

Dr. Katja Košir, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, katja.kosir@uni-mb.si

*Dr. Katarina Habe, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
katarina.habe@uni-mb.si*

Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa

Pregledni znanstveni članek

UDK: 316.628:37

37.015.3

POVZETEK

V prispevku analiziramo nekatere dejavnike učnega okolja z vidika enega izmed najbolj uveljavljenih modelov motivacije – hierarhije potreb Abrahama Maslowa. Ta model lahko učitelju predstavlja smiselno orodje za analizo možnih dejavnikov manj ustrezne učenčeve učne prilagojenosti. Na posameznih ravneh potreb predstavljamo nekatere koncepte, ki predstavljajo dejavnike učnega okolja. Na ravni fizioloških potreb navajamo pregled raziskav, ki so preučevale ergonomske dejavnike učnega okolja. Na ravni potreb po varnosti opisujemo koncepta vodenja razreda in medvrstniškega nasilja ter predstavljamo nekatere ključne raziskovalne ugotovitve na obeh področjih. Na ravni potreb po sprejetosti in ljubezni analiziramo vidike pozitivne razredne klime ter opisujemo koncept socialne sprejetosti učencev. Znotraj potrebe po samospoštovanju in dosežkih umestimo sodobna spoznanja o oblikovanju učne samopodobe učencev. Koncept zanosa pa predstavljamo kot enega izmed ključnih dejavnikov, ki učitelju omogočajo uresničevanje potrebe po samouresničevanju ter spodbujanje osebostnega razvoja učencev. Na osnovi pregleda raziskav na navedenih področjih izpeljemo nekaj priporočil, ki učitelju omogočajo učinkovito spodbujanje celostnega razvoja učencev.

Ključne besede: dejavniki učnega okolja, hierarhija potreb Abrahama Maslowa, vodenje razreda, razredna klima, socialna sprejetost, učna samopodoba, zanos

Analysis of Learning Environment Factors Based on Maslow's Hierarchy of Needs

ABSTRACT

This paper provides a new analysis of some learning environment factors from the point of view of one of the most established motivational models, i.e. Maslow's hierarchy of needs. For a teacher, this model can represent a meaningful tool for the analysis of the potential factors of pupils' inadequate school adjustment. Some psychological constructs that can be conceptualized as learning environment factors are presented at specific levels of needs. As regards the level of physiological needs, this paper provides an overview of research studies on ergonomic factors of learning environment. As for safety needs, the paper outlines the concepts of classroom management and peer-to-peer violence, and presents some main research findings in both fields. The analysis regarding the level of love and belonging includes aspects of positive classroom climate and the concept of pupils' social acceptance. Contemporary findings about the development of pupil's academic self-concept are presented within the self-esteem and achievements needs. Flow is considered to be one of key factors that help teacher satisfy the self-actualization needs and stimulate pupils' personal development. On the basis of this analysis, some implications and recommendations are given to help teachers efficiently encourage an integrated approach to pupil development.

Key words: learning environment factors, Maslow's hierarchy of needs, classroom management, classroom climate, social acceptance, academic self-concept, flow

Uvod

Model hierarhije potreb Abraham Maslowa (*A Theory of Human Motivation* oz. Teorija človeške motivacije, 1943) je kljub letnici nastanka in ne povsem enotni empirični podpori modela (npr. Soper, Milford in Rosenthal, 1995; Wahba in Bridwell, 1976) še vedno eden izmed bolj aktualnih in uporabnih modelov motivacije, ki tudi v učnem okolju nudi izhodišča za pregledno analizo učnega okolja. Maslow deli potrebe na potrebe pomanjkanja in na potrebe rasti. Višje potrebe se lahko razvijejo šele, ko so nižje vsaj približno zadovoljene. Nižja kot je kategorija potrebe, težje prenašamo stanje nezadovoljenosti. Dokler nižjih potreb vsaj delno ne zadovoljimo, ne moremo preiti na višjo raven, saj višjih potreb enostavno ne občutimo. Potrebe si od najnižje do najvišje sledijo v naslednjem vrstnem redu: 1. fiziološke potrebe, 2. potrebe po varnosti, 3. potrebe po pripadnosti in ljubezni, 4. potrebe po ugledu, spoštovanju ter 5. potrebe po samoaktualizaciji

(samouresničevanju). Ko posameznik napreduje po piramidi potreb, se prioriteta potreb prilagaja trenutni ravni potreb. Če kasneje katera od potreb na nižji ravni ni zadovoljena, se posameznik začasno osredotoči na nezadovoljeno potrebo in tej določi prioriteto. Pri tem ne nazaduje na nižjo raven potreb. Opozoriti je potrebno, da Maslow hierarhije potreb ni pojmoval deterministično in da je opozarjal na možna odstopanja od opisanega zaporedja zadovoljevanja potreb.

Opisani model predstavlja najbolj razširjeno različico Maslowove teorije o hierarhiji potreb; avtor pa je to različico modela spreminjal in nadgrajeval in tako opisani model ni več v celoti ustrezen odraz njegovega kasnejšega pojmovanja hierarhije potreb (Koltko Rivera, 2006). Ključne spremembe se nanašajo na najvišjo raven Maslowove piramide, zato jih opisujemo v nadaljevanju prispevka v poglavju, ki se nanaša na potrebe po samouresničevanju.

V nadaljevanju, izhajajoč iz opisane hierarhije potreb, predstavljamo nekatere koncepte, ki jih psihološka in pedagoška stroka pojmuje kot dejavnike učinkovitega učnega okolja in za katere menimo, da so ključni pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja.

Maslowov model je za učitelja lahko izjemno uporabno orodje za analiziranje dejavnikov, ki so v ozadju slabše učne prilagojenosti učenca, saj perspektivo usmerjanja zgolj v površinske atribucije učenčevega neuspeha (npr. učenec je nesposoben, nemotiviran, len) razširja nekoliko globlje in tudi na druge ravni, ki se nam včasih zdijo tako samoumevne, da nanje preprosto pozabimo. Pa vendar: morda Mihec nikoli ne dvigne roke zato, ker se boji posmeha sošolcev, in ne zato, ker ne zna; morda Lana ne sledi učiteljicini razlagi, ker že več dni ne spi zaradi skrbi v zvezi s prepiri med staršema; morda Tadej sploh ni len, ampak negotov vase ...

