aktivnosti poučevanja/učenja.

5.3.1. Pomen komuniciranja v odnosu učitelj - učenec

Pogovori v šoli so osnovni nosilci vzgoje in izobraževanja otrok in mladine.

Brajša pravi, da pridejo učenci v šolo kot "neizpolnjeni, nedodelani ljudje", kot "polizdelki" in smatra, da ima bistveno vlogo pri razvoju učenčeve osebnosti, pri finalizaciji, kvaliteta interpersonalnega komuniciranja, pogovor med vzgojno - izobraževalnim procesom (Brajša, 1993: 84).⁴⁶ Kvaliteta in stopnja interakcijske povezanosti pri komuniciranju v največji meri določa uspešnost vzgojnega delovanja.

Učitelji lahko pošiljajo sporočila z besedami, a tudi brez njih. V veliki zmoti smo, če zreduciramo medsebojno komuniciranje na izgovorjene besede. Še v večji zmoti smo, če imamo izgovorjene besede za edini in najpomembnejši način komuniciranja med učiteljem in učencem. Vsako izgovorjeno besedo spremlja množica neverbalnih znakov, ki dajejo izgovorjeni besedi smisel in moč vplivanja (Brajša, 2001: 27). Z nebesednim izražanjem lahko učitelj uspešno krmari interakcijo, ker je manj pod zavestno kontrolo kot besedno, je bolj spontano in ustrežnejše za podajanje občutkov, razpoloženj, čustev, motivov in odnosa (Kadunc (Zbornik), 1990: 175).

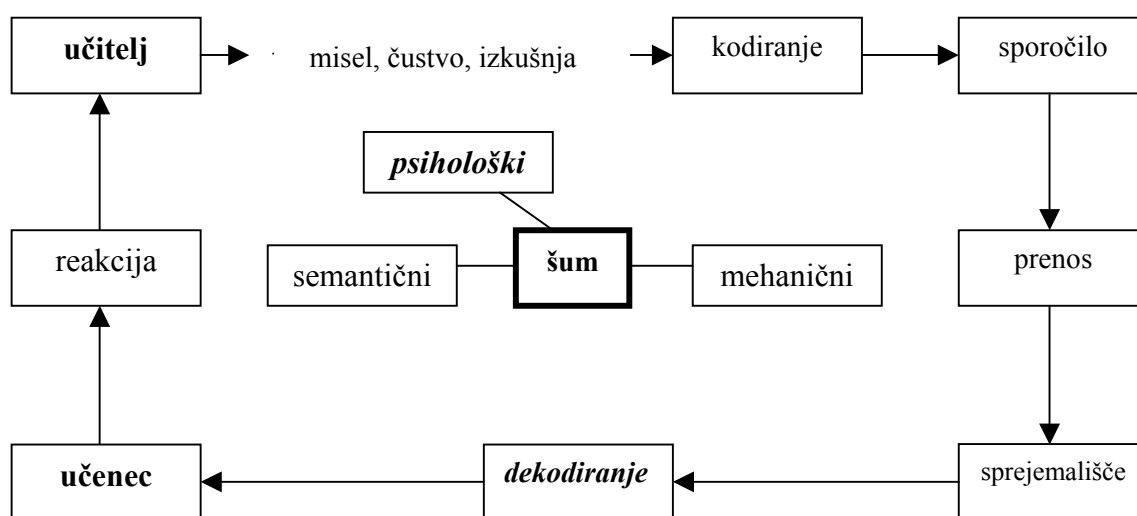
Humphreys (2002) poudarja, da učenci zelo dobro zaznavajo in so na neverbalna sporočila svojih učiteljev zelo občutljivi. Ti namigi lahko pomenijo marsikaj: ljubezen - sovraštvo; zanimanje - brezbržnost; vzvišenost - podrejenost (Humphreys, 2002: 146).

Rudolf Steiner učitelja/vzgojitelja opozarja na nezanemarljivo funkcijo neverbalnega komuniciranja, saj imajo besede - opomini, razlage in drugi razumu namenjeni izrazi - zelo majhno ali nobene vloge v primerjavi z resničnimi dejanji v njihovi okolici. Otrok je sprejemljiv za kretnje, za gibe v širšem pomenu besede. Tudi kretnje učiteljev, ki ga zmerjajo, pomenijo veliko več od vsebine njihovih besed. "Kar otroku rečete, kar otroka učite, nima še nobenega učinka. Pač pa se zrcali v otroku, če ste dobri in to dobroto izražate s svojimi kretnjami, če ste hudobni, togotni in to izražate v svojih kretnjah, skratka vse, kar sami delate. To je bistveno. Ves otrok je čutni organ, odziva se na vse, kar zaznava na ljudeh v okolici. ... Vedeti moramo, da se vse, kar v otrokovi okolici počnemo, odraža v njegovem organizmu, v duhu, duši in telesu" (Steiner, 1924 v Carlgren, 1993: 28).

⁴⁶P. Brajša imenuje človeka kot genetsko in singenetsko programiranega sesalca. Medtem ko biološka maternica predstavlja genetski program, ki je prirojen, pa fetalni in postfetalni razvoj povezuje s socialno maternico, s t.i. singenetskim programom (Brajša, 1993: 5), ki je pridobljen skozi socializacijo. V zgodnjem otroštvu socialno maternico predstavlja družina, pozneje pa šola in pomembna interpersonalna okolja. V šoli človek nadaljuje razvijanje svojega singenetskega programa (Brajša, 1993: 6). Rezultat uspešnega razvoja in rojstva učenčeve osebnosti je diferencirano vedenje, samostojno mišljenje, svobodno in aktivno komuniciranje in trdna stališča (Brajša, 1993: 11).

Neverbalno komuniciranje je vedno močnejše od verbalnega, pravi Humphreys. Če se razlikujeta ali če si celo nasprotujeta, si bo otrok skoraj vedno zapomnil neverbalno sporočilo. Besede lahko lažejo, telo pa ne more (Humphreys, 2002: 146-148). Ker ga je pogosto težko ali celo nemogoče zavestno nadzorovati, ima lahko pod določenimi pogoji celo precejšnjo diagnostično vrednost, kar pomeni, da veliko pove o posameznikovi osebnostni lastnosti (Kovačev, 1998: 98,99). Žal pa se v naši vzgojno-izobraževalni praksi in teoriji kljub pomembnosti učiteljevega nebesednega vedenja temu problemu ne posveča dovolj pozornosti. Najbolj znane opazovalne sheme (npr. Flandersova⁴⁷, Balesova) so usmerjene predvsem na govor, analogne sheme za nebesedno komuniciranje pa so zaradi kompleksnosti in neulovljivosti predmeta opazovanja mnogo manj izdelane (Kadunc (Zbornik), 1990 :175).

Glede na zapletenost, protislovnost in karakter pedagoškega procesa je komuniciranje v njem tako cilj kot sredstvo. Zaradi tega je nujno analizirati komponente (strukturo), funkcijo in karakter komuniciranja in ne le vrste in načine (Pivac (Zbornik), 1990: 55).



Slika 13 Shema komuniciranja (Tomić, 1997: 48).

⁴⁷ Flandersova analiza razredne interakcije temelji na predpostavki, da je večina komuniciranja v razredu verbalnega značaja. Zanimarjeno je vse neverbalno komuniciranje, pa tudi vsebina informacije ter nekateri vidiki organizacije pouka. Besedno komuniciranje v razredu preprosto razdeli na pet sklopov: učiteljevo odzivanje (reakcije), učiteljeva iniciativa, učenčevo odzivanje (reakcije učencev), iniciativa učencev, tišina in zmeda (nejasno komuniciranje). Ena pomembnih ugotovitev Flandersa in sodelavcev je neustrezna struktura razredne interakcije. Preveč je iniciative in govora učiteljev in premalo iniciative in aktivnosti učencev. Flanders je posebno pozornost namenil direktivnosti in indirektivnosti učiteljevega komuniciranja. Direktivnost mu predstavlja usmerjanje aktivnosti učencev in se izraža predvsem v dajanju navodil in kritik, indirektivnost pa v upoštevanju učencev, v sprejemanju njihovih čustev, v sprejemanju in upoštevanju njihovih pobud, v pozitivni povratni informaciji (Razdevšek-Pučko (Zbornik), 1990: 119, 120).

Učitelj ima namen prenesti učencu neko misel, čustvo, zaznavo, predstavo..., zato to misel (čustvo, predstavo) kodira - spreminja jo v izgovorjeno besedo, gesto, skico... S kodiranjem oblikuje sporočilo. Sporočilo pogosto zamenjujemo z vsebino, kar s komunikološkega stališča ni pravilno. Vsebina je le eden od vidikov sporočila. Sporočila so splet simbolov, s pomočjo katerih se prenaša pomen med tistim, ki sporočilo pošilja, in tistim, ki ga sprejema. Ločimo štiri vidike sporočila: vsebinski (vsebina sporočila); *osebni vidik* (odkrivanje sebe v sporočilu); *odnosni vidik* (definiramo odnos do vsebine in prejemnika sporočila); vplivni vidik (vpliv na vedenje posameznika) (Tomić, 1997: 48-50).

Med pošiljateljem in prejemnikom se lahko pojavijo tudi šumi, ki so omejitveni dejavnik učinkovitega prenašanja in sprejemanja sporočil. Za našo analizo je zanimiv zlasti *psihološki šum*: miselna naravnost učiteljev do učencev in učne vsebine (Tomić, 197: 50,51). *V vsakem pogovoru z učenci učitelj prenaša nanj neko vsebino, definira odnose, odkriva sebe in vpliva nanj* (Brajša, 1993: 24). Ta moč pričakovanj, ki jih učitelj goji do učenca, do vsebine, je tolikšna, da že s pričakovanji vpliva na njegovo vedenje. Temu pravimo "samouresničujoča prerokba". V vsakdanjem življenju imajo miselne naravnosti mnogo imen, kot so: stališča, prepričanja, predsodki, vrednote, domneve, sodbe, vnaprej oblikovana mnenja, stereotipi in podobno (Tomić, 1997: 50,51). *Dejstvo je, da učitelj učencu s sporočilom ne posreduje le povratnih informacij o vsebinskem vidiku sporočil, ampak tudi, kaj misli in čuti do njega* (odnosni vidiki). Povratna informacija bi morala biti v funkciji razvojne pomoči učencu (Tomić, 1997: 56). Nasprotno pa mnogi komunikologi ugotavljajo, da se zmogljivost učencev zmanjša za 30 do 50 odstotkov ravno zaradi motenih odnosov, nepravilnih sporov, premalo svobode in pomanjkanja priložnosti za razvoj (Tomić, 1997: 58). Takšno učiteljevo sporočanje je nesprejemljivo...

Nesprejemljivo komuniciranje daje učencem nejasna ali prikrita sporočila. S prikritimi sporočili učitelji največkrat prizadenejo učenca in ne dejanja ali vsebine. S tem zbujejo pri učencih strah, občutek krivde in manjvrednosti. Pšunder poudarja, da ni sprejemljivo, če učitelj zapoveduje, grozi, moralizira, kritizira učence in ne dejanja, če se norčuje ali je ciničen (Pšunder, 1998: 41).

Sprejemljiv pa je pogovor med učiteljem in učencem, ko prvi sprejme učenčevo osebnost takšno, kot je, pogovor pa je usmerjen v problem...

Uspešen pogovor med učiteljem in učencem je tedaj, ko učitelj gleda učenca, ga hrabri pri sporočanju s prikimavanjem in spodbudami, je potrpežljiv, kaže interes in pozorno posluša, postavlja morebitna podvprašanja, daje konkretne nasvete, ne prekinja učenca, "ko govori", ne kritizira in ne obsoja ter izraža občutek zaupanja (Pšunder, 1998: 41). Učitelj uspešno

komunicira, če: zna poslušati, zna spodbujati, soglašati, išče pojasnila in postavlja podvprašanja, zna pohvaliti dejanski napredek učencev, ne daje neposrednih nasvetov, ustvari medsebojno zaupanje, je odprt in se obnaša naravno, z nebesedno podpre besedno komuniciranje (Pšunder, 1998: 39).

