PEDAGOŠKA OBZORJA

5-6

DIDACTICA SLOVENICA

Letnik 11 1996 Številka 5-6

IZDAJATELJI:

Pedagoška obzorja Novo mesto

Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:

- Dr. Jana Bezenšek
- Dr. Ivan Ferbežer
- Mag. Dušan Krnel
- Dr. Ilija Lavrnja
- Dr. Milan Matijević
- Dr. Amand Papotnik
- Mag. Majda Plestenjak
- Dr. Dolfe Rajtmajer
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko
- Mag. Darja Skribe Dimec
- Dr. Veljko Troha
- Dr. Alojzija Židan

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Smrečnikova 60/II, p.p. 124

Izhajanje revije sofinancirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo R Slovenije in Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije

---

Po mnenju Ministrstva za informiranje šteje publikacija med proizvode, za katere se plačuje davek od prometa proizvodov po stopnji 5%.
Tisk: Tiskarna Planprint, Ljubljana

PEDAGOŠKA OBZORJA

ČASOPIS ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1996 LETNIK XI ŠTEVILKA 5-6

VSEBINA

Dr. Cveta Razdevšek Pučko	**193**	MAPA UČENČEVIH IZDELKOV KOT OBLIKA SPREMLJANJA PRI OPISNEM OCENJEVANJU
Dr. Marjan Blažič	**205**	DIDAKTIČNI POJEM MEDIJA
Mag. Milena Valenčič Zuljan	**216**	RAVNATELJ IN UČITELJEVO INOVIRANJE UČNE PRAKSE
Dr. Milan Polić	**226**	ZGODOVINSKI ODNOS DO EKOLOGIJE IN EKOLOŠKEGA IZOBRAŽEVANJA
Dr. Tatjana Ferjan	**238**	ŠTUDIJA PRIMERA PRI GEOGRAFIJI
Mag. Karmen Kolenc Kolnik	**244**	POUK GEOGRAFIJE NA RAZREDNI STOPNJI V ZDA IN NA MADŽARSKEM
Mag. Samo Fošnarič	**250**	PROBLEMSKO IZVAJANJE POUKA TEHNIČNE VZGOJE V OSNOVNI ŠOLI
Dr. Amand Papotnik	**257**	POHIŠTVENA OPREMA ZA ZGODNJE UČENJE TEHNIKE
Dr. Alojzija Židan	**261**	DIDAKTIČNI VZOREC MOŽNE OBRAVNAVE DRUŽBOSLOVNIH VSEBIN "SESTAVINE IN DRUŽBENE NALOGE RELIGIJE"
Rudi Ballreich	**265**	CIRKUŠKA PEDAGOGIKA KOT DOŽIVLJANJE PUSTOLOVŠČINE
Dr. Majda Pšunder	**273**	MEDSEBOJNA KOMUNIKACIJA Z UVELJAVLJANJEM RAZLIČNIH STANJ JAZA
Dr. Zdenka Zalokar Divjak	**279**	ANTROPOLOŠKA OSNOVA VZGOJE Z VIDIKA FRANKLOVE LOGOTERAPIJE
Breda Pinter	**285**	MOBILNA SPECIALNO PEDAGOŠKA SLUŽBA
Dr. Franc Hribernik	**289**	PROMETNOVARNOSTNI UČINKI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA VOZNIKOV INŠTRUKTORJEV

CONTENTS

Cveta Razdevšek Pučko, PhD	193	PORTFOLIO AS A FORM COLLECTING AND RECORDING OF PUPILS' ACHIEVEMENT WITHIN DESCRIPTIVE FORM OF ASSESSMENT
Marjan Blažič, PhD	205	DIDACTIC CONCEPT OF MEDIA
Milena Valenčič Zuljan, MA	216	HEADMASTER AND TEACHER'S INNOVATIVE TEACHING PRACTICE
Milan Polić, PhD	226	HISTORICAL RELATIONSHIP TO ECOLOGY AND ECOLOGICAL EDUCATION
Tatjana Ferjan, PhD	238	CASE STUDY OF A GEOGRAPHY LESSON
Karmen Kolenc Kolnik, MA	244	GEOGRAPHY LESSON AT PRIMARY LEVEL IN THE USA AND HUNGARY
Samo Fošnarič, MA	250	PROBLEM SOLVING IN TECHNICAL EDUCATION AT PRIMARY LEVEL
Amand Papotnik, PhD	257	FURNITURE EQUIPMENT FOR EARLY TECHNICAL EDUCATION
Alojzija Židan, PhD	261	DIDACTIC PARADIGM OF A SOCIAL STUDIES TOPIC "ELEMENTS AND SOCIAL TASK OF RELIGION"
Rudi Ballreich	265	ON THE ROPE OVER AN ABYSS
Majda Pšunder, PhD	273	RECIPROCAL COMMUNICATION AND THE ASSERTION OF DIFFERENT EGO STATES
Zdenka Zalokar Divjak, PhD	279	ANTHROPOLOGICAL EDUCATIONAL BASIS FROM THE VIEWPOINT OF FRANKL'S LOGOTHERAPY
Breda Pinter	285	MOBILE SPECIAL EDUCATION SERVICE
Franc Hribernik, PhD	289	THE RESULTS OF DRIVING INSTRUCTORS' EDUCATIONAL WORK FOR BETTER TRAFFIC SAFETY

Dr. Cveta Razdevšek Pučko

Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.26

DESKRIPTORJI: mapa učenčevih izdelkov, avtentično ocenjevanje, proces učenja, samorefleksija, samovrednotenje, metakognicija

POVZETEK - Potreba po odmiku od klasične, psihometrične paradigme na področju preverjanja in ocenjevanja znanja in nekaj bistvenih značilnosti nove paradigme predstavlja okvir za predstavitev enega od tipičnih primerov za avtentične (pristne) oblike preverjanja in ocenjevanja znanja: portfolio ali mapa učenčevih izdelkov.
Opisane so temeljne značilnosti in napotki za vodenje mape učenčevih izdelkov, možne pomanjkljivosti ter bistvene prednosti, med katerimi je poleg avtentičnosti še povezava z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem, možnosti učenca in učitelja za vpogled v proces učenja, možnosti za boljše spoznavanje učenca in njegovih kognitivnih procesov ter dobra podlaga za komunikacijo učitelja in učenca s starši. Vključenost učencev v nastajanje mape poveča občutek (so)odgovornosti za rezultate učenja, spodbuja tudi razvoj refleksije in s tem razvoj metakognitivnih strategij.

Original scientific paper

UDC 371.26

DESCRIPTORS: portfolio, authentic assessment, recording achievement, learning process, self-reflection, self- evaluation, metacognitioin

ABSTRACT - The assessment paradigm shift, from psychometrics to a model of educational and responsive assessment is discussed as a framework for broader range of different, authentictic forms of assessment.
The portfolio is presented as one of the assessment alternatives, which has a realistic context (is authentic), provides continuous and ongoing information on how students are doing in order to integrate assessment with instruction and learning and to encourage student engagement in learning and his/her responsibility for and control of learning. Including self-reflection, portfolio encourages and develops students' metacognitive skills.
The portfolio can also play the role of an instructional tool, is an "insight into the student's mind" and the most effective aid for communication between teachers, pupils and parents. Some portfolio characteristics, possible problems and design considerations are also discussed within the article.

Z uveljavljanjem "nove doktrine ocenjevanja" (Pučko, 1994), ki pomeni odmik od psihometričnega pristopa, se uveljavljajo tudi različne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih v novejši (predvsem angleški in ameriški) strokovni literaturi imenujejo avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja. Za te pristope, ki jih Gippsova (1994) imenuje "educational assessment", M.H. Stoutova (1994) pa "responsive assessment" (dobesedni prevod ni najbolj smiseln, v prvem primeru bi lahko izraz prevedli "pedagoško", v drugem pa "odgovarjajoče" ocenjevanje), je značilno nekaj poudarkov, ki hkrati razlikujejo te pristope od klasičnega psihometričnega pristopa:

- Dosežki se pojmujejo kot nekaj spremenljivega, zato s formativnim preverjanjem skušajo vplivati na učenca, da bi izboljšal svoje dosežke; dajejo možnost, spodbujajo, posamezniku pomagajo, da se razvija in napreduje, so v podporo procesu učenja (pridobivanja znanja).
- Ocenjevanje se odvija v manj kontroliranih okoliščinah, ne išče "objektivnega" rezultata, ampak išče pri posamezniku najboljši možni rezultat, in sicer v razrednem kontekstu (ne v stresni testni situaciji). Ocenjevanje je podobno običajnim razrednim aktivnostim, brez ustvarjanja izjemnih okoliščin, ki povzročajo blokade.
- Uporabljajo se različni postopki in široka paleta aktivnosti (razširjen kontekst), s katerimi je mogoče v danih okoliščinah in za dane vsebine dobiti najboljši možni rezultat. Tudi načini odgovarjanja so lahko zelo različni (pisni, ustni in praktični).
- Omogočena je interakcija med učiteljem in učencem (pojasnjevanje z obeh strani).
- Dosežki se opisujejo, poudarek je na kvaliteti individualnega rezultata, kvalitativni opis omogoča razumevanje dosežkov glede na učenčeve zmožnosti, njegove prejšnje dosežke in v danem kontekstu.
- Kvalitativni opis je individualen (ipsativno ocenjevanje), opisi niso primerljivi, primerjava z drugimi (po mnenju Gippsove) v resnici tudi ni potrebna vse do konca obveznega šolanja. Primerjava z drugimi namreč vpliva na slabšanje samopodobe, na težnjo po izogibanju sodelovanja v aktivnostih, kjer uspeh ni zagotovljen, negativno vpliva na razvoj interesov in na storilnostno motivacijo (lotevanje izzivalnih nalog).

Vse te značilnosti pa ne pomenijo, da ocenjevanje ni opredeljeno, da poteka nesistematično in brez kriterijev. Tudi avtentične oblike ocenjevanja morajo biti pregledne in razumljive za učence in njihove starše.

Ocenjevanje, ki je namenjeno učencu in učenju, ki spodbuja k najboljšim dosežkom, poteka v socialnem kontekstu in v kontekstu učne situacije, uporablja kvalitativne zapise in je motivirajoče, je seveda časovno bolj zahtevno, vendar je potrebno to sprejeti kot dejstvo. "Za doseganje višjih ravni znanja ni poceni rešitev" (Gipps, 1994, str. 290).

Avtentično ocenjevanje ("authentic assessment" - pristno, pravo ocenjevanje) je ocenjevanje izdelkov v pristnem kontekstu - gre za ocenjevanje, ki je sestavni del pouka, za delo učencev, ki ni "izzvano le za potrebe merjenja", kot je to npr. pri testih znanja. M.H. Stout (1994) opredeljuje avtentično ocenjevanje s pogojem, da gre za ocenjevanje dosežkov pri nalogah, ki so za učence nekaj naravnega in smiselnega.

Kot tipični primer avtentičnega ocenjevanja se pogosto navaja "portfolio", ki predstavlja zbirko izdelkov (pisni, likovni, praktični), ki so nastali v okviru pouka in njihov namen ni bil zgolj (ali predvsem) ocenjevanje.

Po mnenju M.H. Stoutove (1994, str. 49) je uporaba portfolia najboljši možni pristop za praktično izvedbo tistega, kar avtorica pojmuje pod izrazom "responsive assessment", oziroma ocenjevanje, ki v najboljši meri odgovarja učencu in vsem posebnostim, ki so značilne za njegovo učenje.

V razpravah z učiteljicami razrednega pouka, ki pri nas že dalj časa sodelujejo pri nekoliko bolj intenzivnem spremljanju opisnega ocenjevanja, smo predlagali, da bi se pri nas uporabljal izraz "mapa učenčevih izdelkov" ali kar "učenčeva mapa".

Mapa predstavlja zbirko učenčevega dela in izdelkov (pisnih, likovnih, praktičnih) v določenem času in odraža dejansko delo učenca v določenem obdobju. Omogoča procesno spremljanje, daje možnost formativnega spremljanja in formativne povratne informacije, učence postavlja v aktivno vlogo in v mnogočem presega probleme, ki jih imajo različne oblike ocenjevanja na podlagi izdelkov tipa papir-svinčnik (omejen izbor ozkih vprašanj).

Portfolio ali učenčeva mapa je oblika, ki je razširjena v ZDA, in sicer se je uveljavila skupaj s težnjami po večji kvaliteti in zanesljivosti tistih oblik ocenjevanja, ki jih uporablja učitelj v običajnem (avtentičnem) razrednem kontekstu. Pogosto v tej zvezi omenjajo tudi kombinacijo 3 P (treh p-jev): "performance, projects, portfolio", kombinacija izdelkov, projektov in mape dosežkov (kjer lahko dokumentiramo izdelke in projekte).

Ena od definicij ameriških avtorjev (Paulson et al., 1991, str. 307) se v prevodu glasi nekako takole:

"Portfolio je namenska zbirka učenčevega dela, ki kaže njegov napor, napredek in dosežke na enem ali več področjih. Zbirka mora omogočati učenčevo soudeležbo pri izbiranju izdelkov, razvidni morajo biti kriteriji za izbor in kriteriji vrednotenja, vključevati mora tudi evidenco učenčeve samorefleksije ob izdelkih."

V Angliji se je mapa uveljavila kot komplementarna oblika testnim preizkusom v okviru nacionalnega testiranja. Učitelji zbirajo v mapi dokumentacijo o učenčevih dosežkih kot ilustracijo k ocenam na testih, mapa jim predstavlja oporo za diskusijo ob utemeljevanju ravni učenčevega znanja in seveda tudi kot opora za diskusijo s starši.

Obliko poznajo tudi v Kanadi, v Avstraliji je to zelo formalizirana oblika, kjer so zbrane vse informacije o učencu ob koncu obveznega šolanja.

Še posebej v ameriški literaturi najdemo tudi podrobne napotke za uporabo in oblikovanje mape. Avtorji (npr. Paulson et al., 1991) opozarjajo, da dobra mapa, ki bo zadovoljila vsa pričakovanja, ne nastane kar sama od sebe. Tako učitelji kot učenci morajo biti poučeni o tej (možni) obliki spremljanja učenčevih dosežkov, imeti morajo možnost postopnega spoznavanja in uvajanja. Poznati morajo nekaj temeljnih značilnosti, ki pomenijo hkrati tudi neke vrste navodilo za delo.

Vodenje mape učenčevih izdelkov

Opredelitev ciljev

Brez opredelitve ciljev ostane mapa (portfolio) le ovitek za učenčevo delo. Cilj mape je lahko različen - od dolgoročne celostne spremljave do poročila o povsem določenem projektu, od promocije najboljših dosežkov (npr. ob kandidiranju na razpis), do "pripovedovanja zgodbe". Ko "nastavimo" mapo, moramo imeti jasno idejo o cilju.

Cilj je bistvenega pomena, ker določa tudi vse ostalo: izbor, obseg, trajanje.

Cilji so lahko zelo različni: največkrat so cilji izobraževalne/pedagoške narave (spremljanje napredka) ali pa so namenjeni predvsem komunikaciji s starši. Med cilji je lahko tudi informiranje učiteljev na višji stopnji, ocenjevanje dosežkov ali evalvacija programa.

Ne glede na to, kakšen je cilj, je nujno, da je eksplicitno definiran. Ciljev je običajno več, njihova določitev je lahko prepuščena vsakemu učitelju posebej, lahko so tudi delno standardizirani. V primeru, da pride do okvirne standardizacije, so cilji sicer okvirno določeni, vendar mora biti vedno dovolj prostora za fleksibilnost glede na potrebe določenega razreda ali določenega učenca.

Od ciljev je odvisen tudi obseg dejavnosti, ki jih je mogoče na ta način pokriti: lahko je zelo ozek, specifičen (npr. poročila o prebranih knjigah/domače branje), lahko pa zelo obsežen in nespecifičen (kompleten obseg aktivnosti v nekem obdobju).

Paulson (1991, cit. po Arter & Spandel, 1992) razmišlja o portfoliu kot o "pripovedovanju zgodbe". Uprizarja proces učenja, daje smisel posameznim etapam učenčevega dela, omogoča komunikacijo o njegovem delu, učenec sam vključuje izdelke, za katere meni, da bodo najbolje ilustrirali zgodbo, ki jo želi povedati.

Portfolio je lahko tudi "zgodba" o skupini, o razredu, je lahko tudi kompozicija, predstavitev dosežkov skupine, poročilo o tem, kako je bil program (ali nek projekt) realiziran.

Kriteriji za izbiro

Kriteriji za vsebino in obseg izdelkov so delno definirani že s cilji, seveda pa morajo biti dodatno znani kriteriji za vključevanje in selekcijo izdelkov.

Ali bo mapa vključevala izdelke samo enega predmeta ali več? Ali bomo spremljali razvoj ali samo zadnjo raven dosežkov (v tem primeru bo vsak nov, boljši dosežek nadomestil prejšnjega)? Kdo bo potencialni uporabnik mape?

Od odgovorov na ta in podobna vprašanja bosta odvisna obseg in struktura mape.

Vsem uporabnikom (učenci, učitelj, starši) morajo biti znani kriteriji za vključevanje posameznih izdelkov.

Idealno je, če so kriteriji zapisani, vendar dovolj odprti, da dopuščajo nujno fleksibilnost in individualnost.

V vsakem primeru je nujno, da opredelimo kriterije tako za vsebino in za obseg (npr. vsak učenec naj v ocenjevalnem obdobju izbere pet primerov pisnih izdelkov različnega tipa: narek, pesmico, izpovedni spis, domišljijski spis, obnovo; temu naj priloži obrazložitev, zakaj je izbral prav te izdelke).

Priporoča se, da se z učenci dogovarjamo o pravilih; učenci naj sodelujejo s predlogi (npr. kako pogosto bodo sami izbrali najboljši izdelek ali koliko izdelkov, kako bodo popravljali izdelke ipd.).

V mapo se običajno vlagata dve vrsti izdelkov, pri čemer je možno kombinirati več ravni kriterijev za izbiro:

- ključni ali kriterijski izdelki, ki so za vse učence enaki in se vlagajo po učiteljevem navodilu (npr. narek, kontrolne naloge);
- izbirni, ki jih lahko izbira učitelj, in sicer tiste, za katere misli, da so tipični (v dobrem ali slabem) za posameznega učenca, pa tudi učenci sami, in sicer tako, da vložijo v mapo izdelke, za katere menijo, da so posebno dobri in dobro predstavljajo njihovo znanje na določenem področju (npr. pri slovenskem jeziku) ali v določenem obdobju (npr. v tednu).

Vsak izdelek mora biti datiran, če gre npr. za narek ali spis, je vložen prvotni izdelek in poprava ali popravljena verzija.

Pomembno je, da z izborom dosežemo reprezentativnost in individualnost - da v mapi ni izdelkov, ki so narejeni samo zaradi mape, da ni izdelkov, ki za učenca sploh niso značilni (npr.nedokončan izdelek, ker je učenec zbolel in predčasno odšel domov, sicer pa vedno dokonča svoje izdelke), ali izdelkov, ki zahtevajo spretnosti, ki jih z izdelkom nismo preverjali (npr. matematične naloge z veliko besedila).

S smotrno in pestro izbiro je treba doseči, da je iz mape razvidno, kako učenec pridobiva znanje in kako vrednoti svoje dosežke. Razviden mora biti razvoj, napredek, spremembe (če jih ni, je to prav tako pomemben podatek).

Učenčev izbor je lahko tudi v nasprotju z učiteljevim (učitelj je izbral izdelek s tipičnimi težavami, učenec sam pa izdelek, za katerega misli, da se mu je najbolj posrečil), učiteljev komentar in učenčeva refleksija pa bosta pojasnjevala to nasprotje.

Med letom so lahko v mapi izdelki, ki se kasneje tudi izločijo (npr. nedokončan izdelek, ki označuje neko obdobje ali več izdelkov, ki opozarjajo na tipične napake v nekem obdobju).

Sestavni del mape so lahko tudi fotografije, pri kompozicijskih mapah tudi video-kasete, za učence v prvem in tudi še v drugem razredu je lahko zanimiva priloga tudi kaseta s posnetki branja, ki ponazarja razvoj te pomembne spretnosti.

Seveda ni enega samega pravilnega načina za oblikovanje učenčeve mape. Na začetku šolanja (v prvem ali drugem razredu) bo imel učenec eno samo mapo, kasneje pa se lahko mape tudi specializirajo (naravoslovna mapa, likovna mapa). Mapa bo dobrodošla tudi pri učenju tujega jezika, še posebej, če gre za zgodnejše učenje tujega jezika. Konkretne izvedbe se bodo razlikovale glede na področje in glede na starost učencev, temeljni principi in bistvene prednosti pa ostajajo iste.

Samoocenjevanje in samorefleksija učencev

Vodenje mape je idealna priložnost za spodbujanje učencev k samoocenjevanju in refleksiji na lastno delo (kako so zadovoljni, kako jim je nekaj uspelo, kakšne težave so imeli, ipd.).

S to sestavino mape se poveča motivacija in odgovornost učencev - proces učenja in rezultati so zaupani presoji tistega, ki je primarno "lastnik" učenja - učencem.

Po definiciji ameriških avtorjev (Paulson, 1991) mora portfolio, oziroma učenčeva mapa, nujno vsebovati elemente samorefleksije, najbolje v pisni obliki, kjer učenec opredeljuje kriterije za svoj izbor, analizira svoje delo in ga predstavi. Z vključitvijo samorefleksije izzovemo metakognitivne procese in s tem doseže mapa svoj "poučevalni" cilj - je poučna ne le za tiste, ki jo imajo priložnost videti, ampak tudi za učenca, ki je sodeloval pri oblikovanju.

Priporoča se tudi dnevnik, ki ga vodijo učenci (nanaša se na šolsko in domače delo) in je lahko sestavni del mape. Učitelj lahko učence usmerja pri pisanju tega dnevnika, kot primer jih lahko usmeri v pisanje refleksivnih zapisov o uporabi matematike v vsakdanjem življenju.

Ker se je potrebno tudi samoocenjevanja in refleksije naučiti, navajata Arter in Spandel (1992, str. 236) kar seznam konkretnih vprašanj, ki naj bi učencem pomagala pri oblikovanju samorefleksivnih zapisov:

- Opiši proces nastajanja konkretnega dosežka, izdelka, naloge. Kje si dobil ideje, kako si pristopil k proučevanju (raziskovanju, reševanju), s katerimi problemi si se srečal, kako si jih razrešil, kaj si moral spremeniti v strategiji svojega pristopa?
- Kako je bilo tvoje delo ocenjeno (s strani učitelja, v skupini)? Si se z oceno strinjal? Če ne, zakaj ne?

- V čem je tvoja zadnja naloga (spis, narek) boljša od prejšnje (ki si jo takrat priložil kot najboljši dosežek)?
- Katere so dobre (močne) strani tvojega dela in dosežkov? Kje imaš morda še vedno težave?

Okvir za ocenjevanje

Glede na to, da obsega mapa veliko bolj kompletno predstavitev učenčevega dela kakor posamezni preskusi znanja, lahko predstavlja vsebina mape okvir in kontekst za realistično oceno dosežkov (ocena je lahko opisna, lahko pa tudi številčna).

Seveda je mapa namenjena predvsem spremljanju učenja in dosežkov in se zato vsi izdelki v mapi ne ocenjujejo in predvsem se ne ocenjujejo na enak način.

Če je mapa podlaga za oceno, moramo definirati tudi kriterije ocenjevanja. Če gre za učenčev izbor, je treba upoštevati tudi to, če gre za obvezne izdelke, enake za vse učence, so lahko kriteriji enotni za vse učence. Ocenjujejo se lahko posamezni izdelki, ocenjuje se lahko tudi mapa kot celota, v vsakem primeru pa moramo določiti kriterije, ki morajo biti poznani tudi učencem. Pomembno je namreč, ali se recimo ocenjuje pestrost izdelkov (v tem primeru bo učenec spodbujen k temu, da izbira in vlaga čim bolj različne izdelke) ali pa se ocenjuje le obvladovanje določene učne vsebine (učenec bo v tem primeru priložil izdelek, ki po njegovem mnenju prikazuje, kako določeno vsebino obvlada).

Vodenje mape (logistika)

V zvezi z vodenjem gre za nekatera navidez zelo trivialna vprašanja (kdo daje iniciativo za vodenje, kako, kdaj se izbirajo izdelki, kje je mapa spravljena, kdo ima dostop do izdelkov, čigava je mapa), ki pa so pomembna za učitelje in za učence.

Kdo naj da iniciativo? Mora biti to določeno "od zgoraj"?

Najbolje je, če je iniciativa pri učiteljih in učencih samih, seveda pa je mogoče ta sistem tudi sistematično vpeljati in standardizirati do take mere, da je primerljiv - da učenec ve, da bo na ta način spremljal svoje delo tudi, ko bo napredoval v višji razred, da učitelj pozna okvirne smernice za vodenje, da lahko učitelji med seboj primerjajo izdelke, da se starši znajdejo v informacijah.

Kdo izbira izdelke? Če je le mogoče, učenci sami, včasih po učiteljevih navodilih. Navodila so lahko zelo ozka (vsakdo vloži pregledni matematični test), lahko omejujejo le področja (vsak učenec vloži eno raziskovalno poročilo, en narek, eno risbo) ali pa še to ne (najboljši dosežek v tednu).

Ob jasnih ciljih, kriterijih in navodilih so lahko učenci dokaj samostojni pri vodenju mape. Izkušnje kažejo, da so učenci že v prvem razredu sposobni za taka

opravila, še več: če jim zaupamo, se poveča njihova odgovornost in samozaupanje. Sposobni so tudi refleksije, seveda jih je potrebno pri tem usmerjati in spodbujati (tudi tega se morajo naučiti).

Učitelj mora učence v začetku seveda usmerjati, jim čim bolj nazorno predstaviti cilje, kriterije za izbiro, standarde ocenjevanja izdelkov, priporoča se tudi (še posebej, če je oblika za učence povsem nova), da jim pokaže primere že oblikovanih map.

Priporočljivo je, da učenci mapo sami likovno opremijo (mape, kjer je na naslovni strani avtoportret) in ji tako dajo osebni pečat.

Vsekakor je zelo pomembna učenčeva vključenost v oblikovanje mape: mapo oblikuje učenec in ne učitelj za učenca. Učitelj ga sicer usmerja, vendar je učenec udeleženec in ne objekt ocenjevanja.

Kje so mape shranjene? Kdo ima vpogled v mapo?

V šoli, dostopne učencem, na vpogled staršem. Ob koncu leta se lahko naredi izbor izdelkov za "transfer" v višji razred. Tudi pri tem naj učenci sodelujejo. Mape se lahko "reducirajo" tudi med letom.

Izdelki v mapi ne morejo biti dostopni komurkoli, saj učenci potem niso pripravljeni iskreno pisati samorefleksije. Omogočena mora biti zasebnost (učitelj, učenec, starši).

Lastnik mape je učenec, vsaka uporaba njegovih izdelkov mora biti opravljena z njegovim dovoljenjem, uporaba v vzorčne namene pa brez identifikacijskih podatkov.

Možni problemi v zvezi z vodenjem mape učenčevih izdelkov

Ni nujno, da ima vodenje mape vse prednosti, ki jih pričakujemo.

Eden od možnih problemov zadeva *reprezentativnost.* Postavlja se vprašanje, ali so dosežki, ki so vključeni v portfolio, res reprezenativni?

Učitelj in učenec lahko zavestno "olepšata" zgodbo o učencu ali o skupini, če gre za kompozicijski portfolio.

Reprezentativnost dosežemo z opredeljenimi kriteriji. Če so kriteriji jasno postavljeni, potem določajo izbor, ki je reprezentativen (vsaj glede na postavljene kriterije).

Drugi možni problem je *avtentičnost.* Izdelki, ki se vlagajo v mapo, naj bi bili sestavni del avtentičnih situacij - ne delajo se posebej za mapo, ampak nastajajo v realnih situacijah in zato pomenijo racionalizacijo - ne zahtevajo posebnih situacij preverjanja. Ob neupoštevanju avtentičnosti izdelki tudi niso reprezentativni.

Nastopajo lahko tudi *razlike v interpretaciji,* in sicer v interpretaciji kriterijev in navodil (še posebej, če učitelji niso ustrezno usposobljeni), pa tudi v interpretaciji zbirke (npr. s strani staršev, če niso opozorjeni, da izdelki ponazarjajo razvoj, kar pomeni, da so začetni izdelki seveda manj kvalitetni).

Največja nevarnost je šablonska in nepremišljena uporaba, ki se lahko kaj kmalu spremeni v svoje nasprotje - v zlorabo.

Večini problemov se je mogoče izogniti z dobro usposobljenostjo učiteljev, z jasnimi navodili in kriteriji, ki so znani vsem: učiteljem, učencem in drugim potencialnim uporabnikom (predvsem staršem) ter seveda z upoštevanjem teh navodil.

Predvsem dobra usposobljenost učiteljev ter njihova pozitivna naravnanost v zvezi s tem načinom spremljanja učenčevih dosežkov je eden ključnih pogojev za uspešnost.

Podobno kot učenci, potrebujejo tudi učitelji določen čas, da jim postane vodenje mape domače in koristno. To jim ne sme biti le dodatna obveznost - začutiti jo morajo kot pomoč pri spremljanju in ocenjevanju, zato potrebujejo dovolj jasna navodila in tudi vzorce. Dobre informacije lahko dobijo od učiteljev, ki te mape že uporabljajo.

Bistvene prednosti vodenja mape učenčevih izdelkov

V veliki meri je z vodenjem mape zagotovljena avtentičnost v procesu preverjanja in ocenjevanja, saj praviloma temelji na običajnem delu v razredu, izdelki so naravni sestavni del procesa učenja.

Povezuje učenje, poučevanje in ocenjevanje.

Povezava s poučevanjem je omogočena in zagotovljena na več ravneh: na ravni določanja ciljev in kriterijev, predvsem pa na ravni samorefleksije učencev. Samorefleksija učencev (to znam, tega ne znam ali pa tudi pomanjkanje samorefleksije) je za učitelja dobra usmeritev za poučevanje (če učenec napiše "Mislim, da sem tole naredil še kar dobro", je to za učitelja signal, da učenec najbrž ne pozna dovolj ciljev določene dejavnosti, saj ni sposoben oblikovati bolj določne ocene lastnega dela).

Tudi pregledovanje map vseh učencev v razredu po določenem obdobju omogoča učitelju dober pregled in orientacijo za načrtovanje dela.

Mapa omogoča dokumentiranje in spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja, spremlja reševanje problemov, vključuje lahko tudi nedokončane izdelke in tako omogoča tudi učencu samemu vpogled v proces učenja.

Za razliko od ocenjevanja izdelkov omogoča mapa vpogled v *proces* učenja, v nastajanje izdelka, v proces reševanja problemov, v način mišljenja. To omogoča

zbiranje izdelkov v daljšem obdobju, predvsem pa refleksivni zapisi ali izjave učencev samih.

Učenci so vključeni v proces izbire in vrednotenja, s tem je povečana njihova odgovornost in motivacija za učenje, spodbuja jih k samoocenjevanju in samorefleksiji.

Mapa osmišlja proces učenja (učenec ima priložnost videti celoto, ki nastane s kumuliranjem posameznih izdelkov), omogoča vpogled v nastajanje znanja (prejpotem), omogoča spremljanje procesa.

Poudariti velja še prednosti, ki zadevajo učenčev osebnostni razvoj (razvoj odgovornosti, kritičnosti), predvsem pa razvoj metakognitivnih strategij (refleksija lastnega dela, kritično razmišljanje o uspešnih in manj uspešnih pristopih, pristopi za izboljševanje in njihova uspešnost).

Učitelju omogoča spremljanje in spoznavanje učencev, njihovih kognitivnih in metakognitivnih procesov, predstavlja tudi bogat vir informacij, ki jih lahko uporabi za oporo pri ocenjevanju (opisnem ali številčnem).

Mapa omogoča zajemanje dosežkov v daljšem obdobju, izdelki so lahko zelo različni, bolj ali manj strukturirani, lahko so individualni ali pa so rezultat skupinskega dela. Učenčeva mapa ponuja dimenzije učenčevega dela, ki jih ni mogoče zajeti s klasičnimi preizkusi znanja (ustvarjalnost, kritičnost, presojanje lastnih dosežkov).

Učitelju pomeni mapa "okno" v učenčevo znanje, priložnost za spoznavanje in razumevanje učenčevih pristopov, spretnosti in sposobnosti, priložnost in nujnost individuliziranega pristopa, priložnost za poučevanje in ocenjevanje.

Omogočena je maksimalna individualizacija in prilagajanje vsakemu posamezniku. Ni enega samega "pravega" načina za vodenje ali edino veljavnih kriterijev za izbor in ocenjevanje. Prav v možnosti za visoko stopnjo fleksibilnosti in prilagajanje je ena velikih vrednosti in prednosti mape. V vsakem posameznem primeru lahko glede na obstoječe potrebe določimo cilj in kriterije.

Je smiselna in učinkovita (konkretna) opora za komunikacijo o učenju (ne le o učencu) ter o dosežkih v odnosih med učiteljem in učencem, pa tudi med učencem in učiteljem ter starši.

Prednosti so ugotovljene in dokazane tudi z izkušnjami (največ s tujimi, vendar razpolagamo tudi že z nekaterimi domačimi).

V raziskavah (npr. Smith, 1995) ugotavljajo, da ima lahko vodenje mape učenčevih izdelkov vpliv na poučevanje (bolj sistematično); na učenje (učenci so se v večji meri zavedali svojih napak in svojih močnih točk, povečala se je stopnja metakognicije, ki je bila izzvana s pisanjem refleksije ob izdelkih), učenci so bili navdušeni nad samim vodenjem mape (mnogi so mapo še dodatno likovno uredili in jo s tem personalizirali); na znanje (učenci so izjavljali, da so se ob tem načinu več naučili, predvsem pa so poznali cilje, učenje so videli v praktičnem kontekstu);

in na sam proces ocenjevanja. Učitelji so bolj pozorno izdelali kriterije za ocenjevanje, spodbujali so pozitivni pristop (npr. dajali so bonus točke za poprave izdelkov).

Učiteljice, ki pri nas v okviru opisnega ocenjevanja uporabljajo mapo učenčevih izdelkov, poročajo, da jim to olajša spremljanje učenčevih dosežkov in zmanjša obseg sprotnega beleženja. V mapo vlagajo tudi fotokopirane strani iz zvezkov in na tak način zberejo vse potrebne informacije na enem mestu. Mapa je tudi idealna opora za razgovore s starši ter opora za pisanje medletnega ali končnega zapisa.

Sklep

Sklenemo lahko, da portfolio ali mapa učenčevih dosežkov kot sistematična oblika zbiranja izbranih izdelkov učencev skozi vse šolsko leto ne le omogoča učitelju, staršem in drugim zainteresiranim, da spremljajo razvoj in spoznajo izbrani vzorec učenčevih dosežkov na zelo različnih področjih znanja in spretnosti, ampak omogoča tudi učencu samemu, da se aktivno vključi v proces ocenjevanja.

Ob dobrem vodenju, usposobljenih učiteljih in upoštevanju nekaterih ključnih napotil so lahko mape (portfolio) izredno dobrodošle in koristne kot spodbujevalec učenja (za učence), usmerjevalec poučevanja (za učitelje), izčrpen informator (za starše) in tudi koristen pripomoček za ocenjevanje.

Glede na to, da so refleksivni zapisi nujni sestavni del mape, lahko rečemo, da le-ta zares "vrača učenje učencu" (Stout, 1994, str. 49). S priznavanjem in spremljanjem *procesa* (ob hkratnem zanimanju za *rezultat*), ki poteka v učencu, zagotavlja učenčeva mapa podatke, ki zares reprezentirajo učenje in ilustrirajo potek, razvoj in izid tega procesa.

Vključenost učencev v nastajanje mape poveča občutek (so)odgovornosti za rezultate učenja, spodbuja tudi razvoj refleksije in s tem razvoj metakognitivnih procesov, kar vse pomeni razvijanje tistih sposobnosti in spretnosti, ki so potrebne za samostojno in samo-ocenjevalno učenje na kasnejših stopnjah.

LITERATURA

1. AIRASIAN, Peter, W. (1994), Classroom Assessmnet, McGraw- Hill
2. ARTER, Judith A. and SPANDEL, Vicki (1992), "Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment", v Reader in Psychology and Education, Elliot/Kratochwill, 1994, Iowa, USA, str. 229-243
3. BROADFOOT, Patricia (1996), Performance assessment in perspective: international trends and current English experience, v: CRAFT, Anna, ed. Assessing and planning learning, Routledge London & The Open University
4. GIPPS, V. Caroline (1994), Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment, The Falmer Press, London 1994

5. HARLEN, Wynne, ed. (1994), Enchancing Quality in Assessment, BERA, Paul Chapman Publishing, London
6. HENNING-STOUT, Mary (1994), Responsive Assessment, Jossey- Bass Publishers, San Francisco
7. PAULSON, F.L., PAULSON, P.R. and MEYER, C.A. (1991), What Makes a Portfolio a Portfolio, v: Reader in Psychology and Education, Elliot/Kratochwill, 1994, Iowa, USA, str. 307-309
8. RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1994), Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli, Sodobna pedagogika, 45. letnik, št. 3-4, str. 132-139
9. SMITH, Kari (1995), Action Research on the use of Portfolio for Assessivity Foreign Language Learners, Paper presented at 20th Annual Conference of ATEE, Oslo
10. WOLF, Dennis Palmer (1989), Portfolio Assessment: Sampling Student Work, v: Reader in Psychology and Education, Elliot/Kratochwill, 1994, Iowa, USA, str. 319-324

Dr. Cveta Razdevšek Pučko (1944), izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalka, avtorica člankov o izobraževanju učiteljev in o ocenjevanju in preverjanju znanja v osnovni šoli.
Naslov: Klemenova 148, 1260 Ljubljana-Polje, SLO; Telefon: 386 61 486 396

Dr. Marjan Blažič

Didaktični pojem medija

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.68:371.3

DESKRIPTORJI: medij, učni medij, prenos didaktičnih funkcij, učne metode, socialne oblike, didaktično polje

POVZETEK - Pojem medij se pogosto uporablja v družbenem, strokovno-poklicnem in zasebnem življenju. Pri interpretaciji pojma zasledimo v literaturi zelo različne pomene. V okviru našega preučevanja smo navedli in komentirali nekatere pogoste in v literaturi nam dostopne definicije. Na osnovni analize nastajanja in oblikovanja pojmov medij in učni medij smo oblikovali naše razumevanje pojma učni medij, ki smo ga povezali s področjem komunikacije in ustrezno didaktično funkcijo, vse skupaj pa s procesom prenosa didaktičnih funkcij od personalnih na nepersonalne medije.

Original scientific paper

UDC 371.68:371.3

DESCRIPTORS: medium, teaching media, transfer of didactic functions, methods and social teaching forms, didactic field

ABSTRACT - The term "medium" is often used in a social, professional and private context. Professional literature gives quite disparate definitions of the term. For the purposes of our research, we quoted and commented on some of the most common and well-known definitions. Analyzing the genesis of the terms "medium" and "teaching medium", we formulated our understanding of "teaching media", which we applied to the area of communication and appropriate didactic function. All of it was then applied to the transfer of didactic functions from the personal to the nonpersonal media.