Fiziološke potrebe

Najnižje in najbolj nujne v Maslowovi piramidi so fiziološke potrebe – torej potreba po dihanju, snoveh (hrani in pijači), po izločanju, po počitku idr. Prezračena učilnica, redni obroki in dovoljeni izhodi na stranišče so torej v šolskem kontekstu osnovni pogoji za zadovoljenost najnižje ravni potreb. V času vse večjih socialnih razlik in vse večjega pojavljanja revščine je z vidika šole za vse učence izjemno pomembno zagotoviti vsaj šolsko malico, če ne tudi kosilo. Prav tako pa so za vzdrževanje fiziološkega ravnovesja in udobja pomembni ergonomski dejavniki učnega okolja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Ergonomski dejavniki

Legg in Jacobs (2008) ergonomske dejavnike učnega okolja delita na mikro- in makroergonomske. Na kontinuumu od mikro- do makrodejavnikov navajata naslednje: šolsko opremo (npr. mize, stole, računalniško opremo, knjige, šolske torbe, pisala, športne pripomočke, v tujini tudi šolske uniforme), delovne prostore (npr. postavitve klopi v učilnicah), šolska okolja (npr. učilnice, laboratorije, knjižnice, hodnike, igrišča, zbornica, fizikalni dejavniki, kot so ogrevanje, hlajenje, osvetlitev, hrup), organiziranost šole (npr. dolžina ter razporeditev šolskega dneva, trajanje učne ure, urnik, odmori, telesne aktivnosti, šolska pravila, osebna varnost, šolski in nacionalni programi, internalizacija, globalizacija). Avtorja opozarjata, da so bili več raziskovalne pozornosti deležni mikroergonomski dejavniki, vendar pa tudi obseg raziskovalne dejavnosti teh ocenjujeta kot zgolj zmeren. Raziskave so se pretežno osredotočale na preučevanje neskladja med mikroergonomskimi dejavniki ter antropometričnimi značilnostmi učencev (npr. neprimerne šolske mize in stoli). Pogost in aktualen raziskovalni problem predstavlja ergonomsko ustrezno delovno okolje pri uporabi računalnikov v šoli kot preventiva pred mišičnoskeletnim neugodjem, bolečinami, poškodbami ali motnjami (npr. Shinn, Romaine, Casimano in Jacobs, 2002). Kot smiselno ergonomsko prilagoditev avtorji navajajo uporabo sedežev z nastavljivo višino in višje mize, kar omogoča optimalno telesno držo pri sedenju tudi višjim učencem, olajša uporabo računalnika in omogoča uporabo miz tudi gibalno oviranim učencem, ki uporabljajo invalidski voziček (npr. Rudolf in Griffiths, 2009).

Potrebe po varnosti

Potrebe po varnosti vključujejo zagotavljanje fizične in psihološke varnosti. Zadnje je Maslow (1982) opisal predvsem kot potrebo po predvidljivosti in rutini; v šoli je zagotovljena z jasno strukturo, ki omogoča predvidljivost učnega okolja. To pa načeloma zagotavljajo jasna razredna in šolska pravila oziroma učinkovito vodenje razreda, torej organizacijski vidik učiteljevega dela, ki: 1. predstavlja sredstvo za vzpostavljanje učnega konteksta, v katerem je mogoče učinkovito učenje, ter 2. omogoča doseganje nekaterih učnih ciljev, kot so usvajanje samodiscipline, regulacije emocij, sodelovalnih veščin ter prilagojenega delovanja.

Raziskovanje vodenja razreda

Na pojmovanje vodenja razreda so vplivali premiki v raziskovalnih perspektivah v različnih obdobjih približno od začetka šestdesetih let, ko se je ta pojav začel sistematično raziskovati. Od tega časa se je pojmovanje vodenja razreda spreminjalo od opisovanja postopkov vzpostavljanja discipline in vedenjskih ukrepov k bolj holističnemu opisu učiteljevih dejavnosti v razredu, s katerimi ustvarja podporno

učno okolje in spodbuja oblikovanje razredne skupnosti (Evertson in Harris, 1999); to odraža spremembo paradigme na področju vzgoje in izobraževanja od behaviorističnega h kognitivnemu in konstruktivističnemu pojmovanju učenja.

Ključen premik od usmerjenosti na posameznika k usmerjenosti na celoten razred so bile Kouninove raziskave z začetkom v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Evertson in Harris, 1999). Kounin je v svojih raziskavah primerjal učinkovite učitelje, ki so imeli pri pouku relativno nizko stopnjo disciplinskih problemov, ter neučinkovite učitelje, katerih razredi so bili moteči in kaotični. Ugotovil je, da med obema skupinama učiteljev ni bistvenih razlik v tem, kako se soočajo z nekim problemom, ko se ta že pojavi. Toda učinkoviti učitelji so bili uspešnejši v preprečevanju problemov (tj. v preventivnih postopkih oz. proaktivnih strategijah). Kounin (1970, v Kaplan, 1995; v Woolfolk, 1998) je zaključil, da so za učinkovito uravnavanje vedenja pomembne veščine na naslednjih štirih področjih:

- Zavedanje različnih dogodkov v razredu (angl. withitness), ki se kaže v tem, da učitelj spremlja različne dogodke v razredu (»ima oči zadaj«) ter se izogiba temu, da bi se zapletel v intenzivno interakcijo z enim samim učencem in pri tem ne bi bil pozoren na celoten razred. Učitelj s temi veščinami običajno pravočasno reagira na potencialne probleme v razredu in pravilno identificira izvor problemov. Učenci v takih razredih vedo, da jih učitelj opazuje.
- Časovno prekrivanje (angl. overlapping) pomeni, da je učitelj sposoben nadzirati več dejavnosti v razredu hkrati.
- Menedžment tempa se nanaša na učiteljevo sposobnost tekočega prehajanja med različnimi dejavnostmi in vsebinami z ustrežno in fleksibilno hitrostjo.
- Ohranjanje skupine »na preži« (angl. group alerting) pomeni ohranjanje pozornosti tudi pri tistih učencih, ki trenutno niso na vrsti (npr. postavlja vprašanja in naključno izbira učence; postavi vprašanje in šele nato določi učenca, ki naj odgovori).