Učenci poslušajo učitelja s "četverimi ušesi". Ne poslušajo samo vzgojne in izobraževalne vsebine ("uho za vsebino"), poslušajo tudi učitelja ("uho za osebo, ki govori"). Prisluhnejo tudi vibraciji, ki gre od učitelja k njim, in tudi izgovorjeni vsebini ("uho za odnos"). Najpomembnejše učenčevo "uho" je tisto, ki je občutljivo za vpliv sporočil ("uho za vpliv"). Brez delovanja tega učenčevega "ušesa" ni vzgojnega in izobraževalnega vpliva (Brajša, 1993: 84).

5.3.2. Interakcijska povezanost pri komuniciranju - Odnosna stran sporočila

Človek sebe doživlja v odnosu z drugim, v svojem delovanju na druge in v delovanju drugih na njega. Odnos z drugim določa in karakterizira posameznika (Watzlawick, 1967 v Bratanić, 1990: 86).

F. Perls poudarja pomen človeškega kontakta (odnosa jaz-ti) kot primarne potrebe in edine možnosti za učlovečenje. Človek človeka potrebuje, v odnosu dobivanja in dajanja; v prvih kontaktih z materjo in očetom rastejo osnove osebnosti. (Kren, 1992: 83). Harry Stuck Sullivan, eden uglednejših sodobnih psihiatrov na področju medosebnih odnosov, zagovarja teorijo, da vsa osebna rast, vsa izkrivljenost in vse nazadovanje osebnosti, kakor tudi zdravljenje in rast osebnosti nastajajo v naših odnosih z drugimi (Powell, 1969: 20).

Medosebni odnosi so temeljnega pomena za razvoj osebnosti, tako v emocionalnem, socialnem kot tudi intelektualnem smislu. Na osnovi odnosov z drugimi ljudmi posameznik oblikuje svojo samopodobo. V stikih z njimi opazuje, kako se nanj odzivajo, dobiva povratne informacije o tem, kako ga drugi zaznavajo, in se nauči, da na podoben način zaznava sebe. Odziv drugih mu pomaga, da razvije čimbolj jasno in točno predstavo o sebi. Če ga drugi doživljajo kot vrednega, bo tudi sam sebe ustrezno vrednotil. V odnosih z drugimi odkriva, kdo pravzaprav je kot osebnost (Lamovec, 1991a: 9).

Učenec, še posebej mlajši, na razredni stopnji ne razmišlja, kako na razvoj njegove osebne identitete in samovredotenja vplivajo učiteljeva pozitivna ali negativna sporočila. Pomene sporočil doživlja bolj ali manj intenzivno, jih čustveno in razumsko sprejema ali pa jih

zavrača in se jim upira (Skalar (Zbornik), 1990: 10,11). Občutljivo se odziva na besede in na vse, kar hote ali nezavedno nosijo s seboj. Intuitivno se brani, če ga poskušajo razvrednotiti. Besede so tem bolj usodno učinkovite, čim večjo osebno moč ima posameznik, ki jih izreka. So tem bolj nevarne, čim bolj se pollaščajo odnosa v medosebnem komuniciranju. So tem bolj razdiralne, čim bolj nasilno vdirajo v otrokov duševni svet. So tem bolj nesmiselne, čim bolj oddaljujejo učenca od učitelja.

Učni proces ni nič drugega kot nenehno dajanje, sprejemanje in iskanje informacij med učiteljem in učenci. V naših šolah pa je to omejeno le na dajanje, sprejemanje in iskanje informacij o učni vsebini. Redko pa mislimo pri tem na povratne informacije o tistih, ki dajejo, sprejemajo in iščejo informacije, o njihovih medsebojnih odnosih, o odnosih do sporočila in vplivu sporočil.

Heimlich (1983) na osnovi analiz komuniciranja v šoli ugotavlja: "Mnogi učitelji še vedno menijo, da lahko z besedami posredujejo učne vsebine, ne da bi se sami udeležili učnega procesa. Ne vedo, da ima vsaka njihova izjava poleg vsebinskih tudi druge, še posebej socialne informacije, kot npr. izjave o samem sebi (odkrivanje samega sebe), o lastnem odnosu do stvari ali oseb (odnos) in želje, pozive..." Heimlich upošteva Watzlawickov pragmatični aksiom, ki pravi, da vsebuje vsako komuniciranje vsebinski in odnosni vidik (Skalar (Zbornik), 1990: 11). Medtem ko se predmetno sporočilo bolj obrača na razum, sporočilo o odnosu gotovo zdrsne naravnost v »srce«. (Schulz, 2001: 138,139).

Po današnjem prepričanju se osebnost manj oblikuje po merilu tistega, kar se poučuje (»predmetno« učno gradivo), in bolj po merilu deset tisočih sporočil o odnosu ki jih otrok in učenec prejemata o svoji osebi.

Pomen odnosne strani se ne omejuje samo na trenutno čustveno stanje in nadaljnji tek pogovora. Nasprotno, sporočila o odnosu imajo lahko znaten dolgoročni učinek: prejemnik dobi informacijo, kaj pošiljalec (o njem) misli. V iskanju identitete je otrok napeljan na takšna navodila. *Sčasoma se tisoč sporočil o odnosu, ki jih otrok sprejema iz svoje okolice zgosti v zaključek: »Takšen sem torej jaz!«* Koncept lastnega jaza se oblikuje kot posledica definiranih izkustev. Tako je neuspešnež končni produkt etiketiranja, ki so privedla do koncepta lastnega jaza »jaz nisem nič vreden« (Schulz, 2001: 168).

Odnos pošiljatelja torej ni le trenutni emotivni učinek, ampak lahko dolgoročno prispeva k prejemnikovem konceptu lastne osebnosti.

5.3.2.a. *Komuniciranje, ki rani in ubija*

V šolah smo pogosto lahko priča nepoštenemu komuniciranju⁴⁸ med učitelji in učenci. Brajša omenja številne primere. Poniževanje in nerviranje sta klasični tehniki, zraven pa lahko prištejemo tudi komuniciranje, ki rani in ubija (Kiener, 1983). Besede so prav gotovo lahko ubijalsko orožje. Ko nekoga kritiziramo, obsojamo, sumičimo, klevetamo, pravzaprav vanj "streljamo", posledice pa so lahko rane, tudi smrtne. Enako velja za ovajanje, sramotenje, lažnivo obtoževanje in zbadanje. Netaktnost med pogovorom lahko še kako prizadane sogovornika. Grožnja je komunikacijski "uboj". Izzivanje je enakovredno "klofutanju". Posmehovanje in ironiziranje prav tako lahko zelo bolita (Brajša, 1993: 89,90).

Tabela 2 *Komuniciranje, ki rani in ubija (Brajša, 1993: 90).*

KOMUNICIRANJE, KI RANI IN UBIJA
Kritiziranje
Obsojanje
Sumničenje
Klevetanje
Ovajanje
Sramotenje
Obtoževanje
Zbadanje
Netaktnost
Grožnja
Izzivanje
Posmehovanje
Ironiziranje
Oponašanje

Thomas Gordon (1977) pa dodaja naslednje načine komuniciranja, ki otežujejo in tudi onemogočajo komunikacijski proces. To se dogaja, če učitelj ukazuje, zahteva ali opozarja, opominja in grozi. To se dogaja, če moralizira, pridiga, roti, posiljuje z nasveti, rešitvami in

⁴⁸ Nepoštene tudi v smislu neireverzibilnosti. Učitelj se do učenca vede na način, katerega si učenec ne more dopustiti (asimetričnost odnosa) (Schulz, 2001: 144).

predlogi. Obsojanje, kritiziranje in očitane prav tako ustavljajo komuniciranje. Negativni učinek imajo tudi žalitve, posmehovanja in sramotenja sogovornika (Brajša, 1993: 87).

Nepošteno komunicirajo tudi vsi tisti učitelji, ki učence ironizirajo. Pozicijsko močni, zaščiteni z "učiteljsko avtoriteto", se posmehujejo odvisnim in negotovim dijakom. Ti jim tega nikoli ne oprostijo in ne pozabijo, saj to prizadene njihovo nezrelo dušo in nerazvito osebnost (Brajša, 1993:90). Nepošteno komunicirajo tudi učitelji, ki venomer obtožujejo. V vseh učencih vidijo krivce, tatove, nepridiprave. Učitelji ustrahovalci venomer z nečim grozijo. Uživajo, če se jih učenci bojijo in zaradi tega ubogajo ("umetnost vzdrževanja discipline"). Trdovratni spreminjevalci nespremenljivega so tisti učitelji, ki ne spoštujejo nedotakljivosti in avtonomije učenčeve osebnosti. Zanje so učenci glina, ki jo poskušajo oblikovati po svoji volji. Učitelji, ki učence ponižujejo, preprosto razvrednotijo tiste, ki jih vzgajajo in izobražujejo. Mnogi učenci čutijo, kako jih učitelji ne opazijo. To ni le slabo in nepošteno komuniciranje; je komunikacijski "umor", ki ga zagreši učitelj. Seveda se nepošteni učitelji poslužujejo tudi drugih oblik nepoštenega komuniciranja: sumničenje, klevetanje, ovajanje, sramotenje, zbadanje, izzivanje, oponašanje (Bajša, 1993: 90-92).

Kot ugotavljajo eksperimentalne študije (Coopersmith, 1967; Gergen, 1977; Meyer, 1983); imajo lahko posredne povratne informacije, ki jih dajejo pomembne osebe s svojim vedenjem in splošnim odnosom do posameznika, velik vpliv na njegovo samovrednotenje (Skalar, 1990: 16). Omenim naj primer manipuliranja z besedami. Žal se mnogi, ki imajo opraviti z ljudmi, skrivajo za dejstvenimi vsebinami uporabljenih besed ter dokazujejo enakopravnost, poštenost, doslednost, objektivnost... v resnici pa delajo velike razlike, diskriminirajo svoje varovance, jih prizadenejo ter tudi ponižujejo s fonetiko. Težava je v tem, da fonetika ne more priti na formalni nivo odgovornosti. Še nikoli ni bil učitelj klican na odgovornost, ker je govoril ali komuniciral s prvim učencem nežno, naklonjeno, božajoče, z drugim pa ostro, napadalno, zadirčno ter ga tako zmedel in zato slabo ocenil, a je uporabljal iste besede (Trček, 1998: 85).

Povratne informacije, ki jih otrok vsakodnevno v šoli (med učnim procesom in po njem) posredno ali neposredno, besedno ali nebesedno pridobiva o sebi kot učencu, so za oblikovanje njegove samopodobe ključnega pomena. Predstavljajo namreč jasne kriterije za njegovo samovrednotenje/samoocenjevanje.

Glasser (2001) opozarja, da morajo učitelji nujno narediti premik od tistega, kar on imenuje okolje zunanjega nadzora, ki uničuje odnose učenec-učitelj.

Zunanji nadzor je kratek in natančen opis tega, kar se zgodi, ko uporablja sedem škodljivih navad, in sicer *grajanje, obtoževanje, pritoževanje, sitnarjenje, grožnje, kaznovanje in nagrajevanje*⁴⁹, da bi v katerih koli okoliščinah nadzoroval, čeprav se želi bolje razumeti z drugim človekom. Zgoraj omenjene navade so zunanje in nadzorujoče, ker jih učitelj, ki je zunaj učencev, uporablja zato, da bi učence nadzoroval (Glasser, 2001: 31).