Pojem medij se uporablja vse pogosteje v družbenem, strokovno- poklicnem in zasebnem življenju. Pri interpretaciji pojma zasledimo v literaturi zelo različne pomene, ker se v stavčnih zvezah pojavljajo z najrazličnejšimi pridevniki, kot npr. masovni mediji, tiskani mediji, AV-mediji, elektronsko vodeni mediji, novi mediji. Prav s pojmom "novi mediji" se je zmeda še povečala. Pojem ni jasno definiran, zato nekateri prištevajo k tej skupini medijev profesionalni video, video plošče in ekranski tekst. V osemdesetih letih se je začel razvijati sistem kabelske televizije, kar so državna poštna podjetja v Evropi prav tako imenovala "novi mediji". Isti termin je bil v približno istem času uporabljen tudi za satelitsko televizijo, čeprav bi bilo treba govoriti o novih nosilnih sistemih, o spremenjenem načinu elektronske obdelave podatkov, o uporabi osebnih računalnikov v šolah itd. (Bieger et al., 1987, str. 170-175)

Pojma si zato ne moremo lastiti samo na didaktičnem področju, ampak ga moramo, kakor jezik, deliti tudi z drugimi strokovnimi področji. Vprašanja o definiciji so predvsem vprašanja o dogovoru in namembnosti oz. praktičnosti. Deloma so vezana tudi na način ravnanja. Obojega med seboj ni mogoče zelo dobro ločevati.

Tudi sam razvoj pojma nas opozarja na pojmovanje elementov učne tehnologije. V zgodnjih delih, ki obravnavajo materialno osnovo pouka, zasledimo v raziskovalnih poročilih pojme učna pomagala, učna ponazorila in učni pripomočki, kar posredno tudi nakazuje, da je bila v prvi fazi razvoja izobraževalne tehnologije večja pozornost posvečena strojni (hardver) opremi. Termin medij (učno sredstvo - media) se je pojavil v ameriški in angleški strokovni literaturi šele v šestdesetih letih (Dale, 1965), na evropski celini pa v začetku sedemdesetih let (Dallmann, Preibusch, 1990), kar zopet po svoje nakazuje tendenco premika pozornosti na raziskovanje uporabe didaktičnega programskega materiala (softver).

Jezikovno-zgodovinsko ozadje in pogovorna raba pojma medij (lat. medium - sredina, iz medius - srednji) imata skupni imenovalec: mediji so nekaj vmesnega, srednjega ali posredujočega. Od tod definiramo medije na splošno kot nosilce in/ali posredovalce informacij, ne da bi pri tem natančno označili način, obseg in kvaliteto določenega medija. Če razumemo komunikacijo na splošno kot izmenjavo informacij, je jasno, da gre pri navedeni definiciji medija za splošni komunikacijsko-teoretični pojem medija, ki še ne implicira intencionalnih pedagoških sklopov. Pojem medija uporabljamo večpomensko, zato ga moramo proučevati v diferenciranem kontekstu.

V literaturi najdemo zelo širok diapazon variant opredelitev (učnega) medija, ki so seveda odvisne od strokovnega in raziskovalnega interesa avtorjev.

V nadaljevanju bomo navedli in komentirali nekatere pogoste in v literaturi nam dostopne definicije.

"..Medij kot sporočilo..." (McLuhan, 1967)

"..Mediji kot blago in nosilci ideologije..." (Kinter, Maspfuhl, 1974)

"..Mediji kot posebna oblika kapitalistične proizvodnje..." (Dröge, 1974)

"..Mediji kot kontrolorji..." (Richter, 1976)

Pri teh definicijah zelo težko najdemo direktno povezavo s konkretnim vzgojno-izobraževalnim procesom. Vezane so na najširša družbena dogajanja, ki pa seveda vključujejo določene prvine indoktrinacije in možnosti vplivanja na ljudi.

Pri transferju pojma medij v najširšem smislu besede na šolsko polje ga moramo natančno opredeliti z lastnostmi, ki so specifične za komunikacijo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Nekatere prvine je mogoče implicitno zaslutiti v naslednjih opredelitvah:

"..Mediji kot različne vrste komponent izobraževalnega okolja, ki proizvajajo spodbude za učence..."(Gagne, 1965)

"..Medij kot sistem, ki posreduje sporočila v prostoru in času. V sistem vključuje sestavne dele, ki so potrebni za zapis signalov, značilnih za medij, za arhiviranje in prenos sporočila ter za posredovanje signalov do sprejemnika..."(Handal, 1983)

"..Mediji kot učiteljeva sredstva za delo..." (Diel, 1984)

"..Mediji kot vmesni didaktični členi..." (Von Cube, 1978)

"..Mediji kot primerni instrumenti za uveljavitev tekočih reform.." (Dichanz, Heidt, 1984)

"..Mediji kot učila za učence ... kot sredstvo za samoorganizirano učenje..." (Knigge-Illner, 1976)

Ta izbor opredelitev bi lahko poljubno nadaljevali. Vidimo, da niso povezane s procesom komunikacije. Pojem medij je povezal s komunikacijsko teorijo in s komunikacijsko didaktiko D. Baacke, in sicer prvič leta 1973 (Baacke, 1973), kasneje pa je opredelitev še poglobil.

V povezavi s komunikacijsko didaktiko je medije v najširšem smislu besede definiral tudi G. Dohmen, in sicer kot "..nosilce in/ali posredovalce informacij..." (Dohmen, 1973, str. 5)

Razločevanje masovnih medijev, kot so časopis, radio, televizija, in posebnih učnih ali izobraževalnih medijev, kot so učna knjiga, programirani učbenik, prosojnica, diapozitiv, zvočni trak, gramofonska plošča, šolska televizija, video itd., že omogoča razločevati različne ravni uporabe medijev, ki so pomembne pri opredelitvah definicijskih področij "didaktike masovnih medijev" in "didaktike učnih medijev".

Razločevanje med mediji, ki ustrezajo splošni definiciji le-teh, in tehničnimi učnimi mediji ne pove ničesar o tem, da slednji kakovostno više kotirajo.

Pri pouku načeloma torej ne kaže dajati prednosti učnim medijem pred masovnimi mediji. S slednjimi je mogoče doseči celo večji učni učinek in organizirati učni proces, ki je ustreznejši in bolje motivira, kot to zmorejo učni mediji, ki so prežeti s pretirano pedagoško noto. Po drugi strani pa učni mediji ne zahtevajo enake estetske popolnosti in kakovosti kot npr. televizijska oddaja, ki zaradi svoje grafične in estetske izoblikovanosti deluje v učnem kontekstu pogosto celo moteče. Tudi intelektualni nivo časopisnega članka je npr. za posamezne učence lahko neprimeren. Pri pouku je vedno odločilno, ali je izbrani medij primeren z vidika razumljivosti ter lajšanja procesa učenja in poučevanja, pomembno pa je tudi, v kolikšni meri lahko dodatno motivira učenca, ali sodi v vsakokratni kurikulum in v kolikšni meri pripomore tehnična oblika posredovanja k ponazoritvi učnega predmeta.

Pod splošnim pojmom medij ne razumemo samo tehničnih medijev. Nosilci in posredniki informacij so tudi osebe. V didaktičnem smislu lahko tudi učitelja in učenca poimenujemo "personalni medij" oz. "personalni posredovalec" (Eichorn, 1987, str. 8-10).

Dichanz in Kolb precizirata definicijo medija takole:

"Pojem medij nam pomeni nosilca znaka oz. informacije, a tudi sistem znakov oz. informacij, ki podpirajo in/ali šele omogočajo komunikacijo med najmanj dvema partnerjema."

Korak dalje je napravil Dohmen v že omenjenem članku, ko je opredelil pojem medij z didaktičnega vidika kot "nosilce/posredovalce informacij v didaktičnih funkcijskih sklopih". Podobno kot Gagne tudi Dohmen loči med personalnimi-osebnimi mediji (Gagne: učitelji) in nepersonalnimi - neosebnimi mediji (Gagne: neživi mediji).

V članku, v katerem F.M. Kath razpravlja o vlogi učnih medijev v okviru projektnega dela, je razvil sedem zanimivih tez o učnih medijih, ki obravnavajo oz. izpostavljajo položaj in vlogo učenca kot subjekta v učnem procesu (Kath, 1981, str. 157-171). Na tem mestu bomo omenili le prvo tezo, ki se navezuje na didaktično omejitev pojma učni medij.

F. M. Kath meni, da jezika, mimike in gestikulacije, torej tega, kar naredi človek, ni mogoče vključiti v metodični funkcijski pojem "učni mediji", sicer razprava o metodičnih vidikih učnih medijev ne bi bila mogoča. Te odločitve ne moremo samoumevno in enostavno utemeljiti. Jezik je najpomembnejši medij sporazumevanja med ljudmi. Je integralni sestavni del tega sporazumevanja. Brez sporazumevanja si ne moremo misliti poučevanja. Po drugi strani ne služi sporazumevanje in s tem tudi jezik zgolj poučevanju. Če bi uvrstili jezik med učne medije, bi to pomenilo, da smo vključili celotno problematiko o jeziku k diskusiji o medijih. Podobno velja tudi za mimiko in gestikulacijo. Vse jezikovne tehnike, ki jih učitelj lahko sčasoma pridobi, bi lahko na primer obdelali s filmom ali televizijo argumentirano, s čimer bi postal pojem "učni mediji" neupravičeno nedoločen in nejasen.

Vendar obstaja metodično relevanten razločevalni kriterij. Če razumemo poučevanje kot "potek aktivnih nasprotij, v katerem naj poučevanje vodi h kar se da popolnemu učenju" (Kath, 1981, str. 13), sta učitelj in učenec kot delujoči osebi z vsemi svojimi aktivnostmi subjekta pouka. Učni medij kot objekt je potemtakem dodatni tretji element, ki v metodičnem smislu prevzame v okviru procesa poučevanja tehnično funkcijo.

Če bi iz pojma mediji hoteli izvzeti personalne nosilce in posredovalce informacij, bi lahko medije definirali kot "predmete/objekte, ki nosijo oz. posredujejo informacije". Na tej osnovi je vsekakor mogoče terminološko razmejiti med personalnimi "posredovalci" in nepersonalnimi (tehničnimi) "mediji", kar pa ni preveč smiselno, če upoštevamo didaktične refleksije. Pri didaktičnih (in deloma izobraževalno-političnih) aspektih gre za to, da se funkcija "nosilec/posredovalec informacij" obravnava kot celota. Izbrana definicija temelji na nameri, da se personalni nosilec ne obravnava kot nasprotje nepersonalnemu, temveč sta nosilca različnih posameznih funkcij, ki se med seboj dopolnjujeta v okviru enake osnovne funkcije ("nositi in posredovati informacije") in je njuno medsebojno povezavo treba tudi izraziti s skupno oznako. Nenazadnje naj bi tudi funkcijsko specifična "kombinacija medijev" vsebovala personalne in nepersonalne "medije".

"Nosilci in/ali posredovalci informacij" so v didaktičnih funkcijskih sklopih lahko osebe (učitelji, tutorji) ali predmeti oz. tehnični proizvodi. Zato je treba razločevati med personalnimi in nepersonalnimi mediji.

Na osnovni dosedanjega razpravljanja poskusimo oblikovati naše razumevanje pojma učni medij. Splošna funkcijska značilnost medija je njegova zmožnost "nositi in posredovati določeno informacijo". Ta opredelitev implicira določene elemente komunikacije, pri čemer sama smer komunikacije ni evidentna. Drugi opredeljujoči vidik je področje delovanja. V našem primeru gre za delovanje v učno-vzgojnem procesu, zato je treba v opredelitev integrirati tudi didaktično komponento delovanja v okviru šolskega komunikacijskega procesa, ki pa vključuje v pojem medij tudi metodični element oz. ustrezno učno strategijo. Skratka, o učnem mediju govorimo takrat, ko opravlja medij predvideno načrtovano didaktično funkcijo.

Didaktični pojem medij tudi ni istiveten s pojmom hardver (tukaj v pomenu: aparati, naprave, materiali) niti s pojmom softver (tukaj v pomenu: vsebina, sporočila). V didaktičnem smislu govorimo o mediju, kadar postanejo reprodukcijske naprave (hardver) in nosilni materiali (softver) v organizacijsko- didaktičnem sklopu (orgver) nosilci oz. posredovalci informacij, tj. kadar sta orodje in informacija povezana v didaktično funkcijo. To pomeni, da lahko medij opravlja v učnem procesu določeno nalogo.

Zato magnetofon ali prazen magnetofonski trak še ni didaktični medij. Šele posnet magnetofonski trak, ki vsebuje informacije, in reprodukcijska naprava, ki te informacije posreduje v nekem integralnem didaktičnem funkcijskem sklopu, postaneta "medij " v didaktičnem smislu.

Iz splošnega pojma medij lahko izpeljemo specialni pojem tehnični učni medij, ki ga v nadaljevanju podrobneje opredeljujemo.

Za tehnični učni medij je značilno,

- da izbere pošiljatelj (institucija, učitelj, učenec) znakovni sistem, za katerega predpostavlja, da ga verjetno razume poprej definirani krog naslovnikov. To stori torej na osnovi predpostavke o vsaj deloma skupnem kodnem repertoarju, ki ga uporabljata pošiljatelj in sprejemnik, pri čemer pošiljatelj upošteva ustrezne didaktične vidike;[1]
- da je vsebina sporočila sestavni del učnega načrta, ki jo je treba spoznati;
- da sporočilna oblika učne vsebine motivira določeno skupino učencev;
- da je izbran primeren prenosni kanal in s tem povezan način simulacije za posredovanje tehničnih in fizikalnih lastnosti učnega predmeta, ki so pomembne v didaktičnem sklopu.

[1] Problematiko komunikacijskih procesov s pripadajočim kategorialnim aparatom natančneje obravnavamo v poglavju Mediji v učnokomunikacijskem procesu.

Takšna opredelitev pojma tehnični učni medij velja le za tiste medije, ki so jih posebej razvili in uporabili za pouk. To pomeni, da npr. televizijsko oddajo o določeni splošni tematiki, ki ni posredovana v okviru šolske televizije, ni mogoče označiti kot učni medij v smislu gornje definicije, čeprav jo je mogoče vključiti v pouk, tako da izpolnjuje funkcijo kot sestavni del učnega načrta. Pomemben razločevalni element je v tem, da ustvarjalci oddaje vsebine ne interpretirajo na didaktični način za določeni kontekst pouka, za konkretni učni načrt. Vendar pa je tudi za te medije značilen znakovni sistem, ki je seveda splošnejši pri medijih za masovno komuniciranje, in sporočilna vsebina, ki je namenjena bolj heterogenim ciljnim skupinam, ter ustrezna določena sporočilna oblika, ki je prirejena za najširši krog gledalcev in poslušalcev. Vsekakor pa se lahko učimo tudi prek teh medijev, seveda pod določenimi pogoji in v določenem vsebinskem in ciljnem kontekstu, če vsebujejo splošne didaktične namere. Takšne medije sicer lahko označimo kot kurikularne, ne moremo pa jih šteti za tehnične učne medije v definiranem smislu, ker kot masovni mediji niso bili razviti posebej za pouk.

Ne glede na povedano, pa moramo zaradi jasnosti nadaljnje razprave, v kateri bomo omenjali in uporabljali pojem medij oz. učni medij, predlagati minimalno omejitev omenjenega pojma, in sicer:

1. Kadar govorimo o medijih, ne mislimo ob tem tudi na personalne medijske sisteme. Kot že rečeno, tako učitelj kot učenci lahko delujejo v določenih situacijah kot mediji. Glede na didaktični vpliv personalnih medijev, ki imajo poleg kognitivne še druge pomembne funkcije pri pouku, te pa so razmeroma dobro znane, menimo, da je treba personalne medije obravnavati zaradi njihovih posebnih značilnosti ločeno.
2. Z mediji ne mislimo tudi vsebin, ker bi se ob tem zabrisalo didaktično pomembno dialektično razmerje med učno vsebino in učnimi mediji.
3. Z mediji ne razumemo tudi realnih predmetov (objektov).

Poseben razred realnih objektov, delovna sredstva, kot so ravnilo, gorilnik, violina, naj ne bi bili označeni kot mediji, čeprav v določenem smislu v učnem procesu to so. Za razločujoči znak predlagamo, da naj objekt služi kot komunikacijsko sredstvo, s katerim oddajnik nekaj kodira in to prenaša sprejemniku.

Proces prenosa didaktičnih funkcij od personalnih na nepersonalne medije

Zgodovinska tendenca, da naj stroj olajša človeku delo ali pa ga kar v celoti zamenja, ima kosekvence tudi na področju izobraževanja. Del pedagoško-didaktičnih funkcij, ki so jih opravljali izključno učitelji kot personalni mediji, se postopno prenaša na neosebne medije. Različni predmeti, materiali in naprave postanejo praviloma nosilci in posredovalci informacij, tj. nepersonalni mediji, kadar nanje

oseba (najpogosteje učitelj kot primarni vir) ali tim strokovnjakov (lajfver) prenese ali vgradi vanje takšne informacije ali znake. Ta postopek je G. Dohmen imenoval objektiviranje (Dohmen, 1973, str. 8). V našem primeru gre za prenos in shranjevanje informacij, ki imajo didaktične funkcije (npr. motivacija, navodila za delo, posredovanje dejstev, kontrola itd.), ki so jih doslej večinoma opravljali učitelji. Kolikor gre v tem smislu za prenos informacij in funkcij poučevanja na nepersonalne, predmetne medije, govorimo o objektiviranju poučevanja (Armbruster, Hertkorn, 1993, str. 216).

Objektiviranje poučevanja je praviloma povezano z delovno porazdelitvijo funkcij, ki jih je v celoti opravljal učitelj kot kompleksni primarni medij, na različne medije. V tem je tudi bistvena kvantitativna in kvalitativna razlika med personalnimi in nepersonalnimi mediji. Po drugi strani pa je ravno iz takšne delovne razčlenitve funkcijskih sklopov razvidno, da je treba nosilce/posredovalce informacij v didaktični realizaciji znova združiti v povezano funkcijo, ki jo v didaktičnem smislu imenujemo medij.

Kot delno ali popolnoma objektiviran učni sistem, ki poleg posredovanja informacij prevzema tudi druge učne funkcije, vključno z usmerjanjem in vodenjem na osnovi predvidenih reakcij učencev, lahko funkcionira tudi tehnični učni medij za prezentacijo informacij. V takem sistemu je izredno pomembna tim. povratna zveza s povratno informacijo. Takšna povratna informacija je kvalitativno primerljiva s kontrolno funkcijo, ki jo opravlja učitelj pri odgovorih, če so le-ti lahko nedvoumno pravilni. To pomeni, da obstaja le omejen obseg učne snovi, ki je sploh primeren za posredovanje izključno z mediji v smislu popolnoma objektiviranega posredovanja.

Tehnični učni medij brez možnosti povratne zveze in s tem tudi povratne informacije se razlikuje od popolnoma objektiviranega učnega sistema v glavnem v tem, da je večinoma namenjen posredovanju informacij širšemu krogu naslovnikov, popolnoma objektiviran učni sistem pa je omejen na zelo ozek krog naslovnikov (subjektov), katerih predznanje je natančno znano. Ob tem velja omeniti še dejstvo, da se v prvem delu objektivira le del učnega procesa, v drugem pa v celoti.

Didaktično objektiviranje kot prenos informacij in funkcij na nepersonalne medije/objekte ni hkrati tudi objektiviranje samih informacij. Objektiviranje poučevanja ne pomeni, da je pouk očiščen subjektivnih ponaredkov in popačenj, pa čeprav bi se le- te zdele v sklopu objektiviranja poučevanja še tako moteče.

Proces objektiviranja učenja je imel več pozitivnih kot negativnih učinkov na učne rezultate, kajti informacija kot materializiran proizvod postane strogo objektivna in jo lahko mnogokrat v enaki obliki uporabimo - reproduciramo. Sama reprodukcija pri tem ni vezana na konkretnega učitelja. Tovrstno objektiviranje učenja spreminja tudi funkcionalne oblike izobraževanja, ker odpira neslutene možnosti množičnega izobraževanja.

Medij in učna metoda

Na didaktičnem področju so medije dolgo časa obravnavali v okviru tako imenovane zunanje organizacije pouka. V tem kontekstu so bili omenjani kot nepomembni del metod, zato jih tudi niso obravnavali povsem resno. Medije so zato obravnavali v predmetnih metodikah pod naslovi, kot so Učni pripomočki, Učila, Sredstva za poučevanje ipd. Procesa "učenja" v tem sklopu navadno niso omenjali.

V praksi so odločitve o medijih tesno povezane z odločitvijo o uporabi določene učne metode. Vendar pa je treba poudariti, da glavne sestavne komponente didaktičnega polja (cilji, vsebine, učne metode in oblike, mediji, subjekti in individualne, socialno-ekonomske in institucionalne predpostavke oz. okvirni pogoji) niso v hierarhičnem razmerju, temveč v nenehni medsebojni soodvisnosti. Nobene od teh sestavin ni mogoče uvrstiti v okvir druge, nadrejene oz. jo izpeljati kot "sekundarni" faktor iz nekega "primarnega" faktorja. To velja tako za razmerje med mediji in metodami kot za razmerje med mediji in drugimi omenjenimi sestavinami didaktičnega polja.

V preteklosti so didaktiki različno opredeljevali učno metodo. Včasih so jo kar poistovetili z virom znanja, gnoseološko potjo, artikulacijskimi stopnjami ali celo z učnim načelom in učno strategijo. Nam pomeni učna metoda načrtno in sistematično, pojavu, sposobnostim in posebnostim učencev ustrezne načine pouka (poučevanja in učenja), ki najzanesljiveje vodijo k zastavljenemu učnemu cilju, tj. k usvajanju znanj, razvijanju sposobnosti in oblikovanju osebnosti.

Če na didaktičnem področju označujemo postopek poučevanja in učenja kot "metodo" (npr. analitični, sintetični oz. induktivni, deduktivni postopek; pokazati-razložiti, vprašati-razviti, samostojno iskanje; metoda delovne šole, metoda doživetja itd.), je očitno, da imamo v mislih način, kako naj se doseže cilj, posreduje vsebina ali spremeni vedenje, tj. pot, praktično ravnanje ali proces uresničevanja.

Čeprav so vprašanja o medijih ("s čim?") v tesni zvezi z vprašanji o učni metodi ("kako?") in vprašanji o postopku posredovanja in čeprav se mediji sedaj primarno uporabljajo kot znak strukturnega spreminjanja posredovanja znanja, ni mogoče sklepati, da je odnos med metodo in medijem enostransko razmerje podrejenosti ali razmerje med namenom in sredstvom (Meyer, 1990, str. 149-151).

V okviru metodičnih razmišljanj lahko praviloma pridemo le do določenih, v dialektičnem smislu omejenih načinov posredovanja informacij. Med izvajanjem kakega pedagoškega, didaktičnega in metodičnega cilja lahko učitelj ugotovi, da bi v določeni situaciji pri pouku potreboval impresivno, akustično reprodukcijo zgodovinskega govora določenega politika, del posnetka neke monodrame, video posnetek jedrske eksplozije itd. Vprašanje, s katerimi učnimi mediji bi lahko ustrezno realizirali takšno splošno obliko posredovanja, zahteva samostojno razmišljanje o didaktičnih medijih, na katero ni mogoče zadovoljivo odgovoriti s

spoznanji, metodami in kategorijami specifične metodike. Izbor medija (npr. magnetofonski trak, plošča, zvočni film, diapozitiv itd.) in način prezentacije zahteva premislek, ki se mora smiselno navezovati le na konkreten medij in njegove možnosti oz. omejitve. Tako je treba tu upoštevati nekatere možne metodične vidike medijske reprodukcije, kot npr.:

- reprodukcijo lahko pripravi učitelj sam;
- reprodukcijo lahko pripravi in realizira en ali več (skupina) učencev;
- o potrebi po morebitni medijski reprodukciji se odločijo med poukom in pripravijo prezentacijo za naslednjo uro;
- reprodukcija lahko poteka v skladu s splošnimi algoritmi uporabe učnih medijev, torej z ustreznim uvodom in pripravo učencev, v posebnih primerih pa lahko te faze celo preskočimo oz. opustimo;
- če opustimo vnaprejšnjo pripravo učencev na reprodukcijo, je potrebna hkratna ali naknadna razlaga zaradi razumevanja zahtevnejših delov reprodukcije;
- učenci naj si med reprodukcijo zapisujejo najpomembnejše in najimpresivnejše informacije;
- učitelj lahko reprodukcijo prekine za vmesna vprašanja in diskusijo z učenci oz. učenci samimi; ob tem lahko statično reprodukcijo spremeni v dinamično in obratno in tako ponavlja posamezna zanimiva mesta, določene odlomke lahko ponovi v upočasnjenem ali pospešenem tempu itd., kar omogoča ne le razvijanje kognitivnih sestavin učnega procesa, marveč tudi ustreznih interpersonalnih odnosov med učitelji in učenci ter učenci samimi, s tem pa tudi možnosti za nov položaj učencev kot subjektov v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Po drugi strani pa razmišljanje vedno znova zahteva predočitev celotnega pedagoškega in didaktičnega intencijskega sklopa, ki zajema cilje, vsebine, učno psihostrukturo - subjekte, situacije, predpostavke itd., kar presega dane specifične metodične oblike posredovanja. Ne gre torej za metodična, temveč za medijsko-didaktična izhodišča uporabe medijev.

Informacijo oz. učno vsebino lahko posredujemo učencem z različnimi mediji, kamor moramo prišteti tudi žive sisteme ljudi, učitelje. Isto informacijo moramo posredovati na več načinov. Kvaliteta posredovane informacije je odvisna od zgradbe, primernosti in tudi od tega, kako so izkoriščene specifične lastnosti medija, ki lahko dajo informaciji različne kvalitete. Ta pa ni odvisna le od kvalitete posredovane informacije, temveč tudi od učne metode, v katero je informacija vključena. Učne metode so načini dela pri pouku in določajo način učiteljevega in učenčevega vključevanja v učni proces. Učna metoda je močan integrativni dejavnik v okviru kompleksnega strukturnega polja, ki združuje različne elemente: učne vsebine, učna sredstva, širše učne sredine, učencev in njihove individualne lastnosti in učiteljev, s katero zasledujejo uresničevanje določenega učnega cilja. V nobenem primeru pa ne moremo trditi, da so mediji del metode, kar je v literaturi tudi

mogoče zaslediti. Učne medije moramo sicer obravnavati v tesni zvezi z učno metodo, toda od narave učnega medija je odvisno, v kakšnem odnosu sta učna metoda in medij. Nekateri učni mediji so poljubno zamenljivi v okviru določene metode, drugi pa metodo določajo. Ta "poljubna" zamenljivost ne pomeni, da kvaliteta učnega procesa ostaja kljub različnim učnim medijem vedno enaka; pomeni le, da lahko v okviru določene metode uporabimo različne medije, ne da bi spreminjali način učiteljevega in predvsem učenčevega sodelovanja v učnem procesu.

Takšna medijsko-didaktična razmišljanja povezujejo aparate, nosilce, materiale in informacije v didaktični medij. A ne samo to. Uporabo medija vežejo na didaktične povezave (odvisnosti) cilja, vsebine in subjekte. To poskušajo doseči z ustrezno strukturo in obliko posredovanja in načinom prezentacije - vse to v funkciji kolikor mogoče ustrezne realizacije višjih pedagoških intencij.

Medij je didaktično pravilno uporabljen le takrat, ko so določene informacije posredovane v didaktično primernem trenutku, v okviru določenih didaktičnih intencijskih in situacijskih povezav, podprte s spremljajočimi motivacijskimi ukrepi/pripomočki za razumevanje itd., v ustrezni obliki in načinu prezentacije z ustreznim softverom in hardverom.

Mediji in socialne oblike

Ta razsežnost se nanaša na zunanje organizacijsko strukturiranje učne situacije, pri čemer je nujno opozoriti na različne pogoje učinkovanja učnih medijev.

Temeljni vzorci individualnega, skupinskega in frontalnega dela ter dela v dvojicah implicirajo jasne razlike v uporabi medijev. Tako je včasih gledanje video posnetka primerno le za delo v dvojicah, drugič za skupinsko delo, včasih pa je ob ustreznih tehničnih in didaktičnih predpostavkah učni medij moč integrirati celo v frontalno delo. Vsekakor pa velja poudariti, da lahko nekateri mediji opravljajo didaktično funkcijo v različnih učnih oblikah, drugi pa spet v čisto določeni (npr. fonolaboratorijsko opremo, ki predstavlja kombinirano uporabo različnih medijev, lahko uporabljamo pri diferenciranem individualnem delu). Skupina medijev, ki je prirejena za diferencirano delo in s tem za individualni tempo prodiranja v novo učno snov, ni primerna za kakršnokoli drugačno obliko uporabe.

Na tem mestu sicer ne bi obravnavali afinitete med posameznimi tehničnimi mediji in socialnimi oblikami. To je povezano z določenim dialektičnim razmerjem med posameznimi določilnicami, ki so vezane na eni strani na tehnične zmožnosti medijev, na drugi pa na močne didaktične funkcije, ki jih lahko opravljajo v določenem učnem kontekstu. Ta pa je vsekakor vezan na določeno socialno formo, v kateri poteka delo v razredu.

Učitelj bi moral razmišljati o teh odnosih pred uporabo medijev v učnem procesu, in sicer v okviru učne priprave.

LITERATURA

1. ARMBRUSTER, B., HERTKORN, O.: Allgemeine Mediendidaktik, Greven Verlag Köln 1993
2. BAACKE, Dieter (red.): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen, München 1973
3. BIEGER, E. et al.: Medienpaedagogik, Verlag H. Stam GmbH, Köln 1987
4. CUBE v., F., TULODZIECKI, G.: Medien als vorgefertigte Bausteine und ihre Verwendung im Unterricht. V: ARMBRUSTER, B., HERTKORN, O.: Allgemeine Mediendidaktik. Greven Verlag Köln 1978
5. DALE, Edger: Audio-Visual Methods in Teaching, Rev. Ed., New York 1965
6. DALLMANN, G., PREIBUSCH, W.: Unterrichtsmedien, Handbuch der Unterrichtsforschung, Vol. II. Weinheim, Basel 1990
7. DICHANZ, Horst et al.: Medien im Unterrichtsprozeß. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, München 1984
8. DICHANZ, H., KOLB, G.: Mediendidaktik, Grundlagen, Probleme, Perspektiven, München 1990
9. DIEL Alex: Ziele - Methoden - Mittel, Köln 1984
10. DOHMEN, Günther: Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. V: Unterrichtswissenschaft, št. 2-3/1973
11. DROEGE, Franz: Medien und Gesellschaftliches Bewußtsein. V: Dieter BAACKE (red.): Kritische Medientheorien, Konzepte und Komentare, München 1974
12. EICHHORN, D.R.: Medien und Mediensysteme, Medien-Infothek Verlag, Tiefenbronn 1987
13. GAGNE, R. M.: The Conditions of Learning, Holt, Rinehart & Winston, New York 1965
14. HANDAL, Gunnar: On the Selection of Relevant Media/Methods for Defined Educational Purposes, Oslo, Published by NKI-skolen 1983
15. KATH, F.M.: Der Einfluss von Projektarbeit und Medieneinsatz auf die Vorbereitung naturwissenschaftlich- technischen Unterrichts, V: Technik-Didact, Vol. 6, št. 3/1981
16. KATH, F.M.: Ein Modell zur Unterrichtsvorbereitung, Leuchtturm, Alsbach 1981
17. KINTER, J., MASPFUHL, R.: Ansaetze zu einer Medienpaedagogik. V: Alex DIEL (red.): Kritische Medienpraxis, Ziele - Methoden - Mittel, Köln 1974
18. KNIGGE ILNER, H., ISSING, L.: Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven, Weinheim - Basel 1976
19. McLUHAN, Marshall: The Medium is the Massage, Bautam Books, New York 1967
20. MEYER, H.: Unterrichtsmethoden, Theorieband, Scriptor, Frankfurt am Mein 1990
21. RICHTER, Jürgen: Ziele, Methoden und Mittel einer emanzipathorischen Medienpaedagogik, Vorwaerts, 25.11.1976. V: Alex DIEL (red.): Kritische Medienpraxis, Ziele - Methoden - Mittel, Köln 1974

Dr. Marjan Blažič (1947), docent za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobraževalne tehnologije.
Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: 386 68 34 16 34

Mag. Milena Valenčič Zuljan

Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse

Strokovni članek

UDK 371.11

DESKRIPTORJI: ravnatelj, inoviranje, stil vodenja, učiteljeva inovativnost

POVZETEK - Ravnatelj ima v procesu učiteljevega inoviranja pomembno vlogo. Gre za izredno zahtevno in manj raziskano področje, ki se je postopoma spreminjalo od ravnateljeve funkcije organizatorja k spodbujevalcu in sooblikovalcu inovacijam naklonjene zborničnе klime. Avtorica v članku poroča o rezultatih raziskave ravnateljevega vpliva na učiteljevo inoviranje.

Professional paper

UDC 371.11

DESCRIPTORS: headmaster, innovation, style of management, teacher's innovativity

ABSTRACT - In the process of teacher's innovative activity, the headmaster plays an important part. This is an extremely challenging yet poorly researched area, which has gradually changed. Formerly, the headmaster's function was that of an organizer, now he is the person who encourages innovativity and helps to create an innovation friendly atmosphere among his staff. The article reports about research results regarding the headmaster's influence on teacher's innovative activity.

V procesu pedagoškega inoviranja ne moremo mimo ravnateljeve vloge. Znani so poskusi neposrednega uvajanja inovacije v razred, da bi se izognili ravnateljevemu vplivu, kajti menili so, da "je ravnatelj bolj v oviro kot v pomoč in da bo vse, karkoli bo nevtraliziralo njegovo vlogo, dobro". Vendar se je kasneje pokazalo, da ravnateljevega vpliva ni mogoče izničiti, da je bodisi v pozitivnem ali negativnem rezultatu inoviranja vedno tudi del njegovih zaslug. Zato je potrebno ravnateljem pomagati, jih pripraviti in usposabljati za vlogo v inoviranju (Fullan, 1982, str. 143).

Kakšna je ravnateljeva vloga v procesu šolskega inoviranja?

Pogosto se uporablja geslo Bermana in McLaughlina, ki vidi ravnatelja v procesu inoviranja v luči "vratarja sprememb". Omenjena avtorja pojasnjujeta: "Če obstaja kaka figura v šolskem sistemu, ki ima dejanski vpliv na to, če se sprememba pojavi ali ne, je to prav gotovo ravnatelj" (Lieberman, 1982, str. 77).

"To pa je že skoraj tako, kot bi imel ravnatelj čarobno moč, ki bi že z dotikom preoblikoval povprečno šolo v nadpovprečno, apatično učiteljsko skupnost v poklicne entuziaste ter zlil konfliktne želje in potrebe posameznikov v kolektivne cilje ..." (Lieberman, str. 79)

Zlasti zgodnje raziskave uvajanja inovacij pojmujejo ravnateljevo vlogo kot najpomembnejši dejavnik pri spodbujanju oziroma zaviranju inovacij (Fullan, 1982, str. 131).

Littlejeva (1984, str. 94) iz pregleda ravnateljeve vloge v časovnem razponu dvajsetih let (1960-1980) ugotavlja, da se je vloga ravnatelja postopoma spreminjala iz "vratarja sprememb" k "spodbujevalcu in svetovalcu". Prvotna ravnateljeva vloga (ne)odobritelja idej in predlogov, se je razširila v motiviranje učiteljeve inovativnosti, spodbujanje izobraževanja in izmenjave izkušenj med učitelji ter preureditev urnikov in delovnih pogojev, ki omogočajo tako skupno delo.

Littlejeva v tem prehodu navaja tri faze:

- dovoljevanje konkretnega in praktičnega: poudarjen je organizacijski vidik pouka;
- medsebojno povezovanje: spodbujanje sodelovanja med učitelji in oblikovanje skupnega jezika, kar pomeni tudi skupnih kriterijev za opazovanje in analiziranje učne prakse;
- oblikovanje delovnega prostora, klime, kulture šole: podpiranje norm kolegialnosti med učitelji in učiteljeve inovativnosti, kar pomeni oblikovanje inovacijam naklonjene zborničnе klime in stalne učiteljeve odprtosti za spremembe.

Za proces pedagoškega inoviranja torej pomeni, da se je ravnateljeva vloga iz spodbujevalca pri uvajanju določene inovacije razširila v sooblikovalca in spodbujevalca inovacijam naklonjene klime ali šolske kulture.

Ta sprememba ravnateljeve vloge je po Fullanovem (1982, str. 71) mnenju veliko pomembnejša kot marsikatera konkretna vsebinska inovacija.

Ravnateljevanje ima mnogo skupnega s poučevanjem. Tudi za ta poklic bi namreč veljalo reklo, ki ga je McLaughlin navedel za poučevanje: da gre za javno izvršeno intimno dejanje, kjer je veliko osebnega, konfliktnega in negotovega (Lieberman, 1982, str. 70).

Večina ravnateljev ima z uvajanjem nove vloge - "spodbujevalca sprememb" podobne težave kot učitelji pri uvajanju novih načinov poučevanja.

Kajti spodbujanje in usmerjanje sprememb na šolskem nivoju je izredno kompleksna naloga, na katero so ravnatelji na splošno slabo pripravljeni. Poleg tega pa jim tudi primanjkuje časa za osvetlitev, razmislek in analizo lastnega dela v luči inoviranja. Tako so socialni in psihološki problemi inoviranja, s katerimi se srečujejo ravnatelji, vsaj tako veliki kot učiteljevi. Brez socialne simpatije in podpore se lahko tudi mnogi ravnatelji znajdejo v podobni situaciji kot učitelji, ko se zdi, da drugi preprosto ne razumejo njihovih problemov.

Nemalokrat se namreč zgodi, da se na področju pedagoških inovacij vsak udeleženec (učitelj, ravnatelj ali raziskovalec...) počuti premalo razumljenega.

Odnos med ravnateljem in učiteljem - učiteljeva naklonjenost spreminjanju lastne prakse in uspešnost inoviranja

Raziskave in študije primerov učinkovitih ravnateljev vedno znova potrjujejo, da ti ravnatelji posvečajo osrednjo skrb pedagoško svetovalni funkciji in učiteljevemu poklicnemu razvoju.

Ključ ravnateljevega uspeha je njegov način vodenja in vpliv na učitelje. Toda kateri ravnateljev način vodenja je primeren za posamezno skupino ali celo za posameznega učitelja, oziroma s kakšnimi pogoji odprtost ravnateljevega vedenja oblikuje odprtost v učiteljevem vedenju?

Leithwood (Fullan, 1982; Leithwood in Montgomery, 1982, str. 331) je opazoval in intervjuval 27 ravnateljev. Odkril je naslednje stile vodenja:

- administrativni (50% ravnateljev)
- spodbujajoči (30% ravnateljev)
- direktivni (12% ravnateljev)
- interpersonalni (8% ravnateljev)

Ob uvajanju inovacij po njegovi presoji 50% ravnateljev v osnovi reagira kot administrativni vodja; so torej pasivni opazovalci učnega in inovacijskega procesa v šoli.

Za spodbujajoči stil je značilno prizadevanje za učiteljevo vključevanje v proces odločanja. Ravnatelj uporablja različne strategije organiziranja in vplivanja na učitelje in čeprav utrdi lastno prioriteto, močno spodbuja in zaupa v učiteljevo medsebojno vplivanje.

Učitelje spodbuja k eksperimentiranju in "tveganju", kar vpliva na oblikovanje klime, ki je naklonjena inovacijam.