Kouninove raziskave so bile osnova za številne raziskave, ki so se osredotočale na proaktivne strategije uravnavanja vedenja na ravni celotnega razreda. Avtorji so ugotavljali zlasti pomen oblikovanja razrednih pravil in postopkov ter učinkovitega organiziranja dela v razredu. V številnih raziskavah so ugotavljali, da je pri oblikovanju proaktivnega pristopa k uravnavanju vedenja v razredu pomemben zlasti začetek šolskega leta; učinkoviti učitelji na začetku šolskega leta posvetijo veliko časa oblikovanju pravil ter učenju postopkov za prehajanje med določenimi aktivnostmi, kar se odraža v bolj pozitivni razredni klimi in sodelovanju učencev v vsem šolskem letu (glej npr. Brophy in Evertson, 1980; Emmer in Stough, 2001; Evertson in Emmer, 1982; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin in Midgley, 2001; Pressley idr., 2003). Učiteljeva skrb za jasna in smiselna pravila ter njihovo

upoštevanje učencem omogoča večjo predvidljivost dogodkov v razredu, kar je osnova za zadovoljenost potreb po varnosti.

Medvrstniško nasilje

Eden izmed osnovnih pogojev za doživljanje varnosti v šolskem okolju je seveda tudi zaščita učencev pred doživljanjem različnih oblik nasilja. Povzročitelji nasilja nad učenci v šoli so lahko različni, najpogosteje pa gre za nasilje s strani vrstnikov. Pri tem je pomembno poudariti, da pojavljanje medvrstniškega nasilja v šoli ne vpliva negativno le na občutek varnosti neposrednih žrtev nasilja, pač pa tudi na zadovoljenost potreb po varnosti pri vseh učencih, ki tovrstno nasilje opazujejo – pri opazovalcih. Ti sčasoma razvijejo občutek nemoči, ki je podoben nemoči, kot jo doživljajo žrtve (Orphinas in Horne, 2006). Obenem je vedenje opazovalcev pomemben dejavnik doživljanja občutja varnosti v šoli pri učencih – to je višje v primeru, ko si opazovalci prizadevajo zaščititi žrtev, namesto da bi ostajali pasivni oziroma celo spodbujali nasilje (Gini, Pozzoli, Borghi in Franzoni, 2008).

Orphinas in Horne (2006) povzemata dejavnike, ki se povezujejo s pogostostjo medvrstniškega nasilja v šoli: 1. neugodna šolska klima; 2. velikost šole – na večjih šolah je medvrstniškega nasilja več; 3. negativni odnosi med učitelji in učenci; 4. pomanjkljiv nadzor; 5. odsotnost utečenih postopkov v primeru trpinčenja na šoli; 6. odrasli na šoli so agresivni drug do drugega ter ponižujejo učence. Podobno Verbnik Dobnikar (2002) kot predpogoja za preprečevanje nasilja navaja jasno izoblikovano stališče nenasilne kulture na ravni šole ter vključenost celotnega sistema na šoli v preprečevanje nasilja. Predpogoj za preprečevanje medvrstniškega nasilja na šoli je torej dobro vodenje tako na ravni razreda kot na ravni šole. Na šolah, kjer učenci s strani učiteljev in drugega šolskega osebja zaznavajo višjo stopnjo podpore, se v primeru doživljanja ali opažanja medvrstniškega nasilja v večji meri in hitreje obračajo nanje (Eliot, Cornell, Gregory in Fan, 2010), kar predstavlja eno izmed najučinkovitejših strategij spoprijemanja s tem pojavom.

Poleg preventivnih ukrepov na ravni celotne skupine je pomembno tudi ustrezno odzivanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli v primerih, ko se nasilje pojavi. Rezultati sodobnih raziskav (npr. Olthof, Goossens, Vermande, Aleva in van der Meulen, 2011) kažejo, da je pri delu z učenci, ki so nasilni, potrebno upoštevati tudi funkcionalne vidike nasilnega vedenja – torej kakšno funkcijo ima nasilno vedenje za nasilnega posameznika. Rezultati raziskave prej omenjenih avtorjev nakazujejo, da je nasilno vedenje pogosto strateško in usmerjeno v iskanje socialne prevlade v skupini.

Ob učinkovitem in doslednem odzivanju na pojav medvrstniškega nasilja ne le s strani učiteljev, pač pa vseh zaposlenih na šoli so se v zadnjem času kot učinkovita preventiva pokazali tudi programi vrstniške mediacije, ki izhajajo iz prej navedenih

spoznanj o pomembni vlogi vrstniške skupine pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in spodbujanju občutij psihološke varnosti v šoli. Vrstniška podpora je pri preprečevanju medvrstniškega nasilja zelo učinkovita, saj lahko vrstniki trpinčenje zaznajo na mnogo bolj začetni stopnji kot odrasli, prav tako pa se učenci verjetno prej zaupajo vrstnikom kot odraslim.

Potrebe po sprejetosti in ljubezni

Gre za potrebo po oblikovanju pozitivnih socialnih odnosov ter po vključenosti v skupino, ki ji posameznik pripada (Maslow, 1982). V šolskem kontekstu je takšna skupina načeloma razred oziroma oddelek, lahko pa tudi manjša skupina vrstnikov znotraj razreda/oddelka. Najpomembnejši in najpogostejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli in ki prispevata k zadovoljevanju potreb po sprejetosti, pripadnosti in ljubezni, predstavljajo odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji. Ti dve obliki odnosov sta bili preučevani v okviru različnih konceptov in teorij; v nadaljevanju se osredotočamo na tri raziskovalne paradigme: 1. preučevanje razredne klime, 2. socialno sprejetost ter 3. na raziskave, ki so preučevale vlogo osebnostnih značilnosti učitelja za oblikovanje pozitivnih odnosov med učiteljem in učenci.