Če hoče učitelj ustvariti trdne odnose z učenci, se mora izogibati uporabi zunanjega nadzora. Namesto groženj in kaznovanja bi moral uporabiti sedem povezovalnih navad in navad teorije izbire: *skrbnost, poslušanje, podpiranje, prispevanje, spodbujanje, zaupanje in prijateljstvo*. To je lahko poskus učitelja, da bi se učencu približal - in ne da bi ga nadziral, v čemer je bistvena razlika (Glasser, 2001: 32).

5.3.2.b. Šolske ocene in samovrednotenje učenca

Šola lahko na odraščajočega otroka vpliva tako pozitivno kot negativno. Vemo, da je šolski uspeh sestavljen iz dveh pomembnih razsežnosti: objektivne in psihološke. Objektivna se nanaša predvsem na merjenje znanja, na ocenjevanje. Psihološka razsežnost pa zadeva neke vrste subjektivni uspeh posameznika. To pomeni, da zadeva občutja, stališča, doživljanja, ki jih ima učenec v zvezi s svojim uspehom, ter stališča drugih do njega (Strniša (Zrcalo), 2003: 79). S šolskimi ocenami učitelj klasificira učence na socialno večvredne in na socialno manjvredne. S številčnimi ocenami nazorno določi posamezniku njegovo vrednostno mesto na hierarhični lestvici socialne pomembnosti. Učenec je dan za dnem izpostavljen vrednostnim sporočilom in čim bolj je šola storilnostno usmerjena⁵⁰, tem pomembnejše so šolske ocene in tem večji vrednostni pomen nosijo s seboj (Skalar, 1990: 31).

Slabe ocene se včasih rabijo kot tehnika nadvladovanja za kaznovanje učencev. Slaba ocena lahko odvrne nadarjenega učenca, ki se ravna po načelu "zmorem"; pri tipičnem učencu s slabim uspehom slabe ocene še okrepijo njegov odnos "ne zmorem", ki je značilen za občutek

⁴⁹ Kaznovanje in nagrajevanje sta zunanji sredstvi nadzora učenčevega vedenja. Glede na to, da sta dokončni, brez možnosti otrokove dejanske aktivnosti, lahko izgubljata učinkovitost. Če otroka navadimo na pohvale, bodo sicer spodbudne, a bodo posledično postale nujno potrebne. Pohvale bodo sčasoma izgubile svoj pomen. Če pogledamo drugo skrajnost, kazen, lahko ugotovimo, da je usmerjena v problem in ne njegovo reševanje. Sočasno pa kazen ne daje otroku možnosti, da napako popravi in da je odgovoren za storjeno (Pšunder, 1998: 43).

⁵⁰ V storilnostno naravnani šolski klimi so šolske ocene postale najpomembnejši nosilec sankcij (Konradt, 1975 v Skalar, 1990: 30).

manjvrednosti. *Če so ocene edina oblika povratne informacije, so zelo omejujoče* (Bluestein 1997: 83); *vplivajo na samovrednotenje učenca* (Skalar, 1990: 31).

Slabe ocene preprečujejo samopotrditve, močno ogrožajo učenčev jaz in pogojujejo spremembe v samovrednotenju, ki zavirajo učenčevo osebno rast (Skalar, 1986: 216).

Kako učenci vrednotijo sebe, če jih učitelji ocenjujejo neuspešno? Ali se uspejo izogniti vplivom iz okolja, ki se nanašajo na njihovo morebitno neuspešnost, ne da bi spremenili njihov vrednostni odnos do njih samih?

Raziskave (Walsh, Burns) kažejo, da ni tako. Walsh je s svojo študijo o povezanosti med omenjenimi spremenljivkami zajel dve skupini dečkov, osnovnošolcev z IQ 120 ali več, od katerih je bilo prvih 20 ocenjenih kot manj uspešnih, drugih 20 pa kot bolj uspešnih. Njegovi izsledki kažejo, da se prva skupina učencev - tista s slabšim učnim uspehom - vrednoti negativno: meni, da ni zadosti sposobna, ni vredna, ne ceni se itd. Bolj kot drugi se ti dečki počutijo osamljene, zapostavljene, v medosebnih odnosih se oprijemajo togih, preprostih in stereotipnih vzorcev komuniciranja, učitelji in sošolci jih večkrat kritizirajo itd. Učno uspešni dečki pa navajajo prav nasprotna doživljanja: njihovo samospoštovanje je visoko, v medosebnih odnosih so samozavestni, poleg šolskih obveznosti se vključujejo v različne izvenšolske dejavnosti itd. (Kobal, 2000: 162).

Če učenec od učiteljev neprestano dobiva negativne povratne informacije o svoji učni uspešnosti, si nedvomno ustvari razmeroma trdno sliko o sebi kot o neuspešnem učencu, pa najsi za svoje poraze krivi sebe ali druge. Tudi svoja pričakovanja o lastnih sposobnostih oblikuje v skladu s svojo nizko samopodobo (Kobal, 2000: 163).

Učenci pa od učitelja ne pričakujejo povratnih informacij samo o vsebinskem vidiku sporočil, glede vsebine vzgojnih in izobraževalnih sporočil, ampak tudi o sebi samih, zanima jih, kaj misli in čuti učitelj do njih, ali jih mara ali ne, ali je do njih indiferenten (Brajša, 1993: 77,78). *Zapuščina, ki jo učitelj daje svojim učencem je zaznavanje samega sebe.*

5.3.2.c. Zaznavanje sebe skozi oko učitelja

Učitelj je "pomembni drugi" pri oblikovanju samopodobe šolskega otroka, saj je od mnenja, ki si ga ustvari o učencu, odvisna raven pričakovanj, ki jih nato v verbalni in neverbalni obliki posreduje učencu ter mu tako sporoča, kakšen je in koliko je vreden (Juriševič, 1996: 40).

Procesu, preko katerega posameznik vidi samega sebe tako, kot ga vidi drugi, ponavadi pravimo the reflected appraisal process ali "zrcalni jaz" (Cooley 1902 ; Mead 1934). Po tej teoriji "pomembni drugi" sporočajo svoje ocene o nas, in vplivajo na način, na katerega vidimo sami sebe. Ker nimamo monitorjev za naše feedbacke, se moramo zanašati na verbalna in neverbalna sporočila, ki jih dobimo od drugih (Felson, 1993: 1). Kot smo že poudarili, so besedne in nebesedne reakcije "pomembnih drugih" dejansko najpomembnejši viri podatkov o samem sebi (Skalar, 1990: 16).

Osnovni model The reflected appraisal process (TRAP) (ali "zrcalni jaz" po Cooleyu in Meadu) sestoji iz treh elementov: samoocena; dejanska ocena "pomembnih drugih"; posameznikova percepcija ocene "pomembnih drugih" (Kinch, 1963).

Teorija postavlja dve osnovni predpostavki:

1. da ocena pomembnih drugih vpliva na reflektirano oceno (subjektivno interpretirane povratne informacije op.av.)
2. da reflektirana ocena vpliva na samooceno.

Prvi postulat trdi, da ljudje do določene mere pravilno zaznavajo, kaj drugi o njih mislijo.

Drugi postulat predlaga, da posameznik reflektirane ocene ponotranji, pa če so točne ali ne.

Tretji postulat izhaja iz prvih dveh in pravi, da ocena "pomembnih drugih" vpliva neposredno na samooceno; učinek bi bil opazen, če reflektiranih ocen (odsev mnenja drugih op.av.) ne bi jemali v ozir (Felson, 1993: 2,3).

Študije so pokazale, da obstaja korelacija med samooceno, oceno "pomembnih drugih" in posameznikovo percepcijo ocen "pomembnih drugih" (Felson, 1993: 3).

Simbolični interakcionisti predpostavljajo, da je učenčeva uspešnost v veliki meri odvisna od učiteljevega obravnavanja kot uspešnega ali neuspešnega učenca. Torej od tipiziranja oz. etikete, ki mu jo nadanejo ali pa od samouresničujočih se prerokb. (Flere, 2000: 132).

Tudi naši raziskovalci Mandić in drugi (1984 po Skalar, 1990) so dobili pozitivne korelacije med učenčevim pojmovanjem samega sebe na eni strani in pojmovanjem teh učencev s strani učiteljev na drugi strani.⁵¹

Učiteljeva pričakovanja do določenega učenca se manifestirajo v njegovem vedenju do tega učenca. Različne raziskave ugotavljajo vpliv učiteljevega vedenja do določenih učencev na njihovo šolsko uspešnost, samopodobo, sprejetost med vrstniki ipd. (Pečjak, 2002: 168).

Odkrili so npr., da povzroči antipatija ali nespoštovanje, ki ga učitelj goji do učenca, demotivacijo le-tega pri učenju in neizogiben neuspeh. Po drugi strani pa simpatija in spoštovanje pospešita nepredvidene intelektualne sposobnosti (Bartolomeo, 1996: 126).

Motivacijska vrednost pohvale je v začetnem obdobju šolanja izredno pomembna za otrokov nadaljnji učni in osebnostni razvoj⁵² (Juriševič, 1999: 44). Otrok in učenec potrebujeta učiteljeve pozitivne povratne informacije. Te ga spodbujajo, negativne ga zavirajo.

Za pozitivno samovrednotenje je nujno, da je oseba sprejeta, potrjena in ljubljena takšna, kakršna je, in da se tega zaveda. Če se ji "pomembni drugi" posmehujejo, jo odbijajo, kritizirajo, se njeno samovrednotenje zniža (Adlešič, 1999: 206).

Otroci so kot gobe. Posrkajo vse, kar počnejo, vse, kar rečejo "pomembni drugi"...

Nenehno godrnjanje in pritoževanje sta prikriti obliki kritiziranja. Godrnjanje v podtonu sporoča: "Ne zaupam ti, da se boš spomnil narediti tisto ali se primerno vedel." (Nolte, 2000: 6). Nenehno grajanje in sramotenje lahko povzroči pomanjkanje samozavesti in splošno občutje nevrednosti (Nolte, 2000: 50).

Vsakodnevno življenje v resničnem strahu poruši samozavest in osnovni občutek varnosti. Tako uniči spodbudno okolje, ki ga otrok potrebuje, da raste, raziskuje in se uči. Namesto tega ga pušča v nenehnem strahu, splošni zaskrbljenosti, ki lahko bistveno prizadene vzpostavljanje odnosov z ljudmi in spoprijemanje z novimi okoliščinami (Nolte, 2000: 17,18). Posmeh je v resnici krut in nikakor ne drži, da je samo šala. Oseba, ki je deležna posmeha, je v položaju absolutnega poraženca. Če posmehu nasprotuje, tvega, da se ji bodo posmehovali še huje. Če posmeh dopusti, trpi njena samopodoba (Nolte, 2000: 33).

Dorothy Law Nolte svetuje staršem, vzgojiteljem in učiteljem naj spodbujajo svoje otroke. Kadar pri otroku opazijo lastnost, ki jo občudujejo - pa naj bo to radodarnost, prijaznost, rahločutnost, odločnost ali kar koli drugega -, mu morajo povedati in poudariti, da to cenijo. Te besede bodo namreč otroku pomagale oblikovati pozitivno samopodobo. S tem, ko mu

⁵¹ Povezanost med učiteljevim pojmovanjem učenca in učenčevim pojmovanjem samega sebe $C=0.83$.

⁵² Vsebovati mora naslednje elemente: konkretno oblikovana - usmerjena na določeno vedenje/dosežek; verodostojna; informativna glede učenčeve kompetentnosti; učenčevi uspešnosti pripiše notranje vzroke (prizadevanje, sposobnosti); nenapovedana in občasna (Brophy, 1981 v Juriševič, 1999: 44).

pomembni drugi omogočijo spodbudno, varno in skrbno okolje, mu dajo priložnost, da postane najboljše, kar lahko (Nolte, 2000: 65).