Za direktivne ravnatelje je značilno ravno nasprotno. Lastna pojmovanja (npr. "dobre inovacije") določijo za kriterij spreminjanja in poskušajo doseči, da učitelji sledijo njihovim odločitvam.

Ravnatelj mora svoj način vodenja prilagoditi učiteljski skupnosti, pa tudi posameznemu učitelju. Ravnateljeva vloga se prav gotovo spreminja tudi glede na vrsto inovacije. Drugačno ravnanje zahteva inovacija, ki je ponujena od zunaj in drugačno tista, ki se porodi znotraj šole.

Berman in McLaughlin navajata, da so projekti, ki so imeli aktivno ravnateljevo podporo, večinoma dobro uspeli.

Ravnateljevo ravnanje:

- po eni strani pomaga spremembe upravičiti, prispeva k temu, da se le-te vzamejo resno;
- po drugi strani pa predstavlja psihološko in materialno oporo učitelju (Fullan, 1982, str. 71).

Sklenemo lahko, da je ravnateljeva vloga pomembna v vseh fazah inovacijskega procesa. Domnevamo, da je za proces inoviranja najustreznejši spodbujajoči stil ravnateljevega vodenja.

Opredelitev raziskovalnega problema

Pedagoško inoviranje je proces, ki poleg racionalne in vsebinske zajema tudi psihološko in emocionalno komponento, ki združuje individualno osebnostno plat, ter socialno klimo in vzdušje, ki zadeva družbene razmere in ekonomsko stanje.

Zavzemamo se za inoviranje v luči širšega učiteljevega poklicnega razvoja, ki pomeni:

- obogatitev in pridobivanje novih spretnosti poučevanja;
- oblikovanje in nadgrajevanje učiteljevih pozitivnih stališč in subjektivnih teorij v zvezi z inoviranjem in s tem povezano lastno vlogo v procesu inoviranja;
- postopno spreminjanje učiteljevega ožjega delovnega okolja v smer bolj odprte, inovacijam naklonjene zbornične klime.

V raziskavi smo želeli osvetliti proces pedagoškega inoviranja, in sicer ne toliko z vidika posamezne konkretne inovacije, temveč z vidika učitelja.

Zanimal nas je učiteljev odnos do spreminjanja lastne učne prakse, njegov način razmišljanja in doživljanja inoviranja, kaj ga v tem procesu spodbuja in kaj zaznava kot oviro.

Izbrali smo inovacijo, ki že nekaj časa poteka v šolski praksi, tako da lahko učitelji, ki so vanjo vključeni, ocenijo posamezne faze inovacije, lastno spreminjanje in razvoj ter dejavnike, ki so nanje spodbudno ali zaviralno vplivali.

Podatke smo zbirali z anketiranjem in intervjuji. V raziskavi je sodelovalo 250 učiteljev in 105 ravnateljev slovenskih osnovnih šol.

V pričujočem članku bomo navedli del rezultatov iz omenjene raziskave, ki se nanašajo na ravnateljevo vlogo v procesu inoviranja.

V kontekstu učiteljevega inoviranja smo se ravnateljeve vloge dotaknili preko naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Ali je ravnateljev stil vodenja povezan z učiteljevo naklonjenostjo inoviranju?
- Ali je ravnateljev stil vodenja povezan z učiteljevo odločitvijo za sodelovanje v inoviranju?

Ločili smo učitelje, ki so vključeni v inoviranje, in tiste, ki niso vključeni. Slednje smo nato razdelili na učitelje, ki bi si to želeli, in take, ki niso vključeni, vendar si tega tudi ne želijo.

Učitelje smo povprašali, kaj jih pri inoviranju (pri razmišljanju o inoviranju in vključevanju vanj) spodbuja in kaj ovira (vprašanje odprtega tipa).

Vprašanje z isto vsebino smo postavili tudi ravnateljem.

Da bi dobili globinski vpogled v inoviranje, smo učitelje, ki so bili vključeni v inovacijo (projektni način dela), obiskali na šoli in se z njimi pogovorili.

Rezultati in interpretacija

Ali je učiteljeva naklonjenost spreminjanju lastne prakse povezana s stilom ravnateljevega vodenja?

V našem eksperimentu so bile zajete postavke, ki so merile spodbujajoči stil nasproti direktivnemu.

Učitelji, ki so bolj naklonjeni spreminjanju lastnega dela, tudi ravnateljev stil v splošnem pozitivneje ocenjujejo v smeri večje spodbude in interpersonalnosti.

Pearsonov korelacijski koeficient ($r = 0.2231$) med učiteljevo naklonjenostjo spremembam in ravnateljevim stilom vodenja je statistično pomemben na nivoju $P = 0.000$.

Sklepamo, da spodbujajoči ravnateljev način vodenja in pristop do posameznega učitelja vpliva na pozitivnejši odnos učitelja do spreminjanja lastnega dela.

Po spoznanjih nekaterih raziskav naj bi bila direktivni in spodbujajoči ravnateljev stil enako uspešna v procesu uvajanja inovacij, medtem ko naj bi bile šole z administrativnim ravnateljevim vodenjem v procesu inoviranja manj uspešne (Fullan, 1982, str. 138).

Direktivni ravnateljev stil je lahko v procesu inoviranja uspešen samo, če je namen inovacije zelo jasen in se učitelji s tako usmeritvijo strinjajo.

Pozitivnih stališč in pripravljenosti za spremembe se ne da zagotoviti preko direktivnega ukaza, potrebna je spodbuda, zgled in čas oziroma potrpežljivost. Te lastnosti pa so v največji meri zagotovljene v spodbujajočem stilu ravnateljevega vodenja.

Ali je učiteljeva vključitev v inoviranje povezana s stilom ravnateljevega vodenja?

Čeprav razlike aritmetičnih sredin učiteljeve ocene ravnateljevega stila vodenja med učitelji, ki so vključeni v inovacijske projekte, med učitelji, ki niso vključeni, ter med učitelji, ki niso vključeni, vendar bi si tega želeli, niso tolikšne, da bi bile statistično pomembne ($P = 0.064$), se kaže močna tendenca medsebojne povezave.

Tako je iz pregleda aritmetičnih sredin razvidno, da ravnateljev stil vodenja najvišje ocenjujejo učitelji, ki so vključeni v inoviranje ($\bar{x} = 4.16$), sledijo učitelji, ki niso vključeni ($\bar{x} = 3.09$), na zadnjem mestu pa so učitelji, ki trdijo, da bi želeli biti vključeni ($\bar{x} = 2.40$).

Možno je, da se učitelji šol, ki imajo "spodbujajoči" stil ravnateljevega vodenja vključujejo v inovacijske procese z večjim veseljem in delovno zagnanostjo v primerjavi z učitelji, ki imajo direktivnega ravnatelja.

Te kvalitativne razlike, ki je za uspeh inoviranja prav gotovo pomembna, se ne da zajeti zgolj v postavki učiteljeve odločitve za inoviranje.

Iz pogovorov z učitelji, ki uvajajo inovacijo, se zdi, kot da je ravnateljeva naklonjenost spremembam bistvenega pomena v procesu učiteljevega odločanja za inovacijo in tudi v samem procesu inoviranja.

Iz pogovorov je bilo prav tako razvidno, da ni ravnatelja, ki ne bi rad svoje šole navzven predstavil kot učinkovite in inovativne, ki bi bil torej spremembam in inovacijam v splošnem nenaklonjen.

To se zdi razumljivo, kajti nenazadnje gre ravnatelju del zaslug za uspeh, kot je povedala ena izmed učiteljic: "Ravnatelj je blestel na številnih predstavitvah rezultatov, doseženih pri inovaciji."

Vendar pa je pomembno, v kakšni vlogi se vidi ravnatelj in na kakšen način jo uresničuje, prav tako so pomembna pričakovanja in potrebe konkretne učiteljske skupnosti in posameznega učitelja.

Povprašali smo učitelje, kakšna je (naj bi bila) ravnateljeva vloga v učiteljevem inoviranju, kakšen je dober ravnatelj.

Dobili smo naslednje odgovore:

- "Ravnatelj naj bo strpen, dovzeten za učiteljeve predloge, pripravljen poslušati in svetovati."
- "Ravnatelj naj spodbuja učitelje, nikakor pa naj učitelja ne sili v inovacijo." "Na naši šoli ni prisile kot na nekaterih šolah, kjer je učitelj enostavno postavljen pred dejstvo."

Vendar, ali je dovolj, da je ravnatelj le načelno odprt za spremembe?

O učiteljevih pričakovanjih glede ravnateljeve vloge v procesu inoviranja (oziroma o pomenu ravnateljeve vloge v procesu odločanja za inoviranje in v samem procesu inoviranja) zgovorno pričata izjavi učiteljev (a in b):

a) "Ravnatelj bi moral podpirati svojega učitelja (v procesu inoviranja in odločanja - opomba M.V.) in to ne le pasivno. Delam na šoli, kjer je pravilo, da smo vsi enaki in nihče ne sme izstopati.
Le redki učitelji se uspejo dvigniti nad to povprečje.
In spet k ravnatelju: njegova vloga je pri tem odločilna."

Razmišljanje učitelja je zanimivo z dveh vidikov:

- Razkriva nam zbornično klimo -"vsi enaki in nihče ne sme izstopati", kar je nespodbudno za inoviranje in le redkim učiteljem uspe to povprečje premagati oziroma z besedami učitelja "se dvigniti nad". Pokaže nam tudi učiteljevo razumevanje ravnateljeve vloge v oblikovanju klime.
- Poudarja učiteljeva pričakovanja do ravnatelja v procesu inoviranja; "ne le pasivno", temveč aktivno vključevanje ravnatelja. Fullan (1982, str. 136) ugotavlja, da so bili uspešnejši tisti inovacijski projekti, kjer je ravnatelj zavzel aktivno vlogo v procesu inoviranja.

Na eni izmed šol, ki smo jih obiskali in se pogovarjali z učitelji, ki so vključeni v projektni način dela, ima ravnatelj navado, da prvi izvede določeno inovacijo in jo predstavi učiteljem, kar le-ti ocenjujejo zelo pozitivno.

V splošnem velja, da se učitelji preko hospitacij in analiz najbolj približajo inovaciji. Če pa to izvede ravnatelj, je za učitelje gotovo to dodatna spodbuda, kar kaže, da ravnatelj ni le naklonjen inovaciji, temveč tudi pripravljen in sposoben pomagati pri njenem uvajanju.

Pomemben pokazatelj ravnateljevega aktivnega vključevanja v inoviranje je po mnenju Bermana in McLaughlina ravnateljevo aktivno sodelovanje v pripravah oz. izobraževanju učiteljev za uvajanje določene inovacije (Fullan, 1982, str. 71).

To po eni strani predstavlja psihološko podporo učitelju, po drugi pa ravnatelju omogoča, da inovacijo poglobljeno spozna skozi lečo učiteljevih stališč in razmišljanj. Učiteljeva stališča, subjektivne teorije o poučevanju, lastni vlogi in pomenu inovacij... vplivajo na učiteljevo vključevanje, potek in rezultate inovacij. Zato je zelo pomembno, da ravnatelj dobi vpogled v te dimenzije.

Pri tem, po mnenju Fullana (1982, str. 71), ni nujno, da je ravnatelj v vlogi eksperta ali strokovnega vodje. Toda če ravnatelj tovrstnega razumevanja nima, preprosto ne more v zadovoljivi meri zagotoviti uspešnega uvajanja inovacije.

Ravnateljevo vključevanje v izobraževanje učiteljev za uvajanje inovacije je pomembno tudi zato, ker organizirana in načrtovana delovna komunikacija omogoča globlje medsebojno spoznavanje, razvijanje medsebojnega zaupanja in pripravljenost za sodelovanje, ki tako vpliva na uspeh inovacije in širše, na kvaliteto medsebojnih odnosov v šoli.

Učitelje smo v intervjuju povprašali tudi o tem.

Videlo se je, da v večini primerov to ni običajna praksa in učitelji so potrebovali nekaj časa, da so si to poskušali predstaviti, vendar so bili njihovi odgovori pritrdilni.

Učitelji so v razgovoru o ravnateljevi vlogi v procesu inoviranja poudarjali tudi pomen ravnateljevega informiranja učiteljev o novostih in literaturi.

Za učitelje je pomembno tudi, da se jim omogoči izobraževanje.

To naj bi bilo krajevno blizu, da se ga lahko udeleži čim več učiteljev. Glede vloge multiplikatorja (ko je učitelj v vlogi "učitelja svojih kolegov") so učitelji menili, da je primeren le kot dodatek v procesu inoviranja, vsak učitelj naj bi imel možnost izobraževanja pri koordinatorju projekta.

Poglejmo si še drugo izjavo učitelja:

b) "Težko se je vključevati v inovacije v okolju, kjer ravnatelj o tem skoraj ničesar ne ve in se z njim ne da pogovarjati. Učitelj mora biti poslušen in se mora obnašati kot želi ravnatelj, učence pa je treba samo prisiliti k učenju".

- Iz učiteljevega pogleda jasno izhaja kritika direktivnega stila ravnateljevega vodenja, ki nespodbudno vpliva na učiteljevo odločanje za vključitev v inoviranje, verjetno pa tudi na učiteljeva stališča do inoviranja. Soglašamo z Leithwoodom, da je direktivni ravnatelj lahko uspešen le, če je namen inovacije zelo določen in jasen in se učitelji z njim strinjajo.
- Razumljiva so učiteljeva pričakovanja, da bo ravnatelj informiran o inovacijah, da se bo pogovarjal, svetoval in spodbujal učitelje.
- Zanimiv je tudi ravnateljev pogled na proces učenčevega učenja in učiteljevo vlogo poučevanja, ki iz tega izhaja. Če se da učenca enostavno prisiliti k učenju (in dobrim rezultatom), čemu ves trud okoli inoviranja učne prakse?

V intervjujih in anketnih odgovorih so nekateri učitelji in tudi ravnatelji poudarili, da je včasih potrebna ravnateljeva odločnost, začetna spodbuda za učiteljevo vključitev v proces inoviranja.

Izkušnje enega izmed ravnateljev kažejo, da "ko ravnatelj enkrat prebije led, med učitelji kar vzcveti".

Pri tem je pomembno, kot smo že povedali, da ravnatelj strategijo oz. pristop prilagodi posameznemu učitelju. Za učitelja, ki je manj samozavesten, a odprt za spremembe, je primerno, če ga ravnatelj spodbudi odločno in to spodbudo naravna osebno: "Menim, da bi ti to zmogel."

Pri oblikovanju ustrezne, inovacijam naklonjene klime v zbornici, je ravnateljeva vloga zelo pomembna.

Pri tem ne zadostuje, če je ravnatelj zgolj odprt za spremembe.

Pomembno je, da s konkretnimi primeri podpre svoja stališča.

Učitelji od ravnatelja pričakujejo tudi določeno mero odločnosti pri zagovarjanju temeljnih vrednot v kolektivu. ("To bi bilo potrebno, vendar pa naš ravnatelj ni tak." oz. "Ravnatelj se noče nikomur zameriti...")

Spodbudno je, da se tudi ravnatelji ozaveščajo o pomenu lastne vloge v procesu inoviranja.

Pomen lastne vloge v procesu inoviranja omenja 24 ravnateljev, dva med njimi pa priznavata, da so tudi ravnatelji lahko ovira v procesu inoviranja.

"...Učitelj je lahko v razredu inovator, pa ga ne evidentiramo. Inovacije so lahko malenkostne. Te bi odkrival ravnatelj, če bi več hospitiral. Učitelje je potrebno spodbujati. Menim, da smo tudi ravnatelji tu ovira".

Ravnateljevemu razmišljanju se prilega rek: "Greh ni le napačno narejeno dejanje, sem sodijo tudi vse opuščene priložnosti."

Iz ravnateljevega odgovora je razvidno:

- ustrezno razumevanje inovacij - tudi malenkostnih, vendar učiteljevih,
- pomen ravnateljeve vloge v odkrivanju (hospitiranje) in spodbujanju takih učiteljev oz. sploh spodbujanju učiteljev za inoviranje in v procesu inoviranja.

Le na eni šoli, ki smo jo obiskali in intervjuvali učitelje, ravnatelj tudi redno hospitira, in sicer enkrat napovedano in enkrat nenapovedano.

Učitelji so s tem zadovoljni. Navajali so, da se pri analizi učne ure tudi precej naučijo, na ravnatelja se večkrat obrnejo tudi za nasvet o pouku.

Večina ravnateljev hospitira le na učiteljevo povabilo, kar je navadno ob inovaciji, kot je projektna metoda dela, ob zaključku projekta in predstavitvi rezultatov.

O tem, ali naj ravnatelj hospitira ali ne, so bili učitelji različnega mnenja. Kjer ravnatelj hospitira, učitelji to pozitivno ocenjujejo, kjer hospitiranja ni, ga tudi ne pogrešajo.

Predvidevamo, da na šolah, kjer ravnatelj ne hospitira, učitelji "ne vedo" za morebitne prednosti; morebiti pa so na šolah, kjer je ta praksa uveljavljena, pozitivna stališča učiteljev do ravnateljevega hospitiranja predvsem zaradi ravnatelja, ki se čuti pedagoško podkovanega in učiteljem dejansko lahko tudi kaj ponudi.

Verjetno bi lahko misli mnogih učiteljev strnili z izjavo učiteljice: "Če ravnatelj prisostvuje uri, nato pa da na hitro nekaj pripomb, to za učitelja ni kaj prida koristno".

Zaključek

Spremenjena družbena klima postavlja učitelja v nov, spremenjen položaj - pred številne izzive in možnosti, ob čemer nekateri med njimi ugotavljajo, da "so bili dolgo vodeni in strogo omejevani, sedaj pa je alternativnih učbenikov in novih poti učenja toliko, da se bojijo izbirati, saj ne vedo, če bodo izbrali ustrezno".

To pomeni spremenjen položaj tudi za ravnatelja.

Podobno kot navaja Littlejeva, bi veljalo tudi za naše razmere.

Osrednja ravnateljeva vloga v procesu inoviranja postaja oblikovanje in spodbujanje inovacijam naklonjene zbornične klime.

Veliko število ravnateljev, ki so bili vključeni v naši raziskavi, se zaveda lastnega pomena v procesu šolskega inoviranja.

Verjetno bi mnogi ravnatelji priznali, da na to vlogo niso dobro pripravljeni. Tako kot sta dva ravnatelja v raziskavi samokritično opozorila, da so v procesu inoviranja tudi ravnatelji lahko ovira.

In medtem ko začetek raziskovanj o uvajanju inovacij štejemo komaj v nekaj desetletjih, pa so raziskave ravnateljevega vpliva na učiteljevo inoviranje še bistveno mlajše.

Tudi naša raziskava ni sledila ravnateljevi vlogi v procesu inoviranja, ravnateljevim potrebam, možnostim in željam. Zato so dobljena spoznanja predvsem spodbuda k nadaljnjemu raziskovanju procesa pedagoškega inoviranja v luči ravnateljevih pričakovanj, možnosti in potreb.

LITERATURA

1. FULLAN, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1992.
2. FULLAN, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1982.
3. GOOD, T.L., BROPHY, J.E.: School Effects, v: Handbook of Research on Teaching, Tretja izdaja, WITTROCK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, str. 505-527.
4. HOY, W.K., CLOVER, S.I.R.: Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ, Educational Administration Quarterly, 1986, št.1, str. 93-110.
5. LEITHWOOD, K.A., MONTGOMERY, D.J.: The role of Elementary School Principal in Program Improvement, Review of Educational Research, 1982, št. 3, str. 309-339.
6. LIEBERMAN, A., MILLER, L.: Teachers, their world, their work: Implication for school improvement, Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.
7. LIEBERMAN, A.: Staff Development as Culture Building, CARN, 1991, str. 99-108.
8. LITTLE, J.W.: Seductive Images and Organisational Realities in Professional Development, Teachers College Record, 1984, št.1, str. 84-102.
9. MILES, M.B., EKHOLM, M., VANDENBERGHE, R.: Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalisation, ACCO, Leuven, 1989.

Mag. Milena Valenčič Zuljan (1965), asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Merčnikova 1, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 27 43 45

Dr. Milan Polić

Zgodovinski odnos do ekologije in ekološkega izobraževanja

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 504(091)

DESKRIPTORJI: ekologija, zgodovinski pristop, učni predmeti

POVZETEK - Čeprav se o ekoloških vprašanjih veliko govori in piše, je ekološko-zgodovinski pristop pri tem še zmeraj zapostavljen. Pri pouku zgodovine je zanemarjen ekološki vidik zgodovinskih dogodkov, vendar to velja tudi za odnos zgodovinske znanosti do njenega predmeta.
Avtor ugotavlja, da samo z naravoslovnim pristopom ekoloških problemov ni mogoče rešiti. V resne ekološke raziskave je treba vgraditi ekološko-zgodovinski pristop. Zato mora pouk zgodovine med drugim vključevati tudi ekološko-zgodovinski vidik.

Conference paper

UDC 504(091)

DESCRIPTORS: ecology, historical approach, school subjects

ABSTRACT - Although ecological problems are widely discussed and written about, the ecological and historical approach to them has so far been neglected. In history lessons, the ecological aspects of historical events have been ignored, which is also true of the relationship of history as a science towards history as a school subject.
The author believes ecological problems to be unsolvable applying the naturalistic approach only. Serious ecological research has to incorporate amongst other also the ecological and historical approach.

Uvodna določitev problema

Ekologija se je nesporno začela kot biološka znanstvena disciplina, ki raziskuje razmerje med živimi bitji in njihovim okoljem. Vendar se zastavlja vprašanje, ali je mogoče danes ekološka vprašanja korektno preučevati zgolj znotraj biologije ali pa je za resen ekološki pristop postalo preozko celo vse naravoslovje.

Če bi sodili po načinu ekološkega izobraževanja v naših šolah, je ekologija pri nas še zmeraj priklenjena na naravoslovje, medtem ko je sploh ni tam, kjer bi je moralo biti največ, torej pri pouku zgodovine[1]. Še hujše od tega pa je, da zgodovinska znanost sploh še ni prepoznala svojega mesta pri oblikovanju sodobnega odnosa (pristopa) do ekoloških vprašanj, torej odnosa, ki bi lahko poleg katastrofičnih

[1] O zastopanosti ekoloških vsebin pri pouku posameznih predmetov poroča Vera Turković v tekstu Ekološke teme v izobraževanju (Ekološke dileme, zbornik, Sociološko društvo Hrvaške, Zagreb, 1989).

opisov pustošenja človekovega okolja in tragikomičnega konzervativizma z geslom "vrnimo se k naravi" ponudil tudi zgodovinsko plodnejše odgovore na vprašanja, ki se jim ni več mogoče izogibati. Brez zgodovinskega odnosa do tega, kar je po svojem bistvu predvsem prav zgodovinsko, resnih vprašanj ni mogoče niti slutiti, kajti samo tiste rešitve so resne, ki zadenejo bistvo vprašanj in ne le postranskosti.

Ljudje so v svojem okolju kot osnovni ali celo edini problem najprej opazili to, kar seveda najlažje opazimo, kar pa nikakor ni glavni problem - namreč vprašanje odpadkov. Kaj storiti s smetmi, kako odstranjevati in se zaščititi pred odpadki svoje proizvodnje in vsakodnevnih dejavnosti, namenjenih ohranjanju življenj? To je vprašanje, staro več tisoč let, le da se je zastavljalo samo tam, kjer je skupaj živelo veliko ljudi, zato je bilo skrajno malo prostora za odlaganje odpadkov. Ekološka vprašanja so postala bolj navzoča šele z industrijskim načinom proizvodnje in izogniti se jim ni dalo nikjer na svetu, četudi so jih povsod poskušali prezreti, dokler to ni postalo nemogoče. Ko se ljudje naposled soočijo z neprijetnim in neizogibnim problemom, se radi odzivajo regresivno: naivno namreč verjamejo, da je možna vrnitev v svet, v katerem takšnih težav niso imeli. Vendar takšna vrnitev ni možna, zato je takšno razmišljanje nevarno. Trezno delovanje (ukrepanje) torej zahteva kritičen razmislek o vsem, kar je pripeljalo do današnjih razmer. To pa ni možno brez ekološke zgodovine.

O pojmu ekologija

Seveda lahko rečemo, da je ekologija biološka disciplina, ki preučuje razmerje med živimi bitji in njihovim življenjskim okoljem, vendar pa se ta veda ne ukvarja z dejavniki, ki določajo to okolje, torej tudi ne s človekom, ki je danes bistveni dejavnik življenjskega okolja vseh živih bitij. S takšnim odnosom do znanstvenega področja ekologije se predvsem zastavlja vprašanje upravičenosti njenega imena. Če bi moralo biti to ime (ekologija = oikos + logos) jezikovno in pojmovno upravičeno, ga smiselno nikakor ni mogoče ločevati prav od človeka in njegove dejavnosti, povezane z gospodinjstvom (oikos). Če pomen besede oikos omejimo samo na prebivališče, je to vsekakor možna, vendar tudi skrajno samovoljna ter danes tudi že povsem nevzdržna odločitev. Pojmovanje ekologije kot izključno biološke discipline, ki je ne zanimajo ekološki dejavniki, temelji na takšnem odnosu do okolja, da ga imamo za nekaj naravnega, za nekaj, kar je odvisno od dejavnikov, ki se bistveno razlikujejo od človeka. Toda v zadnjih dveh stoletjih, še zlasti pa v drugi polovici tega stoletja, je človek s svojo dejavnostjo z narave v celoti snel ideološko tančico - s tem pa se je sam razkril za njenega glavnega dejavnika. Sledove človekove navzočnosti je najti povsod in v vsem. Kako je potem še mogoče smiselno govoriti o znanstvenem preučevanju živih organizmov in njihovega življenjskega okolja, če je izpuščen prav tisti, ki to življenjsko okolje z vsakim dnem čedalje bolj določa in od čigar odločitev bo odvisno, kakšno bo to okolje? Sicer pa: mar ni tudi

človek živo bitje? In zakaj kot takšen ni predmet ekologije, če le-ta preučuje razmerje med živimi bitji in njihovim življenjskim okoljem. Kaj pa je človekovo življenjsko okolje in v kateri ekosistem ni vključen prav ekosistem, katerega središče je človek? Kdor vztraja pri ekologiji kot izključno biološki disciplini, ne vidi tistega bistvenega, namreč tega, da se biološko z vsakim dnem čedalje bolj spreminja v zgodovinsko in da se naravno v svoji biti razkriva kot zgodovinsko. Ekologija zato danes vse bolj postaja ime sistema znanosti o človekovem okolju, pri čemer je le-to v moderni dobi dobilo globalne razsežnosti. Ekologija, ki bi iz svojega raziskovanja hotela izključiti človeka kot splošnega ekološkega dejavnika, bi le stežka definirala, na kaj se nanaša. Brez človeka namreč nič na svetu ne bi bilo takšno, kakršno je.

Človek kot oiko-domos

Bistvena značilnost vseh vrst živih bitij je v tem, da se razvojno prilagajajo življenjskemu okolju. To seveda velja tudi za človeka. Toda tisto, po čemer se človeška vrsta bistveno odlikuje med vsemi vrstami, je njena sposobnost, da ustvarjalno spreminja ne le svoje, marveč tudi življenjsko okolje drugih živih bitij in da zgodovinsko posreduje na novo nastalo stanje. Medtem ko se druga živa bitja na spremembe v okolju odzivajo s kopico variacij osnovne genetske informacije, pri čemer le nekatere po naključju pomenijo odgovor na zahteve okolja, pa človek z delovnimi sredstvi ureja svoje okolje in ga smotrno spreminja v kulturno okolje, katerega ohranitev in razvoj sta v bistvu odvisna od vzgoje kot načina družbeno-zgodovinskega posredovanja kulturno bistvenih informacij. Značilnost zgodovinskega razvoja človeka je prav nenehna premoč kulturnega nad biološkim, ki je pripeljala do tega, da imajo ljudje danes možnost (ne glede na to, ali ima kdo to za dobro ali slabo stvar), da na osnovi kulturnih informacij manipulirajo z genetskimi informacijami vseh živih bitij (genetski inženiring). Če se človek torej biološko in še bolj kulturno prilagaja okolju, se vendarle čedalje bolj predvsem prilagaja okolju, ki ga je v preteklosti (zgodovini) ustvaril sam. Nenehno izpopolnjevanje delovnih sredstev, da bi si učinkoviteje prilagajal okolje, ustvarjalnost kot temeljito spreminjanje obstoječega okolja, kultura kot počlovečeno okolje in njegovo vzgojno posredovanje so osnovne oblike človekovega zgodovinskega obstoja. Če človek ne bi spreminjal naravnega življenjskega okolja v kulturno okolje, ga kot človeka sploh ne bi bilo. Človek je človek zato, ker je kulturno bitje. To pa je ravno kot oiko-domos (graditelj), torej z dejavnim odnosom do okolja. Sicer pa je znano, da se je občutnejši kulturni razvoj začel s kmetijstvom, torej z neposrednim posegom v okolje. Z obdelavo tal oziroma gojenjem ustrezne kulture kmet seveda uniči druge rastlinske in živalske skupnosti v njem; da bi svoje obdelovalne površine še povečal, krči gozdove, s tem pa uničuje življenje v njih. Vendar kulturni razvoj človeka brez tega ne bi bil mogoč. To seveda ne pomeni, da so bili vsi posegi v okolje pametni in zgodovinsko upravičeni, oziroma da niso bili izraz protikulturnih teženj, ki se

čedalje bolj kažejo. Vendar se je treba znebiti utvare, da je kulturni razvoj možen brez spreminjanja trenutnega stanja okolja.

Nujni pogoji in posledice človekovega kulturnega razvoja

Vsekakor najpomembnejši (zlasti glede posledic za okolje) pogoji človekovega kulturnega razvoja so: prostor, materija, energija, čas in miselni potencial človeka samega.

Prostor

Prvi pogoj vsake (torej tudi kulturne) dejavnosti je prostor. Izdelava dobrin nujno zavzema ustrezen prostor, naj je ta še tako majhen; miniaturizacija je pri tem občutno omejena s telesnimi merami človeka samega. Hiša npr. ne more biti manjša od človeka in tudi miza ne bi bila uporabna, če bi bila velika le kot dlan. Če torej hoče človek izdelati kako kulturno dobrino, jo mora postaviti v prostor. Toda v biosferi, kjer človek že od začetka živi, ni prostora, ki bi ga lahko napolnili s kulturnimi stvaritvami, ne da bi škodovali tistim, ki tam že živijo. V prostoru okrog človeka so povsod mikro in makro organizmi in človek jim mora odvzeti prostor, če hoče vanj postaviti svoje kulturne dobrine (objekte). S kulturnim razvojem imamo opraviti takrat, ko se množijo kulturne dobrine - zgodovinsko je bilo to (in bi komaj lahko bilo drugače) nujno spremljano z zmanjševanjem nekultiviranega prostora. Sicer pa se nobena vrsta ne more širiti v prostoru (k čemur težijo vsa živa bitja), ne da bi spremenila obstoječe okolje. To še zlasti velja za človeka, ki se kot razumno bitje s svojo duhovnostjo nujno širi v svoje okolje in ga s tem spreminja v svojo bistveno telesno dopolnitev. Kultiviranje prostora okrog sebe je izraz človekove človeškosti, zato je bila poraba nekultiviranega prostora z zgodovinskega vidika neizogibna. Hkrati se zastavlja vprašanje, kako dolgo lahko človek to počne, ne da bi škodoval samemu sebi. Na to vprašanje ni mogoče odgovoriti s stališča biologije ali katere koli posamezne znanosti, ker mora odgovor temeljiti na izboru vrednot, kar pomeni, da gre za vprašanje zgodovinske izbire. Zgodovinsko ni nobenega dvoma, da ne bi moglo biti ne njive ne hiše ne piramide ne ceste ne železnice ne letališča ne parkov, nasploh ničesar človeškega in obljudenega, če ljudje ne bi odvzeli prostora tistim vrstam živih bitij, ki so tam živele pred njimi.

Materija

Vsako živo bitje jemlje materijo iz svojega okolja: najprej za ohranjanje svojega življenja, potem pa tudi za razmnoževanje (ki je tudi bistveno za življenje). Vsaka vrsta teži k temu, da bi čim več materije oblikovala v skladu z bistvenimi informa-

cijami svoje biti. Vendar lahko vsa živa bitja razen človeka to težnjo uresničijo le na biološki ravni. Zato življenje drugih vrst prežema težnja, da bi postali njihovi geni dominantni. Osnova vsake njihove življenjske dejavnosti je stremljenje k temu, da odvzemajo materijo drugim in jo podrejajo lastni genetski informaciji. Zato ni živega bitja, ki ne bi posegalo v svoje okolje tako, da išče materijo in jo genetsko predela. Tudi človek to počne kot biološki organizem, vendar materijo neprimerljivo bolj potrebuje kot kulturno bitje za svojo kulturno proizvodnjo. Za človeka in človeško vrsto se informacije ne množijo samo na biološki ravni, temveč čedalje bolj tudi na kulturni. Kar mora človek prenašati iz roda na rod, ni le genetsko določena oblika življenja, marveč predvsem kulturna, pri čemer je nujna določena materialna reprodukcija. Človek torej materijo potrebuje ne le za biološko, marveč neprimerno bolj za kulturno predelavo. Kakor človeška vrsta s porastom biološke mase potrebuje čedalje več materije, tako potrebuje neprimerno več materije zaradi porasta svoje zgodovinske oziroma kulturne biti. Vse je seveda možno le z občutnim poseganjem v obstoječe okolje in z njegovim čedalje občutnejšim spreminjanjem.

Energija

Vse obstoječe pa se seveda upira spremembam. Da bi kaj spremenili, je treba uporabiti silo. Življenje tako nenehno išče energetske vire. Stalna značilnost vsake vrste živih bitij in vsakega živega bitja je v tem, da ugrablja hrano drugim ali kot hrano uživa druga živa bitja. Da bi vrsta pri tem dosegla večji uspeh, teži k spreminjanju okolja in motenju obstoječega stanja. Vse vrste živih bitij to ves čas počno tudi brez človekovega vmešavanja. Če pa se vendarle vzpostavi ravnotežje, potem zato, ker so vse vrste živih bitij visoko specializirane pri uporabi energetskih virov in možnostih predelave materije - če jo pretirano porabljajo, kaj hitro ostanejo brez osnove za življenje. Vendar se nobena vrsta živih bitij brez te zunanje omejitve ne bi odrekla neskončnemu razmnoževanju.

Človeku kot kulturnemu bitju pa se je to naravno omejitev posrečilo premostiti. Materijo in energijo je sposoben v čedalje bolj različnih oblikah in v vse večjem obsegu spreminjati v počlovečeno obliko obstoja. Zato lahko v znatni meri in dolgo posega v okolje in ga spreminja, ne da bi si občutno ogrozil lastni obstanek. Povedano drugače: to lahko počne tako dolgo, dokler ima čas in umski potencial, da se prilagodi novo nastalemu položaju, pri čemer je slednjega povzročil predvsem sam, četudi nemara nehote.

Čas

Čas je bistvena razsežnost okolja, četudi se mnogim mogoče zdi, da ni tako. Okolje se namreč zmeraj, hitreje ali počasneje, spreminja. Če se kakšna vrsta ne

utegne prilagoditi spremembam, ker potekajo prehitro, je obsojena za izumrtje. Nepretrganost spreminjanja je bistvena značilnost življenja vsake vrste; da pa bi se lahko ohranila nepretrganost genetskih informacij kljub njihovim spremembam, mora biti čas za spremembe dovolj dolg. Samo tako se lahko pojavijo zaželene naključne spremembe v genetski informaciji. Izumiranje vrst je zato stalna spremljevalka življenja.

Človek se prav zato, ker je po svoji naravi razumno in kulturno bitje, lažje in hitreje prilagaja spremembam v okolju. Ne prilagaja se jim naključno genetsko, marveč veliko hitreje smotrno kulturno. Človek je zato edina vrsta živih bitij, navzoča povsod po Zemlji. S svojo čedalje večjo proizvodnjo ne le povečuje svojo sposobnost prilagajanja spremembam okolja, marveč še bolj in čedalje hitreje spreminja okolje samo. S tem občutno krajša čas za prilagajanje sebi, pa tudi vsem drugim oblikam življenja, pri čemer nobena od njih razen človeka nima možnosti kulturnega odgovora na zahteve po prilagoditvi, ki se jim zastavljajo.

Pa tudi za izdelavo katere koli znane kulturne dobrine je potreben čas. Še več časa pa zahteva ustvarjanje, proizvodnja, torej izdelava nečesa novega. Uspešno ustvarjanje za prihodnost mora imeti trdno zgodovinsko oporo. Toda količina znanja se povečuje z geometrično progresijo. Za njegovo obvladovanje je potrebnega čedalje več časa, hkrati pa vse hitreje zahteva ustvarjalne odgovore. Povedano drugače: človek kot kulturno bitje s svojo ustvarjalnostjo in kulturno proizvodnjo čedalje bolj porablja čas, potreben vsaki obliki življenja za prilagajanje nastalim spremembam.

Razumski potencial

Možnosti prilagajanja na spremembe v okolju so pri vsaki vrsti živih bitij neposredno odvisne od števila genetskih varietet, slednje pa je odvisno od števila posameznikov. Kolikor več posameznikov sestavlja vrsto, toliko večje so njene možnosti prilagoditve. To velja tudi pri človeški vrsti. Ker pa so možnosti prilagajanja človeka neprimerno bolj odvisne od števila kulturnih varietet in izumov kot pa od števila genetskih varietet samih, je za ljudi bistvenega pomena, da jih čim več zajame takšna vzgoja (izobraževanje), ki jim bo zagotovila spodbudno osnovo za ustvarjalnost. Razumski potencial človeštva je seveda predvsem odvisen od števila ljudi; izobraženih in ustvarjalno sposobnih nikoli ne more biti več, marveč le manj kot vseh ljudi. Zato se je kulturni razvoj človeštva s porastom števila ljudi praviloma pospeševal. V majhnih prazgodovinskih skupnostih se je lahko namreč kaka zamisel pojavila samo ob porastu naraščaja. Šele ves naraščaj je pomenil kritično maso razumskega potenciala, potrebnega za določen izum. Toda medtem ko je bil porast prebivalstva ugodna osnova za človekov kulturni razvoj, je le-ta hkrati pomenil tudi čedalje večje poseganje v okolje. Čedalje več ljudi je zahtevalo tudi čedalje več prostora, materije (za biološko in kulturno reprodukcijo) in energije v škodo drugih

oblik življenja. Čedalje hitrejši kulturni napredek je pomenil tudi čedalje manj časa za vse.

Z zgodovinskega vidika se torej kaže, da je človek kot kulturno bitje v svojem osnovnem načinu zgodovinskega obstoja čedalje bolj postajal odločilni ekološki dejavnik in da zdaj noben ekosistem brez njega ne more ostati v obstoječi obliki. Povedano drugače: človek se je vmešal v okolje vseh vrst živih bitij in povzročil, da so bolj ali manj neposredno odvisne od njega. Poleg tega so številne rastlinske in živalske vrste neposredni dosežek človekovega genetskega inženiringa - tako da se jih znaten del ohranja samo ob človekovi pomoči - pozneje pa so postale bistvena sestavina številnih ekosistemov.