Pozitivna razredna klima

Pomemben dejavnik varnega učnega okolja je pozitivna razredna klima. Razredna klima zajema odnose med učenci samimi ter med učenci in učitelji, kakor jih vidijo in čutijo udeleženci. Okolje, v katerem se učenec počuti sprejet, kjer zaznava svoje pomembno mesto v okviru interakcije učenec – učitelj – sošolci, mu vzbuja občutek pripadnosti in s tem varnosti. Razredna klima, ki omogoča optimalno delovanje posameznika in skupine, je opredeljena z jasnimi skupinskimi cilji, z razrednimi normami in z razredno kohezivnostjo. Večina dosedanjih raziskav na področju razredne klime je bila osredotočena na identificiranje dimenzij razredne klime. Med temi so najpogosteje navajane naslednje: medosebni odnosi med učenci, odnos učitelj – učenec, učiteljeva prepričanja in pričakovanja, učiteljev komunikacijski slog, vodenje razreda in skupinski procesi (Allodi, 2010). Tudi v slovenskem prostoru izvedena raziskava (Zabukovec, 1998) se je primarno ukvarjala z merjenjem razredne klime pri učencih višjih in nižjih razredov osnovne šole. Rezultati so pokazali, da si učenci želijo več zadovoljstva in povezanosti, prijateljstev in sodelovanja v razredu, po drugi strani pa si želijo manj napetosti (konfliktov in agresivnosti), manj tekmovalnosti ter manjšo težavnost šolskega dela. V vseh navedenih dejavnikih lahko prepoznamo varovalne dejavnike učnega okolja za učence. Čeprav obsežne raziskave na tem področju podpirajo pomembnost navedenih dimenzij, literatura o razredni klimi primarno izhaja zgolj iz merjenja navedenih dimenzij, torej je statistično naravnana (Fraser, 1998), premalo pa so

analizirani teoretični koncepti, na katerih slonijo dimenzije. Tako se je fokus raziskav razredne klime precej pozno preusmeril iz psihometričnega pojmovanja v bolj aplikativni vidik. Pojavile so se raziskave o povezanosti med dimenzijami razredne klime in učenčevimi dosežki (Goh, Young in Fraser, 1995; Haertel, Waldberg in Haertel, 1981; Johnson, Johnson in Anderson, 1983). Raziskave učenčevih zaznav razredne klime so potrdile pomembno povezanost med določenimi socialnimi dimenzijami s številnimi adaptivnimi učenčevimi prepričanji in oblikami vedenja (Fraser, 1998). Isti avtor (prav tam) je razredno klimo opredelil kot dogajanje v razredu, določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi. Kategorija odnosa določa naravo in moč medosebnih odnosov ter medsebojno pomoč in sodelovanje med posamezniki v socialnem okolju. Gre za vidik socialnih odnosov, kot so povezanost med posamezniki, napetost v medosebnih stikih in podpora učitelja. Osebnostno razvojna kategorija poudarja osebnostno rast, ki se kaže v višini postavljanja ciljev in težnje po njihovem doseganju (npr. usmerjenost učencev k nalogam, tekmovalnost, raziskovanje, neodvisno delovanje v razredu). Kategorija sistemskih sprememb pa vključuje pravila, jasnost pričakovanj, mehanizme nadzora, in spremenljivost sistema (npr. diferenciacija pouka, jasnost pravil, organizacija razreda, sprejemanje različnosti).

Socialna sprejetost učencev

Socialna sprejetost je na odnose vezan konstrukt, ki odraža kolektivno valenco čustev članov skupine do posameznikov v skupini. Tako je za razliko od diadnih odnosov, kot je prijateljstvo, socialna sprejetost opredeljena na ravni vrstniške skupine. Mere tega konstrukta dajejo informacijo o tem, koliko je nek učenec všeč oziroma ni všeč članom vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001).

Raziskovalci so veliko preučevali korelate stopnje socialne sprejetosti učencev. Glavni cilj tega tipa raziskovanja je identificirati specifične primanjkljaje v socialnih veččinah ter problematična vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine ter primerjava teh skupin glede na različne vedenjske (včasih pa tudi nevedenjske) dimenzije. Rezultati teh raziskav se nekoliko razlikujejo glede na metodo pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. A vendar v splošnem omogočajo zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin. Največ raziskovalne pozornosti je bilo namenjene zavrženim učencem, ki predstavljajo rizično skupino (Gifford Smith in Brownell, 2003). Zavrženi učenci pogosteje kažejo agresivne oblike vedenja (Newcomb, Bukowski in Pattee, 1993), se vključujejo v bolj sovražne in neizzvane oblike agresivnega vedenja ter uporabljajo to vedenje za reševanje konfliktov ali za doseganje zelenih ciljev (Coie, Dodge, Terry in Wright, 1991).

Vendar pa agresivno vedenje samo po sebi ne vodi nujno v zavrtnjenost. Raziskovalci ugotavljajo, da je smiselno ločevati med agresivnimi zavrtnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih sošolci ne zavračajo (Bierman in Wargo, 1995). Yoon, Hughes, Cavell in Thompson (2000) so preučevali razlike v socialni kogniciji med agresivnimi zavrtnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih vrstniki ne zavračajo. Pri drugih so pogosteje kot pri agresivnih zavrtnjenih učencih zasledili prepričanje, da ima agresivno vedenje pozitivne rezultate. Ti učenci so bili tudi bolj drzni pri uporabi agresivnega vedenja v odnosih z vrstniki in so agresivnost uporabljali kot sredstvo za doseganje želenega cilja. Za razliko od tega se je agresivnost pri agresivnih zavrtnjenih učencih pogosteje pojavljala kot obrambna reakcija ob doživljanju jeze. Podobne so tudi ugotovitve drugih raziskav (Bierman, Smooth in Aumiller, 1993; Bierman in Wargo, 1995), ki kažejo na večjo stopnjo nekontroliranih vedenjskih težav pri agresivnih zavrtnjenih učencih. Obe skupini agresivnih učencev se razlikujeta tudi v oceni tveganja kasnejših prilagoditvenih težav. Rezultati raziskave Bierman in Wargo (1995) kažejo, da je po dveh letih 64 % agresivnih zavrtnjenih dečkov in 38 % agresivnih dečkov, ki jih vrstniki niso zavračali, ostalo agresivnih.