O odobravanju, ki ga pomembni drugi izkazujejo svojim otrokom, profesorica Nolte razmišlja kot o načinu potrjevanja otrokovega porajajočega se jaza in pomoči, da si bo izoblikoval pozitivno samopodobo in zdravo samospoštovanje (Nolte, 2000: 90).

Pohvalne besede spodbujajo otroke in jim dajejo globok občutek, da so cenjeni. Pohvala jim pomaga razvijati samozavedanje in jih uči, kako naj cenijo to, kar so, kot tudi to, kar postajajo. Pohvala in priznanje, ki jih odrasli namenjajo svojim otrokom zdaj, lahko pozitivno vplivata za vse življenje (Nolte, 2000: 75).

»Otrok je tisto, kar doživlja« (Trček, 1998: 27).

V praksi se srečujemo s tako imenovanimi pedagoškimi poškodbami, ki jih uvrščamo v skupino neprimernih zunanjih ali nizkih zunanjih pričakovanj. Z. Cugmas (1995) navaja rezultate raziskav, ki kažejo, da se različno vedenje učitelja do učencev glede na njegova pričakovanja kaže predvsem v načinu dajanja povratnih informacij. Učitelji učencem, ki jih zaznavajo kot slabše, posredujejo več negativnih povratnih informacij, njihove interakcije s temi učenci pa so bolj usmerjene na delo in pravila. V interakciji z boljšimi učenci pa učitelji izražajo večja pričakovanja in višje akademske zahteve; tem učencem dajejo več možnosti za uspeh in večjo možnost izbire (Pečjak, 2002: 169). Izjave "Tega ne boš nikdar doumel!" ali "Iz tebe nič ne bo!" lahko sčasoma tudi lastna pričakovanja otroka močno potisnejo navzdol, če ne zmorejo dovolj kljubovalnosti, da pomembnim drugim navkljub vztrajajo (Divjak, 1996: 68). Težko si predstavljamo, da takšne izjave ne bi imele nobenega vpliva na razvoj učenčevega pojmovanja samega sebe, še posebej zaradi tega, ker se običajno vključujejo tudi v posreden način sporočanja o otrokovi vrednosti in z njegovo uspešnostjo pri izvajanju neke dejavnosti. Posebno močan vpliv imajo negativne, povratne informacije, ki razvrednotijo celotno osebnost (Skalar, 1990: 16). Zato je v vzgoji in pri delu z otroki potrebno paziti, da ne bi na otroke prenesli prenizke, predvsem pa ne negativnih zunanjih pričakovanj (Divjak, 1996: 68), saj je moč pričakovanja, ki ga ima učitelj do učenca, tolikšna, da že s pričakovanji vpliva na njegovo vedenje. Ta vnaprej oblikovana mnenja, ki jih prenašamo na sedanost, psihologi imenujejo "miselna naravnost". V vsakdanjem življenju imajo miselne naravnosti veliko različnih imen, kot so: stališča, prepričanja, predsodki, vrednote, domneve, sodbe, vnaprej oblikovana mnenja, stereotipi in podobno (Tomić, 1997: 50), ki znatno vplivajo na posameznikove vtise, predstave in opažanja o osebnostih drugih.

Velikokrat gre za to, da opažene informacije nekako prefiltrira, tako da so v skladu s pričakovanji. Na ta način dejansko (često neupravičeno) potrjuje, ojača in celo "izpolnjuje" utirjena pričakovanja.⁵³ Govorimo o mehanizmih, ki so v psihologiji znani kot *učinek samoizpolnjujoče se prerokbe* (Merton, 1957) in kot *učinek pričakovanja* (Rosenthal, Jacobson, 1968).

Samouresničujoče prerokbe so v medosebnih odnosih izredno pomembne. Ljudje se namreč ponavadi obnašajo v skladu s tem, kar drugi od njih pričakujejo (Lamovec, 1991a: 25).

Naj je učenec še tako nadarjen in pameten, kazal bo povprečne ali celo slabe rezultate, če mu bomo neprestano govorili, da je butec. Tudi kot odrasel človek se bo čutil vsaki nalogi nedorasel, če bo imel o sebi še vedno negativno sliko (Friebe, 1993: 23).

Prepričanje "Nikoli ne bom sposoben vstati in povedati ta govor... Zanič bom..." spodbuja posameznika, da deluje na način, ki zagotavlja neuspeh (Frey, 1989: 135). Prepričanja o lastni nemoči ali nesposobnosti posameznika začno delovati v realnosti. Posameznik se začne obnašati v skladu s temi prepričanji. Tako praksa "potrdi njegova prepričanja". Če nekdo verjame, da je nesposoben za določeno delo ali študij, je dokaj verjetno, da bo nezavedno ravnal v skladu s svojim prepričanjem in bo občutil celo nekakšno zadovoljstvo v nezadovoljstvu, ko se bo njegova pesimistična "napoved" uresničila (Ule, 1997: 102,103).

Obstajata dva ključna pristopa, ki temeljita na pojavu samouresničujoče se prerokbe in pojasnjujeta vpliv učiteljevih pričakovanj na vedenje učencev: Rosenthalov učinek in teorija označevanja.

Rosenthalov učinek imenovan tudi Pygmalion v razredu⁵⁴ temelji na raziskavi Rosenthala in L. Jacobsona iz leta 1968, ki sta ugotavljala vpliv učiteljevih pričakovanj na spremembo inteligentnosti učencev. Učitelji so za 20% naključno izbranih učencev dobili podatke, da gre za visoko sposobne učence. Intelktualne sposobnosti učencev so merili pred začetkom eksperimenta in ponovno po enajstih mesecih. Pri ponovnem testiranju inteligentnosti so izbrani učenci dosegli pomembno boljši rezultat kot njihovi enako inteligentni vrstniki. Ta po mnenju mnogih »neetična« raziskava je potrdila vpliv učiteljevih pričakovanj na dosežke učencev (Pečjak, 2002: 166).

⁵³ To so, tavnološko rečeno, prerokbe, ki uresničujejo sebe. Nastran-Uletova z njimi razlaga procese samoohranjanja naučene nemoči. Meni, da bo učenec, ki ni uspešen v matematiki in ki mu starši in učitelji nenehno ponavljajo, da matematike ne zna, zato ker se je premalo učil, postopoma izoblikoval takšno vedenje, ki ga bo še dodatno utrdilo v podobi neuspešnega učenca v matematiki (Ule, 1994: 70).

⁵⁴ Pigmalionov (Grški mitološki kralj, ki se je strastno zaljubil v kip deklice, ki jo je sam ustvaril) učinek povzroči, da spremenimo človeka po lastni podobi, kot je Pigmalion svoj kip (Birkenbihl, 1999: 16).

Učitelj si ustvari določeno mnenje o posameznih značilnostih učenca – o učnem procesu in učnih dosežkih in tudi o njegovih osebnostnih značilnostih. Temeljno vprašanje pri oblikovanju učiteljevega mnenja ali predstave o učencu je: *Pod kakšnimi pogoji učitelj oblikuje vtis o učencu in kateri dejavniki so tisti, ki vplivajo na oblikovanje učiteljeve predstave o učencu?*

Učiteljeve zaznave učencev v razredu imajo osnovo tako v dejanskih vedenjskih značilnostih učencev kot tudi v učiteljevih implicitnih teorijah o učencih, preko učiteljevega vedenja pa vplivajo na različne značilnosti učencev (Pečjak, 2002: 164). A. Polak (1994) opredeljuje subjektivne teorije (v našem primeru subjektivne teorije učiteljev o učencih oz. implicitne teorije o učencih) kot mentalne konstrukte, individualne predstave realnosti, ki se nenehno oblikujejo v posameznikovem miselnem sistemu in predstavljajo celoto posameznikovih pogledov, stališč, vrednot in idealov z nekega ožjega področja (npr. učitelj oblikuje subjektivno teorijo o določenem učencu) (Pečjak, 2002: 165).

Učitelji se nagibajo k določenim načinom percipiranja učencev glede na njihovo šolsko uspešnost ter glede na njihovo vedenje v razredu, kar preko različnih pričakovanj o učencih vpliva na njihovo vedenje do določenih učencev. Učiteljeve reakcije do učencev pa učinkujejo na motivacijo, pričakovanja in vedenje učencev (Reyna in Weiner, 2001 v Pečjak, 2002: 166). Učitelj ima pogosto možnost, da na osnovi halo-efekta⁵⁵ ocenjuje svoje učence, na kar so učenci zelo občutljivi.

R. Rosenthal ugotavlja, da je korelacija med otrokovimi sposobnostmi in uspehom v šoli 0.42, medtem ko znaša med uspehom in privlačnostjo otroka 0.48. Placebo efekt je kompleks predsodkov in iluzornih pričakovanj, ki vplivajo na napredovanje v šoli, ki pa niso merljivi.

Skrb in zaupanje staršev, ki prihajajo v šolo, najbrž vpliva na učiteljevo pozornost do otroka, ki postane uspešnejši, če se to od njega pričakuje. Halo efekt lahko deluje v pozitivno in negativno smer. Od otrok iz nižjih slojev namreč učitelj že manj pričakuje, zato tudi slabše uspevajo (Kern, 1992: 228,229).

Nekaj podobnega se dogaja, ko npr. učitelj napačno razlaga znake otroka, ki slabo vidi ali sliši (in si "krčevito" prizadeva, da bi razumel). Kako hitro se takega obravnava, kot da bi bil res neumen, zaradi česar dobi občutek manjvrednosti in strahu, kar privede do t.i. miselnih blokad

⁵⁵ Halo-efekt je naravni, spontan mehanizem v medosebnih odnosih in ne obstaja možnost, in to ne bi bilo niti človeško, da bi ga v popolnosti odklonimo in prevladamo. Glede na to, da govorimo o nezavednem mehanizmu, ki nam vlada, ga je potrebno osvestiti do te mere, da vsaj odpravimo njegove negativne posledice (Bratanić, 1990: 51).

in tako kmalu na vse naredi vtis "neumnega". Pa se je samouresničujoča napoved spet uresničila. Kar znova potrdi napačno prvotno razlago (Birkenbihl, 1999: 17).

Podatki kažejo, da se učenci včasih obnašajo tako konformno pričakovanjem učiteljev, da ne le prilagodijo tem pričakovanjem svoje obnašanje, marveč spremenijo celo podobo in mnenje o samem sebi.

Darley in Fazio (1980) sta izdelala model interakcije, ki razlaga potek samoizpolnjujoče se prerokbe oziroma izpolnitve pričakovanja. V primeru interakcije učitelj učenec, bi jih priredili nekako takole: 1. V prvi fazi se oblikujejo pričakovanja pri opazovalcu (učitelju); 2. Opazovalec (učitelj) se obnaša do tarčne osebe (učenec) ustrezno s pričakovanji, ki si jih je ustvaril (pri pozitivni sliki bo npr. povečal interakcijo in komuniciranje, pri negativni sliki jo bo zmanjšal ali prekinil); 3. Tarčna oseba (učenec) zazna in interpretira opazovalčevo (učiteljevo) obnašanje; 4. Na podlagi teh atribucij uravnava tudi tarčna oseba (učenec) svoje obnašanje; 5. Zdaj opazovalec (učitelj) nadalje interpretira vedenje tarčne osebe (učenca). Če je v skladu s prvotnimi pričakovanji, se le ta samo še utrdijo; 6. Tarčna oseba (učenec) seveda tudi interpretira lastno obnašanje. V skrajnem primeru spremeni koncept samega sebe v smeri opazovalčevih (učiteljevih) pričakovanj (Musek, 1991: 226).