Čeprav je človek že zdavnaj opazil nezaželene posledice svojega poseganja v okolje, jih ni mogel racionalno pojasniti [1]

Poglavar Indijancev Seattle je leta 1854 takole pisal takratnemu predsedniku ZDA: "Ne razumem, zakaj ubijajo bivole, zakaj krotijo divje konje, zakaj je globoko v gozdu toliko vonja po človeku, zakaj je pogled na zelene hribe prekinjen z žicami, ki govorijo. Kje so goščave? Ni jih več. Kje je orel? Odletel je." (Nemara pa smo le samo bratje, VUS, št. 1256, Zagreb, 1976). Njihovo racionalno razlago mu je omogočila šele tista stopnja zgodovinskega razvoja, ko je postal sposoben sistematično spremljati rezultate svojega delovanja. Toda to je postalo možno šele, ko so številni nezaželeni pojavi že dobili skrb zbujajoče razsežnosti. Splošna onesnaženost okolja in izčrpanost virov kulturnega in nemara celo osnovnega življenjskega obstoja sta ljudi pripravila do tega, da začno razmišljati o svojem vplivu na okolje. Vsak vsaj delno izobražen človek zdaj že ve, da je prostor, dostopen človeški vrsti, zvrhan trdega odpada in da so odpadki ne le povsod v biosferi, marveč tudi v najbližjem vesolju. Le še skrajno neseznanjeni ne vedo, da je vsaka hrana, materija za biološko reprodukcijo, bolj ali manj kemično ali radioaktivno onesnažena in da na Zemlji dobesedno ni več živega bitja, ki tudi samo ne bi bilo nekoliko kemično ali radioaktivno zastrupljeno. Problemi energentov (energetskih virov) niso znani le še tistim, ki sploh ne berejo časopisja, ne poslušajo radia, ne gledajo televizije, se ne ustavljajo na bencinskih črpalkah, ne porabljajo elektrike, plina, premoga ali drv, skratka tistim, ki sploh ne živijo na tem svetu. Ob razmeroma splošni zaskrbljenosti za okolje pa zbuja skrb prav splošna ekološka zavest, saj za reševanje problemov prepogosto ponuja povsem nepretehtane odgovore.

[1] V Stari zavezi - v Prvi Mojzesovi knjigi (Genezi) - Bog izganja človeka iz raja s temi besedami: "Ker si poslušal glas svoje žene in jedel od drevesa, o katerem sem ti zapovedal: 'Ne jej od njega!'- bodi prekleta zemlja zaradi tebe. V trudu se boš prehranjeval od nje vse dni svojega življenja." (Geneza 3,17) Basil Davidson pa v knjigi Genij Afrike - Uvod v kulturno zgodovino (Stvarnost, Zagreb) opisuje verovanja afriških plemen. Med njimi je za to razpravo zanimiva tista, v katerih krivdo za to, da je Bog zapustil človeka, opisujejo kot posledico nepremišljenosti žensk pri obdelavi zemlje. K temu je treba dodati le to, da so zemljo najprej začele obdelovati ženske in da so se takratni prebivalci do obdelovalnih površin dokopali s krčenjem gozda. Seveda so se zato zmanjšale možnosti oziroma površine za nabiranje gozdnih sadežev in za lov.

Zablode nezgodovinskega mišljenja o možnostih varstva okolja

Ljudje se, soočeni s strahotnimi posledicami svojega vpliva na okolje, radi nagibajo k regresivnemu vedenju, ker jim primanjkuje drugih, obetavnejših rešitev. Vedejo se podobno kot v drugih življenjskih okoliščinah, ko se ob čem počutijo nedorasle. Značilen primer takšnega vedenja je poskus "vrnitve k naravi", ki ga histerično zagovarja in udejanja precej posameznikov in organiziranih skupin, ne da bi dojeli, da je to, kar počno, zgodovinsko nesmiselno in brezupno. Toda tistim, ki ne razumejo zgodovinske biti človeka in sveta, se zdi rešitev enostavna: morali bi se le vrniti k načinu življenja, značilnem za obdobje, ko ljudi še niso pestile težave zaradi splošne onesnaženosti okolja. Rešitev je dejansko videti enostavna, toda kolikor je enostavna, toliko je tudi nepremišljena in nemogoča, zato ni nič več kot ideološka krilatica, ki jo iz sebičnih interesov podpirajo številni proizvajalci (in veliki onesnaževalci) "naravnih izdelkov". Kar se skriva za temi enostavnimi rešitvami, nam pokaže šele poskus, da bi jih celovito zgodovinsko premislili.

Kaj naj bi npr. pomenila zahteva po vrnitvi k "naravni predelavi hrane", če ne vrnitve k zbiralništvu; vsaka druga oblika pridobivanja hrane je namreč kulturno posredovana in ima ustrezne posledice za okolje, pri čemer je tem privržencem narave skrb za varstvo okolja praviloma deveta skrb. Seveda se ima vsakdo pravico odločiti za svojo prihodnost, toda prav zato nima nihče pravice prikrivati neizogibnih posledic prakse, za katero se zavzema. Če torej vrnitev k "naravni pridelavi hrane" (ali nemara "pridelavi naravne hrane", kar je samo po sebi contradictio in adjecto, ker človeška proizvodnja nikakor ni nekaj naravnega) pomeni opustitev oziroma neupoštevanje znanstvenih rezultatov pri pridelavi hrane, torej opustitev uporabe hibridov (ki so rezultat genetskega inženiringa), umetnih gnojil, pesticidov, herbicidov, plastenjakov itd. (verjetno tudi mehanizacije in vsega, kar kot rezultat zgodovinskega razvoja sodi h kulturi), potem je treba takoj reči, da ta vrnitev ni možna, če se število prebivalstva ne bi znižalo na tako raven, da je mogoče s takšnim načinom pridobivanja hrane preživeti - torej le manjši del zdaj živečega svetovnega prebivalstva. Kaj pa storiti z drugimi? Nadomestitev intenzivnega kmetijstva z ekstenzivnim ni rešitev, ker s tem ne dobimo enake pridelave pa tudi neprimerno bolj uničimo okolje. Obdelovalne površine bi se morale povečati tako močno, da bi izumrla večina rastlinskih in živalskih vrst, zaradi korenitih sprememb skupne rastlinske odeje pa bi nastale tudi občutne podnebne spremembe, s tem pa nove posledice za skupno življenje na Zemlji, torej tudi za človeka. Tisti, ki zagovarjajo vrnitev k "naravni pridelavi hrane", torej bodisi ne vedo, kaj govorijo (kar je verjetneje), ali pa se zavestno zavzemajo za neverjeten človeški pomor. Problema ne bi rešilo niti krepko znižanje števila novorojenčkov (tudi če bi to bilo

možno samo po naravni poti). S hitrim porastom povprečne starosti prebivalstva bi namreč nastale nove, nepremostljive proizvodne težave, njihova neizogibna posledica pa bi bil grozen padec kakovosti življenja. Sicer pa bi morali vsi zagovorniki vrnitve k "naravni pridelavi" zdrave hrane predvsem odgovoriti na vprašanje, kdaj so se ljudje prehranjevali bolj zdravo kot danes. Pri tem bi se morali zavedati, da je zdravje nekaj, kar vsaka kultura pojmuje drugače.

Zagovorniki "vrnitve k naravi" ne vidijo ali pa zavestno prikrivajo, da je pri kakršnem koli varstvu ali ohranitvi okolja največji problem število ljudi na svetu. Vsak človek namreč že zgolj kot telo zavzema določen prostor, zato se s povečanjem mase ljudi nujno zmanjša prostor za vse druge oblike življenja. Če k temu dodamo, da vsak človek potrebuje prostor za bivanje in za predmete, ki jih uporablja, da porablja materijo za svoje biološke in kulturne potrebe, da onesnažuje okolje z lastnimi iztrebki, pralnimi sredstvi, najrazličnejšimi odpadki, da porablja energente in drugo, potem je očitno, da vsak dodatni človek pomeni tudi novo, občutno obremenitev obstoječega okolja.

Za ohranitev preostalega "naravnega" okolja oziroma varstvo takšnega okolja, ki bo kot njegova zavestna izbira osnova človekovega nadaljnjega zgodovinskega (torej kulturnega) razvoja, bodo odločali prav odgovori na vprašanja o možnostih načrtovanja svetovnega prebivalstva in optimalne izrabe človeškega vira. Izmed vseh virov, s katerimi človek še razpolaga, je namreč največji vir on sam. Da pa bi znal svoje moči izrabiti za premostitev sedanjega stanja okolja - pri čemer se le-to hitro spreminja iz skrb zbujajočega v zastrašujoče - mora najprej zgodovinsko premisliti lastno delovanje, s katerim je takšne razmere povzročil. To pa pomeni, da resne ekološke razprave in ekološko izobraževanje niso več možni brez ekološko-zgodovinskega pristopa. Podobno kakor niso več možne resne zahteve po ohranitvi in varstvu okolja, če ne temeljijo na celovitem in zgodovinskem razmišljanju o svetu - kajti potem ne razumejo razmerja med kulturo in okoljem. Medtem ko zagovorniki "vrnitve k naravi" ne razumejo, da se je k naravi mogoče vrniti le še na nečloveško naravni način, pa "tehnološki optimisti" - ti verujejo v "čisto proizvodnjo" - ne opazijo, da največja nevarnost za okolje niso odpadki, niti izčrpanost surovinskih in energetskih virov, marveč prav kulturne dobrine, ki kot takšne neizogibno posegajo v okolje.

Zato naivno verujejo npr. v "čiste vire energije", ki da ne bodo ogrožali okolja, ne da bi se zavedali, da okolje spremeni že kulturni način uporabe energije sam; zato tudi sončna energija, ko je prilagojena za človeško uporabo, ni več "čista", torej brez negativnih posledic za okolje. Vsaka človeške oblika uporabe energije je namreč, in to neodvisno od dodatnih težav, ki spremljajo njeno proizvodnjo, napad na okolje. Že razporeditev sončne svetlobe po zemeljski površini, drugačna od naravne, nujno povzroči najprej podnebne, potem pa tudi spremembe v vseh oblikah življenja. Obstoječe okolje najbolj ogrožajo ne le odpadki iz umazane proizvodnje energije, marveč prav razdelitev energije, drugačna od obstoječe; pri čemer kulturna uporaba energije ni možna brez njene razdelitve. Glavni problem

je torej v tem, da človeški obstanek ni možen brez kulture (v širšem pomenu besede), vendar pa je to z vsakim dnem čedalje manj mogoče celo na osnovi katerega koli znanega kulturnega obrazca. Zlasti to ni mogoče na osnovi tistega obrazca, ki je kot sredstvo agresivnega kapitala po svetu izredno hitro prevladal, vendar pa je enako hitro svet spravil na rob ekološke katastrofe - pri čemer ne dovoljuje več novih ekoloških nepremišljenosti in zgodovinskih napak.

Ekološko-zgodovinski nauki za odpravo ekološke krize

Ekološko-zgodovinski pristop bi torej moral opredeliti bistvene zgodovinske silnice, ki so pripeljale do sedanjega zastrašujočega stanja okolja, da bi lahko orisali tudi smeri, na katerih bi bilo mogoče takšne razmere v okolju realno premostiti. Resne ekološko- zgodovinske raziskave bi se torej morale šele začeti in upajmo, da nanje ne bo treba dolgo čakati. Vendar je mogoče že zdaj predvideti nekaj možnosti:

1. Človek je pri proizvodnji lastne kulturne osnove sprva potreboval oziroma porabljal sorazmerno veliko prostora in materije ob majhni porabi energije. Takšen način proizvodnje povzroča veliko trdega odpada. Zato je z industrijsko proizvodnjo kmalu začelo primanjkovati obojega.

2. Takšen način je omogočil znaten porast svetovnega prebivalstva, s tem pa tudi človekovega razumskega potenciala. Človek je z uporabo dela tega potenciala proizvodnjo svoje kulturne osnove tako spremenil, da je ob večji porabi energije odprl nove možnosti uporabe razpoložljivega prostora in energije. Pri prostoru je začel varčevati z gradnjo v višino in racionalnejšo izrabo prostora, izčrpane surovinske vire pa je mogoče nadomestiti z višjo stopnjo predelave. Z boljšo organizacijo dela je mogoče pridobiti tudi nekaj časa. Poleg tega prej neuporabne snovi z novimi tehnologijami spreminjajo v uporabne surovine. Toda hkrati se trdim odpadkom pridružujejo najrazličnejši strupi in sevanje in ti neprimerno napadalneje kot prvi uničujejo okolje, četudi so manj vidni.

3. Vse to je omogočilo nadaljnji hiter porast kulturne osnove in z njo tudi razumskega potenciala človeštva. Predvsem s hitro rastjo prebivalstva in potem tudi z njegovim množičnim izobraževanjem. Človeštvo je v zadnjih petdesetih letih prav z uporabo svojega razumskega potenciala kot osnovnega proizvodnega dejavnika doseglo neverjeten tehnološki in proizvodni napredek.

Hkrati je bolj kot kdaj doslej spremenilo stanje okolja; toda samo tako je lahko svetovno prebivalstvo poraslo in si zvišalo življenjsko raven.

4. Glede na to, da je človekov razumski potencial edina osnova, s katere je mogoče - z novimi izumi, odkritji in racionalizacijami - zagotoviti nov prostor, materijo, energijo in čas (bodisi z osvajanjem vesolja, bodisi s temeljito spremembo ohranjanja človeškega življenja), je pomembno, da se ta potencial še naprej po-

večuje. Ker pa pomeni rast prebivalstva tudi porast porabe vseh, že tako zelo izčrpanih proizvodnih virov, nadaljnja rast razumskega potenciala ne more temeljiti na porastu prebivalstva, marveč na takšnem izobraževanju, ki bo poskrbelo za to, da bo postal ustvarjalno dejaven večji del prebivalstva.

5. Z novimi previdnimi in odgovornimi ustvarjalnimi projekti je nemara mogoče pridobiti čas in preložiti ekološko katastrofo; medtem bi skupno življenje reorganizirali na nov, znosen in splošno sprejet način. Glavna omejitev pri tem je čas. Pa ne le zato, ker ga je le še malo ostalo za temeljite družbene in zlasti proizvodno-strukturne spremembe, marveč predvsem zato, ker ga ima človek že zdaj premalo za svojo duhovno prilagajanje spremembam, ki jih povzroča. Zato bi pospešitev proizvodnje nemara pospešila tudi reševanje obstoječih ekoloških vprašanj, hkrati pa ljudi soočila s še večjo težavo: razumeti svet, v katerem živijo. Ob tem je treba opozoriti, da je veliko nevarnejše kot trdi odpad, ki jemlje prostor, in kot strupene snovi, ki uničujejo surovine, informativno onesnaževanje, s katerim onesnažujejo in uničujejo človekovo duhovnost. Vendar bi bilo napak misliti, da povzročajo informativno onesnaževanje samo dezinformacije (lažne informacije) in različni komunikacijski šumi. Nasprotno, glavni vzrok tega onesnaževanja in uničevanja vsakršne duhovne skladnosti so prav uporabne in kulturno dragocene informacije. Težava je le v tem, da se prehitro množijo. Človek si zaradi nemožnosti, da bi dojel spremembe okrog sebe, zastavlja vprašanje, ali je ponorel on ali svet oziroma drugi. Zato poskuša zbežati od sebe ali sveta. Vendar ga to v nobenem primeru ne vodi k rešitvam za prihodnost.

Kako torej izobraževati za prihodnost

V času, ko se je vse človeštvo soočilo s posledicami svoje nepretehtane in neodgovorne dejavnosti, s katero je sebe zgodovinsko izoblikovalo v posebno vrsto kulturnih bitij, hkrati pa nevarno izčrpalo vire lastnega obstanka, postaja odnos do okolja osnovno vprašanje nadaljnjega zgodovinskega razvoja. Zato ni mogoče razumeti, da prav pri pouku zgodovine ne posvečajo nobene pozornosti prav ekološkim vprašanjem; to je seveda povezano z enako nerazumljivo nezaintersiranostjo zgodovinske vede za ekološko-zgodovinski pristop. Tega še zlasti ni mogoče razumeti, če se zavedamo, da so v središču vsega, s čimer se ukvarja zgodovinska znanost, prav človek graditelj (oiko-domos) in posledice njegovega vpliva na okolje (oikos).

Torej ni dovolj, če otroke pri urah biologije ali zemljepisa seznanjamo samo s sedanjim stanjem okolja in morebitnimi nevarnostmi, povezanimi z njim, marveč je za pravo razumevanje teh vprašanj nujno potrebno to, da se otroci in odrasli naučijo zgodovinsko misliti o sebi v okolju. Tako si bodo pridobili zavest o tem, da vsaka njihova dejavnost v okolju pušča posledice, tudi takrat, ko niso takoj in neposredno vidne.

Seveda se morajo naučiti tudi to, da ima vsako početje svoje zaželjene in nezaželene posledice in da okolje najbolj ogrožajo prav kulturne dobrine kot takšne. Samo tako bodo lahko odgovorno delovali za prihodnost; kajti samo tako bodo mogli in hoteli posledice svoje dejavnosti (delovanja, početja) videti celovito in prej, kot se bodo povsem pokazale same. Danes je dejansko skrajno neodgovorno ravnanje, če npr. učimo, kako so ljudje krčili gozdove, da bi si pridobili nove obdelovalne površine, ali jih seznanimo z zgodovinskim kopanjem Sueškega prekopa, ne da bi jih opozorili na ekološke posledice teh početij. Četudi so namreč zastrašujoče posledice posegov v okolje v celoti vidne šele danes, pa tičijo njihovi vzroki pogosto v daljni preteklosti. To, da ne vidimo, da je bistvena značilnost okolja tudi njegova zgodovinska razsežnost, pomeni, da ne razumemo biti človeškega življenja, niti biti življenja nasploh. Zato je zgodovinsko seznanjanje s človekovim mestom v okolju in z njegovim odnosom do njega nujno za premoščanje ekoloških težav. Brez tega bi namreč lahko prišlo do "vrnitve k naravi" tudi mimo volje ljudi in celo hitreje in naravneje, kot bi si kdo želel. In seveda z vso silnostjo in brezobzirnostjo naravne nesreče. Vsakič, ko namreč človek zgodovinsko odpove, narava tako ali tako stori svoje. Kjer ni več smiselnega in smotrnega ustvarjanja človeških vrednot, preostanejo le še naravne sile, naključja in boj za obstanek. Toda ko človeško življenje spremljajo le še ti, je z njim dejansko konec.

Prevedel Leo Petrovič Brecelj

Dr. Milan Polić (1946), docent za filozofijo vzgoje na Filozofski fakulteti v Zagrebu, raziskovalec, avtor številnih člankov in treh knjig s tega področja.
Naslov: J. Žerjavića 6, 10000 Zagreb, HR; Telefon: 385 1 44 74 25

Dr. Tatjana Ferjan

Študija primera pri geografiji

Strokovni članek

UDK 372.891

DESKRIPTORJI: študija primera, izbor metode, izbor vsebine, samostojno učenje, lastni zaključki

POVZETEK - V sestavku so prikazane študije primera ob računalniškem gradivu, ob strokovni literaturi in raziskovalna naloga. O primeru zbere učenec potrebne podatke, jih analizira in napiše poročilo. Ob tem ga navajamo na raziskovanje, samostojnost, aktivnost in načrtnost. Geografske snovi so za študije primera primerne, pri čemer gre za spoznavanje problematike tako po vsebini kot tudi po metodi dela.

Professional paper

UDC 372.891

DESCRIPTORS: case study, choosing the method, choosing the content, independent learning, own conclusions

ABSTRACT - The article presents case studies using computer material, professional literature and research work. The learner assembles facts about the case, analyses them and writes a report. In this way he learns to do research work, becomes independent, is active and learns to plan. Geographical topics are suitable for case studies, where one becomes familiar with the content of the problem as well as the working method.

V raziskavi želimo predstaviti različne študije primera, ki so bile izvedene pri pouku geografije.

Študija primera podrobno analizira in predstavi posamezen primer. O primeru zberemo potrebne podatke, jih analiziramo in napišemo poročilo. Glavne faze pri poteku raziskave so: oblikovanje izhodiščne ideje, namena, cilja in poteka raziskave, izbira primera, ugotovitev dostopa do ustreznih institucij, terensko delo, zbiranje podatkov, urejanje zbranega gradiva in izdelava teoretične študije (Sagadin, J., 1991).

Navedene misli veljajo tudi pri študiji primera s področja geografije. Da se jih izpeljati in jim tudi sledimo.

Znanja in spoznanja v naši stroki se neprestano širijo in v zvezi s tem ima študija primera poseben pomen. Njen namen je prikazati različne primere zapletenega součinkovanja in različnega pomena posameznih dejavnikov v kompleksni prostorski stvarnosti.

Študijo primera lahko pojmujemo kot izbor vsebine in kot izbor metode, največkrat pa gre za povezavo oz. nek kompleksen prikaz.

Kadar zasledujemo pri študiji primera izbor vsebine, takrat izbiramo tisto snov, ki je reprezentančna. Pri tem je važna snov, npr. pri regionalni geografiji obravnavamo deželo navadno v nadgradnji snovi, to se pravi, kadar učenci že imajo

določena znanja. Pogoj za uspešno delo je predznanje, ki ga v novi situaciji uporabijo, povežejo in dopolnijo. Ob izbranem primeru (državi) prikažemo poglobljeno in kompleksno vsebino. To velja tudi za splošno geografijo pri študiji procesov in pojavov.

Kot metodo oziroma način dela uporabljamo študijo primera, da učenci ob primeru spoznajo način in postopek dela. Pri izbrani državi spoznajo postopek obravnave (lega, površje, podnebje itd.). Pri takem delu spoznajo določene zakonitosti, ki jih v nadaljnjem posplošijo na širšo pokrajino (npr. Španija - sredozemska Evropa). Možna je tudi obratna pot: obravnavamo npr. Alpe; kot primer za potrditev predstavimo Švico.

Študijo primera iz splošne geografije je možno obravnavati po induktivni ali deduktivni poti.

Pri geografskem proučevanju določene študije velja posebna pozornost tudi terenskemu delu. Pri raziskavi, ki je vezana na teren, učenci ob danem primeru spoznajo zahtevane metode, ki jih povežejo s spoznanji iz literature. Študija primera je torej kompleksna.

V študiji primera lahko analiziramo in opišemo državo, deželo, pojav, proces po deskriptivni ali po eksplikativni poti, kjer učenca zanima kvaliteta situacij; spremlja pojav, proces na kraju samem, usmerjen je v analizo podatkov in pridobivanja hipotez. Študija primera se tako lahko odvija po fazah, značilnih za projektno delo ali za akcijsko raziskovanje, ali po etapah reševanja problemov.

Pri geografiji študijo primera kot metodo in kot vsebino pogosto uporabimo, saj je zanimiva in se jo da izvesti pri splošni in regionalni geografiji v razredu in tudi na terenu. V našem primeru je zato raziskovalni vzorec velik, a izbrali smo sorodne primere, ki smo jih proučevali, in jih v tej raziskavi delimo v tri skupine:

- študija primera ob računalniškem programu,
- študija primera ob strokovni literaturi,
- študija primera kot raziskovalna naloga.

Teme so iz splošne in regionalne geografije, ki smo jih izvajali z različnimi pristopi (projektno delo, izkustveno učenje, reševanje problemov). Ker gre povsod za inovativne oblike, smo proučevali samo izvedbo, razlike v znanju, zahtevnosti, ustvarjalnosti in uspešnosti. Ugotovitve slone na primerjavi, na osnovi lastnih opažanj in na anketi med učenci.

Študija primera ob računalniškem programu

Računalniški prikaz države sestoji iz kart, grafikonov, številnih statistik in zgodovinskih podatkov. Učenec naj gradivo pregleda, grupira po skupinah, analizira ter izdela poročilo. Študija daje bogat prikaz o deželi.

Izhodišče predstavljajo karte o velikosti, legi, površju. Razporeditev naselij v primerjavi s površjem kaže možnosti za naselitev. Dopolnilo so klimodiagrami. Številne statistike (glavni pridelki, rudna bogastva, energetski viri, industrijska proizvodnja) prikažejo državo po gospodarskih možnostih in predstavijo njeno usmeritev. Podatki, ki se nanašajo na prebivalstvo (demografski režim, zaposlitev itd.), kažejo na osnovno sliko o razvoju države (npr. urbana in terciarna družba). Tudi kulturno stanje in turizem sta sestavini te oznake in odraz obstoječega stanja.

Kartografsko gradivo omogoča hitro predstavo in zapomnitev. Tabelarično gradivo daje številne podatke, ki se jih da primerjati in iz njih izluščiti glavne pokazatelje za oznako in predstavitev dežele, ki jo učenci lahko tudi pokažejo na posterju.

Pri tem delu pa se odpira vrsta vprašanj:

- Koliko je učenec ob tem sposoben spoznati državo in jo predstaviti?
- Ali je sposoben primerjave z drugimi deželami?
- Kakšna je sestava poročila in posterja?
- Kakšna je povezava z drugo literaturo in gradivom?
- Ali je to potrebno ali ne in kaj daje taka povezava?
- Ali imajo učenci veselje do takega dela?
- Kakšne so sposobnosti, ki jih mora učenec razviti za to delo?

Bistvo študije ob računalniškem gradivu je v naslednjem:

- srečanje z množico podatkov, njihovo razumevanje in možnosti uporabe;
- sposobnost izluščiti bistvo snovi, pripraviti poročilo in poster.

Gotovo je, da gre ob računalniškem gradivu za zanimivo študijo primera. Učenci radi delajo in v zvezi z njihovo sposobnostjo in vedoželjnostjo je tudi povezava z drugo strokovno literaturo, npr. s knjigami Dežele in ljudje, Oglejmo si svet, Atlasi itd.

Študija primera ob literaturi

Učenci raziskujejo oceane ob knjigi Gaia - modri planet. Najprej zbirajo elemente, jih grupirajo, analizirajo in prikažejo ocean kot ekotop, ocean kot biotop in oceansko bogastvo. Usmerjeni so v induktivno analizo. Ugotovijo probleme, ki so v našem primeru uničevanje habitatov, prazne mreže, onesnaženost oceanov. Vse je povezano z grafičnimi predstavitvami, ki služijo kot izhodišče oziroma dopolnilo pri raziskavi.

Sledi sklep, ki nakazuje nove strategije pri gospodarjenju z oceani (ocean prihodnosti). Študijo lahko razširimo še z uporabo drugih knjig, npr. Velikega družinskega atlasa in s specialno številko National geographic o vodah, kjer učenci

spoznavajo problematiko oceanov še z drugega vidika ter številne zemljevide in globinske profile oceanov.

Nakazane primere moramo jemati kot možne izvedbe, vendar naj vsaka študija primera prinese novosti na raziskovalnem področju (snovno) kot tudi na področju pridobitve teh novosti (metodično-didaktična pot). Učenci si ob "case study" pridobe določene izkušnje, ki jih je možno uporabiti pri podobnem delu.

Raziskovalna naloga kot študija primera

Raziskovalna naloga je v svojem bistvu študija primera. Izhodišče zanjo je odločitev za spoznavanje določene regije, problema. Gre za projektno nalogo, ker se odvija po etapah in je vodena k cilju. Za učenca predstavlja študija primera zanimivo področje. Učenec izdela osnutek in načrt. Izvedba študije primera vključuje terensko delo (različne metode), študij literature in drugega obstoječega gradiva, zato je ta oblika študije primera kompleksna in pomeni vrh samostojnega dela učenca (ustvarjalno učenje).

Izdelava naloge daje rezultate, ki jih prikaže v besedilu in na posterju. Tak potek imajo študije primera kot raziskovalne naloge. Nakazane etape pri raziskavi moramo jemati kot možen primer, a vsaka študija prinese nove rezultate in možnosti obdelave.

Študija primera je pomembna, ker jo učenec spozna kot svoje delo, ki je posledica trenutne raziskave. Vsebine raziskave postanejo širše, izbrane, zanimive; učenec pride do svojih zaključkov po poti raziskovanja. Pri študiji primera ima učenec možnost, da v njej predstavi probleme po vsebini in tudi po metodi.

Transfer navedenih ugotovitev je možen za vsako študijo primera, ki je raziskovalna naloga, saj so metode obdelave, raziskave, analize, sinteze in prikaza podobne ali celo enake za različne teme iz regionalne ali splošne geografije.

Stopnje zahtevnosti pri študiji primera

Vsaka geografska tema je pravzaprav študija primera, saj se obravnava izbrana vsebina po določenih poteh. Zahtevne vsebine zahtevajo zahtevne pristope, do katerih pridemo postopno in razvojno. Pri študijah primera tako zasledujemo različno zahtevnost in sicer lahko ločimo:

1. Enostavne študije, ob katerih učenci spoznajo primere po vsebini (npr. države ali pojave) pa tudi po metodi dela (potek pri obravnavi teme in pristope k temi), se odvijajo pod učiteljevim vodstvom.

2. Študije ob računalniškem programu, ob številni literaturi pa tudi izvedbe terenskih metod, ki so vnaprej pripravljene (npr. ankete, kartiranje). Učenec je samostojen v izvajanju ob danih navodilih (npr. referati).
3. Raziskovalne naloge, ki so študije primera, kjer je učenec samostojen pri izboru teme, pri njeni obdelavi (na terenu in ob literaturi), pri analizi pa tudi pri sintezi in tako pomenijo vrh učenčevega raziskovanja in prikaza.

Študija primera naj bo kompleksna in za učenca zanimiva po vsebini in metodi ter zahtevna glede na njegovo znanje in sposobnosti.

Sklep

Pri geografiji je študija primera zelo široko zastopana, saj gre za proučevanje in raziskovanje primera pri predstavitvi, npr. države, pojava ali procesa pri pouku in tudi pri delu na terenu. Vsebine postanejo tako širše, pri čemer učenec spozna literaturo, karte, teren in s tem se mu širi znanje in želja po nadaljnjem spoznavanju problematike.

Pri študiji primera učenci navajajo, da je delo "zanimivo", ker ni monotono. Upoštevajo se njihove sposobnosti, želje in možnosti izvedbe (zlasti pri raziskovalni nalogi). Znanje in zahtevnost sta odraz motiviranosti, sposobnosti in aktivnosti. Z delom na določeni temi pridobijo znanje, ki je trajnejše in obsežnejše, saj sloni na raziskovanju učencev, ki pridejo do njega po novi poti. Pri tem gre za ustvarjalnost in ne le za reprodukcijo. Specialne oblike dela so zahtevne, a učenci si tega želijo. Pomembno je, da se pri študiji primera učenci navajajo na samostojno delo in predstavitev, pri čemer je važna kvaliteta poročila o raziskavi.

Metode, po katerih tečejo raziskave študije posameznih primerov, so različne. Študija primera zato pomeni ne samo izbor vsebine, ampak tudi izbor metode. Oboje pa je povezano v celoto, saj učenci ob izbranem primeru spoznajo poleg aktualne problematike tudi način obravnave. Študija primera omogoča učencem, da se srečajo s problemsko stvarnostjo in tako pridobijo izkušnje, analizirajo zbrane elemente, spoznajo medsebojne odnose in se učijo podajati sintezo med elementi. Pri študiji primera pride učenec do lastnih zaključkov, kar je še najpomembnejše.

Pomen študije primera pri geografiji je gotovo širok in je zajet v naslednjem:

- Ob izbranih primerih obravnavamo določeno problematiko.
- Ob posameznih primerih spoznavamo potek obravnave države, pokrajine, pojava, procesa in dela na terenu.
- Ni monotonosti, ker obravnavamo le primere.
- Izhajamo iz pojava oz. države in posplošimo na določen del sveta oz. obratno.

- Nivo obravnave je odvisen od znanja učencev, njihove zahtevnosti, zainteresiranosti itd.

Učence pri študiji primera navajamo na aktivnost, samostojnost, načrtnost. Učenci povežejo teorijo s prakso. Geografske snovi so za študije primerov primerne, pri čemer gre za spoznavanje problematike po vsebini in po metodi dela.

LITERATURA

1. Sagadin, J.: Študija primera, Sodobna pedagogika, št. 9- 10, Ljubljana, 1991.

Dr. Tatjana Ferjan (1946), profesorica geografije na Srednji trgovski šoli v Ljubljani, raziskovalka, avtorica številnih strokovnih in znanstvenih člankov s področja didaktike geografije.
Naslov: Streliška 19, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 31 22 81

Mag. Karmen Kolenc Kolnik

Pouk geografije na razredni stopnji v ZDA in na Madžarskem

Strokovni članek

UDK 372.891

DESKRIPTORJI: spoznavanje družbe, geografske učne vsebine

POVZETEK - Šolski predmet spoznavanje družbe je v zadnjih petdesetih letih doživljal številne spremembe. Obenem pa smo v preteklosti poizkušali spreminjati tudi didaktični pristop pri izboru učnih ciljev in vsebin ter pri njihovih metodičnih izpeljavah.
V svetu ta predmet koncipirajo na različne načine. Bodisi kot del interdisciplinarnega predmeta (ZDA) ali pa ga korelirajo z enopredmetnimi povezavami (Madžarska). Obe za predstavitev izbrani državi se med seboj razlikujeta po učnem pristopu in tudi po izboru učnih tem.

Professional paper

UDC 372.891

DESCRIPTORS: social studies, geographical topics

ABSTRACT - Social studies as a school subject have in the past 50 years gone through numerous changes. In the past we have also tried to change the didactic approach in deciding about its aims and content as well as its application.
Around the world the subject has been conceived differently. Either as a cross-curriculum subject (USA), or correlated with one subject (Hungary). The two countries chosen for comparison differ in the approach as well as in the selected topics.

Uvod

V Sloveniji smo v zadnjih treh letih intenzivno preoblikovali didaktični koncept pouka pri spoznavanju družbe (Žužej, Kolenc Kolnik, 1994), pa tudi učni načrt. Prvič imamo pri tem predmetu enoten učni načrt za 4. in 5. razred.

V koliki meri se bo takšno načrtovanje izkazalo za uspešno, je sedaj težko odgovoriti, saj moramo počakati vsaj še kakšno leto ali dve, da bodo rezultati primerljivi na nekaj generacijah. Prvi odzivi učiteljic, ki poučujejo ta predmet, so zelo različni. Zanimivo je, da v knjigarnah že najdemo pestro izbiro publikacij o slovenskih regijah, ki so izšle pri različnih založbah, in v večini primerov so avtorice same učiteljice. Gre za različne vsebinske in metodične pristope, ki naj bi obogatili šolsko delo. Na potrjene šolske učbenike pa še čakamo.

Pouk geografije na razredni stopnji v ZDA

V ZDA nimajo povsem enotnega in predpisanega šolskega predmetnika. Razlike so med zveznimi državami, pa tudi med državnimi in privatnimi šolami. Zato učni predmeti nimajo prepisanih enotnih učnih načrtov.

Kot primer nam lahko služi tisti, ki naj bi veljal za splošnoizobraževalne državne šole. Program je povzet po Guidelines for Geographic Education (1992).

Temeljna naloga pouka geografije je podajanje informacij in dejstev ter podatkov o svetu (Zemlji) z glavnimi poudarki na petih tematskih področjih:

- prostorska lega in geografski položaj na zemeljskem površju,
- prostor in njegove naravne in družbene značilnosti,
- družba in okolje - povezave in vplivi,
- vpliv človeka na Zemljo in njen razvoj,
- kako se oblikujejo in spreminjajo regije.

Na razredni stopnji naj bi pouk geografije nudil učencem enkratno možnost raziskovati in razumevati njihov življenjski prostor, kot tudi bolj oddaljene dele sveta. Učenci naj bi pridobili ne samo geografsko znanje, temveč naj bi razvili tudi temeljne veščine združevanja, interpretacije in predstavitve geografskih informacij. Čeprav geografija običajno ni poučevana kot samostojen predmet (različno v posameznih zveznih državah od vrtca pa do K-6, to je razredne stopnje od 7. do 11. leta), pa morajo biti pomembne geografske informacije in veščine vsebovane oz. vgrajene v druge dele kurikuluma.

Shema: Geografske vsebine za splošno-izobraževalne državne šole v ZDA na osnovni stopnji šolanja

Starost	*Vsebine*
vrtec	Jaz v prostoru. Domači in šolski okoliš.
6-7 let	Soseska-majhne enote v velikih skupnostih.
K 3.-4.	Skupnost - delitev prostora z drugimi.
8-9 let	Država. Narod. Svet.
K 5.-6.	ZDA. Kanada. Mehika.
10-11 let	Lokacije. Prostorske primerjalne analize. Kvaliteta življenja. Medsebojni družbeni vplivi med ZDA, Kanado in Mehiko. Naravne in kulturne regije treh držav. Latinska Amerika. Evropa. SZ - Skupnost neodvisnih držav. Srednji vzhod. Azija. Afrika. Lokacije. Naravne in družbeno geografske značilnosti. Povezave med družbo in okoljem. Medsebojne prostorske povezave. Regije in subregije sveta.

Kjer izvajajo vsebine kot samostojen šolski predmet, je zaželeno delo na dveh ali treh nivojih. To ni mišljeno kot stroga hierarhija, temveč kot možnost postopnega logičnega napredovanja od ene učne zahteve do druge.

Različne šole lahko izberejo poljubne prostorske enote, vsebinske poudarke in probleme ter zaporedje poučevanja znotraj posameznih stopenj oz. razredov, kar je prilagojeno in primerno njihovemu šolskemu predmetniku.

Pričakovana znanja, spretnosti in sposobnosti za K 5.-6.:

1. Prepoznajo razdalje, smeri, legende, topografske znake in različna merila kart, zemljevide in globuse.
2. Znajo se orientirati v stopinjski mreži in časovnih conah.
3. Uporabljajo karte, grafikone, tabele za pridobivanje podatkov.
4. Diskutirajo o lokacijah na temo: Kje? in Zakaj?
5. Izdelajo zemljevide povezav med naravnimi danostmi in njihovo predelavo, npr. industrijo.
6. Medsebojno primerjajo naravne in družbene regije ZDA.
7. S karto naštevajo in določajo regije severne Amerike, razlagajo in opisujejo izbrane regije.
8. Identificirajo, locirajo in opisujejo dobro znana gospodarska področja ZDA, npr. Pittsburg, Atlanta...
9. Primerjajo kvaliteto življenja v različnih regijah z vidika ekonomskega napredka, etnične sestave, izobrazbe prebivalstva, ekologije itd.
10. Opisujejo področja izven ZDA in Kanade na podlagi njihovega napredka in različnosti kultur.
11. Primerjajo kontraste življenja v ZDA in Mehiki, razumevanje in povezovanje različnih regij.
12. Ugotavljajo pozitivne in negativne učinke večnacionalne sestave prebivalstva od severa do juga ZDA.
13. Opisujejo, kako je bilo okolje podrejeno v gospodarskem napredku ZDA in Kanade.
14. Razpoznavajo poti, kako osebne izbire in javne odločitve ter rešitve vplivajo na kvaliteto okolja in bivanja.
15. Identificirajo lokalne, regionalne, nacionalne in internacionalne probleme, ki imajo geografske dimenzije (onesnaževanje, iztrebljanje živalskih in rastlinskih vrst itd.), iščejo lastne originalne rešitve.
16. Pridobijo vpogled v povezave med klimo, reliefom, naravno vegetacijo in drugimi dejavniki naravnega okolja.
17. Znajo narisati zemljevid trgovskih poti, predvsem tistih, ki povezujejo razvite in regije v razvoju oz. njihove države.

18. Delijo različne velike regije (npr.: SZ-ZND, Afrika) na manjše enote, temelječe na različni kulturi in jeziku oz. narodnosti.
19. Raziščejo vpliv tehnološkega napredka na okolje.
20. Ugotavljajo vrste transportnih in komunikacijskih povezav med ljudmi po svetu in njihovi medsebojni odvisnosti.