Čeprav so v različnih raziskavah vzroke zavrtnjenosti pogosto iskali (in tudi našli) v značilnostih zavrtnjenih učencev, pa ne smemo pozabiti, da je zavrtnjenost socialni pojav in ne značilnost posameznega učenca: vzroke je torej potrebno iskati tako v značilnostih zavrtnjenih učencev kot v značilnostih vrstniške skupine, pa tudi v drugih značilnostih otrokovega okolja. Tako so na primer Boivin, Dodge in Coie (1995) ugotovili, da je odnos med učenčevim socialnim položajem v razredu ter njegovim (a)socialnim vedenjem, kot je na primer reaktivna agresivnost ali umik, odvisen od stopnje tovrstnega vedenja v razredu. V skupinah, kjer je bilo takšno vedenje normativno, se ni povezovalo z zavrtnjenostjo. V razredih, kjer sta bila agresivno vedenje in umik manj pogosta, pa se je takšno vedenje negativno povezovalo s socialno sprejetostjo. Podoben odnos, le v nasprotno smer, so avtorji ugotovili med pozitivnim socialnim vedenjem in socialno sprejetostjo. Prosocialno vedenje se s socialno sprejetostjo povezuje le v skupinah, kjer je takšno vedenje dokaj običajno. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge in Coie (1999) so do podobnih ugotovitev prišli za negativno, ne pa tudi za pozitivno vedenje, katerega povezanost s socialno sprejetostjo naj bi bila neodvisna od razrednih norm. Razumevanje zavrtnjenosti pri učencih torej zahteva tako preučevanje zavrtnjenih učencev kakor tudi vrstniške skupine, v kateri do zavračanja prihaja. Ta ima še posebej pomembno vlogo pri ohranjanju položaja zavrtnjenosti v skupini, saj sošolci zavrtnjene učence pristransko zaznavajo (Donohue, Perry in Weinstein, 2003). Vsaj polovica osnovnošolskih učencev pri prehodu na novo šolo s strani vrstnikov ni bila več zavrtnjena.

Za spremembo socialnega položaja nesprejetih učencev pa je pomembno tudi vedenje učitelja do njih; še posebej za mlajše učence to namreč predstavlja model,

na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca (npr. White, Sherman in Jones, 1996). Učitelj je torej tako posredno kot neposredno s preventivnim delovanjem ter z ustreznimi ukrepi za pomoč zavrnjenim učencem ključni akter, ki lahko prispeva k zadovoljevanju potreb po sprejetosti in pripadnosti učencev.

Potrebe po samospoštovanju in dosežkih

Izhajajoč iz modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa, se lahko učenec osredotoča na učne dosežke šele, ko ima zadovoljene nižje ravni potreb – torej fiziološke potrebe ter potrebe po varnosti, sprejetosti in ljubezni. Vzroke za neustrezno učno delovanje gre zato najprej iskati na nižjih ravneh, ki so po Maslowu predpogoj, da lahko učenec začuti potrebo po ustvarjanju, razvijanju pozitivne samopodobe na podlagi dosežkov ter učnem delovanju, ki mu omogoča doživljanje ponosa. V okviru te ravni potreb kot pomemben vidik učnega delovanja učencev predstavljamo vidike koncepta učne samopodobe, ki so z vidika učitelja pomembni za zadovoljevanje učenčeve potrebe po samospoštovanju in dosežkih.

Učna samopodoba

Koncept samopodobe je v psihologiji uveljavljen že dobro stoletje ter predstavlja enega izmed bolj raziskanih konstruktov v psihologiji. Gre za zelo kompleksen konstrukt, ki ga ni mogoče preučevati v okviru ene same paradigme ter je v različnih modelih in teorijah ne le različno opredeljen, temveč tudi poimenovan. Na tem mestu bomo uporabljali izraz samopodoba, ki se nanaša na posameznikove zaznave samega sebe. Učno samopodobo pojmujeemo kot enega izmed vidikov splošne samopodobe. Po še vedno najbolj uveljavljenem pojmovanju učne samopodobe po modelu Shavelsona in Marsha (1985, v Marsh, 1990a) se ta deli na dva vzajemno neodvisna vidika: samopodobo na področju matematičnih sposobnosti ter samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Ti dve samopodobi naj bi neodvisno vključevali samopodobe, ki se vežejo na posamezne šolske predmete. S tem modelom je mogoče zadovoljivo pojasniti tudi nekatere na socialno primerjanje vezane pojave v zvezi s samopodobo (npr. učinek velike ribe v majhnem ribniku in notranji/zunanji referenčni okvir, glej Pečjak in Košir, 2008).

Raziskave kažejo, da se učna samopodoba zmerno visoko povezuje z učno uspešnostjo učencev (za pregled glej npr. Juriševič, 1999). Še vedno pa ostaja vprašljiva narava odnosa med učno samopodobo in učno uspešnostjo. Avtorji si niso edini, ali samopodoba vpliva na učno uspešnost ali velja obratno. Odnos med obema spremenljivkama pojasnjujeta dva modela. Po modelu spodbujanja razvoja sebstva (angl. self-enhancement model) samopodoba določa učno uspešnost, medtem ko model razvijanja spretnosti (angl. skill development model) predpostavlja obratno povezanost (Marsh, 1990b). Po Marshu (1990b) nobeden

izmed modelov ni zadosten za pojasnjevanje odnosa med obema konstruktoma; učna samopodoba je namreč povezana s številnimi dejavniki, ki jih v raziskavah večinoma ni mogoče zadovoljivo nadzorovati. Tudi longitudinalne raziskave zaenkrat ne dajejo jasnih odgovorov o naravi odnosa med obema spremenljivkama (Huang, 2011).