Teorija označevanja pa govori o tipiziranju nezaželenega vedenja (Pečjak, 2002: 166). V zadnjih dvajsetih letih so raziskovalci precej proučevali vpliv t.i. tipiziranja⁵⁶ v učiteljevem delovanju na samopodobo učenca. Večina učencev tipiziranja in posledično etiketiranja ne sprejema pasivno, ampak se nanj odziva na različne načine. Ali bo učenec etiketo vgradil v svojo samopodobo ali ne, je po Harreavesu (1979) odvisno od štirih dejavnikov: od pogostosti etiketiranja, od učenčevega mnenja o učiteljih kot o "pomembnih drugih", od pomena, ki ga etiketiranju pripisujejo drugi, od javnosti etiketiranja (Dobnik, 1997: 398). Raziskovanja simboličnih interakcionistov so opozorila na psihološko škodo, ki jo učiteljeva etiketiranja povzročajo v učenčevi identiteti, samopodobi in samospoštovanju. Tudi psihologi, ki proučujejo problematiko medosebnega pripisovanja, so ugotovili, da t.i. samouresničujoča se napoved lahko globoko poškoduje učenčevo samopodobo in sproža njegovo obrambno

⁵⁶ Tipiziranje definirajo kot razvrščanje nejasnih lastnosti učencev v določene kategorije, kar se kaže kot: pripisovanje teh lastnosti učencu oz. pripisovanje določenega statusa ali etikete učencu (Dobnik, 1997: 398).

vedenje⁵⁷, s katerim skuša nadomestiti izgubo v samospoštovanju, ki je nastala zaradi učiteljevega etiketiranja in napovedovanja njegove neuspešnosti (Kobal, 2000: 187).

Oba pristopa omogočata naslednje zaključke o vplivu učiteljevih pričakovanj na vedenje in dosežke učencev:

- učitelji do svojih učencev oblikujejo različna pričakovanja na osnovi njihovih dosežkov, vedenja ali drugih informacij, ki jih dobijo o učencih;
- učiteljeva stališča in pričakovanja do učencev vplivajo na njegovo verbalno in neverbalno vedenje do učencev;
- učenci zaznavajo, da učitelj kaže do različnih učencev različno vedenje;
- na osnovi različnega odnosa, ki ga ima učitelj do različnih učencev, se ti zavedajo, da ima učitelj do njih različen odnos in pričakovanja.
- učenci prilagodijo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem in sčasoma postanejo njihovi dosežki (ali vedenje) skladni s pričakovanji učitelja (Pečjak, 2002: 166,167).

Mnoge raziskave so pokazale, da samouresničuje se prerokbe ne učinkujejo le na vedenje, temveč vplivajo tudi na spremembe v samopodobi učencev.

Meichenbaum in Smart sta ugotovila (1971), da lahko učenčeva pričakovanja o njegovi uspešnosti v resnici povišajo njegov uspeh. V raziskavo sta zajela skupino študentov tehnične usmeritve, ki so bili v štirih predmetih v prvem letu študija na meji uspešnosti. Študente sta prosila, naj rešijo določene teste sposobnosti, nato pa sta jim povedala, da so njihove sposobnosti dovolj razvite za doseganje višje uspešnosti pri vseh štirih "kritičnih" predmetih. Ob koncu šolskega leta so ti študentje dosegli višji uspeh pri dveh od štirih obravnavanih predmetov, ne da bi profesorji sploh vedeli za Meichenbaumov in Smartov eksperiment. Ta raziskava je neposredno potrdila Meadovo hipotezo o *socialni naravi samopodobe* in Gergenovo hipotezo o samopodobi kot o *ponotranjeni predstavi posameznika, kakor ga vidijo drugi* (Eiser v Kobal, 2000: 184,185).

⁵⁷ Najpogostejše oblike vedenja, ki ga zasledimo med poskusi vzpostavljanja lažnega samospoštovanja, so različne oblike uporniškega vedenja, kot na primer: zloraba alkohola in drog, promiskuiteta, resnejše oblike delinkventnega vedenja itd., s katerim učenec navidezno izravnava višino samospoštovanja, ki ga je znižalo učiteljevo etiketiranje (Kobal, Darja 2000: 186, 187).

Če upoštevamo vse ugotovitve o vlogi pričakovanj učiteljev v šoli, v socialnih interakcijah med učitelji in učenci, o implicitnih teorijah o učencih, ..., si težko predstavljamo, da učitelj ne bi imel pomembnega deleža pri samovrednotenju učencev (Skalar, 1990: 30).

Učitelji imajo moč. Imajo moč, da določijo uspeh ali neuspeh, da omogočijo ali uničijo, oplemenitijo ali omalovažujejo, obogatijo ali prikrajšajo. Njihova moč je utelešena v besedah, ki jih izrečejo ali ne izrečejo, v dejanjih, ki jih naredijo ali ne naredijo (Orange, 2002: IX).

Učitelji imajo zelo pomembno vlogo pri gradnji pozitivne samopodobe otrok, saj lahko z uporabo pozitivnih povratnih informacij pomagajo posameznikom ozaveščati njihove edinstvene lastnosti in jih naučijo pravilnejše samoporepoznavne in ustrežnejšega samoopisovanja.

Schunkove študije in raziskave drugih avtorjev (Dweck, 1975, Nichools, 1978, Andrews in Debus, 1978, Locke s sod., 1981, Bandura in Schunk, 1983, Bandura in Cervone, 1983, Backer in Brown, 1984, Paris s sod., 1984, Schunk, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, Schunk in Cox, 1986...; vse po Juriševič, 1996) so dokazale, da učitelj med pedagoškim procesom lahko prispeva k oblikovanju realne samopodobe otrok, ki jih poučuje (Juriševič, 1996: 42). Izpolnjeval naj bi enega izmed najpomembnejših ciljev osnovne šole, t.j. omogočanje osebnojnega razvoja otrok v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja (Juriševič, 1996: 43). Da pa je tega sposoben, potrebuje tudi učitelj visoko stopnjo pozitivnega samovrednotenja. Če naj bi učitelj uspešno vplival na oblikovanje realne samopodobe pri učencu, je potrebno, da ima tudi sam realno samopodobo, realen odnos do svojih sposobnosti, do svojih napak in pozitivnih lastnosti. Potrebno in zaželeno je, da je učitelj osebnost, ki realno pozna, ocenjuje in sprejema samega sebe (Adlešič, 1999: 207). Biti učitelj je poslanstvo, ki ga ne moreš opravljati, če vanj ne vtakneš tudi samega sebe, svoje osebnosti, pravi Gordana Rostohar (Rostohar v Gržina, 2001: 77). "Damo in učimo lahko le to, kar smo..." (Youngs, 2000a: 15).

5.4. Podoba učitelja

V zadnjem času, ko se šola odpira vsem in se od nje zahteva veliko več spoštovanja posameznika kot v preteklosti, se je začelo razmišljati tudi o podobi učitelja in o njegovi vlogi.

Značilnosti vzgojitelja in učitelja z visokim samospoštovanjem:

- Učitelj z visokim samospoštovanjem je psihološko trden pri soočanju s težavami in problemi; samospoštovanje mu nudi več zadovoljstva, mikavnosti in navdušenja pri soočanju z novimi izkušnjami; lažje razvija in ohranja trdne medsebojne odnose; bolj privlači tiste ljudi, ki tudi uživajo svoje življenje in izpolnjujejo svoje potenciale; visoka stopnja samospoštovanja mu ponuja več zadovoljstva, ko doseže uspeh; lažje poišče načine konstruktivnega sodelovanja z drugimi; samo visoka stopnja samospoštovanja mu omogoča lažje razviti sočutje in empatičen odnos do sebe in drugih; bolj je gotov, odločen, optimističen in koristen; bolje pozna svojo lastno vrednost in pomembnost svojih dosežkov, ne da bi potreboval nenehno odobravanje drugih; prevzema več odgovornosti za svoja dejanja; sprejema izzive; pripravljen je sodelovati pri različnih dejavnostih, zato se prostovoljno vključuje vanje; odobrava početje drugih in jih spodbuja. Sam je sposoben sprejemati pohvalo in komplimente, zato zna pohvaliti tudi svoje sodelavce in učence; zna sprejemati konstruktivne pripombe o svojem delu (prirejeno po Youngs, 2000a: 19-21); je prijazen učitelj⁵⁸ - v prvi vrsti je zelo prijazen do samega sebe. Prijaznost pomeni tudi pripravljenost za poglobljanje razumevanja procesov, ki so vključeni v učiteljevo zaznavanje učencev (oblikovanje mnenja o posameznem učencu). Z otroki ima pristne, odkrite odnose ter jih sprejema v vsej njihovi enkratnosti (Juriševič, 1996: 41,42); je OBJEKTIVNI UČITELJ: izraža svoja opažanja kot opažanja, svoja mnenja kot svoja mnenja in svoja čustva kot svoja čustva. V tem primeru govorimo o objektivnosti in pravičnosti komuniciranja med učiteljem in učencem; je SKROMNI UČITELJ: se zaveda nepopolnosti in selektivnosti svojega opažanja, subjektivnosti svojega interpretiranja in možnosti izkrivljanja opisa učenčeva osebnosti in vedenja. Ta učitelj je lahko objektivni, pravičen in realen; V luči Joe-Harryjevega okna govorimo o UČITELJU, KI JE JASEN SEBI IN UČENCEM: ima jasen uvid v sebe, svoje vedenje in komuniciranje z učenci - z učenci lahko razvije resničen, pravi dialog (Brajša, 1993: 58-63); je DOREČENI UČITELJ: je korekten; preverja svoje mišljenje, dovoljuje izjeme in omejitve; svoje informacije nenehno dopolnjuje; pogovarja se z učencem, takšnim, kakršen je in ne s takšnim, kakršnega si je zamislil v svoji glavi; je ISKREN: verbalno potrdi z neverbalnim; odnos do učencev in vsebine je pozitiven (Brajša, 1993: 23-31).

⁵⁸Sintagma »otroku prijazna šola« postaja zadnja leta ena najpogostejših vrednotnih opredelitev nove podobe šole v pedagoški literaturi. Tako je tudi Juriševičeva pojem prijaznosti vnesla v podobo sodobnega učitelja z visoko stopnjo samovrednotenja in ga z vidika psihologije samopodobe opredelila kot prijazni učitelj.

Dobri učitelj spodbuja, sprejema učence, jim daje navodila, jih zabava, opozarja na njihove uspehe in verjame vanje. Najboljši učitelj pa jim obuja vero vase (Youngs, 2000a: 15). Dober učitelj bo tisti, ki bo ob otroku in ki bo že od prvega stika naprej sposoben z otrokom vzpostaviti tak odnos, v katerem sam z gotovostjo utira pot, zna hoditi skupaj z otrokom, ki gre nato dalje po njej (Montessori, 1996: 54), zaveda se, da ima vlogo babice, ki samo pomaga, da se otrok rodi (Žabot v Gržan 2001:62). Podoba montessorijanskega učitelja v osnovni šoli se kaže kot vodič otrokovemu aktivnemu raziskovanju sveta in njegovih vrednot. To je vodič, ki pozna njegove potrebe po intelektualnem in moralnem razvoju, ki zna njegovemu razumu in duhu nuditi pravo pomoč v pravem trenutku in ga zna spremljati pri njegovem raziskovanju sveta v vsej njegovi konkretnosti...