Pouk geografije na razredni stopnji na Madžarskem

Na Madžarskem so trenutno pred sprejetjem novega državnega zakona o šolstvu, ki bo določene spremembe v šolskem sistemu, ki že potekajo, potrdil, vnesel pa še nekatere nove. Osnovna šola bo po številu let (8) ostala nespremenjena, načrtujejo pa določene spremembe v šolskem predmetniku.

Geografija bo ostala samostojen šolski predmet, tako kot do sedaj, po 5. razredu. Koliko se bo spremenil didaktični pristop pri oblikovanju učnega načrta, je sedaj težko napovedovati. Po mnenju dr. Katalin Lakotar z Visoke učiteljske šole v Szombathelyju, pa bodo verjetno še naprej ostali enaki učni načrti z globalno opredeljenimi učnimi cilji. Večina geografskih učbenikov je bila v zadnjih štirih letih tudi vsebinsko prenovljena.

Na osnovnošolski stopnji izobraževanja razpolagajo tudi z delovnimi zvezki. Učbeniškega gradiva je čedalje več in tudi samoizdaje le-tega niso več redkost.

V 4. in 5. razredu si 2 uri (tedensko) predmeta spoznavanje domovine delita geografija in biologija. Tudi učbenika za oba razreda sta zasnovana na podlagi prepletanja in dopolnjevanja bioloških in geografskih vsebin. Pri tem biologija "pokriva" naravne, geografija pa družbene elemente prostora.

Trenutno imajo možnost izbirati med tremi učbeniki za ta predmet (Hartdegenne et.al., 1995; Miklosne, 1994; Jamborne et.al., 1991). V vseh treh je povezava med geografijo in biologijo. Najstarejši in v zadnji izdaji že dvanajstič prirejen je učbenik Környezetismeret az atalanos iskola 5. osztalya szamara (1995).

Učbenik za 4. razred je razdeljen v tri tematske sklope:

- uvod v geografijo in osnove orientacije,
- naravnogeografske enote Madžarske,
- naš družbeni razvoj nekoč in danes.

Imajo še dodatne izbirne vsebine pri vsakem tematskem sklopu, za katere se učitelj odloča samostojno glede na potrebe širjenja ali poglabljanja učne snovi. Tiskane so z drugačnim tiskom, da se tudi vizualno ločijo.

Uvodno poglavje je namenjeno predstavitvi geografije in biologije kot znanstvenih ved in njuno medsebojno prepletanje v prostoru. Največ prostora pa je namenjeno orientaciji v prostoru (tlorisi, merjenje razdalj v naravi, merilo kart,

smeri neba, orientacija na karti, globus, koledar, menjava dneva in noči, letni časi itd.).

Na primerih posameznih naravnogeografskih enot Madžarske spoznavajo:

- □ življenje v sadovnjaku, vrtu, vinogradu;
- □ naše kmetijstvo v ravnini itd.

Tu prehajajo od geografskega področja, npr. kje so ravnine, kako so velike, kako jih obdelujejo, do specifično bioloških tem, npr. iz generalnih značilnosti poljščin na žitarice in nato na pšenico in vse o njej.

Tako pri temi življenje v sadovnjaku pričnejo z gričevjem kot reliefno obliko in zaključijo celotno poglavje s čebelo. Ne prikazujejo vseh naravnogeografskih enot Madžarske sistematično in vsega o njih, temveč tematsko predstavljajo osnovne in prevladujoče značilnosti, vezane pretežno na naravne elemente prostora in manj na njegove družbene značilnosti. Učbenik ima 226 strani, od tega 15 zaključnih strani z nalogami in vprašanji, ki so zastavljena na enak način kot v učbeniku za 5. razred.

Učbenik za 5. razred (Jamborne et.al., 1995) nam uvodoma predstavi pomen Madžarske v Evropi in svetu ter pomenu Evrope za svet.

Sledi poglavje o podnebju z razlago in slikovno ilustracijo nekaterih izbranih dejavnikov in elementov podnebja, ki so prevladujoči na njihovem ozemlju (padavine, suša in njene posledice).

Poglavje iz geologije in rudarstva je vezano na premog, nafto (biologija - pogoji nastajanja), delno železovo rudo (geografija - nahajališča).

Posebno poglavje obravnava življenje v madžarskih planinah in gozdovih. Poudarek je na rastlinskih združbah, posameznih drevesnih vrstah in njihovih precej podrobnih označbah. Tema je s skoraj 50 stranmi zelo obsežna, prevladuje pa biološki aspekt.

Ravnine na Madžarskem so primer poglavja, kje skušajo predstaviti vzročno-posledične povezave med kvaliteto prsti, pogoji za kmetovanje in življenjem ljudi.

Poglavje Naše reke in jezera predstavlja življenje v Donavi: vrste rib, rastja, vodne simbioze itd. Geografski delež je vezan na predstavitev lokacije glavnih rek in jezer. Poglavje se zaključuje z življenjem v vodah v različnih letnih časih.

Samostojno poglavje Senožeti je izhodišče za učno temo živinoreja. Predstavljene so vse domače živali, njihove fiziološke značilnosti in človekova korist.

Učbenik za 5. razred ima 265 strani. Na koncu je približno 20 strani različnih primerov nalog in vprašanj, namenjenih utrjevanju in ponavljanju. Le-te so nekakšno ogrodje temeljnih pričakovanih znanj (katalog), so slikovno ilustrirane ter imajo tudi kratko tekstualno razlago ali povzetek bistva posameznega poglavja.

Zaključek

Izhodišče načrtovanja osnutka enovitega učnega načrta za predmet spoznavanje domovine v 4. in 5. razredu sta bili struktura in proces otrokovega spoznavanja ter doživljanja in sprejemanja domačega življenjskega okolja in ne predmetno področje geografije ali zgodovine. Podana zasnova za osnutek učnega načrta naj bi bila usmerjena k širšemu razumevanju potreb učencev pa tudi k večjemu povezovanju različnih predmetnih področij, vse z namenom razvijanja psihofizičnih sposobnosti učencev, učnih in delovnih navad, aktivnemu usvajanju znanja ter usposabljanju za samoizobraževanje.

V ZDA in na Madžarskem imajo zelo različen učni koncept. Rezultati njihovega pouka (mednarodni IAEP testi in Intergeo testi) kažejo, da v ZDA gradijo predvsem na razvoju veščin in sposobnosti, na Madžarskem pa so zelo uspešni v usvajanju znanja oz. materialnih učnih ciljev.

Naš sedanji učni načrt za SD v 4. in 5. razredu je nekje na sredi med obema predstavljenima učnima pristopoma. Upamo lahko, da zato vsebuje vse tiste elemente sodobnega pouka, ki bodo učencem in učiteljem dali možnosti za dobre rezultate.

LITERATURA

1. Hartdegenne Rieder, E., Koves, J., 1995 - Termeszetismeret az Altalanos iskola 5. osztalya szamara; Nemzeti Tankönyvkiado; Budapest
2. Izhodišča za opredelitev ciljev in vsebin učnega načrta pri SD in delovni načrt za leto 1992/93, Delovno gradivo Zavoda RS za šolstvo in šport, 1993, nosilec F. Požgan, tipkopis
3. Jamborne et. al., 1995 - Környezetismeret az Altalanos iskola 5. osztalya szamara; Nemzeti Tankönyvkiado; 12. kiadas; Budapest
4. Guidelines for Geographic Education, 1992 - Elementary and Secondary schools; prepared by the Joint Committee on Geographic Education of the National Council for Geographic Education and the Association of American Geographers; Washington
5. Kolenc Kolnik, K., 1991 - Položaj šolske geografije v vzhodnoevropskih državah; Geografski obzornik; letnik 37; št. 2; str. 34-35; Ljubljana
6. Miklosne, M., 1994 - Környezetismeret - Környezetvedelem Földrajzi ismeretek; Apaczai Kiado; Celldömölk
7. Milekšič, V., 1992 - Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole, Integrirani pouk, I. del: načrtovanje didaktičnega pristopa, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana
8. Žužej, V., Kolenc Kolnik, K. et. al., 1994 - Prispevki k didaktični prenovi predmeta Spoznavanje družbe v 4. in 5.razredu; Projektno učno delo; Iz prakse za prakso; Zavod RS za šolstvo; Ljubljana

Mag. Karmen Kolenc Kolnik (1957), asistentka za didaktiko geografije na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Milčinskega 13, 3000 Celje, SLO; Telefon: 386 63 36 506

Mag. Samo Fošnarič

Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 372.862.371.3

DESKRIPTORJI: problemski pouk, tehnična vzgoja v osnovni šoli, didaktično-metodični napotki

POVZETEK - Pogosto je pouk tehnične vzgoje v osnovni šoli šablonski in zato dokaj neustvarjalno usmerjen. Da bi poskušali to "stereotipnost" razbliniti in popolnoma izkoristiti potenciale učencev, moramo korenito spremeniti pristop in samo izvedbo vzgojno-izobraževalnega dela pri omenjenem predmetu. Pretežno enosmerni učni proces je treba spremeniti v dvosmernega, pri tem pa upoštevati številne dejavnike, ki vodijo v nastanek problemske situacije kot ene izmed najvišjih oblik aktivnega ter uspešnega pouka.

Professional paper

UDC 372.862.371.3

DESCRIPTORS: problem lesson, tehnical education in primary school, didactic methodical instructions for the classroom work

ABSTRACT - Technical education is in primary school too often carried out as a routine which means that it does not stimulate student's creativity. To overcome such a stereotype situation and to make the best of student's potentials we must fundamentally change the approach towards technical education and the realisation of the educational process within the subject concerned. The one-way teaching process should be transformed into a mutual interaction between the teacher and his students. However a number of factors must be considered that lead to the formation of a problem situation, as one of the highest forms of an active and successful lesson.

1. Uvod

Pouk tehnične vzgoje je v današnjem času pretežno enosmerni proces, kjer pretok informacij poteka od učitelja k učencu. Učitelj tako razlaga in razjasnjuje delovanje določenih tehničnih struktur ter zakonitosti, ki jih poskušajo učenci skozi proces vaje usvojiti. Naloge, ki bi spodbujale dialog med učiteljem in učenci, se pojavljajo le redko. Največkrat se jim učitelji celo izognejo. Tako pri pouku ne prihaja do dilem, ni ustvarjanja problemov in ni znakov, ki bi kazali smer divergentnega načina mišljenja.

Takšen enosmerni vzgojno-izobraževalni postopek dela, kjer prevladuje konvergentno usmerjeno mišljenje nad divergentnim, ima za posledico nastanek številnih pomanjkljivosti v znanju in razvoju sposobnosti učencev.

Le te se najpogosteje nanašajo na:

- negotovost pri izvajanju delovnih nalog, vključujoč uporabo znanj za izvedbo le-teh,
- napačno tolmačenje različnih pojmov,
- zaviranje razvoja mišljenja,
- počasno dojemanje empirično-znanstvenega jezika tehnike in njej sorodnih ved,
- bojazni v proizvodno-praktični smeri itd.

2. Nastanek problemske situacije in njeno izvajanje

Najprej je potrebno poudariti, da je učencu vsaka situacija, za katero ni vnaprej pripravljenega odgovora, problemska. Način ustvarjanja takšne situacije pa je lahko sledeč:

- Problem opredeli sam učitelj ter nakaže njegovo rešitev (problemsko podajanje učitelja).
- Na višjem nivoju pouka učitelj ustvarja problemsko situacijo in s hevrističnim razgovorom usmerja učence k iskanju rešitev.
- Učitelj lahko opredeli problemsko situacijo in jo poda učencem, da jo rešijo v obliki: eksperimentalnega dela, različnih zvrsti vzgojno-izobraževalnega procesa, raziskovalne delovne naloge, poskusa, ki ga bo izvedel izven šole.
- Učitelj lahko pomaga učencem pri odkrivanju in formuliranju problema tako, da pri tem sami iščejo poti reševanja. Takšno delo ponavadi traja dlje, zato ga je dobro nadaljevati v tehničnih interesnih dejavnostih.

Danes poznamo kar nekaj vrst problemskih situacij. Nekatere med njimi so:

1. *Analitična problemska situacija*. Pri tej situaciji je prisotna analitična aktivnost učencev v smislu spoznavanja strukture ali notranje zgradbe nekega tehničnega predmeta ali pojava.
2. *Problemska situacija iskanja*. Aktivnosti se nanašajo na iskanje možnosti (npr: iskanje najprimernejših vrst materialov za izdelavo določenega izdelka), novih pogledov in zakonitosti.
3. *Problemska situacija doslednosti*. Pri njej se aktivnost sestoji iz dojemanja določenih zakonitosti med elementi dane problemske situacije.
4. *Izbirna problemska situacija*. Takšna situacija nastaja v zvezi z izbiro učnih vsebin, pojmov, demonstracij, praktičnih del, raznih variant, toda vse po točno določenih kriterijih izvajanja.

5. *Problemska situacija konstelacije*. Pri njej se izbira problemov nanaša na izdelavo izdelkov, sestavljanja s pomočjo konstrukcijskih zbirk in izvedbo poskusov. Takšno situacijo tvorijo predvsem problemi materialne narave in problemi, ki povezujejo sam realizacijski del s pripravljalnim.

Za problemsko usmerjen pouk tehnične vzgoje so še posebej pomembne analitična in konstelacijska problemska situacija ter problemska situacija iskanja. Za vse te situacije ne obstaja nobena šablona, saj ravno to spodbuja ustvarjanje zamisli, rojevanje idej ter izumiteljsko in raziskovalno kreativnost.

Nastanek problemske situacije v razredu mora biti za vse učence istočasen. To pomeni, da se problem začne reševati s kombiniranim aktiviranjem celega razreda na frontalnem in skupinskem nivoju.

Delo se tako lahko začne z motivacijskim filmom, demonstracijskim poskusom, demonstracijsko izdelavo izdelka, izvedbenim delom, vprašanjem, razgovorom itd.

Učitelj mora biti tisti povezovalni faktor, ki se mora vzdržati kritike dela in vsiljevanja lastnih idej. S pravilnim izborom vprašanj spodbuja učence h kompleksnemu načinu mišljenja, ki mora vključevati konvergentni in divergentni način mišljenja. Na tej stopnji sta oba načina mišljenja nujna, ker se dopolnjujeta. S konvergentnimi vprašanji preprečujemo razmišljanja in razprave, ki bi potekale v napačni smeri, z divergentnimi vprašanji pa učence spodbujamo k miselnim iskanjem v različnih "pravih" smereh.

Glede na nastalo situacijo pa so tudi vprašanja lahko različna. Učitelj se mora zavedati njihove uporabnosti ter trenutkov, kdaj jih lahko vključi v pouk.

Preglednica: Najpogostejše vrste vprašanj

Vrste vprašanj	*Konkretni primeri*
Konvergentna	Od česa je odvisna električna upornost?
Stimulacijska	Na kakšen način bi izboljšali delovanje tega stroja?
Analitična	Do katerih podatkov ste prišli?
Biografska	Kaj je spodbudilo Nikola Teslo, da je tako razmišljal?
Divergentna	Kako si predstavljate delovanje revolverske stružnice?
Strukturalna	Katere podatke še potrebujemo? Kaj predpostavljate?
Funkcionalna	Kakšno vlogo igra kot klina pri stružnem nožu?
Vrednostna	Kakšne izboljšave je prinesel čas na področju delovanja Ottovega bencinskega motorja?

S smiselnim vrstnim redom vprašanj učitelj najbolj pomaga učencu pri odkrivanju problemov. Hkrati pa ga tako "prisiljuje", da sam razmišlja, sprašuje, načrtuje, izdeluje in se uči.

Zelo pomembno vlogo pri vsem tem igra tudi razprava, podkrepljena z vprašanji in podvprašanji v smislu večsmerne komunikacije, kar predstavlja sestavni del odkrivanja. Ta naj se začne že takoj po postavitvi problemske situacije, saj tako lahko hitro doumemo, ali so učenci pravilno razumeli in razvili svoje predstave o danem problemu.

Razprava se lahko začne ali konča tudi z anekdoto, ki vključuje ustrezno demonstracijo ter lahko deluje zelo sproščujoče in motivacijsko na nadaljnje delo ter učenje.

3. Izhodišča problemsko usmerjenega pouka tehnične vzgoje

Ko analiziramo posamezne sekvence učno vzgojnih scenarijev izobraževalnih vsebin, vidimo, da v njih prevladujejo določene značilnosti. Le te imajo lahko poudarek v naslednjih pridobitvenih stopnjah:

- pridobivanju osnovnih znanj,
- pridobivanju izkušenj ter
- pridobivanju delovnih navad.

Te prevladujoče usmerjenosti učnega procesa označujemo kot strategije. Nikakor pa pri določitvi osnovnih usmerjenosti ne smemo pozabiti, da je v problemsko usmerjenem pouku za njegov potek in končno obliko najvažnejši učenec, šele nato izobraževalna vsebina.

Sama usmerjenost je zato odvisna predvsem od:

- narave in zahtevnosti vzgojno-izobraževalnih vsebin,
- sodelovanja učencev, ki je povezano z razvojno, načrtovalno, proučevalno, raziskovalno, izvajalno in kontrolno aktivnostjo,
- naravnanosti in zahtevnosti vzgojno-izobraževalnih programov,
- smotrov, nalog in ciljev,
- razumevanja "minimalne strokovne kompetence" pri upoštevanju katalogov znanj,
- stopnje in kakovosti usposobljenosti kadra,
- ustvarjalne klime v šoli in izven nje,
- povezanosti teorije in prakse (Papotnik, 1995).

V praksi so vzgojno-izobraževalne strategije pouka zajete v kompleksu različnih zvrsti vzgojno-izobraževalnega dela. Le te so pri pouku tehnične vzgoje lahko naslednje:

Zvrst vzgojno-izobraževalnega dela	*Možnost za izvajanje problemskega pouka*	*Kratek opis*
Delovna naloga	Zelo slaba	Vsebina delovne naloge je naravnana na izdelavo uporabnega predmeta v obliki didaktične ali proizvodne vaje. Aktivnost učitelja je tu večja od aktivnosti učenca!
Konstrukcijska naloga za konstruiranje uporabnega predmeta	Dokaj dobra	Konstrukcijska naloga že predstavlja bolj problemski pristop pri izvedbi učnega procesa. Delovni proces tako poteka od življenj-skih situacij, tehniško-tehnoloških osnov, opazovanj, zamisli, načrtovanja, izdelovanja, montaže v finalni izdelek, kontrole, preizkusa, vrednotenja, ocenjevanja in vse do uporabe v praksi.
Razstavljanje, analiza in sestavljanje tehničnih predmetov	Slaba	Tukaj gre za spoznavni proces v smislu spoznavanja sestavnih delov in funkcijskih zvez med deli in celoto.
Preizkušanje tehnoloških lastnosti	Dobra	Učenci preizkušajo mehanske in tehnološke lastnosti gradiv. Učni proces poteka po točno določenem protokolu, ki je smiselen in podrobno urejen.
Projektna naloga	Zelo dobra	Projektna naloga je organizirana "od idejne zasnove prek izdelave prototipa,. tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela in ovrednotenja izdelka - projekta" (Papotnik, 1991). Pri takšni nalogi lahko sodelujejo učenci enega razreda ali pa učenci več vzporednih oddelkov ali različnih razredov.
"Metoda štirih stopenj"	Dobra	"Metoda usposabljanja za praktično delo obravnava predvsem načine usvajanja praktičnih znanj, veščin in navad, ki jih narekuje izvajanje del in nalog, pri katerih prevladujejo psihomotorične dejavnosti človeka, njegovi občutki in zaznave, manj pa so poudarjeni njegovi miselni procesi" (Kejžar, 1982, str. 68). Štiri stopnje metode poučevanja praktičnega dela so: 1. Priprava na poučevanje 2. Poučevanje 3. Izvajanje dela 4. Utrjevanje

Uspešna opredelitev glede na strategije dela v razredu ter hkrati najučinkovitejša pot za realizacijo postavljenih vzgojno-izobraževalnih in psihomotoričnih ciljev ima izhodišča v ustreznih učnih metodah. Te so sestavni del učnega dela v vseh delih učnega procesa in to vedno v njihovi dvostranosti glede na učitelja in učence (Poljak, 1984). Njihova uporaba pa je v veliki meri odvisna tudi od osebne note učitelja ter njegovega stila dela. Hkrati pa tak pouk zahteva uporabo različnih metod, s katerimi je možno doseči najboljše vzgojno-izobraževalne rezultate.

Danes zahteva problemski pouk tehnične vzgoje sodoben pristop in hkrati z njim ustrezno klasifikacijo metod dela. Nekako najprikladnejša je klasifikacija po Kujundžiću (1993, str. 129-135), ki jih deli v monološke verbalne metode (predavanje, razlaga, pojasnjevanje), dialoške verbalne metode (intervju, razgovor, diskusija, polemika), vizualne (analogne) metode (demonstracija, imitacija, posnemanje), prakseološke metode (demonstracija, imitacija, manipulacija, natančnost, sistemizacija, spretnost, avtomatizacija).

Učitelj lahko svoj pristop k vzgojno-izobraževalnemu delu usmerja tudi po kateri drugi klasifikaciji učni metodi, odvisno od njegovega načina dela.

4. Zaključna razmišljanja

Umsko-tehnične potenciale učencev je potrebno razvijati že od rane mladosti, da bi v kasnejšem - zrelejšem obdobju prišli do polne veljave. Zato je potrebno k tej problematiki pristopiti zrelo, saj je to proces, ki zahteva sprotno odkrivanje in ga je vsekakor treba upoštevati pri učnem delu.

Aktivni - problemski pristop ima (gledano posledično) večjo veljavo v smislu enake angažiranosti kognitivne, afektivne in psihomotorične sfere. Učenec dela bolj zavzeto, tako v skupini kot individualno, s knjigo in z različnimi izvori znanj. Vse skupaj pa vnaša v delo veliko prednosti, ki se kažejo predvsem v naslednjem:

- učenci začenjajo razmišljati bistveno širše in ne samo o vzgojno-izobraževalnih vsebinah,
- hitro uvidijo sorodstvene zveze med različnimi problemi,
- njihovo sodelovanje v učnem procesu je aktivnejše,
- postopoma se začenja v njih razvijati samodisciplina,
- med njimi in učiteljem se pojavlja bistveno več neformalnih kontaktov,
- nezainteresirani učenci zelo pogosto začenjajo delo brez posebnih (dodatnih) pristopov učitelja.

Na splošno pa bi lahko problemsko situacijo pri pouku tehnične vzgoje gradili na naslednjih aktualnih zahtevah:

- pri delu dajemo prednost razmišljanju pred "šablonskim" učenjem ter graditvi problemske situacije na praktični osnovi;

- sam proces dela naj bi temeljil na hevrističnem proučevanju, ne pa na doktrinarnem podajanju snovi;
- dojemanje in seznanjanje z osnovnimi pojmi problematike bi bilo potrebno izpeljati pred postopki, ki razvijajo formalno mišljenje;
- učenci bi naj sami, na osnovi praktičnega in eksperimentalnega dela, prihajali do novih pojmov in posplošitev.

LITERATURA

1. Kejžar, I.: Metoda poučevanja praktičnega dela, Učimo za delo, Center za tehnično izobraževanje, Ljubljana 1982
2. Kujundžić, N., Bežen, A., Jelavić, F., Pletenac, V.: Osnove didaktike, Školske novine, Zagreb 1993
3. Osborne, R., Freyborg, P.: Lerning in science, Heinemann, Auckland 1985
4. Papotnik, A.: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, ZOTKS, Ljubljana 1988
5. Papotnik, A.: Tehnična ustvarjalnost v srednji šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1991
6. Papotnik, A.: Strategije vzgojno-izobraževalnega dela na področju tehničnih strok, Pedagoška obzorja, štev. 4-5/1994, Novo mesto
7. Papotnik, A.: Didaktično metodični pristopi učitelja pri pouku, Seminar za učitelje strokovnih predmetov in praktičnega pouka, Podjetje za izobraževanje in poslovno svetovanje MUCH, Ljubljana 1995
8. Poljak, V.: Nastavni sistemi,Pedagoško književni zbor, Zagreb 1977
9. Poljak, V.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1984
10. Šindler, G.: Odlike i mogučnosti problemske nastave za područje prirodnih znanosti, Prilozi sa simpozija, Loznica 1984

Mag. Samo Fošnarič (1965), asistent za didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov: Aškerčeva 26, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 24 980

Dr. Amand Papotnik

Pohištvena oprema za zgodnje učenje tehnike

Strokovni članek

UDK 372.364

DESKRIPTORJI: predšolska ustanova, delovni proces, pohištvena oprema

POVZETEK - Avtor v svojem prispevku poroča o projektu Ustvarjalni delovni proces v vzgojno-varstvenih organizacijah, ki poteka na Pedagoški fakulteti v Mariboru. V sklopu projekta je nastala tudi prototipna pohištvena oprema, ki so jo v eksperimentalnem kabinetu dlje časa tudi preizkušali. V aktivnosti so bili vključeni tudi otroci iz vzgojno-varstvene organizacije in njihove vzgojiteljice.

Professional paper

UDC 372.364

DESCRIPTORS: pre-school establishment, working process, furniture equipment

ABSTRACT - The author reports an Creative Working Process in Training and Nursery Organizations project, which is being held at the Faculty of Education in Maribor. As part of project prototype furniture equipment has been developed, which is being tested in the experimental cabinet over a period of time. Children from the nursery organization and their early years teachers took part in the activities.

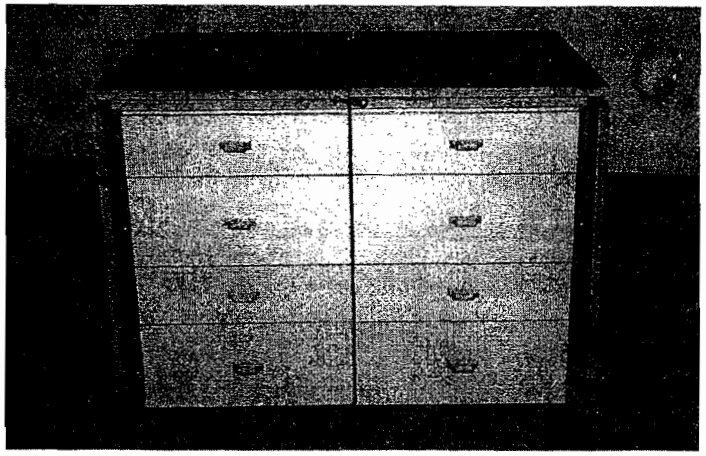
Na Pedagoški fakulteti v Mariboru, na oddelku za proizvodno- tehnično vzgojo, poteka projekt Ustvarjalni delovni proces v vzgojno-varstvenih organizacijah, ki jo financira mestna raziskovalna skupnost Maribor. V okviru projekta smo razvili in izdelali prototipno pohištveno opremo (omaro za kotiček tehnične kulture, prevozno delovno mesto - skobeljnik *MOBIL*, prevozno delovno mesto *SOLI* in razstavišče *MPO*) in z njo opremili eksperimentalni kabinet. Opremo smo letos predstavili na Dnevih slovenskega izobraževanja, kjer smo z otroki iz vrtca Koroška vrata Maribor demonstrirali uporabo le-te pri vzgojni zaposlitvi.

Prototipno opremo smo predstavili tudi ravnateljem vzgojno- varstvenih zavodov. Prikazali smo tudi video posnetek o akcijskem raziskovanju uporabne vrednosti prototipne pohištvene opreme za zgodnje uvajanje v tehniko, ki utemeljuje pomen in bistvo delovno-tehnične vzgoje na predšolski stopnji.

Ugotovili smo, da je za to opremo zelo veliko zanimanje, zato smo se povezali s podjetjem Atehna iz Bohinjske Bistrice, ki je pričela s tipsko-serijsko proizvodnjo, tako da lahko vrtci in osnovne šole za izvajanje tehnike v prvi triadi že nabavljajo pohištveno opremo za zgodnje uvajanje v tehniko.

V študijskem letu 1993/94 smo v eksperimentalnem kabinetu Pedagoške fakultete Maribor raziskovalno aktivnost omejili na spremljanje, ugotavljanje in preizkušanje prototipne pohištvene opreme, pri čemer smo ugotavljali namembnost in primernost te opreme za predšolskega otroka. Preizkušanje je bilo zastavljeno v

obliki zaposlitev otrok in vzgojiteljice. Otroci in vzgojiteljica so prihajali v naš eksperimentalni kabinet enkrat tedensko več mesecev.



Omara za kotiček tehnične kulture

Za to opazovanje smo izbrali akcijsko raziskovanje in metodo triangulacije. "Akcijsko raziskovanje je način za vrnitev možnosti, da bodo tisti, ki delajo, tudi akterji svojega razvoja, da se bo ob dejavnosti oblikovala teorija" (Kemmis, 1991, str. 5). S to metodo nam je uspelo podatke iz iste situacije (ustvarjalno delo v eksperimentalnem kabinetu) osvetliti iz treh perspektiv, in sicer iz:

- perspektive vzgojitelja,
- otroka in
- opazovalca.

Z vzgojiteljico smo se dogovorili za vidike opazovanja. Za vsako zaposlitev smo pripravili (stabilizirali) delovna mesta, gradiva, orodja in naprave.

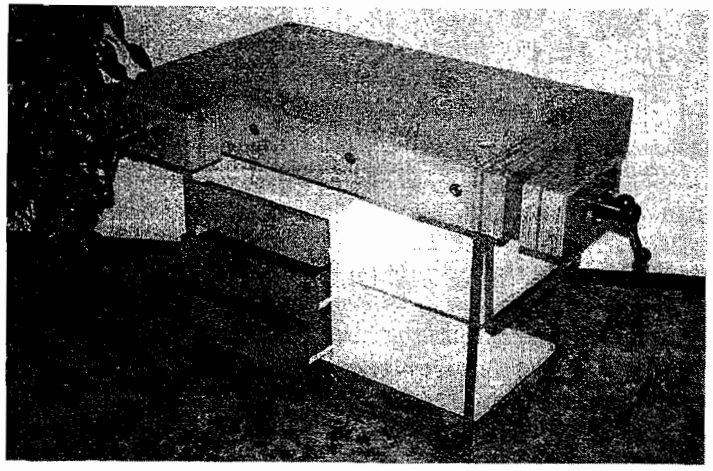
Zaposlitve so trajale po dve uri s krajšimi odmori. Po končanem opazovanju (zaposlitev v obliki ustvarjalnega dela) je sledil intervju z otroki, s katerimi smo želeli ugotoviti njihovo doživljanje v posameznih fazah zaposlitve. Te izjave smo ob sodelovanju vzgojiteljice zapisovali in vodili "raziskovalni dnevnik."

V skupinah je bilo po 6 otrok (3 dečki in 3 deklice). Starejšo in srednjo skupino smo opazovali pri spoznavanju pohištvene opreme, pri urjenju spretnosti in pri ustvarjalnem delu. Mlajšo skupino smo opazovali samo pri spoznavanju pohištvene opreme in pri konstruiranju s sestavljankami.

Ustvarjalno delo je bilo vezano na izdelovanje ploskovne podobe, kjer je bil poudarek na spoznavanju orodij, naprav, postopkov za pridobivanje logično - matematičnih predstav, tehniških in tehnoloških izkušenj, spretnosti in delovnih navad v zaokroženem ustvarjalnem delovnem ciklu.

Prikaz rezultatov akcijskega raziskovanja

Spremenljivke	*Ugotovitve*
1. Motivacija	Pripravljenost otrok za ustvarjanje je bila velika. Otroci so v uvodnem delu zaposlitve dobili dovolj spodbud za ustvarjalno delo.
2. Interes	Otroci so kazali velik interes za spoznavanje pohištvene opreme in delo z orodjem.
3. Znanja in izkušnje	Pridobili so si nova znanja in izkušnje o skici, načrtu, obdelovalnih tehnikah (izrezovanje, prečno razžagovanje, lepljenje itd.). Izkušnje o obdelovalnih postopkih so si pridobili s predhodnim urjenjem posameznih delovnih postopkov.
4. Razpoloženje	V veliki meri je bilo izkazano veselje do ustvarjanja, ki ni upadlo, tudi ko so dlje vztrajali v izbranem delovnem postopku.
5. Razvitost ročnih spretnosti	Otroci starejše skupine (6-7 let) so imeli že kar razvite ročne spretnosti (drža orodja, izvajanje postopka dela, natančnost, doslednost, končna obdelava). Pri srednji skupini (4-5 let) je bilo teh spretnosti manj, zato jim je bilo potrebno nuditi več pomoči.
6. Oprema	Ugotovili smo, da je naša prototipna pohištvena oprema za predšolsko tehniko izredno primerna in namenska. Otroci so v veliki meri sprejemali namensko opremljen prostor in opremo ter si jo tudi sami prilagodili in pripravili za ustvarjalno delo in igro.



Skobelnik MOBIL

Nekaj pomembnih ugotovitev:

- Za starejšo in srednjo skupino je pohištvena oprema v celoti ustrezna in zelo primerna.
- Ugotovili smo, da otroci v starosti 2 do 3 let ne morejo v celoti uporabljati opreme, orodij in naprav, lahko pa njihovo ustvarjalnost omejimo na igro in uporabo opreme pri igralni dejavnosti (predvsem delo s sestavljankami).
- Iz akcijskega raziskovanja smo potrdili naše predpostavke, ki se nanašajo na ustreznost, primernost, varnost, prilagojenost starostni in razvojni stopnji, tehnični optimalnosti, ergonomski pravilnosti, fleksibilnosti in zanimivosti pohištvene opreme za otroke in vzgojitelje.
- Pohištvena oprema dopušča in omogoča uporabo različnih sredstev in pomagal ter različne strategije vzgojne dejavnosti, ki jih lahko vnašamo v celoten sistem delovnega prostora in delovnega mesta, kar lahko tudi imenujemo: kotiček za zgodnje uvajanje v tehniko.
- Vse te in še nove predpostavke bomo še naprej raziskovalno preučevali in dobljene izkušnje in izsledke ustrezno predstavili širši strokovni javnosti in uporabnikom te opreme.

LITERATURA

1. Kemmis, S., McTaggart, R., Požarnik M, B.: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli, Slovensko društvo pedagogov, Didakta, Radovljica 1991
2. Papotnik, A.: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana 1988
3. Papotnik A.: Zgodnje uvajanje v tehniko, Založba Obzorja, Maribor 1993

Dr. Amand Papotnik (1946), docent za specialno didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov o tehniški ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju in avtor knjig s tega področja.
Naslov: Kersnikova 11, 62000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 27 974

Dr. Alojzija Židan

Didaktični vzorec možne obravnave družboslovnih vsebin "Sestavine in družbene naloge religije"

Strokovni članek
UDK 37.017.92
DESKRIPTORJI: religija, verska dogma, versko prepričanje, kult, sekularizacija, profano

POVZETEK - Pričujoči tekst je namenjen obravnavi religioznih družboslovnih vsebin. Le-te so zajete v didaktičnem vzorcu, opredeljenem z naslovom "Sestavine religij - družbene naloge religije" pri predmetnem področju sociologija. Avtorica v tekstu izpostavlja, da lahko učenec (še) obogati svoja znanja o religijah, njihovih sestavinah in družbenih nalogah. V didaktičnem vzorcu zajete vsebine lahko tudi navajajo učenca na tolerantno komunikacijsko kulturo.

Professional paper
UDC 37.017.92
DESCRIPTORS: religion, religious dogma, religious belief, cult, secularization, profane

ABSTRACT - The article is about religious social science contents. These are compiled in a didactic structure, defined with the heading "Contents of religions - the social task of religion" at the subject field of sociology. In the article the author emphasizes that the learner may (even) enrich his knowledge about religion, its contents and social task. In the author's didactic structure of compiled contents it is also possible to make the learner familiar with a tolerant communication culture.

Uvod

Pričujoči vzorec namenjamo možni didaktični izpeljavi družboslovnih vsebin predmetnega področja sociologija. Vsebine so tokrat didaktično reducirane kot "Sestavine religij - družbene naloge religije." Učitelj jih lahko obravnava v okviru pridobivanja novih sociooloških znanj. S tovrstno vsebinsko obravnavo lahko uresničuje pri učencu pomembne učne cilje:

- Učenec lahko (še) obogati svoja znanja o religijah, njihovih sestavinah in družbenih nalogah.
- Tovrstna učenčeva razširjena znanja mu pomagajo razumeti raznolike družbe in vlogo religioznega pojava v njih.
- Religiozna znanja tudi lahko navajajo učenca na tolerantno komunikacijsko kulturo.

Vsebinska obravnava je za učenca pomembna s pojmovnega gledišča. Učenca lahko pojmovno bogati s pojmi, kot so: profano, verska dogma, versko prepričanje,

kult, sekularizacija, integracijska, kompenzacijska funkcija religije. Obravnava vsebin korelira z zgodovinskimi, geografskimi in psihološkimi učnimi vsebinami.

Pri celotni vsebinski obravnavi je smiselno, da zaradi njene izjemne zahtevnosti učitelj tudi navaja učenca na njeno samostojno vsebinsko ekscerptiranje.

Socialna edukacija zahteva pri obravnavi tovrstnih vsebin zelo profesionalen učiteljev pristop, ki temelji na široki strokovni argumentaciji, ne pa na indoktrinarnem vsiljevanju lastnih mnenj in stališč.

S tovrstnimi vsebinami lahko učitelj razvija v učencu tolerantno komunikacijsko kulturo le, če mu tudi sam tolerantno zastavlja vprašanja.

Prikaz možne uporabe konkretnega didaktičnega vzorca

Začetno motivacijsko delo učencev lahko vzpodbudi učitelj z željo, da mu le-ti izpostavijo nekaj najbolj aktualnih konkretnih religioznih problemov v naši družbi.

Po verjetno zelo zanimivi in pestri vsebinski izpostavitvi učencem predstavi temo učne ure, pa tudi njeno vzročno aktualnost.

Učence postavi v problemsko situacijo z vprašanjem: Zakaj je danes tako zaželeno, da se večkrat spomnimo na aktualno geslo akcije "Vsi drugačni - vsi enakopravni"?

Zatem jih dodatno aktivira z vprašanjem, katere velike religije (islam, budizem, hinduizem, judaizem, krščanstvo) poznamo in katere so njihove značilnosti.

Z uporabo didaktično tako zasnovanega delovnega pristopa lahko ugotovi že obstoječe predznanje učencev o religijah. Tako učence lažje vodi (pripelje) k temeljni razlagi. Ta je: učiteljeva predstavitev vsebinskih elementov (verska pripoved, dogma, ravnanje - obred, simbolika, doživetje), ki so sestavine velike večine religij.

Po učiteljevi predstavitvi vsebinskih elementov, pri kateri mora poudariti, da se sestavine med seboj povezujejo, prepletajo, vplivajo druga na drugo, lahko učenci primerjajo razliko med verskim doživetjem in drugimi sestavinami religij.

Globlje razumevanje religij pa je možno, če učitelj predstavi učencem še tipologijo, ki razlikuje religije po stopnji njihove organiziranosti: od slabo do strogo organizirane religije. Tako se učenci seznanijo z razvrstitvijo: kult, sekta, denominacija, cerkev. Izpostavijo njim že poznane značilnosti in konkretni primer kulta, sekte, denominacije, cerkve. Seveda mora pojasnjevanje učencev učitelj dopolnjevati, razširjati, strokovno poglabljati, nadgrajevati.