Vsekakor pa ne velja populistična predpostavka, ki jo pogosto zasledimo tudi v polstrokovni literaturi – da visoka samopodoba (oziroma samospoštovanje kot podoben konstrukt) predstavlja ključdo uspešnosti na različnih življenjskih področjih. Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs (2003) na podlagi pregleda raziskav med samopodobo in uspehi zaključujejo, da je povezanost med samopodobo učencev in njihovo učno uspešnostjo zmerna in zdi se, da je visoka samopodoba prej posledica kot vzrok učne uspešnosti. Prizadevanja, da bi izboljšali samopodobo učencev, se niso pokazala kot učinkovita za izboljšanje učnega uspeha. Tudi na drugih področjih delovanja (medosebni odnosi, poklicna uspešnost, antisocialno vedenje) je situacija podobna, zato Baumeister idr. (2003) zaključujejo, da je samopodoba bolj verjetno posledica kot vzrok pojavom, s katerimi se povezuje, ter predlagajo, da bi bilo namesto programov za zviševanje samospoštovanja bolj smiselno oblikovati programe za urjenje realnega samozaznavanja. Z vidika učiteljevega dela v razredu pa to pomeni zlasti izogibanje uporabi »praznih« pohval, za katere učenci vedo, da so neutemeljene, spodbujanje pa učenčevih močnih področij, kjer je doživljanje uspeha dejansko mogoče.

Potrebe po samouresničevanju

Potrebe po samouresničevanju predstavljajo najvišjo stopnjo v prvotni različici Maslowovega modela in so edine, ki jih Maslow opisuje kot potrebe rasti in katerih zadovoljevanje za razliko od drugih potreb ne izhajajo iz pomanjkanja nečesa, ampak iz težnje po osebni rasti. Gre za težnjo, da posameznik razvije predvsem to, za kar je on kot oseba najbolj sposoben (in zainteresiran). V svojih kasnejših delih (Maslow, 1969, v Koltko Rivera, 2006) je avtor nad potrebe po samouresničevanju postavil potrebe po samotranscendentnosti (angl. self-transcendence), ki nadgrajujejo potrebe po samoaktualizaciji v tem, da presegajo le uresničevanje osebnih potencialov; posameznik ne razmejuje več med seboj in skupnostjo. Do spoznanja, da samouresničevanje ne predstavlja vrha motivacijske hierarhije, je Maslowa pripeljalo preučevanje vrhunskih doživetij, ki vključujejo pojave, kot so mistične, estetske, čustvene izkušnje, ki vključujejo naravo ipd. Doživljanje teh vrhunskih izkušenj je avtor najprej umestil na raven potreb po samouresničevanju, a je ugotovil, da prav doživljanje takšnih izkustev posameznika pogosto vodi v razširjanje svojih meja izven sebe. Samouresničevanje je tako po Maslowu ključen pogoj za doseganje identitete in obenem prehod v stanje samotranscendentnosti,

ko potrebe lastnega ega niso več pomembne in posameznik lahko deluje v dobro skupnosti.

Glede na to, da je Maslow kot pogoj za prehod na to najvišjo raven postavil oblikovano identiteto in uresničenost osebnih potreb, ni prav verjetno, da bi bile potrebe po samotranscendentnosti relevantne za razumevanje šolske prilagojenosti otrok in mladostnikov (lahko pa predpostavljamo, da so relevantne pri izobraževanju odraslih ter v razumevanju profesionalnega razvoja učiteljev). Pri uporabi Maslowovega modela za razumevanje potreb učencev se bomo torej ustavili na ravni zadovoljevanja potreb po samouresničenju. Učitelji lahko učence usmerjajo na poti k samouresničenju njihovih potencialov, da otroka sprejmejo takšnega, kot je, in ga usmerjajo na poti prepoznavanja in uresničevanja lastnih potencialov. Vendar pa je lahko le samouresničen učitelj otrokov »vodnik«, mentor na poti do uresničevanja njegovih potencialov. Že pred Maslowom je na potrebo po samouresničenju opozoril Carl Rogers, ki je v njej prepoznal poglobitveni motiv v življenju posameznika. Uresničevanje tega motiva je poglobitveno pri oblikovanju polno funkcionirajoče osebnosti. »Samouresničenje je izvor, ki je očiteno v vsem organskem in človeškem življenju - žene ga k širjenju, ekspanziji, avtonomiji, razvijanju, dozorevanju ... To težnjo najdemo lahko globoko zakopano pod plastmi otrdelih psiholoških obramb ... toda po mojem prepričanju obstaja v vsakem posamezniku in samo čaka na prave okoliščine, da se lahko izrazi in uresniči« (Rogers, 1961, str. 35). V vsakem človeku je notranja moč, ki posameznika vodi k rasti, učenju, izpopolnjevanju in spreminjanju. Ob ustreznih pogojih, ki niso omejujoči, se torej vsi gibljemo k zrelosti, samoizpopolnjevanju in k pozitivnim medsebojnim odnosom. Če prevladujejo ugodni pogoji, se čutimo bolj svobodne, postanemo tudi bolj razumevajoči in občutljivi (Musek, 1993). Le v okolju, v katerem lahko otrok polno doživlja, sprejema samega sebe in ga tudi drugi sprejemajo, kljub temu da mu kdaj pa kdaj nekatere oblike vedenja »spodrsnejo«, lahko svoje mesto najde zdrav razvoj »sebe«. S tem v zvezi Rogers govori o potrebi po pozitivnem vrednotenju, ki vključuje nagnjenja, kot so toplina, simpatija, sprejetje in spoštovanje. Če ljudje nekoga sprejmejo kot posebnega, neodvisnega posameznika, ta ne teži k zanikanju svojega doživljanja. Kjer pa posameznik iz okolja dobiva sporočila, da je njegovo vedenje slabo in da je slab on sam, je prisiljen zanikati lastna doživetja, kadar koli so v nasprotju s predstavo o sebi.

Zanos

Zanos je psihološki koncept na področju motivacije, ki je v zadnjih letih zelo aktualen in vse pogostejše preučevan. Gre za obliko notranje motivacije, kjer nas interes, navdušenje in zadovoljstvo nad aktivnostjo popolnoma potegnejo v trenutek, v stvar, ki jo počnemo. Zanos je stanje globoke vključenosti v aktivnost, ki je opredeljena z občutki močne vpletenosti, zadovoljstva in notranje motivacije.

Avtor koncepta Mihalyi Csikszentmihalyi (1997) opredeljuje zanos kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoteženi.

Če potegnemo vzporednice z modelom Maslowove hierarhije potreb, lahko v zanosu prepoznamo občutke vrhunškega doživetja, ki ga Maslow (1982) opredeljuje kot kratkotrajne trenutke samoaktualizacije. Samoaktualizirani posamezniki naj bi imeli pogostejše možnosti doživljanja vrhunskih doživetij, prav tako pa naj bi to občutje pri njih trajalo dalj časa.