Gogala za učitelja z visokim samospoštovanjem (oz. dobrega učitelja) uporabi pojem "osebnostnega učitelja". To naj bi bil učitelj, ki ga opiše s petnajstimi postavkami, za katere pravi, da delujejo kot celota:

Osebnostni učitelj je *enkraten in samosvoj*, saj se dviga iz množice drugih oseb. Ta enkratnost ni posledica samoljubne želje, da bi izstopal, temveč je povsem naravna (Pergar Kuščer, 2000: 165). Osebnostni učitelj je *ponosen človek*, ki spoštuje samega sebe, ker spoštuje svoja spoznanja in prepričanja. Je *zvest samemu sebi*, kar uravnava njegova posamezna dejanja. Osebnostni učitelj je *moralno občutljiv za lastna dejanja (karakter); je uravnovešen, zgrajen in premočrten človek; je osebno predan delu; je pedagoški optimist* (verjame v svoje delo in uspeh); *se nenehno razvija* in izpopolnjuje; *ni večinski človek* (saj ne pripada neki ideologiji zato, ker ima trenutno večino, temveč ima pogum, da pripada manjšini); je *družbeno povezan človek*, in ne individualist ali egoist; *je veder in optimističen človek; ima življenjski svetovni nazor* (ki daje osebnosti jasnost v presojanju človeka, sveta in življenja); *ima življenjski nazor; je v svojem poklicu zakoreninjen z vso predanostjo; svojo osebnost gradi in izpopolnjuje; raste ob neposrednem stiku z drugimi osebnostno močnimi ljudmi* (Gogala, 1931 v Pergar Kuščer, 2000: 166,167).

Učitelj je pomemben sooblikovalec otrokove pozitivne samopodobe. Kot pomemben drugi, ki dela z otroki, ima zato odlično priložnost, da pomaga učencem osvoboditi njihovega »notranjega otroka«⁵⁹, ki je pod vplivom pretiranih zahtev, želja in potreb pomembnih drugih živ pokopan in samo čaka, da se osvobodi. Učitelj v vlogi »otrokove pomembne druge osebe«

⁵⁹ Notranji otrok je tisti del v vsakem izmed nas, ki ga doživljamo kot resnični jaz. Predstavlja izvor moči in jedro naše osebnosti. Je spontan, ekspanziven, čustven, radoveden, ustvarjalen, predvsem pa poln energije (Lamovec, 1997: 6).

lahko otroku omogoča živo rast, spodbuja osebno moč učenca, ki vodi v oblikovanje pozitivne samopodobe.

Vendar raziskave kažejo, da številni učitelji zaradi različnih pritiskov, ki so jim v svojem pedagoškem delu vsakodnevno izpostavljeni, postopno razvijejo bolj negativno samopodobo, ki se izraža v raznovrstnih oblikah vedenja (Frey, 1989). Ne marajo šole, ali jo celo sovražijo. Poskušajo ji škodovati (v verbalnem in neverbalnem smislu). Destruktivno se vedejo in pogovarjajo. Bojujejo se proti vsem ustvarjalnim težnjam. Nasprotujejo vsaki pobudi in ambiciji s katerekoli strani (Brajša, 1993: 13). Učitelji z nizko samopodobo neprestano podcenjujejo samega sebe. Nikoli ne naredijo koraka proti strokovni odličnosti, nikoli se ne spoprimejo z izzivom doseganja lastnih meril kakovostnega vzgajanja in poučevanja. Zaradi pomanjkanja samozaupanja in nizke samopodobe ne tvegajo, pretirano si želijo pozornosti in odobravanja drugih (Youngs, 2000a:20), neprestano kritizirajo druge, saj nimajo dovolj zaupanja vase, zato čutijo, da morajo za lasten vzpon ponižati druge in tako ubežijo lastnim občutjem manjvrednosti (Youngs, 2000a: 20,21). Frustrirajoči učitelj kara, grozi, kriči, kaznuje, ne drži obljube, ni empatičen, je nerealen, avtoritaren, moralizatorski, ne pozna otrokovega razvoja, ne upošteva socialno-emocionalne rasti, je netoleranten... zahteva podrejenost in neti agresivnost ali umik v pasivnost, nedejavnost, neuspeh in osip (Kren, 1992: 144).

Z Brajševo terminologijo bi učitelje z nizkim samospoštovanjem glede na način medosebnega komuniciranja kategorizirali v naslednje skupine: **SUBJEKTIVNI UČITELJI**: svoja mnenja in čustva spreminjajo v zaznana dejstva; **NEREALNI UČITELJI**: izražajo svoja opažanja kot mnenja in čustva. Ne upajo si videti, kar vidijo, čutiti, kar čutijo...; **PREPOTENTNI UČITELJI**: so prepričani v popolnost svojega opažanja, objektivnost svojega razlaganja, ne verjamejo, da so zmožni popačeno ocenjevati učence. Brajša meni, da bodo ti učitelji verjetneje popačili učenčevo osebnost in so zato nevarni za učno - vzgojni proces, saj s svojo nezmotljivostjo zavirajo razvoj svojih učencev; **UČITELJI, KI SO NEJASNI SEBI, A SO JASNI UČENCEM**: nimajo uvida v sebe in svoje komuniciranje z učenci - o njih vedo učenci več kot oni sami; **UČITELJI, KI SO JASNI SEBI, A SO UČENCEM NEJASNI**: učencem kažejo svojo masko, krinko in ne svojega obraza; **UČITELJI, KI SO NEJASNI SEBI IN UČENCEM**: mnogi od njih so nevrotične osebnosti, polne kompleksov (Brajša, 1993: 58-63); **NEDOREČENI UČITELJI**: ne priznavajo različnih učencev (zanje so vsi enaki, dobri in slabi); nimajo svojega mišljenja in sebe izključujejo iz tistega, o čemer govorijo; izključujejo

tudi učenca; ne poslušajo, ampak samo govorijo; govorijo razredu in ne posamezniku; nimajo povezave z resničnostjo, svoje teoretično, abstraktno in posplošeno razumevanje resničnosti imajo za edino pravilno in znanstveno; so NEISKRENI: verbalno razvrednotijo z neverbalnim; odnos do učencev in vsebine je negativen. Učitelji, ki nimajo razvite osebnosti, ki nimajo zgrajene samopodobe, so nedorečeni (Brajša, 2001: 23-31).

Res je, da so tudi učitelji biološko omejeni, psihološko subjektivni in z raznovrstnimi izkušnjami programirani ljudje, a jim to ne daje nikakršne pravice, da morebitno negativno samovrednotenje reflektirajo na svoje učence.

6. SKLEP

Mnoge raziskave so pokazale, da se učenci včasih obnašajo tako konformno pričakovanjem učiteljev, da ne le prilagodijo tem pričakovanjem svoje obnašanje, marveč spremenijo celo podobo in mnenje o samem sebi, svojo samopodobo.

Tudi naši raziskovalci Mandić in drugi (1984 po Skalar, 1990) so dobili pozitivne korelacije med učenčevim pojmovanjem samega sebe na eni strani in pojmovanjem teh učencev s strani učiteljev na drugi strani.

Posebno močan vpliv imajo negativne povratne informacije, ki razvrednotijo celotno osebnost. Vsa poniževalna sporočila so primerna za krepitev učenčeve negativne slike o samem sebi. Ko učitelj otroka kritizira, vpliva na to, kako učenec percipira svet. Učenec kmalu začne kritizirati sebe in se posluževati načinov grajanja, ki jih prevzame od učitelja. Tako odnos učitelja ni le trenutni emotivni učinek, ampak lahko dolgotrajno prispeva k rasti ali pa izkrivljenosti učenčevega samospoštovanja in samopodobe.

Temeljno vprašanje pri oblikovanju učiteljevega mnenja ali predstave o učencu pa se glasi: *»Pod kakšnimi pogoji učitelj oblikuje vtis o učencu in kateri dejavniki so tisti, ki vplivajo na oblikovanje učiteljeve predstave o učencu?«*

Poleg dosežkov, vedenja ali drugih informacij, ki jih učitelj dobi o učencu, lahko z gotovostjo potrdimo, da je učiteljevo vrednostno doživljanje samega sebe ključ do vrednotenja svojih učencev. Podoba, ki jo vzdržuje o sebi, njegova občutja lastne vrednosti in veljave so pomembna zlasti zato, ker vplivajo na njegovo obnašanje.

Učiteljeva dejanja, ki se kažejo v izbiri besed, načinu komuniciranja in vrednosti, ki jo pripisuje učencem, so neposreden odsev njegovega samovrednotenja, ki ga nosi s seboj in ga tudi drugi vidijo. Način, s katerim vstopa v interakcijo z otrokom pa ima dolgoročne učinke na otrokovo samopodobo in vedenje. Zato moramo ob proučevanju odnosa učitelj : učenec nujno vključevati tudi učiteljev jaz – njegovo samovrednotenje.

Schunkove študije in raziskave drugih avtorjev (Dweck, 1975, Nichools, 1978, Andrews in Debus, 1978, Locke s sod., 1981, Bandura in Schunk, 1983, Bandura in Cervone, 1983, Backer in Brown, 1984, Paris s sod., 1984, Schunk, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, Schunk in Cox, 1986... po Jurišević, 1996) so dokazale, da učitelj med pedagoškim procesom lahko

prispeva k oblikovanju realne samopodobe otrok, ki jih poučuje. Da pa je tega sposoben, potrebuje tudi sam visoko stopnjo pozitivnega samovrednotenja.

Negativno samovrednotenje učitelju onemogoča zdravo in primerno funkcionirati.

Za primer vzemimo učitelja z visoko stopnjo pozitivnega samovrednotenja, njemu nasproti pa postavimo učitelja z nizko stopnjo. Prvi poučuje iz nerazcepljenega jaza, iz celostne bivanjske države, ki je temeljna za kakovostno poučevanje. Učitelju z nizko stopnjo pozitivnega samovrednotenja pa v akademski poklic ni uspelo vnesti niti središčne niti svoje identitete. Njegov jaz je razdeljen in zapleten v notranji spopad. Notranje vojno stanje projicira v zunanji svet; njegovo poučevanje ni delo, ampak spopadanje. Razcepljeni jaz vedno povzroča distanco do učencev in jih morda celo poskušal uničiti, da bi branili svojo krhko identiteto. Podcenjevanje ali domišljavost, s katerima se obnaša do učencev, sta znak skrite želje, da s ponižanjem drugega ustvari lastno samopovišanje. Občutek manjvrednosti učitelj tako začasno ublaži z razvrednotenjem drugih (Adler). Konvencionalna diagnoza "učenec kriv" učitelju omogoča prezreti njegove učiteljske neuspehe, medtem ko obtožuje žrtev (Palmer, 2001: 44). Parker priznava, da takrat, ko pozabi na svojo notranjo mnogoterost ter na svoje dolgo in še trajajoče potovanje k samemu sebi, njegovo pričakovanje do učencev postane pretirano in nerealno (Palmer, 2001). Učitelj, ki nima stabilne samozavesti, se izogiblje zlasti visokim ocenam, trepeta pred nekakšno idealnostjo, ki jo zamenjuje z realnostjo. Boji se uporabiti najboljše ocene, ker misli, da bi s tem nekako izdal svoje poslanstvo ter ravnal neetično, ker zanj ni ničesar popolnega, dovolj dobrega (Trček, 1998), niti on sam...

Mildred Newman in dr. Bernard Bekowitz sta postavila predirljivo vprašanje: "Če ne moremo imeti radi sebe, od kje bomo črpali ljubezen za druge?" Ne moreš dati nekaj, česar nimaš. Podobno je Karel Ozvald jasno izpostavil dejstvo, "... da nikdo ne more drugemu dati, česar sam nima..." (Ozvald, 1928). Številni teoretiki (Epstein & Feist 1988; Rogers 1951) so prepričani, da ljudje, ki imajo radi sebe, izražajo podobno visoko mnenje o drugih, medtem ko tisti z bolj negativnimi občutki do sebe ponižujejo druge, da bi s tem kompenzirali lastni občutek manjvrednosti (Brown, 1993).

Iz tega lahko zaključimo, da učitelj, ki ni zmožen dajati pozitivnih informacij, ne mara sebe ne učencev. Morda celo sovraži sebe in učence (Brajša, 1993).