Nadaljnji potek pedagoškega procesa lahko učitelj nameni obravnavi družbenih nalog religije. Za vzpodbuditev razmišljanja učencev tudi ob tej tematiki lahko izpostavi, da religija vpliva na delovanje družbe na dva načina, in sicer na posreden

in neposreden način. Religija vpliva na ravnanje posameznika, ker zadovoljuje človekovo potrebo po osmislitvi življenja in po varnosti v skupnosti, pa tudi na delovanje celotne družbe.

Učitelj opozori, da se je mnogo avtorjev ukvarjalo s preučevanjem nalog religije. Le-ti so naloge pojasnjevali zelo različno. Na primer, da je religija ovira za razvoj oz. da je gibalo razvoja itd. Protestantska etika je postavljala v ospredje usmerjenost človeka v delo.

Učenci se lahko sami empatično vživijo v simulirano situacijo, tako da so opazovalci ljudi in cerkve, ki vanjo zahajajo. Tako lahko na izpostavljenem konkretnem primeru presojajo, katere potrebe ljudi bodo zadovoljene po končanem verskem obredu (druženje, izpoved, umiritev, občutek pripadnosti, prisvajanje in utrjevanje vrednot, verska vzgoja otrok itd.). Torej, s simuliranim primerom učenci lahko še natančneje spoznavajo družbene naloge religije.

Spoznati morajo, da sociologi opozarjajo predvsem na integracijsko in kompenzacijsko funkcijo religije. Religija opravlja s svojim sistemom vrednot pomembno povezovalno (integracijsko) nalogo pa tudi kompenzacijsko (nadomestno) nalogo, saj nudi dopolnilo in nadomestek za tostransko življenje. Seveda pa naj učitelj izpostavi, da religija ne opravlja vedno vseh navedenih nalog z enako močjo. Njena naloga je namreč odvisna od časa in razvoja. Učenci naj tudi to učiteljevo trditev podkrepijo z navedbo konkretnih zgodovinskih primerov.

Sklep

In na kakšen način lahko izvede učitelj sklepni del pedagoškega procesa?

V njem lahko učencem še pojasni pojem sekularizacija. Za učence lahko predstavlja pojasnitev tega procesa tako imenovano kritično mesto ("vsebinski vozel"). Zato mora učitelj preveriti, ali učenci resnično razumejo bistvo sekularizacijskega procesa. Tako naj učenci izpostavljajo, kje (in kako) vse se izraža sekularizacijski proces. Pa tudi, katere vrste religijskih organizacij so posledica sekularizacije. Tako bodo prišli do spoznanja, da v družbi ne gre brez obstoja duhovnega življenja. Prav spričo izrečenega narašča število novih kultov, sekt in duhovnih gibanj. Navedeni didaktični vzorec lahko izpelje učitelj tudi tako, da posreduje učencem domače naloge različnih tipov, kot so:

- Pojasnite, iz katere velike religije izhaja Hare Krišna? Kakšen tip religijske organizacije je to? V kakšni obliki deluje pri nas?
- Kateri elementi so potrebni za izvedbo magičnega obreda?
- Napišite esejski spis na temo "Duhovna gibanja danes".

LITERATURA

1. Bežen, A. (1993). Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine.
2. Kramar, M. (1993). Načrtovanje in priprava izobraževalno- vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa.
3. Seibert, N., Serve H. J. (1992). Prinzipen guten Unterrichts. München.
4. Židan, A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.

Dr. Alojzija Židan (1951), docentka za didaktiko družboslovja na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, koordinatorka permanentnega izobraževanja za učitelje družboslovja, raziskovalka, avtorica člankov s področja metodike družboslovja in knjige Prispevki za kvalitetnejše družboslovje. Naslov: Bizovik, Pot na Visoko 15, 1 261 Dobrunje, SLO; Telefon: 386 61 1681 461

Rudi Ballreich

Cirkuška pedagogika kot doživljanje pustolovščine

Strokovni članek

UDK 37.02

DESKRIPTORJI: cirkuška pedagogika, doživljajska pedagogika, notranje ravnotežje, strah

POVZETEK - Cirkuška umetnost ima tudi pedagoški pomen. V šoli imamo številne možnosti, da posredujemo odraščajočim otrokom in mladostnikom pustolovska doživetja in gibalne izkušnje. Za to področje vzgoje uporabljamo izraz doživljajska pedagogika. Članek prinaša kratek oris cirkuških dejavnosti, ki jih lahko uporabimo v svojem delu z mladino. Avtor opisuje tri dejavnosti - akrobatiko, žongliranje in lovljenje ravnotežja, ki so zelo koristne za filobate in oknofile. Pri tem tudi pokaže, kako lahko na elementarnem nivoju pedagoško uspešno delujemo proti osiromašenim odnosom in gibalnemu ter doživljajskemu siromaštvu kakor tudi proti strahu pred prihodnostjo.

Professional paper

UDC 37.02

DESCRIPTORS: circus pedagogics, experiential pedagogics, inner balance, fear

ABSTRACT - There is educational value in circus art. There are many possibilities of offering growing children and adolescents adventurous experience and experience of movement. The term used for this is experiential pedagogics. The text offers a short description of circus activities. Acrobatics, juggling and balancing have a curative effect on philobaths and ocnophiles. The text also shows how at a very elementary level one can successfully counteract the empoverished relationships of today's society and work against motor and experiential poverty as well as against the fear of the future.

Če se kot pedagogi ukvarjamo z otroškim cirkusom, se pogosto vprašamo, kakšen smisel ima ta dejavnost. Ali ne bi učencev raje navduševali npr. za glasbo, hojo v hribe ali taborjenje? Zakaj ravno cirkus, zakaj akrobatika, žongliranje in druge vaje ravnotežja?

Zunanje bogastvo - notranja praznina

Ko hodimo po mestu, srečamo na mnogih krajih sledove nasilja: razbita stekla, uničene telefonske govorilnice in njihova notranja oprema itn. Ne mine dan, da ne bi v časopisih poročali o mladinskem kriminalu; včasih so poročila daljša, včasih so le kratke vesti. Vprašajmo se, zakaj toliko mladih stori kaznivo dejanje. Ko so se nekdaj otroci v šoli stepli, so tistega, ki je ležal na tleh, pustili pri miru. Danes ga običajno še naprej tepejo, posebno če se tepeni poskuša zavarovati in kriči. Pri tem ni nobenega usmiljenja. Zakaj so mladostniki in otroci danes tako agresivni? To

vprašanje je neposredno povezano s tem, kaj želimo z otroškim cirkusom doseči. Eno je gotovo: pojav nasilja je znamenje, da današnja mladina iz notranje stiske nekaj išče.

Čeprav živimo v na zunaj bogati družbi, se moramo vprašati, kakšen gibalni prostor imajo otroci, ki danes odraščajo v mestih. Kolikšne možnosti imajo, da v obdobju odraščanja v gibanju doživljajo sebe in svet okoli sebe? Ali lahko z igrivim gibanjem dobijo dovolj izkušenj za samopotrjevanje?

V nasprotju z materialnim bogastvom so ti otroci zelo revni, če pomislimo, kako večina njih od jutra do opoldne sedi v šolskih klopeh, doma rešujejo domače naloge in nato ostanek dneva visijo pred televizorjem. Kaj je s tem, kar bolj ali manj živi v otroku kot življenjska želja po gibanju in impulzivnosti, kaj je z otrokovo željo po izkušanju sveta? Če se skušamo vživeti v ta gibalno osiromašen način življenja, opazimo, da so otroci nenehno ovirani. Želje po gibanju otroci ne morejo sprostiti v gibanju. Ves čas se v njih nabira in veselja do gibanja sploh ne morejo izživeti. Posledica je, da se potreba po gibanju tako dolgo kopiči, da že nepomemben povod sproži nenadzorovan izbruh. Tako ne pride do normalne sprostitve teh sil, ampak do izbruhov, ki jih ni moč zadržati pri tepežu. Na kratko: otroke in mladino obdaja zunanje udobje, trpijo pa za nenehnim pomanjkanjem gibanja, ki se sprošča v agresivnem ravnanju.

Drugič: predstavljati si moramo družinske razmere, v katerih mnogi otroci danes odraščajo. Veliko je nepopolnih družin, običajno brez očeta, v katerih odnosi niso dobri zaradi prepirov ali pa zaradi materialnega pomanjkanja. Praviloma so v takih družinah otroci prepuščeni sami sebi in nenehno hrepenijo, da bi nekdo zanje skrbel. Učitelji to dobro vedo, posebno v prvih razredih. Včasih imamo občutek, da bi nekatere otroke morali imeti ves čas v naročju; ko pridejo v razred, čutijo presunljivo potrebo po pozornosti, dotiku, kar pogosto izrazijo s telesnim dotikom. Nekateri otroci pa te potrebe ne morejo izraziti in se obnašajo tako vpadljivo, da mora učitelj stalno bdeti nad njimi. Tudi ti otroci so deležni pozornosti, čeprav na drug način. Učitelj največkrat takega učenca utiša ali pa ga odstrani iz razreda. Ko je zunaj, ponovno dobi potrdilo, da se nihče ne briga zanj. Te frustracije se pogosto spreobrnejo v bes, s katerim izražajo svoje razočaranje. Povzamemo lahko, da zunanjemu bogastvu stoji nasproti neskončna notranja revščina v odnosih, ki se lahko sprevržejo v frustracije in bes.

Še tretji vidik moramo poudariti. Otroci v puberteti čutijo veliko hrepenenje, da bi nekaj doživeli. Hočejo potovati, slišati o tujih deželah in pustolovščinah, berejo pustolovske romane in z veliko vnemo gledajo pustolovske filme. Zelo očitna je potreba po pristnih in razburljivih doživljajih.

Sam sem imel srečo, da sem živel na deželi. Kot otrok sem doživljal naravo, gozdove, reke in jezera kot edinstveno pustolovščino. Igrali smo se Indijance, gradili splave itn. Mestni otroci redkokdaj lahko doživljajo take pustolovščine. V mestih so sicer parki in igrišča, ki pa so slabo nadomestilo. Ni potokov, čez katere

bi postavili brvi, na katerih bi lovili ravnotežje, pri čemer bi bila edina nevarnost, da pademo v vodo in se zmočimo. Kot otrok sem v igrah doživljal resnično nevarnost. Imel sem občutek, da je zares kritično in oblila me je kurja polt. Včasih sem se zbal in si česa nisem upal storiti. Vsa ta doživljanja čustva strahu, njegovega premagovanja in kljub strahu nekaj si upati narediti, so bila zelo pomembna za moj razvoj.

Mnogi otroci danes doživljajo pustolovščine samo pred televizorjem. To je doživljanje navidezne pustolovščine, ne pa doživljanje lastnega strahu v resničnosti. Sočustvujejo s strahom televizijskega junaka. On je tisti in ne otrok, ki premaga strah in postane junak. Torej ponovno bogastvo civilizacije na eni strani in siromaštvo pristnega doživljanja na drugi strani. Kdor se kot otrok ni naučil v mnogih naravnih položajih premagovati strahu in doživljati živčno vzburjenje v pravih mejah, se bo kot mladostnik nagibal k doživljajskemu svetu, katerega mu nudi pripadnost nasilnim tolpam, uživanje drog in glasbe, nevarni ekstremni športi itn.

Četrti vidik je obsežnejši, nanaša se na globoko duševno negotovost otrok in odraslih glede njihove prihodnosti. Ali imam sploh kakšno možnost zaposlitve? Ali nam bo narava sploh še omogočala življenja vredno okolje? Ali bom dobil raka ali aids? Kako dolgo bom živel? Ali ne preži globoko v duši strah pred prihodnostjo? Kako hitro pademo iz ravnotežja. Ponovno zunanje bogastvo, v notranjosti praznina, kjer so brezna in strahovi, ničesar ni, kar drži in nosi. Takšen občutek nesmisla in brezupnosti vodi mlade ljudi k iracionalnemu vedenju, uničujejo si zdravje ali ne jemljejo resno svoje poklicne prihodnosti.

Oklepanje - iskanje živčnega vzburjenja

Dve možnosti sta, kako ravnati s strahom. Eno je, da si rečemo, da je življenje negotova zadeva, zato se bomo obnašali tako, da ne bomo ničesar tvegali. Ravnali se bomo po tem, kar bodo drugi storili, tako je velika verjetnost, da se nam ne bo nič zgodilo. Najbolje je imeti trdno oporo, npr. človeka. Pri majhnem otroku je čisto normalno, da ob sebi potrebuje dalj časa človeka, ki mu zaupa. Če matere ni v bližini, potem vzame kot nadomestilo punčko ali drugo priljubljeno igračo. To pomeni, da se otrok postopno ločuje od matere, v sebi razvije moč, ki mu nadomešča mater. Toda pogosto mu ta zaščitniška mati ne daje dovolj opore. V tem primeru je otrok vedno odvisen od zunanje zaščite, bodisi od prijatelja ali prijateljice, vsekakor od oseb v svojem okolju, na katere je navezan. Običajno so to prilagodljivi, pridni otroci, ki si ne upajo biti lahkomiselni, da bi naredili kaj narobe ali drugače. M. Balint jih v svoji študiji "Veselje do strahu in regresija" imenuje oknofile, to so osebe, ki vedno nekoga rabijo, da se ga oprimejo. Njihovo geslo je: trdno držati.

Druga možnost premagovanja strahu, negotovosti, je prav nasprotna. Znan primer te strategije je R. Messner, svetovno znani alpinist, ki je osvojil najvišje gore sveta, šel sam na polarno ekspedicijo; res pravi pustolovec. Mislili bi, da tak korenjak ne pozna strahu. H. E. Richter navaja v svoji knjigi "Ravnanje s strahom" intervju z R. Messnerjem iz časopisa Die Zeit. Messner v njem pripoveduje, kaj ga žene, da išče vse te pustolovščine.

Die Zeit: "Rekli ste, da plezate in da ste šli na južni tečaj, da ne bi znoreli."

R. M.: "Res je."

Die Zeit: "Kakšna je ta norost, ki se je bojite?"

R. M.: "Hodil sem po sobi sem in tja kot divja žival, ki so jo zaprli - nisem mogel jasno misliti. Bil sem študent, pravzaprav pa sem hotel plezati. Ponoči sem se ves prepoten prebudil, ker mi je določena misel neprestano krožila v glavi. Mislil sem v krogu."

Die Zeit: "Ampak niste znoreli?"

R. M.: "Če bi še naprej študiral, namesto da sem šel na Himalajo, bi se verjetno ustrelil."

To je druga možnost obvladovanja strahu, beg naprej. Kot učitelji poznamo te nastopaške tipe. Na take učence moramo na športnih dnevih in v šoli v naravi zelo paziti. Vsako drevo in vsako nevarno mesto čutijo kot izziv. V hribih morajo pogledati z vsakega hriba in z vsake stene. Nimajo nobenega strahu pred globino ali višino; ne poznajo vrtoglavice, povzročajo pa jo učiteljem. Balaint imenuje take ljudi "filobate". Ti hočejo vedno nekaj doživeti, vedno bežijo naprej. Predvsem se ukvarjajo z letenjem z zmajem ali padalom, s skoki z elastično vrvjo, s prostim plezanjem, s padalstvom ter podobnimi življenjsko nevarnimi športi. Filobati so zasvojeni s pustolovstvom. Da so notranje zadovoljni in se dobro počutijo, potrebujejo vznemirjenje zunanjega doživetja. Skupina uživalcev mamil, ki se je želela ozdraviti odvisnosti, se je npr. začela ukvarjati s padalstvom. Tako kot so prej potrebovali mamilo, sedaj potrebujejo ta doživljaj: vreči se ven, padati in se naužiti živčnega vznemirjenja, dokler se padalo ne odpre.

Pedagoška vrednost cirkuških umetnosti

Če gre za to, da posredujemo odraščajočim otrokom in mladostnikom pustolovska doživetja in gibalne izkušnje, imamo za to veliko možnosti. Za to področje vzgoje uporabljamo pojem doživljajska pedagogika. Navedli bomo kratek oris cirkuških dejavnosti, ki jih lahko uporabimo in lahko pomagajo doživljajski pedagogiki. S pomočjo treh dejavnosti - akrobatike, žongliranja in lovljenja ravnotežja bomo prikazali, kako so za filobate in oknofile zelo zdravilne. Pri tem se tudi pokaže, da lahko na elementarnem nivoju pedagoško učinkovito delujemo proti

osiromašenim odnosom in gibalni ter doživljajski revščini kakor tudi proti strahu pred prihodnostjo.

Akrobatika - stik s tlemi in lahkohtno gibanje navzgor

Predstavljajmo si preprosto akrobatsko prvino. Nekdo stoji na stegnu na tleh stoječega, ki ga mora na določen način držati, da ne pade. To pomeni, da morata najti točno določeno telesno ravnotežje. Spodnji mora absolutno varno stati na tleh. Pravimo, da mora narediti temelj. Z redno vadbo se nauči stati tako varno, da ga zlepa nihče ne prevrne. Tisti, ki stoji na njem, pa se nasprotno nahaja v zraku. Stoji sicer na stegnih ali ramenih spodnjega, toda je takorekoč v zraku. V tej vaji sta dve tendenci: trdno na tleh, teža proti tlem in kolikor višje je, toliko večja lahkotnost navzgor. Tisti, ki se rad oklepa, ki hoče imeti varnost, tvega neskončno veliko, če se povzpne. Če pa je spodaj, potem se ne sme ničesar oklepati, da bi varno stal, ampak mora on drugega varno držati. Ta "jaz potrebujem nekoga" se obrne v "jaz držim nekoga" in če ga ne bom držal, bo padel. In tisti, ki se povzpne gor, tvega, trepeta in ga je strah. Tam zgoraj ne sme poplesavati okoli, češ glejte me, sedaj stojim na eni nogi, pri tem bi lahko padel spodnjemu na glavo. To pomeni, da se zgornji uči biti odgovoren. Obnašati se mora tako, da se s spodnjim ujameta in da ga ne poškoduje. Pedagoško je izredno učinkovito, če tisti, ki se rad oklepa, nekoga drži in mora tisti, ki rad tvega, biti obziren.

Nadaljnjo stopnjo prikazuje naslednja akrobatska vaja. Deset, štirinajst, dvajset učencev naredi precej visoko piramido. Vsak posameznik sme sodelovati samo tedaj, če se lahko dobro vključi v skupino. Vsak je popolnoma odgovoren, ne samo zase, ampak tudi za druge. Celo če ga tišči ali ga boli, ne sme popustiti, sicer pade cela piramida. Doživljanje odgovornosti za celotno skupino krepi pripadnost skupini. Polagoma nastane tako močna skupnost, da posamezni član te skupine ne išče več, da bi nadoknadil pomanjkljive odnose. Če so skupaj, potem sestavljajo njihova telesa neko skupnost.

Skoraj ne pride v poštev, da bi nekdo sredi vaje rekel: "Ne da se mi več." Odgovornost in zaupanje posameznika do članov skupine in občutek, da ga bo drugi držal, je nujen pogoj za to akrobatsko umetnost. Pri tej vrsti akrobatike imamo opravka z motivom skupnosti in oblikovanja odnosov na osnovni telesni ravni.

Še drug primer. Nekdo stoji na visoki skrinji in pada hrbtno nazaj kot deska. Ostali stojijo na tleh v dveh vrstah in ga lovijo. Te vaje ne bi mogli izvesti brez zaupanja v druge in brez lastnega poguma. To je pustolovščina in povzroča prijetno živčno napetost. Zelo dolgo je treba, da si pridobimo zaupanje in se prepustimo padanju v prepričanju, da nas bodo ulovili. Ne smemo podcenjevati strahu, ki smo ga premagali pri tako preprosti vaji. "Upam si! Me bodo ujeli? Ne upam si, ne bom! Vendar vseeno poizkusim!" Ali: "Ujeli so me, takoj še enkrat poizkusim, zopet so

me ujeli!" Take duševne procese mora posameznik preživeti, da dobi zaupanje v skupino in vase. Ljubitelji višine so tukaj v svojem elementu; oprijemalci imajo nasprotno možnost postopno obvladati grozečo nevarnost.

Posebno področje akrobatike so skoki. Različni prevrati s prožno ponjavo ali brez nje zahtevajo, da nekaj časa nismo v stiku s tlemi. Pri obratih izgubimo normalno orientacijo v prostoru in novo varnost si moramo pridobiti z vajo. Pri skokih se zajezena gibalna energija neposredno sprosti v odriv, kajti odriv zahteva koncentracijo energije; skok sam je kot eksplozija. Pri teh vajah najbolj neposredno doživljamo veselje do gibanja.

Žongliranje - ravnotežje med "držati" in "spustiti"

Pri žongliranju gre poleg skladnega ravnotežja med težo in lahkoto za spretnost. V cirkusu Calibastra, ki deluje na šoli Michael Bauer (Stuttgart) pridejo otroci v žonglirno skupino od šestega razreda dalje. Nekateri so že zelo spretni. Postavijo se pred učitelja in žonglirajo že s tremi žogicami. Nekateri stojijo tam in pravijo: "Moja mama mi je tudi kupila tri žogice." Najprej odložimo dve žogici in vadimo samo z eno. Nekateri otroci žogico vržejo kamorkoli, celo do stropa, drugi jo komaj izpustijo iz roke in jo čvrsto držijo. Zopet se pokažeta dva temeljna tipa: "oklepalec" in "ljubitelj višine". Pri vadbi se učijo v sproščenem ritmu metati in loviti, ne da bi izgubili nadzor nad letom žogice. Pri tem gre za razvijanje igrive skladnosti med metanjem in lovljenjem, med "prijeti" in "izpustiti". Oprijemalci se morajo učiti lahkotnosti prijema in izpustitve, tisti, ki jim žogica hitro uide, se morajo znati zbrati in se naučiti žogico natančno vreči, tako da pade natančno tja, kamor mora.

Ravnotežje pri premagovanju strahu

Tretje področje je ravnotežje, ki ga vadimo pri akrobatiki in zlasti pri hoji po napeti vrvi, vožnji z enojnim kolesom, hoji s hoduljami in vožnji z rolkami. V začetku hodi učitelj ob otroku in ga drži za roko. S tem prijemom učitelj neposredno čuti, kaj se dogaja v otrokovem telesu in duši. Nekatere otroke med vajo po vrvi postane strah, se zaustavijo, zakrčijo in iščejo trdno oporo. Kakor hitro postane telo togo in zakrčeno, pademo. Čeprav učitelj hodi poleg in vrv ni visoka ter ni nobene nevarnosti, da bi se otrok poškodoval, se pojavi nekaj, kar bi lahko imenovali obrambni mehanizem.

V ZDA so testirali tisoče ljudi, ki so priključeni na merilne naprave doživljali strah in vsi so enako reagirali: celotno mišično področje ramenskega obroča in vratu se jim je napelo. Pri nevarnosti potisnemo glavo med ramena, ramena pa napnemo kot pripravo za obrambo. Ta obrambni mehanizem se lahko pojavi vsak trenutek

pri hoji po napeti vrvi. Pri vsakem nihaju se refleksno napnemo. Pri "oklepajočih" otrocih je to izrazitejše kot pri "zračnežih". Slednji se povzpnejo na vrv, stečejo po njej, padejo dol, se ponovno povzpnejo, tečejo, ponovno padejo itn. Videti je, da resnično uživajo, čeprav se na ta način nič hitreje ne učijo kot oklepajoči otroci. Nasprotno, največkrat potrebujejo dalj časa, da si pridobijo potrebni mir in zbranost.

Kaj se dogaja, ko vadimo po napeti vrvi, rolkah ali z enojnim kolesom? Umirimo se in iščemo, kljub nihanju podloge pod nogami, oporo za pokončnost. Roke segajo zgoraj v daljavo. Iščejo sredino, ravnotežje. Tudi pogled nam je v pomoč za uravnoteženje lastnega telesa. Pri vsakem nihanju, pri vsakem koraku se pojavita strah in napetost, ki ju moramo premagati s pogumom in postopno pridobljenim zaupanjem. Počasi izgubimo strah. Ko tisočkrat doživimo strah in ga tisočkrat premagamo, ga vedno bolje spoznavamo in se ga počasi naučimo obvladati. To pomeni, da se naučimo spoznavati negotovost orodij in se naučimo bliskovito reagirati na nihaje.

Tudi strah, ko večkrat pademo v prazno, s časom izgubimo. Dobimo izkustvo, da so tla kot nosilna podlaga vedno tukaj. Na vrvi ni nobene možnosti trdnega prijema. Pri žongliranju usklajujemo roke med metanjem in lovljenjem, pri akrobatiki med težo in lahkostjo, predvsem v mišicah, ki skrbijo za pokončno držo; pri hoji po vrvi je ravnotežje v rokah, tako kot pri tehtnici. Ta utež je uravnotežena samo, če smo v ramenih in vratu sproščeni, ko glava prosto sedi na ramenih in gre pokončnost naravnost navzgor. Kljub vrvi potrebujem povezanost z zemeljsko sredino. To povezanost si predstavljamo, kot da bi imeli pod sabo korenino, s katero smo povezani z zemljo.

Ravnotežje ni neko končno stanje. Ravnotežje ne obstaja ves čas kot tako. Ravnotežje pomeni: iskati stanje in ga vsak trenutek na novo vzpostavljati. Vadba na vrvi ali na ostalih nestabilnih orodjih je kot praslika človekovega življenja: "Vsak trenutek smo prisiljeni iskati sredino in vsak trenutek vzpostavljati ravnotežje." Po eni strani poteka ta labilna gibajoča sila iz naše notranje sredine, iz našega jaza. Po drugi strani nastane ta sredina šele z dejavnostjo iskanja uravnoteženja. Pri tem nam ves čas grozi prepad.

Lahkomiselnost in hrepenenje po živčni vznemirjenosti nas lahko zapeljejo, da ne spoznamo resnosti položaja. Zaupanje v življenje in v lastne sile se razvije samo, če so pustolovski doživljaji povezani z občutkom odgovornosti, tako kot se razvijajo v piramidni skupini. Tudi strah in potreba, da se oklenemo, zavirata prosto uravnoteženje, da bi našli težišče. V mnogostranskem soočanju s to silo, ki nas omejuje, in ob izkušnji, da nas tudi labilna sredina nosi, nastane samozavest iz lastne sredine. Ta lastna sila nam pomaga, da gremo pogumno in polni zaupanja prihodnosti nasproti.

Iskanje ravnotežja na vrvi je vadba, s katero se učimo, kar je človeku globoko lastno: da se svobodno odloča in se ne bo oklepal ali nekam zaganjal, temveč da

ima možnost najti oporo v sebi in iz tega oblikovati svoje življenje. Kdor je hojo po vrvi vadil kot otrok, si je pridobil držo, s katero bo oblikoval in vodil svoje življenje. Iti po vrvi čez prepad, igrivo vaditi v cirkusu, je praslika človeka.

Prevedel Marjan Rojko

Prevod članka Rudi Ballreich: Zirkuspadagogik als Abendteuererlebnis, Erziehungskunst - Monatsschrift zur Padagogik Rudolf Steiners, št. 10/1995

Dr. Majda Pšunder

Medsebojna komunikacija z uveljavljanjem različnih stanj jaza

Strokovni članek

UDK 371.12

DESKRIPTORJI: učitelj, učiteljevo vodenje, transakcijska analiza, Harrisovi življenjski položaji

POVZETEK - Po človeški komponenti vodenja, ki je v pedagoškem procesu izjemno pomembno, so za učiteljevo delo in strokovno napredovanje potrebni samorefleksija, dejavni odnosi in varno ozračje. S poskusom transakcijske analize, kjer gre za sistem razumevanja "jaz", postavljamo hipotetično mišljenje, da lahko v različnih medsebojnih dejanjih uveljavimo različna stanja jaza, kar vpliva na kakovost odnosa in komunikacijska razmerja ljudi v komunikacijskem procesu.

Professional paper

UDC 371.12

DESCRIPTORS: teacher, teacher's guidance, transactional analyses, Harris' life states

ABSTRACT - According to the human component of guidance which is extremely important in the teaching process, teacher's work and his professional improvement require self- reflection, active relations and a safe atmosphere. Transactional analysis, which deals with a system of "ego" understanding, sets a hypothesis that in various reciprocal acts different ego states are asserted which influence the quality of the relationship and the communication relationships among people involved in the communication process.

1. Uvod

O menagementu v pedagoškem procesu dolgo časa nismo govorili, ker smo ga razumeli bolj ekonomsko, organizacijsko in informacijsko tehnološko. Ko pa smo spoznali, da se tudi od učiteljev zahtevajo avtonomnost, odgovornost in potreba po obvladovanju samega sebe, smo dojeli človeško komponento vodenja. Učitelji morajo globlje razumeti sami sebe, več morajo vedeti o svojih potrebah, motivacijah, odkriti, kako obvladujejo svoja stališča, presojati svoje močne in šibke strani in razumeti svoje ustvarjalne procese. Šele tako se lahko naučijo vživljati v notranji svet drugih udeležencev v pedagoškem procesu in jih poskušajo razumeti.

2. Učitelj v pedagoškem procesu

Pedagoški proces je temeljna dejavnost vsake stopnje šolskega sistema in enovit vzgojno-izobraževalni proces, kjer poteka intencionalno in sistematično učenje, ki

je usmerjeno v razvoj osebnosti in izpopolnitev njenega vedenja. Vzgojno-izobraževalni proces je enovit, pri čemer lahko razumemo dejstvo, da ne moremo izobraževati, če ne vzgajamo in obratno. Pa vendar obstaja med dejavnikoma racionalna razlika. Pri izobraževanju gre za pridobivanje novih znanj. Ta nova znanja ne dodajamo že obstoječemu, ampak ga vanj včlenjamo, pri čemer razvijamo izrazne, intelektualne, perceptivne in druge sposobnosti in spretnosti. Pri izobraževanju gre tudi za kognitivno in psihomotorično učenje ter afektivno ali konativno učenje, s katerimi pridobimo posebne sposobnosti, spretnosti pisanja, računanja, spoznavanja. Pri vzgoji pa se oblikujejo občečloveške vrednote, stališča, motivi, navade, odgovornosti in najpomembnejše: z vzgojo razvijamo pozitivno podobo o sebi pri vsakem človeku.

Osnovni cilj pedagoškega procesa je naučiti se učiti, ustvarjati in razmišljati. Razmišljanje in sprememba mišljenja lahko spreminjata človekovo vedenje. Če je temu tako, potem sta vzgoja in izobraževanje dopolnjujoča dejavnika.

Vzgojno izobraževalni proces vodi učitelj. Zahteve, ki jih mora učitelj za svoje delo izpolnjevati, so jasno postavljene. Biti mora strokovnjak na svojem področju, imeti pedagoško psihološka znanja in vse najboljše človeške lastnosti. Učitelj mora v svojem vedenju izražati strokovnost, fleksibilnost, empatičnost (sposobnost zaznavanja in doživljanja drugega iz njegovega zornega kota), osebni slog poučevanja, ustvarjalnost, komunikativnost, zavzetost, odgovornost. V svojih ravnanjih mora uveljavljati pogovor, ki je prepleten z radostjo in humorjem. Učiteljevo vedenje vpliva na učne uspehe in je pomemben motivacijski dejavnik v pedagoškem procesu. Tomičeva (1995) je odbrala pet učiteljevih lastnosti, ki so v visoki pozitivni korelaciji z učenčevim uspehom pri učenju: jasnost v razlagi, zahtevah, ciljih in pričakovanjih, raznolikost repertoarja didaktično metodičnih možnosti, navdušenost za sodelovanje z učenci, posluh za učence in usmerjenost k nalogam. Hopkins (1992) pravi, "da so dobri učitelji neodvisni v strokovni presoji. Ne potrebujejo navodil, kaj naj delajo. Strokovno niso odvisni od ministra, svetovalcev, inšpektorjev in ravnateljev. To pa ne pomeni, da ne sprejemajo idej, ki so rezultat ustvarjanja drugih, na drugačnih položajih ali v drugih časih. Prav tako ne zavračajo nasvetov, mnenj in podpore drugih. Zelo dobro pa vedo, da ideje drugih niso dosti uporabne, če niso izoblikovane do stopnje, da postanejo predmet njihove presoje". Borstnerjeva (Tomič, 1995) kritično ugotavlja, "da vodijo učiteljevo delo močna čustvena napetost in obrambni mehanizmi. Učitelji nastopajo kot homogene skupine, ki skušajo iskati vzroke za analizo vzgojno izobraževalne problematike oddelka ali učenca zunaj sebe. Za učne prijeme, reševanje in načrtovanje nadaljnjega dela je največkrat značilno, da jim manjka strokovnih utemeljitev, objektivnih dejstev in stvarne presoje. Učitelji svoje dvome, negativna čustva, negotovost in občutke nesposobnosti predelajo v obrambne mehanizme. Če hočemo, da bo učitelj spremenil samega sebe oziroma svoje ravnanje, ga moramo razbremeniti občutka krivde, nezmotljivosti in popolnosti".

2.1 Učiteljevo vodenje

Z izrazom vodenje označujemo usmerjanje in usklajevanje akcij udeležencev pedagoškega procesa k skupnim ciljem in ga razumemo kot predvsem tehnični vidik uresničevanja nalog in usklajevanja individualnih prizadevanj v skupni učinek. V teoriji vodenja velja pravilo vodenja z določanjem cilja. Poenostavljeno lahko rečemo, da v tem primeru učitelj določi cilj, udeleženci pedagoškega procesa ga sprejmejo in uresničujejo po poti, ki si jo je zamislil učitelj, ta pa tudi presodi, ali je cilj dosežen. Preobrat v vodenju je vodenje s pomočjo sporazuma o cilju, ki predstavlja pozitivno motivacijo. Če taka razmišljanja prevedemo v pedagoško terminologijo, bi prvo misel opredelili z avtokratizmom, drugo z demokratizmom. Pri vodenju pedagoškega procesa poznamo naslednje vzgojne odnose: avtokratskega, demokratskega in anarhičnega.

Avtokratski vzgojni odnos je tisti, v katerem učitelj sam vodi vzgojno delovanje, se postavlja nad udeležence kot nezmotljiv in udeležence pasivizira. Učitelj zapoveduje dogajanje, zahteva poslušnost, ubogljivost in znanje. Vse drugo ni v njegovi domeni in je sankcionirano. Kadar ne obvladuje situacije, se loti pridig, nadiranja. Komunikacija je enosmerna.

Demokratični vzgojni odnos je partnerski, kjer učitelj vodi vzgojno izobraževalni proces, udeleženci pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Učitelj pri podajanju snovi snubi udeležence k sodelovanju, jih spodbuja, sprašuje in skupno stopajo po poti do cilja. Komunikacije so dvosmerne in pravila komuniciranja so vnaprej dogovorjena.

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

Samo v demokratičnem vzgojnem odnosu je mogoč interpersonalni odnos, kot temeljni odnos ugodnega sodelovanja med učiteljem in udeleženci. Interpersonalni odnos je dinamičen odnos med partnerji in določa vedenje učitelja in ravnanja udeležencev. To lahko pomeni, da je vedenje učitelja v tem odnosu pogojeno z vodenjem učencev in obratno. Učitelji, ki zaradi različnih vzrokov niso sposobni ustvariti zadovoljivih interpersonalnih odnosov, lahko doživljajo poraze, odtujenost, nemoč. V formalnih in neformalnih situacijah lahko učitelji opazujejo, kako se udeleženci odzivajo in tako dobivajo povratne informacije o tem, kako udeleženci učitelja zaznavajo, kakšna so njegova stališča. Odziv udeležencev pa učitelju pomaga, da razvije čim bolj jasno in natančno predstavo o sebi.

Odnosi so lahko tudi posredni in neposredni in izhajajo iz različnih položajev učitelja in udeležencev. Učitelji in udeleženci v vzgojnem procesu niso enaki, pač pa so enaki med seboj učitelji in enaki med seboj udeleženci.

V posrednem odnosu izrablja učitelj svojo nadrejeno vlogo in daje udeležencem navodila, postavlja zahteve in presoja uspešnost njihovega dela. V tem odnosu ni dialoga.

V neposrednem odnosu si stojita učitelj in udeleženec neposredno drug ob drugem, sta enakovredna partnerja, čeprav je njun položaj različen. Gre za dialog, za humano obliko medsebojnega odzivanja, sprejemanja razlage, sprejemanje in spreminjanje predlogov, upoštevanje drug drugega in ne nazadnje vzajemno učenje. V tem odnosu učitelj in udeleženec dobivata povratne informacije, ki so za oba izjemno pomembne. Brez povratne informacije učitelj ne more presojati vrednosti svojih razlag, metod in postopkov, udeleženec pa ne more dobiti realne ocene o znanju in vedenju. Zgodi pa se, da učitelj dobi povratno informacijo, pa je noče ali ne zna uporabiti. V tem primeru lahko govorimo o učiteljevi napaki, ko je učitelj samozadosten in zadovoljen s svojo predstavo o sebi.

3. Transakcijska analiza

Ugotovili smo, da so demokratični in neposredni odnosi v pedagoškem procesu dejavni in omogočajo varno ozračje v kolektivu udeležencev. Da bi pa znali razvijati in kar najbolje ohranjati te dejavne odnose, bomo skušali spoznati nekaj prvin transakcijske analize. Transakcijska analiza je sistem razumevanja stanj osebnostnega jaza, pri čemer domnevamo, da lahko v različnih medsebojnih dejanjih uveljavimo različna stanja jaza, kar vpliva na kakovost odnosa in komunikacijska razmerja. Transakcijska analiza izhaja iz domneve, da so v vsakem človeku vedno tri stanja jaza in da v različnih okoliščinah zavzamemo različna stanja. Bern (1980) je ta stanja razvrstil v osnovne kategorije: Roditelj, Odrasli, Otrok. Glede na vplive družbenega programiranja in osebnega programiranja kot odzivanja na vplive v človekovem življenju so stanja jaza v vsakem človeku. Okolje, v katerem živimo, je torej eden od virov osebnega odzivanja na določen način in transakcijska analiza obravnava posameznika s stališča posameznikovega vedenja in odzivov.

V vsakem komunikacijskem procesu obstaja med partnerji medsebojno vplivanje in učinkovanje. Uspešnost sporazumevanja med komunikacijskimi partnerji je odvisna od stanja jaza in odziva na komunikacijska sporočila. Pa poglejmo posamezna stanja jaza:

- Roditelj je vzvišen, zaščitniški in nadomešča nezadostnost drugega; presoja druge in postavlja pravila. Poznamo dva vidika roditeljskega stanja jaza. Eden, ki je skrben, nežen, nasmejan, sočustvujoč, opogumljajoč, hvali in pomaga, se imenuje vzgojiteljski. Drugi, ki je kritičen, moralističen, vzvišen, nadzorujoč, posmehujoč in popuščajoč, je kritično roditeljski. Na splošno lahko rečemo, da je Roditelj tisto stanje jaza, ki postavlja meje, disciplinira, kritizira, svetuje in vodi, ohranja tradicijo in postavlja pravila. Vloga Roditelja ni niti dobra niti slaba. Pomembno je le to, da se zavedamo možnosti prevladujočega stanja jaza Roditelj v posameznikovem vedenju in da to stanje lahko uporabimo, ko presodimo, da je njegova uporaba potrebna v socialnem odnosu. Pri tem pa moramo blažiti učinkovanje tiste strani jaza, ki ga transakcijska analiza imenuje kritični Roditelj.
- Odrasli je logičen, miren, zbran, zna presojati, zna načrtovati korake pri odločanju, zbira dejstva, je sproščen, pozoren in samozavesten.
- Otrok močno čustvuje, je ustvarjalen, radoveden, intuitiven. Transakcijska analiza ločuje stanje sproščenega Otroka, ki ima veliko energije, spreminja vedenje, je zabaven, odločen, spontan, in stanje prilagojenega Otroka, ki je pohleven ali kljubovalen, pasiven ali nergav, zloben ali posmehljiv.