Presenetljivo je, da so bile prve raziskave zanosa na področju vzgoje in izobraževanja izvedene relativno pozno. V šolskem kontekstu se je koncept zanosa začel preučevati po letu 2000, vendar prav veliko raziskav na tem področju ni bilo izvedenih. V povezavi z zanosom so preučevali vplive različnih vrst šol, različnih pedagoških pristopov in različnih učnih metod nanj. Ugotovljeno je bilo, da naj bi v primerjavi s tradicionalnimi šolami Montessori pristop bolj spodbujal zanos (Rathunde in Csikszentmihalyi, 2005a, 2005b in 2006). V primerjavi s pasivnim frontalnim učnim stilom naj bi zanos spodbujalo sodelovalno učenje (Peterson in Miller, 2004; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider in Shernoff, 2003), prav tako pa naj bi na doživljanje zanosa vplival način učiteljevega podajanja navodil učencem – zanos naj bi spodbujalo bolj odprto in neevaluativno dajanje navodil, ki naj bi spodbujalo avtonomijo in notranjo motivacijo pri učencih (Turner idr., 1998; Turner in Mayer, 2004).

Prvo raziskavo o zanosu pri učiteljih je izvedel Bakker (2005) pri učiteljih in učencih v glasbenih šolah. Rezultati so pokazali, da imajo delovni viri, kot so avtonomija, povratne informacije glede izvedbe, socialna podpora in supervizija, pozitiven vpliv na ravnovesje med učiteljevimi sposobnostmi in izzivi, to pa posledično vpliva na doživljanje zanosa (absorbicijo, delovni užitek in notranjo motivacijo). Rezultati raziskave prav tako potrjujejo prenos zanosa z učiteljev na učence. Obsežno kvantitativno študijo zanosa v izobraževanju sta izvedla Beard and Hoy (2010), ki sta testirala dva različna modela zanosa v učnem okolju: Jackson-Marshv model (1996), ki opredeljuje zanos kot celostno izkušnjo, sestavljeno iz devetih elementov, ki tvorijo celoto, in Quinnov model (2005), ki opredeljuje zanos kot zlitje dejavnosti in zavedanja. V učnem okolju je bil potrjen zadnji model. Številne raziskave pri učiteljih so preučevale tudi pogoje, ki nudijo priložnost za doživljanje zanosa v učnem okolju. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev so med spodbujevalce zanosa umestili samoučinkovitost (Bosom in Frase, 2004) in delovne vire (Bakker, 2005). V slovenskem prostoru sta bili o zanosu v šolskem okolju izvedeni dve raziskavi. Smolej Fritz in Avsec (2007) sta na populaciji študentov glasbe ugotovili, da je več vidikov zanosa povezanih z merami subjektivnega blagostanja. Doživljanje zanosa se je v večji meri izkazalo povezano z emocionalnimi kot pa s kognitivnimi vidiki subjektivnega blagostanja. Habe in Tement (2012) pa sta na populaciji visokošolskih učiteljev ugotovili, da ženske predavateljice in predavatelji z višjimi strokovnimi

nazivi doživljajo več absorbcije in notranje motivacije. Avtonomija in raznolikost na delovnem mestu naj bi pri predavateljih povečevali tako absorbcijo kot tudi zadovoljstvo pri delu in notranjo motivacijo. Kot najpomembnejša ugotovitev pa se je izkazala, da je avtonomija najpomembnejši prediktor vseh treh dimenzij zanosa, po drugi strani pa delovne obremenitve niso vplivale na nobeno od dimenzij zanosa.

Zanos je značilen za avtotelične (samonagrajujoče) posameznike, torej za tiste, ki jih opredeljujejo naslednje osebne poteze: radovednost, vztrajnost in visoka stopnja aktivnosti, ki jih posameznik počne iz notranjih vzgibov (Snyder in Lopez, 2007). Avtotelični posamezniki tudi pri drugih ljudeh v svoji okolici spodbujajo avtotelično vedenje. Avtotelični učitelj torej spodbuja avtoteličnost pri svojih učencih in jih spodbuja k doživljanju zanosa ob učenju. S tega vidika avtotelični učitelj vodi učence k motivacijski samoregulaciji, kar deluje kot varovalni dejavnik za učenca v učnem okolju. Pri tem mora učitelj prepoznati raven učenčevih sposobnosti in temu ustrezno prilagoditi izzive okolja, saj bo le tako učenec lahko doživel zanos.

Zaključki in priporočila

Iz prispevka je razvidno, da so različni dejavniki učnega okolja zelo kompleksen preplet različnih ravni posameznikovega delovanja in vpetosti v širši socialni okvir. Učiteljeva vloga v tem procesu je, da prispeva k oblikovanju ustreznega učnega okolja na različnih ravneh, da učenca vodi pri zadovoljevanju potreb pomanjkanja in potreb rasti (od fizioloških potreb do potreb samouresničenja) ter da zmore analizirati in iskati razloge za neustrezno učno delovanje učenca na različnih ravneh hierarhije potreb.

Izhajajoč iz navedenih teoretičnih okvirov pri opredeljevanju dejavnikov spodbudnega učnega okolja, bi lahko podali sledeča priporočila:

1. Pri oblikovanju ustreznega učnega okolja naj bo učitelj pozoren tako na dejavnike na nižjih kot tudi na višjih ravneh zadovoljevanja potreb.
2. Razloge za neustrezno učno delovanje gre včasih iskati tudi v nezadovoljenosti osnovnih fizioloških potreb. K temu lahko prispevajo tudi neustrezni ergonomski dejavniki.
3. Ustrezno vodenje razreda z jasno postavljenimi pravili ter vnaprej določenimi posledicami v primeru njihovega kršenja je ključno za predvidljivost učnega okolja ter s tem za osnovni občutek varnosti. Za ustrezno vodenje razreda je pomembna predvsem proaktivna usmerjenost učitelja, torej pravočasno ukrepanje ter preprečevanje motečega vedenja, preden se razširi.