Učitelj uči to, kar je. Poučevanje drži ogledalo duši (Palmer, 2001).

Ko učitelj doživlja samega sebe kot osebo, ki je nekaj vredna, se mu odpira možnost, da vrednoti tudi učence in jih ima rad kot take. Če pa zavrača samega sebe, bodo njegova čustva do učencev napolnjena z zavistjo in s strahom.

Tako moramo imeti pri procesu vzgoje v mislih tisto karakteristiko medosebnega odnosa, ki je bila v klasični tradicionalni pedagogiki zapostavljena. Govorimo o delovanju nezavednega v vzgoji (Bratanić, 1990). Kako se bo učitelj vedel v odnosu torej zavisi od tega, kako doživlja sebe. (Samospoštovanje, kot izrazito vrednostni odnos do samega sebe, je po mnenju Kobalove (2001), tista osebna razsežnost, ki se giblje na predzavestnem nivoju.)

Dober pedagog uspe preprosto zaradi lastne osebnosti, transferja, ki ga sproža in ne zaradi ideologije dobrih ciljev ali aplikacije vzgojnih teorij (Salecl, 1988).

Vzgajanje torej ni posledica izvajanja nekih teorij, marveč je le stranski produkt identifikacije z vzgojiteljem in ponavljanje njegovih nezavednih zahtev.

Seveda ne trdim, da je obvladovanje temeljnih pedagoško-psiholoških znanj ter najrazličnejših tehnik in treningov, ki vodijo k spremembi notranjega govora učitelja (Joungs, 2000; Juriševič, 1999) in mu predlagajo, na kakšen način lahko krepí pozitivno samopodobo učencev v razredu (L. Meece, 1997) nepotrebno ali celo škodljivo za sodobno učiteljevanje, zavračam pa idejo, da bi zgolj obvladovanje teh znanj in tehnik predstavljalo alfo in omego pri učiteljevem oblikovanju učenčeve pozitivne samopodobe, saj je učiteljev jaz primarna instanca, ki dirigira vse njegovo vedenje in odnose, ki jih oblikuje z učenci in se kažejo v načinu komuniciranja z njimi. Trdim, da učitelj brez vsaj minimalne stopnje pozitivnega samovrednotenja kljub še tako dodelanim (teoretično) strategijam »Kako spodbujati učenčevo pozitivno samopodobo« preprosto ne more zagotoviti potrebnega transfera z učencem, brez tega pa ni vzgojnega učinka! Dobro učiteljevanje tako ne more biti skrčeno na tehniko, ampak izhaja iz identitete in integritete učitelja. Učiteljevo vrednotenje sebe je ključ do vrednotenja svojih učencev. Način, s katerim vstopa v interakcijo z otrokom, pa ima dolgoročne učinke na učenčevo samopodobo. Tako lahko izpostavim učiteljevo visoko samospoštovanje kot temelj za razvoj učenčeve zdrave samopodobe. Učitelj, ki ceni samega sebe, prav tako ceni učenca ter mu pošilja pozitivne povratne informacije. Učenec zazna učiteljevo reakcijo in prilagodi podobo in mnenje o samem sebi učiteljevim pričakovanjem, sebe vrednoti na podoben način kot ga vrednoti učitelj.

Kljub ugotovljeni povezanosti med učiteljevim pojmovanjem samega sebe in posledično učenčevo samopodobo pa ne moremo govoriti o vsemogočnem vplivu učiteljevega vrednotenja na učenčevo samopodobo. To, kar učiteljevo sporočilo »doseže«, je delno zasluga vsakega posameznega učenca. Učenec vidi svet skozi filter sebe; tako videnje sebe vpliva na to, kako misli, občuti, se vede. Njegova samopodoba – tudi če jo pridobiva na podlagi sporočil pomembnih drugih - nikoli ne more biti zgolj pasiven izraz, zgolj pasivno zrcaljenje učiteljevih predstav in mnenj. Učenčevo videnje učiteljevih predstav je predvsem nujno in samo njegovo. Prek proprioceptivnih informacij dobiva podobo o sebi, ki mu je v načelu ne more posredovati drugi. Zato so te informacije globok psihološki temelj njegovega jaza in njegove samopodobe.

Subjekt, ki se uči, ni nepopisan list, ni tabula rasa, kajti ima svoje dispozicije za obravnavo in predelavo informacij. Notranja reakcija na sporočilo je tako produkt vzajemnega delovanja med poslanim sporočilom in psihičnimi tlemi, na katera je to sporočilo padlo pri prejemniku. Če to ilustriramo s kemijsko primerjavo: tisto, kar sporočilo »izzove«, je neka vrsta psihokemijske reakcije, ki nastane, ko se spojita dve snovi. Npr. če učitelj kritizira posameznika, ki je prežet z močnim prepričanjem, da je sramota delati napake, (govorimo o učenecu z nizko samopodobo), lahko pride do diskreditacije in morebiti celo agresije kot psihokemijske reakcije. Kritika prizadene učenčevo samovrednotenje in zmanjšuje njegovo samopodobo. Če pa je ta ista kritika usmerjena na posameznika, ki sam sebi dopušča možnost učenja iz napak, katerih ne pojmuje kot izgubo lastne vrednosti (govorimo o učenecu z visoko stopnjo pozitivne samopodobe), je reakcija nedolžna ali morda celo konstruktivna. Tako lahko sklenemo, da ima učiteljevo vrednotenje močnejši vpliv na učenca z negativno samopodobo, kot pa na tistega s pozitivno samopodobo, saj pri slednjem pozitivne kot negativne ocene s strani okolja ne vzbudijo takojšnjih sprememb samoocene, sposobnejši je tudi razločevati med globalno samopodobo in njenimi specifičnimi področji. Če ga npr. učitelj kritizira na področju glasbene vzgoje, kritika ne poruši njegove splošne samopodobe, temveč se počuti nelagodno le na področju akademske samopodobe na nivoju glasbene umetnosti, medtem ko splošna samopodoba ostaja stabilna. Učenec z nizko stopnjo samopodobe pa je manj zaščiten pred evaluativnimi dražljaji, ki izhajajo iz okolja. Tako lahko graja na nekem specifičnem področju poruši njegovo celotno samopodobo, zato bolj potrebuje pozitivno reakcijo vzgojitelja oziroma učitelja. Če v vrtcu in šoli sliši, da je sposoben, cenjen ter vreden truda in časa, bo sčasoma tudi sam sebe videl kot osebo, ki je sposobna in vredna. Tako se lahko učitelj vedno znova znajde v vlogi »zrcala«, ki mu učenec dolguje svojo samopodobo.

7. POVZETEK

Samopodoba ni le psihološko zanimiv pojav, je tudi izjemno pomembna v življenju slehernega posameznika. Pomembna je zlasti zato, ker vpliva na njegovo obnašanje in še posebej zato, ker vpliva na kakovost življenja in zadovoljstvo v njem.

Večina teoretikov na področju psihologije in psihoterapije meni, da je otrokova samopodoba v veliki meri odvisna od tega, kako so z njim ravnali "pomembni drugi", od njegovih preteklih izkustev. Vsako dejanje, vsak izraz na obrazu, vsaka kretnja, vsaka beseda, ki jo izgovori »pomembna druga oseba«, je pomembna za otroka, sporoča otroku nekaj o njegovi vrednosti, pomembnosti in sposobnostih.

Začetek šolanja, ki se smatra za enega najpomembnejših življenjskih dogodkov, privede otroka v situacijo, ko ga vrednotijo osebe, ki mu niso niti blizu in neredko niti naklonjene.

Povratne informacije, ki jih otrok vsakodnevno v šoli (med učnim procesom in po njem) posredno ali neposredno, besedno ali nebesedno pridobiva o sebi kot učencu, so za oblikovanje njegove samopodobe ključnega pomena. Predstavljajo namreč jasne kriterije za učenčevo samovrednotenje/samoocenjevanje.

Učitelji so tako pomembni sooblikovalci otrokove pozitivne samopodobe ter pomembno vplivajo na otrokovo vrednotenje samega sebe. Učiteljevo vrednostno doživljanje samega sebe pa je ključ do vrednotenja svojih učencev. Učitelji, ki se visoko cenijo, vplivajo na otroke, da tudi oni razvijejo visoko stopnjo samospoštovanja. In obratno! (Trček, 1998). Učitelj uči to, kar je. Poučevanje drži ogledalo duši (Palmer, 2001).

Dobro poučevanje torej izhaja iz identitete in integritete učitelja. Učiteljevo vrednotenje sebe je ključ do vrednotenja svojih učencev. Način, s katerim vstopa v interakcijo z otrokom, pa ima dolgoročne učinke na učenčevo samopodobo. Tako lahko izpostavim učiteljevo visoko samospoštovanje kot temelj za razvoj učenčeve zdrave samopodobe. Učitelj, ki ceni samega sebe, prav tako ceni učenca ter mu pošilja pozitivne povratne informacije. Učenec zazna učiteljevo reakcijo in prilagodi podobo in mnenje o samem sebi učiteljevim pričakovanjem, sebe vrednoti na podoben način kot ga vrednoti učitelj.

8. SEZNAM LITERATURE:

8.1. MONOGRAFIJE

- 1. Bluestein, Jane (1997): *Disciplina 21. stoletja*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- 2. Bratanić, Marija (1990): *Mikropedagogija*, Školska knjiga, Zagreb.
- 3. Brikenbihl, Vera F. (1999): *Sporočila govornice telesa*, Center za tehnološko usposabljanje, Ljubljana.
- 4. Carlgren, Frans (1993): *Vzgoja za svobodo*, Epta, Ljubljana.
- 5. Čačinovič-Vogrinčič, Gabi (1998): *Psihologija družine*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- 6. Divjak, Milan (1969): *Vzori in idoli naše mladine*, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- 7. Freud, Sigmund (2000): *Očrt psihoanalize : (1938)*, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana.
- 8. Frey, Diane (1999): *Enhancing Self esteem*, Accelerated development, USA.
- 9. Friebe, Margarete (1993): *Moč moje podzavesti*, Alpha center, Ljubljana.
- 10. Glasser, William (1991): *Dobra šola*, Didakta, Radovljica.
- 11. Glasser, William (1994): *Učitelj v dobri šoli*, Regionalni izobraževalni center, Radovljica.
- 12. Glasser, William (2001): *Vsak učenec je lahko uspešen*, Mca, Radovljica.
- 13. Holt, John (1974): *Otroci in neuspeh*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- 14. Humphreys, Tony (2002): *Otrok in samozavest : kako doseči in utrditi samospoštovanje že v mladih letih*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- 15. Juriševič, Mojca (1999): *Samopodoba šolskega otroka*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- 16. Juriševič, Mojca (1999): *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- 17. Južnič, Stane (1987): *Antropologija*, DZS, Ljubljana.
- 18. Južnič, Stane (1993): *Identiteta*, FDV, Ljubljana.
- 19. Kluge, Ingrid (2001): *To znam že sam : otroci potrebujejo samozavest*, Didakta, Radovljica.