Transakcijska analiza torej govori o treh stanjih jaza, ki so vgrajeni v vsak individuum; deli zastopanosti roditeljskih, odraslih in otroških oblik pa so različni. Nobeno stanje jaza ni bolj ali manj pomembno, čeprav posamezna stanja jaza vplivajo na vedenje. Primerno vedenje posameznika določajo mnogi dejavniki, kot so položaj, analiza tega položaja, ki jo opravi Odrasli v človeku, ter sposobnost Odraslega, da nadzoruje Roditelja in Otroka.

Za vodilne ljudi, pa tudi za učitelje, bi bilo koristno, če bi zmanjševali domišljavost Roditelja, predvsem pa utišali kritičnega Roditelja. Lahko se pokažejo kot sproščen Otrok, ki se čustveno odziva in se k Otroku zatekajo po humor in dobrovoljnost. Prevladuje pa naj stanje Odraslega, ki ga razvijajo za poklicno življenje.

Če hočejo biti učitelji uspešni v pedagoškem procesu, kjer so v neprestanem komunikacijskem odnosu z udeleženci, drugimi učitelji, starši in nadrejenimi, bi morali najprej dobro poznati sebe. Spoznati sebe pa pomeni soočiti se s čisto resnico in ne z resnico, kakršno bi si želeli. Spoznati sebe pomeni torej tudi spoznati svoje manj prijetne lastnosti. Spoznavanje sebe vodi k znanju o sebi, ta pa k razumevanju, strpnosti, razvoju in spreminjanju. Za spoznavanje sebe je Harris (1990) razširil Bernovo transakcijsko teorijo in vanjo umestil življenjske položaje. Življenjski položaji so tisti položaji, v katerih se znajdemo v razmerju do drugih in so odvisni od našega stanja in od ljudi, s katerimi imamo trenutno opraviti.

Harris opredeljuje štiri življenjske položaje:

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

Položaj "jaz nisem v redu - ti si v redu" nakazuje občutek manjvrednosti. Sodelavce občudujejo, sami se počutijo neprimerne, klavrne, imajo slab občutek lastne vrednosti, so nesrečni, potrti; bojijo se prevzeti odgovornost.

Položaj "jaz nisem v redu - ti nisi v redu" je najmanj ugoden. Ljudje ne zaupajo niti vase, niti v druge, so malodušni, brezvoljni.

Položaj " jaz sem v redu - ti nisi v redu" zavzemajo samovšečeni ljudje. Soljudi prezirajo, ponižujejo, sami pa so tekmovalni, napadalni, prevzemajo odgovornosti, ki jih ne zmorejo, zbujajo nezaupanje in se obdajajo z ljudmi, ki jim pritrjujejo.

Položaj "jaz sem v redu - ti si v redu" kaže na pozitivno samopodobo in na konstruktivno pozitivno oceno drugih. Ta položaj temelji na zaupanju, optimizmu, sreči in samozavesti. Ljudje se zavedajo svojih napak, jih priznavajo in se iz njih učijo. Tudi v kritičnih trenutkih ne izgubijo samospoštovanja in spoštovanja do drugih. So pozitivno miselno usmerjeni in imajo veliko možnosti za uspeh.

4. Sklep

Ni potrebno poudarjati, da je položaj "jaz sem v redu - ti si v redu" najboljši in posebno pomemben tudi za učitelje. Če se učitelji hočejo dobro počutiti v pedagoškem procesu, med udeleženci, sodelavci in starši, in jih sprejemati strpno, potem je izjemno pomembno, da jih soljudje zanimajo kot človeška bitja. Treba jih je spoznavati, jim prisluhniti in jih sprejeti takšne, kot so, saj so "v redu".

Če vemo, kaj povzroča bolečino, nerazumevanje in razočaranje v medsebojnih odnosih, laže opustimo brezplodno razmišljanje in vedenje, ki iz tega izvira, ter vnesemo v socialno okolje (šolo, družino) več ustvarjalnosti, užitkov in svobode (Tomič, 1995).

LITERATURA

1. Bern, E. (1980): Koju igru igraš, Beograd, Nolit.
2. Harris, T. (1990): Ich bin O.K, du bist O.K., Hamburg.
3. Hopkins, D. (1992): A Theacher's Guide to Classroom Research, Philadelphia, Open University Press.
4. Pšunder, M. (1994): Knjižica za učitelje in starše, Maribor, Založba Obzorja.
5. Tomič, A. (1995): Pedagoško vodenje, v: Menedžment v vzgoji in izobraževanju (ur. M. Velikonja), Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.

Dr. Majda Pšunder (1948), docentka za pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig ter člankov s pedagoškega področja.
Naslov: Vesnaverjeva 9, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 63 16 57

Dr. Zdenka Zalokar Divjak

Antropološka osnova vzgoje z vidika Franklove logoterapije

Pregledni članek
UDK 371.4
DESKRIPTORJI: svoboda posameznika, vzgoja za odgovornost, usmerjenost v idealno

POVZETEK - Sodobno naravnani pedagogi se ogrevajo za večjo demokratičnost in ohlapnost šolskih sistemov. V veliko primerih pa je svobodo posameznika zamenjala predrzna svoboda, ki ne vodi samo v anarhijo, temveč v še posebno vidne patološke pojave današnjega časa: agresijo, depresijo in različne oblike odvisnosti. Frankl je še pred desetletjem napovedal takšen razvoj vedenja otrok in mladostnikov in resnično danes po vrtcih in šolah odkrivamo vse več brutalnega vedenja, samomorov in odvisnosti.

Review
UDC 371.4
DESCRIPTORS: freedom for an invidual, education for responsibility, orientation towards perfection

ABSTRACT - The modern pedagogues give preference to greater democracy and laxity of the school systems. But the freedom of an individual has in many cases been replaced by an impudent freedom which does not only lead into anarchy, but also into the pathological occurrences of the present time which are especially evident: aggression, depression and various kinds of dependencies. Frankl predicted such a development in behaviour of children and adolescents already ten years ago. In kindergartens and schools we can nowsdays actually establish an increased number of brutal behaviour, suicides and dependencies.

Ustanovitelj logoterapije V. E. Frankl je zgradil svojo teorijo na eksistencialni analizi, ki je psihološka osnova človekove svobode, kolikor je človek ima in kjer se pojavlja, ter analiza njegove temeljne težnje po smiselnem udejanjanju vrednot.

Najprej bi opozorili na temeljni Franklov aksiom, ki pravi, da je celotna objektivna stvarnost, ki si jo kot posamezniki lahko v tem trenutku zavestno osmišljamo, neka smiselna celota, v kateri vlada red. Že stari Grki so za vesolje uporabljali izraz kozmos (gr. -urejen, lep), in kot njegov antipol kaos (gr. - neurejen, grd). Torej v naši objektivni stvarnosti poteka življenje po točnih zakonitostih in redu, ki dajejo okvir našemu vsakdanu. Torej po Franklu človek uspeva le, če odkriva svoje življenjske naloge v resničnosti, propada pa, če si postavlja cilje samovoljno in ločeno od celotne resničnosti. Objektivna stvarnost postavlja pred človeka naloge in je zanj izziv, medtem ko ima njegovo življenje značaj spoznavanja nalog in dajanja ustvarjalnih odgovorov. Za konkretnimi nalogami so vrednote, ki vlečejo same s svojo vrednostjo, zato je človekova energija po naravi usmerjena navzven, ne sama nase. Vrednote torej pojmujemo kot jasne točke v mreži smiselne strukture stvarnosti. Ko se človek v svoji volji do smisla usmeri k neki nalogi, je to

njegov odgovor k smiselni celoti. Logoterapija temelji na trditvah o vrednotah kot dejstvih, ne pa na sodbah o dejstvih kot vrednotah.

Za Frankla je osebnost sestavljena iz treh plasti: telesne, psihične in duhovne dimenzije. Prvi dve dimenziji so opisali že številni drugi avtorji, duhovna dimenzija v smislu Franklove logoterapije pa predstavlja področje odgovorne svobode posameznika. Duhovna dimenzija torej ponazarja pot, ki vodi od svobode k odgovornosti in je hkrati tudi pot vsakega zorenja osebnosti. Če bi poskušali razložiti področje duhovne dimenzije, potem bi morali najprej opredeliti posamezne komponente, ki jo tvorijo.

Najprej bi opredelili človekovo avtonomijo. Človek je avtonomen glede na svoja dejanja in svoje vedenje. Avtonomen je v tem, za kar se odloča, pa tudi glede na izbiro merila, po katerem se odloča. V nasprotju s tem ljudje pogosto ugovarjajo, da poteka velik del človekovega vedenja nezavedno in avtomatično, ne da bi se ljudje zavestno odločali. V resnici pa gre za oblikovanje življenja z obilico hipotez, ki se jih ljudje vztrajno držijo, se z njimi opravičujejo za nedelo, neuspehe itd. Človekova avtonomija leži v njegovi duhovni razsežnosti - vsak svobodno izbira svoja dejanja in ravnanja.

Avtonomije ne ogrožajo naši soljudje (kot bi jim to radi podtaknili), ampak miselni in vedenjski avtomatizmi v nas.

Druga pomembna komponenta duhovne dimenzije so naloge. Kdor prevzame nalogo, prevzame tudi odgovornost za to, kar mu je naloženo. Predanost določeni nalogi spada k bistvenim dejavnikom, ki ohranjajo življenje in ga krepijo. Dokler ima človek nalogo, ki jo ima rad, toliko časa mu iz skrivnostnih rezerv priteka energija, katere obstoja si človek sploh ne predstavlja. Raziskave so pokazale, da npr. prevzem socialnih vlog sprošča endorfine, ki blažijo bolečine. S tem ko se posvečamo sočloveku, pozabljamo nase in na svoje skrbi, indirektno pa na posameznikovo presnovo, krvni tlak itd.

Specifično človeško je torej usmeriti se na "več kot na samega sebe" in tudi vsako opravljeno delo mora pomeniti za drugega večjo vrednost, kot če bi ga opravil zase.

Svoboda posameznika je torej vedno zaobjeta z odgovornostjo lastnega ravnanja. V številnih primerih pa je svobodo posameznika zamenjala predrzna svoboda, ki ne vodi samo v anarhijo, temveč tudi v patološke pojave današnjega časa: agresijo, depresijo in različne oblike odvisnosti. Če prisegamo na individualnost osebnosti in njen demokratični razvoj, je torej istočasno treba prisegati tudi na njena odgovorna dejanja. Seveda lahko človek svobodno odgovarja na vprašanja, ki mu jih zastavlja življenje. Ampak te svobode ne smemo enačiti s samovoljo. Moramo si jo razlagati odgovorno. Človek je odgovoren za to, da pravilno odgovori na vprašanje, da najde resnični smisel takšnega položaja. Treba ga je iskati z vestjo.

Frankl v svojih delih uči, da bivanje ni samo intencionalno, temveč tudi transcendentalno. Bistvo bivanja je preseganje samega sebe. Bistvo človekove biti je

torej dolžnost, da uresniči smiselne možnosti, ki so zunaj v svetu, ne pa da najprej uresniči svoje možnosti, kot se temu lepo reče. Biti človek pomeni biti usmerjen k nečemu drugemu kakor k samemu sebi. S tem nastane področje transsubjektivnega, ki pa se zopet skuša zamegliti s pretiranim poudarkom subjektivnosti tega, da si človek. Biti človek pomeni imeti pred sabo smisel, ki ga je treba izpolniti in vrednote, ki jih je treba uresničiti. Pomeni živeti na polarnem polju napetosti med resničnostjo in ideali, ki se morajo uresničiti. Človek živi po idealih in vrednotah.

Frankl govori torej o volji do smisla, kot človekovemu osnovnemu gibalu, motivaciji, in pomeni hkrati tudi udarec vsem sedanjim motivacijskim teorijam, ki še vedno temeljijo na načelu homeostaze. Človeka imajo za bitje, ki mu gre le za zadovoljevanje potreb, vse to pa samo zato, da bi ohranil ali obnovil ravnovesje. V vseh sobitjih, ki jih ljubi in v vseh stvareh, ki jim služi, pa vidijo samo orodje, ki mu pomaga, da se znebi napetosti, ki jih zbujajo goni ali potrebe, kakor hitro jim ni ustreženo in zadoščeno. Preseganje samega sebe, kar ima logoterapija za bistvo človekovega bivanja, ni upoštevano v sodobnih motivacijskih teorijah. Vendar pa človek ni samo bitje, ki le odreagira na svoje nagone, niti se samo ne odziva na dražljaje, ampak je bitje, ki deluje v svet.

Zaradi bistveno samotranscendentne (samopresežne) lastnosti človeškega bivanja, je človek bitje, ki sega dlje od samega sebe. Če torej Buber z Ebnerjem razlaga človeško bivanje kot odgovor med *JAZ* in *TI*, ugotovimo, da ta dvogovor premaga samega sebe, če *JAZ* in *TI* ne presežeta sama sebe in ne dosežeta pomena zunaj njiju samih. Srečujeta se dve človeški bitji, pri čemer se postavita druga proti drugi z logosom, to se pravi smislom bivanja.

Podobno opredeli človekovo bivanje tudi Musek. Navaja, da ima človek potenciale za nagonsko obnašanje, pa tudi za duhovne motive. To, da stremi k samoaktualizaciji, k uresničevanju svojih višjih potencialov in talentov, da želi osmisliti svojo eksistenco in jo tudi osmišlja z doživljanjem (ki pomeni vrednost po sebi, vrednost v absolutnem, neizbrisnem smislu), npr. doživljanje ljubezni, ustvarjalnosti, spoznanja, upanja in vere, tudi to je del njegove specifične in morda najodločilnejše narave.

Človek torej uresničuje samega sebe le, če se usmeri na nekoga ali na nekaj, kar je njegova vest odkrila kot smisel. Ko se posveča temu, presega samega sebe, s tem pa se uresničuje sam kot človek in kulturno dograjuje resničnost. Šele v človekovi zmožnosti, da prezre samega sebe, da pozabi nase, se preda določeni nalogi ali človeku, šele potem je on sam. Potem uresniči samega sebe - ne v smislu zaskrbljenosti za svoje samouresničenje, ampak v pozabljanju nase. Torej se samouresničitev lahko zgodi samo kot stranski učinek, kot posledica nesebičnosti. V tem pomenu uporablja besedo selflessness sam ustanovitelj teorije samouresničevanja Abraham Maslow. Fenomenološka razčlemba preprostega človeka s poulično izkušnjo procesa vrednotenja pa kaže, da v življenju lahko najdeš smisel, če ustvariš delo ali opravljaš dejanje ali izkušaš naravo in kulturo, in končno, če srečaš kakšno drugo edinstveno bitje, ki ga ljubiš. Toda najplemenitejše vrednotenje smisla je

pridržano za tiste, ki so prikrajšani za priložnost, da bi našli smisel v delu ali ljubezni. Zanje je pomembno stališče, da se njihov težavni položaj spremeni v dosežek in junaštvo.

Naloga logoterapije je tudi, kako spreminjati vzgojo v "vzgojo za odgovornost"; tu moramo namreč upoštevati:

- pojem osebe kot nekaj enkratnega, multikompleksnega, edinstvenega;
- pojem osebe, ki ni usmerjena le v iskanje lastne afirmacije in užitkov, temveč v odkrivanje lastnega življenjskega poslanstva;
- prepričanje, da je človekova oseba kljub vsem omejitvam, pogojem in porazom svobodna (da se lahko distancira od pogojenosti in porazov);
- prepričanje, da je človek osebnost, ki ima možnost za uresničenje v vsakdanu in tudi v mejnih situacijah, kot sta trpljenje in smrt.

Današnji človek doživlja v materialnem blagostanju hudo bivanjsko praznoto in vrednostno dezorientacijo. Nenaden odmik od narave v beton, od temeljne človeške skupnosti v brezimno množico, od dialoga s samim seboj v vrvež dražljajev; vse to ga je zmedlo in ne doživlja več prav ne samega sebe, ne soljudi, ne družbe, ne narave, ne kulture, ne bivanja kot celote. V takem stanju njegov duh ne more do prave hrane. Na osebnem, medčloveškem nivoju bo najbrž naslednji alarm v naši civilizaciji "ekologija človekove osebe in medčloveških odnosov" za etična in moralna dejanja.

Smiselno ravnanje človeka pa danes ne teče samoumevno in gladko; ovirata ga obe ožini: duhovna in psihofizična. Duhovna v tem, da je človekovemu duhu težko prav spoznati vrednote in najbolj smiselno možnost za svoje ravnanje ter se osebno odločiti zanjo. Telesna in duševna pa predvsem v oviri, da je človeku težko narediti, za kar se je odločil. Kajti čim večja je vrednota, tem več napora zahteva pri svojem uresničevanju. Sodobni človek pa je postal razvajen in pomehkužen član porabniške družbe.

Vedno več mladih trpi za občutki nesmiselnosti in praznosti. Imajo sredstva za življenje, nimajo pa cilja v življenju, za katerega bi bilo vredno živeti, živeti naprej. Glavni pojavni obliki bivanjske prikrajšanosti - dolgčas in apatija, pa sta postali izziv tako vzgoji kot psihiatriji. Dolgočasje lahko opredelimo kot izgubo zanimanj. Mladi izgubijo zanimanje za svet, da bi prav v tem svetu nekaj spremenili, izboljšali, dokler je kaj mogoče. Apatija pa pomeni pomanjkanje pobude. Današnja vzgoja nas svari, naj si ne drznemo kaj zahtevati od mladih, jim kaj nalagati, v njih celo nazadnje zbujati napetost. Ampak ta pedagogika prisega na že zdavnaj preseženo motivacijsko teorijo, ki se hoče z zadovoljitvijo potreb izogniti napetosti. Vendar človek potrebuje napetost. Največkrat tisto, ki mu je najbolj dostopna in nastaja med človekom na eni strani in ciljem ter nalogo na drugi strani. Če kaj lahko pomaga prebroditi težave, potem je to zavest o nekakšnem smislu, ki čaka, da ga izpolnimo.

Brez usmerjenosti v idealno človek ne more preživeti; ravno to pa ustvarja napetost, moramo biti zmožni za boj, za čakanje, potrebna je toleranca, odpornost

proti prikrajšanosti. V tem bi bilo tudi treba vztrajati, saj danes velja, da se otroci niso pripravljeni ničemur odreči v interesu nekaj daljnosežnih ciljev, da niso sposobni čakanja, hočejo vse imeti tukaj in sedaj, ni nobene tolerance, kaj šele sočutja in žrtvovanja. Zmorejo samo sočutje do samega sebe. Torej vzgoja, ki skrbi za čim manjšo napetost, obremenjenost, naravnost vzgaja za psihično neodpornost. Od otrok pa lahko veliko pričakujemo le takrat, kadar od njih tudi veliko zahtevamo. Seveda velja tudi obratno.

Pri delu z otroki bi morali graditi zlasti na doživljajskih vrednotah kot indirektnih usmerjevalcih k življenjskemu smislu. Če se namreč otroku že zelo zgodaj uspe pričarati lepoto in skrivnost sveta, če se otrok zaljubi v življenje, je gotovo to najboljša podlaga, iz katere bo črpal tudi vse ostale smiselne vsebine in negoval vrednote kot so ljubezen, lepota, resnicoljubnost itd.

Vzgoja se prav tako ne bi smela zadovoljiti le s prenosom znanja in tradicij, temveč bi morala izkoristiti človekove potenciale za enkratne smisle. Vzgoja bi torej morala opremiti otroke v smislu iskanja smislov. Namesto tega pa vzgoja dodaja v negativnem smislu k bivanjski praznini. Simptomi te nove nevroze pa so naslednji: življenje iz dneva v dan, brez načrtovanja in ciljev, brez smisla in prihodnosti, ki ustvari tako imenovani prozaični odnos do sveta. K temu pa lahko dodamo še druge oblike: pretirano hlepenje po dražljajih, bolestna zaverovanost in zaljubljenost vase (ameriški sociologi govorijo o "me generation" in psihoanalitiki o "age of narcisisem"), prevelika naglica, bolezni odvisnosti, samomorilnost itd.

Učitelji in starši kot osnovni nosilci vzgoje, vrednot seveda ne moremo učiti. Vrednote se morajo živeti. Prav tako kot se smisel ne more dati. Kar lahko posreduje učitelj učencem ni smisel, temveč primer, lasten vzor, njegova lastna posvetitev k vprašanjem resnice, lepote, dobrote, znanosti itd. Danes se vprašanje vzgoje postavlja kot naloga, ki je pred nami. Vsaka naloga pa je tudi težava, zahteva. Vendar smisel življenja ni v tem, da se izognemo vsakršnim obveznostim, dolžnostim, zahtevam, ampak da iz svojega življenja nekaj smiselno napravimo. Pri doživetju smisla gre namreč za duhovno korist, za največjo izpolnitev bivanja v občutku, da nisi živel zaman.

LITERATURA:

1. Frankl, V.E. (1977) The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy. New York, Vintage Books.
2. Frankl, V.E. (1985) Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. New York, Pocket Books.
3. Frankl, V.E. (1981) The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. New York, New American Library.
4. Frankl, V.E. (1975, 1984) Der Leidende Mensch. Antropologische Grundladen der Psychotherapy. Bern, Verlag Hans Huber.
5. Lukas, E. (1985-1988) Psychologische Seelsorge. Logotherapie - die Wende zu einer menschenwürdigen Psychologie. Freiburg, Verlag Herder.

6. Musek, J. (1977) Psihologija osebnosti. Ljubljana, Dopisna delavska univerza Univerzum.
7. Ramovš, J. (1990) Sto domačih zdravil za dušo in telo 1. Celje, Mohorjeva družba.
8. Zalokar Divjak, Z. (1993) Osebnost vzgojitelja z vidika logoterapije, Ljubljana (neobjavljena doktorska disertacija).

Dr. Zdenka Zalokar Divjak (1954), specialistka logoterapije, pomočnica ravnatelja na VVZ Krško, sodelavka Inštituta za logoterapijo, psihologijo in antropohigieno dr. Antona Trstenjaka v Ljubljani, avtorica številnih strokovnih člankov s področja predšolske in šolske vzgoje ter knjige Vzgoja je...ni znanost.
Naslov: Na Dorcu 17, 8280 Brestanica, SLO; Telefon: 386 608 70 125

Breda Pinter

Mobilna specialno pedagoška služba

Poročilo

UDK 376

DESKRIPTORJI: mobilna specialno pedagoška služba, učne težave, učenci, učiteljice, defektolog, individualna obravnava

POVZETEK - Učenci z učnimi težavami, ki so tudi posledica razvojnih primanjkljajev, ostajajo na osnovnih šolah. V občini Slov. Bistrica smo od leta 1992 v proces vzgoje in izobraževanja na rednih osnovnih šolah postopoma uvajali mobilno specialno pedagoško službo, ki nudi učno pomoč učencem od 1. do 4. razreda.

Report

UDC 376

DESCRIPTORS: mobile special education job, learning disabilities, pupils, teachers, teacher with special education qualification, individual treatment

ABSTRACT - Pupils with learning disabilities which are the consequence of developmental deficiencies stay in elementary schools. In Slovenska Bistrica, we have gradually, since 1992, been implementing a mobile special education service which offers remedial teaching help to pupils from 1st to 4th grade.

Od leta 1986 do danes se je v občini Slovenska Bistrica za približno 50% zmanjšalo število otrok v osnovni šoli s prilagojenim programom. Vemo, da je število otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju konstantno po vsem svetu, zato bi neupravičeno upali, da je pri nas drugače.

Zato smo morali v Zavodu Minke Namestnik - Sonje prilagoditi strategijo svojega poslanstva in organizirati pomoč otrokom s težavami v telesnem in duševnem razvoju. Poiskali smo drugačno pot do učencev, ki potrebujejo našo pomoč.

Dokaj hitro, v primerjavi z ostalimi v Sloveniji, smo organizirali mobilno specialno pedagoško službo (MSPS). Sprva je šla na "teren" le ena specialna pedagoginja. Dela je imela zelo veliko; učence z učnimi težavami je srečevala le enkrat tedensko ali pa še redkeje. To je bilo leta 1992.

Do konca šolskega leta 1995/96 so se razmere še spreminjale v smeri čim večje prisotnosti mobilnih specialnih pedagogov in defektologov v rednih osnovnih šolah, kajti na teh šolah ostaja vse več otrok z učnimi težavami. Tako se je število "mobilnih" na terenu povečalo na tri delavke.

Naše delo je sedaj že kar dobro organizirano, še vedno pa se ne moremo približati normativom, ki so bili okvirno predstavljeni in predvidevajo obravnavo posameznega učenca 2 do 4-krat na teden ter največ 16 učencev na enega defektologa. Vsak na svoj način "lovi" predvidene normative, saj se prav vsem dogaja, da je povpraševanje po naši pomoči večje, kot jo zmoremo nuditi. Sama normativ

krepko presegam, saj delam na veliki šoli, kjer je tudi sorazmerno veliko otrok, ki potrebujejo učno pomoč.

Organizacija učne pomoči:

- V začetku septembra razredne učiteljice predlagajo učence za obravnavo (zajamem učence od 1. do 4. razreda).
- Izmed predlaganih učencev izberem tiste, za katere menim, da jim je učna pomoč resnično potrebna. To opravim s preprostimi postopki preverjanja znanja in z neposrednim opazovanjem sposobnosti predlaganih učencev.
- Naslednji korak je pridobitev pisnega soglasja staršev otrok, ki jih predvidevam za obravnavo, saj k njej prihajajo v času pouka. Zgodi se tudi to, da starši pomoč odklonijo, kar pa je resnično izjemoma. Menim, da je to posledica neosveščenosti staršev. Soglasja pridobivam izključno v 1. razredu oziroma na začetku obravnave v kasnejših razredih.
- Po pridobljenem soglasju pričnem z neposrednim delom z učencem glede na njegove primanjkljaje. Največkrat jih obravnavam na naslednjih področjih: branje in pisanje, računanje, pozornost in koncentracija, motorika, lateralizacija, čustvovanje, samopodoba, socializacija...

Ob samem delu ves čas sodelujem z razrednimi učiteljicami. Ob vsaki obravnavi si izmenjamo ugotovitve, mnenja, izkušnje in sugestije za nadaljnje delo. Menim, da je moja pomoč učencem z učnimi težavami dobrodošla predvsem učencem, ki na tak način premagujejo učne težave.

Obravnava običajno traja celo šolsko uro. Učenci so največkrat obravnavani enkrat tedensko. Delo poteka individiualno, v dvojicah ali v manjših skupinah. Bolj izjema kot pravilo je vključevanje defektologa v razred kot celoto, vendar je tudi ta oblika dobrodošla, saj ob takih prilikah spoznamo učenca v drugačni situaciji, kakor je v individualni obravnavi.

Pogoji za delo so na vsaki šoli drugačni. Največkrat delamo v kabinetih ŠSS, lastnih kabinetih ali v drugih prostorih, kot so knjižnice, proste učilnice in podobno. Na tem področju potrebujemo veliko iznajdljivosti in iniciativnosti, enako tudi pri vseh ostalih dejavnostih.

Za kvalitetno opravljanje specialne pedagoške pomoči potrebujemo raznovrsten didaktični material, ki ga običajno prenašamo iz ene šole v drugo. Materiale (literatura, pripomočki, učni listi...) deloma izdelujemo same, delno pa jih dobivamo na matični šoli ali pa na rednih osnovnih šolah, kjer delamo. Ker želimo ugoditi otrokovim potrebam in zapolniti vrzeli in primanjkljaje, potrebujemo ogromno različnega, izvirnega in uporabnega didaktičnega materiala.

Moje osnovno načelo pri delu z učenci, ki imajo učne težave, je, da skušam graditi znanje od tam dalje, kjer se je "ustavilo". To pomeni, da mora učenec 1. razreda s težavami pri slovenskem jeziku najprej prepoznati - dekodirati črko, vzpostaviti odnos med črko in glasom, ki ji pripada, nato pa povezovati glasove v zloge in besede, ki so sprva kratke, nato pa vedno daljše. Učenec, ki ne zmore samo ene od teh faz, ima težave pri branju in kasneje usvajanju učne snovi, če se motnja ne odpravi. Znanje je treba graditi postopoma, na čim bolj trdnih temeljih, ki jih je prvošolček pridobil že v predšolskem obdobju.

Pri delu z učencem s hujšimi učnimi težavami je nujno potrebno sodelovanje s starši. Pomembno je staršem predstaviti realno sliko otroka glede njegovega stanja in sposobnosti. Le tako lahko svojemu otroku nudijo ustrezno podporo in pomoč, ki ju zelo potrebuje. Potrebna je prava mera vzpodbud in skrbi, da otroka ne preobremenjujemo s šolskim delom. To otroku, ki ima učne težave, pa tudi drugim, ne koristi. Pri meni so se oglašali skrbni starši. Prihajali so večkrat skozi vse šolsko leto in bili so zadovoljni, da je njihovim otrokom nudena taka oblika učne pomoči. Na srečanjih smo si izmenjali mnenja. Če je bilo le mogoče, sem jim poskušala predstaviti otrokov napredek.

V posebno veselje mi je, da prihajajo otroci k zadnji obravnavi ob koncu šolskega leta veselih obrazov, zadovoljni, ker jim je uspelo premagati prenekatero težavo.

Zadovoljna sem, da učenci radi prihajajo k uram, nekateri se jih prav veselijo. Izogibam se le temu, da bi bila obravnava tedaj, ko imajo na urniku športno vzgojo, kajti v takem primeru niso motivirani za pridobivanje znanj s področja materinščine ali matematike.

Individualna obravnava je za učence naporna, saj morajo biti aktivni celo šolsko uro. Seveda skušam delo načrtovati, usmerjati in izpeljati tako, da je učenje čimbolj zanimivo, dinamično, otroku prijetno. V vseh razredih se veliko učimo ob igri. Prepričana sem, da bi se učenci strinjali s tem, da je veliko bolj prijetno učenje poštevanke s komparativnimi kartami, na zanimivih učnih listih, z dominom..., kakor pa gola poštevanka. Ob tem moram pohvaliti razredne učiteljice, s katerimi sem imela v dveh letih dela v MSPS priložnost sodelovati, saj imajo ogromno idej, v delo vnašajo novosti in na zanimiv način vodijo učence k čim višjemu nivoju znanja in sposobnosti.

Zaradi narave mojega dela moram nenehno sodelovati z razrednimi učiteljicami. Na šoli, kjer delam, si ob začetku šolskega leta naredim urnik, v katerem kar največ upoštevam, kdaj je za otroka najmanj moteče, da izostane od učne ure v razredu. Sproti se dogovarjamo o strategiji dela s posameznim učencem.

Delo v MSPS je operativnega značaja. Za to delo moramo imeti "mobilke" visoko mero kreativnosti. Pogoji dela so zelo spremenljivi, pred nas so postavljene visoke komunikacijske zahteve, izjemno veliko je socialnih interakcij.

Zavod za šolstvo RS je ob koncu šolskega leta 1994/95 izvedel anketiranje učiteljic, ravnateljev osnovnih šol, ravnateljev OŠ PP in mobilnih specialnih pedagogov oz. defektologov.

V Sloveniji so v šolskem letu 1994/95 specialni pedagogi oz. defektologi nudili učno pomoč na rednih osnovnih šolah 691 učencem. V severovzhodni Sloveniji je bilo skupno število obravnavanih učencev 337, od tega v občini Slovenska Bistrica okrog 100.

Rezultati ankete so pokazali, da učiteljice in vodstva rednih osnovnih šol cenijo našo pomoč. Učiteljice kljub svojemu znanju, izkušnjam in pedagoškemu optimizmu večkrat ostanejo v dilemi, kako pomagati otroku z učnimi težavami, še posebno, kadar gre za otroka s specifičnimi učnimi težavami ali za učenca z razvojnimi težavami in primanjkljaji.

Učenci so tudi z našo pomočjo napredovali v svojem znanju in sposobnostih. Ob tem pridobijo na pozitivni samopodobi in tako se zmanjšujejo pogoji za razvoj vedenjskih motenj, ki so pogosto posledica neuspeha v šoli. Otrok, ki ima znižane sposobnosti osvajanja učne snovi, neprestano doživlja neuspeh. To se ne sklada s pravili zadovoljevanja osnovnih človekovih potreb. Nenehen neuspeh povzroča nezadovoljstvo s samim seboj in neustrezno ravnanje otroka z učnimi težavami. Tak otrok ima čustvene in osebnostne težave, ki se običajno z vsakim letom šolanja pod takimi pogoji samo poslabšujejo.

Po štirih letih izkušenj MSPS na osnovnih šolah v občini Slovenska Bistrica lahko ugotovimo, da je postal mobilni defektolog v osnovni šoli nepogrešljiv član tima šolske svetovalne službe.

Breda Pinter (1960), profesorica, defektologinja na Osnovni šoli Minke Namestnik Sonje, Slovenska Bistrica.
Naslov: Levstikova 18, 2310 Slovenska Bistrica, SLO; Telefon: 386 62 81 05 48

Dr. Franc Hribernik

Prometnovarnostni učinki vzgojno-izobraževalnega dela voznikov inštruktorjev

Strokovni članek

UDK 37:372.835.181

DESKRIPTORJI: avto šole, vozniško usposabljanje, prometno vedenje, prometna kultura, kandidati, vozniki inštruktorji, ocenjevalci, prometna varnost, vozniške spretnosti

POVZETEK - V članku so predstavljeni rezultati empiričnega raziskovalnega dela, ki se nanašajo na vlogo avto šol in pomen prizadevnega edukacijskega dela voznikov inštruktorjev pri privzgajanju oblik varnejšega prometnega ravnanja kandidatov za voznike motornih vozil. Opazovanje več kot 1.200 naključnih voznikov vozil z oznako avto šole je na treh izbranih lokacijah v Sloveniji pokazalo, da je od prometnovarnostne osveščenosti in pedagoško-andragoške usposobljenosti inštruktorjev v največji meri odvisno, v koliki meri bodo slednji uspešni pri transferu vzorcev varnejšega prometnega vedenja na mlado generacijo motoriziranih prometnih udeležencev. K oblikovanju prometno zrelih osebnosti bodočih voznikov pa lahko posredno prispevajo svoj delež tudi člani izpitnih komisij. Očitno pa je, da v procesu vozniškega usposabljanja še niso povsem izrabljene vse možnosti učinkovitega preventivnega dela z mlado generacijo, ki ga omogoča kvalitetno zastavljen vzgojno- izobraževalni proces.

Professional paper

UDC 37:372.835.181

DESCRIPTORS: driving schools, driver training, traffic behaviour, traffic culture, candidates, instructors, examiners, traffic safety, driving skills

ABSTRACT - The article presents the results of an empirical study dealing with the role of driving schools and importance of ambitious educational work of driving instructors in the process of imparting patterns of safer traffic behaviour to candidates for motor vehicle drivers in the Republic of Slovenia. The observation more than 1.200 coincidental drivers of L - vehicles on the Ljubljana's, Celje's and Murska Sobota's areas showed that such educational results depend mainly upon instructors' traffic awareness and their professional qualification. However, members of examining bodies could also have an important influence in creating a mature traffic personality of novice drivers - above all by examining their driving skills and evaluating their holistic traffic behaviour. It is obvious that many of the possibilities for better traffic education and efficient preventive work with young generations have in the process of driver training not been exploited yet.

1. Uvod

Proces prometne vzgoje in izobraževanja se v življenju sodobnega človeka pravzaprav nikoli povsem ne zaključi, saj nenehno spreminjajoče se prometnovarnostne razmere zahtevajo od slehernega aktivnega prometnega udeleženca, da sledi novonastalim spremembam in se povečanim zahtevam družbenega okolja vselej kar najbolje in najhitreje prilagaja (Inić, 1987). V formalno-pravnem smislu

pa se začetni proces prometnega usposabljanja, ki ga v največji meri izvajajo vzgojitelji in učitelji na primarni stopnji vzgojnoizobraževalnega sistema, vendarle zaključuje za večino mladih ljudi z opravljanjem vozniškega izpita za določeno kategorijo motornih vozil. Od tega trenutka dalje je kazenskopravna, materialna in moralna odgovornost slehernega motoriziranega posameznika močno povečana - ne glede na to, ali je v procesu vozniškega usposabljanja dejansko inkulturiral vse temeljne prometnovarnostne vsebine, si pridobil primerne vozniške spretnosti ter v svoj miselni aparat vgradil vzorce kar najbolj varnega prometnega ravnanja, ki so pogostokrat tesno povezani tudi s tehničnimi zmožnostmi različnih kategorij motornih vozil. Kako kvalitetno bo usposobljen posameznik za vse bolj zahtevno participacijo v sodobnih prometnih tokovih pa je poleg individualne pripravljenosti kandidatov za učenje v marsičem odvisno tudi od prizadevnosti drugih dveh subjektov procesa vozniškega usposabljanja (inštruktorskega kadra in ocenjevalcev), ki vsak s svojim deležem sovplivata na oblikovanje t.i. prometno zrele osebnosti voznika motornih vozil. Ključno vlogo v procesu privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega vedenja ima vsekakor inštruktorski kader, ki bodisi stimulira posameznika za kar najbolj varno prometno ravnanje ali pa ga bolj ali manj neprizadeto prepušča naključnemu vplivu prometnega okolja, v katerem je tako pogostokrat mogoče zaslediti povsem neprimerne prometnovedenjske vzorce.

Vloga inštruktorskega kadra kot angažiranih pedagoško-andragoških delavcev pri privzgajanju vzorcev varnejšega prometnega ravnanja seveda ni vsemogočna. Ne le zaradi dokaj omejene časovne komponente (praktično vozniško usposabljanje v povprečju traja od 40 do 50 ur), temveč predvsem zaradi nujne resocializacije prometnovedenjskih vzorcev, ki so nastali v predhodnem socializacijskem obdobju prometnega (samo)oblikovanja in imitativnega vpliva tako ožjega kot širšega socialnega okolja. Dejstvo je, da se profesionalno zastavljeni proces aktivnega prometnega usposabljanja otrok in mladostnikov v glavnem konča že na nižji stopnji osnovne šole, ko učenci opravijo kolesarski izpit. Prometnovarnostne vsebine na višji izobraževalni stopnji so naravnane predvsem na tehnični aspekt prometne varnosti, ob tem pa je močno podcenjena potreba po nadgradnji temeljnih prometnokulturnih vsebin, ki zadevajo tako socialne, psihološke, etične idr. aktualne vidike, brez katerih je varnost sodobnega cestnega prometa prepuščena bolj naključnim dejavnikom različno razvitega družbenega okolja kot pa zavestni aktivnosti in požrtvovalnemu delu mnogih družbenih subjektov.

Pomen vzgojno-izobraževalnega dela in vpliva imitativnega vedenja na razvijanje prometnovarnostnih vedenjskih vzorcev otrok in mladostnikov je v marsičem dokaj zanemarjen tudi v okviru primarnih družbenih skupin (predvsem družine) saj tudi starši še zdaleč ne storijo vsega, kar bi sicer lahko storili - še zlasti z demonstracijo lastnega prometnega ravnanja v katerikoli prometni vlogi. Neredko so posredno krivi za nastanek družinske tragedije, ko neusposobljenemu mladostniku omogočijo aktivno udeležbo v vse bolj zahtevnem cestnem prometu z nakupom željenega prevoznega sredstva (najpogosteje kolesa z motorjem, toda

vse pogosteje tudi motornega kolesa in ob doseženi "zrelosti" še osebnega avtomobila). Statistike prometnih nesreč pa iz leta v leto dokazujejo, da se prometno tveganje krepko poveča prav v tistem starostnem obdobju, ko se sočasno zmanjšuje vpliv angažiranega vzgojnoizobraževalnega prometnovarnostnega dela posameznih družbenih institucij in ko se pri mladostnikih močno poveča interes za aktivno participacijo v vlogi voznikov motornih vozil.