4. Pomemben vidik vodenja razreda in s tem zagotavljanja občutka varnosti učencev je preprečevanje medvrstniškega nasilja oziroma ustrezno ukrepanje, kadar se to pojavi. Pomembno je, da učitelj deluje preventivno: spodbuja pozitivno razredno klimo, nenasilno komunikacijo in sodelovanje med učenci. Ob pojavu nasilja je ključno dosledno posredovanje učitelja. Na ravni šole pa je ključno, da se zagotovi učinkovit nadzor nad učenci v šoli tudi v času, ko ne poteka pouk (med odmori, v jedilnici, na šolskem dvorišču). Prav tako je pomembno, da ima šola oblikovan program preprečevanja nasilja ter ukrepanja ob njem ter da so s tem seznanjeni vsi učenci in delavci šole.
5. Učitelj ima zelo velik vpliv na oblikovanje pozitivnih vrstniških odnosov v razredu ter na stališča sošolcev do posameznih učencev v razredu. Še posebej mlajšim učencem učiteljevo vedenje do določenega učenca predstavlja model, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca. Bistveno je, da se učitelj zaveda vpliva, ki ga ima na odnose med učenci v razredu, ter pomoč manj sprejetim učencem pojmuje kot pomemben vidik svojega dela.
6. Pozitivno učno samopodobo lahko učenec oblikuje predvsem na podlagi doživljanja uspešnosti v različnih učnih situacijah. Bolj kot z neosnovano pohvalo, za katero učenec ve, da je ni zaslužil, lahko učitelj k oblikovanju pozitivne učne samopodobe pripomore z odkrivanjem močnih področij učencev ter z ustvarjanjem situacij, ki učencem omogočajo, da so uspešni.
7. Zanos učitelju pomaga, da v okoliščinah, ki mu predstavljajo velik izziv pri prilaganju razlikam med učenci, v učnem okolju ohrani pozitivno naravnost.
8. Spodbudno učno okolje od najnižjih do najvišjih ravni lahko lažje ustvari samouresničen učitelj, saj tudi pri učencih spodbuja uresničevanje njihovih potencialov.

LITERATURA

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–10.

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. in Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.

Beard, K. S. in Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46, 426–458.

Bierman, K. L., Smooth, D. L. in Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139–151.

Bierman, K. L. in Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669–682.

Boivin, M., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269–279.

Bosom, M. R. in Frase, L. (2004). Creating optimal working environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12, 241–258.

Brophy, J. E. in Evertson, C. M. (1980). *Lernen durch Unterricht*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.

Buhs, E. S. in Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.

Coie, J. D., Dodge, K. A. in Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–569.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. in Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Basic Books.

Donohue, K. M., Perry, K. E. in Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.

Emmer, E. T. in Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.

Evertson, C. M. in Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485–498.

Evertson, C. M. in Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms. The classroom organisation and management program. V J. H. Freiberg (ur.), *Beyond*

behaviorism. *Changing the classroom management paradigm* (str. 59–74). Boston: Allyn and Bacon.

Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. V B. J. Fraser in K. G. Tobin (ur.), *The international handbook of science education* (str. 527–564). Dordrecht: Kluwer.

Gifford Smith, M. E. in Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235–284.

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. in Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617–638.

Goh, S. C., Young, D. J. in Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education, 64*, 29–40.

Habe, K. in Tement, S. (2012). The association between job and personal resources and work flow among higher education teachers in Slovenia. *Review of Psychology, 19*, 60.

Haertel, G. D., Walberg, H. J. in Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal, 7*, 27–36.

Henderson, D., Fisher, D. L. in Fraser, B. J. (2000). Interpersonal behaviour, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes. *Journal of Research in Science Teaching, 37*, 26–43.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*, 505–528.

Hoy, W. K. in Tarter, C. J. (2008). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making cases, concepts, and consequence, 3rd edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Jackson, S. A. in Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 17–35.

Johnson, D. W., Johnson, R. in Anderson, D. (1983). *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 114*, 135–142.

Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kaplan, J. S. (1995). *Beyond behavior modification. A cognitive-behavioral approach to behavior management in the school*. Austin: pro.ed.

Koltko Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology, 10*, 302–317.

Legg, S. in Jacobs, K. (2008). Ergonomics for schools. *Work, 31*, 489–493.

Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623–636.

Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646–656.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*, 370–396.

Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Musek, J. (1993). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99–128.

Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva E. A. in van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*, 339–359.

Orphinas, P. in Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: APA.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. in Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102*, 35–58.

Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Peterson, S. E. in Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large group instruction. *Journal of Educational Research, 97*, 123–133.

Pressley, M., Roehrig, A. D., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., Mohan idr. (2003). Teaching processes in elementary and secondary education. V W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology. Volume 7. Educational psychology* (str. 153–175). New Jersey: John Wiley & Sons.

Rathunde, K. in Csikszentmihalyi, M. (2005a). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education, 111*, 341–370.

Rathunde, K. in Csikszentmihalyi, M. (2005b). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *Elementary School Journal, 106*, 59–79.

Rathunde, K. in Csikszentmihalyi, M. (2006). The developing person: An experiential perspective. V R. M. Lerner in W. Damon (ur.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rudolf, M. in Griffiths, Y. (2009). Evaluating the ergonomics of a student learning environment. *Work, 34*, 475–480.
- Quinn, R. V. (2005). Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security. *Administrative Science Quarterly, 50*, 610–641.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. in Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*, 158–176.
- Shinn, J., Romaine, K., Casimano, T. in Jacobs, K. (2002). The effectiveness of ergonomic intervention in the classroom. *Work, 18*, 67–73.
- Smolej Fritz, B. in Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Psihološka obzorja, 16*, 5–17.
- Snyder, C. R. in Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology*. Sage Publications.
- Soper, B., Milford, G. E. in Rosenthal, G. T. (1995). Belief when evidence does not support theory. *Psychology & Marketing, 12*, 415–422.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169–182.
- Turner, J. C. in Mayer, D. K. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *Journal of Educational Research, 97*, 311–318.
- Turner, J. C., Mayer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintion, M. in Thomas, C. T. (1998). Creating context for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 90*, 730–745.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V K. Aničić (ur.), *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str 35–75). Ljubljana: i2.
- Wahba, M. A. in Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 15*, 212–240.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology, 34*, 53–72.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology, 38*, 551–570.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