- 20. Kobal, Darja (2000): *Temeljni vidiki samopodobe*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- 21. Kovačev, Asja Nina (1997): *Govorica telesa : izraznost roke med naravo in kulturo*, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
- 22. Kovačev, Asja Nina (1998): *Socialna interakcija*, Visoka šola za zdravstvo, Ljubljana.
- 23. Kren, Tilka (1992): *Ideali maturantov*, Mariborski tisk, Maribor.
- 24. Kroflič, Robi (1997): *Avtoriteta v vzgoji*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- 25. Kroflič, Robi (2002): *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- 26. Lackovič, Katica Grgin (1994): *Samopoiemanje mladih*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- 27. Lamovec, Tanja (1997a): *Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje*, ARX, Ljubljana.
- 28. Lamovec, Tanja (1991): *Spretnosti v medosebnih odnosih*, Zavod RS za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
- 29. Lampe, Anton (1998): *Karakterologija*, (S. l. : s. n.).
- 30. McGinnis, Alan Loy (1999): *Samozavest*, Lisac&Lisac, Ljubljana.
- 31. Merkle, Rolf (1996): *Tako postanemo samozavestnejši*, Mavrica, Celje.
- 32. Miller, Alice (1992): *Drama je biti otrok*, Tangram, Ljubljana.
- 33. *Montessori pedagogika* (1996): Glotta Nova, Ljubljana.
- 34. Nolte, Dorothy (2000): *Otroci so podoba svojih staršev*, Učila, Tržič.
- 35. Ozvald, Karel (2000): *Kulturna pedagogika : kažipot za umevanje včlovečevanja*, Jutro: Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.
- 36. Pečjak, S. (2002): *Poglavja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme.*, Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani, Ljubljana.
- 37. Powell, John (1969): *Zakaj se ti bojim povedati, kdo sem?*, Župnijski urad Ljubljana-Dravljje, Ljubljana.
- 38. Pšunder, Maja (1998): *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- 39. Reasoner, Robert W. (1999): *Kako krepiti osebnost svojega otroka*, Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, Ljubljana.
- 40. Satir, Virginia (1995): *Družina za naš čas*, Cankarjeva založba, Ljubljana.

- 41. Schulz von Thun, Friedemann (2001): *Kako medusobno razgovaramo*, Erudita, Zagreb.
- 42. Seligman, Martin E.P. (1995): *The optimistic child*, Mass, Houghton Mifflin, Boston.
- 43. Skalar, Marija (1990): *Pojmovanje samega sebe in samovrednotenje*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- 44. *The self in social perspective* (1993): Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Hillsdale, New Jersey.
- 45. Tomič, Ana (1997): *Izbrana poglavja iz didaktike*, Center FF za pedagoško izobraževanje, Ljubljana.
- 46. Tomori, Martina (1990): *Psihologija telesa*, DZS, Ljubljana.
- 47. Trstenjak, Anton (1971): *Človek samemu sebi*, Mohorjeva družba, Celje.
- 48. Trstenjak, Anton (1992): *Po sledih človeka*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- 49. Ule, Mirjana (1995): *Prihodnost mladine*, DZS, Ljubljana.
- 50. Ule, Mirjana (2000): *Sodobne identitete - V vrtincu diskurzov*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- 51. Ule, Mirjana Nastran (1997): *Temelji socialne psihologije*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- 52. Vovk, Natalija (1995): *Samopodoba učencev 4. in 7. razreda Osnovne šole Bičevje*, PF, Ljubljana, dipl. delo.
- 53. *Vsebine in problemi sodobne pedagogike* (1996): Educa, Nova Gorica.
- 54. Wicklund, Robert A. (1992): *The self-knower : a hero under control*, Plenum press, New York and London.
- 55. Youngs, Bettie B. (2000): *Šest temeljnih prvin samopodobe*, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- 56. Youngs, Bettie B. (2000a): *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe*, Educa, Ljubljana.
- 57. Zalokar, Zdenka Divjak (1996): *Vzgoja je... ni znanost*, Educa, Ljubljana.
- 58. Zigar, Zig (1999): *Vidimo se na vrhu*, Lisac&Lisac, Ljubljana.
- 59. *ZRCALO odraščanja : mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih (2003)*: Didakta, Radovljica.
- 60. Zupančič, Maja (1991): *Otrok, pravila, vrednote*, Didakta, Radovljica.
- 61. Žorž, Bogdan (1997): *Stiska je lahko tudi izziv: kratkotrajna izvendružinska obravnava*, Educa, Nova Gorica.

8.2. ČLANKI IN RAZPRAVE

- 62. Adlešič, Irena (1999): *Samopodoba osnovnošolskih otrok*, Psihološka obzorja, št. 2,3, str. 201-217.
- 63. Avsec, Andreja (1999): *Konstrukt sheme v kognitivni psihologiji*, Anthropos, št. 1-3, str. 233-245.
- 64. Bečaj, Janez (1995): *Socialna realnost, socialne predstave, socialni konstrukcionizem*, Anthropos, št 5-6, str. 5-26.
- 65. Braunfart, Richard G. (1996): *Perceptions of self*, US, and Europe Youth&Society, št. 3, str. 259-289.
- 66. Cugmas, Zlatka (2001): *Učiteljice kot ocenjevalke otrokove zaznave samega sebe*, Sodobna pedagogika, št. 3, str. 110-124.
- 67. Cugmas, Zlatka (2001): *Vzgojiteljice kot ocenjevalke otrokove zaznave samega sebe*, Sodobna pedagogika, št. 3, str. 124-142.
- 68. Divjak, Milan (2000): *Človekove pravice in vzgoja za vrednote*, Sodobna pedagogika, št. 1, str. 210-230.
- 69. Dobnik, Bernarda (1997): *Samopodoba nadarjenih otrok*, Sodobna pedagogika, št. 7/8, str. 395-405.
- 70. Ferbežer, Ivan (2002): *Novi trendi v raziskovanju samopodobe nadarjenih otrok*, Pedagoška obzorja, št. 3-4, str. 13-21.
- 71. Gazvoda, Andrej (1996): *Samopodoba v kognitivni psihologiji*, Antrophos, št. 1-2, str. 133-143.
- 72. Gnamus Tancer, Bojana (2001): *Primerjalna analiza orientacij mladostnikov in njihovih staršev*, Sodobna pedagogika, št. 4, str. 112-145.
- 73. Godina, Vesna (1993): *Socializacijska teorija Talcotta Parsonsa (III. del)*, Anthropos, št. 5-6, str. 224-236.
- 74. Hoegh, Dana G. (2002): *Prelude and postlude to the self: Correlates of achieved identity*, Youth&Society, št. 3, str. 573-593.
- 75. Hozjan, Dejan (2002): *Oris pedagoške deontologije v delih Karla Ozvalda*, Sodobna pedagogika, št. 4, str. 86-95.
- 76. Juhant, Janez (1993): *Spretnost (tehnike) poslušanja in govorjenja kot posredovanje človekovega bistva*, Psihološka obzorja, št. 1, str. 89-96.

- 77. Juriševič, Mojca (1996): *Učitelj kot "pomemben drugi" pri oblikovanju učenčeve samopodobe*, Psihološka obzorja, št. 1, str. 35-45.
- 78. Juriševič, Mojca (1999): *Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja*, Psihološka obzorja, št. 4, str. 17-25.
- 79. Juriševič, Mojca (1999): *Samopodoba in/ali učna uspešnost*, Psihološka obzorja, št. 1, str. 23-40.
- 80. Kalin, Jana (2002): *Implikacija Ozvaldove pedagogike na področje didaktike*, Sodobna pedagogika, št. 4, str. 100-111.
- 81. Kobal Grum, Darja (1995): *Kognitivna psihologija skozi teorijo samopodobe*, Časopis za kritiko znanosti, št. 176, str. 89.
- 82. Kobal, Darja (2001): *Samopodoba in samospoštovanje med topičnimi razsežnostmi osebnosti*, Anthropos, št.1/3, str. 25-32.
- 83. Kobal-Palčič, Darja (1988): *Vpliv programa za spodbujanje duševnega zdravja na samopodobo mladostnikov: utvara ali resničnost*, Psihološka obzorja, št. 2, str. 47-69.
- 84. Kobal-Palčič, Darja (1995): *Multivariantno raziskovanje kot osnova za postavitve hipoteze o strukturnem modelu samopodobe: I. del*, Psihološka obzorja, št. 3, str. 5-20.
- 85. Kobal-Palčič, Darja (1997): *Multivariantno raziskovanje kot osnova za postavitve hipoteze o strukturnem modelu samopodobe: II. del*, Psihološka obzorja, št. 1/2, str. 5-25.
- 86. Kovačev, Asja Nina (1995): *Filogeneza in ontogeneza sebstva in identitete*, Anthropos, št. 5/6, str. 29-46.
- 87. Kovačev, Asja Nina (1997): *Zametki sebstva v najzgodnejših življenjskih obdobjih*, Anthropos, št. 1-3, str. 342-353.
- 88. Kovačev, Asja Nina (1998): *Sebstvo in identiteta v adolescenci, odraslosti in starosti*, Anthropos, št. 1-3, št. 179-190.
- 89. Lamovec, Tanja (1987): *Faktorji samospoštovanja*, Anthropos, št. I-II, str. 223-235.
- 90. Lamovec, Tanja (1991): *Fenomenološka preučevanja razvoja pojma sebe*, Anthropos, št. IV-V, str. 233-245.
- 91. Lamovec, Tanja (1992): *Obrambno vedenje, spoprijemanje in samospoštovanje: empirični rezultati*, Anthropos, št. V-VI, str. 135-149.
- 92. Lamovec, Tanja (1999): *Fenomenološko preučevanje razvoja pojma sebe*, Anthropos, št. 4-5, str. 233-245.

- 93. Lešnik, Petra Musek (1996): *Vrednote v različnih življenjskih obdobjih*, Anthropos, št. 5/6, str. 122-135.
- 94. Musek, Janek (1988A): *Osebnost in kritično življenjsko dogajanje (2.)*, Anthropos, št.IV,V,VI, str. 21-78.
- 95. Musek, Janek (1988):*Osebnost in kritično življenjsko dogajanje (I.)*, Anthropos, št. I,II,III, str. 165-182.
- 96. Musek, Janek (1991): *Ocenjevanje in presojanje osebnostnih lastnosti I. del*, Anthropos, št. 4-5, str. 213-226.
- 97. Musek, Janek (1991): *Ocenjevanje in presojanje osebnostnih lastnosti 2.del*, Anthropos, št. 6, str. 7-19.
- 98. Musek, Janek (1992): *Struktura jaza in samopodobe*, Anthropos, št. 3/4, str. 59-79.
- 99. *Oris pedagoške deontologije v delih Karla Ozvalda*, Sodobna pedagogika, št. 4, str. 86-109.
- 100. Palmer, Mark T. (1995): *Communicating intentions : through nonverbal behaviors : conscious and nonconscious encoding of liking*, Human Communication research, št. 1.
- 101. Pergar Kuščer, Marjanca (2000): *Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja*, Sodobna pedagogika, št. 5, str. 160-171.
- 102. *Poročilo o človekovem razvoju – Slovenija 2000-2001 (2001)*:Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana.
- 103. Puklek, Melita (1998): *Razvoj socialne anksioznosti in njena povezanost z doživljanjem lastne kompetentnosti*, Anthropos, št 4-6, str. 5-19.
- 104. Rus, Veljko S. (1993): *Vpliv različnih neverbalnih načinov komuniciranja in komunikacijskih ciljev na zaznavo socialne distance in evaluacijo v komunikaciji*, Psihološka obzorja, št. 1, str. 31-44.
- 105. Shaw, Charla L. Markham (1997): *Personal narrative: revealing self and reflecting other*, Human communication research, št. 2, str. 302-319.
- 106. Skalar, Marija (1996): *Samovrednotenje kot znotrajosebni proces*, Anthropos, št. 1-2, str. 133-143.
- 107. Šebart, Mojca (2000): *Šola, vzgoja, vrednote*, Sodobna pedagogika, št. 1, str. 64-80.
- 108. Židan, Alojzija (1989): *O vrednotah kot (raznovrstni) oblikovalni sestavini človekove osebnosti*, Anthropos, št. 3/4, str. 101-108.
- 109. Židan, Alojzija (1995): *Vrednote na prehodu – njihov vpliv na kompleksni pedagoški proces*, Anthropos, št. 3/4, str. 5-13.