Prav zato je še toliko bolj aktualno vprašanje, v koliki meri je proces vozniškega usposabljanja v resnici sposoben kompenzirati očitne pomanjkljivosti predhodno bolj ali manj zanemarjenega edukacijskega prometnovarnostnega dela. Gre nesporno za izrazito vitalno vprašanje, ki se neposredno nanaša na strateški pomen kvalitetno usposobljenega pedagoško-andragoškega (inštruktorskega) kadra kot "končnega" dejavnika korigiranja neustreznega načina varnostnega razmišljanja in prometnega ravnanja mnogih pripadnikov mlade generacije. Učinki prometne (re)socializacije pa so za varnost cestnega prometa vselej dokaj transparentni, saj vsak voznik novinec s svojim prometnim ravnanjem kroji tako lastno usodo kot usodo mnogih drugih naključnih udeležencev v cestnem prometu. Številnih kritičnih pripomb, ki se v zadnjih nekaj letih neposredno nanašajo na vlogo avto šol in dejavnost voznikov inštruktorjev v procesu oblikovanja prometno zrele osebnosti, pa bi bilo vsekakor potrebno resno analizirati ter opraviti potrebne sistemske spremembe, s katerimi bi sedanjo edukacijsko kvantitativnost in neracionalnost (večkratno povečanje števila avtošol po letu 1990) nadomestili z elementom kvalitativnosti. Rezultati opravljenega empiričnega raziskovalnega pristopa skozi izbrani opazovalni aspekt privzgajanja oblik varnejšega prometnega ravnanja voznikov novincev kažejo, da avto šole in inštruktorski kader zagotovo še niso izrabili vseh razpoložljivih možnosti za izvajanje kvalitetno zastavljenega vzgojno-izobraževalno dela, kar se navsezadnje neposredno odraža v dokaj klavrnem stanju prometne varnosti na slovenskih cestah. Prav mladi vozniki in vozniki novinci so tisti, ki se neredko znajdejo v vlogi povzročiteljev hudih prometnih nesreč.

2. Raziskovalni pristop

V prispevku obravnavamo predvsem vlogo inštruktorskega kadra pri privzgajanju vzorcev varnejšega prometnega vedenja populaciji mladostnikov, ki šele vstopa v vse bolj zahtevni svet motorizacije. Z metodo opazovanja in komparativno metodo smo na treh izbranih lokacijah v Sloveniji (na območju izpitnega centra Ljubljane, Celja in Murske Sobote) želeli preveriti, v koliki meri se že v procesu vozniškega usposabljanja kažejo rezultati preventivno naravnanega prometnovarnostnega ravnanja bodočih voznikov motornih vozil, kakor tudi, kolikšna je praktična vrednost imitativnega prometnega ravnanja inštruktorskega kadra. Za preučevanje specifičnega aspekta privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega vedenja smo izbrali tisto ravnanje, ki se nanaša na uporabo zasenčenih luči v pogojih dobre

vidljivosti (opazovanja so bila izvedena vselej ob lepih sončnih dnevih), kar sicer (do sprejetja predlaganih sprememb nove prometnovarnostne zakonodaje) še ni imelo značaja zakonske obligatornosti. Skozi omenjeni aspekt se morda na najbolj transparentni način odraža tudi dosežena raven prometne osveščenosti inštruktorskega kadra ter njihova sposobnost transfera naprednejših oblik varnostnega ravnanja na mlado generacijo. Izbrani aspekt privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega ravnanja pa navsezadnje odraža tudi, v koliki meri je inštruktorski kader sposoben v procesu vozniškega usposabljanja in z lastnim ravnanjem posredovati bodočim voznikom motornih vozil miselno paradigmo, ki sledi načelom razvijanja t.i. varnostne filozofije, katere vitalni pomen neposredno izpostavljajo sistemi vozniškega usposabljanja v številnih razvitih in prometno bistveno varnejših evropskih državah. V slednjih se tudi zaostrujejo in izenačujejo kriteriji za pridobitev vozniškega dovoljenja (Council Directive..., 1991).

Rezultati empiričnega raziskovalnega pristopa (opazovanja so bila na vseh treh izbranih lokacijah in na več opazovalnih točkah z dvema ponovitvama opravljena v mesecu maju ter na začetku meseca junija 1996, zaradi česar so bila najverjetneje nekatera vozila avto šol s kandidati in inštruktorji zajeta tudi večkrat) so vsekakor vredni analitične pozornosti ter resnega strokovnega premisleka o potrebnih sistemskih spremembah, ki se navsezadnje nanašajo tudi na neizbežnost zaostrovanja formalnih pogojev za ustanovitev in delovanje takšnih vzgojno-izobraževalnih institucij kot naj bi bile avto šole, kakor tudi na uveljavljanje minimalnih pedagoških standardov, ki bi jih morali dosegati vozniki inštruktorji kot subjekti procesa vozniškega usposabljanja.

3. Prispevek avto šol k privzgajanju vzorcev varnejšega prometnega ravnanja bodočih voznikov motornih vozil v procesu vozniškega usposabljanja

Čeprav se sistemi usposabljanja pripadnikov mlade generacije za aktivno udeležbo v cestnem prometu v vlogi voznikov motornih vozil med posameznimi evropskimi državami bolj ali manj razlikujejo (Hribernik, Pristovnik, 1995), pa je v vseh državah mogoče zaslediti povsem identičen končni cilj praktičnega vozniškega usposabljanja: mlade ljudi je treba usposobiti za takšno prometnovarnostno ravnanje, ki bo vselej prisotno objektivno prometno tveganje zmanjšalo na minimum. Za dosego zastavljenega cilja pa je potrebno nenehno razvijati tudi primerne pedagoško-andragoške metode strokovnega dela ter s pomočjo sodobnih didaktičnih pripomočkov omogočiti zainteresirani populaciji, da si v obdobju kvalitetne priprave za kasnejšo samostojno udeležbo v cestnem prometu v vlogi voznikov motornih vozil, pridobi kar največ prometnega znanja, praktičnih vozniških spretnosti ter vseh tistih koristnih prometnovarnostnih navad, s katerimi je mogoče prispevati k ustvarjanju za vse prijaznejšega prometnega okolja.

Prav zato so za vsakega za vozniško dovoljenje zainteresiranega posameznika vredna posebne pozornosti koristna napotila avtorjev kvalitetnih didaktičnih pripomočkov za uspešno vozniško (samo)izobraževanje, ki se nanašajo na ključni pomen pravilne izbire avto šole in kvalitetnega voznika inštruktorja (Stacey, 1996). Tudi angažirani raziskovalci s tega področja upravičeno opozarjajo na strateški pomen vrednotenja kvalitativnega kriterija, ki ga velja zasledovati v procesu vozniškega usposabljanja (Lester, Maycock, 1993). Poglobljena britanska študija efektov procesa vozniškega usposabljanja je nesporno pokazala, da je tako uspešnost kot subjektivna ocena voznikov novincev glede dejanske usposobljenosti za varno participacijo v cestnem prometu po opravljenem formalnem preizkusu vozniške usposobljenosti v mnogočem v neposredni povezavi z dobro zastavljenim vzgojno-izobraževalnim delom (Forsyth, 1992). Četudi so možne poti za dosego zastavljenega cilja v omenjeni državi opcijske (možnost samostojnega usposabljanje v spremstvu osebe, ki si je že pridobila vozniško dovoljenje in izpolnjuje zahtevane zakonske pogoje ali pa usposabljanje pod nadzorom kvalificiranega voznika inštruktorja), večina kandidatov pridobiva začetne vozniške izkušnje ter bogati področje prometnovarnostne kulture s pomočjo strokovno usposobljenih voznikov inštruktorjev. Prav tako se je izkazalo, da ostanejo mnoge - za prometno varnost odločilne - vozniške spretnosti kljub aktivnemu treningu ne povsem "izpiljene", kar v nekaterih primerih posledično vpliva tudi na podaljšano fazo usposabljanja že po pridobitvi formalne pravice do vožnje motornih vozil. Morda zato ne preseneča, da sodi prav Velika Britanija v skupino tistih evropskih držav, ki jih je po izbranih indikatorjih cestnoprometne varnostni mogoče uvrstiti med najbolj varne.

V procesu vozniškega usposabljanja vozniki inštruktorji zainteresiranim kandidatom ne bi smeli posredovati zgolj na izpitu zahtevanih prometnih vsebin, ki se nanašajo na pridobivanje in utrjevanje potrebnih prometnih znanj in praktičnih vozniških spretnosti (orientiranih predvsem na suvereno obvladovanje motornega vozila), temveč bi njihovo delo moralo biti sočasno in neposredno usmerjeno na razvijanje vseh tistih - še kako - koristnih prometnovedenjskih vzorcev, s katerimi je mogoče predvideti nastanek potencialnih konfliktnih situacij, kakor tudi na učinkovit način okrepiti lastno varnostno pozicijo. Slednje omogoča prav uporaba zasenčenih luči tudi v pogojih dobre vidljivosti. Številne nemške avto šole, ki poučujejo kandidate po sistemu *FORMEL S*, slednjim poskušajo predstaviti varno vožnjo kot produkt angažiranega prometnovarnostnega razmišljanja in pravočasnega ter kompetentnega ukrepanja, ki ga zmore le dovolj usposobljen voznik novinec.

V ospredje takšnega vzgojno-izobraževalnega pristopa so potisnjeni predvsem preventivni aspekti varne vožnje (Bole et al., 1995, Evans, 1996), kar neposredno zadeva razvijanje takšnega prometnovarnostnega ravnanja, ki upošteva najnovejša spoznanja tako prometnovarnostnih kot družboslovnih znanosti, nanašajočih se na zgodnje vključevanje novosti v vsakdanjo vozniško prakso. Poseben poudarek je

seveda dan na privzgajanje t.i. samozaščitno naravnanih prometnovarnostnih vedenjskih vzorcev, ki so bodisi obligatornega značaja (kot je npr. uporaba varnostnih pasov) ali pa zgolj priporočeno ravnanje. Na tem razvojnem segmentu Slovenija krepko zaostaja za razvitejšimi in prometno varnejšimi državami, saj vsako empirično preverjanje dosežene ravni prometne kulture dokazuje, da prometna disciplina, ki ima izključno življenjsko vrednost za vsakega v prometu udeleženega posameznika, celo ob zaostrenih kontrolnih mehanizmih razkazuje prevladujočo množično pojavnost (Pirjevec et al., 1995; Hribernik, 1996a). To pa pomeni, da je efekt vzgojno-izobraževalnih aktivnosti vseh, za prometno varnost zadolženih družbenih institucij (izobraževalnega sistema, represivnih državnih organov, profesionalnih in amaterskih organizacij, zavarovalniških družb idr. družbenih subjektov), vselej dokaj omejen.

Smisel privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega ravnanja se izraža tako v nacionalnem interesu kot v interesu vsakega prometnega udeleženca. Neobligatorna uporaba zasenčenih luči v pogojih dobre vidljivosti med motoriziranimi prometnimi udeleženci, ki je (z izjemo za voznike motornih koles izven naselij) veljala pri nas še v času opravljanja raziskave, sodi nesporno med omenjene vzorce (samo)zaščitno naravnanega prometnega vedenja. Njena praktična vrednost je bila tudi znanstveno verificirana in zato tudi priporočena kot koristen prometnovarnostni ukrep tako razvitejšemu kot manj razvitemu delu evropske celine (Gerondeau et al. 1992, 1993). Sprejemanje posameznih prometnovarnostnih inovacij je zato mogoče razumeti kot refleksijo naprednega varnostnega ravnanja, ki ga v začetnem stadiju difuzije inovacij z odprtimi rokami sprejema le manjši del ciljne populacije. Upravičeno bi lahko pričakovali, da sodijo med to kategorijo (t.i. progresiste) tudi tisti profesionalci, ki z večjim ali manjšim uspehom prenašajo svoje znanje, spretnosti in vsakdanje varnostne navade na mlajšo generacijo. Še zlasti za to, ker je bilo tudi v Sloveniji v preteklih letih izpeljanih kar nekaj dokaj široko zastavljenih preventivnih prometnovarnostnih akcij, ki so se neposredno nanašale na priporočeno varnejše prometno ravnanje, izkazovano z uporabo zasenčenih luči - tudi v pogojih dobre vidljivosti. Pa je temu res tako? Odgovor na zastavljeno vprašanje nam v marsičem dajejo prav rezultati empirično zastavljene raziskave.

Izbrane lokacije v slovenskem prometnovarnostnem prostoru se med seboj razlikujejo ne le po indikatorjih doseženega družbenoekonomskega razvoja temveč tudi po doseženi ravni cestnoprometne varnosti. Osnovni pokazatelji cestnoprometne varnosti (predvsem relativna stopnja mortalitete kot posledica prometnih nesreč in telesna poškodovanost) kažejo, da je v primerjavi z ljubljanskim območjem prometnovarnostno stanje manj ugodno na celjskem in murskosoboškem območju. Ob upoštevanju teoretičnih osnov procesa difuzije inovacij bi seveda lahko domnevali, da se v določeni meri kažejo razlike tudi v samem procesu usposabljanja, ki je prav v zadnjih letih doživel dokaj dramatične kvantitativne in kvalitativne spremembe (Analiza usposabljanja..., 1993). Rezultati opravljenega raziskovalnega dela (preglednica 1) pa sočasno opozarjajo na več dimenzij preučevanega aspekta. Posebej je potrebno poudariti, da opazovanja nismo omejili zgolj na tiste situacije, ko so z učnim vozilom upravljali kandidati za voznike motornih vozil, temveč tudi na pojavnost vozil z oznako avto šole, ki so jih upravljali vozniki inštruktorji, kakor tudi na izpitne vožnje, kjer so bili prisotni vsi trije subjekti procesa vozniškega usposabljanja (kandidat kot demonstrator varne vožnje, voznik inštruktor kot spremljevalec ter član(i) izpitne komisije v vlogi ocenjevalca(ev). Razlike so nedvomno dovolj transparentne.

Kot izrazito kontrastne so se glede preučevanega aspekta privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega ravnanja kandidatov v času izvajanja njihovih učnih aktivnosti pojavljale med ljubljanskim in celjskim območjem na eni strani ter murskosoboškim območjem na drugi strani. V prvem primeru smo lahko v povprečju zasledili kar okoli devet desetin oz. štiri petine vseh v opazovanje naključno zajetih učnih vozil (v največji meri za pridobitev vozniškega dovoljenja B - kategorije), katerih upravljalci - kandidati v spremstvu voznika inštruktorja - so v pogojih dobre vidljivosti med vožnjo uporabljali zasenečene luči, na murskosoboškem območju pa celo manj kot pri petini tovrstnih primerov. Če smo ob prvem opazovanju še domnevali, da gre morda zgolj za naključnost takšnega prometnovarnostnega ravnanja, so ponovitve opazovanj nesporno dokazale, da je šlo na vseh izbranih lokacijah za izkazovanje dokaj stabilnega prometnovarnostnega vedenjskega vzorca, ki ga vozniki novinci po opravljenem vozniškem izpitu bodisi tudi sami še naprej dosledno prakticirajo ali pa kmalu povsem opustijo. Zdi se relevantna trditev, da se po zadovoljitvi formalnopravnih obveznosti tovrstno prometnovarnostno ravnanje voznikov novincev povečini krepko spremeni. Na takšen sklep nas navajajo rezultati opravljene empirične študije, izpeljane prav tako na istih geografskih območjih in na različnih kategorijah cest v zgodnjespomladanskem času 1996. leta, kjer smo lahko ugotovili (Hribernik, 1996b), da je v pogojih dobre vidljivosti uporabljalo zasenčene luči na ljubljanskem območju v povprečju dobri dve petini (41,0%) vseh voznikov motornih vozil, na celjskem slaba tretjina (32,2%), na murskosoboškem območju pa le dobra petina (20,8%), pri čemer pa je vendarle treba dodati, da so pri vseh opazovanjih ženske kot voznice (osebnih vozil) izkazovale v mnogo večjem obsegu tovrstno obliko varnejšega prometnega ravnanja.

V Sloveniji so kriteriji poučevanja in preverjanja vozniške usposobljenosti načeloma enotni. Vsak kandidat mora usvojiti vnaprej določen program vozniškega usposabljanja, kar šele vodi k priznavanju pravice do samostojnega upravljanja motornih vozil. V koliki meri se v tem procesu dejansko privzgajajo posamezni elementi varnejšega prometnega ravnanja (torej tistih oblik, ki še niso pridobile značaja zakonske obligatornosti), pa je očitno odvisno od prometne osveščenosti voznika inštruktorja ter njegovega razumevanja kompleksnosti prometnovarnostnih vprašanj. Razmeroma velike razlike med izbranimi območji najverjetneje odražajo tudi efekt difuzije prometnovarnostnih inovacij ter usposobljenost inštruktorskega kadra za transfer naprednih spoznanj prometnovarnostnih znanosti v neposredno prakso.

Na zaznavne razlike v kvaliteti poučevanja kandidatov za voznike motornih vozil (privzgajanje vzorcev varnejšega prometnega ravnanja) pa ne kažejo zgolj očitne razlike v izvajanju pedagoško-didaktične prakse v času usposabljanja kandidatov za kar najbolj varno vožnjo. Razkorak med teoretičnimi spoznanji prometnovarnostnih znanosti ter manifestirajočimi se prometnovedenjskimi vzorci se odraža tudi v ravnanju inštruktorskega kadra v vlogi voznikov učnih vozil. Poleg opazovanega aspekta poučevanja kandidatov smo namreč v opazovanje zajeli še vse tiste voznike inštruktorje, ko so slednji upravljali z vozilom brez sopotnika oz. s kandidatom kot sopotnikom (npr. po opravljeni učni uri oz. izpitni vožnji). V tem primeru se je izkazalo, da vzorci varnejšega prometnega ravnanja pri tej kategoriji prometnih udeležencev še zdaleč niso tako stabilni, kot bi to načeloma lahko pričakovali. Očitno je, da gre za precejšjo dihotomnost prometnovarnostnega ravnanja. Na eni strani se je (vsaj na ljubljanskem in celjskem območju) izkazalo, da vozniki inštruktorji med izvajanjem pedagoško-andragoških aktivnosti v precejšnjem številu stimulirajo kandidate za varnejše prometno vedenje, na drugi strani pa se sami kot motorizirani prometni udeleženci ne ravnajo bistveno drugače od siceršnjega prometnovarnostnega ravnanja ostalih kategorij motorizirane populacije. Ali to morda deloma potrjuje domnevo, da inštruktorski kader poučuje bodoče voznike motornih vozil v smislu neposrednega zasledovanja pragmatičnega cilja kandidatov (čimprej in s čim manjšimi vložki priti do vozniškega dovoljenja) in vztrajajo na spoštovanju prometnih pravil ter oblikah kar najbolj varnega prometnega vedenja zgolj v "šolskih" primerih, je seveda težko reči. Ob upoštevanju vrednosti dejavnika imitativnega prometnega ravnanja pa se vendarle zdi dovolj verjetno, da takšno kontradiktorno prometnovarnostno ravnanje voznikov inštruktorjev ne služi končnemu cilju - to je večji prometni varnosti voznikov novincev, ki seveda v času poučevanja sledijo varnostnim napotkom svojih učiteljev, toda sočasno tudi spremljajo njihovo praktično prometnovarnostno ravnanje. Morda pa se del odgovora skriva tudi v povsem pragmatičnem ekonomskem efektu prometnega ravnanja voznikov motornih vozil (permanentna uporaba zasenčenih luči pač povečuje stroške vzdrževanja vozila).

Za tisti del inštruktorskega kadra, ki kandidatov ne stimulira k demonstraciji vzorcev varnejšega prometnega ravnanja, pa bi lahko sklepali, da se obnašajo tipično tradicionalno in v določenem smislu tudi konzervativno. V eni od opravljenih prometnovarnostnih raziskav, ki je obravnavala uporabo varnostnih pasov, se je izkazalo, da je tudi med vozniki inštruktorji (sicer izjemoma) mogoče zaslediti takšne, ki s svojim osebnim zgledom (neprivezanostjo) ne vlivajo zaupanja v vrednost t.i. elementov pasivne varnosti. Empirična potrditev dokaj omejenih efektov vzgojno-izobraževalnega dela, ki ga v marsičem zaključuje proces vozniškega usosabljanja, se je namreč neposredno izkazala v razmeroma velikem deležu voznikov osebnih vozil, ki varnostnega pasu kljub zakonski obligatornosti med vožnjo niso uporabljali (Hribernik, 1996a). Tudi mladi vozniki se v tem primeru

niso ravnali bistveno drugače od tistih, ki so si z leti upravljanja motornih vozil sicer pridobili več vozniških izkušenj.

Tretji vidik preučevanega pojava pa se je nanašal na prometnovarnostno ravnanje kandidatov za voznike motornih vozil ob pričetku oz. izpeljavi izpitnih voženj. V tem primeru se je pokazalo, da je šlo na vseh izbranih lokacijah za izkazovanje dokaj identičnih prometnovarnostnih vedenjskih vzorcev. Lahko bi rekli, da smo pravzaprav zasledili kar vzorno prometno ravnanje kandidatov, ki so v spremstvu voznika inštruktorja ter člana oz. članov izpitne komisije nesporno demonstrirali varnejše prometno ravnanje, kot ga je sočasno izkazovala večina preostalih voznikov motornih vozil na slovenskih cestah. Ali bi ob tem lahko trdili, da je demonstracija takšnega vedenjskega vzorca presenetljiva?

Odgovor na vprašanje, zakaj so kandidati prikazali v skorajda vseh primerih kar vzorno prometnovarnostno ravnanje pri opravljanju izpitnih voženj, gre najbrž iskati pri voznikih inštruktorjih, ki kandidate očitno dovolj dobro poučijo, na kakšen način naj ocenjevalcu(em) predstavijo lastno prometnovarnostno ravnanje, ki bo ocenjeno kot primerno. Izkazovanje vzorcev varnejšega prometnega vedenja je vsekakor tehten prispevek k oblikovanju zaključne ocene članov izpitnih komisij, ki si na osnovi sicer večih elementov varne vožnje ustvarijo podobo o t.i. celostnem prometnovarnostnem ravnanju bodočega voznika. Zato lahko trdimo, da takšno ravnanje kandidatov ob izvedbi izpitnih voženj ni posebej presenetljivo. Prav ocenjevalci kot soudeleženi subjekti procesa vozniškega usposabljanja lahko v analizi opravljene vožnje dodatno stimulirajo tako uspešnega kot neuspešnega kandidata k razvijanju in utrjevanju vzorcev varnejšega prometnega vedenja (Hribernik, 1995), seveda v primeru, če jim uspe vzpostaviti paradigmo konstruktivne medsebojne komunikacije, torej dialoga in ne paradigmo dialoga. Vendar pa je njihov prispevek k razvoju prometno zrele osebnosti voznikov motornih vozil vsekakor bistveno manjši, kot je lahko prispevek voznika inštruktorja, če se le-ta seveda zaveda smiselnosti privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega ravnanja.

V koliki meri bodo znali vozniki novinci slediti prometovarnostnim inovacijam po formalno opravljenem vozniškem izpitu je v mnogočem prav tako odvisno od edukacijske aktivnosti in kulturne razgledanosti voznika inštruktorja, ki lahko v času usposabljanja naredi bistveno več, kot pa je zgolj usposobitev kandidata za kompetentno tehnično obvladovanje motornega vozila. Z izbranimi pedagoškimi prijemi je ne le mogoče temveč vse bolj tudi nujno potrebno "vsaditi" bodočemu vozniku interes za tekoče spremljanje in sprejemanje različnih prometnovarnostnih inovacij, ki mu bodo zagotovo vselej tudi v osebno korist.

To pa zahteva od inštruktorja dovolj široko kulturno razgledanost in dobro poznavanje učnih metod, s katerimi je mogoče doseči zastavljeni cilj v razmeroma kratkem, toda dovolj zahtevnem procesu kvalitetnega vozniškega usposabljanja. Najmanj uspešna pot za kasnejšo t.i. inovativno radovednost pa je zagotovo uporaba tistih metod dela (z avtoritativnim pristopom), ki kandidatu kot sicer odrasli osebnosti - vendar pogosto v močno podrejeni vlogi učenca - ne omogoči globlje razumevanje

smiselnosti posamezne oblike prometnovarnostnega obnašanja. Grožnja s takšnimi in drugačnimi represivnimi sredstvi za nespoštovanje zakonskih določil ima zagotovo zelo omejene vzgojno-izobraževalne učinke.

Avtoritativnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela se neredko poslužujejo predvsem tisti vozniki inštruktorji, ki so strokovno razmeroma slabo usposobljeni. V posameznih primerih smo lahko spremljali tudi način evalvacije opravljenega edukacijskega dela (tako med učenjem kot po opravljeni izpitni vožnji), ki nikakor ne sodi v okvir sodobne pedagoške prakse. Uporaba argumenta moči (dominantne pozicije) - tako inštruktorja kot ocenjevalca - namreč v ničemer ne prispeva k samokritičnemu razmišljanju kandidata, ki šele spoznava temeljne vsebinske vidike vse bolj zahtevnega sodobnega cestnega prometa. Izrečeni dobronamerni nasveti v času vozniškega usposabljanja bodo zagotovo uporabni v času samostojnega prometnovarnostnega odločanja, ko se v povsem drugih pogojih intenzivno nadaljuje začetno usposabljanje (Sušnik, Uršič, 1996).

In končno velja opozoriti še na vpliv demografskega dejavnika, povezanega predvsem s starostjo voznikov inštruktorjev (inštruktoric je namreč še vedno zelo malo). Domnevali smo, da so mlajši vozniki inštruktorji tista kategorija, ki bistveno hitreje sprejema prometnovarnostne inovacije in jih kot take tudi posreduje učni populaciji. Rezultati opazovanj po starostnem kriteriju takšne domneve na izbranih lokacijah pa v glavnem ne potrjujejo. Morda ima mlajši inštruktorski kader določene prednosti pri vzpostavljanju medsebojnih komunikacij, vendar izkušenost starejših prav tako stimulativno vpliva na prometnovarnostno ravnanje kandidatov za voznike motornih vozil. Tako eni kot drugi pa bi morali stremeti k čim manjšemu razkoraku med deklarativnim in dejanskim prometnovarnostnim ravnanjem, s čimer bi bil zagotovo dosežen večji edukacijski (imitativni) učinek pri bodočih motoriziranih prometnih udeležencih. Za bolj kvalitetno vzgojno-izobraževalno prometnovarnostno delo pa bi tudi vozniki inštruktorji potrebovali več možnosti aktivnega vključevanja v različne oblike dopolnilnega (samo)izobraževanja.

4. Zaključek

Preučevani aspekt privzgajanja vzorcev varnejšega prometnega ravnanja kandidatom za voznike motornih vozil v času vozniškega usposabljanja je nesporno pokazal, da v slovenskem prostoru obstajajo še precejšnje neizkoriščene rezerve, ki lahko neposredno prispevajo k ugodnejšemu stanju cestnoprometne varnosti. Smiselnost njihove izrabe razkrivajo še zlasti relevantni indikatorji cestnoprometne varnosti, ki so v mednarodnem komparativnem smislu vredni kritične strokovne evalvacije. Iz tega sledi zahteva po močno okrepljeni profesionalni aktivnosti vseh družbenih subjektov, ki so na kakršenkoli način soodgovorni za sedanje dokaj klavrno prometnovarnostno stanje. Sistem vozniškega usposabljanja kot sestavni del splošnega vzgojno-izobraževalnega procesa bi bilo vsekakor potrebno modernizirati v več aspektih, pri čemer je smiselno nameniti osrednjo pozornost vprašanju "produkcije" kvalitetnih učnih kadrov, ki bodo pri svojem profesionalnem angažiranju znali na najrazličneje načine stimulirati sicer dokaj heterogeno, vendar pa vselej dovolj zainteresirano, učno populacijo k sprejemanju in izkazovanju takšnih prometnovarnostnih vedenjskih vzorcev, ki ne sledijo zgolj obligatornemu prometnemu ravnanju, temveč so že korak pred njim.

Izpostavljanje pomena posredovanja inovativnih prometnovarnostnih rešitev v času vozniškega usposabljanja ima specifično vrednost še zlasti za to, ker gre v največji meri za mlado populacijo, sposobno razumevanja družbenih razsežnosti nenehno spreminjajočih se prometnovarnostnih razmer in v marsičem dovolj dovzetno za napredne ideje. V tem se tudi izraža pomemben del t.i. varnostne filozofije, ki se prične graditi že v rani mladosti.

Potreba po navajanju mlade generacije na prevzemanje vzorcev varnejšega prometnega ravnanja je nesporno determinirano s pospešenim tehnološkim razvojem, ki po eni strani povečuje vrednost elementov t.i. aktivne in pasivne varnosti vozil, po drugi strani pa sočasno zahteva od upravljalcev tudi njihovo sprotno in aktivno prilagajanje. Če niti inštruktorski kader ne sledi v zadostni meri nastalim spremembam, je zelo verjetno, da bodo zaradi lastne omejenosti tudi bodoče voznike v prometnovarnostnem smislu zgolj "na pol" usposobili. Slednji pa bodo posledično šele naknadno spoznavali številne skrite pasti sodobnega cestnega prometa ter pravo vrednost vzorcev varnejšega prometnega vedenja, če bodo na cesti seveda uspeli preživeti (Šefman, 1991).

K neizbežnosti zaostrovanja kriterijev pri ustanavljanju avto šol, od katerih si marsikatera takšnega imena niti ne zasluži, in izboljševanja kvalitete pedagoško-andragoškega dela voznikov inštruktorjev že samo po sebi prisiljuje vsakdanje prometnovarnostno dogajanje na slovenskih cestah, v katerem imajo prav mladi vozniki, tako kot v mnogih drugih državah (Gledec, 1995), nadpovprečno izpostavljeno krivdno vlogo. Za prometnovarnostno dogajanje so po eni strani soodgovorni vozniki inštruktorji, ki v ne tako majhnem številu sledijo predvsem primarnemu ekonomskemu (profitnemu) interesu, po drugi strani pa še zlasti oficialna družba, ki se bodisi ne zaveda strateškega pomena kvalitetno zastavljenega vzgojno-izobraževalnega procesa na prometnovarnostnem področju bodisi ni sposobna postaviti niti temeljnih kriterijev, brez katerih je kvaliteta podrejena kvantiteti. V slovenskem nacionalnem interesu pa je, da se proces vozniškega usposabljanja čimprej modernizira, kar pomeni ne le transfer preverjenih tujih spoznanj in novih tehnoloških rešitev za kvalitetnejše praktično usposabljanje, temveč tudi odločen premik na področju usposabljanja inštruktorskega (in ocenjevalskega) kadra. Če bi bila državna administracija sposobna v zadostni meri slediti spremenjenim prometnovarnostnim razmeram, potem bi morala že pred desetletji zaostriti kriterije za pridobitev inštruktorskih licenc, kar šele omogoča kvalitetno edukacijsko delo z mlado populacijo. Nikakor pa ne bi smela dopustiti, da se z zahtevnim inštruktorskim vzgojno-izobraževalnim delom ukvarja množica posameznikov, ki neredko

zgolj v eni osebi predstavljajo celotno kadrovsko infrastrukturo avto šole in ki so na tem področju videli t.i. tržno nišo ter poleg nekega drugega (povečini enostavnega) poklicnega dela tudi možnost dodatnega zaslužka.

Dokaj nizka raven splošne kulturne razgledanosti sedanjega inštruktorskega kadra pa zagotovo ne omogoča vsem uspešnega prilagajanja povečanim prometnovarnostnim zahtevam ter izvajanja kvalitetnega edukacijskega dela z neprimerno boljšo izobrazbeno strukturo kandidatov, kot so jo bili inštruktorji vajeni še pred dobrima dvema desetletjema. Za uspešen transfer prometnih znanj, praktičnih vozniških spretnosti in primernih prometnovarnostnih navad je spremenjena izobrazbena struktura kandidatov sicer ugodnejša, vendar pa sočasno za učitelje tudi precej zahtevnejša. Tudi pri nas bi si, tako kot drugod (Brown et al., 1987), morali pogosteje zastavljati vprašanje, ali proces vozniškega dovoljenja res prispeva dovolj k večji cestnoprometni varnosti.

Čeprav so rezultati opravljenega raziskovalnega dela pokazali, da ne tako majhen strukturni delež sedanjega inštruktorskega kadra stimulira kandidate za demonstracijo vzorcev varnejšega prometnega ravnanja, z doseženim stanjem ne moremo biti povsem zadovoljni. Še zlasti ne tam, kjer je transfer prometnovarnostnih inovacij razmeroma počasen in se tudi inštruktorski kader dokaj slabo odziva na spremenjene prometnovarnostne razmere. Večji premik je mogoče doseči le z izvajanjem permanentnih oblik pedagoškega usposabljanja. Za izvajanje programov dopolnilnega usposabljanja učiteljev praktične vožnje pa mora poskrbeti v prvi vrsti država, ki premalo selektivno podeljuje in obnavlja licence za opravljanje tovrstnega prometnovarnostnega edukacijskega dela. Očitno se še vedno premalo zavedamo spoznanj, do katerih so se že pred desetletji dokopali raziskovalci v razvitejših državah glede strateške vloge t.i. človeškega kapitala kot odločilnega dejavnika hitrejšega družbeno-ekonomskega razvoja.

Privzgajanje vzorcev varnejšega prometnega ravnanja pa zagotovo sodi v okvir pridobljenega kulturnega kapitala, ki bo posamezniku v nenehno korist skozi njegovo celotno življenje. Kvalitetno usposabljanje kandidatov za voznike motornih vozil je potemtakem mogoče razumeti kot enega od ključnih dejavnikov v naporu po izboljšanju sedanjega - povsem nesprejemljivega - nacionalnega prometnovarnostnega stanja. Empirična spoznanja in rezultati pogosto brezplodnih razprav ob snovanju nove prometnovarnostne zakonodaje nas prepričujejo, da se tega strateškega področja zagotovo mnogi še zdaleč povsem dobro ne zavedajo. Neredko tudi tisti, od katerih bi sicer pričakovali poglobljeno razmišljanje. Vseobsežne posledice tragičnega prometnega dogajanja na slovenskih cestah pa bodo verjetno še vrsto let dokaz za dosežen nivo (slabo razvite) nacionalne prometne kulture in nepripravljenosti ali celo nesposobnosti oficialne družbe za varovanje omejenih človeških resursov.

LITERATURA

1. Analiza usposabljanja kandidatov za voznike motornih vozil v avto šolah. Ljubljana (1993): Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije
2. Bole, D. et al. (1995): Varna vožnja. Učbenik za voznike motornih vozil. Ljubljana: Avto moto zveza Slovenije
3. Brown, I.D.; Groeger, J.A.; Biehl, B. (1987): Is driver training contributing enough towards road safety? V: Road Users and Traffic Safety, Van Gorcum
4. Council Directive of 29th July 1991 on Driving Licences. Official Journal of the European Communities, No. L 237, 1991
5. Evans, L. (1991): Traffic Safety and the Driver. New York: Van Nostrand Reinhold
6. Forsyth, E. (1992): Cohort Study of Learner and Novice Drivers. Part 2: Attitudes, Opinions and the Development of Driving Skills in the First 2 Years. Department of Transport, TRL Research Report RR372, Transport Research Laboratory, Crowthorne, England
7. Gerondeau, C. et al.(1992): Die Verkehrssicherheit in der Europaischen Gemeinschaft. Zeitschrift fur Verkehrssicherheit 38(2), s. 66-93
8. Gerondeau, C. et al. (1993): Road safety in Central Europe (Bulgaria, Hungary, Poland, Romania, Czech Republic, Slovakia). Joint World Bank, European Community Mission (Summary Report)
9. Gledec, M. (1995): Uključenost mladih vozača u prometne nezgode. Policija i sigurnost, 4(4), s. 258-66
10. Hribernik, F.; Pristovnik, I. (1995): Usposabljanje voznikov motornih vozil kot dejavnik izboljševanja prometne varnosti. Policija, 15(1-3), s. 25-45
11. Hribernik, F. (1995): Problematika prometne vzgoje in izobraževanja. Pedagoška obzorja, 10(5-6), s. 74-89
12. Hribernik, F. (1996a): Neuporaba varnostnega pasu kot odraz pomanjkljivega (samozaščitno naravnanega) prometnega vedenja ter slabo razvite prometne kulture. Obzornik Zavarovalnice Triglav, 19(5), s. 10-11 in 19(6), s. 5-10
13. Hribernik, F. (1996b): Uporaba zasenčenih luči med vozniki motornih vozil v pogojih dobre vidljivosti. Rezultati opazovanj na območju Ljubljane, Celja in Murske Sobote v letu 1996.
14. Inić, M. (1987): Bezbednost drumskog saobraćaja. Beograd: Savremena administracija
15. Južnič, S. (1984): Tradicije in tradicionalnost. Ljubljana: Raziskovalni inštitut Fakultete za sociologijo, politične vede in novinarstvo
16. Lester, J.; Maycock G. (1993): Some aspects of driver training research in the UK. Brussels, JIDITVA '93. Bruxelles, International Days of Road Safety, 26-28th October 1993
17. Milošević, S. (1981): Saobraćajna psihologija. Beograd: Naučna knjiga
18. Pirjevec, M. et al. (1995): Podatki meritev uporabe varnostnega pasu v letih 1991-1995. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve
19. Predlog zakona o varnosti cestnega prometa. Ljubljana (1995): Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, 21(5), s. 14-67
20. Stacey, M. (1996): Learn to Drive in 10 Easy Stages. London: Kogan Page
21. Sušnik Uršič D. Po izpitu se šolanje začne. Delo, Delo & Dom 1996; 4(10), s. 36-9 (7. marec 1996)
22. Šefman, P. (1991): Vozi in preživi. Ljubljana: Delo

Dr. Franc Hribernik (1957), asistent za sociologijo in ruralno sociologijo na oddelku za agronomijo Biotehniške fakultete v Ljubljani.
Naslov: Žaucerjeva 16, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 27 34 72

Časopis [illegible] v naslednje kategorije:

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

Kategorijo članka predlaga [illegible] uredniški [illegible] uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, [illegible] edem in tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi [illegible] naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:
Pedagoška obzorja, Smrečnikova 60, p. p. 124, 68000 Novo mesto.

2. Če pišete članke z računalnikom, priložite tudi disketo z besedilom (30 vrstic/ stran). Ime besedila (datoteke) naj bo priimek avtorja (npr.: Furlan.doc, Furlan.ws). Ime datoteke naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevki so lahko na kateremkoli formatu diskete in napisani v enem izmed naslednjih urejevalnikov: Wordstar, MS Word, Word for Windows, WordPerfect. Prispevek naj bo po možnosti preveden v ASCI ali TXT obliko (kodni razpored 852).

3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani.

4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, številko žiro računa in EMŠO.

5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.

6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu.

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

- Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
  Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
- Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
  Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 10, št. 5-6/1995, str. 3-12.
- Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
  Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.

8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1995, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1995).